

La autorregulación como estrategia en el desarrollo personal y académico de los estudiantes de grado octavo en cuatro colegios distritales de Bogotá

Por:

Reinaldo Chaparro Pérez
Claudia Patricia Flórez Gómez
Diana Marcela Gordillo Jiménez
Valentino Jaramillo Guzmán
Adriana Solarte Ruiz

Aspirantes al título de Magíster en Educación

Asesorados por:

Joaquín Ricardo Acosta Medina M. D M.Ed
María Andrea Méndez Sánchez M.Ed

Universidad de la Sabana, sede Chía, Cundinamarca
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Noviembre de 2015

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La autorregulación como estrategia en el desarrollo personal y académico de los estudiantes de grado octavo en cuatro colegios distritales de Bogotá

Por:

Reinaldo Chaparro Pérez
Claudia Patricia Flórez Gómez
Diana Marcela Gordillo Jiménez
Valentino Jaramillo Guzmán
Adriana Solarte Ruiz

Aspirantes al título de Magíster en Educación

Asesorados por:

Joaquín Ricardo Acosta Medina M.D M.Ed
María Andrea Méndez Sánchez M.Ed

Universidad de la Sabana, sede Chía, Cundinamarca
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Noviembre de 2015

Tabla de Contenido

Introducción.....	12
1. Planteamiento del Problema	15
1.1 Contexto, antecedentes y marco legal	21
1.2 Pregunta de Investigación.....	45
1.3 Justificación.....	45
1.4 Objetivos.....	47
1.4.1 Objetivo General.	47
1.4.2 Objetivos Específicos.	47
2. Marco Teórico.....	48
2.1 Desarrollo humano	48
2.1.1 Dimensiones del desarrollo humano.....	48
2.1.2 Rendimiento Académico.....	48
2.1.3 Autorregulación.	49
2.1.4 Motivación.	49
2.1.5 Historia y concepto de desarrollo humano.	49
2.1.6 Planteamientos del desarrollo humano.	50
2.1.7 Características del Desarrollo Humano.....	52
2.1.8 Factores socioculturales del desarrollo humano.	54
2.2 Dimensiones del Desarrollo Humano.....	55
2.2.1 Dimensión Emocional.	55
2.2.2 Dimensión Cognitiva.....	58
2.2.3 Dimensión Espiritual.	58
2.3 Autorregulación	64
2.3.1 Características de la Autorregulación.	67
2.3.2 Autonomía.	77
2.3.3 Autoestima.	77
2.4 Rendimiento académico	78
2.5 Motivación	88
2.5.1. Tipos de Motivación.....	92

2.5.2 Pirámide de Maslow.	93
3. Marco Metodológico	98
3.1 Diseño, tipo, enfoque y alcance de la investigación	98
3.2 Población y Muestra.....	99
3.3 Fases de la intervención	101
3.3.1 Fase I: Diagnóstico.....	101
3.3.2 Fase II: Intervención Grupal.	103
3.3.3 Fase III: Evaluación pos.....	104
3.3.4 Fase IV: Análisis de Resultados.....	104
3.3.5 Fase V: Conclusiones y Recomendaciones.....	105
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de Datos	105
3.4.1 Consentimiento Informado.	106
3.4.2 Escala MSLQ (cuestionario de estrategias motivacionales para el aprendizaje).106	
3.4.3 Diario de Campo y grabaciones.....	114
3.4.4 Talleres.....	115
3.5 Diseño de Intervención.....	115
3.5.1 Introducción de la Intervención.	116
3.5.2 Objetivos de la intervención.....	116
3.5.3 Justificación de la Intervención.	116
3.5.4 Evaluación.	117
3.5.5 Cronograma de intervención.	118
4. Análisis de Resultados.....	120
4.1 Confiabilidad del instrumento y de su contenido	120
4.2 Análisis del instrumento MSLQ (pre-test y post-test).....	123
4.2.1 Cognición.	128
4.2.2 Motivación.	130
4.2.3 Conducta.....	131
4.2.4 Contexto.	134
4.3 Resultados Colegio Brasilia Bosa (BB).....	136
4.3.1 Población Colegio Brasilia Bosa.	136
4.3.2 Cognición Colegio Brasilia Bosa.....	137
4.3.3 Motivación Colegio Brasilia Bosa.....	138

4.3.4 Conducta Colegio Brasilia Bosa.....	140
4.3.5 Contexto Colegio Brasilia Bosa.....	141
4.4 Resultados Colegio Miguel Antonio Caro (MAC).....	143
4.4.1 Población Colegio Miguel Antonio Caro.....	143
4.4.2 Cognición Colegio Miguel Antonio Caro.....	144
4.4.3 Motivación Colegio Miguel Antonio Caro.....	149
4.4.4 Conducta Colegio Miguel Antonio Caro.....	152
4.4.5 Contexto Colegio Miguel Antonio Caro.....	158
4.5 Resultados Colegio Reino De Holanda (RH).....	162
4.5.1 Población Colegio Reino de Holanda.....	162
4.5.2 Cognición Colegio Reino de Holanda.....	163
4.5.3 Motivación Colegio Reino de Holanda.....	164
4.5.4 Conducta Colegio Reino de Holanda.....	165
4.5.5 Contexto Colegio Reino de Holanda.....	166
4.6 Resultados Colegio Rural José Celestino Mutis (RJCM).....	167
4.6.1 Población Colegio Rural José Celestino Mutis.....	168
4.6.2 Cognición Colegio Rural José Celestino Mutis.....	168
4.6.3 Motivación Colegio Rural José Celestino Mutis.....	170
4.6.4 Conducta Colegio Rural José Celestino Mutis.....	172
4.6.5 Contexto Colegio Rural José Celestino Mutis.....	174
4.7 Análisis Cualitativo.....	176
4.8 Hallazgos desde la motivación.....	180
4.9 Hallazgos desde la categoría conducta (CD).....	185
5. Conclusiones.....	189
6. Recomendaciones.....	193
7. Anexos.....	196
7.1 Consentimiento Informado.....	196
7.2 Cuestionario MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Pintrich) ..	197
7.3 Talleres.....	201
7.4. Diario de Campo.....	207

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Características de cada ciclo de acuerdo con la perspectiva de desarrollo humano que reconoce la RCC</i>	35
Tabla 2. <i>Tasa de reprobación según nivel y tipo de colegio en Bogotá D.C., en el año 2012</i>	38
Tabla 3. <i>Tasa de deserción según sector en Bogotá D.C., periodo 2009-2012</i>	40
Tabla 4. <i>Tasa de repitencia según sector, Bogotá D. C. Periodo 2009 - 2012</i>	41
Tabla 5. <i>Promedio de reprobación en las cuatro instituciones intervenidas</i>	43
Tabla 6. <i>Categorías de la Regulación</i>	69
Tabla 7. <i>Cronograma de la intervención</i>	118
Tabla 8. <i>Alfa de Crombach promediado para las cuatro instituciones</i>	121
Tabla 9. <i>Rango de confiabilidad del Alfa de Cronbach</i>	121
Tabla 10. <i>Género y edad de los participantes del estudio</i>	123
Tabla 11. <i>Distribución de los enunciados de acuerdo a su correspondencia a la escala de motivación</i>	124
Tabla 12. <i>Distribución de los enunciados de acuerdo a su correspondencia a la Escala de Estrategias de Aprendizaje</i>	124
Tabla 13. <i>Distribución de las fases y las áreas del aprendizaje autorregulado</i>	126

Índice de Figuras

Figura 1. <i>Mapa de Bogotá. Ubicación de los Colegios intervenidos</i>	21
Figura 2. <i>Tasa de reprobación según el nivel y tipo de colegio en Bogotá D. C., año 2012</i>	38
Figura 3. <i>Tasa de repitencia según sector en Bogotá D.C., periodo 2003-2012</i>	39
Figura 4. <i>Tasa de deserción según sector en Bogotá D.C., periodo 2009-2012</i>	40
Figura 5. <i>Tasa de repitencia según sector en Bogotá D.C., periodo 2009-2012</i>	41
Figura 6. <i>Promedio de reprobación en las cuatro instituciones intervenidas</i>	43
Figura 7. <i>Fases del proceso de solución de problemas</i>	66
Figura 8. <i>Pirámide de Maslow: jerarquía de las necesidades</i>	93
Figura 9. <i>Población intervenida por género y edad</i>	122
Figura 10. <i>Comportamiento de la categoría Cognición Globalizado</i>	129
Figura 11. <i>Comportamiento de la categoría Motivación Globalizado</i>	131
Figura 12. <i>Comportamiento de la categoría Conducta Globalizado</i>	133
Figura 13. <i>Comportamiento de la Categoría Contexto Globalizado</i>	135
Figura 14. <i>Población intervenida por género y edad</i>	136
Figura 15. <i>Comportamiento Categoría Cognición Colegio Brasilia Bosa</i>	138
Figura 16. <i>Comportamiento Categoría Motivación Colegio Brasilia Bosa</i>	139
Figura 17. <i>Comportamiento Categoría Conducta Colegio Brasilia Bosa</i>	141
Figura 18. <i>Comportamiento Categoría Contexto Colegio Brasilia Bosa</i>	142

Figura 19.Población intervenida por género y edad Colegio Miguel Antonio Caro.....	143
Figura 20.Comportamiento Categoría Cognición Colegio Miguel Antonio Caro	149
Figura 21.Comportamiento Categoría Motivación Colegio Miguel Antonio Caro.	152
Figura 22.Comportamiento Categoría Conducta Colegio Miguel Antonio Caro.	158
Figura 23.Comportamiento Categoría Contexto Colegio Miguel Antonio Caro.	161
Figura 24.Población intervenida por género y edad Colegio Reino de Holanda.	162
Figura 25.Comportamiento categoría cognición colegio Reino de Holanda.	163
Figura 26.Comportamiento Agrupado Categoría Motivación Colegio Reino de Holanda.	165
Figura 27.Comportamiento Agrupado Categoría Conducta Colegio Reino de Holanda.	166
Figura 28.Comportamiento Agrupado Categoría Contexto Colegio Reino de Holanda.....	167
Figura 29.Población intervenida por género y edad Colegio Rural José Celestino Mutis.....	168
Figura 30.Comportamiento Categoría Cognición Colegio Rural José Celestino Mutis.	¡Error!
Marcador no definido.	
Figura 31.Comportamiento Categoría Motivación Colegio Rural José Celestino Mutis.	171
Figura 32.Comportamiento de la Conducta Colegio Rural José Celestino Mutis.	173
Figura 33.Comportamiento del Contexto Colegio Rural José Celestino Mutis..	¡Error! Marcador no definido.
Figura 34.Categorías Asociadas al fortalecimiento de la Autorregulación.....	176
Figura 35.Estrategias más usadas en el juego.	177
Figura 36.Análisis desde "Mi yo conocido".....	182
Figura 37.Análisis desde "Mi yo Oculto".	183
Figura 38.Análisis desde "Mi yo inconsciente".	184
Figura 39.Respuestas Asociadas al Uso del Tiempo en los Estudiante	187
Figura 40. Respuestas Asociadas al Contexto.....	189

Agradecimientos

Muchas veces las metas se hacen largas e interminables. Pareciera que fueran un mar extenso de nunca acabar. Pero en ese recorrido se aprende que la vida da lecciones para fortalecer el alma, y en ese pasar conoces personas que aportan a tu existir, unas más que otras, dejando huellas imborrables que permanecerán en el tiempo. En este recorrido profesional, que todos los días exige perseverancia y constancia, es necesario reconocer y agradecer a quienes hacen posible que el mar sea menos extenso, y la barca se aliste para poder llegar.

Por lo anterior damos gracias, muchas gracias de corazón a nuestros tutores, los Doctores María Andrea Méndez y Ricardo Acosta; a la Doctora Méndez gracias por su mente prodigiosa, su buen criterio, su esfuerzo y simpatía. Al Doctor Acosta gracias por su paciencia, dedicación, motivación y precisas palabras de aliento en los momentos de crisis. Han hecho fácil lo difícil, es un privilegio contar con su sabiduría, conocimientos y más aún con su valiosa amistad.

A cada uno de nuestros docentes quienes nos inculcaron el sentido de responsabilidad y de rigor académico sin perder de vista el valor de lo humano, con quienes quedamos en deuda por todo lo recibido, y que han sabido ganarse nuestra lealtad y admiración incondicionales.

Agradecemos a la Universidad de La Sabana por proporcionarnos las herramientas que contribuyeron a que pudiéramos aportar a la construcción de un mejor país a través de la formación que nos dieron, así como el aporte que hicieron a nuestra parte ética profesional.

A nuestras familias, padres, madres, hermanos, esposas e hijos, a quienes por más de dos años les robamos el tiempo que por naturaleza les pertenece, pero que siempre supieron entender que todo sueño requiere un sacrificio.

A Dios por su infinito amor y bondad, quien nos sostuvo en los extensos días y las frías noches, mostrándonos su presencia absoluta en cada pequeño detalle de nuestras vidas.

Resumen

La investigación caracteriza los hallazgos de una intervención educativa que implementó estrategias para fortalecer la autorregulación de 118 estudiantes de grado octavo en cuatro instituciones educativas distritales de Bogotá. El instrumento de valoración de la autorregulación es el MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) propuesto por Paul R. Pintrich (2000) que analiza las siguientes áreas: Cognición, Motivación, Conducta y Contexto. Esta valoración se efectúa en dos momentos: el primero de ellos al inicio con el fin de realizar un diagnóstico; el segundo al finalizar la intervención, buscando contrastar los resultados obtenidos con respecto al estado inicial.

La intervención se realizó durante 8 semanas de mayo a junio de 2015 con dos horas por los seis talleres en los que se trabajaron aspectos de la autorregulación, tomando como base unos postulados teóricos específicos. Los resultados obtenidos reflejan que los estudiantes alcanzaron diferentes grados de autorregulación para el aprendizaje. Además, indican las relaciones directas entre la autorregulación y el desarrollo personal y académico, lo cual permite concluir que se pueden intervenir y potencializar estos procesos desde las prácticas pedagógicas en el ámbito escolar.

Palabras claves: Desarrollo personal, rendimiento académico, autorregulación, aprendizaje autorregulado, motivación, intervención socio-educativa.

Abstract

The research characterized the findings of an educational intervention that implement strategies to strengthen self-regulation of 118 eighth graders in four district educational institutions Bogotá. The assessment instrument of self-regulation is the MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) proposed by Paul R. Pintrich (2000) that analyzes the following areas: Cognition, Motivation, Behavior and Context. This assessment takes place in two stages: the first one at the beginning in order to make a diagnosis; the second at the end of the intervention, seeking to compare the results obtained with respect to the initial state.

The operation was performed for 8 weeks from May to June 2015 with two hours six workshops in which aspects of self-regulation worked, based on specific theoretical postulates. The results show that students achieved varying degrees of self-learning. Also, they indicate direct relations between self-regulation and personal and academic development, which leads to the conclusion that you can intervene and empower these processes from the pedagogical practices in schools.

Keywords: personal development, academic achievement, self-regulation, self-regulated learning, motivation, socio-educational intervention.

Introducción

Los nuevos retos de la educación relacionados con diferentes problemáticas socioeducativas en los contextos escolares, así como las dinámicas en los centros educativos, especialmente en secundaria, implican asumir retos en el desarrollo integral de los estudiantes.

Esta investigación buscó, a partir de la intervención, fortalecer estrategias en las áreas de la autorregulación en la población estudiantil de grado octavo (ciclo cuatro) en cuatro instituciones educativas distritales de Bogotá.

Se determinó a través de los antecedentes y el contexto que la repitencia, deserción estudiantil y bajo rendimiento académico, tienen alta presencia en el ámbito escolar, especialmente en contextos vulnerables. El indagar sobre estos aspectos a través de una revisión documental permitió evidenciar la necesidad de diseñar un programa de intervención educativa, proponiendo la autorregulación como herramienta necesaria en la formación del desarrollo personal y académico de los educandos. Los reportes encontrados evidencian resultados positivos al intervenir este factor en investigaciones desarrolladas en entornos universitarios, situación que no se ha explorado profundamente en colegios distritales, siendo relevante para esta investigación.

De esta manera, la investigación propuesta en torno al tema enfatizó la necesidad de aportar a las prácticas educativas elementos que, desde la autorregulación, aportaran a la formación de estudiantes autónomos, conscientes de sus procesos cognitivos, motivacionales y emocionales y, en consecuencia, sujetos que planeen un mejor proyecto de vida ideado desde su reflexión como estudiantes.

La intervención educativa que se llevó a cabo tuvo sustento en los aportes de la teoría socio-cognitiva, ya que ésta da cuenta de la relación entre los ambientes, la conducta, la cognición, los aspectos motivacionales y emocionales del sujeto, que a su vez están vinculados con la autorregulación que los individuos pueden y deben desarrollar para llevar a cabo un óptimo aprendizaje (Pintrich, 2000).

Para este grupo investigador fue pertinente promover procesos de autorregulación en el desarrollo del aprendizaje, expresado por (Marín, 2010) en la investigación sobre la autorregulación donde manifiesta que: “la ejecución, control y supervisión, lleven a formar estudiantes analíticos, motivados y “metacognitivamente activos”, lo cual se traduce en un mejoramiento de su rendimiento académico, convirtiéndose en personas independientes, responsables y autónomas” (pág.142). Es así como la presente investigación permite fundamentar y justificar dicha estrategia.

Las experiencias autorreguladoras relacionadas con el aprendizaje escolar permiten que el estudiante sea consciente, reflexivo y crítico de las actividades que debe de ejecutar y auto-supervisar para conseguir desempeños cognitivos que aporten a la consecución de rendimientos académicos que posibiliten un desarrollo humano acorde a las exigencias del contexto socioeducativo. Para afianzar estas consideraciones:

[Es preciso que los estudiantes sean] capaces de pensar acerca de su acción cognitiva como si un supervisor estuviera monitoreando sus pensamientos y acciones; además, piensan activamente acerca de lo que ellos están haciendo, y son capaces de ejercer control sobre sus propios procesos cognitivos. El mejoramiento académico sustancial que se derivaría como consecuencia de hacer a las personas más conscientes de su desempeño cognitivo propio, es una de las razones que convierte a la metacognición en un área de investigación bastante promisoría. (González, 2004, pág.12)

En el desarrollo de la investigación se realizó una etapa exploratoria en la que se indagó con apoyo de un cuestionario frente al proceso de cada estudiante a nivel de su cognición y motivación, luego se realizó una intervención en torno a la autorregulación que permitió, además de brindar herramientas específicas para mejorar los procesos académicos y personales, identificar otros aspectos que repercuten en el buen desarrollo personal de los estudiantes y que vale la pena tener en cuenta en otros estudios. Estos mismos posibilitan la oportunidad de ahondar en temas relacionados con el ser humano, teniendo en cuenta que la tarea de la educación en la actualidad requiere contenidos más consistentes frente a la crisis de valores, pobreza, desigualdad social, falta de oportunidades, etc. Más que profundidad de los conocimientos y habilidades, la sociedad requiere de herramientas y competencias personales que sirvan como base fundamental para enfrentar los obstáculos que predominan cada vez más en los diferentes contextos del país.

1. Planteamiento del Problema

Según sostienen las teorías de desarrollo cognitivo planteadas por Piaget y Vygotsky, (Tryphon, A., Voneche, J., & Piatigorsky, J. 2000), los procesos de aprendizaje en las personas inician desde edades muy tempranas al interior de la familia, y van enmarcados dentro de las etapas de su desarrollo. Así, por ejemplo, en la etapa lactante, el bebé deberá alcanzar unos niveles de desarrollo que le permitan cubrir las necesidades básicas, como el sueño y alimentación mediante un canal comunicativo efectivo con su cuidador; en la etapa de la niñez temprana habrá otros aprendizajes que le permitirán al niño lograr un desarrollo adecuado con relación a su edad y satisfacción de necesidades, como por ejemplo el uso adecuado de canales comunicativos, la adquisición del lenguaje o los patrones motrices básicos para lograr movimientos corporales y desplazamiento. En el inicio de la etapa escolar, los niños habrán establecido y apropiado conocimientos desde el entorno familiar, y su automotivación estará relacionada directamente con los gustos y destrezas infantiles, como los juegos, las rondas y la socialización con sus pares.

Sin embargo, con el paso del tiempo, los niños van alcanzando cierto grado de maduración, que a su vez produce cambios en los gustos, en las formas y características del pensamiento, en los roles y juegos que desempeñan, hasta llegar al final de la etapa de la niñez e iniciar la adolescencia. En esta etapa los jóvenes desempeñan otros roles y experimentan nuevos cambios físicos y psicológicos que van dando paso a la búsqueda constante de una identidad propia en cada individuo, lo que genera diversos cambios en el comportamiento, evidenciados en las dinámicas del aula y en algunos casos puede llevar a problemas relacionados con bajo rendimiento académico, deserción escolar, y dificultades sociales como la violencia, factores que repercuten negativamente tanto en su desarrollo académico, como en su desarrollo personal.

Estas dificultades se presentan debidas a que carecen de estrategias efectivas de autorregulación académica, que se hacen evidentes en sus bajos niveles de motivación y aprendizaje; esto genera resultados poco satisfactorios en el proceso académico de cada uno de los adolescentes dentro del proceso escolar.

Por lo tanto, más allá del desarrollo académico, está en primer plano el desarrollo personal; por esta razón, si hay falencias en su motivación y en las estrategias que se emplean para el aprendizaje, se puede inferir que también las hay en la definición de metas claras que conlleven a un proyecto de vida propio, que le permitan desenvolverse como persona adulta en un entorno determinado.

En consecuencia, con lo anterior, los colegios deben empeñarse en desarrollar competencias y habilidades que perfilan a los estudiantes como generadores y facilitadores de acciones productivas a favor de la sociedad, a partir de su desarrollo como seres humanos, buscando contribuir consigo mismo y con los que le rodean, la escuela debe generar herramientas pedagógicas orientadas a que, en primer lugar, se estimule la motivación de los estudiantes, y, en segundo lugar, mejore las estrategias de aprendizaje de los contenidos de las asignaturas, lo que permitirá a su vez que los estudiantes inicien un proceso de autorregulación, que posibilite un mejor rendimiento académico y, con este, un aumento en la autoestima y la autonomía, lo que les permitirá mejorar su desarrollo humano.

Mulsow (2013) afirma que el desarrollo humano involucra todas las etapas del ciclo vital: infancia, adolescencia, adultez joven, edad madura y edad avanzada. Cada una de estas etapas permite construir la propia vida de la persona y desarrollarse como seres en proceso evolutivo, que expone avances individuales con relación a su propia perspectiva de vida.

Es así como desde el ámbito escolar se percibe la necesidad de fomentar en los estudiantes las modificaciones positivas en su conducta y actitudes, lo cual conlleva a la autorregulación académica, así como al aumento en su motivación intrínseca y extrínseca.

En este sentido una de las responsabilidades y deberes que los Estados se plantean frente a las exigencias de la sociedad, es la de propender por la satisfacción de la mayoría de las necesidades e incrementar los niveles de desarrollo social que aseguren una mejor calidad de vida a la población; en Colombia la denominada política de educación como Revolución Educativa “se planteó el objetivo de ofrecer a los colombianos la posibilidad de acceder a una educación de calidad para toda la vida” (MEN, 2010). Además, procura impulsar y sostener la calidad educativa integral de los educandos, especialmente de los más pobres.

El sistema educativo es el principal actor llamado a plasmar las políticas de Estado para concretar los fines y aspiraciones de la sociedad, las necesidades de los estudiantes, al igual que todos los involucrados en el proceso de formación social y académica en las diferentes etapas de su vida, lo cual permite inculcar, fomentar, estructurar proyectos de vida pertinentes, que se expresen en el desarrollo social junto con sus aciertos personales, y grupales. De esta forma, suelen atribuir sus éxitos y fracasos a la habilidad, esfuerzo, estado de ánimo, conocimiento, suerte, entre otros. (Weiner, 2000).

De las reflexiones anteriores surge la necesidad de analizar la relación entre la autorregulación académica, el desarrollo académico y personal del estudiante, específicamente en estudiantes de ciclo IV, que hacen parte del sistema educativo en la ciudad de Bogotá. Las preguntas que inicialmente se hacen los investigadores son: ¿Cómo se fortalece el proyecto de vida desde la autorregulación académica? ¿Qué incidencia tiene la estimulación de habilidades cognitivas y

metacognitivas en el aumento de la motivación por parte de los estudiantes respecto a su desempeño académico? ¿Qué soluciones brinda la escuela de manera intencional y propositiva a las manifestaciones de desesperanza e incertidumbre por parte de los estudiantes?

A partir de los interrogantes anteriores, es importante plantear, desde la reflexión en el marco de esta investigación, una propuesta encaminada a fortalecer la autorregulación, el desarrollo académico y la motivación de los estudiantes de ciclo cuatro que les permita idealizar su proyecto de vida para su realización personal, profesional, con capacidad para hacer parte activa de una comunidad.

En consecuencia, con lo anterior, es importante tener en cuenta que el acceso a la educación es un derecho fundamental asociado a la dignidad de la persona, a la realización de su proyecto de vida individual, a la articulación y participación en proyectos colectivos. (Sepúlveda y Herrera, 2008). Sin embargo, es pertinente fortalecer el desarrollo académico de los estudiantes, principalmente mediante la autorregulación, que a su vez permite que la escuela afronte las demandas escolares de una población diversa, tanto social como económicamente –sin omitir situaciones de desplazamiento, descomposición familiar, deserción escolar, violencia, entre otras–, que permita satisfacer las necesidades, intereses, motivaciones y expectativas de amplios sectores poblacionales y aún más: los que se encuentran en las grandes ciudades, especialmente en el Distrito Capital.

Es necesario recalcar que recientemente el sistema de Educación Básica y Media en el país ha vivido un proceso de cambio que se relaciona, no solo con la política pública y su articulación con el contexto socioeconómico en la que se desenvuelve y aplica, sino también con la forma

como los jóvenes viven la realidad de su entorno sociocultural y su desempeño como ciudadanos.

Al respecto Campo (2012), expresa:

La sociedad de hoy requiere personas formadas para ejercer una ciudadanía responsable, que les permita desarrollarse integralmente como seres humanos; que les dé plena libertad para crear y participar de manera activa y significativa en las transformaciones de su entorno y que les brinde las herramientas para desempeñarse con eficiencia en un mundo caracterizado por nuevas y más complejas exigencias en materia laboral y productiva.
(pag.1)

Cabe señalar que la familia es la primera responsable de la formación de los valores en sus hijos, como primeros educadores, ya que desde el ámbito familiar se debe generar los parámetros básicos para todos los procesos del ciclo vital a lo largo del desarrollo del individuo. Con el paso de los años y la maduración del individuo, se da inicio a los procesos de aprendizaje en las instituciones educativas, haciendo de la familia y de la educación herramientas estratégicas determinantes para el fortalecimiento de los procesos del desarrollo integral del individuo, es decir, una educación integral debe asumirse desde la plena realización del ser humano.

En este sentido, el presente ejercicio investigativo de carácter interventivo, partió de la importancia de la educación integral del individuo, por lo que el estudio se abordó desde los factores comprendidos en la dimensión emocional que son: el autorreconocimiento, la autorregulación y la autoestima, relacionados directamente con la dimensión social donde sus factores de equidad, e igualdad determinan la formación de individuos democráticos, haciendo que la educación sea el pilar para el desarrollo integral del estudiante.

Desde este proceso de integralidad, los docentes de las instituciones educativas tanto públicas como privadas se enfrentan en su cotidianidad al cumplimiento de metas y objetivos que los modelos metodológicos emergentes y la globalización les exigen, como son la formación, así como el deber de perfilar al estudiante en su proyecto de vida. Sin embargo, la mayoría de ellos se caracterizan por ser irreverentes, mostrar bajo interés por ejecutar labores académicas y una débil autorregulación académica, que incide directamente en el proceso de comprensión y aprendizaje de las diversas áreas del conocimiento básico (Erazo, 2011).

A pesar de la labor de los docentes en cuanto al acompañamiento a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, de las innovaciones metodológicas para lograr en ellos una mejor comprensión y desarrollo del pensamiento, es frecuente evidenciar en los estudiantes, actitudes como la baja disponibilidad y receptividad hacia los procesos que le propone el docente, lo que se traduce en irrespeto, atención dispersa, desorden y cierta acomodación a lo que más les favorece. Estas características reflejan el bajo compromiso con las responsabilidades propias de su proceso educativo. Como lo menciona (Erazo 2011) “Dicha problemática se constituye en seria limitación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que la actitud, la disponibilidad y el interés se constituyen como factores iniciales y básicos en el desarrollo del proceso pedagógico” (pág. 47).

Este comportamiento está directamente relacionado con la etapa de la adolescencia, puesto que, según McKinney (1982), asegura que la búsqueda de identidad es constante y más marcada que en las demás etapas del ciclo vital. Así mismo, Castro y Díaz, sostienen que este tipo de conductas pueden estar relacionadas con las expectativas de vida de los estudiantes, las metas y objetivos que deberán cumplir en el transcurso de la planeación y ejecución del proyecto de vida a mediano y largo plazo y, con ello, el grado de satisfacción en diversas áreas tras alcanzar los

objetivos de vida. (Castro y Díaz, 2002). Es, entonces, oportuno que dentro del papel que desempeña la escuela en las dinámicas académicas que desarrolla, se proponga como meta orientar a los estudiantes a estructurar su proyecto de vida basado en la motivación y la autorregulación como herramientas básicas para la formación de seres humanos integrales, capaces de ser personas productivas y proactivas en su comunidad.

1.1 Contexto, antecedentes y marco legal

El grupo de investigación realiza su labor docente en cuatro colegios pertenecientes a la Secretaría de Educación de Bogotá, ubicados en localidades de estrato 1,2 y 3,(ver figura 1) con características de vulnerabilidad y en condiciones socioeconómicas enmarcadas en la crisis social y de valores familiares (según Secretaria de Planeación Distrital 2009). Estos colegios son de carácter público mixto, distribuidos por ciclos de la siguiente manera: ciclo I corresponden a los grados 0°, 1° y 2°; ciclo II grados 3° y 4°; ciclo III grados 5°, 6° y 7°; ciclo IV grados 8° y 9°; ciclo V grado 10° y 11. A continuación se presenta la ubicación geográfica de las instituciones en la ciudad de Bogotá. En seguida se realiza una descripción de los aspectos más importantes del contexto de cada institución.

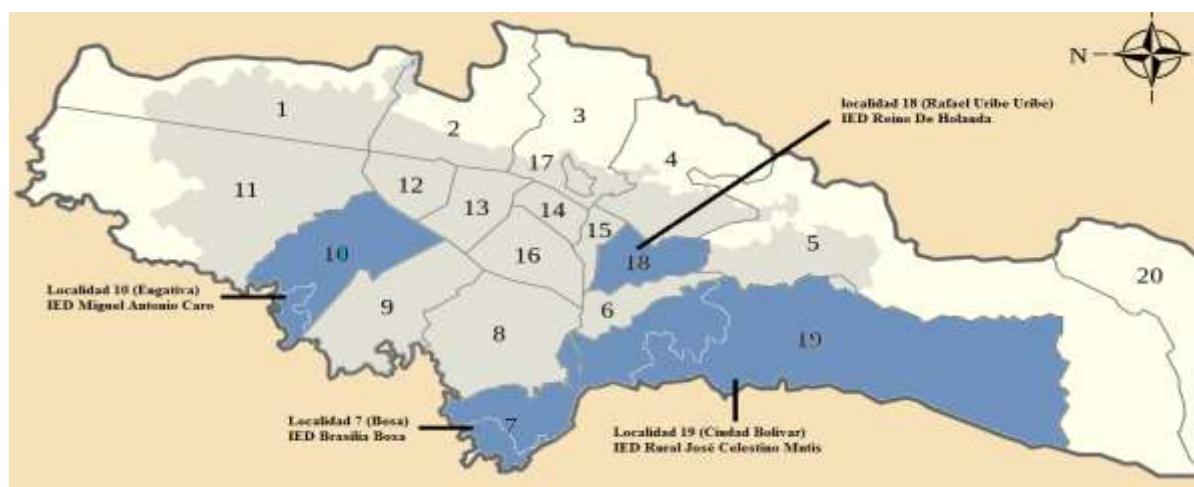


Figura 1. Mapa de Bogotá. Ubicación de los Colegios intervenidos

Fuente: Adaptación propia de los investigadores.

El Colegio Rural José Celestino Mutis se encuentra ubicado en el barrio Mochuelo bajo, kilómetro 20 vía Quiba, estrato socioeconómico 1, en la zona rural de la localidad 19 de Ciudad Bolívar de Bogotá D. C. Cuenta con una población de 1.850 estudiantes de los cuales el 60% proviene de la zona urbana de la localidad y el 40% de la zona Rural. La institución está organizada en dos jornadas así: jornada mañana, donde asisten estudiantes de preescolar, ciclos tres, cuatro y cinco, con un total de 950 estudiantes distribuidos en 31 grupos y en la jornada tarde novecientos estudiantes de preescolar, ciclo 1 y 2, distribuidos en 40 grupos. El proyecto educativo institucional (PEI) se denomina: “Fortaleciendo el pensamiento creativo a través de la educación ambiental, desde lo natural, social y cultural”. Este mismo pretende desarrollar individuos con cultura ecológica que, dentro de la existencia de vida, aporten al cuidado del medio ambiente y territorio rural.

La Institución Educativa Distrital Reino de Holanda, se encuentra ubicada en la localidad 18, Rafael Uribe Uribe, en el barrio Marco Fidel Suárez. Cuenta con tres sedes; la principal está ubicada en la Transversal 16 D 46-35 Sur, institución de carácter mixto que atiende en tres jornadas académicas: mañana, tarde y noche, desde los grados preescolar hasta undécimo, impartiendo educación con tres énfasis que son: fotografía, matemáticas y artes, por lo que es reconocida como institución con media fortalecida por parte de la Secretaría de Educación Distrital (SED). La institución atiende en la jornada de la mañana a 1.253 alumnos, distribuidos en 31 grupos desde el grado cero hasta undécimo; en la tarde se atienden 1.798 estudiantes distribuidos en 44 grupos y 391 estudiantes en la noche divididos en 12 grupos; organizados por ciclos de la siguiente manera: ciclo I corresponden los grados 1°, 2° ; ciclo II grados 3°, y 4°; ciclo III, grados 5°, 6° y 7°; ciclo IV, grados 8° y 9°; ciclo V, grado 10° y 11. El PEI institucional, “Educación para la productividad basada en la comunicación y en los valores”,

proyecta en los estudiantes el desarrollo de la capacidad comunicativa como estrategia en la resolución pacífica de conflictos. (Premio CEPAL, 2010).

El Colegio Brasilia Bosa, ubicado en la localidad séptima de Bosa, al suroccidente del Distrito Capital, en el barrio del mismo nombre, en la dirección calle 52 A N. 87 D- 45 sur, es una institución de carácter pública mixta que actualmente atiende en jornada mañana a 1.749 estudiantes distribuidos en 47 grupos de grado jardín hasta undécimo y en la jornada tarde atiende 1.738 estudiantes distribuidos en el mismo número de cursos, en tres sedes donde los ciclos se distribuyen así: sede A, ciclo tres, cuatro y cinco, sede B ciclo uno y sede C ciclo dos. El PEI dice: “Hacia la excelencia humana y laboral”, que enfoca al individuo como sujeto productivo laboralmente, facilitando la inserción de este en la sociedad desde una visión humana.

La Institución Educativa Distrital Miguel Antonio Caro, ubicada en la localidad de Engativá, en el barrio Quirigua, en la Transversal 94 No 81 A 29, atiende a niños, niñas, jóvenes y adultos en tres jornadas académicas, mañana, tarde y nocturna, desde los grados preescolar o cero hasta undécimo. Actualmente implementa la Educación Media Especializada en el área de Ciencias Naturales y Medio Ambiente. El PEI reza “Construyendo calidad de vida a través de los Derechos Humanos, las ciencias naturales y la educación ambiental”, pretendiendo generar en el estudiante respeto en el marco de los derechos humanos hacia la naturaleza y los demás.

Dentro de la contextualización es importante mencionar las edades de los estudiantes de grado octavo que, según se reporta en los registros de matrículas de los cuatro colegios intervenidos, se encuentran en las edades comprendidas entre los 13 y 14 años, ciclos de vida que hacen parte de la adolescencia definida como “Un periodo de transición, etapa del ciclo de crecimiento que marca el final de la niñez y preanuncia la adultez, que para muchos jóvenes es un periodo de

incertidumbre, de las de las ligaduras con los padres, y de sueños acerca del futuro” (Mckinney, Fitzgerald, y Strommen, 1982, pág.3). Por lo anterior, en el proceso educativo y académico se evidencian altibajos frecuentes debido a su inmadurez emocional, física, cognitiva y espiritual.

Bandura (1964) afirma que no necesariamente la etapa de la adolescencia es un periodo tormentoso. La sociedad adulta ha fijado su atención en los comportamientos rebeldes y sus modas; también dice que los medios masivos de comunicación han hecho énfasis en estos comportamientos, dejando de lado aspectos positivos característicos de dicha etapa, por la que los jóvenes adolescentes tal vez se están adaptando a este patrón elaborado por la sociedad adulta.

Aparentemente, ni la postura de Hall ni la de Bandura son totalmente ciertas, puesto que el psicólogo plantea una teoría desarrollista, la cual sostiene que las personas durante la segunda década de su vida se caracterizan por una búsqueda continua del rol que van a desempeñar durante el resto de sus vidas como miembros activos de una sociedad. Según este autor, algunas características que perfilan a una persona en edad adolescente son las de poder lograr sentimiento de independencia frente a sus padres, alcanzar las aptitudes sociales necesarias de todo adulto joven, valorarse, desarrollar habilidades académicas y vocacionales, acostumbrarse a una apariencia física que está en cambio constante, y al desarrollo sexual (Havighurst, 1953).

Por otra parte, dentro de la contextualización de estas instituciones, cabe mencionar que la población se ve afectada por la situación que se vive a nivel nacional de violencia, desplazamientos forzosos, o la búsqueda por parte de algunas familias campesinas provenientes de otras ciudades y pueblos, en busca de oportunidades económicas que ayuden a mejorar la calidad de vida.

En Bogotá se ha concentrado gran cantidad de personas provenientes de diversos lugares debido a factores económicos y sociales (desplazamiento forzado). Así, pues, esta ciudad se ha constituido históricamente en uno de los mayores centros de migración del país donde, hasta el 31 de agosto de 2013, se reporta un total de 415.174 víctimas que corresponden a 98.921 hogares afectados por el desplazamiento forzado. Entre las principales localidades de Bogotá a las que llegan los desplazados son Ciudad Bolívar, Bosa, Kennedy, Suba y San Cristóbal. (Barbosa y Giovanni, 2014). En la presente investigación se intervinieron las localidades de Ciudad Bolívar y Bosa.

Por lo tanto, la educación impartida debe tener en cuenta los aspectos multiculturales que este fenómeno genera, fenómeno que, por demás, es más común en las Instituciones Educativas Distritales que en los colegios no oficiales debido a la gratuidad que en los colegios públicos se ofrece. Es evidente que estas condiciones relacionadas con vulnerabilidad, diversidad cultural y socioeconómica, requieren de mayores oportunidades, así como la igualdad de experiencias eficientes y potenciadoras encaminadas a la construcción de un proyecto de vida que permita mejorar estos contextos.

Es entonces cuando las situaciones de vulnerabilidad implican el uso de estrategias que faciliten el éxito académico de los estudiantes de diversos grupos sociales, raciales y culturales (Aguado, 2003). De esta manera, la escuela aporta al desarrollo humano de quienes está educando.

No obstante, es importante mencionar que el proceso educativo es responsabilidad directa del estudiante y su familia, por lo que es necesario, especialmente en la etapa de la adolescencia, planificar sus metas, logros, estilos de vida, desempeño laboral y/o profesional, a través de

estrategias encaminadas a fortalecer la toma de decisiones, autonomía y responsabilidad, que conduzcan a autorregularse y así enriquecer su desarrollo personal.

Ahora bien, un antecedente importante dentro de la contextualización es la vulnerabilidad educativa, la cual obedece a una derivación negativa originada por las características socioculturales del hogar que actúan sobre el rendimiento y desempeño educativo (Giberti, E., Garaventa, J., & Lamberti, S. 2005). El concepto de vulnerabilidad educativa está enmarcado con situaciones de fragilidad social relacionada con los ambientes adversos a la que están expuestos niños, niñas y jóvenes en edad escolar.

En concordancia con la descripción del contexto en el que se aplicará la investigación, es importante identificar algunos estudios en los que efectivamente este aspecto influye directa o indirectamente en los resultados escolares. No obstante, se realizará una descripción con varios estudios que tienen relación con el rendimiento académico. La vulnerabilidad es una constante que repercute en el fracaso escolar, aunque no necesariamente todas las dificultades académicas están determinadas por este factor; resulta ser uno de los más influyentes especialmente en contextos de extrema pobreza, así lo han establecido estudios como el de Baquero, Terigi, Toscano, Brisciol y Sburlatti (2009), cuyas investigaciones estuvieron basadas en estudios de caso. Estos estudios hacen un análisis del régimen académico, describen y analizan las modalidades y formas que se toman en escuelas que trabajan con población en situación de vulnerabilidad, lo que permitió establecer los conceptos asociados al rendimiento académico. El enfoque metodológico empleado es de carácter cuantitativo. Los instrumentos aplicados son entrevistas y observaciones exhaustivas estructuradas.

Dentro de los hallazgos y en convergencia con el estudio citado anteriormente, el autor concluye que el formato de la escuela media introduce una fuerte discontinuidad con la experiencia escolar previa, observando que las condiciones de su régimen determinan en parte aquello que se conoce como fracaso escolar.

A partir de los hallazgos encontrados en los estudios anteriores, es conveniente ratificar que los rendimientos académicos escolares en condiciones de pobreza requieren establecer otras dinámicas basadas en una propuesta encaminada al proceso educativo, sin desconocer aspectos específicos desde el contexto. Es así como Sabuda (2009) analiza la relación entre las condiciones socioculturales de los hogares y los rendimientos académicos entre los de niños y jóvenes. Para ello realiza una revisión de los hechos y conceptos asociados al tema, y los datos se obtienen por un sistema de información geográfica (SIG, por sus siglas en inglés). Se estudia el modo en que la vulnerabilidad se manifiesta en un contexto altamente sensible. La metodología utilizada en este estudio es de carácter cuantitativo, ya que en ella se hizo una comparación entre el índice vulnerable de condicionamiento sociocultural y el índice de rendimientos educativos. Su realización permitió determinar e identificar los aspectos críticos que merecen atención para reducir las diferencias sociales.

Otro de los estudios que surgió del rastreo de investigaciones previas, permitió establecer que las políticas asociadas al capitalismo, la modernidad y globalización, la exclusión y el acceso de oportunidades laborales y educativas para los niños, niñas y jóvenes vulnerables, son cada vez más complejas. Al respecto Accedes y Reis (2012), presentan un estudio que hace especial énfasis sobre la equidad en el acceso a la educación en Brasil. Inicialmente habla de la historia de la Educación superior. Los datos que apoyan este documento están basados en los estudios presentados por la OCDE (*Organization for Economic Operation and Development*), Instituto

Nacional de Pesquisas, Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), la UNESCO, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. La investigación expone las políticas de acción afirmativa frente a la desigualdad social, producto de colectivos vulnerables. Reúne datos cuantitativos específicos sobre número de matrículas y dinámicas de inclusión educativa.

Los datos que arroja el estudio permiten identificar el nivel de acceso de las poblaciones vulnerables en este país, y a la vez conocer las políticas exigidas para ingresar a la Universidad; aunque la descripción presentada es clara, carece de las especificaciones de las condiciones de vulnerabilidad de la población en cada sector descrito. Se hace necesario profundizar más en la condición vulnerable de la población indígena y afro descendiente aspirantes a la educación superior. Presenta datos claves que dan cuenta de la desigualdad social.

En comparación con esta investigación, un estudio similar es propuesto por Aisenson, Legaspi, Valenzuela, Duro, De Marco, Moulia, y Suescún (2011), quienes proponen identificar de qué manera los jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeducativa se proyectan hacia el futuro a partir de la incidencia y trayectorias familiares, laborales y educativas. Abordan problemáticas como la falta de oportunidades, repitencia y exclusión en la escuela, la maternidad o paternidad precoz e inserciones laborales, aspectos que son asociados a la condición vulnerable del estudiante, posicionándolos aún mucho más vulnerables. Este estudio, al igual que el anterior, presenta un enfoque cuantitativo a partir de líneas de análisis, cuyo objetivo es identificar la proyección hacia el futuro de jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeducativa. Así mismo, sugiere varios interrogantes sin resolver y que al plantearse tienden a desviar el fin propuesto. La comparación y análisis de los datos concluyen que se trata de permitir a los autores otorgar sus

propios sentidos a la realidad en la que viven. También se ve cómo este estudio queda inconcluso, puesto que al generar otros interrogantes crea mayores inquietudes al respecto.

En concordancia con la problemática planteada, Donoso y Arias (2013) presentan una investigación cuyo objetivo es analizar la migración de matrícula de población vulnerable. Los aspectos que producen esta determinación se refieren a la distribución desigual de oportunidades, asociándolos a distintos factores. Este estudio es presentado con enfoque metodológico de orden transversal, en el que se establecen diferencias entre educación pública y privada. Dentro de los hallazgos más relevantes en el análisis de datos está la migración como una estrategia de las familias vulnerables para tener mayores oportunidades laborales y sociales. De este modo concluye que los estudiantes y las familias obtienen más competencias y recursos para enfrentar estas condiciones de inequidad en las oportunidades educativas, por lo tanto, migran hacia sistemas educativos de comunas más desarrolladas, con mayor y mejor oferta, mientras que quienes estén en condiciones más difíciles no podrán ampliar sus oportunidades, por lo que permanecen en sus comunas de origen. El estudio reflexiona en torno a la calidad de políticas públicas educativas en los municipios, y establece responsabilidad directa al Estado.

Dentro de los temas asociados a la vulnerabilidad educativa, se encontraron estudios en los cuales se busca comprender algunas relaciones que se establecen en las interacciones profesor-alumno. Partiendo de ello, Villalta (2012) examina en qué medida aspectos como la percepción de la cultura, de las prácticas de enseñanza en sala de clase y la residencia de alumnos y profesores, están asociados a logros educativos. La investigación presenta la cantidad de población analizada y delimita su ubicación en sectores sociales vulnerables, presenta conceptos fundamentales y define de forma concreta el término residencia y sus dimensiones. Así mismo, el estudio presenta el concepto de vulnerabilidad y explica su relación con la residencia, elabora

también algunas descripciones de las prácticas de enseñanza en las clases, la cultura escolar asociada a la vulnerabilidad y la innovación docente, dentro de la metodología expuesta menciona que es un estudio cuantitativo de tipo descriptivo.

El estudio propuesto por Aguirre (2007), caracteriza la percepción acerca de la relación profesor-alumno que tienen estudiantes en edad escolar. El estudio es de tipo descriptivo-comparativo. El diseño metodológico aplicado fue de tipo no experimental. En la técnica para la recolección de los datos se utilizó una encuesta, el instrumento correspondió al Cuestionario SES5, el cual mide la percepción que tienen los estudiantes acerca de la relación profesor-alumno. Dentro de los hallazgos más relevantes en este estudio, están las distintas percepciones que se tienen frente al aprendizaje, las relaciones de autoridad, encontrando que estas percepciones en poblaciones vulnerables son negativas, factor que incide en el clima escolar. Estos dos últimos estudios son relevantes en cuanto a que evidencian la necesidad de examinar experiencias en el campo emocional de los educandos en contextos de vulnerabilidad, puesto que a futuro se podría optimizar el ambiente emocional de los estudiantes al interior del aula, y abrir un espacio importante para mejorar las condiciones en que son educados los estudiantes que viven en contextos de pobreza.

Por el contrario, Maturana (2009) presenta una investigación de tipo exploratorio sobre la relación entre vulnerabilidad educativa y educandos, donde el objetivo principal es explorar la vulnerabilidad educativa del aprendiz. La investigación expone las razones de su desarrollo y relevancia social. El estudio se realizó mediante el uso del instrumento IVEA, el cual permitió medir los índices de vulnerabilidad en una población determinada. Para el desarrollo del estudio, se hace la medición partiendo de aspectos asociados al sujeto. El estudio concluye que el

educando es un ser integral, por lo que sugiere implementar un sistema que le permita mejorar al docente la función pedagógica.

(Muñoz, Ajaban, Sáez, Cea, y Luengo 2013) al igual que (Oro y Richaud 2014). Analizan las relaciones de parentalidad, haciendo una comparación entre dos poblaciones con diferentes características. La investigación aplicó instrumentos que permitieron hacer comparaciones importantes frente a las relaciones parentales de Argentina y España en poblaciones vulnerables.

La segunda investigación es de carácter cualitativo etnográfico financiada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) con enfoque cuantitativo. Los aspectos comunes entre los dos estudios hacen referencia al papel de la familia desde el concepto de vulnerabilidad y su relación con las prácticas de orden familiar. Ambos estudios caracterizan las relaciones entre la escuela y la familia. Algunas de las conclusiones más importantes están relacionadas con el desarrollo emocional que depende inicialmente de la familia, el capital cultural, en el entorno y el comportamiento de los niños, niñas y jóvenes.

Por otra parte, Tijmes (2012) desarrolla un estudio en torno a la directa relación que existe entre violencia escolar y calidad de relaciones interpersonales, diferenciado de acuerdo con el clima escolar del establecimiento. La investigación se llevó a cabo con población en situación de vulnerabilidad, su metodología fue no experimental, de tipo transaccional y correlacional. Entre las conclusiones más relevantes se encuentran que la presencia de buenas relaciones interpersonales disminuye la manifestación de violencia, ya que esta es muy común en este tipo de poblaciones. Uno de los aspectos que diferencia esta investigación con respecto a otras, es el reconocimiento de los desaciertos que como investigadores tuvieron quienes realizaron el estudio.

Mientras que (Richaud, Mestre, Lemos, 2013). Compara el nivel de personalidad de niños en contextos vulnerables para su realización, para ello validó instrumentos que le permitieron establecer las diferencias emocionales de los niños. Este estudio, con enfoque cuantitativo, se relaciona con el anterior, ya que la formación de la personalidad en la infancia determina un nivel de socialización a lo largo de la vida. Se determinó que los niños en riesgo suelen tener una menor motivación de logro, así como la impulsividad y falta de capacidad de postergar la gratificación que en general poseen los niños en riesgo, suele influir negativamente en este aspecto.

En convergencia con estos planteamientos, uno asociado a las relaciones interpersonales, y el otro al desarrollo de la personalidad en población vulnerable, (Infante, Matus, Paulsen, Salazar, y Vizcarra 2013), presentan un análisis en el que plantean que la vulnerabilidad no nace con el individuo, sino que emerge. El diseño metodológico utilizado considera una mirada cualitativa a las formas en que los estudiantes nombrados como vulnerables hacen narraciones de los espacios que habitan y de qué manera estas narraciones se acercan o alejan a los discursos de las condiciones de vulnerabilidad en la que viven. Dentro de las conclusiones consideradas como una de las más relevantes para los investigadores, es la posibilidad que tiene la escuela, y los mismos sujetos, de desterritorializar, crear espacios que sean abiertos y diferentes, en oposición a los espacios cerrados y estáticos que definen lo que es una escuela y las subjetividades que la habitan; aparece como una forma de abandono al determinismo presente en nuestro sistema educacional – escuelas y sujetos vulnerables.

Específicamente para el contexto colombiano, Lampis (2010) presenta un estudio de caso financiado por Colciencias, en el que su objetivo es afianzar la importancia de estudiar la pobreza en Colombia. La metodología utilizada en esta investigación es de carácter cualitativo y la

muestra es representada por familias vulnerables en Bogotá haciendo un análisis comparativo del SISBEN, encuesta que mide las condiciones socioeconómicas de la población colombiana.

Continuando con los estudios que conforman los antecedentes, se presenta el desarrollado por (Gutiérrez y Fernández 2009). Quienes realizan una investigación de tipo descriptiva-cuantitativa sobre la situación social demografía y epidemiológica de más de mil familias desplazadas por la violencia que llegaron a la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá, Colombia. El objetivo es conocer la situación de la población desplazada en materia de salud, vivienda y educación. La relación directa de estos dos estudios con el tema de vulnerabilidad escolar permite contextualizar de forma acertada las condiciones de las familias vulnerables en la ciudad, y asocia muchos de los comportamientos escolares con estas realidades. Los hallazgos encontrados sugieren la revisión de políticas establecidas para esta población.

Los anteriores estudios revisados desde la vulnerabilidad permiten contextualizar los factores asociados al bajo rendimiento académico y fracaso escolar de las instituciones a intervenir; del mismo modo, permite establecer las posibles contribuciones que ayuden a contrarrestar situaciones de fracaso escolar y sus causas.

El Estado colombiano, ante la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación de los menores de edad, adopta y ajusta las normativas nacionales e internacionales que respondan a las necesidades de todos los estudiantes y genere las condiciones para el desarrollo del país y de las personas de manera integral. Es así como el Estado promulga las normas que soportan los derechos y deberes universales de la población menor de edad. En cuanto al acceso y garantía del derecho a la educación básica y media vocacional, algunas normas vigentes son las contenidas en la Constitución Política de Colombia, Convención de los Derechos del Niño (1991); Ley 115 de

1994; Decreto 230 de 2002; Decreto 3055 de 2002 y Decreto 1290 de 2009, Art. 6 y la Reorganización curricular por ciclos, entre otros.

Desde la normatividad presentada anteriormente, se evidencia que el Estado garantiza el cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y jóvenes, uno de ellos es el acceso a la educación formal en todo el territorio nacional; sin embargo, al realizar un acercamiento a la realidad de las instituciones educativas, se identifica que los niveles de cobertura aún no son suficientes y los jóvenes que adelantan sus estudios en ciclo cuatro, presentan niveles altos de desinterés por llevar a cabo su proceso escolar, lo que evidencia su baja autorregulación académica, aspecto importante encaminado hacia la calidad en la construcción de su proyecto de vida.

A continuación, se hace un recorrido por la normatividad colombiana que reglamenta fundamentalmente la organización del proceso educativo, evaluación y promoción de los estudiantes de educación básica y media. Recientemente el Ministerio de Educación Nacional (MEN) implementó una nueva estrategia denominada “Referentes Conceptuales y Metodológicos de la Reorganización Curricular por Ciclos”, la cual surgió del Plan Sectorial 2008-2012, bajo la consigna: “Educación de Calidad para una Bogotá Positiva” mediante la cual se plantea en la página 5, que el sector escolar, además de acoger la dimensión cognitiva, también acogerá la dimensión socio-afectiva y físico creativa de los y las estudiantes, con el propósito de mejorar la calidad de la educación, resignificando la relación maestro-estudiante. Dicha cartilla respeta las dinámicas institucionales y de cada uno de los docentes, sin embargo, es una propuesta que busca articular saberes y modificar ambientes para que el proceso de aprendizaje de los estudiantes se lleve a cabo de una forma más agradable y efectiva.

