

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS



**“PROMOCIÓN DE LA AUTORREGULACIÓN DE LOS APRENDIZAJES COMO
FACTOR PREVENTIVO DEL ABANDONO ESCOLAR POR REPROBACIÓN”**

**TRABAJO TERMINAL PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN
EDUCACIÓN**

PRESENTA

BETSY BERENICE ARVAYO MONCADA

DRA. ERIKA PAOLA REYES PIÑUELAS
DIRECTORA DE TRABAJO TERMINAL

DRA. EMILIA CRISTINA GONZALEZ MACHADO
CODIRECTORA DE TRABAJO TERMINAL

DRA. YESSICA MARTÍNEZ SOTO
LECTOR DE TRABAJO TERMINAL

DRA. NADIA SARAI CORRAL FRÍAS
LECTOR DE TRABAJO TERMINAL

MEXICALI, B.C., A 21 DE JUNIO DEL 2021

Índice

Capítulo I: Planteamiento del problema	4
1.1 Definición de la problemática	4
1.2. Preguntas de investigación	7
1.3. Objetivos y justificación.....	8
1.3.1 Justificación teórica.	8
1.3.2 Justificación social.....	9
1.3.3. Justificación metodológica.....	10
1.4 Estado del Arte	11
1.4.1 Abandono escolar en educación superior.	11
1.4.2. Reprobación escolar en educación superior	14
1.4.3 Autorregulación de los aprendizajes en estudiantes universitarios.....	18
1.5 Marco teórico.....	24
1.5.1. Abandono escolar.....	25
1.5.2. Reprobación académica.....	28
1.5.3 Autorregulación de los aprendizajes	30
1.6. Marco normativo/Marco jurídico	36
1.6.1 Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos	36
1.6.2. Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024.....	37
1.6.3. Ley General de Educación	37
1.6.4. Plan Estatal de Desarrollo 2020-2024.....	38
1.6.5 Ley de Educación del Estado de Baja California.....	38
1.6.6 Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023	38
1.6.7. Estatuto Escolar de la UABC	39

1.6.8 Reglamento Interno de la Facultad de Ciencias Humanas	39
Capítulo II: Diseño Metodológico	40
2.1. Diagnóstico Educativo	41
2.1.1. Diagnóstico cuantitativo.....	42
2.1.2. Diagnóstico cualitativo	63
Conclusiones del diagnóstico educativo	74
Capítulo III: Diseño de intervención educativa	76
Técnica	76
Delimitación de los participantes de la intervención	77
Propuesta de intervención	77
Objetivos de la propuesta de intervención	77
Objetivos específicos.....	77
Planificación de la intervención	78
Capítulo IV: Intervención educativa	81
Especificación de los cambios efectuados durante la aplicación	81
Narración cronológica del proceso de aplicación	81
Capítulo V: Evaluación de la intervención	86
Resultados de la intervención	88
Evaluación pretest y postest.....	88
Evaluación del proceso.	91
Evaluación final.	106
Grado de satisfacción de la intervención educativa	112

Capítulo VI: Conclusiones	114
Limitantes	115
Propuesta de mejora para la unidad receptora.....	116
Referencias	118
Apéndice 1. Instrumento cuantitativo “Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA)”	134
Apéndice 2. Datos sociodemográficos del diagnósticos cuantitativo	138
Apéndice 3. Guía de entrevista del diagnóstico cualitativo.	138
Apéndice 4. Guia de entrevista a académicos.....	140
Apéndice 5. Consentimiento Informado de diagnóstico cuantitativo.	141
Apéndice 6. Consentimiento informado de diagnóstico cualitativo.....	143
Apéndice 7. Programa de Unidad de Aprendizaje.....	144
Apéndice 8. Diseño Instruccional	156

Índice de tablas

Tabla 1. Porcentaje de reprobación en la Facultad de Ciencias Humanas 2018-2.....	6
Tabla 2. Factores más comunes que influyen en la reprobación escolar.....	28
Tabla 3. Población de la cohorte generacional 2016-1 al 2019-1.	43
Tabla 4. Estudiantes en nivel de rezago de la cohorte generacional 2016-1 y 2016-2.....	43
Tabla 5. Estudiantes en nivel de rezago de la cohorte generacional 2017-1 y 2017-2.....	44
Tabla 6. Estudiantes en nivel de rezago de la cohorte generacional 2018-1 al 2019-1.....	45
Tabla 7. Estudiantes por género, etapa y carrera en el diagnóstico cuantitativo.	46
Tabla 8. Nivel de rezago de los estudiantes.	47
Tabla 9. Descripción de escala y sub-escalas de la Escala de Motivación.....	48
Tabla 10. Descripción de escalas y subescalas de la Escala de Estrategias de Aprendizaje.....	49
Tabla 11. Consistencia interna de las sub-escalas de Motivación.....	50
Tabla 12. Consistencia interna de la escala Estrategias de Aprendizaje.....	50
Tabla 13. Resultados de Media y Desviación Estándar en la Escala de motivación.....	51
Tabla 14. Mediana y U de Mann-Whitney entre femenino y masculino en las subescalas de Motivación.....	52
Tabla 15. Mediana y U Mann-Whitney en estudiantes regulares e irregulares en Escala de Motivación.....	50
Tabla 16. Resultado de Media y Desviación Estándar en la Escala de Estrategias de aprendizaje.....	56
Tabla 17. Mediana y U de Mann-Whitney entre femenino y masculino de las subescalas de Estrategias de Aprendizaje.....	57

Tabla 18. Mediana y U de Mann-Whitney en estudiantes regulares e irregulares en las subescalas de Estrategias de Aprendizaje.....	59
Tabla 19. Códigos de entrevista.....	67
Tabla 20. Contenido temático de la intervención educativa.....	78
Tabla 21. Plan de actividades del curso Desarrollo del Aprendizaje Autorregulado.....	79
Tabla 22. Cronología del proceso de aplicación de la intervención educativa - Unidad 1.....	85
Tabla 23. Cronología del proceso de aplicación de la intervención educativa - Unidad 2.....	83
Tabla 24. Cronología del proceso de aplicación de la intervención educativa - Unidad 3.....	84
Tabla 25. Estudiantes de la intervención por género, etapa de formación, carrera y carrera de interés.....	86
Tabla 26. Estrategias de evaluación de la intervención educativa.....	87
Tabla 27. Resultados de Escala de Motivación de la intervención educativa.....	88
Tabla 28. Resultados de Escala de Estrategias de Aprendizaje de la intervención educativa.....	89
Tabla 29. Resultados de la prueba Wilcoxon de la intervención educativa para la Escala de Motivación.....	90
Tabla 30. Resultados de la prueba Wilcoxon de la intervención educativa para la Escala de Estrategias de Aprendizaje.	90
Tabla 31. Método de evaluación del proceso de intervención educativa.....	92
Tabla 32. Evaluación del proceso unidad 1.....	97
Tabla 33. Evaluación del proceso unidad 2.....	98
Tabla 34. Evaluación del proceso unidad 3.....	102
Tabla 35. Codificación de audios en la evaluación cualitativa.....	107

Índice de figuras

Figura 1. Marco teórico de abandono escolar, reprobación escolar y autorregulación de los aprendizajes.....	24
Figura 2. Ruta metodológica del diagnóstico educativo.....	41
Figura 3. Escala de Motivación por género femenino y masculino.....	54
Figura 4. Escala de Estrategias de Aprendizaje por género femenino y masculino.....	59
Figura 5. Evaluación de desempeño del curso Desarrollo del Aprendizaje Autorregulado. ...	113

Dedicatoria

A mis papás y hermano por ser mi mayor ejemplo de perseverancia, por motivarme a ser mejor persona cada día, por apoyarme en cada meta y sueño que propongo, por su cariño inmenso en todo este tiempo y por entenderme en aquellos días no tan buenos.

A mis amigos por ser mi medio de fuga y relajación en los días de estrés.

A todos aquellos que me prestaron su apoyo y afecto incondicional a lo largo de este camino, les dedico este proyecto con cariño.

Agradecimientos

A mi mamá por ser mi ejemplo de fortaleza, por enseñarme a ser mejor cada día, por su apoyo incondicional y motivarme a seguir creciendo tanto personal como profesionalmente.

A mi papá por su apoyo y amor, por compartir con tanto orgullo mis sueños y metas, por estar en todo momento para mi.

A mi hermano por ser mi mejor amigo y ese centro de distracción en mis momentos de estrés.

A mi directora de tesis, Dra. Erika Reyes, por su acompañamiento, entrega y confianza de inicio a fin en este proceso de aprendizaje y crecimiento profesional.

A mi codirectora Dra. Cristina González por su apoyo constante a lo largo del proyecto.

A los miembros del comité, Dras. Yessica Martínez y Nadia Corral por sus contribuciones y comentarios atinados.

A mis profesores Dres. Fausto Medina, Juan Carlos Castellanos, Shamaly Niño, Alma Ramírez, Ariagor Almanza, Anel Gómez, Karla Parra, Eduardo Martínez, Pedro Be, Claudia Salinas y Aracely Benítez por su apoyo, comentarios y asesorías a lo largo de la maestría.

A mis compañeros y amigos de generación Alonso Vega, Claudia Juárez, Brenda Núñez, Eva Contreras y Mariel Mariscal por su apoyo constante durante este proceso.

A mis amigas Kathya Mungarro y Giselle Domínguez por ser mi compañía incondicional en este largo, complicado y grato camino.

A los estudiantes y académicos que participaron en la presente investigación.

Resumen

El objetivo de la presente investigación es proponer una intervención educativa de apoyo al desarrollo de la autorregulación de los aprendizajes en estudiante en riesgo de abandono escolar por reprobación de la Facultad de Ciencias Humanas. Dicha investigación consta de tres etapas: 1) Diagnóstico, el cual desde una metodología mixta se identificó a los estudiantes rezagados con el Sistema Integral de Información Institucional y se aplicó el Cuestionario de Motivación y Estrategias de aprendizaje; además se entrevistó a un estudiante en situación de rezago y dos académicos. Los resultados indican escasas estrategias de aprendizaje, ausencia de establecimiento de metas y objetivos académicos, así como dificultades de adaptación por la transición del bachillerato. 2) Intervención educativa, se diseñó la asignatura Desarrollo del Aprendizaje Autorregulado, y se aplicó a 26 estudiantes. 3) Evaluación de la intervención, constó de un diseño cuasi-experimental donde se aplicó el CMEA a manera de pre y posttest, evaluación del proceso a través del análisis de actividades del programa y la evaluación final con un análisis cualitativo de una actividad integradora. Por último, se concluye que el promover la autorregulación de los aprendizajes en estudiantes los incita a establecer objetivos académicos, motivarse para el aprendizaje, instruirse en el uso correcto de estrategias de aprendizaje y puede aportar a mejorar la adaptación a la universidad.

Capítulo I: Planteamiento del problema

La reprobación suele manifestarse como antesala al abandono escolar, la cual interfiere directamente en la eficiencia terminal siendo la educación superior la que más bajo porcentaje cuenta en comparación con los otros niveles educativos en México. Los estudiantes que presentan antecedentes reprobatorios suelen reflejar dificultades en la motivación, estrategias de aprendizaje, autoeficacia, habilidades de organización, planificación y desarrollo de estrategias para un aprendizaje profundo.

En este sentido, en el siguiente capítulo se explica a profundidad el planteamiento del problema de la investigación en el cual se explica el marco teórico/conceptual, el estado del arte, marco jurídico, definición del problema y justificación del estudio sobre la Promoción de la autorregulación de los aprendizajes en estudiantes que se encuentran en riesgo de abandono escolar por reprobación.

1.1 Definición de la problemática

Abatir el abandono escolar es una razón primordial, ya que afecta en la eficiencia terminal (ET) de los programas educativos. Además que conlleva a costos económicos y sociales muy altos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2012).

En México, durante los ciclos escolares 2015-2016 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017) informó que la educación primaria tiene un 98.3% de eficiencia terminal, secundaria 87,7% y media superior 65%. Por otra parte, la educación superior es la que más baja proporción de ET presenta con 17%, el cual se encuentra muy por debajo del promedio (37%) que reporta la OCDE (2019) y que además posiciona a México en el lugar 33 de 37 países que pertenecen a la organización.

En este contexto, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 de México, establece que para impartir una educación de calidad, una de sus metas es disminuir el abandono escolar, mejorar la ET y aumentar las tasas de retención en todos los niveles educativos, a

través de la reducción de la deserción y de la implementación de programas de apoyo a estudiantes para fortalecer el desarrollo de hábitos de estudio.

En lo que concierne a Baja California, dentro del Plan de Educación de Baja California 2015-2019, establece como una de sus metas mejorar la cobertura en educación superior, por lo que se necesita y se tiene como meta fortalecer los programas de asesoría, tutoría y acompañamiento académico en los estudiantes, con el fin de mejorar el aprendizaje y rendimiento académico y focalizando el apoyo a la disminución de riesgo de abandono escolar.

Por otro lado, la reprobación es uno de los factores que conllevan a los estudiantes a desertar y suele manifestarse en ocasiones como antecedente al abandono de estudios, por lo que es un elemento complementario al estudio de la deserción y la eficiencia terminal de las instituciones (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2001; Rodríguez y Hernández, 2008).

En relación con lo anterior, Luna (2016) informa que la UABC tiene problemas de rendimiento académico en los estudiantes, que se ve reflejado en las tasas de reprobación y retención. Asimismo, en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2019-2023 (UABC, 2019b) se menciona que hay una ET del 71%, una reprobación del 44% de y una tasa de retención de 86%. Por lo que se plantea la necesidad de implementar programas institucionales para atender las problemáticas de rezago escolar, enfocando la atención en estudiantes con bajo rendimiento académico, en condiciones de vulnerabilidad o con requerimientos de atención especial.

En un esfuerzo por comprender la problemática de la reprobación y la deserción escolar, la UABC (2017) realizó un estudio en el cual da a conocer los factores asociados al rezago por reprobación y deserción, informó que dentro de las características personales de los estudiantes, las técnicas de estudio que con menor frecuencia utilizan son aquellas que requieren de pensamiento profundo como clasificar, comparar, contrastar, analizar o sintetizar.

Dicho estudio informó que la Facultad de Ciencias Humana (FCH), se encuentra en la posición 14 de los programas educativos con mayor deserción por baja académica y además de presentar 65% de rendimiento académico bajo en la facultad.

En la UABC (2019d), durante el periodo 2018-2 se obtuvo una reprobación del 54% en el campus Mexicali, 51% en campus Ensenada y 49% en el campus Tijuana, indicando que en promedio más de la mitad de los estudiantes se encuentra en situación irregular, la cual puede traer como consecuencia el abandono de estudios por reprobación.

Dentro de los programas ofertados en la FCH en el periodo 2018-2 se realizó una revisión en el Sistema Institucional de Indicadores de la UABC con la finalidad de conocer la reprobación, la cual se explica en la Tabla 1.

Tabla 1

Porcentaje de reprobación en la Facultad de Ciencias Humanas 2018-2

Programa educativo

Programa educativo	Porcentaje de reprobación	
	Escolarizado	Semiescolarizado
Ciencias de la Educación	56%	47%
Psicología	51%	38%
Comunicación	44%	51%
Sociología	56%	46%
Historia	58%	-

Nota: Elaboración propia con base UABC, 2019d, Sistema Institucional de Indicadores.

La tabla indica que la reprobación en la FCH fluctúa entre el 40% y 58% aun con la existencia de políticas y acciones que buscan reducir los índices de reprobación y deserción como es a través de la tutoría académica, y la orientación educativa y psicopedagogía (UABC, 2019b). En este sentido, se tiene la necesidad de implementar estrategias que den respuesta a las necesidades mencionadas de reprobación y deserción.

Además, Murillo (2020) reportó que en los estudiantes de la UABC presentan puntajes bajos en autorregulación de los aprendizajes, específicamente en los componentes metacognitivos, afectivos y manejo de la ansiedad, lo cual aumenta la posibilidad que los estudiantes reprueben. Por lo anterior, una estrategia con la que se puede atender la problemática de reprobación es a partir de la autorregulación de los aprendizajes, ya que esta suele ser uno de los factores determinantes para el éxito académico y prevención del fracaso escolar (Schober et al., 2015).

También, Ramírez y Ramírez (2017) proponen implementar estrategias de mejora del rendimiento académico y la autorregulación de los aprendizajes en estudiantes universitarios. Lo anterior, porque indican que la falta de estrategias y procesos de autorregulación son el principal factor del fracaso universitario, asegurando que educar a los estudiantes en habilidades autorreguladoras trae resultados beneficiosos en el logro académico.

Por otro lado, a través de la autorregulación se pretende ayudar a modular el pensamiento, incentivar motivación, promover la atención y la conducta en los estudiantes. Lo anterior, en conjunto con la autonomía, es útil para que los estudiantes sientan la necesidad de tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje, logren que los alumnos enfoquen su atención en las tareas de aprendizaje, puede traer como consecuencia el aprovechamiento escolar, la reducción de errores y el aumento de la calidad de los aprendizajes (Alvarado et al., 2014).

Por último, Hernández y Camargo (2017) en su revisión sistemática sobre la autorregulación de los aprendizajes en educación superior afirman que existen pocos estudios en Iberoamérica que consideran la variable del rendimiento académico, porque en su mayoría se enfocan en estudios descriptivos e instrumentales.

1.2. Preguntas de investigación

¿Cómo es la autorregulación de los aprendizajes en los estudiantes de la FCH?

¿Cuáles son las necesidades que expresa la comunidad estudiantil para prevenir la reprobación escolar en la FCH?

¿Cómo diseñar un programa de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la FCH en riesgo de abandono escolar por reprobación?

1.3. Objetivos y justificación

Objetivo general

Proponer un programa de intervención en apoyo al desarrollo de la autorregulación de los aprendizajes en estudiantes en riesgo de abandono escolar por reprobación de la FCH.

Objetivos Específicos

- Analizar los procesos de autorregulación de los aprendizajes en estudiantes de la FCH.
- Identificar los problemas autorregulatorios en los estudiantes en riesgo de abandono escolar por reprobación.
- Desarrollar un programa de intervención en estudiantes en riesgo de abandono escolar por reprobación que presentan dificultades en la autorregulación del aprendizaje.

1.3.1 Justificación teórica. Esta investigación se realiza con el propósito de aportar al conocimiento existente de la autorregulación de los aprendizajes en estudiantes universitarios en riesgo de abandono escolar por reprobación. Lo anterior, porque el tema de reprobación es un tema incipiente de analizar a nivel universitario en México (Hernández et al., 2018).

Además, los estudios que consideran aspectos cualitativos y cuantitativos están limitados, que contemplen aspectos como la identidad, experiencia escolar, aprendizaje significativo y el contexto de la institución. Falta considerar los aspectos inmersos en la vida del estudiante, que no son explicados de manera cuantitativa necesariamente (Ramírez y Gallur, 2016).

Por otro lado, en la UABC existen escasos estudios que abonen al tema de la reprobación, por ejemplo está el análisis de la reprobación y deserción en la Facultad de Ingeniería (Ocampo et al., 2010), otro es el análisis y comparación de las tasas de deserción,

retención, reprobación y aprobación en estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas aplicadas (Jordan-Aramburo et al., 2016).

También está la intervención a través del diseño de un programa de asesorías académicas ante la reprobación en educación superior (González et al, 2017). Y por último, está el estudio de análisis de factores asociados al rezago por reprobación y deserción de estudiantes en licenciatura, el cual en comparación con los anteriores es el que contempla un muestra amplia, ya que contempló a todas las facultades de la universidad (UABC, 2017).

1.3.2 Justificación social. Por otra parte, este trabajo estaría aportando a la prevención del abandono escolar por reprobación en la UABC la cual, en su PDI (UABC, 2019b), uno de sus objetivos dentro de los procesos formativos es fortalecer la formación integral de los alumnos y sus trayectorias escolares, para la solución de problemas de contexto, por lo que una de sus estrategias es reforzar las trayectorias escolares para así asegurar el término exitoso de sus estudios, a través del diseño de programas institucionales de apoyo y atención a estudiantes en riesgo de rezago escolar.

Los objetivos anteriores la universidad pretende evaluar su cumplimiento a través de la implementación de esquemas que abonen a la identificación de alumnos en riesgo de rezago escolar, programas institucionales de apoyo y atención a alumnos en riesgo de rezago escolar y a través del número de alumnos atendidos a través de los programas institucionales de atención a alumnos en riesgo de rezago escolar (UABC, 2019a).

Además, de manera interna de igual manera la FCH en su PDI en los procesos formativos plantea como objetivo “fortalecer la formación integral de los alumnos y sus trayectorias escolares, desde su ingreso hasta la conclusión exitosa de sus estudios, a fin de formar profesionistas que intervengan favorablemente en la solución de los problemas de su entorno” (UABC, 2019c, p. 33). Por lo que se estableció como estrategia fortalecer los sistemas de acompañamiento estudiantil y fortalecer el proceso formativo, a través de acciones como la implementación piloto de un programa de asesorías académicas para la

atención de alumnos en desventaja y la identificación oportuna de estudiantes en riesgo académico mediante el proceso de Evaluación Intermedia a la mitad del ciclo escolar.

1.3.3. Justificación metodológica. Además, el siguiente trabajo de investigación desde una justificación metodológica pretende que a través de la promoción de la autorregulación de los aprendizajes los estudiantes desarrollen la capacidad de construir y aplicar estrategias de atención que abonen al aumento del rendimiento académico, reducir índices de reprobación y de abandono escolar.

Con la autorregulación de los aprendizajes se pretende modular el pensamiento, la motivación, la atención y la conducta mediante la autonomía, con estrategias de apoyo para que el estudiante vea la necesidad de tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje.

Se pretende promover la autorregulación de los aprendizajes a los estudiantes en riesgo de abandono escolar por reprobación, con la intención que los alumnos sea capaces de configurar su actividad, organizar su entorno y alcanzar los objetivos establecidos por la formación académica; a través de una postura autónoma y motivada, buscando transformar sus aptitudes mentales en competencias académicas (Hernández y Camargo, 2017; Núñez et al., 2006). Intentando que sea capaz de conocer sus emociones, estrategias de aprendizaje, que logre cuestionar, planificar y evaluar sus propios procesos de aprendizaje. Además, se pretende que el estudiante sienta la necesidad, el deseo y motivos para aprender (García, 2012).

Así mismo, Quintana (2014) expresa que desde la autorregulación de los aprendizajes se pueden disminuir los problemas de ausentismo, incumplimiento de tareas y reprobación de exámenes, que pueden traer como consecuencia el cambio de programa, de institución e inclusive el abandono estudios (Quintana, 2014).

Por lo anterior, es que las instituciones además de todo, deben de considerarla para el diseño e implementación de planes, programas y acciones que ayuden al alumno a avanzar

en sus estudios desde una metodología de investigación mixta, con la finalidad de comprender el fenómeno de estudio, lograr compararlo y generar hallazgos que provean información situada y transferible a otros contextos (Hernández y Camargo, 2017).

Por otra parte, el abandono escolar por reprobación en relación con la autorregulación de los aprendizajes se pretende vincular para mejorar el bajo rendimiento académico por parte de los estudiantes, ya que, estudios en autorregulación de los aprendizajes indican una mejora del rendimiento académico, debido a que ayuda a los estudiantes a ser más eficaces, proactivos, los incita a buscar ayuda y regular su esfuerzo para el logro de sus metas escolares (Daura, 2015).

Así mismo, Rosário et al. (2014) indican que el promover los procesos de autorregulación de los aprendizajes está vinculado con el éxito académico, por lo que consideran importante continuar con investigaciones de intervención en el aula, pero considerando la percepción de los estudiantes sobre cuáles son las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores que promueven la autorregulación de los aprendizajes.

1.4 Estado del Arte

En el siguiente apartado se explicará los antecedentes históricos sobre el abandono escolar, la reprobación y la autorregulación de los aprendizajes en educación superior, desde la perspectiva internacional, nacional y regional.

1.4.1 Abandono escolar en educación superior.

El abandono escolar universitario es uno de los problemas más frecuentes que enfrentan las instituciones de educación superior ya que afecta directamente en la ET, por ello es que ha implicado a estudiar los distintos factores que intervienen en esta problemática. Por lo que, a continuación se explican los distintos estudios sobre el abandono escolar en educación superior, desde estudios descriptivos que explican sus causas hasta estudios de intervención para la prevención, lo anterior, a nivel internacional, nacional y regional.

1.4.1.1 Estudios descriptivos sobre factores asociados al abandono escolar. En cuanto a estudios internacionales que atiendan la problemática del abandono escolar, los autores Munizaga et al. (2018) tenían como objetivos describir las variables y factores que se han asociado a la retención y el abandono estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe. Donde las variables fueron: socioeconómico, rendimiento académico, orientación vocacional y motivación de los estudiantes. Por otra parte, los factores fueron desde los individual, académico, institucional, económico y cultural.

En este sentido, los autores sostienen que es necesario que la investigación sobre la deserción escolar universitaria se enfoque en el diseño y ejecución de intervenciones, las cuales deben evaluar sus resultados y dar a conocer el impacto que han tenido en la retención. Lo anterior, porque existen escasos estudios que se enfoquen en sistematizar y analizar intervenciones que tengan como objetivo la retención de los estudiantes. Por lo que proponen realizar intervenciones en beneficio de los estudiantes para que puedan lograr una buena adaptación e integración al ámbito universitario.

En Portugal, los autores Casanova et al. (2018) examinaron la decisión de los estudiantes universitarios de permanecer o abandonar sus estudios; analizaron el rendimiento académico que tienen los estudiantes de primer año, logrando identificar que aquellos estudiantes que tienen menos éxito académico son por una falta de definición del proyecto vocacional o educativo. Además, el principal motivo que hace que los estudiantes permanezcan o abandonen sus estudios es el promedio de sus calificaciones en materias aprobadas.

En este sentido, las habilidades previas de los alumnos y el rendimiento académico son un factor clave para el éxito y la permanencia. Por lo que aquellos estudiantes que no logran llegar al grado deseado requieren apoyo en aprender técnicas de estudio adecuadas a sus necesidades académicas.

En el contexto nacional, la Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS, 2013) realizó un diagnóstico de causas asociadas a la deserción escolar. Dicho estudio

encontró que los estudiantes de los primeros semestres suelen ser quienes mayormente desertan y la reprobación es la principal causa de ello. Siendo los factores académicos, los que mayor influencia tienen en los estudiantes al momento de abandonar sus estudios.

Mientras tanto, los autores Sánchez et al. (2018) identificaron los principales factores que inciden al abandono escolar en estudiantes universitarios del Tecnológico de Mexicali (ITM) y el Tecnológico de Cd. Jiménez (ITCdJ), los cuales son aquellos que están vinculados con hábitos de estudios, tiempo adicional que se dedican a estudiar, reprobación de materias durante los primeros semestres y por motivos laborales. Sin embargo, el factor que mayormente predomina es la falta de hábitos de estudios, lo anterior, porque los estudiantes manifestaron que suelen estudiar una noche antes de los exámenes y se concentran en buscar solamente información por internet, además, de dedicarle poco tiempo al estudio después de sus clases.

En este sentido, los estudios coinciden que la reprobación en educación superior se debe principalmente por factores académicos. Donde los motivos o causas principales son por un bajo rendimiento académico, una falta de orientación vocacional y por falta de desarrollo de hábitos y técnicas de estudio. Además, los estudios coinciden en que el mayor porcentaje de reprobación se ubica en los primeros semestres.

1.4.1.2 Estudios de intervención para prevenir el abandono escolar universitario. En cuanto a los estudios de intervención que tienen como finalidad prevenir el abandono escolar universitarios, se identificaron a nivel internacional el de los autores Martelo et al. (2017) en la Universidad de Cartagena, los cuales se enfocan en proporcionar estrategias para disminuir la deserción universitaria, a través de técnicas de series de tiempo y Multipol la cual es una estrategia de apoyo de estudios que consiste en evaluar acciones o estrategias a través de la determinación de criterios y políticas. Las estrategias que mayor éxito tuvieron fueron: la creación de modelos educativos flexibles, inducciones pertinentes a los estudiantes y alianzas con las instituciones de educación media. Los autores, resaltan la importancia de la relación

entre las instituciones de media superior y superior, para la implementación de proyectos que ayuden a los estudiantes a adquirir competencias académicas. Debido a que aquellos estudiantes que no llevan inducciones pertinentes tienen que dedicar tiempo extra a clases y realizar actividades extracurriculares, ya que les cuesta trabajo su adaptación, provocando la deserción de estudios.

También, Martínez y Muñoz (2016) realizaron una propuesta de intervención para atender los factores asociados a la deserción escolar en el Colegio María Mercedes Carranza en Bogotá, Colombia. En el cual implementaron acciones oportunas aplicadas en el aula con el fin de minimizar el fracaso escolar, promover la motivación hacia el estudio y disminuir la deserción. Los factores que más incidencia tienen son el sistema de evaluación, la relación profesor-estudiante y la desmotivación hacia el estudio. Por lo anterior, recomiendan que las instituciones implementen de manera permanente un registro, control y seguimiento a estudiantes en riesgo de deserción, con la finalidad de detectar de manera temprana a los estudiantes y brindarles una atención inmediata.

En este sentido, los estudios reflejan la necesidad de implementar intervenciones en apoyo a los estudiantes en riesgo de desertar a través de programas que promuevan el desarrollo competencias académicas y motivación escolar, y así reducir el riesgo de abandono escolar.

1.4.2. Reprobación escolar en educación superior

La reprobación escolar es uno de los factores principales que intervienen en el abandono de los estudios, además, de ser la educación superior la que mayor índice de abandono escolar presenta en México (López et al., 2008). En este sentido, a continuación se presentan estudios descriptivos y de intervención sobre la reprobación escolar en educación superior a nivel internacional, nacional y regional.

1.4.2.1. Estudios descriptivos de reprobación en estudiantes universitarios. Los autores Ramírez y Gallur (2017) se enfocaron en identificar y analizar las variables cualitativas y

cuantitativas de distintos artículos que estudian la reprobación escolar en educación superior, desde el contexto Iberoamérica. Identificaron un predominio de estudios con enfoque cuantitativo en las investigaciones y detallaron que la reprobación carece de una definición clara y de un marco teórico sólido. Por lo que, detectan la necesidad de estudios que conozcan la identidad, experiencia escolar, aprendizaje significativo y el contexto educativo al cual pertenecen los estudiantes, es decir, aquellos aspectos que se explican desde un enfoque cualitativo.

En este sentido, los autores identificaron que los factores que afectan principalmente la reprobación son el contexto social y familiar, la institución, antecedentes de bachillerato, estrategias de aprendizaje, factores cognitivos, desinterés por parte de los estudiantes y la falta de orientación vocacional.

En lo que compete al contexto nacional, Fernández et al. (2014) realizaron un estudio para identificar los factores asociadas al alto índice de reprobación en los estudiantes universitarios en la Universidad Autónoma del Carmen, donde la causa principal se la atribuyen al desempeño del estudiante, ya que estos dedican pocas horas de estudio a la semana.

Otro estudio sobre reprobación es el de Yépez-Herrera et al. (2018), en el cual hicieron una comparación entre Ecuador y México para comprender la reprobación universitaria en ingeniería a través de los ámbitos personales como son la: autoeficacia, estilos de aprendizaje, orientación profesional y hábitos de estudio. En dicho estudio, México tiene el mayor número de estudiantes en situación de riesgo por dificultades económicas, por estudiar y trabajar al mismo tiempo y por tener mayor número de asignaturas por cursar, además de problemas por no vivir con su familia (foráneos), lo anterior, en comparación con Ecuador.

En el estudio indican que la autoeficacia es un elemento relevante para lograr el éxito académico, y que en los mexicanos los aspectos que se asocian a su reprobación son la falta de hábitos de estudios y de planeación. Por lo que, expresan la necesidad de realizar investigaciones en temas de reprobación que tomen en cuenta aspectos van desde lo

educativo, psicológico, sociales y culturales. Además, se considera necesario que las universidades implementen programas de atención a los estudiantes con el objetivo de prevenir la reprobación.

En lo que compete a Baja California, en relación con la reprobación y la deserción, la UABC (2017) realizó un estudio sobre factores asociados al rezago por reprobación y deserción de estudiantes de licenciatura. Dentro de los aspectos personales del estudiante, encontraron que las técnicas de estudios que emplean los estudiantes son de procesamiento superficial, indicando que los estudiantes requieren de un pensamiento profundo para comparar, contrastar, analizar o sintetizar. Por otro lado, a los estudiantes se les cuestionó si habían tenido intenciones de desertar y aquellos que lo consideraron un pensamiento serio, las razones se le atribuyen al fallo en materias, problemas económicos y pérdida de interés del programa educativo. Por otra parte, en cuanto a las características institucionales, los estudiantes se mostraron insatisfechos con el trabajo de los tutores y las asesorías académicas.

En cuanto a los autores Varga et al. (2017) estos se enfocaron en identificar los factores asociados a la reprobación de estudiantes de primer semestre de la licenciatura en Psicología en la UABC en el Valle de las Palmas. Identificando que las causas principales fueron por no entender la materia, por presencia de ansiedad ante los exámenes, la mala organización para estudiar, por no preguntar dudas al maestro y por no buscar asesoría, las cuales afectan directamente en el estrés académico y en el bajo rendimiento de los estudiantes. Por lo que consideran importante identificar los estilos y estrategias de aprendizajes de los estudiantes para implementar acciones correctivas que ayuden a disminuir los índices de reprobación y en consecuencia los de deserción.

En síntesis, los estudios descriptivos sobre reprobación en educación superior muestran un predominio por causas atribuidas a los mismos estudiantes, principalmente por mostrar una falta de estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio, lo cual, se ve reflejado en el bajo

desempeño escolar. Por lo que, se recomienda implementar programas de apoyo a los estudiantes y así reducir los índices de reprobación, los cuales pueden traer en consecuencia el abandono de los estudios.

1.4.2.2 Estudios de intervención para reducir los índices de reprobación en estudiantes

universitarios. Dentro de los estudios de intervención enfocados en la prevención de la reprobación escolar a nivel internacional está el de Sudlow et al. (2019) de Estados Unidos en Indiana University, quienes implementaron una serie de intervenciones enfocadas en técnicas psicológicas cognitivas que podrían ser efectivas para estudiantes que se encuentran en riesgo de reprobación. Durante las clases promovieron que los estudiantes desarrollarán el sentido de pertenencia, en desarrollar un enfoque de mentalidad de crecimiento, orientación a objetivos y por último, implementaron una intervención sobre la exploración del estereotipo de amenazas que afectan su rendimiento académico. Al concluir la serie de intervenciones obtuvieron como resultado altas calificaciones durante el semestre, esto, en comparación con los semestres anteriores.

Lo que compete a México, Corona et al. (2016) realizaron una intervención en la cual dieron a conocer estrategias eficientes para disminuir los índices del Instituto Tecnológico de Pachuca. Aplicaron estrategias como: grupos de estudio, técnicas de estudio, centros complementarios de aprendizaje, asesorías, tutorías y canalización psicológica. Las que principalmente ayudaron a reducir los índices de reprobación fueron la implementación de asesorías, trabajo tutorial y circuitos de lectura. Sin embargo, le atribuyen a la reducción de los índices de reprobación a la aplicación de estrategias didácticas, ya que se ve reflejado en el buen aprovechamiento de los estudiantes.

En conclusión, el implementar intervenciones que promuevan técnicas de estudio, apoyo cognitivo y orientación a objetivos académicos, traen resultados efectivos en el rendimiento académico, lo cual, se ve reflejado en la obtención de mejores calificaciones.

1.4.3 Autorregulación de los aprendizajes en estudiantes universitarios

A continuación se muestran los estudios descriptivos, sistemáticos y de intervención de la autorregulación de los aprendizajes en educación superior a nivel internacional y nacional.

1.4.3.1 Estudios descriptivos de la autorregulación de los aprendizajes. Los autores Albarracín y Montoya (2015) hicieron una revisión de programas de intervención para estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico y encontraron que la mayoría de los programas se enfocan en estrategias de autorregulación, tutorías y estrategias específicas en comprensión lectora. Los autores, destacan que cualquiera de los anteriores enfoques de intervención es apropiado para mejorar el desempeño escolar de los estudiantes. Sin embargo, los programas de autorregulación del aprendizaje y la tutoría consideran que son buenos métodos para mejorar el desempeño académico. En este contexto, se recomienda la autorregulación de los aprendizajes, para que los estudiantes adopten las estrategias que mejor se adecuan a sus necesidades escolares.

A nivel nacional, Ramírez y Ramírez (2017) realizaron un estudio con estudiantes del Centro de Investigación Educativa y Formación Docente de Puebla, y sostienen que la falta de estrategias y procesos de autorregulación de los aprendizajes son el principal factor del fracaso universitario. Por lo que educar a los estudiantes universitarios en habilidades para la autorregulación de los aprendizajes trae resultados positivos en el logro académico. Lo anterior, porque la autorregulación de los aprendizajes toma como prioridad al estudiante y cómo es que aprende, invitándolo a ser un ser autónomo y activo en su propio proceso.

También, Alvarado et al. (2014) realizaron un estudio en la Universidad Nacional Autónoma de México y declararon que aquellos factores relacionados con el rendimiento académico son las estrategias de estudio y la autorregulación de los aprendizajes que poseen los estudiantes. Por lo que el objetivo de su investigación se enfocó en comparar a los estudiantes regulados con aquellos que se encuentran en rezago escolar.

Los autores, dan a conocer que los estudiantes que tienen mayor éxito muestran capacidad para autorregular su aprendizaje, se encuentran motivados ante el estudio, tienen un buen autoconcepto y confianza en sí mismos, usan estrategias cognitivas y metacognitivas. Sin embargo, indican que los dos grupos necesitan apoyo urgente en la enseñanza de estrategias básicas, ya que la carencia de esta afecta al estudiante en no lograr un aprendizaje significativo. Por lo anterior, declaran la necesidad de que las universidades diseñen e implementen programas para aumentar la motivación y la autorregulación de los aprendizajes en los estudiantes.

En este sentido, los estudios descriptivos sobre autorregulación de los aprendizajes en educación superior manifiestan que promover en los estudiantes estrategias autorregulatorias y estrategias de estudio trae beneficios en el desempeño y éxito escolar de los alumnos.

1.4.3.2. Estudios sistemáticos sobre la autorregulación de los aprendizajes de educación superior. Por otro lado, existen estudios los cuales realizan una revisión sistemática sobre investigaciones enfocadas en los efectos de la autorregulación de los aprendizajes en estudiantes universitarios. Un ejemplo es el de Rosário, et al. (2014), en el cual encuentran que en los estudios empíricos predomina el tipo de investigación exploratoria y carecen de estudios experimentales. En cuanto a los artículos enfocados en la promoción de la autorregulación de los aprendizajes obtuvieron resultados positivos en la motivación, estrategias de aprendizaje, percepción de la autoeficacia, adopción de un enfoque profundo y en la comprensión de textos.

Por lo que, los autores, relacionan la promoción de los procesos de autorregulación de los aprendizajes con el éxito académico. Por lo anterior, los autores consideran importante continuar promoviendo investigaciones con intervenciones en el aula, pero, desde la percepción de los estudiantes para conocer cuáles son las estrategias autorreguladoras que implementan los docentes a la hora de impartir sus clases.

Por otra parte, Hernández y Camargo (2017) realizaron una revisión sistemática de estudios empíricos de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de

Iberoamérica. De los 43 artículos analizados, sólo 13 están orientados en la promoción de la autorregulación de los aprendizajes. Las estrategias que implementan las investigaciones son el desarrollo de habilidades de organización y planificación, enseñanza de estrategias de estudio, manejo del tiempo y evaluación. Además, enfatizan que la intervención llamada Cartas de Gervasio es la que mayor atención tiene, ya que es la que mayor efectividad ha presentado en estudiantes de nuevo ingreso.

