



UADY

UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN

Facultad de Psicología

Autorregulación académica y motivación en estudiantes de bachillerato con rendimiento académico bajo

TESIS

PRESENTADA POR
ALFONSO GÓNGORA HUCHIM

PARA OBTENER EL GRADO DE
**MAESTRO EN PSICOLOGÍA APLICADA
EN EL ÁREA DE ESCOLAR**

DIRECTOR DE TESIS
JORGE CARLOS AGUAYO CHAN

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO

2020

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No.924145 durante el periodo agosto 2018 - julio 2020 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen con esta tesis, como producto final de la Maestría en Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Declaro que esta investigación es de mi propia autoría, a excepción de las citas de los autores mencionadas a lo largo de ella. Así también declaro que este trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de ningún título profesional o equivalente.

Agradecimientos

A mi familia, por apoyarme en cada decisión que he tomado a lo largo de mi crecimiento personal y profesional. Gracias por ser ejemplo de amor y dedicación a la profesión.

A mis profesores, quienes han sido modelos para seguir buscando espacios de superación profesional. En especial agradezco al Dr. Jorge Carlos Aguayo Chan por siempre motivarme a alcanzar nuevos objetivos, ayudarme a salir de mi zona de confort y por mostrarme la importancia del trabajo del psicólogo en el ámbito escolar.

A mis amigos y compañeros de la maestría quienes estuvieron brindando mucho ánimo y por acompañarme en estos dos años de crecimiento.

A Yayi, por toda la paciencia y cariño en mis momentos de caos; y a Mateo, mi ejemplo de alumno autorregulado, por demostrarme que la distancia no es impedimento para ayudar a otras personas.

Contenido

Resumen.....	1
1. Introducción.....	2
1.1 Planteamiento del problema.....	2
1.2 Marco teórico.....	5
1.2.1 Educación en México.....	5
1.2.2 Rendimiento académico.....	6
1.2.3 Socio-cognoscitivismo	7
1.2.4 Autorregulación.....	8
1.2.4.1 Modelo de la autorregulación de Zimmerman y Moylan.....	10
1.2.4.2 Autorregulación y escuela.....	15
1.2.5 Motivación.....	16
2. Evaluación diagnóstica del problema.....	19
2.1 Escenario y participantes.....	19
2.2 Instrumentos.....	19
2.2.1 Escala de Autorregulación.....	19
2.2.2 Cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje.....	20
2.3 Procedimiento.....	21
2.4 Resultados de la evaluación diagnóstica.....	23
2.4.1 Análisis de fiabilidad.....	23
2.4.2 Análisis de la muestra seleccionada.....	24

3. Programa de Intervención.....	26
3.1 Introducción.....	26
3.2 Objetivos.....	27
3.3 Programa de intervención.....	27
4. Resultados de intervención.....	30
5. Discusión y conclusiones.....	36
Referencias.....	39
Apéndice A.....	44
Apéndice B.....	46
Apéndice C.....	53
Apéndice D.....	55
Apéndice E.....	60
Apéndice F.....	61

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Distribución de los ítems de la escala SRS</i>	20
Tabla 2. <i>Distribución de los ítems de la subescala del CMEA</i>	21
Tabla 3. <i>Confiabilidad de los factores de la SRS</i>	23
Tabla 4. <i>Confiabilidad de los factores de la subescala de motivación del CMEA</i>	24
Tabla 5. <i>Medias y desviación estándar de ambas escalas para la muestra de intervención</i>	25
Tabla 6. <i>Relación de temas trabajados en las sesiones de intervención</i>	29

Lista de figuras

<i>Figura 1. Esquema de la planeación transversal</i>	28
---	----

Resumen

La presente investigación aplicada tiene como objetivo el desarrollo de procesos autorreguladores y motivacionales en 15 alumnos pertenecientes a una escuela de Nivel Media Superior en Mérida, Yucatán. Se planteó una investigación con un diseño pre experimental sin grupo de control. Para poder medir las variables de Autorregulación académica se utilizó la Escala de Autorregulación (SRS), la cual mide seis factores: (1) Planeación, (2) Automonitoreo, (3) Esfuerzo, (4) Autoeficacia, (5) Evaluación y (6) Reflexión, dicho instrumento se encuentra basado en el modelo sociocognitivo y la teoría de Zimmerman. Para la variable de motivación se utilizó la subescala de Motivación del Cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (CMEA). Dicha subescala mide seis factores: (1) Motivación intrínseca, (2) Motivación extrínseca, (3) Valor de la tarea, (4) Control percibido sobre la tarea, (5) Eficacia y (6) Ansiedad ante la tarea. Los participantes del estudio fueron seleccionados de acuerdo a sus calificaciones en las escalas y el haber adeudado al menos una asignatura en su estadía en el bachillerato. De acuerdo a las medias de los factores obtenidos en ambas escalas se realizó un programa de intervención, compuesto por tres momentos: (1) sesiones grupales de introducción, (2) seguimiento individual y (3) cierre grupal. Sin embargo, debido a la contingencia de salud ocasionada por el COVID-19, únicamente pudo realizarse el primer momento, por lo cual, este trabajo presenta una propuesta de intervención que puede ser utilizada en alumnos de nivel bachillerato para lograr un incremento en procesos autorreguladores y motivacionales.

1. Introducción

En los últimos años se le ha dado importancia al aprendizaje individual de los alumnos y a las características personales que se ven involucradas en el proceso enseñanza-aprendizaje. Así mismo, se ha visto que cada estudiante tiene una manera distinta de acercarse a este proceso, de modo que, también cada uno emplea distintas herramientas para poder ir mejorando en la obtención de conocimientos, ya sean académicos o personales.

La autorregulación educativa se plantea como una estrategia por la cual el alumno, puede poner sus propias herramientas de aprendizaje, y así poder ser eficaz, eficiente y autónomo en el proceso de obtención de conocimientos. Un estudiante que puede autorregular su aprendizaje está intrínsecamente motivado, se auto-dirige, se auto-monitorea, y también se auto-evalúa, estableciendo así mecanismos que le ayudan a adaptarse al entorno en el que se desenvuelve, influyendo en su organización de tiempo, distribución de tareas y procesos metacognitivos (Ruiz, 2015).

1.1 Planteamiento del problema

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018), señala que actualmente en México se percibe una gran problemática en las escuelas del Nivel Medio Superior (NMS), ya que es en esta etapa en la cual existen los índices más altos de deserción escolar, poco interés por las materias y la forma en cómo éstas se imparten, e incluso, algunos docentes mencionan que actualmente los jóvenes de este nivel asisten con menos entusiasmo y pocos propósitos a la escuela. De acuerdo con cifras de las Estadísticas Básicas del Sistema Educativo Nacional, para el ciclo escolar 2015-2016, de los 4,627,736

alumnos inscritos, el 14.9% representó la tasa de deserción en dicho ciclo, siendo los alumnos de primer grado los más involucrados en el fenómeno de abandono escolar (Secretaría de Educación Pública, [SEP], 2017).

En algunos estudios se sugiere la influencia de distintos factores en el desempeño y logro académico y la necesidad de la regulación de la enseñanza o diseño de entornos apropiados para la autorregulación del aprendizaje (De la Fuente y Justicia; Rodríguez, como se citó en Martín, Bueno y Ramírez, 2010).

Los centros educativos actualmente buscan ayudar a los alumnos a sistematizar el proceso e instrumentos que emplean para la evaluación y para desarrollar o equilibrar su perfil de aprendizaje, y a través de distintas estrategias, ayudar a la creación de un clima que anime a los estudiantes a desarrollar habilidades de independencia, reflexión y autorregulación o “aprender a aprender” (Coronado, 2012).

Una de las formas por las cuales se ha trabajado la autorregulación en las instituciones educativas es la tutoría, que tiene la tarea de enfocar los aspectos negativos que surjan en la trayectoria académica de los alumnos, estimulando comportamientos positivos para consolidar la permanencia de los estudiantes, lo cual ayuda a la formación integral de los alumnos en las escuelas. De igual manera, la tutoría es un medio por el cual los profesores pueden tener un seguimiento más cercano e individualizado con los estudiantes.

En un estudio realizado en Colombia relacionado con la autorregulación y el ámbito educativo, se obtuvo que las estrategias autorreguladoras propician la interiorización de una serie de acciones que permite al alumno planear, controlar y evaluar distintas estrategias para alcanzar su aprendizaje a corto y largo plazo, ya que para la muestra de dicho estudio

existe relación entre las creencias motivacionales del estudiante con sus estrategias de autorregulación (Bernal, Flores y Salazar, 2017).

Esta última idea hace referencia a la importancia de estudiar la autorregulación y la motivación de manera conjunta para poder tener un panorama más amplio sobre la influencia de estas dos variables en el desempeño académico de los adolescentes, ya que, al conocer cuales son los factores motivantes que permiten al alumno establecer, ejecutar y evaluar sus metas, se podrán fijar estrategias adecuadas para una intervención de mayor éxito.

De igual manera, en la experiencia previa con estudiantes de bachillerato, pude observar como los alumnos con conductas relacionadas a una baja motivación también tenían dificultades para poder establecer estrategias que les permitieran tener un aprendizaje más eficaz y autónomo, y con ayuda de los tutores y de las herramientas autorreguladoras, dichos alumnos podían resolver con mayor facilidad las situaciones académicas a las que se enfrentaban.

Otro punto a destacar es que son escasos los estudios que se han realizado para comprender el proceso de autorregulación en alumnos del NMS en México, sin embargo, en Yucatán algunos centros educativos, en sus modelos académicos, exigen que los estudiantes sean agentes activos en la construcción de su aprendizaje y conocimiento (UADY, como se citó en Martín et al., 2010), lo cual involucraría el poner en práctica varias estrategias autorreguladoras para lograrlo, por lo que resulta importante también visibilizar a las instituciones de NMS en los trabajos de la promoción de la autorregulación.

Este trabajo de investigación aplicada busca la promoción de estrategias que permitan aumentar la autorregulación en los estudiantes de bachillerato, específicamente en

el aspecto motivacional, para poder así influir en distintos factores como el desempeño de los alumnos en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de un Programa de Intervención basado en las necesidades de los mismos alumnos.

1.2 Marco teórico

1.2.1 Educación en México. La UNESCO (2010) afirma que el derecho a la educación no es solamente un derecho humano, sino que es esencial, ya que a partir de él se pueden desarrollar otros derechos pues promueve la libertad y la autonomía de cada persona generando beneficios para el desarrollo integral de la misma.

Actualmente, México no ocupa un lugar privilegiado en cuanto al tema de educación, y, aunque ha tenido avances en cuestiones de paridad y tasas de graduación, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2018) lo colocó en los últimos lugares de 32 países con la población de 25–34 años sin educación secundaria superior concluida. De igual manera, es el país de la OCDE, cuyos estudiantes de la educación secundaria superior presentan mayores dificultades para concluir dicho nivel, ya que el 14% de los matriculados repiten algún curso, siendo esta la tasa más alta de todos los países evaluados.

Tomando en cuenta las necesidades del país, hay que considerar que la sociedad actual, es el resultado de la fusión de diversas culturas que han colaborado de una u otra manera para proyectar al país como un espacio solidario y con sentido de futuro. Es por ello, que en México se ha buscado consolidar una ruta pertinente para reformar la educación básica por medio de una política educativa orientada a elevar la calidad académica favoreciendo la articulación del diseño y desarrollo del currículo para la

formación de alumnos de escuelas preescolares, primarias y secundarias, colocando al estudiantado en el centro del acto formativo orientándolo al logro del desarrollo de competencias para su vida futura (SEP, 2011).

1.2.2 Rendimiento académico. El rendimiento escolar incluye aspectos tales como el nivel de logro alcanzado en materias específicas, tasas de repetición y de retención escolar, ha sido analizado tomando en cuenta dos conjuntos de causas: aquellos aspectos relacionados con la escuela como sistema educativo, y las características que los alumnos exhiben a partir de su contexto social, de sus capacidades personales y de sus motivaciones (Mella y Ortiz, como se citó en Chong, 2017).

En la explicación del rendimiento escolar, lo más importante son las características de los propios estudiantes, sus capacidades, vocación, experiencias previas, esfuerzo y disposición a aprender, es por eso que, las instituciones deben ofrecer oportunidades y ambientes formativos, en términos de su calidad y pertinencia para propiciar el desempeño de los estudiantes (Aldana et al., como se citó en Chong, 2017).

