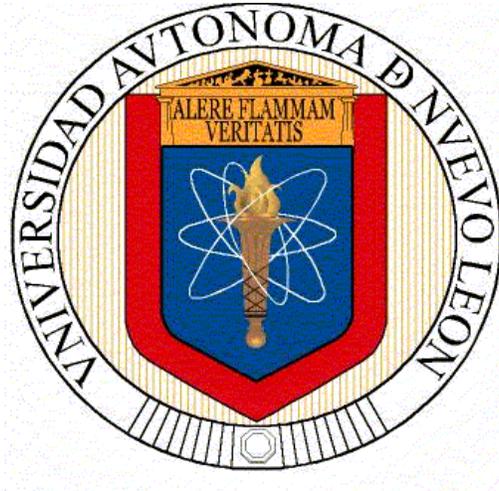


**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE PSICOLOGIA
SUBDIRECCION DE POSGRADO E INVESTIGACION**



**DIFERENCIAS ENTRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACION, EN
GRUPOS PROGRESIVOS Y NO PROGRESIVOS**

PRESENTA:

SILVIA MERARI SEPULVEDA MENDOZA

**TESIS COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN DOCENCIA CON ORIENTACION EN NIVEL MEDIO SUPERIOR**

MONTERREY, N. L., MEXICO, JUNIO DE 2013

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE PSICOLOGIA
SUBDIRECCION DE POSGRADO E INVESTIGACION**

MAESTRIA EN DOCENCIA CON ORIENTACION EN NIVEL MEDIO SUPERIOR



**DIFERENCIAS ENTRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACION,
EN GRUPOS PROGRESIVOS Y NO PROGRESIVOS**

**TESIS COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN DOCENCIA**

PRESENTA:

SILVIA MERARI SEPULVEDA MENDOZA

DIRECTOR DE TESIS:

DRA. LUZ MARINA MENDEZ HINOJOSA

MONTERREY, N. L., MEXICO, JUNIO DE 2013

'Los maestros impactan en la eternidad; no se sabe
hasta dónde termina su influencia'

Henry Brooks Adams

DEDICATORIA

A mi Dios, a quien simplemente le debo todo lo que soy.

A mis padres, José y Silvia, quienes han sido mis mejores amigos, mis guías y siempre han creído en mí; todo el mundo debería tener unos padres como ustedes.

AGRADECIMIENTOS

A mi directora, MEC. Francisca Rodríguez Ibarra, quien incansablemente me ha apoyado a lo largo de mi crecimiento profesional, es una bendición trabajar con usted.

A mi asesora, Dra. Luz Marina Méndez Hinojosa, por su amistad, sus sabios y oportunos consejos, por la paciencia y las palabras de ánimo que en cada momento me brindó para culminar esta etapa importante de mi formación profesional.

A la Dra. Gabriela Torres Delgado y el Dr. Jesús Enrique Esquivel Cruz, mis revisores de tesis, y maestros, gracias por su tiempo, dedicación y sabios consejos.

A todos mis maestros, cuyas enseñanzas me acompañarán el resto de mi vida.

A mis alumnos, quienes son el corazón de lo que hago y quiero hacer siempre... enseñar.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación consiste en analizar la influencia que las estrategias de aprendizaje y la motivación tienen en el rendimiento académico de los estudiantes del nivel medio superior. Identificar cuáles son las estrategias más utilizadas y el tipo de motivación más frecuente en alumnos autorregulados permitirá tener una base para proponer un plan de acción para apoyar el proceso de aprendizaje del resto de los estudiantes. Por lo tanto este estudio de enfoque cuantitativo, con diseño no experimental y de corte transversal, tuvo por objetivo general *conocer las diferencias entre las estrategias de aprendizaje y la motivación de los grupos progresivos y no progresivos de la Preparatoria No. 6 de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. Para alcanzar dicho objetivo se utilizó una escala Likert, instrumento cuyo nombre es *The Motivated Strategies of Learning Questionnaire (MSLQ)*, el instrumento fue aplicado a una muestra de 196 estudiantes de la Preparatoria No. 6. Los resultados apuntan hacia el mismo empleo de estrategias de aprendizaje en ambos casos, siendo las más empleadas las estrategias de regulación del esfuerzo, repetición y autorregulación; así mismo, los tipos de motivación más frecuentes en ambos casos, son las metas de orientación extrínseca y creencias de control. La única diferencia consiste en que los grupos progresivos presentan más altas calificaciones, siendo este resultado muy distinto a investigaciones previas.

Palabras clave: Estrategias, motivación, rendimiento académico, progresivo, no progresivo, aprendizaje autorregulado.

ABSTRACT

The present research was made to analyze the influence of the learning strategies and motivation on the academic output of the high school students. Identifying which are the most common strategies and motivation in self-regulated students will led a base to propose a strategy to support the learning process of the rest of the students. Therefore, this is a research with a quantitative approach, it is a non-experimental and cross sectional investigation. The main objective of the investigation was *to know the differences among the learning strategies and the motivation on the progressive and non progressive groups of the High School 6 of the Universidad Autonoma de Nuevo Leon*. In order to achieve this objective a Likert scale was used, this tool is called *The Motivated Strategies of Learning Questionnaire (MSLQ)*, it was applied to a sample of 196 students from High School 6. The results show that the use of the learning strategies in both cases is the same, the most used are the effort regulation, repetition, and self-regulation; moreover, the kind of motivation most frequent in both cases are the extrinsic motivation goals, and control beliefs. The only difference it is that the progressive groups have more academic output, and it shows a different result according to previous researches.

Key words: Strategies, motivation, academic output, progressive, non progressive, self-regulated learning.

INDICE

Agradecimientos.....	v
Resumen.....	vi
CAPITULO I.....	1
INTRODUCCION.....	1
Antecedentes.....	15
Planteamiento del problema.....	19
Objetivo General.....	22
Objetivos específicos.....	22
Hipótesis.....	23
Justificación.....	23
CAPITULO II.....	27
MARCO TEORICO.....	27
1.- LAS FINALIDADES PEDAGOGICAS DE LA SOCIEDAD DEL	
CONOCIMIENTO.....	27
Educación basada en competencias.....	28
Definición de competencia.....	28
El rol del docente y del alumno en la sociedad del conocimiento.....	29
Aprender a Aprender.....	32
2.- APRENDIZAJE AUTORREGULADO.....	33
Características del Aprendizaje Autorregulado.....	34
El aprendizaje autorregulado como un proceso cíclico.....	35
Estudiantes que desarrollan en Aprendizaje Autorregulado.....	35
Estrategias del Aprendizaje Autorregulado.....	37
Definición de estrategia de enseñanza-aprendizaje.....	37
Tipos de estrategias.....	39
Estrategias en el aprendizaje autorregulado.....	41
3.-THE MOTIVATED STRATEGIES OF LEARNING QUESTIONNAIRE, EL	
MSLQ.....	43
La motivación y el aprendizaje autorregulado.....	48
CAPITULO III.....	50

METODO.....	50
Enfoque y estrategia	50
Diseño de investigación	50
Sujetos participantes.....	50
Instrumento de investigación.....	53
Procedimiento.....	55
CAPITULO IV	56
RESULTADOS.....	56
CAPITULO V	61
DISCUSION Y CONCLUSION.....	61
RECOMENDACIONES PARA FUTUROS ESTUDIOS	65
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	66
ANEXOS.....	73

Índice de Tablas

Tablas

Tabla 1.	Secciones, componentes y escalas del MSLQ	44
Tabla 2.	Género de los estudiantes	51
Tabla 3.	Edad promedio de los estudiantes	52
Tabla 4.	Promedio de los grupos no progresivos	53
Tabla 5.	Ítems de cada subescala	54
Tabla 6.	Estadísticos descriptivos de las Estrategias cognitivas y metacognitivas	57
Tabla 7.	Estadísticos descriptivos de las Estrategias cognitivas y metacognitivas y Manjeo de Recursos	57
Tabla 8.	Estadísticos descriptivos de las Estrategias de Manejo de Recursos	58

Tabla 9.	Estadísticos descriptivos del componente de Valor de la Escala de Motivación	59
Tabla 10.	Estadísticos descriptivos del componente de Expectativas y Afectivo de la Escala de Motivación	59
Tabla 11.	Pruebas para diferencia significativa en el uso de estrategias de aprendizaje	60
Tabla 12.	Pruebas para diferencia significativa en la motivación de los grupos	60

CAPITULO I

INTRODUCCION

En el ámbito educativo actual conceptos como Sociedad del Conocimiento, Educación Basada en el Desarrollo de Competencias, Cuadro Común Europeo de la Educación, aprendizaje significativo, autorregulado, colaborativo, entre otros, han pasado a formar parte del léxico del docente del Nivel Medio Superior en México. El cambio en la educación, se ha venido traduciendo en reformas educativas desde el nivel básico hasta el nivel superior. La educación debe integrar aprendizaje, creatividad e innovación, lo que permita que los estudiantes se desarrollen de tal manera que al terminar su educación superior posean estos atributos que permitirán su participación activa en el mundo laboral actual.

Los sistemas educativos están basados en la firme idea y convicción de desarrollar en el alumno conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permitan dar solución a las exigencias de la sociedad actual (Reforma Integral de la Educación Media Superior en México, 2008). Este modelo educativo basado en competencias es una aplicación de los modelos educativos de los países desarrollados que ya se encuentran inmersos en esta sociedad del conocimiento. De acuerdo con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (2008) se pretende cubrir tres aspectos importantes: cobertura, calidad y equidad en los programas de estudio; responder a las exigencias del mundo actual; y atender las características propias de la población adolescente del siglo XXI.

El énfasis de la reforma está puesto en los procesos de aprendizaje, en la potencialidad de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) para organizar entornos colaborativos de aprendizaje y en una dinámica interdisciplinaria de trabajo relacionada con problemas prácticos la cual plantea nuevas alternativas y desafíos organizativos y de gestión a la universidad (Guido, 2010). Los docentes deben preparar a sus estudiantes para que cuenten con las mayores posibilidades de éxito en la economía del conocimiento, como una forma de dar apoyo a su propia prosperidad y la de otros (Hargreaves, 2003). El proceso de enseñanza-aprendizaje ya no puede ser concebido de la misma manera. Ahora, como lo menciona Hargreaves (2003) los docentes no son proveedores, sino desarrolladores del aprendizaje. El maestro es ahora, quien guía, canaliza al estudiante para que discrimine la información que se le presente y para que éste pueda analizarla, aplicarla a la realidad y crear algo nuevo con ella.

Para cumplir con estos objetivos el docente tiene que cumplir con una serie de roles. El docente juega un papel muy importante como facilitador de conocimientos. Otorga al estudiante conocimientos y valores que lo hagan mejor persona, orienta al estudiante a aplicar sus conocimientos y valores a la vida real, para resolver problemas, satisfacer necesidades, tomar decisiones, entre otras cosas. El maestro crea entornos y experiencias que llevan a los estudiantes a descubrir y construir el conocimiento por sí mismos (Barr y Tagg, 1995). Lo que hace el estudiante es más importante que lo que hace el profesor (Biggs, 2010). Ya que, es el estudiante quien deberá aprender a aprender durante toda la vida debido a que es él quien dará solución a los

próximos problemas a los que nuestra sociedad hará frente en un futuro.

Hablar de innovación es hablar de actualización en los conocimientos y las ideas. De acuerdo con Bill Gates cada 5 años se renueva el conocimiento (Centro de Capital Intelectual y Competitividad, 2005). Para llegar a obtener una sociedad del conocimiento en nuestro país se necesita un sistema educativo moderno orientado al aprendizaje continuo, la creatividad y la innovación desde la educación básica hasta la superior (CECIC, 2005). Por ello, la Universidad Autónoma de Nuevo León ha creado un modelo Educativo basado en competencias.

El Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Nuevo León (2008) permite integrar un perfil del egresado que, a la par de las competencias específicas de una profesión, cuente con el soporte cognoscitivo, axiológico, social y humano necesario para su desempeño profesional dentro de los ámbitos laboral y social. Este Modelo Educativo de la UANL (2008) integra once competencias genéricas que deben ser parte del perfil de egreso del alumno de la Educación Media Superior, por sus siglas EMS; de la misma manera en él se plantean ocho competencias que el docente de la EMS debe poseer para guiar al alumno a desarrollar las competencias dispuestas por la RIEMS (2008).

Se pasa de una educación centrada en lo que puede dar el maestro (conocimientos), a una centrada en el alumno (lo que el alumno puede hacer con ese conocimiento). Esto es a lo que se denomina desarrollo de competencias. De acuerdo con Perrenoud (2000) en su entrevista en la

Universidad de Ginebra menciona que una Competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia en situaciones.

