



UADY

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA

**AUTORREGULACIÓN Y ESTILO DE ATRIBUCIÓN PARA
FAVORECER EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE
ALUMNOS EN UNA SECUNDARIA PÚBLICA**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
MAESTRA EN PSICOLOGIA APLICADA EN EL AREA ESCOLAR**

PRESENTA

LIC. EN PSIC. PAOLA SELENE AGUILAR CÁMARA

ASESOR

MTRA. ROSA MARÍA OSÉS BARGAS

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO

OCTUBRE 2014

Dedicatoria

A Dios, porque sin su decisión, nada ocurre, ninguna hoja se mueve y este trabajo no hubiera sido posible sin su presencia en mi vida.

A mi madre, Mtra. Guadalupe del Carmen Cámara Gutiérrez: A la persona que siempre ha creído en mí, que me toma de la mano en todo momento, que me impulsa a seguir su ejemplo de excelencia, que me guía silenciosamente en la oscuridad, me levanta la cara en momentos de dificultad y me alza los brazos en tiempos de gozo y satisfacción. Mamá esto es tuyo.

Y a ti, por recordarme lo fuerte que soy, por hacerme una persona totalmente diferente comparada con la que inició este viaje hace dos años y porque gracias a ti se lo que quiero y necesito en mi vida.

Agradecimientos

A mi familia: A mi mamá la Mtra. Guadalupe Cámara Gutiérrez, por su amor incondicional, su apoyo, sus regaños, su ayuda, su tiempo y por soportar mis crisis de estrés esporádicas aterrizándome con gentileza al piso. A mi papá el Dr. Roger Aguilar Cachón, por su ejemplo de constancia, trabajo y dedicación, de aquí al Doctorado. A mi hermanito Lic. Hugo Aguilar Cámara, por quererme incondicionalmente, ayudarme en todos los sentidos, regañarme cuando lo he requerido, por mantenerme la frente en alto y por recordarme quién soy. Gracias Hugo, eres mi vida.

A mi directora de tesis, la Mtra. Rosita Osés Bargas, por dedicarme su tiempo, acompañarme durante estos dos años, por respaldarme en todo momento y por enseñarme que este proceso debe disfrutarse aunque a veces duela. Maestra, gracias de todo corazón porque con cada indicación aprendí no solo de sus conocimientos sino también de su cariño y aprecio.

Al Dr. José Enrique Canto y Rodríguez, por su ayuda, apoyo y aceptación incondicional, por proporcionarme su tiempo, su espacio, sus consejos. Este documento y la culminación de este proceso no hubiese sido posible sin su respaldo y sin su mano en mi hombro. Estaré por siempre agradecida.

Al Mtro. Efraín Duarte Briceño por sus valiosas enseñanzas, por todas las horas que le dedicó a mi trabajo y a mí, y porque todo lo que tuve la fortuna de aprender a su lado ha impactado positivamente en mi vida y mi trabajo. Gracias por ser uno de mis mayores ejemplos.

A mis amigas, Abi y Elizabeth, por quererme, aceptarme, apoyarme en decisiones difíciles, socorrerme en momentos de desesperación, y por ser parte de mis alegrías y mis tristezas, en definitiva, ustedes han hecho este proceso mucho más llevadero y posible no sólo en lo académico sino también en lo personal. La Maestría me ha dejado su amistad entrañable para siempre.

A la escuela, escenario de investigación, que me abrió las puertas de par en par y me hizo parte de su familia. Sin ustedes nada de esto hubiese sido posible. Gracias al director, subdirectora, prefectas, secretarias, maestros y claro, a mis alumnos que formaron parte del

taller. Que sus éxitos continúen y lleguen hasta donde menos lo imaginen. Me enseñaron tanto en tan poco tiempo.

A ti, que fuiste cuando menos lo pensé: eres y serás parte de mi vida. A ti que tanta falta me haces, a ti que te pienso siempre, respetando que la paz que elegiste es peor que mi guerra. A ti que tanto te quiero. A ti que eres mi excepción favorita. Gracias por ser parte de esto. Espero compartir esta dicha y logro muchos años.

Y finalmente, a todas las personas que de una u otra manera han sido parte de estos dos años de trabajo y esfuerzo constante y que han contribuido a que este documento haya sido posible. A quienes me apoyaron con la organización de mis tiempos y la realización de mis metas. Sobre todo, a ustedes (que saben quiénes son) y que me han animado, abrazado, acompañado, aconsejado, durante estos dos años de Maestría dentro y fuera del salón de clases. Sepan que ustedes son mi motor y mi motivación diaria.

*“No te rindas
Por favor no cedas
Aunque el frío queme
Aunque el miedo muerda
Aunque el sol se esconda
Y se calle el viento.
Aun hay fuego en tu alma
Aun hay vida en tus sueños...”*

M. Bededetti

Declaro que esta tesis es mi propio trabajo a excepción de las citas en las que se ha dado crédito a los autores; asimismo que este trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de algún otro título profesional o equivalente.

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por haberme otorgado la beca No 434528 durante el periodo agosto 2012-julio 2014 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.

Contenido

Resumen	12
Introducción	13
Problema de investigación	13
Justificación	15
Objetivos	16
Capítulo 1. Antecedentes	17
1.1. Conceptualización de autorregulación académica	17
1.1.1. Delimitación del concepto	17
1.1.2. Características del estudiante autorregulado	18
1.2. Conceptualización de estilos de atribución	20
1.2.1. Delimitación del concepto	21
1.2.2. Funciones de los estilos de atribución	22
1.3. Conceptualización de rendimiento académico	23
1.3.1. Delimitación del concepto	24
1.3.2 Factores involucrados en el rendimiento académico	25
1.4. Vínculo autorregulación académica-estilo de atribución- rendimiento académico	27
1.4.1 Importancia de la autorregulación académica	27
1.4.2 Importancia de los estilos de atribución	29

Capítulo 2. Método	31
2.1 Preguntas de investigación	31
2.2 Hipótesis	31
2.3 Definición de variables	32
2.4 Participantes	32
2.5 Tipo de estudio y diseño	33
2.6 Instrumentos	33
2.7 Procedimiento	36
2.8 Programa de intervención	37
Capítulo 3. Resultados	40
3.1 Descriptivos de la población	40
3.2. Análisis de confiabilidad	40
3.3. Análisis descriptivo del pretest	41
3.3.1. Análisis descriptivo de la autorregulación y los estilos de atribución	41
3.3.2. Análisis inferencial	43
3.4 Análisis inferencial del postest	44
3.4.1. Análisis descriptivo de la autorregulación y los estilos de atribución	44
3.4.2. Análisis inferencial	46
3.4.3. Análisis descriptivo del Ge por alumno en el pretest-postest	47

3.5 Correlaciones	50
Capítulo 4. Discusión	51
4.1 Conclusión	53
4.2 Limitaciones	55
4.3 Sugerencias	55
Referencias	56
Apéndice A. Cronograma del Taller de Autorregulación Académica y Atribución para Mejorar el Rendimiento Académico	60
Apéndice B. Cartas descriptivas por sesión del Taller	61
Apéndice C. Anexos de las Cartas descriptivas del Taller	94
Apéndice D. Instrumento de Autorregulación (Autopercepción de la Disposición hacia las Tareas Escolares, AADTE)	118
Apéndice E. Instrumento de Atribución (Escala de Atribución de Sydney, SAS)	123

Lista de Tablas

Tabla 1. Indicadores de rendimiento académico en el escenario de investigación	14
Tabla 2. Confiabilidad de los factores del SAS	35
Tabla 3. Dimensiones de la autorregulación propuestas por Zimmerman y temáticas del taller	38
Tabla 4. Análisis de confiabilidad del AADTE y el SAS	41
Tabla 5. Descriptivos por factores de los instrumentos AADTE y SAS del Gc	42
Tabla 6. Descriptivos por factores de los instrumentos AADTE y SAS del Ge	43
Tabla 7. Diferencias en el pretest entre el Gc y el Ge	44
Tabla 8. Descriptivos por factores de los instrumentos AADTE y SAS del Gc en el postest	45
Tabla 9. Descriptivos por factores de los instrumentos AADTE y SAS del Ge en el postest	45
Tabla 10. Diferencias pretest-postest por grupo (AADTE y SAS)	46
Tabla 11. Descriptivos pretest- postest en el Ge (Autorregulación)	47
Tabla 12. Descriptivos pretest- postest SAS en el Ge (Atribución interna).	48
Tabla 12. Descriptivos pretest- postest SAS en el Ge (Atribución externa).	48
Tabla 13. Descriptivos pretest- postest en el Ge (Calificaciones).	49
Tabla 14. Resultados de correlación bivariada en el postest.	50

Resumen

El presente es una investigación cuantitativa, tiene como objetivo evaluar los cambios en la autorregulación académica y la atribución interna analizando su impacto en el rendimiento académico, en alumnos de primer grado de secundaria de una escuela pública de la ciudad de Mérida, antes y después de implementar una intervención basada en un programa de autorregulación académica. Este se proporcionó a través de un taller con actividades teórico-prácticas basadas en el modelo de autorregulación académica de Zimmerman. Se trabajó a lo largo de 13 sesiones con 17 alumnos (9 mujeres y 8 hombres) con una edad predominante de 12 años. Los participantes se eligieron con base en los resultados del Cuestionario de Auto percepción de la Disposición hacia las Tareas Escolares (AADTE) (Flores-Macías, Cerino-Soberanes, Mesinas-Linares y Celis-Zosaya, 2012) y de la Escala de Autorregulación de Sydney (SAS) (Inglés, Rodríguez-Marín y González-Pienda, 2009), utilizando como criterios el bajo nivel de autorregulación (cuartil 25) y autorregulación externa por arriba de la media. Se trabajó también con un grupo control (elegido de manera aleatoria) de 17 alumnos (10 hombres y 7 mujeres, edad predominante de 12 años). Los resultados evidencian que el programa de intervención educativa incrementó el nivel de autorregulación académica y atribución interna en el grupo experimental, mientras que en el grupo control no se encontraron diferencias estadísticamente significativas antes y después de la intervención. En cuanto a las calificaciones que muestran el rendimiento académico de los alumnos, no se encontraron cambios después de la intervención. Se discutieron las implicaciones teórico-prácticas de los resultados obtenidos para la realización de estudios posteriores.

Introducción

Hoy en día la autorregulación del aprendizaje se ha convertido en un importante foco de investigación y un gran número de estudios se han centrado en ella, en el rendimiento escolar y la motivación para aprender, pero pocas investigaciones se han hecho en el campo de la autorregulación apoyada en variables atribucionales (Tavakolizadeh y Ebrahimi, 2011). Asimismo, uno de los desafíos educativos que se enfrenta en la actualidad es promover un aprendizaje autorregulado caracterizado por tener conciencia en el pensamiento, el desarrollo y la implementación de estrategias y una constante motivación por el propio proceso de aprendizaje (Herczeg y Lapegna, 2010).

Problema de investigación

El enfoque en autorregulación es muy importante, dado que representa una habilidad para la formación de cualquier estudiante en cualquiera de los diferentes niveles educativos; es decir, que al lograr trabajar con alumnos autorregulados, disminuye la posibilidad de que éstos reprobren y además se esperaría que no tuvieran un elevado índice de dificultades conductuales asociadas con el desempeño académico (reportes, citatorios, suspensiones, cartas compromiso, baja condicionada o baja por traslado). Asimismo, la sociedad actual requiere que los estudiantes sean capaces de aprender de manera autorregulada durante y después de su trayectoria académica y a lo largo de toda su vida laboral (Dignath y Buettner, 2008).

Este panorama es claro para esta investigación, debido al trabajo realizado como psicóloga en una escuela secundaria pública ubicada en una zona de nivel socioeconómico medio, donde se pudo detectar una de las problemáticas más importantes dentro de este contexto particular: altos índices de reprobación escolar. Los alumnos de todos los grados, sin excepción, reprobaban al menos una asignatura en alguno de los cinco bimestres que comprende el curso escolar y algunos en todos los bimestres. Esto, incrementa la probabilidad de una posible deserción escolar y de acuerdo con lo observado en la práctica educativa, tiene correlación con variables como mala conducta, falta de motivación, apatía, rechazo por parte de sus pares, disminución de la autoestima, problemas en el hogar y dificultad en el uso de estrategias adecuadas de estudio.

Por otro lado, el indicador más aparente y recurrente de los rendimientos son las notas; y las calificaciones constituyen en sí mismas el criterio social y legal del rendimiento del

alumnado. Asimismo, además de una finalidad informativa a padres y autoridades académicas, las notas cumplen la función de pronóstico, puesto que ayudan a saber cuál es el avance del alumno en su proceso de aprendizaje y cuál es la factibilidad de continuar con sus estudios.

De acuerdo con estos planteamientos, la presente investigación pretende fomentar la autorregulación académica como una habilidad que permitiría que los alumnos de manera autónoma fuesen capaces de regular su propia conducta y guiar su aprendizaje hacia la consecución y logro de sus aprendizajes. Asimismo, pretende disminuir el número de asignaturas reprobadas por los participantes. Finalmente, pretende establecer si existe una relación entre la autorregulación académica, los estilos de atribución que desarrollan los alumnos y el rendimiento académico.

Lo anterior está sustentado en los resultados de un estudio realizado durante el curso escolar 2008-2009 con 60,800 estudiantes de secundaria (Tavakolizadeh y Ebrahimi, 2011), donde se encontró que (1) entrenar a los alumnos en estrategias de aprendizaje autorregulado tiene un efecto en aquellos jóvenes con estilos atribucionales negativos, pero no en los que cuentan con estilos de atribución positivos, (2) los niveles de atribución positivos fueron impactados por las estrategias de aprendizaje autorregulado y (3) usando las diferentes estrategias de aprendizaje autorregulado, como el elegir metas, buscar ayuda y estrategias cognitivas y metacognitivas adecuadas, los estudiantes pueden desarrollar su propio aprendizaje y son capaces de comparar y evaluar sus acciones, reformando o cambiando sus estilos atribucionales.

De igual forma, en un meta-análisis realizado en 49 escuelas primarias y 35 secundarias (Dignath y Buettner, 2008) se encontró que el alcance de los efectos de las estrategias de aprendizaje, que forman parte del proceso de autorregulación, fue más alto en la secundaria que en la primaria. Esto puede deberse a que en la secundaria los estudiantes ya disponen de un complejo repertorio de estrategias resultantes de su experiencia con diversas situaciones.

Definitivamente, ésta es sólo una muestra de la importancia de trabajar con este aspecto, sin embargo, también resulta relevante revisar porcentajes específicos del centro escolar con el cual se llevará a cabo esta investigación. De acuerdo con cifras provenientes de las estadísticas de dicho centro, tal y como se muestra en la tabla 1, el porcentaje de

reprobación de los alumnos ha incrementado a partir del curso escolar 2009-2010, encontrándose una leve mejoría en el ciclo 2011-2012.

Tabla 1
Indicadores de rendimiento académico del escenario de investigación

Ciclo escolar	Reprobación	Incremento	Repitencia	Incremento
2009-2010	28.3%	-	3.0%	-
2010-2011	44.5%	16.2%	6.0%	3.0%
2011-2012	42.0%	-2.5%	5.0%	1.0%

Justificación

Los datos más recientes sobre eficiencia terminal y reprobación en educación secundaria en el Estado de Yucatán (INEGI, 2005) son: durante el curso escolar 2002-2003 el índice de reprobación fue de 26.2%, el índice de deserción fue de 6.7% y la eficiencia terminal de menos del 79%. Comparándolo con cifras de toda la República Mexicana, el índice de reprobación es de 18.9%, el índice de deserción de 6.9% y la eficiencia terminal de 78.8%. Es decir, que el estado se encuentra 7.3% por arriba de la media nacional en lo concerniente a reprobación durante la educación secundaria.

Como parte del trabajo realizado en la escuela secundaria mencionada y como una técnica medular dentro del Programa ¡Cuenta Conmigo! (SEGEY, 2011), se lleva a cabo de manera anual un taller enfocado a la enseñanza de diversas técnicas de estudio con alumnos que presentan altos índices de reprobación (tres o más asignaturas). Sin embargo, este taller no ha cumplido sus metas con la efectividad esperada, por lo cual, existe en el contexto escolar un vacío en cuanto a cuáles son las estrategias adecuadas que se deben enseñar a los alumnos para promover un mejor desempeño académico. En este sentido, Bernad, (2009), comenta que no existe un único método óptimo de enseñanza-aprendizaje con validez universal, sino que por el contrario, el mejor método es el que conjuga las mayores posibilidades dadas en una determinada situación psicoeducativa

Como resultado de esta investigación, se validó un programa de intervención para desarrollar la autorregulación y los estilos de atribución que favorezcan un mejor desempeño

académico de los participantes. Lo anterior, contribuye al desarrollo del área de la psicología escolar para mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Objetivos

Objetivo General. Evaluar los cambios en la autorregulación académica y la atribución interna analizando su impacto en el rendimiento académico, en alumnos de primer grado de secundaria de una escuela pública de la ciudad de Mérida, antes y después de implementar una intervención basada en un programa de autorregulación académica.

Objetivos Específicos. A continuación se presentan los objetivos que permitirán desarrollar la presente investigación.

1. Determinar el nivel de autorregulación académica de los alumnos.
2. Determinar el tipo de estilo de atribución de los alumnos.
3. Determinar el nivel de rendimiento académico de los alumnos por medio de las calificaciones.
4. Diseñar un programa de intervención con base en las necesidades detectadas.
5. Implementar el programa de intervención.
6. Evaluar los efectos del programa de intervención.
7. Determinar si existen diferencias en la autorregulación académica antes y después de implementar el programa de intervención.
8. Determinar si existen diferencias en el estilo de atribución antes y después de la implementación del programa de intervención.
9. Determinar si existen diferencias en el rendimiento académico, a través de las calificaciones, antes y después de la implementación del programa de intervención.
10. Determinar si existe relación entre la autorregulación académica, los estilos de atribución y el rendimiento académico.

Capítulo 1. Antecedentes

1.1. Conceptualización de Autorregulación Académica

Para los fines de este trabajo se comenzará esbozando un panorama general acerca del concepto de autorregulación académica, de estilos atribucionales y del rendimiento académico.

1.1.1. Delimitación del concepto. De acuerdo con Zimmerman y Schunk (2009), la importancia y el valor de la autodirección ha sido un tema de discusión de diferentes autores, entre ellos Benjamín Franklin y Thomas Edison, en términos de su aplicación al desempeño intelectual.

Por otro lado, la capacidad para aprender está íntimamente relacionada con la capacidad para autorregular el aprendizaje. Desde que se nace, las personas van construyendo su propio estilo de aprender y van mejorando con el tiempo con la finalidad de acceder a la autonomía en la propia formación (Sanmartí, 2010). Según Herczeg y Lapegna (2010)

La autorregulación, entendida como un proceso consciente de observación y control del propio pensamiento, determina en cierta medida que una tarea de aprendizaje sea exitosa o no. Un factor clave en el aprendizaje autorregulado es poder desarrollar y aplicar estrategias adecuadas según el objetivo propuesto. Esto a su vez se ve influenciado de manera directa por mecanismos relacionados con la motivación. (p.9).

Son muchos los enfoques desde los cuales se aborda el aprendizaje autorregulado: el fenomenológico, el conductual y el constructivista. Los cuales coinciden en concebir a los estudiantes como individuos capaces de aprender mediante el uso selectivo de estrategias metacognitivas y motivacionales, por medio de las cuales se pueden seleccionar ambientes favorables para el aprendizaje. Todos estos enfoques incluyen un proceso de retroalimentación auto-orientado durante el aprendizaje según Beltrán (como se citó en Osés Bargas, Aguayo Chan, Duarte Briceño y Ortega, 2010).

En relación con lo anterior, la autorregulación académica es definida como el grado en el cual los individuos son metacognitivamente, motivacionalmente y conductualmente participantes activos en su propio proceso de aprendizaje (Zimmerman y Schunk, 2009). Otra definición elaborada por Zimmerman indica que es el proceso que se utiliza para activar y mantener los propios pensamientos, conductas y emociones para alcanzar una meta

De acuerdo con Sanmartí (2010), la capacidad para autorregularse es un proceso de aprendizaje que se relaciona con la capacidad de percibir y representarse adecuadamente los siguientes aspectos: los objetivos de aprendizaje, las operaciones necesarias para realizar la actividad que se debería saber hacer a partir del aprendizaje y los criterios de evaluación. De acuerdo con este autor, cuando se comienza el aprendizaje de un determinado contenido, "...las representaciones o percepciones iniciales de los que aprenden con relación a estos tres aspectos están muy lejos de las que formularían los que enseñan." (p. 56), en consecuencia, una función muy importante del aprendizaje es el autorregular dichas representaciones. De acuerdo con Herczberg y Lapegna (2010), diversos autores como McCombs (1989), Schunk (1994) y Zimmerman (2002), asumen que la autorregulación incluye habilidades como las siguientes:

- Valoración del aprendizaje y de sus resultados de manera anticipada.
- Fijación de metas.
- Planificación y manejo de tiempo.
- Creencia positiva de las capacidades individuales.
- Atención y concentración en la instrucción.
- Organización, revisión y codificación efectiva de la información.
- Creación de un ambiente de trabajo productivo.
- Utilización de recursos sociales de manera efectiva.
- Focalización en los aspectos positivos.
- Autoevaluaciones del éxito y del fracaso.

1.1.2. Características del estudiante autorregulado. A partir de las definiciones anteriores, surge la necesidad de responder a la pregunta ¿Cómo son los estudiantes autorregulados? De acuerdo con Schunk (como se citó en Woolfolk, 2010), éstos tienen una combinación de habilidades de aprendizaje, académicas y de autocontrol que permite que el aprendizaje sea más sencillo, y por lo tanto que se sientan más motivados; en otras palabras, cuentan con la capacidad y la voluntad para aprender.

Por otro lado, Phan (2010) dice que un estudiante autorregulado está más inclinado a estar orientado hacia la tarea, con metas razonables y tomando responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje, y manteniendo su motivación. De igual manera, la autorregulación

académica proporciona una acción autoiniciada que lleva a los aprendices a seguir con todo el proceso restante: establecer metas, regular su esfuerzo, manejar su tiempo, monitorear y evaluar su desempeño actual. Los aprendices autorregulados participan en cuatro tipos de actividades: (1) análisis de la tarea, (2) establecimiento de metas y diseño de planes, (3) participación en el aprendizaje, y (4) ajuste de su método para aprender.

Las personas que se autorregulan toman decisiones sobre qué habilidades utilizar en una situación, examinan la tarea que están desarrollando y el repertorio del que disponen, ponen en marcha planes y los modifican cuando es necesario. Lo cual es un recurso importante al hablar sobre el desempeño escolar. De igual manera, otros autores mencionan la fuerte relación existente entre el aprendizaje autorregulado, la motivación y el desempeño académico de los estudiantes (González, 2008).

Entonces, de acuerdo con Boekaerts, Pintrich y Zeidner el aprendizaje autorregulado hace referencia a un proceso activo por el cual el aprendiz establece metas para su aprendizaje e intenta monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y conducta, guiados y restringidos a sus metas en las formas contextuales de su ambiente, (como se citó en Osés Bargas et al., 2010).

Estudios han mostrado que los individuos con altos niveles de autorregulación académica son más persistentes con la tarea que quieren realizar, sobre todo después de haber participado anteriormente en acciones que requirieron del empleo de autorregulación. Desde un enfoque basado en el proceso, la autorregulación académica efectiva conlleva el saber cuándo darse por vencido y cuándo continuar esforzándose, con base en una percepción realista del progreso que se tiene (Barber, Grawitch y Munz, 2012).

El modelo de aprendizaje autorregulado planteado por Zimmerman y Schunk (2009) plantea tres fases: (1) Preparación, que implica el establecimiento de metas, diseño de planes, autoeficacia y motivación; (2) Desempeño, que incluye el autocontrol y la autosupervisión; y finalmente, (3) Reflexión, que incluye la autoevaluación y las adaptaciones, las cuales conducen nuevamente a la fase de preparación y planeación.

Por lo cual, para enseñar a los estudiantes a regularse a sí mismos se podrían ofrecer oportunidades para identificar y analizar la tarea en cuestión. Los estudiantes deberían preguntarse, ¿cuál es la tarea?, ¿cuál sería el resultado ideal de la tarea? Los alumnos también podrían beneficiarse si practican el establecimiento de metas, al preguntarse lo siguiente:

¿cuáles son mis metas a corto y largo plazo? El siguiente paso en el proceso implica el uso de estrategias de aprendizaje como la identificación de los detalles importantes y la creación de una imagen general del material. Finalmente, los estudiantes necesitan evaluar si tuvieron éxito y diseñar estrategias para superar las deficiencias en su proceso de autorregulación. Los alumnos deberían plantearse las siguientes preguntas: ¿en qué tuve éxito?, ¿qué aspectos necesito mejorar para cumplir con mis metas en el futuro? (Woolfolk, 2010).

Tal como sostienen Rinaudo y Vélez (como se citó en Herczberg y Lapegna, 2010) los alumnos no llegan a ser autónomos y autorregulados por el sólo hecho de que se espera que se comporten de ese modo, o se les permita hacerlo, es necesario trabajar conjuntamente con ellos para que puedan lograr una mayor autonomía.

Se ha demostrado que los procesos de autorregulación académica se pueden enseñar de manera explícita y su incorporación contribuye a un aumento en la motivación y a mayores logros por parte de los estudiantes.