Por otra parte, Sáez et al. (2014) realizaron una revisión sistemática sobre las competencias de autorregulación de los aprendizajes y sobre programas intracurriculares para su promoción en estudiantes universitarios. Con base a su revisión recomiendan intervenciones longitudinales para evaluar la eficacia de los programas, también recomiendan que los programas se implementen durante los primeros años de universidad, que los programas logren reportar resultados y que expliquen las condiciones experimentales para su implementación.

Los estudios sistemáticos coinciden en realizar intervenciones en apoyo a la autorregulación de los aprendizajes en estudiantes universitarios que se encuentran durante los primeros años, dichos estudios se enfocan principalmente en la promoción de motivación, estrategias de aprendizaje, autoeficacia, habilidades de organización y planificación, y desarrollo de un enfoque profundo.

1.4.3.3. Estudios de intervención que promueven la autorregulación de los aprendizajes.

En cuanto a estudios enfocados en intervenciones de la autorregulación de los aprendizajes en estudiantes de educación superior, está el de Núñez et al. (2011) en el cual implementaron programas de entrenamiento en estrategias de autorregulación del aprendizaje en formato Moodle en la Universidad de Oviedo. El objetivo de su investigación era dotar a los estudiantes de estrategias que les permitieran abordar sus procesos de aprendizaje de manera competente y autónoma.

La intervención se precisó en las Cartas de Gervasio y obtuvo resultados notorios en el nivel de conocimiento de las estrategias de autorregulación de los aprendizajes y sobre el predominio del enfoque superficial del aprendizaje. También, mostró eficacia en la promoción de las variables sobre enfoques del aprendizaje y sobre los resultados académicos, es decir hubo un mejor rendimiento académico.

Otro estudio, es el de Gibelli (2013) en Universidad Nacional de La Plata, Argentina, el cual tuvo como objetivo indagar la influencia que pueden tener los recursos de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el proceso de aprendizaje sobre el desarrollo de la capacidad de autorregulación de los aprendizajes. La intervención consistió en un diseño instructivo pedagógico para la enseñanza de la autorregulación de los aprendizajes en junto con los contenidos que se imparten en la materia. Con la intervención obtuvieron cambios significativos en las estrategias motivacionales, afectivas, de planificación, almacenamiento y uso de la información. Además, mostró resultados positivos en la acreditación de materias, en comparación con el ciclo pasado.

Mientras tanto, Garelo y Rinaudo (2013) realizaron una intervención de autorregulación de los aprendizajes a través del feedback (retroalimentación) y de la transferencia del conocimiento académico en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Los autores expresan que a través del feedback se logró que los estudiantes construyan aprendizajes significativos y activarán diferentes procesos de autorregulación de los aprendizajes. Permitiéndole a los estudiantes monitorear y controlar sus propios procesos de aprendizaje. Sin embargo, se enfrentaron a una problemática, la cual fue que a pesar de lograr obtener la atención de los estudiantes, fueron pocos los que lograron participar con preguntas y comentarios puntuales.

Los autores Rosário et al. (2016) implementaron el programa de intervención desde las Cartas de Gervasio en las carreras de Educación General Básica y Educación Parvularia con la finalidad de instruir a los estudiantes universitarios con herramientas estratégicas que les

permitan ser más competentes y autónomos durante su proceso de aprendizaje. Por lo que se enfocaron en promover estrategias de autorregulación de los aprendizajes a partir de la perspectiva del alumno.

La intervención se empleó en dos grupos uno experimental y otro de control, evaluaron las estrategias de autorregulación de los aprendizajes al momento del inicio de la intervención, al intermedio y al final, considerando las variables de: conocimiento declarativo de estrategias de aprendizaje, estrategias de autorregulación del aprendizaje y la complejidad estructural de los productos evaluada con la taxonomía SOLO por sus siglas en inglés (Structure of the Observed Learning Outcome).

El estudio tuvo resultados efectivos en el grupo experimental, ya que mostraron mayor conocimiento de estrategias de autorregulación de los aprendizajes y notificaron un mayor uso de ellas. Además se refleja un pensamiento elaborado, profundo y significativo. Los autores consideran que además de que los estudiantes practiquen estrategias de autorregulación de los aprendizajes, es importante que reciban feedback para saber cómo incorporarlas en su proceso de aprendizaje. También, los autores consideran que intervenciones como estas que estimulan el desarrollo de competencias y procesos de aprendizaje en los universitarios pueden ser implementadas a manera de seminarios dentro de las sesiones de bienvenida a la universidad o en asignaturas, tal como fue el caso de su investigación.

Por otra parte, Díaz et al. (2017) realizaron un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en una universidad de la región del Bío-Bío, adscrita al Consejo de Rectores de Chile, por lo que analizaron el impacto que tiene en la percepción de la autoeficacia autorregulatoria de los estudiantes, a través de una plataforma virtual Moodle.

El análisis de su investigación se enfocó en comparar a los grupos que 1) no obtuvieron entrenamiento de la autorregulación del aprendizaje, 2) participa en entrenamiento de autorregulación del aprendizaje sin apoyo docente y 3) participa en entrenamiento en

autorregulación del aprendizaje con apoyo docente. En este contexto, obtuvieron resultados favorables de la autorregulación de los aprendizajes en los grupos con y sin apoyo docente.

También, Ballesteros et al. (2017) implementaron un programa de autorregulación de los aprendizajes a una Sección de Educación Permanente de la provincia de Granada con el objetivo de observar su efecto en los estudiantes. Por lo anterior, se enfocaron en conocer los hábitos de estudio de los estudiantes a través de un pretest en el cual evalúan las dimensiones: técnicas de estudio, motivación, autoeficiencia, estado de ánimo, planificación y ambiente.

Con base a los resultados, implementaron la intervención Cartas de Gervasio, con la cual obtuvieron resultados positivos y significativos en todas las dimensiones. Los cambios fueron reflejados en la percepción de los estudiantes por afrontar sus tareas con éxito, aumento de autoeficiencia y motivación hacia el aprendizaje y la percepción del aprovechamiento del tiempo y recursos.

Por otra parte en México, Rodríguez y Martínez (2015) realizaron una intervención en el Instituto Politécnico Nacional para el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, pero desde un programa multifase del tipo coaching. Obtuvieron resultados positivos en la percepción de los estudiantes sobre la importancia del estudio y éxito en su vida, sobre la motivación hacia el estudio, perseverancia y autovaloración. Los estudiantes mostraron mayor responsabilidad, compromiso, autoconfianza y autoeficacia, un mejor manejo de estrategias y ambientes de estudios, además cambios en la procrastinación de las tareas de estudios. Por parte de los docentes, notaron una mejor disposición al aprendizaje y entusiasmo por aprender.

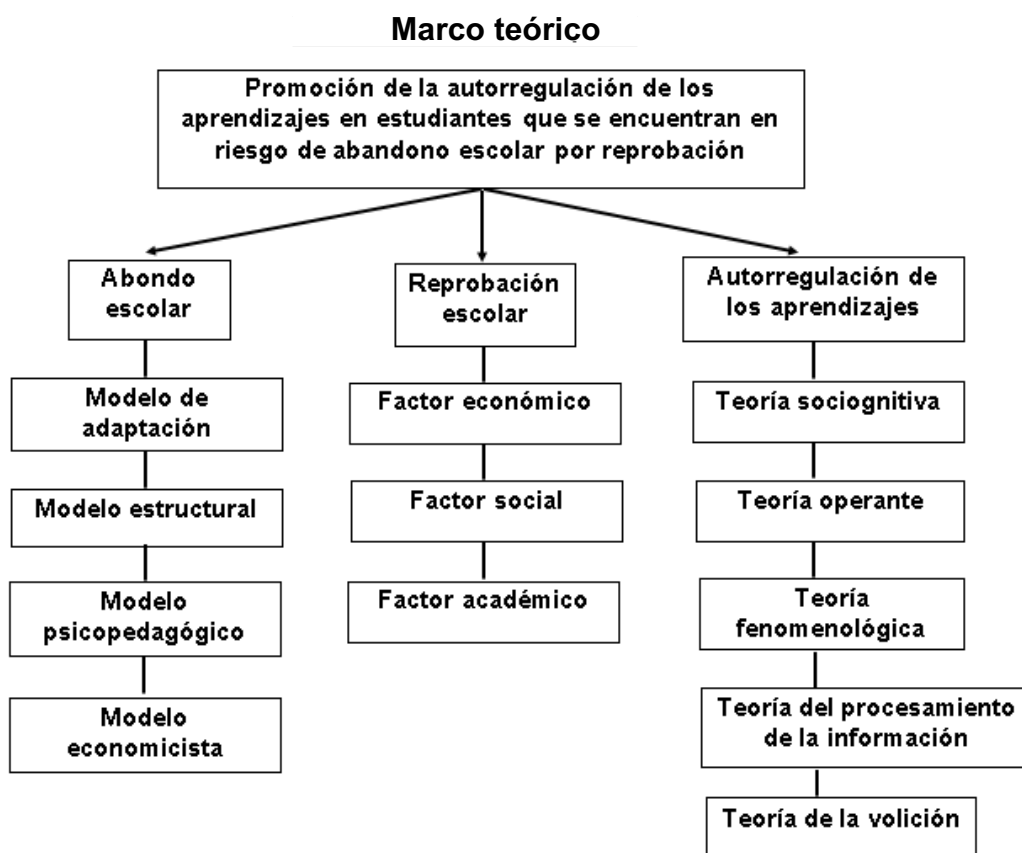
En conclusión, los estudios sobre intervención en autorregulación de los aprendizajes en estudiantes de educación superior muestran un predominio de promoción de estrategias motivaciones, de aprendizaje, autonomía, autoeficacia y técnicas de estudios, así como desarrollo de pensamiento profundo. Dichas estrategias, atraen beneficios en los resultados académicos de los estudiantes como la acreditación de materias.

1.5 Marco teórico

Lo que corresponde al Marco teórico se retoman las principales teorías y/o conceptos de las tres grandes categorías las cuales se presentan en la Figura 1 y que sustentan la presente investigación como son abandono escolar, reprobación y autorregulación de los aprendizajes.

Figura 1

Marco teórico de abandono escolar, reprobación escolar y autorregulación de los aprendizajes



Nota: Elaboración propia, 2020.

En la categoría de abandono escolar se analizaron cuatro modelos: adaptación, estructural psicopedagógico y economicista, mientras que en reprobación escolar, debido a la falta de sustento teórico se retoman los principales factores que van desde lo económico, social, académico, personal, entre otros. Por último, en cuanto a la autorregulación de los

aprendizajes se analizaron cinco teorías: sociocognitiva, operante, fenomenológica, procesamiento de la información y de la volición.

1.5.1. Abandono escolar

El abandono escolar o deserción es el retiro prematuro de un programa de estudios por parte de los alumnos, el cual puede ser de manera voluntaria o involuntaria. La primera se refiere a la decisión del estudiante por retirarse de los estudios y la segunda por decisiones institucionales los cuales puede ser por el rompimiento de normas o reglas, en los cual puede influir un bajo desempeño escolar o por aspectos disciplinares (Himmel, 2002).

En este sentido, la OCDE (2010) manifiesta que los factores que causan el fracaso escolar y posteriormente el abandono de estudios, se deben a 1) los estudiantes, a 2) lo sociocultural e 3) institucionales. El primero, se debe a las dificultades en el aprendizaje y las necesidades heterogéneas en educación. La segunda, se relaciona con los antecedentes familiares de los estudiantes y su nivel socioeconómico. El tercero, enfocado en los recursos inadecuados, curriculum incoherente y los métodos de enseñanza inapropiados en las escuelas.

Por otra parte, Cabrera et al. (2006) explican el fenómeno del abandono escolar en cuatro modelos teóricos los cuales son adaptación, estructural, economicista y psicopedagógico, y se explican a continuación.

1.5.1.1. Modelos explicativos del abandono escolar. Los autores Cabrera et al. (2006) explican que el abandono escolar en el modelo de adaptación se debe a la falta de adaptación e integración por parte de los estudiantes al ambiente escolar y social que conlleva la universidad.

Por lo que, Tinto (1975) sustenta la deserción escolar en la teoría del suicidio de Durkheim, ya que realiza una comparación entre el suicidio y el abandono escolar; debido a que los estudiantes o individuos al no sentirse partícipes de la sociedad o lo estudiantes de la universidad, el fin termina siendo el abandono del sistema social el cual para los estudiantes

es representado como la universidad y para las personas con problemas de integración social el suicidio.

Por lo tanto, los estudiantes universitarios al no tener una interacción favorable con las universidades debido a una falta de integración social, los llevará a tener un bajo compromiso escolar, el cual trae como consecuencia el aumento de probabilidad de abandono institucional. En este sentido, es importante que se considere que las universidades están formadas por sistemas sociales y académicos; por lo que es necesario distinguir el dominio académico y social que implica para las personas el estudiar la educación superior. Además, que el abandono puede suceder por motivo voluntario o forzado. El retiro voluntario sucediendo cuando los estudiantes se sienten aislados socialmente del contexto educativo o institucional. Mientras que, el retiro forzado puede surgir por un bajo aprovechamiento escolar y/o por el rompimiento de reglas sociales o institucionales (Tinto, 1975).

Por lo contrario, el modelo estructural se sustenta en la oposición que existe entre los distintos subsistemas que integran el sistema social que van desde lo político, económico y lo social, que influyen en la decisión de los estudiantes por permanecer o abandonar sus estudios. Sin embargo, este modelo solo hace énfasis a las variables socioeconómicas, ocupación del padre y la madre, los ingresos familiares, las variaciones en el mercado laboral, entre otros; dejando fuera los motivos reales del abandono escolar (Cabrera et al., 2006).

Por otra parte, los autores González et al. (2016) contempla dos factores sociales que interfieren en el abandono escolar los cuales son 1) los familiares y 2) las relaciones sociales. El primero contempla el estatus económico, nivel educativo de los padres, la estructura, origen sociocultural y el ambiente familiar. Mientras que el segundo se enfoca en la influencia de los amigos en el comportamiento de los estudiantes, lo cual puede aumentar el riesgo de abandonar los estudios y el rechazo que pueden sentir los estudiantes al no tener buenas habilidades sociales o participación en el aula. En este sentido, los autores recomiendan que

los diagnósticos de investigación sobre el abandono escolar propongan soluciones en cuanto al entorno familiar y escuela.

Desde la teoría psicológica explicada desde el modelo psicopedagógico se manifiesta la importancia del comportamiento individual, la cual está estrechamente relacionado con las conductas. Por lo que cuando se tiene un comportamiento inadecuado puede tener efectos en la actitud de las personas. Sin embargo, este comportamiento depende del valor e importancia que la persona le atribuya al comportamiento para su implicación en la actitud. Lo anterior, porque inclusive aquellos comportamientos con alto valor como pueden llegar a tener bajas en sus actitudes (Fshbein y Ajzen, 1974).

Además, los rasgos de la personalidad son los que harán que los estudiantes terminen sus estudios de manera regular. Lo anterior, porque las bases psicológicas están vinculadas estrechamente con la parte académica y social. Aquel estudiante que perciba beneficioso su permanencia en la universidad, hará que permanezca en ella. Por lo contrario, si el estudiante logra ver otras actividades como fuentes de recompensas más altas, entonces existe mayor probabilidad de que este deserte de la universidad. En este sentido, los modelos psicológicos identifican las características y atributos individuales de los estudiantes (Apaza y Humán, 2012; Himmel, 2002).

En cuanto al modelo economicista, Cabrera et al. (2006) lo basan en la teoría del capital humano, en el cual las personas invierten su tiempo y dinero en educación, donde los beneficios que se obtienen son para cubrir los costos educativos, por lo que la educación superior debería implicar ser rentable. Sin embargo, los autores consideran que este modelo se queda corto en desarrollo, debido a que es poco realista, ya que es complicado identificar las ventajas que se tiene al invertir en educación te pueda traer en un futuro, por lo que se considera como un modelo normativo o positivista, más que de investigación social.

Así mismo, Himmel (2002) relaciona este modelo como un factor costo-beneficio, en cuanto al aporte que puede traer a los estudiantes en los social y económico el seguir

estudiando la educación superior. Por lo que este aspecto beneficiará o afectará a los estudiantes según su capacidad o incapacidad de proveer los recursos y costos que implica el seguir estudiando.

En conclusión, el abandono escolar puede ser por causas individuales tanto como sociales, que van desde los problemas estructurales del estudiante tanto familiar como socioeconómico, hasta en la falta de actitud e interés del mismo por estudiar; así como una falta de capacidad por lograr cubrir los costos que implica mantener sus estudios, es decir, la parte económica, lo cual puede provocar la deserción voluntaria o forzada.

1.5.2. Reprobación académica

La reprobación escolar para Hernández et al. (2018) es la situación en la que el estudiante no reúne los requisitos mínimos para acreditar una materia del plan de estudios en el que se encuentra, además suele manifestarse como antesala al abandono escolar.

Los autores Ramírez y Gallur (2017) manifiestan que en los estudios sobre reprobación académica existe una falta de una definición teórica y que además su análisis se enfoca mayormente en análisis desde variables cuantitativas. Por lo que en la Tabla 2 se muestra una síntesis sobre las causas, factores o motivos que mayormente se identifican en distintos estudios sobre reprobación escolar.

Tabla 2

Factores más comunes que influyen en la reprobación escolar.

Autor	Personal	Emocional	Familiar	Social	Académico	Sistema Educativo	Económico
Nava et al. (2007)	X		X	X			
Ramírez y Gallur (2017)		X	X	X	X		X
Hernández et al. (2018)					X		
Viramontes et al. (2015)					X	X	
Ruiz et al. (2006)		X			X		

Nota: Elaboración propia, 2020.

Como se observa en la tabla anterior el factor más identificado en las investigaciones sobre reprobación en educación superior se identifica el aspecto académico como el que predomina como causa o motivo de reprobación, lo cual puede ser por falta de estrategias de aprendizaje, bajo aprovechamiento escolar, falta hábitos de estudio, la enseñanza, la evaluación, entre otros.

Sin embargo, Nava et al. (2007) consideran que en la reprobación escolar existen factores estructurales que van desde sociedad, familia y personal, los cuales impactan en las instituciones de educación y en la propia autoestima de los estudiantes.

Por otra parte, Hernández et al. (2018) han destacado los principales motivos desde lo académico como es la falta de estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio, la enseñanza y la evaluación.

En comparación con Ramírez y Gallur (2017) que identifican los factores del contexto social y familiar, relativos a la institución, antecedentes escolares, estrategias de aprendizaje, factores cognitivos, desinterés del estudiante y la falta de orientación vocacional a tiempo. Por lo que los autores expresan la necesidad e importancia de conocer aún más los aspectos cualitativos y socioculturales, es decir, aquellos aspectos que envuelven al estudiante y que nos son expresados de manera cuantitativa, como pueden ser su identidad, experiencia escolar, aprendizaje significativo y contexto de la institución.

Por consiguiente, Cu (2005) plantea que las causas de deserción, reprobación y bajo rendimiento académico son la falta de orientación vocacional, falta de motivación y bajos conocimientos adquiridos. En cambio, Viramontes et al. (2015) atribuyen la reprobación al mismo sistema educativo, debido a que consideran que el sistema pretende que los estudiantes memoricen el conocimiento, haciéndolo responsable de su propio aprendizaje y trayendo como consecuencia la falta de gusto de por aprender. Por lo que, los autores, expresan que el perfil del estudiante con mayor índice de reprobación son aquellos que dependen económicamente de su familia, se encuentran en los primeros semestres, de sexo

masculino, escasos de hábitos y técnicas de estudios que los ayuden a tener un mejor aprovechamiento académico, necesitados de tutorías individuales o grupales que los ayuden a mejorar su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, Ruíz et al. (2006) en su estudio plantean la importancia de fomentar buenos hábitos de estudio y motivar a los estudiantes, a través de cursos extracurriculares y asesorías, además de la elaboración de materiales de apoyo que faciliten la organización y planeación de los cursos que se imparten. Es necesario que se considere a los estudiantes como los principales beneficiarios de los programas.

En este sentido, es indispensable que las instituciones implementen y fomenten talles que ayuden al estudiante a mejorar, así como fomentar el papel importante de las tutorías, para de esta manera disminuir la reprobación y contribuir a la eficiencia terminal de las instituciones, la cual es un indicador de calidad (Hernández et al., 2018; Viramontes et al., 2015).

No obstante, como se observa desde distintas perspectivas, la problemática de reprobación trae consigo distintas causas o motivos, las cuales van desde los personal, institucional, social y académicos; los cuales pueden variar según el contexto que se esté investigando.

1.5.3 Autorregulación de los aprendizajes

La autorregulación de los aprendizajes para Zimmerman (2001) es el proceso autodirectivo donde los estudiantes modifican sus habilidades mentales en habilidades académicas y donde sus pensamientos autogenerados, sentimientos y comportamientos están enfocados en el logro de objetivos académicos. A través de la autorregulación de los aprendizajes se busca que los estudiantes desarrollen sus estrategias de aprendizaje necesarias para lograr los objetivos y metas de aprendizaje que se han fijado para sí mismos (Panadero y Tapia, 2014; Schunk, 2012).

Por lo que, Zimmerman (2002) propone que a través de la autorregulación de los aprendizajes los estudiantes logren desarrollar el establecimiento de objetivos, gestión del

tiempo, estrategias de aprendizaje, autoevaluación, autoatribuciones, búsqueda de ayuda o información, automotivación, autoeficacia e interés propio por las tareas; con la finalidad de alcanzar el éxito académico.

1.5.3.1. Teorías explicativas de la autorregulación de los aprendizajes. En este contexto, una de las teorías que sustenta la autorregulación de los aprendizajes es la teoría sociocognitiva, la cual además de contemplar los procesos personales de aprendizaje, contempla la influencia que tiene el ambiente, es decir el contexto. Lo anterior, porque los teóricos sociocognitivos consideran que los estudiantes solucionan problemas desde percepciones personales que al mismo tiempo se ven efectuados por los estímulos ambientales, como pueden ser el estímulo de los maestros. Además, estas influencias ambientales pueden tener mayor impacto en los estudiantes que los aspectos conductuales o personales (Zimmerman, 1989).

Para Schunk (1989) la autorregulación de los aprendizajes aparece para cambiar la percepción de la educación tradicional, donde el alumno era solamente receptor y pasivo de información; y pasa a participar activamente en sus objetivos de aprendizaje y controlar el logro propio de metas. Por lo que propone que a través de la autoeficacia los estudiantes podrán ser capaces de organizar e implementar las acciones necesarias para mejorar su rendimiento en la elección de tareas, persistencia, esfuerzo y adquisición de habilidades.

En este sentido, las cogniciones de los estudiantes contemplan actividades como la asistencia a la instrucción, procesar e integrar el conocimiento, repasar la información, capacidad de creer en sus propias capacidades de aprendizaje y los resultados anticipados de aprendizaje. Conforme el estudiante avanza es capaz de aceptar su progreso hacia sus objetivos de aprendizaje. En consecuencia, el estudiante logra desempeñarse bien, mejorando su autoeficacia para el aprendizaje continuo a través de aprender haciendo, de las prácticas y a través de los maestros (Schunk, 1989).

Este mismo autor, explica que aunque en la cognición de los estudiantes puede haber cambios de comportamientos, estas no influyen en él. Lo anterior, porque la teoría sociocognitiva confirma que las consecuencias conductuales pueden ser útiles como fuentes de información y motivación, ya que los estudiantes procesan información selectiva y participan en actividades cognitivas que ayudan a aprender comportamientos exitosos y ayudan a mantenerse motivado para aprender.

En este sentido, Schunk (1989; 2012) explica que la teoría sociocognitiva tiene tres subprocesos los cuales son: auto-observación, auto-juicio y auto-reacción. A través de la auto-observación, los estudiantes son capaces reaccionar de manera positiva o negativa a las autoevaluaciones, es decir, a través de ella son capaces de reconocer cómo están avanzando hacia el cumplimiento de sus metas, es el reconocimiento de autoeficacia y así mejorar sus habilidades propias. En lo que compete al autojuicio es la capacidad del estudiante de hacer comparación en cuanto a su desempeño de aprendizaje, es realizar una autoevaluación sobre las metas y actuar para alcanzarlas. Por otra parte, la autorregulación se refiere a la reacción de los estudiantes ante la asimilación de su propio progreso hacia las metas que lo motivan a la conducta, por lo que el estudiante es capaz de considerar si es necesario esforzarse más para mejorar el aprendizaje y por ende lograr tener éxito sin importar cuánto se esfuerce.

El proceso de autorregulación sucede cuando el estudiante logra utilizar su proceso personal para estratégicamente regular su comportamiento y su entorno de aprendizaje. Para que esto suceda, el estudiante debe de haberse fijado sus procesos personales, como son objetivos y percepciones de autoeficacia; con el fin de cumplir sus metas y mejorar sus habilidades académicas. Siendo capaz de esforzarse para mejorar su aprendizaje, el cual se verá reflejado en el éxito escolar.

Por otra parte, Rosenbaum y Drabman (1979), se sustentan en la teoría operante para hablar de la importancia del comportamiento de las personas como parte de un contexto cambiante, el cual puede verse reflejado en el mismo comportamiento. Es por esto, que los

teóricos operantes fundamentan su postura en que el comportamiento autocontrolado está dirigido por el entorno en el que se encuentran las personas. En cuanto a la autorregulación de los aprendizajes, la consideran como la manera en la que el individuo puede emitir un comportamiento autocontrolado a través de subprocesos como son el autocontrol, autoinstrucción y el autoesfuerzo.

A través de esta teoría, los autores fundamentan que un comportamiento puede ocurrir a través de un esfuerzo positivo, a través de estímulos y elogios puede traer resultados positivos en los estudiantes, como un buen desempeño a futuro.

También, Mace et al. (1989) explican desde la teoría operante como las personas juegan un papel importante en el control de su comportamiento a través de las consecuencias contextuales. Es por esto, que desde la teoría operante pretenden explicar que el comportamiento autocontrolado es influenciado por el medio ambiente. Contempla procesos de autocontrol, auto instrucción y el autoesfuerzo.

Por otra parte, Panadero y Tapia (2014) manifiestan que desde esta teoría la autorregulación dependerá de las recompensas que los estudiantes obtengan para su beneficio. Sin embargo, hacen la crítica a que esta teoría no explica cuáles son aquellos incentivos que harán incrementar las expectativas de los estudiantes para mejorar su esfuerzo autorregulador.

Por lo contrario, la teoría fenomenológica se basa en la experiencia de la conciencia del yo real, contempla las percepciones cognitivas y emocionales, las cuales se pueden relacionar con el yo o con el contexto y pueden influir en lo que la persona procesa, interpreta y cómo actúa. Por lo que a través del aprendizaje autorregulado, se pretende favorecer los procesos para el rendimiento y actividades académicas. Lo anterior, para que los estudiantes desarrollen autoconceptos positivos, autoestima, competencia, responsabilidad, autodeterminación, autodesarrollo y autorregulación (McCombs, 1989).

En este sentido, el autor explica que las intervenciones para mejorar el aprendizaje autorregulado deben de centrarse en el desarrollo del aprendizaje autónomo y metacognitivo. Debido a que los estudiantes al momento de enfrentarse a una tarea o contenido, sean capaz de dirigir y controlar sus procesos de aprendizajes, para que los estudiantes al momento de tener una tarea y dominio de contenido, sean capaces de dirigir y controlar sus procesos. Poner en acción aquellos planes y estrategias capaces de estructurar sus planes y estrategias para ponerlas en acción.

Por lo que desde la teoría fenomenología, definen a la autorregulación de los aprendizajes como aquellas competencias personales de control que tienen los estudiantes para enfrentar el aprendizaje. Donde el alumno es capaz de definir y monitorear aquellos aprendizajes relevantes, objetivos, expectativas, motivación y comportamiento, con la finalidad de formarse expectativas sobre sus resultados para el éxito o fracaso académico (McCombs, 1989).

Por otra parte, Panadero y Tapia (2014) explican que en esta teoría existe una discrepancia entre lo que el estudiante puede querer llegar a ser y donde se encuentra realmente, siendo esta distancia lo que realmente le motiva a autorregularse. Además, los estudiantes se ven influenciados por el éxito o fracaso académico, el cual influye en sus emociones por lo que si el estudiante no se siente competente, puede traer como consecuencia emociones negativas como ansiedad y desmotivación. Sin embargo, los autores consideran que es una teoría incompleta, ya que no tienen bien definida la manera en que influye la motivación en el proceso de autorregulación.

La teoría del procesamiento de la información contempla el aprendizaje como una codificación de la información en la memoria a largo plazo. Por lo que el estudiante es capaz de activar y relacionar su memoria a largo plazo con los conocimientos nuevos, los cuales deben de estar presentados de forma organizada para que sean significativos. Lo anterior, para que el conocimiento sea más sencillo integrarlo y recordarlo (Schunk, 2012).

En este sentido, el autor explica que a través de la autorregulación se pretende que los estudiantes tengan un conocimiento previo para realizar las tareas, a través de estrategias y cualidades personales. Por lo que considera relevante la consciencia metacognoscitiva y variables motivadoras para ayudar a regular el aprendizaje a través de la autosupervisión.

Las estrategias que se emplean desde esta teoría es elegir, organizar, repasar, relacionar y aumentar la información y sus significados. Además de la importancia de crear y mantener climas positivos para el aprendizaje y de esta manera disminuir la ansiedad a las pruebas, mejorar la autoeficacia, mejorar el valor del aprendizaje, y expectativas y actitudes positivas de los resultados. Lo anterior, para lograr tener un mayor control del procesamiento de la información (Schunk, 2012; Weinstein y Mayer, 1986).

Desde la teoría de la volición se consideran que en la autorregulación de los aprendizajes dependen de una serie de factores personales y contextuales, así como la capacidad cognoscitiva de cada individuo y su acondicionamiento ambiental. Desde esta teoría, no se considera la inteligencia como adquirida o nativa sino como un resultado del condicionamiento instrumental o motivación interna. Por lo que definen a la autorregulación de los aprendizajes como una aceptación de las estrategias de aprendizajes y realización de tareas, junto con la capacidad de trasladarlas y mantenerlas cuando estas sean necesarias (Corno, 1989).

Sin embargo, el autor explica que cada estudiante tiene distintas capacidades, motivos y objetivos individuales en el aprendizaje, y que los distintos compromisos a los objetivos, el entorno en el aula y el compromiso del docente pueden influir en los estudiantes.

En este sentido, los aspectos volitivos son aquellos que intervienen en la concentración y en el proceso de enfrentar obstáculos contextuales y personales para el aprendizaje académico, como son la metacognición, metamotivacionales y metaafectivos (Corno, 1989).

Por otra parte, Schunk (2012) explica que el tema de volición es inspirado desde Platón y Aristóteles, los cuales concebían a la mente como comprensión de conocimiento (cognición),

sentimiento (emoción) y volición (motivación). En este sentido, en los estudiantes influye la toma de decisiones desde lo motivacional y en la realización de la meta. Por lo que la toma de decisiones viene desde la motivación de los estudiantes y la realización de las metas surge desde lo volitivo. En este sentido, la volición tiene una relación entre las metas y las acciones que se harán para alcanzarlas.

Como conclusión, desde las distintas teorías se puede observar una similitud en la obtención de aprendizaje a través de la influencia del contexto y los aspectos cognitivos de los estudiantes; los cuales pueden desarrollar autoeficacia, definir y monitorear tanto su aprendizaje, como objetivos, expectativas, motivación y comportamiento. Además, la autorregulación contempla que el estudiante no adquiere la inteligencia, sino que la desarrolla con instrumentación y motivación. Sin embargo, estos aspectos serán influenciados por los estímulos y elogios que los mismos reciban y las cuales serán recompensas de su propio esfuerzo.

1.6. Marco normativo/Marco jurídico

En el siguiente apartado se explica el marco normativo que sustenta la investigación e intervención sobre la promoción de la autorregulación de los aprendizajes en estudiantes que se encuentran en situación reprobatoria, por lo que se presentan los aspectos que atribuyen a la educación de México, específicamente en la educación superior. En este sentido, a nivel nacional se retoma el Artículo 3º de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, el PND 2019-2024 y la Ley General de Educación. Por otra parte, a nivel regional de Baja California se explica el Plan Estatal de Desarrollo 2020-2024 y Ley de Educación del Estado de Baja California. Por último, a nivel Institucional de la UABC se explica el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2019-2023, Estatuto Escolar y Reglamento Interno de la FCH.

1.6.1 Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos

La Constitución Política (1917) en su Artículo 3º se menciona que todas las personas tienen derecho a la educación, por lo que considera la dignidad de las personas, con enfoque

de derechos humanos y de igualdad. Además, el Estado priorizará el interés de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en acceso, permanencia y participación en los servicios educativos. En este sentido, los planteles deben constituir un espacio fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje, garantizando materiales didácticos, infraestructura educativa, mantenimiento y condiciones del entorno, los cuales deben de ser idóneos y contribuyan a los fines de la educación.

Lo que corresponde a la educación superior, el Estado es el encargado de su obligatoriedad, además las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad que la ley señale.

1.6.2. Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024

En el PND se establece garantizar educación, a través del cumplimiento del derecho sobre todos los jóvenes de México a la educación superior. Además, se garantiza que ningún joven interesado en ingresar a las universidades a estudiar licenciatura se quedará sin la oportunidad de estudiar la educación superior por falta de plazas (Presidencia de la república, 2019).

1.6.3. Ley General de Educación

La *Ley General de Educación* (2019) en su Artículo 9 Fracción XII estipula la necesidad de promover programas que ayuden a alcanzar la excelencia de la educación. Además, en su Capítulo III, Artículo 16 Fragmento X. Se establece como criterio impartir educación de excelencia orientada al mejoramiento permanente de los procesos formativos que propicien el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico, así como fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad.

Además, en el capítulo IV, Artículo 18 se establece fomentar la orientación integral de las habilidades socioemocionales como el desarrollo de imaginación, creatividad de los contenidos y formas; respeto por los otros; colaboración y trabajo en equipo; la comunicación;

aprendizaje informal; productividad capacidad de iniciativa, resiliencia, responsabilidad; trabajo en red y empatía; gestión y organización.

Inclusive, en el Fragmento VII se pretende fomentar el pensamiento crítico para lograr la capacidad de identificar, analizar, cuestionar y valorar fenómenos de información, acciones e ideas que los ayuden a solucionar distintos problemas de la realidad.

Específicamente a la educación superior, en el Artículo 47 establece que se deben establecer políticas para fomentar la inclusión, continuidad y egreso oportuno de los estudiantes universitarios, a través de medidas que amplíen el ingreso y permanencia.

1.6.4. Plan Estatal de Desarrollo 2020-2024

En el *Plan Estatal de Desarrollo de Baja California* (PEDBC, 2020) en la Cobertura en Educación Superior, se tiene como Estrategia 3 atender con excelencia educativa a la Educación superior para el logro de desarrollo humano integral, por lo que se tiene como acción el que las instituciones de educación superior den seguimiento a los estudiantes para que participen en programas de apoyo a la permanencia, continuidad y conclusión de sus estudios

1.6.5 Ley de Educación del Estado de Baja California

La *Ley de Educación del Estado de Baja California* (1995) en su Artículo 41 establece que la educación superior tiene como propósito formar profesionistas e investigadores al servicio de la sociedad; organizar y realizar investigaciones científicas de las condiciones y problemas regionales, estatales y nacionales.

1.6.6 Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023

El PDI de la UABC (2019b) en su política dos sobre el proceso formativo tiene como objetivo reforzar la formación y trayectoria escolar de los estudiantes, desde el inicio hasta el término de sus estudios, siendo capaces de solucionar problemas de contexto. Por lo que en su Estrategia 2.2 se establece el fortalecer la trayectoria escolar de los estudiantes para asegurar

su término exitoso, a través de la acción de diseñar e implementar programas de apoyo y atención a estudiantes que se encuentren en riesgo de abandono escolar.

1.6.7. Estatuto Escolar de la UABC

Además, se revisó el *Estatuto Escolar* de la UABC (2018) el cual en su Artículo 65 establece que la evaluación de los estudiantes se realiza en una escala de cero a cien, siendo sesenta la calificación mínima aprobatoria a nivel licenciatura.

Por otra parte, en cuanto a los servicios estudiantiles y apoyos académicos, en el Artículo 168 se explica las tutorías como el acompañamiento para los estudiantes con la finalidad de que estos diseñen actividades curriculares y extracurriculares en apoyo a su formación integral y así lograr con éxito su perfil profesional.

Así mismo, en el Artículo 171 se promueve el apoyo a los estudiantes con la finalidad de mejorar su desempeño escolar durante toda su formación académica, a través de los servicios de orientación educativa y psicopedagógica desde lo personal, escolar hasta lo profesional.

1.6.8 Reglamento Interno de la Facultad de Ciencias Humanas

En lo que compete a la FCH en el título tercero del *Reglamento Interno de la Facultad de Ciencias Humanas* (UABC, 2009) dentro de las actividades del Subdirector establece en el Artículo 23 tener el registro actualizado de los estudiantes e índices de reprobación y eficiencia terminal tanto de manera interna como en el sistema institucional de indicadores.

Por otra parte, en el Artículo 34 se establece que la facultad debe promover programas a los estudiantes con la finalidad de que estos logren la superación personal y académica, que los ayude además a sentirse integrados e identificados en el ambiente universitario.

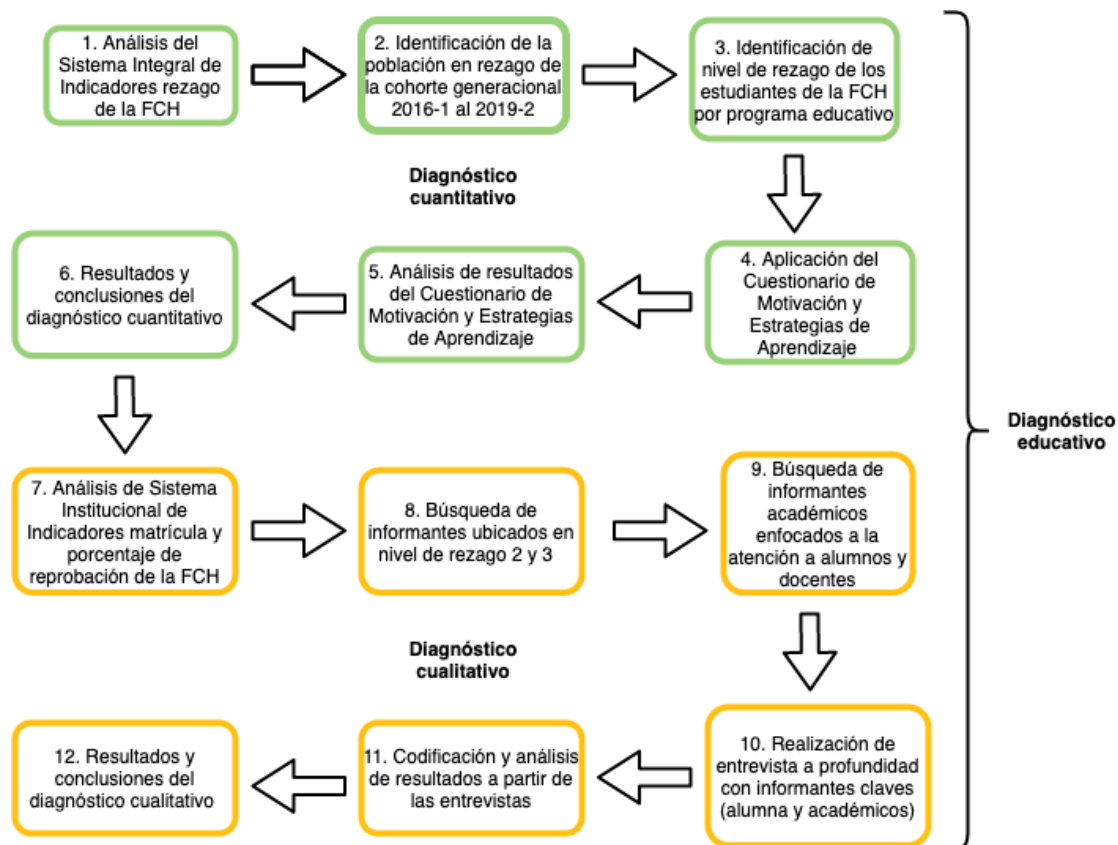
Capítulo II: Diseño Metodológico

En el siguiente capítulo se explica la parte metodológica del diagnóstico con enfoque mixto, que consiste en la combinación del método cualitativo y cuantitativo. Estos métodos, se utilizaron para identificar los procesos autorregulatorios y motivos de reprobación en los estudiantes de la FCH. Así mismo, se presenta la descripción de los participantes e instrumentos utilizados para la recolección de información.

