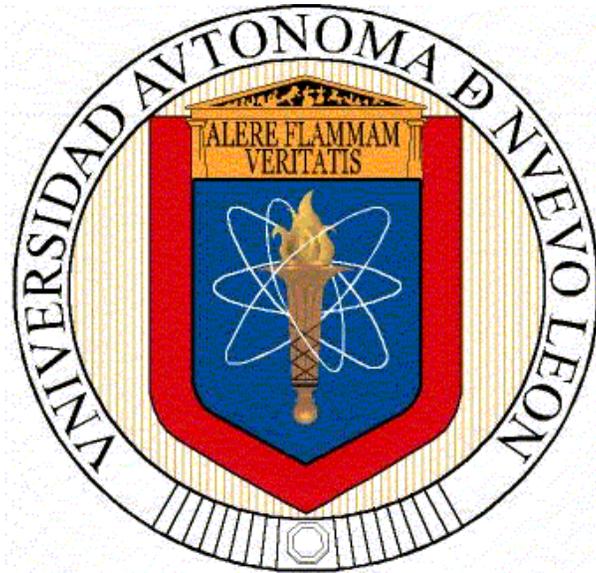


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



TESIS

**Enfoques de Aprendizaje en Alumnos de Bachillerato
General y Progresivo**

PRESENTA:

MARIA PATRICIA RIVERA GARZA

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN DOCENCIA CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR**

JULIO 2015

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

SUBDIRECCION DE ESTUDIOS DE POSGRADO



TESIS

**Enfoques de Aprendizaje en Alumnos de Bachillerato
General y Progresivo**

**PRESENTA:
MARIA PATRICIA RIVERA GARZA**

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN DOCENCIA CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR**

**DIRECTOR DE TESIS:
DRA. LUZ MARINA MENDEZ HINOJOSA**

JULIO 2015

“La mayor parte de lo que se le enseña a un niño podría enseñarse en la mitad de tiempo si se le motivara y se le dieran buenas estrategias de aprendizaje”.

John Seymour

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

Maestría en Docencia con Orientación en Educación Media Superior

La presente tesis titulada “**Enfoques de Aprendizaje en Alumnos de Bachillerato general y progresivo**” presentada por Rivera Garza Maria Patricia, ha sido aprobada por el comité de tesis.

Dra. Luz Marina Méndez Hinojosa
Directora de tesis

Dra. Gabriela Torres Delgado
Revisora de tesis

Dra. Olga Maria Zapata García
Revisor de tesis

Monterrey, N. L., México, Julio de 2015

DEDICATORIA

Dedicado con respeto y entrañable amor a mi familia, padres, parientes, amigos, y compañeros de trabajo, sin faltar a mis docentes quienes fueron y son gran parte de este proyecto de vida, gracias ya que nunca me abandonaron a mi suerte y primordialmente a mi familia por ser el impulso para concluir las metas propuestas.

Quiero brindar un agradecimiento especial a mi alma mater La Universidad Autónoma de Nuevo León, a través de la preparatoria No. 12, ya que ha sido de gran apoyo en la superación de mi persona y en la que orgullosamente me siento al estar laborando, ya que sin ella y a través de las oportunidades que se nos otorga para crecer académicamente, tal vez, no hubiera hecho posible realidad mi sueño de concluir esta Maestría en Educación.

Agradecer a las autoridades universitarias en especial al Rector Dr. Jesús Ancer Rodríguez por impulsar la educación y preparación constante de sus empleados con el único fin de tener una Universidad cada vez más ilustre.

A mi maestra y Directora de tesis Dra. Luz Méndez, por esta dedicación a su labor educativa, brazo derecho en esta investigación, paciencia y sobre todo gracias por depositar su confianza en mí; a la maestra Dra. Gabriela Torres por su dedicación, tenacidad y apoyo incondicional para la continuidad en esta investigación, y a la Dra. Olga Zapata por guiarme e impulsarme a seguir preparándome y actualizarme en este oficio tan maravilloso como es la docencia.

AGRADECIMIENTOS

A Dios:

Gracias por haberme concedido la vida tener salud, sabiduría e iluminación en aquellos momentos en los que titubeaba por permitir tomar las mejores decisiones, al igual que renovar mis fuerzas para realizar mi trabajo lo mejor posible, cuyo único fin es poder cumplir cada uno de mis roles en los cuales tengo encomienda.

A mis padres:

Maximiliano Rivera González y María Piedad Garza Rodríguez, por haberme dado el don de la vida, por enseñarme a luchar siempre por lo que uno quiere y alcanzar las metas propuestas, prueba de ello es, concluir esta nueva etapa en mi vida. Y a mis hermanos Gracias por su apoyo moral.

A mis profesores:

Por esa entrega y esa motivación, por ese profesionalismo y esas ganas de transmitir conocimientos y experiencias, logrando que esta maestría se convirtiera en un proceso de enseñanza - aprendizaje las cuales servirán para emplearlas en el área laboral ya asignada, por ello nuevamente, ¡GRACIAS!

A mis familiares, amigos, compañeros de trabajo, alumnos:

MA Ricardo Garza González, MA Beula Patricia Guerrero Briones, Lic. Angélica Rendón, Lic. Arturo Méndez, Srita. Nallely García, a mis alumnos de grupos en turno en el momento de este proyecto y quiero pedir una disculpa si omito a alguna persona sin intención, en el desarrollo de esta Maestría.

A mi compañero de batallas: ALFREDO ENRIQUEZ BELMARES

Por aceptar ser ese compañero que elegí y que continua a mi lado, que siempre me ha impulsado apoyándome incondicionalmente para crecer tanto personal como profesionalmente, sin oponer resistencia, por el contrario estar al pendiente de los detalles que yo necesito en determinados momentos de mi vida, por esa paciencia que te caracteriza; amor demostrado, y esa entrega en nuestro camino. Gracias amor.

A mi hijo: MAX ALFREDO ENRIQUEZ RIVERA

Por ser el motor de esta constante preparación, por comprender los fines de semana que querías tiempo y los dedicaba a la búsqueda de información, el tenerme la paciencia y aguantar los momentos que de mi parte como madre, debido a mis proyectos personales no te pude dedicar al 100%, por ese amor tan puro que me entregas cada día, ya que eres lo mejor que me ha sucedido, por esa espera incondicional; solo quiero decir esto Hijo: finalmente deseando de todo corazón que este esfuerzo sea en beneficio para ti, ya que eres mi razón de ser, Gracias recuerda que siempre TE AMO.

A mi amiga: OLGA MARIA ZAPATA GARCIA

Un agradecimiento especial amiga, docente y compañera de la misma actividad laboral, por haberme impulsado a cursar esta maestría en Docencia, el motivarme en la superación y constante preparación en este campo de la Educación ya que sin su intervención quizá no hubiese dirigido mi objetivo en la búsqueda de conocimientos a esta loable profesión de la docencia y no estuviera en estos momentos escribiendo estas líneas.

RECONOCIMIENTO

A mi Directora de Tesis: DRA. LUZ MARINA MENDEZ HINOJOSA

Un reconocimiento enorme a mi directora de mi tesis **Dra. Lucy** por el apoyo constante, dedicado y comprensivo que me ha brindado, por su ejemplo de trabajo, e incansable dedicación, por llevarme a un aprendizaje significativo en mi persona como profesional e individuo, le agradezco que me haya dirigido al objetivo, porque de usted aprendí a desarrollar competencias teóricas - metodológicas que ayudaron en la presente investigación, así como encontrar las representaciones de las estructuras del conocimiento a través de contadas dedicaciones presenciales y a distancia durante más de un año.

A mi comité de Tesis: DRA GABRIELA TORRES DELGADO Y DRA. OLGA MA. ZAPATA GARCIA

Un agradecimiento especial, **Dra. Torres Delgado**, por impulsarme a concluir este círculo de aprendizaje, por ser un apoyo incondicional como docente investigadora y de una gran disposición en la revisión constructiva y educativa requeridas, por su apoyo y su sabiduría con que me fue nutriendo en este proceso.

Así como a la **Dra. Zapata García**, por sus valiosas sugerencias de interés en el presente trabajo al igual, por ser una docente paciente, y con gran ética, teniendo siempre esas palabras de motivación necesarias para continuar y saber elegir las acciones correctas y principalmente por enfatizar en uno la ética profesional y personal que nos debe caracterizar a los docentes en nuestro camino como forjadores de conocimientos.

Agradezco a la Dirección de mi preparatoria representada por la QI. María Azucena Cantú Cantú, al Director de la Facultad de Psicología Dr. José Armando Peña Moreno así como al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología el apoyo económico y moral, que me brindaron al otórgame las becas necesitadas durante la realización de mis estudios de posgrado.

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD

Declaro solemnemente que el documento que en seguida presento es fruto de investigación y trabajo, hasta donde estoy enterado no contiene material previamente publicado o escrito por otra persona, excepto aquellos materiales e ideas que por ser de otras personas les he dado el debido reconocimiento y los he citado debidamente en la bibliografía o referencias.

Declaro además que tampoco contiene material que haya sido aceptado para el otorgamiento de cualquier otro grado o diploma de alguna universidad o institución.

Nombre: Lic. María Patricia Rivera Garza

Firma: _____

Fecha: Julio 2015

RESUMEN

En la actualidad cada vez cobra mayor importancia el estudio del aprendizaje desde la perspectiva del alumno, que es quien otorga significado y sentido a los materiales que procesa y el que decide lo que tiene que aprender, así como la manera de hacerlo. Pero el interés no se centra en saber cuánto conocimiento ha adquirido, sino sobre todo, en conocer la estructura; en este caso los enfoques de aprendizaje empleados, ya que son procesos que van centrados en el propio aprendizaje del alumno propiciando una manera distinta de pensar y desarrollar, pero al llevar a cabo estos enfoques no se debe dejar a un lado las estrategias de aprendizaje ya que enfoques y estrategias tienen una relación significativa entre ambas. Uno de los propósitos de este estudio es determinar, cuales estrategias de aprendizaje son las más empleadas en los jóvenes de bachillerato general como bachillerato progresivo en el nivel medio superior, para poder identificar o demostrar si existen diferencias significativas entre las estrategias empleadas en alumnos de bachillerato así como corroborar si al estar motivados brindan mayor nivel de rendimiento y funcionalidad al aprendizaje. El presente trabajo, cubre sólo una parte de la población estudiantil en México, por lo tanto los resultados no pueden ser generalizados. Sin embargo, aportará antecedentes al plantel educativo al cual pertenecen los alumnos en cuestión. La muestra fue de 568 estudiantes del nivel medio superior de distintas dependencias de la Universidad Autónoma de Nuevo León, quienes pertenecen a los diversos bachilleratos, aplicándoles el instrumento Student's Approaches of Proaches Learning (SAL) de 52 ítems.

Palabras clave: aprendizaje, conocimiento, enfoques de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, bachillerato general, bachillerato progresivo.

ABSTRACT

Nowadays it is more important the study of learning from the student's perspective, because he gives meaning and sense to the materials he processes and he decides what he has to learn as well as the way he will learn. But knowing how much he has learned is not that important, but to know the structure or in this case the learning focus, because they are processes focused in learning giving a different way of learning and developing, but when you apply this approaches you shouldn't forget the learning strategies because they have a meaningful relationship one with the other. We try to determine in this study, which learning strategies are most used with high regular and with the bilingual school students, to be able to demonstrate or identify if there are important differences among the strategies used with the students and verify if they are motivated or not.

This work only covers a small part of the student population in Mexico, taking this in account, results cannot be general.

Nevertheless, it will provide background to the school. This was a 568 student sample from different schools of the Universidad Autónoma de Nuevo León, from different high schools, using the Student's Approaches of Proaches Learning (SAL) instrument with 52 items.

.

Keywords: learning, knowledge, learning approach, learning strategies, general high school, progressive high school.

INDICE

Agradecimientos.....	v
Resumen.....	vii
.....	
CAPITULO I	1
INTRODUCCION.....	1
Antecedentes	5
Planteamiento del Problema	17
Justificación de la Investigación	19
Objetivo General	22
Hipótesis	24
Limitantes y aspectos éticos	25
Consideraciones éticas	26
CAPITULO II	27
MARCO TEORICO.....	27
1. ENFOQUES DE APRENDIZAJE	27
Concepto de enfoques de aprendizaje.....	27
Clasificación de los enfoques	28
2. PREFERENCIAS MOTIVACIONALES	29
2.1 Definición de Preferencias Motivacionales	29
2.1.1 Motivación Instrumental.....	32
2.1.2 interés por la Lectura.....	33
2.1.3. Interés en las Matemáticas.....	34
3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO.....	35
3.1. Estrategias de control.....	38
3.2. Estrategia de Memorización	41
3.3. Estrategia de Elaboración	42
4. AUTOCONFIANZA	44
4.1. Autoconcepto	44
4.2. Concepto de Autoeficacia y Expectativas de Autocontrol.....	45
4.3. Control de Expectativas.....	45

4.4. Autoconcepto de Lectura.....	47
4.5 Autoconcepto de Matemática	48
4.6 Autoconcepto Académico	48
5. PREFERENCIAS DE APRENDIZAJE.....	48
5.1 Definición de Preferencias de aprendizaje	48
5.2 Aprendizaje Cooperativo	50
5.3 Aprendizaje Competitivo.....	51
6. STUDENT´S APPROACHES OF LEARNING (SAL).	53
6.1 Instrumento auto-estrategias de aprendizaje	53
CAPITULO III	57
METODO.....	57
CAPITULO IV	63
RESULTADOS	63
CAPITULO V	74
DISCUSION Y CONCLUSIONES.....	74
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	78

Índice de Tablas y Figuras

Tablas

Tabla 01. Dimensiones y escalas del SAL	56
Tabla 02. Género de los estudiantes	59
Tabla 03. Edad promedio de los estudiantes	60
Tabla 04. Ítems de cada subescalas	61
Tabla 1. Puntuación de cada escala del SAL	64
Tabla 2. Puntuación de subescalas de Preferencias Motivacionales	65
Tabla 3. Puntuación de subescalas de Estrategias de Aprendizaje Autorregulado	66
Tabla 4. Puntuación de subescalas de Autoconfianza	67
Tabla 5. Puntuación media de subescalas de Preferencia de Autoaprendizaje	68
Tabla 6. Prueba t de student para muestras independientes según el tipo de bachillerato	69
Tabla 7. Medias de las subescalas de Preferencias Motivacionales	70
Tabla 8. Medias de las subescalas de Estrategias de Aprendizaje Autorregulado	71
Tabla 9. Medias de las subescalas de Autoconfianza	72
Tabla 10. Medias de las subescalas de Preferencia de Aprendizaje	73

Figuras

Figura 2.1. Modelo de Printrich .	38
Figura 2.2. Estrategias de Apoyo Dansereau.	40
Figura 3. Estrategias de Enseñanza (Díaz Barriga, 1977).	46
Figura 4. Clasificación de Estrategias (Pozo 1990).	55

CAPITULO I

INTRODUCCION

Uno de los factores más importantes con que cuenta una institución educativa para llevar a cabo sus procesos de aprendizaje son las estrategias que son los métodos que se utilizan para llegar a un fin. Al hablar de estrategia en especial las de aprendizaje se tiene que tener claro que la palabra estrategia proviene del verbo griego *didasko*, que significa enseñar, instruir, exponer claramente, demostrar. Término genérico que designa la disciplina y el arte que guía la práctica educativa y el proceso de enseñanza prescribiendo lo que debe hacer el docente para lograr que sus alumnos aprendan y lo hagan con provecho y agrado. Se trata pues de facilitar el aprendizaje debido a la forma en que se lleva a cabo (Ander-Egg, 1999). En cambio, para Nisbet y Shuksmit (1998), una estrategia es un método para comprender una tarea o para alcanzar un objetivo, mientras que Gálvez (2005) menciona que es un conjunto de eventos, procesos, recursos o instrumentos y tácticas que deben ir ordenados y articulados para permitir a los educandos encontrar significado en las tareas que realizan, mejorar sus capacidades y alcanzar determinadas competencias.