Si bien este tipo de aprendizaje es sólo uno de los elementos en el proceso educativo, actualmente su relación con la enseñanza se vuelve imprescindible, no solamente porque su complejidad requiere de trabajo detallado y dedicado para su instrumentalización, sino también porque ofrece un enorme potencial en el enriquecimiento de los ambientes educativos que fomentan el desarrollo de personas autónomas, perseverantes, con capacidad de reflexión y con habilidades para planear y resolver problemas; componentes clave en la promoción del desarrollo cognitivo, el aprendizaje y la enseñanza (Alcántara, 2009).

1.2. Conceptualización de los estilos de atribución

Una explicación muy conocida de la motivación inicia con el supuesto de que se intenta darle sentido a la propia conducta y a la conducta de los demás, buscando explicaciones y causas. Para entender los propios éxitos y fracasos, todos se preguntan ¿por qué? Los estudiantes se preguntan a sí mismos ¿por qué reprobé el examen? o ¿por qué logré tanto éxito en este bimestre? Como respuesta a estos cuestionamientos, los estudiantes podrían atribuir sus éxitos y fracasos a la capacidad, esfuerzo, estado de ánimo, conocimientos, suerte, ayuda, interés, claridad de las instrucciones, interferencia de los demás, políticas injustas, etc. Es decir, que en el ámbito académico las atribuciones causales “...son aquellas justificaciones que los alumnos se dan o encuentran para explicarse los resultados (notas) que obtienen.”

(Bueno y Castaneda, 2011, p. 282). La importancia de estas explicaciones se debe a que influyen de manera determinante en las expectativas, predisposición o postura que el alumno tendrá ante esa situación, asignatura o examen en un futuro. Para comprender los éxitos y fracasos de los demás también se hacen atribuciones (Woolfolk, 2010).

De acuerdo con Balduzzi (2010) se ha puesto de manifiesto la disposición de los sujetos a hacer atribuciones sobre los demás, es decir, a tratar de comprender el comportamiento de los otros haciendo inferencias de sus causas. El estudio de tales procesos ha dado lugar a lo que se conoce como "teoría de la atribución".

1.2.1. Delimitación del concepto

Dentro de este contexto, Weiner (como se citó en Woolfolk, 2010) es uno de los principales responsables de relacionar la teoría de la atribución con el aprendizaje escolar; según él, la mayoría de las causas atribuidas a los éxitos o fracasos se caracterizan por medio de tres dimensiones: (1) Locus, que se refiere a la ubicación de la causa (interna o externa a la persona); (2) Estabilidad, que se refiere a si la causa permanece igual con el tiempo y en diferentes situaciones; y (3) Carácter controlable, que se refiere a si el individuo puede controlar la causa. Este mismo autor, considera que estas tres dimensiones influyen de manera significativa en la motivación porque repercuten en la expectativa y el valor. La dimensión de estabilidad, parece estar muy relacionada con las expectativas futuras. El locus interno/externo podría estar íntimamente relacionado con sentimientos de autoestima. Por último, la dimensión del carácter controlable, está relacionada con emociones como el enojo, la compasión, la gratitud o la vergüenza.

Henson y Eller (2000) explican claramente estas tres dimensiones de la atribución. La primera se refiere al locus de control, el cual puede ser interno o externo. La segunda dimensión hace referencia a la estabilidad, la cual puede ser estable (invariable o fija) o inestable (cambia en situaciones diferentes). Las causas estables incluyen la capacidad, esfuerzo y la dificultad de la tarea. Entre las causas inestables se encuentran el estado de ánimo y la suerte. Por último, la tercera dimensión es la controlabilidad. La persona responsable de la tarea puede controlar las causas de su éxito o fracaso.

En este mismo sentido, de acuerdo con Henson y Eller (2000), los estudiantes atribuyen sus éxitos y fracasos a cuatro causas principales: 1) el esfuerzo de la persona, 2) la dificultad de la tarea, 3) la suerte y, 4) la capacidad del individuo. Otras causas que podrían

influir son el estado de ánimo, la fatiga, la enfermedad y el sesgo por parte de la persona que evalúa el desempeño.

Según Weiner (como se citó en, Bueno y Castaneda, 2011), las atribuciones causales surgen de manera espontánea e inevitable frente a cualquier resultado, pero sobre todo frente a aquellos negativos o inesperados como una manera de justificar lo ocurrido.

Por lo tanto, los estilos atribucionales son aquellas explicaciones que la persona, o en este caso, el estudiante se hace para justificar todas aquellas situaciones que le acontecen. Son inevitables pero es posible actuar sobre ellos para modificarlos en estilos más funcionales para el alumno. De acuerdo Balduzzi (2010), la teoría de la atribución plantea que, los sujetos relacionan la conducta que observan en otros a causas internas o externas. Si bien predomina la tendencia a hacer atribuciones internas, es decir, a relacionar los comportamientos observados con disposiciones personales, en ocasiones los sujetos consideran que la conducta observada en otros se explica a partir de determinados elementos de la situación. A estas apreciaciones atenuadas o relativizadas por la consideración del contexto se les denomina atribuciones externas.

1.2.2. Funciones de los estilos de atribución. De acuerdo con Visdómine-Lozano y Luciano (2005) los procesos atribucionales no son sino procesos interpretativos sobre las causas de un determinado evento, de tal manera que los procesos atribucionales modulan la conducta de los individuos en cuanto a que por ellos se interpretan las causas del propio comportamiento y en cuanto que, a partir de esto, se modifican comportamientos futuros.

Las causas a las que se les atribuyen los éxitos o fracasos desempeñan un papel fundamental. En este caso, padres y profesores tienen una responsabilidad importante en el tipo de mensajes que dan a los jóvenes para que éstos traten de explicar lo que les ocurre de una u otra manera. Los alumnos que desarrollan la tendencia a explicar sus éxitos y fracasos por factores ajenos a ellos, se tienen en muy baja estima y llegan incluso a la situación de indefensión aprendida (González-Pérez y Criado del Pozo, 2003).

Según Serrate (2008), es importante que el alumno tenga una sensación de control sobre lo que ocurre en relación a sus estudios y que esta sensación se relacione con la confianza en sí mismo y con sus expectativas respecto al futuro. Por lo tanto, si el éxito es atribuido a factores controlables el alumno se sentirá orgulloso y esperará confiar en el futuro;

pero si el éxito se considera determinado por factores incontrolables, entonces su reacción será simplemente la de preguntarse cuándo cambiará su suerte o mostrarse apático, deprimido, desamparado o desmotivado.

De acuerdo con González-Pérez y Criado del Pozo (2003), es posible intervenir en el proceso atribucional de los alumnos. Una estrategia muy utilizada en la actualidad es el no exponer a los alumnos a modelos que realicen las tareas con facilidad y obtienen éxitos, sino que hay que presentarles modelos que estén luchando por obtenerlo. De esta forma, según Brophy, los alumnos aprenden a manejar la frustración y a persistir en la dificultad, lo cual es una manera positiva de enfrentarse al fracaso (como se citó en González-Pérez y Criado del Pozo, 2003).

Asimismo, Bueno y Castaneda (2011) plantean que, desde el punto de vista evolutivo, el pensamiento atribucional del individuo no es siempre el mismo; estos mismos autores mencionan algunas de las razones por las cuales es importante intervenir en aspectos atribucionales, la primera de ellas es que algunas de estas atribuciones son más nocivas que otras en relación a la motivación del alumno porque reduce sus expectativas frente al éxito y el empeño que le ponga a la tarea. De igual forma, han encontrado que la intervención en dicho aspecto se debe llevar a cabo en aquel lugar en donde se da el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es: la escuela.

¿En qué aspecto debe enfatizarse cuando se habla de estilos atribucionales? En fomentar la presencia de un estilo de atribución interno elevado, puesto que el estudiante con estas características tiende a persistir más en la tarea y no se rendirá fácilmente. (Henson y Eller, 2000). De igual forma, una persona con este tipo de atribución creerá que es responsable de su conducta y de sus propios éxitos y fracasos, los cuales justificará de acuerdo con el esfuerzo realizado. Por otro lado, las personas con un estilo de atribución externo creen que su desempeño se debe a la suerte, a la dificultad de la tarea o a otras circunstancias fuera de su control.

1.3. Conceptualización de rendimiento académico

Todas las personas implicadas en el contexto escolar parecen tener una “fijación” con el tema de las calificaciones, sobre todo, cuando se refieren a las malas. A todos les preocupa y ocupa el deseo de mejorar los rendimientos del aprendizaje de los alumnos (Adell, 2006).

Así, la familia vive momentos de angustia cuando las calificaciones de sus hijos no son buenas. El profesorado también se muestra insatisfecho ante esta situación. Por su lado, las autoridades académicas esperan obtener un mejor índice de rendimiento académico cuando se hacen modificaciones a los planes de estudio.

Por lo cual, un problema bastante común de los profesores es el de tratar de comprender cómo pueden ayudar a sus alumnos, y un problema bastante frecuente en algunos alumnos, es tratar de entender la causa de su pobre desempeño académico.

1.3.1. Delimitación del concepto. El rendimiento académico es uno de los indicadores del comportamiento del estudiante frente a demandas específicas institucionales. Implica un escenario previamente montado por el sistema educativo para indicar a través de notas, parámetros o calificaciones, “cuánto” sabe un alumno acerca de un tema particular.

Sin embargo, de acuerdo con Gutiérrez y Montañez (2012), a pesar de la amplia literatura sobre el rendimiento escolar, se ignoran aún aspectos concernientes a la naturaleza de este proceso, lo cual, se debe en parte a que no se presta una adecuada atención a la definición de términos, así como una falta de elaboración de modelos teóricos que intenten explicar y no solamente describir procesos que conducen a los alumnos a obtener bajas calificaciones en sus estudios.

Si se parte de la definición de Jiménez (como se citó en Edel, 2003), la cual postula que el rendimiento académico es un nivel de conocimientos demostrado en un área ó materia comparado con la norma de edad y nivel académico, se encuentra que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo, la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

Asimismo, de acuerdo con Gutiérrez y Motañez (2012), el rendimiento escolar en un primer acercamiento se puede concebir como el grado de conocimientos que posee un estudiante de un determinado nivel educativo a través de la escuela, reflejándose en la calificación escolar, la cual le es asignada al alumno por el profesor. De igual forma, de acuerdo con Gómez, Oviedo y Martínez (2011), el rendimiento académico no es el producto de una única capacidad, sino el resultado sintético de una serie de factores que actúan en, y

desde, la persona que aprende. Puede afirmarse, en términos educativos, que el rendimiento académico es un resultado del aprendizaje suscitado por la actividad educativa del profesor y producido en el alumno, aunque es claro que no todo aprendizaje es producto de la acción docente. Se le expresa en una calificación cuantitativa y cualitativa, una nota que si es consistente y válida será el reflejo de un determinado aprendizaje y del logro de unos objetivos preestablecidos.

En este mismo sentido, según Tejedor (como se citó en Gómez et al., 2011), el rendimiento académico es un término multidimensional determinado por los diversos objetivos y logros pretendidos por la acción educativa. Desde la perspectiva operativa del término, se define como la nota o calificación media obtenida durante el periodo que cada alumno haya cursado.

Este concepto es tan relevante, que se han realizado numerosos estudios que tienden hacia su mejoramiento como parte integral del incremento de la calidad de un centro educativo. Uno de éstos es el mencionado por Farrell (2004) -realizado por la Office For Standards In Education (OfSTED) que menciona cuatro áreas que se deben de tomar en cuenta en un centro educativo: (1) aumentar el rendimiento, (2) mejorar la calidad, (3) aumentar la eficacia, y (4) mejorar el ideario del centro. De acuerdo con esto, es claro que para la mejora escolar, es fundamental elevar el nivel del rendimiento académico.

1.3.2. Factores involucrados en el rendimiento académico. El rendimiento académico es un fenómeno multicausal que preocupa a los estudiosos desde hace muchos años, y por lo tanto, su planteamiento debe ser multivariado. Hablar de rendimiento académico es hablar de una conducta en un determinado contexto.

El fenómeno del rendimiento académico puede ser muy simple o muy complejo, dependiendo de cómo se le visualice o se interprete pudiendo pasar de un problema socioeducativo a uno psicológico muy particular que puede terminar en una etiqueta: como “desmotivado”, “indisciplinado”, “flojo”, etc. De acuerdo con Solórzano (2005), “Puede también quedarse en una explicación simplista y fácil, o ser tan compleja que paralice al sujeto, a la institución o al sistema o ser ignorado para no aplicar los remedios conducentes.” (pp. 15-16). De acuerdo con la misma autora, las variables que suelen manejarse en las investigaciones para explicar la problemática del bajo rendimiento académico oscilan entre

una gama que va desde habilidades cognitivas, intereses, motivación, autoconcepto, ansiedad, hábitos de estudio, contexto socio-histórico, dinámica familiar, salud, ambiente escolar, influencia de profesores o compañeros, hasta variables relacionadas con los programas o currículo, o aun, con quien enseña y cómo lo hace.

Se ha encontrado que la relación más directa y estrecha se da entre el rendimiento escolar de un alumno y las prácticas del mismo, inmediatamente antecedentes, incluyendo tanto prácticas escolares como paraescolares y extraescolares (Castañeda, 2004).

Al buscar las causas por las cuales el alumno no consigue lo que se espera de él, y desde una perspectiva holística, no se puede limitar a la consideración de factores escolares (relación profesor/alumno, agrupación de los alumnos, características del profesor, tipo de centro y gestión del mismo), sino que es preciso hacer un análisis de otros factores que afectan directamente al alumno como pueden ser factores personales (inteligencia y aptitudes, personalidad, ansiedad, motivación, autoconcepto), factores sociales (características del entorno en el que vive el alumno) y factores familiares (nivel socioeconómico familiar, estructura, clima, etc.).

Sin embargo, se podrían sintetizar los aspectos involucrados en el rendimiento académico en el modelo propuesto por Adell (2006), el cual considera las siguientes variables:

Personales: Que incluye actitud ante los valores (+), confianza en el futuro (+), valoración del trabajo intelectual (+) y, aspiración nivel de estudios (+).

Familiares: Que comprenden comunicación familiar (+), expectativas hacia los hijos (+) y ayuda hacia los mismos (+).

Escolares: Que incluyen la dinámica de la clase (+), integración en el grupo (+), relación tutorial (+), clima de la clase (+) y participación en el centro (+).

Conductuales: Que comprenden actividades culturales (+), drogas y alcohol (-) y dedicación (-) y aprovechamiento en los estudios (+).

El diseño de este modelo contempla los ámbitos referenciales y el inventario de las variables desglosa el contenido de aquellos ámbitos (Adell, 2006). Se ha puesto a prueba este modelo con lo cual se logró reducir el número de factores que intervienen. Es importante observar el signo de predicción, es decir, que la presencia de aquellas variables con signo positivo favorece la obtención de buenas notas, mientras que los comportamientos de adicción, y un exceso en la dedicación al estudio resultan perjudiciales.

Antes de realizar cualquier intervención para mejorar el rendimiento, es necesario identificar a los alumnos que tienen algunas características que se han encontrado que se relacionan con el bajo rendimiento académico. Algunas de éstas fueron encontradas en una investigación realizada por Heineman en 1977 y Saljo en 1991 (como se citó en Henson y Eller, 2000). Como parte de estas características se pueden mencionar las siguientes:

- Muestran beligerancia hacia los compañeros y otras personas.
- Son defensivos al extremo (racionalizan, improvisan, mienten o dan excusas para explicar su fracaso).
- Temen al fracaso y a intentar nuevas tareas por la probabilidad de fallar.
- Resienten las críticas.
- Habitualmente tienden a demorarse, perdiendo el tiempo, mostrándose distraídos o inquietos.
- Alto índice de inasistencia escolar.
- Ponen poca atención en clase.
- Son suspicaces, desconfían de las intenciones de otros.
- Son rebeldes
- Se muestran pesimistas respecto a sus propias habilidades.

Aunque es posible que no haya un estudiante que muestre todas estas características al mismo tiempo, cualquiera que muestre varias de ellas debería causar preocupación en el contexto escolar en el que se encuentre.

1.4. Vínculo autorregulación académica-estilo de atribución-rendimiento académico

En las últimas dos décadas los investigadores han empezado a realizar estudios empíricos acerca del rol de los atributos personales y procesos psicológicos de los estudiantes como base de la presencia de la autorregulación y su aprendizaje y desempeño académico.

1.4.1. Importancia de la autorregulación académica. Una de las características más importantes de los estudiantes que obtienen éxitos escolares, es la capacidad de reconocer adecuadamente las operaciones que han de realizar en una determinada tarea, ya sea para resolver un problema, elaborar un texto o aplicar teorías a la interpretación de fenómenos. Una buena planificación implica una mayor probabilidad de éxito en su ejecución y en todo caso,

posibilita identificar más fácilmente los aspectos en los que conviene mejorar o cambiar (Sanmartí, 2010).

Sin duda, tal como lo menciona Villalobos “...es esencial formar alumnos reflexivos y autorregulados.” (2007, p.50), los alumnos reflexivos son aquellos que piensan correctamente, escriben de un modo más elaborado, poseen apertura de mente, saben cómo adquirir conocimiento y comprenderlo, así como lograr imágenes mentales integradoras, sustentadas en un pensamiento de calidad para aprender más.

Se han realizado varios estudios que ponen de manifiesto algunas de las variables y relaciones antes mencionadas, uno de éstos es el de Zimmerman y Pons (como se citó en Solórzano, 2005), con alumnos de alto y bajo rendimiento de secundaria, para determinar con qué frecuencia se usaban estrategias de aprendizaje autorreguladas. Encontrando que los estudiantes de bajo desempeño tendían a utilizar más los propósitos que los hechos, expresados con “buenos deseos”; en contraposición con los de alto rendimiento. Estos hallazgos se efectuaron en 14 factores comparativos entre los dos grupos, 13 de los cuales presentaron diferencias conductuales completas estadísticamente significativas, los datos también muestran con claridad cómo estos dos grupos difieren en su forma de encarar al estudio en cuanto a: organización y transformación, fijación de objetivos, búsqueda de información, registro, estructuración del ambiente, consecuencias personales, repetición y memorización, solicitud de ayuda a los pares, solicitud de ayuda a los maestros, solicitud de ayuda a los adultos, revisión de evaluaciones, revisión de libros de texto y revisión sistemática de todos los materiales.

De acuerdo con los investigadores, la autoevaluación, representa el único factor donde no se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos de estudio, lo cual puede implicar que es posible que no se desarrolle un entrenamiento para aspectos como la autocrítica, la autopercepción, el autoconcepto, la autocorrección y la autorregulación (Solórzano, 2005).

Finalmente, una investigación llevada a cabo en Mérida, Yucatán, como parte de una intervención aplicada en una secundaria pública que tenía como objetivo el promover la autorregulación académica y las estrategias de aprendizaje en el desempeño académico de estudiantes de primer grado, evaluó la influencia de las variables de sexo y edad de los estudiantes, así como la percepción que tienen del apoyo familiar recibido en cuanto a las

tareas escolares. Con una muestra de 226 estudiantes, encontró que en relación al sexo no hay diferencias en la forma de adquirir habilidades autorregulatorias. No obstante, las mujeres mostraron un decremento en el factor motivacional. De igual forma, el uso de dos horas de tiempo de apoyo en tareas escolares juega un papel importante en la adquisición de las habilidades autorregulatorias; encontrándose que son los padres y no las madres, los más interesados en el logro de las mismas (Osés Bargas, Aguayo Chan, Duarte Briceño y Ortega, 2011).

1.4.2. Importancia de los estilos de atribución. Estudios recientes en el campo del aprendizaje autorregulatorio han enfatizado la importancia que tiene la atribución como una de las variables dentro del proceso de aprendizaje autorregulado. Peterson (como se citó en Tavakolizadeh y Ebrahimi, 2011) concluyó que los estilos de atribución negativos están relacionados con menores calificaciones, el no buscar ayuda, tener metas vagas, débil uso de estrategias de aprendizaje y menores expectativas por parte de los alumnos. Sin embargo, los estudiantes pueden modificar estos atributos si se vuelven conscientes de éstos y obteniendo entrenamiento o guía de personas entrenadas en ello.

De igual forma, en una investigación realizada por Martínez (2009) con 136 alumnos peruanos con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, se encontró que la autopercepción de los estudiantes con bajo rendimiento académico expresaba una combinación entre un estilo de atribución externo y desesperanza, baja motivación para el estudio, así como dificultades de relación con sus padres, profesores y compañeros.

En este mismo tenor, de acuerdo con Cerezo y Casanova (como se citó en Martínez, 2009) los varones manifiestan patrones atribucionales más externos ante el fracaso, mientras que las mujeres tienden a responsabilizarse de sus resultados, atribuyéndolos a la falta de esfuerzo o de habilidad. En este mismo estudio, dichos autores concluyen que los varones tienen una mayor atribución externa que las mujeres.

De acuerdo con Barca, Peralbo y Brenlla (2004), en definitiva, existen distintos tipos de atribuciones causales o patrones causales de atribución que hacen los estudiantes ante su aprendizaje y rendimiento académico. La tendencia a lograr el éxito y evitar el fracaso en una situación determinada depende de las causas a las que se atribuyen los éxitos o los fracasos. Se ha demostrado que la motivación del rendimiento se incrementa en las situaciones en las que

los alumnos atribuyen sus éxitos a factores internos y controlables, mientras que disminuye cuando dichas atribuciones se hacen a factores externos e incontrolables.

Asimismo, según Barca, Regina, Brenlla y Santamaría (2012), las atribuciones del rendimiento académico que realiza el alumnado de educación secundaria, cuando hacen referencia al esfuerzo y a la capacidad (factores de locus de control interno), están relacionadas estrechamente con el rendimiento académico medio-alto.

Por último, según Herczerg y Lapegna (2010) tener creencias de control de aprendizaje favorece también la motivación y el rendimiento escolar. Esto depende de si la persona tiene un estilo de atribución interno o externo.

Capítulo 2. Método

En este capítulo se incluye y detalla la metodología utilizada durante el desarrollo de la investigación desde el punto de vista del paradigma cuantitativo.

2.1 Preguntas de Investigación

¿Cuál es la diferencia en la autorregulación académica, los estilos de atribución y el rendimiento académico de los alumnos de primer grado de una secundaria antes y después de la implementación de una intervención basada en un programa de autorregulación académica?

¿Cuál es el nivel de autorregulación académica de los alumnos?

¿Cuál es el estilo de atribución de los alumnos?

¿Cuál es el nivel de rendimiento académico de los alumnos expresado a través de las calificaciones?

¿Qué tipo de intervención se debe diseñar con base en las necesidades detectadas?

¿Existen diferencias en la autorregulación académica antes y después de implementar el programa de intervención?

¿Existen diferencias en los estilos de atribución antes y después de la implementación del programa de intervención?

¿Existen diferencias en el rendimiento académico, a través de las calificaciones, antes y después de la implementación del programa de intervención?

¿Existe relación entre la autorregulación académica, los estilos de atribución y el rendimiento académico?

2.2 Hipótesis

H₁: Existen diferencias estadísticamente significativas en la autorregulación académica, en los estilos de atribución y en el rendimiento académico en alumnos de primer grado de secundaria de una escuela pública de la ciudad de Mérida, antes y después de implementar una intervención basada en un programa de autorregulación académica.

H₀: No existen diferencias estadísticamente significativas en la autorregulación académica, en la atribución y en el rendimiento académico en alumnos de primer grado de

secundaria de una escuela pública de la ciudad de Mérida, antes y después de implementar una intervención basada en un programa de autorregulación académica.

2.3 Definición de Variables

Para la presente investigación se toma como variable dependiente la autorregulación, el rendimiento académico y los estilos de atribución, y, como variable independiente la intervención en autorregulación.

Autorregulación académica. Conceptualmente se consideró como el grado en el cual los individuos son metacognitivamente, motivacionalmente y conductualmente participantes activos en su propio proceso de aprendizaje (Zimmerman y Schunk, 2009). Operacionalmente, se definió a partir de las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Autopercepción de la Disposición hacia las Tareas Escolares (AADTE) de Flores-Macías, Cerino-Soberanes, Mesinas-Linares y Celis-Zosaya (2011) y los resultados obtenidos en el taller como parte de la intervención que se llevará a cabo.

Estilo de atribución. Conceptualmente se consideró como "...aquellas justificaciones que los alumnos se dan o encuentran para explicarse los resultados (notas) que obtienen." (Bueno y Castaneda, 2011). De manera operacional, se consideraron los resultados obtenidos en la Escala de Atribución de Sydey, adaptación de la Sydney Attribution Scale de Inglés, Rodríguez-Marín y González-Pienda (2008).

Rendimiento académico. Conceptualmente se consideró como un fenómeno multicausal y multivariado (Solórzano, 2005). Implica un escenario previamente montado por el sistema educativo para indicar a través de notas, parámetros o calificaciones, "cuánto" sabe un alumno acerca de un tema particular. Operacionalmente, se tomaron en cuenta las calificaciones bimestrales (el promedio y el número de asignaturas reprobadas).

