

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

"APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y SU INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE
LOS ADOLESCENTES"
TESIS DE POSGRADO

SUSY CANDELARIA MONTERROSO MARTINI
CARNET 50-78

GUATEMALA DE LA ASUNCIÓN, AGOSTO DE 2015
CAMPUS CENTRAL

**UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE**

**"APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y SU INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE
LOS ADOLESCENTES"**

TESIS DE POSGRADO

**TRABAJO PRESENTADO AL CONSEJO DE LA FACULTAD DE
HUMANIDADES**

**POR
SUSY CANDELARIA MONTERROSO MARTINI**

**PREVIO A CONFERÍRSELE
EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE**

**GUATEMALA DE LA ASUNCIÓN, AGOSTO DE 2015
CAMPUS CENTRAL**

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR

RECTOR: P. EDUARDO VALDES BARRIA, S. J.

VICERRECTORA ACADÉMICA: DRA. MARTA LUCRECIA MÉNDEZ GONZÁLEZ DE PENEDO

VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y PROYECCIÓN: ING. JOSÉ JUVENTINO GÁLVEZ RUANO

VICERRECTOR DE INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA: P. JULIO ENRIQUE MOREIRA CHAVARRÍA, S. J.

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO: LIC. ARIEL RIVERA IRÍAS

SECRETARIA GENERAL: LIC. FABIOLA DE LA LUZ PADILLA BELTRANENA DE LORENZANA

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES

DECANA: MGTR. MARIA HILDA CABALLEROS ALVARADO DE MAZARIEGOS

VICEDECANO: MGTR. HOSY BENJAMER OROZCO

SECRETARIA: MGTR. ROMELIA IRENE RUIZ GODOY

DIRECTOR DE CARRERA: MGTR. ROBERTO ANTONIO MARTÍNEZ PALMA

NOMBRE DEL ASESOR DE TRABAJO DE GRADUACIÓN

MGTR. ROMELIA IRENE RUIZ GODOY

REVISOR QUE PRACTICÓ LA EVALUACIÓN

MGTR. ARMANDO NAJARRO ARRIOLA

Guatemala, 18 de marzo de 2015.

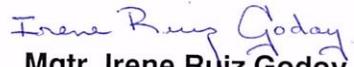
Señores
Comité de Investigación
Maestría en Educación y Aprendizaje
Facultad de Humanidades, Universidad Rafael Landívar
Guatemala

Respetables Señores:

Tengo el agrado de dirigirme a Uds. para someter a su consideración la tesis de la Licenciada **Susy Monterroso Martini**, con carné **50-78**, titulada ***“Aprendizaje autorregulado y su incidencia en el rendimiento académico de los adolescentes”***, previo a optar el título de Magister en Educación y Aprendizaje.

Me permito manifestarles que he tenido la oportunidad de dar seguimiento al trabajo de investigación y revisar el informe final, el cual reúne ampliamente las condiciones exigidas por la Universidad Rafael Landívar y la Facultad de Humanidades para trabajos de esta naturaleza, por lo que me permito someterla a su consideración para que sea nombrado el revisor respectivo.

Atentamente,


Mgtr. Irene Ruiz Godoy
Asesora



Universidad
Rafael Landívar
Tradición Jesuita en Guatemala

FACULTAD DE HUMANIDADES
No. 05983-2015

Orden de Impresión

De acuerdo a la aprobación de la Evaluación del Trabajo de Graduación en la variante Tesis de Posgrado de la estudiante SUSY CANDELARIA MONTERROSO MARTINI DE DE LEON, Carnet 50-78 en la carrera MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE, del Campus Central, que consta en el Acta No. 05353-2015 de fecha 11 de agosto de 2015, se autoriza la impresión digital del trabajo titulado:

"APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y SU INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ADOLESCENTES"

Previo a conferírsele el grado académico de MAGÍSTER EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE.

Dado en la ciudad de Guatemala de la Asunción, a los 12 días del mes de agosto del año 2015.



Irene Ruiz Godoy

MGTR. ROMELIA IRENE RUIZ GODOY, SECRETARIA
HUMANIDADES
Universidad Rafael Landívar

DEDICATORIA

A la Santísima Trinidad: Fuente creadora de la sabiduría, el entendimiento y la vida.

A mi familia: En especial a mis Padres mis hijas Sofía, Valeria, Maggie fuente de inspiración. Y a Herbeth, William, Willito y Juan Carlos Narez.

A miembros de la Comunidad Jesuita: En especial a Mgtr. Luis Achaerandio, S.J. Mgtr. Ricardo Falla S.J. Mgtr. José María Ferrero Muñoz, S.J. a Licda. Guillermina Herrera, Mgtr. Irene Ruiz, Mgtr. Armando Najarro.

Al personal docente y administrativo de la Escuela Experimental y de Aplicación Dr. Rodolfo Robles de Quetzaltenango.