Otro factor importante en el rendimiento escolar del alumno es la motivación, la cual es un proceso general por el cual se inicia y se dirige una conducta hacia el logro de una meta. Así que, motivar a los estudiantes, implica fomentar sus recursos internos, su sentido de competencia, autoestima, autonomía y realización (Edel, como se citó en Chong, 2017). Es por ello que cuando hablamos del rendimiento académico, resulta importante tener en consideración los aspectos personales y sociales del alumno. Un paradigma que toma en consideración estos aspectos es el sociocognitivo, puesto que hace referencia a aspectos tales como la motivación, autorregulación entre otros procesos.

1.2.3 Socio-cognoscitivismo. Bandura (como se citó en Ferreira, 2016), después de observar en el experimento del muñeco bobo como los niños pueden cambiar su comportamiento después de la observación de un modelo significativo, identifica una forma de aprendizaje que no encajaba con las teorías conductuales estándares, dándole el nombre de la teoría cognoscitiva social, debido a que recarga más el acento en los procesos cognoscitivos como parte central del desarrollo, estos procesos operan cuando las personas observan modelos y mentalmente las convierten en complejos patrones de nuevas conductas.

Otra característica de la teoría cognoscitiva social es el papel de la autorregulación, ya que las personas no actúan sólo para ajustarse a las preferencias de los demás, sino que también existen estándares internos que motivan y regulan la conducta, propiciando procesos auto evaluativos siendo estos resultado de las discrepancias que existen entre una acción y los estándares personales (Bandura como se citó en Schunk, 2012).

Los alcances que el paradigma sociocognitivo plantea, hacen mención que a partir de una adecuada estructuración significativa de los contenidos, hechos y procedimientos, se vea favorecido el aprendizaje significativo individual (modelo cognitivo) complementándose con la experiencia individual y grupal contextualizada de los alumnos (modelo sociocultural) y así surge el interés y la motivación necesaria que posibilite la creación de actitudes, valores, capacidades y destrezas en el estudiante.

El enfoque sociocognitivo considera a los alumnos como protagonistas de su propio aprendizaje, dentro de uno o varios escenarios para aprender, de este modo las interacciones entre escenarios y alumnos refuerzan la obtención de saberes y a la vez crean

motivación, al contextualizar lo que se aprende (Roman y Díez como se citó en Vargas, 2010).

La enseñanza se asocia a la planificación sistemática y organizada llevada a cabo por los profesores, que traen un legado social y cultural que los alumnos también aprenderán en un marco social, cultural e histórico; y sobre el terreno de las competencias sociales, es necesario comprender que en ella se combinan componentes cognitivos y afectivos (Holguín, 2012). Es por eso que es importante estudiar variables relacionadas con la educación desde lo sociocognitivo, pues así no solo se les presta importancia a las características del proceso enseñanza-aprendizaje como algo solamente de memoria u otros procesos mentales, sino que también se toma en cuenta la importancia de la interacción del alumno con el entorno en el que se desenvuelve y va adquiriendo dichos aprendizajes.

El paradigma sociocognitivo busca establecer en las escuelas una práctica cotidiana diferente a la tradicional, al proponer que los alumnos se responsabilicen de las motivaciones necesarias para su aprendizaje y del proceso de formación que crean junto con los docentes, los cuales deben desempeñarse como mediadores para que los alumnos puedan ser protagonistas de su proceso educativo. Este enfoque contempla al alumno no sólo como un sujeto activo procesador de información, sino también como un productor de las múltiples interacciones sociales que realizará a lo largo de su vida (Vargas, 2010).

1.2.4 Autorregulación. Un supuesto elemental de la teoría social cognoscitiva es que las personas desean controlar los acontecimientos que afectan su vida y percibirse a sí mismos como agentes activos (Bandura como se citó en Schunk, 2012). Esto se refleja en actos intencionales, procesos cognoscitivos y procesos afectivos.

Un aspecto de esta agencia personal es la autorregulación, que es el proceso mediante el cual los individuos activan y mantienen las conductas, las cogniciones y los afectos, los cuales están sistemáticamente orientados hacia el logro de metas (Zimmerman y Schunk, citado en Schunk, 2012).

Una de las primeras perspectivas cognoscitivas sociales consideraba que la autorregulación incluye tres procesos: La auto observación, la autoevaluación y la reacción personal (Bandura; Kanfer y Gaelick, como se en Schunk, 2012):

- La auto-observación implica comparar los aspectos observados de la conducta propia con estándares y reaccionar de manera positiva o negativa. Sin embargo, por sí sola es insuficiente para autorregular la conducta a lo largo del tiempo. Se necesitan estándares para lograr la meta y criterios para evaluar el progreso hacia ella.
- La autoevaluación (o auto enjuiciamiento) se refiere a la comparación que hace el alumno de su nivel actual de desempeño en relación con el que se propuso como meta. Estos juicios dependen del tipo de estándares de autoevaluación empleados, de las características de la meta, de la importancia de alcanzarla y de las atribuciones.
- La auto-reacción ante el progreso personal hacia la meta motivan la conducta. La creencia de que el progreso que se hace es aceptable y la satisfacción anticipada de alcanzar la meta, mejora la autoeficacia y mantiene la motivación.

Zimmerman amplió dicha perspectiva al proponer que la autorregulación incluye tres fases: planeación, ejecución y autorreflexión (Schunk, 2012).

Los teóricos de la cognición social argumentan que los sistemas autorregulatorios son abiertos: las metas y las actividades estratégicas cambian con base en las autoevaluaciones de la retroalimentación. El progreso hacia la meta y el logro de ésta aumentan la autoeficacia de los aprendices y pueden llevarlos a adoptar metas nuevas y más difíciles (Schunk, 2012).

Para Berttini (2015), la autorregulación se constituye como una parte importante del desarrollo social del ser humano; razón por la cual, es estimulado desde períodos tempranos de crecimiento, facilita la reflexión y la comprensión. La autorregulación, direcciona el comportamiento, mediante motivaciones que fomentan las relaciones sociales, las mismas que aportan en el desarrollo de la personalidad.

La autorregulación del aprendizaje, articula dos dimensiones psicológicas diferentes en torno a la adquisición del conocimiento: la dimensión cognitiva y la dimensión motivacional. La primera tiene que ver con el tratamiento que se le da a la información y la segunda con el involucramiento personal. Respecto de la primera, los factores más directamente involucrados con la autorregulación académica son el pensamiento estratégico y la metacognición. Respecto de la segunda, uno de los aspectos afectivos más claramente involucrados con la autorregulación es la autoeficacia (López, 2012).

1.2.4.1 Modelo de la autorregulación de Zimmerman y Moylan. Zimmerman presentó por primera vez en el año 2000 un modelo cíclico de fases para explicar la autorregulación, así como los subprocesos que componen cada fase, sin embargo, es hasta 2009 que realiza una actualización del modelo donde incluye más procesos en las fases ya existentes y define de forma más específica todos los procesos ya presentes y la forma de interacción de los mismos (Panadero y Tapia, 2014).

De acuerdo con el modelo social cognitivo de la autorregulación, el proceso de retroalimentación de los alumnos, involucra tres fases cíclicas, que a su vez se dividen en distintos procesos (Zimmerman y Moylan, 2009):

Fase de planeación: Esta fase hace referencia a los procesos de aprendizaje y fuentes de motivación que preceden al esfuerzo de aprender e influyen la preparación y disposición del estudiante para autorregular su aprendizaje. Esta fase se compone de dos grandes etapas:

- **Análisis de la tarea:** En esta etapa es donde se fragmenta la tarea a realizar en elementos más pequeños y donde a partir del conocimiento previo, se crea una estrategia personal para su ejecución (Winne citado en Zimmerman y Moylan, 2009). En esta etapa se establecen los objetivos y se realiza una planificación estratégica, siendo ambas acciones fundamentales para el proceso autorregulado. El alumno plantea sus objetivos a partir de dos variables: Los criterios de evaluación y el nivel de perfección que quiere alcanzar (Winne y Hadwin citado en Panadero y Tapia, 2014)
- **Creencias auto-motivadoras:** Las creencias, los valores, el interés y las metas son las variables que generan y sostienen la motivación para realizar una actividad. Interactúan entre sí para dar como resultado el nivel y tipo de motivación del alumno. Estas incluyen las expectativas de autoeficacia que expresan la creencia que tiene el individuo sobre su capacidad para realizar la tarea, mientras más altas sean estas expectativas más motivado estará el alumno y empleará estrategias necesarias para enfrentarse a las dificultades. De igual manera, esta etapa incluye las

expectativas de resultado que expresan la creencia sobre la posibilidad de éxito en una determinada tarea. Otro aspecto es el interés y valor de la tarea como variables que dan pauta para el comienzo de la actividad, si el alumno percibe la tarea como útil aumentará su interés por la misma. Esta etapa también hace referencia a la orientación a metas, la cual es la creencia que los alumnos mantienen sobre los propósitos de su aprendizaje.

Fase de ejecución: Involucra los procesos que ocurren durante el aprendizaje e influyen en la concentración y el desempeño, esto para que no disminuya el interés y la motivación del alumno y para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos (Panadero y Tapia, 2014). Según Zimmerman y Moylan (2009), los dos principales procesos durante la ejecución son:

- **Auto-observación:** Una condición necesaria para controlar el desarrollo de la actividad es que el alumno tenga presente la adecuación y calidad de lo que está haciendo, para continuar de la misma manera o modificar su conducta a fin de obtener distintos resultados, para esto puede emplear dos recursos (1) la auto-monitorización o monitorización metacognitiva, que consiste en comparar lo que se está haciendo con algún tipo de criterio que permita valorar su ejecución (Winne y Hadwin citado en Zimmerman y Moylan, 2009) y (2) el auto-registro, el cual consiste en la anotación o codificación de las acciones que se llevan a cabo durante la ejecución, a diferencia de la auto-monitorización que es más cognitiva, este proceso es más externo y funciona más como estrategia de aprendizaje.

- **Autocontrol:** Es el proceso mediante el cual se mantiene la concentración y el interés durante la actividad mediante ocho distintas estrategias, las seis primeras metacognitivas y las últimas dos motivacionales: (1) Estrategias específicas, que permiten conseguir los objetivos planteados total o parcialmente, (2) las auto-instrucciones son órdenes o descripciones auto-dirigidas sobre la tarea que se está realizando, (3) la creación de imágenes mentales que organizan la información y ayudan así a fijar la atención, favoreciendo el aprendizaje y la memorización (Zimmerman citado en Panadero y Tapia, 2014), (4) la gestión del tiempo del que se dispone para la actividad, una conciencia de “falta de tiempo” influenciará en la autoeficacia e influenciará negativamente en la ejecución de la tarea, (5) el control del entorno de trabajo, con un ambiente con el menor número de distracciones y que facilite el desarrollo de la tarea aumentando la efectividad, (6) el pedir ayuda es una solución para evitar los bloqueos que pueden aparecer durante la ejecución de la tarea, siendo autorreguladora cuando el alumno busca la ayuda con intención de aprender y no de evadir la actividad (Newman, Panadero y Tapia, 2014), (7) incentivar el interés consiste en dirigirse mensajes a uno mismo que recuerden la meta a lograr o el desafío al que se está enfrentando y (8) pensar en las auto-consecuencias ayuda a incrementar la motivación aumentando la conciencia del progreso a través de auto-elogios o auto-recompensas

Fase de auto-reflexión: Esta fase involucra los procesos que van después del aprendizaje y que influyen las reacciones de los estudiantes a dicha experiencia. El alumno valora su trabajo y trata de explicarse las razones de los resultados obtenidos, justificando las causas de su éxito o fracaso y dependiendo de sus atribuciones, experimenta

emociones positivas o negativas que pueden influir en su motivación y en su capacidad de autorregulación en el futuro (Panadero y Tapia, 2014). Esta fase se divide en dos etapas:

- **Auto-juicio:** Se trata del proceso mediante el cual el alumno juzga su ejecución de la actividad y se compone de dos estadios: (1) la autoevaluación, que es la valoración que el alumno hace de su trabajo como correcto o incorrecto basándose en los criterios de calidad y en los objetivos que fijó el estudiante al principio de la actividad, así como en su nivel de exigencia. (2) Las atribuciones causales son las explicaciones que el alumno se da a sí mismo sobre el éxito o el fracaso de la actividad. Tanto si el resultado es negativo como positivo, el alumno tiende a hacer inferencias de las razones por las cuales se obtuvo ese resultado. Estas atribuciones activan emociones que afectan a las expectativas e influyen en la motivación para futuras ejecuciones de la tarea.
- **Auto-reacción:** El alumno reacciona emocional y cognitivamente ante sus propias atribuciones. En la medida en que los alumnos aprendan a valorar sus éxitos y fracasos como ocasiones para mejorar sabiendo cómo reaccionar, pueden controlar las atribuciones que realizan para que estas sean adaptativas, controlando así mejor sus emociones, por eso, hay que tomar en cuenta dos procesos: (1) la auto-satisfacción se define como las reacciones afectivas y cognitivas que el alumno tiene ante el modo en que se juzga así mismo (Zimmerman y Moylan citado en Panadero y Tapia, 2014) y (2) la realización de inferencias adaptativas o defensivas para que la voluntad de volver a realizar la tarea se mantenga, ya sea usando las mismas estrategias o cambiándolas para tener mejores resultados, mientras que si se

hace una inferencia defensiva, se trata de evitar realizar la tarea para no sufrir un nuevo fracaso.