Se seleccionó el diseño metodológico mixto con la finalidad entender de una mejor manera al objeto de estudio, desde sus fortalezas y debilidades, y así, lograr reflexionar sobre los dos enfoques de forma profunda, integral, completa y holística (Folgueiras y Sabariego, 2017). En este sentido, el muestreo, la recolección y el análisis de datos se realizó de forma concurrente, la cual para Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) implica, recolectar y analizar los datos en un mismo momento, de manera paralela y de forma separada, sin que los resultados de uno influyan en el otro. Para una explicación esclareciente del diseño metodológico en la Figura 2 se muestra la ruta que se siguió para la obtención del diagnóstico educativo.

Figura 2

Ruta metodológica del diagnóstico educativo.



Nota: Elaboración propia, 2021.

2.1. Diagnóstico Educativo

Para el diagnóstico educativo se utilizó el método de investigación-acción que de acuerdo para Díez (2020) tiene la finalidad de obtener una participación activa y protagonista por parte de los sujetos de investigación, los cuales, son parte del proceso desde el diseño y durante todo el proceso. Lo anterior, con la finalidad de transformar y mejorar la comunidad educativa a la que se pretende intervenir. Por lo que, este método se propone para que al trabajar en equipo los participantes y el investigador, se fomente la participación en formación y reflexión en los sujetos de investigación.

También, desde esta perspectiva se busca fomentar la reflexión y construcción social, a través del establecimiento de una comunidad autorreflexiva, de la promoción de la problematización y modificación de la prácticas mismas de los participantes, para que de esta manera se logre identificar y desarrollar el autoentendimiento y responsabilidad por cambiar la problemática de manera colaborativa (Becerra y Moya, 2010).

2.1.1. Diagnóstico cuantitativo

A continuación, se presenta el diseño metodológico cuantitativo de la investigación con la finalidad de tener una realidad objetiva, así como encontrar la explicación del fenómeno a través de determinantes variables de estudio y así demostrar la realidad de la problemática (Abero et al., 2015).

Este diagnóstico educativo se realizó con la finalidad de explicar, describir, clasificar y predecir el comportamiento de los sujetos de estudio (Arriaga, 2015). En este sentido, se describe el escenario derivado a partir del Sistema Institucional de Indicadores. Además, se presenta las características de los participantes, descripción de la técnica de recolección de datos la cual consistió en la aplicación del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje. Así como el procedimiento de aplicación y análisis de resultados mismo que consistió en un análisis descriptivo y comparativo.

El tipo de diseño del diagnóstico es no experimental, transversal, descriptivo-correlacional debido a que en la investigación no se manipularon variables, se indagó en un solo momento y porque se pretende describir las variables de motivación, estrategias de aprendizaje y reprobación, así como ver asociaciones entre ellas (Hernández-Sampieri y Mendoza 2018).

Descripción del escenario. Con el objetivo de identificar a los estudiantes que se encuentran en rezago escolar en la UABC de la FCH se indago en el Sistema Integral de Información Institucional las cohortes generacionales que se encuentran estudiando durante el periodo escolar 2020-1 el Tronco Común y las licenciaturas de Ciencias de la Educación, Psicología,

Comunicación, Sociología e Historia. Por lo que se identificó a 2,332 estudiantes en situación de rezago escolar, la cual, en la Tabla 3 se muestra su distribución por cohorte generacional.

Tabla 3

Población en rezago de la cohorte generacional 2016-1 al 2019-1

Cohorte generacional	Estudiantes Matriculados
2016-1	328
2016-2	350
2017-1	314
2017-2	352
2018-1	336
2018-2	339
2019-1	313

Nota: Elaboración propia a partir de UABC, 2020, Sistema Integral de Información Institucional.

Además de identificar la matrícula de estudiantes que se encuentran en rezago escolar por cohorte generacional, se identificó el nivel de rezago de los estudiantes. Entendiendo como Nivel de Rezago 1 (R1) aquellos estudiantes que reprobaron una asignatura en ordinario y extraordinario en un mismo periodo, Nivel de Rezago 2 (R2) a los alumnos que reprobaron dos materias en ordinario y extraordinario en el mismo periodo y Nivel de Rezago 3 (R3) como los estudiantes que han reprobado tres materias o más en ordinario y extraordinario en un mismo periodo (UABC, 2017). Los resultados de la cohorte generacional 2016- 1 y 2016-2 por tronco común y programa educativo se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4

Estudiantes en nivel de rezago de la cohorte generacional 2016-1 y 2016-2

Programa educativo	Mod	2016-1				2016-2			
		M	R1	R2	R3	M	R1	R2	R3
Tronco Común	E	46	11%	4%	74%	29	7%	3%	79%
	S	31	6%	3%	81%	35	6%	6%	89%
Educación	E	61	3%	7%	57%	56	4%	13%	34%

Psicología	S	27	7%	4%	44%	34	18%	15%	35%
	E	64	8%	9%	44%	83	11%	6%	30%
	S	34	12%	9%	38%	38	24%	16%	13%
Comunicación	E	39	8%	8%	56%	46	20%	11%	54%
	S	14	0	0	57%	11	0	0	82%
Historia	S	1	0	0	100%	10	0	0	40%
Sociología	S	11	9%	27%	45%	8	0	0	88%

Nota: Elaboración propia a partir de UABC, 2020, Sistema Integral de Información Institucional.

E= Escolarizado, S= Semiescolarizado, Mod= Modalidad, M= Matrícula, R1= Rezago 1, R2= Rezago 2, R3= Rezago 3.

Los resultados de la tabla muestran que la cohorte generacional 2016-1 y 2016-2 tienen mayor porcentaje de rezago 3 y que además esta reprobación se concentra mayormente en tronco común y en la modalidad semiescolarizado. En lo que corresponde a la cohorte generacional 2017-1 y 2017-2 y su nivel de rezago educativo por tronco común y programa educativo, en la Tabla 5, se muestran los resultados.

Tabla 5

Estudiantes en nivel de rezago de la cohorte generacional 2017-1 y 2017-2

Programa educativo	Mod	2017-1				2017-2			
		M	R1	R2	R3	M	R1	R2	R3
Tronco Común	E	52	6%	4%	52%	43	9%	5%	70%
	S	41	2%	0	88%	28	0	4%	89%
Educación	E	42	19%	12%	31%	48	10%	0	40%
	S	20	5%	5%	50%	24	0	17%	21%
Psicología	E	68	16%	15%	32%	77	8%	8%	9%
	S	35	11%	14%	34%	41	12%	7%	7%
Comunicación	E	35	29%	6%	37%	42	10%	2%	26%
	S	13	0	8%	69%	8	13%	0	50%
Historia	S	5	0	0	80%	34	6%	3%	53%
Sociología	S	3	0	0	0	7	25%	14%	29%

Nota: Elaboración propia a partir de UABC, 2020, Sistema Integral de Información Institucional.

E= Escolarizado, Mod= Modalidad, S= Semiescolarizado, M= Matrícula, R1= Rezago 1, R2= Rezago 2, R3= Rezago 3.

En la tabla se observa una reducción del porcentaje de rezago 3 en comparación con las cohortes generacionales 2016-1 y 2016-2, sin embargo, de igual manera se presenta mayor porcentaje en rezago 3 y tronco común.

Por último, se indaga el nivel de rezago de las cohortes generacionales 2018-1, 2018-2 y 2019-1, por lo que sus resultados se muestran en la Tabla 6.

Tabla 6

Estudiantes en nivel de rezago de la cohorte generacional 2018-1 al 2019-1

Curso	Mod	2018-1				2018-2				2019-1			
		M	R1	R2	R3	M	R1	R2	R3	M	R1	R2	R3
Tronco Común	E	51	10%	2%	80%	38	5%	8%	76%	70	7%	19%	51%
	S	39	3%	8%	87%	40	0	0	93%	42	7%	5%	83%
Educación	E	48	13%	6%	23%	45	22%	4%	9%	26	12%	0	0
	S	21	10%	0	14%	15	33%	0	0	10	10%	0	0
Psicología	E	82	15%	11%	17%	78	8%	6%	5%	80	0	0	0
	S	39	10%	13%	21%	47	11%	15%	11%	26	8%	0	4%
Comunicación	E	36	33%	17%	28%	43	12%	7%	12%	50	10%	2%	0
	S	13	8%	8%	62%	14	21%	21%	14%	6	0	0	0
Historia	S	0	0	0	0	11	0	0	27%	1	0	0	100%
Sociología	S	7	0	29%	43%	8	25%	0	25%	2	0	0	0

Nota: Elaboración propia a partir de UABC, 2020, Sistema Integral de Información Institucional.

Mod= Modalidad, E= Escolarizado, S= Semiescolarizado, M= Matrícula, R1= Rezago 1, R2= Rezago 2, R3= Rezago 3.

Los datos indican que las cohortes generacionales con mayor porcentaje de reprobación son 2016-1 y 2016-2. Además, el mayor porcentaje de estudiantes reprobados se encuentra en los últimos semestres. Sin embargo, por programa educativo se observa que los estudiantes en mayor riesgo de abandono escolar (Rezago 3) se encuentran en Tronco Común y en la licenciatura en Ciencias de la Comunicación, específicamente de la modalidad semiescolarizado. Por otra parte, la licenciatura con menor reprobación es Psicología en la modalidad escolarizado.

Participantes. Se utilizó el tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017) por lo que se consideraron a estudiantes de ambos géneros, de tronco común, de los distintos programas educativos que oferta la FCH, de las distintas etapas de formación y desempeño escolar.

En este sentido, se obtuvo la participación de 189 estudiantes de la FCH de la UABC durante el periodo escolar 2020-1. La muestra reportó un rango de edad de entre 18 y 55 años, con una media de 25.60 años. En relación al género, etapa de formación y carrera los resultados se muestran en la Tabla 7.

Tabla 7

Estudiantes por género, etapa y carrera

Variable	Categoría	N	Porcentaje
Género	Femenino	126	66.7%
	Masculino	61	32.3%
	Otro	2	1%
Etapa	Etapa básica	107	56.60%
	Etapa disciplinar	64	33.90%
	Etapa terminal	18	9.50%
Programa educativo	Tronco común	100	52.9%
	Educación	10	5.3%
	Psicología	71	37.6%
	Comunicación	3	1.6%
	Sociología	5	2.6%

Nota: Elaboración propia, 2020. Se incluye tronco común por ser parte de los dos primeros semestres iniciales anteriores a la carrera de elección.

En lo que compete a la modalidad en la que estudian los estudiantes, 48.7% estudia en modalidad escolarizado y 51.3% modalidad semiescolarizado, de los cuales 47.6% trabajan y estudian de manera simultánea, trabajando entre 1 a 8 horas (18.9%), entre 9 a 16 (7.8%), 17 a 24 (5.6%), 25 a 32 (12.2%), 33 a 40 (16.7%) y 41 horas o más (38.9%).

De los 189 estudiantes, 18% (n=34) ha reprobado una materia o más, como se mencionó anteriormente, no se obtuvo la participación deseada de aquellos estudiantes que se encuentran en rezago escolar, sin embargo en la Tabla 8, se muestra el nivel de rezago de los estudiantes reprobados.

Tabla 8

Nivel de rezago de los estudiantes

Materia	n	Porcentaje
Rezago 1	17	9%
Rezago 2	7	3.7%
Rezago 3	10	5.3%
Total	34	18%

Nota: Elaboración propia, 2020.

Los principales motivos de reprobación fueron la falta motivación (9%), problemas familiares (6.3%) y problemas económicos (4.8%).

Por otra parte, el estado civil de los participantes corresponde al 73% soltero, 14.8% casado, 3.7% divorciado, 5% viudo y .8% unión libre. De los cuales 24.9% son padres de familia, cuya cantidad de hijos varía en un hijo (7.4%) dos hijos (11.1%), tres hijos (4.2%) y cuatro hijos o más (2.1%).

En cuanto a datos sociodemográficos, los participantes expresan depender de sus padres (55.6%), familiares (5.3%), esposo (14.8%) y de ellos mismos (24.3%), así mismo manifiestan que es entre 1 a 3 personas los que aportan económicamente (95.8%) en su hogar. Por otra parte, en el Apéndice 2 se muestran datos adicionales sociodemográficos en cuestión de los servicios que cuentan en sus viviendas y las personas con las que viven.

Instrumento. A continuación, se describe el instrumento de medición Cuestionario Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA) de Ramírez (2016) que se utilizó para el diagnóstico cuantitativo, el cual es una traducción al español del instrumento Motivated Strategies for Learning Questionnaire (por sus siglas en ingles MSLQ) de Pintrich et al.

(1991,1993). Dicho instrumento está dividido en dos escalas: 1) Escala de Motivación, basado en el modelo cognitivo-social y 2) Escala de Estrategias de Aprendizaje, basado en el modelo cognitivo del aprendizaje y procesamiento de la información. El cuestionario es una escala de tipo Likert de siete puntos, que va desde 1 que significa *nada cierto en mí* a 7 que significa *totalmente cierto en mí*. Para utilizar el instrumento, se obtuvo la autorización del autor vía correo electrónico.

Dicho instrumento fue adaptado, desarrollado y validado en estudiantes mexicanos de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) y se realizó el proceso en apego bajo las directrices de la Comisión Internacional de Test. Para su validación se emplearon tres estudios formales, el primero en 2006 en estudiantes de bachillerato, en 2010 con estudiantes de licenciatura y en 2014 con estudiantes de nuevo ingreso al bachillerato (Ramírez, 2015).

La validez del contenido se realizó a través de la traducción y traducción inversa de todos los reactivos, además fue sometido a método de validación por jueces. En cuanto a la validez del constructo se realizó un análisis factorial donde la escala de Motivación resultó del 37.3% de la varianza total y en la escala de Estrategias de Aprendizaje el 31.9% en estudiantes universitarios. Con respecto a los índices de confiabilidad Alpha de Cronbach a nivel licenciatura en la escala de Motivación es de 0.90 y en Estrategias de Aprendizaje 0.85 (Ramírez, 2015).

Como se mencionó, el CMEA está compuesto por dos escalas, Escala de Motivación compuesta por seis subescalas y la Escala de Estrategias de Aprendizaje conformada por nueve, mismas que se describen en la Tabla 9 y 10.

Tabla 9

Descripción de Escala y sub-escalas de la Escala de Motivación

Sub-escala	Siglas	Definición
Orientación a metas intrínsecas	OMI	Se refiere al grado en que el estudiante se implica en una tarea académica por motivos como el reto, la curiosidad y la maestría o dominio en ella.

Orientación a metas extrínsecas	OME	Se refiere al grado en el que el estudiante se implica en una tarea académica por razones orientadas a las notas, recompensas externas o la opinión de los demás.
Valor de la tarea	VT	Hace referencia a los juicios del estudiante acerca de la importancia, interés y utilidad del contenido de la asignatura. Hace referencia a los juicios del estudiante acerca de la importancia, interés y utilidad del contenido de la asignatura.
Creencias de control	CC	Refleja hasta qué punto el estudiante cree que sus resultados académicos dependen de su propio esfuerzo y de su modo de estudiar.
Autoeficacia para los exámenes	AEPA	Se refiere a las creencias y juicios del estudiante acerca de su habilidad para realizar con éxito una tarea académica
Ansiedad ante los exámenes	AE	Hace referencia a la preocupación del estudiante durante la realización de un examen.

Nota: Elaboración de Ramírez, 2013.

Tabla 10

Descripción de Escalas y subescalas de Estrategias de Aprendizaje

Sub-escala	Siglas	Definición
Repetición	RE	Refleja el uso que hace el estudiante de estrategias de repetición para ayudarse a recordar la información de una tarea académica.
Elaboración	ELA	Se refiere a sí el alumno usa estrategias de elaboración, como el parafraseado o el resumen cuando realiza una tarea académica
Organización	ORG	Hace referencia a las estrategias como el subrayado o los esquemas, que emplea el alumno para acometer el estudio de la materia y seleccionar la información relevante
Pensamiento crítico	PC	Se refiere al uso de estrategias por parte de los estudiantes para aplicar el conocimiento previo a nuevas situaciones o hacer evaluaciones críticas de las ideas que estudia
Autorregulación de la metacognición	ARM	Se refiere al uso de estrategias que ayudan al estudiante a controlar y regular su propia cognición. Incluye la planificación (establecimiento de metas), la supervisión de su propia comprensión y la regulación.
Administración del tiempo y del ambiente	ATA	Refleja las estrategias que el estudiante usa para controlar su tiempo y ambiente de estudio.
Regulación del esfuerzo	RE	Refleja la diligencia y esfuerzo para llevar al día las actividades y trabajos de las diferentes asignaturas y alcanzar las metas establecidas.
Aprendizaje con compañeros	AC	Refleja las actividades que realiza el estudiante para aprender con otros compañeros.
Búsqueda de ayuda	BA	Se refiere a la ayuda que pide a otros compañeros y/o al profesor durante la realización de una tarea académica.

Nota: Elaboración de Ramírez, 2013.

En cuanto a la consistencia interna del instrumento en los estudiantes de la UABC, en la tabla 11 se muestran los valores psicométricos de la Escala de Motivación, la cual tuvo una consistencia interna aceptable ($\alpha=.759$).

Tabla 11

Consistencia interna de las sub-escalas de Motivación

Variable	n	M	DE	α	Rango	Sesgo
Orientación a metas intrínsecas (OMI)	189	21.04	4.26	.65	23	-.477
Orientación a metas extrínsecas (OME)	189	21.73	4.38	.62	19	-.481
Valor de la tarea (VT)	189	34.34	6.76	.89	31	-.914
Creencias de control (CC)	189	21.57	4.16	.67	24	-.257
Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA)	189	42.80	8.15	.89	40	-.487
Ansiedad ante los exámenes (AE)	189	22.69	7.16	.78	30	-.268

Nota: Elaboración propia, 2020. n=Estudiantes M=Media DE=Desviación Estándar

Respecto a la Escala de Estrategias de aprendizaje, se tuvo una consistencia interna alta ($\alpha=.86$), por lo que en la Tabla 15 se muestra la consistencia de las distintas sub-escalas.

Tabla 12

Consistencia interna de la escala Estrategias de Aprendizaje

Variable	n	M	DE	α	Rango	Sesgo
Repetición (RE)	189	20.81	4.59	.68	21	-.529
Elaboración (ELA)	189	29.94	7.12	.82	30	-.206
Organización (ORG)	189	21.20	4.67	.74	21	-.589
Pensamiento crítico (PC)	189	25.22	5.39	.76	24	-.257
Autorregulación metacognitiva (ARM)	189	59.11	10.91	.79	59	-.101
Administración del tiempo y del ambiente (ATA)	189	39.52	7.45	.67	32	-.075
Regulación del esfuerzo (RE)	189	20.00	4.42	.56	22	-.085
Aprendizaje con compañeros (AC)	189	12.94	4.43	.73	18	-.468
Búsqueda de ayuda (BA)	189	18.86	4.49	.57	24	-.651

Nota: Elaboración propia 2020. N=Estudiantes M=Media DE=Desviación Estándar

Procedimiento. Para realizar del diagnóstico educativo se solicitó la autorización de las autoridades correspondientes de la FCH para su aplicación en la modalidad en línea durante el semestre 2020-1, el cual se realizó por Formulario de Google debido a la presencia de la pandemia por Coronavirus (COVID-19) declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020).

En un primer momento, se envió un correo masivo a los estudiantes que se encuentran en situación reprobatoria (rezago 1, rezago 2 y rezago 3) de tronco común, de los distintos programas educativos (Ciencias de la Educación, Psicología, Comunicación, Historia y Sociología) y de las distintas modalidades (escolarizado y semiescolarizado). En un segundo momento, se compartió con los distintos tutores de tronco común, licenciatura en psicología y comunicación para obtener una mayor participación.

En el mismo formato de aplicación se explicó a los participantes el propósito del estudio, así como el consentimiento informado (ver en el Apéndice5), en el cual se les informó sobre su participación voluntaria y anónima, asegurando la confidencialidad de la información y estimación del tiempo promedio de aplicación entre 20 y 25 minutos,

El análisis de los datos se realizó con el programa estadístico *Statistical Package Social Sciences* (SPSS) versión 21.0 para calcular los estadísticos descriptivos e inferenciales de las dos escalas (Escala de Motivación y Escala de Estrategias de Aprendizaje).

Análisis de datos. A continuación, se muestran los resultados de la aplicación del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje, los cuales se analizaron por el total de muestra. Respecto al análisis descriptivo se reportó la media y desviación estándar de las escalas, en cuanto al análisis inferencial se reporta la mediana y U Mann de Whitney para la comparación entre género femenino y masculino con la intención de conocer si existe diferencia significativa en motivación y estrategias de aprendizaje entre hombres y mujeres; por último, también se utilizó para la comparación entre estudiantes regulares y alumnos con antecedentes reprobatorios.

Escala de Motivación. En la Tabla 13 se muestran los resultados totales de los estudiantes en la Escala de Motivación.

Tabla 13

Resultados en Escala de motivación

Sub-escalas	Media	Desviación estándar
-------------	-------	---------------------

Orientación a metas intrínsecas (OMI)	5.25	1.066
Orientación a metas extrínsecas (OME)	5.43	1.096
Valor de la tarea (VT)	5.72	1.127
Creencias de control (CC)	5.39	1.040
Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA)	5.34	1.019
Ansiedad ante los exámenes (AE)	4.53	1.432
Total de la escala	5.28	.767

Nota: Elaboración propia, 2020.

Considerando que los puntajes de los ítems van del 1 al 7, los resultados de la Escala de Motivación muestran un perfil motivacional relativamente bueno en casi todas las sub-escalas (Orientación a Metas Extrínsecas, Valor de la Tarea, Creencias de Control y Autoeficacia para el Aprendizaje), las cuales van por encima de la media total ($M=5.28$, $DE=.767$).

Las sub-escalas más elevadas en los estudiantes fueron Valor de la Tarea ($M=5.72$, $DE=1.127$) y Orientación a Metas Extrínsecas ($M=5.43$, $DE=1.096$).

Sin embargo, dos sub-escalas se encuentran por debajo de la media como es Orientación a Metas Intrínsecas ($M=5.25$, $DE=1.066$) y Ansiedad ante los Exámenes ($M=4.53$, $DE=1.432$).

Diferencias entre hombres y mujeres en la Escala de Motivación. Para la realización del análisis inferencial se tomó en cuenta las medidas de Mediana y U de Mann-Whitney para comparar los resultados en la Escala de Motivación entre hombres y mujeres. Por lo que se encontró que los hombres ($Mdn=5.61$) muestran mayores niveles de motivación que las mujeres ($Mdn=5.27$), los resultados se muestran en la Tabla 14.

Tabla 14

Mediana y U de Mann-Whitney entre femenino y masculino en las subescalas de Motivación.

Escala de motivación	Género	n	Mediana	U
Orientación a metas intrínsecas (OMI)	Femenino	126	5.25	3386.50
	Masculino	61	5.75	
Orientación a Metas Extrínsecas (OME)	Femenino	126	5.50	3579.00

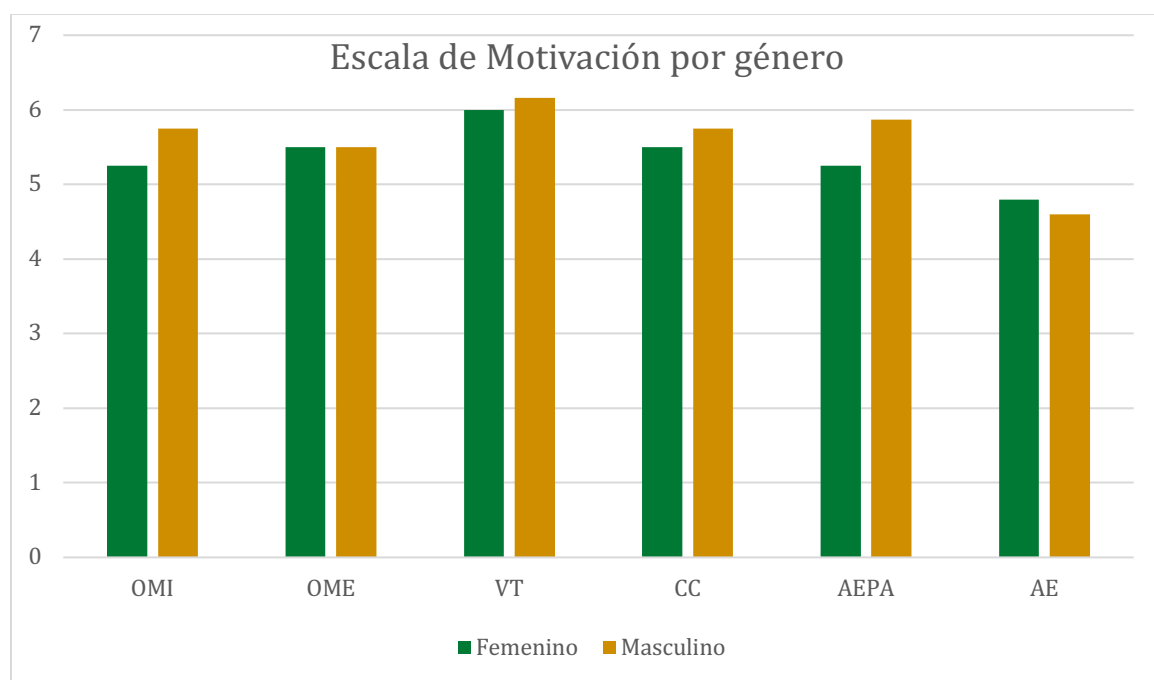
	Masculino	61	5.50	
Valor de la Tarea (VT)	Femenino	126	6.00	3839.50
	Masculino	61	6.16	
Creencias de Control (CC)	Femenino	126	5.50	3150.00*
	Masculino	61	5.75	
Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA)	Femenino	126	5.25	3075.50*
	Masculino	61	5.87	
Ansiedad ante los exámenes (AE)	Femenino	126	4.80	3518.50
	Masculino	61	4.60	
Total escala	Femenino	126	5.27	3437.50
	Masculino	61	5.61	

Nota: Elaboración propia, 2020 * <0.05 valor significativo n=Estudiantes U=U de Mann-Whitney

Los resultados de la Figura 3 en la cual se muestra la mediana, reflejan que con mayor frecuencia los hombres tienen puntajes más altos de Motivación en comparación con las mujeres. Sin embargo, estos resultados son significativos en las sub-escalas de Creencias de Control ($p=.04$) y Autoeficacia para el Aprendizaje ($p=.02$).

Figura 3

Escala de Motivación por género femenino y masculino



Nota: Elaboración propia, 2020.

Lo que indica que los hombres consideran que sus resultados académicos dependen de su propio esfuerzo y modo de estudiar. Además, consideran las asignaturas como importantes, interesantes y de utilidad.

Por otra parte, la sub-escala de Orientación a Metas Extrínseca (Mdn= 5.50) muestra resultados similares en hombres y mujeres. Lo que indica que para los dos géneros son importante las notas académicas, las recompensas externas o la opinión de los demás.

Diferencias entre estudiantes regulares e irregulares en la Escala de Motivación.

Se realizó la comparación entre los estudiantes reprobados (irregulares) y no reprobados (regulares) para conocer si existe una diferencia en la Escala de Motivación entre aquellos estudiantes que son regulares e aquellos que son irregulares, por lo que los resultados se muestran en la Tabla 15.

Tabla 15

Mediana y U Mann-Whitney en estudiantes regulares e irregulares en Escala de Motivación.

Sub-escalas	Reprobación	n	Mediana	U
Orientación a metas intrínsecas (OMI)	Si	34	5.37	2568.00
	No	155	5.50	
Orientación a Metas Extrínsecas (OME)	Si	34	5.50	2634.00
	No	155	5.50	
Valor de la Tarea (VT)	Si	34	6.00	2627.00
	No	155	6.00	
Creencias de Control (CC)	Si	34	5.62	2365.00
	No	155	5.50	
Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA)	Si	34	5.06	2091.50
	No	155	5.37	
Ansiedad ante los exámenes (AE)	Si	34	5.00	2126.00
	No	155	4.60	
Total escala	Si	34	5.43	2523.50
	No	155	5.33	

Nota: Elaboración propia, 2020 * <0.05 valor significativo n=Estudiantes U=U de Mann-Whitney

Los resultados de Motivación en estudiantes que sí han reprobado en comparación con aquellos que no, reflejan valores altos en los estudiantes que no han reprobado en las sub-escalas de Orientación a Metas Intrínsecas (Mdn=5.50) y Autoeficacia para el Aprendizaje (Mdn=5.37). Mientras que los estudiantes que si han reprobado muestran valores más altos en las sub-escalas de Creencias de control (Mdn=5.62) y Ansiedad ante los exámenes (Mdn=5.00). Sin embargo, estos resultados no son representativos.

Por otra parte, los estudiantes regulares e irregulares muestran similitud en aspectos como la Orientación a Metas Extrínsecas (Mdn=5.50) y el Valor de la Tarea (Mdn=6.00). Lo que significa que los estudiantes se motivan a estudiar por el resultado de sus notas académicas,

por las recompensas externas o por la opinión de los demás, y que además emiten juicios sobre la importancia, interés y utilidad de los contenidos de las asignaturas.

Escala Estrategias de aprendizaje. En lo que corresponde a la escala de Estrategias de Aprendizaje los resultados totales se muestran en la Tabla 16.

Tabla 16

Resultado de escala de Estrategias de aprendizaje

Sub-escalas	Media	Desviación estándar
Repetición (RE)	5.20	1.148
Elaboración (ELA)	4.99	1.187
Organización (ORG)	5.29	1.169
Pensamiento crítico (PC)	5.04	1.079
Autorregulación metacognitiva (ARM)	4.92	.909
Administración del tiempo y del ambiente (ATA)	4.94	.931
Regulación del esfuerzo (RE)	5.00	1.106
Aprendizaje con compañeros (AC)	4.31	1.47
Búsqueda de ayuda (BA)	4.71	1.124
Total de la escala	4.97	.759

Nota: Elaboración propia, 2020

En la Escala de Estrategias de Aprendizaje se observa que la muestra de los estudiantes tiene un nivel de valoración aceptable en cuanto a estrategia de aprendizaje ($M=4.97$, $DE=.759$). En el análisis de sub-escala por separado, se observa que Organización ($M=5.29$, $DE=1.169$), Repetición ($M=5.20$, $DE=1.148$), Pensamiento Crítico ($M=5.04$, $DE=1.079$) y Regulación del Esfuerzo ($M=5.00$, $DE=1.106$) tienen los puntajes más altos valoración. Lo que indica que los estudiantes de la FCH cuentan con estrategias como: estudiar, seleccionar información, repetir para recordar información, aplicación de conocimiento previo al conocimiento nuevo, además, de la valoración y esfuerzo por llevar al día las actividades y trabajos de las distintas asignaturas, así como el alcanzar las metas establecidas.

Mientras que, Aprendizaje con Compañeros ($M=4.31$, $DE=1.47$), Búsqueda de Ayuda ($M=4.71$, $DE=1.124$), Autorregulación metacognitiva ($M=4.92$, $DE=.909$) y Administración del Tiempo y del Ambiente ($M=4.94$, $DE=.931$) tienen una valoración por debajo de la media. Lo que indica una falta de actividades de los estudiantes por aprender con sus compañeros, pedir

ayuda a sus compañeros y/o profesores, así como falta de estrategias que ayuden al estudiante a controlar y regular su propia cognición, incluyendo el establecimiento de metas y la supervisión de su propia comprensión y regulación.

Diferencias entre femenino y masculino en la Escala de Estrategias de

Aprendizaje. Para conocer las diferencias de las variables Estrategias de aprendizaje entre Hombres y Mujeres se realizó la comparación con la obtención de la Mediana y por medio de la prueba U de Mann-Whitney, los resultados indican que las mujeres (Mdn=4.97) reflejan mayores valores que los hombres (Mdn=4.97). Por lo tanto, en la Tabla 17 se muestran los resultados por sub-escala.

Tabla 17

Mediana y U de Mann-Whitney entre femenino y masculino de las subescalas de Estrategias de Aprendizaje.

Sub-escalas	Género	n	Mediana	U
Repetición (REP)	Femenino	126	5.25	3409.00
	Masculino	61	5.00	
Elaboración (ELA)	Femenino	126	5.08	3636.00
	Masculino	61	4.83	
Organización (ORG)	Femenino	126	5.50	3172.00*
	Masculino	61	5.25	
Pensamiento Crítico (PC)	Femenino	126	5.20	3761.00
	Masculino	61	5.00	
Autorregulación metacognitiva (ARM)	Femenino	126	4.91	3781.00
	Masculino	61	4.91	
Administración del tiempo y del Ambiente (ATA)	Femenino	126	5.00	3453.50
	Masculino	61	4.75	
Regulación del esfuerzo (RE)	Femenino	126	5.00	3744.50
	Masculino	61	5.00	

Aprendizaje con Compañeros (AC)	Femenino	126	4.66	3471.00
	Masculino	61	4.33	
Búsqueda de ayuda (BA)	Femenino	126	5.00	3599.00
	Masculino	61	4.75	
Total escala	Femenino	126	4.97	3559.99
	Masculino	61	4.90	

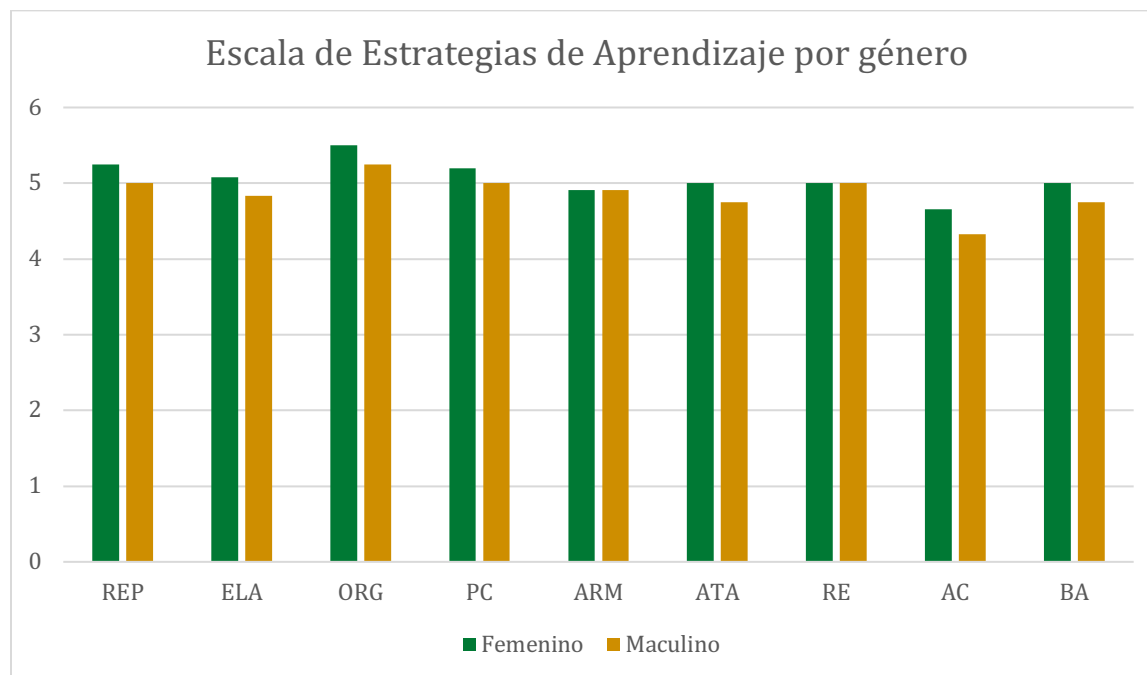
Nota: Elaboración propia, 2020 * <0.05 valor significativo n=Estudiantes U=U de Mann-Whitney

Como se puede ver en la Figura 4 se muestra la mediana de la sub-escala y se observa que en siete de las sub-escalas las mujeres tienen mayores puntajes en las sub-escalas de Repetición, Elaboración, Organización, Pensamiento Crítico, Administración del Tiempo y del Ambiente, Aprendizaje con Compañeros y Búsqueda de Ayuda. Sin embargo, solamente en la sub-escala de Organización muestra diferencias significativas ($p=.05$).

Por otra parte, las sub-escalas de Autorregulación metacognitiva ($Mdn= 4.91$) y Regulación del esfuerzo ($Mdn=5.00$) muestran igualdad de los resultados en ambos géneros. Lo que significa que tanto hombres como mujeres son capaces de controlar y regular su cognición, así como planificar, supervisar, comprender y regular sus metas académicas establecidas.

Figura 4

Escala de Estrategias de Aprendizaje por género femenino y masculino



Nota: Elaboración propia, 2020.

Diferencias entre estudiantes regulares e irregulares en la Escala de Estrategias de Aprendizaje. Con la finalidad de identificar las diferencias entre las estrategias que utilizan los estudiantes reprobados y no reprobados se hizo una comparación a través de la prueba U de Mann-Whitney y la obtención de la Mediana por lo que los resultados se muestran en la Tabla 18.

Tabla 18

Mediana y U de Mann-Whitney en estudiantes regulares e irregulares en las subescalas de Estrategias de Aprendizaje

Sub-escalas	Reprobación	N	Mediana	U
Repetición (REP)	Si	34	5.000	2152.50
	No	155	5.50	

Elaboración (ELA)	Si	34	4.75	2232.00
	No	155	5.00	
Organización (ORG)	Si	34	5.12	2115.50
	No	155	5.50	
Pensamiento Crítico (PC)	Si	34	5.10	2293.50
	No	155	5.20	
Autorregulación metacognitiva (ARM)	Si	34	4.58	2039.50*
	No	155	5.00	
Administración del tiempo y del Ambiente (ATA)	Si	34	4.60	2060.50*
	No	155	5.00	
Regulación del esfuerzo (RE)	Si	34	4.75	2046.00*
	No	155	5.00	
Aprendizaje con Compañeros (AC)	Si	34	4.66	2546.50
	No	155	4.66	
Búsqueda de ayuda (BA)	Si	34	4.87	2634.00
	No	155	5.00	
Total escala	Si	34	4.66	2162.00
	No	155	5.01	

Nota: Elaboración propia, 2020 * <0.05 valor significativo N=Estudiantes U=U de Mann-Whitney

Los resultados de la escala de Estrategias de Aprendizaje muestran una diferencia entre los alumnos que sí han reprobado y aquellos que no lo han hecho. Los estudiantes que no han reprobado muestran mayor uso de estrategias de aprendizaje (Mdn= 5.01) en comparación con aquellos sí lo han hecho (Mdn=4.66). Solo la sub-escala de Aprendizajes con Compañeros muestra una similitud en los resultados (Mdn= 4.6).

Sin embargo, los estudiantes que si han reprobado muestran diferencias significativas en las sub-escalas de Autorregulación Metacognitiva ($p=.03$), Administración del Tiempo y del Ambiente ($p=.04$) y Regulación del Esfuerzo ($p=.04$). Lo que indica, que estos estudiantes

muestran una falta de uso de estrategias que los ayuden a controlar y regular su propia cognición, desde la planificación y establecimiento de metas, supervisión de su propia comprensión y regulación. Además, de una falta de estrategias para organizar su tiempo y ambiente de estudio, así como una falta de acción y esfuerzo para llevar al día sus actividades y trabajos de las distintas metas establecidas.