INDICE

RESUMEN.....	4
I. INTRODUCCIÓN.....	5
1.1 Autorregulación.....	15
1.1.1 Aprendizaje autorregulado.....	15
1.1.2 Metacognición y autorregulación.....	17
1.1.3 Dimensiones del aprendizaje Autorregulado.....	18
1.1.4 Fases y procesos implicados en el aprendizaje autorregulado.....	20
1.1.5 Creencias de autoeficacia, autoconcepto y autorregulación.....	22
1.1.6 Factores que propician la autorregulación.....	23
1.1.7 Características de los alumnos autorregulados.....	24
1.1.8 Autorregulación y Metas.....	25
1.1.9 Motivación y autorregulación.....	26
1.2 Rendimiento académico.....	29
1.2.1 Tipos de rendimiento académico.....	30
1.2.2 Factores que condicionan el Rendimiento Escolar...	30
1.2.3 Autoconcepto y rendimiento académico	32
1.2.4 Estrategias de aprendizaje y Rendimiento Académico	39
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	36
2.1 Objetivos.....	36
2.2 Variables.....	37
2.3 Definición de las variables.....	37
2.4 Alcances y límites.....	38
2.5 Aporte.....	38

III. MÉTODO	
3.1 Sujetos.....	40
3.2 Instrumentos.....-	40
3.3 Procedimiento.....	41
3.4 Diseño y metodología estadística.....	41
IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	42
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	47
VI. CONCLUSIONES.....	50
VII. RECOMENDACIONES.....	51
VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	53
ANEXOS.....	
Anexo 1 Análisis de Estrategias	
Anexo 2 Presentación de Resultados de fiabilidad	
Anexo 3 Análisis de Porcentaje de Género	
Anexo 4 Análisis de Rendimiento Académico	
Anexo 5 Cuadro MED	

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo establecer la relación entre la aplicación de estrategias de autorregulación y el rendimiento académico en el curso de Estudios Sociales, de los estudiantes de cuarto bachillerato de la *Escuela Experimental y de Aplicación Dr. Rodolfo Robles* de la ciudad Quetzaltenango. La muestra estuvo conformada por 58 estudiantes con edades entre 14 y 16 años, de la jornada matutina. Se aplicó el Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico, adaptado por Torre (2007), que consta de 20 preguntas que evalúan: conciencia metacognitiva activa, control y verificación, esfuerzo diario en la realización de tareas y procesamiento activo durante clases.

Se identificó que los estudiantes conocen y valoran las estrategias autorreguladoras de planificación, esfuerzo y tiempo; así como la claridad de lo que tienen que estudiar: cuándo, cómo y dónde lo deben realizar; confianza en la superación de obstáculos; y la importancia de atención en el aula. El estudio comprobó que las debilidades en la utilización de las estrategias se producen en la constancia metacognitiva, control y verificación del esfuerzo diario. El procesamiento activo en los estudiantes es el más bajo.

Se evidenció que las mujeres poseen mejor diálogo interno que los varones; ya que cuando están estudiando se automotivan interiormente y se animan con mensajes positivos para mantener un esfuerzo continuo.

Se recomienda para mejorar el rendimiento académico, trabajar talleres sobre estrategias autorreguladoras para los estudiantes, empezando desde el nivel básico con el fin de que se desarrolle y aplique a lo largo del nivel diversificado y universitario.

I. INTRODUCCIÓN

El tema de la autorregulación como un medio para alcanzar un proceso de estudio realmente es reciente, antes de los años 70 los investigadores educativos demostraron escaso interés en estudiar el papel de los estudiantes para autorregular sus propias experiencias educativas, a pesar de que la historia ha demostrado que los genios y hombres de ciencia siempre tuvieron procesos autorreguladores, autodidactas y autónomos, mediante estables programas de estudio, lecturas, descubrimientos propios, búsqueda de información de calidad, establecimiento de metas diarias, registros de logros personales, autoevaluación constante, así como la aplicación de los valores de perseverancia, honestidad, trabajo, orden, disciplina, logrando modificar la historia de la humanidad con sus descubrimientos relacionados con estos procesos.

Después de los años 70, se inició el estudio de la autorregulación académica en los diversos contextos y se implementaron las estrategias de aprender a aprender, las tutorías escolares, los hábitos de estudio y técnicas de estudio. Desafortunadamente en el interior de Guatemala, clasificado como un país emergente en su interior y especialmente en el área rural, estos nuevos conocimientos no se han dado a conocer quedándose la mayoría de establecimientos y estudiantes fuera del alcance del aprendizaje autorregulado.

En 1980, investigadores social cognitivos a partir de estudios realizados en áreas de salud mental, salud física, deportes y administración industrial que implicaban planificación, formulación de metas, auto supervisión, autoevaluación, auto recompensa, iniciaron estudios de aplicación de la autorregulación en el proceso del aprendizaje académico, logrando a partir de esta época diseñar instrumentos que midieran las prácticas autorreguladoras.