Después de la retroalimentación de la fase de auto-reflexión se regresa a la fase de planeación influenciando los esfuerzos de aprendizaje subsecuentes, lo cual completa el ciclo de la autorregulación. Los ciclos de cada estudiante pueden variar de acuerdo a la frecuencia y tiempo de la retroalimentación, el cual también depende de los recursos ambientales y de los recursos personales (Zimmerman y Moylan, 2009).

En trabajos previos, Zimmerman explica la importancia de la interacción social para lograr todo este modelo cíclico, presentando también el modelo multi-niveles, en el cual se teoriza que hay cuatro niveles en la trayectoria socio-cognitiva para la autorregulación con los dos primeros niveles siendo sociales (Observación y emulación) y los dos últimos centrados en el individuo (auto-control y autorregulación) (Panadero y Tapia, 2014).

1.2.4.2 Autorregulación y escuela. Los estudios indican que los alumnos menos exitosos no aplican suficientes estrategias cognitivas durante su aprendizaje. Se señala que a pesar de que todos los estudiantes tengan algún grado de pensamiento estratégico, el desempeño autorregulado debe responder a la aplicación de la motivación, para fortalecer la expresión, constituyéndose en un estímulo significativo en el desarrollo del comportamiento (García citado en Rivera, Indacochea, Cavero, Vallejo y Díaz, 2017).

El contar con buenos niveles de autorregulación se traduce a reconocer las influencias de una variedad de conocimientos y creencias motivacionales, conocimientos del estudiante acerca de sí mismo, creencias epistemológicas, conocimiento del dominio (Santos, 2016).

El enfoque del aprendizaje autorregulado supone una nueva concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje ya que la autorregulación académica depende en gran parte de los procesos metacognitivos de la persona e incluye sus posibilidades, limitaciones y motivaciones. Hace énfasis en los requerimientos para alcanzar la meta ya que se basa en el conocimiento adquirido, los errores cometidos y la secuencia desarrollada (De la Fuente y Justicia citado en Rivera, et al. 2017).

1.2.5 Motivación. Los teóricos cognoscitivistas-sociales han prestado mucha atención a la relación entre motivación y el aprendizaje. En dicha teoría las metas y las expectativas son mecanismos de aprendizaje importantes. La motivación es la conducta dirigida a metas que es instigada y mantenido por las expectativas de las personas en relación con los resultados que anticipan de sus acciones y de su autoeficacia para realizarlas (Bandura citado en Schunk, 2012).

Cuando las personas trabajan para alcanzar metas vigilan su progreso y mantienen su motivación. El establecimiento de metas opera de modo conjunto con las expectativas de resultado y la autoeficacia. Festinger (citado en Schunk, 2012) propuso la hipótesis de que cuando las personas no disponen de estándares objetivos de conducta, o cuando éstos no son claros, evalúan sus capacidades y opiniones comparándose con otros individuos. La capacidad de usar información comparativa depende de niveles más altos de desarrollo cognoscitivo y de la experiencia para hacer evaluaciones comparativas (Veroff, citado en Schunk, 2012).

Se ha visto que los estudiantes reflejan su personalidad, experiencia propia y su trasfondo en su desempeño diario expresando de esta manera sus necesidades como individuo

(McLean, 2009) es por eso que resulta importante el considerar la motivación como un aspecto a tratar en los alumnos.

Se ha indicado también que la motivación es una de las claves explicativas más importantes de la conducta humana con respecto al porqué del comportamiento. Es decir, la motivación representa lo que originariamente determina que la persona inicie una acción (activación), se dirija hacia un objetivo (dirección) y persista en alcanzarlo (mantenimiento) (Herrera, Ramírez, Roa y Herrera citado en Naranjo, 2009)

La motivación es un aspecto de gran importancia en muchos ámbitos de la vida, especialmente en el ámbito educativo, puesto que el estudiante orienta sus acciones hacia la realización de logros o hacia el alcance de metas y puede estar influenciada por el contexto, la personalidad, las creencias, la religión, las metas, los contenidos y por el ambiente o el clima generado en la escuela y en la clase, entre otros. El clima en el aula se establece por las relaciones entre los estudiantes y sus profesores y la manera como se enseña u orienta. En ese sentido, la influencia que ejerce el docente, tanto por el ambiente que promueve en la clase, su forma de instruir, como por el soporte emocional que le pueda brindar a los estudiantes, puede favorecer u obstaculizar las condiciones de aprendizaje (Valle et al. citado en Bernal, et al., 2017).

El aprendizaje escolar es inconcebible sin motivación. La escuela tiene exigencias más amplias que la vida corriente, el alumno y alumna deben aprender más y adquirir elementos cada vez más exigentes, y esta exigencia requiere, a su vez, un esfuerzo mayor y la necesidad de un impulso adicional que haga posible el éxito: primero, aprender más cantidad de conocimientos y además un nivel intelectual más alto. El dominio de la ortografía es un ejemplo de este objetivo. Antes de conseguirlo, son necesarios ejercicios

casi diarios durante cuatro años por lo menos. No se puede esperar del alumnado de básica que esté constantemente lo bastante motivado para realizar espontáneamente esfuerzos que han de repetirse muchas veces (Junco, 2010).

Es por esto que la motivación con la que los estudiantes afrontan las actividades académicas dentro y fuera del aula es uno de los determinantes más importantes del aprendizaje. Si un estudiante está motivado, se ve estimulada su creatividad y su imaginación, sí se interesa por comprender lo que estudia y adquirir nuevos conocimientos y habilidades, se concentra más en lo que hace, persiste en la búsqueda de soluciones a los problemas con que se encuentra en su diario vivir, y dedica mayor tiempo y esfuerzo al alcance de las metas que se ha propuesto (Bernal, et al., 2017).

Siguiendo con esta idea, el aspecto motivacional es importante para que el alumno pueda planear, ejecutar y evaluar sus propias metas, por lo tanto, se propone el estudio de la motivación, no únicamente como un factor de la autorregulación, sino como otra variable que influye en el desempeño académico y así poder tener un panorama más amplio de los procesos que el alumno realiza para poder acceder a su aprendizaje.

2. Evaluación diagnóstica del problema

2.1 Escenario y participantes

El diagnóstico se realizó en una escuela pública de nivel bachillerato, ubicada al oriente de la ciudad de Mérida. La escuela cuenta con aproximadamente 2,500 alumnos inscritos, los cuales se encuentran divididos en tres grados, y a su vez, cada grado se divide en varias secciones. La escuela se encuentra en una zona de nivel socioeconómico medio, tiene todos los recursos, físicos y personales, necesarios para poder realizar sus funciones adecuadamente, ya que cuenta con los medios tecnológicos, administrativos y el personal suficiente.

El diagnóstico se realizó con los alumnos de segundo grado, puesto que en ellos se puede identificar a los estudiantes que han tenido dificultades en el avance académico.

2.2 Instrumentos

Para la recolección de la información se utilizaron dos instrumentos, uno enfocado a la autorregulación y otro a la motivación de los alumnos

2.2.1 Escala de Autorregulación. Para medir la autorregulación se utilizó la Escala de Autorregulación (o SRS por sus siglas en inglés) de Toering (2011), el cual se encuentra basado en el modelo sociocognitivo y la teoría de Zimmerman.

Debido a que el instrumento de autorregulación no se encontraba en español, se optó por hacer la traducción del mismo. Después de un proceso de traducción y re traducción, se aplicó la escala a una población de 281 alumnos de la misma institución, comprobando que los reactivos se distribuyeron en los factores establecidos en el

instrumento original excepto tres los cuales se eliminaron del instrumento para el diagnóstico.

El instrumento es de tipo Likert y cuenta con 47 ítems, los cuales miden la autorregulación como un atributo relativamente estable en distintos dominios de aprendizaje como el deporte, la música y la escuela. Dichos ítems se encuentran divididos en seis subescalas (tabla 1).

Tabla 1
Distribución de los ítems de la escala SRS

Subescala	Ítems
Planeación	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9
Automonitoreo	10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16
Esfuerzo	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 y 26
Autoeficacia	27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35 y 36
Evaluación	37, 38, 39, 40, 41 y 42
Reflexión	43, 44, 45, 46 y 47

Los rangos de respuesta para las subescalas de planeación, automonitoreo, esfuerzo y autoeficacia son de cuatro opciones, cuya medición va de: (1) *Casi nunca* a (4) *Casi siempre*. Para las subescalas de evaluación y reflexión el rango es de cinco opciones, para la de evaluación la gradación es de (1) *Nunca* a (5) *Siempre*, y para la subescala de reflexión la gradación es de (1) *Muy de acuerdo* a (5) *Muy en desacuerdo*.

2.2.2 Cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje. Para la medición de la motivación en los alumnos se utilizó el *Cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje* CMEA (MSLQ por sus siglas en inglés) de Pintrich en la versión estandarizada por Ramírez, Canto, Bueno y Echazarreta (2013).

Este cuestionario es una escala de tipo Likert, el cual contiene 81 reactivos cuyas opciones de respuesta van de (1) *Muy en desacuerdo* a (7) *Muy de acuerdo*. La escala

cuenta con dos subescalas una de motivación y otra de estrategias de aprendizaje las cuales pueden ser usadas de manera independiente. Para fines de la investigación se optó únicamente por aplicar la primera de ellas.

La subescala de motivación está compuesta por 31 reactivos que se distribuyen en seis factores (tabla 2): (1) Motivación intrínseca, (2) Motivación extrínseca, (3) Valor de la tarea, (4) Control percibido sobre la tarea, (5) Eficacia y (6) Ansiedad ante la tarea.

Tabla 2

Distribución de los ítems de la subescala de motivación del CMEA

Subescala	Ítems
Motivación intrínseca	1, 2, 3 y 4
Motivación extrínseca	5, 6, 7 y 8
Valor de la tarea	9, 10, 11, 12, 13 y 14
Control Percibido	15, 16, 17 y 18
Eficacia	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 y 26
Ansiedad ante la Tarea	27, 28, 29, 30 y 31

2.3 Procedimiento

Para poder realizar cada uno de los procesos relacionados con la investigación, en primera instancia se procedió a tener una reunión con la secretaría académica de la institución para poder obtener los permisos necesarios. La misma secretaría académica, a través de la dirección de la escuela, estableció la cantidad de grupos con los cuales se podría aplicar el estudio previo del instrumento de autorregulación y realizó el contacto con el personal del departamento de orientación y tutoría para establecer las fechas y horarios de cada grupo.

En el departamento de orientación y tutoría se conversó con la responsable del programa, quien colaboró proporcionando los horarios y salones en los cuales se podrían aplicar las escalas tanto para el estudio previo del instrumento como para el diagnóstico.

Después de establecer los horarios la responsable del departamento de tutoría informó a los profesores de los salones correspondientes, debido a que las escalas se aplicaron durante la sesión de la materia de tutoría.

Al entrar a los salones se explicó a los alumnos en qué consiste el proyecto de investigación y se les definieron los objetivos y la forma en cómo contestar adecuadamente a los instrumentos.

Después de la aplicación en todos los salones se procedió a realizar los análisis descriptivos y estadísticos de los datos recogidos con el software estadístico de Jamovi en su versión 1.0.8.0. Con los resultados de dicho análisis se procedió a realizar un programa de intervención de acuerdo con las necesidades grupales e individuales de los alumnos participantes.