Es importante considerar que las estrategias de aprendizaje serán especialmente el interés de esta investigación, dichas estrategias de

aprendizaje constituyen la secuencia de actividades planificadas y organizadas sistemáticamente, permitiendo la construcción de un conocimiento escolar y, en particular se articulen con las comunidades. Se tiene que aclarar que no existen estrategias buenas o malas sino que, algunas estrategias son adecuadas o inadecuadas para un contexto determinado, los resultados que se obtienen, lo bien y rápido que se aprende en gran medida será en base de saber elegir esas estrategias de aprendizaje según para cada tarea o ejercicio a desempeñar en la educación.

Revisando la educación especialmente en México se encuentra que la educación en México se divide en cuatro etapas: educación inicial (educación que se brinda a niños y niñas, menores de 6 años de edad) con propósito de potencializar el desarrollo integral y armónico en un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas lo cual permitirá adquirir habilidades, hábitos, valores, así como desarrollar su autonomía creatividad y actitudes necesarias en el desempeño personal y social; educación básica (educación que se brinda a niños y niñas de 6 a 14 años de edad, a población de 9 a 14 años de edad, a población de 9 a 14 años en situación de riesgo, así como a jóvenes y adultos de más de 15 años que no han iniciado o concluido la educación primaria); y la educación media superior y la educación superior determinan un nivel intermedio en el sistema educativo nacional, siendo sus edades entre los 15 a 19 años de edad (Secretaría de Educación Pública, [SEP], 2013; 2015).

Es en esta etapa en la que en México se estudia entre dos y tres años en sistema escolarizado, se adquieren competencias académicas medias para

posterior poder ingresar a la educación superior conociéndosele como bachillerato o preparatoria, misma que desde el mes de Febrero del año 2012 es obligatorio.

En esta oportunidad de educación media superior se centrará esta investigación encontrándose: el bachillerato general, bachillerato tecnológico, bachillerato bilingüe en modalidades de educación presencial. Cuyo objetivo es ampliar y consolidar los conocimientos adquiridos en secundaria así como continuar reforzando dichos conocimientos para que elija y curse estudios superiores.

Méndez (2011) menciona que en México desde el gobierno del Presidente Luís Echeverría Álvarez (1970-1976), ya se esbozaba en los programas nacionales la meta de cambiar el papel pasivo de los alumnos, provenientes de una metodología conductista, a un papel crítico y activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ornelas, 1995).

Por lo tanto así como en Nuevo León se inicia un proceso de transformación educativo donde se refleja algunos ajustes en planes de estudio por ejemplo, el ahora sistema basado en competencias cuyo único propósito es buscar el desarrollo del alumno mediante las habilidades necesarias en cuanto a niveles estándares ya establecidos, pero una interrogante a estas necesidades es ¿de qué manera se conseguirá esa transformación? Y primordialmente que se vean reflejadas esas habilidades en el desempeño numérico como en desempeño de la competencia establecida en los estudiantes.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), tiene entre sus principales propósitos, impulsar un cambio cualitativo, orientado hacia el

desarrollo de competencias, así como una mejora en la organización y las condiciones de operación de los planteles (SEP, 2014).

Ahora la escuela debe convertirse en un espacio diferente, donde se lleve a cabo un aprendizaje activo, donde los estudiante aprovechen la información que le proporcionan las nuevas tecnologías y logren desarrollar sus capacidades de crítica, análisis y posterior utilizarlas en la solución de los problemas personales y de su entorno, para competir con otros ambientes.

Por esto a partir de la enunciación de la visión 2020 y más específicamente en el año 2012, el modelo educativo de la UANL, se enmarca en las actuales tendencias nacionales e internacionales de la educación pretendiendo satisfacer con oportunidad y con niveles crecientes de calidad las demandas de formación de los bachilleres, técnicos, profesionales, científicos y humanistas que requiere la sociedad del conocimiento para impulsar su desarrollo (Guerrero, 2011).

El estudiante debe ser protagonista de su propio aprendizaje, de su propia capacidad de imaginar. Un modelo de clase mundial donde los estudiantes descubran verdades, que aunque en ocasiones son muy conocidas para el maestro serán nuevas para ellos; un modelo de clase donde la imaginación no tenga límites, y donde habrá que buscar la forma de comunicarla a los compañeros, discutirla, compartirla y disfrutarla; un modelo de clase lúdica, creativa, innovadora y participativa, donde el objeto de conocimiento se construya activamente en la mente de los estudiantes y no pretenda plasmarse como algo definitivo, una clase en donde se aprovechen los recursos y todos

los medios que estén a su alcance.

El proceso de enseñanza-aprendizaje ha estado sometido a la carencia de estrategias adecuadas, las cuales se reducen a la utilización del tablero y al texto guía, con notables consecuencias de apatía, frustración y falta de interés entre los aprendices, actitudes que deben reevaluarse porque el mundo está en un continuo cambio, debido a las condiciones de desarrollo económico (los procesos aperturistas como la globalización de la economía), los avances en las comunicaciones que cada día unifican a los pobladores del mundo y los conflictos de orden social, que han llevado a una transformación de la estructura política de muchos países y en especial de nuestro México.

Con el interés de colaborar en futuras investigaciones relacionadas respecto a las estrategias de aprendizaje en estudiantes de bachillerato general y progresivo se tuvieron como foco principal de esta investigación las estrategias de aprendizaje, las estrategias de motivación, estrategias de autoconfianza y las preferencias del aprendizaje. Y en consecuencia se llevó a cabo una exhaustiva revisión de artículos científicos relacionados que se presentan en el siguiente apartado.

Antecedentes

En los últimos años un gran número de investigadores han abordado las estrategias de aprendizaje desde diferentes perspectivas y en base a este desarrollo de Investigación, se realizó una búsqueda de informaciones

científicas relacionadas, en las que se ha estudiado el tema de las estrategias de aprendizaje, obteniendo diferentes resultados. Uno de ellos es el de la Universidad de los Andes, donde Isaza (2005), contrastó las clases magisteriales versus actividades participativas en el pregrado de medicina acerca de la teoría a la evidencia, detectó que los estudiantes que manejaban una estrategia diferente a la acostumbrada o tradicional obtuvieron mejor rendimiento. Isaza (2005), enfatizó que los estudiantes que utilizaban en sus actividades escolares estrategias como por ejemplo la de los equipos, en especial las estrategias basadas en Problemas (PBL), obtienen mejores niveles de aprendizaje.

En la misma línea, Printrich, Reynolds y Miller (citados por Toscano y González, 2004) afirman que los profundos cambios que han experimentado el contexto de la psicología de la educación durante los últimos 30 años han conducido a que el aprendizaje autorregulado se convierta, actualmente, como tema central de la investigación y en uno de los ejes primordiales de la práctica educativa.

Siguiendo la línea de investigaciones teóricas referente al empleo de las estrategias como se mencionan en la publicación de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) en 1990, donde ha desarrollado propuestas para evaluar las competencias transversales de los estudiantes, la manera en que abordan, manejan las actividades de aprendizaje en la escuela, así como la medida de alcance en las metas de aprendizaje, mediante la aplicación de estrategias, la motivación y la autorregulación de su proceso de aprendizaje. Artelt (2008) especialmente se enfocó en las estrategias para el

aprendizaje autorregulado (regulando la profundidad y forma sistemática en que la información es procesada. Específicamente las preferencias motivacionales y las orientaciones de meta, influyendo en la inversión de tiempo y energía mental para el aprendizaje, y la elección de estrategias de aprendizaje; la autoconfianza, que orienta las normas, objetivos y procesos de acción y las preferencias por diferentes tipos de situaciones de aprendizaje, enfoques de aprendizaje y habilidades sociales necesarias para un aprendizaje eficaz.

Artelt (2008) revisó instrumentos y constructos psicológicos para identificar los más útiles y psicométricamente más fuertes de todas las escalas e instrumentos desarrollando el SAL (Student's Approaches to Learning). El cuál consta de 52 preguntas donde se evalúan el enfoque de aprendizaje de los alumnos a través de cuatro dimensiones: las preferencias motivacionales, las estrategias de aprendizaje autorregulado, la autoconfianza y las preferencias de aprendizaje.

Por otro lado, Rodríguez (2009) de la Universidad de A Coruña, analizó sobre la relación entre la motivación, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de alumnos de secundaria. Los resultados obtenidos sobre el grupo de estudiantes indicó que se encontraban motivados hacia el aprendizaje por lo tanto presentaron un mejor rendimiento académico. Concluyó entonces que la motivación, el buen rendimiento académico y un trabajo influyen directamente con los logros académicos. Y por el contrario quienes estaban motivados a trabajar para solo evitar sanciones presentaron rendimientos bajos.

Mientras que para Pintrich (citados por Torrano y Gonzalez, 2004), los cambios que ha experimentado el contexto de la psicología de la educación durante los últimos 30 años han conducidos a que el aprendizaje autorregulado se convierta actualmente en tema central de la investigación y en uno de los ejes primordiales de la práctica educativa.

Otro ejemplo es Martín (2010), de la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Autónoma de Yucatán; en la tesis sobre “Evaluación del Aprendizaje Autorregulado en estudiantes de Bachillerato Mexicano determinó las estrategias de autorregulación académica de los estudiantes de bachillerato mexicano en relación con el promedio de ingreso a bachillerato y la media de sus calificaciones mediante aplicaciones del Motivated Strategies and Learning Questionnaire (MSLQ), arrojando resultados sobre la motivación intrínseca, el valor de la tarea y autoeficacia; pueden ayudar o limitar al estudiante para que involucre diferentes estrategias de aprendizaje en su proceso de adquisición del conocimiento. Por ello estos autores encontraron que esto último llevará al estudiante a mejorar su rendimiento. Para ellos lo que afecta el rendimiento es el grado de motivación, que el mismo empleo de las estrategias de aprendizaje.

Para Zimmerman (citado por Torrano y González, 2004), sugiere que “lo que caracteriza a los estudiantes autorregulados es su participación activa en el aprendizaje desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y comportamental. Sumando las cualidades que se asignan a los sujetos “autorreguladas” siendo semejantes con las asignadas a los estudiantes con un

excelente desempeño y capacidad pero diferente de los que tienen un bajo desempeño o dificultad para aprender.

Los estudios señalaron diferencias en los alumnos que regularon su aprendizaje, de los que no lo realizaron.

1. Emplean y conocen estrategias cognitivas (repetición, elaboración y organización), ayudándoles a atender, transformar, organizar, elaborar y recuperar información.

2. Planifican, controlan, dirigen sus procesos mentales hacia el logro de sus metas personales (Metacognición).

3. Poseen creencias motivacionales y emocionales adaptativas (autoeficacia académica, metas de aprendizaje y desarrollo de emociones positivas), en las tareas, (satisfacción, entusiasmo). Al igual como la capacidad de controlar, modificar y ajustar dependiendo de los requerimientos de las actividades a realizar y/o situaciones de aprendizaje concretas Zimmerman (citado por Torrano y González, 2004).

Ahora referente a la memorización, Ortiz (citado por García 2009), menciona que lo habitual es que la memoria sea definida “como el curso espacio temporal de la información en el cerebro, comprendiendo a procesos de codificación a la vez utilizando la información almacenada y consolidada”.

Otra investigación es Mata (1988), indica que “la retención de la huella de la

memoria depende de 2 factores al mismo tiempo: una de ella es la profundidad en la que se analice el estímulo y por el otro el grado de la elaboración de la codificación dicho de otra manera; el número y tipo de rasgos codificados en esta misma investigación se indica que los estudios de procesos de control de la memoria, ósea el conocimiento que se inicia en edades tempranas, se va apoderando al grado de progresar en las destrezas posibilitándole afrontar tareas con un mayor nivel de complejidad en situaciones más demandantes (Mata, 1988).

Pero las estrategias de memorización no son suficientes para llegar a un aprendizaje profundo por lo tanto el alumno debe desarrollar estrategias de elaboración donde emplee formas de sistematización y organización de la información es por eso que Martín-Antón (2013) señala “la elaboración de las relaciones de estrategias favorece la generación de nueva información y la recuperación de lo ya aprendido”.

Otro estudio refleja que las Estrategias de Aprendizaje, el cómo enseñar una de las estrategias, corresponde a la “Autoestima” se le enseña a reflexionar sobre su propia manera de aprender. Tourón (1992), define a esta estrategia como “la clave del éxito o del fracaso” para comprender y comprendernos a los demás, ya que afecta virtualmente en forma decisiva a todos los aspectos de nuestra experiencia, la autoestima es un componente evaluativo/afectivo del auto concepto, entonces podemos describir que la autoestima posee dos componentes: un sentimiento de capacidad personal y un sentimiento de valía personal.

Un sujeto se siente auto competente cuando se produce un aumento en su implicación activa durante el proceso de aprendizaje Miller y Núñez (1998) así como Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons (1992) coinciden en poner de relieve la relación significativa entre el autoconcepto y la selección o utilización de determinadas estrategias de aprendizaje. Otro punto de vista es el de Núñez (1998) y González-Pienda (1994); señalan que los estudiantes con altos sentimientos de auto eficacia académica se implican más en tareas de aprendizaje mostrando alto nivel de esfuerzo persisten más ante las dificultades utilizan más eficazmente diversas estrategias de aprendizaje tienen mayor capacidad de autorregular su propio aprendizaje muestran mayor motivación intrínseca y se orientan hacia la consecución de metas de aprendizaje que de ejecución. Lambourne (1990) y Salanova (2005) afirman que a mayor rendimiento en el pasado, mayor bienestar psicológico (mejor autoconcepto, creencia de eficacia), en el futuro influirá a su vez en un mayor rendimiento posterior o viceversa, apuntando hacia una relación bidireccional.

En cuanto a las preferencias de aprendizaje, Velasco Yañez (1996) menciona en una investigación sobre preferencias perceptuales de estilo de aprendizaje en cuatro escuelas primarias. Comparaciones y sugerencias para la formación y actualización de docentes, de la Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica; donde

concluyeron que son probables en alguna medida las diferencias entre medios socioeducativos y familiares de origen de los alumnos y que dichos medios fortalecen tendencialmente algunas de las características preceptuales de estilo de aprendizaje correspondientes con su entorno sociocultural.

Un ejemplo, los niños de la escuela urbana regular, expresan la más alta incidencia de preferencia táctil (son hijos de trabajadores manuales: electricistas, plomeros, carpinteros, artesanos o comerciantes que normalmente desarrollan en su vida cotidiana diversas actividades táctiles que subrepticamente transmiten a sus hijos). Sin embargo, no puede afirmarse categóricamente sino sujetarse a investigación con mayor rigor.