Con estos estudios nace la importancia de considerar este tema como una herramienta fundamental para lograr que los estudiantes sean más conscientes de su proceso de aprendizaje, y de los procesos de autorregulación, por tal razón en la actualidad se han realizado en Guatemala varias investigaciones como las que se presentan a continuación:

Sandoval (2009), realizó un estudio que tuvo como objetivo establecer la relación entre la autoeficacia y autorregulación académica de los estudiantes en el curso de Estrategias de Razonamiento y su rendimiento escolar, tomó una muestra de estudiantes landivarianos de ambos sexos de primer ciclo del año 2009, asistentes a las jornadas matutina o vespertina, e inscritos en el curso de estrategias de razonamiento. Utilizó el instrumento de Escala de autoeficacia académica adaptación libre de Torres y por otra parte los registros de notas académicas. Se concluyó que el rendimiento académico se ve influenciado por la autoeficacia académica percibida por los estudiantes y los procesos de autorregulación adquiridos en el curso de Estrategias de Razonamiento.

Asimismo Chávez (2009), realizó un estudio comparativo de los estudiantes de primer y tercer año de la Licenciatura en Medicina de la Universidad Rafael Landivar en tres determinantes siendo estos: la autoeficacia, la autorregulación académica y los enfoques de aprendizaje. Para esta investigación utilizó como muestra 115 estudiantes, 62 de primer año y 53 de tercero, de estos 59 fueron hombres y 56 mujeres, con edades entre 17 y 19 años, con un nivel socioeconómico medio-alto. Para la investigación aplicó tres instrumentos: a) Una escala para medir la autoeficacia adaptada por Juan Carlos Torres, instrumento que midió indicadores básicos: grado de capacidad, nivel de confianza, nivel de seguridad, preparación académica. b) El segundo instrumento fue una escala para medir la autorregulación para el aprendizaje académico, que consta de veinte preguntas con cinco niveles de respuestas, y que mide la conciencia metacognitiva activa, el control y verificación; el esfuerzo diario en la

realización de tareas y el procesamiento activo durante las clases. c) El tercer instrumento fue una escala para medir enfoques de aprendizaje de veinte preguntas.

Concluyó que los estudiantes presentan un nivel alto para la autoeficacia, un nivel medio para los enfoques del aprendizaje y un nivel bajo para la autorregulación académica; no se encontró diferencia significativa entre autoeficacia, autorregulación académica y enfoques de aprendizaje al comparar los promedios de estas determinantes entre primero y tercer año de Medicina. En relación al género se determinó que las mujeres aplican en un 71% estrategias de enfoques profundos, comparados con los varones que en promedio aplican estrategias de enfoque superficial en un 75% respecto a las mujeres. Confirmó que las tres determinantes del aprendizaje: autoeficacia, autorregulación académica y enfoques de aprendizaje constituyen una alianza ternaria que puede dar paso a aprendizajes de calidad en el contexto académico.

Por otro lado, el trabajo de Ruiz (2009), titulado *Correlación entre Autorregulación, Autoeficacia y Rendimiento Académico en las estudiantes de 1ero y 5to año de la carrera de Educación Inicial y Preprimaria de la Universidad Rafael Landívar*, tuvo como objetivo determinar la relación entre las variables: Autorregulación, autoeficacia, percepción de rendimiento académico. La muestra estuvo conformada por 28 estudiantes de sexo femenino del primer año, cuyas edades oscilaban entre 19 y 45 años; y 20 estudiantes de sexo femenino de quinto año con edades entre 23 y 58 años. Aplicó el cuestionario sobre la autorregulación del aprendizaje académico adaptado por Torre, el segundo instrumento fue el cuestionario para medir la autoeficacia académica general y el tercer instrumento fue el cuestionario con indicadores de rendimiento académico adaptado por Morales.

Concluyó que existe correlación estadísticamente significativa entre la autorregulación y la percepción de rendimiento académico en las estudiantes de primero y quinto año de la carrera. Que hay correlación entre edad y autorregulación estadísticamente significativa lo que

significa que las alumnas de mayor edad tienden a autorregularse mejor, que existe una correlación estadísticamente significativa entre el estado civil (casadas), y la autorregulación, lo que significa que las estudiantes casadas tienden a autorregularse mejor y finalmente concluye que la autoeficacia y la autorregulación se pueden enseñar y aprender utilizando acciones estratégicas para potenciarlas.

En relación con la autorregulación como estrategia de aprendizaje, Aquino (2009), en su tesis, trabajó con una muestra conformada por 25 alumnos de cuarto bachillerato, utilizó el cuestionario ACRA con cuatro escalas: Estrategias de adquisición de información, Estrategias de codificación de información, Estrategias de recuperación de información y Estrategias de apoyo al procesamiento, para evaluar las Estrategias cognitivas de aprendizaje. Su objetivo fue evaluar el grado en que el alumno utiliza las estrategias cognitivas para la optimización del aprendizaje en sus tareas escolares.

Concluyó que los estudiantes, se hallan dentro del rango promedio. Aunque, en todas las escalas se encuentran algunos estudiantes que presentan resultados altos y otros bajos. La dispersión de los datos es mayor en Estrategias de adquisición de información. No se encontró diferencia entre género, en ninguna de las escalas. Hay una relación positiva entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. En la relación entre las escalas de Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico hay una tendencia a que a mayor desarrollo de estrategias, tiende a observarse mayor rendimiento académico. Las escalas Estrategias de codificación de información y Estrategias de recuperación de información tienen una relación estadísticamente significativa con la variable antes mencionada.