Para lograr un aprendizaje de este tipo se necesitan estrategias de aprendizaje y enseñanza distintas. Las estrategias de aprendizaje según Díaz-Barriga (1999) son un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. Entre las citadas estrategias se encuentran los mapas conceptuales, los diagramas de flujo, diagramas de Venn, los portafolios, proyectos, ensayos, debates, exposiciones, representaciones, cada tipo de actividad que se centre en el desarrollo de competencias por parte del alumno. Las estrategias generan un aprendizaje significativo, ya que, hacen vivenciales las experiencias. Al hacer vivencial el aprendizaje, el alumno se siente motivado para aprender.

Como en cada situación en la vida, la motivación es un factor importante para la educación. Que el alumno vea la aplicación de su proceso de aprendizaje, sus beneficios en su desarrollo cognitivo individual, y que además obtenga un grado mayor de estudios, son factores que indicarán un apoyo para la mejora en el aprendizaje de los estudiantes. La motivación, como lo mencionan los autores Herrera (2008), y Espíndola (2000), da referencia a las calificaciones y estrategias, todo con la finalidad de obtener mejores resultados en el aprendizaje, no sólo en el rendimiento académico, sino en el proceso de

aprendizaje para la vida.

Muchos estudiantes de bajo rendimiento mencionan que el resultado de su calificación no aprobatoria es como consecuencia de no saber qué hacer para estudiar y aprender. Por otro lado, hay estudiantes que tienen un método de aprendizaje establecido, metódico aunque no lo empleen de manera consciente saben cómo enfrentarse al conocimiento por adquirir. Una parte importante del aprendizaje es la motivación del alumno para llevar a cabo este proceso. Herrera (2008), menciona que la motivación es lo que hace que un individuo actúe y se comporte de una determinada manera. Espíndola (2000), menciona que la mejor manera de motivar al alumno es que el docente presente su materia como valiosa y digna de estudio, para que de ese punto surja la buena enseñanza de manera natural. Esta buena enseñanza se da a través de la aplicación de estrategias de aprendizaje que permitan que el alumno pueda obtener el mayor beneficio de ellas, y que como consecuencia pueda obtener un buen rendimiento académico.

Antecedentes

Existen algunas investigaciones que han estudiado ya el mismo tema con diferentes resultados.

El primer ejemplo es Álvarez (2005) de la Universidad de Oviedo quien analizó el desarrollo de la motivación de los alumnos a través de la implementación de estrategias de aprendizaje relacionadas con el modelo europeo en el ámbito universitario para lograr un aprendizaje autónomo y

significativo. La autora menciona que los resultados de dicha investigación mostraron una mejor predisposición a la participación en clase debido al cambio de estrategias docentes empleadas en los cursos.

En el mismo año, de la Universidad de los Andes, Isaza (2005) en su investigación clases magistrales versus actividades participativas en el pregrado de medicina, de la teoría a la evidencia, encontró que los estudiantes que manejaron una estrategia distinta a las tradicionales presentaron mayor rendimiento. El autor señala que en sus clases los estudiantes que trabajan en equipos mediante la estrategia Aprendizaje Basado en Problemas (PBL) logran mayores niveles de aprendizaje.

Rodríguez (2009) de la Universidad De Acoruña, analizó la relación entre la motivación, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de alumnos de secundaria. Sus resultados indicaron que el grupo de estudiantes motivados hacia el aprendizaje y la consecución de resultados tienen un mejor rendimiento académico. Él encontró que la motivación por superarse y conseguir buen rendimiento académico y un trabajo influye directamente con los logros académicos. Por el contrario quienes están motivados a trabajar para evitar sanciones presentan rendimientos más bajos.

Otro ejemplo es Martín, Bueno y Ramírez (2010) de la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Autónoma de Yucatán; en su tesis Evaluación del Aprendizaje Autorregulado en estudiantes de Bachillerato Mexicano determinó las estrategias de autorregulación académica de los estudiantes de bachillerato mexicano en relación con el promedio de ingreso a bachillerato y la media de sus calificaciones mediante la aplicación del

Motivated Strategies and Learning Questionnaire (MSLQ). Los resultados arrojaron que la motivación intrínseca, el valor de la tarea y la autoeficacia son creencias que pueden ayudar o limitar al estudiante para que involucre diferentes estrategias de aprendizaje en su proceso de adquisición del conocimiento. Los autores encontraron que esto último llevará al estudiante a mejorar su rendimiento. Añaden que pese a ello, es más el grado de motivación lo que afecta el rendimiento que el mismo empleo de las estrategias de aprendizaje.

De la Universidad de Alcalá de Henares, Martínez y García (2011) analizaron el cambio de estrategias de aprendizaje del alumnado de Educación Superior, al variar la metodología docente para adecuarse al Espacio Europeo de Educación; tomando en cuenta la motivación como un factor importante en este cambio. Los autores señalan que los resultados de la implementación del MSQL muestran que los alumnos que utilizaron las estrategias sugeridas por el Espacio Europeo están más motivados que aquellos que recibieron enseñanza tradicional.

Arellano (2012), en su tesis aprendizaje autorregulado en estudiantes sobresalientes de nivel medio superior bilingüe en México midió los componentes de motivación y el nivel actual de las estrategias de aprendizaje empleadas en la autorregulación del aprendizaje académico en estudiantes de una preparatoria pública bilingüe de Monterrey, México, y la relación ente ellas. Todo ello mediante la utilización del instrumento MSLQ. Los resultados indicaron una correlación positiva significativa entre la motivación y las estrategias de aprendizaje, de la misma manera, apuntó hacia la correlación

entre las metas intrínsecas del estudiante y el aprendizaje autorregulado.

Las investigaciones mencionadas anteriormente indican que sí existe una fuerte relación entre la motivación intrínseca del estudiante, el uso de las estrategias de aprendizaje y su rendimiento académico. Sin embargo, en la tesis de Martín et al. (2010) realizada con bachilleres mexicanos, se señala que el empleo de las estrategias de aprendizaje no influye directamente con el rendimiento académico; esta influencia proviene principalmente de la motivación. Por otro lado las investigaciones de Martínez y García (2011) y Álvarez (2005) favorecen la implementación de estrategias innovadoras por encima de las estrategias de enseñanza tradicional como factores determinantes en la motivación en los estudiantes.

El tipo de enseñanza tradicional que los alumnos recibían años atrás ha quedado un tanto obsoleta, por ello, es necesario que éstos estén preparados para poder cumplir con las exigencias académicas que enfrentan ante tanta información que existe en la actualidad. En preparatorias de ciudades pequeñas, donde la metodología de enseñanza del maestro 'no se discute', y por lo tanto, las estrategias de aprendizaje son muy herméticas, existe una fuerte resistencia al cambio. Hoy por hoy, la enseñanza está basada en competencias.

Competencia es un saber actuar de una tarea compleja en situaciones de rasgos comunes llevado con éxito en relación con un referente (Torres y Rositas, 2011). La educación basada en competencias supone ser el cambio que se espera en la educación, para que el alumno pueda aprender a hacer con lo que tiene, que pueda innovar, y por ende aportar a la sociedad.

Planteamiento del problema

Como lo muestran las investigaciones mencionadas con anterioridad existe una fuerte relación entre estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico. La Universidad Autónoma de Nuevo León, ha hecho reformas significativas a su modelo académico, esperando con ello un incremento en el rendimiento académico de los estudiantes. Este cambio se refleja directamente en la implementación del aprendizaje basado en competencias el cual involucra nuevas estrategias de aprendizaje. Se dice que los alumnos con mejor rendimiento académico son los más aplicados y disciplinados al momento de estudiar; por lo tanto, conocer de qué manera estos alumnos sobresalientes adquieren sus conocimientos, cómo los procesan y cómo se sienten al momento de estudiar, permitirá establecer una pauta o línea de ayuda para incrementar el rendimiento académico del resto del alumnado.

Educación por competencias es un término que en la actualidad los docentes deben tener en cuenta al momento de enseñar. Este nuevo modelo supone un incremento en el rendimiento académico del estudiante y en la capacidad para aprender. Para crear una competencia se necesita de conocimientos que se ejerciten, se apliquen para entonces desarrollar en el estudiante una habilidad, o una competencia en sí (Torres, 2011). Dicha competencia se desarrolla a través de diferentes actividades o evidencias que dan fe del aprendizaje obtenido por el estudiante. Por ello, el manejo de adecuadas estrategias de aprendizaje es indispensable por parte del docente y del alumno, así como una comprensión del objetivo de estudio de la asignatura

que permita que el estudiante se motive para aprender. De acuerdo con Espíndola (2000), en todo proceso educativo la motivación permite que el alumno pueda realizar su trabajo de una mejor manera, aprendiendo por motivación propia, esperando un incentivo, el cual generalmente está ligado a su calificación.

La intención de la educación en la actualidad ha cambiado. Se pretende que el alumno adquiera un aprendizaje permanente. Este tipo de aprendizaje es identificado como aprendizaje autorregulado. De acuerdo con Torrano, y González-Torres (2004), los alumnos que autorregulan su aprendizaje son considerados como aquellos que poseen un alto rendimiento académico.

Al analizar los casos de los mejores estudiantes académicamente hablando, es necesario visualizar cuál es el motivo real que les permite obtener estas calificaciones. De esta manera podríamos saber cuál es la clave para obtener un buen desempeño académico, y así transmitirlo a los demás estudiantes.

En la preparatoria No. 6 de la Universidad Autónoma de Nuevo León, al igual que en otros planteles educativos, existen grupos progresivos de inglés y/o francés, quienes son seleccionados para aprender un segundo idioma de acuerdo al resultado obtenido en el examen de asignación de espacios. Estos dos grupos especiales poseen el mejor rendimiento académico, el menor índice de materias en segunda y tercera oportunidad. Si alguno de ellos tuviese una materia en tercera oportunidad abandonaría el grupo progresivo, ya que, los estudiantes que tienen un lugar en los grupos progresivos son los mejores; por lo menos así sucede en el plantel antes mencionado.

Zimmerman (2002), menciona fases y subprocesos del ciclo del aprendizaje autorregulado donde se encuentran el establecimiento de objetivos y metas, planificación estratégica, expectativa sobre los resultados, valor intrínseco de la tarea, estrategias, auto-registros, auto-evaluación y reacciones de satisfacción o insatisfacción. En este análisis propuesto por Zimmerman se visualiza la relación entre diversos factores que propician el aprendizaje autorregulado. Cabe destacar la importancia de la expectativa sobre los resultados, las estrategias y las reacciones de satisfacción o insatisfacción. Estos tres aspectos son los que la presente investigación desea conocer. Es decir, la intención es verificar si la implementación de estas estrategias de aprendizaje realmente tiene relación con el rendimiento académico y la motivación de los alumnos para aprender, en los grupos progresivos de inglés y francés.

Preguntas como ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje más usadas por los grupos progresivos y no progresivos de la preparatoria No. 6? ¿Qué tipo de motivación poseen ambos? ¿Existe diferencia significativa entre las estrategias de aprendizaje utilizadas por los grupos progresivos y no progresivos? ¿Existe diferencia significativa en la motivación que poseen ambos? ¿Cuál es su promedio general?, permitirán establecer una referencia para apoyar a los grupos no progresivos.

Objetivo general

Para responder las interrogantes anteriores se planteó el siguiente objetivo general:

Conocer las diferencias entre las estrategias de aprendizaje y la motivación de los grupos progresivos y no progresivos de la Preparatoria No. 6 de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Objetivos específicos

Para cumplir con el objetivo general se establecieron los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer las estrategias de aprendizaje más empleadas por los grupos progresivos.
2. Conocer las estrategias de aprendizaje más empleadas por los grupos no progresivos.
3. Determinar el tipo de motivación que poseen los grupos progresivos.
4. Determinar el tipo de motivación que poseen los grupos no progresivos.
5. Analizar si hay diferencia significativa en el uso de estrategias de aprendizaje de los grupos progresivos y no progresivos.
6. Analizar si hay diferencia significativa en la motivación de los grupos progresivos y no progresivos.

Hipótesis

Las hipótesis del presente trabajo de investigación son:

1. Los grupos progresivos emplean más las estrategias de autorregulación metacognitiva, de pensamiento crítico y de organización.
2. Los grupos no progresivos emplean más las estrategias de búsqueda de ayuda y repetición.
3. Los grupos progresivos presentan mayor motivación intrínseca.
4. Los grupos no progresivos presentan mayor motivación extrínseca.
5. Existe una diferencia significativa en el uso de las estrategias de aprendizaje de los grupos progresivos y no progresivos.
6. Existe una diferencia significativa en la motivación de los grupos progresivos y no progresivos.