Luego de identificar a los alumnos que cumplían con los requisitos de selección, se realizó una junta con el coordinador del departamento de orientación y tutoría para poder establecer las fechas y horarios de los alumnos y así poderles enviar la invitación al programa, la cual tendría que estar firmada por sus representantes legales para autorizar su participación.

Se explicó a los alumnos que la participación en la intervención sería voluntaria y si en algún momento deseaban ya no formar parte, podrían retirarse de esta. En total fueron 15 los alumnos que decidieron participar voluntariamente en la intervención.

Debido a las solicitudes de la institución, se planearon sesiones grupales en horarios distintos a la carga académica de los alumnos (los alumnos de la tarde asistieron al taller en la mañana y viceversa) con el mismo contenido de manera simultánea. Después de las sesiones grupales, se le daría un acompañamiento de manera individual, finalizando con

otra sesión grupal, sin embargo, estos dos últimos procesos no se realizaron debido a la contingencia ocasionada por el COVID-19.

Después de analizar los resultados obtenidos, se le entregó un informe a los encargados del departamento de orientación y tutoría, quienes brindaron las facilidades necesarias para poder realizar las actividades de la intervención.

2.4 Resultados de la Evaluación Diagnóstica

Para el diagnóstico se contó con la participación de 452 alumnos entre los cuales se encontraron 204 hombres y 248 mujeres con un rango de edad entre los 15 y los 18 años. Todos los alumnos se encuentran estudiando el segundo grado y se dividen en 12 secciones o grupos distintos.

2.4.1 Análisis de fiabilidad. Las escalas cuentan con una confiabilidad adecuada, ya que la SRS cuenta con un Alpha de Cronbach de .934. De igual manera se puede observar que los factores tuvieron indicadores de confiabilidades altos (tabla 3).

Tabla 3
Confiabilidad de los factores de la SRS

Factor	<i>M Teórica</i>	<i>M</i>	D.E.	Alpha de Cronbach
Planeación	2.5	2.87	.52	.806
Automonitoreo	2.5	3.14	.54	.775
Evaluación	3.0	4.17	.62	.860
Reflexión	3.0	4.11	.66	.885
Esfuerzo	2.5	3.10	.55	.821
Autoeficacia	2.5	2.96	.59	.822

En cuanto a la subescala del CMEA, se puede observar que cuenta con un Alpha de Cronbach de .880. Esta escala también cuenta con indicadores altos de confiabilidad en cada uno de sus factores (tabla 4).

Tabla 4
Confiabilidad de los factores de la subescala de motivación del CMEA

Factor	<i>M Teórica</i>	<i>M</i>	D.E.	Alpha de Cronbach
Motivación Interna	4.0	4.64	1.11	.718
Motivación Externa	4.0	5.78	1.32	.807
Valor de la Tarea	4.0	4.98	1.11	.852
Control Percibido	4.0	5.36	1.20	.746
Eficacia	4.0	5.01	1.12	.884
Ansiedad ante la Tarea	4.0	3.71	1.14	.848

En cuanto a las medias, para la población total, todos los factores de la escala de autorregulación salieron por arriba de la media teórica, lo cual nos indica que de manera general los estudiantes tienen buenos niveles en las capacidades autorreguladoras. Este mismo escenario se ve en la escala de motivación, exceptuando en el factor de ansiedad ante la tarea, cuya media se esperaba que apareciera en niveles bajos, por lo tanto, los alumnos también tienen buenos indicadores de motivación académica.

2.4.2 Análisis de la muestra seleccionada. Después de realizar el análisis para los 452 alumnos, se procedió a determinar el cuartil más bajo y así seleccionar a los estudiantes que se encontraban en dicho cuartil en ambas escalas, teniendo un total de 66 seleccionados de los cuales 37 (56.1%) fueron mujeres y 29 (43.9%) hombres de 15 a 18 años de edad. A estos alumnos se les hizo la invitación para participar en la intervención. Todos los estudiantes que formaron parte de esta muestra también habían adeudado al menos una asignatura en su estadía del bachillerato.

Para estos alumnos se determinó la media de acuerdo con los componentes de cada instrumento y así se pudo determinar las necesidades a trabajar. En la tabla 5 se puede observar que, en cuanto a la escala de autorregulación (SRS), los factores de Planeación (*M*

= 2.41), Esfuerzo ($M = 2.46$) y Autoeficacia ($M = 2.33$) salen por debajo de la media teórica.

Tabla 5
Medias y desviaciones estandar de ambas escalas para la muestra de intervención

	<i>M teórica</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
SRS			
Planeación	2.5	2.41	.38
Automonitoreo	2.5	2.60	.49
Evaluación	3.0	3.51	.53
Reflexión	3.0	3.60	.55
Esfuerzo	2.5	2.46	.36
Autoeficacia	2.5	2.33	.54
CMEA			
Motivación Intrínseca	4.0	3.44	.92
Motivación Extrínseca	4.0	4.77	1.42
Valor de la Tarea	4.0	3.74	.89
Control Percibido	4.0	4.25	1.12
Eficacia	4.0	3.69	.84
Ansiedad ante la Tarea	4.0	3.28	1.15

Por otra parte, en cuanto a la escala de motivación (CMEA), se puede observar que los factores de Motivación Intrínseca ($M = 3.44$), Valor de la Tarea ($M = 3.74$), Eficacia ($M = 3.69$) y Ansiedad ante la Tarea ($M = 3.28$), son los que salen por debajo de la media, aunque el último factor (Ansiedad ante la tarea) es esperado que salga con dichos puntajes.

3. Programa de Intervención

3.1 Introducción

El modelo teórico utilizado por Zimmerman para la explicación de la autorregulación pertenece al social cognitivo, sin embargo, esta variable también es estudiada desde el constructivismo, el cual tiene algunas similitudes en la forma de concebir la autorregulación.

El plan de estudios de la escuela cuyos estudiantes forman parte de esta intervención, se plantea como un programa basado en el desarrollo de las competencias en los alumnos, lo cual, sugiere que los adolescentes pueden ser capaces de lograr un avance en aspectos relacionados con su aprendizaje. El “aprender a aprender” y el “aprender a hacer” forman parte de dicho programa, lo cual, se relaciona con la autorregulación académica, ya que se busca una Enseñanza Centrada en el Aprendizaje (ECA), logrando que el alumno sea también quien tome el papel protagónico en este proceso de adquisición de conocimientos.

El alumno, visto desde la ECA, es una persona capaz de gestionar la información y desarrollar el conocimiento. Se busca que el estudiante llegue a un aprendizaje autónomo, definiendo sus propios requerimientos y necesidad de medios y formas de aprendizaje. Creando un criterio ante las distintas situaciones de las que forma parte (UADY, 2013).

En este sentido, es necesario que los alumnos que cuenten con niveles bajos en aspectos relacionados con la autorregulación y la motivación académica puedan desarrollar dichas habilidades y así poder adaptarse a las necesidades escolares y sociales de su entorno. Por lo que es importante ayudar a los estudiantes creando espacios en los cuales

ellos puedan realizar ejercicios autorreflexivos y delimitar cuales son aquellas fortalezas y herramientas con las que cuentan para poder tener una mayor autonomía en su aprendizaje.

3.2 Objetivos

El objetivo principal de este programa de intervención es que los alumnos puedan desarrollar habilidades que les permitan tener un proceso de aprendizaje más autorregulado.

Logrando esto a través de:

1.- El diagnóstico de los factores de la autorregulación en los cuales los alumnos puedan tener un mejor desempeño.

2.- La planeación e impartición del programa de intervención, el cual, estará diseñado para que cada uno de los alumnos pueda tener sus propios procesos de reflexión, por medio de un seguimiento individualizado.

3.- La promoción transversal de la motivación en las distintas etapas de la intervención.

4.- La evaluación constante del proceso y de los logros obtenidos. Por medio de la retroalimentación proporcionada a los alumnos y una autoevaluación de los participantes.

3.3 Programa de intervención

Después de realizar el debido análisis de los resultados del diagnóstico se procedió a estructurar un plan de intervención basado en las necesidades de los alumnos. Este plan tiene como objetivo incrementar las habilidades autorreguladoras de los alumnos y de forma simultanea trabajar aspectos motivacionales de los alumnos, basándose en los reactivos de las escalas aplicadas en el proceso de diagnóstico.

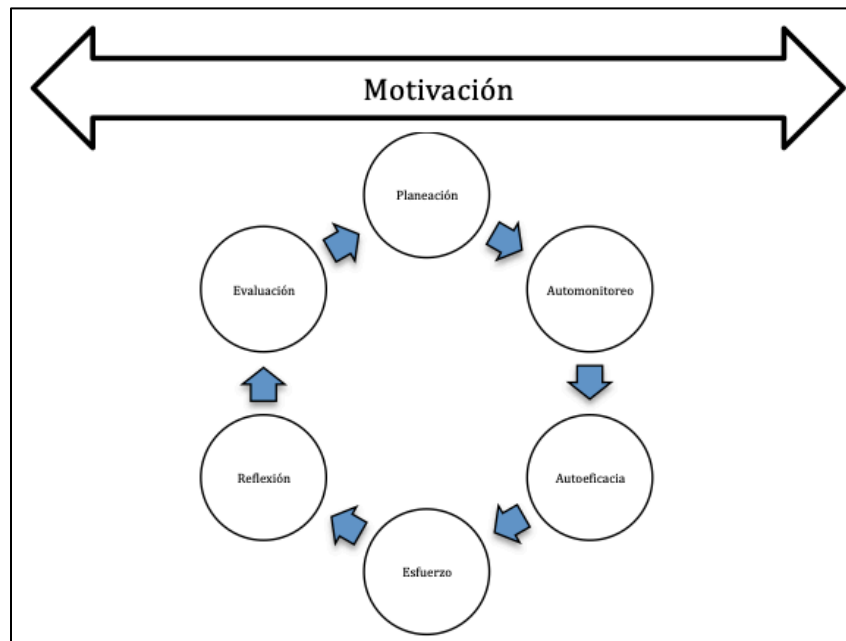


Figura 1. Esquema de la planeación transversal. En el plan de intervención se plantea trabajar la autorregulación de manera cíclica de acuerdo con la teoría de Zimmerman. La motivación se plantea como una variable transversal, ya que se relaciona con las distintas etapas de la autorregulación.

Debido a que la necesidad porcentual de cada uno de los factores que salieron por debajo de la media resultaron ser muy similares, se optó por dedicar el mismo tiempo a cada uno de ellos. Esto también resultó funcional debido a los espacios y tiempos proporcionados por la institución educativa. La intervención se dividió en tres momentos.

(1) Un primer momento de forma grupal en el cual los alumnos podrán conocer todos los factores relacionados con la autorregulación y conocer sobre sus procesos motivacionales, esto a través de actividades que permitan la aplicación de las habilidades autorreguladoras en distintos contextos, tanto dentro del aula como fuera de ella.

(2) Se planificó un segundo momento individual para que los alumnos trabajen sus propias metas a través de los factores de la autorregulación y motivación, adecuándose a las

necesidades de cada estudiante.

(3) Un tercer momento de cierre grupal donde puedan compartir su experiencia y sus aprendizajes, así como realizar un proceso de autoevaluación y evaluación del programa.

El programa de intervención tendría la flexibilidad de adecuarse a las necesidades de los alumnos, por lo que no se determinó la necesidad porcentual de los temas a tratar, sin embargo, cada sesión (grupal e individual) se destinaría a trabajar ciertos factores de la autorregulación (tabla 6). De igual manera, los componentes de la motivación serían trabajados en todas las sesiones, sin embargo, también se haría énfasis en algún factor cada sesión. Las actividades de cada sesión se encuentran en los Apéndices A y B.