En este sentido es de vital importancia que los estudiantes estructuren su proyecto de vida, el cual precede al proyecto profesional y laboral de cada persona. La estructuración del proyecto de vida de cada uno de los estudiantes está directamente relacionada con el desarrollo humano, que aquí es entendido como “el proceso en el cual el ser biológico trasciende hacia el ser social y cultural (...). Es la realización del potencial biológico, social y cultural de la persona” (Amar, 2003, pág.16). Sin embargo, el desarrollo humano tiene un sustento teórico. Dentro de sus grandes exponentes se encuentran a Amartya Sen, Paul Streeten y Martha Nussbaum, y finalmente es acogida en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

La estrategia implementada por el Ministerio de Educación Nacional, *Referentes conceptuales y metodológicos de la reorganización curricular por ciclos*, plantea en uno de sus objetivos propuestos en la política del plan sectorial, que para el ciclo cuatro, conformado por los grados octavo y noveno de educación secundaria, “más que al aprobar años o ciclos, el compromiso del estudiante debe ser el logro de los aprendizajes esenciales, formarse integralmente y definir su proyecto de vida tanto individual como social” (SED Bogotá, 2009, pág.16)

En este sentido, la propuesta busca identificar las herramientas necesarias que permitan direccionar el proyecto de vida de los estudiantes, encaminándolo a ahondar en un desarrollo humano basado en la construcción autónoma y reflexiva de los procesos (Hennessey, 2003).

En la siguiente tabla se muestran las características de cada ciclo, en el mismo sentido de la perspectiva de desarrollo humano que reconoce la Reorganización Curricular por Ciclos (RCC).

Tabla 1. Características de cada ciclo de acuerdo con la perspectiva de desarrollo humano que reconoce la RCC

Características de cada ciclo de acuerdo con la perspectiva de desarrollo humano que reconoce la RCC.					
Ciclos	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto

Impronta del Ciclo	Infancias y construcción de los sujetos	Cuerpo, creatividad y cultura	Interacción social y construcción de mundos posibles	Proyecto de Vida	Proyecto profesional y laboral
Ejes de Desarrollo	Estimulación y Exploración	Descubrimiento y Experiencia	Indagación y Experimentación	Vocación y Exploración profesional	Investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo
Grados	Preescolar, 1° y 2°	3° y 4°	5°, 6° y 7°	8° y 9°	10° y 11°
Edades	3 a 8 años	8 a 10 años	10 a 12 años	12 a 15 años	15 a 17 años

Fuente: Cartilla de Reorganización por ciclos. Segunda edición, p. 40.

En la tabla N° 1 se presenta la reestructuración de los grados en educación preescolar, básica primaria, secundaria y media vocacional en los ciclos de primero a quinto de manera transversal. Cada uno de ellos está estructurado por las improntas y los ejes de desarrollo, acordes al desarrollo humano que debe presentar el estudiante según su edad cronológica y el grado que le corresponde. Para el presente estudio se tomaron las improntas y ejes de desarrollo propuestos por la RCC para el ciclo cuatro a partir de la autorregulación académica, de manera que se relacionen directamente con el proyecto de vida de los estudiantes.

Con relación con la normatividad, a continuación, se hace una revisión de los aspectos relacionados con el marco legal. Entre estos se mencionan los decretos 0230 y 1270 los cuales, se encuentran relacionados con aspectos de promoción y evaluación de los estudiantes en lo que respecta al rendimiento académico.

El antecesor del decreto 0230, fue el decreto 1860 de 1994, el cual pretendía que el proceso educativo fuera evaluado por un modelo de logros académicos y en su artículo 49, pretendió identificar el rendimiento escolar luego de superar las limitaciones en la consecución de los logros académicos por parte de los educandos. Además, posibilitó la comprensión del informe académico al pasar de una escala cuantitativa a una escala cualitativa de tres niveles.

El decreto 0230 de 2002, modificó en materia de evaluación a través de una escala de cinco niveles e introdujo la posibilidad de lo que hoy se conoce como recuperaciones, para subsanar las deficiencias académicas y de este modo el educando fuera promovido al siguiente grado lectivo. A su vez, exhorta a los establecimientos, a que el índice de reprobación no superará el 5% en todos los grados; asimismo, se debían formular programas y planes específicos para quienes presentaran dificultades que le impedían ser promovidos. Estas condiciones generaron en la comunidad educativa insatisfacción por la “permisividad”, especialmente en el rendimiento académico, debido a que este modelo educativo permite la promoción casi secuencial y sin barreras (promoción automática).

El Ministerio de Educación Nacional indica que la motivación de esta política tiene dos componentes: el primero, respecto al educando: el daño emocional que puede producirle la pérdida del año escolar, el cual afecta su desempeño académico futuro; el segundo, relacionado con el Estado, en el que se pensaba que los recursos usados en los estudiantes repitentes podían destinarse a ampliar la cobertura (MEN, 2002).

El decreto 0230 fue modificado por el decreto 3055 de 2002 frente al porcentaje de pérdida que podría ser en total del número de estudiantes y no por grados. Posteriormente el MEN dio mayor autonomía a las instituciones educativas para evaluar y promover a sus educandos bajo su propia reglamentación, atendiendo a sus realidades.

El decreto 0230 fue derogado por la implementación del MEN de un Sistema Institucional de Evaluación (SIE) de los educandos; de este modo, delegó la responsabilidad a las instituciones de diseñarlo y supervisarlos de tal manera que cumpla con los fines de la educación. Este sistema redujo a cuatro los niveles de la escala de valoración, y dispuso que se debe garantizar el derecho

a la educación a quienes no alcancen los objetivos dispuestos en el SIE, es decir, que a estos estudiantes se les conserva el cupo escolar (Decreto 1290 de 2009, artículo 6). Lo anterior facilitó el ejercicio de la autonomía de las instituciones y cambió la percepción de exigencia y calidad para la promoción de los estudiantes.

Los resultados académicos y de permanencia escolar en las instituciones educativas actualmente se ven afectadas por los altos índices de deserción escolar y repitencia, en los cuales la tasa de reprobación para el año 2012, según la figura N° 2 y tabla N° 2 alcanzó un promedio de 14.9 % en concordancia con la tasa de matrícula suministrada por la Secretaría de Educación Distrital (SED).

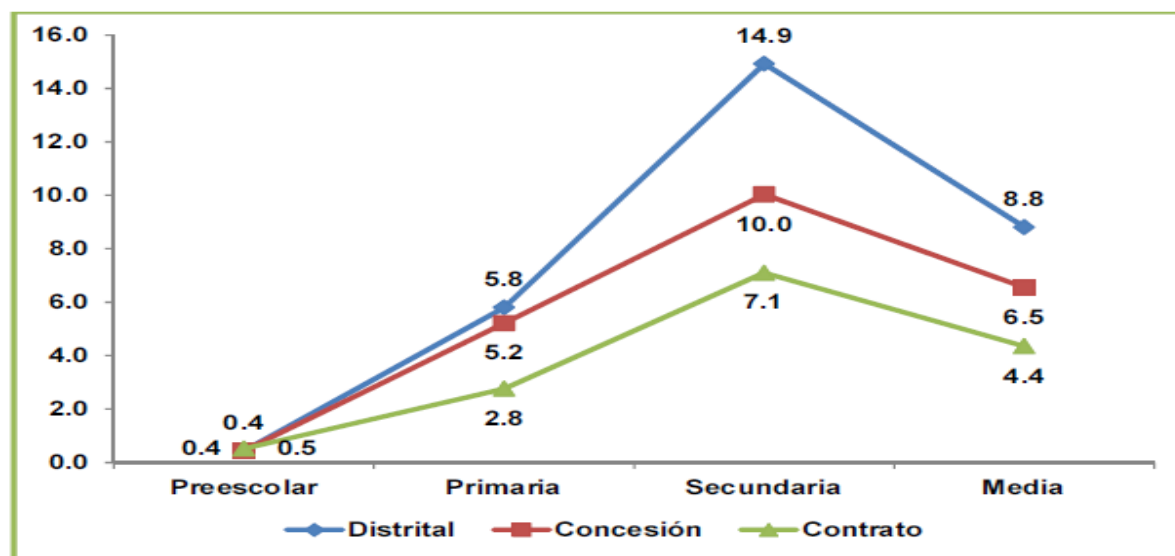


Figura 2. Tasa de reprobación según el nivel y tipo de colegio en Bogotá D. C., año 2012

Fuente: Censo C-600, año 2013, cálculos. Oficina Asesora de Planeación - SED. Grupo de Análisis y estadística anual, año 2013.

Tabla 2. Tasa de reprobación según nivel y tipo de colegio en Bogotá D.C., en el año 2012

Tipo de Colegio	Preescolar	Primaria	Secundaria	Media	Total
Distrital	0,4	5,8	14,9	8,8	9,1
Concesión	0,4	5,2	10,0	6,5	6,8
Contrato	0,5	2,8	7,1	4,4	4,4
Total oficial	0,5	5,4	13,6	8,1	8,4

Fuente: Censo C- 600, año 2013. Cálculos: Oficina de Planeación- SED. Grupo de Análisis de Estadística. Boletín Estadístico Anual año 2013.

Dentro de los antecedentes que se tuvieron en cuenta para la propuesta de investigación, se consultaron los consolidados académicos anuales desde 2009 hasta 2014 de las instituciones intervenidas para el estudio; dichos consolidados están recopilados en un formato específico denominado Formulario C-600, el cual debe ser entregado a la Contraloría Distrital de Bogotá anualmente. Adicional a este, se analizaron las estadísticas recopiladas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en la última década con relación a la Secretaría de Educación Distrital.

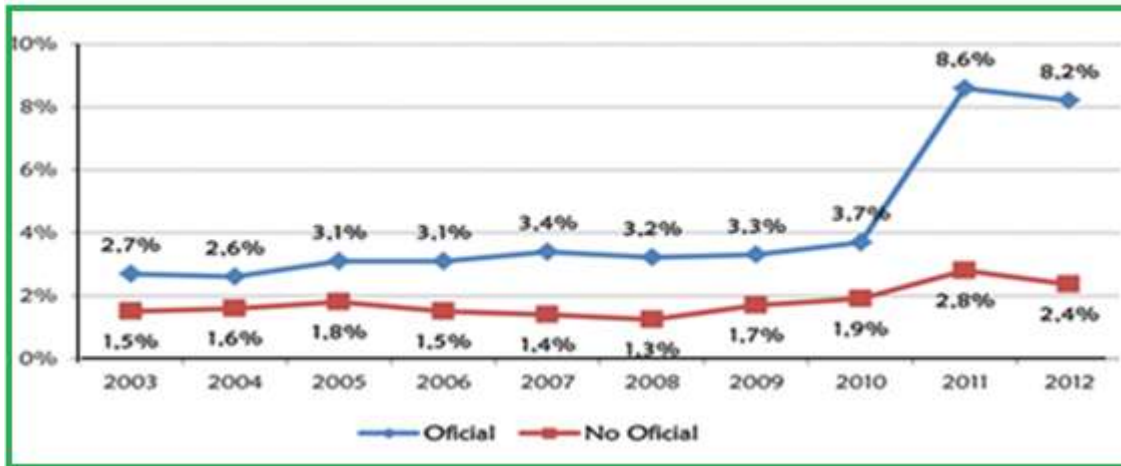


Figura 3. Tasa de repitencia según sector en Bogotá D.C., periodo 2003-2012

Fuente: Censo C-600, año 2013. Cálculos: Oficina Asesora de Planeación – SED. Grupo de Análisis y Estadística. Boletín Estadístico Anual año 2013.

La figura N° 3 revela datos en porcentajes que corresponden a la tasa de repitencia escolar entre el año 2003 al 2012, tanto en colegios no oficiales identificados con color rojo, como en los colegios oficiales que corresponden al color azul. Se muestra un aumento gradual en la repitencia a partir del año 2010, principalmente en las instituciones oficiales, alcanzando un 8.6% en el 2011 y una marcada diferenciación respecto a las tasas de los no oficiales, en los que la variación alcanzó un máximo del 2.8% en el 2011.

La figura N° 4 y tabla N° 3 muestran el comportamiento de la tasa de deserción en el periodo de tiempo correspondiente al 2009-2012, en la que se identifica un mayor índice en el sector oficial con un 3.9 %. En el boletín estadístico del año 2013 se explica como causal de este indicador el cambio de domicilio y la distancia de los estudiantes respecto a su sede de estudio.

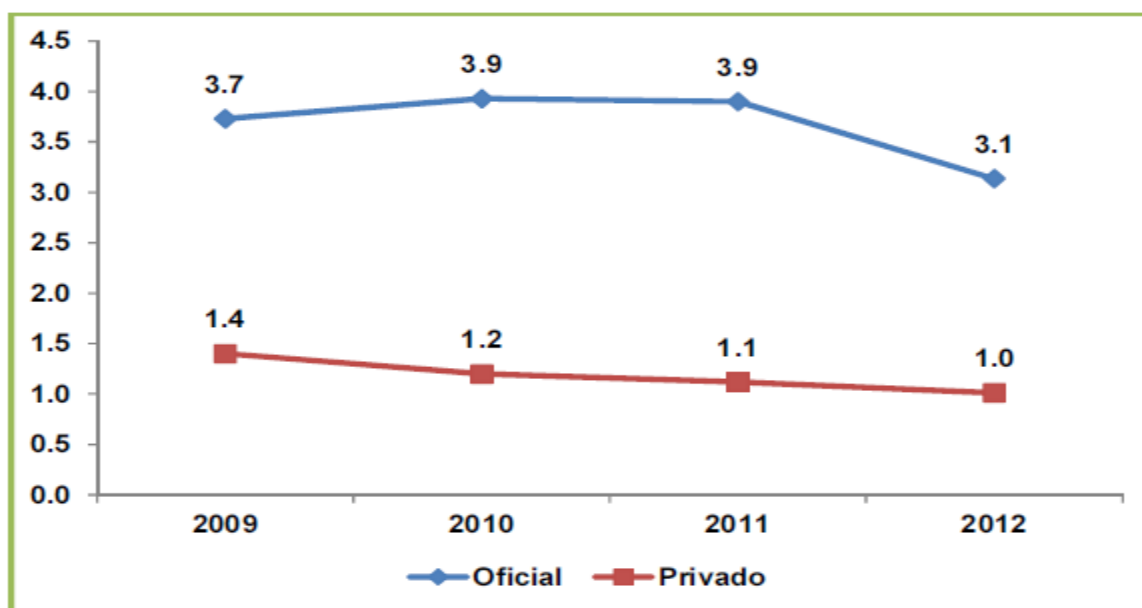


Figura 4. Tasa de deserción según sector en Bogotá D.C., periodo 2009-2012

Fuente: Censo C- 600, año 2013, Cálculos: Oficina Asesora de Planeación – SED. Grupo de Análisis y Estadística. Boletín estadístico anual año 2013

Nota: El cálculo incluye sólo la jornada diurna de los establecimientos de educación formal regular

Tabla 3. Tasa de deserción según sector en Bogotá D.C., periodo 2009-2012

Tipo de Colegio	Tasa de Deserción			
	2009	2010	2011	2012
Distrital	4,3	4,5	4,5	3,7
Concesión	1,3	1,6	0,8	0,8
Contrato	1,1	1,0	1,0	0,7
Total Oficial	3,7	3,9	3,9	3,1
Privado	1,4	1,2	1,1	1,0

Fuente: Censo C- 600, año 2013, Cálculos: Oficina Asesora de Planeación – SED. Grupo de Análisis y Estadística. Boletín estadístico anual año 2013

Nota: El cálculo Incluye solo la jornada diurna de los establecimientos de educación forma regular

A continuación, se presenta la figura N° 5 y tabla N° 4, en la que se compara el cálculo de repitencia en el sector oficial y el sector privado. Es claro que este incremento se dispara a más del doble en el sector oficial después del año 2010, debido a la derogación del decreto 0230 de

promoción automática, decreto en el cual los estudiantes eran promocionados al año escolar siguiente a pesar de sus falencias académicas.

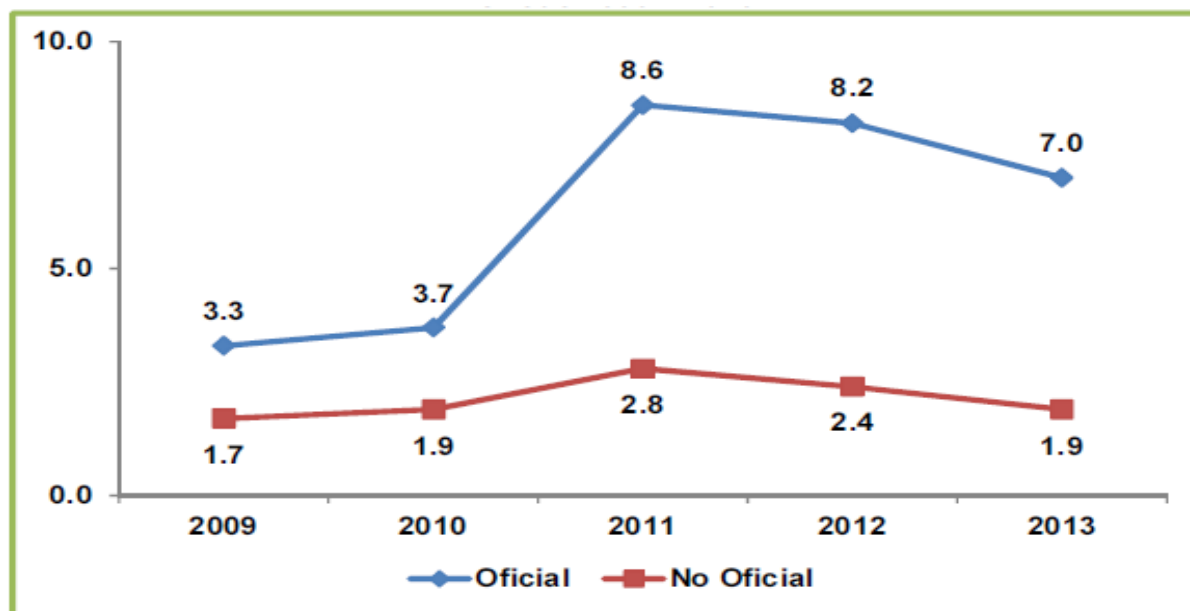


Figura 5. Tasa de repetencia según sector en Bogotá D.C., periodo 2009-2012.

Fuente: Censo C- 600, con 1 año de rezago, Cálculos: Oficina Asesora de Planeación – SED. Grupo de Análisis y Estadística. Boletín estadístico anual año 2013.

Nota: El cálculo incluye sólo la jornada diurna de los establecimientos de educación formal regular

Tabla 4. Tasa de repetencia según sector, Bogotá D. C. Periodo 2009 - 2012.

Nivel	2009	2010	2011	2012	2013
Total Oficial	3,3	3,7	8,6	8,2	7,0
Preescolar	0,6	0,6	0,5	0,9	0,6
Primaria	2,4	2,9	5,3	5,3	4,7
Secundaria	4,7	5,0	13,7	13,0	11,2
Media	3,4	3,9	9,1	7,8	6,2
No Oficial	1,7	1,9	2,8	2,4	1,9
Preescolar	1,0	0,8	1,0	0,8	0,7
Primaria	1,1	1,4	1,7	1,2	1,2
Secundaria	2,8	2,9	4,8	4,3	3,7
Media	1,3	1,6	2,2	2,1	1,8

Fuente: Censo C- 600, con 1 año de rezago, Cálculos: Oficina Asesora de Planeación – SED. Grupo de Análisis y Estadística. Boletín estadístico anual año 2013.

Nota: El cálculo Incluye solo la jornada diurna de los establecimientos de educación forma regular

La tabla N° 4 presenta las tasas de repetencia por etapas que ofrece el sistema escolar de la siguiente manera:

En la educación secundaria para el sector oficial, la tasa es del 13.0% comparado con el sector privado, en el que la tasa es del 4.3%, en la cual se evidencia una diferencia del 8.7%, con mayor elevación para el sector oficial. En la educación media, en el sector oficial la tasa es de 7.8%, mientras que para el sector privado ésta es de 2.1%. Entre los dos sectores hay una diferencia del 5.7, nuevamente la mayor elevación correspondiendo al sector oficial.

Finalmente, si se comparan las tasas de repitencia que corresponden a la casilla de total de la tabla, en el sector oficial la cantidad corresponde al 8.2%, mientras que al sector privado le corresponde el 2.4%, es decir, hay una diferencia del 5.8%, lo que significa que los niveles de repitencia son más altos en el sector oficial.

De la tabla N° 4 también se puede concluir que la etapa educativa donde es más frecuente la repitencia en el sector oficial, es en secundaria, con el 13.0%, siguiendo la educación media con el 7.8%, y finalmente la educación primaria con el 5.3%.

En consecuencia con las cifras anteriormente mencionadas, se puede concluir que en el sector oficial la tasa de repitencia en todas las fases de la educación escolar, presenta un porcentaje más elevado respecto al sector privado, siendo la educación secundaria la que mayor porcentaje presenta, seguida de la educación secundaria para los dos sectores; sin embargo, comparativamente en el sector oficial, la diferencia es del 8.7%, considerablemente elevada en comparación con el resto de los valores expuestos.

Con las situaciones anteriormente descritas, se evidenciaron inicialmente leves diferencias entre los sectores de educación oficial y privado, los cuales pasaron de tener una relación entre las instituciones públicas frente a las privadas de menos del doble en el 2003, a triplicarla en el 2010, mientras que las instituciones privadas mantuvieron sus valores de repitencia sin alterarse.

Estos informes estadísticos se tuvieron en cuenta para identificar los comportamientos que existen frente a la deserción escolar, repitencia y bajo rendimiento académico, factores que dan cuenta de la existencia de un fenómeno asociado a la desmotivación, falta de apropiación por parte de los estudiantes en sus procesos académicos, lo que lleva a que este porcentaje sea alto.



Figura 6. Promedio de reprobación en las cuatro instituciones intervenidas.

Fuente: Formulario C-600, secretaría de educación, Elaboración propia.

Evidenciado en la figura N° 6 y en la tabla N° 5, que indican el promedio de reprobación en las cuatro instituciones intervenidas, en ella se observa que para el año 2010 se presentó un ascenso significativo en la tasa de reprobación teniendo en cuenta, el cambio en el sistema de promoción y evaluación anteriormente mencionado. Esta información fue consultada en cada colegio desde los formularios C-600 diligenciados para Contraloría Distrital.

Tabla 5. Promedio de reprobación en las cuatro instituciones intervenidas.

	2009	2010	2011	2012	2013
PREESCOLAR	0,0	0,5	1,7	0,5	0,0

PRIMERO	2,4	5,4	4,6	3,6	4,3
SEGUNDO	3,4	10,0	5,7	6,7	5,3
TERCERO	3,0	13,2	7,7	4,5	4,0
CUARTO	2,5	10,3	7,8	8,6	7,2
QUINTO	3,8	8,5	5,1	4,0	4,0
SEXTO	9,6	14,0	15,0	14,3	16,3
SÉPTIMO	6,8	12,8	13,6	10,3	17,2
OCTAVO	6,2	15,1	11,9	14,8	12,2
NOVENO	8,9	15,6	15,1	11,4	16,2
DÉCIMO	7,1	19,4	14,7	8,3	11,3
ONCE	3,9	5,3	4,1	4,1	6,8

Fuente: Formulario C-600, secretaria de educación, Elaboración propia.

Este resultado establece la necesidad de identificar estrategias que ayuden a mejorar los procesos académicos, pero más allá del resultado, que eleven el desarrollo personal del estudiante, puesto que perder un año escolar afecta el seguimiento de un buen desarrollo futuro, porque altera su proyecto de vida relegándolo dentro del sistema educativo.

Asimismo, la deserción escolar y el bajo rendimiento académico son situaciones que afectan la vida del estudiante y su entorno, ya que muchos de los jóvenes, frente al fracaso escolar, prefieren renunciar a la educación, convirtiéndose en un problema social, puesto que al desescolarizarse optan por la permanencia fuera de sus hogares, originando situaciones de baja autoestima, consumo, vandalismo, delincuencia juvenil etc., situaciones que son comúnmente presentadas en los barrios y contextos que los rodean.

1.2 Pregunta de Investigación

La educación, dentro de las diversas tareas en la etapa escolar, debe brindar las herramientas necesarias que permitan cristalizar las sanas expectativas y metas, en las cuales se proyectan los jóvenes a pesar de la falta de oportunidades y desigualdad social que por diversas razones se dan en la actualidad.

Para ello es necesario apoyar su desarrollo personal desde su autorregulación, logrando con esto estudiantes autónomos, conscientes en la toma de decisiones. Sin embargo, en la actualidad, los altos índices de repitencia, deserción escolar y bajo rendimiento académico indican que es necesario replantear y revisar aspectos asociados al tema que contribuyan al fortalecimiento y la proyección de vida en los educandos. Cabe preguntarse entonces:

¿Cómo una estrategia de intervención educativa enfocada en el fortalecimiento de la autorregulación influye en el mejoramiento del desarrollo personal y académico de los estudiantes de grado octavo de ciclo cuatro de las instituciones educativas?

1.3 Justificación

La investigación surge como propuesta a diferentes situaciones relacionadas con aspectos de orden convivencial, social, académico y comportamental evidenciados en los desempeños académicos de cuatro colegios públicos de Bogotá, pertenecientes a sectores vulnerables en los cuales el derecho a la educación se propone como una oportunidad para mejorar la calidad de vida, así como la posibilidad de surgir socialmente desde acciones específicas encaminadas a fortalecer el desarrollo personal en los estudiantes.

En este sentido Tovar (2012) plantea que “la desesperanza aprendida y los bajos niveles de proyección profesional, reflejados en los altos índices de repitencia, y deserción escolar, exigen

que la educación escudriñe dentro de diferentes componentes que permitan desde la escuela aportar a una sociedad más justa y equitativa para todos” (pág. 318).

En la actualidad las realidades en los contextos escolares exponen diferentes problemáticas relacionadas con problemas familiares graves, situaciones económicas precarias, violencia intrafamiliar, maltrato infantil, falta de oportunidades, desempleo y otras que de una u otra forma repercuten en la deserción, bajo rendimiento académico, falta de motivación y apropiación de los estudiantes para asumir conductas que les permitan ser partícipes de su proceso de una forma autorregulada, con el fin de obtener mejores resultados y de esta manera abrirse a sí mismos las puertas hacia mejores oportunidades para su vida.

Esta investigación planteó fortalecer el desarrollo personal del estudiante, permitiéndole identificar herramientas para asumir retos académicos desde la autorreflexión, motivación y autorregulación, mejorando sus expectativas de vida y planteamiento de metas.

Después de una profunda revisión de la literatura relacionada con el desarrollo personal, los integrantes del grupo de investigación consideraron pertinente diseñar una estrategia de intervención que llevará a realizar acciones puntuales que contribuyeran a potencializar herramientas desde la autorregulación para hacer estudiantes más conscientes de sus procesos cognitivos, motivacionales y comportamentales dentro de su contexto. La intervención planteó la autorregulación como el eje central, por considerar que un sujeto autorregulado es capaz de identificar sus prioridades, y actuar a favor de ellas para lograr el cumplimiento de sus metas que le permiten mejorar sus condiciones de vida en una sociedad en la que se hace presente la desigualdad social, exigiendo una preparación al mundo del conocimiento y la competitividad.

En este sentido, se buscó resolver dos grandes problemáticas: la primera, el manejo acertado de la autorregulación para acceder a un desarrollo académico satisfactorio; la segunda, la construcción de un proyecto de vida que permita al estudiante desarrollarse como una persona en un mundo global y en una sociedad del conocimiento.

Finalmente, la investigación buscó aportar estrategias desde la autorregulación que lleven a los estudiantes a reflexionar sobre la motivación y las estrategias de aprendizaje que les permitan mejorar su desarrollo académico y personal.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General.

Caracterizar los hallazgos de una intervención educativa basada en el fortalecimiento de la autorregulación que influya en el desarrollo personal y académico en los estudiantes de grado octavo de cuatro colegios distritales de Bogotá.

1.4.2 Objetivos Específicos.

- Diseñar una metodología interventiva en el ámbito educativo a partir de la conceptualización sobre la autorregulación.
- Aplicar una metodología de intervención educativa que permita apropiarse en los estudiantes estrategias de autorregulación para mejorar su desarrollo personal y rendimiento académico.
- Evaluar la estrategia de intervención empleada en el proceso con el fin de proporcionar herramientas desde la autorregulación que mejoren el desarrollo personal y académico de los estudiantes.

2. Marco Teórico

Dentro del rastreo bibliográfico que se llevó a cabo frente al tema propuesto en esta investigación, se encontró que existen diversos términos que orientan la intencionalidad del trabajo. A continuación, se presentan los conceptos fundamentales.

2.1 Desarrollo humano

Es el trabajo que toda persona realiza consigo misma para despertar la capacidad que tiene, desde que nació, de ser feliz y lograr cosas para su beneficio y el de los demás. Es de anotar que la realización personal se encuentra incluida dentro de este concepto.

2.1.1 Dimensiones del desarrollo humano.

Amar y Abello (2004) (citado por Secretaría de Integración Social [SDIS] 2010, pág.45), definen las dimensiones del ser humano como parte de un todo, conformadas por diversos elementos. A partir de esta especificidad se puede observar cada dimensión, lo que permite entender la integralidad del ser humano. Es importante manifestar, en primer lugar, que las dimensiones permiten comprender el desarrollo de las personas; en segundo lugar, las dimensiones necesitan un estímulo desde una intervención educativa, con el objetivo de reforzar en los estudiantes las adquisiciones en las distintas áreas, así como promoverlas a niveles superiores y respaldar su desarrollo integral y equilibrado.

2.1.2 Rendimiento Académico.

Es el área del desarrollo humano en la que se evidencia el cambio sistemático y adecuado que se produce a través del tiempo, mediante el proceso de aprendizaje y adquisición de conocimiento desde un ambiente óptimo de aprendizaje. (Edel Navarro, R. 2003).

2.1.3 Autorregulación.

Es un “proceso de pensamientos autogenerados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales” (Zimmerman, 2000, pág. 14).

2.1.4 Motivación.

“La motivación es la fuerza interior que dinamiza y energiza al individuo en dirección de una meta y unos resultados específicos” (Toro, 1985, citado en Batista, Gálvez e Hinojosa, 2010, pág. 12). Este concepto hace parte de la autorregulación. Desde otra perspectiva, es el camino que las personas recorren para desarrollar sus capacidades, quererse a sí mismos y establecer relaciones saludables con los demás (Mulsow, 2013).

2.1.5 Historia y concepto de desarrollo humano.

El enfoque de desarrollo humano surge como complemento al término de desarrollo que se usaba en la década de los ochenta del siglo XX, en el que se incluía una relación estrecha entre el crecimiento económico nacional y la ampliación de las opciones individuales del ser humano. El solo término “desarrollo” posee definiciones polisistémicas y evolutivas, pues en América Latina se le ha dado cuatro diferentes usos desde 1948 con la segunda guerra mundial hasta el 2000, asociándose en los años 60 al crecimiento económico, desarrollo económico-social, y en los ochenta se le relaciona más con el desarrollo sustentable. También se le relaciona al desarrollo humano con el aspecto económico debido al uso hecho por parte del PNUD, en el que se contenían reformas estructurales exigidas por las políticas neoliberales (PNUD, 1990; Esteva, 1993; Cuéllar y Moreno, 2009; Griffin, 2001). Estas políticas surgen como estrategia para subsanar la crisis existente en América Latina, conocida como la década perdida, caracterizada por altos

déficit fiscal, volatilidades en las tasas de cambio y deudas externas impagables, que agudizaron un conflicto social ya presente de décadas anteriores, como la pobreza y la “deuda social” (Julius, 2004).

El término desarrollo social es usado inicialmente por diferentes sectores de “izquierda” como oposición a los nuevos gobiernos neoliberales y a la creciente globalización, donde la apertura de mercados y los tratados de libre comercio no dejaron espacio para el desarrollo del capital social y el desarrollo colectivo de las comunidades menos favorecidas (Coleman, 1988; Putnam, 1993; Fukuyama, 1995; Bagnasco, 2003). Este término también depende de la dimensión más relevante del ser o de los temas que se quieran estudiar, entre ellos el acceso a la educación, la nutrición, la salud, el crecimiento económico como medio para eliminar las desigualdades. En las sociedades que practican el libre comercio se parte del hecho que los ciudadanos participan en asuntos de la vida pública, son sujetos libres y autónomos, pero a la vez, como ciudadanos, cumplen unas obligaciones con el Estado. Son sujetos concedores de sus derechos civiles, veedores de la paz y, en consecuencia, responsables en la toma de decisiones que les permitan concebirse como seres humanos plenamente desarrollados.

2.1.6 Planteamientos del desarrollo humano.

Actualmente, (Arturo 2006) define el término desarrollo humano (DH) desde una óptica naturalista y biológica, en la que hace referencia a evolucionar, crecer, preservar y trascender en el tiempo de manera que el individuo pueda progresar, alcanzar metas y traspasar límites e incluso vencer sus propios miedos y superar sus limitantes físicas y mentales. En este sentido el concepto trasciende y se construye secuencialmente, fortaleciendo al sujeto en su formación integral.

En concordancia con lo anterior, (Maggi 2000) plantea que el desarrollo humano es un proceso de descubrimiento, crecimiento, humanización y de conquista de la libertad, que representa el esfuerzo de los hombres por conquistarse a sí mismos a través de la iluminación de la inteligencia y el fortalecimiento de la voluntad.

El desarrollo humano individual expresa la funcionalidad de una sociedad que integra una conducta colectiva respecto a lo que debería ser el comportamiento humano y social en valores deseables y aceptables, como por ejemplo acciones que propendan por el mejoramiento del bienestar social, la igualdad a través del fortalecimiento de políticas en torno a los mercados volátiles, integración de la política social y la macroeconomía, promoción de la seguridad humana, lucha contra la degradación ambiental etc., acciones que al ser en conjunto, permitan relaciones saludables con los demás individuos de la sociedad, para que logre potencializar las capacidades y competencias requeridas para un desarrollo económico y valores en una comunidad.

Que con frecuencia se olvida, “debido a la preocupación inmediata de acumular bienes de consumo y riqueza financiera” (PNUD, 1990. pág. 14), lo que es el verdadero sentido del desarrollo humano. Esto ha ocasionado que el concepto de DH se distancie de la esfera de la economía, profundizando la necesidad de valorizar otro tipo de bienes como la cultura; el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) a este respecto refiere "el proceso de expansión de las capacidades de las personas que amplían sus opciones y oportunidades"(pág. 16). Esta definición se asocia con el bienestar humano, al progreso de vida, por lo tanto con el fortalecimiento de las capacidades relacionadas con una persona, con lo que puede ser y hacer en su vida para vivir como le gustaría hacerlo, y con la posibilidad de que todos los individuos sean sujetos y beneficiarios del desarrollo.

Por esta razón el proceso educativo presupone un avance social y económico porque incide directamente en la capacitación del individuo, favoreciendo adecuadamente, no solo su rol de ciudadano crítico y propositivo, consciente de los problemas que afectan a la comunidad, sino que aumenta sus posibilidades en el logro de sus objetivos personales, mejora su calidad de vida por la consecución de mejores oportunidades laborales, y por lo tanto, una inserción dentro de su comunidad como ente proactivo para la misma.

La educación está llamada a minimizar las diferencias sociales por su capacidad de ofrecer oportunidades para reducir la transmisión de la pobreza y la desigualdad, pues desarrolla las potencialidades del individuo y lo hace creativo, innovador y libre. Estas bases de autonomía y valores son promovidas por la educación en el desarrollo humano. Se puede también, entonces, decir que desarrollo “es la capacidad de superar una realidad humana actual, llevándola a niveles superiores de perfeccionamiento y de calidad de vida” (Quintana en Rezsóhazy, 1991). Para Amartya Sen (2000) en su libro *Libertad y desarrollo*, dicha definición es la siguiente: "El desarrollo es un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaban los individuos" (pág. 105).

2.1.7 Características del Desarrollo Humano.

El desarrollo humano tiene dos facetas importantes y bien definidas: la primera es el desarrollo de las capacidades y potencialidades humanas expresadas en la asimilación de conocimientos teóricos y su puesta en la práctica; la segunda: el desarrollo humano permite que se geste el desarrollo social, factor importante en la innovación; a su vez, la innovación facilita la capacidad de aprovechar el conocimiento para la aplicación en la solución de problemas con nuevas ideas.

En el concepto de desarrollo humano no se deben desconocer los cuatro factores que lo caracterizan según Orduna (2001). El primero de ellos es el factor productivo, es decir, que los individuos aumenten su capacidad de producción, y por lo tanto su capacidad de ser aportantes en su economía regional y nacional; el segundo factor es el desarrollo humano equitativo, en el que todos y cada uno de los individuos, sin importar su condición social, raza, género, deben tener las mismas oportunidades políticas, económicas y sociales para poder aprovecharlas al máximo en pro de su beneficio personal y colectivo; tercero: el desarrollo humano debe asegurar también su sostenibilidad, es decir, la posibilidad que se fomenten acciones que beneficien a la generación actual y a las subsiguientes, de manera que exista una recuperación cíclica de los recursos tanto físicos, económicos y ecológicos gastados; cuarto: los actores sociales brindan el acompañamiento necesario para que un proyecto evolucione y crezca. La sinergia lograda con estos cuatro factores garantiza una integralidad en el individuo y la sociedad en la que se encuentra inmerso.

Desde el punto de vista de la sociología, el siglo pasado presentó tres corrientes de pensamiento psicológico referentes a la naturaleza humana: el conductual (estímulo- respuesta) destacándose entre sus representantes Watson (1913), que habla frente a la conducta del individuo sujeta a su entorno, el psicodinámico en el que las fuentes básicas del comportamiento anormal son los conflictos sin resolver del pasado y la ansiedad con uno de sus representantes (Adroer, S., & Coderch, J. 1991) y el humanista-existencial en el que se formulan teorías basadas en atributos y problemas esenciales característicos de la naturaleza humana. Abraham Maslow se asocia tradicionalmente con la psicología humanista y el desarrollo humano. Esta teoría está enmarcada en la tercera corriente referenciada.

Maslow expone en su *Teoría de la Motivación Humana* (1943) una escala de necesidades cambiantes que son motivantes para el individuo, clasificadas jerárquicamente en cinco categorías ascendentes según la importancia para el individuo. Una vez satisfechas estas necesidades, le sigue una posterior, es decir, a medida que se satisfacen unas necesidades, van surgiendo otras (Colvin y Rutland, 2008). Esta escala está fundamentada en las ciencias sociales, y es aplicada actualmente en la Psicología Clínica, el desarrollo empresarial, la reingeniería, y el desarrollo organizacional (Reid, 2008). Las cinco categorías descritas son en orden ascendente, se clasifican según su importancia en la pirámide de Maslow: fisiológicas, de seguridad, de amor y pertenencia, de estima y de auto-realización; unida a ellas, Maslow expone otras dos categorías de necesidades a las que denomina “deficitarias” (de estima, amor, pertinencia y fisiológicas) y de “desarrollo del ser”, que es la auto-realización. La diferencia entre las dos, las primeras se refieren a una carencia, mientras que las de segundas hacen referencia al quehacer del individuo (Koltko, 2006).

2.1.8 Factores socioculturales del desarrollo humano.

Es imposible analizar al joven sin tratar de involucrar un aspecto de gran relevancia: su contexto social y cultural. La subjetividad del ser humano es una dimensión que se construye tanto psicológica como socialmente. En este sentido es de gran importancia la influencia que tiene contexto sociocultural en los jóvenes, con el fin de comprender los comportamientos, el pensamiento, las actitudes y las expectativas que tienen.

2.2 Dimensiones del Desarrollo Humano

2.2.1 Dimensión Emocional.

Dentro del proceso de los jóvenes de ciclo cuatro, la dimensión emocional genera gran parte de las motivaciones, acciones y reacciones de los estudiantes, teniendo en cuenta que el ciclo de vida por el que transcurren es la adolescencia, marcada por cambios físicos y psicológicos. Gran parte de su quehacer es mediado desde esta dimensión y se hace necesario definirla, pues se ha identificado que al analizar los hechos humanos desde la vida o desde la educación, es preciso recurrir a la vertiente emocional si queremos obtener una explicación comprensiva de los mismos, de Mora, R., & María, S. (2012). Para ahondar en los procesos internos de los estudiantes de este ciclo, es necesario entender que las emociones son reacciones subjetivas provocadas por distintos estímulos que se manifiestan en sus conductas, teniendo repercusiones importantes en el ser humano. De esta forma, la dimensión emocional es una construcción amplia que incluye diversos procesos formando parte de la vida de las personas de manera decisiva Sanz García, L. (2012), que provocan múltiples consecuencias, que serán explicadas a continuación.

- a. Función comunicativa: es la capacidad de expresar necesidades y deseos, y muestran una respuesta facial como el llanto o expresiones y gestos, que desempeñan un papel relevante en el desarrollo de las relaciones sociales.
- b. Función protectora: busca prevenir y anticiparse a situaciones problemáticas de supervivencia inmediata, como por ejemplo el miedo.
- c. Función de exploración de ambiente: permite distintos aprendizajes, como son la conservación vital.

A continuación, se expondrán cinco conceptos que conforman la dimensión emocional.

2.2.1.1 Autoestima.

Es el proceso interno de cada individuo en donde da o pone un nivel de estimación a su propio ser, es una percepción cognitiva consciente, una evaluación que se hace de sí mismo para tener una imagen positiva de sí mismo; consiste en estar satisfecho de sí mismo, manteniendo buenas relaciones consigo mismo; de los actos y conductas que ejerce, hace reflexión adecuada con el fin de modificar su conducta de manera positiva, denominándose esto como autoestima constructiva, que es la valoración positiva de sí mismo, Cline, V. B. (2004). Lo anterior aporta adecuadamente al proceso de identidad, permitiendo que los adolescentes generen acciones adecuadas en sus grupos de pares que tienen gran influencia dentro del grupo social que los permea (compañeros de colegio, vecinos, amigos cercanos etc.). Cuando el proceso no es adecuado, se evidencia un proceso en su autoestima narcisista o destructiva, en la que los jóvenes hacen una visión errada o inadecuada de su estima, bien sea subvalorándola o, por el contrario, elevándola inadecuadamente, generando malestar y baja tolerancia a la frustración.

2.2.1.2 Auto-eficacia emocional.

Se puede explicar cómo la capacidad que tiene el individuo de percibirse a sí mismo, con capacidad para sentirse como desea. Es decir, la auto-eficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación se concreta con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable, Páez, D., Fernández, I., Basabe, N., & Grad, H. (2001). En esencia, uno vive de acuerdo con su propio manejo emocional buscando mostrar efectividad en este proceso, que está en consonancia con los propios valores morales.

2.2.1.3 Autoconcepto.

Es el conjunto de representaciones que cada persona hace de sí misma. Incluye una multiplicidad de aspectos a nivel social, psicológico y moral, manifestándose en las actuaciones cotidianas y en la respuesta que se muestra en la conducta de cada uno. El autoconcepto se forma en los primeros años de vida con los procesos de socialización primarios en los que influyen en gran parte la familia, fortaleciéndose positiva o negativamente según sea el caso, y va generando cambios según el ciclo de vida en el que se encuentra el individuo.

Ericsson en su teoría de las etapas del desarrollo humano, analizado por Bordignon, N. A. (2012) muestra cómo el autoconcepto influye notoriamente en la etapa de la adolescencia, pues la transición entre niñez y adultez es muy importante. Por tanto, los adolescentes llegan a ser más independientes y empiezan a ver el futuro en términos de relaciones sociales y grupo de pares, generando en algunos de ellos confusión sobre sí mismos y su papel en el mundo. Esto ocurre cuando su autoconcepto es negativo. En esta etapa de desarrollo, gran parte del proceso de toma de decisiones está influenciado por otros. Esto obliga a que se genere integralidad y acompañamiento en los procesos del adolescente para así fortalecer positivamente el concepto de sí mismo, y potencializar sus acciones a futuro.

2.2.2 Dimensión Cognitiva.

La dimensión cognitiva es definida como la facultad de un ser vivo para procesar la información a partir de la percepción. El conocimiento adquirido (experiencia) y las características subjetivas permiten valorar la información. Esta dimensión consiste en procesos tales como el aprendizaje, el razonamiento, la atención, la memoria, la resolución de problemas, la toma de decisiones, y el procesamiento del lenguaje. (Arriada-Mendicoa, 1999). En este sentido, esta dimensión determina aspectos importantes para el desarrollo académico de los estudiantes; además, tal como lo exponen autores como (Resnick y Klopfer 2007), los procesos cognitivos pueden ser, no sólo naturales, sino también artificiales, así como conscientes o inconscientes, lo que explica el por qué se ha abordado su estudio desde diferentes perspectivas, incluyendo la neurología, la psicología, la sociología, la filosofía, las diversas disciplinas antropológicas, y las ciencias de la información.

El concepto de cognición es frecuentemente utilizado para significar el acto de conocer, o conocimiento, y puede ser definido en un sentido cultural o social, como el desarrollo emergente de conocimiento dentro de un grupo, que culmina con la sinergia del pensamiento y la acción (Córdor y Antaki, 2000). Con relación al tema de investigación, es importante identificar aspectos que vayan directamente relacionados con el desarrollo académico del estudiante. Para ello se identifican algunos aspectos relacionados con el conocimiento, puesto que este se relaciona con las dinámicas escolares.

Teniendo en cuenta las características referidas a la dimensión cognitiva, se especifica que esta actividad es un proceso mental a través del cual el sujeto capta los aspectos de la realidad a través de los órganos sensoriales con el propósito de comprender la realidad, en la cual un individuo es capaz de recibir, integrar, relacionar y modificar la información circundante. Es la acción mental mediante la cual el individuo asimila ideas, se forma imágenes, crea y se recrea hasta llegar a la construcción del conocimiento; el ser humano estructura el conocimiento haciendo uso de los mecanismos de la mente (Talízina, 1987). Cabe destacar que, dentro de las categorías asociadas al tema de investigación, los procesos referidos a este tema se encuentran incluidos como una de las categorías atribuidas a los procesos de autorregulación.

Con relación al tema se tienen en cuenta algunos aspectos de la estructura cognitiva Vergnaud, G. (1990):

a. Observación: actividad basada en la detección y asimilación de los rasgos de un elemento o varios elementos por medio del sentido de la vista como principal instrumento. Como técnica de investigación consiste en ver y oír el fenómeno que se quiere estudiar.

b. Identificación de variables: ubicación puntual y precisa de los elementos o partes involucradas en un fenómeno de estudio.

c. Comparación: medio a través del cual se ponen en relación dos fenómenos con la finalidad de identificar los aspectos similares y distintivos de cada uno de ellos.

d. Relación: proceso cognitivo a partir del cual se detectan correspondencias o conexiones entre dos o más cosas.

e. Ordenamiento: proceso cognitivo a través del cual se distribuyen dos o más objetos; también puede realizarse a partir de sus características o cualidades.

f. Clasificación jerárquica: proceso cognitivo a través del cual se articulan diversos fenómenos en relación a su importancia. De modo general, se puede presentar de lo general a lo particular (método deductivo) o de lo particular a lo general (método inductivo).

Durante todo el desarrollo de la persona, desde el nacimiento hasta la adultez, se presentan cambios importantes en la maduración cerebral y corporal que le permiten alcanzar desarrollos para consolidarse como una persona integral.

En este sentido el proceso de aprendizaje tiene gran relevancia para lograr que el desarrollo académico sea promisorio, desde las diferentes formas que tienen los estudiantes para aprender, como lo mencionan Pérez, C. N., Arias, A. V., García, J. A. G. P., & Cabanach, R. G. (1998) que presentan tres enfoques para dicho proceso, como son el enfoque superficial en la que los estudiantes cumplen con el esfuerzo mínimo de la tarea, el enfoque profundo en el que el estudiante le da un significado a la tarea frente al conocimiento adquirido y el tercer enfoque denominado estratégico en el que se busca tener el máximo rendimiento posible a través de una planificación clara de las actividades, del esfuerzo requerido y el tiempo necesario logrando así un adecuado desarrollo académico.

2.2.3 Dimensión Espiritual.

La educación actual está basada filosófica y epistemológicamente en el mecanicismo, determinismo y materialismo, en la que los valores predominantes son el control, el consumo, la

competencia, la velocidad y el éxito material (Gallegos, 1999). Por lo que el actual modelo educativo sigue atendiendo a los paradigmas de la educación clásica (Prada, 2005).

La dimensión espiritual en el desarrollo humano se hace evidente en todas las culturas en cuanto se refiere a los valores morales, religiosos y estéticos que son "pautas de conducta personal" (Thompson, 1993). Lo anterior se relaciona con una educación holística, entendida como una estrategia comprensiva para reestructurar la educación en todos sus aspectos, y que no se limita a la formación académica del estudiante, sino que fomenta y potencia su desarrollo emocional, intelectual, social, físico, estético y espiritual (Gallegos, 1999).

En este sentido, cada persona tiene una visión integral en la que todas las demás personas están inmersas, y forman parte de una comunidad global, en la cual es posible el contacto con diversas culturas y percepciones del mundo, por lo que la educación holística y espiritual promueve el aprecio por la diversidad de pensamiento, analiza la causa de los conflictos, al mismo tiempo que explora temas sociales tales como derechos humanos, justicia, presiones del exceso de población y desarrollo, fomenta también la comprensión y aprecio por las religiones y tradiciones espirituales (Gallegos, 1999).

La dimensión espiritual se tiene en cuenta pocas veces en las instituciones educativas y sus planes educativos. Teniendo en cuenta la libertad de credo que está contemplada en la Constitución Política de Colombia (1991), sin embargo, la formación en esta área del ser humano debe ser una prioridad que se ha de tener en cuenta en el desarrollo integral debido, en primer lugar, a que de esta se origina la formación en valores estéticos, morales y religiosos, que le dan un sentido profundo a la experiencia de vida del individuo y, en segundo lugar, porque dicha

dimensión le da sentido a la experiencia de la historia personal y social, y por ende el destino humano en la historia, interrogándose acerca del sentido del amor, el dolor y de la muerte.

A partir de la cita bíblica: “¿Quién conoce lo que hay en el hombre, sino el espíritu del hombre, que está dentro de él?” (1 Corintios 2:11) ,Valera, R. (1960), se pretende plantear un punto de vista teológico-cristiano de lo que es la conciencia humana desde la dimensión espiritual, la cual se hace presente en los contenidos de la conciencia humana a nivel moral, espiritual y religiosa. La conciencia es la intimidad humana, es decir, su interioridad, no es sólo la conciencia psicológica, sino sobre todo conciencia moral y espiritual, es el núcleo más recóndito, es como el santuario del ser humano, el santuario donde nadie puede penetrar, a no ser un guía espiritual, o amigo de muchísima confianza, que sean leales y fieles, que pueden mirar lo más hondo de un ser humano. La conciencia es donde se formulan los más grandes interrogantes e inquietudes más profundos de las personas, que evidencian y caracterizan su espíritu y la necesidad que tiene este. Se trata del mundo interior de la persona, donde a veces el ser humano se siente muy bien y otras veces muy mal. Las grandes satisfacciones o insatisfacciones acontecen en este mundo interior.

En este mundo interior es donde la persona experimenta el amor que aporta la plenitud de la vida, la felicidad, gozo, alegría y donde también experimenta el sufrimiento, el fracaso, la frustración, la soledad, la culpa, el miedo a la muerte. La espiritualidad hace que la persona se sienta infinitamente superior al universo material y hace que busque la sabiduría, la verdad, el bien y la belleza. Se sale de sí mismo y se da a los demás con la entrega generosa, abnegada y desinteresada a las grandes causas como lo hicieron Jesús de Nazaret, y algunas personas reconocidas por su labor de servicio a la humanidad como Gandhi, Martin Luther King, Sor Teresa de Calcuta y otras grandes personalidades de la Iglesia Católica que lo han hecho a precio

de su propia vida. También conocidos defensores de los derechos humanos y de la dignidad humana son ejemplos de una alta espiritualidad.

Para lograr este grado de trascendencia en la experiencia espiritual, en primer lugar, se hace necesario querer y tener buena voluntad de llevarlo a cabo en su vida. Otros atributos que son necesarios, es el interés por el conocimiento, el estudio, la reflexión y la investigación sobre personas, grupos y comunidades que se dedican al servicio de las víctimas de las miserias humanas, interés por el estudio de las ciencias humanas (sociología, filosofía, psicología, teología e historia, entre otras) y el estudio de las diferentes culturas.

Es necesario que la persona espiritual se centre en la comprensión y el compromiso con los valores de la justicia, la solidaridad, la paz, y por la promoción de la defensa de los derechos humanos. Por otro lado, es necesario el desarrollo del interés por la historia de la propia espiritualidad y la de sus semejantes, y respeto en materia de convicciones y actitudes coherentes con las mismas, así como el retorno a la religiosidad y recuperación de la militancia religiosa, la familia, la comunión con el creador, y la presencia de prácticas políticas sustentadas en la libertad religiosa y en la libertad de conciencia, respeto y valoración de las expresiones que promuevan el bien común.

Se hace necesario, entonces, que quienes deseen trascender en la comprensión y el compromiso con la defensa de los derechos humanos, desarrollen en primer lugar, la capacidad de resistencia a presiones que se originan de personas o comunidades que expresan su pensamiento y puntos de vista sobre la realidad, y que poco concuerdan con los fines para un bien común; al contrario, especialmente cuando la lucha se centra en un bien particular y pretende sobrepasar el bien común. En segundo lugar, es necesario tener un buen manejo de conflictos y la

habilidad para conciliar entre diversos puntos de vista; otra habilidad importante es el desarrollo de la fortaleza para afrontar las adversidades y los resultados de las torpezas; finalmente, la participación activa en eventos de carácter espiritual, religioso y moral.

2.3 Autorregulación

El concepto de autorregulación ha sido ampliamente estudiado. El estudio de esta categoría se fundamenta en la importancia que ella tiene en la educación, tal como lo precisa González (2004). Para Zimmerman (2000) los alumnos pueden considerarse autorregulados en la medida en que sean – desde un punto de vista meta cognitivo, motivacional y conductual- participantes activos en su propio proceso de aprendizaje. Este mismo autor define la autorregulación como la autogeneración de pensamientos, sentimientos y acciones que son planeadas y adaptadas cíclicamente para el logro de metas personales. (Zimmerman, 2000, 2001). Según lo expuesto, la autorregulación es todo aquello que hacemos de manera consciente para dirigirnos a un logro o una meta.

Montalvo (2004) expone que, durante los últimos treinta años, el tema de la autorregulación ha tomado gran relevancia en la práctica educativa, lo que permite considerar que el concepto ha sido estudiado, generando una amplia diversidad de puntos de vista sobre el mismo.

Valdivia (2009) rememora que desde el siglo XIX, el aprendizaje era percibido como una disciplina formal, donde el fracaso del alumno era atribuido a limitaciones personales en inteligencia o diligencia; y algunas intervenciones educativas desde la autorregulación sólo se limitaban a adquirir hábitos personales deseables como, por ejemplo, tener letra legible, buena dicción, buena comprensión de lectura etc. En los años ochenta la autorregulación toma importancia desde el término *self-regulated* (SRL), que hacía énfasis en la autonomía y la

responsabilidad de los alumnos frente a la tarea de los aprendizajes, y posterior a los años noventa, gran parte de las investigaciones fueron centradas en la perspectiva de la autorregulación y los fundamentos sociales de la educación.

Actualmente existen diversos conceptos frente a la autorregulación, determinados por el modo de enseñanza desde el aprendizaje, en los cuales se clarifica la importancia que tiene este; dentro del nuevo modelo educativo del siglo XXI, la autorregulación es concebida como una herramienta para la vida, dado que las condiciones sociales y los altos índices de deserción, repitencia y desmotivación escolar, requieren de acciones que sean fundamentadas en los estudiantes, con el propósito de superar obstáculos en pro de una mejor calidad de vida.