Justificación

La realización de la presente investigación es muy relevante, ya que, aporta información específica sobre el tipo de estrategias y motivación que poseen los mejores estudiantes de la Preparatoria No. 6. El constructo del aprendizaje autorregulado se relaciona con las formas de aprendizaje académico independientes y efectivas que implican metacognición, motivación intrínseca y acción estratégica (Perry, 2002). Conocer estas características de los alumnos autorregulados, permitirá al plantel capacitar al resto del alumnado para obtener un mejor rendimiento académico.

El tema del aprendizaje autorregulado ha cobrado importancia en los

últimos 30 años, Beltrán (1996), afirma que el aprendizaje se concibe como un proceso activo, cognitivo, significativo, mediado y autorregulado. El proceso de aprendizaje ha cambiado, ya no se centra en el maestro, sino en lo que hace el alumno. De ahí la importancia que el alumno aprenda a autorregular su proceso de aprendizaje, el cual implica estrategias de aprendizaje, motivación, y como resultado final, su rendimiento académico.

La investigación pretende encontrar cuáles son las estrategias de aprendizaje y la motivación empleada por los estudiantes de grupos progresivos de la Preparatoria No. 6. Al analizar sus características, la manera en cómo ellos aprenden y logran obtener un buen desempeño académico podría servir como base para que el resto de los alumnos mejore su rendimiento.

Se considera que el beneficio que puede aportar esta investigación es la concientización en el alumnado y el profesorado acerca de la realidad que se vive en el plantel educativo, con la intención de implementar estrategias específicas que se traduzcan en mejores resultados académicos. El aprendizaje autorregulado busca explicar cómo las personas mejoran y aumentan sus resultados académicos usando un método de aprendizaje de forma sistemática (Zimmerman, 2001). Al tener identificados los aspectos del aprendizaje autorregulado que han funcionado con los mejores alumnos en el plantel, se logrará tener un conjunto de herramientas que pueden ayudar a los demás estudiantes a aprender a aprender.

En este mismo sentido, que alumno aprenda a aprender, o aprenda para toda la vida, beneficia no sólo al plantel educativo, sino a la sociedad en general. Los docentes deben preparar a sus estudiantes para que cuenten con

las mayores posibilidades de éxito en la economía del conocimiento, como una forma de dar apoyo a su propia prosperidad y la de otros (Hargreaves, 2003). El formar ciudadanos con un perfil que permite que enfrenten los problemas de la sociedad y los problemas diarios con un razonamiento autónomo, siendo conscientes de su proceso o plan de acción, desembocará en la formación de una generación diferente, creativa, útil, innovadora, responsable y capaz.

La presente investigación servirá para conocer las características de los alumnos autorregulados de la Preparatoria No. 6. Al realizar el análisis de estas características que hacen posible un buen rendimiento académico, se tendrán herramientas para compartirse con el resto de los estudiantes.

La trascendencia es en relación al problema que siempre ha existido en la Preparatoria, donde los mejores alumnos son los progresivos o autorregulados, se pretende pues que esta institución cuente con una mayor cantidad de alumnos autorregulados. Permitiendo con ello poder formarse en él un perfil que le permita aprender a aprender para toda su vida en todos los aspectos de la misma.

La tesis plantea, mediante los resultados que se obtengan, promover un cambio en la enseñanza del plantel, de manera tal que realmente se le capacite al estudiante para monitorear su aprendizaje, para tomar decisiones y evaluar su progreso no sólo académicamente sino en cada aspecto de la vida real.

El presente trabajo, cubre sólo una parte de la población estudiantil en México y en el mundo, por lo tanto los resultados no pueden ser generalizados. Sin embargo, aportará grandes beneficios al plantel educativo al cual pertenecen los alumnos en cuestión.

Un mayor conocimiento de la relación entre las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la motivación y el rendimiento académico será uno de los productos finales de esta investigación. De ahí se podrían derivar investigaciones en relación a la pertinencia en la aplicación de las estrategias de aprendizaje, la importancia de la motivación en clase como factor de rendimiento, la capacidad del docente por planificar secuencias pedagógicas que realmente le permitan al alumno autorregular su aprendizaje.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

1. LAS FINALIDADES PEDAGOGICAS DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Este concepto de sociedad del conocimiento ha pasado a ser parte del léxico cotidiano de los docentes y funcionarios de gobierno. Cuando se habla de sociedad del conocimiento, se habla de cambio, de una transformación de la mentalidad, de una modificación de sistemas económicos y educativos que traigan como beneficio el progreso económico deseado al país. Necesitamos en nuestra sociedad mexicana un sistema educativo basado en el aprendizaje continuo e innovación. Aprender a aprender, aprender a emprender, y aprender a desaprender son características para que los estudiantes puedan crear un nuevo conocimiento, ser innovadores (Centro de Capital Intelectual y Competitividad, 2005). Los sistemas educativos están basados en la firme idea y convicción de desarrollar en el alumno conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permitan dar solución a las exigencias de la sociedad actual (Reforma Integral de la Educación Media Superior, 2008). Este modelo educativo basado en competencias es una aplicación de los modelos educativos de los países desarrollados que ya se encuentran inmersos en esta sociedad del conocimiento.

Educación basada en competencias

En la sociedad del conocimiento, la educación necesita desarrollar competencias en los estudiantes para que éstos puedan manipular las herramientas que poseen para innovar, crear, y mejorar la situación actual laboral, económica, y social. Para crear una competencia se necesita de conocimientos que se ejerciten, se apliquen para entonces desarrollar en el estudiante una habilidad, o una competencia en sí (Torres, 2011). Para afrontar los retos del siglo XX, la educación debe estar dirigida a promover capacidades y competencias y no sólo conocimientos cerrados o técnicas programadas (Pozo y Monerero 1999).

Definición de competencia

Es innegable que el término competencia está presente en el ámbito educativo, educación basada en competencias, planes de estudio que desarrollan las competencias en los alumnos, competencias docentes, competencias del perfil de egreso del estudiante, son algunos ejemplos; pero ¿realmente sabemos lo que significa la palabra competencia?

A continuación se presentan algunas perspectivas:

De acuerdo con Perrenoud (2000), sociólogo suizo, una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones. Perrenoud describe una competencia como una habilidad que el alumno debe poseer para hacer frente a la vida personal y

académica. Por ejemplo, en su educación básica es necesario que el alumno aprenda a leer, escribir, contar, razonar, resumir, observar, comparar y muchas más capacidades generales que le permitan lidiar con situaciones básicas de la vida diaria, como comprar, redactar una carta, tomar una decisión, etc.

Torres (2011), autora mexicana, define el concepto de competencia más académicamente, menciona que una competencia es un saber actuar de una tarea compleja en situaciones de rasgos comunes llevado con éxito en relación con un referente. De la misma manera una competencia muestra una evidencia de desempeño en base a rúbricas. Las rúbricas cuentan con criterios de desempeño que son aspectos observables en el progreso académico del estudiante, cada característica está relacionada con actitudes y valores. La característica principal de las competencias es que el estudiante implemente estrategias de metacognición y aprendizaje para toda la vida.

Jonnaert (2002), autor francés, desarrolla la noción socioconstructivista del concepto competencia quien afirma que una competencia se construye no se transmite; una competencia está contextualizada, requiere práctica reflexiva y es temporalmente viable. El autor, menciona que el propósito principal de las competencias es acompañar al estudiante en su proceso de maduración en su capacidad de hacer, hasta que éste se convierta en un experto.

El rol del docente y del alumno en la sociedad del conocimiento

El cambio en la metodología de enseñanza que ha impuesto la sociedad del conocimiento, necesariamente involucra un cambio en el rol del docente y del estudiante. Pasamos entonces de una enseñanza tradicional a una basada

en competencias. El rol del docente y del alumno sufre un cambio significativo; las instituciones educativas y sus directivos dejan de ser pasivos siendo conscientes de la gran responsabilidad que tienen en sus manos; y los gobiernos toman un papel de facilitadores de medios económicos. El proceso de enseñanza-aprendizaje ya no puede ser concebido de la misma manera.

El docente es un factor clave en la transformación del paradigma educativo imperante (Santrock, 2006). El docente de la sociedad del conocimiento, según Cooper (1999) debe poseer un conocimiento y dominio profundo, fomentar actitudes y valores en el estudiante, ser experto en estrategias de enseñanza. Es evidente que enseñar no sólo implica proporcionar información sino también ayudar a aprender y a desarrollarse como personas, y para ello el docente debe conocer bien a sus estudiantes.

Para que esta ayuda pedagógica sea eficaz es necesario que el profesor tome en cuenta los conocimientos previos del alumno y que provoque desafíos y retos que modifiquen ese conocimiento.

Ahora, como lo menciona Hargreaves (2003) los docentes no son proveedores, sino desarrolladores del aprendizaje. El maestro es ahora, quien guía, canaliza al estudiante para que discrimine la información que se le presente y para que éste pueda analizarla, aplicarla a la realidad y crear algo nuevo con ella. El maestro crea entornos y experiencias que lleva a los estudiantes a descubrir y construir el conocimiento por sí mismos (Barr y Tagg, 1995).

Lo que hace el estudiante es más importante que lo que hace el profesor (Biggs, 2010). Ya que, es el estudiante quien deberá aprender a aprender

durante toda la vida debido a que es él quien dará solución a los próximos problemas que nuestra sociedad hará frente en un futuro. El quehacer del educador es visualizado como una misión que cumplir, determinada por su vocación (Segura, 2005). El docente es actitudinal, demuestra emociones y actitudes que motivan al alumno al aprendizaje (op.cit). Se centra en el crecimiento del estudiante a través del desarrollo del aprendizaje de la unidad de aprendizaje.

De acuerdo con Santrock (2006), existen cinco principios generales que caracterizan las situaciones de enseñanza-aprendizaje:

1. Se proporciona al alumno un puente entre la información disponible y el nuevo conocimiento.
2. Se ofrece una estructura de conjunto para el desarrollo de la actividad o la realización de la tarea.
3. Se traspa de forma progresiva el control y responsabilidad del profesor hacia el alumno.
4. Se manifiesta una intervención activa de parte del docente y del alumnado.
5. Aparecen de forma implícita y explícita las formas de interacción habituales entre docente y alumno.

De acuerdo a Biggs (1996), en este nuevo modelo de enseñanza hay nuevos roles que tanto el estudiante como el maestro deben cumplir. El estudiante debe tener conocimientos previos, debe abordar la tarea de manera significativa y adecuada, y una capacidad de trabajar conceptualmente. El

profesor enseña construyendo el aprendizaje sobre lo que los estudiantes ya conocen; erradica conocimientos falsos; enseña al estudiante a evaluar su propio aprendizaje; y, utiliza métodos de evaluación que dan soporte a los objetivos de la asignatura.

Aprender a aprender

El papel del docente y el alumno cambia con este nuevo modelo, por lo tanto, la manera de llevar a cabo el proceso de aprendizaje también. El aprendizaje autorregulado es una fusión de destreza y voluntad (Torranó y González, 2004). Este tipo de aprendizaje es el que se debe desarrollar en el alumno para que este pueda aprender a aprender. Díaz-Barriga (1999), menciona que uno de los objetivos más valorados y perseguidos dentro de la educación a través de las épocas, es la de enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender.

De acuerdo a Evans (1982) el aprendizaje, resulta ser una experiencia personal intransferible por la cual cada sujeto se organiza construyendo su propia lógica de acción y su comprensión lógica del mundo, interactuando con las perspectivas diversas de sus compañeros.

Aprendizaje para Daros (2009) es la adquisición del dominio de sí mismo por parte del que aprende, mediante la autorregulación de sí y de su interacción con el medio en un proceso constructivo de asimilación y acomodación al medio ambiente físico, social, cultural. Lo anterior hace referencia al hecho de que el

aprendizaje en la actualidad se adquiere de acuerdo a las experiencias que el individuo tiene, es decir, el aprendizaje es un proceso, mediante el cual el alumno va construyendo su realidad y le va dando respuesta a los problemas de su entorno.

Daros (2009) señala que una teoría de aprendizaje es una sistematización de hipótesis, de opciones y experiencias acerca de lo que es aprender. El aprendizaje, dicho en otras palabras, es un proceso progresivamente autónomo que puede ser ayudado desde el exterior. El individuo mediante la aplicación de su conocimiento va construyendo su aprendizaje. Así lo menciona Von Glaserfeld en Ciccioli (2009) que el conocimiento no es pasivo, no se transmiten significados, es construido por el sujeto cognoscente, es adaptativo, tiende al ajuste, sirve para organizar el mundo experiencial. La realidad se construye a partir de los conocimientos previos y adquiridos.

2. APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Aprender a aprender es un sinónimo de aprendizaje autorregulado. Según Stantrock (2006) el aprendizaje autorregulatorio consiste en la autogeneración y automonitoreo de pensamientos, sentimientos y conductas para alcanzar una meta, la cual puede ser académica o socioemocional. Según Revel y González (2007) el aprendizaje autorregulado es aquel que se apoya en la capacidad del aprendiz para identificar qué variables son las más relevantes, lo que implica conocer y manejar diferentes estrategias, reconocer

cuáles de ellas son más eficientes, de acuerdo con la tarea propuesta, aplicarlas y, una vez concluida, estar atento al resultado.

Características del Aprendizaje Autorregulado

El aprendizaje autorregulado es importante porque no sólo facilita el aprendizaje permanente, sino también porque las características de los alumnos que autorregulan su aprendizaje se corresponden con las de aquellos considerados de alto rendimiento (Chocarro, 2007). Es necesario resaltar que el aprendizaje autorregulado, permite que el alumno aprenda propiamente a 'regular' su aprendizaje. En otras palabras, permite que el alumno pueda conocerse a sí mismo, su manera de aprender, de procesar la información, la manera en la cual interioriza los conocimientos. En este nuevo modelo educativo se destaca la necesidad de poner el acento en la implicación personal y el compromiso de la persona que aprende en su propio aprendizaje, así como la necesidad de que los estudiantes sean capaces de aprender de forma autónoma y permanente (Nuñez, Solano, González y Rosário, 2006).

Díaz-Barriga (1999), menciona que los estudiantes que se desenvuelven principalmente en el aprendizaje autorregulado establecen metas para ampliar sus conocimientos y mantener su motivación; poseen estrategias para manejar sus emociones, supervisan su progreso, ajustan estrategias, y evalúan los obstáculos. El aprendizaje autorregulado brinda muchos beneficios al alumno; estas competencias de autorregulación posibilitan que los estudiantes aumenten su rendimiento académico a través del uso de diferentes estrategias,

el control de aspectos cognitivos, motivacionales, conductuales, y el hecho de fijarse metas y cumplirlas (Nuñez, 2006).

El aprendizaje autorregulado como un proceso cíclico

Si bien el aprendizaje autorregulado requiere de un constante análisis y evaluación de lo que se ha aprendido y cómo se ha aprendido, así como una estrategia y/o plan de mejora, se concluye entonces, que el aprendizaje autorregulado es un proceso cíclico. Diferentes autores defienden esta postura. Zimmerman (2001), menciona tres fases del aprendizaje autorregulado, previa, de realización y auto-reflexión; en la previa, sostiene que el estudiante analiza la tarea y las creencias motivacionales; en la de realización, se lleva a cabo el autocontrol y auto-observación; y en la de auto-reflexión se llevan a cabo los juicios personales y auto-reacciones. Otro autor que mantiene la misma postura es Perry (2002), el autor menciona que el estudiante autorregulado pasa por tres momentos, el de metacognición, donde el alumno está consciente y analiza el proceso de su propio entendimiento; el de motivación intrínseca, al plantear sus objetivos y/o metas; y el de la actividad estratégica que le permite llevar a cabo un plan de acción para lograr sus objetivos.

Estudiantes que desarrollan el Aprendizaje Autorregulado

Los actores principales en este proceso de aprendizaje, son los estudiantes. Ellos deben poseer ciertas características que les permitan ser

autorregulados y como consecuencia ser alumnos con alto rendimiento académico. Las características principales de estos alumnos es que participan activamente en su proceso de aprendizaje orientados hacia los resultados (Printrich y Schrauben, 1992) además son estratégicos y se mantienen motivados hacia metas importantes. Según Torrano (2004), el estudiante autorregulado ha aprendido a planificar, controlar y evaluar sus procesos cognitivos, motivacionales/afectivos, comportamentales y contextuales. El uso de estas estrategias de autoevaluación, de monitoreo, el darse cuenta de cómo aprenden, en otras palabras, las estrategias de metacognición, es una característica distintiva de este tipo de alumnos.

Si se asume la importancia del rol activo de los alumnos en el proceso de aprendizaje, esto conduce directamente a la conclusión de que los profesores deben enseñar estas estrategias (Revel, 2007). Es el profesor quien debe planificar las actividades de manera tal que se le permita al alumno ser consciente de su propio aprendizaje. Hay que modelarle las actividades, la aplicación de estrategias, las mismas que ellos y nosotros conocemos, pero ahora desde un enfoque tal, que le permita al alumno analizar, reflexionar sobre lo que está haciendo. Para ello, es necesario que el docente modifique en muchos aspectos su práctica docente. Es de suma importancia que el docente diseñe una estrategia didáctica adecuada. El diseño de una estrategia didáctica que considere la realización de actividades de alta potencialidad didáctica con metodologías de trabajo activas y muchas veces colaborativas; es lo que promoverá interacciones generadoras de aprendizajes (Marquès, 2002).

Estrategias del aprendizaje autorregulado

Los alumnos autorregulados suelen poseer tres características importantes, son conscientes de su aprendizaje, están motivados para aprender, ya que, persiguen un objetivo, utilizan estrategias de aprendizaje, y sobre todo, poseen un alto rendimiento académico. Torrano (2004), asegura que algo que caracteriza a los alumnos autorregulados es que se sienten agentes de su conducta, están automotivados y, por lo tanto, usan las estrategias que les permiten lograr los resultados académicos deseados. El conocimiento del manejo de las estrategias de enseñanza-aprendizaje en los alumnos autorregulados es imprescindible, ya que, es de ahí desde donde se puede crear una diferencia al momento de aprender. Pero ¿cómo es que el alumno adquirirá este conocimiento y más que conocimiento, esta práctica? Si se asume la importancia del rol activo de los alumnos en el proceso de aprendizaje, esto conduce directamente a la conclusión de que los profesores debemos enseñar estas estrategias (Revel, 2007).

Definición de estrategia de enseñanza-aprendizaje

El docente es un factor clave en la transformación del paradigma educativo imperante (Santrock, 2006), es él quien debe desarrollar en el alumno el aprendizaje autorregulado mediante la implementación de estrategias específicas para cada momento del proceso. Pimienta (2012) afirma que las estrategias de aprendizaje son instrumentos que apoyan el desarrollo de las competencias en los estudiantes. Es decir, las estrategias son una ayuda de suma importancia en la práctica docente y existe una gran cantidad, suficientes

como para secuenciarlas, planearlas, y diseñar su implementación de manera tal que beneficien el aprendizaje del alumno.

Otra definición de estrategias es dada por Díaz-Barriga (1999), quien menciona que una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. En otras palabras una estrategia de aprendizaje permite visualizar el desarrollo del aprendizaje, ver el progreso, hacerlo significativo, entendible y al mismo tiempo permite que el aprendizaje no sea aburrido o sin interés para el estudiante. Prieto, Blanco, Morales y Torre (2008) mencionan que los estudiantes que ingresan a la universidad poseen diversos niveles de conocimientos, motivación y estrategias de aprendizaje, situación que le complica al docente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos de estos estudiantes sólo conocen las estrategias tradicionales, clase magistral, resumen, debate, cuadro sinóptico, y a veces, ni siquiera conocen los beneficios de las mismas aplicadas en el momento y espacio correctos.

Las estrategias de aprendizaje son una habilidad fundamental a conseguir, desarrollar y emplear por los estudiantes en su proceso educativo. Tienen como finalidad fundamental formar alumnos autónomos en la gestión de su propio proceso de aprendizaje: alumnos que sean capaces de aprender de manera efectiva, sacando el máximo provecho y rendimiento de su esfuerzo a la hora de acometer las tareas de aprendizaje, siendo capaces de ir autorregulando este proceso de construcción personal, de manera que puedan, por una parte, cambiar y modificar de manera positiva deficiencias,

procedimientos inadecuados que ponen en marcha a la hora de aprender y, por otra, incrementar y maximizar aquellos aspectos y procedimientos de aprendizaje positivos, en orden a mejorar cualitativa y cuantitativamente su aprendizaje (Ferrerías, 2007).

Tipos de estrategias

Los contenidos hacen referencia al qué enseñar y son el conjunto de informaciones (datos, sucesos, conocimientos, habilidades, actitudes) que se enseñan y se aprenden a lo largo del proceso educativo (Medina y Mata, 2009). Por ello, es necesario conocer qué tipo de estrategia es necesaria en cada momento del aprendizaje. Pimienta (2012), menciona que se debe tomar en cuenta la secuencia didáctica para utilizar estrategias en forma permanente tomando en cuenta las competencias específicas que se pretenden desarrollar.

Diversos autores proponen en este mismo sentido, tres momentos en el aprendizaje, y con ello, tres clasificaciones para las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Santrock (2006), menciona que las estrategias pueden ser preinstruccionales, coinstruccionales o posinstruccionales de un contenido curricular específico, ya sea en un texto o en la dinámica del trabajo docente. Las preinstruccionales, evocan los conocimientos previos con los que el alumno cuenta; las coinstruccionales apoyan los contenidos de enseñanza; y las postinstruccionales permiten que el alumno obtenga una visión integradora de la información adquirida.

De la misma manera, Pimienta (2012) menciona tres momentos del aprendizaje, inicio, desarrollo y cierre. Señala que en el inicio es necesario

indagar los conocimientos previos; durante el desarrollo se pueden utilizar estrategias que permitan al alumno analizar, organizar la información de manera tal, que sea fácil para él recordar lo aprendido; y para el cierre sugiere estrategias grupales.

Medina (2009), menciona que la selección de estrategias requiere que sean útiles para la vida diaria, pertinentes para conseguir los objetivos y pertinentes para desarrollar las competencias, es así como propone tres tipos de actividades: de iniciación, de desarrollo y de acabado. Las actividades de iniciación, tienen como objetivo despertar el interés y motivación por el tema; las de desarrollo, están orientadas a la construcción significativa del conocimiento; y las de acabado, a la elaboración de síntesis, esquemas y la evaluación de los aprendizajes.

Tomando en cuenta los momentos de aprendizaje sugeridos por Santrock (2006), Medina (2009), y Pimienta (2012), se realiza una clasificación de las estrategias de aprendizaje. En un primer momento, se pueden implementar estrategias como lluvia de ideas, preguntas guía, preguntas literales, preguntas exploratorias, SQA (qué sé, qué quiero saber, qué aprendí), RA-P-RP (respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior). En un segundo momento, estrategias como cuadro sinóptico, cuadro comparativo, matriz de clasificación, matriz de inducción, UVE de Gowin, correlación, analogías, diagramas de causa y efecto, radiales, de árbol, de flujo, mapas cognitivos, mental, conceptual, semántico, tipo sol, de ciclos, de secuencia, de cajas, de algoritmo, entre otros, ayudan al estudiante a procesar la información. Y en un tercer momento, para evaluar lo aprendido, se pueden utilizar estrategias como

QQQ, (qué veo, qué no veo, qué infiero), resumen, síntesis, ensayo, debate, simposio, mesa redonda, foro, seminario, taller.

Estrategias en el Aprendizaje Autorregulado

El aprendizaje autorregulado ayuda a los estudiantes a establecer metas, a usar estrategias de aprendizaje, a autoevaluarse (Zimmerman, 2000). Investigaciones muestran que los procesos autorregulatorios pueden ser implementados para guiar e incrementar la motivación del estudiante así como sus logros (Schunk & Zimmerman, 2003).

Ferreras (2007), propone un modelo de estrategias de autorregulación y está compuesto por los siguientes procesos: Conocimiento/Conciencia, Planificación, Control/Regulación y Evaluación que se desglosan a continuación:

A) Estrategias metacognitivas:

- Conocimiento/conciencia.
- Planificación.
- Control y regulación.
- Evaluación.

B) Estrategias de procesamiento de la información:

- Adquisición de la información.
- Tratamiento de la información.
 - Elaborativas.
 - Organizativas.

- Almacenamiento y retención de la información.
- Recuperación.
- Uso de la información.

C) Estrategias disposicionales y de control del contexto:

- Afectivo-emotivas y de automanejo.
 - Motivación interna y/o autorrefuerzo.
 - Motivación externa y/o refuerzo externo.
 - Atribuciones y expectativas.
 - Autoconcepto y autocontrol.
 - Estado físico.
 - Habilidades de interacción social.
- De control del contexto.

Las estrategias metacognitivas son las encargadas de controlar todo el proceso de aprendizaje. El siguiente bloque lo constituyen las estrategias de procesamiento de la información. Estas estrategias son todas aquellas que trabajan con la información que es objeto de aprendizaje. El último gran bloque de las estrategias de aprendizaje lo conforman las estrategias disposicionales y de control del contexto, divididas a su vez, por tanto, en estrategias afectivo-emotivas y de automanejo por un lado, y por otro, en estrategias de control del contexto.