Conclusiones del diagnóstico cuantitativo. A partir de los resultados totales de las escalas, la de Escala de Motivación refleja en los estudiantes una falta de participación por parte del estudiante en cuanto al reto, curiosidad y dominio de las tareas académicas. Además, de la presencia de ansiedad o preocupación durante la realización de un examen. En lo que compete a la Escala de Estrategias de Aprendizaje los resultados indican que los estudiantes de la FCH tienen una falta de interés por aprender con sus compañeros, pedir ayuda a sus compañeros y/o profesores, así como una falta de estrategias que ayuden al estudiante a controlar y regular su propia cognición, incluyendo el establecimiento de metas y la supervisión de su propia comprensión y regulación.

Por otra parte, los resultados por género reflejan que las mujeres en la Escala de Motivación tienen una falta de reconocimiento en que su rendimiento académico depende de ellas mismas, además de presentar una falta de creencia y juicios en su habilidad para realizar las tareas académicas con éxito. Por otra parte, en la Escala de Estrategias de Aprendizaje, los hombres tienen una falta de estrategias para estudiar una materia y seleccionar informar relevante a través de técnicas como el subrayado o realización de esquemas, en comparación con las mujeres.

En cuanto a la comparación de estudiantes que si han reprobado con aquellos que no, los resultados manifiestan que los estudiantes que no han reprobado tienen valores más altos en la escala de Motivación, sin embargo, ninguna es representativa. En lo que corresponde a la variable de Estrategias de Aprendizaje, los resultados son distintos, ya que los estudiantes que si han reprobado reflejan una falta de uso de estrategias que los ayuden a controlar y regular

su propia cognición, incluyendo la planificación y establecimiento de metas, así como la supervisión de su propia comprensión y regulación. Además, de una falta de estrategias para controlar su tiempo y ambiente de estudio, así como una falta de esfuerzo para llevar al día sus actividades y trabajos de las distintas asignaturas.

Por lo anterior, a partir de los resultados obtenidos se ve la necesidad de realizar una intervención la cual busque promover la autorregulación de los aprendizajes en estudiantes de la FCH con un enfoque mayor en aquellos estudiantes que se encuentran en situación reprobatoria.

En resumen, los estudiantes reflejan lo siguiente:

- Carencia de participación por parte del estudiante en cuanto al reto, curiosidad y dominio de las tareas académicas.
- Presencia ansiedad o preocupación durante la realización de un examen.
- Falta de interés por aprender con sus compañeros, pedir ayuda a sus compañeros y/o profesores.
- Deficientes estrategias que ayuden al estudiante a controlar y regular su propia cognición, incluyendo el establecimiento de metas y la supervisión de su propia comprensión y regulación.
- Las mujeres muestran una ausencia de reconocimiento en que su rendimiento académico depende de ellas mismas. Además, presentan más falta de creencia y juicios en su habilidad para realizar las tareas académicas con éxito, en comparación con los hombres.
- Los hombres muestran deficientes estrategias para estudiar una materia y seleccionar información relevante a través de técnicas como el subrayado o realización de esquemas, en comparación con las mujeres.

- Los estudiantes reprobados muestran deficiencias en el uso de estrategias que los ayuden a controlar y regular su propia cognición, incluyendo la planificación y establecimiento de metas,
- A los estudiantes en situación reprobatoria les cuesta trabajo la supervisión de su propia comprensión y regulación. Además, de presentar escasas de estrategias para controlar su tiempo y ambiente de estudio.
- También muestran ausencia de esfuerzo para llevar al día sus actividades y trabajos de las distintas asignaturas.

2.1.2. Diagnóstico cualitativo

A continuación, se muestra el método de diagnóstico cualitativo utilizado, por lo que se explica el proceso de selección de los participantes, el escenario a considerar y la técnica utilizada para la recogida de información.

En este sentido, el método cualitativo trata de acercarse al mundo real, por lo que busca entender, describir y explicar los fenómenos sociales desde el análisis de las experiencias, interacciones, comunicaciones y documentos de los participantes, los cuales pueden ser individuales o de manera grupal. Además, estos análisis se pueden obtener a través de historias de vida biográficas, análisis del conocimiento cotidiano, informes, historias, observación, registro de prácticas, textos, imágenes, películas o música (Gibbs, 2014).

Para fines de este estudio se utilizó el análisis de experiencias de manera individual a través del análisis del conocimiento cotidiano por parte de los participantes, los cuales se describen a mayor profundidad en los siguientes apartados.

Descripción del escenario. El diagnóstico se implementó en la FCH la cual cuenta con una matrícula de 2, 276 estudiantes, predominantemente mujeres (1,503) en comparación con los hombres (773), con una reprobación del 48% (UABC, 2020). Los programas educativos que se ofertan son Ciencias de la Educación, Psicología, Comunicación, Historia y Sociología. Por lo

que se solicitó la autorización de las autoridades correspondientes y de los mismos participantes para su participación voluntaria.

La entrevista se implementó de forma virtual debido a la presencia de la pandemia por Coronavirus (COVID-19) declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020).

Participantes. La muestra fue intencionada debido a la heterogeneidad para elegir el contexto, además que el número de casos o entrevistas se definió durante el proceso de recolección de los datos, hasta que la información se haya saturado (Abero et al., 2015).

Se seleccionó a los participantes claves basados en el caso típico-ideal, con la finalidad de que los sujetos cumplieran con los atributos esenciales para el estudio, por lo que se diseñó un perfil para poder considerar la interrelación que tienen los participantes con un gran número de rasgos o variables (Rodríguez et al., 1996).

En este sentido, los participantes tenían que cumplir con las características de 1) ser estudiantes universitarios, específicamente de la FCH, 2) que se encontraran en situación de rezago en nivel 2 (dos asignaturas reprobadas) y nivel 3 (tres asignaturas reprobadas o más) según la UABC (UABC, 2017). Lo anterior, porque son aquellos estudiantes que se consideran en mayor riesgo de abandono escolar, de mantenerse en la situación actual o de no atenderse la problemática.

El participante fue un estudiante de género femenino con la edad de 28 años que se identificó en el nivel de rezago 2, cual cursa el cuarto semestre de la licenciatura en Psicología en la modalidad semiescolarizada. La participante es madre, por lo que se dedica al hogar y a estudiar de manera simultánea.

En un segundo momento, se entrevistaron a dos académicos que se encuentran en áreas de atención a estudiantes y docentes.

Técnica de recolección de datos. Para el cumplimiento de los objetivos cualitativos se utilizó la técnica de entrevista a profundidad la cual consiste en obtener información sobre determinados problemas, a través del establecimiento de una lista de temas que cubrir según la

problemática y en función de la problemática de interés, dejando abierta la información que vaya surgiendo durante la entrevista. Lo anterior, para tener el conocimiento desde el punto de vista de los participantes (Rodríguez et al., 1996; Abero et al., 2015).

Por lo que, se realizó una entrevista semiestructurada, debido a que Sandoval (2002) expresa que el implementar esta técnica ayuda a ir enriqueciendo y reorientando la entrevista conforme avanza el proceso de investigación, el cual sirve como un medio de profundización al momento del análisis.

Para la realización de la entrevista se elaboró como instrumento una guía en la cual se hicieron preguntas abiertas con la finalidad de obtener mayor información por parte de los sujetos. La guía se realizó conforme a la revisión previa de la literatura de las categorías más frecuentes de la autorregulación de los aprendizajes como fueron: estrategias de aprendizaje, motivación, objetivos académicos y metacognición. Por otra parte, también se exploró sobre la reprobación académica, con la finalidad de conocer las causas y factores que lo provocaron.

En relación con lo anterior, la autorregulación de los aprendizajes para Zimmerman (2002) es el proceso autodirectivo donde los estudiantes modifican sus habilidades mentales en habilidades académicas y donde sus pensamientos autogenerados, sentimientos y comportamientos están enfocados en el logro de objetivos académicos. Además, se busca que los estudiantes desarrollen estrategias de aprendizaje necesarias para lograr los objetivos y metas de aprendizaje que se han fijado para sí mismos (Panadero y Tapia, 2014; Schunk, 2012).

Por otra parte, la reprobación escolar para Hernández et al. (2018) es la situación en la que el estudiante no reúne los requisitos mínimos para acreditar una materia del plan de estudios en el que se encuentra, además suele manifestarse como antesala al abandono escolar. En ella participan factores estructurales desde la sociedad, la familia y lo personal, los cuales impactan en las instituciones de educación y en la propia autoestima de los estudiantes (Nava et al., 2007).

Finalmente, la guía de entrevista para estudiantes consistió en las dimensiones de estrategias de aprendizaje (siete preguntas para estudiantes, dos para académicos), motivación (tres preguntas para alumnos, cuatro para académicos), objetivos académicos (dos preguntas tanto para estudiantes como académicos), metacognición (cinco preguntas para ambos) y reprobación escolar (nueve preguntas para alumnos y diez para académicos). Para observar la guía de entrevista ir al Apéndice 3 y 4.

Una vez diseñada la guía de entrevista, se realizó el consentimiento informado (Apéndice 6) bajo el Informe Belmont (1979) considerando los principios de respeto, beneficencia y justicia, con la finalidad de proporcionar a los participantes la información necesaria sobre su participación en la investigación. En el informe se explica el objetivo, el propósito de la divulgación del estudio, los riesgos y los beneficios de su participación, además de explicar la participación voluntaria y con fines académicos. Se compartió el grado de protección de la confidencialidad de los datos, así como el derecho a negarse a participar.

Procedimiento. Se invitó a estudiantes de la licenciatura en Psicología que se identificaron en nivel de rezago 2 y 3 por vía electrónica a ser parte del estudio como informantes claves a través de una entrevista virtual. A quienes estuvieron interesados se les compartió la información completa y detallada de la investigación. Posteriormente, a quien decidió participar se le dio seguimiento de forma directa y personalizada por celular para acordar día, hora y plataforma para la entrevista.

En cuanto a los académicos, se contactó vía correo electrónico al encargado del departamento de orientación educativa y psicológica, y a la encargada de la coordinación de formación básica.

Lo anterior, porque Roder y González (2014) informan que el realizar el trabajo de campo desde la Web brinda herramientas en las cuales se pueden utilizar cuando no se puede realizar presencialmente, además que permite grabar directamente desde las aplicaciones o se

puede utilizar los servicios de grabación de pantalla. La entrevista se realizó el día 23 de abril del año 2020 en la plataforma digital Zoom a las 16:00 horas.

Análisis de datos. En cuanto a los resultados obtenidos del diagnóstico cualitativo de las entrevistas con estudiantes y académicos se han obtenido sub-categorías y códigos los cuales se muestran en la Tabla 19.

Tabla 19

Códigos de entrevista

Categoría	Sub-categoría	Código
Autorregulación de los aprendizajes	Estrategias de aprendizaje	Acompañamiento académico
		Falta de actitudes positivas
		Autoeficacia
		Hábitos de estudio/Técnicas de estudio
		Ansiedad ante exámenes
		Problemas de aprendizaje
	Motivación	Procesamiento de la información
		Busqueda de ayuda
		Motivación intrínseca
		Falta de motivación
		Expectativas
	Objetivos académicos	Motivación extrínseca
		Cumplimiento de metas
		Problemas de transición
		Planteamiento de objetivos
	Metacognición	Monitoreo y control de cogniciones, motivaciones y comportamientos
		Creencias de control
		Valor de la tarea/ aprendizaje/ Compromiso escolar
		Rendimiento académico
		Resolución de problemas
Reprobación	Académicos	Dedicación
		Estrategias de aprendizaje
	Personales	Faltas
		Falta de interés o compromiso
	Institucionales	Problemas familiares
		Orientación
	Docentes/Tutor	Programas
		Práctica docente
		Seguimiento desde la tutoría

Nota: Elaboración propia, 2020.

Resultados del diagnóstico cualitativo. Los resultados del método cualitativo se obtuvieron a partir de análisis teórico obtenidos del marco teórico y de la revisión documental sobre las dos grandes categorías que fueron autorregulación de los aprendizajes y reprobación escolar.

Autorregulación de los aprendizajes. La categoría de autorregulación de los aprendizajes consta de cuatro sub-categorías: 1) Estrategias de aprendizaje, 2) Motivación, 3) Objetivos académicos y 4) Metacognición.

En relación a *Estrategias de Aprendizaje* se comprende como las acciones que el estudiante implementa para mejorar su aprendizaje y tener resultados positivos; por lo que, los académicos señalan que los estudiantes necesitan de un acompañamiento académico para saber aprender, que reconozcan cuales son sus habilidades y que logren alcanzar las competencias necesarias. También, existe una “falta de actitudes positivas por parte de los estudiantes en cuanto al interés y disposición para la búsqueda de estrategias de estudio trayendo como consecuencia falta de compromiso para asistir continuamente a clases, incumplimiento de tareas y sesiones de clase, no comprender y seguir instrucciones”, provocando en consecuencia tener que tomar la tercera oportunidad en materias, lo cual aumenta el riesgo de deserción escolar. Por otra parte, tanto académicos como el alumno coinciden en la importancia que tiene que el estudiante desarrolle autoeficacia y reconozca el valor que tiene el aprender, ir a la escuela, estudiar la universidad, la pasión por su profesión, así como el interés por los contenidos para que estos perduren en ellos y puedan aplicarlos en su vida diaria.

Así mismo, se reconoce la importancia que los estudiantes desarrollen e implementen mayores y mejores técnicas y hábitos de estudio. Lo anterior, se establece porque desde la visión de los académicos, los alumnos aplican estrategias básicas como es la memorización, escuchar y tomar notas, careciendo de técnicas como organización del tiempo y del espacio de estudio, sumado a distractores como son los dispositivos electrónicos. En este sentido, la estudiante confirma que las estrategias de aprendizaje que mayormente implementa son el

leer, tomar apuntes y escuchar al docente. En relación con los anterior, tanto académicos como alumna señalan que los estudiantes presentan problemas con las estrategias para lograr el aprendizaje, problemas con el procesamiento de la información (memoria), manejo de la ansiedad y con búsqueda de ayuda tanto con docentes como con sus pares. Al respecto, Schunk (2012) expresa que las estrategias de aprendizaje brindan a los estudiantes un manejo sobre procesamiento de la información, ya que a través de ellas pueden elegir, organizar, repasar y seleccionar información relevante para su aprendizaje, además que estas estrategias sirven de apoyo para mantener un ambiente de aprendizaje positivo, el cual les ayuda a manejar la ansiedad ante exámenes, mejorar la autoeficacia y valor del aprendizaje, así como a mejorar sus expectativas y actitudes sobre los resultados académicos. Y que, al ser autorregulado en estos aspectos el alumno siente la necesidad, el deseo y tenga motivos para aprender (García, 2012).

Con relación a la *motivación*, se entiende como la forma en que el estudiante afronta sus actividades educativas, en este sentido, académicos expresan que la motivación intrínseca es la que mayor efecto tiene en cuanto al aprendizaje de los estudiantes, sobre el interés mismo que tienen por aprender y por quedar en la licenciatura que desean ingresar. Además, consideran que los estudiantes de primer semestre ingresan con altos porcentajes de motivación, sin embargo, después del primer semestre se empieza a debilitar, por no cumplir con sus expectativas, por problemas de adaptación y por el incumplimiento de sus metas académicas. Por lo que, académicos declaran la importancia que el estudiante reconozca por qué y para qué estudia, debido a que un estudiante con falta de motivación intrínseca trae como consecuencias bajas de calificaciones, incumplimiento de tareas y faltas. En este sentido, Lamas (2008) expresa que el estudiante motivado intrínsecamente es capaz de seleccionar y realizar sus actividades por “interés, curiosidad y desafío que éstas le provocan”p.16. Además, el estudiante suele estar “más dispuesto a aplicar un esfuerzo mental significativo durante la

realización de la tarea, a comprometerse en procesamientos más ricos y elaborados y en el empleo de estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas”p16.

En cuanto a la motivación extrínseca la estudiantes y académicos lo asocian en el apoyo que reciben los estudiantes por parte de sus padres y/o parejas, así como el ejemplo que pueden ser para sus hijos. Sin embargo, también el escaso apoyo emocional y económico por parte de sus familiares puede provocar una baja motivación extrínseca. De esta forma, académicos explican que es necesario que el alumno reconozca para qué y por qué está estudiando, así como cuales son sus metas a corto y largo plazo. Sin embargo, Lamas (2008) establece que aquellos estudiantes que orientan hacia las metas extrínsecas suelen elegir realizar tareas más fáciles en búsqueda de recompensas externas. No obstante, los estudiantes deben establecer metas y expectativas a partir de sus propias acciones y autoeficacia, para lograr los resultados académicos esperado; ya que estas se relacionan de forma importante con el uso de estrategias cognitivas y autorreguladoras en el aprendizaje (Schunk, 2012; Pintrich y García, 1991).

Por otro lado, los *objetivos académicos* se entienden como el fin al que los alumnos desean llegar en su formación académica, así mismo para Fuentes y Rosario (2013) son los que orientan a los estudiantes en su aprendizaje a través del monitoreo, regulación y control de sus cogniciones, motivaciones y comportamientos. Sin embargo, los académicos expresan que los estudiantes en ocasiones no se dan cuenta sobre qué es lo que quieren, no tienen definido una orientación vocacional y los objetivos académicos suelen estar planteados a un nivel intermedio y estos no suelen cumplirse por una falta de monitoreo y control de los mismos, además que los estudiantes de primeros semestres se enfrentan a una realidad que no cumple con sus expectativas y que asimismo les trae problemas de adaptación. Lo cual, se confirma con la información proporcionada por la estudiante, quien no establece objetivos a corto o mediano plazo, sino que está establece metas fijas. En este sentido Núñez et al. (2006)

expresan que los estudiantes que establecen objetivos orientados al aprendizaje son más enfocados en el avance de su aprendizaje y propende a aprender de una manera más eficaz.

Respecto a la sub-categoría de *metacognición* se refiere al conocimiento que tienen los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje, por lo que, tanto académicos como estudiante establecen la relevancia que tiene que los estudiantes se interesen por su rendimiento académico, que sean comprometidos y responsables sobre su aprendizaje a través del cumplimiento de tareas, participando en clases, organizando sus tiempos de estudio, no faltar, estudiando en sus ratos libres, teniendo interés por la carrera y la amplitud a aprender cosas nuevas.

Sin embargo, en ocasiones el rendimiento académico no logra ser el adecuado y esto suele ser porque los estudiantes muestran problemas de adaptación a la universidad, escasos hábitos de estudios, presentan baja motivación, limitada capacidad para resolver problemas y carecen de un compromiso escolar. Mientras que, el estudiante, atribuye su bajo rendimiento académico al docente. En este sentido, Flórez (2000) afirma que un estudiante que desarrolla metacognición es capaz de implementar acciones y buscar ayuda con la finalidad de mejorar su rendimiento académico, así como resolver problemas de mejor manera. Lo anterior, a partir del conocimiento que tienen los estudiantes sobre sus potencialidades y limitaciones cognitivas; el conocimiento que se tiene sobre las tareas escolares a partir de los objetivos y características de la misma; y el conocimiento que se tiene sobre las distintas estrategias que permiten al estudiante realizar una tarea de forma efectiva (Osses y Jaramillo, 2008).

En este sentido, los autores Valle, et al. (2008) expresan que aquellos estudiantes que muestran problemas de autorregulación de los aprendizajes perciben el aprendizaje como amenaza ya que desde este se evalúa su desempeño académico y su capacidad cognitiva, provocando que los alumnos se rehúsen a las oportunidades de aprendizaje y limitándose a lo que los docentes imparten. Al contrario, con aquellos estudiantes que si son autorregulados en su aprendizaje, Núñez et al. (2006) establecen que estos elevan su rendimiento y éxito

académico por medio de la selección adecuada de estrategias que controlan y regulan su cognición, motivación y conducta. Además, son capaces de seleccionar y organizar su ambiente de aprendizaje por medio de personas o desde aspectos contextuales. Así mismo, son capaces de fijar y controlar sus metas académicas.

Reprobación académica. A partir de la categoría de reprobación se obtuvieron cuatro sub-categorías 1) factores académicos, 2) factores personales y 3) Problemas institucionales.

La reprobación por *factores académicos* se enfoca en la complejidad de los contenidos, así como la relación docente-alumno, por lo que tanto estudiante como académicos coinciden y atribuyen que la reprobación es causa por la falta de sensibilidad docente ante ciertas situaciones, así como la exigencia y autoritarismo, inclusive por una falta de organización y planificación de clases por parte de los docentes. Sumado, la dificultad de los contenidos que tienen ciertas materias. Por lo que, Cortés (2017), expresa los factores académicos de reprobación se atribuyen a las dificultades de las pruebas, la relación docente-alumno y las estrategias de enseñanza que los mismos implementan. Además, que la motivación, la ansiedad ante los exámenes y la baja autoestima de los estudiantes, se puede ver influencia por la actitud docente y la relación que mantienen con los estudiantes.

En cuanto a la reprobación por *factores personales* considera aspectos como la falta de interés o compromiso escolar, problemas familiares, motivación, regulación emocional/autoconocimiento, estrategia de aprendizaje, baja motivación y faltas escolares. Así mismo, se encontró que los estudiantes muestran escasa dedicación, interés y compromiso al estudio; problemas de adaptación al entorno universitarios; baja motivación; de estrategias de aprendizaje que los ayude a aprender; faltan a clases; por último, los problemas familiares y al no saber regular sus emociones esto interfiere en su rendimiento académico. En este sentido, García (2013) establece que los determinantes personales por los estudiantes que reprueban son “las competencias cognitivas, la motivación, las condiciones cognitivas, el autoconcepto académico, la autoeficacia percibida, bienestar psicológico” (p. 47). Además, Cortes (2017)

expresa que las habilidades personales que poseen los estudiantes de primer año radican en lo que también los académicos mencionaron en la sub-categoría de estrategias de aprendizaje, lo cual es, que los estudiantes muestran una participación pasiva y de repaso en el aula, además que la estrategia que con mayor frecuencia emplean es la toma de apuntes y uso de la memoria. También, los autores Vera et al. (2012) expresan que los estudiantes suelen estudiar para acreditar las materias y no para lograr un aprendizaje.

Por otra parte, la sub-categoría de reprobación por factores institucionales se consideran los programas de acompañamiento estudiantil, por lo que académicos lo asocian con la falta de acercamiento por parte de los estudiantes a los programas de acompañamiento escolar como es la orientación educativa por parte del departamento psicopedagógico y la tutoría; expresan que además la universidad ya implementa acciones de apoyo como la creación de materias que ayudan al estudiante a conocerse, identificarse y lograr resolver problemas. Sin embargo, desde la visión de los académicos, son los estudiantes responsables de la falta de acercamiento y por lo tanto el seguimiento por parte del psicopedagógico y la tutoría no se puede llevar a cabo de forma puntual. Además, consideran que a nivel institucional no se ha encontrado la forma efectiva de dar seguimiento a los estudiantes desde la tutoría, esto en función de detectar las deficiencias académicas de los estudiantes y de esta forma, evitar que se atrasen reprobando e inclusive deserten. Por lo que García (2013) explica que los factores institucionales en la reprobación son aquellos que tienen que ver con “la elección de los estudios según interés del estudiante, complejidad en los estudios, condiciones institucionales, servicios institucionales de apoyo, ambiente estudiantil” (p. 48). En este sentido, Vera et al. (2012) señalan que los factores institucionales que interfieren en el rezago educativo son el currículo, el comportamiento que tienen los estudiantes para seleccionar materias, la orientación que reciben los alumnos y la captación de apoyo que reciben por parte de la universidad.

Conclusiones del diagnóstico educativo

En síntesis a partir del diagnóstico educativo que compendió de un método mixto (cuantitativo y cualitativo) los resultados indican que los estudiantes que se encuentran en situación tanto regular como irregular presentan escasa participación en aspectos como reto, curiosidad, disposición, interés y dominio de tareas; insuficientes estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio que los ayude a poder controlar, regular y supervisar su cognición debido a que existe un predominio de uso de estrategia de aprendizaje básicas; establecimiento de metas y objetivos académicos debido a que existe una inseguridad por parte de los estudiantes sobre lo que quieren. Así mismo, es que los alumnos establecen metas fijas a futuro y no objetivos claros a corto o mediano plazo que los ayuden a mejorar su rendimiento académico. Además, se observa una ausencia de búsqueda de ayuda por parte de los estudiantes tanto con sus pares como con docentes.

Los resultados reflejan un predominio e importancia del desarrollo de metas intrínsecas, ya que estas son las que incitan al alumno al interesarse y querer aprender. Sin embargo, los principales problemas de motivación que presentan radican en el incumplimiento de expectativas y metas académicas, así como problemas de adaptación universitaria. Otro aspecto que interfiere en la motivación de los estudiantes y lo cual lo manifiestan estudiantes y académicos es la presencia de ansiedad ante los exámenes, lo cual, los suele llevar a atrasarse, reprobado o inclusive abandonar sus estudios.

En cuanto al reconocimiento de los estudiantes sobre su propio rendimiento académico (metacognición), se ve fragmentada por los problemas de adaptación a los que se enfrentan los estudiantes de los primeros semestres, a la escasez de hábitos de estudio, por la baja motivación, la limitante capacidad para resolver problemas y la carencia de compromiso escolar.

Por otra parte, en cuanto a los estudiantes que se encuentran en situación reprobatoria se detecta la carencia de dedicación, interés y compromiso escolar, así como la ausencia de

regulación de las emociones. Además, presentan una carencia de implementación de estrategias que les ayuden a controlar y regular su propia cognición; ausencia de planificación y establecimiento de metas académicas que les ayuden a mejorar su rendimiento académico; deficiente uso de estrategias para dominar su tiempo y ambiente de estudio, y por último, existe una carencia de esfuerzo.

Capítulo III: Diseño de intervención educativa

Técnica

La intervención educativa se diseñó para estudiantes de educación superior, la cual consistió en una técnica educativa de combinación teórica-conceptual sobre la autorregulación de los aprendizajes y el libro Cartas a Gervasio de los autores Rosário et al. (2017), dicha intervención se diseñó con base a los resultados obtenidos del diagnóstico mixto. Sin embargo, el énfasis de la intervención esta enfocado en Rosário et al., que trata de un estudiante universitario ficticio el cual relata su proceso de adaptación y su experiencia de recién ingreso a la universidad.

Las cartas contemplan aspectos sobre la autorregulación de los aprendizajes como:

1. Adaptación a la universidad
2. Organización y gestión del tiempo
3. Proceso de aprendizaje y papel del alumno
4. Estrategias de aprendizaje
5. Estrategias para la toma de apuntes
6. Procesamiento de la información
7. Autorregulación de los aprendizajes
8. Establecimiento de metas y objetivos
9. Planificación del estudio
10. Estrategias de preparación y realización de exámenes
11. Ansiedad ante los exámenes
12. Trabajo en equipo
13. Estrategias para evitar la procrastinación

Lo anterior, permite a los estudiantes a generar un pensamiento reflexivo, anticipando futuros problemas durante su trayectoria escolar universitaria (Rosário et al. 2016).

Delimitación de los participantes de la intervención

La intervención se propuso para estudiantes de Tronco Común del área de las Ciencias Sociales en la UABC en la modalidad a distancia, la cual permite que los estudiantes se organicen para trabajar a su propio ritmo al no exigir sesiones sincrónicas. Sin embargo, al ser una universidad con modalidad flexible, el curso puede ser atractivo y motivar a ingresar a estudiantes de los distintos semestres y carreras de la FCH.

Propuesta de intervención

Objetivos de la propuesta de intervención

Adaptar las estrategias autorregulatorias a través de la modulación de actividades académicas, la organización de su entorno, el establecimiento y alcance de objetivos académicos, así como el conocimiento de emociones y estrategias de aprendizaje con la finalidad de ser capaz de cuestionar, planificar, evaluar los propios procesos metacognitivos y coadyuvar en la mejora del rendimiento académico, con apertura al trabajo autónomo, motivación para el trabajo académico y capacidad crítica y autorreflexiva del proceso de aprendizaje.

Objetivos específicos

- Conocer las principales perspectivas teóricas y modelos sobre la autorregulación de los aprendizajes, así como los conceptos básicos relacionados a través del análisis documental, fomentando el pensamiento crítico con actitud cooperativa y de responsabilidad.
- Identificar los procesos de aprendizaje mediante la autovaloración, enfocadas en el cumplimiento de metas académicas, con la finalidad de resolver los problemas escolares para el desarrollo de estrategias de aprendizaje con actitud de compromiso reflexivo y objetivo.

- Desarrollar motivación académica través de la implementación de estrategias de repetición, planificación, organización y técnicas para el estudio, con la finalidad de cumplir los objetivos académicos con autonomía y de responsabilidad.

Planificación de la intervención

Para implementar la intervención se diseñó un Programa de Unidad de Aprendizaje denominado Desarrollo del Aprendizaje Autorregulado (para ver el programa completo ir al Apéndice7) el cual rige como un curso optativo para estudiantes del tronco común del área de las ciencias sociales.

El programa consta de tres unidades las cuales se distribuyen de la siguiente manera:

Tabla 20

Contenido temático de la intervención educativa

Unidad	Tema
Unidad I. Fundamentos de la autorregulación de los aprendizajes	1.1. Antecedentes de la autorregulación de los aprendizajes 1.2. Modelos de la autorregulación de los aprendizajes 1.2.1. Modelo según Pintrich 1.2.2. Modelo cíclico de Zimmerman 1.3. Teorías de la autorregulación de los aprendizajes 1.3.1 Teoría sociocognitiva 1.3.2 Teoría operante 1.3.3. Teoría fenomenológica 1.3.4. Teoría del procesamiento de la información 1.3.5. Teoría de la volición 1.4 Pensamiento crítico y metacognición
Unidad II. Desarrollo de estrategias de aprendizaje	2.1 Reflexión sobre el proceso de aprendizaje y papel del alumno en el aprendizaje 2.2 Establecimiento de metas 2.2.1 Metas intrínsecas 2.2.2 Metas extrínsecas 2.2.3 Metas a corto y largo plazo 2.3 Resolución de problemas académicos 2.3.1 Procrastinación 2.3.2 Búsqueda de ayuda 2.4 Exámenes Académicos 2.4.1 Estrategias para la preparación de exámenes 2.4.2 Estrategias para la realización de exámenes 2.5. Manejo de la ansiedad ante los exámenes.
Unidad III. Desarrollo de la motivación académica	3.1 Organización de información 3.1.1 Mapas conceptuales, esquemas, resúmenes y toma de apuntes 3.1.2 Técnica Cornell 3.1.3 Control de distractores

	3.2 Uso de información
	3.2.1 Memoria a corto y largo plazo
	3.2.2 Instrumentalidad del aprendizaje
	3.3 Organización, gestión de tiempo y del ambiente
	3.4 Autorregulación del aprendizaje
	3.4.1 Modelo cíclico del aprendizaje autorregulado
	3.4.2 Establecimiento de objetivos
	3.4.3 Monitorización
	3.4.4 Volición

Nota: Elaboración propia, 2020.

El programa consistió de 14 sesiones en la modalidad a distancia, por lo que se realizó el diseño instruccional (Apéndice8) del programa del cual, en la tabla 21 se presenta el plan de actividades respecto a los temas vistos, materiales utilizados y evidencias solicitadas a los estudiantes.

Tabla 21

Plan de actividades del curso Desarrollo del Aprendizaje Autorregulado

Unidad 1: Fundamentos de la autorregulación de los aprendizajes					
Meta	Semana	Entrega	Actividad	Evidencia(s)	Valor
Meta 0. Encuadre	1	18 sep.	Encuadre	Cuestionario	0%
Meta 1.1. ¿Qué es Autorregulación de los aprendizajes y Cuáles son sus antecedentes?	1	18 sep.	Presentación Búsqueda documental y lectura	Participación en foro Presentación de Power Point	5%
Meta 1.2. Modelos de autorregulación de los aprendizajes de Zimmerman y Pintrich	2	25 sep.	Búsqueda documental y lectura Discusión grupal	Cuadro comparativo Participación en foro	5%
Meta 1.3. Teorías de la autorregulación de los aprendizajes	3	02 oct.	Búsqueda documental y lectura	Mapa conceptual	5%
Meta 1.4 Principales aspectos de la autorregulación de los aprendizajes	4	09 oct.	Reflexión y discusión grupal	Análisis FODA Participación en foro	10%
Unidad 2: Desarrollo de estrategias de aprendizaje					
Meta 2.1. Reflexión sobre el proceso de aprendizaje y el papel del alumno	5	16 oct.	Búsqueda documental y lectura	Reflexión	7%
Meta 2.2. Establecimiento de metas	6	23 oct.	Búsqueda documental y lectura	Cuadro comparativo	10%
Meta 2.3. Resolución de problemas académicos	7	30 oct.	Lectura	Video Powtoon	10%
Meta 2.4. Exámenes Académicos	8	06 nov.	Lectura	Mapa mental	5%
Meta 2.5. Manejo de la Ansiedad ante los exámenes	9	15 nov.	Lectura	Infografía	5%
Unidad 3: Desarrollo de motivación académica					
Meta 3.1. Organización de información	10	20 nov.	Búsqueda documental y lectura	Ensayo	6%
Meta 3.2. Gestión del tiempo y del ambiente	11	27 nov.	Búsqueda documental y	Cuestionario	5%

Meta 3.3. Procesamiento de la información	12	04 dic.	lectura Búsqueda documental y lectura	Historieta/Comic	5%
Meta 3.4. Autorregulación del aprendizaje	13	11 dic.	Búsqueda documental y lectura	Perfil de estudiante	6%
Meta 3.5. Trabajo final y Cuestionario CMEA	14	18 dic.	Trabajo final	Agenda de actividades académicas y de estudios durante el semestre.	16%

Nota: Elaboración propia, 2020.

Capítulo IV: Intervención educativa

Especificación de los cambios efectuados durante la aplicación

En cuanto a los cambios efectuados durante la aplicación de la intervención fue la flexibilidad de entregas de tareas a aquellos estudiantes que se incorporaron de dos a tres semanas tarde al curso debido a problemas de inscripción o adjunción de materias. Además, la flexibilidad en la entrega de actividades a aquellos estudiantes que no lograban entregar las tareas de la manera correcta por la incomprensión de las instrucciones.

Por otra parte, la metería fue dirigida para estudiantes de la etapa de formación básica, sin embargo, se obtuvo también la participación de estudiantes de semestres más avanzados de las carreras de Psicología y Educación, esto, porque la UABC cuenta con un plan de estudios flexibles y los estudiantes cuentan con la libertad de seleccionar las materias que decidan según sus necesidades e intereses.

Narración cronológica del proceso de aplicación

En esta sección se muestra la descripción cronológica semanal de las actividades realizadas desde la plataforma Blackboard por parte de los estudiantes. Por tanto, en la tabla 22 se muestra la cronología de actividades correspondiente a la unidad 1.

Tabla 22

Cronología del proceso de aplicación de la intervención educativa- Unidad 1.

Fecha	Tema	Característica de la actividad	Dudas en el proceso	Nivel de cumplimiento cuantitativo	Nivel de cumplimiento cualitativo
18 sep.	¿Qué es la autorregulación de los aprendizajes y cuáles son sus antecedentes?	Individual y grupal	Ninguna	22 de 26	Buenas entregas y participación en el foro de discusión
25 sep.	Modelos de la autorregulación de los aprendizajes de Zimmerman y Pintrich	Colaborativa	Las dudas de esta semana se trataron sobre la agenda de organización de actividades que forma parte del trabajo final para los estudiantes, por	21 de 26	Buen trabajo colaborativo y selección de información.

			lo que, se realizo un video informativo para aclarar las dudas.		
			Problemas con la formulación de equipos debido a estudiantes que dieron de baja y otros que ingresaron.		
02 oct.	Teorías de la autorregulación de los aprendizajes	Individual	Ninguna	19 de 26	Mapas conceptuales aceptables.
09 oct.	Principales aspectos de la autorregulación de los aprendizajes	Individual	Ninguna	23 de 26	Excelente análisis sobre sus fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades de aprendizaje.
16 oct.	Proceso de aprendizaje y papel del alumno	Individual	Dudas sobre las opciones de como realizar el trabajo final, si de manera electrónica o manual.	23 de 26	Hubo algunos problemas de plagio y falta de reflexión por parte de algunos estudiantes.

Nota: Elaboración propia, 2021.

La unidad 1 fue destinada a la descripción de la autorregulación de los aprendizajes partiendo desde su definición, modelos, teorías, principales aspectos y como es el proceso de aprendizaje de los estudiantes. De las cinco actividades, cuatro fueron individuales, una colaborativa y otra grupal con participación en foro para compartir sus reflexiones. En esta primera unidad, las dudas o inconvenientes más comunes tuvieron que ver con la realización del trabajo final, ya que, la instrucción fue que realizaran un calendario mensual y semanal sobre sus actividades escolares y este debían realizarlo desde el inicio del semestre, por lo que, a los estudiantes no logro quedar del todo claro. En consecuencia, se realizó un video explicativo sobre las pautas para realizarlo y que este pudieras verlo cuando les fuera necesario. Otra dificultad fue el plagio en trabajos como el copiado y pegado de información sin realizar citas o parafrasear, así como la omisión de referencias bibliográficas confiables, además de problemas para citar en formato de Manual American Psychological Association (APA), lo cual se fue corrigiendo y señalando en cada trabajo con la intención de mejorar.

Así mismo, las actividades con mayor impacto fue el análisis de fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades en su aprendizaje, ya que los estudiantes realizaron una excelente reflexión personal sus virtudes, ventajas y desventajas en el aprendizaje, así como aquellos aspectos en los que se pueden mejorar.

En la unidad 2, se trató del desarrollo de estrategias de aprendizaje, por lo que, las actividades fueron realizadas de manera individual tratando temas como el establecimiento de metas académicas para alcanzar el éxito escolar, la resolución de problemas académicos en situaciones hipotéticas o reales, preparación antes y durante la realización de exámenes, así como el manejo de la ansiedad ante los mismos. En esta unidad los estudiantes mejoraron la calidad de sus entregas al establecer metas y objetivos de manera intrínseca y extrínseca, realizaron videos de muy buena calidad donde expresaron una situación problema en el ámbito escolar y como la pueden solucionar desde la autorregulación de los aprendizajes, así como la realización de una infografía sobre el manejo y control de la ansiedad al momento de realizar exámenes escolares. En general, se obtuvieron excelentes entregas con calidad y creatividad, para observar la cronología de actividades esta se muestra en la tabla 23.

Tabla 23

Cronología del proceso de aplicación de la intervención educativa- Unidad 2.

Fecha	Tema	Característica de la actividad	Dudas en el proceso	Nivel de cumplimiento cuantitativo	Nivel de cumplimiento cualitativo
23 oct.	Establecimiento de metas académicas	Individual	Estudiantes aun con dudas sobre la agenda de organización	21 de 26	Excelente establecimiento de metas y objetivos intrínsecas y extrínsecas.
30 oct.	Resolución de problemas académicos	Individual	Ninguna	20 de 26	Excelente calidad de videos de situaciones reales o hipotéticas para la resolución de problemas escolares.
06 nov.	Exámenes académicos	Individual	Ninguna	21 de 26	Excelentes mapas mentales que hacer antes y durante los exámenes.
15 nov.	Ansiedad ante de los exámenes	Individual	Dudas sobre si la agenda puede ser diaria, semanal o por mes.	20 de 26	Excelentes infografías sobre el manejo de ansiedad ante los exámenes.

Nota: Elaboración propia, 2021.