2.4 Participantes

La población estuvo conformada por 182 alumnos, 102 hombres y 80 mujeres de los cinco grupos de primer grado de secundaria de una escuela pública ubicada al poniente de la ciudad de Mérida, Yucatán, distribuidos de la siguiente manera: 36 alumnos del grupo A, 38

del B, 37 del C, 38 del D y 33 del grupo E. La edad de los participantes tuvo un rango entre los 11 y los 14 años con una media de 12.05 años y una desviación estándar de 0.637.

Posteriormente, se llevó a cabo un muestreo no probabilístico de tipo intencional, puesto que los alumnos debían cumplir con dos criterios o requisitos para poder formar parte de la intervención: (a) bajo puntaje en autorregulación académica y (b) alto puntaje en atribución externa. De acuerdo con estos criterios la muestra quedó conformada por 18 alumnos ocurriendo durante este proceso la muerte experimental de 2 de ellos (varones), quedando en 16 estudiantes. Para conformar el grupo control se utilizó un muestreo aleatorio por medio de una base de datos quedando conformado por 17 alumnos (10 hombres y 7 mujeres) con una edad media de 12 años.

2.5 Tipo de estudio y diseño

Esta investigación es empírica cuantitativa aplicada de campo, con un diseño cuasiexperimental -considerando la asignación no aleatoria de los elementos- con grupos intactos, pre-prueba pos-prueba con grupo control (Kerlinger y Lee, 2002).

2.6 Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos, ambos en forma de autoreporte. Los cuales se describen a continuación.

Autopercepción de la Disposición hacia las Tareas Escolares (AADTE). Elaborado por Flores-Macías, et. al (2011) y se usa para diagnosticar el nivel de autorregulación académica de los alumnos a través de su disposición hacia la realización de tareas escolares. Dicho cuestionario está conformado por 54 reactivos; emplea una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta desde el 1 hasta el 5 (Nada parecido a mí, Poco parecido a mí, No estoy seguro, Parecido a mí, Muy parecido a mí). El instrumento está conformado por siete sub-escalas las cuales se mencionan a continuación incluyendo la confiabilidad reportada por cada una de ellas:

1. Compromiso: Disposición para hacer las tareas de manera autónoma y motivada (12 reactivos) (alfa de 0.86)

2. Empeño: Disposición para realizar la tarea de manera que se consiga y entregue una producción de calidad (5 reactivos) (alfa de 0.60).
3. Planificación: Disposición para la realización de las tareas de manera eficaz y eficiente (5 reactivos) (alfa de 0.67)
4. Conocimiento previo: Se refiere al empleo de diversas estrategias cognitivas cuya finalidad es incorporar el conocimiento que ya se tiene en la realización de tareas. (4 reactivos) (alfa de 0.70)
5. Indolencia: Disposición antagónica hacia la realización de las tareas. (8 reactivos) (alfa de 0.82).
6. Supeditación: La disposición para hacer la tarea está condicionada a una ayuda externa, se observa una atribución externa (5 reactivos) (alfa de 0.72).
7. Dependencia de pares: La disposición para hacer la tarea está influenciada por los pares quienes suplen las deficiencias en la planificación y realización de las tareas (4 reactivos) (alfa de 0.53).

El AADTE reporta un coeficiente de confiabilidad (Alfa de Cronbach) de 0.70 el cual se considera alto. Por otra parte, sus factores tuvieron niveles aceptables de confiabilidad, exceptuando el último, referente a dependencia a pares que reporta un nivel bajo.

Escala de Atribución de Sydney (SAS). Adaptada a población española por Inglés, Rodríguez-Marín y González-Pienda (2008). Esta escala está conformada por 72 reactivos que se encuentran inmersos dentro de 24 situaciones hipotéticas, en donde se deben responder en función de tres posibles causas: habilidad/capacidad, esfuerzo y causas externas. Los 72 reactivos se distribuyen en doce escalas (seis reactivos por escala). Cada escala resulta de la combinación de tres dimensiones: contenidos académicos (matemáticas y lenguaje), resultado (éxito, fracaso) y causa percibida (capacidad, esfuerzo, causas externas). Emplea una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta: falso, la mayoría de las veces falso, a veces falso, a veces verdadero, la mayoría de las veces verdadero y verdadero (valores del 1 al 5). 1 al 5). La prueba se califica promediando la respuesta de los seis reactivos que la componen e invirtiendo las puntuaciones de los ítems relativos a causas externas. Las dimensiones son las siguientes:

1. Éxito en Lectura atribuido a la capacidad (6 reactivos) (alfa de 0.31)
2. Éxito en lectura atribuido al esfuerzo (6 reactivos) (alfa de 0.30)
3. Éxito en lectura atribuido a causas externas (6 reactivos) (alfa de 0.44)
4. Fracaso en lectura atribuido a la capacidad (6 reactivos) (*alfa de 0.52*)
5. Fracaso en lectura atribuido al esfuerzo (6 reactivos) (alfa de 0.43)
6. Fracaso en lectura atribuido a causas externas (6 reactivos) (alfa de 0.46)
7. Éxito en matemáticas atribuido a la capacidad (6 reactivos) (alfa de 0.33)
8. Éxito en matemáticas atribuido al esfuerzo (6 reactivos) (alfa de 0.31)
9. Éxito en matemáticas atribuido a causas externas (6 reactivos) (alfa de 0.45)
10. Fracaso en matemáticas atribuido a la capacidad (6 reactivos) (*alfa de 0.55*)
11. Fracaso en matemáticas debido al esfuerzo (6 reactivos) (alfa de 0.44)
12. Fracaso en matemáticas atribuido a causas externas (6 reactivos) (alfa de 0.47)

Es notorio que el coeficiente de confiabilidad para cada una de las escalas cuando se toman de manera separada es medio o muy bajo. Sin embargo, para los fines de esta investigación se dividieron los reactivos en función de la atribución interna y la externa, realizando un agrupamiento de los que hacían referencia al esfuerzo y capacidad como factores de atribución interna y a los referentes a causas externas como factores de atribución externa. Quedando 48 reactivos de atribución externa y 24 de atribución interna. El SAS reporta un coeficiente de confiabilidad (Alfa de Cronbach) de 0.67 el cual se considera aceptable. Por otra parte, sus factores también muestran niveles aceptables de confiabilidad. Estos coeficientes se mencionan en la siguiente tabla (Ver tabla 2).

Tabla 2

Confiabilidad de los Factores del SAS

Factor	Confiabilidad
Éxito por esfuerzo	0.79
Éxito por habilidad	0.70
Éxito por causas externas	0.52
Fracaso por esfuerzo	0.76
Fracaso por habilidad	0.72
Fracaso por causas externas	0.51

2.7 Procedimiento

El procedimiento empleado para cumplir con los objetivos planteados en el presente estudio fue el siguiente.

1. Se solicitó el permiso a las autoridades de la escuela secundaria para realizar el estudio.
2. Una vez obtenido dicho permiso, se acordó el cronograma de actividades (ver Apéndice A) y la logística de la aplicación de pruebas y la realización de las sesiones de intervención.
3. Se aplicaron las dos pruebas correspondientes a la fase de pretest: el ADDTE y el SAS (Ver Apéndices D y E) en días diferentes con una semana de diferencia entre aplicaciones, debido a la amplitud de las mismas, la aplicación se llevó a cabo durante un módulo de clases por la persona encargada del proyecto con el apoyo de otra persona debido a la cantidad de material y alumnos con el cual se iba a trabajar y con la finalidad de asegurar un control de incidencias. Antes de que los alumnos comenzaran a responder la prueba se pasó lista de asistencia y se les entregaron pruebas foliadas previamente. Se les dieron las instrucciones de cómo hacerlo y se les proporcionaron ejemplos. La instrucción fue la propuesta por los autores de ambas pruebas, solamente realizando de manera previa una breve explicación de las razones por las cual se estaba llevando a cabo dicha aplicación. Mientras los alumnos contestaban se resolvieron las dudas que fueron surgiendo; para contestar el primer instrumento invirtieron en promedio 25 minutos y para contestar el segundo, alrededor de 40.
4. Se analizaron los resultados, conformando a la muestra de alumnos que cumplían con los criterios de inclusión a la intervención para lo cual se tomaron en cuenta dos criterios: (1) estudiantes que obtuvieron puntajes de autorregulación académica que se encontraban dentro del cuartil 25, en este caso, aquellos con puntajes de 164 o menos, (2) puntajes en atribución externa por encima de la media obtenida por la población. En total se encontraron 18 alumnos que cumplían con estos dos criterios: baja

autorregulación académica (cuartil 25) y alta atribución externa (por encima de la media).

5. Se diseñó un taller para promover la autorregulación y la atribución interna de los estudiantes seleccionados el cual fue dividido en tres módulos o secciones quedando distribuidas de la siguiente manera: Módulo 1 Planeación (7 sesiones), Módulo 2 Ejecución (7 sesiones), Módulo 3 Reflexión (1 sesión). Las cartas descriptivas se encuentran en la sección B y C del Apéndice.
6. Se llevó a cabo la intervención planeada (taller) durante 13 sesiones realizadas una vez por semana durante 50 minutos aproximadamente las cuales se basaban en la realización de diferentes actividades de planeación, ejecución y reflexión en tres momentos diferentes del taller.
7. Al finalizar la intervención se realizó el postest para evaluar el impacto que tuvo el taller en la autorregulación académica y el estilo de atribución de los alumnos.
8. Para cumplir con el tipo de estudio propuesto se eligió de manera aleatoria utilizando un programa estadístico, a los alumnos que conformarían el grupo control.
9. Se analizaron los resultados tal y como se presenta en la sección correspondiente.

2.8 Programa de intervención

El diseño de la intervención está basado en el modelo de autorregulación académica elaborado por Zimmerman y Schunk (2009) quien menciona que no es una aptitud única, sino un proceso multifacético en el que participan diferentes variables con el mismo nivel de importancia. Estos son de naturaleza:

- a) Cognitiva: Establecer metas personales próximas, específicas y desafiantes, adoptar estrategias eficaces para evaluar las metas, monitorear selectivamente la propia ejecución para asegurar que existe progreso, adecuar diferentes estrategias a partir del conocimiento de su utilidad en distintas áreas y evaluar los logros.
- b) Afectiva: Atribuir la causalidad a sus acciones, valorar la capacidad, sentirse motivado ante la tarea.

- c) Social: Reestructurar el contexto social para el logro de la meta, administrar el tiempo dedicado a distintas actividades, saber identificar en dónde se necesita apoyo y tener recursos sociales para gestionarlo.

A continuación se presenta una tabla en donde se sintetiza la correspondencia de las temáticas que se trabajaron en el taller con las dimensiones de autorregulación académica, las cuales representan un mismo nivel de importancia (Ver tabla 3).

Tabla 3
Dimensiones de la autorregulación propuestas por Zimmerman y temáticas del taller

Dimensión	Propuesta de Zimmerman	Propuesta dentro del taller
Cognitiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer metas personales 2. Evaluar las metas 3. Monitorear la propia ejecución 4. Adecuación de las estrategias 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Establecimiento de metas 2. Técnica de reflexión semanal y reflexión por sesión 3. Técnica de Registro semanal y registro de estrategias 4. Estrategias de aprendizaje
Afectiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atribuir la causalidad a sus acciones 2. Valorar la capacidad 3. Sentirse motivado ante la tarea 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atribución 2. Autoeficacia para el aprendizaje 3. Motivación
Social	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reestructurar el contexto social para el logro de la meta 2. Administrar el tiempo 3. Identificar dónde se necesita apoyo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organización de estudio, Creencias sobre la tarea 2. Organización de estudio 3. Técnicas de Reflexión y fichas de registro

Dentro de la propuesta del taller se pueden mencionar algunos aspectos primordiales dentro del mismo.

- Se fomentará el entrenamiento en habilidades de reflexión en dos momentos durante el taller de manera sistemática: Al inicio (mesa redonda de “cómo nos fue en la semana” y al final (retroalimentación).

- Uso de libreta de evidencias (almacenar trabajos, fichas y formatos y realizar reflexiones semanales). Con el fin de documentar el avance de los alumnos y que ellos puedan autoevaluarse.
- “Reto semanal”, el cual consiste en una técnica con la cual se motivará a los alumnos a que lleven a cabo las técnicas llevadas a cabo en el taller.
- Uso de cuatro formatos: Ficha de registro (con la cual se documentará la manera en la cual los alumnos inician el taller, sus creencias y opiniones para después contrastar éstas cuando la intervención concluya) , Registro por sesión (en donde se plantearán las metas para la misma y la manera en la cual se alcanzaron), Registro semanal (con el cual se plantearán metas semanales con referencia a sus asignaturas y evaluar su progreso respecto a estas) y Registro de estrategias (donde evaluarán las estrategias revisadas en las sesiones y su pertinencia y utilidad).
- Las sesiones tendrán una duración de entre 90 y 100 minutos dependiendo de la temática a tratar. Esto representa dos módulos de clase. El horario a realizarse siempre será el mismo con la finalidad de establecer una rutina y se gestionó que fuera a las primeras horas y antes del descanso por considerarse un momento propicio. El horario será de 7:50 a 9:30am.

Capítulo 3. Resultados

3.1 Descriptivos de la población

En el estudio participaron 182 alumnos, de los cuales, 102 (56.04%) fueron hombres y 80 (43.95%) fueron mujeres, correspondientes a los cinco grupos de primer grado de secundaria, los cuales tenían un promedio de 35 alumnos por salón. La edad predominante fue de 12 años.

El grupo experimental (Ge) fue seleccionado tomando en consideración a los alumnos que cumplían con dos criterios de inclusión: (1) puntaje de autorregulación académica que se encontraban dentro del cuartil 25, en este caso, aquellos con puntajes de 164 o menos, y (2) puntajes en atribución externa por encima de la media obtenida por la población. En total, se encontraron 18 alumnos que cumplían con estos dos criterios. Sin embargo, la muestra del grupo experimental estuvo conformada por 16 alumnos, 8 hombres (50%) y 8 mujeres (50%) con una edad promedio de 12 años. Por otra parte, el grupo control (Gc) se seleccionó de manera aleatoria utilizando un procesador de datos, quedando conformado por 17 alumnos, 10 varones (58.82%) y 7 mujeres (41.17%), con una edad predominante de 12 años.

3.2 Análisis de confiabilidad

Con el objetivo de conocer si los instrumentos utilizados en este estudio cumplían con las propiedades psicométricas necesarias para tener una medición confiable, se realizó un análisis de confiabilidad para cada una de las pruebas utilizadas a través del alfa de Cronbach (Ver tabla 4).

En el AADTE se encontró que en los indicadores que evalúa el test, compromiso (0.86), empeño (0.66), planificación (0.65), conocimiento previo (0.72), indolencia (0.79), supeditación (0.76) y dependencia a pares (0.40). De acuerdo con la clasificación de Vellis (como se citó en Barraza Macías, 2007) sobre los diferentes niveles de confiabilidad, solamente el factor de compromiso presenta una confiabilidad muy buena (0.80-0.90), mientras que, conocimiento previo, indolencia y supeditación demuestran confiabilidad respetable (0.70-0.80), empeño y planificación tienen una confiabilidad mínimamente aceptable (0.65-0.70), siendo dependencia a pares el único factor que con 0.40, manifiesta una

confiabilidad inaceptable (<0.60). Sin embargo, en general la prueba tuvo una confiabilidad de 0.83 considerada muy buena.

En relación con el SAS, que evalúa 12 factores, se dividieron los reactivos en función de la atribución interna y la externa, realizando un agrupamiento de los que hacían referencia al esfuerzo y capacidad como factores de atribución interna y a los referentes a causas externas como factores de atribución externa para los fines de esta investigación. Quedando 48 reactivos de atribución externa con 0.73 de confiabilidad y 24 de atribución interna con 0.79 y por último la confiabilidad general que fue de 0.73 consideradas respetables de acuerdo con Vellis (como se citó en Barrado Macías, 2005).

Tabla 4
Análisis de confiabilidad del AADTE y del SAS

Instrumento	Alfa
AADTE	0.83
Compromiso	0.86
Empeño	0.66
Planificación	0.65
Conocimiento Previo	0.72
Indolencia	0.79
Supeditación	0.76
Dependencia a Pares	0.40
SAS	0.73
Atribución Interna	0.79
Atribución Externa	0.73

3.3 Análisis descriptivo del pretest

En este apartado se presentan las medias obtenidas a través de los análisis descriptivos de los factores autorregulatorios y de atribución en los grupos control y experimental, así como también se presenta el análisis de pruebas *t de student* para muestras independientes con un nivel de significancia de .05 para equiparar a los dos grupos antes de la intervención.

3.3.1. Análisis descriptivo de la autorregulación académica y los estilos de atribución

En cuanto al pretest, al analizar los datos obtenidos por el grupo control en el instrumento AADTE, seis de los siete factores se encontraron por arriba de la media teórica exceptuando el factor de supeditación. En el SAS los dos factores que evalúa la prueba

(atribución interna y atribución externa) se encontraron por encima de la media teórica. (Ver tabla 5)

Al analizar los resultados obtenidos por el grupo experimental, en el instrumento AADTE, cinco de los siete factores que evalúa se encontraron por arriba de la media teórica con excepción de indolencia y supeditación. En cuanto al SAS, el grupo experimental en relación a la atribución externa se encontró por encima de la media teórica y en cuanto a la atribución interna por debajo. (Ver tabla 6).

Tabla 5
Descriptivos por factores de los instrumentos AADTE y SAS del Gc

AADTE					
Factor	<i>M</i> Teórica	<i>M</i> Obtenida	D.E	Puntaje Mínimo	Puntaje máximo
Compromiso	36	44.17	7.98	23	52
Empeño	15	19.47	4.81	11	30
Planificación	15	20.11	4.85	8	25
Conocimiento Previo	12	15.58	4.50	5	20
Indolencia	24	18.41	6.32	9	30
Supeditación	15	12.29	3.91	6	20
Dependencia a Pares	12	13.11	3.85	6	19
SAS					
Factor	<i>M</i> Teórica	<i>M</i> Obtenida	D.E	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Atribución Interna	144	155.23	13.81	130	182
Atribución Externa	72	89.12	5.32	82	98

Tabla 6
Descriptivos por factores de los instrumentos AADTE y SAS del Ge

AADTE					
Factor	<i>M</i> Teórica	<i>M</i> Obtenida	D.E	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Compromiso	36	40.06	6.38	28	50
Empeño	15	19.18	3.54	12	26
Planificación	15	18.50	3.18	13	24
Conocimiento Previo	12	14.37	3.64	7	19
Indolencia	24	22.06	6.72	11	36
Supeditación	15	13.43	5.03	5	23
Dependencia a Pares	12	14.87	3.15	8	20

SAS					
Factor	<i>M</i> Teórica	<i>M</i> Obtenida	D.E	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Atribución Interna	144	123.50	10.63	101	135
Atribución Externa	72	89.12	5.32	82	98

3.3.2 Análisis inferencial

Con la finalidad de asegurar la equiparabilidad de los dos grupos y de responder a las preguntas de investigación de cuál es el nivel de autorregulación académica de los alumnos, el tipo de estilo de atribución y el nivel de rendimiento académico en el pretest se procedió a realizar un análisis de prueba *t de student* para muestras independientes con un nivel de significancia de 0.05.

Es importante mencionar que para evaluar el nivel del rendimiento académico se tomaron en cuenta las calificaciones del primer bimestre de las tres asignaturas con un mayor número de horas a la semana: Español, Matemáticas y Ciencias.

En relación al AADTE que evalúa los procesos autorregulatorios, se encontraron diferencias significativas en el Gc ($M= 176$) y en el grupo Ge ($M= 156$) iniciando el Gc el proceso con un mayor nivel de autorregulación académica. En cuanto al SAS en la atribución interna se encontraron diferencias significativas en el Gc ($M = 155$) y en el Ge ($M = 123$) nuevamente el Gc tiene un mayor nivel de este estilo. Tanto en la atribución externa como en el rendimiento académico, no se encontraron diferencias significativas en el Gc y el Ge, lo cual señala que están en igualdad de condiciones al inicio de la evaluación (Ver tabla 7).

Tabla 7
Diferencias en el pretest entre el Gc y el Ge

AADTE					
Pretest					
	<i>M</i>	<i>D.E</i>	<i>gl</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
Gc	176.0	16.6	31	4.2	.000
Ge	156.7	7.0	21.8	-0.7	.000
SAS					
<i>Atribución Interna</i>					
Gc	155.2	13.8	31	7.3	.000
Ge	123.5	10.6	29.8	2.0	.000
<i>Atribución Externa</i>					
Gc	82.1	12.7	31	-2.0	.052
Ge	89.1	5.3	21.7	.63	.051
RENDIMIENTO ACADÉMICO					
Gc	6.74	1.43	31	.33	.741
Ge	6.59	1.18	30.4	.33	.740

3.4 Análisis del postest

En este apartado se presenta el análisis descriptivo con las medias obtenidas de los factores autorregulatorios y de los estilos de atribución en los grupos control y experimental, así como también se muestra el análisis de pruebas *t de student* para muestras relacionadas con un nivel de significancia de .05 para evaluar los efectos y el impacto del programa de intervención. Asimismo debido a que los grupos no fueron equiparables al inicio en los factores autorregulatorios y en los estilos de atribución interna, se procedió a presentar un análisis descriptivo pretest-postest por cada uno de los alumnos pertenecientes al Ge de cada uno de las variables estudiadas como una manera de ilustrar el impacto del programa de intervención.

3.4.1 Análisis descriptivo de la autorregulación académica y los estilos de atribución

En cuanto al postest, al analizar los datos obtenidos por el grupo control en el instrumento AADTE, cinco de los siete factores autorregulatorios se encontraron por arriba de la media teórica exceptuando los factores de indolencia y supeditación. En el SAS los dos factores que evalúa la prueba (atribución interna y atribución externa) se encontraron por encima de la media teórica. (Ver tabla 8)

Al analizar los resultados obtenidos por el grupo experimental, en el instrumento AADTE, cinco de los siete factores autorregulatorios se encontraron por arriba de la media teórica con excepción de indolencia y supeditación. En cuanto al SAS, el grupo experimental en relación a la atribución externa se encontró por encima de la media teórica y en cuanto a la atribución interna por debajo. (Ver tabla 9).

Tabla 8
Descriptivos por factores de los instrumentos AADTE y SAS del Gc en el postest

AADTE					
Factor	M Teórica	M Obtenida	D.E	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Compromiso	36	39.11	7.04	23	51
Empeño	15	18.88	5.30	17	24
Planificación	15	16.47	4.04	8	24
Conocimiento Previo	12	14.41	3.50	6	19
Indolencia	24	21.64	4.75	14	28
Supeditación	15	12.29	3.60	8	18
Dependencia a Pares	12	16	2.69	11	20

SAS					
Factor	M Teórica	M Obtenida	D.E	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Atribución Interna	144	155.2	19.04	114	199
Atribución Externa	72	82.1	11.57	59	101

Tabla 9
Descriptivos por factores de los instrumentos AADTE y SAS del Ge en el postest

AADTE					
Factor	M Teórica	M Obtenida	D.E	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Compromiso	36	40.43	7.01	29	53
Empeño	15	18.43	5.18	10	30
Planificación	15	18.06	3.56	10	24
Conocimiento Previo	12	15.25	2.08	12	18
Indolencia	24	20.06	7.87	8	31
Supeditación	15	13.43	5.41	5	23
Dependencia a Pares	12	14.93	2.71	8	19

SAS					
Factor	M Teórica	M Obtenida	D.E	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Atribución Interna	144	137.1	16.4	118	167
Atribución Externa	72	75.6	14.2	47	103

3.4.2 Análisis inferencial

Respondiendo a la hipótesis de esta investigación que planteaba evaluar los cambios en la autorregulación académica y la atribución interna analizando su impacto en el rendimiento académico, en alumnos de primer grado de secundaria de una escuela pública de la ciudad de Mérida, antes y después de implementar una intervención basada en un programa de autorregulación académica, se aplicó la prueba *t de student* para muestras relacionadas con un nivel de significancia de 0.05 utilizando los resultados obtenidos en el AADTE y el SAS.

Los resultados se presentan en la tabla 10 en donde se muestra que hubo diferencias significativas en el Ge en los factores autorregulatorios ($M=175.5$, $p=.002$) y en los estilos de atribución interna ($M=137.1$ y $p.004$) y en la externa ($M=75.6$ y $p.000$) y en el Gc no se encontraron diferencias significativas en ninguno de los factores evaluados. Lo cual señala un incremento en el Ge de los factores autorregulatorios y de la atribución interna y un decremento en la atribución externa.

Tabla 10
Diferencias pretest-postest por grupo (AADTE y SAS)

AADTE							
	Pretest		Postest		<i>gl</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Gc	176.0	16.6	174.9	25.5	31	-0.72	0.887
Ge	156.7	7.0	175.5	18.4	15	-3.64	0.002
SAS							
Atribución Interna							
Gc	155.2	13.8	149.7	19.0	16	1.47	0.159
Ge	123.5	10.6	137.1	16.4	15	-3.35	0.004
Atribución Externa							
Gc	82.1	12.7	78.5	11.4	16	1.17	0.256
Ge	89.1	5.3	75.6	14.2	15	4.60	0.000
RENDIMIENTOACADÉMICO							
Gc	6.7	1.4	6.7	1.2	31	.333	.741
Ge	6.5	1.1	6.6	1.2	31	.195	.847

3.4.3 Análisis descriptivo del Ge por alumno en el pretest-postest

Como información adicional para ilustrar mejor el impacto del programa de intervención en cada uno de los alumnos del grupo experimental y debido a que los grupos no fueron equiparables al inicio en los factores autorregulatorios y en los estilos de atribución interna, se realizó un análisis descriptivo de las diferencias entre las puntuaciones de cada uno de los instrumentos entre el pretest y el postest, encontrando en el AADTE que 12 alumnos (75%) alcanzaron un aumento en el nivel de autorregulación académica después de la intervención, una disminución en 3 alumnos (18.75%) y uno de ellos mantuvo el mismo nivel sin mostrar cambios (6.25%). Esto se presenta en la tabla 11, marcando con un asterisco aquellos alumnos que experimentaron un aumento en cuanto a la autorregulación.