Otro de los constructos psicológicos que inciden en el enfoque de aprendizaje del alumno es su preferencia de aprendizaje. A este respecto es importante mencionar que la preferencia por un aprendizaje cooperativo o competitivo no es una condición previa necesaria para la autorregulación del aprendizaje, incluso ambos son compatibles con el aprendizaje autorregulado efectivo. Sin embargo, el grado en que los estudiantes expresan una preferencia por el aprendizaje cooperativo o competitivo podría dar alguna indicación del enfoque que se dará a los proyectos de cooperación en la vida laboral según Artelt, Baumert, Hau, Marsh y Perschar (2008).

Los estilos de aprendizaje se refieren al cómo aprender, no al qué aprender, por ello todos los individuos pueden aprender cualquier cosa con tal de que se

presente la información en los términos, modalidades y organización en que resulta más accesible al estudiante cognitivamente hablando. Con los antecedentes teóricos y los resultados obtenidos, una de las consecuencias prácticas para el ejercicio de la docencia es pensar en nuevas estrategias de enseñanza su diversificación y tener una nueva concepción del aprendizaje.

Un dato importante es que existen hallazgos que permiten pensar que hay una diferencia en el uso de estrategias de elaboración en relación al sexo. Lozano (2001), concluye en sus investigaciones que las chicas utilizan más estrategias metacognitivas que los chicos, sugieren que conocen en qué momento utilizar una táctica, ejemplo de ello:

Para aprender ante un material informativo, el estudiante exitoso primeramente explora el tema, luego lee el índice o resumen, cuadros, gráficos, etc., posterior codifica organizando resúmenes, esquemas y cuadros sinópticos, memorizando ideas fundamentales y elabora para su exposición mediante la expresión de ideas fundamentales con sus propias palabras, perfeccionando sus dudas con las personas significativas para él (amigos, familiares, profesores), o a través de la consulta de otros libros (Lozano, 2001).

Es por ello que es de suma importancia que los alumnos mantengan un compromiso continuo y activo en el aprendizaje, el logro de un adecuado nivel de rendimiento, dependerá de las estrategias adecuadas, por lo tanto, el lograr ser autodidactas, les permitirá tener un aprendizaje duradero. Según Gutierrez-

Braojos (2012) el control autorregulatorio en el desempeño de los alumnos, especialmente cuando requiere de concentración y esfuerzo durante largos períodos de tiempo.

En estudios anteriores, León del Barco, Felipe Castaño, Iglesias Gallego, y Marugán de Miguelsanz (2014), desde los años setenta momento en el que surgen las primeras investigaciones sobre aplicaciones específicas del mismo, destacan Melero y Fernández (1995), las técnicas de aprendizaje cooperativo constituyen una metodología innovadora que puede ayudar a resolver los problemas más acuciantes en el ámbito educativo como el fracaso escolar, la falta de motivación, las relaciones profesores alumno, el maltrato entre iguales y, por supuesto, el tratamiento de la multiculturalidad en el aula, para Díaz-Aguado (2003), sus resultados pusieron de manifiesto que una comunicación asertiva y especialmente la interdependencia y la responsabilidad son mecanismos claves para que el equipo se vea competente para desempeñar una tarea con cierto grado de éxito.

Es entonces donde el docente universitario debe crear las condiciones que garanticen en los equipos de aprendizaje cooperativo una eficacia grupal. Conseguirlo, implica un esfuerzo e interés por su parte y asumir que su rol determina no sólo el buen funcionamiento del equipo y la consecución de los objetivos, sino también la satisfacción de todos los estudiantes que participan en los diferentes equipos. Obtener las múltiples ventajas del aprendizaje.

Otro estudio relacionado es el de López-Aguado (2010), donde menciona que las estrategias se activan en cada situación concreta de aprendizaje y es en el contexto de la acción educativa cuando cobran verdadero sentido según el análisis de las estrategias de aprendizaje se cobra importancia de acuerdo al contexto de la reforma inspirada por el proceso de Convergencia Europea de la Educación Superior. Uno de los cambios más importantes corresponde a los resultados esperados del aprendizaje. Mientras que en el sistema universitario actual prima la reproducción de la información el resultado del aprendizaje que se exigirá a los nuevos estudiantes universitarios es la adquisición de competencias.

Estas competencias representan el conjunto de conocimientos necesarios para el correcto desempeño de una determinada labor profesional o técnica (De Miguel, 2006). En este contexto el concepto de conocimiento se entiende en su acepción más amplia no sólo referido a la información sino al procedimiento. Pero para alcanzar estas competencias se debe poner en práctica una amplia variedad de estrategias de aprendizaje, además, el estudiante ha de ser agente activo de su propio aprendizaje, implicando de asumir el control y autorregular la selección y planificación de sus procesos de aprendizaje determinando las estrategias más apropiadas a cada tarea (Valle, González, Cuevas y Fernández, 1998).

Para Martín 2008, centró algunos trabajos en el análisis de los enfoques de aprendizaje (Bruinsma, 2004; Entwistle y Waterson, 1988; Lonka, Olkinuora y Mäkinen, 2004; Valle, 2000), otros se han focalizado en el papel de las estrategias de aprendizaje (Garavalia y Gredler, 2002; Pintrich, 2004; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006), y un último grupo de investigaciones estudiaron el rol que desempeñan las variables motivacionales para determinar el perfil del universitario con un buen aprendizaje para que el alumno adopte un enfoque de aprendizaje con capacidad de autorregulación para el propio aprendizaje afrontando estudio con motivaciones intrínsecas, confianza en sí mismo, estrategias cognitivas, metacognitivas ayudándole a planificar el proceso de estudio facilitando y logrando un aprendizaje significativo (Martín, 2008).

Como se observó a lo largo del recorrido de los antecedentes, si bien es cierto que se han llevado a cabo numerosas investigaciones respecto a los constructos sobre las estrategias de aprendizaje pero no existe ningún estudio que exponga las diversas estrategias entre alumnos de bachillerato en especial el bachillerato general y progresivo, mismas que servirán principalmente para diferenciar las estrategias más significativas y como área de oportunidad para mejores resultados de los estudiantes y también para futuras investigaciones.

Planteamiento del Problema

Como ya se mencionó, en lo que respecta a investigaciones relacionadas al enfoque de aprendizaje del alumno lo constituyen en forma central la adquisición del aprendizaje para el rendimiento académico de la población estudiantil, por lo cual se deben establecer estrategias de acción en el aprendizaje para fortalecer las áreas débiles de los mismos.

Por lo tanto se han generado grandes beneficios, en la población de nuevo ingreso, refiriéndonos a las estrategias de aprendizaje; mismas que ayudaran a elevar ese rendimiento requerido en el marco del nuevo Modelo Académico basado en Competencias. Al decir elevar el rendimiento o resultados, se puede mencionar a los que actualmente enfrentan el Nivel Medio Superior (NMS), siendo estos: prueba se aplica en Educación Media Superior (EMS) Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE), otro resultado es el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) y por último, el Examen del Perfil de Egreso de Estudiantes de Media Superior (EPEEMS), para lo que requerimos el antes y después de dichas evaluaciones externas, siendo estas las diagnósticas, logrando advertir tanto las áreas de oportunidad como de mejora de los alumnos, con el apoyo de estrategias en el aprendizaje.

Las diversas instituciones de bachillerato de la UANL, no se encuentran ajenas a estas situaciones, por ello, se deben tener estrategias de aprendizaje que impacten en el rendimiento académico de sus estudiantes. A nivel bachillerato

se aplica durante el curso propedéutico el instrumento Índice de Predicción de Rendimiento Escolar (IPRE), para tener resultados y así establecer las áreas de oportunidad a fortalecer e incrementar ese rendimiento deseado, cuyo propósito permite la toma de decisiones en cuanto a estrategias de aprendizaje, que deberán emplearse para cumplir con el objetivo. Pero serán las mismas estrategias de aprendizaje empleadas en el bachillerato general y progresivo, las que tendrán un significado especial.

Por lo que, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué estrategias de aprendizaje son las más empleadas en los jóvenes de bachillerato general como progresivo en el nivel medio superior de la UANL?

De esta manera surgen las siguientes interrogantes: ¿Utilizan las mismas estrategias de autorregulación el bachillerato general y el bachillerato progresivo?, ¿Tendrán diferencias significativas motivacionales el bachillerato general y el bachillerato progresivo?, ¿Cuál es el estado de autoconfianza de los alumnos de bachillerato general y el bachillerato progresivo?, ¿Existe diferencia significativa entre la auto confianza en bachillerato general y el bachillerato progresivo?, ¿Existirá diferencia en la edad en el bachillerato general y el bachillerato progresivo?.

Justificación de la Investigación

El principal motivo para llevar a cabo esta investigación es el de aportar a los investigadores de la psicología educativa información confiable sobre las diferencias en las estrategias de aprendizaje en alumnos de bachillerato general y el bachillerato progresivo. Asimismo brindar información acerca de los diversos constructos psicológicos en cuanto a las estrategias de aprendizaje concernientes en los estudiantes. El permitir conocer estos datos brindará también información para predecir el rendimiento académico de los jóvenes, y de ser posible diseñar nuevas estrategias para los rendimientos donde se detectara áreas de oportunidad.

El identificar las características en el enfoque de aprendizaje en las dependencias de bachillerato de la UANL, sentará un precedente para valorar los cambios en el modelo educativo de la misma UANL, en el Nivel Medio Superior, de ser necesario. Así como igualar las estrategias mejor empleadas en todos los alumnos para obtener mejores rendimientos.

Además los resultados permitirán identificar el estado de constructos psicológicos involucrados en la resolución de instrumentos estandarizados de evaluación como ENLACE y PISA, brindando diseñar estrategias para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes, el presente trabajo, como ya se ha venido mencionando con anterioridad se llevó a cabo en tres dependencias de bachillerato tanto general como progresivo de la UANL.

Sobre todo se busca un mayor conocimiento en cuanto a las estrategias de

aprendizaje empleadas actualmente en el bachillerato general y el bachillerato progresivo, para igualar en un futuro las que mejores desempeño académico brinden sin distinciones.

Esta investigación servirá para determinar si existen diferencias significativas en las estrategias de aprendizaje en alumnos de bachillerato general y progresivo. Otro aspecto a cubrir sería que podría trascender socialmente, dado que la educación es una función social y ante tal panorama social que ha provocado la revolución en numerosos aspectos de nuestra sociedad es necesario ejecutar actividades de colaboración profesional. Si tomamos en cuenta las características principales de la nueva era del conocimiento comprenderemos que, el propio conocimiento, la información, un acoplamiento rápido, continuo y complejo; nos llevarán a un cambio en el proceso educativo, de ahí que el entorno en donde nos desarrollamos haya cambiado radicalmente en la forma de comunicarnos y la educación no escapa de ello. Por lo anterior, se requiere la modificación de los roles de profesores y estudiantes, lo que implica la adaptación de estrategias de enseñanza y aprendizaje como parte de sus diversas herramientas trascendentales en las prácticas educativas.

A partir del presente estudio podrán establecerse estrategias específicas acordes a cada contenido, debido a que no todas las estrategias son las apropiadas, sino unas dejan más significado que otras en el estudiante.

Para las instituciones educativas donde se aplicó el instrumento determinará si existen diferencias entre las estrategias de aprendizaje utilizadas en los

bachilleratos general y progresivo dentro de la UANL, con el único fin de proponer una reforma en los planes de estudios y favorecer en los estudiantes una actitud ética ante la diversidad del entorno social, cultural y ambiental que les permita retomar áreas de oportunidad para su intervención educativa y personal.

Procurando examinar y resolver si existiera diferencias en las estrategias de aprendizaje particularmente se enfocará en las preferencias motivacionales, de autorregulación, de autoconfianza y significativas que tienen los estudiantes de cada bachillerato dentro de la dependencia para propuestas de mejora en la aplicación de las mismas y lograr un mejor desempeño académico.

La resolución en este tema cubrirá, especialmente los conocimientos en este tema de las estrategias ya que es un recurso pedagógico para brindar conocimientos científicos con el enfoque de construcción en los programas educativos y apoyen para resolver situaciones con diversos niveles de complejidad.

Los resultados solo se podrán generalizar en base a los datos de esta investigación. Esta tesis dará a conocer la relación existente entre dos variables para visualizar, conocer y definir que estrategias son las más empleadas y las más funcionales en cuanto a las estrategias de aprendizaje empleadas en los jóvenes.

En lo referente a la base de las estadísticas resultantes se considera que las variables arrojarán resultados importantes y significativos tomando en cuenta que la etapa final de un estudio estadístico es el análisis de los datos cuyo único fin es de extraer conclusiones que puedan ser de interés.

Así como determinar si entre las variables existen funciones estadísticas dependientes. Las investigaciones que pueden derivarse de esta tesis serán las de índole educativa para un nuevo enfoque respecto a las estrategias en el aprendizaje de los jóvenes en el bachillerato culminando en un aprendizaje significativo así como para brindar un aporte social, cultural y personal.

Objetivo General

Para obtener respuesta a las interrogantes anteriores se propone el siguiente objetivo general: Determinar si existe diferencia significativa entre las estrategias de aprendizaje en alumnos de bachillerato general y bachillerato progresivo.

Objetivos específicos de la Investigación:

Las metas a lograr para poder alcanzar el objetivo general quedan enmarcadas en los siguientes objetivos específicos:

1. Examinar las preferencias motivacionales en el estudiante de preparatoria.
2. Examinar las estrategias de aprendizaje autorregulado en el estudiante de preparatoria.
3. Examinar la autoconfianza en el estudiante de preparatoria.
4. Examinar las preferencias de aprendizaje en el estudiante de preparatoria.
5. Examinar si existen diferencias significativas respecto a las preferencias motivacionales en función de la preparatoria.
6. Examinar si existen diferencias en las estrategias de aprendizaje autorregulado en función de la preparatoria.
7. Examinar si existen diferencias significativas respecto a la autoconfianza en función de la preparatoria.
8. Examinar si existen diferencias significativas respecto a las preferencias de aprendizaje en función de la preparatoria.
9. Analizar si existen diferencias significativas en las preferencias motivacionales en función del tipo de bachillerato.

Hipótesis

A partir de los resultados esperados de los análisis al instrumento se plantearon las siguientes hipótesis estadísticas:

H1. Los estudiantes de preparatoria de la muestra en general obtendrán un puntaje alto en la escala de *Preferencias Motivacionales*.

H2. Los estudiantes de preparatoria de la muestra en general obtendrán un puntaje alto en la escala de *Aprendizaje Autorregulado*.

H3. Los estudiantes de preparatoria de la muestra en general obtendrán un puntaje alto en la escala de *Autoconfianza*.

H4. Los estudiantes de preparatoria de la muestra en general obtendrán un puntaje alto en la escala de *Preferencias de Aprendizaje*.

H5. Los estudiantes de bachillerato progresivo tendrán una puntuación mayor en la escala de *Preferencias Motivacionales*.

H6. Los estudiantes de bachillerato progresivo tendrán una puntuación mayor en la escala de *Estrategias de Aprendizaje Autorregulado*.