Por ultimo, en la unidad 3 se atendió el desarrollo de la motivación en los estudiantes y su desglose de actividades se muestra en la tabla 24. En esta ultima unidad la dificultad de las actividades aumento con la intención de implementar en los estudiantes además de un aprendizaje autorregulado un pensamiento crítico, por lo que se solicitó la realización de ensayo, reflexión, historieta y la realización de un perfil de un estudiante autorregulado. Su obtuvo excelente participación y pensamiento crítico por parte de los estudiantes, entregando trabajos de excelente calidad en cuanto a reflexión y análisis. Por otra parte, también se realizó la entrega del trabajo terminal en cuanto a su organización de manera diaria, semanal y/o mensual para posteriormente realizar una retroalimentación personal sobre la importancia de desarrollar la autorregulación de los aprendizajes.

Tabla 24

Cronología del proceso de aplicación de la intervención educativa- Unidad 3.

Fecha	Tema	Característica de la actividad	Dudas en el proceso	Nivel de cumplimiento cuantitativo	Nivel de cumplimiento cualitativo
20 nov.	Organización de información	Individual	Dudas sobre la realización del ensayo en cuanto a si debe incluir explícitamente los títulos de: introducción, desarrollo y conclusión.	19 de 26	Buenos ensayos académicos, algunos presentaban problemas con el uso de APA.
27 nov.	Gestión del tiempo y del ambiente	Individual y grupal	Oportunidad de entrega de actividad por problemas personales	20 de 26	Excelente reflexión sobre el manejo del tiempo y ambiente de estudio, así como participación crítica en el foro.
04 dic.	Procesamiento de la información	Individual	Dudas sobre el trabajo terminal en cuanto si se debe incluir el calendario de actividades del semestre	17 de 26	Excelentes historietas/comics sobre la importancia de la memoria.
11 dic.	Autorregulación del aprendizaje	Individual	Dudas sobre si las imágenes que se deben de colocar en el perfil del estudiante autorregulado pueden ser creada por ellos o deben de ser bajadas de	19 de 26	Excelente selección de características del estudiante autorregulado.

 internet.

18 dic.	Agenda de actividades académicas y reflexión sobre la autorregulación de los aprendizajes	Individual	Autorización para entregar antes el trabajo final	20 de 26	Excelentes agendas en organización por día, semanal y mensual. Así como reflexiones acertadas sobre la importancia de ser estudiantes autorregulados.
---------	---	------------	---	----------	---

Nota: Elaboración propia, 2021.

En conclusión, durante las semanas de la intervención (14 semanas) las problemáticas o dificultades que mayormente se presentaron fueron las dudas sobre el trabajo terminal, es decir, sobre la realización de la agenda semanal y mensual. En cuanto al contenido de las actividades, de manera individual se fue evaluando el desempeño de los estudiantes, así como la calidad de sus trabajos, por lo que, se les realizaban retroalimentaciones con la intención de mejorar sus trabajos futuros en aspectos como: el uso del APA por sus siglas en inglés, sustentación teórica y desarrollo del pensamiento crítico. Por lo que, con el avance de las semanas se logró observar mejoría en la calidad de sus productos en cuanto a reflexiones críticas y mayor participación en los foros de discusión.

Capítulo V: Evaluación de la intervención

La estrategia de intervención educativa conlleva a los estudiantes a desarrollar un aprendizaje autorregulado con la intención de lograr cumplir sus objetivos y metas académicas, con autonomía y reflexión. Dicha evaluación educativa consistió en tres fases; la fase 1 en la aplicación del instrumento CMEA a inicio del semestre como pretest y al cierre del semestre como posttest. La fase 2 fue la evaluación del proceso de intervención, en la cual, se analizaron los trabajos académicos de percepción propia en la cual los estudiantes fueron identificando y aplicando aquellos elementos de la autorregulación de los aprendizajes. Por último, la fase 3 corresponde a la evaluación final y consistió en la obtención de testimonios de los estudiantes a través de audios, los cuales, respondieron una serie de preguntas sobre el curso y su experiencia en el mismo.

El diseño fue cuasi-experimental sin grupo de control con cual se pudiera asegurar las causas que se obtuvieron en la intervención (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Así como fue realizado bajo un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo)

De manera inicial se obtuvo la participación de 26 estudiantes, de los cuales concluyeron satisfactoriamente 18, lo anterior fue implementado durante el periodo escolar 2020-2. La muestra reportó un rango de edad entre 17 y 31 años con una media de 19 años. Respecto al género, etapa de formación, carrera y carrera de interés los resultados se muestran en la Tabla 25.

Tabla 25

Estudiantes de la intervención por género, etapa de formación, carrera y carrera de interés.

Variable	Categoría	N	Porcentaje
Género	Femenino	18	69.2%
	Masculino	8	30.8%
Etapa	Básica	21	80.7%
	Disciplinar	2	7.6%
	Terminal	3	11.5%
Carrera	Tronco común	22	84.6%

	Psicología	4	15.4%
Carrera de interés	Educación	3	13.6%
	Psicología	19	86.4%

Nota: Elaboración propia, 2021.

El 84% de los estudiantes estudia en la modalidad escolarizado y el 16% en semiescolarizado. Además, de los 26 estudiantes, el 25% (n=11) trabaja y estudia de manera simultanea. Por otra parte, el 19.2% (n=5) estudiante manifestó haber reprobado de los cuales el 40%(n=2) ha reprobado un curso y el 60% (n=3) reprobó dos.

La evaluación de la intervención se explica en Tabla 26 desde el inicio, durante el proceso y al final de la misma.

Tabla 26

Estrategias de evaluación de la intervención educativa.

Objetivo	¿Cómo se va a evaluar?	¿Con qué se va a evaluar?	Tipo de evaluación
Analizar los procesos de autorregulación de los aprendizajes en estudiantes.	Pretest-Postest	CMEA	Inicial y final (cuantitativa)
Conocer las principales perspectivas teóricas y modelos sobre la autorregulación de los aprendizajes, así como los conceptos básicos relacionados a través del análisis documental, fomentando el pensamiento crítico con actitud cooperativa y de responsabilidad.	Búsqueda documental Lectura	Presentación en Power Point Cuadro comparativo	Proceso (metas a partir de la asignatura)
		Análisis FODA	
Identificar los procesos de aprendizaje mediante la autovaloración, enfocadas en el cumplimiento de metas académicas, con la finalidad de resolver los problemas escolares para el desarrollo de estrategias de aprendizaje con actitud de compromiso reflexivo y objetivo.	Búsqueda documental Lectura Reflexión	Reflexión personal: ¿Cómo es tu papel como estudiante en el proceso de aprendizaje? Cuadro comparativo ¿Cuáles son tus objetivos y metas académicas? (intrínsecos y extrínsecos). Video académico El estudiante plantea una problemática académica personal o hipotética y menciona el proceso (etapas) para resolverlo.	Proceso (metas a partir de la asignatura)

Desarrollar motivación académica a través de la implementación de estrategias de repetición, planificación, organización y técnicas para el estudio, con la finalidad de cumplir los objetivos académicos con autonomía y de responsabilidad.		Infografía	
	Reflexión	El estudiante realiza una infografía sobre el manejo de la ansiedad ante los exámenes académicos (antes y durante el examen). Ensayo.	Final (a partir del trabajo final y/o testimonio en audio de los estudiantes)
	Conclusiones	Reflexión de la materia en trabajo final	
	Testimonios orales y escritos	. Testimonios en audio sobre la autorregulación de los aprendizajes.	

Nota: Elaboración propia, 2021.

Se solicitó el consentimiento de los estudiantes vía correo electrónico de manera individual para poder utilizar y analizar sus trabajos realizados durante todo el curso, así como los audios (testimonios) de los estudiantes.

Resultados de la intervención

Evaluación pretest y posttest. Se aplicó el CMEA (instrumento explicado en el capítulo de diagnóstico) a manera de pretest y posttest, por lo que, los resultados de la Escala de Motivación se muestran en la Tabla 27.

Tabla 27

Resultados de Escala de Motivación de la intervención educativa

Sub-escalas	Pretest			Posttest		
	n	Media	Desviación estándar	n	Media	Desviación estándar
Orientación a metas intrínsecas	26	5.70	.849	18	5.94	.755
Orientación a metas extrínsecas	26	5.72	1.050	18	5.56	.965
Valor de la tarea	26	6.27	.667	18	6.57	.608
Creencias de control	26	5.81	.942	18	5.72	.853
Autoeficacia para el aprendizaje	26	6.01	.825	18	6.22	.583
Ansiedad ante de los exámenes	26	4.65	1.431	18	4.42	1.35
Total de la escala	26	5.69	.603	18	5.74	.496

Nota: Elaboración propia, 2021.

Los resultados del pretest en cuanto a la Escala de Motivación indican que en la sub-escala de Ansiedad ante los exámenes ($M=4.65$) es la que se encuentra por debajo de la media (5.69), lo que indica, que los estudiantes muestran preocupación o ansiedad al momento de realizar un examen académico. Después de haber aplicado la intervención educativa, los estudiantes muestran puntajes por debajo de la media ($M=5.74$) en las sub-escalas Orientación a metas extrínsecas ($M=5.56$), Creencias de control ($M=5.72$) y Ansiedad ante los exámenes ($M=4.42$).

Por otra parte, en la Tabla 28 se muestran los resultados de Escala de Estrategias de Aprendizaje.

Tabla 28

Resultados de Escala de Estrategias de Aprendizaje de la intervención educativa

Sub-escalas	Pretest			Postest		
	n	Media	Desviación estándar	n	Media	Desviación estándar
Repetición	26	5.69	.603	18	5.47	.951
Elaboración	26	5.20	1.123	18	5.69	.813
Organización	26	5.23	.889	18	5.64	1.102
Pensamiento crítico	26	5.23	.958	18	5.53	.865
Autorregulación metacognitiva	26	5.31	.843	18	5.56	.735
Administración del tiempo y del ambiente	26	5.32	.868	18	5.24	1.031
Regulación el esfuerzo	26	5.72	1.023	18	5.54	1.037
Aprendizaje con compañeros	26	4.38	1.332	18	4.81	1.610
Búsqueda de ayuda	26	4.69	1.094	18	4.93	.939
Total de la escala		5.14	.773	18	5.38	.626

Nota: Elaboración propia, 2021.

La Escala de Estrategias muestra que los estudiantes cuentan con puntajes por debajo de la media ($M= 5.14$) en las sub-escalas de Aprendizaje con Compañeros ($M=4.38$) y en Búsqueda de ayuda ($M=4.69$). Lo que indica que los estudiantes presentan dificultades en la búsqueda de ayuda tanto por parte de sus compañeros como docentes.

Los resultados obtenidos en el postest de la intervención indican que los alumnos cuentan con puntajes por debajo de la media ($M=5.38$) en las sub-escalas de Administración

del tiempo y del ambiente (M=5.24), Aprendizaje con compañeros (M=4.81) y Búsqueda de ayuda (M=4.93).

Para realizar el análisis estadístico inferencial se realizó la prueba Shapiro-Wilk para identificar la distribución de las escalas. Respecto a la Escala de Motivación se obtuvo un valor de significancia de .02 y en la Escala de Estrategias de Aprendizaje se obtuvo .06, sin embargo, al ser subescalas de intervalo, de muestras independientes y menor a 30, por tanto, corresponde realizar la prueba Wilcoxon de pruebas relacionadas.

Se obtuvo los puntajes totales de las escalas y subescalas que, si bien en la Escala de Motivación (Tabla 29) se perciben diferencias en aumento en las escalas como Orientación a Metas Intrínsecas, Valor de la Tarea y Autoeficacia para el Aprendizaje y una ligera baja en las subescalas de Orientación a Metas Extrínsecas, Creencias de Control y Ansiedad ante los Exámenes, sin embargo, al realizar la prueba no paramétrica de Wilcoxon se encontró que estas diferencias no son significativas.

Tabla 29

Resultados de la prueba Wilcoxon de la intervención educativa para la Escala de Motivación

Subescalas	Media pretest	Mediaposttest	Wilcoxon
Orientación a metas intrínsecas	22.81	23.78	.126
Orientación a metas extrínsecas	22.88	22.22	.553
Valor de la tarea	37.62	39.44	.186
Creencias de control	23.23	22.89	.827
Autoeficacia para el aprendizaje	48.12	49.72	.371
Ansiedad ante de los exámenes	23.23	22.11	.570
Total	177.88	180.17	.556

Nota: Elaboración propia, 2021. * <0.05 valor significativo

Por otra parte, los resultados de la escala de Estrategias de Aprendizaje Muestran se muestran en la Tabla 30. Se encontró una diferencia de aumento en los puntajes entre pretest y el posttest en las subescalas de Repetición, Elaboración, Organización, Pensamiento Crítico, Autorregulación Metacognitiva, Aprendizaje con Compañeros y Búsqueda de Ayuda. Así como una ligera baja en las subescalas de Administración del Tiempo y del Ambiente y Regulación

del Esfuerzo. Sin embargo, esta diferencia es significativa exclusivamente en la subescala de ELA (elaboración).

Tabla 30

Resultados de la prueba Wilcoxon de la intervención educativa para la Escala de Estrategias de Aprendizaje

Subescalas	Media pretest	Media posttest	Wilcoxon
Repetición	20.81	21.89	.312
Elaboración	30.77	34.17	.036*
Organización	20.92	22.56	.074
Pensamiento crítico	26.15	27.67	.196
Autorregulación metacognitiva	63.73	66.67	.084
Administración del tiempo y del ambiente	42.54	41.94	.943
Regulación el esfuerzo	22.88	22.17	.861
Aprendizaje con compañeros	13.15	14.44	.176
Búsqueda de ayuda	18.77	19.72	.635
Total	259.73	271.22	.081

Nota: Elaboración propia, 2021. * <0.05 valor significativo.

Lo anterior, quiere decir que los estudiantes mostraron una mejora representativa en el uso de estrategias de aprendizaje que le ayudan a realizar parafraseo o resumen al momento de realizar una tarea académica.

Evaluación del proceso. La evaluación del proceso se conoce como aquella evaluación que se implementa en el momento en el que se aplica y desarrolla la intervención, con la finalidad de perfeccionar y adecuar el programa propuesto (Tejada, 2004). En este sentido, esta evaluación se realizó con la intención de saber qué de los resultados y el por qué de los mismos atribuye a toma de decisiones de mejora y correcciones del Programa de Unidad de Aprendizaje: Desarrollo del Aprendizaje Autorregulado. Por lo qué, para fines de este proyecto se utilizaron los elementos aplicables según el tipo de intervención a partir de un método híbrido compuesto por las propuestas de los autores Jariot (2001) y Tejada (2004) las cuales se muestran en la Tabla 31.

Tabla 31*Método de evaluación del proceso de intervención educativa*

	Jarriot (2001)	Tejada (2004)	Método híbrido aplicado
Elementos de la evaluación del proceso	Colaboración entre profesionales Logros, resultados y corrección de posibles errores Esfuerzo requerido Trabajo realizado Autonomía en el proceso de intervención Análisis de las sesiones de asesoramiento Apoyo y recursos ofrecidos por el orientador interno Apoyo del asesor externo	Cumplimiento de actividades Adaptaciones necesarias para el plan previsto Valoración periódica de participación Calidad de los productos y participantes Calidad de los productos y participantes Análisis de las entregas	Cumplimiento de actividades Adaptaciones y correcciones Valoración del esfuerzo (promedio) Calidad de los productos Análisis de las entregas

Nota: Elaboración propia, 2021, a partir de Jarriot (2001) y Tejada (2004).

Para efecto de la intervención se consideraron los elementos de: cumplimiento de los trabajos realizados, adaptaciones y/o correcciones de errores, valoración del esfuerzo requerido, calidad de los productos y análisis de las entregas por parte de los estudiantes, los cuales, se consideraron los más apropiados para el tipo de intervención aplicada.

La unidad 1 de la intervención educativa consistió en conocer las principales perspectivas teóricas y modelos sobre la autorregulación de los aprendizajes, así como los conceptos básicos relacionados a través del análisis documental, fomentando el pensamiento crítico con actitud cooperativa y de responsabilidad, dicha unidad consistió en cuatro

actividades de las cuales tres consideraron para evaluar y donde los resultados se presentan en la Tabla 32.

Tabla 32

Evaluación del proceso unidad 1

Actividad	Cumplimiento	Adaptaciones y/o correcciones	Valoración de esfuerzo (promedio)	Calidad de los productos
1. Presentación Power Point: Definición y antecedentes de la autorregulación	22 de 28	Aspectos de forma, más que de fondo.	100	Excelentes entregas y creatividad.
2. Cuadro Comparativo: Modelos de la autorregulación	21 de 28	Ninguna	98	Excelente análisis y aplicabilidad.
3. Análisis FODA: Principales aspectos de la autorregulación	23 de 28		90.84	Excelente pensamiento crítico.

Nota: Elaboración propia, 2021.

Respecto a la actividad por medio del Power Point los alumnos debían explicar en diapositivas creativas, explicativas y resumidas, la definición de la autorregulación de los aprendizajes y sus antecedentes de manera cronológica citando y referenciado de manera correcta. El resultado de la actividad mostró excelentes entregas en cuestión de calidad en la mayoría de las presentaciones, reportando información importante y pertinente. Aunque, también hubo entregas sencillas y con poca profundidad, a estas se les hizo anotaciones sobre los puntos mejoras para futuras entregas. Sin embargo, en cuestión de contenido y cumplimiento del objetivo se logró que los estudiantes identificaran qué es la autorregulación, su importancia y su evolución en el aprendizaje.

Posteriormente, la segunda actividad para evaluar el objetivo fue que los estudiantes realizaran un cuadro comparativo de manera colaborativa en parejas sobre los modelos explicativos de Zimmerman y Pintrich quienes son unos de los autores más representativos en la autorregulación de los aprendizajes. En dicho cuadro los alumnos debían presentar a partir de la lectura previa, las diferencias y semejanzas entre los modelos, así como explicar como

dichos modelos aplicaban en su aprendizaje. Los resultados de la actividad indicaron que los estudiantes lograron identificar como concibe cada autor a la autorregulación de los aprendizajes, cómo consideran que es el proceso autorregulatorio y cuales son las etapas o fases. Respecto a las experiencias algunos de los testimonios de los estudiantes fueron los siguientes:

“Me identifico más con el modelo de Zimmerman, en cuanto a la variable “interés y valor de la tarea” la cual me da motivación para dar comienzo a una actividad, es decir, que cuando realizo una tarea siempre tengo en mente si esta sirve o cumple con mis objetivos personales, a su vez que si percibo una tarea como útil incrementa mi interés y motivación hacia ella... También me identifico con el modelo de Pintrich donde se destaca el factor contextual, puesto que siempre trato de crear y estructurar ambientes que favorezcan mi aprendizaje, tal como buscar un lugar tranquilo lejos de estímulos que me distraigan cuando trato de estudiar o realizar alguna tarea para así mantener mayor tiempo la concentración y la motivación” (Estudiante hombre B.R.).

“Creo que el modelo más notable es el modelo de Zimmerman, ya que antes de realizar cada cosa suelo planificar y analizar lo que hare para evitar posibles errores. Es muy importante entender y valorar este tipo de aprendizajes para nuestro proceso de autorregulación del aprendizaje como emocional. El modelo de Pintrich también lo considero presente en mi toma de decisiones, aunque no se note a simple vista, debido que este modelo se refiere más a las acciones cognitivas, motivacionales, etc.” (Estudiante hombre D.M.).

“Personalmente me identifico mas con el modelo de Zimmerman ya que practico cada una de sus fases al momento de realizar mis tareas o trabajos en clase. La fase de planificación y ejecución para mi es muy importante ya que a mí me gusta planear mis trabajos con mucho tiempo para que las cosas me salgan como quiero y para eso aplico

la fase de auto juicio, también aplico la fase de autorreflexión al terminar mi trabajo y valorar si lo que hice es lo que esperaba” (Estudiante mujer A.U.).

“Por general, al momento de realizar tareas utilizo este método planificando y creando expectativas de lo que quiero lograr tomando en cuenta mis capacidades, es muy importante sentirte emocionalmente estable para no obtener distracciones y tener un mejor desempeño. También es necesario estar en un contexto cómodo y que sea de tu agrado, tomar un espacio libre de ruidos donde puedas concentrarte. Mi prioridad es siempre estar conforme con lo que hago, siempre me detengo a evaluar mis trabajos y si algo no me parece bien corregirlo, no solo por el hecho de obtener o no una calificación” (Estudiante mujer D. R.).

Los anteriores, fueron al menos algunos de los testimonios por parte de los estudiantes, los cuales reportaron calidad y buen análisis en los trabajos realizados en parejas, así como excelente identificación y aplicación de los modelos en su propio proceso de aprendizaje.

Respecto a la última actividad para evaluar el objetivo de la primera unidad fue que a través de los elementos presentados de la autorregulación de los aprendizajes, los estudiantes lograron identificar cuáles eran sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA) en su propio proceso de aprendizaje y cómo de la autorregulación de los aprendizajes podrían reforzar estos cuatro aspectos. Se obtuvo un cumplimiento alto de las tareas por parte de los estudiantes, a los cuales no se le hicieron observaciones y/o recomendaciones de fondo y quienes entregaron trabajos de calidad debido a además de presentar como mínimo cuadro elementos para cada aspecto, profundizaron desde la autorregulación, por lo cual a continuación se presentan algunos de los extractos:

“En cuanto a mis amenazas debo mantener mi mente pensante y enfocarme en lo que quiero hacer, así deba esforzarme mucho, si es algo que deseo lograr debo enfocarme en eso y no perder el hilo de mi propósito...para mantener mis fortalezas y oportunidades como debe ser dentro de mi propósito debo seguir esforzándome como

lo he hecho hasta el momento. Si quiero lograr tener mi título universitario y realizar mi intercambio más adelante necesito continuar estudiando, entregando mis tareas a tiempo, preguntando cualquier duda, y actuando con responsabilidad en mis deberes como estudiante” (Estudiante mujer D.R.)

“Con mis debilidades pensaría en que situaciones de mi vida me perjudica y trataría de encontrar las formas con las que puedo tomar ese tipo de situaciones y/o que actitud tomar, por ejemplo, al momento de nervios al de ciertos momentos, necesitaría de confianza de mí misma, y tener la mejor actitud positiva para poder disminuir esa debilidad. En mis amenazas, pensaría cual es la actitud correcta para tomar el tipo de situaciones que me hacen sentir amenazada o que haya algo que me impida hacer mi trabajo y/o actitud con excelencia. La mejor manera para poder mantener tus fortalezas es que sepas que son tus mayores virtudes y eso hará en que cualquier ámbito de tu vida o cualquier situación hará que sea mejor de lo que tu creas, y cada día de tu vida recordártelo” (Estudiante mujer A.O.).

“Para disminuir mis debilidades me he basado en el modelo de Bautista y Hernández ya que habla de la autoestima, dejándonos en claro que tener una buena percepción de nosotros mismos nos ayuda a tener un mejor rendimiento académico y esforzarnos por hacerlo mejor cada día. Finalmente, para no descuidar mis fortalezas me he basado en el modelo de Pintrich que habla de una participación activa en el aprendizaje, es decir, no por el hecho de que seamos buenos en algo lo dejaremos de un lado” (Estudiante mujer A.U.).

“La manera en la cual podría trabajar mis debilidades y amenazas es trabajando más que nada en mis emociones, apegarme más al modelo de Pintrich, a cada una de las fases (planificación, autoobservación, control y evaluación) que el menciona para tener más autocontrol de mí y la manera en que trabajo, pero siempre sin descuidar

como me siento ya que por el hecho de no sentirme bien, pierdo el control de lo que hago” (Estudiante mujer D.C.).

Como se observa en los extractos, los estudiantes además de ser capaces de identificar su fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas fueron capaces de identificar a partir de los autores revisados y de los modelos explicativos sobre la autorregulación de los aprendizajes encontrar estrategias que les ayuden a mantener, mejorar y trabajar su proceso de aprendizaje.

De manera general, se considerará que a través de los trabajos presentados por los estudiantes y en su gran mayoría las entregas fueron apropiadas, con un nivel de análisis profundo y aplicable en su proceso de aprendizaje, así mismo con una valoración en calificaciones alta arriba de 90.

Respecto a la unidad 2 estuvo conformada por cinco actividades, de las cuales se consideraron cuatro para evaluar la intervención, de las cuales se enfocaron en que los estudiantes identificaran los procesos de aprendizaje mediante la autovaloración y el cumplimiento de metas académicas, con la finalidad de resolver los problemas escolares para el desarrollo de estrategias de aprendizaje con actitud de compromiso reflexivo y objetivo. Los resultados de este objetivo se evaluaron a partir de la reflexión personal del estudiante sobre su implicación como estudiante en el proceso de aprendizaje, un cuadro comparativo sobre sus objetivos y meta académicas intrínsecas y extrínsecas, planteamiento de problemas académico (real o hipotético) y su manera de resolverlo, así como la realización de una infografía en la cual pudieran explicar la manera en que un estudiante debe manejar la ansiedad antes y durante los exámenes académicos; sus resultados se muestran en la Tabla 33.

Tabla 33*Evaluación del proceso unidad 2*

Actividad	Cumplimiento	Adaptaciones y/o correcciones	Valoración de esfuerzo (promedio)	Calidad de los productos
4. Reflexión	23 de 28	Problemas de plagio en los documentos y algunas faltas de profundización.	93.44	Buena búsqueda documental y reflexión respecto a las Cartas a Gervasio.
5. Cuadro comparativo	21 de 28	Confusión en la diferencia entre objetivo y meta.	96.88	Excelente análisis y profundización en el establecimiento de metas y objetivos académicos.
6. Video	20 de 28	Hubo un solo estudiante que planteo una situación personal y no académica.	96.05	Videos creativos, explicativos y representativos.
7. Infografía	20 de 28	Ninguna.	93.75	Excelente calidad de las infografías, así como creativas e ilustrativas.

Nota: Elaboración propia, 2021.

En la unidad 2 se inicio con la lectura del libro Cartas a Gervasio en conjunto con lecturas proporcionadas y/o búsqueda documental adicional que complementara lo solicitado en cada meta. En un primer momento y para el cumplimiento del objetivo se les pidió a los estudiantes una reflexión personal sobre su propio proceso de aprendizaje y sobre su papel como estudiante, en dicha reflexión de manera inicial debían definir que es el proceso de aprendizaje a partir de una búsqueda documental en fuentes confiables para posteriormente a partir de la lectura de las cartas 0 y 1 realizaran una comparación sobre su propio proceso y lo que establecen las cartas. Por lo que a continuación, se mencionan algunos extractos de los estudiantes respecto a proceso de aprendizaje.

“El tiempo que llevo estudiando en la universidad y teniendo en cuenta que no iniciamos nuestro semestre con clases presenciales se me ha hecho muy difícil...Hablando de aprender sobre las materias que llevo, es un poco complicado y el no tener clases presenciales no ayuda mucho, no voy a negar que le pongo todas las ganas posibles y llevo un orden con mis tareas, las pongo en una lista dependiendo cual

se tiene que entregar primero. Es muy difícil el aprender absolutamente todos los temas que vemos pero siempre trato de pedir ayuda, ya sea a mi profesor o compañeras, y algunas veces busco videos en internet para no quedarme en blanco y tener los conocimientos básicos de cada tema” (Estudiante mujer H.R.).

“El ingreso a la universidad, en mi perspectiva fue lo más estresante del mundo, debido a que el año anterior había tenido un rechazo, el miedo, la inseguridad y cualquier otro sentimiento negativo formaba parte de mi al esperar mis resultados. Al saber que logre ingresar todo mejoro, mi estrés bajo, al igual que mi ansiedad, la primer semana estuvo tranquila, pero cuando comenzaron las clases en línea, todo se me fue de las manos, la mitad del día estoy en el trabajo, la otra parte estoy en clases, no tengo tiempo para realizar tareas, no termino los pendientes de oficina, salgo muy temprano de mi casa y regreso muy tarde, es una rutina tediosa, estresante, pero a final de cuentas es la carrera que desde que tengo uso de razón he querido estudiar” (Estudiante mujer G.V.)

Al leer sus cartas, me sentí identificado en sus últimos párrafos, donde menciona que se puede volver pesada, con mucho trabajo que hacer, diversas actividades a realizar, etc. Por motivos actuales que pasan en el mundo, es imposible ir a la universidad donde estoy, por eso mismo me siento identificado con esa parte que dice. Ya que estar pegado al ordenador, sea la hora que sea, esperar que allá buena conexión a internet y todo fluya bien, estar las cuatro horas con la mirada en la computadora para que al final uno tenga que hacer tarea para luego no tener nada pendiente o esperar que el profesor lo suba, es algo cansado” (Estudiante hombre D.M.).

“Personalmente, para mi ha sido todo muy difícil ya que es mi primer año y agregándole que estamos viviendo en una pandemia mundial y que todo tenemos que hacerlo desde nuestras casas. Aunque no todo tiene por que ser tan malo, ya que, en lo

personal siento que tenemos más comodidad y tiempo para poder hacer nuestras tareas, pero, por otra parte, quizá no se aprende lo mismo en una sesión virtual que en aula de clases” (Estudiante mujer A.U.).

“Siempre eh sido una persona organizada, a mi manera, me fue fácil adaptarme a las clases, no sentí el “cambio” hasta segundo semestre, donde los horarios no se ajustaban por la falta de maestros... Con respecto a las clases, me adapte bastante rápido, gracias a mi experiencia previa. puedo trabajar completamente de forma Autodidacta, no deseo cometer los mismos errores que cometí; me eh vuelto más organizada y puntual. Es diferente la experiencia al estudiar y trabajar ya que es una exigencia más, pero no imposible” (Estudiante mujer N.T.).

Respecto a los extractos mencionados aquí y los dichos por los demás estudiantes lograron identificar y comparar su proceso de aprendizaje con lo mencionado con las cartas, los estudiantes coinciden entre ellos que su proceso de aprendizaje así como de adaptación a la universidad ha sido muy distinto y complejo a lo que se menciona en las cartas debido a que, ellos ingresaron a la universidad con la presencia de la pandemia por COVID-19 y su adaptación al contexto universitario ha sido muy difícil por no ser presencial, por no poder convivir con sus compañeros y las complicaciones que conlleva el aprender desde la modalidad en línea.

Sin embargo, algunos estudiantes no lograron realizar un análisis profundo sobre su proceso de aprendizaje y se centraron meramente en la comparación entre las cartas y sus experiencias. Además, una de las dificultades que mayormente se detectaron y se corrigieron en los estudiantes que aplicara fue la presencia de plagio y/o problemas para citar autores, por lo que se proporciono ejemplos de como citas, así como un manual sobre las reglas generales de la séptima edición de la Asociación Americana de Psicología (American Psychological Association por sus siglas en inglés APA).

Posteriormente los estudiantes realizaron una actividad en la cual debían establecer metas y objetivos académicos intrínsecos y extrínsecos. Para realizar la actividad se le pidió que buscaran en fuentes confiables la diferencia entre metas y objetivos, logrando identificar que los objetivos se establecen a corto plazo y las metas a largo plazo, además de diferenciar cada uno en lo intrínseco y extrínseco. Los resultados mostraron elementos importantes respecto a lo que se planteaban los estudiantes, colocando mayores aspectos en lo intrínseco al ser lo que mayores beneficios les puede traer de manera personal tanto en lo académico como en lo profesional. Sin embargo, es importante mencionar que, si bien en su mayoría lograron establecer los dos aspectos, hubo quienes aun con la revisión documental tuvieron confusión respecto a lo intrínseco y extrínseco, por lo cual, en aquellos estudiantes que se detectó esta problemática se les señaló la observación y se ejemplificó a que categoría correspondían realmente, con la finalidad de dejar claro a los estudiantes y no quedará la confusión en ellos.

Por último, las dos actividades finales que evaluaron el objetivo de la segunda unidad estuvieron conformados por trabajos prácticos; en el video los estudiantes después de realizar la lectura de la carta a Gervasio relacionada con los problemas académicos y la resolución de los mismos, debían recordar un problema escolar que hayan tenido o plantearse una situación hipotética para posteriormente encontrar una solución a partir de lo leído y principalmente desde los aspectos de la autorregulación de los aprendizajes. Los resultados fueron videos de calidad, explicativos y muy completos, narrando los pasos para la resolución de problemas e inclusive algunos iniciaron con un apartado explicativo sobre los problemas académicos, las fases de resolución y concluyeron con el ejemplo de la situación hipotética o real. Para la realización y edición de videos se les recomendó que usaran Powtoon, lo cual facilitó el trabajo de los estudiantes e hizo que realizaran entregas creativas y de calidad.

Por otra parte, respecto a la infografía se les recomendó el programa Canva y que a partir de lo leído sobre como realizar exámenes académicos y que hacer antes y durante la

realización de los mismos se les solicitó que realizaran de manera creativa, breve e ilustrativa una infografía que reportará el manejo de la ansiedad ante los exámenes académicos, lo cual, la gran mayoría cumplió entregando productos de calidad en cuestión de contenido y con la elección correcta de imágenes, gráficos y texto simple.

En general, se considera que los estudiantes cumplieron en gran medida con el objetivo de la unidad logrando ser capaces de reconocer su propio proceso de aprendizaje, establecimiento metas y objetivos académicos, resolviendo problemas escolares e identificando aquellos aspectos que les ayuden a disminuir su ansiedad ante los exámenes.

Por último, en la unidad 3 la cual tenía como objetivo desarrollar motivación académica a través de la implementación de estrategias de repetición, planificación, organización y técnicas para el estudio, con la finalidad de cumplir los objetivos académicos con autonomía y de responsabilidad; se evaluaron dos actividades de las cuatro que la conformaban, además del trabajo terminal y donde sus resultados se explican en la Tabla 34.

Tabla 34

Evaluación del proceso unidad 3

Actividad	Cumplimiento	Adaptaciones y/o correcciones	Valoración de esfuerzo (promedio)	Calidad de los productos
8. Ensayo	19 de 28	Plagio y problemas para citar	85.26	El análisis del ensayo tuvo errores, sin embargo, la reflexión de los estudiantes fue buena.
9. Trabajo final	20 de 28	Algunos estudiantes solo presentaron las agendas y no la reflexión.	93.5	Excelente organización, planificación y reflexión sobre el curso.

Nota: Elaboración propia, 2021.

En este sentido, la primera actividad que evalúa el objetivo de la tercera unidad consta de un ensayo académico en el cual más allá del conocimiento se les pidió a los estudiantes que en las conclusiones explicaran como organizaban la información y cómo la lectura de las cartas a Gervasio sobre las mismas había contribuido en su formación. A continuación, se presentan

algunas reflexiones presentadas por parte de los estudiantes en la conclusión de los ensayos respecto a la organización de la información:

“Al finalizar este ensayo podemos entender la importancia de realizar apuntes de la información que obtenemos, ya que nos ayuda a que el conocimiento obtenido se quede en nuestra mente durante mucho tiempo... No conocía sobre el método de Cornell, y sinceramente me gustaría empezar a aplicarlo al momento de estudiar, ya que me parece muy eficaz por lo cual, estaría mejor prepara a la hora de presentar algún examen o actividad. Es importante tener siempre en mente el poder organizar tus tiempos para evitar las distracciones que pueden surgir durante el tiempo de estudio, buscando el identificar los malos hábitos para poder eliminarlos y agregar hábitos buenos que nos ayuden nuestro aprendizaje” (Estudiante mujer H.R.).

“Personalmente me parece interesante saber todo este tipo de técnicas, incluso de subrayado que no conocía del todo, pues creía que era bueno el subrayar las cosas, pero ahora que lo pienso y me doy cuenta no es del todo la mejor opción” (Estudiante mujer D.R.).

“Los apuntes, la lectura y el subrayado son herramientas que sabiéndolas aplicar de manera correcta pueden facilitar mucho nuestra manera de estudiar y de cómo comprende cualquier tema que se nos presente, sin olvidar el interés que esto nos lleva hacia el propio descubrimiento” (Estudiante mujer A.M.).

“Personalmente, una de las técnicas nuevo que aprendí con este ensayo fue el Método de Cornell, el cual consiste en dividir la pagina en tres para agilizar la comprensión de la lectura y pienso aplicarla en mis estrategias de estudio. Por otra parte, las estrategias que si uso en mi vida universitaria seria la toma de notas para sacar las ideas principales del tema, palabras clave que me ayudan asociarlas con el tema y así poder recordar más fácil, subrayar lo más importante y acomodar mi

información para que al momento de estudiar nos sea mas fácil y claro de entender”

(Estudiante mujer A.U.)

“Es importante saber las diferentes habilidades para poder llevar con efectividad la buena organización, también se puede identificar como una disciplina, ya que aspira a llevar un buen objeto de estudio y llevarlo de forma adecuada. Todas las técnicas de organización son fundamentales para la elaboración de nuestros apuntes y así poder realizar nuestras tareas de manera exitosa” (Estudiante mujer A.O.).

“Infiero que estas técnicas sobre la organización de información son importantes para toda aquella persona que estudia para ser un mejor estudiante, o incluso para ser una persona con diversas técnicas de lectura, ya que todo esto demuestra nuestra capacidad para mantener ciertas ideas o datos importantes de un tema en concreto...Lo que si utilizo hasta el día de hoy es la preparación de estudios antes de las clases y en base a ello sacar información previa para luego facilitarme el adquirir información relevante sobre el tema estudiado, aun que no siempre tengo el tiempo de revisar y aplicar esta técnica si es muy útil” (Estudiante hombre D.M.).

A partir de los ensayos y de las conclusiones de los estudiantes se logra observar como los estudiantes son consientes de la importancia de tener un buen uso de técnicas de estudio como la organización de la información a partir de la realización del subrayado, elaboración de notas, acomodo correcto de la información y la aplicación correcta de hábitos de estudio, lo cual, entiendes que puede traer beneficios en su aprendizaje, en su rendimiento académico y en la realización de exámenes escolares.

Por otra parte, respecto a la reflexión final en el trabajo final se les solicitó a los estudiantes que realizaran desde el inicio de semestre una organización diaria, semanal y mensual, por lo qué las experiencias de los estudiantes se expresan a continuación:

“Durante esta etapa aprendí como organizarme con horarios establecidos en horas que tenía libres, al tener que trabajar durante el día y en la tarde tener clases, me

era un poco complicado concentrarme en ratos libres, pues al principio no percibía la importancia de no cometer procrastinación de las actividades, por eso tuve que empezar a hacer las tareas y estudios en un horario nocturno” (Estudiante hombre L.R.).

“Organizar mis tiempos durante el semestre me ayudo bastante para poder entregar todo a tiempo y mantener buenas calificaciones, además me ayudo a irme acostumbrando a la organización y que no me ganara la pereza, por que estaba muy acostumbrada a realizar las tareas el mismo día de entrega, pero esto me sirvió ya que una de mis metas era no hacer tareas en fin de semana...por lo general realice mis tareas en mi cuarto y para no estar acostada o con distractores, acondicionaba una mesa donde tomaba clases, etc.”(Estudiante mujer N.C.).

“La manera en la que organizarme así me ayudó fue en la medición de mis tiempos, ya que me daba unos espacios para hacer actividades fuera del ámbito escolar. También es algo muy practico debido a que, si te organizas con tiempo y no dejas nada para lo ultimo, resulta ser una herramienta bastante útil. Esto me sirvió mas que nada para las tareas, saber que dia hacer cuales, de alguna materia, no atrasarme en las entregas y ser puntual a mis clases” (Estudiante hombre A.E.).

“La organización es parte fundamental de un buen desarrollo y aprendizaje estudiantes y considero que también personas, esto porque te ayuda a tener una mejor estructura de los tiempos y qué actividades poner como principales o que se deben realizar primero. Al principio si tuve mucha confusión porque no sabía de qué manera seria mejor por lo cual tuve que experimentar el acomodo de las actividades y ver con cual me manejaba mejor” (Estudiante mujer H.R.).

“Al comienzo el organizar un calendario que contenga qué día y a qué hora debía concentrarme en ciertos deberes no me resultó fácil, no concordaban las horas que planeaba con las horas a las que lo terminaba haciendo por razones de irresponsabilidad o imprevistos. Sin embargo, después de un tiempo comencé poco a

poco a volver un hábito seguir mi calendario como debía ser; tomar los consejos de las Cartas de Gervasio me ayudó bastante para avanzar y darme cuenta qué era lo que funcionaba para mí” (Estudiante mujer M.S.).