Tabla 11
Descriptivos pretest- postest en el Ge (Autorregulación).

AADTE				
Alumno	Grupo	M Pretest	M Postest	Diferencia
1081	A	159	169	10 (*)
1271	A	155	154	-1
1291	A	146	160	24 (*)
1341	A	164	161	-3
1082	B	142	191	49 (*)
1132	B	163	201	38 (*)
1171	B	164	166	2 (*)
1322	B	155	173	18 (*)
1013	C	147	178	31 (*)
1103	C	164	204	40 (*)
1323	C	158	189	21 (*)
1373	C	153	202	49 (*)
1413	C	162	139	-23
1044	D	159	178	19 (*)
1325	E	164	164	0
1385	E	153	179	26 (*)

En el SAS, en la parte correspondiente a la atribución interna ocurrió algo similar con las puntuaciones, las cuales se muestran en la tabla 12, en donde también se marca con un asterisco aquellos puntajes que mostraron un aumento. En este caso, 13 alumnos (81.25%) alcanzaron un aumento en su nivel de atribución interna, 1 de ellos (6.25%), no mostró cambios y solamente 2 alumnos (12.5%), mostraron una disminución en su nivel de autorregulación interna.

Tabla 12

Descriptivos pretest- postest SAS en el Ge (Atribución interna).

SAS				
Alumno	Grupo	M Pretest	M Postest	Diferencia
1081	A	131	125	-6
1271	A	129	166	37 (*)
1291	A	124	127	3 (*)
1341	A	132	134	2 (*)
1082	B	101	126	25 (*)
1132	B	132	155	23 (*)
1171	B	122	132	10 (*)
1322	B	109	157	48(*)
1013	C	103	121	18 (*)
1103	C	129	118	-11
1323	C	126	135	9 (*)
1373	C	119	119	0
1413	C	121	130	9 (*)
1044	D	130	132	2 (*)
1325	E	133	167	34(*)
1385	E	135	151	16 (*)

En relación a la atribución externa, los resultados se muestran en la tabla 13, resaltando con un asterisco aquellos alumnos que mostraron una disminución importante en su puntaje. En este caso, 14 alumnos (87.5%) mostraron una disminución en su nivel de atribución externa, y solamente 2 alumnos (12.50%) aumentaron su nivel de este constructo.

Tabla 13

Descriptivos *pretest- postest SAS en el Ge (Atribución externa).*

SAS				
Alumno	Grupo	M Pretest	M Postest	Diferencia
1081	A	82	59	-23 (*)
1271	A	84	50	-34 (*)
1291	A	89	65	-24 (*)
1341	A	84	70	-14 (*)
1082	B	98	77	-21 (*)
1132	B	92	72	-20 (*)
1171	B	97	103	+6
1322	B	94	102	+8
1013	C	93	90	-3 (*)
1103	C	86	81	-5 (*)
1323	C	86	74	-12 (*)
1373	C	89	71	-18 (*)
1413	C	96	76	-20 (*)
1044	D	89	67	-22 (*)
1325	E	82	47	-35 (*)
1385	E	85	77	-8 (*)

En relación al rendimiento académico, los resultados se muestran en la tabla 14, en este caso, no se perciben cambios en las calificaciones de los alumnos que participaron en el taller.

Tabla 14

Descriptivos *pretest- postest en el Ge (Calificaciones).*

Rendimiento académico				
Alumno	Grupo	M Pretest	M Postest	Diferencia
1081	A	7.6	6.3	-1.3
1271	A	6	5.6	-0.4
1291	A	6	5.3	-0.7
1341	A	8.6	5.6	-3.0
1082	B	5	6	+1.0
1132	B	5.3	6	+0.7
1171	B	8	9.3	+1.3
1322	B	5	5.6	+0.6
1013	C	5.6	5.6	0
1103	C	5.3	6.6	+1.3
1323	C	6.6	5.3	-1.3
1373	C	7.6	6.8	-0.8
1413	C	6	8.1	+2.1
1044	D	8	8.3	+0.3
1325	E	7.6	8.6	+1.0
1385	E	7	7	0

3.5 Correlaciones

Para responder a la pregunta de investigación en donde se busca conocer si existe relación entre la autorregulación, los estilos de atribución y el rendimiento académico por medio de las calificaciones se realizó un análisis de correlación bivariada de Pearson en el posttest con un nivel de significancia de ($p > 0.5$).

Los resultados muestran que no existe una correlación estadísticamente significativa entre la autorregulación-atribución interna (0.223), entre autorregulación-atribución externa (0.495) y entre autorregulación-calificaciones (0.745), tal y como se muestra en la tabla 15.

Tabla 15

Resultados de correlación bivariada en el posttest.

Constructos	Correlación	p
Autorregulación-Atribución Interna	-.218	.223
Autorregulación-Atribución Externa	-.123	.495
Autorregulación-Calificaciones	-0.59	.745

Capítulo 4. Discusión

Esta investigación tuvo como objetivo evaluar un programa de intervención que incidiera en los factores autorregulatorios y en los estilos de atribución en dos grupos de alumnos, el Gc y el Ge. Los resultados muestran, en cuanto a los procesos autorregulatorios que ambos grupos inician de manera diferente pues el Gc tiene ventaja en comparación con el Ge en relación a los factores autorregulatorios. En relación a los estilos de atribución, el grupo control presenta más atribución interna y atribución externa y el Ge presenta un mayor nivel de atribución externa. Esto ilustra que los grupos control y experimental de inicio no resultaron equiparables en la autorregulación académica y en el estilo de atribución interna, únicamente fueron equiparables en la atribución externa y en el nivel de rendimiento académico. Sin embargo, para responder a la hipótesis de si existen diferencias en la autorregulación académica, en la atribución y el rendimiento académico después de la aplicación de la intervención, se encontró que dicha intervención tuvo un impacto favorable en los procesos autorregulatorios en el Ge, ya que al inicio a pesar de que no fueron equiparables los grupos puesto el Gc tenía un mayor nivel de autorregulación académica sobre el Ge, éste no mostró cambios significativos después de la intervención.

En cuanto a los estilos de atribución también se refleja un impacto favorable del programa de intervención en el grupo experimental, ya que hubo un incremento en la atribución interna y un decremento en la atribución externa, no habiendo cambios significativos en estos dos estilos en el Gc.

Estos resultados concuerdan con lo mencionado en las investigaciones realizadas Tavakolizadeh y Ebrahimi (2011) en las cuales comenta que el entrenamiento a los alumnos en estrategias de aprendizaje autorregulado tiene un impacto favorable en su atribución interna, por lo cual los estilos de atribución pudieron ser reformados o modificados a partir de la autorregulación académica. Estos resultados también guardan relación con los encontrados por Zimmerman y Pons (como se citó en Solórzano, 2005), en donde los alumnos que no usaban estrategias de aprendizaje autorregulado tenían un estilo de atribución externo.

En relación a la variable del rendimiento académico no se encontraron diferencias significativas en los dos grupos evaluados. Esto concuerda con lo mencionado por Solórzano (2005), el cual señala que son muchas las variables que intervienen para explicar la

problemática del bajo rendimiento académico, tales como familiares, emocionales, contextuales y escolares.

Por otra parte, se pudo experimentar durante el proceso de la intervención, que aunque no hubo un cambio significativo en el rendimiento académico, los maestros reportan cambios en sus habilidades de estudio observado mediante las conductas deseables como: entregar las tareas a tiempo, prestar atención en clases, participar, permanecer dentro del salón, trabajar en equipo, así como aprobar los exámenes. Sin duda los maestros tienen un papel fundamental ya que, de acuerdo con Gómez, Oviedo y Martínez (2011) la calificación también incluye aspectos cualitativos, es decir, la apreciación que tiene el maestro de cómo se realizan las tareas y las actividades que son marcadas dentro del salón de clases, por lo que el puntaje obtenido en exámenes y tareas no son variables únicas a considerar.

Sin duda alguna, esto solamente demuestra la necesidad de no tomar en cuenta el criterio numérico de las calificaciones como un indicador universal del rendimiento académico puesto que hay otros factores actitudinales en los estudiantes que favorecen hábitos de estudio que los llevarán al éxito.

Es importante trabajar con los docentes en el entrenamiento y capacitación para que sean capaces y eficaces de tomar en consideración variables relacionadas con la autorregulación como parte de estos aspectos cualitativos antes mencionados.

Es importante mencionar que durante las sesiones del programa de intervención, los alumnos fueron entrenados sobre todo en la realización adecuada del proceso de reflexión, puesto que era uno de los aspectos que se necesitaba reforzar por estar vinculado con los estilos de atribución y los procesos autorregulatorios. Así como también, llevaron un registro semanal de los avances programados de sus asignaturas con el propósito de retroalimentación y motivación en su desempeño personal. Es decir, durante todas las sesiones se enfatizaron los tres elementos del modelo de Zimmerman y Schunk, (2009) que son (Preparación, Desempeño, y Reflexión). De igual forma, durante las sesiones del taller se enfatizó siempre la importancia de que los alumnos se responsabilizaran de sus acciones y tomaran conciencia del papel que tienen en la planeación y ejecución positiva de sus objetivos.

Por otro lado, los alumnos mencionan que como parte de los aprendizajes obtenidos durante el taller se encuentran los siguientes aspectos: lugares adecuados para estudiar, tener mejores apuntes y resúmenes, ser más responsables, tener conciencia de sus acciones, prestar atención en clases, saber cómo lograr sus propias metas. Con esto, podemos darnos cuenta de cómo también de manera cualitativa se puede ver una mejoría en las actitudes de los estudiantes a través de las habilidades autorregulatorias que manifiestan. Así como de los estilos de atribución en los que el estudiante cree que es responsable de su conducta y de sus propios éxitos y fracasos, los cuales justifica de acuerdo con el esfuerzo realizado.

Por último en lo referente a determinar si existe relación entre la autorregulación, los estilos de atribución y el rendimiento académico. Se encontró que entre estos tres constructos no existe relación. Estos resultados no concuerdan con lo trabajado por (Tavakolizadeh y Ebrahimi, 2011) en cuanto a que han enfatizado la importancia que tiene la atribución como una de las variables dentro del proceso de aprendizaje autorregulado. Si bien, es una de las variables que pudieran verse inmersas dentro del proceso de reflexión, no se encuentra relacionado de manera directa con la autorregulación académica.

Es importante implicar a toda la comunidad educativa en estos procesos de aprendizaje por el papel que juegan los profesores, padres de familia y alumnos para poder observar resultados satisfactorios en ellos, sobre todo cuando se trabaje con estos constructos. Y claro, los maestros tienen un papel fundamental dentro de este proceso, debido a que como ya se sabe, la autorregulación puede ser enseñada y ésta no es adquirida en un solo momento de la vida. (González, 2008). Siguiendo con este tenor, son los profesores los indicados para enseñar este proceso (Torrano Montalvo y González Torres, 2004) , puesto que son ellos los que evalúan la calidad del aprendizaje autorregulado de los alumnos a través de las actividades académicas diarias, proporcionando oportunidades para que el alumno practique las estrategias autorregulatorias, estructurando un ambiente de enseñanza adecuado y ofreciendo un feedback promoviendo de esta forma el mantenimiento de dichas estrategias.

4.1 Conclusión

Se puede concluir que el taller propuesto resultó de utilidad para aumentar el nivel de autorregulación académica de los alumnos, puesto que los jóvenes que participaron en el taller mostraron un aumento de este constructo de manera grupal y de manera individual. Por lo

tanto, se puede decir que los alumnos son metacognitivamente, motivacionalmente y conductualmente participantes activos en su propio proceso de aprendizaje (Zimmerman y Schunk, 2009).

Sin lugar a dudas, los alumnos que mejoraron su nivel de autorregulación académica y atribución interna lo hicieron gracias a que, además de las sesiones del programa de intervención, se logró un trabajo colaborativo entre la facilitadora y los maestros, los cuales en su mayoría, estaban preocupados por el desempeño de sus alumnos y ponían en práctica las estrategias del taller que habían resultado exitosas en el aula.

Si bien existen muchas aproximaciones que buscan impactar de manera positiva ante la problemática del bajo rendimiento académico, reprobación, rezago y deserción escolar, se considera que el trabajo con la autorregulación académica y los estilos de atribución representan una de las mejores alternativas

La intervención realizada a manera de taller representa una aportación importante al área educativa puesto que ofrece una propuesta para trabajar con los alumnos de manera sencilla y funcional cuando se requiere trabajar no solo con la autorregulación académica, que ha comprobado su efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también realizando una vinculación con los estilos de atribución, los cuales representan una de las variables que en ocasiones son olvidadas dentro del proceso instruccional.

Esta intervención proporciona la oportunidad de no solamente “enseñar” al alumno conceptos y teorías sino también proporcionarle la oportunidad de conocer y llevar a cabo un proceso metacognitivo que lo ayudará a lo largo de toda su vida en todos los ámbitos en los que se desenvuelva, es decir, enseñarle a autorregularse, sin embargo, no basta con esto sino también es importante que el alumno sepa realizar una reflexión adecuada acerca de su proceso de atribución y conozca, quién debe hacerse responsable de sus éxitos o fracasos según sea el caso.

De igual manera, esta intervención demuestra que es importante que los maestros no se basen solo en las calificaciones como un criterio del desempeño académico del alumno, sino que tomen en cuenta los procesos actitudinales de éstos como agentes de cambio en sus procesos metacognitivos.

4.2 Limitaciones

En el caso de esta intervención se encontró como una limitante que los grupos no fueran equiparables desde el inicio y esto de alguna forma pudo haber afectado de alguna forma la metodología del programa de intervención.

4.3 Sugerencias

Los hallazgos anteriores no solo tienen valor en sí mismos sino que son puntos de referencia para futuras investigaciones e intervenciones. En este sentido, se destaca la necesidad de:

1. Realizar la intervención en grupos mucho más pequeños, de 3 a 5 personas puesto que esta es una de las maneras más efectivas de trabajar con adolescentes.
2. Realizar un seguimiento individualizado de cada alumno ya que cada uno de ellos cuenta con necesidades específicas que en ocasiones no pueden ser tratadas durante el taller.
3. Realizar un seguimiento a los profesores acerca de cuáles son las habilidades que deben fomentar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que redunden en un aumento de la autorregulación académica y la atribución interna.
4. Continuar realizando investigaciones acerca del papel que juegan los estilos de atribución en el aprendizaje de los alumnos, así como desarrollar estudios que hablen acerca de cómo poder trabajar (estrategias específicas) con este último constructo.

Referencias

- Alcántara Valverde, L. (2009). Profesores autorregulados: Diseño y validación de una interfase autorregulatoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 43 (14), p. 1219-1248. Recuperado de http://web.ebscohost.com/ehost_deTail?vid=3&sid=879e5dd5-b2be-43c2-b733-05308&637d9%40sessionmgr15&hid=12&bdata=jmxhbm9ZXMmc2l0ZT1laG9zdc1saXZl#db=a9h&AN=48439411
- Adell, M. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Balduzzi, M. (2010). Procesos de atribución y autopercepción en estudiantes universitarios. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12 (1), p. 89-116. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212393006>
- Barber, L., Grawitch, M. y Munz, D. (2012). Disengaging from a task: Lower self control or adaptive self-regulation? *Journal of Individual Differences*, 33(2), p.76-82
- Barca, A., Peralbo, M., y Brenlla, J. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema*, 16(1), p. 94-103. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/1167.pdf>
- Barca, A., Regina, C., Brenlla, J., y Santamaría, S. (2012). Factores de atribución causal, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria de Galicia: Datos para un análisis correlacional. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 6(1), p.792 Recuperado de http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/factores-atribucion-causal-enfoques-aprendizaje-rendimiento-academico-alumnado-educacion-secundaria/id/54515922.html
- Barraza Macías, A. (2007). ¿Confiabilidad? *Apuntes sobre metodología de la investigación*. Universidad Pedagógica de Durango, (6), p. 6-10. Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/Desktop/alfa%20de%20cronbach.pdf>
- Bernad, J. A. (2009). *Las estrategias de aprendizaje: Nueva agenda para el éxito escolar*. Recuperado de <http://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=las+estrategias+de+aprendizaje%3A+nueva+agenda&btnG=&lr=>
- Bueno, J. y Castaneda, C. (coord.) (2011). *Psicología de la educación aplicada*. Madrid: CCS

- Castañeda Figueiras, S. (2004). *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*. México: Manual Moderno
- Dignath, C. y Buettner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention students at primary and secondary school level. *Metacognition Learning*, 3(3), p.231-264. Recuperado de [http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=7&sid=71e5dd5-b2be-43c2-b733-05308bc637d9%40sessionmgr15&hmd=12&bdata=mxhbm;ZXMmc2l0ZT1laG9:dC1sa\Zn#\\$b=eric&AN=EJ817558](http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=7&sid=71e5dd5-b2be-43c2-b733-05308bc637d9%40sessionmgr15&hmd=12&bdata=mxhbm;ZXMmc2l0ZT1laG9:dC1sa\Zn#$b=eric&AN=EJ817558)
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1), p. 2-15. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Farrell, M. (2004). *Temas clave de la enseñanza secundaria*. España: Paidós Educador.
- Flores-Macías, R., Cerino-Soberanes, A., Mesinas-Linares, P. y Celis-Zosaya, J. (2012). Autopercepción de la Educativa disposición para hacer tarea en estudiantes de secundaria mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 2 (1), p. 63-74.
- Gómez Sánchez, D., Oviedo Marín, R. y Martínez López, E. (2011). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario. *Tecnociencia*, 5 (2), p. 90-97. Recuperado de http://tecnociencia.uach.mx/numeros/v5n2/data/Factores_que_influyen_en_el_rendimiento_academico_del_estudiante_universitario.pdf
- González, D. (2008). *Habilidades y estrategias de estudio*. México: Porrúa
- González-Pérez, J. y Criado del Pozo, M (2003). *Psicología de la educación para una enseñanza práctica*. Madrid: CCS
- Gutiérrez Olvera, S.y Montañez Moya, T. G. (2012). Análisis teórico sobre el concepto de rendimiento escolar y la influencia de factores socioculturales. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, (9). Recuperado de http://www.ride.org.mx/docs/publicaciones/09/practica_educativa/Sandra_Gutierrez_Olvera-Gloria_Silviana_Montanez_Moya.pdf
- Herczerg, C. y Lapegna, M. (2010). Autorregulación, estrategias y motivación en el aprendizaje. *Lenguas Modernas*, (35), p. 9-19. Recuperado de <http://wer.ebscohost.com.%host/detail?vid=9&sid=871e5dd5-b2be-43c2-b73;->

05308bc637d9%40sessionegr15&hid=12&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT111G9zdC1saXZl#db=a9h&AN=7818673\$

- Henson, K. y Eller, B. (2000) *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. México: Thomson.
- INEGI (2005). *Estadísticas de Educación. Educación básica, media superior y superior*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/continuas/sociales/educacion/2005/Boletin_Final_Archivo2.pdf.
- Inglés, C., Rodríguez-Marín, J. y González-Pienda, J. (2009). Adaptación de la Sidney Attribution Scale en población universitaria española. *Psicothema*, 20 (1), p. 166-173. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3443.pdf>
- Kerlinger, F. y Lee, H (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw Hill.
- Martínez Carpio, H. (2009). Autopercepción social y atribuciones cognoscitivas en estudiantes de bajo rendimiento académico. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 19(7), p. 1175-1216. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121984012>
- Nayaran, B. y Narayan, P. (2011). *Cómo estudiar con éxito*. México: Tomo
- Osés Bargas, R., Aguayo Chan, J., Duarte Briceño, E. y Ortega, I. M. (2010). Hábitos de Estudio y Autorregulación. Validación de Instrumentos para su Medición. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15 (2), p. 343-356.
- Osés Bargas, R., Aguayo Chan, J., Duarte Briceño, E. y Ortega, I. M. (2011). Autorregulación en Estudiantes de Secundaria: Influencia de Sexo, Edad y Apoyo Familiar. *Psicología Iberoamericana*, 19 (2), p. 39-46.
- Phan, H.P. (2010). Critical thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning: Theoretical overview and implications. *Psicothema*, 22 (2), p. 284-292. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/727/72712496017.pdf>
- Sanmartí, N. (2010). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. México: Graó/Colofón.
- SEGEY. (2011). *Operatividad de la capacitación para el mejoramiento del rendimiento escolar*. Dirección de Programas Estratégicos. Departamento de Desarrollo Humano.
- Serrate, R. (2008). *Ayúdale a estudiar. Las claves del éxito escolar*. España: Laberinto
- Solórzano, N. (2005) *Manual de actividades para el rendimiento académico*. México: Trillas

- Tavakolizadeh, J. y Ebrahimi, S. (2011). El efecto de enseñar estrategias de aprendizaje autorregulado sobre estilos de atribución en los alumnos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (25), 1087-1101. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122852006>
- Torrano Montalvo, F. y González Torres, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (1), p. 1-34. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_27.pdf
- Villalobos, E. (2007). *Educación y estilos de aprendizaje-enseñanza*. México: Publicaciones Cruz O. S.A.
- Visdómine-Lozano, J.y Luciano, C. (2005). Locus de control y autorregulación conductual: revisiones conceptual y experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6 (3), p. 729-751. Recuperado de http://www.google.com.mx/#hl=es&output=search&client=psy-ab&q=Locus+de+control+y+autorregulaci%C3%B3n+conductual:+revisiones+conceptual+y+experimental&oq=Locus+de+control+y+autorregulaci%C3%B3n+conductual:+revisiones+conceptual+y+experimental&gs_l=hp.3..0i30.2922.2922.0.3828.1.1.0.0.0.222.222.2-1.1.0...0.0...1c.2.8.psy-ab.ecznLTmvX5g&pbx=1&bav=on.2,or.r_qf.&bvm=bv.44770516,d.b2I&fp=f253543b26d65416&biw=699&bih=626
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Pearson. Prentice Hall
- Zimmerman, B.y Schunk, D. (2009). *Self-regulation of learning and performance. Issues and Educational Applications*. New Jersey: Routledge

APENDICE A

Cronograma

Sesión	Fecha	Subtemas
1	Viernes 17 de Enero 2014	Concepto de autorregulación y su utilidad Presentación de formato de registro
2	Viernes 24 de Enero 2014	Metas y su establecimiento Ficha por sesión Ficha semanal (por asignatura)
3	Martes 28 de Enero 2014	Atribución
4	Viernes 7 de Febrero 2014	SIN SESIÓN
5	Miércoles 12 de Febrero 2014	Motivación
6	Viernes 21 de Febrero 2014	Autoeficacia
7	Martes 25 de Febrero 2014	Creencias sobre la tarea
8	Viernes 7 de Marzo 2014	Autoeficacia para el aprendizaje
9	Viernes 14 de Marzo 2014	Estrategias de aprendizaje
10	Viernes 21 de Marzo 2014	Preguntas guía Estrategia SQA
11	Viernes 26 de Marzo 2014	NO HUBO SESIÓN
12	Viernes 4 de Abril 2014	Cuadro sinoptico
13	Viernes 11 de Abril 2014	Resumen
14	Viernes 2 de Mayo 2014	Toma de notas en clase
15	Lunes 11 de Mayo 2014	Sesión final

**FASES DE LA
 AUTORREGULACIÓN**
 Planeación, Ejecución y
 Evaluación
 (Zimmerman)

APENDICE B

Cartas descriptivas

SESIÓN 1

Fase: PLANEACIÓN: **Concepto de autorregulación y su utilidad**

Objetivo: Conocer la percepción que el alumno tiene sobre su participación en el taller así como reflexionar acerca del proceso de autorregulación y la utilidad que tiene para ellos.