3. THE MOTIVATED STRATEGIES OF LEARNING QUESTIONNAIRE, EL MSLQ

El marco teórico sobre el cual el MSLQ se fundamenta, asume que la motivación y las estrategias de aprendizaje no son rasgos fijos del aprendiz sino que la motivación es dinámica y enmarcada por el contexto y que las estrategias de aprendizaje pueden ser aprendidas y llevadas a cabo bajo el control del estudiante. Enfocándose en ambos roles, el de la motivación y de la cognición en un salón de clases, el MSLQ también refleja la investigación realizada sobre el aprendizaje autorregulado, la cual enfatiza la interface entre motivación y cognición (Zimmerman & Schunk, 2001). De acuerdo con Zimmerman (2000), lo que caracteriza a los estudiantes autorregulados es su participación activa en el aprendizaje desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y comportamental.

El MSLQ ha sido utilizado ampliamente a nivel internacional, como ya se mencionó en la sección de antecedentes de la presente investigación. Hasta el día de hoy ha sido traducido a varios idiomas y ha sido utilizado por cientos de investigadores e instructores en todo el mundo, incluyendo Argentina, Australia, Brasil, Canadá, Chile, China, Chipre, Egipto, India, México, Rusia, Turquía, entre otros y, por supuesto, Estados Unidos, su lugar de origen. De hecho ha sido validado en español (Roces, 1995) y en chino (Sachs, Law, y Chan, 2001; citados por García y McKeachie, 2005).

Pintrich y García (1995) reportan la clasificación del MSLQ en dos escalas (Escala de Motivación y Escala de Estrategias de Aprendizaje); las que

a su vez están divididas en componentes integrados por subescalas. Por ejemplo, la escala de motivación integra los siguientes componentes: valor, expectativas y afectivo; mientras que la escala de estrategias de aprendizaje se subdivide en dos componentes, que son, estrategias cognitivas y metacognitivas, y las estrategias de manejo de recursos. De la misma manera, cada componente integra subescalas, las cuales se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Secciones, componentes y escalas del MSLQ.

Sección de Motivación		Sección de estrategias de aprendizaje	
Componente	Escalas	Estrategias	Escalas
Componente de valor	Orientación a metas intrínsecas Orientación a metas extrínsecas Valor de la tarea	Estrategias cognitivas y metacognitivas	Repetición Elaboración Organización
Componente de expectativas	Creencias de control Autoeficacia para el aprendizaje y desempeño		Pensamiento crítico Autorregulación Metacognitiva
Componente afectivo	Prueba o test de ansiedad	Estrategias de manejo de recursos	Administración del tiempo y el ambiente Regulación del esfuerzo Aprendizaje de pares Búsqueda de ayuda

Escala de motivación

Las subescalas de la escala de motivación son tres: componente de valor, componente de expectativas y componente afectivo.

Componente de valor

Orientación a metas intrínseca. La orientación a metas se refiere a la percepción por parte del estudiante de las razones por las que se implica en una tarea de aprendizaje. La *orientación a metas intrínsecas* es el grado en el que el estudiante considera que toma parte en una tarea por razones como el reto, la curiosidad y la maestría o dominio.

Orientación a metas extrínsecas. Se refiere al grado en el que el estudiante percibe que participa en una tarea por razones como las notas, recompensas, la opinión de los otros o el superar al resto de sus compañeros. Es decir, esta subescala refleja la orientación al resultado, mientras que la anterior se refiere a la orientación a la tarea. Cuando una persona tiene una alta orientación a metas externas su implicación en la misma es un medio para conseguir unos objetivos extrínsecos a la propia naturaleza de la tarea.

Valor de la tarea: Hace referencia a la opinión del alumno sobre la importancia, interés y utilidad de las tareas de las asignaturas, si se consideran importantes para la propia formación, útiles para entender otras asignaturas e interesantes para ambos fines.

Componente de Expectativas

Creencias de control: Refleja hasta qué punto el estudiante cree que su

dominio de las asignaturas depende de su propio esfuerzo y de su modo de estudiar, y hasta qué punto se considera capaz de aprender lo requerido en las diferentes materias.

Autoeficacia para el aprendizaje: Se refiere a las creencias de los estudiantes sobre su propia capacidad para desempeñar las tareas requeridas en el curso y así alcanzar un buen rendimiento académico.

Componente Afectivo

Ansiedad: Hace referencia a los pensamientos negativos de los alumnos durante los exámenes, que interfieren en los resultados, y a las reacciones fisiológicas que se ponen de manifiesto durante la realización de la prueba.

Escala de estrategias de aprendizaje

Las subescalas de la Escala de Estrategias de Aprendizaje se clasifican en dos componentes: Componente Estrategias Cognitivas y Metacognitivas y Componente Estrategias de Manejo de Recursos.

Componente Estrategias Cognitivas y Metacognitivas

Estrategias de repetición: Esta escala se compone de cuatro ítems que hacen referencia al grado en que el estudiante usa estrategias relacionadas con recitar o nombrar elementos de una lista a ser aprendida.

Estrategias de elaboración: Evalúan el uso de estrategias de elaboración por parte de los alumnos. El resumen, el parafraseo y la creación de analogías son ejemplos de este tipo de estrategias.

Estrategias de organización: Indagan sobre el uso de estrategias de organización. Son ejemplos de este tipo de estrategias, señalar conceptos en

un texto y estructurarlos en diagramas o mapas conceptuales que muestren las relaciones entre ellos, seleccionar ideas principales en un texto, etc.

Pensamiento crítico: Se refieren al grado en que el estudiante usa sus conocimientos previos en situaciones nuevas para hacer evaluaciones críticas, resolver problemas o tomar decisiones.

Autorregulación metacognitiva: Está conformada por ítems relativos a la conciencia, conocimiento y control que tiene el estudiante sobre su propia manera de estudiar.

Componente Estrategias de Manejo de Recursos

Manejo del tiempo y ambiente de estudio: Esta escala comprende ítems que aluden al modo en que el estudiante organiza su tiempo y ambiente de estudio.

Regulación del esfuerzo: Esta escala está formada por cuatro ítems relativos a la habilidad del estudiante para controlar el esfuerzo y atención frente a las distracciones o ante tareas poco interesantes o tal vez difíciles.

Aprendizaje con pares: Incluye ítems referidos a la disponibilidad del estudiante para trabajar cooperativamente con sus compañeros.

Búsqueda de ayuda: Esta última escala está compuesta por ítems relativos a la disposición del estudiante para solicitar ayuda a sus pares o al docente frente a algún problema.

4. LA MOTIVACION Y EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Según Revel y González (2007) el alumno que conoce su desempeño ante el aprendizaje, parece a su vez contar con una motivación mayor para emplear dicho conocimiento. Si el estudiante es consciente de su progreso, de sus fortalezas y debilidades, éste tendrá una mayor y mejor motivación para culminar sus estudios satisfactoriamente y en los tiempos establecidos. La motivación lleva a las personas a realizar casi cada cosa de su vida, por más pequeña que sea. La motivación es vista por Espíndola (1996), como la fuerza psíquica con que la voluntad se mueve en pos del logro de un objetivo, y que se manifiesta en acciones y en reflexiones que pueden ser observadas o inferidas. El objetivo principal del estudiante deber ser el aprendizaje que implica en sí una motivación de logro. El autor mencionado indica que este logro se manifiesta en acciones (empeño, dedicación, realización de actividades) y reflexiones (metacognición sobre cómo aprende, de qué manera lo hace, sus puntos fuertes y débiles, así como estrategias de mejora). Por lo general, estas acciones y reflexiones no se observan fácilmente en el alumno, es el docente quien puede y debe mostrarle cómo inferir y observar en él mismo ese proceso mental, reflexivo de aprendizaje.

Los estudios sobre aprendizaje autorregulado realizados en los últimos años, recogiendo las aportaciones de las teorías de la motivación, que arrancan del modelo de expectativa por valor de Atkinson (cfr. Wigfield y Eccles, 2000, citados por Torrano y González, 2004) destacan la importancia de: a) las expectativas de autoeficacia, entendidas como las convicciones que tiene el

individuo para poder realizar con éxito la conducta que se requiere para producir unos resultados determinados (Bandura, 1977); y b) de las metas, entendidas estas últimas como las razones para realizar las tareas, como aspectos críticos de la motivación que influyen en el control y la autorregulación del aprendizaje.

Las creencias de autoeficacia, de las que inicialmente se ocupó Bandura, (1977) en sus estudios sobre la autorregulación de la conducta, no son ni rasgos globales de la persona ni autoconceptos generales, sino más bien autoconcepciones específicas que los individuos elaboran principalmente a partir de sus experiencias de dominio (éxitos/fracasos) en distintas actividades, (Bandura, 1977) considera que las creencias de autoeficacia, al caracterizarse por su especificidad situacional y conductual, son mejores predictores de la motivación y la conducta en un campo concreto que los índices globales del autoconcepto. Es por ello que este constructo ha recibido una gran atención en la investigación motivacional y en el campo del aprendizaje autorregulado

CAPITULO III

METODO

Enfoque y estrategia

Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo, ya que se realizó a través de la aplicación de una escala tipo Likert como instrumento de conteo para recolectar los datos necesarios para su posterior análisis, con el fin de que ayuden a comprobar o refutar las hipótesis correspondientes.

La recolección de datos se representa mediante números, lo cual permitió la realización de análisis estadísticos para cumplir con los elementos esenciales de la investigación cuantitativa que son la confiabilidad y validez.

Diseño de investigación

El diseño de la investigación es *ex post facto* y de corte transversal pues el instrumento se aplicó en una sola ocasión.

Sujetos participantes

La selección de la muestra fue no aleatoria y está conformada por 196 alumnos de grupos progresivos y no progresivos de la Preparatoria No. 6 del municipio de Montemorelos, N.L. El ingreso mensual promedio de cada familia es de 5,000 a 10,000 pesos, perteneciendo así a la clase media-baja.

La muestra estuvo compuesta por tres grupos progresivos, y tres grupos no progresivos; del bachillerato progresivo, dos son de segundo semestre de

inglés y francés, y uno de cuarto de inglés; del bachillerato general, los tres grupos muestreados son de cuarto semestre.

Un grupo progresivo, a nivel bachillerato, es aquel que se compone por estudiantes talento, en otras palabras, son los estudiantes que obtuvieron las mayores puntuaciones en el examen de admisión al Nivel Medio Superior. De esta manera, es como se forman dos grupos talento, uno por cada idioma. Estos alumnos tienen la ventaja de estudiar un segundo idioma, ya sea, el inglés o el francés; por ello, se les conoce como alumnos del bachillerato bilingüe progresivo en inglés o en francés. Por lo tanto, un grupo no progresivo, pertenece a los alumnos inscritos en bachillerato general.

Respecto al género de la muestra el 46.9% son alumnos del sexo masculino y el 53.1% son del sexo femenino (ver tabla 2). En cuanto a la edad de los encuestados, la media es de 16.18, la mediana y la moda son de 16, donde el valor mínimo en edad es de 15 años y el máximo de 19 años (ver tabla 3).

En las tablas 2 y 3 se muestran los porcentajes referentes al género y la edad de los alumnos.

Tabla 2. Género de los estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Masculino	92	46.9	46.9
Femenino	104	53.1	100.0
Total	196	100.0	

Tabla 3. Edad Promedio de los estudiantes

Edad	Porcentaje acumulado
15	18.4
16	48.5
17	31.1
18	1.0
19	1.0
Total	100.0

Sobre la característica más distintiva de la muestra, el 49.5% de los estudiantes pertenecen a un grupo progresivo de inglés o francés, y el 50.5% pertenecen al bachillerato general.

En este mismo sentido se realizó un análisis del promedio general obtenido por los estudiantes de los grupos progresivos y no progresivos. Se encontró que los grupos no progresivos tienen un promedio general de 80.88, cuyos valores mínimos y máximos son iguales a 57 y 93 respectivamente. Y los estudiantes progresivos presentaron un promedio general de 88.45, teniendo como valor mínimo 76 y como valor máximo 99. La media del promedio de los grupos progresivos fue de 85; mientras que de los grupos no progresivos fue de 73.

A continuación se presenta la tabla 4 donde se muestran los promedios de los grupos no progresivos y progresivos.