“Al concluir con este trabajo puedo darme cuenta lo importante que es llevar un orden y hacer planeaciones de nuestro día a día, esto con el fin de no procrastinar. Siendo honesta al inicio de este trabajo me resultaba un poco difícil, ya que no había intentado manejarme de esta manera, y por ello en ocasiones casi olvidaba hacer mis planeaciones. Algo que me gusto aplicar es que intentaba realizar todas mis tareas de lunes a viernes, para que los fines de semana pudiera pasar tiempo libre y descansar” (Estudiante mujer D.C.).

Es decir, los estudiantes reconocen la importancia de tener un control, planeación y organización de su aprendizaje, por lo que, consideran que a partir de lo visto a lo largo del curso pudieron aplicarlo durante el semestre no exclusivamente para el curso Desarrollo del Aprendizaje Autorregulado, sino poderlo aplicar en el resto de los cursos. Además, consideraron importante esta actividad de realizar una agenda académica a lo largo del semestre ya que, les permitió además de tener horarios definidos el poder tener tiempo libre para actividades personales, así como el no estar presionados por dejar las tareas al final. Sin embargo, se considera que hizo falta profundizar aun más en la implicación que tuvo el uso correcto de estrategias de aprendizaje para desarrollar motivación académica.

Evaluación final. Para la evaluación final a través del método cualitativo se plantearon siete preguntas respecto a la intervención Desarrollo del Aprendizaje Autorregulado, las cuales debían responder por medio de un audio en el cual debían explicar desde su punto de vista y a partir de la intervención qué es para ellos la autorregulación de los aprendizajes, la implicación que tuvo en su rendimiento académico, conocer sus metas académicas, en que medida estuvo implicada la procrastinación durante el semestre y como lograron evitarlo, cómo fue su uso de estrategias de aprendizaje, conocer el tipo de problemas académicos que tuvieron y como

lograron solucionarlo; por último, se abrió un espacio para que expresaran que pensaban de la intervención y las recomendaciones que le hacían al mismo. Lo anterior, con la intención de conocer mediante voz e interacción y de manera detallada en que medida se alcanzan las acciones y prácticas sociales (Rapley, 2014), en este sentido en la Tabla 35 se muestra el análisis de los audios a partir de las preguntas planteadas a los estudiantes. Dichos audios se solicitaron de manera voluntaria y para la obtención de puntos extras en la materia. Por lo que, se tuvo la participación de diez estudiantes del género femenino, los cuales dieron la autorización para utilizar los audios para fines académicos.

Tabla 35

Codificación de audios en la evaluación cualitativa.

Categoría	Pregunta	Sub-categoría	Código
Autorregulación de los aprendizajes	¿Cómo defines con tus propias palabras la autorregulación de los aprendizajes?	Definición	Control de pensamientos, emociones, acciones y motivaciones El alumno asume el papel en su propio aprendizaje Autonomía Estrategias para poder aprender Capacidad de modificar la conducta hacia el aprendizaje Cumplimiento de metas y objetivos
	¿Qué elementos de la autorregulación de los aprendizajes utilizaste este semestre para mejorar tu rendimiento académico?	Rendimiento académico	Organización a través de la agenda Fijar horarios Monitorear Control emocional Control Motivación Organización del ambiente
	En que medida estableciste metas académicas y que efecto tuvieron en tu rendimiento académico	Metas académicas	Calendario o agenda Metas a corto y largo plazo Organización de tareas Motivación Rendimiento académico
	¿Qué acciones implementaste para evitar procrastinar durante el semestre y qué efectos tuvo en tu	Procrastinación	Distractores de ruido Organización del ambiente

rendimiento académico?		Redes sociales Celular Motivación Autoevaluación Organización Agenda No faltar a clases Interés
¿Cómo consideras que fue tu organización y planificación de tiempo y espacio durante el semestre? Y ¿cuál fue su efecto en tu rendimiento académico?	Estrategias de aprendizaje	Organización y planificación Organización del ambiente Técnicas de estudio Autoevaluación
¿Cuáles fueron los problemas académicos que se te presentaron durante el semestre? ¿Cómo los resolviste?	Resolución de problemas	Trabajo en equipo Lugar de estudio Evitar la procrastinación Problemas personales Clases en línea Estrés/Ansiedad Tiempos libres Organización y planificación
Recomendaciones para el curso		Curso presencial Una clase por semana Clase por video

Nota: Elaboración propia, 2021

Los resultados de la evaluación cualitativa a través de los audios se obtuvieron a partir del análisis teórico realizado en el marco teórico y de la revisión documental sobre la categoría de autorregulación de los aprendizajes y las cinco sub-categorías como son: 1) rendimiento académico, 2) metas académicas, 3) procrastinación, 4) estrategias de aprendizaje y 4) resolución de problemas.

Como se ha mencionado con anterioridad, la autorregulación de los aprendizajes se define como el proceso autodirectivo en el cual los estudiantes son capaces de transformar sus habilidades mentales en competencias académicas, logrando que sus propios pensamientos, sentimientos y comportamientos estén centrados en el cumplimiento de sus objetivos y metas académicas, a través del desarrollo de estrategias de aprendizaje necesarias (Panadero y Tapia, 2014; Schunk, 2012; Zimmerman 2002). En este sentido, para los estudiantes a partir de haber recibido el curso definen la autorregulación de los aprendizajes como un control de pensamientos, emociones, acciones, motivaciones y conducta para lograr alcanzar sus propios

objetivos, asumiendo la importancia del ser autónomos y asumir su propio papel en el aprendizaje.

Respecto al *rendimiento académico* los estudiantes mencionaron que los aspectos de la autorregulación que contribuyó a su mejora fue la actividad que se encargó desde el inicio del semestre hasta el final, lo cual, consistió en la realización de una agenda diaria, semanal y mensual, está, les funciona para organizarse, fijar horarios, monitorear y controlar sus actividades o avances. Por otra parte, también consideran que el desarrollo motivación y control emocional fue de apoyo durante el semestre, resaltando los problemas emocionales que contrajo la presencia de la pandemia y el trabajo en línea.

En este sentido, Gaeta y Cavazos (2016) mencionan que los estudiantes al sentirse capacitados en la autorregulación de los aprendizajes hace que su motivación y rendimiento académico aumenten, además de reconocer aquellos alumnos que cuentan con resultados positivos lo atribuyen a su propio esfuerzo a través de la dedicación de tiempo extra al estudio fuera del salón de clases, así mismo tienen mayor manejo de su aprendizaje haciendo el uso correcto de estrategias de autorregulación; en comparación con aquellos que dedican menor tiempo a actividades académicas poseen mayor riesgo de tener un rendimiento académico deficiente. Lo cual, confirman Ventura et al. (2017) al informar que “ser capaz de autorregular adecuadamente el propio aprendizaje impacta positivamente en el rendimiento académico del alumnado” (p. 15).

En cuanto a la sub-categoría *metas académicas*, de manera global los alumnos comentaron haber establecido metas a corto y largo plazo a través del calendario y/o agenda que se realizó desde el inicio del semestre, y que al cumplirlas les benefició en su organización de tareas, en su motivación y en su rendimiento académico. Lo cual se confirma a partir de lo propuesto por Valencia et al. (2013) que mencionan que la autorregulación de los aprendizajes se encuentra vinculada con las metas que los alumnos se establecen en sus tareas académicas, así como con su nivel de involucramiento y participación en sus evaluaciones.

Además, de estar implicado con el uso apropiado de estrategias y recursos de aprendizaje (Valle et al., 2006).

Respecto a la sub-categoría de *procrastinación* esta se entiende como a prorrogar las tareas académicas para futuro sin establecer un plazo de tiempo para realizarla, dicho motivo provocado por la dificultad para proceder a completarlas cuando el alumno tiene la intención de efectuar sus actividades escolares, es decir, el estudiante actúa en contra de sus intereses propios debido a una dificultad por planear y establecer prioridades (Barberá, 2017; Natividad, 2014). En este sentido, los estudiantes expresaron que aquellos factores que los incitaron a procrastinar fueron la presencia de distractores, el no contar con un ambiente organizado y el uso de redes sociales. Por lo que, las estrategias a las que se apegaron para evitarlo fue el tener un buen organizador del ambiente, el uso de la agenda, interesarse por sus clases y no faltar, así como el mantenerse motivados y autoevaluar su progreso.

En este sentido, Rodríguez y Martínez (2015) expresan que a través del coaching grupal se puede aumentar la autoconfianza, autoeficacia, el manejo de estrategias y ambiente de estudio, así como generar cambios en la procrastinación de las actividades académicas. Por lo tanto, desde la autorregulación de los aprendizajes se buscó que el estudiante aplique estrategias que les ayude a evitar la procrastinación, a través del desarrollo de autonomía sobre su propio aprendizaje, lo cual les ayude a aprender a aprender, y así evitar que este impacte directamente en su rendimiento académico. Lo anterior, se confirma con Garzón y Gil (2016) al manifestar que para evitar la procrastinación no solo basta con la implementación de un calendario de actividades escolares, sino “incluye aspectos como metas de aprendizaje autoimpuestas, estrategias de autocontrol y procesos metacognitivos como el automonitoreo o la autoevaluación” (p. 317.) que conlleva una mejora del rendimiento académico y emocional. Lo cual, a través del curso se buscó que los estudiantes desarrollaran estas herramientas autorregulatorias y que según lo manifestado por los estudiantes se cumplió.

Respecto a la sub-categoría de *estrategias de aprendizaje* los estudiantes mencionaron que a través del curso aprendieron a utilizar métodos de organización planificación de estudio, uso de técnicas como el subrayado o notas escolares, organización del ambiente de estudio y autoevaluar sus propias actividades académicas, lo cual, les trajo beneficios para evitar frustrarse, desvelarse, desorganización y logrando inclusive tener tiempo libre para sus actividades personales.

Lo anterior, se confirma según lo expresado por Schunk (2012) que el uso adecuado de estrategias de aprendizaje ayuda a los estudiantes a tener un control sobre su propio procesamiento de la información, ya que los estudiantes logran elegir, organizar, repasar y relacionar la información, logrando así generar un ambiente de aprendizaje positivo que apoya al manejo de la ansiedad ante exámenes, mejora de la autoeficacia y al valor del aprendizaje. Por su parte Costa y García (2017) informan que las estrategias de aprendizaje son adaptables a las necesidades y contextos de aprendizaje de cada alumno, lo cual puede conllevar a resultados positivos en el rendimiento y resultados académicos; ya que hace que los estudiantes sean capaces de “adquirir, retener, comprender, sintetizar y transferir la información de trabajo sobre un tópico específico y enmarcado en un contexto preciso” (p. 122).

En la sub-categoría de *resolución de problemas académico*, Hinojosa y Sanmartí (2016) plantean que para mejorar el proceso de resolución de problemas y que los estudiantes desarrollen la competencia de aprender a aprender, se deben trabajar los procesos metacognitivos con los alumnos, lo cual, los apoyara a generar conciencia sobre su propio conocimiento y sus estructuras conceptuales, ayudándolo a involucrarse en los resultados metodológicos y conceptual de su aprendizaje.

En este sentido, después de la intervención los estudiantes manifestaron que los problemas más comunes fueron el trabajar en equipo, el lugar de trabajo, problemas personales, el llevar clases en la modalidad en línea y el estrés. Así mismo, expresaron

solucionarlos adaptándose a un lugar mejor de estudio, evitando procrastinar, tratando de organizarse por medio de la agenda y planificar sus trabajos, lo anterior, con la finalidad de tener tiempos libres y evitar estresarse. De manera que, a través del curso se buscó que los estudiantes relacionaran sus actividades con conocimientos previos, establecieran metas para accionar y por ultimo, lograran analizar la reacción correcta, y si es necesario modificar su respuesta; es decir, se buscó que el estudiante fuera capaz de monitorear su propio ritmo de aprendizaje (Sáiz-Manzanarez y Pérez, 2016).

Por ultimo, se les cuestiono a los estudiantes sobre realizar alguna recomendación para el curso y dentro de los comentarios positivos hacia el curso los estudiantes propusieron que el curso fuera en modalidad presencial, o bien que se de una clase por semana o realizar una clase por video.

Grado de satisfacción de la intervención educativa

En la Figura 5 se muestra la evaluación de desempeño del curso por parte de los estudiantes a través del Sistema de Evaluación Docente en Opinión de los Estudiantes (UABC, 2011), con el cual se busca suministrar información sobre el proceso de enseñanza de los docentes desde la opción del alumnado con la intención de presidir a la reflexión sobre la práctica docente y la efectividad de la misma. Dichos resultados se muestran a los docentes de manera ordenada y escrupulosa, describiendo la frecuencia y porcentaje que obtuvieron por dimensión y puntaje total, además, incluye una interpretación según haya sido el nivel de desempeño logrado, a su vez, incluye una sección de comentarios en la cual los estudiantes en oración incluyen sus observaciones personales (Reyes, González y Be, 2018).

Respecto a la evaluación general del cuestionario el valor alto se refiere al dominio óptimo en las distintas competencias docentes (UABC, 2011).

Figura 5*Evaluación de desempeño del curso Desarrollo del Aprendizaje Autorregulado*

Carrera:	58 - TRONCO COMUN (AREA DE CIENCIAS SOCIALES)				
Unidad de Aprendizaje:	37559 - Desarrollo del Aprendizaje Autorregulado				
Grupo:	505				
Tipo de Clase:	3 - LINEA				
Género:	FEMENINO				
Grado	LICENCIATURA				
Total de alumnos encuestados:	24				
Total de alumnos en el grupo:	29				
Valoración global dada por los estudiantes:	9.50				
Desempeño docente en el uso de la plataforma y sus componentes:	9.42				
EVALUACIÃ“N GENERAL DEL CUESTIONARIO	101.250 (93.750) - ALTO				
Evaluaci3n por Dimensi3n:					
Dimensi3n	1-Nunca	2-Pocas veces	3-Frecuentemente	4-Siempre	Nivel
PREVISI3N	5(2.98%)	2(1.19%)	17(10.12%)	144(85.71%)	ALTO
CONDUCCI3N	9(2.21%)	11(2.70%)	62(15.20%)	326(79.90%)	ALTO
VALORACI3N	0(0.00%)	3(4.17%)	9(12.50%)	60(83.33%)	ALTO

Nota: Elaboración a partir del Sistema de Evaluación Docente en Opinión de los Estudiantes, 2021.

Capítulo VI: Conclusiones

Para poder proponer un programa de intervención en apoyo a la promoción de la autorregulación de los aprendizajes en estudiantes en riesgo de abandono escolar por reprobación, se analizó en un primer momento cómo son los procesos autorregulatorios en los estudiantes de la FCH, logrando identificar que alumnos con buen rendimiento académico y aquellos con antecedentes reprobatorios poseen dificultades en el establecimiento y alcance tanto de metas como de objetivos académicos, principalmente intrínsecos, lo cual, los limita a enfrentarse a los desafíos escolares, así como dificultades en administración del tiempo del ambiente, búsqueda de ayuda y aprendizaje con compañeros. Además, se identificó un elemento persistente el cual es la presencia de la ansiedad ante los exámenes, provocando en los alumnos nervios intensos y aumentando el riesgo que los estudiantes reprueben.

Dichas dificultades de reprobación y autorregulatorias, a partir del diagnóstico educativo se encontró que mayormente se encuentran en estudiantes de etapa de formación básica provocadas por los problemas de adaptación en la transición de bachillerato a universidad, así como por el uso inadecuado de estrategias de aprendizaje, técnicas de estudio y establecimiento de objetivos claros que los ayuden a sentirse motivados e interesados por su propio proceso de aprendizaje. A su vez, presentan poco interés por regular y monitorear su proceso de aprendizaje.

Es por lo anterior, que a partir del análisis de los procesos autorregulatorios y de la identificación de problemáticas, se diseñó y se desarrolló el programa de intervención enfocado en promover autorregulación de los aprendizajes en los estudiantes de formación básica, con la finalidad de contribuir en la mejora de motivación y uso correcto de estrategias de aprendizaje que en consecuencia se logró ver a corto y largo plazo en los resultados de su rendimiento académico, a través del establecimiento de objetivos escolar lo cual los coadyuve a lograr alcanzar el éxito escolar.

Se reconoce que los resultados obtenidos son pieza complementaria para el estudio sobre el efecto de la pandemia por COVID-19 en estudiantes de educación superior, lo anterior, debido a que el diagnóstico educativo fue implementado al inicio de la pandemia, es decir, durante el proceso de adaptación de la modalidad presencial a la modalidad en línea. Por otra parte, la intervención fue implementada en el primer semestre completo en la modalidad en línea. Lo que quiere decir que no solo es una limitante, sino una fuente de información para la comprensión de la autorregulación de los aprendizajes ante la contingencia sanitaria, mostrando las dificultades y fortalezas que poseen los estudiantes respecto a estrategias autorregulatorias.

Limitantes

Se consideró que una de las mayores limitantes durante la investigación fue la presencia de la pandemia por COVID-19, debido a que el diagnóstico se tuvo que limitar a la aplicación en la modalidad en línea y no de forma presencial y masiva como en un primer momento se programó. Por lo que, a futuras investigaciones se propone implementar estrategias para captar mayor interés y participación por parte de los estudiantes, lo anterior, respecto al diagnóstico cuantitativo y con la intención de lograr identificar con mayor precisión las dificultades autorregulatorias en estudiantes irregulares.

En cuanto al diagnóstico cualitativo, se recomienda la implementación de un grupo focal entre estudiantes en situación rezago para lograr obtener información robusta y completa sobre las causas principales y motivos que la provocan, así como identificar sus dificultades y fortalezas en la autorregulación de los aprendizajes, y así detectar de manera más precisa las dificultades en común de la población estudiantil.

Otra de las limitantes surgió en la aplicación de la intervención educativa, ya que, la intención inicial consistía en captar el mayor número de estudiantes en situación de rezago escolar o reprobación, con la intención identificar y analizar el efecto que tiene la autorregulación de los aprendizajes en su rendimiento académico. Sin embargo, al ser un curso

nuevo y poco conocido no se obtuvo el interés esperado por parte de los estudiantes por llevar la materia durante el semestre 2020-2.

Por lo que, para estudios futuros se recomienda la aplicación de la intervención a estudiantes con antecedentes reprobatorios en bachillerato y alumnos que se encuentren en situación de rezago educativo en niveles más avanzados de las distintas licenciaturas que se ofertan en la facultad. Lo anterior, con la finalidad de lograr precisar a gran escala el impacto que podría tener dicha intervención en aquellos estudiantes con necesidades autorregulatorias y observar el efecto que tiene en su rendimiento académico tanto como en corto como a largo plazo. Así como, realizar estudios longitudinales con la intención de conocer los efectos de la intervención a largo plazo.

Así mismo, se recomienda que se diseñen y apliquen intervenciones enfocadas en promover la autorregulación de los aprendizajes a docentes con la finalidad que sean ellos quienes inciten a los estudiantes durante las clases a desarrollar autorregulación de los aprendizajes, provocando en ellos interés por aprender, a sentirse motivados, a la aplicación y uso correcto de estrategias de aprendizaje, así como el establecimiento de metas y objetivos académicos. Lo anterior, con la intención de apoyar de manera más directa a los estudiantes a mejorar su rendimiento académico, evitando la reprobación e incitando a alcanzar el éxito escolar.

Propuesta de mejora para la unidad receptora

La propuesta de mejora que se plantea a la unidad receptora consiste en impartir el curso enfocado mayormente a aquellos estudiantes ubicados en situación de rezago educativo (reprobación escolar) o bien, alumnos que los docentes y/o académicos observen que cuentan con problemas de motivación, estrategias de aprendizaje y principalmente autorregulación de los aprendizajes. Se propone que este curso sea mayormente para estudiantes de recién ingreso, debido a que a partir de los resultados del diagnóstico cualitativo y la intervención educativa coincidieron en los problemas que conlleva la adaptación a la universidad por la

transición de bachillerato a educación superior. Además, que el diagnóstico cuantitativo mostró que el mayor porcentaje de reprobación surge durante los primeros semestres.

Respecto a los contenidos del curso, se recomienda que para tener mejores resultados significativos en el desarrollo de autorregulación de los aprendizajes en el curso se de mayor importancia a la unidad 2 (desarrollo de estrategias de aprendizaje) y unidad 3 (desarrollo de motivación) y restarle tiempo a la parte teórica conceptual. Lo anterior, con la intención de ver con mayor profundidad los elementos de la autorregulación de los aprendizajes.

Por último, a partir de los comentarios de los estudiantes se recomienda que, aunque este curso sea impartido en la modalidad virtual, se presente una sesión virtual obligatoria o bien un video que acompañe a los contenidos que se están presentando semana a semana y de esta manera esclarecer los temas, así mismo, que sea implementado a través de un estudio longitudinal que permita observar a largo plazo los efectos de la intervención en los estudiantes.

Referencias

- Abero, L., Berari, L., Capocasale, A., García, S., y Rojas, R. (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. CLACSO: Uruguay.
- Albarracín, A., y Montoya, D. (2016). Programas de intervención para estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico. *Informes Psicológicos*, 16(1), 13-34.
<http://dx.doi.org/10.18566/infpsicv16n1a01>
- Alvarado, I., Vega, Z., Cepeda, M., y Del Bosque, A. (2014). Comparación de estrategias de estudio y autorregulación en universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 137-148.
<http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-alvarado-vegaetal.html>
- Apaza, E., y Huamán, F. (2012). Factores determinantes que inciden en la deserción de los estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios. Revista de investigación*, 1, 77-86.
- Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas: Revista Científica Pedagógica*, 3 (31).
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2001). *Deserción, rezago y eficiencia termina en la IES, propuesta metodológica para su estudio*. ANUIES.
- Ballesteros, F., Guerrero, D., y Jiménez-Torres, M. (2017). Efectos de un programa de intervención para la mejora de la autorregulación del aprendizaje en el alumnado de una Sección de Educación Permanente de la provincia de Granada. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 8(1), 167–180.
- Barberá, J. (2017). Procrastinar; mal hábito para el aprendizaje y el rendimiento académico. Universidad Internacional de Valencia.
<https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/procrastinar-mal-habito-para-el-aprendizaje-y-el-rendimiento-academico>

- Becerra, R., y Moya, A. (2010). Investigación-acción participativa, crítica y transformadora. Un proceso permanente de construcción. *Integra Educativa*, 3(2), 133-156.
- Cabrera, L., Bethencourt, J., Álvarez, P., y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, 12(2), 171-203.
http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019). *Ley general de educación*.http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf
- Casanova, J., Cervero, A., Núñez, J., y Bernardo, A. (2018). Factores determinantes de la permanencia y abandono de los estudiantes universitarios. *Psicothema*, 30(4), 408-414. <http://www.psicothema.com/pdf/4501.pdf>
- Corno, L. (1989). Self-regulated learning: A volitional analysis. En B. Zimmerman y D. Schunk (eds), *Self-regulated learning and academic achievement theory, research, and practice* (111.141). New York, Unites Estates: Springer-Verlag.
- Corona, V., Reyes, S., Martínez, S., y Rivas, C. (2016). Estrategias para la disminución de los índices de reprobación en el Instituto Tecnológico de Pachuca. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa*, 3(9), 62-69.
http://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Sistemas_y_Gestion_Educativa/vol3num9/Sistemas_y_Gestion_Educativa_V3_N9_8.pdf
- Cortés, G. (2017). *Factores que intervienen en la reprobación de asignaturas de los estudiantes de primer año de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas*. (Tesis de maestría). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.<http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2017/05/83/Cortes-Guillermo.pdf>

- Costa, O., y García, O. (2017). El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 30, 117-130. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.007>
- Cu, G. (2005). El impacto de la escuela de procedencia del nivel medio superior en el desempeño de los alumnos en el nivel universitario. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 764-769.
- Daura, F. (2015). Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de Medicina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 28-45. <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-daura.html>
- Díaz, A., Pérez, M., González, A., y Núñez, J. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 39, 87-104.
- Díez, G. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialogante e inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 115-128.
- Fernández, M., Herrera, S., Díaz, J., Bautista, S., y Salinas, H. (2014). Indicadores de reprobación: Facultad de Ciencias Educativas (UNACAR). *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5(9).
- Flórez, R. (2002). Autorregulación, metacognición y evaluación. *Acción pedagógica*, 9(1-2).
- Folgueiras, P., y Sabariego, M. (2017). Elaboración de técnicas de recogida de información en diseños mixtos. Un ejemplo de estudio en aprendizaje-servicio. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(2), 64-78.
- Fishbein, M., y Ajzen, I. (1974). Attitudes toward objects as predictors of single and multiple behavioral criteria. *Psychological Review*, 81(1), 59-74.
- Fuentes, S., y Rosario, P. (2013). *Mediar para la autorregulación del aprendizaje: Un desafío educativo para el siglo XXI*. Santiago, Chile. Instituto Internacional para el Desarrollo Cognitivo, INDESCO.

- Gaeta, M., y Cavazos, J. (2016). Relación entre tiempo de estudio, autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Revista de investigación educativa*, (23), 142-166.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082016000200142&lng=es&tlng=es
- García, D. (2013). *Estrategia didáctica para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura Cálculo I de la Facultad Experimental de Ciencias y Tecnología de la Universidad de Carabobo*. (Tesis de maestría). Universidad e Carabobo, Valencia.
<http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/852/dgarcia.pdf?sequence=1>
- García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1) 203-221. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART12.pdf>
- Garello, M., y Rinaudo, M. (2013). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 131-147.
<http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-garellorinaudo.html>
- Garzón, A., y Gil, J. (2016). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista complutense de educación*, 28(1), 307-324.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682
- Gibbs, G. (2014). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Gibelli, T. (2013). *Estrategias de aprendizaje y autorregulación en contexto mediados por TIC: Un estudio con ingresantes universitarios en el área de matemática*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de La Plata Facultad de Informática, La Plata,

Argentina.

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/38274/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gobierno de la República (2019). *Estadísticas Básicas de Educación Superior*. Panorama de la educación superior región noroeste.

http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Estadisticas_Basicas_de_Educacion_Superior.aspx

Gobierno de la República. *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México.

https://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/MarcoJuridico/PND_2013-2018.pdf

González, D., Vidal, J., y Vieira, M. (2016). Los factores sociales que influyen en el abandono escolar temprano. *Psicología y Educación: Presente y Futuro*. Alicante: ACIPE.

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/64219/1/Psicologia-y-educacion_258.pdf

González, E., López, M., y Reyes, E. (2017). Diseño de un programa de asesorías académicas ante la reprobación escolar en educación superior. *Espíritu Científico en Acción*, 13(26), 29-37.

<http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/investigacion/publicaciones/espirituacion/Archivos/26/REVISTA%20ECA%20No%2026.pdf>

H. Congreso del Estado de Baja California (1995). *Ley de Educación del Estado de Baja California*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9db15657-4ea9-47fe-9fe6-4a6181040a2c/bajacalifornia.pdf>

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill: Ciudad de México. ISBN: 978-1-4562-6096-5.

Hernández, A., y Camargo A. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146-160. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-latinoamericana-psicologia->

[205-resumen-autorregulacion-del-aprendizaje-educacion-superior-](#)

[S012005341730016X](#)

- Hernández, M., Hernández, M., y Flores, H. (2018). La reprobación en una universidad del sureste de México: el caso de la licenciatura en humanidades. *Universita Ciencia. Revista electrónica de investigación de la Universidad de Xalapa*, 6(18), 68-82. <https://ux.edu.mx/wp-content/uploads/Art.-5.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Himmel, E. (2002). Modelos de Análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 17(2), 91-108.
- Hinojosa, J., y Sanmartí, N. (2016). Promoviendo la autorregulación en la resolución de problemas de física. *Ciência & Educação (Bauru)*, 22(1), 7-22. <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320160010002>
- Informe Belmont (1978). *Principios Éticos y Directrices para la Protección de sujetos humanos de investigación*. Reporte de la Comisión Nacional para la Protección de Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y de Comportamiento.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Panorama Educativo de México: Tasa de eficiencia terminal*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/at02e-eficiencia-terminal/>
- Jariot, M. (2001). *La evaluación de la intervención mediante programas de orientación. El proceso de evaluación del desarrollo de una intervención*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Jordan-Aramburo, A., Rubí-Vázquez, G., y De la Rosa-Navarro, B. (2016). Comparación de los índices de deserción, retención, reprobación y aprobación: Licenciatura en Matemáticas Aplicadas, UABC. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 3(5). <http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/440>

- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit. Revista de Psicología*, 14. 15-20. <https://www.redalyc.org/pdf/686/68601402.pdf>
- López, A., Albíter, A., y Ramírez, L. (2008). Eficiencia terminal en la educación superior, la necesidad de un nuevo paradigma. *Revista de la educación superior*, 31(146), 131-155. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista146_S5A1ES.pdf
- Luna, E. (2016). Desarrollo de la docencia: Universidad Autónoma de Baja California, México. *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia*. Universidad Autónoma de México.
<http://132.248.192.241/~editorial/wpcontent/uploads/2017/01/Pra%CC%81cticas-y-condiciones-institucionales.pdf>
- Mace, F., Belfiore, P., y Shea, M. (1989). Operant theory and research on self-regulation. En Zimmerman B. *Self-Regulated Learning and Academic Achievement Theory, Research, and Practice*.
- Martelo, R. Herrera, K., y Villabona, N. (2017). Estrategias para disminuir la deserción universitaria mediante series de tiempo y multipol. *Revista Espacios*, 38(45), 25-36. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n45/a17v38n45p25.pdf>
- Martínez, G., y Muñoz, N. (2016). *Propuesta de intervención para atender los factores asociados a la deserción escolar, identificados en los estudiantes de ciclo 3 del colegio María Mercedes Carranza*. Bogotá, Colombia: Universidad libre.
<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8272/PROPUESTA%20DE%20INTERVENCION%20PARA%20ATENDER%20LOS%20FACTORES%20ASOCIADOS%20A%20LA%20DESERCION%20ESCOLAR%2C%20IDENTIFICAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- McCombs, B. (1989). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: A Phenomenological View. En B. Zimmerman *Self-Regulated Learning and Academic Achievement Theory, Research, and Practice*.

- Munizaga, F., Cifuentes, M., y Beltrán, A. (2018). Retención y Abandono Estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una Revisión Sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(61).
<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3348/2066>
- Murillo, O. (2020). *Factores asociados al rezago por reprobación en estudiantes universitarios*. (Tesis doctoral). Instituto de investigación y desarrollo educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México.
- Natividad, L. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios*. (Tesis de doctorado). Universidad de València. Valencia.
<https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/37168/Tesis%20Luis%20A.%20Natividad.pdf?sequence=1>
- Nava, G., Rodríguez, P., y Zambrano, R. (2007). Factores de reprobación en los alumnos del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 17-25.
- Navarro, E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- Núñez, J., Cerezo, R., Bernardo, A., Rosário, P., Valle, A., Fernández, E., y Suárez, N. (2011). Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in Moodle format: Results of a experience in higher education. *Psicothema*, 23(2) 274-281.
- Núñez, J., Solano, P., González, J., y Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3). 139-146.
<https://www.redalyc.org/pdf/778/77827303.pdf>
- Ocampo, J., Martínez, A., De las Fuentes, M., y Zatarain, J. (2010). Reprobación y deserción en la facultad de ingeniería Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California. *Repositorio digital institucional del Instituto Politécnico*

- Nacional. https://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/3653/1/Reprobacion_y_desercion_en_la_facultad_de_ingenieria_mexicali.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2020). Brote de enfermedad por coronavirus (Covid-19). Organización Mundial de la Salud. https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019?gclid=EALalQobChMlt8fmoZCD6gIVicDACH1ahwHzEAAYASAAEgLkNPD_BwE
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD. <http://www.oecd.org/education/school/49620052.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2010). *Overcoming school failure: Policies that work*. OCDE. <http://www.oecd.org/education/school/45171670.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education*. OECD Publishing, Paris.
- Osses, S., y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197.
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35 (1), 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Panadero, E., y Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20, 11-22.
- Pintrich, P., y García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the collage classroom. En M. Maehr y P. R. Pintrich (Eds.) *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulation processes* (pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI.
- Plan de Educación de Baja California 2015-2019. Sistema Educativo Estatal. <http://www.educacionbc.edu.mx/see/programasectorial/PEBC20152019.pdf>

Presidencia de la república (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-*

2024. <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf>

Quintana, M. (2014). *El aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación superior*.

(Tesis doctoral). Universidad Iberoamericana Puebla, Puebla, México.

https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1488/UIAP_Celia_Quintana.pdf?sequence=2

Ramírez, L., y Gallur, S. (2016). La reprobación académica en educación superior: ¿inclusión o calidad? Análisis desde la perspectiva socio-cultural. Primer congreso ONLINE sobre Desigualdad Social y Educativa en el Siglo XXI.

https://www.academia.edu/32083167/LA_REPROBACION_ACAD%89MICA_EN_EDUCACION_SUPERIOR_INCLUSI%93N_O_CALIDAD_ANALISIS_DESDE_LA_PERSPECTIVA_SOCIO-CULTURAL

Ramírez, L., y Gallur, S. (2017). La perspectiva socio-cultural como modelo teórico de análisis de la reprobación académica en Educación Superior. *Revista científico pedagógica Atenas*, 2(38), 1-17.

<https://www.aacademica.org/leticia.ramirez/10.pdf>

Ramírez, M. (2016). Modelo causal de los factores asociados al aprendizaje autorregulado como mediador del rendimiento académico en estudiantes universitarios. (Tesis doctoral). Universidad Complutense De Madrid, Madrid,

España. <https://eprints.ucm.es/40522/1/T38161.pdf>

Ramírez, R., y Ramírez, M. (2017). Estrategia educativa para la autorregulación y el aprendizaje profundo en médicos residentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 44.

39-48. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/44/44_Ramirez.pdf

Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación del discurso y de documentos de investigación cualitativa*. Ediciones Morada: Madrid. ISBN: 978-84-7112-779-2.

- Reyes, E., González, E., y Be, P. (2018). Evaluar la práctica docente a partir de los comentarios de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 117-134. SSN: 1022-6508.
- Rodera, A., y González, A. (2014). Tesis 2.0: Herramientas para su diseño, desarrollo, lectura y difusión. En E. Romero y M. Sánchez (eds). *Ciencias Sociales y Humanidades Digitales. Técnicas, herramientas y experiencias de e-Research e investigación en colaboración* (255-276). CAC, Cuadernos Artesanos de Comunicación, 61.
<http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cac61.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones ALJIBE.
- Rodríguez, J., y Hernández, J. (2008). La deserción escolar universitaria en México. La Experiencia de la universidad autónoma metropolitana Campus Iztapalapa. *Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación*, 8(1) 1-30.
https://www.researchgate.net/publication/28210675_La_desercion_escolar_universitaria_en_Mexico_La_experiencia_de_la_Universidad_Autonoma_Metropolitana_Campus_Iztapalapa
- Rodríguez, L., y Martínez, V. (2015). Efectividad del coaching grupal sobre el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de ingeniería. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1), 71-88. <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/8/6>
- Rodríguez, L., y Martínez, V. (2015). Efectividad del coaching grupal sobre el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de ingeniería. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1), 71-88. <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/8/6>

- Rosário, P., Fuentes, S., Beuchat, M., y Ramaciotti, A. (2016). Autorregulación del aprendizaje en una clase de la universidad: un enfoque de infusión curricular. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 31-49. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.229421>
- Rosário, P., Núñez, J., y González, J. (2017). *Cartas do Gervasio ao seu umbigo*. ALMEDINA: Brasil.
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Núñez, A., Figueiredo, M., Núñez, J., Fuentes, S., y Gaeta, M. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798.
- Rosenbaum, M., y Drabman, R. (1979). Self-control training in the classroom: A review and critique. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12(3), 467–485.
- Ruíz, G. (2015). *Relación entre autorregulación y rendimiento académico de los alumnos de Cuarto Bachillerato del Colegio San Francisco Javier de Huehuetenango*. (Tesis de maestría). Universidad Rafael Landívar. Guatemala de la Asunción.
<http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/83/Ruiz-Guillermo.pdf>
- Ruíz, N., Romano, C., y Valenzuela, G. (2006). Causas de reprobación vinculadas a las características de los estudiantes de la Licenciatura de Filosofía de la BUAP. *Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 6, 150-155.
- Sáez, F., Díaz, A., Panadero, E., y Bruna, D. (2014). Revisión Sistemática sobre Competencias de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios y Programas Intracurriculares para su Promoción. *Formación Universitaria*, 11(6), 83-98.
- Sáiz-Manzanares, M., y Pérez, M. (2016). Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución de problemas. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 14-30. ISSN: 0123-417X.
<https://www.redalyc.org/pdf/213/21345152002.pdf>
- Sánchez, B., Amado, M., Montoya, J., y García, Á. (2018). El abandono escolar en nivel superior. *Revista de Docencia e Investigación Educativa*, 2(5), 19-26.

- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Schober, B., Klug, J., Jöstl, G., Spiel, C., Dresel, M., Steuer, G., Schmitz, B., y Ziegler, A. (2015). Gaining Substantial New Insights Into University Students' SelfRegulated Learning Competencies How Can We Succeed?. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 64–65.
- Schunk, D. (1989). Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. En B. Zimmerman y D. Schunk (eds), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement Theory, Research, and Practice* (83-110). New York, Unites Estates: Springer-Verlag.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson Educación, México.
- Sudlow, M., Ballard, K., y O' Dell, C. (2019). Increasing Student Success through a Cocktail of Cognitive Interventions. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 19(1), 128-134 <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/josotl/article/view/26778/32304>
- Tejada, J. (2004). Evaluación de programas. CIFO.
http://www.carcheles.es/export/sites/default/galerias/galeriaDescargas/diputacion/dipuja_en/formacion/centro-documental/Evaluacixn_programas_de_formacixn.pdf
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education, a theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2019c). Plan de Desarrollo Institucional-Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Autónoma de Baja California.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2019d). *Sistema Institucional de Indicadores*.
<http://www.uabc.mx/planeacion/sii/>
- Universidad Autónoma de Baja California. (2009). Reglamento Interno de la Facultad de Ciencias Humanas. UABC.

http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos/ReglamentosIntUA/04_REGL_FAC_CS_HUM.pdf

Universidad Autónoma de Baja California. (2011). *Sistema de Evaluación Docente en Opinión de los Estudiantes. UABC.*

Universidad Autónoma de Baja California. (2017). *Factores asociados al rezago por reprobación y deserción de estudiantes de licenciatura de la UABC. UABC.*

Universidad Autónoma de Baja California. (2018). *Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California.*

http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos/Estatutos/03_EstatutoEscolarUABC_ReformasDic032018.pdf

Universidad Autónoma de Baja California. (2018). Modelo Educativo de la UABC 2018.

<http://www.uabc.mx/planeacion/cuadernos/ModeloEducativodelaUABC2014.pdf>

Universidad Autónoma de Baja California. (2019a). *Indicadores para el seguimiento y evaluación del Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023.*

Universidad Autónoma de Baja California. (2019b). *Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2019-2023.* http://pedagogia.mx1.uabc.mx/transparencia/PDI/PDI_UABC_2019-2023.pdf

Universidad Autónoma de Baja California. (2020). Sistema Integral de Información Institucional.

UnivesidadAutónoma de Baja California Sur. (2013). *Estudio sobre deserción escolar en la Universidad Autónoma de Baja California Sur.* Dirección de Docencia e Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Baja California Sur.