Actividad	Objetivo	Metodología	Tiempo	Material
Presentación	Establecer un clima de confianza y seguridad propicio para el desarrollo del taller.	Darles la bienvenida al taller, proporcionar el objetivo del mismo Se hablará acerca de la razón por la cual se está llevando a cabo el taller, así como las causas por las cuales fueron elegidos para estar en él. Se hará hincapié en la importancia de su compromiso y participación. De igual forma, se les pedirá la utilización de una libreta para el taller la cual deberán todas las sesiones y en las cuales van a recopilar su avance durante el mismo y pegarán y guardarán todo lo que se haga en él. Se presentará el cronograma del taller.	10 minutos	Cronograma del taller
Rompehielo: “Adivina quién”	Presentarse de una manera lúdica que fomente la participación y la apertura dentro del grupo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se les mencionará que el objetivo será que todos nos conozcamos jugando adivinanzas, pidiéndoles su colaboración y respeto entre ellos. 2. Se les dirá que ya se han escrito los nombres de cada uno de ellos y el de la facilitadora en tarjetas. 3. De uno en uno pasarán para que se les pegue una de las tarjetas en la frente. Se les pedirá que no les digan que nombre tienen. 4. Cada uno pasará al frente y tendrá 30 segundos para hacer preguntas al grupo que se puedan responder “Sí” o “No” para que pueda adivinar que nombre tienen pegado en la frente. Por ejemplo ¿Uso lentes?, ¿Soy mujer? .etc. 5. Después de 30 segundos pasará el siguiente alumno y así sucesivamente. 	15 minutos	Etiquetas o tarjetas con los nombres de los alumnos. Cinta adhesiva

Ficha de registro	Obtener los primeros datos acerca de por qué creen que se encuentran en el taller, así como cuáles creen que son sus fortalezas y debilidades y sus metas dentro del grupo.	Se les proporcionará la ficha de registro para que llenen de la manera más sincera y completa posible. Al terminar, algunos de ellos (los que deseen) podrán comentar lo que escribieron en la ficha.	10 minutos	18 juegos de fichas de registro (Anexo 1)
Conociendo la Autorregulación	Informar acerca del significado de la autorregulación y de sus fases.	<ol style="list-style-type: none"> 1. A cada participante se le entregará un sobre que adentro tendrá una hoja con algún concepto relacionado con la autorregulación. (Anexo 2) 2. Se solicitará la ayuda de 8 voluntarios y a cada uno se le entregará un sobre. 3. De uno a uno pasarán al frente a pegar en la pizarra el papel 4. Se explicará el concepto que colocaron previamente. 5. Se realizarán algunas preguntas para retroalimentar lo aprendido. 	20 minutos	
Y eso ¿para qué me sirve?	Que los alumnos proporcionen las ideas que tienen acerca de la utilidad de la autorregulación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se dividirá a los alumnos en 6 equipos y a cada uno se le entregará un rotafolios y plumones. 2. Se les solicitará que escriban las razones por las cuales creen que es importante que esté presente la autorregulación (A cada equipo le tocará un ámbito o situación diferente: Escuela, casa, amigos, a la hora del descanso, maestros, exámenes). 3. Se hará una ronda en donde cada equipo compartirá con los demás lo que colocaron en el rotafolios. 	20 minutos	6 rotafolios Plumones
Cierre	Despedir la sesión realizando la retroalimentación de la misma.	Que los estudiantes proporcionen ideas acerca de qué fue lo que aprendieron durante la sesión y retroalimentar los acontecimientos más importantes. Se hará énfasis en el hecho de que todo lo que se ve durante las sesiones se deberán tomar a manera de “reto” que se realizará durante toda la semana para después contarle al grupo que fue lo que ocurrió en ésta. La reflexión la deberá realizar por escrito en su libreta del taller.	10 minutos	Ninguno

SESIÓN 2

Fase: PLANEACIÓN: **Metas**

Objetivo: Entender la forma de establecer metas así como su importancia dentro de todos los ámbitos de la vida, haciendo énfasis en el contexto escolar.

Actividad	Objetivo	Metodología	Tiempo	Material
Bienvenida	Reforzar las condiciones para el desarrollo del taller.	Realizar el pase de lista y la revisión de las libretas.	15 minutos	Lista de asistencia Libretas
Reflexión semanal	Conocer cómo les fue durante la semana en la aplicación del “reto”, tomar notas de los avances y proporcionarles retroalimentación al respecto.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se les solicitará que se sienten en círculo. 2. Se les explicará que la reflexión se realizará en 3 momentos: individual, grupal y por la facilitadora. Monitoreando y reforzando el que respeten los espacios y tiempos de cada uno. 3. Se les realizarán las siguientes preguntas con la intención de fomentar la reflexión: ¿Realizaron el reto? ¿Cómo?, ¿Porqué si o no?, ¿Cómo les fue?. 4. Fase 1: Los alumnos irán contestando uno por uno y si lo desean podrán leer su reflexión. 5. Fase 2: Sus compañeros le proporcionarán una retroalimentación de lo que ellos piensan sobre lo que sus compañeros pudieron o no realizar, tratando de que enfatizen lo positivo. 6. Fase 3: Retroalimentación por parte de la facilitadora. 	15 minutos	Libretas Hojas para anotar
¿Qué son las metas?	Informarles acerca de cuál es el concepto de metas así como sus características.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se les proyectará una diapositiva de Power Point con diferentes metas relacionadas con la escuela, desde la más sencilla hasta la más compleja. Por ejemplo: 	15 minutos	Presentación de Power Point Tarjetas Plumas

		<p>“Sacar 10 en matemáticas”, “Pasar de año”.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Se les pedirá que elijan una meta y la escriban en una de las tarjetas que se les darán. 3. Se les presentarán las principales características que debe tener una meta, haciendo hincapié en el hecho de que deben ser desafiantes, inmediatas y próximas. 4. Tendrán que analizar si la meta que eligieron cumple con estos requisitos y por medio de una lluvia de idea mencionarán sus hallazgos. 5. Reestructurarán la meta de acuerdo con las características presentadas. 		
Ficha por sesión	<p>Enseñar a los alumnos la manera de llenar la ficha para entrenar y fomentar la reflexión, la planeación y el monitoreo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se proyectará en la pizarra o se presentará en rotafolios un ejemplo de la ficha por sesión vacía (Anexo 3) 2. Se explicará la importancia de llenarla para poder lograr el automonitoreo de su avance. 3. Llenar entre todos la ficha por pregunta. 4. Recordar el hecho de que la ficha será llenada al inicio de todas las sesiones. 	15 minutos	Ficha por sesión en Power Point o en rotafolios
Ficha semanal	<p>Enseñar a los alumnos la manera de llenar la ficha semanal para realizar un monitoreo de su desempeño durante la semana aplicando sus conocimientos a sus asignaturas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se dividirá a los alumnos en equipos de trabajo pequeños (3-4 personas). 2. Se les dará una ficha a cada uno de los alumnos. (Anexo 4) 3. Se proyectará un ejemplo de una ficha vacía y se les irá mostrando paso a paso la manera de llenarla. Esto se irá realizando de manera simultánea. 4. Se fomentará la reflexión 	20 minutos	

		<p>preguntándoles ¿Para qué creen que les podría servir?</p> <p>5. Se les recordará el hecho de que deberán realizar o pegar dicha ficha en sus libretas durante la semana, lo cual también consistirá parte de las tareas que deberán realizar a manera de “reto”.</p>		
Cierre	Despedir la sesión realizando la retroalimentación de la misma.	<p>Que los estudiantes proporcionen ideas acerca de qué fue lo que aprendieron durante la sesión y retroalimentar los acontecimientos más importantes.</p> <p>Recordarles que los retos de la semana son aplicar lo aprendido y realizar la reflexión por escrito así como llenar la ficha semanal.</p>	15 minutos	Ninguno

SESIÓN 3

Fase: PLANEACIÓN: **Atribución**

Objetivo: Reflexionar acerca de cuáles son las atribuciones que los alumnos realizan en referencia a su situación actual y cuál ha sido la repercusión de esto.

Actividad	Objetivo	Metodología	Tiempo	Material
Bienvenida	Reforzar las condiciones necesarias para el desarrollo del taller.	Recibir a todos los alumnos agradeciendo su asistencia. Realizar el pase de lista y la revisión de las libretas.	15 minutos	Lista de asistencia Libretas 18 copias de la Ficha por sesión
Reflexión semanal	Conocer cómo les fue durante la semana en la aplicación del “reto”, tomar notas de los avances y proporcionarles retroalimentación al respecto.	Se les solicitará que se sienten en círculo. Se les realizarán las siguientes preguntas con la intención de fomentar la reflexión: ¿Realizaron el reto? ¿Cómo?, ¿Porqué si o no?, ¿Cómo les fue? <ol style="list-style-type: none"> 1. Fase 1: Los alumnos irán contestando uno por uno y si lo desean podrán leer su reflexión y comentarán acerca de su ficha semanal. 2. Fase 2: Sus compañeros le proporcionarán una retroalimentación de lo que ellos piensan sobre lo que sus compañeros pudieron o no realizar, tratando de que enfaticen lo positivo. 3. Fase 3: Retroalimentación por parte de la facilitadora. 	15 minutos	Libretas Hojas para anotar
Ficha por sesión	Llenar la ficha para entrenar y fomentar la reflexión, la planeación y el monitoreo.	Se les proporcionará la ficha por sesión (Anexo 3) para que llenen. Apoyarlos si surgieran dudas y verificar su correcto llenado	10 minutos	18 copias de la Ficha por sesión
“Mi situación actual”	Reflexionar acerca de la situación en la que se encuentran en ese momento pensando acerca de cada uno de los ámbitos presentes con respecto a lo académico.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se les proporcionarán hojas en blanco para que realicen la actividad. 2. Se les indicará que dividan la hoja en 4 partes. En cada una representarán la situación en la que se encuentran 	20 minutos	Hojas en blanco Colores, plumones.

		<p>actualmente con respecto a: sus asignaturas, sus maestros, sus compañeros, sus papás.</p> <p>3. Al finalizar compartirán sus producciones con el resto de sus compañeros.</p>		
<p>“...Esto es culpa de ...”</p>	<p>Reflexionar acerca de las atribuciones que realizan acerca de su situación académica actual.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se comenzará la reflexión con la pregunta generadora “¿De quién es la culpa de lo mi situación actual?” (haciendo referencia al ejercicio anterior). 2. Se apuntarán las aportaciones en un rotafolio o en la pizarra. 3. Se les pedirá que en el dibujo que realizaron anteriormente le coloquen flechas que indiquen de quién es la culpa de todo lo que les sucede. 4. Reflexionar acerca de quiénes son los realmente responsables de lo que sucede y de qué tan útiles les ha sido explicar su situación de ese modo. 5. Comentarios a manera de plenaria. 	<p>20 minutos</p>	<p>Rotafolios</p> <p>Pizarra</p> <p>Plumones</p> <p>Dibujos realizados en el ejercicio anterior.</p>
<p>Cierre</p>	<p>Despedir la sesión realizando la retroalimentación de la misma.</p>	<p>Que los estudiantes proporcionen ideas acerca de qué fue lo que aprendieron durante la sesión y retroalimentar los acontecimientos más importantes.</p> <p>Recordarles que los retos de la semana son aplicar lo aprendido y realizar la reflexión por escrito así como llenar la ficha semanal.</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Ninguno</p>

SESIÓN 4

Fase: PLANEACIÓN: **Motivación**

Objetivo: Reflexionar acerca de cuáles son los aspectos que motivan al alumno en diferentes ámbitos relacionados con la escuela.

Actividad	Objetivo	Metodología	Tiempo	Material
Bienvenida	Promover un ambiente propicio para el desarrollo del taller.	Recibir a todos los alumnos agradeciendo su asistencia. Realizar el pase de lista y la revisión de las libretas.	15 minutos	Lista de asistencia Libretas 18 copias de la Ficha por sesión
Reflexión semanal	Conocer cómo les fue durante la semana en la aplicación del “reto”, tomar notas de los avances y proporcionarles retroalimentación al respecto.	Se les solicitará que se sienten en círculo. Se les realizarán las siguientes preguntas con la intención de fomentar la reflexión: ¿Realizaron el reto? ¿Cómo?, ¿Porqué si o no?, ¿Cómo les fue? 4. Fase 1: Los alumnos irán contestando uno por uno y si lo desean podrán leer su reflexión y comentarán acerca de su ficha semanal. 5. Fase 2: Sus compañeros le proporcionarán una retroalimentación de lo que ellos piensan sobre lo que sus compañeros pudieron o no realizar, tratando de que enfatizen lo positivo. 6. Fase 3: Retroalimentación por parte de la facilitadora.	15 minutos	Libretas Hojas para anotar
Revisión de la tarea	Conocer lo que los alumnos pusieron en su tarea. Reforzar aquellos aspectos positivos que colocaran y motivar el análisis de éstos si es que faltaran.	De manera voluntaria los alumnos mencionarán aquellos aspectos que colocaron en sus tareas. Se reflexionará acerca de la facilidad o dificultad que tuvieron para realizarlo y analizar el por qué es importante saber para qué somos buenos y para qué les sirvió hacerlo.	15 minutos	Hojas con la tarea
Ficha por sesión	Llenar la ficha para entrenar y fomentar la reflexión, la planeación y el monitoreo.	Se les proporcionará la ficha por sesión (Anexo 3) para que llenen. Apoyarlos si surgieran dudas y verificar su correcto llenado	10 minutos	18 copias de la Ficha por sesión
“Lo que me motiva”	Identificar cuáles son	1. Se les pedirá que se reúnan	25	Paletas de

	<p>aquellas cosas que los motivan a realizar ciertas cuestiones relacionadas con la escuela.</p>	<p>por parejas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Se les repartirá el material consistente en círculos en donde ellos dibujarán lo que se les vaya pidiendo. El material pudiera ser de esta manera (con un círculo de cartulina y un abatelenguas):  <ol style="list-style-type: none"> 3. Se les dará la siguiente instrucción: “Vamos a pensar acerca de todas aquellas cosas que hacen que nos esforcemos mucho para realizar actividades o tareas que muchas veces no nos gustan o no nos salen bien. ¿Ya lo pensaron? Ahora por parejas van a dibujar en el material las cosas que los motivan a hacer las acciones que se les mencionarán a continuación. ¿Listos? Recuerden que se tienen que poner de acuerdo para que por parejas den máximo dos respuestas por pregunta. Les voy a dar 2 minutos para ponerse de acuerdo. Vamos a empezar”. 4. La lista de acciones serán: <ol style="list-style-type: none"> a) Estudiar para los exámenes b) Hacer la tarea c) Pedir la tarea a un compañero d) Venir al taller 5. Se les dirá cada una de las actividades de una en una y ellos tendrán algunos minutos para ponerse de acuerdo. 6. Posteriormente, se les pedirá que levanten las paletas (material) para que todos vean lo que los demás pusieron. 7. El análisis se realizará acerca de si lo que eligieron fue de tipo intrínseco o extrínseco. 	<p>minutos</p>	<p>material (cartulina y abatelenguas)</p> <p>Plumones</p>
<p>¿Qué es la motivación?</p>	<p>Proporcionar información importante sobre el concepto de la motivación.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Previamente se pegarán debajo de algunas sillas (5) tarjetas con conceptos importantes relacionados con la motivación (Anexo 5) 2. Se les pedirá a los alumnos 	<p>10 minutos</p>	<p>Tarjetas pegadas debajo de las sillas</p> <p>Rotafolios</p>

AUTORREGULACIÓN Y ATRIBUCIÓN 70

		<p>que busquen debajo de su silla si tienen alguna tarjeta pegada. De ser así de uno a uno deberán leer lo que dice.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Se discutirá de manera breve lo que el grupo entendió acerca de dicho concepto o información. 4. Lo mencionado se colocará en el rotafolios. 		Plumones
Cierre	Despedir la sesión realizando la retroalimentación de la misma.	Que los estudiantes proporcionen ideas acerca de qué fue lo que aprendieron durante la sesión y retroalimentar los acontecimientos más importantes. Recordarles que los retos de la semana son aplicar lo aprendido y realizar la reflexión por escrito así como llenar la ficha semanal.	10 minutos	Ninguno

SESIÓN 5

Fase: PLANEACIÓN: **Autoeficacia para las actividades escolares**

Objetivo: Reflexionar acerca de la importancia e impacto que tiene el sentido de autoeficacia en la visualización de las asignaturas y en su desempeño académico.

Actividad	Objetivo	Metodología	Tiempo	Material
Bienvenida	Promover las condiciones propicias para el desarrollo del taller.	Recibir a todos los alumnos agradeciendo su asistencia. Realizar el pase de lista y la revisión de las libretas.	10 minutos	Lista de asistencia Libretas 18 copias de la Ficha por sesión
Reflexión semanal	Conocer cómo les fue durante la semana en la aplicación del “reto”, tomar notas de los avances y proporcionarles retroalimentación al respecto.	Se les solicitará que se sienten en círculo. Se les realizarán las siguientes preguntas con la intención de fomentar la reflexión: ¿Realizaron el reto? ¿Cómo?, ¿Porqué si o no?, ¿Cómo les fue?. 1. Fase 1: Los alumnos irán contestando uno por uno y si lo desean podrán leer su reflexión y comentarán acerca de su ficha semanal. 2. Fase 2: Sus compañeros le proporcionarán una retroalimentación de lo que ellos piensan sobre lo que sus compañeros pudieron o no realizar, tratando de que enfatizen lo positivo. 3. Fase 3: Retroalimentación por parte de la facilitadora.	15 minutos	Libretas Hojas para anotar
Ficha por sesión	Llenar la ficha para entrenar y fomentar la reflexión, la planeación y el monitoreo.	Se les proporcionará la ficha por sesión (Anexo 3) para que llenen. Apoyarlos si surgieran dudas y verificar su correcto llenado	10 minutos	18 copias de la Ficha por sesión
“Qué tan capaz soy...”	Analizar cómo se encuentra su autoeficacia en relación con aspectos específicos de las asignaturas que los alumnos consideren como las más importantes.	1. Se dividirán por equipos de 3 o 4 personas. Se les proporcionará un rotafolios y plumones. 2. Se les indicará que deberán hablar acerca de cuáles son las asignaturas que consideran como las más importantes y por qué y representarlo en el	25 minutos	Rotafolios Plumones

		<p>rotafolios.</p> <p>3. Posteriormente, tendrán que escribir qué tan capaces se sienten en cada asignatura tomando en cuenta los siguientes aspectos:</p> <p>a) Para aprobarla</p> <p>b) Para pasarla este bimestre</p> <p>c) Para cumplir con ella esta semana.</p> <p>4. Pasará cada equipo a exponer su trabajo.</p>		
<p>“¿Qué impacto tiene?”</p>	<p>Reflexionar acerca del impacto que tienen sus creencias de autoeficacia en el desempeño que tienen en sus asignaturas.</p>	<p>Se les hará la siguiente pregunta ¿Qué impacto tienen estas creencias en el desempeño que tengo en esa asignatura? Y ¿qué pienso al respecto? Los alumnos tendrán que responder a estas por escrito en su libreta y posteriormente se realizará una plenaria al respecto, resaltando la importancia que tiene el qué tan capaces nos sentimos respecto a algo en cómo nos vamos a desenvolver en ello.</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Libretas</p>
<p>Cierre</p>	<p>Despedir la sesión realizando la retroalimentación de la misma.</p>	<p>Que los estudiantes proporcionen ideas acerca de qué fue lo que aprendieron durante la sesión y retroalimentar los acontecimientos más importantes.</p> <p>Recordarles que los retos de la semana son aplicar lo aprendido y realizar la reflexión por escrito así como llenar la ficha semanal.</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Ninguno</p>

SESIÓN 6

Fase: PLANEACIÓN: **Creencias acerca de la tarea**

Objetivo: Conocer las creencias que tienen acerca de la tarea resignificando creencias erróneas para darle otro sentido a esta actividad.

Actividad	Objetivo	Metodología	Tiempo	Material
Bienvenida	Generar las condiciones necesarias para iniciar el taller.	Recibir a todos los alumnos agradeciendo su asistencia. Realizar el pase de lista y la revisión de las libretas.	10 minutos	Lista de asistencia Libretas 18 copias de la Ficha por sesión
Reflexión semanal	Conocer cómo les fue durante la semana en la aplicación del “reto”, tomar notas de los avances y proporcionarles retroalimentación al respecto.	Se les solicitará que se sienten en círculo. Se les realizarán las siguientes preguntas con la intención de fomentar la reflexión: ¿Realizaron el reto? ¿Cómo?, ¿Porqué si o no?, ¿Cómo les fue? 1. Fase 1: Los alumnos irán contestando uno por uno y si lo desean podrán leer su reflexión y comentarán acerca de su ficha semanal. 2. Fase 2: Sus compañeros le proporcionarán una retroalimentación de lo que ellos piensan sobre lo que sus compañeros pudieron o no realizar, tratando de que enfatizen lo positivo. 3. Fase 3: Retroalimentación por parte de la facilitadora.	15 minutos	Libretas Hojas para anotar
Ficha por sesión	Llenar la ficha para entrenar y fomentar la reflexión, la planeación y el monitoreo.	Se les proporcionará la ficha por sesión (Anexo 3) para que llenen. Apoyarlos si surgieran dudas y verificar su correcto llenado	10 minutos	18 copias de la Ficha por sesión
¿Por qué hago la tarea?	Conocer las creencias que tienen los alumnos acerca de la tarea.	Se les pedirá que se sienten en círculo para jugar “papa caliente” la cual se realizará en 3 etapas con una pregunta distinta para cada una de éstas de aproximadamente 5 minutos de duración cada una. Se les indicará que cada vez que les caiga la papa tendrán que responder algo diferente. Las preguntas de cada una de las etapas son las siguientes: 1. ¿qué es la tarea?	20 minutos	Una pelota Hojas para anotar

		<p>2. ¿por qué hago la tarea? 3. ¿para qué sirve la tarea?</p> <p>Conforme vaya transcurriendo la actividad se irá tomando nota de los aspectos más importantes que vayan comentando los alumnos. Posteriormente se realizará una reflexión acerca de las anotaciones hechas y las opiniones de los alumnos.</p>		
“Los abogados de la tarea”	Resignificar la tarea para que de esta manera pueda aumentar su motivación para realizarla, modificando las concepciones que se tienen al respecto.	<p>Se iniciará la actividad retomando algunos de los aspectos que ellos mencionaron acerca de la tarea así como algunos hechos que se han encontrado acerca de la misma (ayuda para desarrollar la autorregulación y va más allá de la tarea en si misma). Se dividirá al salón en 2 grupos al azar, uno de ellos serán los que odian la tarea y están en contra de ella. Y el otro equipo ha sido contratados para defender a la tarea ya que siempre es “mal vista” por los alumnos y quiere mejorar su imagen por lo cual para cada argumento que proporcione el primer equipo ellos tendrán que dar otro que lo contrarreste.</p> <p>Se tomará nota de las aportaciones hechas por los alumnos y posteriormente se realizará la reflexión de cómo es mejor darle la vuelta a la tarea como una estrategia para poder hacerla, ya que al parecer y según con lo que ellos estuvieron diciendo, ésta no es tan mala como parece.</p>	25 minutos	Hojas para anotar.
Cierre	Despedir la sesión realizando la retroalimentación de la misma.	Que los estudiantes proporcionen ideas acerca de qué fue lo que aprendieron durante la sesión y retroalimentar los acontecimientos más importantes. Recordarles que los retos de la semana son aplicar lo aprendido y realizar la reflexión por escrito así como llenar la ficha	10 minutos	Ninguno

SESIÓN 7

Fase: PLANEACIÓN: **Organización del estudio**

Objetivo: Sensibilizar acerca de la importancia de conocer las diferentes formas de estudiar y aprender para poder realizar modificaciones que optimicen esta actividad, así como realizar un horario que organice sus actividades

Actividad	Objetivo	Metodología	Tiempo	Material
Bienvenida	Establecer las condiciones necesarias para el desarrollo del taller.	Recibir a todos los alumnos agradeciendo su asistencia. Realizar el pase de lista y la revisión de las libretas.	10 minutos	Lista de asistencia Libretas 18 copias de la Ficha por sesión
Reflexión semanal	Conocer cómo les fue durante la semana en la aplicación del “reto”, tomar notas de los avances y proporcionarles retroalimentación al respecto.	Se les solicitará que se sienten en círculo. Se les realizarán las siguientes preguntas con la intención de fomentar la reflexión: ¿Realizaron el reto? ¿Cómo?, ¿Porqué si o no?, ¿Cómo les fue? 1. Fase 1: Los alumnos irán contestando uno por uno y si lo desean podrán leer su reflexión y comentarán acerca de su ficha semanal. 2. Fase 2: Sus compañeros le proporcionarán una retroalimentación de lo que ellos piensan sobre lo que sus compañeros pudieron o no realizar, tratando de que enfatizen lo positivo. 3. Fase 3: Retroalimentación por parte de la facilitadora.	15 minutos	Libretas Hojas para anotar
Ficha por sesión	Llenar la ficha para entrenar y fomentar la reflexión, la planeación y el monitoreo.	Se les proporcionará la ficha por sesión (Anexo 3) para que llenen. Apoyarlos si surgieran dudas y verificar su correcto llenado	10 minutos	18 copias de la Ficha por sesión
“Yo estudio así”	Tomar conciencia acerca de la importancia que tiene el conocer cómo se estudia para poder realizar las modificaciones que consideren	Se les pedirá que se sienten en círculo y se les hará la siguiente pregunta generadora ¿Cómo estudias? Se escucharán algunas aportaciones voluntarias y posteriormente se hablará acerca de la importancia de no solamente organizar el lugar donde estudias	15 minutos	Libretas Rotafolios con ejemplo del cuadro

	importantes.	<p>sino también el saber cómo estudias o qué haces para aprender ya que de esta manera puedo realizar modificaciones para mejorar, pero solo si se qué es lo que hago.</p> <p>Posteriormente se les pedirá que en su libreta llenen el siguiente cuadro:</p> <table border="1" data-bbox="670 464 1039 709"> <thead> <tr> <th data-bbox="670 464 852 527">Yo estudio así</th> <th data-bbox="852 464 1039 527">Lo puedo mejorar sí</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="670 527 852 709">Escuchando música</td> <td data-bbox="852 527 1039 709">No escucho música que haga que cante porque no me concentro</td> </tr> </tbody> </table> <p>Se les dará el ejemplo y se les dirá que realicen sus propias reflexiones al respecto.</p> <p>Se realizará la plenaria tomando en consideración qué fue lo que pusieron, por qué consideran que es relevante y qué tan fácil o difícil es realizar el cambio.</p>	Yo estudio así	Lo puedo mejorar sí	Escuchando música	No escucho música que haga que cante porque no me concentro																																								
Yo estudio así	Lo puedo mejorar sí																																													
Escuchando música	No escucho música que haga que cante porque no me concentro																																													
<p>“Mi horario de la tarde”</p>	<p>Reflexionar acerca de la importancia de los horarios y de la relevancia de organizar su tiempo en las tardes.</p>	<p>Se comenzará la actividad preguntándoles, ¿por qué la escuela tiene horario?, ¿qué pasaría si no existiera?, ¿para qué nos sirve? Se anotarán las respuestas en la pizarra o rotafolios.</p> <p>Posteriormente se dará una breve explicación acerca de que también es importante que organicen el tiempo que tienen en la tarde ya que tendrá la misma utilidad y relevancia que el horario de la mañana ya que nos dará los mismos beneficios.</p> <p>A cada uno se le proporcionará una cartulina y mostrándoles el ejemplo siguiente se les pedirá que elaboren su propio horario.</p> <table border="1" data-bbox="670 1566 1039 1787"> <tr> <td></td> <td>3-4</td> <td>4-5</td> <td>5-6</td> <td>6-7</td> <td>7-8</td> <td>8-9</td> </tr> <tr> <td>L</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>M</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Mi</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>J</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>V</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>Se realizará la plenaria acerca de qué tan fácil o difícil fue realizarlo</p>		3-4	4-5	5-6	6-7	7-8	8-9	L							M							Mi							J							V							<p>30 minutos</p>	<p>Cartulinas Plumones Rotafolios con ejemplo de la tabla</p>
	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8	8-9																																								
L																																														
M																																														
Mi																																														
J																																														
V																																														

AUTORREGULACIÓN Y ATRIBUCIÓN 77

		<p>y cuál sería la importancia de llevarlo a cabo y las repercusiones de no hacerlo.</p> <p>Se les solicitará que peguen su horario en su cuarto y que se lo enseñen a sus papás.</p>		
Cierre	Despedir la sesión realizando la retroalimentación de la misma.	<p>Que los estudiantes proporcionen ideas acerca de qué fue lo que aprendieron durante la sesión y retroalimentar los acontecimientos más importantes.</p> <p>Recordarles que los retos de la semana son aplicar lo aprendido y realizar la reflexión por escrito así como llenar la ficha semanal.</p>	10 minutos	Ninguno

SESIÓN 8

Fase: EJECUCIÓN: **Estrategias de Aprendizaje**

Objetivo: Reflexionar sobre lo que son las estrategias de aprendizaje y cuáles son las que emplea de manera cotidiana así como la efectividad de éstas.