Por su parte Avendaño (2009), en su investigación planteó como objetivo establecer la forma de aprender, a partir de los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes con alto y bajo rendimiento. Los sujetos fueron ocho estudiantes que ingresaron a la Universidad en el año

2005 y cursaban esa carrera durante el Segundo ciclo 2008. Cuatro acumularon a junio de ese año un promedio simple de entre 88 y 100 puntos, siendo catalogados como estudiantes con alto rendimiento. Los otros cuatro, considerados con bajo rendimiento, registraban un promedio simple de entre 65 y 75 puntos.

La investigación reveló que los cuatro estilos de aprendizaje están presentes de alguna forma en los ocho estudiantes. Sin embargo, únicamente el reflexivo ha sido incorporado adecuadamente a todos. El teórico está presente en los estudiantes con alto rendimiento y el activo en los de bajo rendimiento. El estilo pragmático es el menos desarrollado, únicamente cuatro sujetos los han incorporado satisfactoriamente, dos con alto rendimiento y dos con bajo rendimiento. Dentro de las conclusiones del trabajo se estableció que para procesar la información que adquieren los estudiantes con alto rendimiento acostumbran leer, repetir, pensar e hilar ideas; preguntar; elaborar esquemas; analizar; investigar y formular conclusiones; explicarlo a otros y poner en práctica lo que aprenden. Quienes registran un bajo rendimiento lo hacen preguntando, describiendo, cuestionando e imaginando. También, relacionando y asociando ideas; apoyando a otros y respondiéndose para qué les va a servir esa información.

Concluyó que más que actividades académicas, lo que disgusta a los estudiantes son algunas actitudes de los profesores, debido a que los desmotiva, los intimida y les impide aprender y expresarse libremente. Los alumnos con alto rendimiento mencionaron la falta de claridad al momento de explicar un tema, la poca ayuda que brindan, la falta de tiempo, que infundan miedo, que no escuchen la opinión de los estudiantes y que no propicien la discusión y el debate. Los estudiantes con bajo rendimiento agregaron hechos como el faltar con frecuencia a clase, el no propiciar espacios para poner en práctica los conocimientos, el utilizar a lo largo de toda la asignatura una metodología basada en la exposición del alumno, las clases repetitivas y las evaluaciones muy teóricas.

En relación al rendimiento académico, Arriola (2007), en su investigación aplicó a los jóvenes un programa de intervención individual con las técnicas ABC, Modificación de ideas irracionales y la técnica de comunicación asertiva, desensibilización sistemática y la autorregulación, con el objetivo de lograr que los estudiantes modificaran sus malos hábitos y pensamientos distorsionados de auto derrota y actitudes poco asertivas hacia el estudio y mejorar su rendimiento académico. Concluyó al comparar sus calificaciones una notable mejoría en tres de los cuatro sujetos de estudio, por lo que se determinó que las técnicas del Modelo Cognitivo-Conductual son efectivas para el mejoramiento del rendimiento académico en adolescentes.

A nivel internacional también se han realizado investigaciones relacionadas con estos temas, entre ellas:

En España, Torre (2007), se centró en el análisis de las creencias de autoeficacia académica, los procesos de aprendizaje autorregulado y los enfoques de aprendizaje que los estudiantes universitarios emplean cuando se enfrentan a las tareas académicas. Junto a estas variables investigó otras vinculadas con la experiencia subjetiva de los alumnos: percepción de las asignaturas, eficacia percibida de maneras de aprender y preferencias por modos de evaluación. La muestra estuvo conformada por 1,200 estudiantes de la Universidad Pontificia Comillas Madrid, España, pertenecientes a los cursos primero y último de diez carreras diferentes. Los resultados indican que existen diferencias en autoeficacia, autorregulación, enfoques y en las variables de la experiencia subjetiva de los estudiantes, en función del curso en el que se está y de la carrera a la que se pertenece. A su vez, la autoeficacia se revela como el motor que activa la utilización de estrategias profundas por medio de la metacognición y de los motivos profundos de aprendizaje.

Así De la Fuente y Martínez (2007), en su investigación señalan la evolución desde los modelos clásicos exclusivamente centrados en el alumno y en el proceso de aprendizaje, hacia modelos que toman en consideración el contexto o el proceso de enseñanza como elemento inductor de la autorregulación del alumno. Utilizaron el modelo de Diseño, Desarrollo y Producto (DIDEPRO), que integra las aportaciones conceptuales de la regulación tanto desde el punto del proceso de aprendizaje, como del proceso de enseñanza. Realizando una separación de lo que consiste la autorregulación del aprendizaje y la autorregulación desde la enseñanza, con el objetivo de dar una visión integrada de la autorregulación en el proceso de enseñanza – aprendizaje. En el estudio participaron 579 alumnos de tres Universidades Europeas, una de Reino Unido y dos españolas, en un rango de edad de 17 a 52 años, estudiantes de las áreas de Psicología y Psicopedagogía. El instrumento utilizado fue el R-SPQ-2F traducido y adaptado al castellano por De la Fuente y Martínez.