Valencia, M., Duarte, J., y Caicedo, A. (2013). Aprendizaje autorregulado, metas académicas y rendimiento en evaluaciones de estudiantes universitarios. *Pensmiento Psicológico*, 11(2), 53-70. <https://core.ac.uk/download/pdf/52201769.pdf>

- Valle, A. Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J., y González-Pineda, J. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18(2), 165-170. ISSN 0214 – 9915. <http://psicothema.com/pdf/3193.pdf>
- Valle, A., Núñez, J., Cabanach, R., González, J., Rodríguez, S., Rosário, P., Cerezo R., y Muñoz, M. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, 20(4). 724-731. <http://www.psicothema.com/pdf/3547.pdf>
- Vargas, R., Brito, A., Castillo, M., y Zarate, K. (2017). Factores asociados a la reprobación de estudiantes de Psicología. *Revista electrónica de portales médicos*. <https://www.revista-portalesmedicos.com/revista-medica/reprobacion-estudiantes-psicologia/>
- Ventura, A., Cattoni, M. y Borgobello, A. (2017). Aprendizaje autorregulado en el nivel universitario: Un estudio situado con estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos académicos. *Revista electrónica educare*, 21(2), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.15>
- Vera, J., Ramos, D., Sotelo, M., Echeverría, S., Serrano, D., y Vales, J. (2012). Factores asociados al rezago en estudiantes de una institución de educación superior en México. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(7), 41-56. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722012000200003&lng=es&tlng=es.
- Viramontes, O., Martínez, E., y Ordoñez, A. (2015). Análisis de factores de reprobación en alumnos de la carrera de contador público en la FCA-UACH. *XVII Congreso Internacional sobre Innovaciones en Docencia e Investigación en Ciencias Económico Administrativa*. http://www.fca.uach.mx/apcam/xvi_congreso/2015/02/24/P113_UACH.pdf
- Weinstein, C., y Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3a. ed., pp. 315-327). Nueva York: Macmillan.

Yépez, E., Rivera, M., Valadez, M., Pérez, M., y González, F. (2018). Hacia una comprensión de la reprobación universitaria en las carreras de ingeniería de Ecuador y México.

Revista de educación y desarrollo, 48. 41-52.

http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/48/48_Yepez.pdf

Zimmerman, B. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*. 81.

Zimmerman, B. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds), *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. London: Lawrence Erlbaum.

Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. <http://saifulislam.com/wp-content/uploads/2016/10/Becoming-a-Self-Regulated-Learner-An-Overview.pdf>

Apéndice 1. Instrumento cuantitativo “Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA)”

Datos sociodemográficos:

Hombre	Mujer	Otra:
--------	-------	-------

1. Edad: _____. 2. Género:

Soltero (a)	Casado (a)	Divorciado (a)	Unión libre	Viudo (a)
-------------	------------	----------------	-------------	-----------

3. Estado civil:

Si	No
----	----

4. Hijos: 5. ¿Cuántos?: _____.

Si	No
----	----

6. Trabajas:

1-8	9-16	17-24	24-31	32-40 o más
-----	------	-------	-------	-------------

7. ¿Cuántas horas a la semana?:

Físico	Psíquica	Problemas de lenguaje	Dislexia	Ninguna
Visual	Auditiva	Síndrome Asperger	Autismo	Otra: _____

8. Presentas alguno de los siguientes problemas:

9. Semestre actual: _____ 10. Carrera: _____

11. Durante tu estancia en la UABC, ¿Cuál ha sido la materia que ha sido más complicada para ti?:

Si	No
----	----

12. ¿Actualmente eres estudiante regular?

1	2	3 o más
---	---	---------

13. ¿Cuántas materias haz reprobado durante tu estancia en la UABC?

14. Ordena del 1 al 6 los motivos por los cuales has reprobado, siendo 1 la causa principal y 6 la menor causa:

Falta de motivación () Problemas Familiares ()

Problemas Económicos () Problemas con el docente ()

Problemas institucionales () Problemas con mi rendimiento académico ()

Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje:

No	Ítem	1	2	3	4	5	6	7
1	En una clase como esta, prefiero que el material de la asignatura sea realmente desafiante para que pueda aprender cosas nuevas.							
2	Si estudio de manera apropiada, podré aprender el contenido de este curso.							
3	Cuando presento un examen, pienso en lo mal que lo estoy haciendo comparado con mis compañeros.							
4	Pienso que podré utilizar lo que aprenda en esta clase, en otras asignaturas.							
5	Creo que obtendré una excelente calificación en esta clase.							
6	Tengo la certeza de que puedo entender el contenido más difícil presentado en las lecturas de este curso.							
7	Obtener una buena calificación en esta clase es la cosa más satisfactoria para mí en este momento.							
8	Mientras presento un examen, pienso en las preguntas que he dejado sin contestar.							
9	Es culpa mía si no aprendo el contenido de este curso.							
10	Es importante para mí aprender el contenido de esta clase.							
11	Mi principal preocupación en esta clase es obtener una buena calificación para							

	mejorar mi promedio.							
12	Confío en que puedo aprender los conceptos básicos que me enseñen en esta clase.							
13	Si puedo, quiero obtener mejores calificaciones en esta clase que la mayoría de mis compañeros.							
14	Cuando presento un examen pienso en las consecuencias de fallar.							
15	Confío en que puedo entender lo más complicado que me explique el profesor en este curso.							
16	En una clase como esta, prefiero materiales que despierten mi curiosidad, aunque sean difíciles de aprender.							
17	Estoy muy interesado en el contenido de este curso.							
18	Si lo intento de verdad, comprenderé los contenidos del curso.							
19	Tengo sentimientos de inseguridad y ansiedad cuando presento un examen.							
20	Confío en que puedo hacer un excelente trabajo en las tareas y exámenes de este curso.							
21	Espero hacerlo bien en esta clase.							
22	Lo más satisfactorio para mí en esta asignatura es tratar de entender el contenido tan a fondo como sea posible.							
23	Creo que me es útil aprender el contenido de esta clase.							
24	Cuando tenga la oportunidad en este curso, elegiré tareas o actividades que me permitan aprender cosas nuevas aunque no me garanticen buenas calificaciones.							
25	Si no entiendo el contenido del curso, es porque no me esfuerzo lo suficiente.							
26	Me gusta el tema de este curso.							
27	Entender el tema principal de esta clase es muy importante para mí.							
28	Siento mi corazón latir fuertemente cuando presento un examen.							
29	Estoy seguro, que puedo dominar las habilidades que enseñan en esta clase.							
No	Ítem	1	2	3	4	5	6	7
30	Quiero hacerlo bien en esta clase porque es importante para mí demostrar mi habilidad a mi familia, amigos, compañeros y empleadores.							
31	Teniendo en cuenta la dificultad de este curso, el profesor y mis habilidades, pienso que lo haré bien en esta clase.							
32	Cuando estudio para esta clase, subrayo el material para ayudarme a organizar mis pensamientos.							
33	Durante la clase, a menudo pierdo aspectos importantes porque estoy pensando en otras cosas.							
34	Cuando estudio para este curso, a menudo intento explicar el material a un compañero de clase o a un amigo.							
35	Por lo general estudio en un lugar donde pueda concentrarme en mi tarea.							
36	Cuando estudio para este curso, me hago preguntas para ayudarme a enfocar mi lectura.							
37	Muchas veces me siento tan perezoso o aburrido cuando estudio para esta clase que lo dejo antes de terminar lo que planeé hacer.							
38	Con frecuencia me encuentro a mi mismo cuestionándome acerca de cosas que oigo o leo, para decidir si son convincentes.							
39	Cuando estudio para esta clase, me repito el contenido a mi mismo una y otra vez.							
40	Incluso si tengo problemas para aprender el contenido de esta clase, trato de hacer							

	el trabajo por mí mismo, sin ayuda de nadie.							
41	Cuando estoy haciendo una lectura, y me “pierdo” al leer vuelvo para atrás e intento aclararlo.							
42	Cuando estudio para este curso, reviso las lecturas y mis notas de clase y trato de encontrar las ideas más importantes.							
43	Hago buen uso de mi tiempo de estudio para este curso.							
44	Si las lecturas del curso son difíciles de entender, cambio mi manera de leerlos.							
45	Intento trabajar con compañeros de mi grupo de clase para terminar las tareas del curso.							
46	Al estudiar para este curso, leo mis notas de clase y los textos una y otra vez.							
47	Cuando se expone en clase o en una lectura, una teoría, una interpretación o una conclusión, trato de decidir si hay buena evidencia que la sustente.							
48	Trabajo fuerte para hacerlo bien en esta clase aunque no me guste lo que estoy haciendo en ese momento.							
49	Hago esquemas, diagramas y tablas para ayudarme a organizar el material del curso.							
50	Al estudiar para este curso, suelo dejar un tiempo para discutir los contenidos con otros compañeros.							
51	El contenido del curso lo considero como un punto de partida y, a partir de ahí, trato de desarrollar mis propias ideas sobre él.							
52	Me resulta difícil seguir un horario de estudio.							
53	Cuando estudio para esta clase, reúno información de diferentes fuentes, como conferencias, lecturas y discusiones.							
54	Antes de estudiar un material nuevo para el curso, lo leo de manera rápida para ver cómo está organizado.							
55	Mientras estudio para esta clase, me hago preguntas para asegurarme que entiendo el material que he leído.							
56	Trato de cambiar mi manera de estudiar para encajar mejor con la asignatura y la manera de enseñarla del profesor.							
57	Muchas veces me doy cuenta que he estado leyendo para esta clase pero no se de que fue la lectura.							
58	Pregunto al profesor para que me aclare los conceptos que no entiendo bien.							
No	Ítem	1	2	3	4	5	6	7
59	Memorizo palabras claves para recordarme conceptos importantes de esta clase.							
60	Cuando lo que tengo que hacer para esta clase es difícil, o no lo hago o sólo estudio lo fácil.							
61	Cuando estudio un material, intento pensar en lo que tengo que aprender de él, antes de ponerme a leerlo.							
62	Trato de relacionar las ideas de esta asignatura con las de otros cursos cuando es posible.							
63	Cuando estudio para este curso, reviso mis notas de clase y subrayo los conceptos importantes.							
64	Cuando leo para esta clase, trato de relacionar el contenido con lo que sé.							
65	Tengo un lugar específico para estudiar.							
66	Intento relacionar lo que aprendo en este curso con mis propias ideas.							
67	Cuando estudio para esta clase, hago breves resúmenes de las ideas principales de las lecturas y de mis notas de clase.							

68	Cuando no puedo entender algún contenido del curso, le pido ayuda a un compañero de clase.							
69	Trato de entender el contenido de esta clase relacionando mis lecturas y los conceptos de las conferencias.							
70	Me aseguro de estar al día con las lecturas y trabajos de este curso.							
71	Cuando escucho o leo algo de esta asignatura, pienso en alternativas posibles.							
72	Elaboro listas de cosas importantes para esta asignatura y las memorizo.							
73	Asisto con regularidad a esta clase.							
74	Incluso cuando los materiales de la clase son aburridos o poco interesantes, sigo trabajando hasta terminarlos.							
75	Trato de identificar a los compañeros de clase a los que podría pedir ayuda si mi hiciera falta.							
76	Cuando estudio para este curso trato de identificar que conceptos no entiendo bien.							
77	A menudo encuentro que no le dedico mucho tiempo a este curso a causa de otras actividades.							
78	Cuando estudio para esta clase, establezco mis propias metas para dirigir mis actividades en cada período de estudio.							
79	Si tomo notas de clase confusas, me aseguro de organizarlas más tarde.							
80	Pocas veces encuentro tiempo para revisar mis notas o lecturas antes de un examen.							
81	Trato de aplicar las ideas de las lecturas del curso en otras actividades como conferencias y discusiones.							

Apéndice 2. Datos sociodemográficos del diagnóstico cuantitativo

Datos sociodemográficos de la muestra

Variable	Categoría	N	Porcentaje
Vivo con	Familia	172	91%
	Familiares	8	4.2%
	Pareja	3	1.6%
	Solo (a)	2	1.1%
	Hijo (a)	2	1.1%
	Esposo	1	.5%
	Hermana	1	.5%
Cantidad de personas que viven en su casa	1 a 3	77	40.7%
	4 a 6	105	55.6%
	7 a 9	7	3.7%
Aporte económico	1 a 3	181	95.8%
	4 a 6	8	4.2%

Fuente: Elaboración propia.

Servicios públicos y privados.

Servicio	N	Porcentaje
Agua	189	100%
Alumbrado público	175	9.2%
Calle pavimentada	158	83.6%
Drenaje	181	95.8%
Teléfono fijo	130	68.8%
Televisión de paga	103	54.5%
Internet	169	89.4%

Fuente: Elaboración propia

Apéndice 3. Guía de entrevista del diagnóstico cualitativo.

Categoría	Definición	Preguntas
Estrategias de aprendizaje	Para Schunk (2012) las estrategias de aprendizaje dan a los estudiantes un control sobre su procesamiento de la información, debido a que las estrategias consideran actividades como elegir, organizar, repasar y relacionar información.	¿Cómo aprendes? / ¿Cuáles son tus estrategias de aprendizaje? / ¿Qué tipo de actividades realizas para aprender? ¿Cómo planificas/organizas tus actividades relacionadas con la escuela durante el semestre? Por ejemplo, cada día o por semana planeas qué tareas harás en un agenda o te plantear horarios de estudio. ¿Qué sueles hacer cuando no

		logras comprender un tema? ¿Qué significa para ti el aprender cosas nuevas? ¿Qué significa para ti tener buenos resultados académicos?
Motivación	La motivación es la conducta dirigida al establecimiento de metas y expectativas de los estudiantes, en relación con los resultados esperados de sus propias acciones y de su autoeficacia hacia el cumplimiento de metas y expectativas (Schunk, 2012).	¿Qué representa/significa para ti estudiar la universidad? ¿Qué te motiva a estudiar? ¿Cómo te motivas para aprender?
Objetivos académicos	La autorregulación como un proceso activo en el cual los sujetos establecen los objetivos que nortean su aprendizaje intentando monitorear, regular y controlar sus cogniciones, motivaciones y comportamientos con la intención de alcanzarlos (Rosário, 2004a, p.37 en Fuentes y Rosario, 2013)	¿Cuáles son tus objetivos profesionales? ¿Qué acciones implementas para cumplir estos objetivos?
Metacognición	La metacognición es la conciencia sobre lo que sabemos, pensamos o hacemos de manera intencional y reflexiva. Es decir, son aquellos conocimientos que las personas tienen sobre su cognición, lo cual motiva a realizar acciones y buscar ayuda para mejorar el rendimiento académico y resolver de mejor manera los problemas (Flores, 2000).	¿Cómo consideras tu rendimiento como estudiante? ¿Qué significa para ti aprender? ¿Qué haces cuando estas en clases? ¿Tomas apuntes, usas la Tablet, escuchas? ¿Qué haces para lograr tener un buen rendimiento académico? Cuando no logras tener un buen rendimiento académico, ¿Qué acciones consideras que te llevaron a eso?
Reprobación escolar	Es la situación en la que el estudiante no reúne los requisitos mínimos para acreditar una materia del plan de estudios en el que se encuentra, además suele manifestarse como antesala al abandono escolar. En ella participan factores estructurales desde la sociedad, la familia y lo personal, los cuales impactan en las instituciones de educación y en la propia autoestima de los estudiantes (Nava, Rodríguez y Zambrano, 2007; Hernández, Hernández y Flores (2018)	Durante tu estancia la UABC ¿Has reprobado alguna vez? Cuando has reprobado, ¿Por qué motivos han sido? De estos motivos que mencionas ¿Cuál consideras ha sido el motivo principal? ¿Qué factores externos a ti consideras que han influido en tu reprobación? Ejemplo falta de apoyo por parte de la institución, problemas con los docentes, trabajo, problemas familiares o económicos. ¿Qué aspectos personales o individuales consideras que influenciaron en tu reprobación? ¿Por qué? ¿Qué es lo que has hecho o dejado de hacer para reprobado? ¿Qué harías diferente para no reprobado? ¿Qué has hecho para evitar reprobado? ¿Qué tipo de apoyos consideran que debería de tener o mejorar la universidad que les pudiera ayudar a evitar una futura reprobación?

Apéndice 4. Guía de entrevista a académicos

Categoría	Definición	Preguntas
Estrategias de aprendizaje	Para Schunk (2012) las estrategias de aprendizaje dan a los estudiantes un control sobre su procesamiento de la información, debido a que las estrategias consideran actividades como elegir, organizar, repasar y relacionar información. Estas estrategias contemplan técnicas que ayudan a mantener un ambiente de aprendizaje positivo. Lo anterior, porque apoyan al manejo de ansiedad ante exámenes, mejorar la autoeficacia, el valor del aprendizaje, y el desarrollo de expectativas y actitudes positivas de los resultados.	¿Cómo considera que son las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de los primeros semestres? ¿Cuáles son las deficiencias en estrategias de aprendizaje que usted percibe en los estudiantes?
Motivación	La motivación es la conducta dirigida al establecimiento de metas y expectativas de los estudiantes, en relación con los resultados esperados de sus propias acciones y de su autoeficacia hacia el cumplimiento de metas y expectativas (Schunk, 2012).	¿Qué considera que representa para los estudiantes el estudiar la universidad? ¿Qué cree que motiva a los estudiantes a estudiar la universidad? ¿Cómo cree que los estudiantes se motivan para aprender? ¿Qué acciones recomendaría implementar para incentivar la motivación escolar?
Objetivos académicos	La autorregulación como un proceso activo en el cual los sujetos establecen los objetivos que nortean su aprendizaje intentando monitorear, regular y controlar sus cogniciones, motivaciones y comportamientos con la intención de alcanzarlos (Rosário, 2004a, p.37 en Fuentes y Rosario, 2013)	¿Considera que los estudiantes al ingresar a la universidad, establecen objetivos profesionales y académicos? ¿Por qué? ¿Qué tan importante es que los estudiantes establezcan objetivos académicos? ¿En qué medida los estudiantes implementan acciones para cumplir sus objetivos académicos?
Metacognición	La metacognición es la conciencia sobre lo que sabemos, pensamos o hacemos de manera intencional y reflexiva. Es decir, son aquellos conocimientos que las personas tienen sobre su cognición, lo cual motiva a realizar acciones y buscar ayuda para mejorar el rendimiento académico y resolver de mejor manera los problemas (Flores, 2000).	¿Cómo considera que es el rendimiento académico de los estudiantes de tronco común? ¿Cómo percibe la importancia o el significado de aprender en los estudiantes de tronco común? ¿Cuáles suelen ser las técnicas más comunes que utilizan los estudiantes para aprender en clase? Y ¿Cuáles cree que deberían implementar para tener un mejor rendimiento académico? ¿Qué tanta importancia tiene para los estudiantes el tener un buen rendimiento académico? ¿Qué acciones considera que deben de implementar los estudiantes para lograr tener un mejor rendimiento académico?
Reprobación	La reprobación escolar para Hernández, Hernández y Flores (2018) es la situación en la que el estudiante no reúne los requisitos mínimos para acreditar una materia del plan de estudios en el que se encuentra, además suele manifestarse como antesala al abandono escolar. En ella participan factores estructurales desde la sociedad, la familia y lo personal, los cuales impactan en las instituciones de educación y en la propia autoestima de los estudiantes (Nava, Rodríguez y Zambrano, 2007).	Desde su perspectiva, ¿qué tanto se da la reprobación en los primeros semestres? ¿Cuáles considera que son los motivos principales por los que los estudiantes reprueban? ¿Qué factores externos a los estudiantes considera que influyen en su reprobación? Ejemplo falta de apoyo por parte de la institución, problemas con los docentes, trabajo, problemas familiares o económicos. ¿Qué aspectos personales o individuales considera que influyen en la reprobación de los estudiantes? ¿Qué acciones considera que se deberían implementar por parte del estudiante para evitar reprobación? ¿Qué acciones por parte de la institución se deberían implementar para reducir la reprobación?

Apéndice 5. Consentimiento Informado de diagnóstico cuantitativo.

Investigación a cargo de:

Lic. Betsy Berenice Arvayo Moncada

Dra. Erika Paola Reyes Piñuelas

Como parte de un trabajo de investigación que se lleva a cabo en la Maestría de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas relacionada con la autorregulación de los aprendizajes en estudiantes de licenciatura, te solicitamos de la manera más atenta que nos ayudes a responder las siguientes preguntas de manera voluntaria, tu participación será de gran utilidad para lograr los objetivos de investigación planteados. Te pedimos que leas cada uno de los siguientes puntos y si está de acuerdo en participar firmes de manera electrónica al final de esta introducción.

El objetivo de este cuestionario es conocer acerca de las estrategias de aprendizaje que utilizas y la motivación para estudiar, ambos elementos forman parte de las competencias para el aprendizaje autónomo, y tu participación en este estudio es importante, dado que nos ayudará a identificar fortalezas y áreas de oportunidad en estos temas.

Si deseas ser parte de esta investigación nos ayudarás a responder algunas preguntas y te solicitaremos algunos datos generales. La duración total de tu participación será de aproximadamente 20 minutos.

Es importante que sepas que tu anonimato estará garantizado. El equipo de investigación mantendrá total confidencialidad con respecto a cualquier información obtenida en este estudio, ya que tu nombre no aparecerá en ningún documento, ni en las bases de datos que utilizaremos. Los datos obtenidos serán utilizados exclusivamente para los fines de la presente investigación y serán analizados de manera agregada, es decir, no individualmente.

Te pedimos que respondas con toda honestidad y si te surgen preguntas después del estudio, no dudes en contactar a los investigadores encargados del estudio, Betsy Berenice Arvayo

Moncada a través del correo: betsy.arvayo@uabc.edu.mx o con la Dra. Erika Paola Reyes

Piñuelas al correo: erikareyes@uabc.edu.mx.

Aceptar participar en esta investigación

() Si acepto

() No acepto

Apéndice 6. Consentimiento informado de diagnóstico cualitativo

El presente documento tiene como finalidad hacerle conocer los detalles del estudio y solicitarle su consentimiento informado para participar en la investigación **“Promoción de la autorregulación de los aprendizajes en estudiantes universitarios”** conducida por **Betsy Berenice Arvayo Moncada**, por parte de la Universidad Autónoma de Baja California. Donde el objetivo de esta investigación es indagar cuáles son sus estrategias de aprendizaje y como ha sido tu trayectoria escolar.

Si usted accede a participar en esta investigación, se le pedirá responder a una serie de preguntas en una entrevista a profundidad, tomando un tiempo aproximado entre 60 minutos y 90 minutos. Lo conversado será grabado, con la finalidad de poder transcribir sus ideas.

Su participación en este estudio es estrictamente voluntaria, donde la información recabada será confidencial, con fines académicos y de investigación, no se utilizará para ningún otro propósito. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación por lo que serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones serán destruidas o eliminadas.

Además, si durante la entrevista llega a tener alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en el. De igual manera pueden retirarse del proyecto en cualquier momento sin que esto les perjudique de alguna manera. Inclusive, si alguna de las preguntas presentadas en la entrevista les parece incómoda, tienen derecho de hacérselo saber al investigador o no responderla.

Además, puede solicitar información sobre los resultados del estudio cuando este haya concluido. ¿Estás de acuerdo en participar de forma voluntaria?

Apéndice 7. Programa de Unidad de Aprendizaje

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

COORDINACIÓN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL

PROGRAMA DE UNIDAD DE APRENDIZAJE

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. **Unidad Académica:** Facultad de Ciencias Humanas
2. **Programa Educativo:** Tronco común en Ciencias Sociales
3. **Plan de Estudios:** 2012-1
4. **Nombre de la Unidad de Aprendizaje:** Desarrollo del aprendizaje autorregulado.
5. **Clave:** 37559
6. **HC:** 02 **HT:** 02 **HL:** 00 **HPC:** 00 **HCL:** 00 **HE:** 02 **CR:** 06
7. **Etapas de Formación a la que Pertenece:** Básica
8. **Carácter de la Unidad de Aprendizaje:** Optativa
9. **Requisitos para cursarla Unidad de Aprendizaje:** Ninguno

Equipo de diseño de PUA

Lic. Betsy Berenice Arvayo Moncada
Dra. Erika Paola Reyes Piñuelas

Firma

Vo.Bo. de subdirector(es) de
Unidad(es) Académica(s)
Dra. Maura Hiraes Pacheco

Firma

Fecha: 29 de mayo de 2020

II. PROPÓSITO DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

La autorregulación de los aprendizajes se ha convertido en uno de los factores determinantes para el éxito académico, prevención del fracaso escolar y el logro académico, debido a que es una estrategia que ayuda a modular el pensamiento, incentivar la motivación, promover la atención y la conducta en los estudiantes.

Su importancia radica en promover el pensamiento autónomo, facilitando la toma de decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje, trayendo como beneficio la mejora del aprovechamiento escolar, reducción de errores y aumento de la calidad de los aprendizajes.

Se encuentra ubicada en la etapa básica con la finalidad que sea una herramienta de utilidad durante la formación académica de los estudiantes de tronco común y su posterior ingreso a la licenciatura.

Está relacionada con la unidad de aprendizaje Desarrollo del Pensamiento Crítico (materia obligatoria de primer semestre)

III. COMPETENCIA GENERAL DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

Adaptar las estrategias autorregulatorias a través de la modulación de actividades académicas, la organización de su entorno, el establecimiento y alcance de objetivos académicos, así como el conocimiento de emociones y estrategias de aprendizaje con la finalidad de ser capaz de cuestionar, planificar, evaluar los propios procesos metacognitivos y coadyuvar en la mejora del rendimiento académico, con apertura al trabajo autónomo, motivación para el trabajo académico y capacidad crítica y autorreflexiva del proceso de aprendizaje.

IV. EVIDENCIA(S) DE APRENDIZAJE

Portafolio de evidencia que refleje las estrategias autorregulatorias adoptadas durante el semestre, en el establecimiento y adaptación de objetivos, metas, planeación y organización de actividades académicas, con la finalidad de obtener mejores calificaciones, estrategias de aprendizaje y motivación escolar.

V. DESARROLLOPORUNIDADES
UNIDAD I. FUNDAMENTOS DE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Competencia:

Conocer las principales perspectivas teóricas y modelos sobre la autorregulación de los aprendizajes, así como los conceptos básicos relacionados a través del análisis documental, fomentando el pensamiento crítico con actitud cooperativa y de responsabilidad.

Contenido:**Duración:** 20 horas

- 1.1. Antecedentes de la autorregulación de los aprendizajes
- 1.2. Modelos de la autorregulación de los aprendizajes
 - 1.2.1. Modelo según Pintrich
 - 1.2.2. Modelo cíclico de Zimmerman
- 1.3. Teorías de la autorregulación de los aprendizajes
 - 1.3.1 Teoría sociocognitiva
 - 1.3.2 Teoría operante
 - 1.3.3. Teoría fenomenológica
 - 1.3.4. Teoría del procesamiento de la información
 - 1.3.5. Teoría de la volición
- 1.4 Pensamiento crítico y metacognición

UNIDAD II. DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**Competencia:**

Identificar los procesos de aprendizaje mediante la autovaloración, enfocadas en el cumplimiento de metas académicas, con la finalidad de resolver los problemas escolares para el desarrollo de estrategias de aprendizaje con actitud de compromiso reflexivo y objetivo.

Contenido:**Duración:** 24 horas

- 2.1 Reflexión sobre el proceso de aprendizaje y papel del alumno en el aprendizaje
- 2.2 Establecimiento de metas
 - 2.2.1 Metas intrínsecas
 - 2.2.2 Metas extrínsecas
 - 2.2.3 Metas a corto y largo plazo
- 2.3 Resolución de problemas académicos
 - 2.3.1 Procrastinación
 - 2.3.2 Búsqueda de ayuda
- 2.4 Exámenes Académicos
 - 2.4.1 Estrategias para la preparación de exámenes
 - 2.4.2 Estrategias para la realización de exámenes
 - 2.4.3 Manejo de la ansiedad ante los exámenes.

UNIDAD III. DESARROLLO DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA**Competencia:**

Desarrollar motivación académica través de la implementación de estrategias de repetición, planificación, organización y técnicas para el estudio, con la finalidad de cumplir los objetivos académicos con autonomía y de responsabilidad.

Contenido:**Duración:** 24 horas

- 3.1 Organización de información
 - 3.1.1 Mapas conceptuales, esquemas, resúmenes y toma de apuntes
 - 3.1.2 Técnica Cornell
 - 3.1.3 Control de distractores
- 3.2 Uso de información
 - 3.2.1 Memoria a corto y largo plazo
 - 3.2.2 Instrumentalidad del aprendizaje
- 3.3 Organización, gestión de tiempo y del ambiente
- 3.4 Autorregulación del aprendizaje
 - 3.4.1 Modelo cíclico del aprendizaje autorregulado
 - 3.4.2 Establecimiento de objetivos
 - 3.4.3 Monitorización
 - 3.4.4 Volición

VI. ESTRUCTURA DE LAS PRÁCTICAS DE TALLER

No.	Nombre de la Práctica	Procedimiento	Recursos de Apoyo	Duración
UNIDAD I				
1	Principales aspectos de la autorregulación de los aprendizajes en el propio aprendizaje	1. Realiza un análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas sobre las estrategias autorregulatorias que se poseen. 2. Reflexiona sobre los aspectos autorregulatorios que debería emplear según sus necesidades educativas.	Computadora Internet Fuentes de consulta bibliográfica y electrónica	10 horas
UNIDAD II				
2	Establecimiento de metas académicas	1. Describir desde una visión propia cuál es su proceso de aprendizaje 2. Establecimiento de metas intrínsecas 3. Establecimiento de metas extrínsecas 4. Establecimiento de metas a corto y largo plazo	Computadora Internet Fuentes de consulta bibliográfica y electrónica	6 horas
3	Resolución de problemas académicos y actitud ante los exámenes académicos.	1. Identificación de problemas académicos 2. Búsqueda de soluciones a los problemas académicos 3. Reportar los problemas propios ante los exámenes 4. Identificar la manera ideas para prepararse y realizar	Computadora Internet Fuentes de consulta bibliográfica y electrónica	6 horas

		exámenes académicos, así como el manejo de la ansiedad.		
UNIDAD III				
4	Agenda de actividades académicas y de estudios durante el semestre	1. Desde el inicio del semestre el estudiante organiza sus semanas escolares en horas de estudio y realización de tareas. 2. Realiza un diario en el cual explica las técnicas de estudio implementadas. 3. Posteriormente, y una vez visto los temas de la Unidad III el estudiante reflexiona sobre el análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas realizado en la primera unidad y hace una comparación sobre los aspectos que debería mejorar para tener un mejor rendimiento académico y cumplimiento de objetivos.	Computadora Internet Fuentes de consulta bibliográfica y electrónica	12 horas

VII. MÉTODODE TRABAJO

Encuadre: El primer día de clase el docente debe establecer la forma de trabajo, criterios de evaluación y de acreditación, calidad de los trabajos académicos, derechos y obligaciones docente-alumno.

Estrategia de enseñanza (docente):

La enseñanza se circunscribe en el aprendizaje basado en problemas, foros y ejercicios prácticos.

Estrategia de aprendizaje (alumno):

El aprendizaje de los estudiantes se desarrollará a través de la investigación, trabajo en equipo, elaboración de resúmenes y ensayos académicos.

VIII. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación será llevada a cabo de forma permanente durante el desarrollo de la unidad de aprendizaje de la siguiente manera:

Criterios de acreditación

- Para tener derecho a examen ordinario y extraordinario, el estudiante debe cumplir con los porcentajes de asistencia que establece el Estatuto Escolar vigente.
- Calificación en escala del 0 al 100, con un mínimo aprobatorio de 60.

Criterios de evaluación

- Entrega de tareas.....	30%
- Participación.....	10%
- Prácticas.....	40%
- Portafolio de evidencias.....	20%
Total.....	100%

IX. REFERENCIAS

Básicas	Complementarias
Chávez, E. y Rodríguez, L. (2017). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación. <i>Revista Ensayos Pedagógicos</i>, 7 (2), 47-71. Fuentes, S. y Rosário, P. (2013). <i>Mediar para la Autorregulación del Aprendizaje: Un desafío educativo para el siglo XXI</i>. INDESCO: Chile. García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. Profesorado. <i>Revista de Currículum y Formación de Profesorado</i>, 16 (1) 203-221. Jurado, A. (2014). Recomendaciones para responder exámenes de opción múltiple. <i>Investigación en Educación Médica</i>, 3 (10) 116-118. López, E., Martínez, Y. y Sierra I. (2017). Pensamiento crítico. Reto formativo para docentes de bachilleres. <i>Espacios</i>, 30 (60), 1-12. Osorio, M. (2018). <i>Organización y planificación para el estudio en la universidad. Guía para orientación de universitarios</i>. Universidad de Chile. Centro de Aprendizaje Campus Sur. Panadero, E. y Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. <i>Psicología Educativa</i>, 20, 11-22. Pimienta, L. (2012). <i>Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias</i>. PEARSON: México. Sáiz, M. y Pérez, M (2016) Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución de problemas. <i>Psicología desde el Caribe</i>. 33(1), 13-30.	Escorcía, D. (2010) Conocimientos metacognitivos y autorregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos. <i>Avances en Psicología</i>. 28(2), 265-277 Hancock, J. (2015). <i>Entrenando la memoria para estudiar con éxito. Guía práctica de habilidades y recursos</i>. NARCEA: España. Rosário, P., Núñez, J. y González, J. (2016). <i>Cartas do Gervásio ao Seu Umbigo</i>. ALMEDIA: Brasil. Zimmerman, B. (2001). <i>Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis</i>. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds), <i>Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives</i>. London: Lawrence Erlbaum.

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

X. PERFIL DEL DOCENTE

- Licenciado en Ciencias de la Educación, Psicología Asesoría Psicopedagógica o área a fin.
- Preferente Maestría en Educación, Psicología o área a fin.
- Dos años de experiencia docente frente a grupo en educación superior.

Apéndice 8. Diseño Instruccional



Universidad Autónoma de Baja California

Centro de Educación Abierta y a Distancia

Plantillas para el diseño instruccional de cursos en modalidad a distancia

Asignatura: Desarrollo del aprendizaje autorregulado

Diseñador(es):

Betsy Berenice Arvayo Moncada

Erika Paola Reyes Piñuelas

Emilia Cristina González Machado

Yessica Martínez Soto

Sección 1. Descripción general del curso.

Desarrollo del aprendizaje autorregulado

Nivel académico: Licenciatura

Clave: 37559

Programa Educativo: Tronco común en ciencias Sociales

Vigencia de la unidad de Aprendizaje: 2020-2

Créditos y total de horas: 6 créditos (HC: 2 HT: 2 HE: 2)

Etapas formativas: Básica

Carácter de la asignatura: Optativa

Modalidad Instruccional: A distancia.

► ¿Qué aprenderá el estudiante durante el curso?

Competencia general:

Adaptar las estrategias autorregulatorias a través de la modulación de actividades académicas, la organización de su entorno, el establecimiento y alcance de objetivos académicos, así como el conocimiento de emociones y estrategias de aprendizaje con la finalidad de ser capaz de cuestionar, planificar, evaluar los propios procesos metacognitivos y coadyuvar en la mejora del rendimiento académico, con apertura al trabajo autónomo, motivación para el trabajo académico y capacidad crítica y autorreflexiva del proceso de aprendizaje.

Propósito general:

La autorregulación de los aprendizajes se ha convertido en uno de los factores determinantes para el éxito académico, prevención del fracaso escolar y el logro académico, debido a que es una estrategia que ayuda a modular el pensamiento, incentivar la motivación, promover la atención y la conducta en los estudiantes.

Su importancia radica en promover el pensamiento autónomo, facilitando la toma de decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje, trayendo como beneficio la mejora del aprovechamiento escolar, reducción de errores y aumento de la calidad de los aprendizajes.

Se encuentra ubicada en la etapa básica y es de carácter optativo, con la finalidad que sea una herramienta de utilidad durante la formación académica de los estudiantes de tronco común y su posterior ingreso a la licenciatura.

Es recomendable haber cursado previamente la asignatura de Desarrollo del Pensamiento Crítico.

► ¿Cómo aprenderá el estudiante?

Estrategia general de aprendizaje:

Se utiliza el método de aprendizaje basado en investigación, reflexión individual y el trabajo colaborativo, aplicando su conocimiento en la práctica diaria como estudiante universitario, realizando actividades como mapas mentales, mapas conceptuales, cuadros comparativos, así como apoyándose con lecturas que se encuentran dentro del curso.

Además, el curso opera bajo la modalidad a distancia (no presencial), por lo que se conducirá mediante la plataforma institucional y el aprendizaje se llevará a cabo a través de actividades sincrónicas y asincrónicas realizadas online.

► ¿Cómo sabrá que lo aprendió?

Evidencias de desempeño:

En cada unidad se especifican las metas y los requisitos de cada una, al igual que en cada meta se especifican el producto que se debe entregar para que el alumno aplique lo aprendido.

Criterios de acreditación:

Ingresar al espacio del curso en la plataforma cuando menos dos veces por semana.

Es indispensable presentar el trabajo final para acreditar la asignatura.

Criterios de evaluación:

Cada una de las metas contiene los criterios específicos conforme a los cuales será evaluado el estudiante. Estos criterios se presentan en la forma de requisitos para acreditar la meta/práctica (características y condiciones de forma y tiempo de los entregables), y de evidencias de desempeño (resultados esperados) en cada unidad.

Cada meta/práctica tiene un valor porcentual en el conjunto de la calificación.

Evaluación:

Unidad 1:

4 semanas: 25%

Unidad 2:

5 semanas: 37%

Unidad 3:

5 semanas: 38%

► Autores, fechas de elaboración y última actualización.

Programa de Unidad de Aprendizaje:

Lic. Betsy Berenice Arvayo Moncada

Dra. Erika Paola Reyes Piñuelas

Dra. Emilia Cristina González Machado

Dra. Yessica Martínez Soto

Diseño Instruccional para la modalidad a distancia:

Lic. Betsy Berenice Arvayo Moncada y Dra. Erika Paola Reyes Piñuelas

Sección 2. Plan de actividades.

Desarrollo del aprendizaje autorregulado

Competencia: Adaptar las estrategias autorregulatorias a través de la modulación de actividades académicas, la organización de su entorno, el establecimiento y alcance de objetivos académicos, así como el conocimiento de emociones y estrategias de aprendizaje con la finalidad de ser capaz de cuestionar, planificar, evaluar los propios procesos metacognitivos y coadyuvar en la mejora del rendimiento académico, con apertura al trabajo autónomo, motivación para el trabajo académico y capacidad crítica y autorreflexiva del proceso de aprendizaje.

Unidad 1: Fundamentos de la autorregulación de los aprendizajes

Analizar las principales perspectivas teóricas y modelos sobre la autorregulación de los aprendizajes, así como los conceptos básicos relacionados, a través del análisis documental, para entender sus componentes e influencia en el proceso de aprendizaje, fomentando el pensamiento crítico con actitud cooperativa y de responsabilidad.

Meta	Semana	Entrega	Actividad	Evidencia(s)	Valor
Meta 0. Encuadre	1	18 sep.	Encuadre	Cuestionario	0%
Meta 1.1. ¿Qué es Autorregulación de los aprendizajes y Cuáles son sus antecedentes?	1	18 sep.	Presentación Búsqueda documental y lectura	Participación en foro Presentación de Power Point	5%
Meta 1.2. Modelos de autorregulación de los aprendizajes de Zimmerman y Pintrich	2	25 sep.	Búsqueda documental y lectura Discusión grupal	Cuadro comparativo Participación en foro	5%
Meta 1.3. Teorías de la	3	02 oct.	Búsqueda	Mapa conceptual	5%

autorregulación de los aprendizajes			documental y lectura		
Meta 1.4 Principales aspectos de la autorregulación de los aprendizajes	4	09 oct.	Reflexión y discusión grupal	Análisis FODA Participación en foro	10%
Unidad 2: Desarrollo de estrategias de aprendizaje Desarrollar los procesos de aprendizaje mediante la autovaloración, enfocadas en el cumplimiento de metas académicas, con la finalidad de resolver los problemas escolares para el desarrollo de estrategias de aprendizaje con actitud de compromiso reflexivo y objetivo.					
Meta 2.1. Reflexión sobre el proceso de aprendizaje y el papel del alumno	5	16 oct.	Búsqueda documental y lectura	Reflexión	7%
Meta 2.2. Establecimiento de metas	6	23 oct.	Búsqueda documental y lectura	Cuadro comparativo	10%
Meta 2.3. Resolución de problemas académicos	7	30 oct.	Lectura	Video Powtoon	10%
Meta 2.4. Exámenes Académicos	8	06 nov.	Lectura	Mapa mental	5%
Meta 2.5. Manejo de la Ansiedad ante los exámenes	9	15 nov.	Lectura	Infografía	5%

Unidad 3: Desarrollo de motivación académica

Desarrollar motivación académica través de la implementación de estrategias de repetición, planificación, organización y técnicas para el estudio, con la finalidad de cumplir los objetivos académicos con autonomía y de responsabilidad.