H7. Los estudiantes de bachillerato progresivo tendrán una puntuación mayor en la escala de *Autoconfianza*.

H8. Los estudiantes de bachillerato progresivo tendrán una puntuación mayor en la escala de *Preferencias de Aprendizaje*.

Limitantes y aspectos éticos

La investigación está enmarcada en la perspectiva teórica sobre estrategias de aprendizaje especialmente las de bachillerato general y progresivo desde un enfoque del aprendizaje para el alumno principalmente la manera que constituyen la adquisición del aprendizaje para el rendimiento académico y no se contemplaron otros abordajes que de igual forma han realizado aportes sobre las estrategias.

Los instrumentos de recolección de datos son de autoreporte, por lo que la información recabada está sujeta a las limitaciones de este tipo de herramientas, ya que los participantes pueden responder en términos de deseabilidad social.

El presente trabajo se realizó con la participación voluntaria de alumnos de bachillerato general y progreso de 3 dependencias de la UANL, con un status socioeconómico medio-bajo, por lo que no ha sido posible controlar algunos factores como la selección aleatoria de los mismos; cabe aclarar que esta limitación es propia de las investigaciones no experimentales que se desarrollan en ambientes escolares.

Consideraciones éticas

Como ya se mencionó, la libertad de coerción estuvo presente durante las aplicaciones del instrumento, de encuestados y encuestadores pero, además de que la decisión por parte de los encuestados de participar fue totalmente voluntaria, se les indicó que podrían optar en cualquier momento no continuar contestando el instrumento sin que por ello hubiera algún tipo de repercusión.

Otro aspecto es que los resultados serían tratados con entera confidencialidad y que la investigación se llevaba a cabo sin fines de lucro, y con propósito de dotar a los investigadores interesados en información para determinar las estrategias de aprendizaje empleadas en alumnos de bachillerato general y progresivo, otro punto a favor del encuestado es de requerir el resultado del mismo, lo manifestaran en el instrumento, en la hoja de identificación de datos para enviarles vía correo una copia de los mismos.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

La revisión bibliográfica que aquí se expone trata de englobar los conceptos principales en los cuales quedan enmarcadas las estrategias de aprendizaje en alumnos de bachillerato general y progresivo. Para llegar a los constructos principales es necesario hacer un recorrido teórico, conceptual y profundo más no extensivo que dé una visión clara y concreta del papel tan importante que juegan las estrategias en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

1. ENFOQUES DE APRENDIZAJE

Concepto de enfoques de aprendizaje.

El término enfoques de aprendizaje (approaches to learning) fue acuñado inicialmente por Marton y Säljö (1976) aplicando un ejercicio en estudiantes universitarios donde señaló las diferentes concepciones para referirse al abordar las tareas del estudio que llevan a cabo los alumnos, por lo tanto enfoque de aprendizaje es la manera habitual que un estudiante tiene para abordar las tareas académicas, dichos enfoques de aprendizaje fueron el punto de partida para el marco conceptual genéricamente conocido como “la teoría de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes” (Student Approaches to Learning, SAL) (Bigss, Kember y Leung 2001), desarrollado principalmente en Gran Bretaña, Suecia y Australia, donde todos estos investigadores

coinciden en señalar que los enfoques de aprendizaje están formados por dos componentes: las motivaciones y las estrategias coherentes, otro planteamiento según Salas S (1998).

Clasificación de los enfoques

Al abordar la clasificación de los enfoques de aprendizaje tenemos que existen tres tipos de enfoques de aprendizaje según las diferentes maneras de trabajar de los alumnos siendo estos: los enfoques profundos, los enfoques superficiales y los enfoques estratégicos.

Los enfoques profundos el estudiante comprende la materia por sí mismo, interactuando vigorosa y críticamente con el contenido, el enfoque superficial el estudiante se centra en reproducir las partes del contenido, acepta ideas e información pasivamente y por último el enfoque estratégico donde el estudiante apunta a obtener el mayor éxito posible (el logro de altas calificaciones), propiciando a utilizar diversas estrategias de acuerdo a las exigencias que percibe importantes

Tiene que quedar claro que se puede clasificar solo el tipo de enfoque utilizado para el aprendizaje y no al estudiante (Entwistle 1991). Pero Bigss (1993) establece con respecto al significado de “enfoques de aprendizaje” que dependiendo el uso sería el término adoptado ya que determinará el resultado de aprendizaje, por ejemplo uno el que uso Marton y Säljö describiendo el

enfoque profundo y superficial y otro sería el de predisposiciones para adoptar particulares procesos llamados “orientaciones de aprendizaje” (Entwistle 1998).

Todos los alumnos puede estudiar de una u otra manera en función de diversas variables como las superficiales o profundas motivaciones e intenciones, las estrategias, sentimientos y consecuencias (Torre Puente, Juan Carlos 2007). Para Slide Shares (2007), los enfoques de aprendizaje pueden ser conductuales donde se explican a través de experiencias observables, no mentales. Otras son los enfoques cognoscitivistas donde se enfatizan los factores del comportamiento para influir en el aprendizaje y el enfoque conductista donde se pretende que un organismo aprenda conectando estímulos (ansiedad y temores) pero no es afectivo apoyando a explicar comportamientos voluntarios de los alumnos.

2. PREFERENCIAS MOTIVACIONALES

2.1 Definición de Preferencias Motivacionales

El término motivación proviene del latín movere o motivus, que significa movimiento y del sufijo cion, que implica una acción o efecto. Para Moore (2001, citado por Díaz y Hernández, 2010) la motivación implica “impulsos o fuerzas que nos dan energía y nos dirigen a actuar de la manera en que lo hacemos”. Villalobos (2011) define la motivación como el “conjunto de variables

intermedias que activan la conducta y la orientan en un sentido determinado para la consecución de un objetivo”

Partiendo de una definición clásica de la motivación, puede considerarse como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. Por tanto, el nivel de activación, la elección entre un conjunto de posibilidades de acción y el concentrar la atención y perseverar ante una tarea o actividad son los principales indicadores motivacionales, para que el alumno tenga interés de aprender es preciso que exista alguna fuente de motivación que lo lleve a ello. (Núñez 2009).

Y para Pintrich (1989) sostienen que existen tres variantes de la motivación en los estudiantes siendo estas la motivación intrínseca, grado en que el estudiante considera que toma parte en una tarea por razones como el reto, la curiosidad y la maestría o dominio. Otra es la motivación externa, se refiere al grado en el que el estudiante percibe que participa en una tarea para algo a cambio en este caso las calificaciones, las recompensas, la opinión de los otros o el superar al resto de sus compañeros. En la motivación por la tarea, cuando la motivación del alumno se centra en las características de la tarea que tiene que realizar así como su importancia, interés y utilidad. Con respecto a la motivación extrínseca, ésta parte de recompensas materiales, parece que deja de tener importancia con el paso del tiempo a favor de la motivación intrínseca, es decir orientadas a la tarea y al mejoramiento del yo.

Igualmente, al momento de estudiar o aprender, el alumno cuenta con ciertas variables que incrementan o disminuyen su motivación por aprender. En este estudio los constructos al respecto son los siguientes:

-- Creencias de control. Estas creencias reflejan hasta qué punto el estudiante considera que el dominio de las asignaturas depende de su propio esfuerzo y de su modo de estudiar.

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

Sin embargo, es preciso indicar que Pintrich, identificó al manejo de la ansiedad como una variable importante en la evaluación de las estrategias de aprendizaje y motivación de los estudiantes, la cual hace referencia a los pensamientos negativos de los alumnos durante los exámenes, interfiriendo en los resultados y las reacciones fisiológicas que se manifiestan durante la realización de la prueba.

Como se puede observar la motivación es un tema polémico y las posturas se distancian mucho de las otras antes mencionadas, muchos aprendizajes suceden sin intención explícita como el acondicionamiento clásico, la motivación puede ser escasamente indispensable para aprender significativamente.

Para Sánchez y López (2005), la motivación es un factor central donde los estudiantes ponen empeño en sus proyectos académicos. Por otro lado Covington (2007), afirma que la única motivación del alumno en la escuela reside en evitar el fracaso y no en la consecución del éxito. Su curso denominado pensamiento productivo surge en la Universidad de California en 1962, participando diez mil estudiantes y centenares de profesores. Todo ello nos lleva a concluir que cualquier explicación de la motivación académica deberá incluir buena parte de los conceptos presentados.

Las teorías y las intervenciones en el aula basadas en conceptos resultarán insuficientes para comprender y tratar de modificar una realidad tan compleja como la motivación académica. Los Enfoques cognitivos son de 2 tipos en los cuales se proponen una distinción entre motivación extrínseca e intrínseca. La primera “se relaciona con el interés que nos despierta el beneficio o recompensa externa que vamos a obtener al realizar una actividad” (Díaz y Hernández, 2010). Como señala Feldman (2010) este tipo de motivación nos mueve a realizar algo por dinero, una calificación o cualquier otra recompensa tangible.

2.1.1 Motivación Instrumental

Para Williams y Burden (1997) la motivación de un individuo está sujeta a influencias por parte de los factores sociales o contextuales en ocasiones puede activarse internamente (deseo de aprender algo) o externamente

(acontecimiento mediante otra persona) en cuanto a la motivación instrumental, el aprendiz desea alcanzar un objetivo determinado por medio de una Segunda Lengua (L2), o por medio de Fuerzas externas donde quieren que una persona aprenda la L2 (enviar a otro país para que aprenda el idioma). (Bedoya)

El modelo socio-educativo o socio-psicológico formulado por Gardner y Lambert en los años 70 del siglo XX es el que mayor repercusión a tenido en el ámbito de la enseñanza de segunda lengua, al integrarse la motivación instrumental el aprendiz persigue intereses de tipo práctico, como ejemplo el mejorar su curriculum académico u obtener una calificación profesional. (Cervantes, 1997-2015)

2.1.2 interés por la Lectura

"La construcción del significado durante la lectura es un acto motivado. Un individuo que interactúa con un texto con el propósito de comprenderlo se comporta intencionalmente. Durante la lectura, el individuo actúa deliberadamente y con un propósito. Por lo tanto, una explicación en términos motivacionales es crucial para una explicación del acto de leer." (Guthrie y Wigfield 1999).

Otro trabajo interesante a este respecto es el de Allen, Cipielewski y Stanovich (1992) quienes, al revisar los procedimientos empleados para evaluar la motivación lectora encuentran una gran variedad de ellos. Para ello, documentan el empleo de: cuestionarios, entrevistas estructuradas, registros diarios y medidas de tipo indirecto, como el reconocimiento de autores y de

títulos. (Gamez 2002).

2.1.3. Interés en las Matemáticas

Las matemáticas ha sido creada a lo largo de la historia en un intento por describir, explicar y transformar la realidad, por lo que se asocia a la creación de modelos, a la resolución de problemas y a una variada gama de experiencias que permiten la abstracción de los conceptos de número, medida, forma, posición, movimiento, información, azar, etcétera.

El aprender a aprender y aprender a hacer requiere del desarrollo de habilidades, por lo que estimularlas, hará que los estudiantes mejoren notablemente el estudio de todas sus asignaturas. Aprender a aprender y aprender a hacer se logra al desarrollar habilidades matemáticas, de pensamiento, informativas, comunicativas, de realización de proyectos, actitudinales y las relacionadas con la voluntad y la abstracción, el pensamiento sistémico, la experimentación y la colaboración. (Campos Campos)

Existen escuelas que tienen alumnos con baja autoestima y débiles estrategias de aprendizaje un ejemplo de ello son los alumnos daneses ellos tienen el más alto índice de autoconfianza y los coreanos los más bajos tanto que son los más bajos en competencia lectora como en matemáticas, no quedando fuera del rango general de otros países el impacto de los modos de aprendizaje sobre los resultados obtenidos actúan por encima de los estatus socioeconómicos las

capacidades evaluadas dependen de otros factores como el conocimiento previo, la memoria a corto plazo y habilidades para el razonamiento, (Artelt, Baumert, y Julius-McElvany 2003).

En relación a las matemáticas, distinguimos entre actitudes hacia las matemáticas y actitudes matemáticas las primeras hacen referencia a la valoración y aprecio afectivo, las actitudes matemáticas comprenden el manejo de las capacidades cognitivas generales, resaltando el componente cognitivo (Callejo, 1994 y Gómez, 1997).

Campos (1990) concluye en la propuesta de que la educación matemática es significativa para la vida, ha de permearse por un enfoque humanista que vincule la ciencia con una concepción de ser humano integral, que se centre tanto en el estudiante como en el profesor y en las interrelaciones que entre ellos se establecen en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Las estrategias de autorregulación que utilizan los estudiantes pueden influir de forma adecuada sobre su rendimiento académico (Pintrich, 2000; Manrique, 2004). Un estudiante autorregulado es el que de forma intencional y proactiva define y decide su camino para aprender a aprender (Monereo y Badía, 2001), existen características que definen estas estrategias de autorregulación son: la automotivación y la autoplanificación.

Para Prinich (2000), define al aprendizaje autorregulado como un proceso activo y constructivo por el cual el propio estudiante establece sus objetivos de aprendizaje, procurando monitorizar, regular y controlar sus pensamientos, su motivación y su comportamiento de acuerdo a sus objetivos. (Martín Cuadrado, 2011). Las estrategias de aprendizaje autorregulado han sido utilizadas desde siempre por los científicos y han sido de muchos beneficios, prueba de ello en los últimos años se trabaja en competencias autorregulatorias mediante entrenamiento directo e indirecto (Cerezo, Núñez, Rosario, Valle, Rodríguez y Bernardo, 2010). El estudio de la autorregulación del aprendizaje surge en los años '60, de la mano de Bandura y otros teóricos (Bandura y Kuper, 1960) (Martín Palacios, Bueno Alvarez, y Ramirez Dorante, 2010).

Figura 2.1 El modelo de Printrich (2000), propone un marco teórico donde clasifica y analiza los distintos procesos que según la literatura científica participan en el aprendizaje autorregulado.

AREAS DE REGULACION				
FASES	COGNICION	MOTIVACION/APECTO	COMPORTAMIENTO	CONTEXTO
1. PREPARACION PLANIFICACION ACTIVA	Establecimiento de metas Activación del conocimiento previo Activación del conocimiento metacognitivo	Adopción de metas Juicios de autoeficacia Activación de las creencias sobre el valor de la tarea Activación del interés personal Afectos (emociones)	(Planificación del tiempo y esfuerzo)	(percepción de la tarea) (percepción del contexto)
2. AUTOOBSERVACION (Self-monitoring)	Conciencia y autoobservación de la metacognición	Conciencia y auto observación de la motivación y el afecto	Conciencia y auto observación del esfuerzo, del empleo del tiempo y de la necesidad de ayuda	Conciencia y auto observación de las condiciones de la tarea y del contexto.
3. CONTROL REGULACION	Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas	Uso de estrategias de autocontrol de la motivación y de afecto	Incremento/disminución del esfuerzo Persistencia y búsqueda de ayuda	Cambios en los requerimientos de la tarea y en las condiciones del contexto
4. EVALUACION	Juicios Cognitivos y atribuciones	Reacciones afectivas Atribuciones	Elecciones del comportamiento	Evaluación de la tarea y del contexto

Fuente : Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, donde Printrich representa una secuencia general por donde el alumno avanza a medida que realiza la tarea.