Actividad	Objetivo	Metodología	Tiempo	Material
Presentación	Establecer las condiciones propicias para el desarrollo del taller.	Recibir a todos los alumnos agradeciendo su asistencia. Realizar el pase de lista y la revisión de las libretas.	10 minutos	Lista de asistencia Libretas 18 copias de la Ficha por sesión
Reflexión semanal	Conocer cómo les fue durante la semana en la aplicación del “reto”, tomar notas de los avances y proporcionarles retroalimentación al respecto.	Se les solicitará que se sienten en círculo. Se les realizarán las siguientes preguntas con la intención de fomentar la reflexión: ¿Realizaron el reto? ¿Cómo?, ¿Porqué sí o no?, ¿Cómo les fue?. 1. Fase 1: Los alumnos irán contestando uno por uno y si lo desean podrán leer su reflexión y comentarán acerca de su ficha semanal. 2. Fase 2: Sus compañeros le proporcionarán una retroalimentación de lo que ellos piensan sobre lo que sus compañeros pudieron o no realizar, tratando de que enfatizen lo positivo. 3. Fase 3: Retroalimentación por parte de la facilitadora.	15 minutos	Libretas Hojas para anotar
Ficha por sesión	Llenar la ficha para entrenar y fomentar la reflexión, la planeación y el monitoreo.	Se les proporcionará la ficha por sesión (Anexo 3) para que llenen. Apoyarlos si surgieran dudas y verificar su correcto llenado	10 minutos	18 copias de la Ficha por sesión
Estrategias de Aprendizaje	Conocer qué son las estrategias de aprendizaje y su utilidad.	1. Se colocará un rotafolio para que a manera de lluvia de ideas los alumnos respondan ¿qué son las estrategias de aprendizaje. 2. Posteriormente se proyectará una	25 minutos	Rotafolios Plumones Información sobre estrategias de aprendizaje

		<p>presentación de power point con los principales conceptos relacionados con esta temática (Anexo 6)</p> <p>3. Se dividirán en 3 equipos y en un rotafolio responderán a los siguientes cuestionamientos:</p> <p>a) ¿Cómo es un estudiante que no usa estrategias de aprendizaje?</p> <p>b) ¿Cómo es un estudiante que si usa estrategias de aprendizaje?</p> <p>4. Se realizará una plenaria con los hallazgos más importantes que se escribirán en un único rotafolio al frente.</p>		
¿Qué hago para aprender?	Reflexionar acerca de cómo es su proceso de aprendizaje y qué estrategias son las que utilizan con mayor frecuencia así como su efectividad.	<p>Se les pedirá que representen por medio de un dibujo que cosas, acciones o estrategias son las que utilizan para aprender algo en la escuela, por ejemplo, para aprenderme conceptos de Biología. Posteriormente se les pedirá que peguen su dibujo en el frente para que todos puedan pasar a observar la creación de sus compañeros.</p> <p>La plenaria se realizará acerca de qué fue lo que observaron y qué tanto le han servido esas estrategias para su desempeño en la escuela.</p>	15 minutos	Hojas en blanco Colores o crayolas Cinta adhesiva
Cierre	Despedir la sesión realizando la retroalimentación de la misma.	Que los estudiantes proporcionen ideas acerca de qué fue lo que aprendieron durante la sesión y retroalimentar los acontecimientos más importantes. Recordarles que los retos de la semana son aplicar lo aprendido y realizar la reflexión por escrito así como llenar la ficha semanal. Pedirles que traigan un texto que estén trabajando en clase	15 minutos	Ninguno

SESIÓN 9Fase: EJECUCIÓN: **Estrategia SQA**

Objetivo: Motivar hacia el estudio indagando en los conocimientos previos para después adentrarse en lo que desea aprender y verificar lo que ha aprendido.

Actividad	Objetivo	Metodología	Tiempo	Material
Bienvenida	Generar las condiciones necesarias para el desarrollo del taller.	Recibir a todos los alumnos agradeciendo su asistencia. Realizar el pase de lista y la revisión de las libretas.	10 minutos	Lista de asistencia Libretas 18 copias de la Ficha por sesión
Reflexión semanal	Conocer cómo les fue durante la semana en la aplicación del “reto”, tomar notas de los avances y proporcionarles retroalimentación al respecto.	Se les solicitará que se sienten en círculo. Se les realizarán las siguientes preguntas con la intención de fomentar la reflexión: ¿Realizaron el reto? ¿Cómo?, ¿Porqué si o no?, ¿Cómo les fue? 1. Fase 1: Los alumnos irán contestando uno por uno y si lo desean podrán leer su reflexión y comentarán acerca de su ficha semanal. 2. Fase 2: Sus compañeros le proporcionarán una retroalimentación de lo que ellos piensan sobre lo que sus compañeros pudieron o no realizar, tratando de que enfatizen lo positivo. 3. Fase 3: Retroalimentación por parte de la facilitadora.	15 minutos	Libretas Hojas para anotar
Ficha por sesión	Llenar la ficha para entrenar y fomentar la reflexión, la planeación y el monitoreo.	Se les proporcionará la ficha por sesión (Anexo 3) para que llenen. Apoyarlos si surgieran dudas y verificar su correcto llenado	10 minutos	18 copias de la Ficha por sesión
Estrategia SQA	Utilizar sus conocimientos previos como una estrategia de adentrarse al material nuevo de una manera más sencilla.	Se proyectará en una presentación de Power Point los puntos principales que deben conocer para llevar a cabo la estrategia (Anexo 7). Posteriormente, comentarán que les pareció de manera general a manera de plenaria.	15 minutos	Presentación de Power Point Proyector

<p>Puesta en acción de la estrategia</p>		<ol style="list-style-type: none"> 1. Dividirse en equipos de 3 personas (6 equipos). 2. Pedirles que en consenso elijan cuál de los 3 textos van a trabajar, cada integrante del equipo proporcionará sus argumentos acerca de por qué deberían trabajar con su texto. 3. En un rotafolio con base a la explicación previa tendrán que dibujar y llenar el cuadro con la información que saben, la que quieren saber y la que quieren saber. 4. Leerán el texto por equipo. 5. Llenarán el último apartado de lo que aprendí. 6. Plenaria acerca de la experiencia vivida durante el desarrollo de la actividad. 	<p>20 minutos</p>	<p>Rotafolios Plumones Textos de distintas materias.</p>
<p>Calificando la estrategia</p>	<p>Retroalimentar el conocimiento y utilidad de la estrategia vista en la sesión.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se les explicará que a partir de esta sesión se irá llenando el registro de la estrategia cómo una manera de recabar y recapitular lo vayan aprendiendo a lo largo de cada una de las sesiones. 2. Se llenará el registro de la estrategia (Anexo 8) manera individual. 3. Se guardará en la libreta. 	<p>15 minutos</p>	<p>Registro de la estrategia (18 copias)</p>
<p>Cierre</p>	<p>Despedir la sesión realizando la retroalimentación de la misma.</p>	<p>Que los estudiantes proporcionen ideas acerca de qué fue lo que aprendieron durante la sesión y retroalimentar los acontecimientos más importantes. Recordarles que los retos de la semana son aplicar lo aprendido y realizar la reflexión por escrito así como llenar la ficha semanal.</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Ninguno</p>

SESIÓN 10

Fase: EJECUCIÓN: **Estrategia RA-P-RP**

Objetivo: Construir significados en 3 momentos previos para desarrollar un pensamiento crítico, la metacognición y la comprensión.

Actividad	Objetivo	Metodología	Tiempo	Material
Bienvenida	Generar las condiciones propicias para el desarrollo del taller.	Recibir a todos los alumnos agradeciendo su asistencia. Realizar el pase de lista y la revisión de las libretas.	10 minutos	Lista de asistencia Libretas 18 copias de la Ficha por sesión
Reflexión semanal	Conocer cómo les fue durante la semana en la aplicación del “reto”, tomar notas de los avances y proporcionarles retroalimentación al respecto.	Se les solicitará que se sienten en círculo. Se les realizarán las siguientes preguntas con la intención de fomentar la reflexión: ¿Realizaron el reto? ¿Cómo?, ¿Porqué si o no?, ¿Cómo les fue?. 1. Fase 1: Los alumnos irán contestando uno por uno y si lo desean podrán leer su reflexión y comentarán acerca de su ficha semanal. 2. Fase 2: Sus compañeros le proporcionarán una retroalimentación de lo que ellos piensan sobre lo que sus compañeros pudieron o no realizar, tratando de que enfatizen lo positivo. 3. Fase 3: Retroalimentación por parte de la facilitadora.	15 minutos	Libretas Hojas para anotar
Ficha por sesión	Llenar la ficha para entrenar y fomentar la reflexión, la planeación y el monitoreo.	Se les proporcionará la ficha por sesión (Anexo 3) para que llenen. Apoyarlos si surgieran dudas y verificar su correcto llenado	10 minutos	18 copias de la Ficha por sesión
Estrategias RA-P-RP	Aprender la manera de realizar la estrategia.	Se expondrá utilizando como apoyo un rotafolio cuáles son las características de la estrategia y cuál es la manera de llevarla a cabo (Anexo 9)	10 minutos	Rotafolio Cinta adhesiva
Poniendo en práctica la estrategia	Practicar la puesta en acción de la estrategia	Se trabajará con el tema de “Adicción al celular” (Anexo 10)	25 minutos	Copias con el texto

	para poder utilizarla en sus clases.	<p>en donde antes de darles el texto se realizará la estrategia revisada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar preguntas respecto al tema, las cuales se apuntarán en un rotafolio . 2. Se responderán a las preguntas con los conocimientos previos de los alumnos. 3. Se les proporcionará el texto para que lean 4. Se responderá a las preguntas que se establecieron inicialmente <p>La reflexión girará en torno a que tanto les sirvió el utilizar sus conocimientos previos para poder solucionar la problemática del texto. Se mencionará que es lo que podrían hacer en la escuela, utilizar lo que ya saben sobre el tema.</p>		Rotafolios Plumones
Calificando la estrategia	Retroalimentar el conocimiento y utilidad de la estrategia vista en la sesión.	Se llenará el registro de manera individual. Se guardará en la libreta.	10 minutos	Registro de la estrategia (18 copias)
Cierre	Despedir la sesión realizando la retroalimentación de la misma.	<p>Que los estudiantes proporcionen ideas acerca de qué fue lo que aprendieron durante la sesión y retroalimentar los acontecimientos más importantes.</p> <p>Recordarles que los retos de la semana son aplicar lo aprendido y realizar la reflexión por escrito así como llenar la ficha semanal.</p> <p>Se les pedirá que traigan un libro de texto que estén utilizando para la siguiente sesión.</p>	10 minutos	Ninguno

SESIÓN 11

Fase: EJECUCIÓN: **Cuadro sinóptico**

Objetivo: Promover la comprensión mediante un modelo de organización de la información.

Actividad	Objetivo	Metodología	Tiempo	Material
Bienvenida	Generar las condiciones propicias para el desarrollo del taller.	Recibir a todos los alumnos agradeciendo su asistencia. Realizar el pase de lista y la revisión de las libretas.	10 minutos	Lista de asistencia Libretas 18 copias de la Ficha por sesión
Reflexión semanal	Conocer cómo les fue durante la semana en la aplicación del “reto”, tomar notas de los avances y proporcionarles retroalimentación al respecto.	Se les solicitará que se sienten en círculo. <ol style="list-style-type: none"> 1. Se les realizarán las siguientes preguntas con la intención de fomentar la reflexión: ¿Realizaron el reto? ¿Cómo?, ¿Porqué si o no?, ¿Cómo les fue?. 2. Fase 1: Los alumnos irán contestando uno por uno y si lo desean podrán leer su reflexión y comentarán acerca de su ficha semanal. 3. Fase 2: Sus compañeros le proporcionarán una retroalimentación de lo que ellos piensan sobre lo que sus compañeros pudieron o no realizar, tratando de que enfatizen lo positivo. 4. Fase 3: Retroalimentación por parte de la facilitadora. 	10 minutos	Libretas Hojas para anotar
Ficha por sesión	Llenar la ficha para entrenar y fomentar la reflexión, la planeación y el monitoreo.	Se les proporcionará la ficha por sesión (Anexo 3) para que llenen. Apoyarlos si surgieran dudas y verificar su correcto llenado	10 minutos	18 copias de la Ficha por sesión
Un mundo sin organización	Concientizar a los alumnos acerca de la importancia de la organización dentro de un texto para facilitar su comprensión.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se dividirán por binas o tríos y se les entregará una hoja con un texto desordenado. (Anexo 11) 2. Se les dará la consigna de discutir de lo que se trata 	15 minutos	Hojas con un texto desordenado Plumas

		<p>el texto que les tocó para después contárselo al grupo.</p> <p>3. En plenaria se discutirá si fue fácil o difícil conocer de que trataba el tema debido a que no estaba organizado, haciendo énfasis que eso mismo ocurre cuando no se organiza la información que nos proporcionan de manera adecuada, siendo una de las técnicas que se pueden utilizar para evitar esto, el cuadro sinóptico.</p>		
¿Cómo puedo organizar mi información?	Enseñar el uso correcto del cuadro sinóptico para poder establecerla como una estrategia de aprendizaje.	<p>Se expondrán brevemente los siguientes aspectos concernientes al cuadro sinóptico.</p> <ol style="list-style-type: none"> ¿Qué es? ¿Cómo se realiza? ¿Para qué se utiliza? <p>(Anexo 12)</p> <p>Se les proporcionará a cada uno de los alumnos un texto, el cual podrán leer en un tiempo que se les dará para que después la facilitadora realice el cuadro sinóptico paso a paso con ayuda de los alumnos.</p> <p>(Anexo 13)</p>	15 minutos	Presentación de Power Point Copias del texto ejemplo
Puesta en acción	Practicar la ejecución del cuadro sinóptico como estrategia de aprendizaje para la organización de la información.	Utilizando el texto que trajeron a la sesión, elaborarán un cuadro sinóptico que después compartirán con sus compañeros.	15 minutos	Textos Hojas en blanco Plumas Lápices
Calificando la estrategia	Retroalimentar el conocimiento y utilidad de la estrategia vista en la sesión.	Se llenará el registro de manera individual y se guardará en la libreta.	10 minutos	Registro de la estrategia (18 copias)
Cierre	Despedir la sesión realizando la retroalimentación de la misma.	Que los estudiantes proporcionen ideas acerca de qué fue lo que aprendieron durante la sesión y retroalimentar los acontecimientos más importantes. Recordarles que los retos de la semana son aplicar lo aprendido y realizar la reflexión por escrito así como llenar la ficha semanal.	5 minutos	Ninguno

SESIÓN 12

Fase: EJECUCIÓN: **Diagrama****Objetivo:** Inducir a que el estudiante organice la información no solo en el documento sino también mentalmente.

Actividad	Objetivo	Metodología	Tiempo	Material
Bienvenida	Generar las condiciones propicias para el desarrollo del taller.	Recibir a todos los alumnos agradeciendo su asistencia. Realizar el pase de lista y la revisión de las libretas.	10 minutos	Lista de asistencia Libretas 18 copias de la Ficha por sesión
Reflexión semanal	Conocer cómo les fue durante la semana en la aplicación del “reto”, tomar notas de los avances y proporcionarles retroalimentación al respecto.	Se les solicitará que se sienten en círculo. Se les realizarán las siguientes preguntas con la intención de fomentar la reflexión: ¿Realizaron el reto? ¿Cómo?, ¿Por qué si o no?, ¿Cómo les fue? <ol style="list-style-type: none"> 1. Fase 1: Los alumnos irán contestando uno por uno y si lo desean podrán leer su reflexión y comentarán acerca de su ficha semanal. 2. Fase 2: Sus compañeros le proporcionarán una retroalimentación de lo que ellos piensan sobre lo que sus compañeros pudieron o no realizar, tratando de que enfatizen lo positivo. 3. Fase 3: Retroalimentación por parte de la facilitadora. 	15 minutos	Libretas Hojas para anotar
Ficha por sesión	Llenar la ficha para entrenar y fomentar la reflexión, la planeación y el monitoreo.	Se les proporcionará la ficha por sesión (Anexo 3) para que llenen. Apoyarlos si surgieran dudas y verificar su correcto llenado	10 minutos	18 copias de la Ficha por sesión
Menú de diagramas	Conocer cuáles son los principales tipos de diagramas que existen.	Se les proporcionará una breve explicación de lo que son los diagramas y los principales tipos que existen (Anexo 14). Posteriormente se les dividirá en dos equipos y se les proporcionará a cada uno un tipo de diagrama (Anexo 15) el cual tendrán que estudiar y exponer	20 minutos	Rotafolios con la información 2 copias con un diagrama diferente en cada uno

AUTORREGULACIÓN Y ATRIBUCIÓN 87

		<p>ante sus compañeros las principales características que pudieron inferir a partir del diagrama.</p> <p>Se realizará la exposición ante todos y se retroalimentará el trabajo.</p>		
Puesta en acción de un modelo	<p>Practicar la habilidad para elegir y realizar el diagrama que mejor se adapte a las necesidades personales y del texto a revisar.</p>	<p>En los mismos equipos de trabajo anteriores se les repartirá un texto (Anexo 16) y un rotafolio. Después de revisarlo y leerlo tendrán que elegir cuál de los diagramas se adapta mejor al texto y a lo que quieren representar. A partir de esto lo realizarán para después pasar a exponerlo ante sus compañeros los cuales podrán hacer observaciones al respecto.</p>	25 minutos	<p>Texto</p> <p>Rotafolios</p> <p>Plumones</p>
Calificando la estrategia	<p>Retroalimentar el conocimiento y utilidad de la estrategia vista en la sesión.</p>	<p>Se llenará el registro de manera individual . Se guardará en la libreta.</p>	5 minutos	<p>Registro de la estrategia (18 copias)</p>
Cierre	<p>Despedir la sesión realizando la retroalimentación de la misma.</p>	<p>Que los estudiantes proporcionen ideas acerca de qué fue lo que aprendieron durante la sesión y retroalimentar los acontecimientos más importantes.</p> <p>Recordarles que los retos de la semana son aplicar lo aprendido y realizar la reflexión por escrito así como llenar la ficha semanal.</p> <p>Traer para la siguiente sesión un texto de Biología o de Español y al menos 5 colores de plumones o marcatextos.</p>	5 minutos	<p>Ninguno</p>

SESIÓN 13

Fase: EJECUCIÓN: **Preguntas guía y resumen**

Objetivo: Entrenar a los alumnos en identificar detalles, analizar conceptos y realizar el resumen.

Actividad	Objetivo	Metodología	Tiempo	Material
Bienvenida	Generar las condiciones propicias para el desarrollo del taller.	Recibir a todos los alumnos agradeciendo su asistencia. Realizar el pase de lista y la revisión de las libretas.	10 minutos	Lista de asistencia Libretas 18 copias de la Ficha por sesión
Reflexión semanal	Conocer cómo les fue durante la semana en la aplicación del “reto”, tomar notas de los avances y proporcionarles retroalimentación al respecto.	Se les solicitará que se sienten en círculo. Se les realizarán las siguientes preguntas con la intención de fomentar la reflexión: ¿Realizaron el reto? ¿Cómo?, ¿Porqué si o no?, ¿Cómo les fue? 1. Fase 1: Los alumnos irán contestando uno por uno y si lo desean podrán leer su reflexión y comentarán acerca de su ficha semanal. 2. Fase 2: Sus compañeros le proporcionarán una retroalimentación de lo que ellos piensan sobre lo que sus compañeros pudieron o no realizar, tratando de que enfatizen lo positivo. 3. Fase 3: Retroalimentación por parte de la facilitadora.	15 minutos	Libretas Hojas para anotar
Ficha por sesión	Llenar la ficha para entrenar y fomentar la reflexión, la planeación y el monitoreo.	Se les proporcionará la ficha por sesión (Anexo 3) para que llenen. Apoyarlos si surgieran dudas y verificar su correcto llenado	10 minutos	18 copias de la Ficha por sesión
Preguntas guía	Aprender las funciones de las preguntas guía y su utilidad dentro del resumen.	Por medio de una presentación de Power Point se expondrá brevemente los elementos principales de las preguntas guía (Anexo 17).	10 minutos	Presentación de Power Point
La rueda de la interrogación	Practicar darle respuesta a las preguntas guía como una manera de facilitar el resumen o síntesis de	Se pegará al frente un rotafolio con la rueda de la interrogación (Anexo 18) Se les explicarán brevemente sus componentes y posteriormente se les	15 minutos	Rotafolio con la rueda de la interrogación Copias con la rueda Plumas Texto de Biología o

	un texto.	proporcionará una hoja con la rueda en blanco (Anexo 19) la cual tendrán que llenar con la información del texto que trajeron de Español o Biología. Se realizará una plenaria con respecto al trabajo que realizaron.		Español.
Conociendo el resumen	Aprender las recomendaciones principales que se deben tomar en cuenta al elaborar un resumen.	Por medio de un rotafolio se presentarán los pasos principales para realizar un resumen (Anexo 20) Posteriormente se realizará la reflexión de cuál es la utilidad de las preguntas guía en la elaboración del mismo y que pasaría si no se utilizaran. Todas las aportaciones se apuntarán en la pizarra.	10 minutos	
Puesta en acción	Practicar las estrategias revisadas durante la sesión.	De manera individual se les pedirá que elaboren un resumen basándose en el mismo texto que revisaron para contestar a la rueda de la interrogación. Posteriormente se realizará una plenaria acerca de cómo fue la experiencia.	20 minutos	Hojas en blanco Texto de Biología o Español Pluma Marcatextos de diferentes colores
Calificando la estrategia	Retroalimentar el conocimiento y utilidad de la estrategia vista en la sesión.	Se llenará el registro de manera individual. Se guardará en la libreta.	5 minutos	Registro de la estrategia (18 copias)
Cierre	Despedir la sesión realizando la retroalimentación de la misma.	Que los estudiantes proporcionen ideas acerca de qué fue lo que aprendieron durante la sesión y retroalimentar los acontecimientos más importantes. Recordarles que los retos de la semana son aplicar lo aprendido y realizar la reflexión por escrito así como llenar la ficha semanal.	5 minutos	Ninguno

SESIÓN 14

Fase: EJECUCIÓN: **Toma de notas**

Objetivo: Entrenar en estrategias específicas de toma de notas en clase analizando su utilidad y valor.