Meta 3.1. Organización de información	10	20 nov.	Búsqueda documental y lectura	Ensayo	6%
Meta 3.2. Gestión del tiempo y del ambiente	11	27 nov.	Búsqueda documental y lectura	Cuestionario	5%
Meta 3.3. Procesamiento de la información	12	04 dic.	Búsqueda documental y lectura	Historieta/Comic	5%
Meta 3.4. Autorregulación del aprendizaje	13	11 dic.	Búsqueda documental y lectura	Perfil de estudiante	6%
Meta 3.5. Trabajo final y Cuestionario CMEA	14	18 dic.	Trabajo final	Agenda de actividades académicas y de estudios durante el semestre.	16%

Sección 3. Descripción de la actividad de la meta.

Meta 0 Encuadre

► ¿Qué voy a aprender?

Conocer el programa de la unidad de aprendizaje

► Actividad de aprendizaje | ¿Cómo lo voy a aprender?

Carácter de la actividad: individual.

Primero. Ubica el apartado destinada para el Programa de Unidad de Aprendizaje (PUA) y conoce sus elementos y plan de clases.

Segundo. Posteriormente en el foro de discusión por nombre “**Presentación**” realiza una presentación con la finalidad de conocer a tus compañeros y docentes explicando tu nombre, edad, semestre actual, carrera de interés/carrera en curso, comparte que te gusta hacer en tu tiempo libre, gustos particulares e intereses personales.

Tercero. Por último, contesta el **Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje** que se encuentra en el siguiente link_____, con la finalidad de ayudarte a conocer acerca de las estrategias de aprendizaje que utilizas y la motivación que tienes para estudiar, ambos elementos forman parte de las competencias para el aprendizaje autónomo que es necesario que desarrolles durante tu paso por la Universidad. Además, este curso forma parte de un proyecto de intervención por lo que el cuestionario ayudará a realizar mejoras en la asignatura.

Cuarto. Por último, toma una captura de pantalla que compruebe que concluiste el cuestionario de manera exitosa y súbelo en el espacio destinado a la **Meta 0. Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje.**

Si existe alguna duda respecto a la meta o de la clase en general, se podrá agendar una asesoría sincrónica en horario de clase con previo aviso o cita, el cual puedes solicitar en el apartado de FORO DE DUDAS o vía correo electrónico betsy.arvayo@uabc.edu.mx

► Fechas de vencimiento/entrega:

M0. Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje **18 de Septiembre**

Foro de Presentación **18 de septiembre**

► Reflexión de aprendizaje | ¿Cómo sabré que logré la meta?

Identifique el programa de unidad de aprendizaje correspondiente a este curso.

Realicé el cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje

Esta actividad tiene valor del 0% de la calificación.

Meta 1.1. ¿Qué es Autorregulación de los aprendizajes y Cuáles son sus antecedentes?

► ¿Qué voy a aprender?

Conocer que es la autorregulación de los aprendizajes

Identificar la evolución de la autorregulación de los aprendizajes

► Actividad de aprendizaje | ¿Cómo lo voy a aprender?

Carácter de la actividad: individual

Primero. Revisar las lecturas disponibles para esta meta

M1.1. Herzeg, C. y Lapegna, M. (2010). Autorregulación, estrategias y motivación en el aprendizaje. *Lenguas Modernas* 35. Recuperado de

<https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/30669/32425> De la página 9-12.

M1.1. Bautista, A. y Hernández, L. (2017). Metacognición y autoestima para el desarrollo de la autorregulación en estudiantes universitarios. **En Memorias electrónicas del XIV Congreso**

Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México. Recuperado de

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2845.pdf> De la página 1-7.

Segundo. Con base a las lecturas recomendadas y además utilizando mínimo una fuente adicional confiable, realiza una **presentación Power Point** la cual debe de ser didáctica y precisa en la cual expliques:

¿Qué es la autorregulación de los aprendizajes?

Antecedentes de la autorregulación de los aprendizajes.

Para realizar la presentación revisa el documento por título **M1.1 Elementos para el desarrollo de presentaciones académicas en PowerPoint** y contempla los consejos de los autores para realizar tu meta de manera adecuada.

Tercero. Publica tu presentación en la sección foro M 1.1. Autorregulación de los aprendizajes y sus antecedentes, a más tardar el día viernes 18 de septiembre.

Cuarto. Por último, comenta y retroalimenta a más tardar el domingo **20 de septiembre**, donde deberás contemplar los siguientes elementos:

- Iniciaras tu comentario con un saludo, desarrollo de tu idea y una despedida.
- Deberás cuidar las faltas de ortografía ya que esto te restara puntos.
- Para obtener calificación debes retroalimentar al menos tres trabajos de tus compañeros a más tardar el día 27 de septiembre.

Si existe alguna duda respecto a la meta o de la clase en general, se podrá agendar una asesoría sincrónica en horario de clase con previo aviso o cita, el cual puedes solicitar en el apartado de FORO DE DUDAS o vía correo electrónico betsy.arvayo@uabc.edu.mx

► Fechas de vencimiento/entrega:

M1.1. Presentación en Power Point sobre la autorregulación de los aprendizajes y sus antecedentes el viernes **18 de septiembre**.

M1.1. Participación en el foro mínimo a 3 compañeros, el día domingo **20 de septiembre**.

► Reflexión de aprendizaje | ¿Cómo sabré que logré la meta?

Identifique qué es la autorregulación de los aprendizajes.

Examine la evolución y relevancia de la autorregulación de los aprendizajes.

Esta actividad tiene valor del 5% de la calificación.

Meta 1.2. Modelos de autorregulación de los aprendizajes de Zimmerman y Pintrich

► ¿Qué voy a aprender?

Identificar los dos modelos principales que sustentan y respaldan la autorregulación de los aprendizajes.

► Actividad de aprendizaje | ¿Cómo lo voy a aprender?

Carácter de la actividad: Colaborativa.

Primero. Revisar las lecturas disponibles para esta meta:

M1.2. Panadero, E. y Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30 (2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731188008.pdf>

M1.2. Torrano, F. y González, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1). Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_27.pdf De la página 1-7.

Segundo. En parejas realizar un **cuadro comparativo** en el cual expliquen las diferencias y semejanzas que identifican entre los dos modelos, así como una columna extra donde ejemplifiquen a su experiencia como estudiantes universitarios cada una de las fases o etapas que reportan los autores.

Posteriormente, deberás ingresar al apartado "Grupos" el cual se encuentra al inicio del curso en la sección izquierda, ingresa al apartado M. 1.2. Formación de equipos y revisa con quien te toca trabajar en pareja y contáctalo por correo para organizarse.

Tercero. El cuadro deberán publicarlo más tardar el día viernes **25 de septiembre** en el espacio disponible como foro con el título **M1.2. Cuadro comparativo de los modelos Zimmerman y Pintrich.**

Cuarto. Por último, deberás retroalimentar de manera individual y respetuosa a tus compañeros, además tu participación deberá contener los siguientes elementos:

Iniciaras tu comentario con un saludo, desarrollo de tu idea y una despedida.

Deberás cuidar las faltas de ortografía ya que esto te restara puntos.

Para obtener calificación debes retroalimentar al menos tres trabajos de tus compañeros a más tardar el día 27 de septiembre.

Si existe alguna duda respecto a la meta o de la clase en general, se podrá agendar una asesoría sincrónica en horario de clase con previo aviso o cita, el cual puedes solicitar en el apartado de FORO DE DUDAS o vía correo electrónico betsy.arvayo@uabc.edu.mx

► Fechas de vencimiento/entrega:

M1.2. Cuadro comparativo de los modelos Zimmerman y Pintrich el día viernes **25 de septiembre**.

M1.2. Retroalimentación individual en foro el día domingo **27 de septiembre**.

► Reflexión de aprendizaje | ¿Cómo sabré que logré la meta?

Identifique las etapas y fases de los modelos de Zimmerman y Pintrich

Identifique diferencias y semejanzas entre los modelos de Zimmerman y Pintrich

Relacione las etapas y fases de Zimmen y Pintrich en mi vida diaria como estudiante universitario.

Esta actividad tiene valor del 5% de la calificación.

Meta 1.3. Teorías de la autorregulación de los aprendizajes

► ¿Qué voy a aprender?

Interpretar las teorías que fundamentan la autorregulación de los aprendizajes

► Actividad de aprendizaje | ¿Cómo lo voy a aprender?

Carácter de la actividad: individual

Primero. Identifica las teorías de la autorregulación de los aprendizajes las cuales son:

Sociocognitiva, Operante, fenomenológica, Procesamiento de la información y Volición en las lecturas disponibles para esta meta.

M 1.3. Schunk, D. (2012). Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa. PEARSON EDUCACIÓN, México. Recuperado de https://buo.org.mx/assets/shunk-teorias_del_aprendizaje---dale-h-schunk.pdf

M 1.3. Chavez, E. y Rodríguez, L. (2016). El aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación. Revista Ensayos Pedagógicos, 12 (2). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/321968144_Aprendizaje_autorregulado_en_la_teor%C3%ADA_sociocognitiva_Marco_conceptual_y_posibles_lineas_de_investigacion/fulltext/5a3bb99d4585158a1bc1e632/Aprendizaje-autorregulado-en-la-teoria-sociocognitiva-Marco-conceptual-y-posibles-lineas-de-investigacion.pdf

Segundo. Revisa el documento por título **M 1.3. Como hacer un mapa conceptual** y retomar las recomendaciones de cómo realizar un buen mapa conceptual

Tercero. Realiza un **Mapa Conceptual** sobre las teorías Sociocognitiva, Operante, Fenomenológica, Procesamiento de la información y Volición de la autorregulación de los aprendizajes, retomando los aspectos más relevantes.

Cuarto. Por último, publica tu mapa conceptual en el espacio disponible para la meta que tiene por título **M 1.3. Mapa Conceptual de las teorías de la autorregulación de los aprendizajes.**

Si existe alguna duda respecto a la meta o de la clase en general, se podrá agendar una asesoría sincrónica en horario de clase con previo aviso o cita, el cual puedes solicitar en el apartado de FORO DE DUDAS o vía correo electrónico betsy.arvayo@uabc.edu.mx

► Fechas de vencimiento/entrega:

M 1.3. Mapa conceptual de las teorías de la autorregulación de los aprendizajes el día viernes **02 de Octubre.**

► Reflexión de aprendizaje | ¿Cómo sabré que logré la meta?

Identifique las distintas teorías de la autorregulación de los aprendizajes

Relacione los aspectos de las distintas teorías con mi experiencia como estudiante universitario.

Esta actividad tiene valor del 5% de la calificación.

Meta 1.4. Principales aspectos de la autorregulación de los aprendizajes

► ¿Qué voy a aprender?

Reconocer mis Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas en mi aprendizaje como estudiante universitario.

Inferir a través de la autorregulación de los aprendizajes los aspectos que puedo mejorar en mi FODA como estudiante universitario.

► Actividad de aprendizaje | ¿Cómo lo voy a aprender?

Carácter de la actividad: individual

Primero. Utiliza las distintas lecturas presentadas durante la primera unidad como son:

M1.4.Bautista, A. y Hernández, L. (2017). Metacognición y autoestima para el desarrollo de la autorregulación en estudiantes universitarios. **En Memorias electrónicas del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México.** Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2845.pdf> De la página 1-7.

M1.4.Panadero, E. y Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30 (2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731188008.pdf>

M1.4. Torrano, F. y Gonález, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1). Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_27.pdf De la página 1-7.

M 1.4.Schunk, D. (2012). Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa. PEARSON EDUCACIÓN, México. Recuperado de https://buo.org.mx/assets/shunk-teorias_del_aprendizaje---dale-h-schunk.pdf

M 1.4. Chavez, E. y Rodríguez, L. (2016). El aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación. Revista Ensayos Pedagógicos, 12 (2). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/321968144_Aprendizaje_autorregulado_en_la_teor%C3%ADA_sociocognitiva_Marco_conceptual_y_posibles_lineas_de_investigacion/fulltext/5a3bb99d4585158a1bc1e632/Aprendizaje-autorregulado-en-la-teoria-sociocognitiva-Marco-conceptual-y-posibles-lineas-de-investigacion.pdf

Además de fuentes adicionales o documentos viables que hayas encontrado, de ser necesario.

Segundo. Revisa el link donde explica cómo realizar un análisis FODA

<https://ivanmb.com/como-hacer-un-dafo-personal-ejemplo/>

Tercero. Realiza un **análisis de tu Fortalezas, Oportunidad, Debilidades y Amenazas** como estudiante universitario, contemplando aquellos aspectos revisados sobre la autorregulación de los aprendizajes.

Este FODA lo deberás realizar bajo el programa Canva.com con la finalidad de que este sea creativo, para saber cómo se utiliza dicho programa revisa el siguiente tutorial

<https://www.youtube.com/watch?v=uGzVpZHWQzc>

Si te parece complicado utilizar esta herramienta contáctame o si te parece mejor utilizar otra herramienta.

Cuarto. Posteriormente, pega tu cartel FODA en un documento en Word y en una cuartilla adicional explica de manera fundamentada (lecturas previas o adicionales) que podrías hacer para disminuir tus Debilidades, Amenazas y como no descuidar tus Fortalezas y Oportunidades.

Quinto. Por último, publica tu análisis FODA en el espacio destinado por título **M 1.4. Análisis FODA sobre la autorregulación de los aprendizajes.**

Si existe alguna duda respecto a la meta o de la clase en general, se podrá agendar una asesoría sincrónica en horario de clase con previo aviso o cita, el cual puedes solicitar en el apartado de FORO DE DUDAS o vía correo electrónico betsy.arvayo@uabc.edu.mx

► Fechas de vencimiento/entrega:

M 1.4. Análisis FODA sobre la autorregulación de los aprendizajes el día viernes **09 de octubre.**

► Reflexión de aprendizaje | ¿Cómo sabré que logré la meta?

Identifique mis Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas en mi aprendizaje como estudiante universitario.

Valore aquellos aspectos de la autorregulación de los aprendizajes que me pueden ayudar a atender mis necesidades como estudiante.

Esta actividad tiene valor del 10% de la calificación.

Meta 2.1. Reflexión sobre el proceso de aprendizaje y papel del alumno en el aprendizaje.

► ¿Qué voy a aprender?

Conocer que es el proceso de aprendizaje

Identificar mi papel como estudiante en mi proceso de aprendizaje

► Actividad de aprendizaje | ¿Cómo lo voy a aprender?

Carácter de la actividad: individual

Primero. Investiga en fuentes confiables (citar en APA) que es el proceso de aprendizaje y cuál es el rol del estudiante en el mismo.

Segundo. Posteriormente, lee la Carta 0 y 1 del libro Rosário, P., Núñez, J. y González, J. (2017). Cartas do Gervasio ao seu umbigo. ALMEDINA: Brasil. (traducción propia)

Tercero. Realiza una **reflexión** de mínimo una cuartilla donde expliques que es el proceso de aprendizaje y cuál es el papel del alumno en el mismo, además realiza una comparación en cuanto a tu experiencia y lo que expresa “Gervasio” en su carta.

Cuarto. Carga tu reflexión en el espacio destinado como M 2.1. Reflexión sobre el papel del alumno en el proceso de aprendizaje a más tardar el viernes 16 de Octubre.

Si existe alguna duda respecto a la meta o de la clase en general, se podrá agendar una asesoría sincrónica en horario de clase con previo aviso o cita, el cual puedes solicitar en el apartado de FORO DE DUDAS o vía correo electrónico betsy.arvayo@uabc.edu.mx

► Fechas de vencimiento/entrega:

M 2.1. Reflexión sobre el papel del alumno en el proceso de aprendizaje el **domingo 16 de Octubre**

► Reflexión de aprendizaje | ¿Cómo sabré que logré la meta?

Reconocí y reflexione sobre mi responsabilidad como estudiante en el proceso de aprendizaje

Esta actividad tiene valor del 7% de la calificación.

Meta 2.2. Establecimiento de metas académicas

► ¿Qué voy a aprender?

Establecer metas y objetivos académicos de manera intrínseca y extrínseca

► Actividad de aprendizaje | ¿Cómo lo voy a aprender?

Carácter de la actividad: individual.

Primero. Leer la Carta 2 de Rosário, P., Núñez, J. y González, J. (2017). Cartas do Gervasio ao seu umbigo. ALMEDINA: Brasil. (traducción propia)

Segundo. Investiga en fuentes confiables la definición de: meta, meta intrínseca, meta extrínseca y la diferencia entre objetivo y meta.

Tercero. Posteriormente en un documento en Word realiza un cuadro comparativo sobre tus metas y objetivos académicos intrínsecos y extrínsecos establecidos a corto y largo plazo.

Descarga el documento por nombre "**Cuadro comparativo meta 2.1.** " Para realizar el ejercicio.

Cuarto. Por último, sube tu cuadro comparativo en el espacio destinado como **M 2.2 Metas Académicas** y sube tu trabajo a más tardar el viernes **23 de Octubre**.

Si existe alguna duda respecto a la meta o de la clase en general, se podrá agendar una asesoría sincrónica en horario de clase con previo aviso o cita, el cual puedes solicitar en el apartado de FORO DE DUDAS o vía correo electrónico betsy.arvayo@uabc.edu.mx

► Fechas de vencimiento/entrega:

M 2.2. Metas Académicas el viernes **23 de Octubre**.

► Reflexión de aprendizaje | ¿Cómo sabré que logré la meta?

Identifique la diferencia entre metas intrínsecas y extrínsecas

Establecí mis metas y objetivos académicos de manera intrínseca y extrínseca

Esta actividad tiene valor del 10% de la calificación.

Meta 2.3. Resolución de problemas académicos

► ¿Qué voy a aprender?

Identificar los problemas más comunes en el proceso de aprendizaje

► Actividad de aprendizaje | ¿Cómo lo voy a aprender?

Carácter de la actividad: individual

Primero. Leer las cartas 7 y 8 del libro Rosário, P., Núñez, J. y González, J. (2017). Cartas do Gervasio ao seu umbigo. ALMEDINA: Brasil. (traducción propia)

Además, para entender de mejor manera la relación entre la autorregulación de los aprendizajes en la resolución de problemas académicos lee la lectura por título:

M2.3. Sáiz, M. y Pérez, M. (2016). Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución de problemas. *Psicología desde el Caribe*, 33 (1). Recuperado de

<http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v33n1/v33n1a03.pdf>(pág. 14-17).

Segundo. Posterior a la lectura sobre resolución de problemas académicos recuerda o imagina una situación personal en la cual hayas tenido un problema académico durante tu estancia en la universidad y trata de solucionarlo con los consejos y recomendaciones que Gervasio explica en su carta o la misma lectura proporcionada menciona.

Tercero. Plasma esta idea en un **video en Powtoon** en el cual se muestre la situación real o hipotética, para poder realizar la meta revisa el video del siguiente link para que aprendas a utilizar Powtoon de manera más sencilla. <https://www.youtube.com/watch?v=T2fUv5zXNcY>

Si se te dificulta utilizar el programa o conoces algún otro mejor contáctame para acordarlo.

Cuarto. Sube el video en Youtube y posteriormente en el espacio destinado a la **Meta 2.3.**

Resolución de problemas publica el link directo al video.

Si existe alguna duda respecto a la meta o de la clase en general, se podrá agendar una asesoría sincrónica en horario de clase con previo aviso o cita, el cual puedes solicitar en el apartado de FORO DE DUDAS o vía correo electrónico betsy.arvayo@uabc.edu.mx

► Fechas de vencimiento/entrega:

Meta 2.3. Resolución de problemas tendrá que ser publicado más tardar el día **30 de Octubre.**

► Reflexión de aprendizaje | ¿Cómo sabré que logré la meta?

Resolví un problema común en mi aprendizaje como estudiante universitario.

Esta actividad tiene valor del 10% de la calificación.

Meta 2.4. Exámenes académicos

► ¿Qué voy a aprender?

Distinguir las estrategias para la preparación y realización de exámenes académicos.

► Actividad de aprendizaje | ¿Cómo lo voy a aprender?

Carácter de la actividad: individual y/o colaborativa.

Primero. Leer las cartas 10 y 11 del libro Rosário, P., Núñez, J. y González, J. (2017). Cartas do Gervasio ao seu umbigo. ALMEDINA: Brasil. (traducción propia)

Segundo. Después de leer las cartas, deberán realizar **dos mapas mentales**

El primero enfocado en las estrategias para la preparación de exámenes. (carta 10)

El segundo enfocado en las estrategias para la realización de exámenes. (carta 11)

Tercero. Para saber la forma adecuada de realizar un mapa mental lee el documento Mapa Mental de Pimienta, L. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias. Pearson: México. Recuperado de

<http://web.uaemex.mx/incorporadas/docs/MATERIAL%20DE%20PLANEACION%20INCORPORADAS/SD%20Estrategias%20de%20ensenanza-aprendizaje.pdf> p. 59.

Cuarto. Posteriormente, adjunta los mapas mentales en el espacio destinado con nombre **Meta**

2.4. Mapa mental de los exámenes académicos.

Si existe alguna duda respecto a la meta o de la clase en general, se podrá agendar una asesoría sincrónica en horario de clase con previo aviso o cita, el cual puedes solicitar en el apartado de FORO DE DUDAS o vía correo electrónico betsy.arvayo@uabc.edu.mx

► Fechas de vencimiento/entrega:

Meta 2.4. Mapa mental de los exámenes académicos para el día **06 de noviembre**.

► Reflexión de aprendizaje | ¿Cómo sabré que logré la meta?

Distinguí las estrategias de previa preparación para un examen académico

Identifique las estrategias para la realización para un examen académicos

Adapte las estrategias de preparación y realización de exámenes académicos para mi vida como estudiante universitario.

Esta actividad tiene valor del 5% de la calificación.

Meta 2.5. Ansiedad ante los exámenes

► ¿Qué voy a aprender?

Identificar los aspectos que pueden ayudarte a ti como estudiante a controlar la ansiedad al momento de presentar un examen escolar.

► Actividad de aprendizaje | ¿Cómo lo voy a aprender?

Carácter de la actividad: individual

Primero. Lee la Carta 12 del libro Rosário, P., Núñez, J. y González, J. (2017). Cartas do Gervasio ao seu umbigo. ALMEDINA: Brasil. (traducción propia)

Además utiliza los documentos recomendados para la realización de la meta:

M2.5. Pedroza, R. (2007). Reeducción cognitiva - emotiva en caso de ansiedad ante los exámenes. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 6 (11).

Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5280193>

M2.5. Álvarez, J., Aguilar, J. y Segura, S. (2011). El estrés ante los exámenes en los estudiantes universitarios. Propuesta de intervención. INFAD Revista de Psicología, 2 (1).

Recuperado de

https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjUIPH5osHrAhVEbKwKHe06AakQFjACegQIAhAB&url=http%3A%2F%2Fdehesa.unex.es%2Fbitstream%2Fhandle%2F10662%2F5267%2F0214-9877_2013_1_2_179.pdf&usg=AOvVaw0nwF2IS-coeXu5FNJMHGmc

Segundo. Posteriormente, deberás de realizar una **infografía o cartel** que ayude a los estudiantes universitarios con recomendaciones para el manejo de la ansiedad ante los exámenes, utilizando las recomendaciones y puntos que se señalan en la Carta 12, complementado con los documentos extras compartidos.

Dicho cartel puedes realizarlo en Canva.com o en algún otro programa que conozcas, este deberá ser claro, didáctico, sin faltas de ortografía y con las fuentes de información citados en formato APA en la parte inferior del cartel.

Tercero. Por último, publica tu infografía o cartel en el espacio destinado por nombre **M 2.5**

Ansiedad ante los exámenes más tardar el día 15 de noviembre.

Si existe alguna duda respecto a la meta o de la clase en general, se podrá agendar una asesoría sincrónica en horario de clase con previo aviso o cita, el cual puedes solicitar en el apartado de FORO DE DUDAS o vía correo electrónico betsy.arvayo@uabc.edu.mx

► Fechas de vencimiento/entrega:

M2.5. Ansiedad ante los exámenes deberá ser subida más tardar el día viernes **15 de noviembre.**

► Reflexión de aprendizaje | ¿Cómo sabré que logré la meta?

Distinguí los elementos del manejo de la ansiedad ante la presentación de exámenes escolares
Esta actividad tiene valor del 5% de la calificación.

Meta 3.1 Organización de la información

► ¿Qué voy a aprender?

Reconocer las técnicas de estudio que mejor se adecuan a tus necesidades para lograr una adecuada organización de la información

► Actividad de aprendizaje | ¿Cómo lo voy a aprender?

Carácter de la actividad: individual

Primero. Leer la Carta 3 del libro Rosário, P., Núñez, J. y González, J. (2017). Cartas do Gervasio ao seu umbigo. ALMEDINA: Brasil. (traducción propia)

Además, revisa el documento por nombre Técnicas de estudio e investigación. Tratamiento de la información. Apuntes, lecturas, anotaciones y subrayado. Universidad Cristóbal Colón.

Recuperado de

<https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiLlrzQpcHrAhVJ7qwKHeLfDLEQFjAAegQIBhAB&url=https%3A%2F%2Fcampus.ucconline.mx%2Fdescargar%2Fdownloadfiledematerial%2Ftoken%2F672295390570ce71dd4a2e6.29261194%2>

Fqwerty%2FK7YyMrZSKijKTylNLsk3LEpNLI0qzk9MySrNK8IXsgYA%2Fasdf%2FK7YyNLVSKkpNLI0qzi8uSc1NLMrMV7IGAA%2C%2C%2Fzxcv%2FK7YytVIyMTUzN1OyBgA%2C%2F&usg=AOvVaw0izZTnpA_AkTfECRWEEmHHW

Leer específicamente los siguientes puntos:

2.1.4. ¿Qué apuntar? (pág. 71)

2.1.5. Método Cornell (5R o 6R) (pág. 74)

2.2.2. Buenos y malos hábitos (pág. 81)

2.3.1 Técnica de subrayado y anotaciones (pág. 92)

Segundo. Adicional a la Carta y a la lectura anteriormente presentada, busca como mínimo 2 lecturas extras las cuales hablen como la organización de la información para el estudio y/o sobre técnicas de estudio.

Tercero. Realiza un **ensayo académico**, en el cual sustentas la finalidad de la organización de la información y la implementación de técnicas de estudio.

Dicho ensayo debe de estar sustentado con las fuentes de información proporcionada y los adicionales que buscaras.

Realiza las citas en formato APA e incluye las referencias bibliográficas.

Recuerda que la estructura de un ensayo es: Introducción, desarrollo y conclusión.

Por último, cuida las faltas de ortografía y evita el plagio, debido a que este documento será revisado por detector de plagio.

En la conclusión, incluye aquellas técnicas y formas de organización que mayormente te funcionan y si descubriste alguna nueva que pretendes implementar.

El ensayo debe ser como mínimo de una extensión de 2 cuartillas, máximo 4.

Cuarto. Por último, sube tu ensayo en el espacio destinado por título **M3.1. Ensayo sobre la organización de la información** a más tardar el día 20 de noviembre.

Si existe alguna duda respecto a la meta o de la clase en general, se podrá agendar una asesoría sincrónica en horario de clase con previo aviso o cita, el cual puedes solicitar en el apartado de FORO DE DUDAS o vía correo electrónico betsy.arvayo@uabc.edu.mx

► Fechas de vencimiento/entrega:

M. 3.1. Ensayo sobre la organización de la información subir el ensayo a más tardar el día viernes **20 de noviembre**.

► Reflexión de aprendizaje | ¿Cómo sabré que logré la meta?

Identifique las técnicas de estudio que mejor se adecuan a mis necesidades de organización de la información

Esta actividad tiene valor del 6% de la calificación.

Meta 3.2. Gestión del tiempo y del ambiente

► ¿Qué voy a aprender?

Reconocer la importancia de evitar procrastinar, mejorar la gestión del tiempo y del ambiente de estudio y de esta forma lograr alcanzar el éxito académico.

► Actividad de aprendizaje | ¿Cómo lo voy a aprender?

Carácter de la actividad: individual

Primero. Investiga en una fuente confiable que es la procrastinación y porque es importante evitarla.

Segundo. Leer la Carta 4 del libro Rosário, P., Núñez, J. y González, J. (2017). Cartas do Gervasio ao seu umbigo. ALMEDINA: Brasil. (traducción propia)

Conforme realices la lectura realiza anotaciones sobre los elementos importantes que menciona la carta para evitar procrastinar.

Además, lee la lectura por título:

M3.2. Cañoto, Y. (2018). Mejorar el rendimiento académico: Algunas recomendaciones desde la psicología y la educación. Centro de Investigación y Evaluación Institucional, Universidad Católica Andrés Bello: Venezuela. Recuperado de <http://saber.ucab.edu.ve/bitstream/handle/123456789/19391/RECOMENDACIONES%20SOBRE%20ESTRATEGIAS%20DE%20ESTUDIO%20EFECTIVAS.pdf?sequence=1> (pág. 4-8).

Tercero. Conforme a las dos lecturas y si consideras necesario buscar más fuentes de información (confiables) **responde las siguientes preguntas:**

¿Qué entendiste por procrastinación y de qué forma Gervasio lo hizo en la carta?

¿Qué recomendaciones establecen en la carta para evitar o reducir la procrastinación?

Aparte de las recomendaciones establecidas en la carta, en la lectura adicional proporcionada

¿Cuáles recomendaciones agregarías para evitar la procrastinación?

En relación a la lectura y en tu experiencia como estudiante universitario ¿Cuál es la importancia de organizar tus actividades y responsabilizarte sobre tu estudio?

¿Por qué consideras que en la carta se menciona que “la gestión del tiempo y del espacio de estudio son factores importantes para lograr el éxito académico”?

De las estrategias de gestión del tiempo y del ambiente que se mencionan en la carta, ¿Cuál es la que más utilizas y la que mejor tú funciona? (explica como la implementas en tu día a día como estudiante.

¿Qué estrategias que menciona la carta y/o la lectura proporcionada, consideras necesario implementar de ahora en adelante para lograr evitar procrastinar y alcanzar el éxito académico lo más posible?

Cuarto. Publica el cuestionario con las respuestas en el espacio de **foro M3.2. Cuestionario** más tardar el día 27 de noviembre.

Recuerda que para tu participación debes considerar los siguientes elementos:

Deberás publicar tu cuestionario acompañado de un saludo, presentación de tu cuestionario y despedida

Debes retroalimentar de manera respetuosa por lo menos a 3 de tus compañeros y hacer algunas recomendaciones.

Iniciaras tu comentario con un saludo, desarrollo de tu idea y una despedida.

Deberás cuidar las faltas de ortografía ya que esto te restara puntos.

Deberás comentar el trabajo de tus compañeros a más tardar el día 29 de noviembre.

Si existe alguna duda respecto a la meta o de la clase en general, se podrá agendar una asesoría sincrónica en horario de clase con previo aviso o cita, el cual puedes solicitar en el apartado de FORO DE DUDAS o vía correo electrónico betsy.arvayo@uabc.edu.mx

► Fechas de vencimiento/entrega:

M3.2. Foro Cuestionario deberás publicarlos a más tardar el día **27 de noviembre**.

M2.3. Comentario en foro a tus compañeros deberás hacerlo a más tardar el día **29 de noviembre**.

► Reflexión de aprendizaje | ¿Cómo sabré que logré la meta?

Identifique los factores necesarios para lograr el éxito académico, a través de mejorar mi gestión del tiempo y del ambiente con la finalidad de evitar la procrastinación lo más posible. Esta actividad tiene valor del 5% de la calificación.

Meta 3.3 Procesamiento de la información

► ¿Qué voy a aprender?

Distinguir la importancia de la memoria a corto y largo plazo en el procesamiento de la información como estrategia necesaria para el aprendizaje autorregulado.

► Actividad de aprendizaje | ¿Cómo lo voy a aprender?

Carácter de la actividad: individual

Primero. Lee la Carta 5 del libro Rosário, P., Núñez, J. y González, J. (2017). Cartas do Gervasio ao seu umbigo. ALMEDINA: Brasil. (traducción propia)

Además, revisa las siguientes dos lecturas adicionales necesarias para realizar la meta:

M3.3. Aprender a estudiar cooperando. Técnicas de estudio. Concurso para el Fomento de la Investigación e Innovación Educativa XXVIII Edición. Recuperado de https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiLlrzQpcHrAhVJ7qwKHeLfDLEQFjAAegQIBhAB&url=https%3A%2F%2Fcampus.uconline.mx%2Fdescargar%2Fdownloadfiledemomaterial%2Ftoken%2F672295390570ce71dd4a2e6.29261194%2Fqwerty%2FK7YyMrZSKijKTylNLsk3LEpNLi0qzk9MySrNK8IXsgYA%2Fasdf%2FK7YyNLVSKkpNLi0qzi8uSc1NLMrMV7IGAA%2C%2C%2Fzxcv%2FK7YyVlyMTUzN1OyBgA%2C%2F&usg=AOvVaw0izZTnpA_AkTfECRWEmHHW (pág. 123-125).

M3.3. Hancock, J. (2015). Estrenando la memoria para estudiar con éxito: Estrategias para estudiar con éxito. NARCEA: Madrid, España. (pág. 83-93).

Segundo. Una vez leído la importancia de la memoria y el procesamiento de la información en el aprendizaje, realiza una **historieta/comic** en el cual reflejes una situación en clase o en tu vida diaria como estudiante universitario en la que aplica la memoria a corto plazo, la memoria a largo plazo y el procesamiento de la información.

Para realizar la historieta/comic puedes utilizar la herramienta PIXTON el cual puedes revisar en el siguiente video como utilizarla <https://www.youtube.com/watch?v=iYqrqHEOLsl>

Si te parece complicado puedes utilizar la herramienta CANVA que ya utilizamos con anterioridad.

Si tienes alguna duda o confusión no dudes en contactarme.

Tercero. Sube tu historieta al espacio destinado por título: **M3.3. Historieta: Procesamiento de la información** a más tardar el día 04 de diciembre.

Si existe alguna duda respecto a la meta o de la clase en general, se podrá agendar una asesoría sincrónica en horario de clase con previo aviso o cita, el cual puedes solicitar en el apartado de FORO DE DUDAS o vía correo electrónico betsy.arvayo@uabc.edu.mx

► Fechas de vencimiento/entrega:

M3.3. Historieta: Procesamiento de la información deberá ser subido a más tardar el día **04 de diciembre**.

► Reflexión de aprendizaje | ¿Cómo sabré que logré la meta?

Descubrí la diferencia e importancia de la memoria a corto y largo plazo para un adecuado procesamiento de la información.

Esta actividad tiene valor del 5% de la calificación.

Meta 3.4 Autorregulación del aprendizaje

► ¿Qué voy a aprender?

Identificar las características autorregulatorias que un estudiante universitario debe tener para lograr el éxito académico.

► Actividad de aprendizaje | ¿Cómo lo voy a aprender?

Carácter de la actividad: individual

Primero. Leer la Carta 6 del libro Rosário, P., Núñez, J. y González, J. (2017). Cartas do Gervasio ao seu umbigo. ALMEDINA: Brasil. (traducción propia)

Además, deberás considerar las siguientes lecturas:

M3.4. García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. Profesorado.Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 16 (1) 203-221. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART12.pdf>

M3.4. Fuentes, S. y Rosário, P. (2014). Mediar para la Autorregulación del Aprendizaje: Un desafío educativo para el siglo XXI. INDESCO: Santiago de Chile. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/301850683_Mediar_para_la_Autorregulacion_del_Aprendizaje_Un_desafio_educativo_para_el_siglo_XXI

M3.4. Zangara, A. y Sanz, C. (2015). Importancia de las estrategias de autorregulación en el aprendizaje y sus derivaciones para la enseñanza. Análisis de un caso en Educación Superior Universitaria. X Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología.Recuperado

de <https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiFn oS7p8HrAhUNlqwKHVheC8gQFjAAegQIBBAB&url=http%3A%2F%2Fcatalogo.info.unlp.edu.ar %2Fmeran%2FgetDocument.pl%3Fid%3D1347&usg=AOvVaw0GXWyVYJd6MaxTiPZyXlpL>

Si lo consideras necesario busca en fuentes confiables adicionales y agrega la referencia en formato APA.

Segundo. Con base en la carta y a las lecturas proporcionadas o adicionalmente buscadas por ti, realiza el **perfil idóneo de un estudiante complementemente autorregulado**.

Para el perfil deberás seleccionar una característica, deberás representarlo con una imagen significativa y con una descripción que lo sustente, es decir, deberás citar en formato APA el elemento que estas considerando.

Descarga el documento por título: M3.4. Perfil de un estudiante autorregulado.

Y llena los elementos que se te piden.

Al final deberás incluir las referencias bibliográficas de donde tomas las características.

Tercero. Deberás publicar la meta a más tardar el día 11 de diciembre en el espacio destinado como: **M3.4. Perfil de un estudiante autorregulado.**

Si existe alguna duda respecto a la meta o de la clase en general, se podrá agendar una asesoría sincrónica en horario de clase con previo aviso o cita, el cual puedes solicitar en el apartado de FORO DE DUDAS o vía correo electrónico betsy.arvayo@uabc.edu.mx

► Fechas de vencimiento/entrega:

La meta M3.4. Perfil de un estudiante autorregulado deberá ser publicada a más tardar el día viernes 11 de diciembre.

► Reflexión de aprendizaje | ¿Cómo sabré que logré la meta?

Clasifique las estrategias autorregulatorias necesarias para alcanzar el éxito académico.

Esta actividad tiene valor del 6% de la calificación.

Meta 3.5 Trabajo final: Agenda de actividades académicas y de estudios durante el semestre.

► ¿Qué voy a aprender?

Organizar tus actividades académicas y de estudio durante todo el semestre con la finalidad de ser un estudiante autorregulado.

► Actividad de aprendizaje | ¿Cómo lo voy a aprender?

Carácter de la actividad: individual

Primero. Revisa el documento por título M3.5. Trabajo final y atiende los puntos necesarios para realizar la entrega de trabajo final.

Segundo. Sube tu agenda de actividades académicas y de estudios en el apartado destinado como Entrega Final a más tardar el día 18 de diciembre.

Tercero. Por último, ingresa al link:_____ y responde de nuevo el instrumento por nombre "Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje" con la finalidad de ayudarte a conocer acerca de las estrategias de aprendizaje que utilizas y la motivación que tienes para estudiar, ambos elementos forman parte de las competencias para el aprendizaje autónomo que es necesario que desarrolles durante tu paso por la Universidad.

Si existe alguna duda respecto a la meta o de la clase en general, se podrá agendar una asesoría sincrónica en horario de clase con previo aviso o cita, el cual puedes solicitar en el apartado de FORO DE DUDAS o vía correo electrónico betsy.arvayo@uabc.edu.mx

► Fechas de vencimiento/entrega:

M3.5. Entrega Final deberá ser entregado más tardar el día 18 de diciembre.

M3.5. Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje.

► Reflexión de aprendizaje | ¿Cómo sabré que logré la meta?

Aplique las estrategias autorregulatorias aprendidas durante el semestre, a través de la organización, aplicación de técnicas de estudio y la motivación escolar.

Esta actividad tiene valor del 16% de la calificación.