Según Zimmerman (2001, citado por González y Torrano, 2004), los alumnos autorregulan su aprendizaje en la medida en que son cognitiva, motivacional y conductualmente participantes activos en su propio proceso de aprendizaje. Pero para Revel y González (2007) el aprendizaje autorregulado es aquel que se apoya en la capacidad del aprendiz donde identifica qué variables son las más relevantes, lo que implica conocer y manejar diferentes estrategias, reconocer cuáles de ellas son más eficientes de acuerdo con la tarea propuesta, aplicarlas y una vez concluida, estar atento al resultado. El aprendizaje autorregulado es importante porque no sólo facilita el aprendizaje permanente, sino también porque las características de los alumnos que autorregulan su aprendizaje se corresponden con las de aquellos considerados de alto rendimiento (Chocarro, 2007).

Asimismo Artelt, Baumert, Hau, Marsh y Perschar (2008) señalan que las estrategias metacognitivas incluyen:

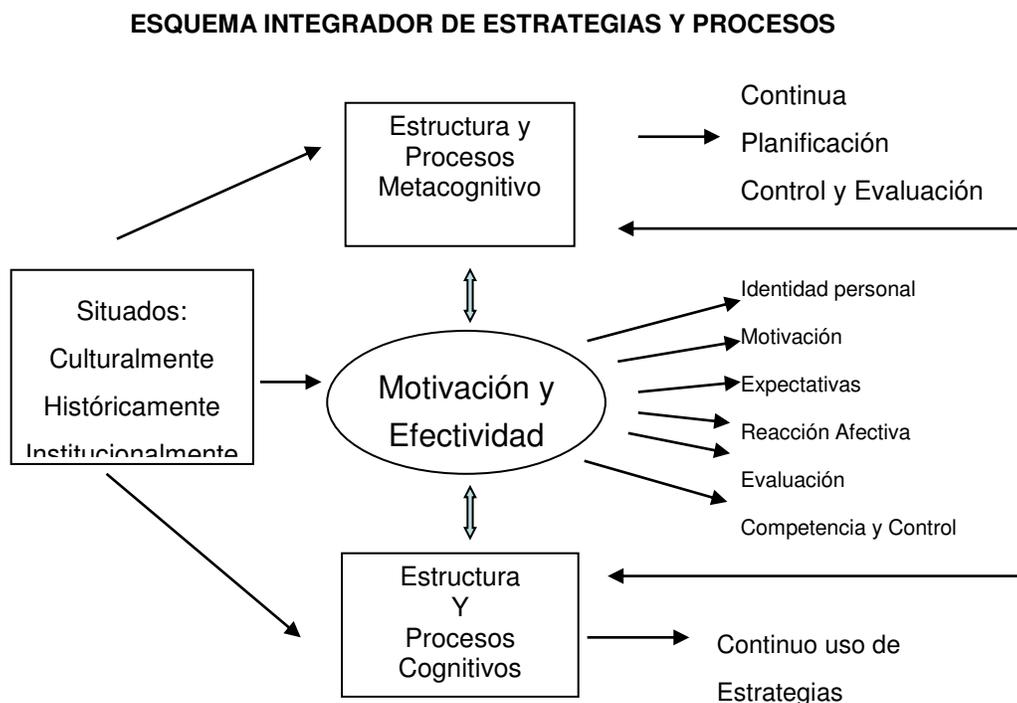
- La planificación, que consiste en la definición de objetivos de aprendizaje o la formulación de preguntas de control.
- La vigilancia, por ejemplo, comprobar si el material se ha entendido.
- La regulación o control, que puede ser la adaptación de la actividad de aprendizaje de tareas asignadas, tales como la disminución de la velocidad de lectura, material de releer, etc.

Dos estrategias cognitivas o de autorregulación y una estrategia de metacognición se evalúan en el SAL: estrategias de memorización y estrategias de elaboración (cognitiva), y las estrategias de control (metacognición).

3.1. Estrategias de control

Las expectativas de control están estrechamente relacionados con la autoeficacia, pues se asocian con la confianza que tiene un estudiante en su capacidad para superar los obstáculos para el éxito académico contratiempos (Artelt, Baumert, Hau, Marsh y Perschar, 2008). Bandura (1987, citado por Rotter, 1971 luego citado por Aguilera, 1993) la define como “la expectativa que abriga un individuo o grupo de poder fiarse de las palabras y promesas, manifestaciones verbales o escritas de otros individuos o grupos”.

Figura 2. 2 Estrategias de Apoyo (Dansereau, Weinstein y Underwood)



Fuente: http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/estategias_docentes.pdf

En la tesis de Máster de Ramírez, en diciembre del 2013 menciona que Aguilera, (1993), se presentan algunas conclusiones importantes a este respecto:

1-.Las expectativas y atribuciones académicas son 2 factores cognitivos estrechamente relacionados. La percepción de la inteligencia como causa del éxito o fracaso escolar condiciona, más que la percepción del esfuerzo, la dirección e intensidad de las expectativas tanto de los profesores como los alumnos.

2-. Las características del profesor pueden condicionar la percepción del alumno y consecuentemente, la formación de expectativas sobre su comportamiento académico. Se ha encontrado diferencias significativas en la variable sexo a favor de las maestras, tanto en expectativas como atribución al esfuerzo del alumno. En cambio la experiencia del profesor no parece influir en las expectativas que este forma sobre el rendimiento del alumno.

3-. Rasgos del alumno, como el sexo o la edad, pueden influir en la formación de expectativas académicas y en las adscripciones causales respecto al nivel de logro tanto en los profesores como los alumnos.

En base a lo anterior se menciona que si el alumno cree que está a merced de otros factores que no puede controlar, como el sistema de evaluación o las exigencias del profesor, sus creencias de capacidades variaran según sus percepciones de estos factores.

Pero Roces, González-Torres, Tourón (1997) concluyeron en la investigación que realizaron con estudiantes universitarios, que un mayor número de expectativas de éxito no necesariamente van asociadas a un vasto empleo de estrategias cognitivas, tampoco de un aprovechamiento académico, explican que, las percepciones que tenga el estudiante sobre la materia van a matizar las relaciones que se establezcan entre las variables de estrategias, control, y rendimiento académico.

Para Stern (1992), las estrategias de control y planificación se relacionan con la intención del estudiante de dirigir su propio aprendizaje, apareciendo las estrategias cognitivas siendo el material de aprendizaje, las estrategias comunicativo-experienciales son los gestos, parafraseo; en las estrategias interpersonales se crea una familiarización con la cultura de la lengua objeto de estudio y las estrategias afectivas se ven reflejadas en la actitud mostrada. (Rodríguez Ruiz y Meras García, 2009).

Establecen Weinert y Kluwe (1987), que la metacognición hace referencia a los procesos de pensamiento que la persona tiene acerca de su propio sistema cognitivo (contenidos, procesos, capacidades, limitaciones) y, por otra parte, a los efectos reguladores que tal conocimiento puede ejercer en su actividad; la metacognición entendida como regulación y control de la actividad cognitiva implica la participación activa y responsable del sujeto en los procesos de aprendizaje, y la autorregulación, no es más que el “control ejecutivo” del conocimiento. (Kretheis, Octubre 2012). Uno de los indicadores que se han empleado para medir el proceso de de control cognitivo, (así lo refiere el

alumno) escribe más información de la necesaria en los márgenes de su cuaderno o de su libro escolar, como notas al pie, resúmenes, comentarios personales, diagramas, confrontación de la información con otras fuentes, etc. (Baker y Cerro, 2000; Winne y Jamieson-Noel, 2003).

Otra opinión es si existe una diferencia significativa respecto a la motivación del estudiante dependiendo con el modelo educativo al que pertenecen. (Méndez y Torres 2014).

3.2. Estrategia de Memorización

Las estrategias de memorización “conducen principalmente a las representaciones literales de conocimiento y a la información que se almacena en la memoria con poco o ningún procesamiento adicional” (Artelt, Baumert, Hau, Marsh y Perschar, 2008). Esta estrategia es eficaz cuando el alumno requiere aprender conocimientos o procesos básicos, “de manera que la capacidad cognitiva disponible se puede utilizar con mayor eficacia en el procesamiento de nuevos materiales” (Artelt, Baumert, Hau, Marsh y Perschar, 2008).

Sin embargo la memorización no produce un conocimiento profundo de una materia o la habilidad para aplicar dicho conocimiento en situaciones diferentes. Para cumplir con este objetivo, es más apropiado el desarrollo de estrategias de elaboración (por ejemplo, la exploración de cómo la materia se relaciona con las

cosas que uno ha aprendido en otros contextos o preguntarse cómo puede ser útil la información en el mundo real).

Las estrategias de memorización implican únicamente que repitas la información y por lo tanto al estudiar o realizar la tarea se dedica a transcribir, repasar, sin necesidad de comprender. (Acuña Escobar, Rojas Fernandez).

3.3. Estrategia de Elaboración

El concepto de elaboración surgió como resultado de los estudios experimentales realizados en el campo de la memoria, Craik y Lockhart (1972) en su modelo de los niveles de procesamiento de información consideran un continuo de niveles que van desde un procesamiento superficial de la información (nivel sensorial) a un procesamiento profundo (nivel conceptual y semántico).

Para Postigo y Pozo (2000), las estrategias de elaboración se emplean en la codificación de la información organizando material para aprender. Estos procesos producen verdadero aprendizaje aunque en diferente grado, mediante las nemotecnias (con un procesamiento superficial y destinado al recuerdo del hecho), otra es mediante la elaboración, cuando se relacionan las partes del contenido a aprender y la otra es con los conocimientos previos (elaboración compleja).

Según Marugán (2009) las estrategias de elaboración favorecen la generación de nueva información y la recuperación de lo ya aprendido. Y para Nisbet (1991), es que los conocimientos sin una integración con los esquemas de conocimiento preexistentes son limitados.

Reder (1980) enunció las condiciones de las que dependían las elaboraciones que una persona hace sobre un texto y que se resumen en las siguientes:

1. La experiencia previa con el material trabajado.
2. El interés inherente hacia esa materia.
3. La comprensión del texto.
4. El tiempo permitido para leer el texto.
5. La capacidad de concentración
6. La tendencia habitual de elaborar.

Según Levin (1998), llegó a la conclusión que las elaboraciones deben ser compatibles con el conocimiento previo del estudiante, también que deben integrar la información que va a ser relacionada, que una elaboración debe asumir consecuencias lógicas, también deben estimular el procesamiento activo por parte del alumno, deben ser vividas asociadas a una imagen visual, que a mayores elaboraciones debe haber mejores resultados y que deben facilitar la ejecución de memoria y aprendizaje. (Montserrat Marugán, 2013).

Figura 2.3. Estrategias de Enseñanza (Díaz-Barriga y Lule, 1977; Mayer, 1984, 1989 y 1990; Arceo, Hernández Rojas, 1981; 1997; 2002 West, Farmer y Wolff, 1991).
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Objetivo	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno, generación de expectativas apropiadas en los alumnos, generación de expectativas apropiadas en los alumnos.
Resumen	Síntesis y abstracciones de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.
Organizador Previo	Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
Ilustraciones	Representaciones visuales de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografía, dibujos, esquema, gráficas, dramatizaciones, etcétera).
Analogías	Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).
Preguntas Intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
Pistas Topográficas y discursivas	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
Mapas conceptuales y redes semánticas	Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones)
Uso de estructuras textuales	Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdos.

Fuente: En esta tabla se hace mención de las diversas Estrategias de enseñanza que pueden ser utilizadas por el estudiante.
http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/estategias_docentes.pdf

4. AUTOCONFIANZA

4.1. Autoconcepto

Es el confiar en uno mismo y no dejar que nadie te haga creer lo contrario. Es el juicio que las personas hacen de su propia valía. La autoconfianza está basada en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias basadas sobre un individuo; mismos que son acumulados durante la vida propia. En otras palabras es la Identidad de uno mismo el saberse individuo distinto a los demás, conocer sus posibilidades, sus talentos, así como sentirse valioso como persona que avanza hacia un futuro.

4.2. Concepto de Autoeficacia y Expectativas de Autocontrol

Los estudiantes construyen teorías acerca de los principios y procesos que orientan su propio aprendizaje, las cuales incluyen supuestos sobre las competencias que poseen, la capacidad de esfuerzo, estrategias eficaces, etc. Estos supuestos guían a los estudiantes para fijar metas y obtener logros académicos, como lo demuestran los estudios de Zimmerman (1999, citado por Artelt, Baumert, Hau, Marsh & Perschar, 2008).

La autoeficacia es la creencia en la propia capacidad para superar las barreras a través de nuestros propios esfuerzos y hacer frente, con éxito, incluso a las tareas más difíciles. Estas creencias son importantes porque como señalan Artelt, Baumert, Hau, Marsh & Perschar (2008) las personas tienen más probabilidades de hacer frente a una meta difícil y gastar energía en ello, si consideran que una acción es factible y que cuentan con los recursos necesarios para llevarla a cabo. A su vez, el éxito, una vez que se ha llevado a cabo la acción, refuerzan las creencias de autoeficacia.

4.3. Control de Expectativas

Las expectativas de control están estrechamente relacionados con la autoeficacia, pues se asocian con la confianza que tiene un estudiante en su capacidad para superar los obstáculos para el éxito académico contratiempos

(Artelt, Baumert, Hau, Marsh y Perschar, 2008). Bandura (1987, citado por Rotter, 1971 luego citado por Aguilera, 1993) la define como “la expectativa que abriga un individuo o grupo de poder fiarse de las palabras y promesas, manifestaciones verbales o escritas de otros individuos o grupos”.

En la tesis doctoral de Aguilera, (1993), se presentan algunas conclusiones importantes a este respecto:

1-.Las expectativas y atribuciones académicas son 2 factores cognitivos estrechamente relacionados. La percepción de la inteligencia causa el éxito o fracaso escolar condiciona, más que la percepción del esfuerzo, la dirección e intensidad de las expectativas tanto de los profesores como los alumnos.

2-. Las características del profesor pueden condicionar la percepción del alumno y consecuentemente, la formación de expectativas sobre su comportamiento académico. Se encontraron diferencias significativas en la variable sexo a favor de las maestras, tanto en expectativas como atribución al esfuerzo del alumno. En cambio la experiencia del profesor no parece influir en las expectativas que este forma sobre el rendimiento del alumno.

3-. Rasgos del alumno, como el sexo o la edad, pueden influir en la formación de expectativas académicas y en las adscripciones causales respecto al nivel de logro tanto en los profesores como los alumnos.

Con base en lo anterior se puede decir que si el alumno cree que está a merced de otros factores que no puede controlar, en este caso el sistema de evaluación o las exigencias del profesor, sus creencias de capacidades variaran según sus percepciones de estos factores.