Como se ha expuesto anteriormente, el estudio de la autorregulación ocupa un lugar importante en la psicología contemporánea. Su principal exponente es Lev Vygotsky, quien considera que la autorregulación es el resultado final de un largo proceso donde los adultos educan al niño. Al inicio, éstos controlan casi todas las actividades y funciones psicológicas del niño, pero a medida que el menor adquiere, desarrolla y satisface sus propias necesidades, el control cambia (Cruz, J. S., & Tomasini, G. A. (2005).

Según lo citado por Vygotsky (1988), se puede establecer que la autorregulación es un proceso que emerge de un desarrollo histórico y social, que requiere unas condiciones favorables a su formación, es decir, que también se enseña y estimula desde períodos tempranos del crecimiento, incluidas las etapas de desarrollo humano.

La autorregulación desde el aprendizaje reconoce varios aspectos que influyen en una adecuada apropiación en el proceder de los sujetos. En este sentido, la investigación plantea la necesidad de ahondar en la autorregulación como mecanismo y herramienta que permita al

educando asumir situaciones que lo ayuden a mejorar. Vivir en la sociedad de hoy exige planificar metas que lleven a enfrentar un mundo globalizado, en el que la preparación laboral se vuelve cada vez más importante y exigente.

En este sentido, el concepto de autorregulación se plantea como una acción con un fin determinado, el cual consiste en lograr un objetivo. Está enmarcado desde la autonomía individual que determina las metas de cada uno, las metas definidas como el fin al que se dirigen los deseos de una persona.

En este orden de ideas, se puede citar a Schunk (1997) y otros estudios, en los que la autorregulación se entiende como el proceso de solución de problemas. El problema planteado es alcanzar la meta y la función de la supervisión (autorregulación), es verificar cada paso para comprobar que hay progreso. En este proceso se compara la situación actual con una norma, y se trata de reducir las discrepancias. Véase en el esquema este proceso Figura número. 9

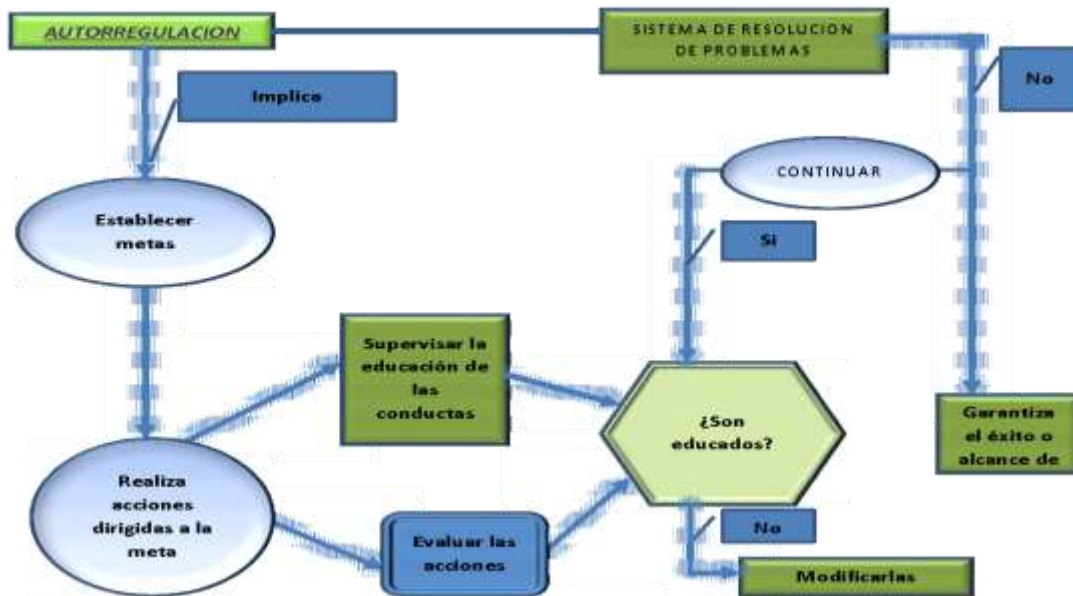


Figura 7. Fases del proceso de solución de problemas

Fuente: elaboración propia de los autores

Teniendo como referencia la figura N° 7, la autorregulación requiere de un análisis mental-individual que permita determinar y evaluar acciones que sean dirigidas a lograr metas.

Reflexionar de manera autónoma permitirá al estudiante concebir la autorregulación como un mecanismo concreto para alcanzar sus objetivos personales.

2.3.1 Características de la Autorregulación.

Algunos estudios en general, como el de Corno Weinstein (2000), Husman y Dierking (2000), Winne (1995) y Zimmerman (2008) mencionan las siguientes características que identifican un aprendizaje autorregulado:

a. Conocen y saben emplear una serie de estrategias cognitivas (repetición, elaboración organización), que les van ayudar a atender, transformar, organizar, elaborar y recuperar la información.

b. Saben cómo planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales hacia el logro de sus metas personales (metacognición).

c. Presentan un conjunto de creencias motivacionales y emocionales adaptativas, tales como un alto sentido de autoeficacia académica, la adopción de metas de aprendizaje, el desarrollo de emociones positivas ante las tareas (como, por ejemplo, gozo, satisfacción, entusiasmo), así como la capacidad para controlarlas y modificarlas, ajustándolas a los requerimientos de la tarea.

d. Planifican y controlan el tiempo y el esfuerzo que van a emplear en las tareas, y saben crear y estructurar ambientes favorables de aprendizaje, tales como buscar un lugar adecuado para estudiar y la búsqueda de ayuda académica (*help-seeking*) de los profesores y compañeros cuando tienen dificultades.

e. En la medida en la que el contexto lo permita, muestran mayores intentos por participar en el control y regulación de las tareas académicas, el clima y la estructura de la clase (verbigracia, cómo será evaluado uno mismo, los requerimientos de las tareas, el diseño de los trabajos de clase, la organización de los grupos de trabajo).

En concordancia con lo expuesto, y dentro de la revisión de estudios pertinentes al tema, el estudiante autorregulado es el que de forma intencional y proactiva define y decide su camino para aprender a aprender (Monereo y Castello, 2001). A partir de ello, se encuentra que los estudios realizados frente a autorregulación del aprendizaje convergen en presentar unas características principales, que son necesarias para que de la autorregulación se pueda establecer la automotivación y la autoplanificación. De esta forma, se establecen unas acciones que permiten identificar las condiciones necesarias para que se pueda dar una autorregulación desde el aprendizaje, tal cual lo describe el siguiente autor: “Para que este proceso pueda producirse, es necesario que la persona ponga en marcha las acciones necesarias para el desarrollo de lo que se conoce como aprendizaje autónomo o autodeterminado, autoinstrucción, etc.” (Knowles, 1975)

Según Knowels (1975), estos procesos requieren, que el individuo tome la iniciativa en su proceso de aprendizaje, lleve a cabo un diagnóstico previo de las necesidades propias de aprendizaje, con o sin la ayuda de otros, que formule metas de aprendizaje propias, que identifique los recursos humanos y materiales necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje establecidas, que elija e implemente las estrategias de aprendizaje adecuadas y lleve a cabo un proceso de autoevaluación de los resultados del aprendizaje. El aprendizaje autorregulado requiere que el estudiante asuma competencias como la pro-actividad, el autoconocimiento, el autocontrol, sentido de responsabilidad, la autoconfianza, el

autorreflexión, todas estas encaminadas a generar una conducta que lleve a su propia autorregulación del proceso de aprendizaje.

Dadas las condiciones que anteceden al concepto y las características planteadas por distintos autores, los estudiantes proactivos aprenden más cosas y mejor que los que atienden pasivamente, esperando a que el profesor les transmite su conocimiento (Knowles, 1975; Schunk y Zimmerman, 2008; Pintrich, 2000). Estos estudiantes presentan una mayor persistencia y una motivación más elevada; suelen aprender de forma más efectiva y profunda, mostrando un mayor interés y una actitud más positiva hacia las materias objeto de aprendizaje.

Pintrich (2000) Propone un modelo en el que plantea que los procesos reguladores se organizan en función de cuatro fases: a) la planificación, b) el auto-observación (*self-monitoring*), c) control y, d) evaluación. A su vez, dentro de cada una de ellas, las actividades de autorregulación se enmarcan dentro de cuatro áreas: la cognitiva, la motivacional/afectiva, la comportamental y la contextual.

Cada una de estas fases presenta características específicas (ver tabla 6), que son referentes para ahondar en la autorregulación como herramienta para que los estudiantes se planteen un proyecto de vida (García Martín, 2012). A continuación, se explican cada una de ellas. Coincidiendo con lo que se plantea en esta propuesta, Pintrich (2000) plantea las siguientes fases.

Tabla 6. Categorías de la Regulación

Áreas de la regulación				
Fases	Cognición	Motivación/emoción	Conducta	Contexto

Fase 1 Pensamiento anticipatorio, activación	Establecimiento de objetivos.	Adopción de una orientación hacia el objetivo.	Planificación de tiempo y esfuerzo.	Percepciones de la tarea.
	Activación del conocimiento previo.	Juicio de eficacia.	Planificación para la auto observación de la conducta.	Percepciones del contexto.
	Activación del conocimiento metacognitivo.	Percepción de la dificultad de la tarea.		
Fase 2 Monitorización		Activación del valor de la tarea.		
		Activación del interés.	Conciencia y monitorización del esfuerzo, del uso del tiempo y de la necesidad de ayuda.	Monitorización de los cambios de la tarea y de las condiciones del contexto.
	Conciencia metacognitiva y monitorización de la cognición.	Conciencia y monitorización de la motivación y la emoción.	Auto observación de la conducta.	
Fase 3 Control			Incremento y decremento del esfuerzo.	Cambio y renegociación de la tarea.
	Selección y adaptación de las estrategias cognitivas para aprender y pensar.	Selección y adaptación de las estrategias para el gobierno, la motivación y la emoción.	Persistencia, abandono.	Cambio o abandono del contexto.
			Búsqueda de ayuda.	
Fase 4 Reacción y reflexión	Juicios cognitivos.	Reacciones afectivas.	Elección de la conducta.	Evaluación de la tarea.
	Atribuciones.	Atribuciones.		

Fuente: Áreas de la regulación. García, M (2012, p.208).

A continuación, se explica la tabla N° 6 a partir de la teoría planteada por Pintrich (2004), en la que propone un marco conceptual frente al proceso de autorregulación, tal como se ha mencionado anteriormente, y en la que se desarrollan cuatro fases. Es importante resaltar que Pintrich formuló el marco conceptual de la autorregulación mediante la validación de otros teóricos. Sin embargo, el autor enmarca el concepto en el ámbito social-cognitivo, a pesar de que incorpora elementos de otras teorías como la de Zimmerman y Schunk, (2001) relacionadas con el procesamiento cognitivo de la información, Pintrich (2000) plantea un marco conceptual sobre el desarrollo de etapas en autorregulación más concreto.

En este sentido, el autor propone que “las actividades autorreguladoras mediadas con las relaciones entre los alumnos y sus entornos influyen los logros de los alumnos” (Pintrich, 2000; Zusho y Pintrich, 2003, citado por Schunk, 2005, p.86). Como se ha expuesto anteriormente, el modelo de Pintrich (2000) se compone de cuatro fases presentadas como procesos, y para cada fase, cuatro áreas de autorregulación que se toman como categorías para el desarrollo de la fase interventiva del presente estudio.

Según el modelo, estas cuatro áreas son: el área cognitiva, motivacional o emocional, conductual y contextual. Esta última se considera un área importante, puesto que no se ha tenido en cuenta en otras apreciaciones frente al tema (García, 2012). En concordancia con el argumento del autor en el marco de su teoría, a continuación, se explica el desarrollo de cada una de las fases, y en consecuencia las categorías que permiten identificar la relación entre lo que la investigación plantea con relación a la autorregulación.

En el marco propuesto por Pintrich (2000) la primera fase se refiere al pensamiento anticipatorio y cognitivo. En esta etapa se propone hacer un reconocimiento previo de la fijación de objetivos. Esta fase incluye la revisión de metas, el conocimiento del contenido el aspecto

metacognitivo, este último expuesto por Flavell (1987), y retomado por García (2012), como “proceso de alto nivel del conocimiento el cual requiere que exista en el estudiante un grado de conciencia y supervisión activa (o monitorización cognitiva) la cual busca generar procesos cognitivos simples” (García, 2012 Pág.206). Esto permitirá hacer que el educando genere procesos de aprendizaje mayormente estructurados que surgen de su propia convicción.

Existen varios estudios relacionados con la metacognición que han aportado al tema del aprendizaje (Osses y Jaramillo, 2008). Estos estudios plantean que la metacognición puede ser un camino para “aprender a aprender” Glaser (1994). Define la metacognición como una de las áreas de investigación que más ha contribuido a la configuración de las nuevas concepciones del aprendizaje. Por este motivo, cada vez más se le atribuye un papel más importante a la conciencia que tiene el sujeto, y a la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje.

El término metacognición presenta diversas definiciones, una de ellas la enmarca como “un término que se utiliza para designar una serie de operaciones, actividades y funciones cognoscitivas llevadas a cabo por una persona, mediante un conjunto interiorizado de mecanismos intelectuales que le permiten recabar, producir y evaluar información, a la vez que se pueda conocer, controlar y autorregular su propio aprendizaje” (González, 1996). Esto explica la necesidad de profundizar en el término, puesto que frente a la propuesta de Pintrich (1999) este aspecto cobra gran importancia.

De la misma manera Osses y Jaramillo (2008) concluyen que “la metacognición es un camino viable para lograr un desarrollo más pleno de la autonomía de los estudiantes, reflejándose éste, entre otros aspectos, en un aprendizaje que trasciende el ámbito escolar para proyectarse en la vida” (Osses y Jaramillo, 2008 pág. 191)). Según se ha expuesto con este planteamiento y otros estudios, Pintrich (2000) coincide en plantear este proceso dentro de su marco.

después, de haber establecido objetivos, en la categoría de la metacognición, se hace una activación de los conocimientos (Martin y Marchesi, 1990). Se definen los procesos metacognitivos como parte constituyente de la estructura cognoscitiva de una persona, teniendo en cuenta que los conocimientos básicos con los cuales una persona aborda una situación problemática que se le presenta, se dividen en dos tipos; el primero: relacionado con los saberes previos y que están constituidos por los conocimientos específicos. Otros autores como (Wellman, 1985 y Giasson, 1999), lo entienden como “conceptos, principios, hechos y nociones propios del problema”, es decir información clave que permite realizar una activación del conocimiento. La primera etapa consiste en la capacidad de tomar conciencia del funcionamiento de nuestro pensamiento y comprender los factores que favorecen o no en cuanto a la solución de la tarea; el segundo: se refiere a la capacidad que tiene el individuo para planificar las acciones que va a realizar, controlar su ejecución y posteriormente evaluar los resultados.

Una tercera fase, según Pintrich (2000), es seleccionar y adaptar estrategias cognitivas que le permitan al sujeto aprender a pensar mejor las acciones que lo lleven a mejorar su aprendizaje, por ejemplo, incluyendo estrategias como tomar notas, poner más atención, anotar las recomendaciones.

Una cuarta fase es la de instaurar juicios cognitivos, que permiten al sujeto determinar cuándo y por qué utiliza estas estrategias haciendo un control del proceso intelectual, apropiándose de atribuciones para ejecutar lo que se ha planteado para evaluar los resultados.

Dada esta descripción sobre la metacognición establecida dentro de las fases propuestas por Pintrich (2000) se plantea el valor que tiene la motivación y la emoción en este proceso. El modelo propuesto por Pintrich está enmarcado en la perspectiva socio-cognitiva que retoma la propuesta de Bandura y Schunk (1989), del aprendizaje autorregulado, el mismo que clasifica y

analiza los distintos procesos que están implicados; es decir, la autorregulación está constituida por cuatro fases: la planificación, la auto-observación (*self-monitoring*), el control y la evaluación. Y las interacciones dentro de cada fase de cuatro áreas: las motivacionales/afectivos y biológicas, del ser humano, sin desligarlos de las comportamentales y el contexto, en el cual se desenvuelve y se encuentra inmerso. Uno de los puntos relevantes en este modelo, es la posibilidad de que el ser humano, a medida que se autorregula, puede modificar el contexto donde se desarrolla.

Dentro de las áreas de la autorregulación se encuentra la motivación y la emoción o motivacional/afectiva que centran el contexto educativo en educandos activos, analíticos, incidiendo positivamente sobre su proceso su propia motivación y emocionalidad; esto hace que para los docentes sea más importante que sus alumnos aprendan a aprender para toda su vida.

Es evidente que la autorregulación es un eje articulador actual de las investigaciones y factor determinante de las prácticas educativas (Pintrich, 2003). Además, el aprendizaje actualmente se concibe como un proceso activo, cognitivo, constructivo, significativo, mediado y autorregulado (Beltrán, 1996).

El aprendizaje autorregulado puede ser intervenido y potencializado a través del proceso educativo debido a que, no solamente se enseñan conocimientos, destrezas, habilidades y valores, sino que también se abordan formativamente los procesos motivacionales y afectivos frente al autorreflexión, la elección de comportamientos presentes y hacia el futuro, y el cómo se afronta el éxito y el fracaso. Lo anterior se sustenta en lo expresado por Montalvo y González-Torres (2004, pág. 2) "El logro de un aprendizaje significativo y autorregulado necesita tanto voluntad (*will*) como destreza" (*skill*). (Blumenfeld & Marx, 1991; McCombs y Marzano, 1990), y por esto, la educación debe ayudar a los alumnos a ser conscientes de su pensamiento, a ser estratégicos y a

dirigir su motivación hacia metas valiosas. El objetivo es que los alumnos aprendan a ser sus propios maestros; y en este sentido se habla de la necesidad de pasar de la enseñanza a la práctica autorreflexiva (Schunk & Zimmerman, 1998 pág. 221).

Otro aspecto relevante en la teoría del autor es la conducta. Bandura (1964), realizó estudios sobre cómo la autorregulación de la conducta hace referencia a las autoconcepciones que los individuos hacen a partir de sus experiencias de dominio en diversas actividades.

La conducta es un aspecto para alcanzar la autorregulación, a través del área evolutiva del ser humano, es decir, del ejercicio constante de realizar diversas acciones de forma consciente, las cuales generarán un bienestar para el propio individuo, como por ejemplo la acción voluntaria de alimentarse a pesar de no sentir la sensación de hambre; sin embargo, la alimentación es vital para mantener buenas condiciones de calidad de vida.

Este aspecto es fundamental para alcanzar la autorregulación y con ella el éxito académico. Estas estrategias han sido planteadas hasta ahora para estudiantes universitarios; sin embargo, se pretende que la autorregulación sea aplicable en la educación básica secundaria, específicamente en estudiantes de grado octavo de ciclo cuatro, estudiantes en edad adolescente, permitiendo que se proyecten de una forma positiva en su quehacer como estudiante y como parte integral de la sociedad. A continuación, se describe la conducta dentro de cada una de las fases propuestas por Torre (Torre, 2007; García, 2012).

La primera fase hace referencia al pensamiento anticipado, a la planificación y a la activación. En esta fase la conducta se centra en la planificación del tiempo y el esfuerzo para el establecimiento y cumplimiento de los objetivos propuestos previamente, así como la planificación para las auto-observaciones de la conducta.

La segunda fase se denomina como monitorización. La conducta se centra en la conciencia y monitorización del esfuerzo, del uso del tiempo y de la necesidad de ayuda; implica también la auto-observación de la conducta. Para la tercera fase, que se denomina control, la conducta se centra en el incremento o decremento del esfuerzo, la persistencia o abandono de la tarea y la búsqueda de ayuda. Finalmente, en la cuarta fase, denominada reacción y reflexión, la conducta se establece como la elección de la misma, es decir, la conducta se adoptará para cumplir con tareas o metas planteadas al inicio del proceso en la fase inicial.

En cuanto al contexto, la principal contribución de Pintrich (1999) es la de integrar los factores motivacionales, cognitivos y contextuales, debido a que solo con un completo panorama sobre el aprendizaje en el contexto escolar es posible entenderlo junto con las dificultades que emergen en este proceso.

La teoría propuesta por Pintrich (1999) incorpora, a diferencia de Bandura, una relación de dependencia más profunda y estrecha entre la motivación del individuo, su regulación y el contexto, en el que se encuentra inmerso el individuo, que finalmente modifica su comportamiento, el autor concluye que cada intervención motivacional en el aprendizaje debe, no solo abarcar al individuo como persona, sino también a su entorno. “Al mismo tiempo, sin embargo, deberíamos involucrarnos en investigación que persiga, tanto metas de comprensión científica como de utilidad, y que permita comprender la actuación del individuo en contexto y el desarrollo de aplicaciones útiles para la educación” Pintrich (2000, p.224).

Este contexto incluye factores como metas propuestas en el aula, métodos y conductas usados y asumidos por el docente en su proceso de enseñanza, el lugar físico de la impartición de la actividad y las tareas que de ellas se deriven, así como la percepción del estudiante sobre estos dos últimos aspectos. También se analizan las relaciones interpersonales que se dan entre docente

y alumnos. Por ello, en 1960, en la obra de Miller, Galanter y Pribram, *Planes y estructura de la conducta*, los autores proponen que los estudiantes son agentes que eligen y toman decisiones sobre su comportamiento, y estas elecciones están ya fundamentadas, pero no determinadas por los ambientes en los que habitan. Así pues, estas decisiones nunca pueden ser supuestas con total acierto, sino que siempre tendrán un componente dinámico aleatorio e impredecible. Por lo expuesto a las consideraciones de los párrafos anteriores, existen elementos que se encuentran contenidos dentro del concepto de la autorregulación como eje de estudio y que son necesarias para que un sujeto autorregulado cumpla con sus objetivos.

2.3.2 Autonomía.

La autonomía, entendida como la plantea Piaget (1932) significa llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual. La autonomía es entendida también como el poder de gobernarse a sí mismo. Es lo contrario de heteronomía, que significa ser gobernado por los demás.

Para hablar de autonomía escolar, Álvarez (2002), plantea que este término no es unívoco. Para diferentes personas, aún en la escuela, la autonomía puede tener diversos significados para los profesores, el rector o los padres. Se trata más bien de un concepto con valor heurístico que puede ayudar a orientar los esfuerzos de reforma educativa, cambiando a medida que obtenemos un mejor conocimiento de la relación entre la comunidad y la escuela.

2.3.3 Autoestima.

Para que un sujeto llegue a autorregularse, es necesaria la autoestima, definida, según Branden (1995), como la disposición a considerarse competente frente a los desafíos básicos de la vida y

sentirse merecedor de la felicidad. Tener una alta autoestima es sentirse confiadamente apto para la vida. Desde esta perspectiva, es necesario que el nivel de autoestima en los estudiantes se estimule, puesto que hace parte de los componentes que enmarcan el desarrollo humano y que más adelante se describe de una manera más precisa en las dimensiones del ser humano.

Por otra parte, y con relación a la autorregulación, es el desarrollo humano un aspecto de suma importancia puesto que, un educando enmarcado en el mejoramiento de su desarrollo humano contribuye a un mejor ser humano que aportará a la sociedad mejores ciudadanos, y por ende sujetos educados en construcción de una mejor calidad de vida.

2.4 Rendimiento académico

El concepto de rendimiento académico recibe algunas definiciones en cuanto a que diferentes autores tales como González (citado por Pérez, 1997) lo define como el fruto de una constelación de factores derivados del sistema educativo, de la familia y del propio estudiante.

Se cita a Edel (2003), quien plantea que la complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, exponiendo que en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos. La vida escolar y la experiencia docente, son utilizadas como sinónimos. (pág. 2)

De acuerdo con algunas de estas concepciones el rendimiento académico escolar es el resultado del aprovechamiento en función de diferentes objetivos escolares a su vez el rendimiento académico permite establecer el éxito o fracaso en el proceso educativo expresado a través de notas o calificativos.

Para Jiménez, Izquierdo y Blanco (2000), el rendimiento escolar es un “nivel de conocimiento demostrado en un área o materia comparada con la norma de edad y nivel académico” así mismo los autores postulan que el rendimiento del estudiante es entendido a partir de los procesos de evaluación, pero no simplemente de medición o de evaluación de rendimientos alcanzados, sino que además es el desempeño individual influenciado por el grupo de pares, el aula y el propio contexto educativo.

Según Pintrich (1990), los factores afectivo-motivacionales que tienen tanta repercusión sobre el proceso de aprendizaje, están conformados por tres tipos de componentes:

- Los componentes de expectativas: son las creencias positivas o negativas que se posean sobre la capacidad personal para realizar una tarea.

- Los componentes de valor: representan la importancia que cada persona otorga a las actividades académicas, y se vinculan con la orientación hacia las metas y el valor de la tarea.

- Los componentes afectivos son los sentimientos y afectos que se tienen sobre sí mismo y sobre las actividades a realizar, que se pueden expresar en formas diversas a través de ansiedad, vergüenza, orgullo, y que expresan la autoestima y los sentimientos de autoeficacia que posee la persona (Pintrich, 1990).

Estos factores dados por Pintrich, (2000) que se relacionan con la cognición y la motivación, se suman el comportamiento y el contexto que rodea al individuo, constituyendo las cuatro áreas que son controladas en todo proceso regulatorio. Por otra parte es necesario tener en cuenta que un buen rendimiento académico puede conllevar a establecer metas que desde las proyecciones en los adolescentes los conduzca a pensarse en la construcción de un proyecto de vida sólido y de mayores oportunidades este entendido, como el núcleo central de sí, formado por los valores

en torno a los cuales va estructurando la identidad de la persona. Este proyecto debe estar constituido, en consecuencia, por el conjunto de cosas y realidades que son importantes para la persona, entre ellas, sus valores y modo de vida, (Meza, 1996). El proyecto vida no es un esquema abstracto de ideas que limitan las iniciativas que permanentemente surgen en la vida, sino que su objetivo es darle sentido a la vida para alcanzar la realización personal.

En este sentido, el componente académico en el proyecto de vida direcciona al individuo en las tareas fundamentales en las que los aspectos de disciplina y voluntad forman personas comprometidas en la búsqueda de la excelencia y mejoramiento continuo, específicamente con los adolescentes y jóvenes; la etapa de la academia es el entorno que posibilita la preparación para el futuro.

Por ello, la relevancia que tiene mencionar proyecto de vida en la propuesta de investigación, ya que se encuentra dentro del proceso escolar la necesidad de que los estudiantes apropien y reflexionen frente a la importancia que cobra tomar plena conciencia de sus actos desde la autorregulación. El proyecto de vida es definido como lo que “el individuo quiere ser” y “lo que él va a hacer” en determinados momentos de su vida, así como las posibilidades de lograrlo (D'Angelo, 1986). Los proyectos de vida o la proyección futura han sido abordados a partir de distintas conceptualizaciones, por diferentes enfoques y escuelas desde el punto de vista de la Psicología. Entre dichas conceptualizaciones se destacan, fundamentalmente, las categorías de objetivos, metas, proyectos e ideales.

Importantes autores como Lewin (1965) señaló que las metas y objetivos que se propone el sujeto, así como las necesidades, son elementos que desempeñan una importante función dinamizadora del comportamiento. Por su parte, Nuttin (1972) señala que existe en el ser humano

la fuerza interior que lo motiva a la realización de sus potencialidades denominada “tendencia hacia la realización de sí mismo”. Esta es la tendencia que impulsa al sujeto en un proceso de concordancia y diferencia entre lo que él desea ser y la prospectiva que posee del medio a actuar en favor de lograr sus proyectos.

Los psicólogos de corte humanista como Maslow (1943) consideran que la expresión de la naturaleza ideal del hombre es la planificación consciente del futuro a través del planteamiento de metas. Rogers analiza como elemento fundamental “el proceso de convertirse en persona”, el logro de un *self* o sí mismo estructurado Rogers (1977). Analizan como elemento fundamental “el proceso de convertirse en persona”, acción que se alcanza por el esfuerzo del sujeto en dar respuesta a las condiciones cambiantes de su entorno, fuerza que impulsa al sujeto a la consecución de sus objetivos, y que constituye un mecanismo psicológico (emocional) de autorregulación, propio de la condición humana.

Otros autores, como Bozhovich (1976); (1961) y Kon (1990) han conceptualizado la proyección futura de la motivación bajo el término de “ideales”. Estos ideales y su desarrollo abarcan, desde la presencia de ideales concretos en la edad escolar, hasta la aparición de ideales abstractos en la adolescencia. En la edad juvenil, los ideales comienzan siendo abstractos y adquieren, además, un carácter generalizado, ya que el sujeto se convierte en el centro de su ideal (egocentrismo), desempeñando esta formación un importante papel en el proceso de su auto perfeccionamiento.

González (1972) consideró la proyección futura como expresión de la motivación humana superior, que no responde únicamente a las motivaciones instintivas e inconscientes, sino también al indicador que distingue al hombre sano del enfermo, desde el punto de vista psicológico.

Domínguez e Ibarra (2003) plantean la proyección futura como la estructuración e integración de un conjunto de motivos elaborados por el sujeto en una perspectiva temporal futura, a mediano o largo plazo, que posee una elevada significación emocional o sentido personal para sí mismo, planeando estrategias que permitan obtener el logro de los objetivos propuestos, además de incluir la previsión de aquellos obstáculos que puedan entorpecer o limitar la consecución del proyecto. No obstante, y a pesar de esta variedad de denominaciones, la proyección futura es considerada por la mayoría de los estudiosos como importante componente de la motivación, esto es, como formación psicológica que expresa la perspectiva temporal de la motivación del sujeto orientada al futuro.

D'Angelo (1983) indica que el proyecto de vida es una actividad eminentemente social, y está sujeta a la determinación socio-histórica. Al construir sus proyectos de vida, los individuos expresan sus orientaciones de futuro a partir de las condiciones en que están inmersos, como forma activa y creadora de manifestación de su personalidad individual que puede estar condicionada por el colectivo. En otras palabras, el concepto proyecto de vida designa la realidad psicológica que comprende la organización y realización de las orientaciones motivacionales fundamentales del individuo a través de planes concretos de su actividad futura. Por eso, los proyectos de vida se constituyen en "unidades de integración" de toda la actividad de la personalidad. Los proyectos de vida están relacionados con la planificación y la proyección futura que realizan todos los individuos cognitiva y emocionalmente- durante todos sus ciclos vitales, que están influenciados con el contexto social, cultural y económico. Además, el desarrollo de sus múltiples dimensiones humanas conducentes a metas puede ser influenciado por los procesos enseñanza-aprendizaje impartidos por la escuela.

El autor de la teoría de las inteligencias múltiples, Gardner (1994) permite enfatizar las particularidades y la acción personal de la construcción del proyecto de vida, otorgándole un lugar importante a cada persona, a sus maneras de ver, entender y vivir el mundo. Es decir, es una acción consciente y emocional que se construye a partir de que el ser humano es un ser social y en constante interacción consigo mismo y con el medio ambiente y su proceso de aprendizaje.

Flores (2008) permite desarrollar el ámbito social de la construcción del proyecto de vida, debido a que los seres humanos son consecuencia del vínculo con los demás, y esto a su vez genera óptimos desarrollos y adaptaciones sociales. Las cuales conllevan al individuo a que pueda tener modelos o referentes que le permitan preguntarse lo que quiere o desea ser en un futuro.

Casullo (1996), relaciona el proyecto de vida con la proyección futura laboral u ocupacional que cada ser humano representa de forma subjetiva, de la funcionalidad en el ámbito laboral que le permita sentirse perteneciente y valorado según el rol que desempeñe.

Kinect y Taylor (1999) definen el proyecto de vida como la planeación de vida que poseen los jóvenes, quienes, al hacerse conscientes de sus cualidades y posibilidades, valorando sus perspectivas y fines, que inician con el conocimiento de sí mismo: principios, valores, fortalezas, debilidades, cualidades. Lo anterior permite allanar el camino para encarrilar sus procesos y acciones para alcanzar sus metas u objetivos individuales, familiares y laborales.

Otra apreciación sobre los proyectos de vida es el proporcionado por Britos, 2013. El cual plantea que es la educación la que motiva, y potencializa el desarrollo de las capacidades del educando. Lo anterior en cuanto a la consecución de las metas de interés del estudiante, sin detrimento de la orientación de las tareas y su trabajo académico. La educación debe estar

siempre en búsqueda de desafíos relacionados con la creación de un clima emocional en el aula. La educación debería orientar hacia la apreciación de las “tareas de la vida”, que el estudiante muestre responsabilidad, compromiso, o sea, autoeficacia, y que se tenga en cuenta que existen causas externas e internas que condicionan nuestro proyecto de vida, pero que el esfuerzo constante frente a las dificultades (retos o desafíos) es el que construye el éxito, entendido como un proceso continuo, y no una situación fortuita.

Dentro del proceso de cada persona, existen algunos deseos a realizar. Esto se puede denominar como metas o propósitos, y según cómo se estructuran dichas metas, se puede evidenciar si se está generando un proyecto de vida. La estructuración de las metas, son las estrategias y pasos necesarios a seguir según lo que se quiera lograr. “Desempeña una función de integración direccional, valorativa e instrumental, de las orientaciones de la personalidad, con los modos posibles de su realización concreta en la actividad, conservando la unidad de sentido general de toda la personalidad” (Velázquez, 2013 pág.77).

El proyecto de vida se puede diseñar a corto, mediano y largo plazo; en él se deben incluir los elementos más importantes que se desee que haya en la vida de cada persona. Es un bosquejo de cómo se quiere que sea la vida, de qué se quiere que haya en ella: relaciones, actividades, personas, lugares, cosas, trabajo, familia, etc. Todo proyecto de vida se distingue por su carácter anticipatorio, modelador y organizador de las actividades principales y del comportamiento del individuo, que contribuye a delinear los rasgos de su estilo de vida personal y los modos de existencia característicos de la vida cotidiana en todas las esferas de la sociedad.

Para analizar los elementos que se quieren incluir o tener en cuenta dentro del proyecto de vida de cada persona, se puede tener en cuenta los Niveles Neurológicos propuestos por Wefwer

(2008), asumidos desde la teoría de Bateson (2011) sobre niveles lógicos, en los que se manifiesta que toda experiencia humana se puede analizar desde los niveles “espiritual, identitarios, desde las creencias, los valores, capacidades y entorno.

Cada nivel organiza el funcionamiento del inmediato inferior. Las reglas de cambio para cada uno de los niveles son diferentes. En general, es más fácil inducir cambios en un nivel inferior estos, pueden producir modificaciones en otro superior, pero no necesariamente. En cambio, lo inverso ocurre siempre cuando alguno o varios niveles no están alineados (no concuerdan sus contenidos), se genera incongruencia en una persona. Su armonía produce seguridad y mayor efectividad al no gastar energía para mejorar el conflicto inter-niveles.

La formación de los proyectos de vida requiere una visión compleja, holística, multidimensional, que se resuelve como construcción de una estructura psicosocial integradora de las diferentes áreas y dimensiones del individuo, planteando, así, retos importantes que la educación debe asumir: manejo eficiente de los recursos cognitivos, estructuración y conservación de pautas culturales y valores del modo de vida tradicionales, preparación para el enfrentamiento ante las crisis.

Desde este punto, se debe buscar que con las estrategias de la educación se potencialice a los docentes en la atención y desarrollo del proyecto de vida, de los y las estudiantes, desde el desarrollo humano integral, generando así mejores posibilidades para todos.

Para lograr el anterior cometido, es necesario interrelacionar las competencias humanas (conocimientos, actitudes-valores, motivaciones y destrezas) desde un proceso reflexivo de las experiencias cotidianas para asumir y coger lo mejor de sí. Para esta investigación se tomaron conceptos que permitieron diseñar y aplicar una estrategia de intervención educativa que

fortaleciera la autorregulación, el rendimiento académico y, en consecuencia, el proyecto de vida de los estudiantes de grado octavo.

Por lo tanto, el proyecto de vida, o perspectiva futura, se conceptualiza como la estructuración e integración de un conjunto de motivos elaborados por el sujeto en una perspectiva temporal, futura, a mediano o largo plazo, que posean una elevada significación emocional o sentido personal para este. Para que estos propósitos se cumplan, es necesario incluir la previsión de aquellos obstáculos que pueden entorpecer o limitar la consecución del proyecto (Domínguez, 2007). Además, es necesario perfilar los componentes que influyen en el desempeño de las tareas que propenden por el logro, por lo que no pueden dejarse de lado componentes emocionales, en los que se hallan inmersos factores como la autoestima, la autorregulación, las metas, los objetivos, los ideales, la estructura emocional y demás. Adicional a ello, también hay otros componentes importantes que permiten la realización del proyecto de vida, como las redes de apoyo que son la cultura, la vinculación social. De estos componentes se analizaron solamente dos. Estos son la satisfacción en el estudio y la disposición. Los siguientes son los componentes del proyecto de vida tomado de (Rodríguez, 2012 pág. 16):

1) Competencias personales y sociales: Para que la persona comprenda su entorno y asuma su realidad, es necesario que establezca relaciones entre las competencias psicosociales, procesos de maduración y procesos de aprendizaje. De esta forma, estimula la comprensión crítica que se caracteriza por potenciar la discusión, la crítica y la autocrítica. Conoce y valora las tradiciones y raíces culturales, el espíritu de iniciativa y de empresa, desarrolla hábitos de estudio y trabajo, y desarrolla la capacidad de gestión.

2) Temas relevantes: La interculturalidad, igualdad de género, afectividad, autoestima y sexualidad, protección y defensa del medio ambiente, etc.

3) La intervención vocacional: Tiene por finalidad conseguir la optimización de las capacidades del joven, y lograr una inserción adecuada del mismo en el campo socio profesional. Se observa que la intervención vocacional ha experimentado una profunda evolución desde la concepción clásica y estática de Parsons (citado por Rodríguez 2012), hasta las alternativas evolutivas y dinámicas de Holland (1992). Entre los elementos primordiales de un estado de competencia vocacional es importante responder a las nuevas demandas externas. Se mencionan los siguientes:

a) Sentido de propósito el cual se refiere en disponer de un impulso intrínseco que origina y mantiene la conducta hacia el logro de una meta deseada.

b) Resolución de problemas está, asociada a la capacidad para enfrentarse hábilmente a las situaciones conflictivas, lo cual requiere analizar la información desde una amplia variedad de fuentes, considerar todos los aspectos del tema, pensar divergentemente, hacer juicios y elaborar planes de acción realizables y efectivos.

c) Capacidad de comunicación: La persona idónea socialmente es capaz de dar y recibir, de fomentar relaciones firmes y profundas, es capaz de expresarse de manera clara y brillante y de asumir los diferentes niveles de comunicación interpersonal (familia, grupo, autoridad).

d) Conocimientos previos: Poseer información significativa sobre un campo del saber científico y tecnológico consolidado y actualizado o los procedimientos eficientes para obtener y organizar información que constantemente se está produciendo para acercar la teoría a la práctica.

Así mismo, se forma un autoconcepto positivo y realista que le lleve a autorregular su mente y su conducta.

4) Adaptación flexible: Se refiere a la capacidad que debe poseer toda persona para defenderse de las estructuras sociales, reaccionar ante los cambios y responder sin miedo y sin angustia a la incertidumbre.

5) Autodescripciones: Consisten en un conjunto de variables relacionadas con la dinámica de la propia personalidad: conocimiento, aceptación, eficacia, control, etc., que, cuando se desarrollan equilibradamente, sustentan un “Yo” o una identidad personal sólida y singular.

2.5 Motivación

“La motivación es la fuerza interior que dinamiza y energiza al individuo en dirección de una meta y unos resultados específicos” (Toro, 1985 citado en Batista, Gálvez e Hinojosa: 2010).

Según las investigaciones de Pajares y Schunk (2001), citados por García (2008), se encuentra que los estudiantes con mayor confianza en su capacidad de aprendizaje son más esforzados y persistentes en conseguir sus objetivos a pesar de las múltiples dificultades, falta de recursos o medios que se les pueda presentar, algo que también es verificable a la luz de sus resultados académicos. La manera como el estudiante percibe su capacidad de afrontar los retos es definitiva para aumentar las probabilidades de que tenga éxito, sin importar realmente lo que el individuo pueda hacer en pro de sus metas.

De manera análoga, una serie de fracasos continuos y prolongados llevan al individuo a generar un sentimiento de indefensión aprendida (Seligman, 1998); por otro lado, a pesar de las capacidades del alumno, puede que no exista en él la motivación hacia el logro hacia algún

desempeño, lo que efectivamente se ve reflejado en rendimiento académico, con la diferencia de que en este caso no se genera ningún tipo de condición sentimental adversa.

Paralelamente, al comparar el registro de notas, se observa que los alumnos más interesados por las materias, y que se sienten más capaces para abordarlas con éxito, son aquellos que obtienen los mejores resultados académicos, confirmando la importancia de las variables motivación y confianza dentro del éxito académico (García, 2008).

Estas investigaciones también demuestran que existe un descenso en la motivación y los niveles de interés para afrontar las exigencias educativas a medida que aumenta la edad, debido a tener que aprender contenidos más complejos, lo que involucra por parte del estudiante mayor dedicación y estrategias pre elaboradas de aprendizaje que, asociadas a sus cambios evolutivos, las actividades sociales se van distanciando progresivamente de las académicas, y ambas compiten de manera antagónica por las preferencias y metas de los alumnos (González, 2005). Esto ocurre porque en los alumnos más jóvenes la actividad académica es a la vez su medio de integración social.

Para la realización y validación de la propuesta de investigación, es la motivación un factor importante, que permitirá que lo propuesto se proyecte como se espera, puesto que, en el marco con los artículos, tesis y libros revisados, a mayor motivación en el campo educativo es posible que los otros procesos puedan establecerse de mejor forma. A continuación se describe la importancia que factores como la motivación aportan a los ambientes escolares.

En el ámbito educativo es fundamental la motivación. La mayoría de las veces la planeación de las actividades y procesos académicos tienen el componente motivacional, debido a que promueve los aprendizajes y posibilitan que las clases cumplan con aprendizajes significativos.

Lo anterior se fundamenta en que un individuo motivado frente a su quehacer (ya sea el docente, estudiante o persona en general) logró mayores y mejores desempeños, y hasta promueve ambientes propicios para dichos aprendizajes individuales como grupales. Por lo expuesto anteriormente, para la investigación es importante caracterizar, definir, conceptualizar y determinar los factores y teorías de la motivación. De igual manera, las relaciones que existen entre ella, el proyecto de vida y el desarrollo humano de los educandos que se encuentran culminando los grados octavo y noveno en cuatro instituciones de carácter distrital de Bogotá.

Una de las primeras definiciones de la motivación tenidas en cuentas, es que “es la fuerza interior que dinamiza y energiza al individuo en dirección de una meta y unos resultados específicos” (Toro, 1985 citado en Batista, Gálvez e Hinojosa, 2010, pág. 381). Esto tiene relación con los procesos pedagógicos intencionados, y es relevante que la participación del individuo como actor de su propio aprendizaje autorregulado.

Otra definición es: “La motivación viene de la palabra: *moveo, moveré, moví, motum*, que significa mover. De este verbo se deriva el adjetivo activo «motor» que, igual en latín que en castellano, designa aquel o aquello que mueve” (Romero, Brunstein, y Albarrá, 2008, pág. 5).

La motivación es considerada como un constructo abstracto; además, es un término cotidiano que ocupa un lugar especial en la vida de cada individuo, y en el que cada uno le asigna un valor y un significado especial; es esta condición la que nos hace distintos, originales y únicos (Flores, 1996).

Según Maslow (1954, 1987), el principio de la organización de la motivación humana es la organización de las ideas básicas en una jerarquía de mayor a menor. Más adelante, se expondrá

ampliado este concepto. Otro autor es Romero *et al* (2008), que refiere la motivación en general a estados internos que energizan y dirigen la conducta hacia metas específicas.

Trechera (2005) explica la etimología del término motivación: procede del latín *motus*, que tiene relación con aquello que “moviliza” a la persona para ejecutar una actividad. Así se define la motivación como el proceso por el cual el sujeto se plantea un objetivo, utiliza los recursos adecuados y mantiene una determinada conducta, con el propósito de lograr una meta. (Trechera, 2005, citado en Pereira 2009, pág. 154)

El término motivación posee una gran relación con el desarrollo humano y los procesos de aprendizaje de los individuos, por ejemplo, Gross (2007) expresa que definir motivación es como “definir la psicología en sí”. Y lo expresa como “lo que hace marchar a la gente”. Pero importante en esta concepción es la explicación por la cual cada persona se comporta y promueve su propio aprendizaje en miras a lograr su desarrollo humano (éxito académico). Lo anterior queda plasmado en que “la motivación tiene que ver con la razón por la que las personas actúan y piensan de la manera en que lo hacen”. En esta referencia permite reflexionar el acto educativo como un comportamiento motivado, que permite el cumplimiento de metas, en el cual intervienen múltiples factores humanos, sociales. De igual manera, la motivación definida como “los procesos implicados en la iniciación, dirección y energización de la conducta individual” (Green, 1996, pág. 4).

Miller (1983) indica que la motivación es el estudio de todas las acciones, procesos y hasta cosas que tienen relación con los ámbitos biológicos, sociales y psicológicos que empujan y estimulen a vencer nuestra indolencia y nos mueve ya sea de manera deseosa o renuente, a la acción.

Ajello (2003) señala que la motivación debe ser entendida como la trama que sostiene el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la persona, y en las que ésta toma parte. En el plano educativo, la motivación debe ser considerada como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma, según dice Bisquerra:

La motivación es un constructo teórico-hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta. En la motivación intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas es decir dadas en el contexto) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas (Bisquerra, 2000, pág.165).

Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004) indican que la motivación es una de las claves explicativas más importantes de la conducta humana con respecto al porqué del comportamiento. Es decir, la motivación representa lo que originariamente determina que la persona inicie una acción (activación), se dirija hacia un objetivo (dirección) y persista en alcanzarlo (mantenimiento). Estos autores, luego de referenciar a otros, formulan la siguiente definición de motivación: se podría entender como el proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta, modulado por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y por las tareas a las que se tienen que enfrentar (Herrera, Ramírez, Roa y Herrera, 2004, pág.5).

2.5.1. Tipos de Motivación

Los motivos se pueden clasificar en internas o externas, innatas o aprendidas, mecanicistas o cognitivas y conscientes o inconscientes. Otra clasificación general es dada por Rubin y Mc Neill (1983): a) motivos de supervivencia o fisiológicos, b) motivos de competencias o cognitivos, c) motivos sociales. Existen motivos que son exclusivos de los seres humanos como la competencia

de la autorrealización, que se encuentra en la cúspide de la pirámide de necesidades, que en la teoría humanística dada por Maslow (1954). Quien además, promulgó la jerarquía de las necesidades innatas (ver figura N° 8), las motivaciones superiores, la experiencia cumbre, la autorrealización, la gestión humanística y la sinergia.

2.5.2 Pirámide de Maslow.

Bonilla (2013) explica las consideraciones y los conceptos expresados por Abraham Maslow, quien creía que la gente se desarrolla a través de varios niveles hacia su potencial completo, unos cuantos alcanzan el nivel más alto de desarrollo, no obstante, la mayoría se detiene en el nivel inferior a lo largo del camino. “Maslow no se interesaba tanto en la mayoría como en los pocos que alcanzaban un desarrollo superior, consideraba a esos pocos como faros que dirigen al género humano hacia su pleno potencial”.



Figura 8. Pirámide de Maslow: jerarquía de las necesidades

Fuente: Adaptación propia de los autores

Siendo así, que cuando formula la Jerarquía de las necesidades, describió las necesidades humanas a través de una pirámide (ver figura N° 8), las distribuyó en referencia a la importancia e influencia que éstas tienen en el comportamiento humano. En la base de la pirámide se ubican las necesidades más elementales y recurrentes (llamadas básicas), mientras que en la parte superior se encuentran las necesidades más abstractas y sofisticadas, las mismas que designó bajo el nombre de necesidades de orden superior. Ahora bien, otro autor como Jorquera (2008), describe cada una de las anteriores jerarquías de la pirámide de Maslow, y a continuación se expondrá en qué consiste cada una de ellas.

2.5.2.1 Fisiológica

Se incluyen necesidades como alimento, sueño descanso, abrigo, o el deseo sexual. Es el nivel más bajo; éstas están relacionadas con la subsistencia del individuo, exigiendo satisfacción reiterada para garantizar su supervivencia.

2.5.2.2 Seguridad.

Inducen a la persona a protegerse del peligro, siendo real o imaginario, físico o abstracto. Son manifestaciones. La necesidad de protección ante amenaza o privación, o de huir ante el peligro, es similar a la necesidad de contar con un contexto ordenado y previsible, constituyendo el segundo nivel de las necesidades humanas. Gutiérrez (2008) señala que la motivación es un factor preponderante en el desarrollo académico.

2.5.2.3 Sociales.

Este tipo de necesidades están relacionadas con la vida del individuo en la sociedad, incluyendo necesidades de asociación, participación, aceptación por parte de sus compañeros de

trabajo, amistad, afecto y amor, incidiendo en las necesidades de nivel básico (fisiológicas y de seguridad) se encuentran relativamente satisfechas.

2.5.2.4 Autoestima.

Están vinculadas a la autoestima y autoevaluación de los individuos. Incluye la necesidad de seguridad y confianza en sí mismo, de aprobación y de reconocimiento social, de estatus, reputación y consideración.

2.5.2.5 Autorrealización.

Son las necesidades humanas más elevadas, ubicándose en la parte más elevada de la pirámide. Se manifiesta a través de la motivación intrínseca, la orientación general a las metas, el interés, la formulación y la consecución de metas, el autoconcepto, la autoeficacia, la atribución causal y la motivación social.

La descripción de las jerarquías de Maslow (1954) retomadas por Gutiérrez (2008) exponen la importancia de la motivación y su relación con los procesos educativos, en especial el cómo las personas, a través de la propuesta intencionada de metas o consecución de logros (relacionada con la autorrealización), pueden propender de forma positiva en su rendimiento académico. En el ámbito escolar el proceso educativo posee variables cognitivas y afectivas: Farfán (2014) plantea que

“El proceso educativo involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la autovaloración, autoconcepto,” (Vivar Farfán, 2014 pág. 12).

Lo antes expuesto, permite identificar la complejidad e interacción de la motivación y algunos de sus componentes que interactúan para cumplir con la finalidad educativa del aprendizaje: formar individuos que aporten a la sociedad de manera exitosa o en el sentido que se pretende en esta investigación que es de relacionarla con la autorrealización y el desarrollo humano.

Woolfolk (1995) establece cuatro planteamientos generales para la motivación escolar, que son:

1. El planteamiento conductual, que explica: “la motivación con conceptos como “recompensa” e “incentivo”. Una recompensa es un objeto o evento atractivo que se proporciona como consecuencia de una conducta particular. Un incentivo es un objeto que alienta o desalienta la conducta; la promesa de una calificación alta es un incentivo, recibir la calificación es una recompensa” (Woolfolk, 1995, citado en Castillo (2013).pág.32)

2. La perspectiva humanista expresa que las fuentes intrínsecas de motivación como las necesidades que la persona tiene de “autorrealización” (Maslow; citado por Woolfolk, 1995, et al), explica la “tendencia de actualización” innata, paralelamente Rogers y Freiberg; citado por Woolfolk, (1995) plantean la necesidad de “autodeterminación”. Lo anterior expresa que las personas se motivan durante toda su vida por la necesidad innata del desarrollo humano de sus potencialidades, que todos tenemos. Es decir, desde la perspectiva humanista, el proceso de motivación a los estudiantes implica fomentar sus recursos internos, su sentido de competencia, autoestima, autonomía y realización, para que sean partícipes activos de su propio aprendizaje.

La perspectiva de aprendizaje social es conformada por las dos anteriores: tiene en cuenta los efectos y resultados de la conducta, y la incidencia de las creencias y las expectativas de cada individuo. Estas expectativas pueden poseer un valor teórico que pueden determinar el

aprendizaje a través de los procesos motivacionales influenciados por el ámbito sociocultural y el contexto.

Dentro de la teoría cognoscitiva social, se encuentra Bandura (1982) que refiere que la motivación se considera como el producto de dos fuerzas principales: la expectativa del individuo de alcanzar una meta y el valor de esa meta para él mismo. Bandura señala que sin ninguna de estas dos fuerzas la motivación no se daría, y el individuo no tendría motivación hacia el logro u objetivo de trabajo.

Uno de los aspectos relevantes de la investigación, es relacionar las anteriores perspectivas teóricas con el rendimiento académico del cual se puede partir para determinar el desarrollo académico de los individuos. El factor motivacional es el motor psicológico, y determina significativamente tanto su desarrollo cognitivo, como su desempeño escolar, y culmina con el autocontrol, o permanencia en la consecución de metas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo anterior, el proyecto de vida es una necesidad personal de altísima importancia en el desarrollo cognitivo y social de los individuos, que determina en estos la posibilidad de tener éxito en la vida. El éxito acá es entendido como la capacidad de la persona de alcanzar todas las metas propuestas, acorde con las estrategias que el individuo ha asumido y construido a través de su historia personal. Esto marca la forma en que cada uno enfrenta los retos a los que encuentra en la vida. De aquí la importancia de aportar al desarrollo personal. Después de presentar los conceptos estructurantes, principios y teorías asociadas al tema de investigación, ahora se presenta el marco metodológico con el que se abordó la intervención.

3. Marco Metodológico

3.1 Diseño, tipo, enfoque y alcance de la investigación

El diseño metodológico de esta investigación corresponde es mixto, debido a que organiza y relaciona información de corte cuantitativo y cualitativo de un mismo problema de investigación, con alcance interventivo, en tanto que buscó proponer el uso de herramientas de autorregulación que llevaron a los estudiantes a mejorar su desarrollo personal.

A partir de las características del enfoque interventivo, se propuso aplicar una teoría desarrollada, Pintrich y De Groot (1990), denominada *El Modelo Motivacional* (Autoconcepto, metas de aprendizaje y emociones), para aportar estrategias que influyeran en la reflexión frente a la desmotivación, el bajo rendimiento académico, la repitencia y la deserción escolar, reflejada como un problema educativo que afecta a la comunidad.

Esta investigación interventiva está comprendida por tres procesos:

1. Desarrollo del conocimiento: Se relaciona con el comportamiento humano individual y comunitario vinculado con la intervención social, que es propia de estudios en ciencias sociales y conductuales. Sus productos generalmente se encaminan hacia conceptos, hipótesis, ejemplos, teorías y generalizaciones empíricas.
2. Utilización de conocimiento: hace referencia a la forma como el conocimiento se puede vincular en la aplicación práctica. En primer lugar, aporta métodos para transformar el conocimiento en conceptos y teorías; en segundo lugar, podrían producirse cambios en la práctica y en la forma de abordar los problemas evidenciados en las poblaciones intervenidas.

3. Diseño y desarrollo de intervenciones: Se centra en la tecnología que se puede utilizar durante el proceso interventivo, como métodos, programas, sistemas de servicios, políticas, entre otros recursos, para realizar el análisis del problema, el diseño de la intervención, el desarrollo de diversas técnicas y programas propias de este diseño de investigación.