Tabla 6
Relación de temas trabajados en las sesiones de la intervención

Tipo de sesión	Número de sesión	Factor a trabajar
Sesiones grupales	Sesión 1	Planeación Automonitoreo Evaluación
	Sesión 2	Reflexión Esfuerzo Autoeficacia
Sesiones individuales	Sesión 1	Planeación Motivación intrínseca y motivación extrínseca
	Sesión 2	Planeación y Automonitoreo Valor de la tarea
	Sesión 3	Evaluación Motivación intrínseca
	Sesión 4	Ansiedad ante la tarea
	Sesión 5	Reflexión Ansiedad ante la tarea
	Sesión 6	Esfuerzo Motivación intrínseca y eficacia
	Sesión 7	Autoeficacia Eficacia y control percibido

4. Resultados de intervención

El programa de intervención se planificó para un total de 11 sesiones: dos grupales de inicio, ocho individuales y, de nuevo, una sesión grupal de cierre. Sin embargo, únicamente fue posible realizar las primeras dos sesiones grupales. Esto debido a que el Gobierno del Estado decretó el cierre de las instituciones educativas a causa de la contingencia de salud ocasionada por el COVID-19.

Debido a dicha contingencia, las instituciones educativas cerraron las puertas de sus instalaciones a partir del 14 de marzo del 2020. Al principio, se proyectó la suspensión de clases por un período de tres semanas, sin embargo, la situación no fue óptima y se decidió aplazar el período de regreso a las aulas.

Al percatarse de la magnitud de la situación ocasionada por el COVID-19 y sus efectos en los distintos sistemas educativos de otros países y en el Estado, las autoridades educativas del plantel, en el cual se iba desarrollando este trabajo, optaron por terminar el periodo escolar de manera virtual. A pesar de que las sesiones serían individuales, no se pudo tener el contacto con los alumnos para un seguimiento, es así, como se tomó la decisión de dar por finalizada la intervención. En este apartado se realizará un análisis de lo alcanzado en las sesiones previas a la suspensión de labores académicas.

En las sesiones participaron 15 alumnos de segundo de bachillerato, de los cuales, nueve fueron mujeres (60%) y seis hombres (40%). Todos los alumnos habían adeudado alguna asignatura en el ciclo pasado, incluso algunos aún estaban adeudando materias.

Debido a que un interés de la intervención era el que los alumnos pudieran aplicar los procesos autorreguladores en distintos aspectos de la vida académica y personal, las actividades planteadas no se centraron solo en el ámbito educativo. De igual manera en las

actividades se trataron aspectos relacionados con la motivación, específicamente el origen de ésta para poder realizar una reflexión sobre la motivación intrínseca y extrínseca. Todo este material fue resguardado en carpetas individuales para poder trabajar con los participantes durante el seguimiento, sin embargo, al no poder tener los resultados de la intervención en su totalidad debido a la situación de contingencia presentada, es con dicho material que se realizó el análisis de este apartado.

A continuación se presenta un análisis de los factores de la autorregulación, de acuerdo con los comentarios y las actividades realizadas por los alumnos (Apéndice B y C). Estos comentarios fueron registrados a través de: (1) Registro anecdótico de las sesiones, (2) las preguntas de evaluación de cada una de las sesiones de los talleres y (3) de los formatos de seguimiento establecidos, los cuales fueron resguardados por el investigador.

1. Planeación. Para esta actividad los alumnos tenían que planear una reunión o fiesta, dramatizando las distintas actitudes que podrían tener ante dicha tarea. Los alumnos mencionaron que les resultó más fácil el poder llevar a cabo la planeación cuando tenían una actitud más positiva, ya que esto ayudaba a ver mejor las opciones y a organizar las distintas tareas.

Al preguntarles cómo se podría relacionar con el ámbito educativo, los alumnos mencionaron que al planear el lugar, los materiales y las actividades a realizar, podría ayudarles a ser más organizados y así poder cumplir mejor y en tiempo las tareas y los estudios. Los participantes igual mencionaron que podrían tener más tiempo para hacer otras actividades si realizaban una mejor planeación de su día. Los estudiantes mencionaron que estaban interesados en lograr tener mayor control sobre su tiempo. Esto se vio reflejado

en la segunda sesión, ya que algunos alumnos llevaron la planificación de una tarea sin que se les fuera solicitado por el facilitador del taller.

2. *Automonitoreo.* Después de realizar la actividad relacionada con este factor, los estudiantes expresaron que se sintieron mejor al poder tener una retroalimentación de la tarea que tenían que cumplir en ese momento. Al preguntarles cómo lo podrían aplicar de manera personal sin depender de un agente externo para la retroalimentación, los alumnos mencionaron que sería importante el revisar constantemente las rúbricas de evaluación, las instrucciones y los objetivos de las tareas para poder saber si lo que estaban haciendo iba de acuerdo a lo esperado.

3. *Evaluación.* En cuanto al factor de evaluación, los participantes tuvieron que evaluar por sí mismos distintas tareas donde hayan obtenido buenos resultados y otras tareas con resultados no tan positivos. En esta actividad también se pudo indagar en el tipo de atribución que los alumnos tienen ante los resultados de las actividades que realizan. Al pedir que ellos mismos identifiquen si su atribución era interna o externa, los estudiantes pudieron realizar adecuadamente la actividad y entre ellos mismos se retroalimentaron.

En esta actividad se pudo observar que los participantes atribuyen sus éxitos en las tareas a causas más internas, esto se pudo apreciar cuando los alumnos mencionaron que tienen esos resultados debido a que siguen las instrucciones adecuadamente, las estrategias que ellos usan son las más óptimas, planean adecuadamente sus tareas y tienen interés en realizar las actividades.

En cuanto a las tareas no exitosas, los alumnos hacen mayor mención a aspectos externos como lo son las características de la materia, de la tarea o del docente. De igual manera hicieron mención del factor tiempo, ya que consideran que el tiempo no es el

suficiente para poder realizar todas las tareas marcadas.

4. *Reflexión.* En este factor, los alumnos plasmaron las emociones experimentadas ante las distintas tareas que antes habían evaluado. Aunque lo hicieron con tareas exitosas y no exitosas, la atención al momento de plasmar las emociones se centró en las tareas en las cuales no habían tenido tanto éxito. En las hojas de trabajo expresaron una gama de emociones como la tristeza, el enojo, frustración, entre otros. Por otra parte, en cuanto a las tareas en las que han tenido éxito todos mencionaron únicamente la felicidad y dos alumnos mencionaron orgullo.

5. *Esfuerzo.* Al realizar las actividades correspondiente a este factor, los alumnos se mantuvieron concentrados en poder cumplir con los objetivos propuestos. Esto ocurrió específicamente en la segunda actividad, ya que incluso utilizaron distintos materiales y encontrar maneras innovadoras para poder cumplir con la tarea.

Al cuestionarles el porqué se mantuvieron en la tarea a pesar de que las instrucciones no fueron muy claras y se les pedía algo fuera de lo común, los alumnos mencionaron que lo hicieron debido a que involucraba el tener que realizar algo que parecía sencillo pero al mismo tiempo retador, otros mencionaron que se mantuvieron en la tarea porque sabían que era posible lograrlo, pero no recordaban la manera exacta de hacerlo.

Todos los estudiantes pudieron realizar la tarea planteada creando diversas maneras de resolver el reto propuesto y ninguno lo realizó de acuerdo a lo esperado. Al darles la retroalimentación de cómo pudieron lograrlo más rápido, los alumnos mencionaron que hubiera sido más rápido pero que también pudieron descubrir otras formas de realizarlo.

6. *Autoeficacia.* La actividad de este factor estaba dividida en dos partes, al principio los alumnos mencionaron que podrían recordar un promedio de 15 palabras y

lograron recordar un promedio de 17 palabras. El 66.6% de los estudiantes pudo recordar más palabras de lo que creía, incluso algunos pudieron hacer la recuperación de todos los estímulos. En la segunda parte los alumnos mencionaron que podrían recordar más palabras de acuerdo a los resultados anteriores, sin embargo, al tener distractores ninguno recuperó tantas palabras como pensaron.

Al cuestionarles sobre las razones por las cuales pudo pasar esto y cómo se puede relacionar con el ámbito escolar, estos mencionaron que al momento de hacer las tareas muchas veces se tienen distractores en el lugar donde se trabaja y que algunas veces se piensa que se pueden ignorar, pero la mayoría del tiempo esto no es posible.

7. Motivación. Esta variable se trabajó en distintos espacios de las sesiones grupales, sin embargo, también se les solicitó a los alumnos que escribieran cuáles son las motivaciones que tienen para poder concluir una meta. Todos los estudiantes hicieron referencias a motivaciones extrínsecas. Diez alumnos (66.66%) mencionaron a su familia, ocho alumnos (53.33%) hicieron mención a tener un título en un futuro y en menor medida mencionaron a sus amigos y el tener buenas calificaciones.

En cuanto a los aspectos intrínsecos de la motivación, solo cuatro alumnos hicieron referencia a esto, de los cuales tres hicieron referencia a la “superación personal” y uno a “quitarse la ignorancia”.

Durante las sesiones los alumnos mostraban interés en los contenidos. Esto se pudo observar a través de la participación, ya que el diálogo con ellos era muy fluido y daban ejemplos muy claros de lo que ocurría en su vida diaria en relación con el tema, de igual manera, trataban de resolver las dudas que les iban surgiendo o pedían más ejemplos de cómo aplicar los distintos temas.

En cada una de las sesiones implementadas, se realizó una evaluación del contenido proporcionado en ellas, en las cuales los alumnos iban explicando lo aprendido durante las actividades. Los estudiantes lograban realizar comentarios acertados sobre la aplicación de los conceptos vistos.

En cuanto al contenido de las sesiones, los alumnos mencionaron que les gustó que no fuera igual a otros talleres donde les explicaban las técnicas de estudio de forma monótona, sino que en algunos aspectos podían encontrar una aplicación más allá de la escuela. En la retroalimentación del inicio de la segunda sesión, varios participantes mencionaron incluso el haber intentado aplicar lo visto en la sesión anterior fuera del aula, ya que les pareció muy importante y muy interesante el contenido.

5. Discusión y conclusiones

Debido a que no se pudo realizar una segunda evaluación, debido a las condiciones de salubridad ocasionadas por el COVID-19, las conclusiones y discusiones presentadas fueron planteadas con respecto al impacto esperado y los resultados obtenidos previamente a la suspensión del estudio.

Evaluación diagnóstica.

Actualmente el estudio de la autorregulación académica se ha centrado principalmente en Niveles de Educación Básica y Superior, sin embargo, aún es importante el fomento de esta variable en las instituciones de Nivel Media Superior.

Esta idea se refuerza con los resultados del diagnóstico, ya que al trabajar con una muestra aproximadamente del 16% (452 alumnos) del total del alumnado de la institución, se obtuvo una cantidad considerable con bajos niveles en ambas variables (66 alumnos).

Tomando en consideración que se esperaría que los alumnos de segundo grado ya tengan herramientas para poder desempeñarse de manera autónoma en el bachillerato, resulta importante fijar la mirada también en los alumnos que van iniciando este nivel de estudios, ya que podría ser más significativa la cantidad de adolescentes con oportunidad de desarrollar habilidades autorreguladoras.

Programa de intervención.

A través de esta investigación aplicada se pudo observar que también es importante hacer énfasis en los alumnos de nivel bachillerato debido a que en muchos programas de estudio se motiva a que el estudiante sea autónomo, eficaz, y autorreflexivo en sus procesos de aprendizaje, sin embargo, los alumnos no siempre cuentan con todas las herramientas para poder lograrlo.

Otro punto a considerar es la importancia de tener en cuenta las distintas limitaciones que pueden presentarse al trabajar estas variables, ya que en algunos estudios las limitaciones están enfocadas a los procesos administrativos de las instituciones y de los espacios proporcionados (Herrera, 2012).

Una forma, mediante la cual este estudio propone hacer frente a dicha limitante, es con la reducción de las sesiones grupales y el enfoque de la planeación a un proceso individualizado con los alumnos, logrando con ello que los procesos autorreflexivos puedan encaminarse más en la experiencia de cada alumno; de igual manera, esto permitiría la adaptación del programa a sus espacios y horarios. Esto último es importante ya que también resulta fundamental crear programas, técnicas e instrumentos de evaluación que permitan que el alumno se sienta incentivado a un proceso de reflexión propio y dirigido por sí mismo con el fin de lograr una consciencia metacognitiva que propicie el desarrollo del aprendizaje autorregulado (Álvarez, 2012).

Impacto esperado.

Al término de la intervención se esperaba que los alumnos tuvieran un incremento en los puntajes de ambas escalas en comparación con los que no tomaron el curso. Esto se esperaba específicamente en los factores que presentaban puntuaciones por debajo de la media.