Para Roces, González-Torres, Tourón (1997) concluyeron en su investigación con estudiantes universitarios, mencionaron que un número de expectativas de éxito no necesariamente van asociadas a un vasto empleo de estrategias cognitivas, tampoco de un aprovechamiento académico, explican que, las percepciones que tenga el estudiante sobre la materia van a matizar las relaciones que se establezcan entre las variables de estrategias, control, y rendimiento académico. Otras son las expectativas de éxito en el rendimiento debido a las percepciones sobre la dificultad de las tareas a realizar, van acompañadas frecuentemente de una pobre utilización de estrategias de aprendizaje. Y las bajas expectativas de éxito académico, debidas a percepciones de alta dificultad de la tarea, no van necesariamente unidas a una baja implicación cognitiva ni a un bajo rendimiento académico.

4.4. Autoconcepto de Lectura

Se puede definir a la lectura, según Pipkin (1998), como "una actividad cognoscitiva, que implica una relación constructiva en la que interactúan texto y lector. El lector construye una representación mental del texto, modelo del significado, que es una de las representaciones posibles de éste. Es decir, que la lectura es la interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporciona el texto, de sus características y de los conocimientos del lector".

La lectura es una actividad cognitiva que desarrolla un individuo para conocer el mundo que lo rodea. (Valencia Chavez, 2001)

4.5 Autoconcepto de Matemática

Los alumnos comparan la auto-percepción sobre sus propias habilidades matemáticas con las habilidades que observan de otros compañeros en esta área y es utilizada para incidir (formar, modificar, aumentar, etc.) sobre su autoconcepto, así compara su habilidad en matemáticas (Marsh, 1986; Marsh, 1990). (Gonzalez-Pineda, Perez, y Arias, 1992)

4.6 Autoconcepto Académico

Bueno y Pérez (2008) indican que el “autoconcepto académico se entiende por el conjunto de percepciones, sentimientos y valoraciones que un sujeto tiene de sí mismo en cuanto a estudiante, es decir, en relación con sus capacidades intelectuales y su rendimiento en el campo académico”. “El autoconcepto consiste en la evaluación cognitiva y las sentencias que atribuyen las personas a sí mismas” (Artelt, Baumert, Hau, Marsh y Perschar, 2008).

5. PREFERENCIAS DE APRENDIZAJE

5.1 Definición de Preferencias de aprendizaje

“Aprender a aprender” es enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorreguladores, capaces de aprender a aprender. Implica la capacidad de reflexionar la forma en que se aprende y actuar en consecuencia autorregulando el propio proceso de aprendizaje

mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adoptan a nuevas situaciones, (Castillo).

Aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones, (Diaz Barriga F.1999). El aprendizaje ocurre cuando se satisfacen una serie de condiciones por ejemplo donde el alumno es capaz de relacionar de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos, experiencias previas y familiares que posee en su estructura de conocimientos y que tiene la disposición de aprender significativamente sumando los materiales y contenidos de aprendizaje que tengan un significado potencial o lógico. Las condiciones que permiten el logro del aprendizaje significativo requieren de varias condiciones una de ellas es que la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, depende también de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, así como los materiales o contenidos de aprendizajes con significado lógico.

Según Diaz Barriga (1999), define a las estrategias de enseñanza como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991).

5.2 Aprendizaje Cooperativo

El tipo de aprendizaje cooperativo tiene ya una larga historia y es posible que tenga un largo futuro. Su historia de teoría, investigación y uso en el aula lo convierte en una de las prácticas educativas más distinguidas, la teoría la investigación y la práctica interactúan y se mejoran entre sí. La teoría guía y sintetiza las investigaciones, las investigaciones convalidan la teoría o la refutan, llevando así a su refinamiento o a su modificación su práctica es guiada por la teoría convalidada y sus aplicaciones sobre la teoría revelan los problemas que llevan a su refinamiento para realizar nuevos estudios y modificar las aplicaciones. Un repaso de la historia del aprendizaje cooperativo destaca las teorías que han guiado su desarrollo y las investigaciones que ha generado, (W. Jonson y J. Jonson, 1999).

Para Jean Piaget, la cooperación es el esfuerzo por alcanzar objetivos comunes mientras se coordinan los propios sentimientos y puntos de vista con la conciencia de la existencia de los sentimientos y puntos de vista de los demás, de las ideas de Piaget y de teorías relacionadas a la suya surge la premisa de que cuando las personas cooperan en su medio surge el conflicto socio-cognitivo que crea desequilibrio cognitivo, que a su vez estimula la capacidad de adoptar puntos de vista y el desarrollo cognitivo. El aprendizaje cooperativo en la tradición piagetiana apunta a acelerar el desarrollo intelectual de una persona forzándola a alcanzar el consenso con otros alumnos que sostienen puntos de vista opuestos sobre las respuestas a las tareas escolares, (W.

Jonson y J. Jonson 1999). La cooperación es un esfuerzo humano que influye sobre muchos resultados educativos diferentes al mismo tiempo.

El razonamiento superior, la retención, la motivación para el logro, la motivación intrínseca, la transferencia del aprendizaje, la atracción interpersonal, el apoyo social, las amistades, los prejuicios, las diferencias de valoración, la autoestima, las competencias sociales, la salud psicológica y el razonamiento moral, entre muchas otras. Todo esto se resume en tres grandes categorías: el esfuerzo para el logro, las relaciones interpersonales positivas y la salud psicológica, (Johnson y Johnson 1989).

El grupo cooperativo ha demostrado su eficacia para facilitar el aprendizaje de sus miembros ello permitirá hacer de cada alumno un estudiante autorregulado, es decir, autosuficiente. En este aprendizaje cooperativo cada miembro del equipo trabaja en cooperación con los demás sobre tareas de tipo académico para apoyarse mutuamente en su aprendizaje.

5.3 Aprendizaje Competitivo

La globalización ha provocado que las empresas para permanecer en el mercado, alcancen el éxito y sean competitivas para ello es necesario que implementen las tecnologías de la información de manera planeada de tal forma que les permitan el logro de los objetivos ya que la información es un

componente indispensable para la toma de decisiones, (indicadores de la Secretaría de Economía 2009), en México a pesar de la importancia de las MPyMEs (Micro, Pequeñas y Medianas empresas) en la generación del 72% de empleos formales y su contribución en un 52% al Producto Interno Bruto (PIB), la falta de inversión en equipos de TI ha sido un problema muy grave, situación que se ha acentuado en los últimos años y que provoca que cada día sea mayor la brecha digital con respecto a los países desarrollados.

Según Moya (2008) menciona que las TIC'S, son todas las tecnologías basadas en computadora o comunicaciones por computadora, utilizadas para adquirir, almacenar, manipular y transmitir información a los usuarios y unidades de negocios tanto internas como externas. Pero para Monge y Alfaro (2005), las TIC'S son instrumentos importantes no solo para la transmisión de la información sino también para la codificación del conocimiento por lo que es importante resaltar el papel que juega la información en los procesos y en los resultados de cualquier empresa al estar asociada con la toma de decisiones lo cual constituye la verdadera contribución a la mejora de la productividad y competitividad. Por otro lado Chiavenato (2006), señala que las TIC's transforman la vida de las organizaciones y de las personas provocando cambios en las comunicaciones e incidiendo en la forma de trabajo con el propósito de promover la productividad y competitividad (Rueda Ventura, Gómez Lemus y Pérez Acosta 2013).

Figura 2.4 Clasificación de estrategias para el aprendizaje (Pozo 1990)

Proceso	Tipo de Estrategias	Finalidad u objetivo	Técnica o habilidad
Aprendizaje Memorístico	Recirculación de la Información	Repaso simple Apoyo al repaso (seleccionar)	Repetición simple y acumulable Subrayar Destacar Copiar
Aprendizaje Significativo	Elaboración Organización	Procesamiento Simple Procesamiento Complejo Clasificación de la Información Jerarquización y organización de la información	Palabra clave Rimas Imágenes mentales Parafraseo Elaboración de inferencias Resumir Analogías Elaboración conceptual Uso de categorías Redes semánticas Mapas conceptuales Uso de estructuras textuales
Recuerdo	Recuperación	Evocación de la información	Seguir pistas Búsqueda directa

En esta tabla se hace mención de cuales Estrategias utilizar según el proceso de Aprendizaje.

Fuente: <http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/estategiasdocentes.pdf>

6. STUDENT'S APPROACHES OF LEARNING (SAL).

6.1 Instrumento auto-estrategias de aprendizaje

El instrumento SAL se crea a través de un riguroso proceso de selección de constructos psicológicos de la psicología educativa, por parte de la OCDE que

sean más útiles para evaluar el enfoque de aprendizaje de los estudiantes. Dicho instrumento sólo requiere 10 minutos para medir 14 factores que evalúan auto- estrategias de aprendizaje autorregulado, autoconfianza, preferencias motivacionales y preferencias de aprendizaje.

Las respuestas SAL fueron evaluadas en un estudio a partir de muestras representativas a nivel nacional de aproximadamente 4000 alumnos de 15 años de edad de cada uno de 25 países de la OCDE para la base de datos del programa internacional de evaluación de estudiantes. La SAL proporciona un conjunto estándar de medidas psicológicas educativos que han sido traducidos a muchos idiomas con las normas nacionales representativas que han sido validados en todo el mundo (Artelt, Baumert, Hau, Marsh y Perschar, 2008).

Históricamente los estudios de la OCDE se han centrado en la medición de los logros mediante pruebas estandarizadas y la comparación de los niveles de logro en los países participantes. No obstante el actual Programa para la evaluación Internacional de Alumnos (PISA) es un modelo dinámico de aprendizaje continuo en el que los nuevos conocimientos y habilidades necesarias para el éxito de la adaptación a las circunstancias cambiantes se adquieren continuamente a lo largo de la vida. Dado que los estudiantes no pueden aprender todo en los años de escuela obligatoria se deben adquirir los requisitos previos para el aprendizaje en la vida futura y para desarrollar enfoques eficaces para el aprendizaje permanente.

Después de elaborar una versión piloto del SAL se retuvieron 14 escalas, distribuidas en 52 ítems. Las propiedades psicométricas de las escalas y los conjuntos de escalas seleccionadas se resumen por Schulz (2002, citado por Artelt, Baumert, Hau, Marsh y Perschar 2008), así como numerosos informes y estudios han sido publicados por investigadores individuales en base a porciones de estos datos (Artelt 2005, Artelt , Baumert , Julius- McElvany , y Peschar de 2003 , Marsh y Hau 2003 , 2004 ; Peschar 2004 citados por Artelt, 2008). Sin embargo no ha habido ningún intento para evaluar formalmente el factor de estructura y la calidad psicométrica de todo el instrumento SAL a través de todos los países participantes y para evaluar la SAL como una herramienta estándar que es potencialmente útil en una amplia variedad de estudios de psicología educativos.

Las dimensiones en que se divide la SAL así como sus escalas son las siguientes:

Tabla 01. Dimensiones y escalas del SAL

<i>Dimensiones</i>	<i>Escalas</i>
MOTIVACIÓN	Motivación instrumental Interés en la lectura Interés en matemáticas
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO	Estrategias de control Memorización Elaboración Esfuerzo y perseverancia
AUTOCONFIANZA	Percepción de autoeficacia Control de expectativas Autoconcepto en lectura Autoconcepto en matemáticas Autoconcepto académico
PREFERENCIA DE APRENDIZAJE	Aprendizaje cooperativo Aprendizaje competitivo

CAPITULO III

METODO

Enfoque y Estrategia

Para abordar el tema de las estrategias se utilizó como enfoque la metodología cuantitativa, es decir el positivismo. Como tal y acorde con Hernández Sampieri et al. (2006), se generaron hipótesis antes de la recolección de datos, la cual se fundamentó en la medición de los enfoques de aprendizaje por medio de un instrumento que fue sometido a procedimientos estandarizados aceptados por la comunidad científica.

Gracias a que la recolección de datos se representó mediante números, se hicieron análisis estadísticos, con el objetivo de cumplir con los factores esenciales de la investigación cuantitativa como lo son la confiabilidad y la validez.

Diseño de investigación.

El diseño de esta investigación es expos-facto y transversal, pues no se manipularon variables, puesto que el estudio se hizo cuando las manifestaciones de la variable ya han ocurrido y se recolectaron los datos en un sólo momento, en una medición única (Hernández Sampieri et al., 2006) y tiempo único, para describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

PARTICIPANTES

Participaron alumnos de bachillerato general y progresivo del 2 do y 4to. Semestre con una edad oscilante entre los 16 a 17 años de edad, de ambos sexos femenino como masculino, de un estatus socioeconómico medio-bajo. De bachilleratos de la UANL, (edad, sexo, semestre, características relevantes). Para la inclusión en la investigación fueron el sexo, la edad, el tipo de bachillerato y la modalidad; asimismo, se excluyeron aquellos alumnos que cursan su bachillerato en modalidad de línea, o semipresencial.

Selección de la muestra

Se seleccionó una muestra por conveniencia y está conformada por 568 alumnos de dos grupos de bachilleratos: el bachillerato general y progresivo correspondiente a 3 Instituciones Educativas específicamente de preparatorias de la UANL. Esta muestra estuvo compuesta por cuatro grupos progresivos y nueve grupos de generales de segundo semestre; y un grupo progresivo y dos generales de cuarto semestre. El status socioeconómico que predominó en esta población es media-baja

Cabe aclarar que los Grupos de Bachillerato General pertenecen a un sistema de carácter eminentemente formativo, cuya finalidad básica es el de promover en los estudiantes el desarrollo integral que les permita mejorar su calidad de vida, la integración a la sociedad y el éxito en sus estudios profesionales. Dichos alumnos son estudiantes que obtuvieron puntajes regulares en el Examen de Asignación de Espacios que promueve la misma Universidad.

Los Grupos de Bachillerato Progresivo se integran con alumnos que obtuvieron los puntajes más altos en el Examen de Asignación de Espacios dentro de la misma Universidad.

Este bachillerato ofrece al estudiante, en el primer semestre, las materias del plan de estudios en español, además de sesiones intensivas de inglés. En el segundo, tercero y cuarto semestre incrementan el porcentaje de materias en inglés y francés, disminuyendo el de materias en español.

Respecto al género de la muestra el 52.11 % son alumnos del sexo masculino y el 47.89 % son del sexo femenino (ver tabla 2). En cuanto a la edad de los encuestados, la media es de 23.94, la mediana y la moda son de 24, donde el valor mínimo en edad es de 14 años y el máximo de 19 años (ver tabla 3).

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

Tabla 02. Género de los estudiantes

SEXO	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE AUMULADO
Masculino	296	52.11	52.11
Femenino	272	47.89	47.89
TOTAL	568	100.0	100.0

Tabla 03. Edad promedio de los estudiantes

EDAD	PORCENTAJE ACUMULADO
14	0.18
15	22.36
16	59.68
17	14.79
18	2.81
19	0.18
total	100.0

Sobre la característica más distintiva de la muestra, el 43.73% de los estudiantes pertenecen al Bachillerato Progresivo y el 56.26% pertenecen al Bachillerato general.

INSTRUMENTO DE INVESTIGACION

El instrumento elegido para realizar la presente investigación, ha sido empleado en el Reino unido y Australia, pero poco en América del Norte, es una escala tipo Likert, denominada SAL (Student's Approaches to Learning). Cada elemento ha sido diseñado específicamente para reflejar un factor específico SAL, que fue la base de los modelos de análisis factorial confirmatorio a priori probados. Los números de artículo se refieren al orden en la cual el tema se presenta en el instrumento real SAL. Las Dimensiones se refieren a los grupos

generales a los que pertenece cada escala. Los ítems del 1 al 28 (los primeros 7 escalas) fueron contestadas en la escala de respuesta de 4 puntos (nunca, pocas veces, muchas veces, siempre), mientras que los artículos 29 a 52 (los últimos 7 escalas) fueron contestadas en otra escala de respuesta de 4 puntos (en desacuerdo, algo en desacuerdo, algo de acuerdo, de acuerdo).