Tabla 4. Promedio de los grupos no progresivos

Promedio Progresivos			Promedio No Progresivos	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 70	0	0	8	8.2
70-79	4	4.2	21	21.4
80-89	48	50.0	55	56.1
90-99	44	45.8	14	14.3
Total	96	100.0	98	100.0

Además de género, edad, tipo de bachillerato cursado y promedio se solicitó el grado de estudios del padre y la madre como datos de identificación. En donde, de acuerdo a las respuestas de los mismos, se encontró que en los grupos no progresivos el estudio máximo del padre es nivel licenciatura y de la madre secundaria. En cambio, en los grupos progresivos el último grado de estudios tanto del padre como de la madre es nivel licenciatura.

Instrumento de investigación

El instrumento elegido para realizar la presente investigación, es una escala tipo Likert, denominada *The Motivated Strategies of Learning Questionnaire (MSLQ)* es un cuestionario de autorreporte conformado por 81 ítems. Las respuestas a los ítems se dan en base a una escala Likert de cinco puntos en la que los estudiantes marcan el acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones expresadas en cada uno de ellos (1= no, nunca;...; 5= sí, siempre). Así pues, los valores más bajos son indicadores de poco acuerdo, en tanto que los más altos indican buena sintonía con lo expresado en el ítem. En su versión original los ítems se agrupan en dos secciones: la sección de motivación (la que

a su vez se subdivide en 3 componentes, que son el componente de valor, el componente de expectativas y el componente afectivo) y la sección de estrategias de aprendizaje (la cual se subdivide en estrategias cognitivas y metacognitivas y estrategias de manejo de recursos).

A continuación se indican qué ítems corresponden a cada subescala:

Tabla 5. Ítems de cada subescala

Escalas de la sección Motivación	Ítems en la escala
1. Metas de Orientación Intrínseca	1, 16, 22, 24
2. Metas de Orientación extrínseca	7, 11, 13, 30
3. Valor de la Tarea	4, 10, 17, 23, 26, 27
4. Creencias de Control	2, 9, 18, 25
5. Autoeficacia para el aprendizaje	5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31
6. Ansiedad	3, 8, 14, 19, 28
Escalas de la sección Estrategias de Aprendizaje	
1. Repetición	39, 46, 59, 72
2. Elaboración	53, 62, 64, 67, 69, 81
3. Organización	32, 42, 49, 63
4. Pensamiento Crítico	38, 47, 51, 66, 71
5. Autorregulación Metacognitiva	33r, 36, 41, 44, 54, 55, 56, 57r, 61, 76, 78, 79
6. Administración del tiempo y del ambiente	35, 43, 52r, 65, 70, 73, 77r, 80r
7. Regulación del Esfuerzo	37r, 48, 60r, 74
8. Aprendizaje de iguales (de pares)	34, 45, 50
9. Búsqueda de ayuda	40r, 58, 68, 75

*Los ítems marcados con r, son los ítems expresados en sentido negativo, invertirse para su cómputo.

Procedimiento

Se aplicaron las 196 muestras del MSLQ. La administración del instrumento la realizaron profesores en un horario habitual de semana de exámenes, se les comentó a los maestros aplicadores cuál era el objetivo de la aplicación del instrumento y esto lo comunicaban a los estudiantes. Se solicitó el consentimiento y permiso a la administración y a los alumnos para llevar a cabo la investigación.

Una vez recopilada toda la información, primero se realizó un análisis descriptivo de las variables demográficas, se calcularon los coeficientes de consistencia interna alfa-Cronbach para evaluar la confiabilidad de la aplicación.

Se determinaron las medidas de tendencia central media, moda, mediana y desviación típica, así como el rango para cada una de las escalas que conforman el instrumento tanto de la sección de estrategias de motivación así como de la sección de estrategias de aprendizaje. La frecuencia de las estrategias y motivación se obtuvo mediante la división del resultado de la media entre el número de ítems en cada caso.

Para las diferencias significativas se utilizó la prueba t de student. Todos los análisis estadísticos fueron realizados mediante el programa en el SPSS (Statistical Package for Social Science) versión 17.

CAPITULO IV

RESULTADOS

A continuación se describen los resultados del análisis de acuerdo a los objetivos establecidos en la investigación. También se despliegan tablas que indican datos como las medidas de tendencia central. Los resultados se muestran mediante las escalas y subescalas establecidas por el Motivated Strategies of Learning Questionnaire (MSLQ). Primeramente, se presentan los resultados de las estrategias más aplicadas por los grupos progresivos y no progresivos. Luego, se muestra el tipo de motivación más empleado en ambos casos. Finalmente, se señalan las diferencias significativas. Se han resaltado los promedios más altos para su fácil apreciación.

A continuación en las tablas 6, 7 y 8 se señalan los resultados en relación a los objetivos 1 y 2, los cuales pretenden *conocer las estrategias de aprendizaje más empleadas por los grupos progresivos y no progresivos*.

La tabla 6, muestra la primera parte de los resultados de la escala de estrategias cognitivas y metacognitivas. Los resultados apuntan hacia un mayor empleo de la estrategia de repetición en los grupos Progresivos y no Progresivos.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de las Estrategias cognitivas y metacognitivas

Estrategias de Aprendizaje	Repetición		Elaboración		Organización	
	Progresivos	No Progresivos	Progresivos	No Progresivos	Progresivos	No Progresivos
Media	14.03	14.63	<u>18.58</u>	<u>19.15</u>	13.10	13.20
Mediana	15.00	15.00	18.50	19.00	13.00	13.00
Moda	15.00	16.00	21.00	22.00	15.00	16.00
D.E.	3.83	3.02	4.82	4.08	3.99	3.24
Promedio por ítem	<u>3.5</u>	<u>3.65</u>	3.09	3.19	3.27	3.3

La tabla 7, muestra la segunda parte de la escala de las estrategias cognitivas y metacognitivas y parte de la escala de manejo de recursos. La tabla indica que la estrategia de autorregulación metacognitiva es la estrategia más empleada por los alumnos de grupos progresivos y no progresivos. A la par, en el caso de los grupos no progresivos, la estrategia de administración del tiempo es la más empleada en este componente.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos de las Estrategias cognitivas y metacognitivas y Manejo de Recursos

Estrategias de Aprendizaje	Pensamiento critic		Autorregulación metacognitiva		Administración del tiempo	
	Progresivos	No Progresivos	Progresivos	No Progresivos	Progresivos	No Progresivos
Media	16.83	16.67	<u>42.45</u>	<u>41.12</u>	<u>27.25</u>	<u>27.38</u>
Mediana	17.00	17.00	42.50	42.00	28.00	27.00
Moda	18.00	16.00	40.00	43.00	28.00	27.00
D.E.	4.17	3.57	<u>7.77</u>	<u>6.53</u>	5.89	4.56
Promedio por ítem	3.36	3.34	<u>3.53</u>	<u>3.42</u>	3.4	<u>3.42</u>

La tabla 8, muestra los resultados de la subescala de estrategias de manejo de recursos. Los resultados apuntan hacia un mayor uso de la estrategia de regulación del esfuerzo en ambos casos.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos de las Estrategias de Manejo de Recursos

Estrategias de Aprendizaje	Regulación del esfuerzo		Aprendizaje de Pares		Búsqueda de Ayuda	
	Progresivos	No Progresivos	Progresivos	No Progresivos	Progresivos	No Progresivos
Media	15.78	14.88	8.97	9.06	13.59	13.37
Mediana	16.00	15.00	9.00	9.00	14.00	14.00
Moda	18.00	17.00	7.00	9.00a	15.00	14.00
D.E.	3.08	2.80	2.67	2.43	2.61	2.41
Promedio por ítem	3.94	3.72	2.99	3.02	3.39	3.34

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Las estrategias más empleadas en grupos progresivos y no progresivos, son las de regulación del esfuerzo, repetición y autorregulación metacognitiva, respectivamente.

Las tablas 9 y 10 muestran los resultados respecto al objetivo 3 y 4 que señala la intención de *determinar el tipo de motivación que poseen los grupos progresivos y no progresivos*.

Para conocer el tipo de motivación en ambos casos, los resultados se muestran en un primer momento en relación al componente de valor. La tabla 9, señala las metas de orientación extrínseca como el tipo de motivación más frecuente en ambos casos.

Tabla 9. Estadísticos descriptivos del Componente de Valor de la Escala de Motivación

Escala de Motivación	Metas de Orientación Intrínseca		Metas de Orientación Extrínseca		Valor de la Tarea	
	Progresivos	No Progresivos	Progresivos	No Progresivos	Progresivos	No Progresivos
	Media	16.08	15.34	18.11	18.24	<u>24.63</u>
Mediana	16.00	15.50	19.00	19.00	25.00	24.00
Moda	14.00a	15.00	20.00	20.00	27.00	24.00
D.E.	2.26	2.45	<u>2.21</u>	<u>2.03</u>	3.19	3.45
Promedio por ítem	4.02	3.83	<u>4.52</u>	<u>4.56</u>	4.1	3.96

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores

La tabla 10, corresponde al componente de expectativas y afectivo presenta los resultados de las subescalas de creencias de control, autoeficacia para el aprendizaje y ansiedad. La motivación más habitual es la de creencias de control en ambos casos.

Tabla 10. Estadísticos descriptivos del componente de Expectativas y Afectivo de la Escala de Motivación

Escala de Motivación	Creencias de control		Autoeficacia para el aprendizaje		Ansiedad	
	Progresivos	No Progresivos	Progresivos	No Progresivos	Progresivos	No Progresivos
Media	16.55	16.39	<u>32.98</u>	<u>31.90</u>	13.88	15.34
Mediana	17.00	16.00	34.00	32.00	14.00	15.00
Moda	17.00	16.00 ^a	39.00	31.00	10.00	13.00
D.E.	<u>2.22</u>	<u>2.44</u>	4.46	4.56	4.49	4.38
Promedio por ítem	<u>4.13</u>	<u>4.09</u>	4.12	3.98	2.77	3.06

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

En ambos casos, es decir, en grupos progresivos y no progresivos, los dos tipos de motivación más frecuentes son las metas de orientación extrínseca, y creencias de control, respectivamente.

A continuación se presentan los resultados en relación a los objetivos 5 y

6 cuyo propósito es *analizar si hay diferencia significativa en el uso de estrategias de aprendizaje, y en la motivación de los grupos progresivos y no progresivos.*

Para el análisis de la diferencia significativa, se examinaron los resultados de la prueba de *Levene* para analizar la igualdad de las varianzas y la *t de student* para la igualdad de medias.

La tabla 11, sólo muestra los resultados de las estrategias de repetición, elaboración y organización, ya que, es sólo en estas tres donde se encontró diferencia significativa. Las estrategias de repetición y organización, según la prueba de *Levene*, indican una diferencia menor a 0.05 señalando que sí existe una diferencia estadísticamente significativa. Y la estrategia de elaboración, de acuerdo con la prueba de *t de student*, indica un rango menor a 0.05, lo cual también indica una diferencia estadísticamente significativa.

Tabla 11. Pruebas para diferencia significativa en el uso de estrategias de aprendizaje

Tipo de prueba	Levene	T de student
Repetición	0.035	-1.17
Elaboración	0.125	-0.836
Organización	0.021	-1.35

La tabla 12 indica que acorde a la prueba *t de student*, existe una diferencia significativa en la motivación extrínseca y la ansiedad.

Tabla 12. Pruebas para diferencia significativa en la motivación de los grupos

Tipo de prueba	Levene	T de student
Motivación extrínseca	0.877	-0.432
Ansiedad	0.981	-2.364

CAPITULO VI

DISCUSION Y CONCLUSION

El objetivo principal de la presente investigación es conocer las diferencias en las estrategias y motivación empleada por grupos progresivos y no progresivos de la Preparatoria No. 6, el análisis ha arrojado diversos resultados, ahora resta realizar la discusión y conclusión de los mismos. En esta sección se analizarán los resultados obtenidos, y se mencionará cuáles hipótesis se aceptan o rechazan.

Sobre el primer objetivo *conocer las estrategias de aprendizaje más empleadas por los grupos progresivos*, los resultados muestran que las estrategias más utilizadas son regulación del esfuerzo, autorregulación metacognitiva, y repetición. Por lo tanto, la hipótesis uno *los grupos progresivos emplean más las estrategias de autorregulación metacognitiva, de pensamiento crítico y de organización*, se acepta parcialmente, ya que, la tercera estrategia más usada efectivamente es de autorregulación metacognitiva.

Referente al objetivo dos *conocer las estrategias de aprendizaje más empleadas por los grupos no progresivos*, los resultados arrojaron cuatro estrategias de aprendizaje, dos de ellas en el mismo nivel. Las de regulación del esfuerzo, fueron las más altas, seguidas de la autorregulación metacognitiva y administración del tiempo, en el mismo nivel, y finalmente se encuentra la repetición en tercer lugar. Por lo tanto la hipótesis dos *los grupos no progresivos emplean más las estrategias de búsqueda de ayuda y repetición se*

acepta parcialmente. Los estudiantes no progresivos emplean en tercer lugar la estrategia de repetición.