Encontraron una relación consistente de asociación significativa entre los diferentes momentos del comportamiento de autorregulación antes, durante y después. Sin embargo por la variabilidad aún están pendientes de establecer relaciones entre las variables de presagio y de proceso (autorregulación durante el aprendizaje) y de producto (rendimiento académico). En cuanto al proceso de enseñanza, también han sido objeto de estudio algunas variables como valor presagio, como las expectativas y preferencias de métodos de enseñanza en los alumnos, así como variables de proceso tales como la percepción del desarrollo del proceso de enseñanza, sus puntos fuertes y mejorables comparando a alumnos españoles y anglosajones.

Concluyen que hay relaciones consistentes y han evidenciado que el modelo es ponderado a la hora de considerar el peso del proceso de enseñanza – aprendizaje como una construcción psicopedagógica de carácter interactivo.

Asimismo, la investigación de Álvarez (2009), tuvo como objetivo sugerir algunas ideas para diseñar la evaluación, concebida como una situación de aprendizaje, promoviendo actuaciones autorreguladas y utilizando el procedimiento de revisión de cuestiones conceptuales para proyectarse a proponer metodologías respecto al diseño de evaluación. Mencionó que la autorregulación durante la realización de una tarea de aprendizaje abarca cuatro fases: a) orientación en la tarea, b) toma de decisiones, c) ejecución de las tareas, d) evaluación.

La experiencia consistió en realizar un texto paralelo a lo largo de un curso, proponiendo al estudiante que se convirtiera en autor de su propio libro, estimuló el intercambio de opiniones y realizaron tutorías para resolver dudas con estudiantes de magisterio en la especialidad de lenguas extranjeras, que cursaban la asignatura bases psicopedagógicas para la atención a la diversidad, dentro de los resultados se obtuvo la garantía de la autenticidad de los trabajos, la toma de decisiones, con flexibilidad de los estudiantes, planificación del trabajo con la posibilidad de añadir acciones complementarias progresivas, se notó el disfrute a la vez que se aprende, una positiva motivación con el trabajo y un mayor compromiso con el aprendizaje completando varias fases de la autorregulación.

Los criterios evaluados del texto paralelo fueron: definir el título, definir la portada, esbozar el prólogo, la tabla de contenido, resúmenes al final de cada apartado (esquemas, cuadros de texto, mapas conceptuales, estadísticas, etc.), ilustraciones, ampliación del contenido (resumen, ejercicios, preguntas, estudio de casos), referencias bibliográficas.

Evidenció que los estudiantes obtuvieron mejores resultados y de calidad, el 66% de las notas fue entre notable y excelente, activando actuaciones autorreguladoras, frente a una tarea auténtica de aprendizaje. Los estudiantes que no consiguieron calificación de aprobado presentaron posteriormente y con notable orgullo un trabajo muy mejorado que les permitió

superar las debilidades iniciales, implicando que la autorregulación convierte la evaluación en una situación de aprendizaje.

También González-Pienda (2003), en su estudio sobre las variables que condicionan el rendimiento escolar, define que la situación del bajo rendimiento o fracaso lleva una serie de problemas y tensiones emocionales que repercuten en el desarrollo personal e integración social, y está constituido por un conjunto de factores de dos niveles: a. Los de tipo personal que contemplan las variables cognitivas y las motivacionales y b. Las contextuales en donde se contemplan las variables socio ambientales, institucionales e instruccionales. Asimismo, establece que la eficacia en el aprendizaje no está relacionada únicamente con la capacidad cognitiva y aptitudinal, sino que depende de los estilos de aprendizaje, que describe cómo los alumnos perciben, estructuran, memorizan y aprenden con resultados más satisfactorios.

Señala que para obtener un rendimiento satisfactorio es necesario contar con lo que el alumno ya sabe, es decir los conocimientos previos, que son cada vez más decisivos a medida en que se avanza en los niveles educativos. Concluye que el saber utilizar estrategias de aprendizaje adecuadas, planificando y controlando de forma consciente aumenta la eficacia en el rendimiento académico, obteniendo resultados más satisfactorios, implica que es necesario aplicar un sistema de atribución causal basado en el esfuerzo personal, favoreciendo el desarrollo de un autoconcepto positivo.

En el estudio realizado por González-Pienda, Núñez y Álvarez (2003), se analiza la relación existente entre la adaptabilidad y la cohesión familiar, así como la conducta autorregulatoria del padre en relación a su comportamiento con los hijos, y en su implicación en el ámbito del estudio, también se estudió el tipo de relación que las variables tienen con el autoconcepto de los hijos y con su rendimiento académico. Los datos se obtuvieron de una muestra de 163 estudiantes de educación secundaria obligatoria.