Actividad	Objetivo	Metodología	Tiempo	Material
Bienvenida	Generar las condiciones propicias para el desarrollo del taller.	Recibir a todos los alumnos agradeciendo su asistencia. Realizar el pase de lista y la revisión de las libretas.	10 minutos	Lista de asistencia Libretas 18 copias de la Ficha por sesión
Reflexión semanal	Conocer cómo les fue durante la semana en la aplicación del “reto”, tomar notas de los avances y proporcionarles retroalimentación al respecto.	Se les solicitará que se sienten en círculo. Se les realizarán las siguientes preguntas con la intención de fomentar la reflexión: ¿Realizaron el reto? ¿Cómo?, ¿Porqué si o no?, ¿Cómo les fue?. 1. Fase 1: Los alumnos irán contestando uno por uno y si lo desean podrán leer su reflexión y comentarán acerca de su ficha semanal. 2. Fase 2: Sus compañeros le proporcionarán una retroalimentación de lo que ellos piensan sobre lo que sus compañeros pudieron o no realizar, tratando de que enfatizen lo positivo. 3. Fase 3: Retroalimentación por parte de la facilitadora.	15 minutos	Libretas Hojas para anotar
Ficha por sesión	Llenar la ficha para entrenar y fomentar la reflexión, la planeación y el monitoreo.	Se les proporcionará la ficha por sesión (Anexo 3) para que llenen. Apoyarlos si surgieran dudas y verificar su correcto llenado	10 minutos	18 copias de la Ficha por sesión
¡No puedes anotar nada!	Reflexionar acerca de cómo sería si nunca pudieras tomar nota de nada, y cuáles serían las repercusiones de ello si se hace la analogía con	Se dividirá a los alumnos en parejas, una de ellas se nombrará con la letra A y la otra con la letra B. Se les dará la indicación a la letra A (sin que lo escuche su pareja) de que le darán a su	15 minutos	Rotafolio Plumones Cinta adhesiva

	la escuela.	compañero una instrucción muy larga de lo que tiene que comprar para una fiesta, en la tienda o la papelería. A los que son letra B se les dirá que tienen que recordar todo lo que su compañero les diga pero que no pueden apuntar nada. Después de aproximadamente 5 minutos se invertirán los papeles. La reflexión girará en torno a que tan difícil fue el tener que atender a una serie de instrucciones muy largas sin poder apuntar nada. Se realizará la analogía de cómo sería si no pudieran tomar notas en el salón de clases, las repercusiones que mencionen se anotarán en un rotafolio.		
Tips para la toma de notas	Conocer cuáles son algunas de las estrategias más importantes para la toma efectiva de nota para que puedan ponerlo en práctica en sus clases.	Se dividirá a los alumnos en las mismas parejas con las que trabajaron anteriormente. A cada uno se le dará una tarjeta con alguna recomendación para la toma de notas (Anexo 21), que tendrán que analizar para después exponerlo ante sus compañeros.	20 minutos	Tarjetas con tips para la toma de notas
Calificando la estrategia	Retroalimentar el conocimiento y utilidad de la estrategia vista en la sesión.	Se llenará el registro de manera individual. Se guardará en la libreta.	10 minutos	Registro de la estrategia (18 copias)
Cierre	Despedir la sesión realizando la retroalimentación de la misma.	Que los estudiantes proporcionen ideas acerca de qué fue lo que aprendieron durante la sesión y retroalimentar los acontecimientos más importantes. Recordarles que los retos de la semana son aplicar lo aprendido y realizar la reflexión por escrito así como llenar la ficha semanal.	10 minutos	Ninguno

SESIÓN 15

Fase: EJECUCIÓN: **Cierre**

Objetivo: Retroalimentar los temas vistos a lo largo del taller, generando un clima propicio entre los participantes para el cierre del mismo haciendo énfasis en los cambios y aprendizajes obtenidos.

Actividad	Objetivo	Metodología	Tiempo	Material
Bienvenida	Generar las condiciones propicias para el desarrollo del taller.	Recibir a todos los alumnos agradeciendo su asistencia. Realizar el pase de lista y la revisión de las libretas.	10 minutos	Lista de asistencia Libretas 18 copias de la Ficha por sesión
Reflexión semanal	Conocer cómo les fue durante la semana en la aplicación del “reto”, tomar notas de los avances y proporcionarles retroalimentación al respecto.	Se les solicitará que se sienten en círculo. Se les realizarán las siguientes preguntas con la intención de fomentar la reflexión: ¿Realizaron el reto? ¿Cómo?, ¿Por qué si o no?, ¿Cómo les fue?. Se realizará la reflexión de la misma manera en la que se fueron llevando a cabo durante todas las sesiones. De igual manera, se les preguntará la utilidad que tuvo el realizar estas reflexiones durante todo el taller en sus actividades de la escuela.	15 minutos	Libretas Hojas para anotar
Ficha de registro (2 parte)	Realizar un contraste acerca de las creencias que tenían acerca del taller al inicio con lo que ahora piensan para reflexionar acerca de posibles cambios obtenidos.	Se les proporcionará la ficha de registro (Anexo 1) para que llenen de la manera más sincera y completa posible. Posteriormente, se les pedirá que saquen la ficha de registro anterior y reflexionen durante un momento si existieron cambios entre lo que esperaban al inicio y lo que piensan ahora. Se realizará una plenaria al respecto mencionando la frase “Me doy cuenta que cambió ----”	15 minutos	18 copias de la ficha de registro (Anexo 1)
¿Qué estrategia fue la mejor?	Reflexionar acerca de cuál de las estrategias y temas vistos fueron de mayor utilidad para ellos.	Los alumnos se sentarán en círculo y uno por uno irán respondiendo a la pregunta ¿Qué estrategia fue la mejor? O ¿Qué tema me sirvió más? Y por qué. Tomando en cuenta la utilidad que tuvo para su desempeño escolar.	15 minutos	Ninguno
“Estos somos ahora...”	Contrastar las habilidades que tenían antes como estudiantes con las que tienen ahora después de haber tomado el taller.	En una manta entre todos representarán de manera gráfica o con palabras, los estudiantes que son ahora después de haber pasado por todo el proceso de enseñanza-aprendizaje del taller. Se les	25 minutos	Manta Acuarelas

		proporcionarán los materiales para realizar la representación y se colocará la manta en algún lugar visible de la escuela como una manera de que todos sean partícipes de los avances de estos alumnos.		
Cierre: Estrategia PNI	Realizar el cierre del taller con los alumnos retroalimentando de manera general el mismo.	Se jugará papa caliente y al alumno que se quede con el objeto (la papa) tendrá que mencionar algo positivo, algo negativo y algo interesante del taller. Se tomarán notas al respecto para mencionar las aportaciones al final.	10 minutos	Ninguno
Entrega de diplomas	Reconocer el esfuerzo de los alumnos.	Se les entregará a los alumnos un diploma para reconocer su participación y dedicación durante el taller.	10 minutos	Diplomas

*NOTA: Los portafolios será entregados a la facilitadora para su revisión y registro para posteriormente entregárselos de vuelta a los alumnos.

ANEXO 2

Conociendo la autorregulación

La autorregulación te permite llegar a ser un aprendiz autónomo durante tu estancia en la escuela y durante toda tu vida.

La autorregulación consiste en que tú mismo establezcas objetivos personales para tus actividades, elijas el mejor camino para alcanzarlas, te supervises de manera constante mientras las realizas y te evalúes al finalizarlas, reflexionando en todo momento.

La autorregulación implica dejar de depender del profesor y de los demás para tu formación y actuación personal, representa una meta que te permitirá enfrentar las situaciones que se te presentan cada día mientras estudias y en general, en todos los ámbitos de tu vida.

Tener el control de ti mismo, en lugar de que las actividades te las controlen otros, es decir, poder autorregularte, es una habilidad que se puede desarrollar y que se irá entrenando a lo largo de estas sesiones.

Otra definición elaborada por un autor llamado Zimmerman sobre la autorregulación indica que es el proceso que se utiliza para activar y mantener los propios pensamientos, conductas y emociones para alcanzar una meta.

¿Cómo son los estudiantes autorregulados? éstos tienen una combinación de habilidades de aprendizaje, académicas y de autocontrol permite que el aprendizaje sea más sencillo, y por lo tanto que se sientan más motivados; en otras palabras, cuentan con la capacidad y la voluntad para aprender.

Zimmerman y Schunk (2009) realizaron un modelo de aprendizaje autorregulado que plantea tres fases: (1) Preparación, que implica el establecimiento de metas, diseño de planes, autoeficacia y motivación; (2) Desempeño, que incluye el autocontrol y la autosupervisión; y finalmente, (3) Reflexión, que incluye la autoevaluación y las adaptaciones, las cuales conducen nuevamente a la fase de preparación y planeación.

La capacidad para autorregular el aprendizaje. Desde que se nace, las personas van construyendo su propio estilo de aprender y van mejorando con el tiempo con la finalidad de acceder a la autonomía en la propia formación (Sanmartí, 2010).

Ficha por sesión

Nombre: _____ Grupo: _____ Fecha: _____ Sesión
#: _____

1. ¿Cuál es mi meta a alcanzar hoy?
2. ¿Qué necesito hacer para lograrla?
3. Al finalizar la sesión, ¿Qué tanto logré mi meta?

ANEXO 4

Ficha semanal

Semana del

Asignatura	¿Qué quiero lograr?	¿Por qué?	¿Qué tengo que hacer para lograrlo?	¿Qué me ayudó?	¿Qué me hizo falta?	¿De quién fue la responsabilidad?

Firma del tutor

ANEXO 5

Motivación

La motivación puede ser entendida como el deseo de actuar para alcanzar un objetivo en el cual se emplea el esfuerzo requerido para lograrlo, está compuesta de necesidades, deseos, tensiones y expectativas.

Cuando existe una ausencia de la motivación cualquier trabajo a realizar se vuelve complicado e imposible de terminar. Esto es porque la motivación se trata de un proceso interno que activa, dirige y mantiene la conducta de una persona.

Existen 2 tipos diferentes de motivación:

1. **Extrínseca:** Cuando lo que nos motiva a hacer cualquier cosa son las recompensas que podamos obtener de eso (dinero, premios) o para evitar algún castigo.
2. **Intrínseca:** Cuando lo que nos motiva a hacer algo es realizar la tarea porque nos gusta, nos

La motivación es un proceso de planteamiento y esfuerzo para alcanzar la excelencia en la realización de algo buscando siempre hacerlo de una mejor manera.

Un alumno motivado es aquel que atiende en clase, realiza preguntas para aclarar sus dudas e inquietudes, se muestra interesado en ponerse a estudiar y en realizar sus tareas escolares, trabaja sin distraerse y no se apresura por terminar, utiliza el tiempo necesario para realizarlas, expresa aquello que a la hora de estudiar le parece interesante, se muestra satisfecho con los conocimientos que está adquiriendo.

ANEXO 6

Estrategias de Aprendizaje

Acciones que un alumno adquiere y emplea de forma intencional para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas.

La estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir antes de elegir una técnica o procedimiento.

La estrategia es un procedimiento que se aplica de modo controlado dentro de un plan diseñado deliberadamente con el fin de conseguir una meta fijada.

Las estrategias de aprendizaje serán los medios que te permitirán alcanzar tus objetivos personales, es decir, lograr el nivel de aprendizaje que deseas para el tipo de contenido implicado en la actividad, en las condiciones que tienes definidas.

ANEXO 7

Estrategia SQA¿Qué significa SQA?

Es el nombre de una estrategia que permite motivar al estudio, primero, indagando en los conocimientos previos que posee el estudiante para después, cuestionarse acerca de lo que desea aprender y finalmente, para verificar lo que ha aprendido.

¿Cómo se realiza?

1. Se presenta un tema, un texto o una situación y posteriormente se solicita a los estudiantes que determinen lo que saben acerca del tema.
2. Los alumnos tendrán que responder con base en las siguientes afirmaciones:

Lo que sé: Son los organizadores previos, es la información que el alumno conoce.

Lo que quiero saber: Son las dudas o incógnitas que se tienen sobre el tema.

Lo que aprendí: Permite verificar el aprendizaje significativo alcanzado.

3. El último aspecto (lo que aprendí) se debe responder al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la etapa de evaluación.
4. Se pueden organizar las respuestas en un organizador gráfico, sin embargo, tradicionalmente se usa una tabla de 3 columnas.

Lo que sé	Lo que quiero saber	Lo que aprendí

ANEXO 9

Estrategia RA-P-RP

¿Qué es?

Es una estrategia que nos permite construir significados en tres momentos representados por una pregunta, una respuesta anterior y una respuesta posterior.

¿Cómo se realiza?

1. Se comienza con las preguntas, ya sea por parte del profesor o de los estudiantes.
2. Se inicia con preguntas medulares del tema.

Preguntas: Se plantean preguntas iniciales del tema. Este es el punto de partida para que los alumnos den una respuesta anterior y una posterior.

3. Las preguntas se responden con base en los conocimientos previos (lo que se conoce del tema).

Respuesta anterior: Conocimientos previos de los alumnos acerca de un tema.

4. Después se procede a leer un texto u observar un objeto de estudio.
5. Se contestan las preguntas con base en el texto u objeto observado

Respuesta posterior: Después del análisis de la información leída u observada se responden las preguntas iniciales.

ANEXO 10

Adicción al celular

Alrededor del mundo podemos encontrar datos alarmantes acerca del uso excesivo del celular, como los siguientes:

- Las personas revisan su celular 34 veces al día.
- El 43% de los usuarios tiene un smartphone.
- El 50% de los consumidores se encuentran por debajo de los 25 años.
- Su valor → Estilo de vida, recurso de entretenimiento, búsqueda del sentido de pertenencia, forma de introducirse al mundo.
- Llamar a los amigos sin tener que notificar a los padres y hablar con otros sin tener que ver a los ojos.
- Las mujeres tienen más problemas con sus familiares a causa del gasto por el consumo del celular.
- Las mujeres lo utilizan más para comunicarse y para superar el aburrimiento, manejar la ansiedad o cuando se encuentran solas o tristes.
- Las mujeres se ven más afectadas cuando no reciben llamadas o mensajes de otras personas.

¿Y qué es lo que pasa en nuestro país?

- 91 millones de mexicanos cuentan con un teléfono celular.
- Ventajas → tener contacto con amigos o familiares, actividades laborales, conocer la ubicación, acciones y eventos de conocidos.
- Se realizan 6 acciones diferentes con el celular.
- El 80% no lo apaga y el 36% no sale de su casa sin él.
- Los usuarios de smartphones lo utilizan 2.5 horas.
- Los usuarios que tienen un smartphone tienen mayor dependencia al teléfono móvil.
- Los jóvenes realizan 5 llamadas, mandan 6 mensajes y timbran 2 veces.
- Durante los fines de semana realizan 6 llamadas, mandan 8 mensajes y timbran 3 veces.
- Las mujeres se perciben como más adictas
- El 23.4% de los participantes revisan el celular más de 40 veces al día.
-

Como cualquier otra adicción, las personas que la padecen presentan las siguientes características:

1. Utilizan el celular cada vez más y no encuentran satisfacción en usarlo solamente para las llamadas necesarias.
2. Se encuentran mal cuando no lo pueden utilizar.
3. Problemas con sus padres por el consumo excesivo (tiempo y dinero)
4. El uso excesivo interfiere con sus relaciones familiares o sus estudios
5. No pueden dejar de usarlo en las comidas o durante la noche.

ANEXO 11

Texto desordenado

Ecosistemas

El tamaño de un ecosistema puede ser, desde una gota de agua, hasta una charca, un tronco de árbol, un bosque o un desierto.

Biotopo

Ecosistema es el conjunto formado por los seres vivos que habitan en un determinado lugar y las relaciones que se establecen entre todos sus componentes y el medio en el que viven.

También se puede definir ecosistema como el conjunto formado por un **biótopo** (el medio) y una **biocenosis** (los organismos) y las relaciones que se establecen entre ellos.

Estas propiedades dependen de los factores ambientales, que son el conjunto de condiciones físicas y químicas que influyen en la vida de los seres vivos del ecosistema.

El **biotopo** comprende el medio físico y natural de un ecosistema y sus propiedades físico-químicas.

La **biocenosis o comunidad** de un ecosistema es el conjunto de todos los organismos vivos que viven en el biotopo, entre los que se establecen determinadas relaciones.

Se destacan los siguientes conceptos relacionados con la biocenosis:

Biocenosis

- Población.
- Hábitat.
- Nicho ecológico

ANEXO 12

El cuadro sinóptico

¿Qué es?

El cuadro sinóptico es un organizador gráfico muy utilizado ya que permite organizar y clasificar la información. Se caracteriza por organizar los conceptos de lo general a lo particular y de izquierda a derecha , en orden jerárquico, para clasificar la información se utilizan llaves,

¿Cómo se realiza?

1. Se identifican los conceptos generales o inclusivos
2. Se derivan los conceptos secundarios o subordinados
3. Se categorizan los conceptos estableciendo relaciones de jerarquía
4. Se utilizan llaves para señalar las relaciones

¿Para qué se utiliza?

El cuadro sinóptico permite:

- ✓ Establecer relaciones entre conceptos
- ✓ Desarrollar la habilidad para clasificar y establecer jerarquías
- ✓ Organizar el pensamiento
- ✓ Facilitar la comprensión de un tema.

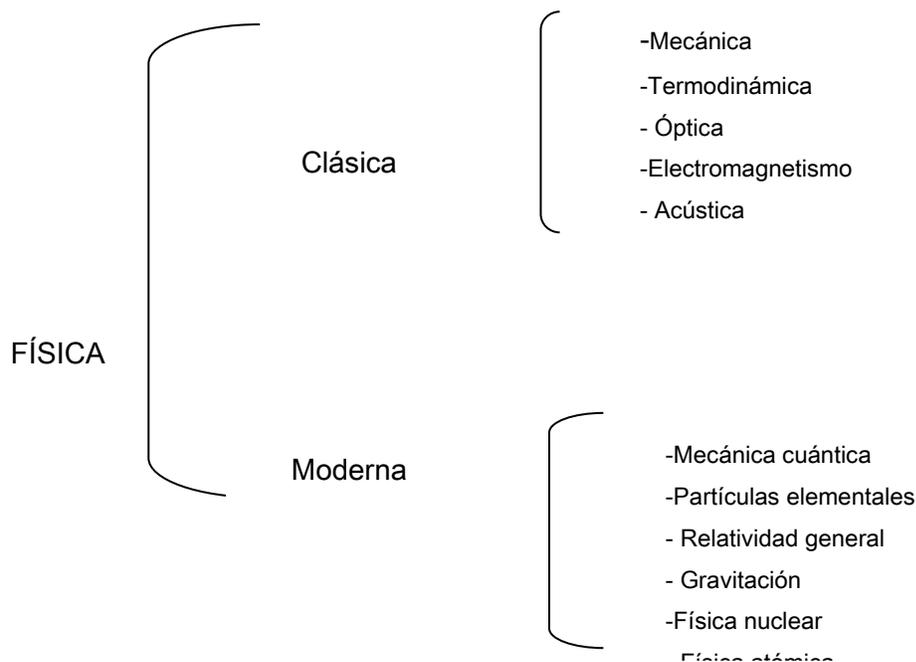
ANEXO 13

Texto para explicación del cuadro sinóptico**La estructura de la física**

Sin pretender hacer una clasificación rigurosa de la física –que no sobreviviría a la evolución de esta ciencia ni a la crítica de algunos colegas- mencionaremos a continuación sus ramas más importantes. Por un lado están las ramas clásicas de la física: la mecánica que estudia el movimiento de los cuerpos, la termodinámica, dedicada a los fenómenos térmicos; la óptica, a los de la luz; el electromagnetismo, a los eléctricos y magnéticos; la acústica, que estudia las ondas sonoras; la hidrodinámica, relacionada con el movimiento de los fluidos; y la física estática que se ocupa de los sistemas con un número muy grande de partículas.

Por otro lado, el desarrollo vertiginoso de la física de este siglo, además de trascender a las ramas clásicas de la física ha provocado el surgimiento de nuevas ramas, como la mecánica cuántica, la física de las partículas elementales y los campos de la relatividad general y la gravitación, la física nuclear, la física atómica y la molecular, la de la materia condensada, agrupadas usualmente bajo el nombre genérico de física moderna.

Así con el concurso de todas sus ramas la física nos permite adquirir una comprensión detallada y a la vez, una visión unitaria de la naturaleza.



ANEXO 14

Los diagramas

Los diagramas son representaciones esquemáticas que relacionan palabras o frases dentro de un proceso informativo. Esto induce al estudiante a organizar esta información no solo en un documento, sino también mentalmente, al identificar las ideas principales y subordinadas según un orden lógico.

Permiten:

- ✓ Organizar la información
- ✓ Identificar detalles
- ✓ Identificar ideas principales
- ✓ Desarrollar la capacidad de análisis

Existen dos tipos de diagramas principales: radial y de árbol.

- a) **Radial:** Se parte de un concepto o título el cual se coloca en la parte central, lo rodean frases o palabras clave que tengan relación con él. A la vez, tales frases pueden rodearse de otros componentes particulares. Su orden no es jerárquico. Los conceptos se unen al título mediante líneas.
- b) **De árbol:** No posee una estructura jerárquica, más bien, parte de un centro y se extiende hacia los extremos. Hay un concepto inicial (la raíz del árbol que corresponde al título del tema). El concepto inicial está relacionado con otros conceptos subordinados y cada concepto está unido a un solo y único predecesor. Hay un ordenamiento de izquierda a derecha de todos los “descendientes” o derivados de un mismo concepto.

ANEXO 15

Tipos de diagramas

DIAGRAMA RADIAL

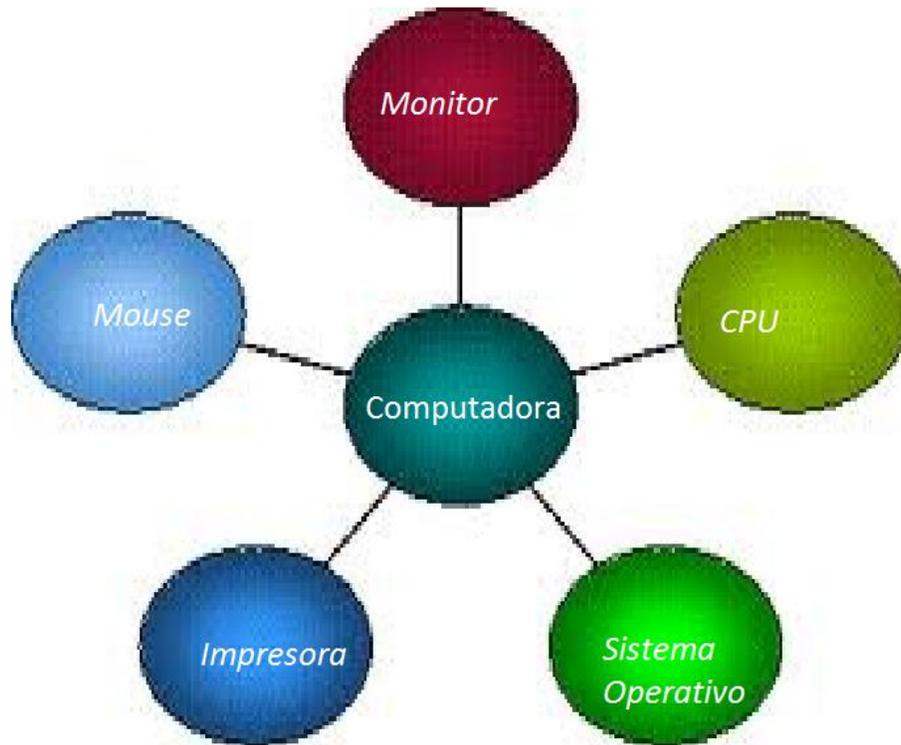
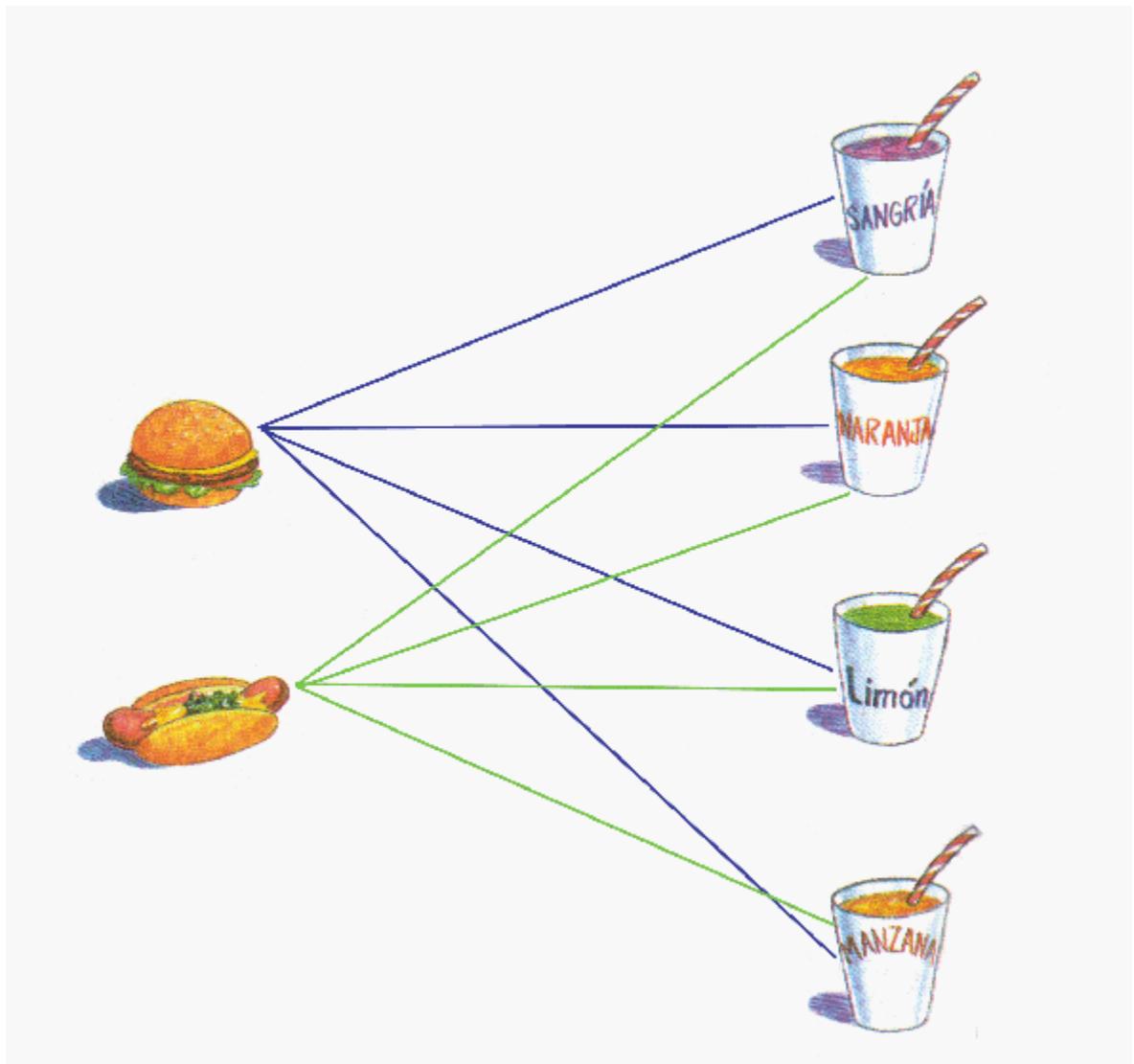


DIAGRAMA DE ÁRBOL



ANEXO 16

Lectura para realizar diagrama**El método científico: sus etapas**

Los conocimientos que la humanidad posee actualmente sobre las diversas ciencias de la naturaleza se deben, sobre todo, al trabajo de investigación de los científicos. El procedimiento que éstos emplean en su trabajo es lo que se llamará MÉTODO CIENTÍFICO.