A partir de lo anterior, las actividades propuestas en este estudio, pretende identificar e implementar estrategias de acción que permitan, mediante la observación, evidenciar la apropiación de herramientas para la autorregulación por parte de los participantes a partir de talleres, diarios de campo, grabaciones, herramientas de recolección y análisis de la información.

El estudio pretende brindar a los participantes, herramientas que contribuyan a mejorar sus estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio, y por ende una adecuada autorregulación académica, lo que les permitirá proyectarse de manera organizada en su desempeño profesional y laboral.

La muestra poblacional intervenida fue de 118 estudiantes de grado octavo de ciclo cuatro, quienes pertenecen a estratos socioeconómicos 1, 2 y 3 de las IED: Brasilia Bosa (BB), Miguel Antonio Caro (MAC), Reino de Holanda (RH) y Rural José Celestino Mutis (JCM).

La aplicación del estudio se organizó por fases, de tal manera que permitiera establecer cinco pasos mediante los cuales se llevará a cabo la intervención, y que más adelante se desglosan de manera explicativa.

3.2 Población y Muestra

La población objeto de estudio estará representada por estudiantes de ciclo IV (grado octavo de educación media) de las Instituciones Educativas Distritales José Celestino Mutis, Reino de

Holanda, Brasilia Bosa y Miguel Antonio Caro, ubicadas en las localidades de Ciudad Bolívar, Rafael Uribe Uribe, Bosa y Engativá respectivamente, en la ciudad de Bogotá.

De acuerdo con datos suministrados de algunos estudios referenciados, información de planeación distrital y datos de matrículas de las secretarías académicas de los cuatro colegios se identificó que el grupo intervenido presenta características similares de vulnerabilidad familiar, económica y social. Los estratos socioeconómicos en los que se encuentran ubicadas estas localidades son 1, 2 y 3, con familias integradas entre dos y ocho personas, en las que se encuentra afinidad familiar de tíos, primos, abuelos, ocupando la misma vivienda, pero con un común denominador: la ausencia de alguno de los progenitores en el 85% de los casos. Los ingresos económicos familiares provienen de empleos formales, y en su mayoría de trabajos informales como ventas ambulantes, servicios generales por días, servicios de vigilancia, obras de construcción, ventas de productos por catálogo. Dichas actividades carecen de seguridad social e ingresos económicos estables. Para el caso de las familias del colegio José Celestino Mutis, por pertenecer a un entorno rural, las fuentes económicas se obtienen principalmente mediante la agricultura y la ganadería de especies menores, así como por el reciclaje debido a la cercanía del relleno sanitario de Doña Juana y el desempeño del trabajo en diversas ladrilleras que se han ido asentando en la zona por la ubicación geográfica de la localidad.

En cuanto a la formación académica de los padres de los participantes del estudio, se presenta un 8% de analfabetismo, el 92% alcanza la básica primaria; de esta solo el 40 % bachillerato finalizado, y solo el 1% tiene acceso a la universidad.

La muestra total está conformada por 118 estudiantes , de las Instituciones Educativas anteriormente mencionadas, quienes participaron de forma voluntaria, con previa autorización de

sus padres o representantes, por ser menores de edad, mediante la firma del consentimiento informado. En cuanto a la totalidad de la muestra, 95 son mujeres, es decir el 63.5%, y 55 son hombres, quienes representan el 36.5%. La variabilidad en sus edades está en el rango de los 12 a 16 años.

Es importante precisar que en primer lugar la investigación carece de grupo de control, en tanto que se desea examinar los efectos alcanzados con la intervención en todos los grupos, y en segundo lugar el número de los participantes está sujeto a la matrícula, la cual generalmente es fluctuante hasta mediados del segundo semestre, debido a la variabilidad en sus ingresos económicos, relacionado con el tipo de empleo a los que están vinculados, a esta situación se añade que algunas familias se encuentran en condición de arrendatarios lo que facilita el desplazamiento entre diferentes zonas; otro factor es el bajo índice de resultados académicos y convivenciales en los que los estudiantes y sus familias viabilizan la desescolarización temporal buscando una situación de “traslado”, y de este modo evitan ser “Repitentes”.

3.3 Fases de la intervención

Para dar inicio a la aplicación del estudio, se diseñaron unas fases que permitieron dar un orden secuencial y lógico a cada uno de los momentos que conforman dicho proceso, dentro de las cuales se propuso trabajar las metodologías que a continuación se indican:

3.3.1 Fase I: Diagnóstico.

Antes de realizar la aplicación de los talleres, se diligenció un pre-test con el instrumento MSLQ (véase anexo 7.2) a los 118 estudiantes de las cuatro instituciones, contestado de manera estándar bajo la modalidad virtual, debido a la facilidad en el manejo del tiempo necesario para

que cada uno de los participantes respondiera el formulario de manera reflexiva y consciente, evitando presiones de diferente índole por parte de los compañeros, situaciones o medio.

El objetivo de esta fase fue identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes, concernientes a los procesos de regulación, mediante el formulario compuesto por ochenta y un preguntas, las cuales midieron la motivación, la orientación a metas intrínsecas (OMI), que hacen referencia al esfuerzo necesario por parte de los estudiantes para alcanzar de manera satisfactoria un logro; orientación a metas extrínsecas (OME), que hacen referencia a las metas que se obtienen tras realizar varios esfuerzos; el valor de la tarea (VT) que está directamente relacionado con la seguridad del estudiante para comprender y desarrollar de manera efectiva y eficaz las actividades propuestas para los contenidos de las asignaturas; creencias de control (CC), que alude sobre la capacidad de asimilar y comprender los contenidos de las materias; la autoeficacia para el aprendizaje (APEA), relacionada con la seguridad del estudiante para comprender y desarrollar de manera efectiva y eficaz las actividades propuestas para los contenidos de las asignaturas, y ansiedad ante los exámenes (AE), relacionada con los sentimientos de inseguridad, inferioridad, y temor que tiene el estudiante frente al proceso de evaluación.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, el instrumento midió las siguientes categorías: repetición (RE), que indaga sobre los métodos de estudio, y enfatiza la forma como los estudiantes repasan mediante la repetición para comprender y/o memorizar conceptos claves de las asignaturas; las preguntas relacionadas con la categoría de elaboración (ELA) pretenden que el estudiante examine la aplicación del aprendizaje de una asignatura en otra o en la vida cotidiana; organización (ORG) indaga acerca de la organización de la información de cada una de las asignaturas mediante esquemas mentales y gráficos; la finalidad de la categoría de pensamiento crítico (PC), es permitir al estudiante examinar su proceso de aprendizaje en cuanto

a la capacidad que tiene de generar ideas y posturas propias a partir de lecturas, teorías, afirmaciones o conclusiones; en cuanto a la autorregulación metacognitiva (ARM), pretende reconocer la comprensión de lecturas y material de estudio, así como la búsqueda y cambio de nuevas estrategias que le permitan al estudiante obtener una mejor comprensión; para la categoría de administración del tiempo y del ambiente (ATA), se pretende valorar el uso efectivo del tiempo destinado para estudiar y el espacio dispuesto para desarrollar actividades académicas; la regulación del esfuerzo (RE) indaga sobre el cumplimiento de las metas, aun cuando para el estudiante sea difícil desarrollar actividades y lecturas poco interesantes; la categoría aprendizaje con compañeros (AC) se refiere a la importancia y la frecuencia con que el estudiante trabaja en grupo, reconociendo los beneficios de esta forma de trabajo. Finalmente, la categoría de búsqueda de ayuda (BA) está relacionada con la precisión del estudiante en cuanto al apoyo que necesita del profesor o de compañeros cuando se le dificulta algún tema, término o concepto.

3.3.2 Fase II: Intervención Grupal.

El objetivo en esta fase fue brindar estrategias de información y empoderamiento en el proceso de autorregulación de los estudiantes, para lo cual se desarrollaron seis talleres; estos eran aplicados con una frecuencia semanal a partir de los resultados que arrojó el pre-test durante la primera fase.

Los talleres abordaron cada una de las áreas de la regulación propuestas por García (2012) cognitiva, motivación-emoción, conducta y contexto, que corresponden a las categorías que conforman el instrumento (MSLQ) asociadas a la autorregulación académica. A través de la intervención se buscó que los estudiantes apropiaran la información con el fin de que

reconocieran estrategias de aprendizaje que pudieran aplicar en sus procesos de autorregulación académica y desarrollo personal.

3.3.3 Fase III: Evaluación pos.

El objetivo de esta fase fue comparar el grado de incidencia de la aplicación de los talleres como herramienta pedagógica en los estudiantes. Para ello se aplicó nuevamente el instrumento MSLQ, y se evidenció la apropiación metacognitiva de estrategias académicas por parte de los estudiantes.

Se hizo una comparación entre los resultados del primer test con relación a la segunda aplicación, para lo cual se tuvo en cuenta la categoría de análisis. Inicialmente se hizo la comparación entre las dos aplicaciones para cada uno de los colegios, y luego se compararon los resultados entre los colegios a nivel general, y de esta manera se llevó a cabo la interpretación de los datos de forma cuantitativa. Igualmente, se procedió con los datos arrojados por los instrumentos de recolección para dar inicio al análisis cualitativo.

3.3.4 Fase IV: Análisis de Resultados.

Para el análisis de los resultados se tuvo en cuenta los instrumentos de recolección de datos que para este estudio fueron los diarios de campo, los talleres, los videos y el instrumento MSLQ. El objetivo de esta fase fue analizar los datos recopilados en la intervención. Para el procesamiento de los datos se utilizó el programa Excel, que hace parte de Microsoft Office 2010, en su componente estadístico.

Para iniciar el análisis de los datos, se reagruparon las respuestas que arrojó el instrumento MSLQ, que permite dar cuenta de las categorías de análisis en cuanto a las estrategias para el

fortalecimiento del aprendizaje autorregulado en una escala de percepción con tres parámetros: “En desacuerdo”, “Ni en acuerdo ni en desacuerdo” y “Totalmente en acuerdo”, y luego se extrajeron los valores en porcentajes según las respuestas de los participantes, posteriormente se realizaron unas figuras estadísticas que evidencian de manera ordenada los resultados de cada proceso.

En cuanto a la parte cualitativa, el análisis se realizó a partir de la frecuencia de las respuestas de los estudiantes en cuanto a la aplicación de los talleres. Así mismo, se tuvieron en cuenta los aportes desde los diarios de campo de los investigadores. A partir de estos datos se hizo una comparación general de cada colegio. A partir de esta información se realizaron figuras estadísticas que permitieron evidenciar de manera ordenada los resultados del estudio.

3.3.5 Fase V: Conclusiones y Recomendaciones.

En esta fase se organizaron los datos de tal manera que permitieran hacer variadas descripciones y comparaciones desde el enfoque cuantitativo y cualitativo, así como dar respuestas a algunas problemáticas propias de los estudiantes de grado octavo de las instituciones intervenidas, y por último establecer soportes teóricos que sirvan para generar otros estudios o complementar el actual.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de Datos

Las técnicas que el grupo de investigación aplicó en el estudio, se centraron, en primer lugar, en dar a conocer a los estudiantes y sus familias el protocolo de desarrollo de la intervención para obtener el Consentimiento Informado.

Asimismo, se utilizaron los diarios de campo y las grabaciones para la recolección de los datos en cada una de las sesiones que se llevaron a cabo. Estos instrumentos permitieron recoger información y organizarla para ser presentada de manera coherente y objetiva.

3.4.1 Consentimiento Informado.

Es un documento que permite dar a conocer a los participantes de una investigación el objetivo del estudio y los riesgos a los cuales se somete. En caso de que la persona decida participar en él, se asegura su confidencialidad en los datos suministrados a los investigadores, el trato respetuoso a su identidad e integridad, y la garantía de participación en el estudio de manera voluntaria, lo cual hace parte de la ética del investigador. Para el presente estudio, el consentimiento informado se firmó por los padres y/o representantes de los estudiantes, puesto que son menores de edad, y según la legislación colombiana, son ellos quienes deben autorizar o no la participación de los mismos (Ver anexo 7.1).

3.4.2 Escala MSLQ (cuestionario de estrategias motivacionales para el aprendizaje).

El instrumento utilizado fue el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), cuyos autores son Pintrich, Smith, y McKeachie (1993), elaborado en la Universidad de Michigan. Esta escala consiste en un cuestionario de autoevaluación que mide la disposición motivacional del estudiante y el uso de diferentes estrategias de aprendizaje desde una visión socio-cognitiva de la motivación y el aprendizaje. El modelo analiza la relación directa que tiene la motivación de los estudiantes con la autorregulación de sus procesos y actividades académicas (Ver anexo 7.2).

El cuestionario incluye un total de 81 ítems. En el diseño del cuestionario se utilizó una escala de Likert con valores que varían entre 1 a 7, desde “muy en desacuerdo” (valor 1), hasta “muy de acuerdo” (valor 7). Las puntuaciones de las categorías individuales se calcularon tomando la media de los elementos que componen la escala, así:

3.4.2.1 Análisis de las categorías del instrumento MSLQ. Escala de motivación.

3.4.2.1.1 Categoría: Orientación a metas intrínsecas (OMI).

Orientación a metas intrínsecas (OMI)	Preguntas del instrumento relacionadas con esta categoría 1, 16, 22, 24.
--	--

Los ítems anteriores hacen referencia al esfuerzo necesario por parte de los estudiantes para alcanzar de manera satisfactoria un logro, el cual se presenta como un reto o desafío y que el estudiante encuentra satisfacción en la misma acción de cumplirlo de la mejor manera posible. Con esta categoría se relacionan los sentimientos de placer, autosuperación y sensación de éxito. Está directamente relacionada con la motivación que es la que permite que se persiga el reto tras varios intentos hasta conseguir el objetivo deseado.

3.4.2.1.2 Categoría: Orientación a Metas Extrínsecas (OME).

Orientación a Metas Extrínsecas (OME)	Preguntas del instrumento relacionadas con esta categoría 7, 11 13 30.
--	--

Los ítems que conforman esta categoría hacen referencia a las metas demostrables como el desarrollo de diversas habilidades que se obtienen tras realizar varios esfuerzos y que se reflejan

en las buenas calificaciones y altos promedios. Estos resultados por ser demostrables hacen que los estudiantes se centren en alcanzarlos como una motivación extrínseca.

3.4.2.1.3 Categoría: Valor de la Tarea (VT).

Valor de la Tarea (VT)	Preguntas del instrumento relacionadas con esta categoría 4, 10, 17, 23, 26, 27.
----------------------------------	--

Las preguntas que conforman esta categoría están relacionadas con el interés y la importancia que tiene para el estudiante aprender los contenidos de las asignaturas y su aplicación en la vida cotidiana, es decir, la utilidad de su aprendizaje a lo largo de la vida.

3.4.2.1.4 Categoría: Creencias de Control (CC).

Creencias de Control (CC)	Preguntas del instrumento relacionadas con esta categoría 2, 9, 18, 25.
-------------------------------------	---

Las preguntas relacionadas en esta categoría se enfocan hacia el control de la adquisición adecuada del aprendizaje, es decir, la capacidad de asimilar y comprender los contenidos de las asignaturas, así como el esfuerzo y el número de intentos por comprender lo que se desea.

3.4.2.1.5 Categoría: Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA).

Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA)	Preguntas del instrumento relacionadas con esta categoría 5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31.
---	---

Las preguntas que contiene esta categoría están directamente relacionadas con la seguridad del estudiante para comprender y desarrollar de manera efectiva y eficaz las actividades propuestas para los contenidos de las asignaturas. Esta seguridad se vincula con el buen trato que el estudiante recibe en el colegio por parte de sus docentes y compañeros.

3.4.2.1.6 Categoría: Ansiedad ante los exámenes (AE).

Ansiedad ante los exámenes (AE)	Preguntas del instrumento relacionadas con esta categoría 3, 8, 14, 19, 28.
--	--

Estas preguntas se enfocan en los sentimientos de inseguridad, inferioridad o temor que tiene el estudiante frente al proceso de evaluación, y por ende a las consecuencias que tiene reprobado el examen.

3.4.2.1.7 Categoría: Repetición (RE).

Repetición (RE)	Preguntas del instrumento relacionadas con esta categoría 39, 46, 59, 72.
--------------------------------------	--

La categoría está compuesta por preguntas que pretenden examinar los métodos de estudio, y enfatiza la forma de repasar de los estudiantes mediante la repetición para comprender y/o memorizar conceptos claves de las asignaturas. Indaga sobre la repetición y relectura de material de la clase, apuntes, memorización de conceptos importantes y elaboración de listas de los mismos.

3.4.2.1.8 Categoría: Elaboración (ELA).

Elaboración (ELA)	Preguntas del instrumento relacionadas con esta categoría 53, 62, 64, 67, 69, 81.
------------------------------	---

Este grupo de preguntas cuestiona al estudiante en un examen interno sobre su proceso educativo en la aplicación del conocimiento obtenido en una asignatura a su vida cotidiana. Esto se relaciona directamente con la metacognición y el pensamiento crítico, puesto que se centra en la capacidad de abstraer y utilizar la información de diferentes fuentes en diversos contextos.

3.4.2.1.9 Categoría: Organización (ORG).

Organización (ORG)	Preguntas del instrumento relacionadas con esta categoría 32, 42, 49, 63.
-------------------------------	---

Este grupo de preguntas centra al estudiante en una reflexión acerca de la organización de la información en cada una de las asignaturas mediante esquemas mentales y gráficos, brindándole claridad en su comprensión al momento de estudiar y aplicar el conocimiento en determinada situación.

3.4.2.1.10 Categoría: Pensamiento Crítico (PC).

Pensamiento Crítico (PC)	Preguntas del instrumento relacionadas con esta categoría 38, 47, 51, 66, 71.
-------------------------------------	---

Este grupo de preguntas permite al estudiante examinar su proceso de aprendizaje en cuanto a la capacidad que tiene de generar ideas y posturas propias a partir de lecturas, teorías, afirmaciones o conclusiones; se relaciona con el proceso de metacognición en tanto que permite tener un conocimiento global sobre algo y, a partir de ello, generar una postura crítica frente a la realidad y el mundo al cual se enfrenta.

3.4.2.1.11 Categoría: Autorregulación Meta cognitiva (ARM).

Autorregulación Meta cognitiva (ARM)	Preguntas del instrumento relacionadas con esta categoría 33, 36, 41, 44, 54, 55, 56, 57, 61, 76, 78, 79.
--	--

Las preguntas que conforman esta categoría están relacionadas con la comprensión de lecturas y material de estudio, así como la búsqueda y cambio a nuevas estrategias que le permitan al estudiante obtener una mejor comprensión de nuevos textos, así como una mejor manera extraer de información. También hace referencia a las estrategias que emplea el estudiante cuando, en medio de las lecturas, no comprende lo leído, o cuando no le es posible tomar apuntes en clase. Esta estrategia también está relacionada con la motivación intrínseca y extrínseca del estudiante.

3.4.2.1.12 Categoría: Administración del tiempo y del ambiente (ATA).

Administración del tiempo y del ambiente (ATA)	Preguntas del instrumento relacionadas con esta categoría 35, 43, 52, 65, 70, 73, 77, 80.
--	--

Este grupo de preguntas está enfocado hacia el uso efectivo del tiempo destinado para estudiar y el espacio físico dispuesto para desarrollar actividades académicas. Este aspecto se relaciona

con el cumplimiento de lecturas y tareas, así como la lectura y relectura de apuntes, la asistencia regularmente a clases y la adaptación a tiempos específicos de estudio.

3.4.2.1.13 Categoría: Regulación del esfuerzo (RE).

Regulación del esfuerzo (RE)	Preguntas del instrumento relacionadas con esta categoría 37, 48, 60, 74.
-------------------------------------	--

Las preguntas hacen referencia al cumplimiento de las metas aun cuando para el estudiante sea difícil desarrollar actividades y lecturas poco interesantes. Indaga sobre la elaboración de tareas completas y el gusto del estudiante por los temas. Se relaciona con las metas intrínsecas y extrínsecas.

3.4.2.1.14 Categoría: Aprendizaje con compañeros (AC).

Aprendizaje con compañeros (AC)	Preguntas del instrumento relacionadas con esta categoría 34, 45, 50.
--	--

Las preguntas que conforman esta categoría abordan la importancia y la frecuencia con que el estudiante trabaja en grupo. Lleva a reconocer los beneficios de esta forma de trabajo, así como las discusiones argumentativas sobre temas de estudio, donde puede tener una visión más amplia de los mismos y la oportunidad de sentar su postura frente a la de los demás compañeros; también permite relacionarse con otras personas de acuerdo con sus conocimientos y comprensión, puede brindar apoyo a alguien a quien aún no le han quedado claros algunos contenidos. Esta puede ser una estrategia de trabajo que permita facilitar el desarrollo del mismo.

3.4.2.1.15 Categoría: *Búsqueda de ayuda (BA)*.

Búsqueda de ayuda (BA)	Preguntas del instrumento relacionadas con esta categoría 40, 58, 68, 75.
---	--

La categoría está compuesta por preguntas que pretenden examinar la capacidad del estudiante para buscar ayuda del docente o de compañeros cuando presenta dificultades con temas, términos o conceptos.

La escala de motivación contiene 50 estrategias de aprendizaje y autorregulación, siendo que 31 ítems son estrategias cognitivas y metacognitivas, mientras que 19 corresponden a estrategias de manejo, autorregulación y planificación de recursos.

En total el cuestionario MSLQ consta de 15 aspectos: seis dentro de la sección de la motivación-orientación a la meta intrínseca (1), orientación meta-extrínseca (2), grupo de valor (3), control de creencias de aprendizaje (4), autoeficacia para el aprendizaje y rendimiento (5), y test de ansiedad (6); nueve dentro la sección de estrategias de aprendizaje: Ensayo (1), elaboración (2), organización (3), pensamiento crítico (4), autorregulación de meta cognitiva (5), tiempo (6), estudio de gestión ambiental (7), esfuerzo (8), aprendizaje entre pares y búsqueda de ayuda (9). El instrumento es modular, y por ello los aspectos o categorías de cada una de las secciones, se pueden aplicar de manera conjunta o de forma individual.

Para lograr un aprendizaje autorregulado, es necesario tener en cuenta cada una de sus áreas, a saber: la cognición, la motivación-emoción, la conducta y el contexto. Estas áreas permiten que los estudiantes alcancen sus metas a nivel académico, y por ende incide esto directamente en sus metas a corto, mediano y largo plazo en las demás áreas de su vida.

3.4.3 Diario de Campo y grabaciones

Son instrumentos que permiten al docente investigador la recolección de información que va surgiendo durante la aplicación de cada uno de los talleres, referida a la población y sucesos importantes. A partir de la observación y la recolección de datos, el diario de campo permitió examinar de manera crítica los ejercicios de talleres prácticos en tiempo real, lo que permitió una reflexión profunda de las situaciones presentadas en el aula para generar un pensamiento analítico del contexto y por consiguiente la toma de decisiones frente a nuevas situaciones.

A partir de lo expuesto por Hernández (2014), en el diario de campo “se registran hechos, interpretaciones, creencias y reflexiones sobre el trabajo de campo y la obtención de datos así mismo, se anexan documentos y discusiones del equipo de trabajo” (Hernández, 2014, pág.19). El estudio se apoyó en los diarios de campo que fueron diligenciados por los docentes investigadores, en concordancia con los insumos que arrojó cada una de las sesiones, así como las grabaciones que se realizaron con previa autorización en el consentimiento informado.

La observación, y por ende su registro escrito, pretenden llegar a cuestionamientos sobre los diferentes objetos de estudio. Según Bonilla (2013) “observar con sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación” (Bonilla citado por Martínez, 2007). Por lo tanto, la observación para los diarios de campo es de tipo participante. En este tipo de investigación, según “se pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a “estar dentro” de la sociedad estudiada” (Guber, 2001). Esta característica de pertenecer, hace que se esté muy relacionado con la problemática

encontrada en los estudiantes, lo que brindó la oportunidad de tener acceso directo a la información primaria.

Para el diario de campo se tuvo en cuenta una estructura que consta de tres fases y permite dar cuenta de manera detallada cada una de las situaciones y sucesos propios de la intervención. La primera es la descripción, en la que se narró de manera objetiva y específica, detallada y clara lo sucedido dentro del aula de clase. Unido esto al sentido de investigación, se busca la relación de la situación con el contexto y el problema. La segunda fase es la argumentación, en la que se buscó la relación entre las situaciones descritas para la dependencia con el problema objeto de estudio. Finalmente está la fase de interpretación, donde se tuvo en cuenta la comprensión y el análisis de los fenómenos para lograr argumentarlos desde la teoría.

3.4.4 Talleres.

Los talleres son las estrategias utilizadas para el fortalecimiento de los factores que influyen en la autorregulación. Cada taller se compone de varias actividades, cuyo objetivo está relacionado con cada una de las categorías del instrumento MSLQ, y las categorías de la autorregulación (Cognición, motivación, conducta y contexto). Cada uno de ellos cuenta con objetivos específicos que le permitieran al participante examinar en sí mismo las categorías, apropiando estrategias encaminadas a fortalecer la autorregulación. (Ver anexo 3).

3.5 Diseño de Intervención

El título de la intervención tiene en cuenta la propuesta de investigación, que se denominó “La autorregulación como herramienta para la vida y el desarrollo personal de los estudiantes”.

3.5.1 Introducción de la Intervención.

El presente estudio es de carácter mixto y de corte interventivo, en el que participaron estudiantes de grado octavo de cuatro instituciones educativas distritales, de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. La fase interventiva se llevó a cabo de la siguiente manera: inicialmente se hizo la revisión de la escala MSLQ en términos de adaptación del lenguaje al contexto en el cual se aplicó; se analizó el cuestionario, y de él se extrajeron las categorías de análisis que propuso el autor del instrumento. Luego se agruparon las categorías de análisis, y a partir de ellas se diseñaron los talleres que se aplicaron en cantidad de uno por semana. Así mismo, se estructuró el diario de campo que dio cuenta de las situaciones que se presentaron durante la aplicación del instrumento y los talleres.

3.5.2 Objetivos de la intervención.

Esta herramienta busca dos propósitos fundamentales; en primer lugar, brindar herramientas y estrategias que permitan a los estudiantes la reflexión y empoderamiento frente a sus procesos de autorregulación. Por otro lado, pretende evidenciar en qué medida los estudiantes se apropian de las estrategias otorgadas en los talleres desde la comparación analítica de las respuestas del instrumento MSLQ, de la fase diagnóstica, frente a la aplicación posterior a los talleres.

3.5.3 Justificación de la Intervención.

La intervención busca que los participantes del estudio potencialicen diversos aspectos socioemocionales que se relacionan con los componentes de la autorregulación, como son los niveles de responsabilidad, integralidad, proyecto de vida, autocontrol, autoestima y autorreconocimiento.

En relación con el planteamiento del problema de esta investigación, se evidencia que el nivel de desinterés académico, al igual que las manifestaciones constantes de deserción, influye en la desmotivación constante, lo que dificulta al estudiante constituir de forma adecuada su proyecto de vida. Valbuena plantea que actualmente existe el interés de formar alumnos integrales con un alto nivel de seguridad, desenvolvimiento y expresión y con un proyecto de vida claramente definido por Gutiérrez Ballén, D. C., Ramos Rodríguez, A., & Valbuena Ramírez, G. D. (2009). En este sentido, el diseño de la intervención apunta a desarrollar conductas en los estudiantes que los lleven a mejorar su autorregulación, y por ende su desarrollo académico y personal.

La finalidad de las actividades que conforman los talleres, es estimular y fortalecer la autorregulación, así como el desarrollo de la personalidad, específicamente en la dimensión socioemocional. Se espera que a futuro se refleje en el desarrollo académico y personal de los estudiantes de grado octavo.

3.5.4 Evaluación.

El proceso evaluativo de la intervención se desarrolló en dos fases: una con los resultados comparativos entre el diligenciamiento de la evaluación diagnóstica o pre-test y la evaluación final o post-test. También se tuvieron en cuenta las reflexiones o conclusiones realizadas por los estudiantes, en los que se esperan cambios significativos que se evidencian en la dinámica escolar, reportados en los diarios de campo y las grabaciones. Cada una de las sesiones interventivas deberá ser evaluada por los participantes con el objetivo de monitorear la calidad de la intervención y el contenido de cada uno de los talleres.

3.5.5 Cronograma de intervención.

La intervención con los participantes (ver tabla N° 7), se realizó en un espacio de carácter informativo y reflexivo frente a sí mismos. Por medio de los talleres se brindaron estrategias que permitieran fortalecer la autorregulación de los estudiantes desde el reconocimiento de sus capacidades, con el fin de permitirles un óptimo desarrollo integral. La intervención se llevó a cabo en ocho sesiones de la siguiente manera:

Tabla 7. Cronograma de la intervención

Cronograma de Intervención.		
Sesión	Fecha	Actividad
1	Del 25 al 29 de mayo de 2015	Proceso de Diagnóstico (lluvia de ideas de conocimientos previos de autorregulación). Aplicación del Pre- test Cuestionario MSLQ
2	1 al 5 de Junio de 2015	Aplicación del taller “ <i>Pensar o no pensar, esa es la cuestión, juegos de lógica y estrategia</i> ”.
3	8 al 12 de Junio de 2015	Aplicación del taller “ <i>Batalla Naval</i> ”
4	15 al 19 de Junio de 2015	Aplicación del taller

		<i>“Me reconozco y me reconocen”.</i>
5	6 al 10 de Julio de 2015.	Aplicación del taller <i>“Aprovecho mejor mi tiempo”</i>
6	13 al 17 de Julio de 2015	Aplicación del taller <i>“Cuento Cuánto Contamos”.</i>
7	21 al 24 de Julio de 2015	Aplicación del taller <i>“Mis motivos un buen inicio”.</i>
8	27 al 31 de Julio de 2015	Evaluación del proceso interventivo y de las estrategias de aprendizaje adquiridas. Diligenciamiento pos test escala MLSQ.

4. Análisis de Resultados

En este capítulo se presentan los resultados que se obtuvieron después de la intervención en cada una de las instituciones educativas, y posteriormente el análisis de cada uno de los instrumentos que se emplearon para la recolección de la información.

Dicha presentación inicia con el análisis del cuestionario MSLQ, que corresponde a un análisis cuantitativo. En seguida se encuentran los datos recogidos en los diarios de campo y cada uno de los talleres guiados por cada investigador y desarrollados por los participantes. Finalmente se presenta el análisis de las entrevistas realizadas a algunos estudiantes que hicieron parte del estudio.

Asimismo, se debe tener en cuenta que se hará un consolidado de la información más representativa en cada uno de los colegios en donde se llevó a cabo la intervención. Luego se presentarán los resultados de cada uno de ellos de manera particular, centrándonos detalladamente en la información que, a criterio de los investigadores, lo requiere.

4.1 Confiabilidad del instrumento y de su contenido

Para verificar la confiabilidad de los datos cuantitativos, se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, que requiere una sola administración del instrumento de medición MSLQ, y produce valores entre 0 y 1. El resultado de la aplicación del coeficiente Alfa de Cronbach, se puede observar en la Tabla N° 8, la cual agrupa los ochenta y un ítems del instrumento MSLQ aplicado a los ciento dieciocho participantes de las cuatro instituciones.

Tabla 8. Alfa de Crombach promediado para las cuatro instituciones.

Colegio	Alfa de Crombach	
	Pre Test	Post Test
Reino de Holanda (RH)	0,97	0,95
Brasilia Bosa (BB)	0,95	0,98
Miguel Antonio Caro (MAC)	0,96	0,96
JMC	0,94	0,95
Promedio	0,96	0,96

Fuente: análisis instrumento MSLQ, elaboración propia de los autores

La interpretación del coeficiente de confiabilidad obtenido se realizó a partir de la Escala mostrada en la tabla N° 9.

Tabla 9. Rango de confiabilidad del Alfa de Cronbach

Rango de confiabilidad	
0,81 a 1,00	Muy alta
0,61 a 0,80	Alta
0,40 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy baja

Fuente: adaptación propia de los autores

Por lo tanto, se puede inferir que el valor Alfa promedio (0,96) para las cuatro instituciones, implica un nivel de correlación muy alto por lo que se afirmó que el instrumento y los resultados son confiables, y que midieron la autorregulación de los estudiantes. En este caso los ochenta y un ítems que conforman el instrumento MSLQ, se agruparon según las categorías propuestas por

Dorantes (2013), y que para la finalidad de este estudio se relacionaron con las fases y áreas del aprendizaje autorregulado (Torres, 2007, citado por García: 2012). Según estos postulados, las áreas de la regulación son: Cognición: 25 ítems, motivación: 11 ítems, conducta: 38 ítems, y contexto: 7 ítems.

Según Ruiz (1998), la validez se refiere al grado en que un instrumento mide la variable que se pretende analizar; en cuanto a la confiabilidad, Hernández (2014) expresa que se refiere al grado en que la aplicación repetida del instrumento en el mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados.

Es importante mencionar que la información de la figura N° 9 y tabla N° 10 fueron extraídas del instrumento MSLQ, y corresponde globalmente al género y la edad de los participantes. Se realiza la presentación de estos datos antes del análisis del instrumento debido a la importancia que tiene plasmarlos al inicio del capítulo como parte de la contextualización de la población.

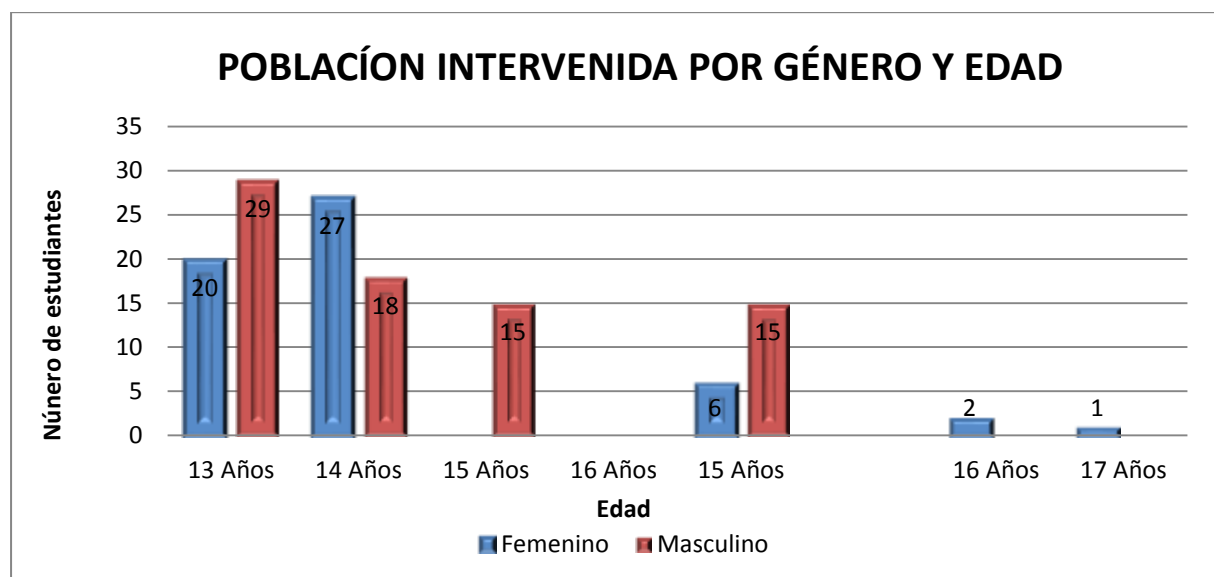


Figura 9. Población intervenida por género y edad.

Fuente: elaboración propia de los autores, según encuestas realizadas.

Tabla 10. Género y edad de los participantes del estudio.

	Femenino	Masculino
13 Años	20	29
14 Años	27	18
15 Años	6	15
16 Años	2	
17 Años	1	
Total		118

Fuente: elaboración propia de los autores, según encuestas realizadas.

A partir de los datos que se exponen en la figura N° 9 y la tabla N° 10, se evidencia que el 47,45% de los participantes pertenecen al género femenino, mientras que el 52,54% pertenecen al género masculino, predominando este género en la población con la que se llevó a cabo el estudio.

En cuanto al rango de edades de los participantes, se encuentran entre los 13 y los 17 años de edad, representados de la siguiente manera: el 41,52% de los participantes manifestaron tener trece años de edad, mientras que el 38,13% dijo tener 14 años de edad, el 17,79% tiene quince años, el 1,69% tiene 16 años y finalmente el 0,84% de los participantes manifestó tener 17 años de edad. Lo anterior evidencia que la mayoría de los participantes están entre los trece y los catorce años de edad. La edad promedio de la población es de quince años.

4.2 Análisis del instrumento MSLQ (pre-test y post-test)

El cuestionario MSLQ, validado por Pintrich (2000), es una escala de Likert que permite ubicar las respuestas de los participantes de este estudio en niveles de uno a siete. Para el análisis de dicho instrumento, fue necesario distribuir la información en tres grupos de la siguiente

manera: puntuación entre 1 y 2: en desacuerdo; puntuación entre 3 y 5: ni en acuerdo ni en desacuerdo; finalmente las respuestas 6 y 7 se ubicaron en totalmente de acuerdo. Esta sub agrupación permitió examinar de manera más concreta las respuestas de los ciento dieciocho participantes distribuidos en las cuatro instituciones. Para analizar los datos encontrados correspondientes al instrumento MSLQ, las ochenta y un preguntas se distribuyeron en las cuatro categorías propuestas por Torre (2007 en García 2012) sobre la autorregulación sustentada en los aportes de Pintrich (1991). Dichas categorías se denominan cognición, motivación, conducta y contexto. Éstas serán expuestas en las tablas N° 11 y 12.

Tabla 11. Distribución de los enunciados de acuerdo a su correspondencia a la escala de motivación.

Categorías	Número de pregunta del instrumento MSQ
Orientación a metas intrínsecas (OMI)	1, 16, 22, 24.
Orientación a Metas Extrínsecas (OME)	7, 11 13 30.
Valor de la Tarea (VT)	4, 10, 17, 23, 26, 27.
Creencias de Control (CC)	2, 9, 18, 25.
Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA)	5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31.
Ansiedad ante los exámenes (AE)	3, 8, 14, 19, 28.

Fuente: Ramírez (*et. al.*, 2013, p. 200).

Tabla 12. Distribución de los enunciados de acuerdo a su correspondencia a la Escala de Estrategias de Aprendizaje.

Categorías	Número de pregunta del instrumento MSQ.
Repetición (RE)	39, 46, 59, 72.

Elaboración (ELA)	53, 62, 64, 67, 69, 81.
Organización (ORG)	32, 42, 49, 63.
Pensamiento Crítico (PC)	38, 47, 51, 66, 71.
Autorregulación Meta cognitiva (ARM)	33, 36, 41, 44, 54, 55, 56, 57, 61, 76, 78, 79.
Administración del tiempo y del ambiente (ATA)	35, 43, 52, 65, 70, 73, 77, 80.
Regulación del esfuerzo (RE)	37, 48, 60, 74.
Aprendizaje con compañeros (AC)	34, 45, 50.
Búsqueda de ayuda (BA)	40, 58, 68, 75.

Fuente: Ramírez (*et. al.*, 2013, p. 201).

A continuación, se presenta la tabla N° 13 que contiene la organización que le dio el grupo investigador a los planteamientos de Torre y Ramírez en cuanto a la distribución de las fases y áreas del aprendizaje autorregulado y la determinación de las categorías del instrumento MSLQ respectivamente (Torre, 2007; Ramírez, 2013). Se pretende consolidar las teorías de los autores antes mencionados en una tabla. Para ello se hará clasificación de los datos que se recogieron tanto del instrumento MSLQ, así como de los talleres, los diarios de campo y las entrevistas, dando así homogeneidad a la presentación de los resultados generales y específicos de cada uno de los colegios donde se llevó a cabo la intervención.

La tabla N° 13 presenta en su primera columna las categorías propuestas por Pintrich (2004) y reorganizadas; en la segunda columna se encuentran las fases del aprendizaje autorregulado propuestas, y que para este estudio serán los referentes del análisis de los datos recolectados en cada una de los instrumentos destinados para este fin. En la tercera casilla se encuentran los aspectos a examinar dentro de cada una de las áreas y las fases del aprendizaje autorregulado

propuestas; en la cuarta columna se encuentran las categorías en las que, según Ramírez (2013) se agruparon los enunciados que componen dicho instrumento en dos grandes grupos: el primero vinculado con la escala de motivación y el segundo con la escala de estrategias de aprendizaje, y al interior de estos dos, se reagrupan los enunciados en quince categorías. Finalmente, en la quinta columna se encuentran los números que corresponden a cada enunciado, y que está dentro de la categoría mencionada en la cuarta columna. Este mecanismo de análisis está basado en las teorías de Torre (2007).

Tabla 13. Distribución de las fases y las áreas del aprendizaje autorregulado.

Categorías propuestas por Pintrich (Torre 2007)	Fases referentes para el análisis de la información	Aspectos a examinar	Categoría (retomada por Ramírez)	Enunciado del cuestionario MSLQ
Cognición	Fase 1. Pensamiento anticipatorio preparación, planificación y activación	Establecimiento de objetivos. Activación del conocimiento previo. Activación del conocimiento metacognitivo.	Autorregulación metacognitiva (ARM)	33, 36, 41, 44, 54, 55, 56, 57, 61, 76, 78, 79.
	Fase 2. Monitorización. Implica la conciencia metacognitiva, emocional y conductual.	Conciencia metacognitiva y monitorización de la cognición	Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA)	5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31.
	Fase 3. Control y regulación sobre los aspectos que están siendo monitorizados.	Selección y adaptación de las estrategias cognitivas para aprender y pensar.		
	Fase 4. Reacción y reflexión o evaluación desde la reflexión y desde la parte cognitiva.	Juicios cognitivos. Atribuciones	Pensamiento crítico (PC)	38, 47, 51, 66, 71.
Motivación / Emoción	Fase 1. Pensamiento anticipatorio o preparación, planificación y activación.	Adopción de una orientación al objetivo. Juicios de eficacia. Percepción de la dificultad de la tarea. Activación del interés.	Valor de la tarea (VT)	4, 10, 17, 23, 26, 27.
	Fase 2. Monitorización. Implica la conciencia metacognitiva, emocional y conductual.	Conciencia y monitorización de la motivación y la emoción.		
	Fase 3. Control y regulación sobre los aspectos que están	Selección y adaptación de las estrategias para el gobierno, la	Ansiedad ante los	3, 8, 14, 19, 28.

	siendo monitorizados.	motivación y la emoción.	exámenes (AE)	
	Fase 4. Reacción y reflexión o evaluación desde la reflexión y desde la parte cognitiva.	Reacciones afectivas. Atribuciones.		
Conducta	Fase 1. Pensamiento anticipatorio o preparación, planificación y activación.	Planificación de tiempo y esfuerzo. Planificación para las auto observaciones de la conducta.	Creencias de control (CT) Administración del tiempo y del ambiente de trabajo (ATA)	35, 43, 52, 65, 70, 73, 77, 80. 35, 43, 52, 65, 70, 73, 77, 80.
	Fase 2. Monitorización. Implica la conciencia metacognitiva, emocional y conductual.	Conciencia y monitorización del esfuerzo, del uso del tiempo y de la necesidad de ayuda. Auto observación de la conducta.	Búsqueda de ayuda (BA) Orientación a metas intrínsecas (OMI)	40, 58, 68, 75. 1, 16, 22, 24.
	Fase 3. Control y regulación sobre los aspectos que están siendo monitorizados.	Incremento /decremento del esfuerzo. Persistencia, abandono. Búsqueda de ayuda.	Repetición (RE) Elaboración (ELA)	39, 46, 59, 72. 53, 62, 64, 67, 69, 81.
	Fase 4. Reacción y reflexión o evaluación desde la reflexión y desde la parte cognitiva.	Elección de la conducta.	Regulación del esfuerzo (RE) Organización (ORG)	37, 48, 60, 74. 32, 42, 49, 63.
	Fase 1. Pensamiento anticipatorio o preparación, planificación y activación.	Percepción de la tarea. Percepciones del contexto.	Orientación a metas extrínsecas (OME)	7, 11, 13, 30.
Contexto	Fase 2. Monitorización. Implica la conciencia metacognitiva, emocional y conductual.	Monitorización de los cambios de la tarea y de las condiciones del contexto.		
	Fase 3. Control y regulación sobre los aspectos que están siendo monitorizados.	Cambio o renegociación de la tarea. Cambio o abandono del contexto.	Aprendizaje con compañeros (AC)	34, 45, 50.
	Fase 4. Reacción y reflexión o evaluación desde la reflexión y desde la parte cognitiva.	Evaluación de la tarea.		

Fuente: García, M. et al. (2012, p. 208) y Ramírez, M. *et al.* (2013, p. 200 - 201). Adaptación propia de los investigadores.

4.2.1 Cognición.

En el análisis y triangulación de los datos de los cuatro colegios se encontró que los enunciados con mayor puntuación se ubicaron en el ítem totalmente de acuerdo. En su orden fueron los enunciados 5¹, doce², veintiuno³ y cuarenta y uno⁴. Los tres primeros se relacionan con la auto eficiencia para el aprendizaje (AEPA), mientras que el último se relaciona con la autorregulación metacognitiva (ARM) según la categorización expuesta anteriormente.

A partir de lo anterior, se analiza que en general tanto en el pre-test como en el pos-test los estudiantes confían plenamente en sus capacidades para aprender y desarrollar de manera efectiva y eficaz las actividades propuestas para los contenidos de las asignaturas.

Llama la atención que dentro de los resultados encontrados, solo fue relevante un enunciado asociado con la autorregulación metacognitiva (ARM): “Cuando me confundo con alguna lectura, vuelvo a releer el texto para intentar resolver la duda”. Con relación a este enunciado y el comportamiento generalizado de los resultados en las cuatro instituciones se concluye, entonces, que los estudiantes carecen de estrategias que les permitan desarrollar habilidades metacognitivas, relacionadas con la apropiación del conocimiento, la capacidad de extraer información de textos o figuras, así como analizar e inferir, entre otras cualidades asociadas a esta categoría. Esta conclusión se sustenta en que, tal como lo muestra la figura N° 10, la variación encontrada entre el pre-test y el post-test es mínima. Para este caso solo es del 1,7%, siendo el resultado del pre-test el mayor.

¹ Confío en que obtendré excelentes notas en las diferentes asignaturas.

² Confío en que entenderé los conceptos básicos enseñados en clases.

³ Confío en que me irá bien en las clases.

⁴ Cuando me confundo con alguna lectura, vuelvo a releer el texto para intentar resolver la duda.

Por otra parte, se observó una disminución en el promedio del 4% de estudiantes que consideró que las estrategias para desarrollar la metacognición son intrascendentes; algunas de estas habilidades o estrategias se verifican al preguntar en la clase sus dudas, repasar previamente a la presentación de los exámenes, aplicar los conocimientos adquiridos a su vida diaria, entre otros.

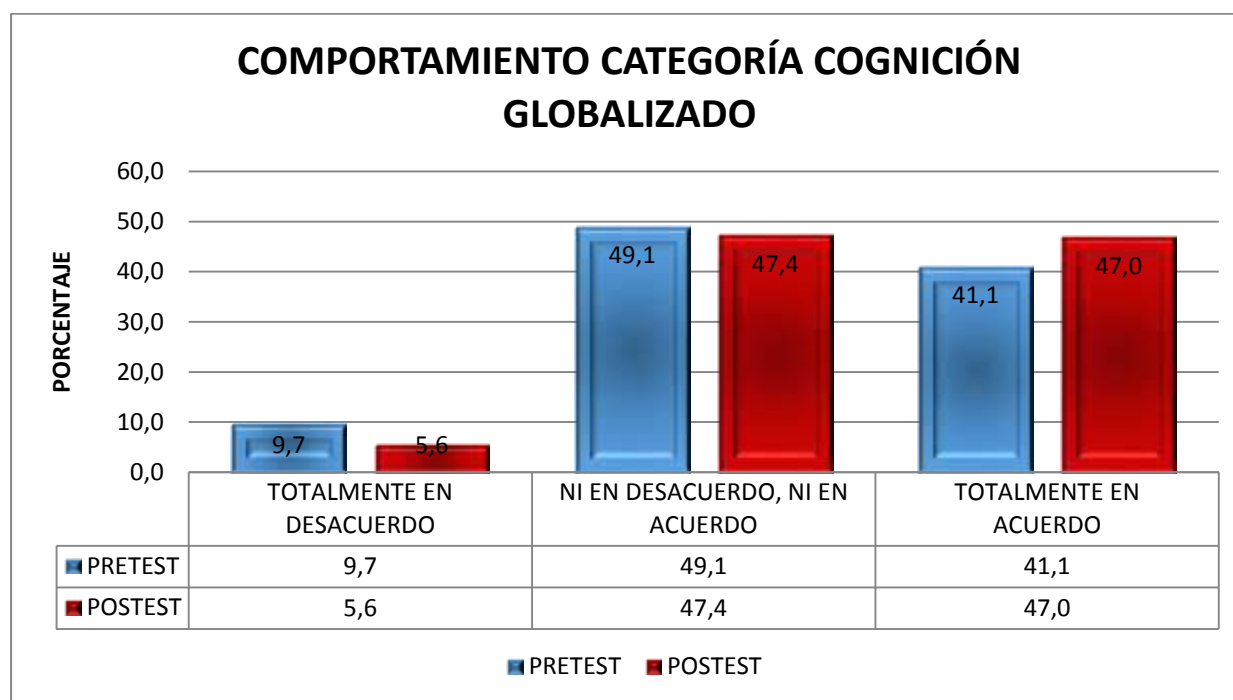


Figura 10. Comportamiento de la categoría Cognición Globalizado

Fuente: elaboración propia de los autores, según encuestas realizadas.

La figura N° 10 refleja que los porcentajes más altos, tanto para el pre-test como para el post-test, para la categoría de cognición están ubicados en el rango ni en desacuerdo ni en acuerdo. Esto lleva a la conclusión que, si bien los participantes necesitan desarrollar habilidades que les permitan hacer uso de las destrezas metacognitivas, se generó una reflexión y reconocimiento frente a la importancia de generar estrategias de refuerzo para la interiorización del conocimiento.

4.2.2 Motivación.

A continuación, se presentan los resultados de la categoría motivación, que parten del análisis general. Se encontró que la tendencia poblacional marcó reiterativamente las respuestas en el rango totalmente de acuerdo. De este modo, se revela que los enunciados más significativos fueron, en su orden, los números diez⁵, diecisiete⁶ y veintitrés⁷, que están relacionados con valor de la tarea (VT); esta categoría alude al interés del estudiante en sus actividades académicas, el valor que tiene el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas, y la utilidad de su aprendizaje a lo largo de la vida.

Ahora bien, dentro de esta categorización los enunciados relacionados con los efectos que generan en los estudiantes la presentación de exámenes y evaluaciones, se encontraron sensaciones especialmente de angustia, malestar e incertidumbre, lo cual muestra la necesidad de proyectar nuevas estrategias de evaluación que fortalezcan la evaluación como proceso formativo, que permita determinar sus habilidades y capacidades, y que a su vez permita que el estudiante equilibre su estado emocional y las sensaciones que se originan en el momento de presentar una evaluación.

Asimismo, en comparación con el resultado del cuestionario, tanto en el pre-test y el pos- test, se observa que hubo un cambio limitado en torno a la motivación. Al considerar la figura N° 11, el componente de Motivación aumentó en un 2.4% en el pos-test dentro del desarrollo de la intervención. Por consiguiente, se puede determinar que la motivación es un factor que requiere de una labor constante, integral e innovadora por parte de los agentes que conforman el entorno

⁵ Es de importancia para mí aprender los contenidos que se imparten en los cursos.

⁶ Me interesan los contenidos de las clases.

⁷ Considero provechoso el contenido de las clases porque me permite aprender.

del estudiante, y que comprende también el ambiente escolar y dentro de este a los pares y docentes.

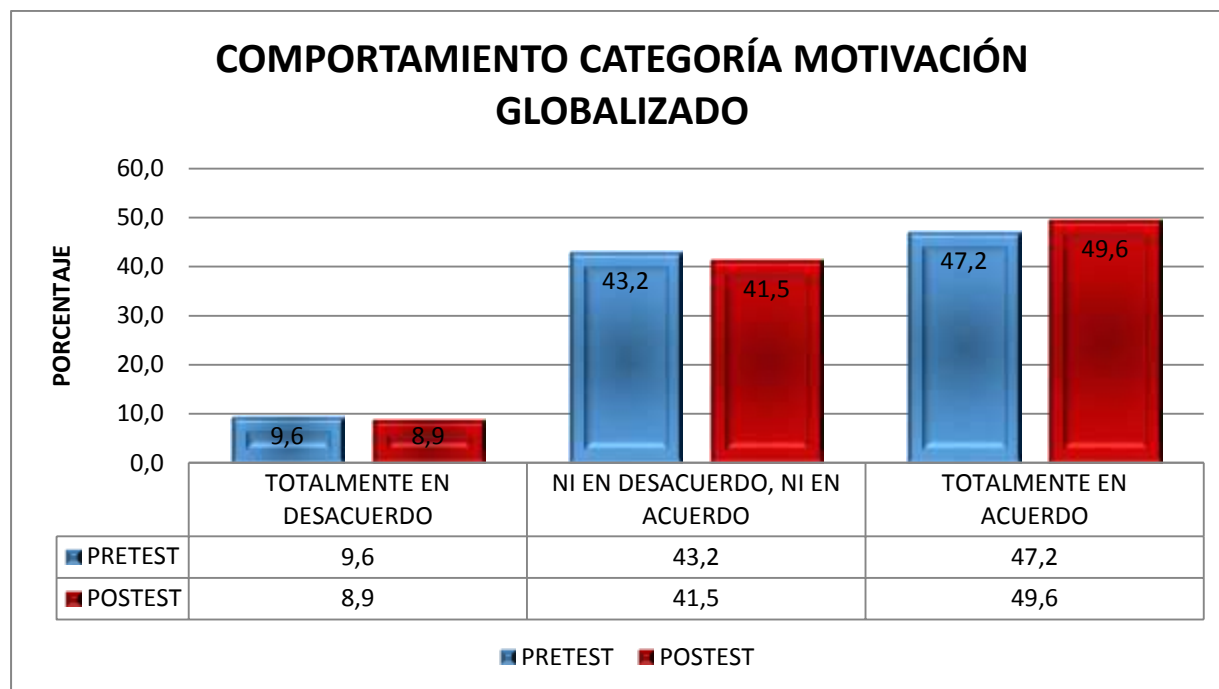


Figura 11. Comportamiento de la categoría Motivación Globalizado.

Fuente: elaboración propia de los autores, según encuestas realizadas.

4.2.3 Conducta.

A continuación, se presentan los resultados de la categoría de conducta, (ver figura N°12) que parten del análisis general. Se encontró que la tendencia poblacional, marcó reiterativamente las respuestas en el rango totalmente de acuerdo. De este modo se revela, en primer lugar, que los enunciados más significativos fueron en su orden, el número 2⁸ y dieciocho⁹, estando éstos relacionados con Creencias de Control (CC); esta categoría alude a la capacidad de asimilar y comprender los contenidos de las materias; en el mismo sentido, seguidamente, los enunciados

⁸ Al estudiar de manera adecuada, aprenderé los contenidos de los cursos.

⁹ Al esforzarme lo suficiente, entenderé los contenidos de las clases.

dieciséis¹⁰ y veintidós¹¹, relacionados con la Orientación a Metas Intrínsecas (OMI), que alude al esfuerzo necesario por parte de los estudiantes para alcanzar de manera satisfactoria un logro. Por último, el enunciado número setenta y tres, que hace referencia a la Administración del Tiempo y el Ambiente (ATA), que se enfoca en el uso efectivo del tiempo destinado para estudiar, así como del espacio dispuesto para desarrollar actividades académicas.