Esta investigación concluye que: a. El cambio de perspectiva sobre aprendizaje escolar, desde el clásico modelo cognitivo al modelo de aprendizaje autorregulado, ha supuesto una nueva orientación para la investigación sobre la implicación familiar en el estudio y el aprendizaje escolar en los hijos, y define la implicación de la familia en el proceso de autorregulación a través de cuatro tipos de conducta: 1. Modelado (cuando la conducta de los padres ofrece ejemplos de autorregulación, para ser observados e imitados por sus hijos). 2. Estimulación o apoyo motivacional (cuando los padres favorecen la persistencia de sus hijos en situaciones adversas). 3. Ayuda o facilitación (cuando los padres facilitan el aprendizaje aportando recursos y medios). 4. Recompensa (cuando los padres refuerzan las conductas autorregulatorias). b Que existe una relación significativa pero que lleva signo negativo, ya que en cuanto mayor es el nivel de la dimensión social del autoconcepto menor tiende a ser el rendimiento académico, la explicación puede no ser complicada: para construir una buena imagen de sí mismo en el ámbito social es decir la relación con los demás se precisa dedicar bastante tiempo a este tipo de actividades y posiblemente restarle tiempo al trabajo académico.

Otro estudio publicado en la revista Evaluar, es la verificación de la validez de la escala SELF, por Zimmerman, Kitsantas y Campillo (2005), para este fin emplearon la experiencia de los estudiantes al hacer sus tareas, percepción de responsabilidad académica y su rendimiento escolar. Esta investigación se llevó a cabo en una escuela para adolescentes de sexo femenino donde la tarea escolar es parte del plan de estudios. Las adolescentes de los grados del noveno al duodécimo dedicaban un promedio de tres horas diarias al trabajo escolar en el hogar. El objetivo era entender la relación entre terminar la tarea, desempeño académico, creencias de autoeficacia para el autoaprendizaje y percepción de la responsabilidad académica. Se esperaba que la experiencia de terminar la tarea explicaría el incremento de cómo las niñas percibían su responsabilidad académica. Los resultados demostraron que la variable tarea

predijo la autoeficacia para el aprendizaje, la percepción de responsabilidad académica y el promedio general de calificaciones al final del periodo escolar. Este estudio demostró que las experiencias de las tareas escolares que se hacen en casa, influyen en las creencias de autoeficacia para el aprendizaje, la cual a su vez incrementa la responsabilidad para el desempeño académico.

Los resultados inferenciales han mostrado que los niveles bajos y altos de autorregulación personal total llevan consigo la menor y mayor percepción de ocurrencia de comportamientos desajustados en el entorno. Los tres niveles de autorregulación (bajo-medio y alto), aparecen con niveles significativamente diferentes en conductas de tipo antisocial, agresiones y la percepción de inadaptación académica en el entorno y en los factores tales como el desinterés académico, las conductas agresivas contra iguales, agresiones del profesorado contra el alumnado y en percepción de disrupción e indisciplina. Estos tipos de inadaptación son, precisamente, la tipología de comportamientos más comunes en la etapa de la Educación Secundaria.

Estos resultados son una llamada de atención para la reflexión, el análisis de las causas del problema y la necesidad de tomar en consideración esta variable, como punto de partida para la prevención de los comportamientos desadaptativos, personales, sociales y académicos, a partir de la autorregulación personal. Por tanto, es imprescindible trabajar hacia una mejora de la autorregulación personal de los estudiantes y la disminución de las situaciones de riesgo comportamental. Una alta capacidad de la autorregulación es beneficiosa para el desarrollo personal y profesional, en especial, en la prevención de conductas de riesgo para la salud en adolescentes, tales como el consumo de tabaco o de alcohol, una baja autorregulación indicaría un umbral inferior de percepción de los comportamientos socialmente inadecuados y, por tanto, una mayor demanda de permisividad personal y social, a la par de una menor construcción de valores pro sociales.

Es importante determinar que los aportes de las investigaciones en el campo de la autorregulación educativa y rendimiento escolar realizadas por los autores mencionados permiten establecer que se cuenta en la época actual con instrumentos específicos para evaluar las prácticas autorreguladoras de los estudiantes, como para la evaluación del aprendizaje autorregulado, remarcando que es necesario iniciar en la formación de esta estrategia a partir de cuarto grado primaria, floreciendo en la educación básica, etapa en donde se puede consolidar los procesos formativos y de maduración.

Las diversas investigaciones establecen que la autorregulación por sí sola no es un medio de desarrollo del aprendizaje, ya que necesita de otros factores como de la autoeficacia, la motivación, la autoestima, el autoconcepto, el apoyo parental y la implementación del nuevo enfoque educativo socio constructivista para su aplicación y desarrollo. Existe una correlación directa entre el rendimiento escolar y los procesos de autorregulación.