Después de la intervención se esperaba que los alumnos puedan tener una atribución interna en cuanto a sus capacidades y las consecuencias de las mismas, ver las influencias de dichas atribuciones en las decisiones y las causas percibidas de sus éxitos en el ambiente académico. Ya que, cuando un estudiante realiza atribuciones internas y percibe el tener

control en una tarea exitosa, es capaz de trasladar este tipo de atribución a otras áreas esforzándose por obtener resultados similares (Del Valle, 2013).

En este sentido, se esperaba que los alumnos pudieran ser personas capaces de tener una planeación adecuada de las tareas a realizar, a través de darle un orden y un sentido a cada una de las actividades necesarias para cumplir dichas tareas. De igual manera, considerando las habilidades de cada uno, los alumnos serían más capaces de sentirse preparados para poder afrontar los obstáculos y las tareas dadas.

Como conclusiones finales de este estudio, se puede remarcar la importancia de fomentar el diseño y validación de intervenciones que puedan permitir el trabajo grupal e individual con los alumnos para poder adecuarse a las necesidades de los adolescentes, y así se pueda realizar un trabajo contextualizado y dar respuesta a los obstáculos de tiempo y espacios que puedan presentarse en las escuelas.

De igual manera, se propone tener en cuenta este nivel educativo para futuras intervenciones, ya que a pesar de que se espera que los alumnos tengan niveles adecuados en las variables de autorregulación y motivación, en esta población se puede observar que aún existe una necesidad por parte del alumnado para poder desempeñarse adecuadamente en el ámbito escolar. Dichas intervenciones tendrían que realizarse tomando en consideración distintos factores como el rendimiento académico y el trabajo en conjunto de ambas variables

Referencias

- Álvarez, A. (2012) La autorregulación de los aprendizajes en la asignatura de estudios sociales: el caso del estudiantado de undécimo año del colegio bilingüe Santa Cecilia. (Tesis de maestría). Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Estatal a Distancia Vicerrectoría Académica. Costa Rica. Recuperado de <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/936/1/La%20autorregulacion%20de%20los%20aprendizajes%20-%20ALEJANDRA%20ALVAREZ.pdf>
- Bernal, M., Flores, E. y Salazar, D. (2017) *Motivación, autorregulación para el aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de séptimo grado de una institución educativa del municipio de Aranzazu (Caldas) adscrita al programa Ondas de Colciencias* (Tesis de maestría) Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Manizales. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/3181/Tesis%20Edilma%20Florez.%20Monica%20Bernal%20y%20Doralba%20Salazar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bertini, D. (2015). Guía Básica para la Autorregulación. Quito, Ecuador: Ruiz.
- Burgos, E. y Sánchez, P. (2012) Adaptación y validación preliminar del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (MSLQ). (Tesis de
- Chong, E. (2017) Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 47(1) pp. 91-108. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27050422005.pdf>

- Coronado, A. (2012) La acción tutorial y los estilos de aprendizaje en la enseñanza superior: un planteamiento integrador. *Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación*. Universidad de Sevilla. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/314759474_La_accion_tutorial_y_los_estilos_de_aprendizaje_en_la_ensenanza_superior_un_planteamiento_integrador/download
- Del Valle, M. (2013) atribuciones causales y aprendizaje matemático. *Atenas*, 1(21),54-69. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4780/478048957004>
- Ferreira, Y. (2016) *El aprendizaje cognoscitivo social de Albert Bandura y la teoría psicogenética de Jean Piaget*. Recuperado de https://www.academia.edu/23341071/EL_APRENDIZAJE_COGNOSCITIVO_SOCIAL_DE_ALBERT_BANDURA_Y_LA_TEORIA_PSIKOGENETICA_DE_JEAN_PIAGET_Material_de_consulta_para_el_aprendizaje
- Holguín, A. (2012) La enseñanza orientada al desarrollo socio-cognitivo en estudiantes de educación media del occidente antioqueño. *Revista educación, comunicación y tecnología* 6(12). Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, Colombia. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277271891_La_ensenanza_orientada_al_desarrollo_socio-cognitivo_en_estudiantes_de_educacion_media_del_occidente_antioqueno
- Herrera, L. (2012) Motivación y autorregulación en estudiantes de secundaria con bajo rendimiento académico. (Tesis de maestría) Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Yucatán. México.

- INEE, (2018) La deuda con la educación media superior. *Revista de Evaluación para Docentes y directivos, Red.(9)* Enero-Abril, pp.5-6. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/Red9/Red09.pdf>
- Jamovi. (2019). *The jamovi Project*. (Version 1.0) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.
- Junco, I. (2010) La motivación en el proceso enseñanza aprendizaje. *Temas para la educación. 9*. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7327.pdf>
- López, O. (2012). Logro en matemáticas, Autorregulación del aprendizaje y estilo cognitivo. Barranquillas, Colombia. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/sumps/v19n2/v19n2a03.pdf>
- McLean, A. (2009). *Motivating every learner*. Recuperado de <http://222.edb.utexas.edu/borich/pdfdocs/chapter7.pdf>
- Martín, M., Bueno, J. y Ramírez, M. (2010). Evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de Bachillerato mexicanos. *Aula Abierta 38* (1) pp.59-70. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3214240.pdf>
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación, 33* (2). Universidad de Costa Rica. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- OCDE. (2018). Panorama de la Educación 2018. Recuperado de https://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/MEX_Spanish.pdf
- Panadero, E. y Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de*

Psicología 30(2). Pp. 450-462. España. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/167/16731188008.pdf>

Ramírez, M., Canto, J., Bueno, J. y Echazarreta, A. (2013). Validación Psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en Universitarios Mexicanos.

Electronic Journal of Research in Educational Psychology. 11(1) pp. 193-214.

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293125761009.pdf>

Rivera, D., Indacochea, L., Cavero, O., Vallejo R. y Díaz, K. (2017). La autorregulación y la disciplina escolar de los estudiantes de bachillerato. *Augusto Guzzo, Revista académica* 1 (20) pp. 61-72 Sao Paulo, Brasil. Recuperado de

http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/564

Ruiz, G. (2015). *Relación entre autorregulación y rendimiento académico de los alumnos de cuarto bachillerato del Colegio San Francisco Javier de Huehuetenango* (Tesis de posgrado) Facultad de Humanidad, Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

Recuperado de [http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/83/Ruiz-](http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/83/Ruiz-Guillermo.pdf)

[Guillermo.pdf](http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/83/Ruiz-Guillermo.pdf)

Santos, M. (2016). *La escuela que aprende*. Madrid, España: Morata. Recuperado de

https://www.academia.edu/7834482/1_Santos_Guerra_la_escuela_que_aprende

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Sexta edición, Pearson. México.

SEP. (2011). *Plan de estudios 2011*. Educación secundaria. SEP: México.

SEP. (2017). *Programa Nacional de Becas. Diagnóstico*. México. Recuperado de

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/252985/Diagnostico__S243_UV_Agosto_2017.pdf

- Toerin, T. (2011). *Self-regulation of learning and the performance level of youth soccer players*. Groningen: s.n. Recuperado de:
[https://www.rug.nl/research/portal/en/publications/selfregulation-of-learning-and-the-performance-level-of-youth-soccer-players\(12940afc-e130-40d5-b0f1-18e561c19cb5\).html](https://www.rug.nl/research/portal/en/publications/selfregulation-of-learning-and-the-performance-level-of-youth-soccer-players(12940afc-e130-40d5-b0f1-18e561c19cb5).html)
- UADY. (2013). Modelo Educativo para la Formación Integral. Bachillerato. Recuperado de http://www.csems.uady.mx/media/Mefi_EMS_2013.pdf
- Vargas, J. (2010). *El paradigma sociocognitivo como base de cambio en la cultura pedagógica: análisis de una experiencia de intervención regional*. (Tesis de doctorado) Universidad Complutense de Madrid, Facultad de educación. Departamento de didáctica y organización escolar. España. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/10324/1/T31413.pdf>
- Zimmerman B., y Moylan A. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. En D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315) Nueva York: Routledge. Recuperado de https://zodml.org/sites/default/files/%5BDouglas_J._Hacker,_John_Dunlosky,_Arthur_C._Graes_0.pdf

Apéndice A**Cronograma**

Fecha	Actividad	
Diagnóstico		
18 de octubre	Solicitud de permiso para la implementación del diagnóstico	
24 al 30 de octubre	Diagnóstico	
28 de enero	Reunión con el departamento de Orientación y tutoría para acordar los procesos de intervención	
Intervención		
11 al 14 de febrero	Invitación al taller	
17 al 21 de febrero	Recepción de las invitaciones firmadas por los padres de familia o tutores	
6 de marzo	Presentación de las cartas descriptivas al departamento de orientación y tutoría	
10 de marzo	Primera sesión (Ambos turnos)	Planeación Automonitoreo Evaluación
12 de marzo	Segunda sesión (Ambos turnos)	Reflexión Esfuerzo Autoeficacia
16 – 20 de marzo	Primera semana de seguimiento individual	Planeación Motivación intrínseca y motivación extrínseca
23 – 27 de marzo	Segunda semana de seguimiento individual	Planeación y Automonitoreo Valor de la tarea
30 de marzo – 3 de abril	Tercera semana de seguimiento individual	Evaluación Motivación intrínseca
20 – 24 de abril	Cuarta semana de seguimiento individual	Ansiedad ante la tarea
27 de abril – 1 de mayo	Quinta semana de seguimiento individual	Reflexión Ansiedad ante la tarea
4 – 8 de mayo	Sexta semana de seguimiento individual	Esfuerzo Motivación intrínseca y eficacia
11 – 15 de mayo	Séptima semana de seguimiento	7. Autoeficacia

	individual	Eficacia y control percibido
18 – 22 de mayo	Octava semana de seguimiento individual	Cierre individual
Evaluación		
1 – 5 de junio	Sesión de cierre y post-test.	
S/f	Devolución de resultados al departamento de orientación y tutoría	

Apéndice B

Cartas descriptivas de las sesiones grupales

Sesión 1

Duración: 2 horas

Objetivo: Conocer y reforzar las fortalezas de los alumnos para poder identificar áreas de apoyo para la intervención a través de actividades que puedan fomentar el desarrollo de los factores de la autorregulación.

Notas:

Al inicio se le entregará una carpeta a cada alumno para que pueda ir guardando todos los formatos y hojas de los ejercicios que se realicen.

Cada uno de los factores será representado por una imagen, la cual acompañará todo el proceso de los alumnos.

Factor a trabajar	Actividad	Tiempo	Materiales
Bienvenida y presentación de los alumnos	Actividad de integración Se le entregará a cada alumno una hoja en blanco donde tendrán que dibujar un animal con el que se identifiquen y se harán las siguientes preguntas ¿Por qué ese animal? ¿Identificas alguna característica de ese animal en ti?	15 min	Hoja en blanco Colores Plumones Formato A (Presentándome)
Presentación del taller	Se explicará de manera general el contenido y la forma de llevar las sesiones	5 min.	Presentación Power Point
Establecimiento de metas	“Carro de las metas” Se le entregará a los alumnos el formato correspondiente, el cual tendrán que llenar de la siguiente manera: - Carro: Su nombre - Meta: Terminar segundo año - Obstáculos: situaciones académicas concretas que les impide lograrlo - Gasolina: ¿Cómo va	20 min.	Presentación Power Point Formato B (El carro)

	<p>la motivación?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atajos: Situaciones académicas que me pueden beneficiar para lograr la meta <p>Preguntas de reflexión</p>		
Planeación	<p>“Plan de la fiesta”</p> <p>Los alumnos tendrán que realizar entre todos la planificación de una fiesta. A cada alumno se le asignará un rol en específico pudiendo ser positivo o negativo. Al final se reflexionará sobre los papeles que se puede tomar ante una tarea (¿te identificaste con algún rol? ¿Qué te motiva a querer planear algo? ¿Es fácil o difícil?)</p> <p>A continuación se les explicará la técnica de la planificación del día y los distintos aspectos a tener en cuenta.</p>	<p>Plan de fiesta 10 min.</p> <p>Preguntas 10 min.</p> <p>Técnicas de planificación 10 min.</p>	<p>Presentación Power Point</p> <p>Papelitos con roles a desempeñar</p>
Automonitoreo	<p>“Copiando la imagen”</p> <p>Se le repartirá a cada uno una hoja en blanco, en la cual tendrán que copiar tres dibujos. Los dibujos serán distintos y se proyectarán en distinto tiempo.</p> <p>La primera se proyectará una sola vez.</p> <p>La segunda imagen se proyectará al inicio y a la mitad.</p> <p>La tercera imagen se proyectará al inicio, a la mitad y al final del tiempo.</p> <p>Al finalizar se hará la siguiente reflexión:</p> <p>¿Cómo se sintieron al realizar la actividad?</p>	<p>Actividad de copia 10 min.</p> <p>Reflexión de cierre. 10 min.</p>	<p>Hojas en blanco</p> <p>Lápiz</p> <p>Presentación Power Point</p>