Ahora bien, dentro de esta categorización los enunciados relacionados con las Creencias de Control (CC), la Orientación a Metas Intrínsecas (OMI) y la Administración del Tiempo y el Ambiente (ATA) permiten establecer, en primer lugar, que los estudiantes conservan el interés por los contenidos de los cursos. En segundo lugar, el material propuesto para las clases les genera curiosidad, y, en tercer lugar, expresan un sentimiento de satisfacción originado al entender los contenidos de las asignaturas. No obstante, para alcanzar estos propósitos, la estrategia que los estudiantes usan con mayor frecuencia es la asistencia a las clases, seguida por la de valerse de sus compañeros para dar solución a sus inquietudes, lo cual muestra la necesidad de proyectar nuevas estrategias orientadas al inicio, hacia el incremento de la capacidad para asimilar y comprender los contenidos de las asignaturas, luego, hacia la importancia y concienciación sobre el uso efectivo del tiempo destinado para estudiar y el espacio físico designado para tal fin, y con ello incrementar el cumplimiento con las actividades académicas como lecturas, talleres, escritos, entre otras, y por último, la valoración del esfuerzo necesario para alcanzar un logro de manera satisfactoria.

¹⁰ En clases, prefiero recibir material que aumente mi curiosidad, incluso si es difícil de aprender.

¹¹ Lo que más me satisface en clases es comprender los contenidos lo más profundamente posible.

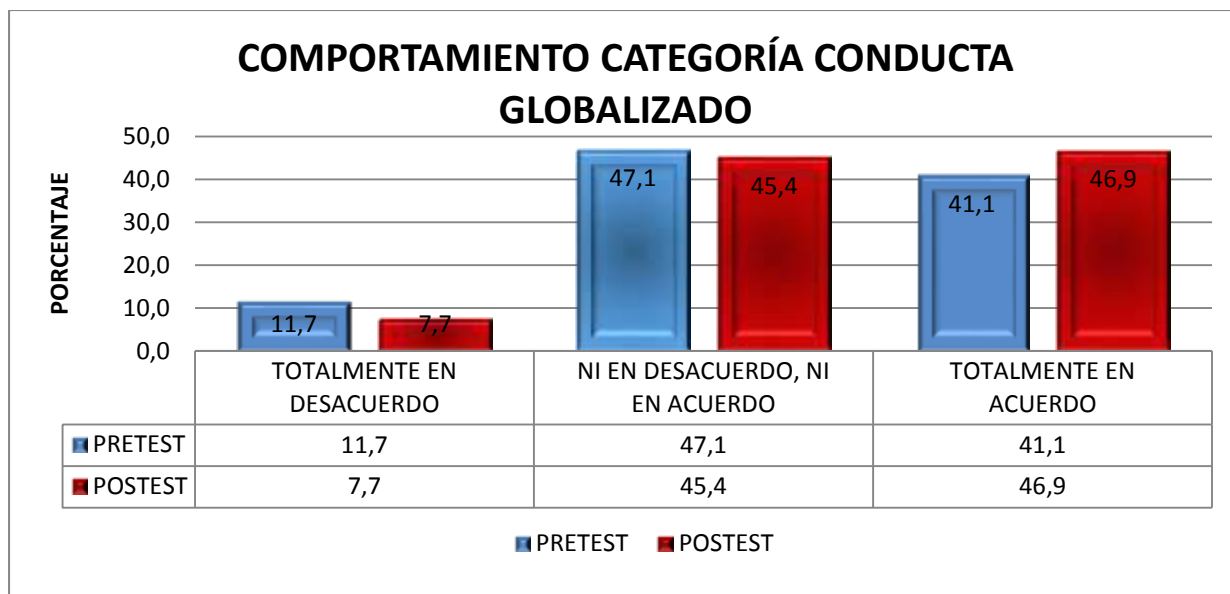


Figura 12. Comportamiento de la categoría Conducta Globalizado.

Fuente: elaboración propia de los autores, según encuestas realizadas.

Asimismo, en comparación con el resultado del cuestionario tanto en el pre-test como en post-test, se observa que hubo un cambio limitado en torno a la conducta. En concreto con la figura N° 12, el componente de conducta disminuyó en un 4% en el rango totalmente en desacuerdo, lo cual permite considerar que la intervención suscitó una reflexión en los participantes frente a la importancia que tiene mejorar aspectos de su conducta relacionados con su proceso de aprendizaje.

Cabe resaltar que este 4% se vio reflejado en un aumento de la misma magnitud en el post-test en el rango totalmente de acuerdo. Por consiguiente, se puede determinar que la conducta es un factor que requiere de una labor constante, integral e innovadora. Sin embargo, es el estudiante quien a través de su área evolutiva puede mejorar los aspectos que componen la categoría de conducta, sobre todo en lo concerniente a la administración del tiempo y del ambiente.

4.2.4 Contexto.

A continuación, se presentan los resultados de la categoría de contexto, que parten del análisis general. Se encontró que la tendencia poblacional marcó reiterativamente las respuestas en el rango totalmente de acuerdo. De este modo, se muestra que los enunciados más significativos fueron en su orden el número 7¹², once¹³ y treinta¹⁴, los cuales están relacionados con la Orientación a Metas Extrínsecas (OME); esta categoría está vinculada a las metas demostrables como el desarrollo de diversas habilidades que se obtienen al realizar varios esfuerzos, y que se reflejan en las buenas calificaciones y altos promedios.

Ahora bien, dentro de esta categorización los enunciados relacionados con la Orientación a Metas Extrínsecas (OME) y el Aprendizaje con Compañeros (AC), permite establecer en primer lugar, que los estudiantes consideran importante el desarrollo de habilidades que se obtienen tras realizar varios esfuerzos, que se reflejan en las buenas notas y en promedios altos; así como la trascendencia que tiene para ellos, el trabajo en grupo y los beneficios de esta forma de trabajo.

A partir de lo anterior, se analiza que en general, para los estudiantes, tanto en el pre test como en el pos test, es importante obtener buenas notas y ser reconocido por sus habilidades académicas, así como la importancia del trabajo en equipo, en tanto que este tipo de trabajo permite relacionarse con otras personas, al tiempo que puede brindar apoyo a otros compañeros.

Llama la atención que dentro de los resultados encontrados, se refleja una disminución en el post-test del 3,4% frente al pre-test en la misma categoría (ver figura N° 13), lo cual indica que después de la intervención, se manifestó en los estudiantes una disminución en la importancia de

¹² Obtener buenas notas en clases es lo que más me satisface en estos momentos.

¹³ En estos momentos, lo más importante para mí es obtener buenas notas para mejorar mi promedio.

¹⁴ Quiero que todo me salga bien en clases porque para mí es importante que los demás reconozcan mis habilidades.

sus notas y el reconocimiento de sus habilidades, lo cual muestra la necesidad de proyectar estrategias que posibiliten el trabajo en grupo por parte de los estudiantes; de este modo podrían fortalecer sus habilidades sociales y con ellas fomentar, por un lado, las discusiones argumentativas, así como el desarrollo la capacidad de interpretación; de otro lado, se permite recibir ayuda por parte de sus compañeros y en otros casos brindar apoyo a quien lo necesite

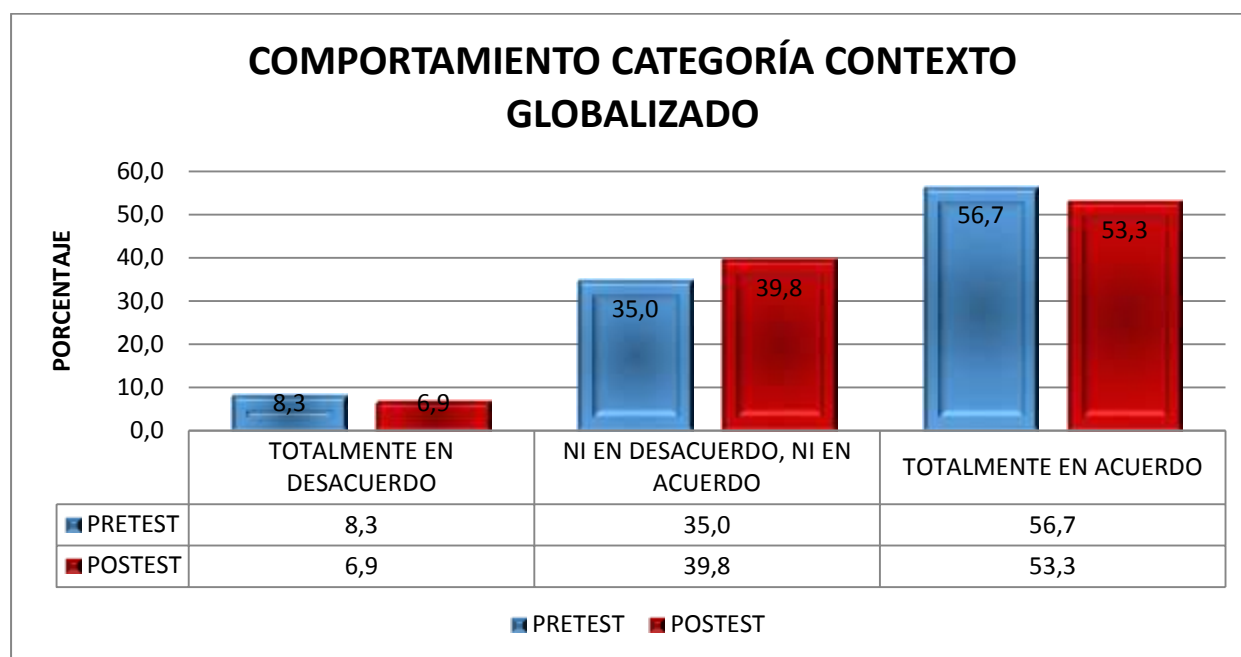


Figura 13. Comportamiento de la Categoría Contexto Globalizado.
 Fuente: elaboración propia de los autores, según encuestas realizadas.

.Finalizada la presentación de los datos cuantitativos generales recopilados mediante el cuestionario MSLQ, tanto en su fase de entrada o pre-test, como en su fase de salida o post- test, se procede a hacer la presentación de los resultados de manera particular de cada uno de los colegios en los que se llevó a cabo la intervención.

4.3 Resultados Colegio Brasilia Bosa (BB)

Se da inicio con la presentación de los resultados particulares del colegio Brasilia Bosa con el análisis de la población intervenida, y posteriormente de las cuatro categorías que en su orden son: cognición, motivación, conducta y contexto.

4.3.1 Población Colegio Brasilia Bosa.

Tal como se observa en la figura N° 14, se presenta la información de la población intervenida en Colegio Brasilia Bosa, en la cual se encuentran los datos correspondientes a la edad y género de los participantes. Se muestra que el número de la población intervenida fue 33 estudiantes de grado 8 de la jornada tarde, de los cuales 16 estudiantes pertenecen al género femenino, lo que equivale a un 49 % y 17 estudiantes al género masculino, equivalente a 51%.

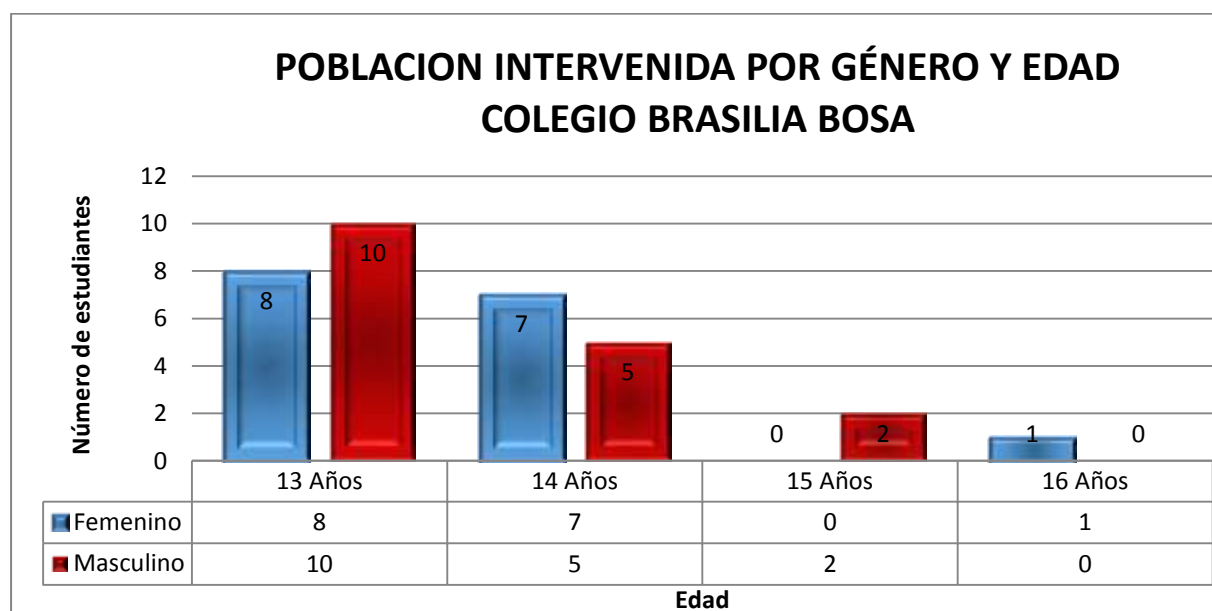


Figura 14. Población intervenida por género y edad.

Fuente: elaboración propia de los autores, según encuestas realizadas.

En cuanto al rango de edades de los participantes, estas se encuentran entre los 13 y los 16 años de edad, representados de la siguiente manera: 18 alumnos, lo que corresponde al 52.9 % de

los participantes, manifestaron tener trece años de edad, de los cuales ocho participantes son de género femenino y diez de género masculino; doce participantes manifestaron tener 14 años de edad, equivalente al 37.2%, ya que siete pertenecen al género femenino y cinco al género masculino; dos estudiantes manifestaron tener 16 años, y pertenecen al género femenino; el género masculino de quince años es equivalente al 6.6; finalmente hay un solo participante de quince años, lo que equivale al 3.3 % de la población intervenida. Así, en su mayoría, los participantes están entre los trece y los catorce años de edad.

Dentro del proceso de análisis del cuestionario MSLQ en su aplicación inicial y su aplicación final, luego del proceso interventivo, se evidencia disminución en promedio de 2.6% en el nivel de resultados. Al analizarlos por categorías podemos identificar que para el Colegio Brasilia se destacaron los procesos descritos a continuación.

4.3.2 Cognición Colegio Brasilia Bosa.

En el análisis y triangulación de los datos, se encontró que los enunciados con mayor puntuación se ubicaron en el ítem totalmente de acuerdo. En su orden fueron destacados los números treinta y uno¹⁵, relacionado con autoeficacia para el aprendizaje (AEPA), treinta y ocho¹⁶, cincuenta y uno¹⁷, que pertenecen a Pensamiento Crítico (PC), así como setenta y seis¹⁸, setenta y ocho¹⁹, y setenta y nueve²⁰, ítems relacionados con la autorregulación metacognitiva (ARM) según la categorización anteriormente mencionada.

¹⁵ Confió en que tendré éxito en las clases, incluso en aquellas de mayor dificultad.

¹⁶ Cuestiono las cosas que escucho o leo en clases para decidir si son convincentes.

¹⁷ Tomó el contenido de las clases como punto de partida para tratar de desarrollar mis propias ideas al respecto.

¹⁸ Cuando estudio, determinó cuáles son los conceptos que no entiendo bien.

¹⁹ Cuando estudio para una evaluación establezco metas personales para dirigir mis actividades por periodos.

²⁰ Si me confundo al tomar apuntes en clase, me aseguro de aclarar las dudas después.

Por lo anterior, se analiza en común que en el pre-test como en el pos-test, los estudiantes confían plenamente en sus capacidades para aprender, con un aumento en un 2.9% al igual que desarrollar de manera efectiva y eficaz las actividades propuestas para los contenidos de las asignaturas. Llama la atención que, dentro de los resultados encontrados, fueron relevantes tres preguntas relacionadas con autorregulación metacognitiva (ARM). En relación a esta categoría, hay una vinculación con la comprensión de nuevos textos, así como con la posibilidad de extraer información, entre otros procesos asociados a esta categoría. Se corrobora esto debido a que en el pre-test y en el pos-test no se encontró variación significativa entre los resultados, así como lo señala la figura N° 15.

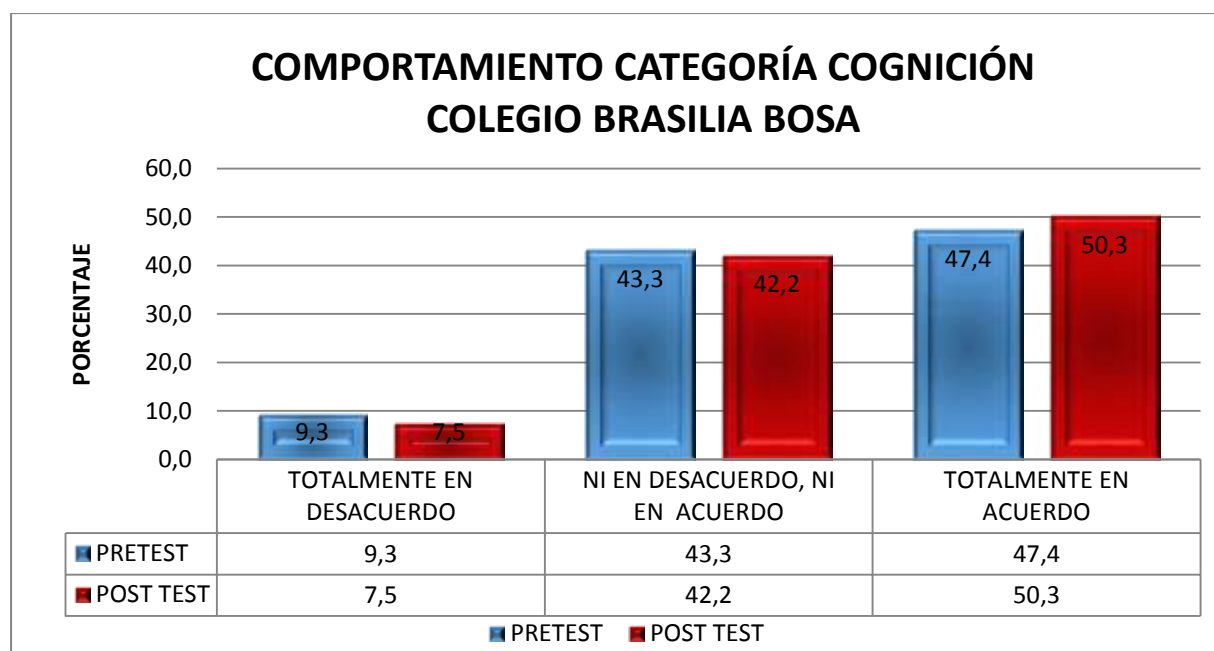


Figura 15. Comportamiento Categoría Cognición Colegio Brasilia Bosa.

Fuente: elaboración propia de los autores, según encuestas realizadas.

4.3.3 Motivación Colegio Brasilia Bosa.

Para la categoría de motivación, analizada igual que la anterior (ver figura N° 16), se encontró que la tendencia poblacional de las respuestas marcó reiterativamente el ítem totalmente de acuerdo, arrojando que las preguntas más significativas en general fueron en su orden las número

diecisiete²¹ y veintisiete²², relacionadas con valor de tarea (VT) refiriéndose esto al interés y la importancia que tiene para el estudiante aprender los contenidos de las asignaturas, así como la utilidad de su aprendizaje a lo largo de la vida. Así mismo, dentro de esta categorización, los ítems referidos a los números tres²³, ocho²⁴ y catorce²⁵, concernientes a la Ansiedad ante los Exámenes (AE), se generan sensaciones de angustia, malestar e incertidumbre, lo que implicaría que es necesario pensar en nuevas estrategias de evaluación que refuercen en el estudiante el deseo de ser evaluado para medir sus capacidades, y sin generar prevenciones en su estado emocional frente al acto de la evaluación.

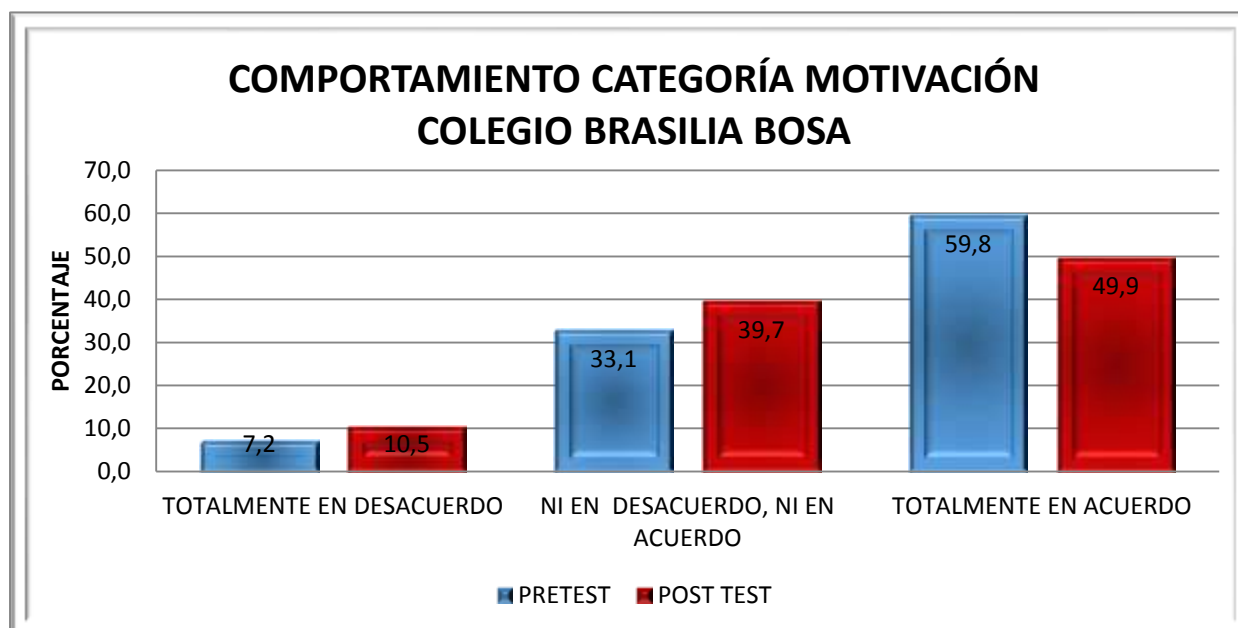


Figura 16. Comportamiento Categoría Motivación Colegio Brasilia Bosa.

Fuente: elaboración propia de los autores, según encuestas realizadas.

En el resultado del cuestionario tanto en el pre-test y el pos-test se observa que hubo un cambio significativo frente a la motivación, ya que disminuyó en un 10% de acuerdo con la

²¹ Me interesan los contenidos de las clases.

²² Entender el contenido de los cursos es muy importante para mí.

²³ Al presentar un examen, pienso sobre lo mediocre de mi desempeño en comparación con el rendimiento de mis compañeros.

²⁴ Al presentar un examen, pienso en las preguntas que no podré contestar.

²⁵ En estos momentos, lo más importante para mí es obtener buenas notas para mejorar mi promedio.

figura, resultado significativo dentro del desarrollo de la intervención. En este sentido, el proceso motivacional es un factor que requiere de un trabajo permanente, integral e innovador, no solo por parte de los docentes que acompañan el proceso ni tampoco de las estrategias pedagógicas utilizadas, sino también de los otros agentes que conforman el entorno del estudiante.

4.3.4 Conducta Colegio Brasilia Bosa.

Para la categoría de conducta, analizada para el Colegio Brasilia Bosa, al igual que las anteriores, se encontró que la tendencia poblacional señaló reiterativamente en el ítem totalmente de acuerdo para los enunciados que en su orden, veintidós²⁶ estuvieron relacionados con Orientación a Metas Intrínsecas (OMI) asociado al esfuerzo necesario por parte de los estudiantes para alcanzar de manera satisfactoria un logro; el ítem treinta y dos²⁷ está relacionado con Organización (ORG), que tiene que ver con la forma en que se ordena información de las diferentes asignaturas, con mapas o gráficos mentales que brindan mayor claridad al momento de estudiar. El enunciado cincuenta y ocho²⁸, Búsqueda de Ayuda (BA) tiene que ver con la capacidad del estudiante de buscar ayuda entre docentes o compañeros cuando presentan dificultades, y el enunciado cincuenta y tres²⁹ está relacionado con la Elaboración (ELA) como estrategia para utilizar información de diferentes fuentes.

A partir de lo anterior se muestra que a los estudiantes les interesan los contenidos de los cursos, y los materiales que les generan curiosidad en la clase, así como el sentimiento de satisfacción originado por entender los contenidos. Sin embargo, para lograr estos objetivos no se

²⁶ Confío en que entenderé los conceptos básicos enseñados en clases.

²⁷ Me gustaría obtener mejores notas que las de mis compañeros

²⁸ Cuando no entiendo bien un concepto, consulto con el profesor

²⁹ Confío en que entenderé los conceptos más complejos presentados por los profesores, en cada clase.

movilizan otras estrategias diferentes a asistir a la clase y valerse de sus compañeros para dar solución a sus inquietudes. (Ver figura N° 17)

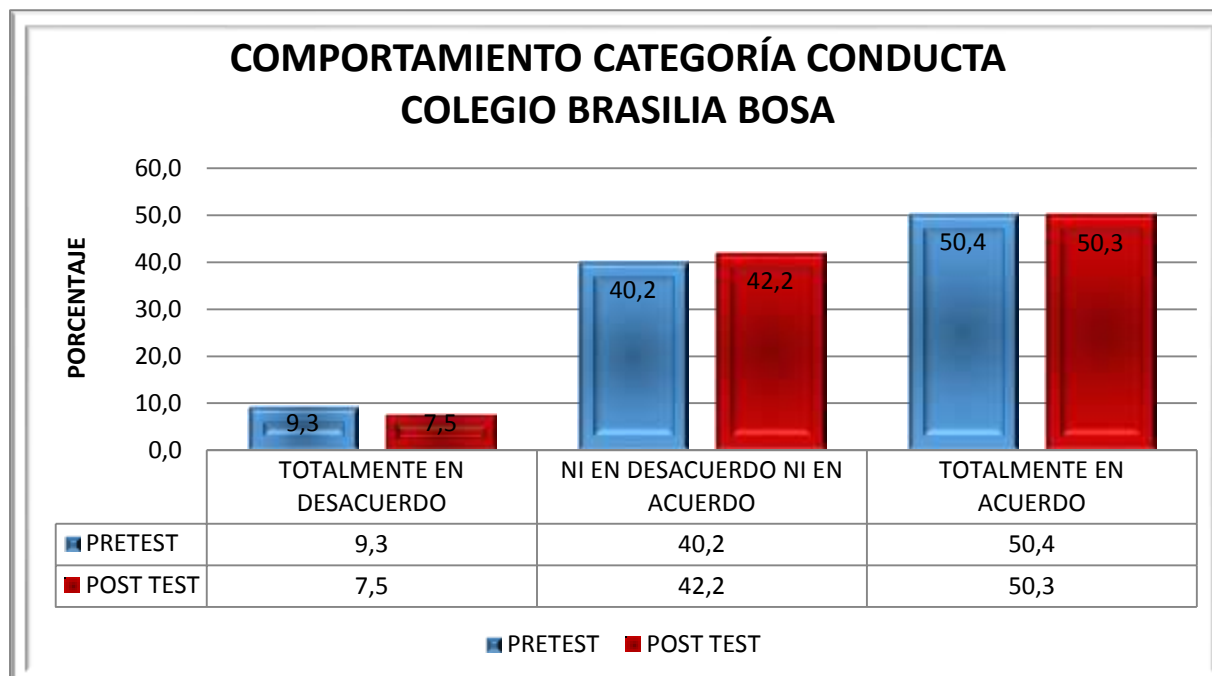


Figura 17. Comportamiento Categoría Conducta Colegio Brasilia Bosa.

Fuente: elaboración propia de los autores, según encuestas realizadas.

Según los resultados arrojados en el pre-test y pos-test, se concluye que no hay variación significativa en los resultados de los estudiantes que están totalmente en desacuerdo, lo cual permite considerar que la intervención generó una reflexión en los participantes frente a la importancia que tiene mejorar aspectos de su conducta relacionados con su proceso de aprendizaje.

4.3.5 Contexto Colegio Brasilia Bosa.

Para la categoría de contexto se encontró que los enunciados con mayor puntuación se ubicaron en el ítem totalmente de acuerdo con los enunciados establecidos en su orden son trece³⁰

³⁰ Me gustaría obtener mejores notas que las de mis compañeros.

y treinta³¹, relacionados con la Orientación a Metas Extrínsecas (OME), vinculado a las metas demostrables como el desarrollo de diversas habilidades que se obtienen al realizar varios esfuerzos, y que se reflejan en las buenas calificaciones y altos promedios, y los enunciados cuarenta y cinco³², y cincuenta³³; relacionados con Aprendizaje con Compañeros (AC).

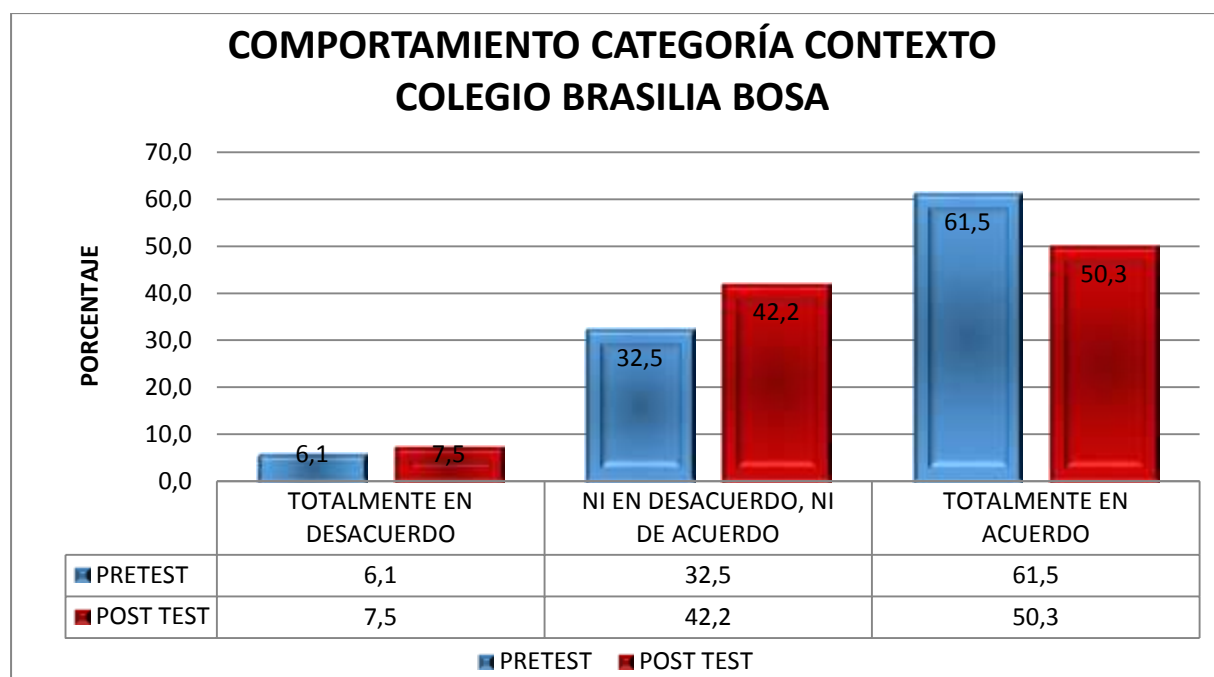


Figura 18. Comportamiento Categoría Contexto Colegio Brasilia Bosa.

Fuente: elaboración propia de los autores, según encuestas realizadas.

En relación con la información que se obtuvo con el pre-test y pos-test, se deriva la importancia que tiene para los estudiantes el valor de ser distinguidos frente a sus buenos resultados académicos. De lo que se observa en la figura N° 18, cabe resaltar que el comportamiento de los resultados arrojó una disminución en el pos-test de 11,2% frente al pre-test en la misma categoría. Esto significa que después de la intervención, los estudiantes le dan menor importancia al valor de sus notas desde un proceso más reflexivo y frente al

³¹ Quiero que todo me salga bien en clases porque para mí es importante que los demás reconozcan mis habilidades

³² Trabajo con mis compañeros de clase para completar las tareas.

³³ Cuando estudio, usualmente dejo tiempo para discutir el contenido de la clase con un grupo de compañeros.

reconocimiento de sus habilidades como parte del proceso académico, prevaleciendo los encuentros con sus pares.

4.4 Resultados Colegio Miguel Antonio Caro (MAC)

La presentación de los resultados para el Colegio Miguel Antonio Caro inicia con la caracterización de la población, específicamente en género y edad de los participantes. Luego continúa con cada una de las categorías que conforman el instrumento MSLQ.

4.4.1 Población Colegio Miguel Antonio Caro

El estudio se llevó a cabo con veinticuatro estudiantes del Colegio Miguel Antonio Caro, de la jornada de la tarde, quienes cursan actualmente grado octavo, grupo uno. La población está conformada por trece estudiantes de género femenino y once de género masculino. Se presenta a continuación la figura N° 19, en las que se reflejan el género y la edad de los participantes de este estudio.

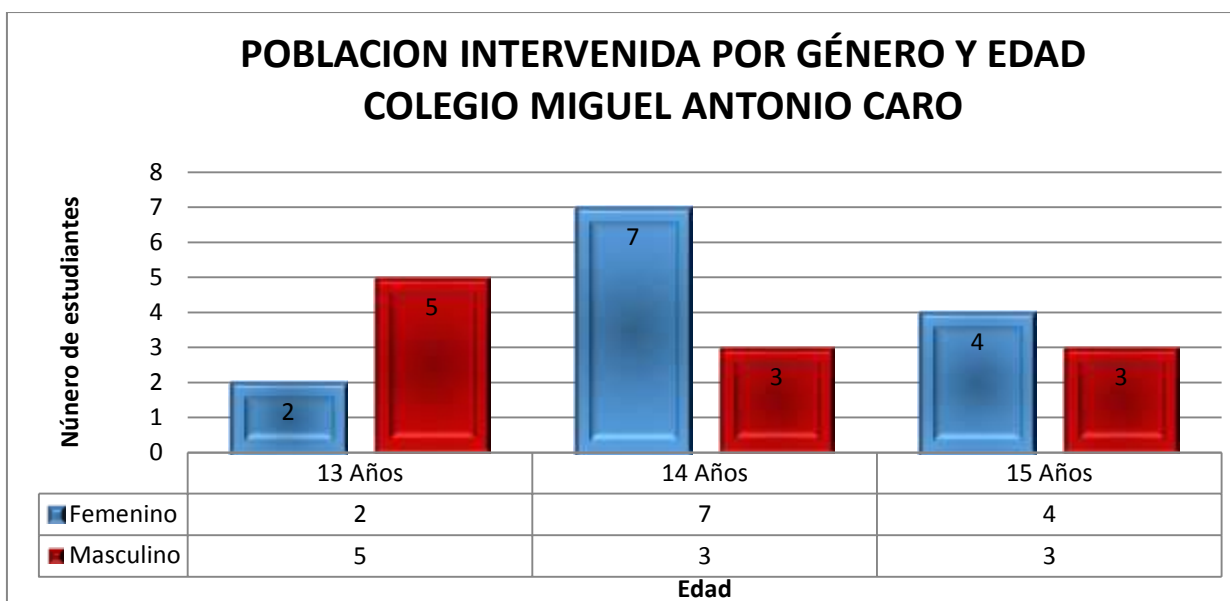


Figura 19. Población intervenida por género y edad Colegio Miguel Antonio Caro.

Fuente: elaboración propia de los autores, según encuestas realizadas.

A partir de los datos que expone la figura N° 19, se evidencia que el 54,16% de los participantes pertenecen al género femenino, mientras que el 45,83% pertenecen al género masculino, predominando el género femenino en la población con la que se llevó a cabo el estudio al interior del colegio.

En cuanto al rango de edades de los participantes, se encuentran entre los 13 y los 15 años de edad, representados de la siguiente manera: el 29,16% de los participantes manifestaron tener trece años de edad, mientras que el 41,66% dijo tener 14 años de edad y finalmente el 29,16% de los participantes manifestó tener 15 años de edad. Lo que permite evidenciar que la mayoría de los participantes tiene catorce años de edad. La edad promedio de la población es de catorce años.

4.4.2 Cognición Colegio Miguel Antonio Caro.

En el análisis y triangulación de los datos que los estudiantes del Colegio Miguel Antonio Caro asignaron a la categoría Cognición, se encontró que los enunciados con mayor puntuación se ubicaron en el ítem ni en acuerdo ni en desacuerdo. Estos en su orden fueron los enunciados número doce³⁴, veintinueve³⁵, treinta y ocho³⁶, cincuenta y uno³⁷, cincuenta y seis³⁸, sesenta y uno³⁹, sesenta y seis⁴⁰, setenta y ocho⁴¹, y setenta y nueve⁴².

³⁴ Confío en que entenderé los conceptos básicos enseñados en clases.

³⁵ Confío en que podré dominar las destrezas enseñadas en clases.

³⁶ Cuestiono las cosas que escucho o leo en clases para decidir si son convincentes.

³⁷ Tomo el contenido de las clases como punto de partida para tratar de desarrollar mis propias ideas al respecto.

³⁸ Cambio la forma en la que estudio con el fin de adaptarme a los requerimientos del curso y al estilo del profesor.

³⁹ Cuando estudio, pienso profundamente en un aspecto y decido qué es lo que debo leer, más que leerlo todo.

⁴⁰ Relaciono lo que estoy aprendiendo en clases con ideas propias.

⁴¹ Cuando no entiendo bien un concepto, consulto con un compañero de clases.

⁴² Comprendo el contenido de las clases realizando conexiones entre las lecturas asignadas y los conceptos trabajados en clases.

Los enunciados número doce⁴³ y veintinueve⁴⁴ se asocian con la Autoeficacia para el Aprendizaje (AEPA), y se enfocan en la seguridad del estudiante para comprender y desarrollar de manera efectiva las actividades propuestas para los contenidos de las asignaturas. Esta seguridad está mediada por el buen trato que el estudiante recibe tanto de sus docentes como de sus compañeros.

Los enunciados número cincuenta y cinco⁴⁵, cincuenta y seis⁴⁶, sesenta y uno⁴⁷, setenta y ocho⁴⁸ y setenta y nueve⁴⁹, hacen parte de la Autorregulación Metacognitiva (ARM), que examina la comprensión de lecturas y el material de estudio, así como la búsqueda de nuevas estrategias que le permitan al estudiante, en primer lugar, una mejor comprensión de nuevos textos, y, en segundo lugar, una calidad en la comprensión de lecturas, aun cuando en medio de estas no lo haya logrado.

Finalmente, los enunciados número treinta y ocho⁵⁰, cincuenta y uno⁵¹, y sesenta y seis⁵²; hacen parte del Pensamiento Crítico (PC); éste permite al estudiante indagar sobre su proceso de aprendizaje en cuanto a la capacidad que tiene para generar nuevas ideas, proponer posturas propias a partir de teorías, lecturas o conclusiones.

⁴³ Confío en que entenderé los conceptos básicos enseñados en clases.

⁴⁴ Confío en que podré dominar las destrezas enseñadas en clases.

⁴⁵ Me hago preguntas para asegurarme que entendí el material que he estado viendo en clase.

⁴⁶ Cambio la forma en la que estudio con el fin de adaptarme a los requerimientos del curso y al estilo del profesor.

⁴⁷ Cuando estudio, pienso profundamente en un aspecto y decido qué es lo que debo leer, más que leerlo todo.

⁴⁸ Cuando estudio para una evaluación establezco metas personales para dirigir mis actividades por periodos.

⁴⁹ Si me confundo al tomar apuntes en clase, me aseguro de aclarar las dudas después.

⁵⁰ Cuestiono las cosas que escucho o leo en clases para decidir si son convincentes.

⁵¹ Tomo el contenido de las clases como punto de partida para tratar de desarrollar mis propias ideas al respecto.

⁵² Relaciono lo que estoy aprendiendo en clases con ideas propias.

A continuación, se presentan los resultados a partir del análisis de las respuestas de los estudiantes del Colegio Miguel Antonio Caro, para cada una de las categorías, a partir de los enunciados cuyas respuestas fueron más representativas.

Para la categoría de Autoeficacia para el Aprendizaje (AEPA), se encontró que el enunciado número doce⁵³ que durante la ejecución tanto del pre-test, se mantuvieron sin cambios las percepciones de los estudiantes en un 54,1%, en sus afirmaciones en la confianza y en entender los conceptos básicos vistos en clase.

Asimismo, para el enunciado número veintinueve⁵⁴, se evidenció que, durante la aplicación del pre-test, el 54,1% de los estudiantes declararon dominar las destrezas enseñadas en clase, mientras que, en la aplicación de pos-test, el 45,8% de los estudiantes aseguraron dominar las destrezas enseñadas en clase. Se observa que en la aplicación del pos-test hubo una disminución del 8,3%, de lo que se infiere que los estudiantes presentan dificultades al momento de interiorizar los conocimientos aprendidos en las clases. En el mismo sentido se presentan los resultados para la categoría de Autorregulación Metacognitiva (ARM).

Para el enunciado número cincuenta y cinco⁵⁵, relacionado con las preguntas que los estudiantes se hacen para ayudar a comprender mejor los materiales vistos en clase, se evidenció que el 54,1% de los estudiantes dice entender el material visto en clase mediante preguntas relacionadas, mientras que en el pos-test el 58,3% hizo la misma afirmación. Se aprecia un aumento del 4,2% con relación a la primera aplicación, lo cual indica que los estudiantes se aseguran de entender el material que está viendo en clase.

⁵³ Confío en que entenderé los conceptos básicos enseñados en clases.

⁵⁴ Confío en que podré dominar las destrezas enseñadas en clases.

⁵⁵ Trabajo con mis compañeros de clase para completar las tareas.

En cuanto a la expresión número cincuenta y seis⁵⁶, el 45,8% de los estudiantes declaran en el pre-test que cambian la forma en que estudia para adaptarse a las demandas del curso y del docente. Entretanto, el 58,3% aseguraron cambiar la forma de estudio para adaptarse a los requerimientos tanto de la asignatura, como del docente. Se aprecia que, durante el pos-test, se reflejó un aumento del 12,5%, lo que significa que los estudiantes creen conveniente adaptarse a estas condiciones.

Para la expresión número sesenta y uno⁵⁷, el 50% de los estudiantes expresa, en el pre-test, que debe leer todo el contenido, mientras que en el pos-test la cifra fue del 62,5%, lo que evidencia un incremento del 12,5%. Durante el pos-test se estima que los estudiantes seleccionan las lecturas que brindan aportes importantes para sus asignaturas.

De igual manera, para el enunciado setenta y ocho⁵⁸, se observa que en el pre-test los estudiantes afirmaron, en un 70,8%, que establecen metas personales para dirigir actividades por periodos, mientras que en el pos-test un 45,8% afirma fijar objetivos, lo cual indica un decremento del 25%. Esto puede interpretarse como una falencia en el cumplimiento de metas intrínsecas.

Finalmente, para la afirmación número setenta y nueve⁵⁹, se encontró que el 33,3% de los participantes manifestaron aclarar dudas generadas a partir de los apuntes de clase. Luego de la aplicación del pos-test, los participantes enunciaron, en un 62,5%, que aclaran totalmente las dudas que se puedan generar, lo cual demuestra que el aumento reflejado en el pos-test es del 29,2%. Este valor refleja un aumento considerable en este aspecto, lo que afecta directamente a

⁵⁶ Cambio la forma en la que estudio con el fin de adaptarme a los requerimientos del curso y al estilo del profesor.

⁵⁷ Cuando estudio, pienso profundamente en un aspecto y decido qué es lo que debo leer, más que leerlo todo.

⁵⁸ Cuando estudio para una evaluación establezco metas personales para dirigir mis actividades por periodos.

⁵⁹ Si me confundo al tomar apuntes en clase, me aseguro de aclarar las dudas después.

los estudiantes, puesto que manifiestan tener algún interés para aclarar las dudas que se generan a partir de los apuntes de clase. Sin embargo, el porcentaje de estudiantes que efectúan esta estrategia son relativamente pocos.

En la categoría de Pensamiento Crítico (PC) el enunciado treinta y ocho⁶⁰ fue relevante para los estudiantes del Colegio Miguel Antonio Caro, quienes manifestaron en un 58,3% que cuestionan las ideas, temas o teorías que escuchan o leen en clase para decidir si son o no convincentes. Mientras que, en la aplicación del pos-test, la cifra fue del 75%, encontrando un aumento en el pos-test del 16,7% de estudiantes que manifiestan cuestionar lo que escucha o lee en clase.

Asimismo, en el enunciado número cincuenta y uno⁶¹, el 58,3% de los estudiantes aseguraron tomar como punto de partida los temas vistos en clase para desarrollar ideas propias al respecto. En la aplicación del pos-test el 66,6% de los estudiantes hizo la misma afirmación. Se encontró que hubo un aumento en el pos-test del 8,3%, lo cual refleja que los estudiantes aumentaron la capacidad para desarrollar ideas propias frente al contenido de las materias.

Finalmente se presenta el enunciado número sesenta y seis⁶², que permite examinar que el 66,6% de los estudiantes declararon que relacionan lo que aprenden con las ideas propias, mientras que, en la aplicación del pre-test, el 54,1% hizo la misma afirmación. Se encuentra que después de la aplicación del pos-test hubo un aumento del 12,5%.

A partir del análisis se percibe que los estudiantes enfatizaron la importancia del desarrollo de habilidades de comprensión lectora y material de estudio, así como la búsqueda constante de

⁶⁰ Cuestiono las cosas que escucho o leo en clases para decidir si son convincentes.

⁶¹ Tomo el contenido de las clases como punto de partida para tratar de desarrollar mis propias ideas al respecto.

⁶² Relaciono lo que estoy aprendiendo en clases con ideas propias.

estrategias que les permitan tanto comprensión de diferentes tipos de texto como la extracción de información presentada de diversas maneras. La Autorregulación Metacognitiva (ARM) se relaciona tanto con la motivación intrínseca, como con la motivación extrínseca del estudiante.

A continuación, se expone la figura N° 20, en la que se aprecia que los porcentajes más altos tanto para el pre-test como para el pos-test están ubicados en el rango ni en desacuerdo ni en acuerdo, lo que permite considerar que, si bien los participantes necesitan desarrollar habilidades que les permitan hacer uso de las destrezas metacognitivas, se generó una reflexión y reconocimiento frente a la importancia de generar estrategias de refuerzo para la interiorización del conocimiento.

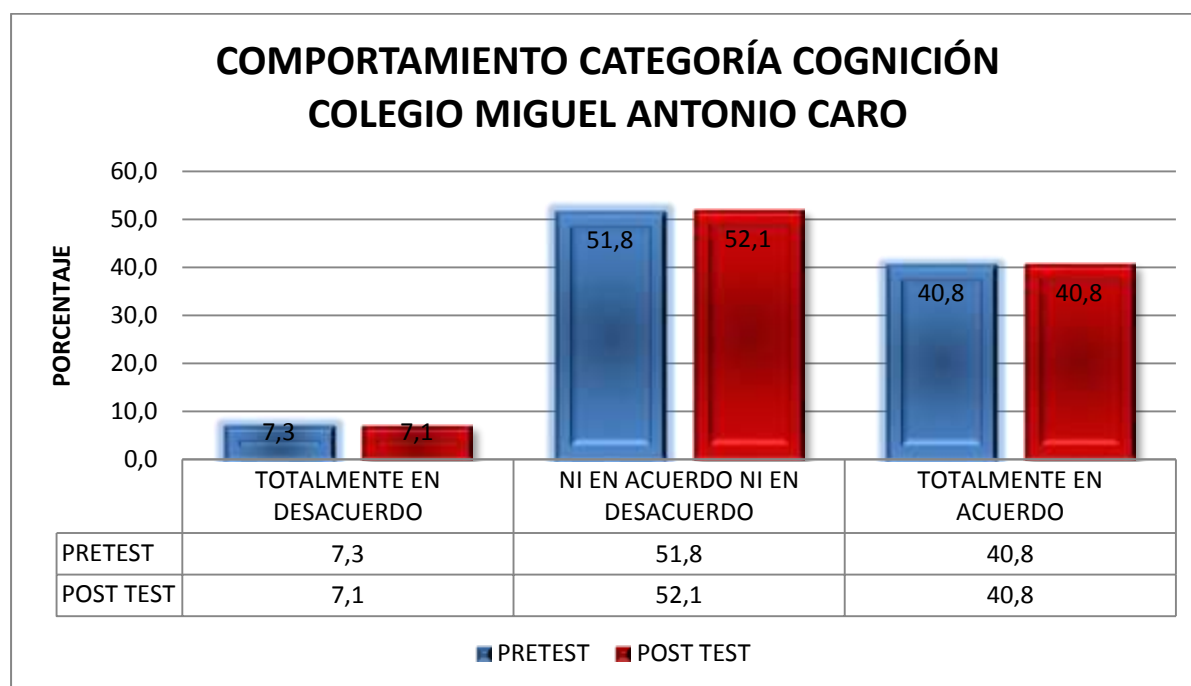


Figura 20. Comportamiento Categoría Cognición Colegio Miguel Antonio Caro

Fuente: elaboración propia de los autores, según encuestas realizadas.

4.4.3 Motivación Colegio Miguel Antonio Caro.

A continuación, se presentan los resultados para la categoría de Motivación para el Colegio Miguel Antonio Caro. Se encontró que la tendencia poblacional marcó reiterativamente las

respuestas en el rango Totalmente de Acuerdo. De este modo, se revela que los enunciados más significativos fueron en su orden, el número diecisiete⁶³ y veintitrés⁶⁴, que están relacionados con Valor de la Tarea (VT); esta categoría alude al interés por parte del estudiante, el valor que tiene el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas y la utilidad de su aprendizaje a lo largo de la vida.

Ahora bien, dentro de esta categorización, se encontró que para el enunciado número diecisiete, el 54,1% de los estudiantes aseguraron, durante la aplicación del pre-test, que le interesan los contenidos de las clases. Sin embargo, tras la aplicación del pos-test, se evidenció que el 50% hace la misma declaración. La diferencia entre la aplicación del pre-test y el pos-test es solo del 4,1%, de lo cual se estima que en general los estudiantes encuentran un interés por los contenidos de las asignaturas y de sus clases.

En el mismo sentido, para el enunciado número veintitrés se reflejó que el 66,6% le otorga total importancia al contenido de las clases o los cursos en la aplicación del pos-test, mientras que, en la aplicación del pre-test, la cifra fue del 45,8% de los participantes, quienes aseguraron la total importancia del contenido de las clases o los cursos. Se observa que el aumento en el pos-test fue del 20,8%, lo cual evidencia que los estudiantes se interesan más por los contenidos de las asignaturas.

A su vez, para la categoría Ansiedad ante los Exámenes (AE) el 58,33% de los integrantes expresaron, durante la aplicación del pre-test, tener la sensación de que el corazón se acelera al presentar un examen, mientras que en la aplicación del pos-test el 45,83% manifestaron tener la misma sensación.

⁶³ Me interesan los contenidos de las clases.

⁶⁴ Considero provechoso el contenido de las clases porque me permite aprender.

En general se estima que los estudiantes encuentran importancia e interés por los contenidos de las clases y las asignaturas. Sin embargo, ante las evaluaciones de las asignaturas, los estudiantes afirman experimentar sensaciones especialmente de angustia, malestar e incertidumbre, lo cual muestra la necesidad de proyectar nuevas estrategias de evaluación que fortalezcan la evaluación como proceso formativo, que permitan determinar sus habilidades y capacidades, y que a su vez permita que el estudiante equilibre su estado emocional y las sensaciones que se originan al momento de presentar una evaluación.

Asimismo, en comparación con el resultado del cuestionario tanto en el pre-test y el pos- test, se observa que hubo un cambio limitado en torno a la motivación. Hecha la observación de la figura N° 21, el componente de Motivación aumentó en un 1,1% en el pos-test dentro del desarrollo de la intervención. Por consiguiente, se puede determinar que la motivación es un factor que requiere de una labor constante, integral e innovadora por parte de los agentes que conforman el entorno del estudiante, y que comprende también el ambiente escolar y dentro de este a los pares y docentes. (Ver figura N° 21)

Dentro del contexto escolar, es preciso hacer una invitación a los docentes para que, dentro de su planeación de las asignaturas, se tenga en cuenta el área motivacional de los estudiantes, al tiempo que se seleccionen los temas de importancia para cada asignatura.

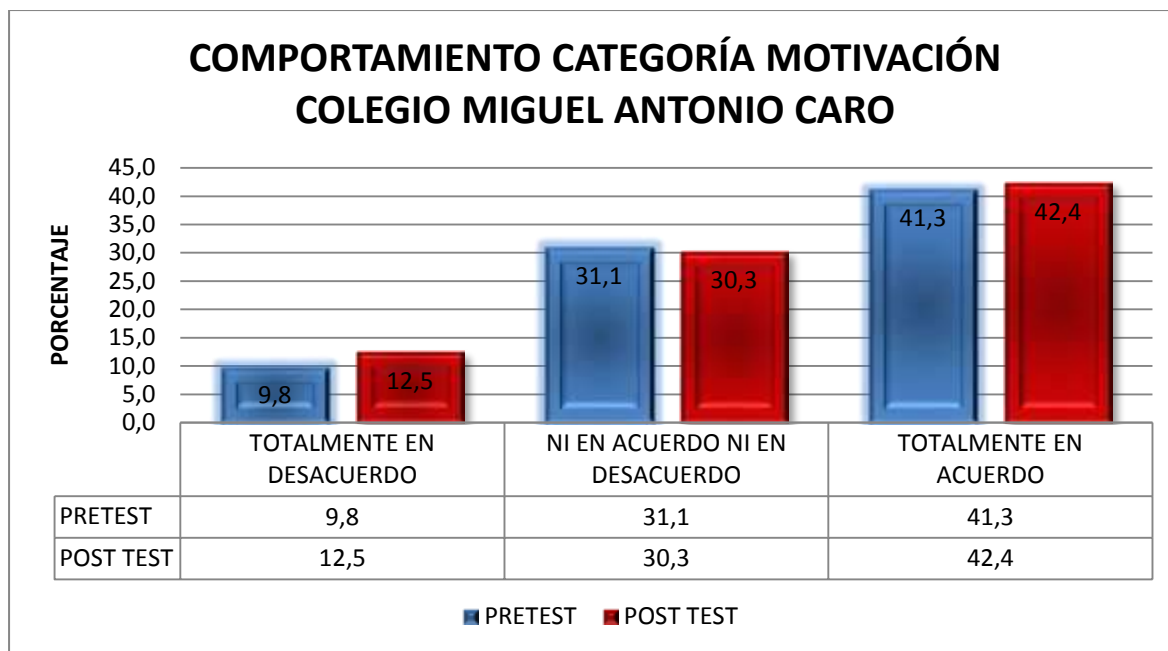


Figura 21. Comportamiento Categoría Motivación Colegio Miguel Antonio Caro.