Para conocer, comprender y dar sentido a los temas de estudio, se exponen a continuación los conceptos que se estudian en la investigación:

1.1 Autorregulación

1.1.1 Aprendizaje Autorregulado.

La perspectiva socio cognitiva del aprendizaje nacida gracias a los trabajos de Bandura (2001), citado por Pereira (2009), determina que entre las variables determinantes del aprendizaje autorregulado se encuentran las que conciernen al ser persona, la motivación, los conocimientos previos o las estrategias de aprendizaje, las referidas a la actuación, o conductuales como la auto-observación, la autoevaluación y la autorreacción; y las contextuales, que corresponden al entorno donde se produce la autorregulación o *feedback*,

como una interacción de procesos en las personas que abarcan a las áreas cognitivas, motivacionales, afectivas, biológicas, comportamentales y contextuales.

La autorregulación es la capacidad de las personas para la construcción personal del trabajo que implica prestar atención a lo que hace, cómo lo hace, qué alcanza y cómo se evalúa. La autorregulación debe ser entendida como la capacidad de la persona para dirigir su propia conducta. Un estudiante autorregulado tiene capacidad para formular o asumir metas, proyectar su actuación, observarla críticamente, y evaluarla a la luz de varios criterios. Le permitirá valorar su eficacia para conseguir las metas; y reaccionar, dependiendo del grado de correspondencia entre las demandas de las metas que se ha fijado y la actuación que efectivamente ha alcanzado.

La autorregulación es un proceso sumamente complejo, con matices diversos, y estrechamente ligado a muchos de los procesos psicológicos. Un aprendizaje autorregulado se identificará con un proceso activo, independiente, crítico y reflexivo; para alcanzar un desarrollo pleno, una continua superación personal y un sentido de autodeterminación con la necesidad de educarse permanentemente.

El proceso autorregulado se refiere al sujeto que piensa anticipadamente, se prepara para la tarea, planifica cómo la va a llevar a cabo, revisa su propio proceso y llega a ser capaz de vincular sus acciones con sus resultados, procura en la medida posible controlar sus pensamientos, sentimientos y algunas condiciones ambientales para alcanzar sus objetivos, reflexionando sobre sí mismo como sujeto que aprende.

La regulación de la cognición implica una serie de actividades cognitivas complejas que el estudiante y docente deben conocer y aplicar siendo estas: conocimiento de la cognición (metacognición), conocimiento del qué, noción del cómo, conocimiento del cuándo y el

dónde, variables o categorías de personas, tareas y estrategias. Y dentro de las experiencias metacognitivas se debe dominar la: regulación del conocimiento (autorregulación), la planificación y aplicación del conocimiento, monitoreo y supervisión (regulación, seguimiento y comprobación), evaluación (relacionada con las categorías de personas, tareas y estrategias).

Las actividades de planeación o planificación son las que tiene que ver con el establecimiento de un plan de acción, la planificación sirve para tres fines: Facilita la ejecución de la tarea, incrementa la probabilidad de dar cumplimiento exitoso a la tarea de aprendizaje y genera un producto de calidad, la planificación incluye: identificación y determinación de la meta de aprendizaje, predicción de los resultados, selección y programación de estrategias.

Las actividades de supervisión o monitoreo son las que se efectúan durante la ejecución de las labores para aprender. Involucran la toma de conciencia de qué es lo que se está haciendo, la comprensión de dónde se está ubicado y la anticipación de lo que debería hacerse después partiendo siempre del plan de operaciones secuenciales desarrollado durante la planificación. La supervisión está relacionada con el chequeo de errores y obstáculos que puede tener el plan.

Las actividades de revisión o evaluación son todas aquellas relacionadas con el fin de estimar los resultados de las acciones estratégicas como de los procesos empleados en relación con los criterios eficiencia y efectividad relativas al cumplimiento del plan y el logro de las metas, estas actividades se realizan durante y después de la ejecución de la tarea cognitiva.

Al analizar varios autores, se ha determinado que las actividades autorreguladoras pueden resumirse en las preguntas que se hacen cuando se emprenden tareas cognitivas como las siguientes:

¿Qué voy hacer?	¿Cómo lo voy hacer?	¿Qué estoy haciendo?	¿Cómo lo estoy haciendo?	¿Qué también o mal lo estoy haciendo?
Objetivos Predicción	Planeación	Monitoreo	Supervisión Control	Revisión o evaluación

Fuente: Elaboración propia

Se determina que la autorregulación contribuye a que los alumnos sean cada vez más autónomos, más conscientes de sus procesos de asimilación y de aprendizaje convirtiéndose en un buen sistema que permite al estudiante aprender a aprender, aprender a autoevaluarse, para lo cual el estudiante debe ser capaz de elaborar una representación bien definida de los objetivos que desea alcanzar, logrando una conciencia metacognitiva que implica el reconocimiento del propio conocimiento, control y regulación de los procesos cognitivos propios, la planificación de sus acciones y operaciones con el fin de alcanzar los objetivos y la evaluación de las acciones y gestión de los errores.