A continuación se indican qué ítems corresponden a cada subescalas.

Tabla 04. Ítems de cada subescalas

DIMENSION	ESCALA	Ítems
PREFERENCIAS MOTIVACIONALES	Motivación instrumental	6, 14, 22
	Interés en la lectura	34, 41, 45
	Interés en matemáticas	29, 38, 49
ESTRATEGIAS DE AUTOAPRENDIZAJE AUTORREGULADO	Estrategias de control	3, 13, 19, 23, 27
	Memorización	1, 5, 10, 15
	Elaboración	9, 17, 21, 25
	Esfuerzo y perseverancia	7, 12, 20, 28
AUTOCONFIANZA	Percepción de auto eficacia	2, 8, 18, 26
	Control de expectativas	4, 11, 16, 24
	Autoconcepto de Lectura	33, 37, 51
	Autoconcepto de Matemáticas	40, 43, 46
	Autoconcepto académico	31, 35, 48
PREFERENCIA DE APRENDIZAJE	Aprendizaje cooperativo	30, 36, 42, 47, 50
	Aprendizaje competitivo	32, 39, 44, 52

PROCEDIMIENTO

Se aplicaron las 568 muestras del SAL. La aplicación del instrumento lo realizaron docentes que se encuentran cursando la Maestría en Docencia en la Facultad de psicología de la UANL, para esta Tesis, en un horario habitual de clases correspondientes en las dependencias de Bachillerato seleccionado, se les comentó a los estudiantes cuál era el objetivo de la aplicación del instrumento.

Se solicitó el consentimiento y permiso a la administración correspondiente de cada institución educativa y a los alumnos, para llevar a cabo la investigación. Así mismo se les refirió si deseaban retroalimentación respecto a sus respuestas, lo expresaran proporcionando su correo electrónico y en el periodo vacacional próximo se les enviarían dichos resultados.

CAPITULO IV

RESULTADOS

Resultados

Tomando en cuenta el objetivo general del presente estudio, así como los objetivos específicos, se presentan a continuación los resultados de esta investigación.

Especialmente se enfocó en las estrategias para el aprendizaje autorregulado las preferencias motivacionales, las orientaciones de meta, la elección de estrategias de aprendizaje; la autoconfianza y las preferencias por diferentes tipos de situaciones de aprendizaje, enfoques de aprendizaje y habilidades sociales necesarias para un aprendizaje eficaz, Artelt (2008) mediante el SAL (Student's Approaches to Learning).

Dado que cada escala y subescalas contiene una cantidad distinta de ítems, no es posible comparar el puntaje de sus medias entre sí, por lo cual este valor se estandariza en relación a la puntuación máxima que cada categoría pudiera tener, obteniendo así una puntuación estándar.

Primeramente podemos ver en la Tabla 1, las puntuaciones de las cuatro escalas en general que componen el instrumento, siendo la escala *Preferencia de Autoaprendizaje* la de mayor puntuación con 0.78, seguida de *Estrategias De Aprendizaje Autorregulado* con 0.75, *Preferencias Motivacionales* con 0.73 y por último *Autoconfianza* con 0.72.

Tabla 1.
Puntuación de cada escala del SAL Instrument

Escalas		Ítems	Media	Desv. típ.	Puntuación Máxima*	Puntuación estándar**
Preferencias Motivacionales		9	26,57	4,402	36	0.73
Estrategias De Aprendizaje Autorregulado	De	17	50,92	7,085	68	0.75
Autoconfianza		17	49,34	7,058	68	0.72
Preferencia de Autoaprendizaje	De	9	28,22	4,102	36	0.78

*Máximo valor que puede asumir la categoría según el número de ítems y el puntaje mayor, en este caso 4

**Puntuación basada en el valor de la Media en relación a la Puntuación Máxima. $(Media)/(Punt. Máxima)$

En relación a la escala de *Preferencias Motivacionales* en los estudiantes de preparatoria de la muestra, tenemos la Tabla 2 donde se observa que *Motivación Instrumental* es la subcategoría con una puntuación mayor: 0.91, seguida del *Interés por la Lectura* con una puntuación de 0.70 y al final *Interés en Matemáticas* con 0.67.

Tabla 2.

Puntuación de subescalas de Preferencias Motivacionales

Escala / Subescala	Ítems	Media	Desv. típ.	Puntuación Máxima*	Puntuación estándar**
Motivación Instrumental	3	10,09	1,775	12	0.91
Interés en la lectura	3	8,41	2,549	12	0.70
Interés en Matemáticas	3	8,07	2,271	12	0.67

*Máximo valor que puede asumir la categoría según el número de ítems y el puntaje mayor, en este caso 4

**Puntuación basada en el valor de la Media en relación a la Puntuación Máxima. $(Media)/(Punt. Máxima)$

Sobre la escala de *Estrategias de Aprendizaje Autorregulado* podemos ver en la Tabla 3 que en las subcategorías la de puntuación estándar mayor es *Esfuerzo y Perseverancia* con 0.79, seguida de *Estrategias de Control* con 0.75 y por último con una puntuación con solo .1 de diferencia, las subcategorías de *Elaboración* con 0.73 y la de *Memorización* con 0.72

Tabla 3.

Puntuación de subescalas de Estrategias de Aprendizaje Autorregulado

	Ítems	Media	Desv. típ.	Puntuación Máxima*	Puntuación estándar**
Estrategias de Control	5	14,94	2,406	20	0.75
Memorización	4	11,67	2,223	16	0.72
Elaboración	4	11,68	2,332	16	0.73
Esfuerzo y Perseverancia	4	12,64	2,096	16	0.79

*Máximo valor que puede asumir la categoría según el número de ítems y el puntaje mayor, en este caso 4

**Puntuación basada en el valor de la Media en relación a la Puntuación Máxima. $(Media)/(Punt. Máxima)$

En cuanto a la subescalas de *Autoconfianza*, la cual podemos ver en la Tabla 4, la puntuación estándar de sus subcategorías son, en orden descendente, 0.78 en *Control de Expectativas*, 0.75 en *Autoconcepto Académico*, 0.74 en *Percepción de Autoeficacia*, 0.70 en *Autoconcepto en Lectura* y 0.64 en *Autoconcepto en Matemáticas*.

Tabla 4.
Puntuación de subescalas de Autoconfianza

		Ítems	Media	Desv. típ.	Puntuación Máxima*	Puntuación estándar**
Percepción de Autoeficacia	de	4	11,84	1,974	16	0.74
Control de Expectativas	de	4	12,49	1,958	16	0.78
Autoconcepto en Lectura	en	3	8,32	2,372	12	0.70
Autoconcepto en Matemáticas	en	3	7,70	2,596	12	0.64
Autoconcepto Académico		3	9,00	1,780	12	0.75

En lo referente a la escala de *Preferencias de Aprendizaje* se puede observar la Tabla 5 donde se tiene que la puntuación de sus dos subcategorías es muy similar de 0.79 en *Aprendizaje Cooperativo* y 0.78 en *Aprendizaje Competitivo*.

Tabla 5.

Puntuación media de subescalas de Preferencia de Autoaprendizaje

	Ítems	Media	Desv. típ.	Puntuación Máxima*	Puntuación estándar**
Aprendizaje Cooperativo	5	15,72	2,761	20	0.79
Aprendizaje Competitivo	4	12,50	2,460	16	0.78

Lo anterior en relación a los puntajes de las distintas escalas en la muestra en general. Por otro lado al comparar los resultados de cada una de las escalas y sus subescalas entre los grupos se según el tipo de bachillerato (general o progresivo) se hizo necesario realizar el estadístico t de student para muestras independientes para cada una de las escalas y subescalas, tal como se puede ver en la Tabla 6, donde se resalta en negritas las diferencias que no resultan significativas (con un valor de significancia mayor a 0.05) como lo fue en la subescala de *Interés en la lectura*, en la puntuación general de la escala de *Estrategias de Aprendizaje Autoregulado* y en la subescala de *Esfuerzo y Perseverancia*, así como en la subescala de *Aprendizaje Competitivo*.

Tabla 6.*Prueba t de student para muestras independientes según el tipo de bachillerato*

Escala / Subescala	t	gl	Sig. (bilateral)
PREFERENCIAS	3,853	564	,000
MOTIVACIONALES			
Motivación Instrumental	4,782	564	,000
Interés en la lectura	,703	564	,482
Interés en Matemáticas	2,943	564	,003
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	1,115	564	,265
AUTOREGULADO			
Estrategias de Control	2,365	564	,018
Memorización	-2,729	564	,007
Elaboración	2,241	564	,025
Esfuerzo y Perseverancia	1,459	564	,145
AUTOCONFIANZA	5,993	560	,000
Percepción de Autoeficacia	2,246	564	,025
Control de Expectativas	3,196	564	,001
Autoconcepto en Lectura	4,812	560	,000
Autoconcepto en Matemáticas	4,081	564	,000
Autoconcepto Académico	4,882	564	,000
PREFERENCIA DE	2,838	564	,005
AUTOAPRENDIZAJE			
Aprendizaje Cooperativo	3,221	564	,001
Aprendizaje Competitivo	1,117	564	,264

Sobre la diferencia de puntajes según el tipo de bachillerato en la escala de *Preferencias Motivacionales* podemos ver su media general y de cada una de sus subescalas para cada grupo en la Tabla 7.

Tabla 7.

Medias de las subescalas de Preferencias Motivacionales

	Bachillera to	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
PREFERENCIAS	Progresivo	143	<u>27,79</u>	4,057	,339
MOTIVACIONALES	General	423	26,17	4,450	,216
Motivación	Progresivo	143	<u>10,70</u>	1,439	,120
Instrumental	General	423	9,89	1,835	,089
Interés en la lectura	Progresivo	143	<u>8,54</u>	2,916	,244
	General	423	8,36	2,420	,118
Interés en Matemáticas	Progresivo	143	<u>8,55</u>	2,408	,201
	General	423	7,91	2,206	,107

En cuanto a la diferencia de puntajes según el tipo de bachillerato en la escala de *Estrategias de Aprendizaje Autorregulado* podemos ver su media general y de cada una de sus subescalas para cada grupo en la Tabla 8.

Tabla 8.

Medias de las subescalas de Estrategias de Aprendizaje Autorregulado

	Bachillerato	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUTOREGULADO	Progresivo	143	<u>51,50</u>	5,810	,486
	General	423	50,73	7,479	,364
	Estrategias de Progresivo	143	<u>15,35</u>	2,164	,181
	Control General	423	14,80	2,476	,120
	Memorización Progresivo	143	11,23	2,257	,189
	General	423	<u>11,81</u>	2,200	,107
	Elaboración Progresivo	143	<u>12,06</u>	2,466	,206
	General	423	11,55	2,279	,111
	Esfuerzo y Progresivo	143	<u>12,86</u>	1,916	,160
	Perseverancia General	423	12,56	2,155	,105

En la Tabla 9 podemos ver la media general para cada grupo según el tipo de bachillerato de la escala de *Autoconfianza* y de cada una de sus subescalas.

Tabla 9.
Medias de las subescalas de Autoconfianza

	Bachillerato	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
AUTOCONFIANZA	Progresivo	143	<u>52,31</u>	6,978	,584
	General	419	48,33	6,818	,333
Percepción de	Progresivo	143	<u>12,16</u>	1,864	,156
Autoeficacia	General	423	11,73	2,005	,098
Control de	Progresivo	143	<u>12,94</u>	1,694	,142
Expectativas	General	423	12,34	2,023	,098
Autoconcepto en	Progresivo	143	<u>9,13</u>	2,424	,203
Lectura	General	419	8,05	2,297	,112
Autoncepto en	Progresivo	143	<u>8,45</u>	2,565	,214
Matemáticas	General	423	7,44	2,564	,125
Autoconcepto	Progresivo	143	<u>9,62</u>	1,639	,137
Académico	General	423	8,80	1,780	,087

Por último, en la **Tabla 10** se puede observar la media general para cada grupo según el tipo de bachillerato de la escala de *Preferencia de Aprendizaje* y de cada una de sus subescalas.

Tabla 10.

Medias de las subescalas de Preferencia de Aprendizaje

	Bachillerato	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
PREFERENCIA DE	Progresivo	143	<u>29,06</u>	3,432	,287
AUTOAPRENDIZAJE	General	423	27,94	4,277	,208
Aprendizaje	Progresivo	143	<u>16,36</u>	2,384	,199
Cooperativo	General	423	15,51	2,853	,139
Aprendizaje	Progresivo	143	<u>12,70</u>	2,523	,211
Competitivo	General	423	12,43	2,442	,119

CAPITULO V

DISCUSION Y CONCLUSIONES

Como bien se explicó en el apartado anterior se dividió la media de cada categoría entre su puntaje máximo posible, creando un puntaje estándar para poder comparar cada categoría. El máximo valor posible de este puntaje es de 1, por lo que se pueden tomar los puntajes menores a 0.34 como bajos, los puntajes entre 0.34 y 0.67 como medios y de 0.67 para arriba como altos.

Para continuar con el desarrollo de este apartado es necesario retomar las hipótesis planteadas en el capítulo 1 de este escrito.

La primera hipótesis fue que los estudiantes de preparatoria de la muestra en general obtendrán un puntaje alto en la escala de *Preferencias Motivacionales*, la cual se puede aceptar como verdadera al observar los valores del puntaje estándar tanto en la escala en general (Tabla 1) como en sus subescalas (Tabla 2) los cuales entran en el rango de puntaje alto, aunque la subescala de *Interés en Matemáticas* está justo en el borde inferior del rango de puntaje alto.

Sobre el objetivo de examinar las preferencias motivacionales en los estudiantes de preparatoria de la muestra, podemos observar en la Tabla 2 que la subescalas de *Motivación Instrumental* es la de mayor puntaje estándar, con una diferencia de 0.21 con la subescala de *Interés en la lectura* y de 0.24 con la subescala de *Interés en Matemáticas*, lo que podemos tomar como un indicio

de que los estudiantes de esta muestra se encuentran motivados por influencias relacionadas con los factores sociales o contextuales sobre todo las que acontecen mediante otras personas y/o les sirven para alcanzar un objetivo determinado.

La segunda hipótesis fue que los estudiantes de preparatoria de la muestra en general obtendrán un puntaje alto en la escala de *Aprendizaje Autorregulado*, la cual se puede aceptar como verdadera al observar los valores del puntaje estándar tanto en la escala en general (Tabla 1) como en sus subescalas (Tabla 3) los cuales entran en el rango de puntaje alto.

La tercera hipótesis que versa sobre que los estudiantes de preparatoria de la muestra en general obtendrán un puntaje alto en la escala de *Autoconfianza*, igualmente se puede aceptar como verdadera al observar los valores del puntaje estándar tanto en la escala en general (Tabla 1) como en sus subescalas (Tabla 4) los cuales entran en el rango de puntaje alto excepto *Autoconfianza en Matemáticas* que tiene un puntaje medio.