Fuente: elaboración propia de los autores, según encuestas realizadas.

4.4.4 Conducta Colegio Miguel Antonio Caro

A continuación, se presentan los resultados de la categoría de Conducta que parten del análisis particular del Colegio Miguel Antonio Caro. Se encontró que la tendencia poblacional marcó reiterativamente las respuestas en el rango ni en acuerdo ni en desacuerdo. De este modo, se revela, en primer lugar, que los enunciados más significativos fueron en su orden los números 1⁶⁵, 9⁶⁶, dieciséis⁶⁷, cuarenta⁶⁸, cuarenta y tres⁶⁹, cuarenta y nueve⁷⁰, sesenta y cuatro⁷¹, sesenta y siete⁷², setenta y siete⁷³, ochenta⁷⁴, que están distribuidos en diversas categorías.

⁶⁵ Considero provechoso el contenido de las clases porque me permite aprender.

⁶⁶ El no aprender los contenidos es de mi exclusiva responsabilidad.

⁶⁷ En clases, prefiero recibir material que aumente mi curiosidad, incluso si es difícil de aprender.

⁶⁸ Incluso si tengo problemas con las lecturas, trato de hacer el trabajo por mí mismo, sin la ayuda de nadie.

⁶⁹ Hago buen uso de mi tiempo de estudio.

⁷⁰ Realizo diagramas, cuadros o esquemas para organizar el material de los cursos.

⁷¹ Cuando estudio relaciono el material que leo con lo que ya sé.

⁷² Cuando estudio para una evaluación escribo pequeños resúmenes con las ideas y conceptos principales de las lecturas.

El número 1 y dieciséis relacionados con Orientación a Metas Intrínsecas (OMI), que alude al esfuerzo necesario por parte de los estudiantes para alcanzar de manera satisfactoria un logro que se presenta como un reto o desafío para el estudiante, quien a su vez encuentra satisfacción en su acción.

Durante la aplicación del pre-test, en el enunciado número 1 se evidenció que el 79,1% de los estudiantes aseguró que prefiere recibir en clases un material que desafíe su comprensión, porque así aprenden nuevas cosas. Durante la aplicación del pos-test, el 58,3% hizo esta afirmación. La disminución se presenta en el pos-test con un 20,8%, lo que advierte que los estudiantes prefieren el material explícito, sencillo y de fácil comprensión.

Entre tanto, para el enunciado dieciséis el 58,3% de los estudiantes confirmó la preferencia por recibir materiales de clase que aumente su curiosidad a pesar de que estos sean de difícil comprensión. Para la aplicación del pos-test el 66,6% manifestó esta preferencia, lo cual presenta un aumento del 8,3% en el pos-test, y advierte que los estudiantes prefieren el material que les aumente su curiosidad. Sin embargo, puede verse cierta contradicción entre el enunciado número dieciséis y el número uno, en tanto que ambos examinan la preferencia de los materiales para la clase. El primero se presenta como un desafío, y el dieciséis lo presenta en términos de aumentar la curiosidad de los estudiantes.

El enunciado número 9⁷⁵ hace referencia a las Creencias de Control (CC), categoría relacionada con la capacidad de asimilar y comprender los contenidos de las materias, es decir, con la capacidad de asimilar y comprender los contenidos de las asignaturas. Durante la aplicación del pre-test, para el enunciado número nueve, el 29.1% de los estudiantes aseguró que

⁷³ No dedico mucho tiempo para estudiar, debido a que realizo otras actividades.

⁷⁴ No tengo mucho tiempo para revisar mis apuntes o las lecturas antes de un examen.

⁷⁵ El no aprender los contenidos es de mi exclusiva responsabilidad.

la responsabilidad de no aprender los contenidos de las asignaturas es responsabilidad exclusiva de ellos mismos. Para el pos-test, el 66.6% de los estudiantes reconocieron que dicha responsabilidad recae sobre ellos mismos. Llama la atención que el incremento para este caso, está representado por el 37,5%, valor muy positivo para el reconocimiento de las responsabilidades por parte de los estudiantes.

En el mismo sentido, se encuentra el enunciado número cuarenta⁷⁶, relacionado con la Búsqueda de Ayuda (BA). A partir de la aplicación del pre-test y el pos-test se analizó que el 58,3% de los estudiantes durante el pre-test procura realizar las actividades por sí mismos, aunque presente fallas en su comprensión lectora; sin embargo, durante el pos-test, el 62,5% intenta realizar actividades académicas por sí solos. Se encuentra una diferencia entre el pre-test y el pos-test del 4,2%, lo cual evidencia que los estudiantes pueden tener algunas dificultades para pedir ayuda a sus docentes o a sus pares. La categoría Búsqueda de Ayuda (BA) examina la capacidad de los estudiantes para buscar ayuda del profesor o de sus compañeros, cuando tienen dificultades con las asignaturas.

Para el enunciado número cuarenta y nueve⁷⁷, que hace parte de la categoría Organización (ORG), el 41,6% de los estudiantes expresan que hacen diagramas, esquemas o cuadros para organizar la información de las asignaturas, mientras que en el post test, el 58,3% aseguró usar esta estrategia para dar orden a la información. Se presenta un aumento en el pos-test del 16,7%, lo que indica que los estudiantes implementan con mayor frecuencia esta herramienta para organizar y comprender la información. Esta categoría indaga sobre la organización de la

⁷⁶ Incluso si tengo problemas con las lecturas, trato de hacer el trabajo por mí mismo, sin la ayuda de nadie.

⁷⁷ Realizo diagramas, cuadros o esquemas para organizar el material de los cursos.

información de las asignaturas mediante esquemas mentales, mapas conceptuales y gráficos, que le ayudan al estudiante a comprender dicha información.

Los numerales sesenta y cuatro⁷⁸ y sesenta y siete⁷⁹, corresponden a la categoría Elaboración (ELA), que permite al estudiante examinar su proceso educativo en la aplicación del conocimiento adquirido en una asignatura, y su aplicación en otra o en su vida cotidiana. Desarrolla la capacidad de abstraer y emplear la información de diferentes fuentes en diversos contextos.

A partir del análisis se estableció que para el enunciado número sesenta y cuatro el 50% de los estudiantes afirmó, tanto en el pre-test como en el pos-test, que relaciona el material con lo que lee o con sus conocimientos previos.

Mientras que para el enunciado sesenta y siete⁸⁰ el 41,6% de los estudiantes afirmó hacer resúmenes con ideas y conceptos principales para estudiar. Entretanto, durante la aplicación del pos-test el 58,3% de los estudiantes hizo esta afirmación. Se presenta un aumento en el pos-test del 16,7%. Este porcentaje muestra un aumento en la implementación de esta estrategia al momento de estudiar para las evaluaciones.

Para finalizar, se presenta el análisis de los enunciados cuarenta y tres⁸¹, setenta y siete⁸² y ochenta⁸³, respectivamente. El 66.6% de los estudiantes manifestó hacer buen uso de tiempo de estudio. Sin embargo, durante la aplicación del pos-test, el 54.1%, afirmó hacer buen uso de este

⁷⁸ Cuando estudio relaciono el material que leo con lo que ya sé.

⁷⁹ Cuando estudio para una evaluación escribo pequeños resúmenes con las ideas y conceptos principales de las lecturas.

⁸⁰ Cuando estudio para una evaluación escribo pequeños resúmenes con las ideas y conceptos principales de las lecturas.

⁸¹ Hago buen uso de mi tiempo de estudio.

⁸² No dedico mucho tiempo para estudiar, debido a que realizó otras actividades.

⁸³ No tengo mucho tiempo para revisar mis apuntes o las lecturas antes de un examen.

tiempo. Para el pos-test, se evidenció un decrecimiento del 12.5%, lo cual invitaría a los estudiantes a reflexionar sobre el aprovechamiento del tiempo destinado al estudio. Asimismo, el 41,6% de los estudiantes coinciden en que no dedican mucho tiempo para estudiar, ya que realizan otro tipo de actividades. En el pos-test el 58,3% de los estudiantes manifestó realizar otras actividades, lo cual llama la atención, en tanto que el incremento fue del 16,7%. Esto indica que los estudiantes no destinan el tiempo necesario para sus actividades académicas.

Mientras que el 58,3% de los estudiantes durante el pre test, afirmó no tener mucho tiempo para revisar sus apuntes de clase o lecturas antes de un examen, mientras que durante el pos- test, el 45,5% de los estudiantes hizo la misma afirmación. Se presenta una diferencia entre el pre y el pos-test del 12,8%, lo cual sugiere que los estudiantes dedican tiempo a otro tipo de actividades y dejan de lado su labor como estudiantes.

Estos enunciados hacen referencia a la Administración del Tiempo y el Ambiente (ATA), el cual se enfoca en el uso efectivo del tiempo destinado para estudiar, así como del espacio dispuesto para desarrollar actividades académicas, se relaciona con el cumplimiento de actividades académicas.

Ahora bien, dentro de esta categorización, los enunciados relacionados con las Creencias de Control (CC), la Orientación a Metas Intrínsecas (OMI), Organización y la Administración del Tiempo y el Ambiente (ATA), permite establecer, en primer lugar, que los estudiantes conservan el interés por los contenidos de los cursos; en segundo lugar, se puede concluir que los materiales propuestos para las clases les genera curiosidad, y en tercer lugar, expresan un sentimiento de satisfacción originado al entender los contenidos de las asignaturas. No obstante, para alcanzar estos propósitos, la estrategia que los estudiantes usan con mayor frecuencia es la asistencia a las

clases, seguida por la de valerse de sus compañeros para dar solución a sus inquietudes, lo cual muestra la necesidad de proyectar nuevas estrategias orientadas al inicio, hacia el incremento de la capacidad para asimilar y comprender los contenidos de las asignaturas. Luego, es necesario generar conciencia sobre la importancia del uso efectivo del tiempo destinado para estudiar y el espacio físico designado para tal fin, y con ello incrementar el cumplimiento de las actividades académicas como lecturas, talleres, escritos, entre otras. Por último, es importante realizar la valoración del esfuerzo necesario para alcanzar un logro de manera satisfactoria.

En cuanto a las categorías de Búsqueda de Ayuda, Organización y Elaboración se observa, en el mismo sentido, que los estudiantes carecen de habilidades propias de cada una de estas categorías para fortalecer su proceso académico. Así, por ejemplo, en cuanto a la Búsqueda de Ayuda, se evidencia que falta iniciativa por parte de los estudiantes para pedir explicaciones a sus pares académicos y que no solo se quede en copiar los resultados de ejercicios y consultas, como sucede en varios casos.

Por su parte, para la categoría de Elaboración, es necesario desarrollar habilidades metacognitivas que permitan al estudiante englobar la información para implementarla en diversas áreas.

Asimismo, sucede con la categoría de Organización donde se aprecia que a varios estudiantes se les dificulta plasmar sus ideas en un gráfico o mapa para organizar su conocimiento. Esto se relaciona con los métodos de estudio empleados para el repaso, la relectura y la estructuración de la información.

En general, es competencia de los docentes orientar el proceso formativo de los estudiantes en las áreas de la regulación, con el fin de que los estudiantes tengan claridad en sus procesos

académicos y en los objetivos que se tracen para su vida. A continuación, se presenta la figura N° 22.

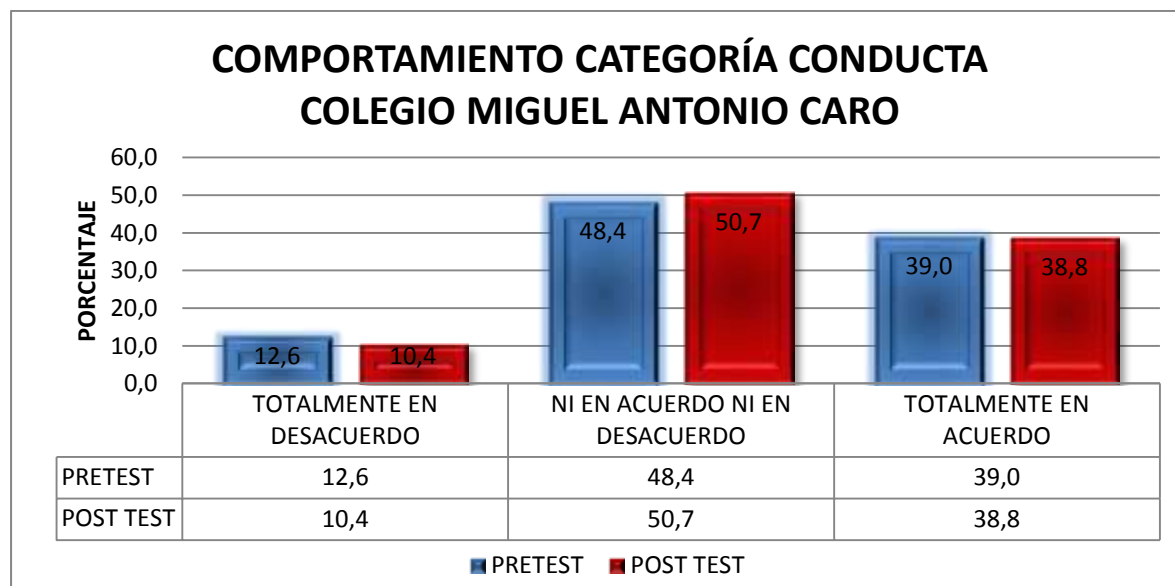


Figura 22. Comportamiento Categoría Conducta Colegio Miguel Antonio Caro.

Fuente: elaboración propia de los autores, según encuestas realizadas.

En comparación con el resultado del cuestionario, tanto en el pre-test y el pos-test, se observa que hubo un cambio limitado en torno a la conducta. En comparación con la figura N° 22, el componente de Conducta disminuyó en un 2,3% en el rango ni en acuerdo ni en desacuerdo”. Esto evidencia que la intervención tuvo un efecto positivo en los estudiantes, quienes estarán potencialmente dispuestos a modificar aspectos de su conducta que afectan directamente su proceso de aprendizaje; sin embargo, es necesario que los docentes animen y apoyen a los estudiantes a realizar dichas modificaciones.

4.4.5 Contexto Colegio Miguel Antonio Caro.

A continuación, se presentan los resultados de la categoría de Contexto a partir de la aplicación del instrumento MSLQ a los estudiantes del Colegio Miguel Antonio Caro. Se encontró que la tendencia poblacional marcó reiterativamente las respuestas en el rango totalmente de acuerdo. De este modo, se exponen los enunciados más significativos en su orden:

el número once⁸⁴, treinta y cuatro⁸⁵, cuarenta y cinco⁸⁶ y cincuenta⁸⁷. El primero de ellos relacionado con la Orientación a Metas Extrínsecas (OME); esta categoría está vinculada a las metas demostrables como el desarrollo de diversas habilidades que se obtienen al realizar varios esfuerzos, y que se reflejan en las buenas calificaciones y altos promedios.

Los tres enunciados restantes conforman la categoría de Aprendizaje con Compañeros (AC). Esta categoría examina la importancia y la frecuencia con la que los estudiantes trabajan en grupo. Reconoce los beneficios de esta forma de trabajo, algunas de ellas, por ejemplo, son las discusiones argumentativas, que permiten tomar una postura personal; otro atributo es la construcción de relaciones sociales entre pares, lo que permite brindar apoyo a compañeros y que puede llegar a ser una estrategia de trabajo y de aprendizaje.

El análisis del enunciado relacionado con la Orientación a Metas Extrínsecas permitió establecer que para el 83,3% de los estudiantes lo más importante es obtener buenas notas para mejorar el promedio. Entretanto, el pos-test muestra que para el 66,6% de los estudiantes es importante tener buenas notas. Se muestra una diferencia en el post test del 16,7%. Se infiere que bajó el interés por mantener buenas notas en sus asignaturas.

Por su parte, el análisis de la categoría Aprendizaje con Compañeros determinó, para el enunciado número treinta y cuatro, que el 54,1% de los estudiantes habitualmente tratan de explicarle a un compañero algún contenido de una asignatura como forma de estudiar para las clases. Entretanto, el pos-test prueba que solo el 29,1% de los estudiantes emplean esta estrategia

⁸⁴ En estos momentos, lo más importante para mí es obtener buenas notas para mejorar mi promedio.

⁸⁵ Cuando estudio para las clases, habitualmente trato de explicarle el contenido a un compañero o amigo.

⁸⁶ Trabajo con mis compañeros de clase para completar las tareas.

⁸⁷ Cuando estudio, usualmente dejo tiempo para discutir el contenido de la clase con un grupo de compañeros.

de estudio. La diferencia entre el pre y el pos-test es del 25%, de lo que se puede inferir que los estudiantes encuentran dificultades para brindar ayuda a sus compañeros.

Asimismo, para el enunciado número cuarenta y cinco⁸⁸, el 50% de los estudiantes expresó trabajar con sus compañeros para completar las tareas, mientras que la aplicación del pos-test revela que el 20,8% aplica esta estrategia de estudio. Sin embargo, se puede inferir que los estudiantes que aplican esta estrategia, en su mayoría, recurren a sus compañeros para copiar el desarrollo de las tareas, y en pocas ocasiones esta estrategia es empleada para despejar dudas que se generan a partir de lecturas o temas vistos en las clases.

Finalmente, el análisis del enunciado número cincuenta⁸⁹ revela que el 41,6% de los estudiantes aseguran destinar un tiempo para discutir con algunos compañeros el contenido de las clases; sin embargo, durante la aplicación del pos-test, solo el 20,8% de los estudiantes aseguró emplear esta estrategia de aprendizaje. La diferencia entre el pre y el pos-test es del 20,8%, de lo cual se deduce que los estudiantes generan pocos espacios para la discusión y el desarrollo del pensamiento crítico, que se traduce en una gran debilidad en el proceso argumentativo.

Ahora bien, dentro de esta categorización, los enunciados relacionados con la Orientación a Metas Extrínsecas (OME) y el Aprendizaje con Compañeros (AC), permite establecer, en primer lugar, que los estudiantes consideran importante el desarrollo de habilidades que se obtienen tras realizar varios esfuerzos que se reflejan en las buenas notas y en promedios altos; así mismo, para ellos es trascendental el trabajo en grupo y los beneficios.

A partir de lo anterior, se analiza que en general para los estudiantes, tanto en el pre-test como en el pos-test, es importante obtener buenas notas y ser reconocido por sus habilidades

⁸⁸ Trabajo con mis compañeros de clase para completar las tareas.

⁸⁹ Cuando estudio, usualmente dejo tiempo para discutir el contenido de la clase con un grupo de compañeros.

académicas, así como la importancia del trabajo en equipo; entretanto, este tipo de trabajo permite relacionarse con otras personas, al tiempo que puede brindar apoyo a otros compañeros.

A continuación, se presenta la figura N° 25

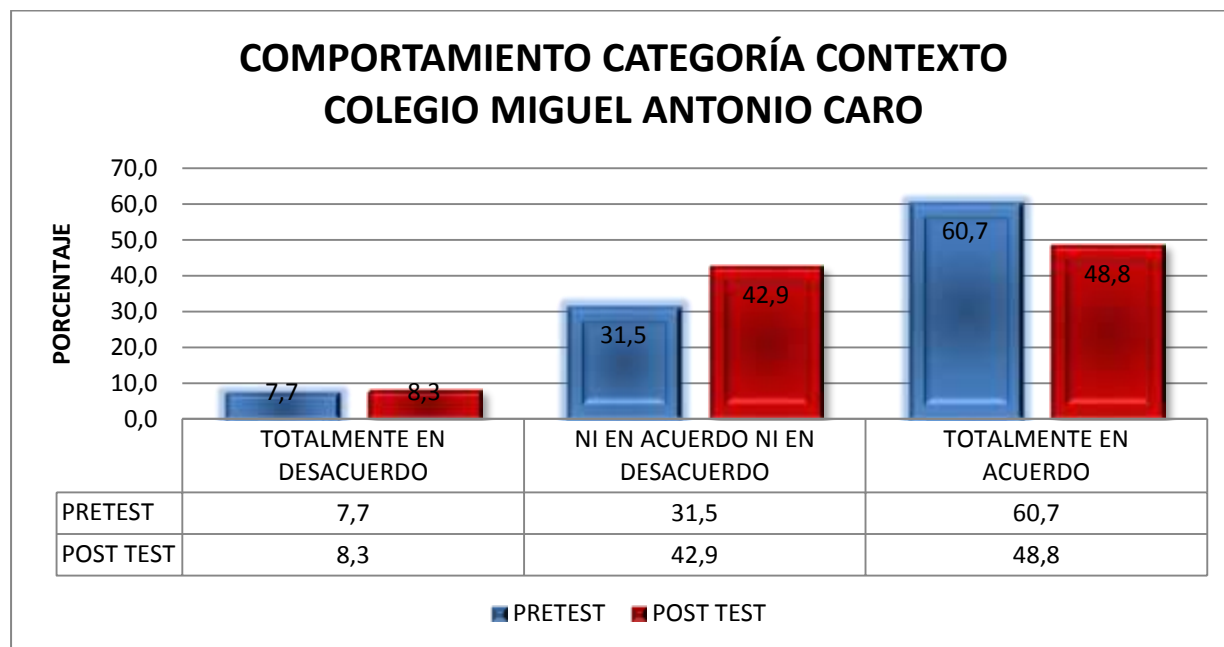


Figura 23. *Comportamiento Categoría Contexto Colegio Miguel Antonio Caro.*

Fuente: elaboración propia de los autores, según encuestas realizadas.

A partir de la figura N° 23, llama la atención que dentro de los resultados encontrados, se refleja una disminución en el pos-test del 11,9% frente al pre-test en la misma categoría. Esto indica que después de la intervención se manifestó en los estudiantes un ascenso en la importancia que le daban a sus notas y el reconocimiento de sus habilidades, lo cual muestra la necesidad de proyectar estrategias que posibiliten el trabajo en grupo por parte de los estudiantes, de modo que fortalezcan sus habilidades sociales y con ellas se fomentan las discusiones argumentativas y la capacidad de interpretación. De otro lado, para los alumnos entrevistados es importante recibir ayuda por parte de sus compañeros y en otros casos brindar apoyo a quien lo necesite.

4.5 Resultados Colegio Reino De Holanda (RH)

A continuación, se exponen los datos y la información recopilada para las cuatro categorías de autorregulación, obtenidos en la intervención hecha al colegio Reino de Holanda, realizada en los estudiantes del ciclo cuatro, grado octavo (804).

4.5.1 Población Colegio Reino de Holanda

La información de la población intervenida del colegio Reino de Holanda se presenta en la figura N° 24, la cual corresponde a la edad y género de los participantes. Esta es una muestra de 30 estudiantes, de la cual el 45 % es del género masculino y el 55 % del femenino, con un promedio de edad de 13 años que representa el 48%, de 14 años que representa el 45 % y solo el 6 % en edad de 15 años.

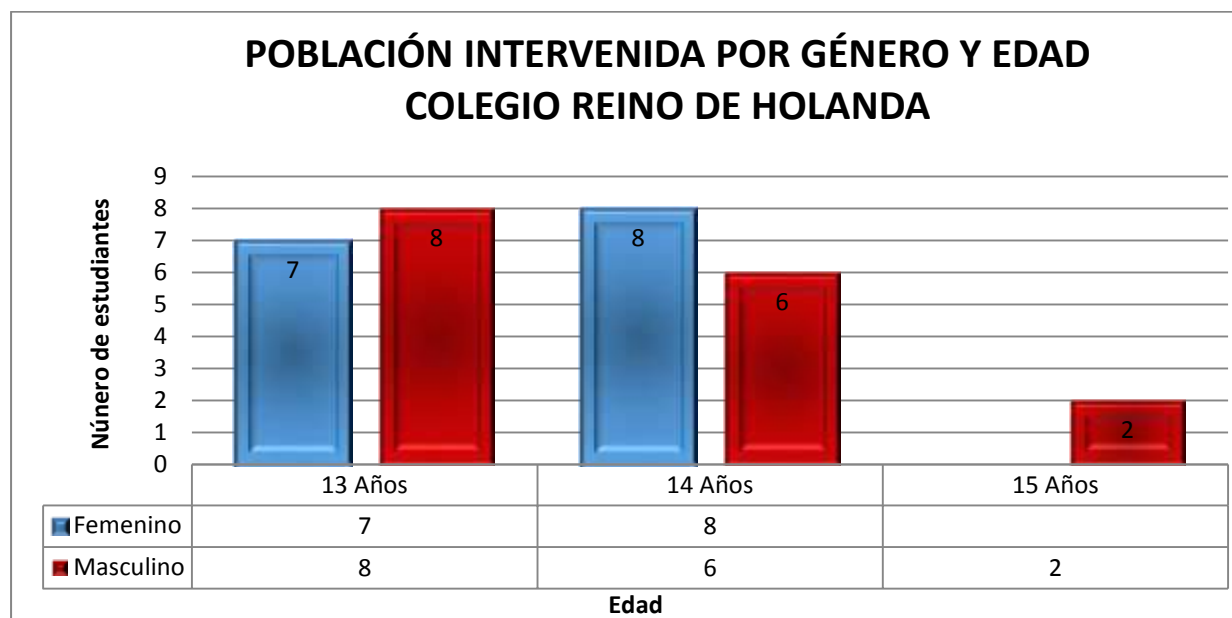


Figura 24. Población intervenida por género y edad Colegio Reino de Holanda.

Fuente: elaboración propia de los autores, según encuestas realizadas.

4.5.2 Cognición Colegio Reino de Holanda

A partir del análisis de los datos encontrados en la aplicación del cuestionario pre y post del instrumento MSLQ, los talleres, los diarios de campo, las entrevistas, se encuentra que los enunciados de mayor puntuación se encuentran en el subgrupo de ni en acuerdo ni en desacuerdo (valores superiores al 46%) y totalmente de acuerdo, (valores superiores al 45%). Se destacan dentro de este último subgrupo los enunciados con la mayor puntuación dentro de la categoría cognición, que son en su orden: doce⁹⁰, veintiuno⁹¹, treinta y uno⁹²; todas estas categorías se relacionan con la autoeficacia para el aprendizaje (AEPA), término que implica la percepción o creencia personal de las propias capacidades en una situación determinada que influye sobre los pensamientos, sentimientos y comportamientos de las personas (Bandura, 1997).

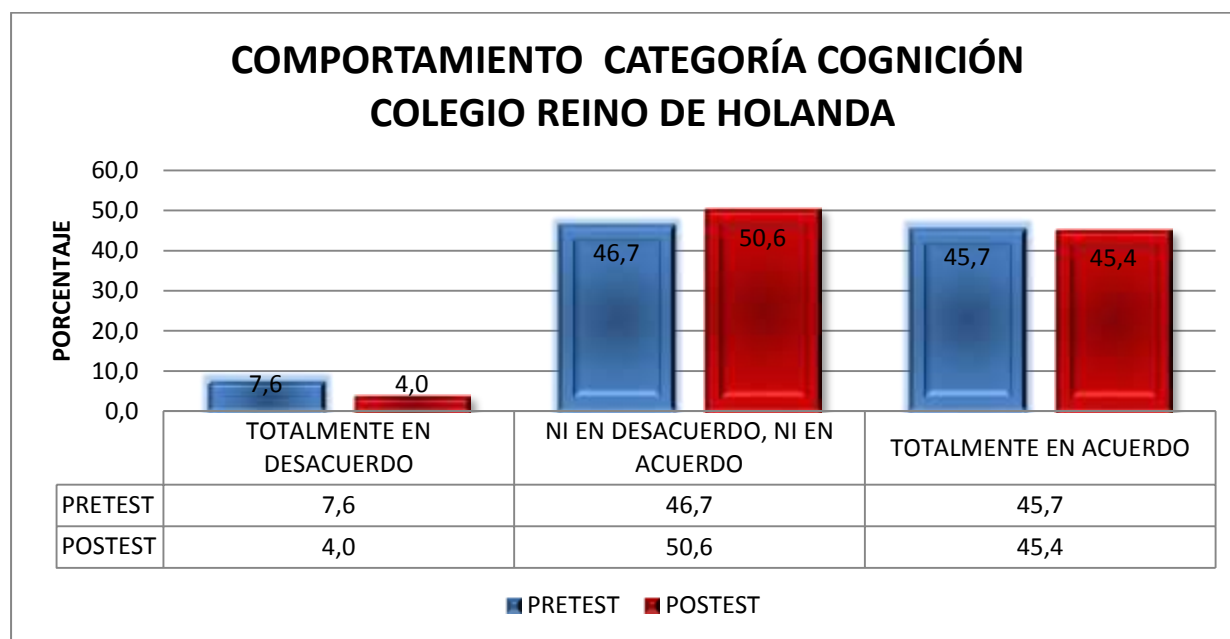


Figura 25. Comportamiento categoría cognición colegio Reino de Holanda.

Fuente: elaboración propia de los autores, según encuestas realizadas.

⁹⁰ Confío en que entenderé los conceptos básicos enseñados en clases.

⁹¹ Confío en que me irá bien en las clases.

⁹² Cuando leo un texto subrayo el material relevante para organizar mis ideas.

El análisis de los subgrupos para los enunciados de cognición no revela un cambio significativo pre y post. Sin embargo, es notorio que el 4% de los estudiantes no reconoce la importancia de generar estrategias que le ayuden en su proceso cognitivo como son la toma de apuntes, la atención y aclaración de dudas en clase, el estudio previo a los exámenes, la aplicación de lo aprendido en el aula de clase a su vida diaria etc. (ver figura N° 25)

4.5.3 Motivación Colegio Reino de Holanda

Para la categoría de motivación, analizada de forma grupal para el colegio Reino de Holanda, se encontró que la tendencia poblacional para el subgrupo ni en acuerdo, ni en desacuerdo, se mantuvo en el 40% en los dos momentos de aplicación del instrumento MSLQ. Sin embargo, sí hay un aumento de 2.1 % para el subgrupo totalmente de acuerdo, que se mantuvo por encima del 50%, destacándose en este los enunciados 10⁹³, diecisiete⁹⁴ y veintitrés⁹⁵, relacionados con el Valor de la Tarea (VT). Esto está directamente relacionado con la seguridad del estudiante para comprender y desarrollar de manera efectiva y eficaz las actividades propuestas para los contenidos de las asignaturas. El enunciado 8⁹⁶ se relaciona con la Ansiedad ante los Exámenes (AE), concepto que alude a los sentimientos de inseguridad, inferioridad, temor que tiene el estudiante frente al proceso de evaluación (ver figura N° 26)

⁹³ Es de importancia para mí aprender los contenidos que se imparten en los cursos.

⁹⁴ Me interesan los contenidos de las clases.

⁹⁵ Considero provechoso el contenido de las clases porque me permite aprender.

⁹⁶ Al presentar un examen, pienso en las preguntas que no podré contestar.

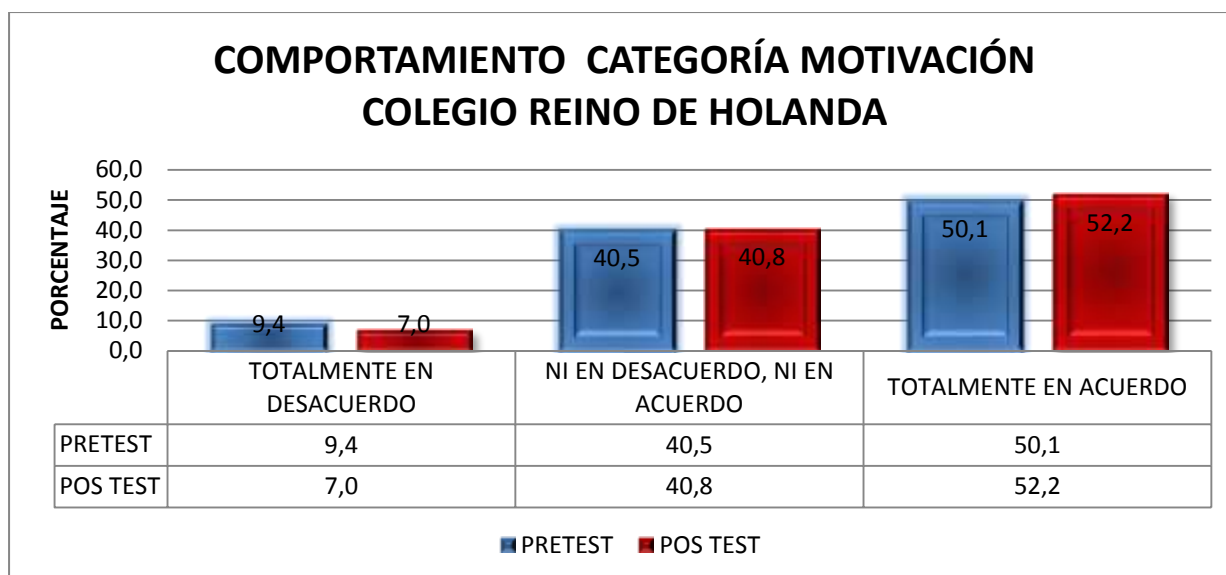


Figura 26. Comportamiento Agrupado Categoría Motivación Colegio Reino de Holanda.

Fuente: elaboración propia de los autores, según encuestas realizadas

4.5.4 Conducta Colegio Reino de Holanda

Para la categoría de conducta, analizada en el colegio Reino de Holanda, se encontró que la tendencia poblacional para el subgrupo totalmente de acuerdo fue superior al 44 %, con un aumento entre pre y post del 2,1 %, respectivamente. Aquí los enunciados 1⁹⁷ y dieciséis⁹⁸ aparecen con una mayor calificación. Estos se relacionan con la Orientación a Metas Extrínsecas (OMI). Ello hace referencia a las metas que se obtienen tras realizar varios esfuerzos. El enunciado dieciocho⁹⁹ se relaciona con las Creencias de Control (CC), que alude a la capacidad de asimilar y comprender los contenidos de las materias. Y el enunciado setenta y tres¹⁰⁰ se relaciona con la Administración del Ambiente (ATA), que se enfoca hacia el uso efectivo del tiempo destinado para estudiar y el espacio dispuesto para desarrollar actividades académicas. (Ver figura N° 27)

⁹⁷ Cuando estoy en clases prefiero recibir material que realmente sea un desafío para mí, ya que así aprendo cosas nuevas.

⁹⁸ En clases, prefiero recibir material que aumente mi curiosidad, incluso si es difícil de aprender.

⁹⁹ Al esforzarme lo suficiente, entenderé los contenidos de las clases.

¹⁰⁰ Voy seguido a clases.

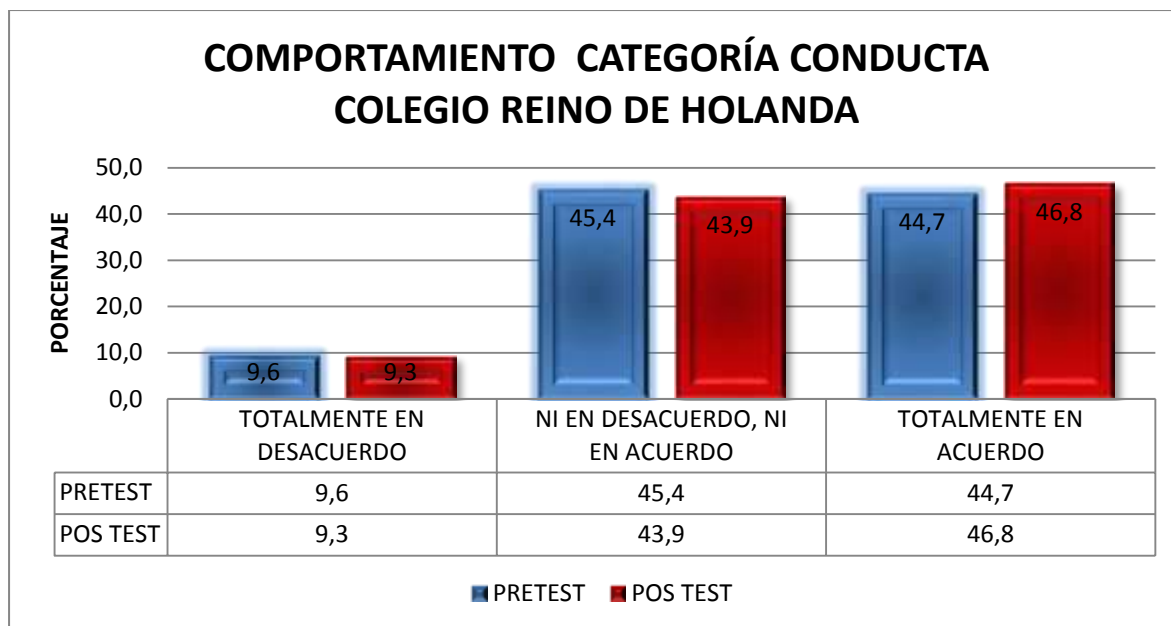


Figura 27. *Comportamiento Agrupado Categoría Conducta Colegio Reino de Holanda.*
Fuente: elaboración propia de los autores, según encuestas realizadas.

4.5.5 Contexto Colegio Reino de Holanda

La categoría contexto analizada en el colegio Reino de Holanda, fue la que presentó, comparada con las demás, una mayor diferenciación entre la población que señaló mayores puntajes en relación a los subgrupos ni en acuerdo ni en desacuerdo, y totalmente de acuerdo con rangos superiores de 35% y 5 % respectivamente, tal como lo muestra la figura N° 28. Además, este último subgrupo fue el que presentó una mayor tendencia al cambio con una variación entre el pre test y el pos test de 5.1% . .

Los enunciados más representativos de esta categoría de contexto fueron, en su orden, once¹⁰¹, trece¹⁰² y treinta¹⁰³, relacionadas con la subcategoría de Metas Extrínsecas (OME), que hacen referencia a las metas que se obtienen tras realizar varios esfuerzos. Se confirma que los motivos que impulsan al estudiante para realizar una determinada acción están dados por la recompensa

¹⁰¹ En estos momentos, lo más importante para mí es obtener buenas notas para mejorar mi promedio.

¹⁰² Me gustaría obtener mejores notas que las de mis compañeros.

¹⁰³ Quiero que todo me salga bien en clases porque para mí es importante que los demás reconozcan mis habilidades.

que pueda obtener de ella, y no por la satisfacción de realizarla, que para este caso es la nota y el reconocimiento que pueda obtener frente a sus compañeros, obviando la importancia en el desarrollo de habilidades asociadas a las Metas Intrínsecas (OMI).

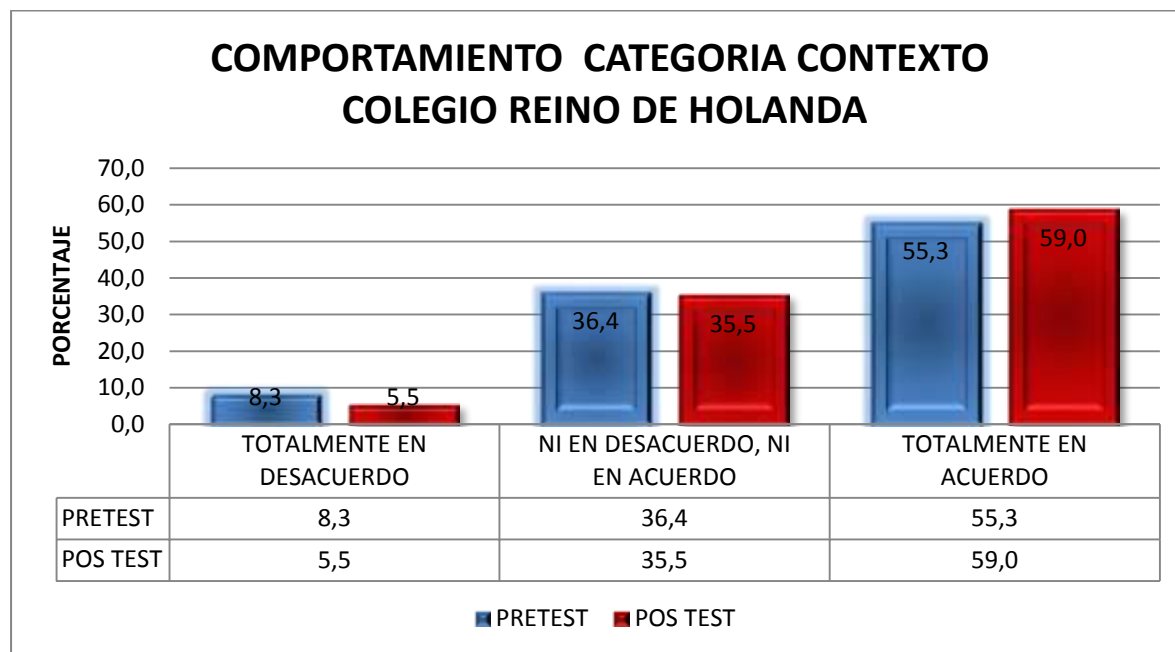


Figura 28. Comportamiento Agrupado Categoría Contexto Colegio Reino de Holanda.
Fuente: elaboración propia de los autores, según encuestas realizadas.

4.6 Resultados Colegio Rural José Celestino Mutis (RJCM)

A continuación, se presenta la información consolidada de la intervención realizada en el colegio Rural José Celestino Mutis con los estudiantes del ciclo IV, teniendo en cuenta las cuatro categorías asociadas con la autorregulación.

Con la figura N° 29 se presenta la información de la población intervenida en el colegio Rural José Celestino Mutis. En estas se encuentran los datos correspondientes a la edad y género de los participantes. El número de la población fue de 30 estudiantes. El 46.6% corresponden al género femenino y el 16% al género masculino. Respecto a las edades se evidencia que el 18% corresponde a los estudiantes que están entre los 13 años, el 43% para los participantes de 14

años, 30% para los estudiantes que tienen 15 años, y finalmente el 9% al grupo de estudiantes que se encuentran entre los 16 años.

4.6.1 Población Colegio Rural José Celestino Mutis.

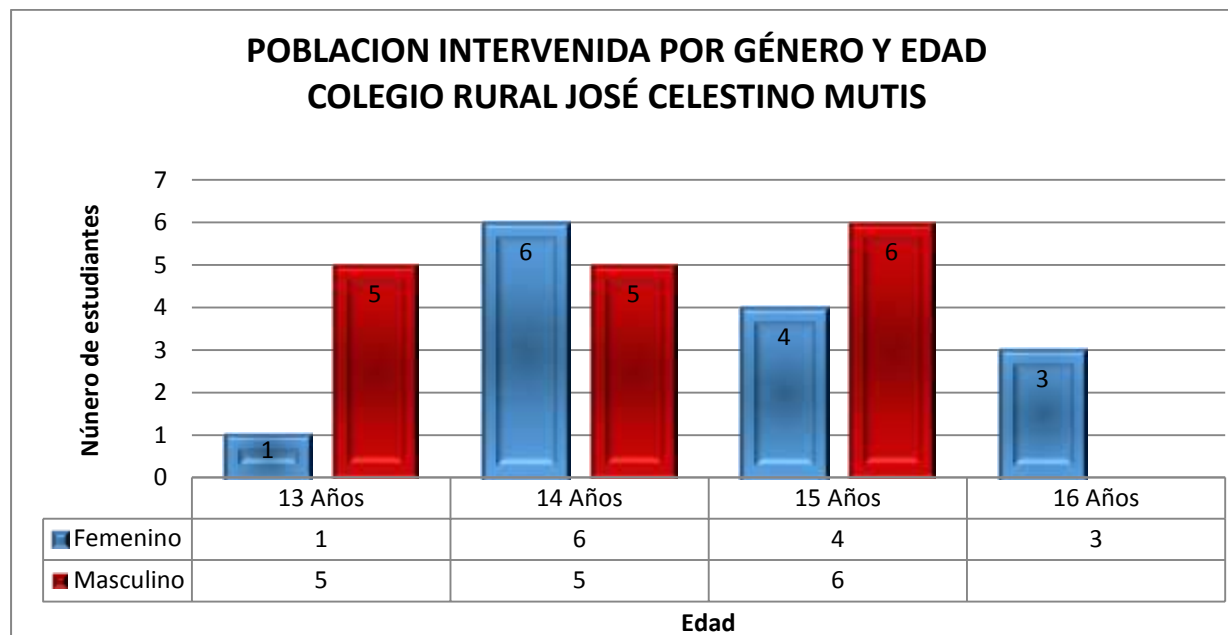


Figura 29. Población intervenida por género y edad Colegio Rural José Celestino Mutis

Fuente: elaboración propia de los autores, según encuestas realizadas.

4.6.2 Cognición Colegio Rural José Celestino Mutis.

En el análisis de la categoría que se refiere a cognición del colegio Rural José Celestino Mutis se encontró que en el subgrupo de la escala del MSLQ hubo mayor tendencia en la respuesta que corresponde a la expresión totalmente de acuerdo, con un porcentaje del 61,6% en el pre-test y 51,6% en el pos-test. Por lo anterior, puede establecerse que las percepciones de los estudiantes con relación a los enunciados fueron altas en el pre-test y que disminuyeron en un 1% después de la intervención en el pos-test. Con base en los resultados arrojados por la intervención, llama la atención los enunciados que corresponden en su orden a los números 5¹⁰⁴, veintiuno¹⁰⁵,

¹⁰⁴ Confío en que obtendré excelentes notas en las diferentes asignaturas.

veintinueve¹⁰⁶, de la Categoría Autoeficacia para el Aprendizaje (AEPA) relacionada con la seguridad del estudiante para comprender y desarrollar de manera efectiva y eficaz las actividades propuestas para los contenidos de las asignaturas tuvo un cambio de percepción. (Ver figura N° 32)

Teniendo en cuenta los resultados, se infirió que en el pos test se generó reflexión en los estudiantes frente a las condiciones necesarias para confiar en sí mismos y en “tener buenos resultados”, condición que antes de la intervención no era relevante.

Por otra parte, el subgrupo ubicado en la expresión ni en acuerdo ni en desacuerdo aumenta en el pos test y disminuye en el pre-test en un 12% con los enunciados número quince¹⁰⁷, treinta y uno¹⁰⁸, para las subcategorías Autoeficacia para el Aprendizaje (AEPA) en las que en el pos aumenta en un 2%. Esta subcategoría está asociada a la seguridad del estudiante para aprender y desarrollar de manera más efectiva y eficaz las actividades propuestas en los contenidos de las asignaturas. (Ver figura N° 30)

En los enunciados cuarenta y cuatro¹⁰⁹, cuarenta y seis¹¹⁰, setenta y nueve¹¹¹, asignados para medir la Autorregulación Metacognitiva (ARM), se observa un cambio significativo en las respuestas. La agrupación de las preguntas con la expresión totalmente en desacuerdo no se tuvo en cuenta por no representar un cambio significativo para la intervención.

¹⁰⁵ Confío en que me irá bien en las clases.

¹⁰⁶ Confío en que podré dominar las destrezas enseñadas en clases.

¹⁰⁷ Confío en que entenderé los conceptos más complejos presentados por los profesores, en cada clase.

¹⁰⁸ Confío en que tendré éxito en las clases, incluso en aquellas de mayor dificultad.

¹⁰⁹ Si el contenido de la clase es difícil de entender, cambio la forma de leerlo.

¹¹⁰ Cuando estudio para una evaluación leo en reiteradas ocasiones mis apuntes y los textos.

¹¹¹ Si me confundí al tomar apuntes en clase, me aseguro de aclarar las dudas después.

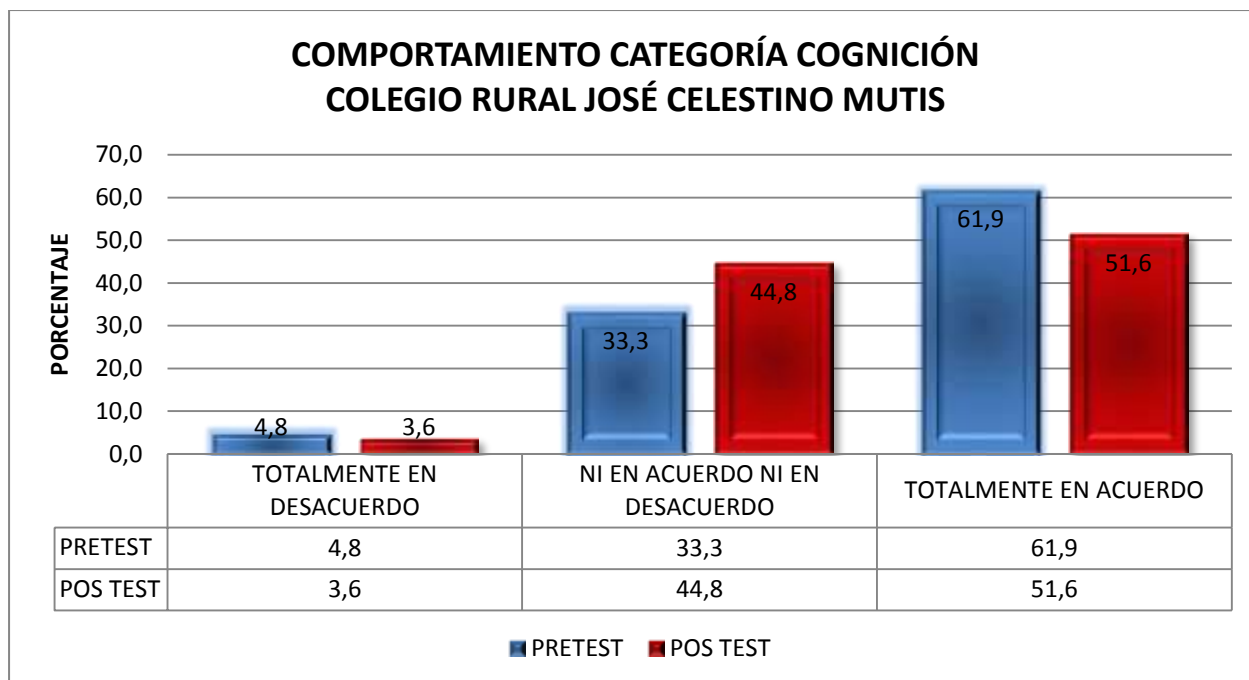


Figura 30. Comportamiento Categoría Cognición Colegio Rural José Celestino Mutis.

Fuente: elaboración propia de los autores, según encuestas realizadas.

4.6.3 Motivación Colegio Rural José Celestino Mutis.

En los resultados encontrados y analizados con esta categoría se observa, a diferencia de la anterior, que en la sub agrupación de la expresión totalmente en acuerdo se presentó un aumento con respecto al pre-test en un 16.3%. Los enunciados que más cambios presentaron en su orden fueron: 8¹¹², diecisiete¹¹³, veintitrés¹¹⁴, veintiocho¹¹⁵. Los números 17 y 23 se relacionan con la subcategoría Valor de la Tarea (VT); las premisas que conforman esta subcategoría están relacionados con la importancia e interés que tiene para el estudiante aprender los contenidos de las asignaturas y en la aplicación de su vida diaria; estos aprendizajes se relacionan con su vida cotidiana; en este resultado se estableció que la intervención genera en los estudiantes reflexiones frente a su motivación y procesos académicos.

¹¹² Al presentar un examen, pienso en las preguntas que no podré contestar.

¹¹³ Me interesan los contenidos de las clases.

¹¹⁴ Considero provechoso el contenido de las clases porque me permite aprender.

¹¹⁵ Al presentar un examen, siento que mi corazón se acelera.

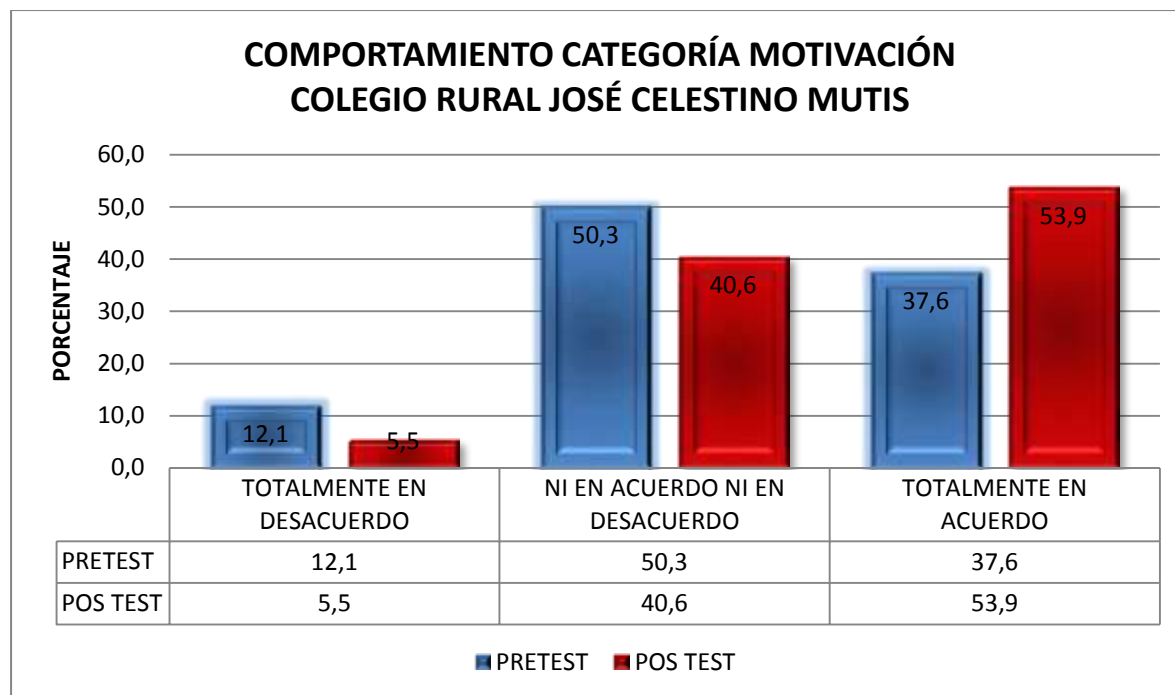


Figura 31. *Comportamiento Categoría Motivación Colegio Rural José Celestino Mutis.*

Fuente: elaboración propia de los autores, según encuestas realizadas.

Los enunciados 8¹¹⁶ y veintiocho¹¹⁷, referidos a la Ansiedad ante los Exámenes (AE) se ubican dentro del instrumento para medir los sentimientos de inseguridad, inferioridad y temor que tiene el estudiante con relación al proceso académico. En el comportamiento de las respuestas asociadas a este factor, se estableció que los estudiantes toman más conciencia frente a lo que significa presentar un examen; se hace más significativa la acción de responder a las evaluaciones, así genere sentimientos de temor.

Así mismo, dentro de esta categoría se observó que hubo un comportamiento en la sub-grupación ni en acuerdo ni en desacuerdo, donde se evidencia, según la figura N° 31, que los resultados en el pre-test alcanzaron una tendencia del 50.3%. En cambio, en el pos-test los resultados arrojaron una puntuación del 40.6%. Las preguntas en las que se presentan mayores

¹¹⁶ Al presentar un examen, pienso en las preguntas que no podré contestar.

¹¹⁷ Al presentar un examen, siento que mi corazón se acelera.

cambios son en su orden los enunciados número diecisiete¹¹⁸, veintiséis¹¹⁹, veintisiete¹²⁰, los cuales corresponden a la categoría sobre el Valor de la Tarea (VT), en la que se intenta relacionar los contenidos y la de la clase con lo que se ve en la vida cotidiana. Cabe destacar que el enunciado diecisiete referido a: me “me interesan los contenidos de las clases” es reiterativo durante todo el análisis de motivación. Este resultado permitió establecer que los estudiantes valoran el aprendizaje desde el interés de los contenidos antes y después de la intervención. Los resultados encontrados asociados a esta categoría permitieron establecer que la intervención realizada en este grupo generó reflexión y mayor tendencia hacia las puntuaciones más altas de la escala.