	<p>¿Cómo se puede aplicar en las tareas?</p> <p>¿Qué ventajas podría traernos el tener una retroalimentación?</p> <p>¿Cuándo no entiendo algo?</p> <p>¿Qué hago?</p> <p>¿Cómo lo puedo hacer yo solo?</p>		
Evaluación	<p>Se le pedirá a los alumnos que piensen en dos tareas. Una en la cual hayan obtenido una buena calificación y otra en la cual hayan obtenido una calificación baja. Se les pedirá que las redacten en una hoja y escriban el por qué obtuvieron esas calificaciones. A través de esta actividad también se podrá observar el tipo de atribución que tienen ante las tareas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué aspectos me han ayudado para terminar una tarea? - ¿Cuáles? Clasificar la atribución 	10 min.	Hoja en blanco
Seguimiento	<p>Formato para realizar el seguimiento</p> <p>En este formato se establecerán las metas, los aprendizajes obtenidos, las estrategias que se pueden implementar.</p>	10 min	Formato C (seguimiento) Presentación Power Point
Evaluación de la sesión	<p>¿Cómo se sintieron?</p> <p>¿Qué aprendieron?</p> <p>¿Qué harás con lo aprendido?</p> <p>¿Qué quiero aprender?</p>	10 min	Presentación Power Point

Imágenes utilizadas en el proceso.



Sesión 2

Duración: 2 horas

Objetivo: Que los alumnos puedan reforzar aspectos de la autorregulación a través de las actividades planteadas y así poder establecer las estrategias y bases necesarias para el seguimiento individualizado.

Factor a trabajar	Actividad	Tiempo	Materiales
Recapitulación	<p>¿Qué vimos la sesión pasada? ¿Pudimos aplicar algo de la sesión pasada en estos días? Si lo apliqué, ¿Funcionó? ¿Si o no y por qué?</p>	15 min.	Presentación Power Point
Reflexión.	<p>“Plasmando las emociones” Se le entregará a los alumnos una hoja en blanco en la cual se les pedirá que dibujen o redacten en la mitad de la hoja como se sienten antes de hacer una tarea difícil y en la otra mitad cómo se sienten ante una tarea fácil A continuación se harán las siguientes preguntas de reflexión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo me siento con las tareas fáciles? - ¿Cómo me siento con las tareas difíciles? - ¿Antes de los exámenes cómo me siento? <p>¿Por qué?</p>	15 min	Hojas en blanco
Esfuerzo	<p>Se dividirá al grupo en dos equipos. Y se realizarán actividades con vasos y globos al estilo un “minuto para ganar” Ejemplo: https://www.youtube.com/watch?v=Ff3kDWOmU4Y</p> <p>Se harán las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se sintieron? - ¿Qué fue lo complicado? - ¿Por qué seguían intentándolo? <p>Como segunda parte Se le proporcionará una hoja a cada alumno, se le dará la indicación de que tendrán cierto tiempo para pasar a través de la hoja. Se colocarán en la mesa: tijeras, plastilina, pegamento y si es posible, un celular. Lo único que pueden utilizar son los materiales que se encuentren en la mesa. (Se le proporcionará una hoja a cada uno, al</p>	20 min	Presentación Power Point Vasos Globos Hojas en blanco Tijeras

	<p>menos que el alumno pida otra hoja)</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Fue complicado? - ¿Cuántas veces lo intentaron? - ¿Por qué? 		
Autoeficacia	<p>“Distractores”</p> <p>Se le preguntará al alumno cuantas imágenes puede memorizar de una lista de 20 en un tiempo determinado. (Pueden pasar 4 alumnos y hacerlo como competencia o hacerlo de manera grupal para que todos participen)</p> <p>Se le preguntará a los alumnos lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué estrategia usaron para aprender las palabras? - ¿Cuántas lograron? - ¿Si se les presenta otra lista, creen que puedan tener más palabras? ¿Por qué? <p>A continuación se le dirá a los alumnos que se presentará otra lista de 20 imágenes y tendrá que escribir de nuevo las que se acuerde (en esta presentación aparecerán distintos distractores)</p> <p>Se hará la reflexión sobre qué aspectos pueden ser distractores en la casa o el lugar de estudio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué hacemos para concentrarnos en una tarea? - ¿Si la tarea es difícil que hago para poder realizarla? - ¿Cómo resuelvo las situaciones que se me presentan? - ¿Qué distractores podemos tener al momento de hacer una tarea? 	10 min con las imágenes 15 min de reflexión y preguntas	Presentación Power Point Hojas en blanco
Seguimiento	<p>Formato para realizar el seguimiento</p> <p>Se revisará el formato y se agregará lo que sea necesario.</p>	10 min	Presentación Power Point Formato de seguimiento
Diario de actividades y seguimiento	<p>Explicación</p> <p>Como parte del seguimiento se le dará un pequeño cuaderno (diario de seguimiento) a cada alumno para que en él puedan ir escribiendo las actividades que van realizando, y los aspectos que le ayudan a lograrlas.</p> <p>Establecimiento de las sesión individuales. Se le pedirá que pongan por escrito los días que podrán tener el seguimiento.</p>	15 min	Diarios de actividad Hoja de seguimiento

Evaluación de la sesión	¿Cómo se sintieron? ¿Qué aprendieron? ¿Qué harás con lo aprendido? ¿Qué quiero aprender?	20 min	Presentación Power Point
-------------------------	---	--------	--------------------------

Apéndice C

Plan del seguimiento individual

Objetivo: Que los alumnos puedan aprender la importancia de cada uno de los factores de la autorregulación, así como el orientar la motivación hacia sus metas y objetivos a corto plazo.

Notas:

- En cada una de las sesiones individuales se realizará una revisión del diario de actividades que se le entregó a cada alumno en las sesiones grupales.
- La duración de cada sesión con los alumnos será de 30-45 minutos, dependiendo de las necesidades de cada uno

SEMANA	ACTIVIDAD	OBJETIVO	Materiales
1. 16 – 20 de marzo (Planeación) (Motivación intrínseca y motivación extrínseca)	Revisión del formato “El carro” Se profundizará en este formato, con el fin de que el alumno identifique cuales son aquellos aspectos que le motivan y cuales podrían servir de apoyo en la adquisición de metas. ¿Cómo hacer mi planeación? Se le mostrará al alumno una forma de planeación para que pueda replicarlo en alguna de sus tareas durante la semana. Se escribirá en el <i>diario de seguimiento</i> .	Que los alumnos puedan identificar hacia que tipo de motivación se dirigen sus objetivos.	Diario de seguimiento. Carpeta con formatos de cada alumno.
2. 23 – 27 de marzo (Planeación y Automonitoreo) (Valor de la tarea)	Automonitoreo ¿Cómo puedo hacerlo? Se realizará la planeación de una tarea que tengan pendiente. En ese momento se le dará las indicaciones sobre como irse monitoreando al momento de hacer una actividad, para que pueda replicarlo. En esta sesión también se platicará con el alumno sobre la importancia que tiene el poder darle un valor adecuado a la	Que los alumnos puedan aprender a realizar un automonitoreo de las planeaciones y tareas que tengan.	Diario de seguimiento. Carpeta con formatos de cada alumno.

	tarea para poder realizar una buena planeación.		
3. 30 de marzo – 3 de abril (Evaluación) (Motivación intrínseca)	Evaluación Se revisarán ambas planeaciones que hicieron los alumnos. Se sacarán en conceso algunos puntos a calificar. Por ejemplo: La planeación me ayudó a completar la tarea adecuadamente, la planeación es clara, la tarea que realicé fue entregada en tiempo, etc.	Que los alumnos puedan, por ellos mismos, establecer criterios para evaluar una tarea que ellos realizaron.	Diario de seguimiento. Carpeta con formatos de cada alumno. Planeaciones antes hechas por los alumnos
4. 20 – 24 de abril (Ansiedad ante la tarea)	Recapitulación Se revisará el material que se tiene hasta este momento. Especialmente el <i>diario de seguimiento</i> . Sesión de relajación Se realizará una sesión de relajación con los alumnos para dar estrategias que permitan sentirse seguros y confiados antes de un examen o una tarea.	Que el alumno adquiera herramientas para poder afrontar la ansiedad antes de una tarea o un examen.	Diario de seguimiento. Carpeta con formatos de cada alumno. Audio para meditación guiada
5. 27 de abril – 1 de mayo (Reflexión) (Ansiedad ante la tarea)	Reflexión Se trabajará con los alumnos la importancia de las emociones ante una tarea. ¿Cómo me hace sentir?, ¿qué ocasiona esta emoción en mí?, ¿me ayuda esta emoción para lograr mi objetivo?	Que el alumno reconozca la importancia de las emociones que experimenta ante una tarea.	Diario de seguimiento. Carpeta con formatos de cada alumno.
6. 4 – 8 de mayo (Esfuerzo) (Motivación intrínseca y eficacia)	Esfuerzo El alumno realizará una lista de las habilidades que tiene para hacer distintas actividades (no necesariamente académicas). A continuación se le pedirá que piense en una tarea que tenga pendiente o haya realizado. Se le pedirá que piense cuáles de las habilidades mencionadas antes pueden ayudarle a realizar la tarea.	Que los alumnos identifiquen las habilidades y fortalezas con las que cuentan para poder mantenerse en una tarea.	Diario de seguimiento. Carpeta con formatos de cada alumno.

	¿Qué otras habilidades podría utilizar o podría trabajar?		
7. 11 – 15 de mayo (Autoeficacia) (Eficacia y control percibido)	<p>Autoeficacia</p> <p>Se trabajará con la hoja del formato “El carro” donde los alumnos escribieron sus obstáculos y con la hoja de seguimiento 1.</p> <p>¿Cómo he sorteado esos obstáculos?</p> <p>¿Qué puedo hacer para superar los obstáculos que quedan?</p> <p>¿Puedo controlar siempre las situaciones que se me presenta?</p> <p>¿Cómo reacciono a las que no puedo controlar?</p> <p>Se hará énfasis en la importancia de que a pesar de que a veces no podemos controlar todas las situaciones pero si podemos desempeñarnos adecuadamente.</p>	Que los alumnos puedan identificar los obstáculos que se presentan y cómo enfrentarlos	Diario de seguimiento. Carpeta con formatos de cada alumno. Formato de “El carro”
8. 18 – 22 de mayo	<p>Cierre individual</p> <p>En esta sesión se realizará una revisión de los materiales vistos a lo largo de toda la intervención.</p> <p>Se indagará en cuáles son los aspectos positivos que lograron y si existe algún aspecto que consideran que pudieran seguir trabajando por aparte.</p> <p>En caso de que el alumno considere que existe algún tema para seguir trabajando se canalizará con el personal del departamento de orientación y tutoría para poder darle un seguimiento adecuado.</p> <p>Se llenará el formato de <i>seguimiento 2</i></p>		Diario de seguimiento. Carpeta con formatos de cada alumno.

Apéndice D

Formatos de las sesiones grupales

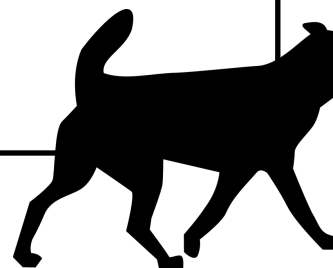
Presentándome....

Nombre:

¿Qué animal escogí? ¿Por qué me identifiqué con él?



¿Qué características veo en ese animal?



Acudo a algún tipo de seguimiento (CAE, psicológico, algún otro taller)

¿Adeudo alguna asignatura? No___ Si___ ¿Cuántas?___ ¿Cuál (es)?

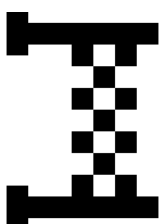
Formato B. El carro



Gasolina: ¿Qué me motiva?

¿Qué obstáculos académicos se presentan?