La hipótesis 4 predice que los estudiantes de preparatoria de la muestra en general obtendrán un puntaje alto en la escala de *Preferencias de Aprendizaje*, también se puede aceptar como verdadera al observar los valores del puntaje estándar tanto en la escala en general (Tabla 1) como en sus subescalas (Tabla 5) los cuales entran en el rango de puntaje alto.

La quinta hipótesis fue que los estudiantes de bachillerato progresivo tendrán una puntuación mayor en la escala de *Preferencias Motivacionales*, la cual se puede aceptar como verdadera tomando en cuenta los puntajes de la Tabla 7 donde el grupo de bachillerato progresivo obtuvo un puntaje mayor en la escala en general y en cada una de sus categorías, y calificando como significativa tal diferencia en todas las subescalas excepto en *Interés en la lectura* en base a lo observado en la Tabla 6.

La hipótesis número 6 predice que los estudiantes de bachillerato progresivo tendrán una puntuación mayor en la escala de *Estrategias de Aprendizaje Autorregulado*, lo cual no se puede aceptar como verdadero tomando en cuenta que la diferencia en esta escala en general no califica como significativa, ni tampoco la de su subescala *Esfuerzo y Perseverancia* como se puede observar en la Tabla 6. Además de que es en esta escala en la única donde una de sus subescalas, *Memorización*, tiene un puntaje mayor en el grupo de Bachillerato General tal como se observa en la Tabla 8 y la diferencia en esta subescala sí resulta significativa

La séptima hipótesis fue que los estudiantes de bachillerato progresivo tendrán una puntuación mayor en la escala de *Autoconfianza*, la cual igualmente se puede aceptar como verdadera tomando en cuenta los puntajes de la Tabla 9 donde el grupo de bachillerato progresivo obtuvo un puntaje mayor en la escala en general y en cada una de sus categorías, y calificando como significativa tal diferencia en todas las subescalas en base a lo observado en la Tabla 6.

La octava y última hipótesis predice que los estudiantes de bachillerato progresivo tendrán una puntuación mayor en la escala de *Preferencias de Aprendizaje*, lo cual se acepta como verdadero tomando en cuenta los puntajes de la Tabla 10 donde el grupo de bachillerato progresivo obtuvo un puntaje mayor en la escala en general y en cada una de sus categorías, y calificando como significativa tal diferencia en todas las subescalas excepto en *Aprendizaje Competitivo* en base a lo observado en la Tabla 6.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acuña Escobar, C., L., D., R., Q. c., & Rojas Fernandez, G. (s.f.). Aprendizaje Autorregulado . *Estrategia para Bachillerato* . México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Aiello, M. & Willem, C. (2005). *Aprendizaje autorregulado y la alfabetización digital: los nuevos retos de la enseñanza superior*. VII Simposio internacional de informática educativa. Leiria, Portugal, 323-326.
- Ala-Mutka, K. (2011). Mapping digital competence: towards a conceptual understanding. *JRC European Commission*, European Union.
- Alen, M., Fraiz, J., y Mazaira A. (2007). Presión de tiempo y contenido informativo de las promociones de ventas. *Revista Galega de Economía*, 16 (1), 1-1
- Argudín Vazquez, Y. (s.f.). Educación Basada en competencias. *educación Jalisco*, <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/19/argudin.html>.
- Artelt, B. H. (2008). Educación Financiera.
- Artelt, C., Baumert, J., & Julius-McElvany, J. (2003). Aprendices de por vida. *PISA 2000*.
- Bedoya, F. s. (s.f.). La motivación en la clase de ELE: Estrategias de motivación para estudiantes Japoneses.
- Beltran, J. (1996). Concepto, Desarrollo y Tendencias actuales de la Psicología de la Instrucción.
- Caballero Carrasco, A., & Blanco Nieto, L. (4-7 de Septiembre de 2007). Las actitudes y emociones ante las Matemáticas de los estudiantes para Maestros . *XI SEIEM. Simposio de Investigación y Educación* . de la Laguna: Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura.
- Caldevilla Dominguez, D. L. (1990). *Parametros actuales de evaluacion para la comunicacion persuasiva*.
- Campos Campos, Y. (s.f.). Enfoque Humanista de la Educación Matemática y Elementos Efectivos de su Enseñanza . *SEP - SSEDf - DGENAMDF* .
- Cava Caballero, M. J. (1998). La Potenciación de la Autoestima. *Tesis Doctoral*,

- Universidad de Valencia*. Valencia: Facultad de Psicología.
- Cervantes, C. V. (1997-2015). *Motivación Instrumental*. Obtenido de cvc.cervantes.es
- Chiecher, D. y. (2005). Percepción del Aprendizaje en Contextos Presenciales y Virtuales. La perspectiva de alumnos Universitarios. *Revista de Educación a Distancia*. <http://www.um.es/ead/red/13/>.
- Covington. (2007). Modelos de Motivación Académica: Una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción* , REME Volumen X Junio, Número 25.
- Díaz Barriga F., H. r. (1999). Estrategias Docentes para la promoción de Aprendizaje Significativo. *McGRAW-HILL, México*.
- Díaz Barriga, A. F., & Gerardo, H. R. (1999). Estrategias de Enseñanza para Promoción de Aprendizaje Significativo. *McGRAW-HILL*.
- Díaz-Barriga y Hernández. (2002).
- Díaz-Barriga, F. y. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una experiencia constructivista*. México: Mc Graw – Hill.
- Eduardo Martín*, G. L. (2008, 8, 3). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* , 401-4012.
- F. Marton y R. Saljo,(1976), *British Journal of Educational Psychology* Volume 46, Issue 1, pages 4–11, February 1976
- F., D.-B. (1999). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo,. <http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/strate.pdf>
- Fischman G G v Glass Melissa, C.-B. D. (2011). La autorregulación del aprendizaje en la adolescencia. Estrategias metacognitivas, motivacionales y emocionales. . *Reseñas Educativas*, Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española. .
- Gaeta González, M. L. (2011). *La Autorregulación del Aprendizaje en la Adolescencia. Estrategias metacognitivas, motivacionales y emocionales*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española. .
- Gallardo López, B. (Marzo 2003). La Toría de la Educación. Objeto, Enfoques y Contenidos. *Universidad de Valencia. Departamento de Teoría de la Educación. Facultad de Filosofíay Ciencias de la Educación. Avda. Blasco Ibáñez, 30. 46010 Valencia*. .
- Gamez, D. y. (s.f.). Hábitos Lectores y Motivación entre Estudiantes Universitarios, Departamento de Psicología Cognitiva. *R. E. M. E.*

- (*Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, Volúmen: 6 número 13.
- Guerrero, C. A. (2011.). *Guía Académica. Nivel Medio Superior. Guía Académica*. Nuevo León, México.
- Gutierrez-Braojos, H. S. (2012). MONOGRÁFICO: APRENDER A APRENDER. *Revista de curriculum y formación del profesorado*.
- Hernandez Rojas. (Julio, junio de 2006). *Reseña, Pampedia*. México: Paidós Educador Mexicana, S. A.
- Isaza, A. (2005). Clases Magisteriales versus actividades participativas en el pregrado de medicina. De la teoría a la evidencia. *Revista de Estudios Sociales, junio número 020. Universidad de los Andes. Bogotá. Colombia*, 83-91.
- ITESM. (2010). *Estrategia en los Militares*.
- Jonathan, C. (s.f.). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Obtenido de Gerza.com: http://www.gerza.com/articulos/aprendizaje/todos_articulos/estrategias_docent_apren.html
- Kohler Herrera, J. (2005). Importancia de las estrategias de enseñanza y el plan curricular. *Liberabit. Revista de Psicología, 10-11*, pp 25-34.
- Kretheis, M. (Octubre, 2012). Modelos Instruccionales en la Educación, (La autorregulación, la metacognición y su implicación en la práctica docente). *Centro Interamericano de Desarrollo e Investigación Ambiental y Territorial de la Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela*.
- León del Barco, B., Felipe Castaño, E., Iglesias Gallego, D., & Marugán de Miguelsanz, M. (2014). Determinantes en la Eficacia del Aprendizaje Cooperativo. *Revista de Investigación Educativa, 32(2)*, , 411-424.
- Lopez-Aguado, M. (2010). Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. *revista-psicodidactica ISSN 1136-1034*, 77-99. Obtenido de www.ehu.es/revista-psicodidactica ISSN 1136-1034 .
- Lozano G., L. G.-P. (2001). Estrategias de Aprendizaje, Género y Rendimiento Académico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*.
- Luis, O. R. (2010). La mala educación, lastre de México. *SNC, Portal Informativo, el financiero*.
- María, L. C., H.Jorge, R., & Teresa., S. M. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles educativos*, Vol. 32, no. 129.
- Marques, G. P. (2000-2004). *LOS DOCENTES: Funciones, Roles*,

- Competencias necesarias, Formación. *Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB.*
- Martín Cuadrado, A. M. (2011). Competencias del Estudiante Autorregulado y los Estilos de Aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje.*
- Martín Palacios, E., Bueno Alvarez, J., & Ramirez Dorante, M. (2010). Evaluación de Aprendizaje Autorregulado en estudiantes de Bachillerato Mexicano. *Dialnet.*
- Martín, B. y. (2010). Tesis "Evaluación del Aprendizaje Autorregulado en estudiantes de Bachillerato Mexicano".
- Martínez, J. R. (2000). Estrategias de Aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *REOP, Vol 11, No 19, 1er. semestre.*
- Mata, M. L. (1998). Habla reguladora y control de la memoria. *Dialnet*, 19-36.
- Mella Garay, E. (2003). La Educación en la sociedad del Conocimiento y del Riesgo. *Revista Enfoques Educativos* 5, 107-114.
- Méndez H. Luz, G. R. (2011, Volumen 11, Número 3). ESCALA DE ESTRATEGIAS DOCENTES PARA APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS: DISEÑO Y EVALUACION DE SUS PROPIEDADES PSICOMETRICAS. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-39.
- Méndez H., L. M. (s.f.). *Diseño y evaluación de las propiedades psicométricas de la escala de estrategias docentes para aprendizajes significativos.* Obtenido de Biblioteca digital Tamaholipa: <http://cete.tamaulipas.gob.mx>
- Méndez Hinojosa L M, G. R. (2011). Escala de Estrategias Docentes para Aprendizajes Significativos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, Vol. 11, No.3, pp 1-39.
- Méndez Hinojosa L. y Torres Delgado G. (Sep, Oct 2014). Estrategias de aprendizaje y motivación en universitarios de modelos educativos distintos. Nuevo León: Ciencia UANL.
- Miller, B. y., & Núñez, G.-P. G. (1998; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992).
- Montserrat Marugán, M. y. (2013). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes Universitarios. *Psicología Educativa* .
- Montserrat Marugána, L. J. (2013). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 13-20.

- Negrete, J. (2007). *Estrategias para el Aprendizaje*. Mexico: Limusa.
- Nisbett & Shucksmith. (2009). Las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la habilidad de la escritura durante el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma español como segunda lengua. *Revista Iberoamericana de Educación* .
- Núñez y González-Pienda. (1994; Nuñez et al., 1998). *Determinantes del rendimiento académico: (variables cognitivo-motivacionales ...* Servicios de Publicaciones.
- Nuñez, J. C. (2009). *Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Académico*. Obtenido de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>.
- Ornelas, C. (1995). *El Sistema Educativo Mexicano*. México, D. F.: Centro de Investigación y Docencia Económica Nacional Financiera y Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz. (2004, citado por García et al, 2009).
- Palmero cantero, F., Guerrero rodriguez, C., Consolación, G. I., Carpi Ballester, A., & Ricardo., G. (2011). *Manual de Teorías Emocionales y Motivacionales*. Publicacions de la Universitat Jaume I .
- Patricia, P. R. (2004). Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*.
- Pere Marques, G. (2002). *Buenas Prácticas Docentes*. Obtenido de Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB: <http://dewey.uab.es/pmarques/bpracti.htm>
- Piaget jean, V. L. (2012). *Teorías del Aprendizaje*.
- Pintrich, P. R. (1986, Jul). Motivation and learning strategies interactions with achievements. Presented at the American Educational Research Association Convention.
- Pintrich, R. &. (2003, citados por Torrano & Gonzalez, 2004). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol.16.
- Pozo, M. C. (2001). Competencias Basicas. *monografico*. Cuadernos de Pedagogía No.370.
- Rayero y Tourón. (2003; Rocesy González y Torres, 1998; Zimmerman 1998, citados por Torrano & tGonzáles, 2004, p. 3).

- Rodríguez Ruiz, M., & Meras García, E. (2009). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Rodríguez, G. (2009). *Tesis Doctoral. Motivación, Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico en Estudiantes de E.S.O. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación.* (U. d. Coruña, Intérprete)
- Rueda Ventura, E., Gómez Lemus, M., & Pérez Acosta, C. (2013). Las Tecnologías de la información y la Comunicación, herramientas de Ventaja Competitiva en las Pymes. *Congreso Internacional sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación en Iberoamérica.* Tabasco: Universidad de Juárez Autónoma .
- Ruiz, H. &. (2008). Enfoques de aprendizaje y metodologías de enseñanzas en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- SAL. (s.f.). *Learning, Student's Approaches to Learning*.
- Salanova, M. B. (2005). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*.
- Superior, E. M. (Enero de 2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior.* Obtenido de http://www.oei.es/pdfs/reforma_educacion_media_mexico.pdf
- Torres Delgado, G., & Rositas Martínez, j. (2011). *Diseño de Planes Educativos, bajo un enfoque de Competencias.* México, DF: Trillas.
- Torres Puente, J. C. (2007). *La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje.* Obtenido de Universidad Pontificia, Comillas, Madrid: http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso8_2011/1_02_2011.pdf
- Tourón, G. &. (1992; Marsh, 1990). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy 2006,* , Vol. 6, Nº 1, pp. 51-62.
- Tourón, G. y. (1992). Autoconcepto y rendimiento escolar, Implicaciones en la motivación y en el aprendizaje autorregulado. *revista.ucm.es*.
- Velasco Yañez, S. (1996). Preferencias perceptuales de estilo de aprendizaje en cuatro escuelas primarias. Comparaciones y. *Revista Mexicana de*

Investigación Educativa, p.8.

- W. Jonson, D., & y J. Jonson, R. (1999, Buenos Aires.). Aprender Juntos y Solos. *Aique S. A.* , 233-238.
- Zimmerman, B. (1998). El desarrollo de los ciclos de auto-cumplimiento de la regulación académica: Un análisis de modelos de instrucción ejemplares. En DH Schunk y Zimmerman BJ (Eds.), *Autorregulada aprendizaje: De la enseñanza de auto-reflexivo práctica . De la enseñanza de auto-reflexivo práctica* , 1-19.
- Zimmerman, B. (2000). La consecución de la autorregulación: Una perspectiva cognitiva social. En *Manual de Autorregulación* (págs. 13-39). San Diego Academic Press, *Manual de autorregulación: PR Pintrich, y M. Zeidner* (Eds.).
- Zimmerman. (2001,2002, citado por Torrano & González, 2004, p.3). *Aprendizaje autorregulado. educacion.com.*