4.6.4 Conducta Colegio Rural José Celestino Mutis.

En el análisis de la categoría que se refiere a la conducta de los alumnos del colegio Rural José Celestino Mutis, se encontró que en el subgrupo de la escala del MSLQ, que corresponde a la expresión totalmente de acuerdo hubo un notorio cambio. Es evidente con los resultados que arrojó la figura N° 32. La sub agrupación en la que se observa mayor tendencia y puntuación por parte de los estudiantes es totalmente de acuerdo en el pos test con un porcentaje de 51,6%. Aquí los enunciados más relevantes en su orden fueron los números dieciocho¹²¹, cuarenta y dos¹²², cuarenta y tres¹²³, setenta y tres¹²⁴. El enunciado número 18 relacionado a la categoría Creencias de Control (CC), que se relaciona con el registro de la adquisición adecuada del aprendizaje y la capacidad de asimilar y comprender los contenidos académicos.

¹¹⁸ Me interesan los contenidos de las clases.

¹¹⁹ Me gusta el contenido de los cursos.

¹²⁰ Entender el contenido de los cursos es muy importante para mí.

¹²¹ Al presentar un examen, pienso en las preguntas que no podré contestar.

¹²² Cuando estudio para una evaluación, busco entre las lecturas y mis apuntes las ideas más relevantes.

¹²³ Hago buen uso de mi tiempo de estudio.

¹²⁴ Voy seguido a clases.

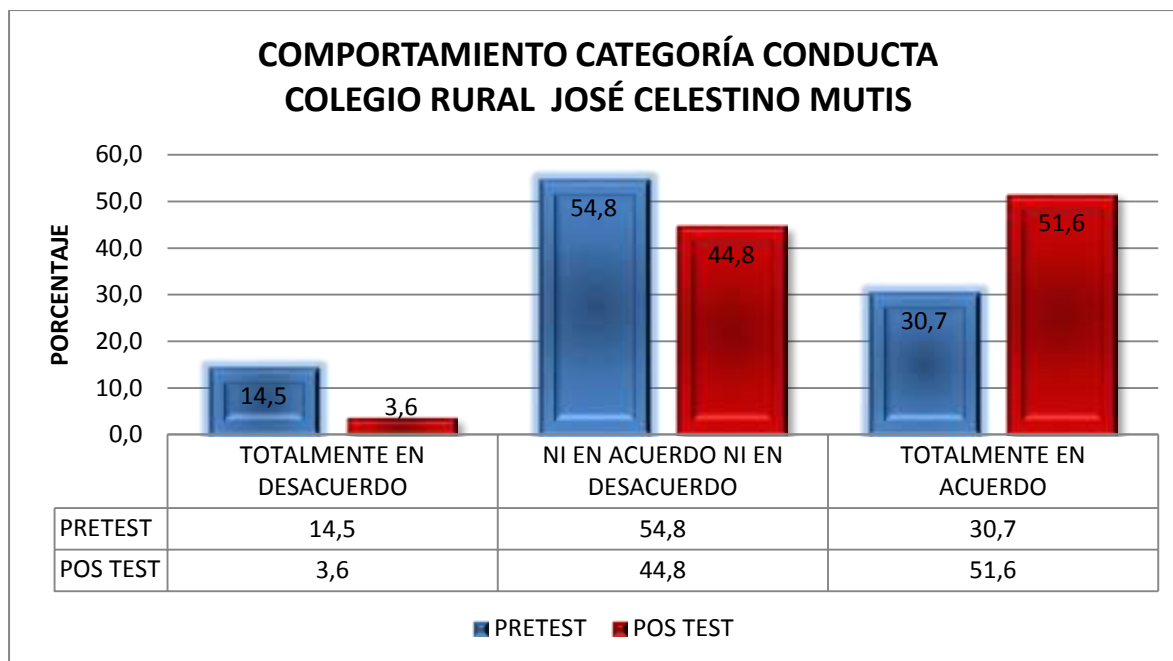


Figura 32. Comportamiento de la Conducta Colegio Rural José Celestino Mutis.

Fuente: elaboración propia de los autores, según encuestas realizadas.

El comportamiento de las respuestas en este enunciado presenta una puntuación alta, tanto en el pre-test como en el pos-test. Precisando con las características de esta categoría, se pudo establecer que los estudiantes son conscientes de la importancia que tiene el valor de su esfuerzo en los resultados académicos, y así lo hacen ver en ambos momentos de la aplicación. Sin embargo, el esfuerzo generalmente es mínimo y condicionado a recibir una buena nota.

El enunciado cuarenta y dos¹²⁵, Organización (ORG) que se refiere a la ordenación de la información en cada una de las asignaturas, haciendo uso de esquemas mentales y gráficos para la recopilación y apropiación de contenidos, presentó un aumento del 6% con relación a la percepción que los estudiantes tenían al respecto. Es importante destacar que esta subcategoría presenta en su enunciado una estrategia específica para estudiar los contenidos, y que dentro de las dinámicas escolares no se observan estrategias de estudio, lo cual es necesario recalcar

¹²⁵ Cuando estudio para una evaluación, busco entre las lecturas y mis apuntes las ideas más relevantes.

diariamente previo a la realización de un examen. Luego vienen los enunciados cuarenta y tres¹²⁶, setenta y tres¹²⁷, que pertenecen a la subcategoría Administración del Tiempo (ATA), enfocado hacia el uso efectivo de horarios, espacios físicos dispuestos para estudiar o desarrollar actividades académicas relacionadas con el cumplimiento de lectura, la revisión de apuntes, asistencia en clase y adaptación de tiempos puntuales para estudiar. El resultado de estos dos enunciados arrojó que en el primero, referido al uso del tiempo, y el segundo a la asistencia de clase, se presentaron avances significativos relacionados con las acciones, que ayudarán a incrementar el mejoramiento académico.

Dentro de este mismo análisis los resultados mostraron que en la sub agrupación ni en acuerdo ni en desacuerdo el pre-test presentó un resultado del 54,8%. Sin embargo, al realizar la revisión de los enunciados, se determinó que las tendencias en las puntuaciones se relacionan con aspectos que se encuentran normalmente con las dinámicas escolares del estudiante, como lo es el enunciado número setenta y tres “normalmente voy a clase”. Así mismo, pudo determinarse que muchos de los enunciados aquí expuestos son importantes, ya que los estudiantes saben que podrían aportar a mejorar su desempeño académico.

4.6.5 Contexto Colegio Rural José Celestino Mutis

En el análisis de la categoría que se refiere a contexto, del colegio Rural José Celestino Mutis se encontró que en el sub grupo de la escala del MSLQ, el cual corresponde a la expresión “Totalmente de Acuerdo” hubo mayor tendencia en las respuestas con un porcentaje del 61,9% en el pos test y 54,3% en el pre test. (Ver figura N° 33).

¹²⁶ Hago buen uso de mi tiempo de estudio.

¹²⁷ Voy seguido a clases.

Por lo anterior, puede establecerse que las percepciones frente a esta categoría, después de la intervención, cambiaron en un 7,6%. Los enunciados que más cambios presentaron en su orden fueron: 7¹²⁸, once¹²⁹, treinta¹³⁰, los cuales corresponden a la subcategoría asociada a Orientación a Metas Extrínsecas (OME). Podríamos definir esta subcategoría como metas que permiten el desarrollo de diversas habilidades que se obtienen al realizar varios esfuerzos, y que se reflejan en las buenas calificaciones y altos promedios.

Sobre la base con los resultados y en concordancia con la subcategoría asociada a contexto, la Orientación a Metas Extrínsecas (OME) lleva a establecer que para los estudiantes, el valor de la nota es un factor de mayor valor, obviando la importancia en el desarrollo de habilidades asociadas a las Metas Intrínsecas (OMI). Estas se refieren al esfuerzo necesario por parte de los estudiantes para alcanzar de manera satisfactoria un logro, presentado como un reto o desafío, y en el que el estudiante encuentra satisfacción en la misma acción de cumplirlo de la mejor manera posible.

Los comportamientos totales de las respuestas arrojaron que las percepciones totalizadas en el ítem totalmente de acuerdo, permitieron identificar que los enunciados que más puntuaron fueron relacionados por el grupo intervenido con aspectos concernientes con las notas académicas, como por ejemplo, el enunciado número once: “En estos momentos, lo más importante para mí es obtener buenas notas para mejorar mi promedio”. Contrario a esto, las preguntas asociadas al trabajo en equipo señalaron en menor porcentaje tanto el pre-test como en el pos-test, lo cual indicó que se hace necesario ahondar y profundizar en la importancia de las interacciones escolares en equipo con el fin de que este tipo de aspectos posibiliten los resultados académicos.

¹²⁸ Obtener buenas notas en clases es lo que más me satisface en estos momentos.

¹²⁹ En estos momentos, lo más importante para mí es obtener buenas notas para mejorar mi promedio.

¹³⁰ Quiero que todo me salga bien en clases porque para mí es importante que los demás reconozcan mis habilidades.

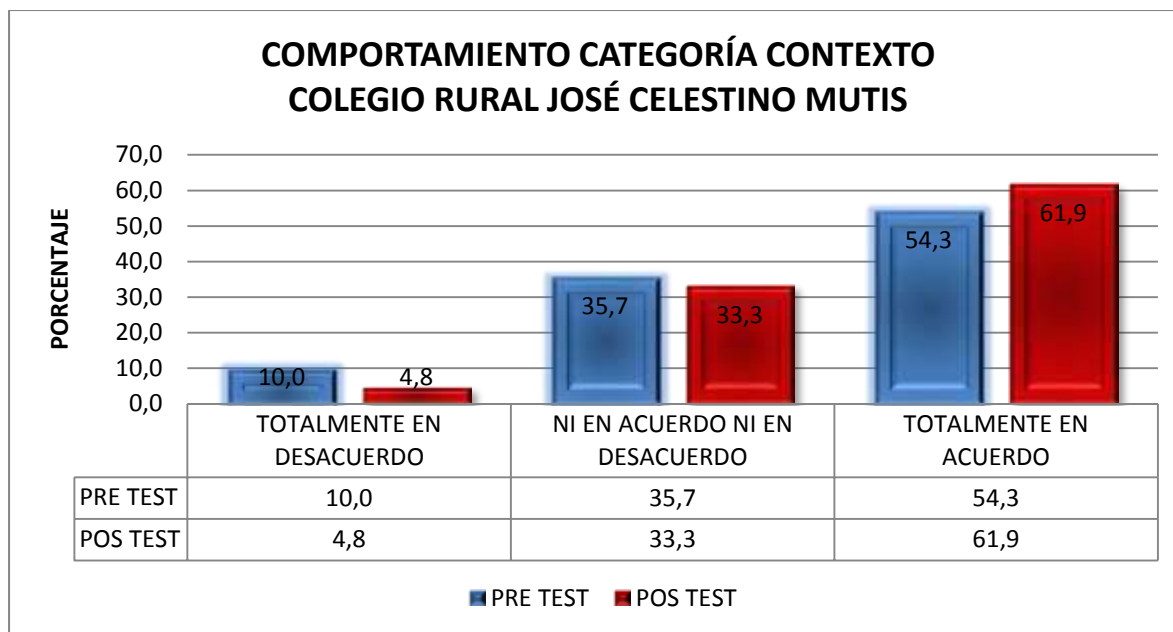


Figura 33. Comportamiento contextoa Colegio Rural José Celestino Mutis.

Fuente: elaboración propia de los autores, según encuestas realizadas.

Finalmente, del comportamiento relacionado con el instrumento MSLQ, se concluye que los resultados más significativos dentro de esta aplicación del cuestionario se obtuvieron en el pos-test y después del trabajo realizado con la reflexión asociada a los diferentes aspectos que plantean las categorías.

4.7 Análisis Cualitativo

A continuación, se presenta el análisis cualitativo, así como los resultados que emergen de este.

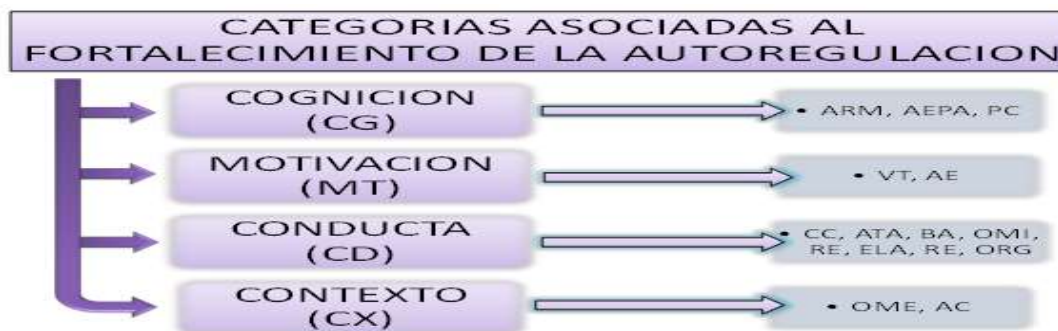


Figura 34. Categorías Asociadas al fortalecimiento de la Autorregulación.

Fuente: García, M. *et al.* (2012, p.208) y Ramírez, M. *et al.* (2013, p.200-201). Adaptación y elaboración propia de los investigadores.

La aplicación de los talleres diseñados para la apropiación de esta categoría, permitió identificar factores incorporados a las subcategorías que estructuran los procesos cognitivos, que están directamente relacionados con la autorregulación. La subcategoría autorregulación metacognitiva (ARM) se refiere a las estrategias que utiliza el estudiante para obtener una mejor comprensión, autoeficacia para el aprendizaje (AEPA), con el fin de comprender y desarrollar de manera eficaz y efectiva las actividades propuestas en los contenidos de las asignaturas; el pensamiento crítico (PC) se relaciona con el proceso de metacognición, por cuanto permite que el estudiante examine su proceso de aprendizaje y genere una postura crítica frente a su realidad. (Ver figura N° 34)



Figura 35. Estrategias más usadas en el juego.

Fuente: elaboración propia de los autores, según información tabulada.

Con relación a estas subcategorías, y a partir de la figura N° 35, se encontró que para la población intervenida en los dos primeros talleres denominados “Pensar o no pensar: esa es la cuestión” y “Batalla naval”, los estudiantes proponen el uso de estrategias en el juego basados, entre otros, en el registro escritural y el control de la información, expresándose en frases comúnmente encontradas, como por ejemplo, la del participante RH14, quien manifestó: “mi

estrategia fue escribir los números dichos a ver cuáles eran las posibilidades". O el estudiante BB30: *"la estrategia puede ser números de uno a nueve, y cuando ya sabíamos cuál era adivinar el orden"*.

A partir de esto, se estableció que los estudiantes se encuentran en un pensamiento anticipatorio, logrando activación de pensamiento metacognitivo. Las respuestas comunes arrojaron que a pesar del uso de estrategias planteadas, los estudiantes se demoran en obtener el resultado deseado, o prefieren desistir de encontrarlo, debido a que planean poco la ejecución de la misma para llegar a su objetivo. Esto indica que los estudiantes requieren de un trabajo que les permita estimular los dispositivos básicos de aprendizaje (percepción, memoria, atención, concentración).

Otra estrategia propuesta por los estudiantes se relaciona con el análisis de la expresión corporal del compañero, como la que expresan algunos participantes, como el estudiante RH 24: *"mirándole a la cara, cuando yo lo decía y él ponía cara de susto, entonces se ponía... o estaba cerca"*. O el estudiante JCM1 quien expresa: *"si ella se reía mucho, yo ya sabía que estaba cerca"*. Estas expresiones indican que los estudiantes valoran el lenguaje corporal en su forma de interacción para apropiarse los conocimientos. Este tipo de comunicación es espontánea, primaria y no tiene códigos previos establecidos, por lo que no genera una alta determinación del pensamiento, pero sí requiere de una alta interacción, observación detallada del otro participante, análisis, y creatividad.

En efecto, la comunicación corporal se relaciona directamente con las habilidades cognitivas. Los procesos y habilidades mentales conforman la estructura cognitiva de las personas. Es,

entonces, como se aprecia que los estudiantes emplean las habilidades cognitivas como la observación, la relación y el análisis de los cambios expresivos de sus compañeros.

Por otra parte, aplican algunas habilidades mentales como la atención, las asociaciones y las inferencias, lo que le permitió en algunos casos, aplicarlos como estrategias efectivas para ganar el juego.

Otro resultado obtenido en el análisis de esta categoría, permitió concluir que los estudiantes aluden al azar o adivinar para alcanzar sus objetivos, el engaño o la trampa como mecanismos para llegar a un buen resultado, evidenciado en expresiones como la del alumno RH22: "Quería *cambiar el número para que no me ganaran... pero no lo hice*". El cambiar el número podría ser una estrategia para que su compañero no hallara la respuesta, otra expresión que llama la atención es la del estudiante BB5: "*para escoger el número, decíamos cualquiera, y cuando tocaba adivinar, les cambiábamos los números*". Frente a esto, pudo determinarse que los estudiantes piensan que no necesariamente el esfuerzo lleva a un buen resultado, y que existen otras formas más fáciles y rápidas para lograr un objetivo.

Teniendo en cuenta las fases de la categoría asociada a CG, se establece que la inclinación de la mayoría de los estudiantes es encontrarse en la fase uno, asociada con el pensamiento anticipatorio, el establecimiento de objetivos, la activación del conocimiento previo y la activación del conocimiento metacognitivo. Esto se evidencia en que los estudiantes propusieron una estrategia. Sin embargo, en los registros se muestra que a los estudiantes se les dificulta diseñarla, repetirla, expresarla, y buscar sus falencias, como lo expresa RH15: "*no funcionó y no sé por qué*". Por lo anterior, y teniendo en cuenta los resultados generales de los cuatro colegios,

se hace necesario reforzar en el estudiante la creación y reflexión sobre todos sus procesos cognitivos que frecuentemente se llevan a cabo en el aula.

Dentro de los hallazgos registrados en los diarios de campo como aspectos que llaman la atención en general, en las cuatro instituciones se observó interés por el desarrollo de realizar las actividades asociadas a la competencia. Los estudiantes manifiestan gusto por el tema cuando en su mayoría precisan el deseo de seguir efectuando actividades que les genere reto y búsqueda de desafíos, que estén presentes en el juego, pero a la vez la necesidad de ejercitar el pensamiento.

4.8 Hallazgos desde la motivación

Los aspectos relacionados con la categoría Metacognición (MT) y las subcategorías que la conforman, como VT, valor de la tarea, relacionada con el interés y la importancia que tiene para los estudiantes aprender los contenidos de las asignaturas como el valor que dan a los aprendizajes para la aplicación en su vida cotidiana, y la segunda subcategoría ansiedad ante los exámenes (AE), ambas relacionadas con los sentimientos de inseguridad, inferioridad temores que el estudiante presenta con relación al proceso de evaluación.

En este sentido, el taller que se desarrolló para esta categoría demostró la interrelación que existe entre lo cognitivo y lo emocional. A pesar de que se propongan estrategias individuales y personales, finalmente la falta de motivación y el desconocer formas de actuar frente a diferentes situaciones, lleva a la apatía y abandono.

Para identificar este tipo de aspectos que se encuentran muy asociados al desarrollo personal del estudiante, la intervención orientó talleres afines al manejo de emociones con el objetivo de analizar las percepciones de los estudiantes frente a su “yo interior”, y determinar cómo se

reconocen frente a los demás, sus inseguridades, miedos, esperanzas, asociadas al estado emocional.

Los resultados encontrados fueron analizados en tres aspectos: el primero establecido como “mi yo conocido”, que identificó el autorreconocimiento de los estudiantes con expresiones que señalaron los grados de autoestima y percepción. El segundo denominado “mi yo oculto”, que identificó situaciones difíciles de reconocer públicamente, y que para el grupo investigador fueron de gran relevancia, ya que permitieron identificar problemáticas complejas de autoestima, y que pueden tomarse como referentes para futuras investigaciones. Por último, en “mi yo inconsciente” los estudiantes expresaron sus temores.

El primer aspecto “mi yo conocido”, tabulado en la figura N° 36, muestra que los estudiantes en general manifestaron expresiones positivas frente a la percepción que tienen de sí mismos, exponiendo sus fortalezas y debilidades. Estas últimas fueron poco relevantes en las expresiones, sin embargo, algunas de ellas como la de MAC22 “*soy un mal para la comunidad y la sociedad*”. Permitieron reiterar la importancia que tiene ahondar en las emociones de los estudiantes con el fin de fortalecer ejercicios enfocados a mejorar las condiciones frente al desarrollo personal y proyección en la sociedad, donde la acción educativa juega un papel relevante para contribuir a la formación de sujetos autorregulados y con alta autoestima.

Dentro de las fortalezas se encontró que la amistad con sus pares tiene un valor importante, debido a que es ante quienes expresan en primer momento sus dudas, miedos, relaciones sentimentales, gustos etc., creando de esta forma vínculos afectivos similares a los de su familia sanguínea.

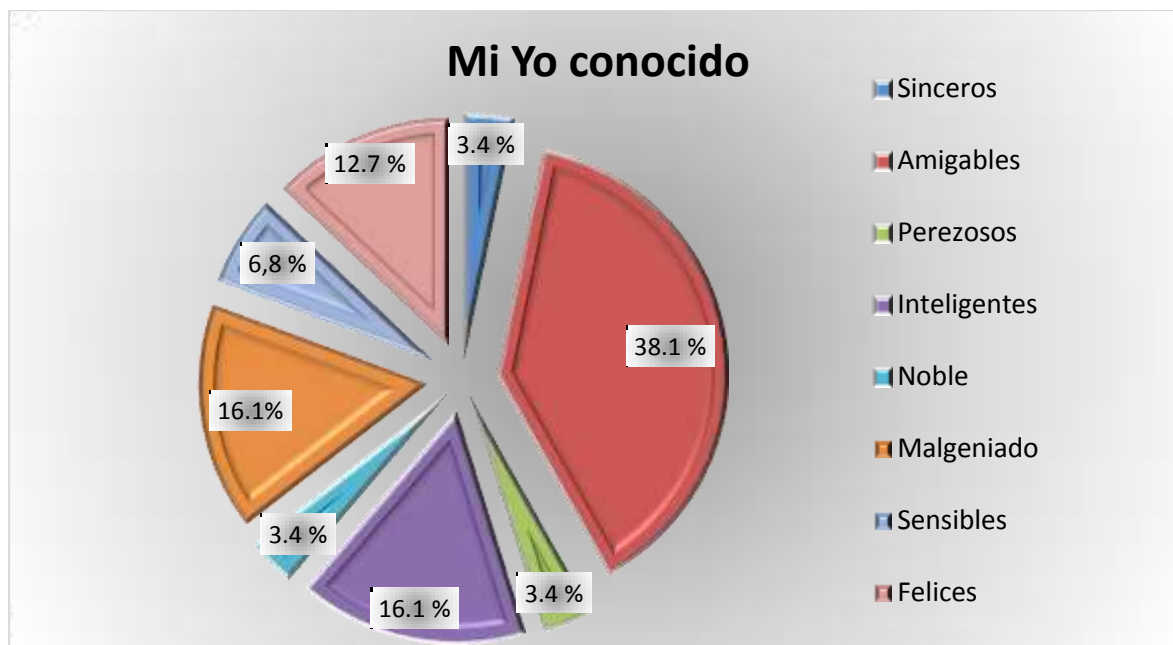


Figura 36. Análisis desde "Mi yo conocido".

Fuente: elaboración propia de los autores, según información tabulada.

De igual manera, los registros mostraron que los estudiantes, en su mayoría, manifiestan ser inteligentes, lo cual se consideró importante para determinar que no dudan de sus capacidades intelectuales y de la apropiación del conocimiento para mejorar su desempeño académico. Este factor desde la categoría de motivación implica apropiarse cada una de las fases.

Según la figura N° 37, en la que se relacionan aspectos frente a "mi yo oculto", se identificó que a pesar de la corta edad de los estudiantes, el consumo de bebidas alcohólicas, cigarrillo y sustancias psicoactivas, hacen parte de la vida cotidiana, y por ende de la socialización con sus pares de algunos jóvenes. Esto se manifiesta desde los registros encontrados, como en el caso de MAC8 "*Que fumaba marihuana*", y que hizo esta afirmación de manera voluntaria durante el desarrollo de la actividad.

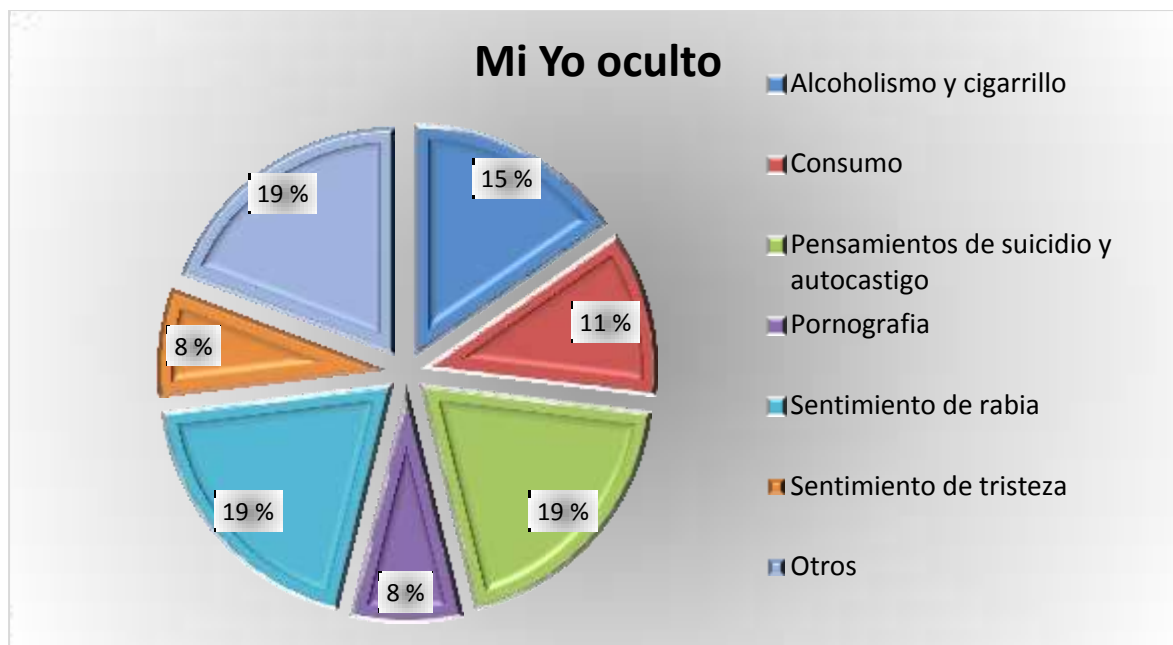


Figura 37. Análisis desde “Mi yo Oculto”.

Fuente: elaboración propia de los autores, según información tabulada

La implementación de estas actividades, permitió a los estudiantes expresar de forma libre algunos aspectos de su vida, que generalmente son desconocidos por los docentes, pares académicos y en ocasiones por los mismos amigos; sin embargo, puntualmente, para quienes reconocieron el consumo de alguna de estas sustancias, se inició el protocolo establecido de forma indirecta para la atención interna de cada uno de los casos, con remisión a orientación, con el fin de seguir la ruta adecuada que le permita al estudiante recibir los apoyos necesarios para cambiar los hábitos de consumo o perspectiva de vida. Dado que nos encontramos en un ejercicio de investigación, esta acción está fundamentada en proteger a los estudiantes que se encuentren en condición de riesgo.

El registro de información también arrojó palabras asociadas a tendencias suicidas y autocastigo, palabras que fueron relacionadas con las manifestaciones de sentimientos de rabia y dolor. Así lo podemos identificar en expresiones de JCM 22, quien escribió: *“desahogarme con alguien para no guardar tanta rabia y rencor”*. Llama la atención que dentro de los registros no

se logró identificar las causas, debido a que las expresiones encontradas aludían al sentimiento, pero no especificaron las razones que las producían. Otros factores encontrados con mi yo oculto hacen alusión a otros menos manifestados como lo son el escaparse de sus hogares momentáneamente, tener novio/a, ser infieles en sus relaciones afectivas, etc. consideradas de poca importancia para el tema asociado al trabajo de investigación.

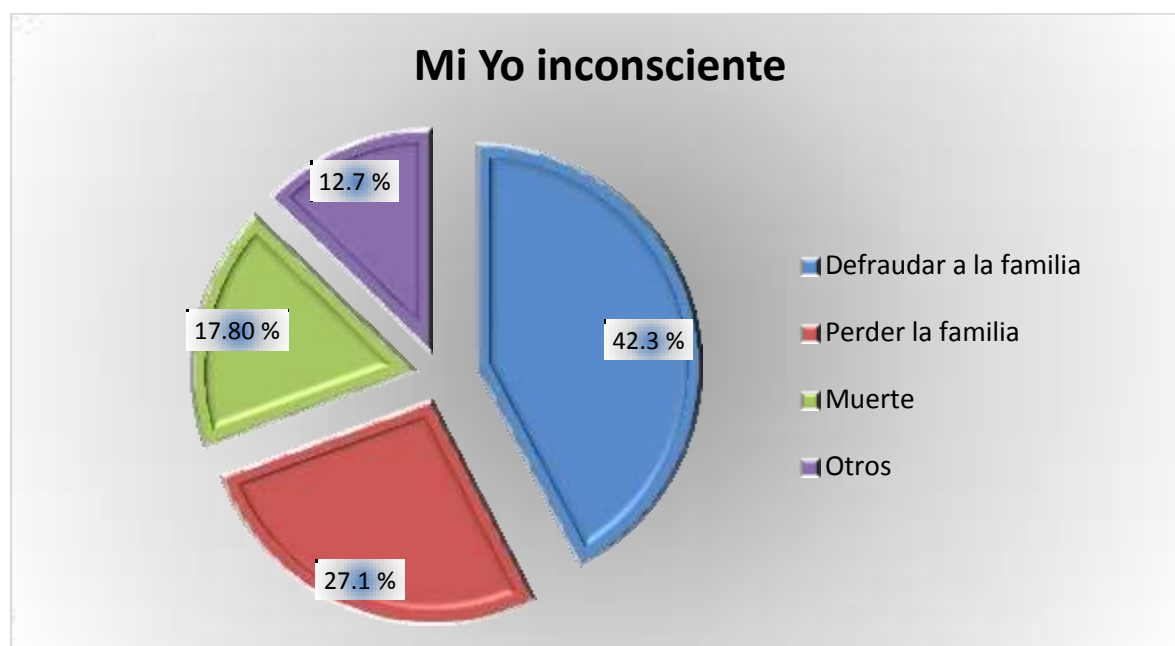


Figura 38. Análisis desde “Mi yo inconsciente”.

Fuente: elaboración propia de los autores, según información tabulada

En último lugar, y para las respuestas relacionadas con mi yo inconsciente, (ver figura N° 38), se encontró la importancia que tiene para los estudiantes defraudar o perder a su familia. Esto se evidenció en varias expresiones como las de BB34: “*Temor de perder la familia*”, o las de BB24: “*perder a mí ser querido*”. Cabe destacar que la mayoría de registros manifiestan y dan relevancia al tema familiar.

Estos resultados llaman la atención frente a las dinámicas familiares observadas en los contextos escolares, en los cuales se observa abandono en su mayoría, o desapego familiar. Por otra parte, muchas de las respuestas y contradictoriamente a lo encontrado en el aspecto

relacionado con el “yo oculto”, los estudiantes manifiestan sentir temor a la “muerte”, en contradicción con expresiones suicidas que otros manifestaron.

4.9 Hallazgos desde la categoría conducta (CD)

En la aplicación de los talleres diseñados para el desarrollo y apropiación de esta categoría (CD), se identificaron factores asociados a las subcategorías, que estructuran los procesos de comportamiento, y que están relacionados con la autorregulación. La subcategoría Creencias de Control (CC), relacionada con la adquisición adecuada del aprendizaje, entendida como la capacidad de asimilar y comprender contenidos de estudio al igual que el esfuerzo y número de intentos que realiza el estudiante; Administración del tiempo y el Ambiente (ATA) se encamina al uso efectivo del tiempo destinado para estudiar, y al espacio físico dispuesto para dicha actividad; la Búsqueda de Ayuda (BA) es referida a la capacidad que tiene el estudiante de indagar por ayuda en docentes o compañeros; Orientación a Metas Intrínsecas (OMI) hace referencia al refuerzo necesario por parte de los estudiantes para alcanzar un logro; la subcategoría Repetición (RE) se relaciona con la forma de repasar mediante repetición algún tema de estudio. La Elaboración (ELA) se relaciona con el cuestionamiento que se hace el estudiante sobre su proceso educativo en la aplicación del conocimiento obtenido. Regulación del Esfuerzo (RE) hace referencia al cumplimiento de las metas, aun cuando sea difícil desarrollar actividades poco interesantes; Organización (ORG) genera una reflexión en el estudiante acerca de la organización de la información, apuntes que le sirven para estudiar y aplicar los conocimientos en alguna situación.

En relación con la Administración del Tiempo y el Ambiente (ATA) se encontró que para la población intervenida, y a través de los talleres titulados “Aprovecho mejor mi tiempo” y

“Cuento cuando contamos”. En el primero se dio cuenta de cómo se maneja el tiempo, y además buscó generar en el estudiante reflexión escrita de cómo podría optimizar el tiempo, expresándose esto en frases comúnmente encontradas, como la del participante MAC12: *“Estudiar y hacer cosas bobas menos”*. El estudiante JCM9 dijo al respecto: *“Quiero mejorar para hacer las tareas más rápido”*, o el estudiante BB34 dijo que *“[podría] levantarme un poquito más temprano para hacer las cosas más temprano”*.

Por lo anterior, la recopilación de los datos estableció que los estudiantes reconocen la importancia del uso adecuado del tiempo como parte de un proceso organizativo (ORG-ELA y ATA) sin realizar acciones puntuales para lograrlo, (ver figura N° 39). Las respuestas comunes arrojaron que a pesar del uso de estrategias planteadas, los estudiantes pocas veces obtienen el resultado deseado, debido a que no planean las actividades, pues no priorizan las responsabilidades escolares o familiares, como lo menciona el participante MAC7: *“A las 7:30 am prendo el computador para chatear, de 8a 8:30 a.m. sigo en el computador, de 8:30 a 9 a.m. me arreglo, y hago tareas, de 9 a 10:00 a.m. desayuno, y luego de 10:00 a 10:30 am sigo chateando y escucho música; de 6:15 a 9:30 pm llego a la casa a conectarme”*. O el participante JCM15: *“Llego del colegio, y salgo a la calle con mis amigos”*. Esto indica que los estudiantes requieren de mayor empoderamiento en su trabajo que les permita fortalecer sus responsabilidad, autonomía y autorregulación.

Otra de las actividades que demanda mayor tiempo para los estudiantes, es la utilización de las redes sociales, como se puede observar en la figura siguiente. Desde expresiones de algunos participantes, como lo indica el siguiente sujeto, RH 15: *“Soy aficionado al Facebook, estoy desde la una de la tarde hasta la una de la mañana”*.



Figura 39. Respuestas Asociadas al Uso del Tiempo en los Estudiante

Fuente: elaboración propia de los autores, según información tabulada.

A partir de los resultados obtenidos en el análisis de esta categoría, se identificó que la mayoría de estudiantes dan prioridad a la interacción tecnológica (Internet, Facebook, WhatsApp, Messenger, televisión, etc.). (Ver figura N° 39). Las respuestas encontradas en JCM determinaron que el acceso a la tecnología en este contexto es más limitado. Esta afirmación, según la información analizada, encontró que existen otro tipo de pasatiempos, como son escuchar música, jugar fútbol, jugar con sus amigos, entre otras. También se halló que los estudiantes dedican tiempo a realizar trabajos asignados en sus contextos familiares, como cuidar a sus hermanos pequeños, limpiar la casa, hacer de comer, etc. Dentro de las respuestas tabuladas se determinó que tiene relevancia la interacción con sus amigos, reuniéndose con ellos en otros espacios diferentes al lugar donde viven, principalmente la calle, parques y centros comerciales. No utilizan las bibliotecas ni el colegio, lo que indica que dejan de lado sus deberes académicos, aspecto que refuerza y da mayor relevancia a la intervención, por cuanto se establece la necesidad de educar en buenos hábitos asociados al manejo del tiempo.

Teniendo en cuenta las fases de la categoría asociada a CD, y por las respuestas encontradas al realizar una reflexión correspondiente al manejo del tiempo, sentido de responsabilidad y autonomía para ejecutar compromisos, se pidió a los participantes escribir cómo deberían utilizar el tiempo. La recopilación de datos arrojó que en el orden de prioridades, los participantes reiteran dedicar más tiempo al estudio. Así lo demuestran expresiones como las de JCM9: *“quiero mejorar para hacer tareas más rápido”*. En este sentido cabe mencionar que los estudiantes, al ordenar nuevamente el tiempo, reconocieron que cumplir con las actividades académicas debe establecerse como prioridad, y para ello también mencionan el hecho de cumplir con sus compromisos en el hogar de manera rápida y responsable. Así lo hacen notar desde expresiones como la de JCM20: *“haciendo lo primero que es el oficio, y haciendo las tareas y que a uno no le quede nada por hacer”*. Otras expresiones registran ese “hacer todo más rápido para dedicar tiempo al estudio”, aspecto que dentro de las conclusiones será tenido en cuenta de manera más amplia.

Los datos encontrados en el segundo taller, indicaron en los resultados que los estudiantes, en su mayoría, se apoyan en sus compañeros para cumplir los objetivos sin hacer una revisión ni intentado entender las causas. Así lo indican en su mayoría las respuestas justificadas desde la “paciencia”, “trabajo en equipo” y “preguntar al más pilo” para llegar a la respuesta. En estos resultados, y teniendo en cuenta las percepciones desde los diarios de campo, se valoró que pocos estudiantes se rindieron fácilmente.

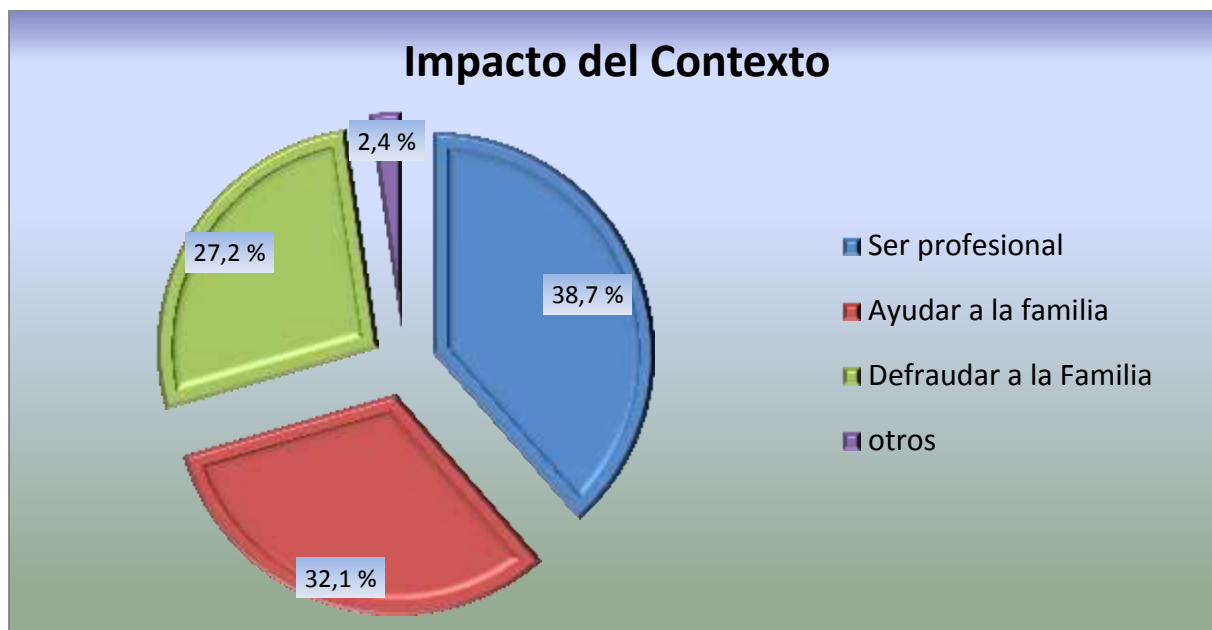


Figura 40. Respuestas Asociadas al Contexto.

Fuente: elaboración propia de los autores, según información tabulada.

El contexto familiar es determinante en lo que el individuo hace frente a sus proyectos futuros, (ver figura N°40), RH19 “yo quiero ser abogada para poder sacar mis padres adelante para que no trabajen más”, este contexto, es el que más incide en el individuo, quien lo toma como referente para razonar lo que haya hecho bien RH23 “ayudar a mi mama cuando más lo necesitaba” o lo que haya hecho mal RH30 “decirle mentiras a mi mama y deseccionarlos”, se evidencia también en los talleres la dificultad del estudiante para comunicarse con sus padres sobre sus inquietudes de la adolescencia y en el desacato que hacen frente a sus consejos RH03 “mi error fue haber desobedecido a mis papas de no tener novio”, esto implica el desarrollo de intervenciones institucionales continuas, pues las propuestas son a corto plazo; para que desde el núcleo familiar, exista un apoyo con el desarrollo integral del estudiante en el ámbito académico y personal.

5. Conclusiones

La intervención propuesta en el fortalecimiento de la autorregulación mejoró los niveles de reflexión frente a los procesos académicos, convivenciales y personales de los estudiantes de grado octavo de ciclo cuatro, esto evidenciado en las prácticas con estudiantes durante y posterior a la intervención.

La aplicación de una intervención a los estudiantes en estrategias relacionadas con autorregulación, expuso que con prácticas puntuales es posible modificar progresivamente las acciones estudiantiles encaminadas a lograr mejores resultados relacionados al desarrollo personal del estudiante, referido al sentido de responsabilidad, autonomía, autodeterminación y conciencia de sus procesos educativos.

Realizar una intervención asociada al desarrollo personal del estudiante, permitió identificar aspectos relacionados con los comportamientos, vivencias personales y familiares en los contextos socioeconómicos, mejorando el desarrollo de la práctica docente, contextualizando de manera más amplia las realidades de la población asistida en las aulas de los cuatro colegios intervenidos.

Las reiterativas directrices frente a la autorregulación durante la intervención, permitieron evidenciar en los estudiantes cambios significativos en su actuar; sin embargo, los tiempos de intervención fueron limitados para consolidar en los estudiantes un proceso de autorregulación total, por lo cual se hace necesario implementar un trabajo constante que permita generar un proceso más profundo frente al tema.

Teniendo en cuenta la teoría encontrada en la investigación respecto al tema, se evidenció a partir de los resultados, que proporcionar herramientas de autorregulación a los estudiantes

confrontan sus proyectos de vida y prácticas cotidianas. Esto se manifiesta en sus escritos y participaciones orales durante la aplicación de la estrategia interventiva.

La activación de reflexiones sobre la autorregulación, permitió mejorar la motivación en los estudiantes frente a sus procesos académicos y personales, todos encaminados a cuestionar y ser críticos de su papel como sujetos activos dentro de la sociedad.

Conocer aspectos relacionados con la autorregulación en ámbitos educativos, facilitó a los docentes interactuar de una manera más cercana con los estudiantes, teniendo en cuenta particularidades dentro del contexto. Todo ello es necesario para que desde la práctica se pacten compromisos que permitan mejorar el rendimiento académico y desarrollo personal de los grupos intervenidos.

En relación con los resultados y el análisis de la categoría cognición, se identificó que los estudiantes requieren de estrategias que les permitan desarrollar habilidades metacognitivas, relacionadas con la apropiación del conocimiento, referido a la capacidad de extraer información de textos o figuras, así como analizar e inferir.

La intervención permitió establecer que los estudiantes sí reconocían el uso de estrategias como recurso para adquirir el conocimiento; sin embargo, es después la intervención práctica, en la que el educando da la verdadera importancia y trascendencia al uso de estas, pues son las que potencializan su formación académica.

Dentro de los hallazgos asociados a la motivación, categoría contenida en la autorregulación, se concluyó que el factor motivacional de mayor trascendencia en el estudiante, para lograr estudiar y proyectarse profesionalmente, es la familia, independientemente de quienes conforman su núcleo en el hogar.

A partir de los hallazgos más relevantes dentro de las acciones relacionadas con la conducta, se concluyó que los estudiantes dan mayor relevancia en tiempo y versatilidad a la interacción tecnológica que a cumplir con sus deberes educativos.

En contraste con la teoría y las edades del grupo intervenido, las estrategias arrojaron que es de mayor relevancia para los estudiantes el encuentro personal con sus amigos que realizar sus responsabilidades académicas; de ahí la importancia en proporcionar herramientas de autorregulación que permitan a los estudiantes apropiarse y reflexionar sobre sus actuales prácticas estudiantiles.

Durante la intervención, y teniendo en cuenta los resultados, se concluyó que ganan importancia los distintos roles que los estudiantes deben asumir en sus hogares por las características de sus contextos familiares, mientras que sus deberes académicos pierden importancia. Por ello es fundamental brindar herramientas prácticas que apoyen estrategias en pro de mejorar sus resultados académicos

En cuanto al sistema de evaluación, la realización de exámenes, pruebas orales, etc., se encontró que la evaluación para una gran parte de los estudiantes genera nerviosismo y ansiedad en los procesos académicos. Por consiguiente, se adiciona una dificultad para lograr mejorar sus resultados académicos.

Finalmente, se concluye que una estrategia pensada desde temas asociados al desarrollo personal de los estudiantes, permite identificar situaciones que en los ambientes escolares generalmente se vuelven invisibles, por cuanto se da mayor relevancia a lo académico, olvidando lo esencial, que será la base para mejores resultados: “el ser humano y su desarrollo óptimo”; es eso lo que generará estudiantes felices y conscientes de sus procesos académicos y personales.

6. Recomendaciones

Se hace necesario que desde la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá, tanto en el sector público como privado se generen espacios para el fortalecimiento de la autorregulación como estrategia de mejora del desarrollo académico y personal de los estudiantes, ya que desde el proceso investigativo se evidenció que al generar atención en este ámbito mejoran los procesos en formación integral de los estudiantes.

La intervención realizada permitió identificar diferentes temas asociados al desarrollo personal y académico de los estudiantes que pueden tomarse en cuenta para futuras investigaciones en cuanto a; la importancia que los adolescentes asignan a sus familias respecto a la motivación y su proyecto de vida en contextos vulnerables, la permanencia en calle y la influencia del contexto social en la toma de decisiones, el uso inapropiado de las tecnologías y su dominio en la toma de decisiones tanto académicas como personales de los jóvenes, y la incidencia de brindar herramientas enmarcadas en procesos como la autorregulación en el desarrollo personal y académico de los estudiantes..

Abrir espacios periódicamente en los que sea trabajado la dimensión emocional del estudiante que permita un mayor equilibrio en sus prácticas personales las cuales serán reflejadas en sus procesos académicos

La implementación de este trabajo debe ser a lo largo de la vida escolar de los estudiantes, desde el inicio, ya que la formación y el desarrollo de habilidades y competencias desde edades tempranas alcanza óptimos resultados en la adolescencia y la adultez, así como resaltar la importancia del desarrollo de estas habilidades de manera transversal en la vida escolar, de este

modo, se puede ver reflejada la autorregulación y el desarrollo personal del estudiante en diversas áreas.

La intervención permitió identificar el uso constante en las diferentes tecnologías por parte de los estudiantes y que se reflejan en los procesos académicos y la autorregulación, lo cual sugiere plantear una propuesta académica a través del uso de estas, que promuevan el diseño, implementación y aprovechamiento de diversos ambientes de aprendizaje para diferentes áreas del conocimiento, que favorezca tanto los procesos académicos como los de la evaluación.

Se recomienda tener en cuenta el uso del material diseñado durante la intervención que se obtuvo desde las categorías que componen la autorregulación en ambientes escolares, en los cuales se busque fortalecer el desarrollo personal y académico de los estudiantes

Se encontró un cuestionamiento negativo de estrés y nerviosismo frente a la presentación de exámenes, pues son considerados como un obstáculo en su formación y no como un momento para que el estudiante articule su aprendizaje metacognitivo. Por este motivo, los docentes deben aplicar estrategias de evaluación que le permitan al estudiante involucrarse directamente con su proceso de aprendizaje, así como promover en la familia y sus compañeros la participación en la valoración del desempeño del estudiante como proceso en constante construcción y consolidación, lo que permite estructurar desde el área emocional y motivacional, de este modo el espectro evaluativo es más amplio y reconoce otras capacidades de los estudiantes.

Es importante examinar el rol del maestro, el cual debe enfocarse un poco más hacia la mediación de los procesos que cada estudiante genere de acuerdo a sus capacidades y habilidades, por lo tanto, se recomienda que la SED, implemente estrategias de capacitación docente para cubrir las necesidades del papel de la educación en la actualidad, y de valoración.

Es necesario generar acciones de atención integral desde el proceso escolar reconociendo a los estudiantes como un ser integral con ámbitos de desarrollo personal y académico desde todas las áreas del desarrollo y la necesidad de equilibrio en las mismas.

Es importante implementar un sistema de valoración inicial o diagnóstica a nivel distrital que brinde información clara y precisa sobre las condiciones generales bio-psicosociales de los niños, niñas y adolescentes y así poder identificar situaciones particulares que se puedan trabajar para disminuir fragilidades que impiden los procesos de autorregulación de los estudiantes.

Otra recomendación es el apoyo en el proceso de capacitación y formación de los profesores del distrito debe ser permanente, pues la investigación en el ámbito escolar brinda la posibilidad de fortalecer el quehacer docente desde todas las áreas, brindando mayor integralidad en la atención de los niños, niñas y adolescentes. Y así mejorar la condición académica y educativa de Bogotá.

7. Anexos

7.1 Consentimiento Informado



Bogotá, ____ febrero de 2015

FORMATO DE AUTORIZACION

Respetados, padres, madres, y estudiantes:

El docente _____, actualmente cursa una Maestría en Educación en la Universidad de La Sabana con énfasis en investigación educativa y desarrolla su proyecto de tesis denominado *"la autorregulación como estrategia en el desarrollo académico en estudiantes de ciclo IV de la secretaría de educación distrital de Bogotá"*.

La participación de su hijo(a) o representado, es de vital importancia en este proyecto y es de carácter voluntario, si usted así lo decide se le garantiza:

- ✓ El uso de nombres ficticios para proteger la identidad si usted o prefiere.
- ✓ Estricta confidencialidad con la información que usted o su hijo(a) considere que lo puede afectar.
- ✓ La oportunidad de verificar las declaraciones hechas en las pruebas y la interpretación que se haga de las mismas.
- ✓ Que la participación o no en este proyecto no tendrá incidencia alguna en sus evaluaciones y /o calificaciones.
- ✓ Que se le responderá cualquier duda que le genere los talleres que se realicen.

Agradecemos de antemano su autorización para contar como participante en este proyecto

Cordialmente

CC _____

Autorizo :

Nombre Acudiente _____

Nombre alumno _____

CC _____

NIUP _____

Firma _____

Firma _____

7.2 Cuestionario MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Pintrich)


CUESTIONARIO MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire, de Pintrich)							
PREGUNTA	MUY EN DESACUERDO	2	3	4	5	6	MUY DE ACUERDO
	1						7
1. Cuando estoy en clases prefiero recibir material que realmente sea un desafío para mí, ya que así aprendo cosas nuevas.							
2. Al estudiar de manera adecuada, aprenderé los contenidos de los cursos.							
3. Al rendir un examen, pienso sobre lo mediocre de mi desempeño en comparación con el rendimiento de mis compañeros.							
4. Lo que aprendo en una clase lo podré utilizar en otras.							
5. Confío en que obtendré excelentes notas en las diferentes asignaturas.							
6. Estoy seguro que podré comprender los contenidos más difíciles presentados en las lecturas que me asignan.							
7. Obtener buenas notas en clases es lo que más me satisface en estos momentos.							
8. Al presentar un examen, pienso en las preguntas que no podré contestar.							
9. El no aprender los contenidos es de mi exclusiva responsabilidad.							
10. Es de importancia para mí aprender los contenidos que se imparten en los cursos.							
11. En estos momentos, lo más importante para mí es obtener buenas notas para mejorar mi promedio.							
12. Confío en que entenderé los conceptos básicos enseñados en clases.							
13. Me gustaría obtener mejores notas que las de mis compañeros.							
14. Cuando rindo un examen, pienso en las consecuencias de mi fracaso.							
15. Confío en que entenderé los conceptos más complejos presentados por los profesores, en cada clase.							
16. En clases, prefiero recibir material que aumente mi curiosidad, incluso si es difícil de aprender.							
17. Me interesan los contenidos de las clases.							
18. Al esforzarme lo suficiente, entenderé los contenidos de las clases.							
19. Al rendir un examen siento una sensación incómoda que me hace sentir mal.							
20. Confío en que haré un excelente trabajo con las tareas y certámenes de cada curso.							


21. Confío en que me irá bien en las clases.								
22. Lo que más me satisface en clases es comprender los contenidos lo más profundamente posible.								
23. Considero provechoso el contenido de las clases porque me permite aprender.								
24. Cuando tengo la oportunidad, elijo tareas de las cuales pueda aprender, a pesar de no estar seguro si obtendré un buen rendimiento.								
25. Cuando no entiendo los contenidos del curso es porque no estudie lo suficiente.								
26. Me gusta el contenido de los cursos.								
27. Entender el contenido de los cursos es muy importante para mí.								
28. Al rendir un examen, siento que mi corazón se acelera.								
29. Confío en que podré dominar las destrezas enseñadas en clases.								
30. Quiero que todo me salga bien en clases porque para mí es importante que los demás reconozcan mis habilidades.								
31. Confío en que tendré éxito en las clases, incluso en aquellas de mayor dificultad.								
32. Cuando leo un texto subrayo el material relevante para organizar mis ideas.								
33. Durante las horas de clases, a menudo olvido puntos importantes porque estoy pensando en otras cosas.								
34. Cuando estudio para las clases, habitualmente trato de explicarle el contenido a un compañero o amigo.								
35. Generalmente, estudio en un lugar donde pueda concentrarme.								
36. Cuando leo, formulo preguntas que me ayuden a enfocar mi lectura.								
37. Cuando estudio me siento desganado o aburrido, rindiéndome antes de terminar lo que había planificado.								
38. Cuestiono las cosas que escucho o leo en clases para decidir si son convincentes.								
39. Cuando estudio para una evaluación, practico repitiéndome una y otra vez la misma materia.								
40. Incluso si tengo problemas con las lecturas, trato de hacer el trabajo por mí mismo, sin la ayuda de nadie.								