Respecto a las estrategias de aprendizaje, se concluye, entonces que en ambos casos se emplean las mismas estrategias pero con resultados distintos, ya que, el promedio general de los grupos progresivos es de 88.45 y los no progresivos de 80.08.

En relación al objetivo tres *determinar el tipo de motivación que poseen los grupos progresivos*, el análisis señala que los tres tipos de motivación más frecuentes son metas de orientación extrínseca, creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje. Por lo tanto la hipótesis tres *los grupos progresivos presentan mayor motivación intrínseca*, se rechaza, los estudiantes están más motivados extrínsecamente que intrínsecamente.

En el objetivo cuatro *determinar el tipo de motivación que poseen los grupos no progresivos*, los resultados dejan ver que la motivación principal es la que se encuentra en relación a las metas de orientación extrínseca, seguida de las creencias de control y la autoeficacia para el aprendizaje, respectivamente. Por ello, la hipótesis cuatro *los grupos no progresivos presentan más motivación extrínseca*, se acepta.

Siguiendo con el objetivo cinco *analizar si hay diferencia significativa en el uso de estrategias de aprendizaje de los grupos progresivos y no progresivos*, los resultados indican que sí hay una diferencia significativa en el uso de estrategias de aprendizaje, solamente en el caso de la estrategia de repetición. Los grupos no progresivos emplean más las estrategias de repetición, organización y elaboración, en ese orden. Con esta información, se

puede afirmar entonces, que la hipótesis cinco *existe una diferencia significativa en el uso de las estrategias de aprendizaje de los grupos progresivos y no progresivos*, se acepta.

Finalmente, el objetivo seis *analizar si hay diferencia significativa en la motivación de los grupos progresivos y no progresivos*, en el análisis efectuado, se encontró que sí hay diferencia estadísticamente significativa. De las dos motivaciones más empleadas, solamente la motivación extrínseca presenta una diferencia. Tienen más motivación extrínseca los no progresivos. Así, la hipótesis seis *existe una diferencia significativa en la motivación de los grupos progresivos y no progresivos*, se acepta. Un tipo de motivación más que presenta una diferencia significativa es la ansiedad, los grupos no progresivos poseen más ansiedad que los progresivos.

Por todo lo expuesto y analizado previamente, el objetivo general de la presente investigación *conocer las diferencias entre las estrategias de aprendizaje y la motivación de los grupos progresivos y no progresivos de la Preparatoria No. 6 de la Universidad Autónoma de Nuevo León* puede responderse señalando que pese a que los estudiantes emplean el mismo tipo de estrategias y presentan la misma motivación, existe una diferencia que es notoria al momento de relacionar las variables con el rendimiento académico. Los alumnos presentan más motivación que empleo de estrategias para aprender.

Se concluye, entonces, que lo que distingue a los grupos no progresivos de los progresivos es el empleo de estrategias de repetición, elaboración, y organización, así como una motivación extrínseca y ansiedad altas. La única

estrategia y tipo de motivación que difiere en mayor grado a los grupos no progresivos de los progresivos son la repetición y la motivación extrínseca. Las principales estrategias y motivaciones son iguales en ambos grupos, sin embargo, existe una diferencia remarcable en el rendimiento académico. La calificación más alta de los progresivos es de 99 y la mínima de 76, mientras que en los grupos no progresivos la calificación más alta es de 93, y la mínima de 57.

Este resultado es muy distinto a investigaciones previas, tal es el caso de Arellano (2012), quien concluyó que existe una correlación entre la motivación y las estrategias de aprendizaje en alumnos autorregulados; siendo esta afirmación distinta en la presente investigación, ya que, los estudiantes poseen de manera general la misma motivación y emplean mayormente las mismas estrategias, pero con un rendimiento académico distinto. Otro ejemplo se encuentra en la tesis de Martín et al. (2010) en la cual concluye que el rendimiento académico de los bachilleres mexicanos no está influenciado por el empleo de estrategias de aprendizaje, sino principalmente por la motivación; en tal caso, la motivación es más influyente que las estrategias; en el caso de esta investigación, no existe diferencia estadísticamente significativa entre estrategias y motivación en grupos progresivos y no progresivos.

Quizás esta diferencia en los resultados, respecto a investigaciones anteriores en la misma área, se deba a que los grupos progresivos se eligen en base al examen de asignación de espacios; los más altos son grupos talentos, o becados, quienes aprenden un segundo idioma. Sin embargo, existe un filtro durante el paso de primer a cuarto semestre, varios estudiantes abandonan el

grupo progresivo por no poder lidiar con el idioma extranjero, ya sea, inglés o francés. Por ello, para tercer y cuarto semestre en grupos de bachillerato general se agregan alumnos autorregulados, pero sin la competencia de manejar un segundo idioma. Esta podría ser una explicación a los resultados obtenidos, de ahí la semejanza entre los grupos.

RECOMENDACIONES PARA FUTUROS ESTUDIOS

Este estudio proporciona evidencia sobre la influencia de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y la motivación en alumnos autorregulados; lo cual proporciona una amplia cantidad de información que permite a los docentes y al alumnado reflexionar sobre el impacto del trabajo que se realiza día a día en el salón de clases.

Futuras investigaciones podrían estar orientadas hacia el impacto que una o algunas estrategias de aprendizaje pudiesen tener en el rendimiento académico de los estudiantes, así como una motivación en tiempo y forma adecuada. Concientizar al alumno acerca de la importancia personal, familiar y social de su estancia en la institución educativa, así como entrenarlo para el correcto uso de estrategias de aprendizaje, según sea el caso, puede permitirnos apoyar y orientar aún mejor a nuestros estudiantes, quienes simplemente son el centro de lo que hacemos, enseñar.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Álvarez, M. (2005). *Adaptación del método docente al Espacio Europeo de Educación Superior: La motivación de los alumnos como instrumento clave*. Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Estudios sobre Educación pp. 107-126.
- Arellano, M. (2012). Tesis de Maestría. *Aprendizaje autorregulado en estudiantes sobresalientes de nivel medio superior bilingüe en México*. Monterrey, N.L. México.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioural change*. *Psychological Review*, 191-215.
- Barr, R. y Tagg, J. (1995) “*De la Enseñanza al Aprendizaje, un nuevo paradigma para la educación de pregrado*” ANUIES – SEP. No. 24
- Beltrán, J. (1996). *Concepto, desarrollo y tendencias actuales de la Psicología de la Instrucción*.
- Biggs, J. (1996). “*Mejoramiento de la enseñanza mediante la alineación constructiva*”. Departamento de Psicología Educativa, Medición y Tecnología Educativa Universidad de Sydney, Australia. Higher Education, 32 – 347-364, Kluwer Publ. Holanda. Traducción Pedro D. lafourcade. Edición SDI.
- Biggs, J. (2010) “*Calidad del Aprendizaje Universitario*”. Narcea. SEP-ANUIES. México, DF. Cap. 1 pp. 19-28

Centro de Capital Intelectual y Competitividad. CECIC: (2005) Nuevo León
Competitivo; Programa Regional de Competitividad e Innovación.
Editorial Gobierno del Estado de Nuevo León, México.

Chocarro, Edurne, González, M. et. al. (2007). *Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos. Estudios sobre Educación.*

Ciccioli, M. (2009). *De conceptos, concepciones y confusiones respecto al constructivismo y la teoría psicogenética piagetana: en diálogo con José Antonio Castorina.* El Cid Editor.

Cooper, D. (1999). *Existentialism: A Reconstruction.* Oxford: Blackwell.

Daros, W.R. (2009). *Teoría del Aprendizaje Reflexivo, Escucha, Interpreta, Comparte y Reflexiona... Nadie nació sabiendo volar...* Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación UNR-CONICET.

Díaz-Barriga, F. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje*

Significativo, Recuperado de:

<http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/estrategia.pdf>

Espíndola, J. (2000). *Reingeniería educativa.* México, D.F.: Pax

Evans, E. (1982). *Jean Piaget. El hombre y sus ideas.* Bs. As., Kapelusz, p. 85.

Ferreras A. (2007). *Estrategias de Aprendizaje. Construcción y Validación de un cuestionario-escala.* Valencia, Valencia, España. Recuperado el 10 de Julio de 2012, de <http://hdl.handle.net/10803/10306>

- García T. y Mc Keachie W. (2005). *The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Educational Psychologist*, 117 - 128.
- Guido, L. y Chiappe, M. (2010). *La universidad ante los reos de la llamada "Sociedad de la Información y el Conocimiento"*. Cuba: Ed. Universitaria.
- Hargreaves, A.(2003). *Enseñar en la Sociedad del Conocimiento*. Ed. Octaedro, Barcelona España.
- Herrera, A. (2008). *La motivación en el aula*. Recuperado de:
http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/ANGELA_M_HERRERA_1.pdf
- Isaza, A. (2005). *Clases magistrales versus actividades participativas en el pregrado de medicina. De la teoría a la evidencia*. Revista de Estudios Sociales, junio número 020. Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia, pp. 83-91.
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme, un cadre Théorique*, Bruxelles, De Boeck, 2002, p. 31
- La Reforma Integral de la Educación Media Superior* (2008). Recuperado de:
http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/Reforma_Integral.pdf
- Marquès, P. (2002). *Buenas Prácticas Docentes*. Recuperado de:
<http://peremarques.pangea.org/bpracti.htm#expoprofe>
- Martín, M., Bueno, J., Ramírez, M. (2010). *Evaluación del Aprendizaje Autorregulado en estudiantes de Bachillerato Mexicanos*. Universidad Computense de Madrid y la Universidad Autónoma de Yucatán. Aula Abierta, vol. 38, núm. 1, pp.59-70.

- Martínez, M. y García, A. (2011). *¿Cómo cambian las estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios con la Adaptación Metodológica al Espacio Europeo de Educación Superior?* Universidad de Alcalá de Henares.
- Medina, A. y Salvador, F. (2009). *Didáctica General, 2ª Edición*. España, Pearson.
- Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Nuevo León (2008)*.
Aprobado por el H. Consejo Universitario el 17 de Junio. Recuperado de: <http://mediasuperior.uanl.mx/00/modelo-educativo.pdf>
- Núñez, J., Solano, P. et al. (2006). *El Aprendizaje Autorregulado como Medio y Meta de la Educación*. Papeles del Psicólogo. Septiembre- Diciembre año/vol.27, número 003 pp.139-146
- Perrenoud, Ph. (2000). *Construir competencias. Entrevista con Philippe Perrenoud, Universidad de Ginebra. Observaciones recogidas por Paola Gentile y Roberta Bencini. Texto original de una entrevista "El Arte de Construir Competencias "* original en portugués en Nova Escola (Brasil), Septiembre 2000, pp.19-31. Traducción: Luis González Martínez. Recuperado de: http://mx.search.yahoo.com/search;_ylt=A0oGk3LmFzIKoXQAE7IzKRh.?p=Construir+competencias&fr=yfp&fr2=sb-top o en archivo: *Construir competencias perrenoud.pdf*
- Perry, N.E. (2002). *Introduction: Using qualitative methods to enrich*

understandings of self-regulated learning. Educational Psychologist.

Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia*

Universitaria basada en competencias. México, Ed. Pearson

Pozo, J. y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*, España: Aula XXI
Santillana.

Prieto, L., Blanco, A., Vallejo, P. Torre, J. (2008). *La enseñanza universitaria
centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*.
España, Educación Universitaria, OCTAEDRO / ICE-UB.

Pintrich, P. R. , y Schrauben, B. (1992). *Student's motivational beliefs and their
cognitive engagement in classroom tasks*.

Pintrich P. y García T. (1995). *Assessing student's motivation and learning
strategies: The Motivated Strategies for Learning Questionnaire*. San
Francisco, California, United States. Obtenido de
http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/recordDetails.jsp?ERICExtSearch_SearchValue_0=ED383770&searchtype=keyword&ERICExtSearch_SearchType_0=no&_pageLabel=RecordDetails&accno=ED383770&_nfls=false&source=ae

Revel, A. y González, L. (2007). *Estrategias de Aprendizaje y Autorregulación*.
Manizales (Colombia), 3 (2): 87 - 98, julio – diciembre de 2007.