¿Qué atajos aparecen durante el camino?



Formato C. Seguimiento 1

Seguimiento 1

¿Qué quiero lograr?
¿Qué me lo impide?
¿Qué puedo hacer para lograrlo?
¿Cómo puedo hacerlo?
¿En cuanto tiempo quiero lograrlo?
¿Qué apoyos tengo para lograrlo?

Formato seguimiento 2

Seguimiento 2

¿Qué quiero lograr?
¿Qué me lo impide?
¿Son situaciones extrínsecas o intrínsecas? ¿Puedo controlarlas? ¿Cómo?
¿Qué puedo hacer para lograrlo?
¿Cómo puedo hacerlo? ¿Qué estrategias tengo o puedo usar?
¿En cuanto tiempo quiero lograrlo?
¿Qué apoyos tengo para lograrlo?
¿Qué aprendí en estas sesiones que pueda usar a partir de ahora?

Apéndice E

Carta descriptiva de la sesión grupal de cierre

Sesión de cierre

Objetivos:

- Que los alumnos puedan expresar y socializar los aprendizajes obtenidos durante la intervención a través de una autoevaluación.
- Identificar los alcances de la intervención mediante una evaluación del proceso.
- Realizar el post-test.

Duración: 1 hora

Actividad	Descripción	Tiempo	Materiales
Bienvenida	Se pasará lista Se le entregará a los alumnos sus carpetas las cuales ya incluirán los formatos de la sesión Se le explicará a los alumnos el objetivo de la sesión.	5 min	Lista de alumnos Carpetas de alumnos
Post-test	Antes de iniciar, se le entregará a los alumnos la SRS y el CMEA, para que contesten.	15 min	SRS CMEA
Autoevaluación	Se le explicará a los alumnos que revisen el material que tienen en sus carpetas. Los alumnos contestarán y compartirán en plenaria las preguntas de la autoevaluación	20 min	Carpetas de alumnos y formatos de autoevaluación
Evaluación del proceso	Los alumnos contestarán y compartirán las preguntas de la evaluación del proceso.	15 min	Carpetas de alumnos y formatos de evaluación del proceso.
Cierre	Se retroalimentarán los comentarios de los alumnos. Se explicará sobre la importancia de la autorregulación y la motivación en nuestra vida en general	10 min	

Apéndice F

Instrumentos aplicados

Grado: _____
 Sección: _____
 Sexo: Hombre _____ Mujer _____
 Edad: _____
 Nombre: _____

Como parte de un estudio que se realiza con estudiantes de bachillerato para conocer las características de los mismos al momento de realizar algunas acciones académicas, te solicitamos de la manera más atenta que contestes los siguientes instrumentos. Las preguntas no tienen una respuesta correcta, toda la información será utilizada ÚNICAMENTE con fines relacionados con la investigación por lo cual, te pedimos que respondas de la manera más honesta y veraz posible.

Escala de Autorregulación Académica (SRS)

A continuación se te presenta una serie de enunciados relacionados con algunas acciones y emociones al realizar una tarea o trabajo escolar, responde con una "X" en el número que tu consideres, donde:

- 1: Casi nunca
- 2: A veces
- 3: Frecuentemente
- 4: Casi siempre

	ENUNCIADO	1	2	3	4
1	Establezco cómo voy a resolver un problema antes de comenzar.				
2	Pienso detenidamente en los pasos de un plan que debo seguir.				
3	Trato de entender el objetivo de la tarea antes de intentar resolverla.				
4	Antes de resolver un problema me hago preguntas sobre lo que tengo que hacer.				
5	Me imagino las partes de un problema que todavía tengo que resolver.				
6	Planeo cuidadosamente la forma en la que voy a resolver un problema.				
7	Establezco mis objetivos y lo que necesito hacer para alcanzarlos.				
8	Planeo con claridad la forma en la que voy a resolver un problema.				
9	Desarrollo un plan para la solución de un problema.				
10	Cuando estoy resolviendo una tarea, verifico qué tan bien lo estoy haciendo.				
11	Reviso mi trabajo mientras lo realizo.				
12	Mientras hago una tarea, me pregunto a mí mismo, qué tan bien lo				

	estoy haciendo.				
13	Sé cuánto de una tarea me falta por completar.				
14	Corrijo mis errores.				
15	Compruebo que estoy haciendo bien mi tarea mientras la realizo.				

- 1: Casi nunca
 2: A veces
 3: Frecuentemente
 4: Casi siempre

	ENUNCIADO	1	2	3	4
16	Juzgo la exactitud de mi trabajo.				
17	Me mantengo trabajando aun en tareas difíciles.				
18	Al realizar una tarea pongo mi mejor esfuerzo.				
19	Me concentro por completo cuando realizo una tarea.				
20	Aunque la tarea sea difícil no me rindo.				
21	Me esfuerzo en realizar una tarea aunque no sea importante.				
22	Trabajo lo mejor que puedo en todas las tareas.				
23	A pesar de que no me guste la tarea, me esfuerzo en hacerla bien.				
24	Si no soy muy bueno en una tarea, lo compenso trabajando duro.				
25	Si persevero en una tarea, en algún momento tendré éxito.				
26	Estoy dispuesto a hacer trabajos extras para aprender más.				
27	Sé cómo manejar situaciones imprevistas porque puedo pensar en estrategias adecuadas para enfrentar nuevas situaciones para mí.				
28	Si alguien se me opone, puedo encontrar medios y maneras de conseguir lo que quiero.				
29	Me siento seguro de enfrentar eficientemente eventos inesperados.				
30	Si estoy en un aprieto, usualmente puedo pensar en qué hacer para resolverlo.				
31	Mantengo la calma cuando enfrento dificultades, porque conozco muchas maneras para enfrentarlas.				
32	Siempre encuentro formas para resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.				
33	Es fácil para mí concentrarme en mis metas y cumplirlas.				
34	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.				
35	Cuando enfrento algún problema, usualmente encuentro varias soluciones.				
36	No importa lo que me pase, usualmente soy capaz de manejarlo.				

Cornisa: Autorregulación y motivación

PARTE 2

A continuación se te presenta una serie de enunciados relacionados con algunas acciones y emociones al realizar una tarea o trabajo escolar, responde con una "X" en el número que tu consideres, donde:

- 1: Nunca
- 2: Casi nunca
- 3: Algunas veces
- 4: Casi siempre
- 5: Siempre

	ENUNCIADO	1	2	3	4	5
37	Reviso y compruebo si lo que hice estuvo bien.					
38	Verifico si mis cálculos son correctos.					
39	Observo nuevamente para comprobar si los procedimientos que hice son correctos.					
40	Reviso el problema para ver si mis respuestas tienen sentido.					
41	Me detengo y vuelvo a pensar un paso que ya he hecho.					
42	Me aseguro de completar cada paso de la tarea.					

A continuación se te presenta una serie de enunciados relacionados con algunas acciones y emociones al realizar una tarea o trabajo escolar, responde con una "X" en el número que tu consideres, donde:

- 1: Muy de acuerdo
- 2: De acuerdo
- 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4: En desacuerdo
- 5: Muy en desacuerdo

	ENUNCIADO	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
		1	2	3	4	5
43	Reevalúo mis experiencias para aprender de ellas.					
44	Intento pensar en mis fortalezas y debilidades.					
45	Pienso en mis acciones para ver si puedo mejorarlas.					
46	Pienso en mis experiencias para entender nuevas ideas.					
47	Intento pensar en cómo hacer mejor las tareas para la próxima vez.					

Muchas gracias por tu participación, continua con la siguiente parte.

Cornisa: Autorregulación y motivación

CMEA
(SUB ESCALA DE MOTIVACIÓN)

A continuación se te presenta una serie de enunciados relacionados con algunas acciones y emociones al realizar algunas acciones académicas. Las preguntas no tienen una respuesta correcta y toda la información será usada con fines únicamente relacionados con la investigación por lo cual, te pedimos que respondas de la manera más honesta y veraz posible.

Marca con una "X" el número que sea de tu preferencia para cada oración, si tu marca se encuentre más cerca del **1 SIGNIFICARÁ QUE ESTÁS MUY EN DESACUERDO** y si tu marca se encuentra más cerca del **7 SIGNIFICARÁ QUE ESTÁS MUY DE ACUERDO** con la oración que se te presenta.

Por ejemplo:

ENUNCIADO	1	2	3	4	5	6	7
Cuando veo a alguien comer me da hambre	1	X	3	4	5	6	7
Cuando voy a la tienda me gusta comprar golosinas	1	2	3	4	5	X	7

En el ejemplo anterior la persona indica que esta descuerdo con la primera oración, ya que su marca se encuentra en el número dos, pero se encuentra de acuerdo con la segunda oración ya que su marca se encuentra en el número 6.

	ENUNCIADO	1	2	3	4	5	6	7
1	En las materias prefiero recibir material que realmente contenga un desafío, ya que así puedo aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
2	En las materias prefiero recibir material que aumente mi curiosidad, incluso si es difícil de aprender.	1	2	3	4	5	6	7
3	Lo que más me satisface de las materias es tratar de entender el contenido de la manera más profunda posible.	1	2	3	4	5	6	7
4	Cuando tengo la oportunidad, elijo tareas de las cuales pueda aprender, incluso si no garantizan un buen rendimiento.	1	2	3	4	5	6	7
5	Obtener una buena calificación en clases es lo más gratificante para mí en estos momentos.	1	2	3	4	5	6	7
6	Lo más importante para mí en estos momentos es mejorar mi promedio general, por tanto mi mayor preocupación es obtener buenas calificaciones.	1	2	3	4	5	6	7
7	Si pudiera, me gustaría obtener mejores calificaciones que la mayoría de los estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7
8	Quiero que todo me salga bien en esta clase porque es importante que demuestre mi habilidad a mi familia, amigos, empleador y otras personas.	1	2	3	4	5	6	7
9	Creo que podré utilizar lo que aprenda en una materia en otras.	1	2	3	4	5	6	7
10	Para mí es importante aprender el material del curso en la clase.	1	2	3	4	5	6	7
11	Estoy muy interesado en el área de contenido de las materias	1	2	3	4	5	6	7

Cornisa: Autorregulación y motivación

12	Creo que el material de mis materias es provechoso para mí ya que me permite aprender.	1	2	3	4	5	6	7
13	Me gusta el contenido de las materias	1	2	3	4	5	6	7
14	Entender el contenido de las materias es muy importante para mí.	1	2	3	4	5	6	7
15	Si estudio de forma adecuada, seré capaz de aprender el material de las materias	1	2	3	4	5	6	7
16	Es mi responsabilidad si no aprendo el material de las materias	1	2	3	4	5	6	7
17	Si mi desempeño es lo suficientemente importante, entonces entenderé el material de las materias	1	2	3	4	5	6	7
18	Si no entiendo el material de las materias, significa que no estudié lo suficiente.	1	2	3	4	5	6	7
19	Creo que recibiré una excelente nota en mis materias	1	2	3	4	5	6	7
20	Estoy seguro que entenderé el material más difícil presentado en las lecturas para el curso.	1	2	3	4	5	6	7
21	Estoy confiado de que entenderé los conceptos básicos enseñados en las clase.	1	2	3	4	5	6	7
22	Estoy confiado de que entenderé los conceptos más complejos presentados por el instructor de la clase.	1	2	3	4	5	6	7
23	Estoy confiado de que haré un excelente trabajo con las tareas y pruebas del curso	1	2	3	4	5	6	7
24	Espero que me vaya bien en mis clases.	1	2	3	4	5	6	7
25	Estoy seguro de que puedo manejar las habilidades enseñadas en las clases.	1	2	3	4	5	6	7
26	Creo que tendré éxito en mis clase, incluso si considero la dificultad del curso, el profesor y mis habilidades.	1	2	3	4	5	6	7
27	Cuando presento un examen, pienso en cuán mediocre soy en comparación con otros estudiantes	1	2	3	4	5	6	7
28	Cuando presento un examen, pienso en otras partes de la prueba que no podré contestar	1	2	3	4	5	6	7
29	Cuando presento exámenes, pienso en las consecuencias de mi fracaso	1	2	3	4	5	6	7
30	Cuando presento un examen, siento una sensación incómoda que me disgusta	1	2	3	4	5	6	7
31	Cuando presento un examen, siento que mi corazón se acelera	1	2	3	4	5	6	7

Muchas gracias por tu participación