El método científico consta de las siguientes fases:

- Observación
- Formulación de hipótesis
- Experimentación
- Emisión de conclusiones

Observación

Los científicos se caracterizan por una gran curiosidad y el deseo de conocer la naturaleza. Cuando un científico encuentra un hecho o fenómeno interesante lo primero que hace es observarlo con atención. La **Observación** consiste en examinar atentamente los hechos y fenómenos que tienen lugar en la naturaleza y que pueden ser percibidos por los sentidos.

Ejemplo: Queremos estudiar si la velocidad de caída libre de los cuerpos depende de su masa. Para ello, dejamos caer, desde una misma altura una tiza y una hoja de papel. Observamos que la tiza llega mucho antes que el papel al suelo. Si medimos la masa de la tiza, vemos que ésta es mayor que la masa del papel.

Formulación de hipótesis

Después de las observaciones, el científico se plantea el cómo y el porqué de lo que ha ocurrido y formula una hipótesis.

Formular una hipótesis consiste en elaborar una explicación provisional de los hechos observados y de sus posibles causas.

Ejemplo: Podemos formular, como hipótesis, el siguiente razonamiento: "Cae con mayor velocidad el cuerpo que posee mayor masa".

Experimentación

Una vez formulada la hipótesis, el científico debe comprobar si es cierta. Para ello realizará múltiples experimentos modificando las variables que intervienen en el proceso y comprobará si se cumple su hipótesis.

Experimentar consiste en reproducir y observar varias veces el hecho o fenómeno que se quiere estudiar, modificando las circunstancias que se consideren convenientes.

Durante la experimentación, los científicos acostumbran a realizar múltiples medidas de diferentes magnitudes físicas. De esta manera pueden estudiar qué relación existe entre una magnitud y la otra.

Ejemplo: Si lanzamos la tiza junto a una hoja de papel arrugada, vemos que llegan al suelo prácticamente al mismo tiempo. Si seguimos esta línea de investigación y lanzamos una hoja de papel arrugada y otra hoja sin arrugar desde la misma altura, vemos que la hoja arrugada llega mucho antes al suelo.

Emisión de conclusiones

El análisis de los datos experimentales permite al científico comprobar si su hipótesis era correcta y dar una explicación científica al hecho o fenómeno observado.

La **emisión de conclusiones** consiste en la interpretación de los hechos observados de acuerdo con los datos experimentales.

A veces se repiten ciertas pautas en todos los hechos y fenómenos observados. En este caso puede enunciarse una ley. Una **ley científica** es la formulación de las regularidades observadas en un hecho o fenómeno natural. Por lo general, se expresa matemáticamente.

Las leyes científicas se integran en teorías. Una **teoría científica** es una explicación global de una serie de observaciones y leyes interrelacionadas.

Ejemplo: A la vista de los resultados experimentales, se puede concluir que **no** es la masa la que determina que un objeto caiga antes que otro en la Tierra; más bien, será la forma del objeto la determinante. Como comprobación de nuestro resultado deducimos que nuestra hipótesis inicial era incorrecta. Tenemos, por ejemplo, el caso de un paracaidista: su masa es la misma con el paracaídas abierto y sin abrir; sin embargo, cae mucho más rápido si el paracaídas se encuentra cerrado.

ANEXO 17

Preguntas guía

Constituyen una estrategia que nos permite visualizar un tema de manera global a través de una serie de interrogantes que ayudan a esclarecer el tema.

¿Cómo se aplican?

- a) Se selecciona un tema
- b) Se formulan preguntas. Se solicita a los estudiantes que las formulen, tomando en cuenta la representación gráfica.
- c) Las preguntas se contestan haciendo referencia a datos, detalles e ideas expresados en una lectura.

Las preguntas guía permiten:

- ✓ Identificar detalles
- ✓ Analizar conceptos
- ✓ Indagar conceptos previos
- ✓ Planear un proyecto

ANEXO 18

Rueda de la interrogación



ANEXO 19

Rueda de la interrogación



ANEXO 20

Pasos para elaborar un resumen

El resumen es un texto en prosa en el cual se expresan las ideas principales de un texto (respetando las ideas del autor). Es un procedimiento derivado de la comprensión lectora.

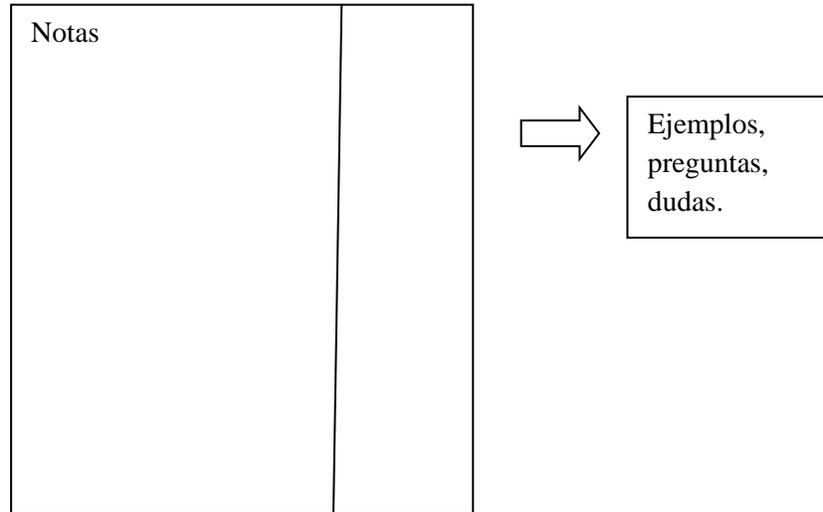
¿Cómo se realiza?

1. Leer el tema o texto de manera general
2. Utilizar las preguntas guía o la rueda de la interrogación para encontrar las ideas principales
3. Subrayar (si se puede de diferentes colores) las ideas surgidas del paso anterior.
4. Buscar el significado de las palabras desconocidas
5. Eliminar la información poco relevante
6. Redactar el informe final conectando las ideas principales.

ANEXO 21

Tips para la toma de apuntes

1. Escribe los nombres de los temas en la parte superior y central de la hoja. Escribe la fecha y el nombre del maestro en la parte superior o en el lado izquierdo.
2. Asigna diferentes partes de la página para anotar información diferente para hacer más útiles las notas.



3. Escribe en forma de puntos clave, viñetas, bocetos, cifras, y preguntas probables del tema que se está enseñando.
4. Deja unas líneas en blanco al final de cada página para añadir información extra después.
5. Presta atención y marca con resaltador lo que el maestro diga que es “importante”.
6. Anota las preguntas que se hacen en clase. Usualmente también se harán en el examen.
7. Lee las notas ese mismo día. No esperes mucho tiempo.
8. Marca los puntos que no comprendas de las notas de clase.

APÉNDICE D

Instrumento de Autorregulación

ESCALA DE AUTOPERCEPCIÓN DE LA AUTONOMÍA Y DEDICACIÓN EN TAREAS ESCOLARES (AADTE)

Aquí te presentamos una serie de oraciones que dicen lo que los alumnos piensan o dicen de las tareas que dejan en la escuela. Lee con mucha atención cada una de las oraciones y traza una **(X)** en el cuadro que más se acerca a tu forma de ser.

Para practicar, lee los siguientes ejemplos y analiza que significa la **(X)**. Si tienes alguna duda pregunta al instructor.

1. FÍJATE AQUÍ, LA **(X)** INDICA QUE ES MUY PARECIDO A TI, PORQUE SIEMPRE ERES ASÍ.

Hago la tarea porque me interesa saber si aprendí lo visto en clase.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
--	-------------------	---------------	-----------------	--------------------	--------------------

2. FÍJATE AQUÍ, LA **(X)** INDICA QUE ES PARECIDO A TI, PORQUE LA MAYORÍA DE LAS VECES ERES ASÍ.

Me gusta hacer mi tarea.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
--------------------------	-------------------	---------------	-----------------	--------------------	--------------------

3. FÍJATE AQUÍ, LA **(X)** INDICA QUE NO ESTÁS SEGURO SI TÚ ERES ASÍ.

Cuando tengo mucha tarea no consigo organizarme	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
---	-------------------	---------------	-----------------	--------------------	--------------------

4. FÍJATE AQUÍ, LA **(X)** INDICA QUE ES POCO PARECIDO A TI, PORQUE POCAS VECES ERES ASÍ.

Al hacer la tarea, me quedan dudas de lo que los maestros explicaron en clase	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
---	-------------------	---------------	-----------------	--------------------	--------------------

5. FÍJATE AQUÍ, LA **(X)** INDICA QUE NO SE PARECE NADA A TI, PORQUE NUNCA ERES ASÍ.

Cumplo con las tareas para que los demás piensen bien de mí.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
--	-------------------	---------------	-----------------	--------------------	--------------------

RECUERDA QUE TUS RESPUESTAS SON ANÓNIMAS Y NO CUENTAN EN TUS CALIFICACIONES.

AUTORREGULACIÓN Y ATRIBUCIÓN 119

1. Creo que es mejor copiarle las tareas a mis compañeros, que hacerlas yo mismo	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
2. Me fijo en los ejercicios que ya hice para ayudarme a hacer la tarea	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
3. Preparo las cosas que voy a utilizar para hacer mis tareas en casa.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
4. Solo hago las tareas fáciles porque sé que me van a salir bien	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
5. Apunto mis tareas para no olvidar que las tengo que hacer.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
6. Para planificar mi tarea me acuerdo de mi horario o lo reviso	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
7. Soy capaz de hacer bien la mayoría de mis tareas	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
8. Cuando la tarea es difícil, pregunto a mis compañeros.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
9. Cuando una tarea me sale bien creo que se debe a mi esfuerzo	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
10. Cuando hago mis tareas recuerdo lo que explicó el maestro	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
11. Cumpro con las tareas sólo por la calificación	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
12. Al terminar de hacer una tarea, la reviso.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
13. Me gusta hacer todas mis tareas	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
14. Creo que los maestros casi nunca se fijan en que la tarea esté bien hecha	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
15. Pido a alguien más que revise mis tareas para ver si están bien.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ

AUTORREGULACIÓN Y ATRIBUCIÓN 120

16. Lo que más me gusta al hacer la tarea, es poder entender el tema.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
17. Para ayudarme con una tarea nueva, pienso en lo que ya aprendí sobre ese tema	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
18. No reviso mis tareas antes de entregarlas al profesor.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
19. Me siento capaz de seguir haciendo una tarea que me cuesta trabajo.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
20. A la hora de hacer la tarea, es difícil aprender	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
21. Sólo si alguien me ayuda, hago la tarea	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
22. Utilizo lo que aprendí de otras tareas para hacer nuevas tareas.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
23. Al hacer la tarea me doy cuenta de lo que sí entendí y de lo que no entendí en clase.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
24. Creo que si la tarea no contara para la calificación yo la dejaría sin hacer.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
25. Si la tarea está bien hecha se debe a que alguien me ayudó	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
26. Elegí un lugar especial en mi casa para hacer la tarea.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
27. Para ayudarme a hacer la tarea, elaboro dibujos, esquemas o cuadros.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
28. Para impedir que me regañen, cuando me preguntan de mis tareas digo mentiras o invento excusas.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
29. Mientras hago mi tarea me fijo si me está quedando bien.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
30. Si una tarea se me dificulta me siento	MUY	PARECIDO A	NO ESTOY	POCO PARECIDO A	NADA PARECIDO

AUTORREGULACIÓN Y ATRIBUCIÓN 121

incapaz de continuarla.	PARECIDO A MÍ	MÍ	SEGURO	MÍ	A MÍ
31. Aunque esté mal hecha entrego la tarea para que me califiquen que si la hice	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
32. Pido la tarea cuando no la apunté.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
33. Reviso mis apuntes de clase o el libro si tengo dudas de cómo hacer una tarea.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
34. Los maestros que dejan bastante tarea son buenos maestros.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
35. Me interesa aprender de las tareas	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
36. Me doy cuenta cuando me confundo en una tarea y trato de aclararlo.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
37. Una vez que inicio una tarea me siento capaz de acabarla.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
38. Me disgusta dedicar tanto tiempo a hacer la tarea.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
39. Prefiero hacer las tareas con compañeros de clase..	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
40. Trato de aprender de la tarea.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
41. Creo que los maestros deberían leer con cuidado las tareas	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
42. Hago un plan para hacer mis tareas.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
43. Hago solamente las tareas de las materias que me gustan.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
44. Dejo la tarea incompleta porque los maestros encargan mucha tarea	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ

AUTORREGULACIÓN Y ATRIBUCIÓN 122

45. Les pido a mis compañeros que saben, que me expliquen.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
46. Me disgusta que alguien en casa me revise la tarea.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
47. Utilizo mis apuntes para ayudarme en las tareas.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
48. Los maestros que dejan poca tarea son buenos maestros.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
49. Tengo una estrategia para recordar llevar a la escuela las tareas que hice.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
50. Me enoja la tarea cuando no me sale.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
51. Aunque tenga mucha tarea me organizo.	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
52. Me aburre hacer tareas y las dejo sin terminar	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
53. Cuando una tarea me sale bien se debe a la suerte	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
54. Cuando una tarea no me sale le pido ayuda al maestro	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ

APÉNDICE E

Instrumento de Autorregulación

ESCALA DE ATRIBUCIÓN DE SYDNEY (S.A.S.)

INSTRUCCIONES

Esto no es un examen. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Aparecen una serie de situaciones que pueden darse en el colegio o en casa. Te pedimos que digas cuánto tienen de verdaderas o falsas para ti las situaciones que se presentan. Mira el primer ejemplo. Una chica llamada Teresa ha contestado para mostrarte cómo hacerlo.

	Falso	La mayoría de las veces falso	A veces falso, a veces verdadero	La mayoría de las veces verdadero	Verdadero
<p>1. Imagina que ganas una carrera en una competencia de deportes. Probablemente sería porque:</p> <p>a) tuviste suerte</p> <p>b) eres buen corredor</p> <p>c) intentaste correr rápido con todas tus fuerzas</p> <p>Ejemplos</p> <p>(Teresa señaló la casilla de "falso" para la primera opción, porque para ella esta razón no era cierta en absoluto. Teresa señaló la casilla de "verdadero" en la segunda opción, porque es una buena corredora y siempre gana carreras. Teresa señaló la casilla de "la mayoría de veces verdadero" para el tercer motivo porque se esforzó bastante por correr rápido y suele esforzarse la mayoría de las veces.).</p>	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<p>2. Imagina que haces un dibujo en la escuela y todo el mundo dice que está horrible. Probablemente sería porque:</p> <p>a) no pintas bien</p> <p>b) te esforzaste poco</p> <p>c) no les caes bien</p> <p>(Teresa eligió "a veces falso a veces verdadero" para la primera opción porque sólo pinta mal a veces. Teresa eligió "la mayoría de las veces verdadero" para la segunda opción, porque en la mayoría de sus dibujos se esfuerza poco. Teresa señaló "la mayoría de veces falso" para la tercera opción, porque conoce algunos buenos métodos que puede usar para pintar)</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Falso	La mayoría de las veces falso	A veces falso, a veces verdadero	La mayoría de las veces verdadero	Verdadero

<p>3. Imagina que haces una maqueta y justo cuando la terminas se empieza a caer a pedazos. Probablemente sería porque:</p> <p>a) no saber hacer maquetas b) no tuviste cuidado mientras la hacías c) el pegamento era malo</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
<p>4. Imagina que escribes una historia y el profesor/a dice que es muy buena. Probablemente sería porque:</p> <p>a) escribes buenas historias b) te esforzaste mucho c) le caes bien al profesor/a.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
	Falso	La mayoría de las veces falso	A veces falso, a veces verdadero	La mayoría de las veces verdadero	Verdadero
<p>Imagina que tu profesor/a te elige para el grupo de los mejores lectores de la clase. Probablemente sería porque:</p> <p>1. lees bien 2. trabajas duro en lectura 3. el/la profesor/a ha cometido un error.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				

<p>Imagina que tienes que intercambiar los libros para corregir unos ejercicios de matemáticas y nadie quiere darte su libro. Probablemente sería porque:</p> <p>4. no le caes bien a nadie</p> <p>5. eres descuidado/a en tu trabajo y con las correcciones</p> <p>6. todos saben que no eres bueno en matemáticas</p>	<input type="checkbox"/>				
	<input type="checkbox"/>				
	<input type="checkbox"/>				

	Falso	La mayoría de las veces falso	A veces falso, a veces verdadero	La mayoría de las veces verdadero	Verdadero
<p>Imagina que tienes dificultades para responder a la pregunta del profesor/a acerca de una historia en la clase de lectura.</p> <p>Probablemente sería porque:</p> <p>7. la historia era muy difícil para todos</p> <p>8. no lees bien</p> <p>9. debías haberla leído más detenidamente</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>Imagina que el/la profesor/a quiere que le ayudes a corregir algunos exámenes de matemáticas.</p> <p>Probablemente sería porque:</p> <p>10. eres uno/a de los/as mejores en matemáticas</p> <p>11. te tocaba hacerlo</p> <p>12. siempre te esfuerzas para hacer bien lo de matemáticas</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>Imagina que el/la bibliotecario/a de la escuela quiere que alguien le ayude a contar los libros y te eligen a ti.</p> <p>Probablemente sería porque:</p> <p>13. estabas sentado/a cerca del profesor/a cuando el/la bibliotecario/a pidió que alguien le ayudara</p> <p>14. siempre trabajas duro y con cuidado en matemáticas</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. eres uno/a de los/as mejores de tu clase en matemáticas	<input type="checkbox"/>				
Imagina que el/la profesor/a te pide que leas en voz alta para toda la clase parte de una historia y tienes problemas al hacerlo.					
Probablemente sería porque:	<input type="checkbox"/>				
16. no sabes leer en voz alta	<input type="checkbox"/>				
17. tuviste que leer la parte más difícil de la historia	<input type="checkbox"/>				
18. no tuviste cuidado al leer la historia.	<input type="checkbox"/>				

	Falso	La mayoría de las veces falso	A veces falso, a veces verdadero	La mayoría de las veces verdadero	Verdadero
Imagina que en clase contestas mal a una pregunta de matemáticas. Probablemente sería porque:					
19. sueles tener problemas con las matemáticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. la pregunta era difícil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. nunca prestas atención en las clases de matemáticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Imagina que te eligen como representante del colegio para participar en la Olimpiada de matemáticas. Probablemente sería porque:					
22. intentarás hacerlo lo mejor posible	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. tuviste suerte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. sabes matemáticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Imagina que empiezas a leer una nueva historia y te cuesta entenderla inmediatamente. Probablemente sería porque:					
25. el/la profesor/a elige historias difíciles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. estabas distraído/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. se te dificulta la lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Imagina que tus padres te dicen que lees bien. Probablemente sería porque:					
28. te esfuerzas mucho con la lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. siempre lees bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. sólo intentan ser amables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<p>Imagina que en clase se pide a los alumnos que elijan a los cinco mejores en matemáticas. Si te eligieran a ti probablemente sería porque:</p> <p>31. realmente eres uno/a de los/as mejores en matemáticas</p> <p>32. te esfuerzas mucho para ser bueno/a en matemáticas</p> <p>33. les caes bien</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
<p>Imagina que tienes que hacer un problema de matemáticas en la pizarra delante de todos y lo haces mal. Probablemente sería porque:</p> <p>34. tuviste la mala suerte de que te tocara el problema más difícil</p> <p>35. siempre se te dificulta resolver problemas</p> <p>36. lo hiciste rápido y cometiste un error tonto</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				

	Falso	La mayoría de las veces falso	A veces falso, a veces verdadero	La mayoría de las veces verdadero	Verdadero
<p>Imagina que tu profesor/a te dice que estás haciendo mal el trabajo de lectura. Probablemente sería porque:</p> <p>37. eres flojo/a en lectura</p> <p>38. no le caes bien al profesor/a</p> <p>39. siempre haces mal lo de lectura</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
<p>Imagina que te eligen para leer una historia en voz alta a todos los padres en una reunión especial. Probablemente sería porque:</p> <p>40. nadie más quería hacerlo</p> <p>41. sabes leer bien</p> <p>42. has estado esforzándote mucho con la lectura durante todo el año</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				

<p>Imagina que el/la profesor/a premia el trabajo de lectura de hoy con una estrella dorada y tú la consigues. Probablemente sería porque:</p> <p>43. la has ganado porque has trabajado duro</p> <p>44. tuviste suerte</p> <p>45. sabes leer bien</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
<p>Imagina que en matemáticas el/la profesor/a te enseña una forma nueva de hacer algo y lo entiendes mal. Probablemente sería porque:</p> <p>46. deberías prestar más atención</p> <p>47. el/la profesor/a explica mal las cosas</p> <p>48. cualquier cosa de matemáticas es difícil para ti.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
<p>Imagina que tu profesor/a le pide a tus compañeros de clase que prueben a leer un poema en un concurso de TV pero a ti NO te lo pide. Probablemente sería porque:</p> <p>49. no lees lo suficientemente bien</p> <p>50. decidiste jugar en vez de tratar de ensayarlo</p> <p>51. el/la profesor/a se olvidó de decírtelo</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				

	Falso	La mayoría de las veces falso	A veces falso, a veces verdadero	La mayoría de las veces verdadero	Verdadero
<p>Imagina que lees bien una historia delante de tu clase. Probablemente sería porque:</p> <p>52. sabes leer bien</p> <p>53. la historia era fácil</p> <p>54. hiciste un gran esfuerzo para leerla.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
<p>Imagina que el/la profesor/a te dice que no ayudes a un amigo con las matemáticas. Probablemente sería porque:</p> <p>55. tu mismo/a deberías esforzarte más en matemáticas</p> <p>56. tienes muchos errores en matemáticas</p> <p>57. es injusto</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				

<p>Imagina que tu profesor/a te pide que recojas y cuentes el dinero para una excursión. Probablemente sería porque:</p> <p>58. esta vez te toca recoger el dinero</p> <p>59. siempre te esfuerzas mucho en las clases de matemáticas</p> <p>60. eres bueno/a en matemáticas y recogerás el dinero exacto</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
<p>Imagina que haces muy bien un examen de lectura. Probablemente sería porque:</p> <p>61. tuviste suerte</p> <p>62. te esforzaste mucho</p> <p>63. siempre te va bien en los exámenes de lectura</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
<p>Imagina que te cuesta entender una historia que estás leyendo. Probablemente sería porque:</p> <p>64. necesitas esforzarte más en la lectura</p> <p>65. no lees bien</p> <p>66. la historia es aburrida</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
<p>Imagina que haces mal un examen de matemáticas. Probablemente sería porque:</p> <p>67. siempre te va mal en los exámenes de matemáticas</p> <p>68. pasas muy poco tiempo estudiando matemáticas</p> <p>69. el examen era difícil para todos</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				

	Falso	La mayoría de las veces falso	A veces falso, a veces verdadero	La mayoría de las veces verdadero	Verdadero
<p>Imagina que el/la profesor/a te elige en matemáticas para hacer un problema nuevo. Probablemente sería porque:</p> <p>70. sabes más de matemáticas que la mayoría de tus compañeros</p> <p>71. te esforzarías más que el resto de tus compañeros de clase</p> <p>72. nadie más quería hacerlo</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				