Recuperado

de:

http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana3-2_6.pdf

- Roces, C. T. (1995). *Validación preliminar del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II)*. *Psicológica*, 16(3), 347-366.
Recuperado el 25 de 04 de 2012, de <http://hdl.handle.net/10171/19176>
- Rodríguez, G. (2009). *Tesis Doctoral. Motivación, Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico en estudiantes de E.S.O.* Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de A Coruña.
- Santrock, J. (2006). *Psicología de la Educación*. Editorial McGraw Hill, México. Capítulos 7,8 y 10.
- Schunk D. y Zimmerman B. (2003). *Social origins of the self-regulatory competence*. *Educational Psychologist*, 195 - 208.
- Segura B, M. (2005) “*Competencias personales docentes*”. *Revista Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo*. Vol 2 No. 26. Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n26/5-26-11.pdf> pp. 171-190
- Torrano, F. y González-Torres, M. C. (2004). *El aprendizaje autorregulado: Presente y futuro de la investigación*. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34.
- Torres, G. y Rositas, J. (2011). *Diseño de planes educativos bajo un enfoque de competencias*. México, D.F.: Trillas.
- Zimmerman B. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. En P. P. Boekaerts M., *Handbook of Self-regulation* (págs. 451-502). CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J., (2001). *Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis.*

Zimmerman B. y Schunk, D. (Ed.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). NJ: Mahwah.

Zimmerman, B.J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: an overview.*
Theory into Practice,41, (2), 64-70.

ANEXOS

Test de Estrategias Motivantes para el Aprendizaje (MSLQ)

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: M ___ F: ___ Grupo: _____
 _____ Matrícula: _____ Promedio general: _____

Preguntas Demográficas

1. - ¿Cuál es el último grado de estudios de:

tu padre? primaria ___ secundaria ___ preparatoria ___ licenciatura ___ posgrado ___

tu madre? primaria ___ secundaria ___ preparatoria ___ licenciatura ___ posgrado ___

2. ¿Cuál es el ingreso mensual en tu familia? (padres e hijos)

Menos de \$5,000 ___ de \$5,000 a \$10,000 ___ de \$10,000 a \$15,000 ___ más de \$15,000

Parte A. Motivación

El presente cuestionario es sobre tu motivación y actitudes en relación a todas las asignaturas que estás tomando este semestre.

- Contesta señalando en una escala del 1 al 5, qué tan bien te describe cada oración.
- Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, sólo contesta lo que sea más verdadero en tu propia experiencia.
- Usa la escala que se muestra en cada pregunta. Si la frase es **muy cierta para ti, ENCIERRA el 5**; si la frase **no es del todo cierta para ti, ENCIERRA el 1**.
- Si la frase es más o menos cierta para ti, encuentra un número entre el 1 y el 5 que mejor describa tu situación.
- Por favor, contesta a conciencia todos los ítems.

1 No muy cierto cierto para mí mí	2	3	4	5 Muy para
1.-En clases, prefiero el material de curso que me reta para aprender cosas nuevas.	1	2	3	4 5
2.-Si estudio de forma apropiada, seré capaz de aprender el material de mis materias.	1	2	3	4 5
3.-Cuando contesto un examen pienso que estoy teniendo un bajo desempeño en comparación con otros estudiantes.	1	2	3	4 5
4.-Pienso que seré capaz de usar lo aprendido en las asignaturas para otros cursos.	1	2	3	4 5
5.-Creo que tendré una excelente calificación en mis materias.	1	2	3	4 5
6.-Estoy seguro de que puedo entender el material más difícil presentado en las lecturas de las materias que estoy tomando.	1	2	3	4 5
7.-Lograr una buena calificación es lo más satisfactorio para mí en este momento.	1	2	3	4 5

8.-Cuando contesto un examen pienso en los reactivos que en otras partes del examen no puedo responder.	1	2	3	4	5
9.-Es mi culpa si no me aprendo el material de una materia.	1	2	3	4	5
10.-Es importante para mí aprender el material de mis clases.	1	2	3	4	5
11.-Lo más importante para mí en este momento es mejorar mi promedio general, por lo tanto mi preocupación principal es obtener una buena calificación.	1	2	3	4	5
12.-Me siento seguro de que puedo aprender los conceptos básicos de las asignaturas.	1	2	3	4	5
13.-Si es posible, quiero obtener mejores calificaciones que la mayoría de los estudiantes.	1	2	3	4	5
14.-Cuando presento exámenes pienso en las consecuencias de reprobado.	1	2	3	4	5
15.-Tengo confianza en que entiendo el material más complejo presentado por el maestro.	1	2	3	4	5
16.-En mis clases, prefiero material que estimule mi curiosidad aunque sea difícil de aprender.	1	2	3	4	5
17.-Estoy muy interesado en el contenido de mis materias.	1	2	3	4	5
18.-Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé el material de mis materias.	1	2	3	4	5
19.-Siento inquietud y malestar al presentar un examen.	1	2	3	4	5
20.-Tengo confianza en que puedo hacer un gran trabajo en las tareas y pruebas de mis materias.	1	2	3	4	5
21.-Confío en que me irá bien en mis clases.	1	2	3	4	5
22.-Lo más satisfactorio para mí es tratar de entender el contenido lo mejor posible.	1	2	3	4	5
23.-Creo que el material de todas mis clases es útil para yo poder aprender.	1	2	3	4	5
24.-Cuando tengo la oportunidad, elijo tareas de las que pueda aprender aunque no garantice mejorar mi calificación.	1	2	3	4	5
25.-Si no entiendo el material, se debe a que no me esforcé lo suficiente.	1	2	3	4	5
26.-Me gusta el tema principal de mis asignaturas.	1	2	3	4	5
27.-Entender el tema principal de cada materia es muy importante para mí.	1	2	3	4	5
28.-Siento que mi corazón late con fuerza cuando presento un examen.	1	2	3	4	5
29.-Estoy seguro que puedo dominar las habilidades que se enseñan en mis clases.	1	2	3	4	5
30.-Quiero que me vaya bien porque es importante para mí mostrar mis habilidades a mis familiares, amigos, empleados u otras personas.	1	2	3	4	5
31.-Tomando en cuenta la dificultad de la materia, el maestro, y mis habilidades, creo que me irá bien este semestre.	1	2	3	4	5

Parte B. Estrategias de Aprendizaje

Las siguientes preguntas son en relación a las estrategias de aprendizaje y de estudio que empleas en tus clases.

- De nuevo, recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, sólo contesta lo que mejor describa tu manera de estudiar en esta clase.

- Usa la misma escala que se muestra en cada pregunta. Si la frase es **muy cierta para ti, ENCIERRA el 5**; si la frase **no es del todo cierta para ti, ENCIERRA el 1**.
- Si la frase es más o menos cierta para ti, encuentra un número entre el 1 y el 5 que mejor describa tu situación.

1 No muy cierto cierto para mí mí	2	3	4	5 Muy para
32.-Cuando estudio las lecturas de mis asignaturas, esquematizo el material como ayuda para organizar mis pensamientos.	1	2	3	4 5
33.-Durante la hora de clase acostumbro perderme detalles importantes por pensar en otras cosas.	1	2	3	4 5
34.-Al estudiar para mis clases, acostumbro intentar explicarle el material a un compañero o amigo.	1	2	3	4 5
35.-Usualmente estudio en un lugar en el que puedo concentrarme sobre mis materias.	1	2	3	4 5
36.-Al leer para mis clases, elaboro preguntas como ayuda para enfocarme en mi lectura.	1	2	3	4 5
37.-Cuando estudio, con frecuencia me siento tan desganado o aburrido que renuncio antes de terminar lo que planeaba estudiar.	1	2	3	4 5
38.-Acostumbro cuestionarme las cosas que he leído y decidir si las encuentro convincentes.	1	2	3	4 5
39.-Cuando estudio, yo practico repitiéndome el material a mi mismo una y otra vez.	1	2	3	4 5
40.-Aunque tenga problemas para aprender el material, intento realizar el trabajo por mí mismo, sin ayuda de nadie.	1	2	3	4 5
41.-Cuando me confundo sobre algo que leo para mis clases, me regreso para tratar de entenderlo.	1	2	3	4 5
42.-Cuando estudio, reviso las lecturas y mis notas e intento encontrar las ideas más importantes.	1	2	3	4 5
43.-Distribuyo adecuadamente mi tiempo de estudio para mis materias.	1	2	3	4 5
44.-Si las lecturas son difíciles de entender, cambio el modo en el que leo el material.	1	2	3	4 5
45.-Trato de trabajar con otros estudiantes para completar las tareas.	1	2	3	4 5
46.-Cuando estudio, leo las notas y textos de nuevo una y otra vez.	1	2	3	4 5
47.-Cuando una teoría, interpretación o conclusión es presentada en clase o textos, trato de indagar si existe suficiente evidencia que la respalde.	1	2	3	4 5
48.-Me esfuerzo para que me vaya bien aunque no me guste la materia .	1	2	3	4 5
49.-Realizo mapas conceptuales, diagramas o tablas para ayudarme a organizar el material de mis clases.	1	2	3	4 5
50.-Cuando estudio, acostumbro dedicar parte de mi tiempo para discutir el material con un grupo de estudiantes de mi clase.	1	2	3	4 5
51.-Trato el material de mis materias como punto de partida y trato de desarrollar mis propias ideas sobre él.	1	2	3	4 5
52.-Considero difícil el apegarme a un horario de estudio.	1	2	3	4 5
53.-Cuando estudio, junto información de diferentes fuentes, como conferencias, artículos y discusiones.	1	2	3	4 5
54.-Antes de estudiar un nuevo material, acostumbro revisarlo de forma general para entender cómo está organizado.	1	2	3	4 5

55.-Me hago preguntas a mí mismo para asegurarme de entender el material que he estudiado en mis clases.	1	2	3	4	5
56.-Intento adaptar el modo en el que estudio para lograr el cumplimiento de los requerimientos de mis materias y el estilo de enseñanza del maestro.	1	2	3	4	5
57.-Acostumbro darme cuenta de que he leído para mis clases pero no entendí de qué se trató.	1	2	3	4	5
58.-Le pido al instructor que clarifique conceptos que no entiendo bien.	1	2	3	4	5
59.-Memorizo palabras clave que me recuerden conceptos importantes de la clase.	1	2	3	4	5
60.-Cuando el material es difícil, o me rindo o sólo estudio las partes fáciles.	1	2	3	4	5
61.-Intento pensar sobre un tema e indagar en lo que se supone que debería aprender en lugar de sólo leer y estudiar para mis materias.	1	2	3	4	5
62.-Intento relacionar ideas de mis materias con las de otros cursos siempre que es posible.	1	2	3	4	5
63.-Reviso mis notas de la clase y organizo los conceptos importantes cuando estudio.	1	2	3	4	5
64.-Cuando leo, intento relacionar el material actual con lo que ya sé desde antes.	1	2	3	4	5
65.-Tengo un lugar especial para estudiar.	1	2	3	4	5
66.-Intento elaborar mis propias ideas relacionándolas con lo que voy aprendiendo en mis materias.	1	2	3	4	5
67.-Cuando estudio, elaboro resúmenes cortos de las ideas principales de mis lecturas y notas de clase.	1	2	3	4	5
68.-Cuando no puedo entender el material de mis materias, le pido ayuda a algún otro estudiante de la clase.	1	2	3	4	5
69.-Intento entender el material de mis clases realizando conexiones entre las lecturas y los conceptos de la clase.	1	2	3	4	5
70.-Me aseguro de ir a la par con las lecturas semanales asignadas para mis materias.	1	2	3	4	5
71.-Cuando leo o escucho un juicio o conclusión en mis clases pienso en posibles alternativas.	1	2	3	4	5
72.-Realizo listas de ítems importantes de mis clases y las memorizo.	1	2	3	4	5
73.-Asisto a mis clases regularmente.	1	2	3	4	5
74.-Aún cuando el material es aburrido y poco interesante, logro seguir trabajando hasta que termino.	1	2	3	4	5
75.-Acostumbro identificar estudiantes de esta clase a quienes pueda pedirles ayuda cuando sea necesario.	1	2	3	4	5
76.-Al estudiar intento identificar cuáles conceptos no entiendo bien.	1	2	3	4	5
77.-Acostumbro darme cuenta de que no dedico mucho tiempo a mis materias debido a otras actividades.	1	2	3	4	5
78.-Cuando estudio, me planteo metas para dirigir mis actividades en cada período de estudio.	1	2	3	4	5
79.-Si me confundo tomando notas en clase, me aseguro de resolver mis dudas más adelante.	1	2	3	4	5
80.-Raras veces encuentro el tiempo para revisar mis notas o lecturas antes de un examen.	1	2	3	4	5
81.-Intento aplicar ideas de las lecturas de mis materias en otras actividades como seminarios o discusiones.	1	2	3	4	5

¡Gracias por participar!