41. Cuando me confundo con alguna lectura, vuelvo a releer el texto para intentar resolver la duda.							
42. Cuando estudio para una evaluación, busco entre las lecturas y mis apuntes las ideas más relevantes.							
43. Hago buen uso de mi tiempo de estudio.							
44. Si el contenido de la clase es difícil de entender, cambio la forma de leerlo.							
45. Trabajo con mis compañeros de clase para completar las tareas.							
46. Cuando estudio para una evaluación leo en reiteradas ocasiones mis apuntes y los textos.							
47. Evalué las teorías, interpretaciones o conclusiones presentadas en clases o en una lectura, para decidir si es un buen material.							
48. Trabajo arduamente para hacerlo bien en las clases, incluso si no me gusta lo que estoy haciendo.							
49. Realizo diagramas, cuadros o esquemas para organizar el material de los cursos.							
50. Cuando estudio, usualmente dejo tiempo para discutir el contenido de la clase con un grupo de compañeros.							
51. Tomo el contenido de las clases como punto de partida para tratar de desarrollar mis propias ideas al respecto.							
52. Se me hace difícil seguir la planificación de mi tiempo de estudio.							
53. Cuando estudio para una evaluación, utilizo información de distintas fuentes, tales como lecturas, cátedras y discusiones.							
54. Antes de adentrarme en el estudio de un nuevo material, le echo un vistazo general para ver cómo está organizado.							
55. Me hago preguntas para asegurarme que entendí el material que he estado viendo en clase.							
56. Cambio la forma en la que estudio con el fin de adaptarme a los requerimientos del curso y al estilo del profesor.							
57. Usualmente me encuentro con que he estado leyendo un texto pero no sé de qué se trata.							
58. Cuando no entiendo bien un concepto, consulto con el profesor.							
59. Memorizo las palabras claves para recordar los conceptos más importantes de las clases.							
60. Cuando el trabajo de la clase es difícil, me rindo o sólo estudio las partes fáciles.							


61. Cuando estudio, pienso profundamente en un aspecto y decido qué es lo que debo leer, más que leerlo todo.							
62. Relaciono ideas de la clase con otras ideas cada vez que sea posible.							
63. Cuando estudio para una evaluación, utilizo mis apuntes y subrayo los conceptos más importantes.							
64. Cuando estudio relaciono el material que leo con lo que ya sé.							
65. Tengo un lugar frecuente para estudiar.							
66. Relaciono lo que estoy aprendiendo en clases con ideas propias.							
67. Cuando estudio para una evaluación escribo pequeños resúmenes con las ideas y conceptos principales de las lecturas.							
68. Cuando no entiendo bien un concepto, consulto con un compañero de clases.							
69. Comprendo el contenido de las clases realizando conexiones entre las lecturas asignadas y los conceptos trabajados en clases.							
70. Me aseguro de estar al día con mis lecturas y tareas semanalmente.							
71. Cuando leo o escucho una afirmación o conclusión en clases, pienso en las alternativas posibles.							
72. Hago listas con los términos más importantes de cada clase y los memorizo.							
73. Voy seguido a clases.							
74. Realizo mis actividades académicas hasta culminarlas, incluso si estas son aburridas o poco interesantes.							
75. Trato de identificar a los estudiantes de la clase a los que puedo recurrir en caso de necesitar ayuda.							
76. Cuando estudio determino cuáles son los conceptos que no entiendo bien.							
77. No dedico mucho tiempo para estudiar, debido a que realizo otras actividades.							
78. Cuando estudio para una evaluación establezco metas personales para dirigir mis actividades por periodos.							
79. Cuando estudio para una evaluación establezco metas personales para dirigir mis actividades por periodos.							
80. No tengo mucho tiempo para revisar mis apuntes o las lecturas antes de un examen.							
81. Utilizo la información que obtengo de las lecturas en otras actividades, tales como debates o cátedras.							

7.3 Talleres

	UNIVERSIDAD DE LA SABANA	
	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	
	LA AUTORREGULACIÓN COMO ESTRATEGIA DE DESARROLLO PERSONAL EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO OCTAVO DE CICLO 4 DE CUATRO COLEGIOS DISTRITALES DE BOGOTÁ.	
TALLER N° 1		
NOMBRE	"Pensar o no pensar, esa es la cuestión. Picas y fijas" (Juegos de lógica y estrategia)	
	Para iniciar el taller es necesario generar reflexión y motivación en los participantes frente a la actividad.	
DURACION	Tiempo 60 minutos	
OBJETIVO	Identificar la importancia del uso de algunas estrategias en el desarrollo de los procesos cognitivos relacionados con la metacognición	
MATERIALES	40 Hojas, 40 esteros, 40 lápices, marcadores borrables, borrador de tablero.	
ACUERDOS	Para iniciar el taller es necesario generar una serie de acuerdos, frente al seguimiento de instrucciones, tiempos de desarrollo de la actividad, manejo de la comunicación, tono de la voz, solución de preguntas e inquietudes.	
ACTIVIDAD 1	Parte individual de la actividad Línea de ideas	<p>En primer lugar, se indaga entre los estudiantes que conocen sobre metacognición y cognición, el docente facilitador escribe en el tablero las ideas dadas por los estudiantes. Luego se indaga sobre los procesos de autorregulación, ¿que conocen? como los aplican en su vida cotidiana?, como influyen en sus procesos personales?</p> <p>Luego el docente facilitador realizará una breve explicación de los conceptos de cognición y metacognición, las semejanzas, diferencias y características de cada uno de ellos, y cómo a partir de los conocimientos previos se facilita la adquisición de nuevos conocimientos, para así fortalecer los procesos de autorregulación.</p>
ACTIVIDAD 2	Parte colectiva de la actividad	<p>Luego el docente facilitador debe realizar una serie de operaciones matemáticas de ejemplo para explicar la actividad a realizar. Siguiendo las instrucciones del docente facilitador de realizar dichas operaciones, en el tablero.</p> <p>Luego el docente indica a los estudiantes que deben pensarse en una estrategia para poner a sus compañeros operaciones para adivinar números siguiendo como instrucción que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debe ser un número de tres cifras. - A cada número (de una cifra) si esta correcto se denomina FUA - A cada número (de una cifra) si esta en el resultado pero en diferente ubicación se le denomina PICA <p>Ejemplo: 478 Si los números están contenidos en orden diferente, 7 4 8 Pica Pica Fija</p> <p>Si los números están contenidos en orden, 4 1 8 Fija Nada Fija</p> <p>Cada uno debe pensar en una estrategia clara, la cual debe ser concreta y contundente para ganar al contrario.</p> <p>Cada estudiante debe pensar en tres números de tres cifras para que sus compañeros adivinen.</p> <p>Luego se hacen por parejas y cada estudiante busca adivinar los números de su compañero y viceversa.</p> <p>Luego la estrategia debe ser descrita en una hoja de manera muy concreta y debe mencionar si fue efectiva, ¿por qué? que falló en su estrategia, ¿por qué se presentaron fallas?, que cambiaría de su estrategia para que sea efectiva, con qué situaciones reales y cotidianas puede comparar su estrategia?</p> <p>El docente facilitador debe estar atento a cualquier inquietud o situación que se presente en el desarrollo de la actividad, motivándolos a persistir en la actividad a adivinar los números del contrario.</p>
ACTIVIDAD 3	Se llevará a cabo la socialización del proceso realizado por los estudiantes, buscando la participación activa de los jóvenes comentando su experiencia en la actividad.	
ACTIVIDAD 4	El docente facilitador lleva a los estudiantes a la reflexión y apropiación de las habilidades y funciones cognitivas que se desarrollan en la realización de la actividad tanto a nivel mental como emocional	

	UNIVERSIDAD DE LA SABANA																																																																																																																																																																																																																			
	MAESTRÍA EDUCACIÓN																																																																																																																																																																																																																			
	LA AUTORREGULACIÓN COMO ESTRATEGIA DE DESARROLLO PERSONAL EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO OCTAVO DE CICLO 4 DE CUATRO COLEGIOS DISTRITALES DE BOGOTÁ.																																																																																																																																																																																																																			
TALLER N° 2																																																																																																																																																																																																																				
NOMBRE	"Batalla naval"																																																																																																																																																																																																																			
	<p>Para iniciar el taller es necesario generar una serie de acuerdos, frente al seguimiento de instrucciones, tiempos de desarrollo de la actividad, manejo de la comunicación, tono de la voz, solución de preguntas e inquietudes.</p> <p>Al iniciar la sesión el docente facilitador debe generar reflexión y motivación en los participantes frente a la actividad, mostrando como se puede generar el desarrollo de habilidades integrales en pro del desarrollo y el manejo adecuado de sus emociones.</p>																																																																																																																																																																																																																			
DURACION	Tiempo 60 minutos																																																																																																																																																																																																																			
OBJETIVO	Promover algunas habilidades metacognitivas relacionadas con la autorregulación en especial el manejo de las emociones.																																																																																																																																																																																																																			
MATERIALES	40 Hojas guía, 40 esfízos, 40 lápices, colores, marcadores borrables, borrador de tablero																																																																																																																																																																																																																			
ACTIVIDAD 1	Actividad grupal	<p>Lluvia de ideas</p> <p>En primer lugar, se indaga entre los estudiantes que conocen sobre metacognición y cognición, el docente facilitador escribe en el tablero las ideas dadas por los estudiantes. Luego se indaga sobre los procesos de autorregulación, que conocen?, como los aplican en su vida cotidiana?, como influyen en sus procesos personales?</p> <p>Luego el docente facilitador realizará una breve explicación de los conceptos de cognición y metacognición, las semejanzas, diferencias y características de cada uno de ellos, y cómo a partir de los conocimientos previos se facilita la adquisición de nuevos conocimientos, para así fortalecer los procesos de autorregulación.</p>																																																																																																																																																																																																																		
ACTIVIDAD 2	Actividad grupal	<p>Parte colectiva de la actividad</p> <p>Se realizan grupos de dos o cuatro estudiantes y se entrega hoja guía "batalla naval" los estudiantes deben ubicar dentro del plano o cuadrícula, su flota militar (barcos y aviones) y armas (bombas) deben generar una estrategia para identificar la ubicación de su contrario sin ver el plano o cuadrícula de los contrarios.</p> <p>Si al indicar un punto en la cuadrícula (coordenada), este corresponde a una de las ubicaciones de las flotas del contrario, lo va debilitando hasta que quede sin flota, pero si al indicar una coordenada coincide con una bomba pierde el jugador que indicó o guio la jugada.</p> <p>Gana el que primero que verza a su contrario</p> <div style="text-align: center;"> <p>BATALLA NAVAL</p> <table border="1" style="margin: auto;"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> <th>C</th> <th>D</th> <th>E</th> <th>F</th> <th>G</th> <th>H</th> <th>I</th> <th>J</th> <th>K</th> <th>L</th> <th>M</th> <th>N</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>2</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>3</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>4</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>5</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>6</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>7</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>8</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>9</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>10</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>11</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>12</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>13</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> </div>		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	1															2															3															4															5															6															7															8															9															10															11															12															13														
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N																																																																																																																																																																																																						
1																																																																																																																																																																																																																				
2																																																																																																																																																																																																																				
3																																																																																																																																																																																																																				
4																																																																																																																																																																																																																				
5																																																																																																																																																																																																																				
6																																																																																																																																																																																																																				
7																																																																																																																																																																																																																				
8																																																																																																																																																																																																																				
9																																																																																																																																																																																																																				
10																																																																																																																																																																																																																				
11																																																																																																																																																																																																																				
12																																																																																																																																																																																																																				
13																																																																																																																																																																																																																				
ACTIVIDAD 3	Actividad individual por equipo jugado	<p>Luego cada estudiante o la pareja con la que jugó, analiza las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cuál fue la estrategia utilizada?</p> <p>¿Describe en una hoja de manera muy concreta porque utilizó esta estrategia?</p> <p>¿Fue efectiva la estrategia, por qué?</p> <p>¿Qué falló en su estrategia?</p> <p>¿Por qué se presentaron fallas?</p> <p>¿Qué cambiaría de su estrategia para que sea efectiva?</p> <p>¿Con qué situaciones reales y cotidianas puede comparar su estrategia?</p> <p>¿Qué los motivo para seguir o cambiar la estrategia?</p>																																																																																																																																																																																																																		
ACTIVIDAD 4	Actividad grupal de cierre	<p>El docente facilitador lleva a los estudiantes a la reflexión y apropiación de las habilidades y funciones cognitivas que se desarrollan en la realización del juego a nivel mental. Luego hace reflexión frente a las emociones y motivaciones que se suscitaron en el desarrollo del juego, ¿cómo las manifestaron? y ¿cómo las manejaron?</p> <p>El docente facilitador escribe en el tablero las conclusiones dadas por los estudiantes, direccionando la reflexión frente a la importancia de la utilización adecuada del conocimiento y como la motivación aporta positivamente en la buena consecución de los procesos individuales, buscando el fortalecimiento de la autorregulación.</p>																																																																																																																																																																																																																		

		UNIVERSIDAD DE LA SABANA	
		MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	
		LA AUTORREGULACIÓN COMO ESTRATEGIA DE DESARROLLO PERSONAL EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO OCTAVO DE CICLO 4 DE CUATRO COLEGIOS DISTRITALES DE BOGOTÁ.	
		TALLER N° 3	
NOMBRE	"Me reconozco y me reconocen"		
DURACION	Tiempo 60 minutos		
OBJETIVO	Identificar el estado emocional de los estudiantes, frente a sí mismos y su contexto, para establecer aspectos que influyen en su motivación.		
MATERIALES	40 hojas guía, 40 cabero, 40 lápices, colores, marcadores borrables, tablero.		
ACUERDOS	Para iniciar el taller es necesario generar una serie de acuerdos, frente al seguimiento de instrucciones, tiempos de desarrollo de la actividad, manejo de la comunicación, tono de la voz, solución de preguntas e inquietudes.		
ACTIVIDAD 1	Actividad colectiva Lista de ideas	El docente facilitador genera un diálogo reflexivo e interactivo con los estudiantes sobre la importancia del manejo adecuado de sus emociones y cómo influyen en todas las actividades que se realizan. Se recopila las ideas por los estudiantes y se escriben en el tablero, orientándolos a la importancia del manejo adecuado de las emociones, en las relaciones consigo mismos y con su contexto.	
ACTIVIDAD 2	Actividad individual	El docente facilitador invita a los estudiantes a desarrollar la guía individual Completa el cuadro (en el área 3 consulta a tus amigos, compañeros o lo que tu familia te ha dicho) 1 Mi yo conocido, (escribir lo que yo sé de mí y los otros también saben de mí) 2 Mi yo oculto, (escribir lo que otros saben de mí, que no me hubiese querido que supieran) 3 Mi yo social, (que opinan mis amigos o familia de mí) 4 Mi yo inconsciente, (escribir mis miedos, temores, angustias que siento) 5 El yo que quiero que conozcan, (las cosas buenas que tengo que los otros no ven) 6 El yo que quiero ser, (como puedo mejorar)	
ACTIVIDAD 3	Actividad grupal	Socialización de los resultados, se invita a los estudiantes a dar sus aportes frente a los resultados de la actividad, el docente facilitador analiza entre los estudiantes cuál de los aportes o resultados les llamo más la atención. Se escriben en el tablero algunos datos significativos sin que personalicen o señale a un estudiante, solo buscando la reflexión frente a la actividad y como trahye de manera positiva o negativa cual quier percepción o concepto que tenemos o creemos que los otros tienen de nuestras acciones, como podemos aprovecharlos para mejorar nuestras acciones.	
ACTIVIDAD 4	Actividad grupal	Recolección, reflexiones y conclusiones, teniendo en cuenta los aportes dados por los estudiantes y sin personalizar ninguna conclusión el docente facilitador orienta el proceso para mostrar estrategias positivas.	

		UNIVERSIDAD DE LA SABANA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	
		LA AUTORREGULACIÓN COMO ESTRATEGIA DE DESARROLLO PERSONAL EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO OCTAVO DE CICLO 4 DE CUATRO COLEGIOS DISTRITALES DE BOGOTÁ.	
TALLER N° 4			
NOMBRE	"Aprovecho mejor mi tiempo"		
DURACION	Tiempo 60 minutos		
OBJETIVO	Promover en los estudiantes la reflexión frente al uso adecuado del tiempo que permite mejorar algunas dinámicas en su conducta.		
MATERIALES	40 hoja guía, 40 esferos, 40 lápiz, colores, marcadores blancos, tablero.		
ACTIVIDAD 1	Actividad colectiva	El docente facilitador genera un diálogo reflexivo e interactivo con los estudiantes sobre la importancia del manejo adecuado del tiempo, como estrategia de optimización de resultados en todas las actividades. Se busca que los estudiantes comenten en que usan el tiempo y como priorizan las actividades a desarrollar. El docente facilitador, escribe en el tablero las ideas o apotes que dan los estudiantes distinguiendo las actividades adecuadas y las actividades inadecuadas, para así realizar reflexiones sobre el tema.	
ACTIVIDAD 2	Actividad individual	Se entrega a cada estudiante una hoja con el formato de cronograma invitándolos a diligenciar con honestidad como emplean su tiempo a diario, primero deben leer "Cronograma real" se dan ejemplos de actividades que se realizan normalmente en la jornada cotidiana al horario escolar, como por ejemplo: A qué hora se realizan las labores domésticas A qué hora se levantan A qué hora realizan sus responsabilidades escolares o tareas A qué hora descansan Si estudian en la mañana y hacen siesta. Cuando comparten con sus amigos A qué hora consumen sus alimentos, A qué hora estudian para las evaluaciones, etc. Luego se invita a revisar reflexivamente lo escrito ya diligenciar el formato en la columna de "Cronograma ideal" como creen que pueden utilizar o manejar mejor su tiempo para el cumplimiento satisfactorio de sus actividades. Al terminar los cronogramas los estudiantes deben escribir en la misma hoja lo que esperan manejando mejor su tiempo.	
ACTIVIDAD 3	Actividad colectiva	Se solicita a los estudiantes que voluntariamente quieran compartir lo más significativo o que les llamó la atención del ejercicio, y según la intervención positiva o inadecuada se solicita a otros compañeros que den su opinión o sugerencias positivas en la optimización del tiempo, para así fortalecer la autorregulación.	
ACTIVIDAD 4	Actividad colectiva	Recolección reflexiones y conclusiones Con la actividad anterior se busca que los estudiantes generen un listado de recomendaciones a tener en cuenta en forma general a la hora de organizar adecuadamente el tiempo, se escriben en el tablero para que los estudiantes las visualicen las lean y las interioricen.	
CUESTIONARIO			
Organizo las actividades que realizo a diario en orden de desarrollo			
CRONOGRAMA ACTUAL	CRONOGRAMA ACTUAL		
Como estoy usando mi tiempo?, escribo las actividades que realizo a diario:	Como debo utilizar mi tiempo? escribo las actividades que debo realizar priorizando:		
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
Como puedo optimizar mi tiempo?	Que espero optimizando mi tiempo?		

		UNIVERSIDAD DE LA SABANA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	
		LA AUTORREGULACIÓN COMO ESTRATEGIA DE DESARROLLO PERSONAL EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO OCTAVO DE CICLO 4 DE CUATRO COLEGIOS DISTRITALES DE BOGOTÁ	
TALLER N° 6			
NOMBRE	"Cuanto cuanto combates"		
DURACION	Tiempo: 60 minutos		
OBJETIVO	Formar en los participantes reflexión y análisis sobre la importancia de construcción conjunta frente a situaciones que generen desequilibrio cognitivo.		
MATERIALES	20 hojas guía, 40 esferas, 40 lápices, colores, marcadores o rotuleros, tablero.		
ACTIVIDAD 1	Actividad colectiva	<p>Hoja de ideas</p> <p>El docente facilitador indaga entre los estudiantes sobre lo que conocen o definen como necesidad de ayuda en la resolución de situaciones, y como se puede generar trabajo cooperativo para lograr resultados adecuados, se escribe en el tablero las ideas o aportes dados por los estudiantes, se comentan las ideas para la apropiación individual de las recomendaciones escritas y lidas en el tablero por cada uno de ellos.</p>	
ACTIVIDAD 2	Actividad colectiva	<p>El docente orientador solicita que los estudiantes conformen grupos de 4 a 8 personas (según dinámica interna del grupo) y entrega hoja guía solicitando resolver los ejercicios dados en la misma.</p> <p>Ejercicio 1</p> <p>Los Cocodrilos, Cocodrilos cuando camiones de coma, comiendo crias</p> <p>Usa las 4 claves para resolver este problema:</p> <ul style="list-style-type: none"> El número de cocodrilos es un número impar. El cocodrilo está acurrucado a uno. La suma de trenos de cocodrilos es un múltiplo de 4. El número de cocodrilos es mayor a 3 y menor a 13. El número total de cocodrilos es un múltiplo de 3. <p>¿Cuántos cocodrilos tenemos?</p> <p>Ejercicio 2</p> <p>Las Mariposas: Maripositas Mariposas Maripositas Maripositas Maripositas Maripositas</p> <p>Usa las 5 claves para resolver este problema:</p> <ul style="list-style-type: none"> Hay más arañas que insectos en el dibujo. El número de arañas y el de insectos son ambos impares. Si contamos las arañas y los insectos tendremos un total de 12 invertidos. Las arañas tienen 2 patas más que los insectos. Si contamos todas las patas de las arañas y le restamos 26, tendremos el número de patas de los insectos. <p>¿Cuántos insectos tenemos?</p>	<p>Ejercicio 3</p> <p>Los Perrosos</p> <p>Perrosos Perchados, Pitiando Perrosos, Para Pasar</p> <p>Usa las 5 claves para resolver este problema:</p> <ul style="list-style-type: none"> La suma de los ojos de los perrosos es un número par, pero el número de perrosos es impar. El número de perrosos no es un número primo. El número de perrosos es menor a 10. El número de perrosos es un múltiplo de 3. El resultado de la suma de las patas de los perrosos es mayor que 30. <p>¿Cuántos perrosos tenemos?</p> <p>Ejercicio 4</p> <p>Los Tiburones, Terribles Tiburones, Tomando Tacos de Tí, Tús la Tempestad</p> <p>Usa las 4 claves para resolver este problema:</p> <ul style="list-style-type: none"> En una reunión de tiburones sólo habló 13 tiburones de tí. Todos los tiburones que tomaron té antes de la tempestad, tomaron 3 tacos de tí cada uno. Todos los tiburones que tomaron té tras la tempestad tomaron 2 tacos de tí cada uno. Sob un tiburón tomó té antes y después de la tempestad. <p>¿Cuántos tiburones tomaron té?</p> <p>Esta pregunta tiene al menos 2 respuestas correctas.</p> <p>Ejercicio 5</p> <p>Las Iguanas</p> <p>Las Iguanas Iguanas Iguanas Iguanas Iguanas Iguanas Iguanas</p> <p>Usa las 5 claves para resolver este problema:</p> <ul style="list-style-type: none"> Los rillos encontrados en rillo con 5 clavos de iguana numerados del 1 al 6. Los huecos se fueron abriendo uno después de otro. Los huecos con números pares se abrieron 2 minutos después del anterior.
ACTIVIDAD 3	Actividad individual	<p>El docente facilitador solicita a cada grupo que exponga los resultados de uno de los problemas, hasta lograr que todos los grupos participen con ejercicios diferentes, entre los grupos dan su aporte comentando su experiencia, con algunas preguntas guía:</p> <p>¿Cómo resolvieron el ejercicio?</p> <p>¿Quiénes lo resolvieron diferente?</p> <p>¿Necesitaron ayuda para resolver los ejercicios?</p> <p>¿Ayudaron a alguien a resolver los ejercicios?</p> <p>¿Cómo ayudaron a los demás?</p>	
ACTIVIDAD 4	Actividad colectiva	<p>El docente facilitador realiza un proceso de cierre preguntando a los estudiantes sobre la importancia del trabajo en equipo y como se puede solucionar situaciones difíciles.</p>	
RECOMENDACIONES	<p>LAS CLAVES</p> <p>Cada ejercicio presenta cuatro o cinco claves que juntas contienen toda la información necesaria para resolverlo (a veces aún más).</p> <p>Una persona puede leer las claves, usar papel y lápiz y otros materiales concretos para buscar la solución.</p> <p>UTILIZACIÓN DE CLAVES EN GRUPO</p> <p>Para usarlas en grupo se recomienda distribuir las claves dando una clave a cada persona. Cada una es entonces "dueña" de esa clave, la puede leer y comentar con los otros miembros de su grupo, pero no la puede entregar pues que otra persona la lea.</p> <p>De esa manera, nos aseguramos de que todos los participantes de un grupo están involucrados activamente en la búsqueda de soluciones.</p> <p>Una vez encontrada una solución, todos los miembros del grupo deben estar de acuerdo con ella y pueden presentarla a otros grupos. (Se presentan diferentes problemas o soluciones en los distintos grupos de trabajo, simultáneamente.)</p> <p>El docente facilitador debe estar pendiente en todos los grupos para apoyar, evitando interferir en las decisiones y formas de organización de cada grupo.</p>		

		UNIVERSIDAD DE LA SABANA
		MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LA AUTORREGULACIÓN COMO ESTRATEGIA DE DESARROLLO PERSONAL EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO OCTAVO DE CICLO 4 DE CUATRO COLEGIOS DISTRITALES DE BOGOTÁ.		
TALLER N° 6		
NOMBRE	"Mis motivos... Un buen inicio"	
DURACION	Tiempo 60 minutos	
OBJETIVO	Sensibilizar a los estudiantes frente al cumplimiento de sus responsabilidades a nivel individual y en su contexto específico.	
MATERIALES	Hojas, colores, 40 lápices, 40 estílo, marcadores, plumones, tablero, marcadores bombilla.	
ACTIVIDAD 1	Actividad Colectiva	Lleva de ideas Se busca que los estudiantes comenten en que usan el tiempo y como priorizan las actividades a desarrollar para así generar estrategias de cumplimiento y mejorar los resultados, teniendo como referente la participación e influencia positiva o negativa en grupo de pares
ACTIVIDAD 2	Actividad colectiva	El docente facilitador, realiza aclaración frente a la importancia del cumplimiento de la tarea, generando reflexión y motivación entre los estudiantes, que participa en la sesión
ACTIVIDAD 3	Actividad individual	El docente facilitador entrega hoja guía a los estudiantes y los invita a desarrollar la actividad, estando pendiente de dudas o aclaraciones MIS MOTIVOS: UN BUEN INICIO DEBES SABER... La motivación es como el motor, que mueve la acción, es aquello que te impulsa para realizar lo que TÚ quieres Aprende lo que nos interesa, lo que nos atrae y apelo es lo que nos genera interés. A veces no se consigue lo que nos gusta o lo que nos proponemos, pero no porque no seamos capaces sino porque no nos lo planteamos de forma adecuada. ¿¿ Escibe en una hoja cuales son las principales razones por las que estudias? Lee atentamente la historia de PABLO Pablo es muy trabajador, aunque a menudo se esfuerza con escasos resultados. Toma parte activamente en los trabajos de grupo, sobre todo en la construcción, pero no parece comprender lo que cada tarea exige. Presenta sus trabajos con obvia ligereza y se sumera en la pulcritud de sus cuadernos de apuntes (por influencia de los padres). Copia en limpio rotundamente extenso de libros de consulta, sin tener en cuenta si son o no importantes. Escribe con fluidez y buena letra, lo que tiende a disimular los fallos de ortografía. Trata de admirar lo que el profesor desea: para él como para muchos alumnos de la escuela primaria, el trabajo escolar consiste en esforzarse por cumplir lo que exige el profesor. Si profesor le aconseja más esfuerzo, el profesor lessanta la forma en que Pablo imita los acciones y acepta las ideas de los compañeros de clase. Contesta ¿Por qué es inadecuada la forma de trabajo de Pablo? ¿Tú que le propones, para mejorar su modo de estudiar? Describe cómo es tu forma de trabajar. Lee los siguientes refranes: No dejes pan malhecho lo que puedas hacer hoy Dime con quién andas y te diré quién eres. Al que madruga Dios lo ayuda La pereza es la madre de todos los vicios Realiza un dibujo sobre una situación alusión al mensaje de los refranes.
ACTIVIDAD 4	Actividad colectiva	Socialización de los resultados En un muro del aula se exponen los dibujos para que puedan ser observados por todos los participantes de la actividad, el docente facilitador solicita que voluntariamente algunos estudiantes comenten los resultados de la actividad y den a conocer que enseñanzas dejan para sí mismos. Recolección reflexiones y conclusiones Luego de que los estudiantes dan su opinión el docente genera un proceso de cierre recogiendo las conclusiones de los estudiantes direccionados al fortalecimiento de la autorregulación.

7.4. Diario de Campo

Formato de Diario de Campo

Fecha:

Institución:

Investigadores:

A. REGISTRO DEL TRABAJO DE CAMPO
B. INTERPRETACIÓN DEL REGISTRO
C. AUTOEVALUACIÓN O VIGILANCIA METODOLÓGICA

D. CATEGORIZACIÓN

7.5 Formato de análisis de datos cualitativos

MATRIZ GENERAL PARA ANALISIS DE DATOS CUALITATIVOS				
<p>PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN ¿Cómo una estrategia de intervención educativa enfocada en el fortalecimiento de la autorregulación influye en el mejoramiento del desarrollo personal de los estudiantes de ciclo IV de las instituciones educativas distritales?</p>				
<p>Caracterizar los aportes de una estrategia de intervención educativa que busca el fortalecimiento de la autorregulación para el mejoramiento del desarrollo personal en estudiantes de ciclo IV de instituciones educativas distritales.</p> <p>Objetivos Específicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar los componentes del desarrollo personal en la dimensión emocional que se fortalecen al trabajar en autorregulación. 2. Diseñar y aplicar una estrategia de intervención educativa que fortalezca la autorregulación de los estudiantes de ciclo IV. 3. Establecer la escala de mejora de los componentes del desarrollo personal en la dimensión emocional (pre y post intervención). 4. Evaluar la estrategia de intervención empleada en el proceso con el fin de proporcionar elementos que aporten a un mejor desarrollo personal en las instituciones educativas. 				
Colegio	Diálogo Teórico	Hallazgos	Interpretación	Conclusiones de los Estudiantes
Brasilia Bosa				
Miguel Antonio Caro				
Reino de Holanda				
Rural José Celestino Mutis				

8. Referencias

- ACCEDES, P., & Reis, M. L. (2012). El acceso y el éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Brasil: aproximación preliminar-INFORME NACIONAL-.
- Adroer, S., & Coderch, J. (1991). El trabajo del analista frente al defecto y frente al conflicto. *Anuario Ibérico de Psicoanálisis*, 2, 105-118.
- Aguado, T., Ballesteros, B., Malik, B., & Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: Prácticas escolares, actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 323-348.
- Aguirre, S. C. Z. (2007). Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(5), 2.
- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Duro, L., De Marco, M., Moulia, L.,... & Suescún, J. (2011). Las anticipaciones de futuro de jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-educativa. *Anuario de investigaciones*, 18, 143-152.
- Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. En C. Ponte corvo (Coord.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 251-271). España: Popular.
- Álvarez, B. (2002). Autonomía escolar y reforma educativa. *PREAL, Creando Autonomía en*.
- Amar, J. (2003). Una conceptualización comprensiva del desarrollo humano. *Desarrollo Humano, perspectivas siglo XXI*.
- Amar, J. J. A., Llanos, R. A., García, D. T., & Sotomayor, Z. (2004). *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. Universidad del Norte.
- Arriada-Mendicoa, N., Otero-Siliceo, E., & Corona-Vázquez, T. (1999). Conceptos actuales sobre cerebelo y cognición. *RevNeurol*, 29(11), 1075-82
- Arturo, L. (2006). *Desarrollo Humano Sustentable: Concepto y Naturaleza*. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, (10). 1-30.

- BARBOje, A., & Araya, V. (2011). El proyecto de vida y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de educación básica. *Educare*, 13(2).
- Bagnasco, A., F. Piselli, A. Pizzorno, C. Triglia (2003), *El capital social. Instrucciones de uso*. B. Aires: Fondo de cultura económica.
- Bandura A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1964). The stormy decade: Fact or fiction. *Psychology in the Schools*, 1(3), 224-231.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall, Inc
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B., & Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Barbosa, J., y Giovanni, W. (2014). La calidad de vida en la ciudad de Bogotá: Una evaluación mediante el empleo del Índice de Pobreza Multidimensional. *D space*.
- Bateson, G. (2011). The new conceptual frames for behavioral research. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2011(1), 9-28.
- Batista, A., Gálvez, M., y Hinojosa, I. (2010). Bosquejo histórico sobre las principales teorías de la motivación y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 26(2), 0-20.
- Beltrán, J. (1996). Concepto, desarrollo y tendencias actuales de la Psicología de la Instrucción. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción: variables y procesos básicos* (Vol. 1, pp. 19-86). Madrid: Síntesis/Psicología.
- Bisquerra (2000): La motivación es un constructo teórico-hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta.

- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational psychologist*, 26(3-4), 369-398.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231.
- Bonilla Liger, G., & Amores Cevallos, F. A. (2013). Artículo Científico-Investigación y diagnóstico del clima organizacional y ambiente laboral de los empleados y trabajadores de la Empresa Eléctrica Provincial Cotopaxi SA.
- Bordignon, N. A. (2012). El desarrollo psicosocial de Erick Erikson. El diagrama epigenético del adulto.
- Bozhovich, L. I. (1976). El Desarrollo de la personalidad en adolescentes y jóvenes. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Paidós.
- Britos, G. (2013). Texto 15: La educación del futuro: la clave de la orientación escolar. LA EDUCACIÓN DE JÓVENES EN EL FUTURO, 193.
- Campo, M. (2012). La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Castillo Rodríguez, T. S., Cerna, H., Victoria, B., & Vásquez López, M. E. (2013). Estrategias de motivación y su relación con el aprendizaje significativo en los estudiantes de la cátedra Francés Intensivo III grupos 02 y 03, ciclo I-2013, de la Licenciatura en Lenguas Modernas Especialidad en Francés e Inglés (Doctoral dissertation, Universidad de El Salvador).
- Castro, A. y Díaz, J. (2002). Objetivos de vida y satisfacción vital en adolescentes españoles y argentinos. *Psicothema*, 14(1), 112-117.
- Casullo, M. (1996). Proyecto de vida y decisión vocacional. Buenos Aires: Paidós.
- Chávez, A. (2006). Bienestar psicológico y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de nivel medio superior. México: Universidad de Colima. Facultad de Psicología

- CIDE. IV. Encuesta a Actores del Sistema Educativo. Santiago: CIDE, 2003. Mella, O. (2003). 12 años de Reforma Educacional en Chile. Algunas consideraciones en torno a sus efectos para reducir la inequidad. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- Cline, V. B. (2004). *Formar hijos exitosos: Como crear la autoimagen y la estimación de su hijo*. Selector.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, S95-S120.
- Colvin, M., & Rutland, F. (2008). Is Maslow's Hierarchy of Needs a Valid Model of Motivation. Louisiana Tech University. Documento en línea recuperado, 15.
- Cóndor y Antaki, (2000). Cuéllar Saavedra, Ó., & Moreno Armella, F. (2009). Del crecimiento económico al desarrollo humano: Los cambiantes usos del concepto de desarrollo en América Latina, 1950-2000. *Sociológica (México)*, 24(70), 83-114.
- Cóndor, S., & Antaki, C. (2000). Cognición social y discurso. *Teun Van Dijk (Comp.) El discurso como estructura y proceso. Barcelona: Gedisa.*
- Constitución Política de Colombia 1991.
- Cruz, J., y Tomasini, G. (2005). Uso de estrategias de autorregulación en la comprensión de textos en niños otomíes de quinto grado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 879-902. *Cubana de Psicología*. 3(2). Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>
- Cuéllar Saavedra, Ó., & Moreno Armella, F. (2009). Del crecimiento económico al desarrollo humano: Los cambiantes usos del concepto de desarrollo en América Latina, 1950-2000. *Sociológica (México)*, 24(70), 83-114.
- D' Angelo Hernández Ovidio Arzuaga Ramírez Misleydi: Los proyectos de vida en la formación humana y profesional. Retos del desarrollo integral complejo en aplicaciones al campo educativo. <http://www.unilibrecali.edu>.

- D'Angelo, O. (1983) Esencia humana y desarrollo de la personalidad. *Revista Santiago*, Universidad de Oriente. La Habana, Cuba.
- D'Angelo, O. (1984) Proyectos de vida y autorrealización en el socialismo. *Revista Universidad de La Habana*, Cuba.
- D'Angelo, O. (1986). La Formación de los Proyectos de vida del Individuo. *Revista. Una necesidad social. Revista cubana de psicología*, 3(2), 31-39.
- de Mora, R., & María, S. (2012). Fortalezas de carácter y resiliencia en estudiantes de Medicina de la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
- Decreto 1290 del 16 de abril de 2009. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf. Recuperado el 21 de Septiembre de 2014.
- Decreto 230 del 11 de febrero de 2002.
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4684>. Recuperado el 21 de Septiembre de 2014.
- Decreto 3055 de 11 de diciembre de 2002.
- Domínguez García, L., & Ibarra Mustelier, L. (2003). Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud. *La Habana: Editorial Félix Varela*, 107-20.
- Domínguez, L. (2007). Proyecto de vida y valores: condiciones de la personalidad madura y saludable. *Boletín Electrónico de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*, 3(1).
- Donoso-Díaz, S., & Arias-Rojas, Ó. (2013). Desplazamiento cotidiano de estudiantes entre comunas de Chile: evidencia y recomendaciones de política para la nueva institucionalidad de la Educación Pública. *EURE (Santiago)*, 39(116), 39-73.
- Dorantes, M., Álvarez, J., y Moreno, A. (2013). Validación Psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en Universitarios Mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(29), 193-214.
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

- Erazo Santander, O. A. (2011). El estudiante y sus problemas en la escuela.
- Erikson, E. H. (1995). *Sociedad y adolescencia*. Siglo xxi.
- Esteva, G. (1993). "Development", en W. Sachs (comp.), *The Development Dictionary*, Witwatersrand University Press-Zed Books, Londres y Nueva Jersey.
- Flavell, J.H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En: Weinert, F.E. y Kluwe, R.H. (Eds). *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdales; NJ: Erlbaum.
- Flores Crispín, M. S. (2008). Resiliencia y proyecto de vida en estudiantes del tercer año de secundaria de la UGEL 03.
- Flores, C. (1996). Motivar a otros. Una experiencia fascinante.
- Fonseca-Pedrero, E., Lemos-Giráldez, S., Paino, M., Sierra-Baigrie, S., Villazón-García, U., & Muñiz, J. (2009). Experiencias psicóticas atenuadas en población adolescente. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 63-73.
- Fukuyama, F. (1995). Social capital and the global economy: A redrawn map of the world. *Foreign affairs*, 74(5), 89-103.
- Gallegos, R. (1999). Educación holista. *Pedagogía del amor universal*
- García Martín, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. P. 208
- García-Señorán, M., y González, S. (2008). Interés, capacidad percibida y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Informes Psicológicos*, 10(11), 207-224.
- Gardner, H. (1994). Estructuras de la mente. *La teoría de las inteligencias múltiples*, 2.
- Giasson, J. (1999). La métacognition et la compréhension en lecture. En *Métacognition et éducation*. Berne: Peter Lang. 211-224.
- Giberti, E., Garaventa, J., & Lamberti, S. (2005). Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil en las organizaciones familiares. Noveduc Libros.

- Glaser, R. (1994). Learning theory and instruction. En: G. D'Ydewalle, P. Eelen y B. Bertelson (eds.). International perspectives on psychological science. (Vol. 2) NJ: Erlbaum.
- González S., D. (1972) La Teoría de Joseph Nuttin sobre la personalidad y la motivación. Edición Revolucionaria. La Habana, Cuba.
- González, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- González, F. (1996). Acerca de la metacognición. *Paradigma*, 17, 109-135.
- González, F. (2004). Acerca de la metacognición. *Revista Innovando* 2, p.p. 3–13. Recuperado en: <http://es.calameo.com/books/0002735797167871a43fe>
- Green, G. (1996). Early behavioral intervention for autism. En C. Maurice, Green y S.C. Luce (Eds.): Behavioral intervention for young children with autism (pp. 29-44). Austin, Texas, Estados Unidos: PRO-ED.
- Griffin, K. (2001). Desarrollo humano: origen, evolución e impacto. *Ensayos sobre el desarrollo humano*, 25-40.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations.
- Guber, R. (2001). La etnografía: método, campo y reflexividad (Vol. 11). Editorial Norma.
- Gutiérrez Ballen, D. C., Ramos Rodríguez, A., & Valbuena Ramírez, G. D. (2009). Fortalecimiento de los proyectos de vida enfocados a la prevención de factores de riesgo en adolescentes de la institución educativa sede bachillerato y madres gestantes a temprana edad usuarias del Policlínico de Funza, aplicación de la metodología MIS 2008-2009.
- GUTIÉRREZ, D. F., & FERNÁNDEZ, A. (2009). Proyecto Vidas Móviles: caracterización de las poblaciones en situación de desplazamiento y vulnerable receptora en la localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá, DC, Colombia. *Universitas Médica*. Pontificia Universidad Javeriana
- Havighurst, R. J. (1953). Human development and education.
- Hennessey, G. (2003). El proceso enseñanza-aprendizaje de la comunicación organizacional. Un proceso de formación de consultores basado en un modelo de una acción reflexión empresa-aula y el aprendizaje autónomo. *Razón y palabra*, (32)

Hernández, L. A. J. (2013). Análisis Histórico y Pedagógico de la Legislación Educativa Colombiana del Siglo XX. La Política educativa, más allá del Concepto, 32

Hernández, S. R. Y otros. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill/Interamericana. Editores, S.A. De C.V. 6a edición. México.

Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M., y Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. Revista Iberoamericana de Educación, Sección de Investigación, N° 37/2. España. Consultado el 5 octubre del 2008, de: <http://www.rieoei.org/investigacion/625Herrera.PDF>.

<http://definicion.de/adolescencia/#ixzz3lf8uJUvZ>

<http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-162264.html>. Decreto 230 de 2002.

http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf.
Decreto 1860 de 1994.

http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf. Documento Número 11. Fundamentaciones y Orientaciones para la Implementación del Decreto 1290 de 2009.

http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-84555_archivo_pdf_exposiciondemotivos.pdf.
Proyecto de ley 112 de 2011.

http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86056_archivo_pdf.pdf DECRETO 3055 DE 2002. POR EL CUAL SE ADICIONA EL ARTICULO 9 DEL DECRETO 230 DE 2002

<http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-213769.html>. Sobre el Decreto 1290 de 2009.

<http://www.mhhe.com/he/hmi6e>. Centro de recursos de la obra Metodología de la Investigación 6 ed.

Infante, M., Matus, C., Paulsen, A., Salazar, A., & Vizcarra, R. (2013). Narrando la vulnerabilidad escolar: performatividad, espacio y territorio. Literatura y lingüística, (27), 281-308.

- Jiménez, M. V. G., Izquierdo, J. M. A., & Blanco, A. J. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12(Suplemento), 248-252
- JORQUERA, G. A. G. La Autoestima en 2º Medio, según su denominación A y B, en el Colegio Purísimo Corazón de María, de Fresia: estudio descriptivo.
- Julius Court. (2004). Inequality, growth, and poverty in an era of liberalization and globalization. G. A. Cornia (Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Kinnet y Taylor, (1999) Investigación de Mercados un enfoque aplicado. Mc Graw Hill. Colombia.
- Knowles, M. S. (1975). Self-directed learning.
- Koltko-Rivera, M. E. (2006). Rediscovering the later version of Maslow's hierarchy of needs: Self-transcendence and opportunities for theory, research, and unification. *Review of general psychology*, 10(4), 302.
- Kon, I. S. (1990). Psicología de la edad juvenil. *La Habana: Editorial Pueblo y Educación*, 75-83.
- Lampis, A. (2010). ¿Qué ha pasado con la Vulnerabilidad Social en Colombia? Conectar libertades instrumentales y fundamentales. *Sociedad y Economía*, 19(1), 229-61.
- LEWIN, K. (1965). La teoría del campo de la psicología social. São Paulo: Pioneer.
- Maggi Yáñez, R. E., Díaz Barriga Arceo, F., Madrigal Mexía, C., Ríos Pérez, P., & Zavala Juárez, J. (2000). Desarrollo humano y calidad. Valores y actitudes.
- Marbán, M., Robledo, P., y Díez, C. (2009). Desarrollo emocional y social, Psicología del desarrollo para docente. Pirámide. España.
- Marchesis, A., Coll, C., Palacios, J.(Comp.). *Desarrollo Psicológico y Educación*, 2, 35-47.
- Marín, A. y Naranjo, J. (2010). La autorregulación de los errores en las evaluaciones escritas de niños y niñas en la ciudad de Manizales. *Plumilla Educativa*, (7). 120-140.
- Martin, E, & Marchesi, A. (1990). Desarrollo metacognitivo y problemas de aprendizaje.

- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles Libertadores*, 4, 73-80
- Martínez, P. (2013). Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital. *Revista de Psicología*, 22(2), 217-252.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Maslow, A. [1954] (1987), *Motivation and Personality*, New York: Addison-Wesley Educational Publishers Inc.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.
- Maturana Romesín, H., & Varela, F. J. (2009). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Editorial Universitaria.
- McCombs, B. L., & Marzano, R. J. (1990). Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational psychologist*, 25(1), 51-69.
- McKinney, J. (1982). *Psicología del Desarrollo Edad Adolescente*. Manual Moderno. México
- Mckinney, J., Fitzgerald, H., y Strommen, E. (1982). *Psicología del desarrollo: edad adolescente*. M. L. Schnaas (Ed.). Manual moderno. México.
- MEN (2010), *Memorias Revolución Educativa 2002-2010: Acciones y Lecciones*, Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia
- Meza, J. (1996). *La afectividad en el proyecto personal de vida*.
- Miller, G. A., Pribram, K. H., & Galanter, E. (1983). *Planes y estructura de la conducta*. Editorial Debate.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) Referentes Conceptuales y Metodológicos de la Reorganización Curricular por Ciclos. Segunda Edición. Sin fecha. Recuperado el 21 de Septiembre de 2014. http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/Cartilla_Reorganizacion_Curricular%20por_ciclos_2da_Edicion.pdf.

- Ministerio de Educación Nacional. (2013). La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos: Orientaciones generales. No. 39. MEN. p.3
- Monereo, C., & CASTELLÓ, M. (2001). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. C. Monereo, A. Badia, M. Baixeras, E. Boadas, M. Castelló, I. Guevara, E. Bertrán, M. Monte y E. Sebastiani. Ser estratégico y autónomo aprendiendo. España: GRAO, 11-40.
- Montalvo, F., y González-Torres, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(3), 1-34.
- Mulsow, G. (2013). Desarrollo humano: ciclo vital y educación. *Educación*, 7(13), 61-73.
- Muñoz, C. Ajagan, L. Sáez, G., Cea, R., & Luengo, H. (2013). Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de niños y niñas de contextos vulnerables. *Universum (Talca)*, 28(1), 129-148.
- Nuttin, J. (1972). La estructura de la personalidad. Kapelusz.
- Orduna, G., & Naval, C. (2001). Educación para el desarrollo humano, educación como ayuda al crecimiento.
- Oros, L. B., Mengh, M. S., Richaud, M. C., & Ghiglione, M. (2014). Educar en medios socialmente vulnerables: El valor de la capacitación docente. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (18), 79-92.
- Osses Bustingorry, S., & Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197.
- Páez, D., Fernández, I., Basabe, N., & Grad, H. (2001). Valores culturales y motivacionales: creencias de auto-concepto de Singelis, actitudes de competición de Triandis, control emocional e individualismo-colectivismo vertical-horizontal. *Revista española de motivación y emoción*, 4(8-9), 169-195.
- Pajares, F. & Schunk, D. (2001). The development of academic self-efficacy.), Development of achievement motivation. United States.

- Pajares, F. (2000). Implications of self-efficacy research for classroom practice. Disponible en: <http://www.des.emory.edu/mfp/MejiaImp.pp>.
- Pereira, M. L. N. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.
- Pérez Martínez, M. E. (2011). La adaptabilidad de pobladores y asentamientos rurales en áreas de conurbación: El caso de la ciudad de Bogotá (Colombia). *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 5(60), 26.
- Pérez, J. C. N., Arias, A. V., García, J. A. G. P., & Cabanach, R. G. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(2), 393-412.
- Pérez, O.M., Ramos, I.O., & Achón, Z. N. (2007). II. Aprendizaje y desarrollo humano. *Pedagogía Universitaria*, 12(2).
- Pérez, V. M. O. (1997). *Los adolescentes ante el estudio: causas y consecuencias del rendimiento académico* (Vol. 213). Editorial Fundamentos.
- Piaget, J. (1932). Le jugement moral chez l'enfant.
- Pintrich, P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, 31(6), 459-470.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self - regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (eds.): *Handbook of self-regulation*. San Diego, California: Academic Press. (pp. 452-502)
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P. R. (2003). Motivation and classroom learning. WM Reynolds ve GE Miller. *Hands of Psychology*.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.

- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and psychological measurement*, 53(3), 801-813.
- Pintrich, P. Schunk, D. y Luque, M. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Pearson Prentice Hall. Madrid.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2002). *Motivation in Education* (Rev. ed.). UpperSaddleRiver, NJ: Merrill Prentice Hall. Trad. cast. *Motivación y Educación*, Madrid: Pearson/ Merrill Prentice Hall,
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo). (1990). Informe sobre el desarrollo humano. 1990. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo). (1990). Informe Mundial sobre Desarrollo Humano, Organización de las Naciones Unidas, Nueva York.
- Prada, E. (2005). Psicología positiva y emociones positivas. *Revista electrónica psicología Positiva. Com. Vol. 2. 629-661*.
- Pulido Suárez, D. F., Velasco Orejuela, L., & Vaca, P. (2012). Proyecto de vida: Una alternativa para la prevención de la deserción escolar (Doctoral dissertation).
- Putnam, R. D. (1993). The prosperous community: social capital and public life. *The american prospect*, (13).
- Quintana Cabanas, J.M. (1980). Sociología de la educación. La enseñanza como sistema social (2ª ed.). Barcelona: Editorial hispano europea
- Ramírez, M. & Burgos, J. (2013). Innovación educativa con recursos abiertos.[Rúbricas de contexto y aprendizaje]. *Recurso inédito del MOOC «Innovación educativa con recursos abiertos*
- Reid, A. (2008). Las técnicas modernas de venta y sus aplicaciones. Madrid: Pearson.

- Resnick, L. & Klopfer, L. (2007). Toward the thinking curriculum: Current cognitive research. 1989 Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development. (pp.129-149).
- Reyero, M. y Tourón, J. (2003). El desarrollo del talento: la aceleración como estrategia educativa. A Coruña: Netbiblo.
- Rezsohazy, R. (1991). *El desarrollo comunitario: participar, programar, innovar*. Narcea.
- Richaud, M. C., Mestre, M. V., Lemos, V., Tur, A., Ghiglione, M., & Samper, P. (2013). La influencia de la cultura en los estilos parentales en contextos de vulnerabilidad social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(2), 419-431.
- Rodríguez, J. (2012). Estudio sobre los proyectos de vida de jóvenes con VIH, del hospital del día Samuel Ratínoff de la Ciudad de Guayaquil.
- Rogers, C. R. (1977). *Proceso de convertirse en persona* (Vol. 6). Paidós.
- Romero, R., Brunstein, S., González, O., y Albarrán, M. (2008). Prosección Estudiantil en la Facultad Propuesta de Intervención desde la Orientación Universitaria. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(14), 52-58.
- Rubin, Z. & McNeil, E.B. (1 983). *The psychology of being human*. Harper & Row.
- S/A. (2011). GAIASHARE. Compartiendo creamos un mundo mejor, Proyecto de vida personal. Recuperado de:
http://www.gaiashare.net/share/Laboral_y_profesional/mt,42,92/gaia,48/PROYECTO_DE_VIDA_PERSONAL.html
- Sabuda, F. G. (2009). *¿Quién es vulnerable en la escuela? Análisis territorial de rendimientos educativos y contexto sociocultural en el Partido de General Pueyrredón, Argentina*. Universidad Nacional de Colombia. Departamento de Geografía.
- Sanz García, L. (2012). Emociones en el aula. Propuesta didáctica para Educación Infantil.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del Aprendizaje*. México: Prentice Hall.
- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 83-110). Springer New York.

- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.
- Secretaria Distrital de Planeación. (2009). Boletín informativo N° 9 Bogotá Ciudad de Estadísticas. <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionTomaDecisiones/Estadisticas/Bogot%E1%20Ciudad%20de%20Estad%EDsticas/2009/DICE092-CartillaConociendoLocalidades-2009.pdf>
- Seligman, M. (1998). *Aprenda optimismo*. Barcelona: Editorial Grijalbo.
- Sen, A. (2000). Libertad y desarrollo. *Bogotá: Editorial Planeta*, 168-170.
- Sepúlveda, I., y Herrera, L. (2008). *¡Pasa la voz!* Medellín: Corporación Región
- Strommen, E. (1982). *Psicología del desarrollo Edad Escolar*. Manual Moderno. Mexico.
- Talízina, N. (1987). *La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares*. ENPES. La Habana. Cuba.
- Thompson, J. (1993). Education in an International Context module. University of Bath Summer School.
- Tijmes, C. (2012). Violencia y clima escolar en establecimientos educacionales en contextos de alta vulnerabilidad social de Santiago de Chile. *Psyche (Santiago)*, 21(2), 105-117.
- Toro F, Cabrera H. (1985). Motivación para el trabajo. La sociedad y sus evidencias contemporáneas. ediciones Gráficas Cincel Ltda, Colombia.
- Torre, J.C. (2007). Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad. Madrid: Biblioteca Comillas Educación. Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Torres Escobar, G. A., Villegas Jiménez, L. A., & Cardona, G. D. P. (2012). *Proyecto de vida: una alternativa para el progreso de los estudiantes del Instituto Técnico Luis Orjuela de Zipaquirá* (Doctoral dissertation).

- Tovar, J., y Montaña, A. (2012). La Desesperanza aprendida y sus predictores en jóvenes: análisis desde el modelo de Beck. *Enseñanza e investigación en psicología*, 17(2), 313-327.
- Trechera, J. L. (2005). Saber motivar: ¿el palo o la zanahoria? Extraído el 15 Febrero, 2008 de <http://www.psicologia-online.com/articulos/2005/motivacion.shtm>
- Tryphon, A., Voneche, J., & Piatigorsky, J. (2000). Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento. *Paídos Educador*,(278).
- Valdivia, I. M. Á. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(19), 1007-1030.
- Valera, R. (1960). Santa Biblia. *Antiguo y nuevo testamento*.(50c ed., Vol. III. 1997). Santa Fe de Bogotá, Colombia: Sociedad Bíblica Colombiana.
- Velázquez, S. (2013). Proyecto de vida. repository.uaeh.edu.mx.
- Vergnaud, G. (1990). La teoría de los campos conceptuales.
- Vigotsky, L. S. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. Selección de Lecturas de Psicología de las Edades I, 3.
- Villalta, A. PauCar, M. (2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Univ. Psychol. Bogotá, colombia*, 11(1), 67-78.
- Vivar Farfan, M. D. S. (2014). La motivación para el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en el área de inglés de los estudiantes del primer grado de educación secundaria.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological review*, 20(2), 158.
- Weffer, N. Q., & Sánchez, M. B. (2008). ABATIR: un modelo de resiliencia en las organizaciones humanas con el enfoque de la programación neurolingüística. *Negotium: revista de ciencias gerenciales*, 4(12), 3.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14.

- Weinstein, C.E., Husman, J. y Dierking, D.R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 728-748). San Diego, CA: Academic Press.
- Wellman, H. M. (1985). The origins of metacognition. *Metacognition, cognition, and human performance, 1*, 1-31.
- Winne, P.H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30, 173-187.
- Woolfolk, Anita. 2010 *Psicología Educativa*. 11ª edición. PEARSON EDUCACIÓN, México.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40).
- Zusho, A., Pintrich, P. R., & Coppola, B. (2003). Skill and will: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1081-1094.