1.1.2 Metacognición y Autorregulación

En la actualidad hay personas que confunden ambos términos o que los toman como sinónimos, razón por la cual es necesario realizar la diferencia entre metacognición y autorregulación que son actividades complementarias, ya que la metacognición se refiere a la parte del conocimiento del mundo que se posee y que tiene relación con los asuntos cognitivos, ayudan a establecer metas y participa de forma activa en el involucramiento de las estrategias específicas y de las habilidades autorreguladoras, es decir que ambos son procesos interactivos, la diferencia se ilustra en el siguiente cuadro:

Metacognición	Autorregulación
-Es un saber declarativo donde se puede describir o declarar lo que uno sabe sobre sus propios procesos o productos de conocimiento. -Es conceptual	-Es un saber procedimental que se realiza a través de la práctica, vivencia o experiencia. -Es acción.

- Se refiere al conocimiento que se tiene sobre procesos y productos de conocimiento	-Es la aplicación del conocimiento para su control y la supervisión ante tareas de aprendizaje y solución de problemas
--	--

Fuente: Elaboración Propia

Entre estos dos procesos facilitadores estructurados del aprendizaje Schunk (1997), indica que se ha evaluado que la reflexión es la pieza medular para establecer el enlace entre metacognición y autorregulación y sus posibles interacciones, entendiendo por reflexión a la actividad dinámica que se realiza para obtener inferencias o conclusiones sobre las acciones de aprendizaje, y puede efectuarse durante o después de que se haya concluido, y tiene que ver con el hecho de atribuir sentido a las experiencias de aprendizaje que se está teniendo. Sin embargo lo más relevante de la reflexión, no son las conclusiones o inferencias que se elabore sobre lo que hacemos o lo que ya se ha hecho, sino lo que tiene que ver con futuras situaciones de aprendizaje. A través de la actividad reflexiva se puede incrementar el conocimiento metacognitivo y refinar las distintas y complejas actividades autorreguladoras para enfrentar con mayor eficacia situaciones de aprendizaje.

1.1.3 Dimensiones del aprendizaje autorregulado

Un aprendizaje autorregulado se identificará como un proceso activo, independiente, autónomo, crítico, adaptativo, reflexivo y estratégico; que corresponde a las aspiraciones para alcanzar un desarrollo y formación integral, la continua superación personal, el sentido de autodeterminación, autonomía, la necesidad de educarse y actualizarse de forma permanente. El proceso de autorregulación permite reconocer la capacidad de asumir la responsabilidad para consigo, para con los otros, para con su ambiente, como una persona única e irrepetible, con la certeza de que los cambios que se generan en el interior de las personas y no en el entorno.

El proceso de autorregulación en la educación abre las puertas a la concepción de un alumno activo, emprendedor y verdadero protagonista de su aprendizaje, capaz de tomar parte en la elaboración de los objetivos, en la determinación de los procedimientos y en las vías para lograrlo, así como en la evaluación de los procesos y sus resultados. Y en el caso de los docentes ser reflexivos, planificadores, críticos, estratégicos, capaces de discernir entre la rigidez de la enseñanza tradicional y con la madurez intelectual necesaria encaminar la búsqueda de su propio conocimiento: concienciar, dominar y emplear sus capacidades personales y adecuarlas a mejores estrategias, en vías de la construcción de una nueva forma de concebir el aprendizaje.

Woolfolk (2006), define el aprendizaje autorregulado como la capacidad de aprender a aprender, aprender a reaprender, aprender a desaprender, con independencia y autonomía, construir caminos individuales al conocimiento dándole sentido y significados propios a lo que se aprende, ahondar en el camino del conocimiento sin llevar las anclas cognitivas de los viejos prejuicios reduccionistas y asumir nuevos espacios para dar rienda suelta a la aventura del conocimiento, atreverse a emerger en medio del caos, de la incertidumbre, integrar procesos que connotan aspectos del orden y el desorden. Aprender sin temor, integrando las posturas que hasta ahora se han juzgado irreconciliables; dar cabida a la diversidad, a la conjunción, a lo múltiple, a lo auténtico, a lo irreverente. Atreverse a, atreverse en, atreverse con, emerger al conocimiento, emerger al atrevimiento, emerger al sendero inusual resulta entonces una alternativas prometedora frente a las posturas del aprendizaje receptivo, memorístico y pasivo, atrapado en los viejos esquemas de la educación tradicional y la enseñanza directiva. Estando allí quizás la clave para responder al reto de preparar a un estudiante distinto, capaz de asumir retos, de integrar a lo cotidiano, la impredecibilidad, el azar y la incertidumbre del futuro.

En relación a esto Garavalia y Gredler (2002), citados por Schunk (2007), señalan que los primeros investigadores de la autorregulación consideraban a la misma como un constructo unitario, posteriormente otros investigadores comenzaron a considerar al aprendizaje autorregulado como un constructo multidimensional que consta de varios componentes. Dentro de este constructo multidimensional que puede ser adaptado a las diferentes disciplinas. Además señalan seis dimensiones con respecto al aprendizaje en los cuales se puede ejercer la autorregulación:

- La motivación, que tiene como subprocesos la autoeficacia y las metas personales.
- El método, que regula el uso de estrategias o desempeño rutinario.
- El tiempo, especialmente su administración.
- La conducta, que implica la supervisión personal, reacciones personales y observaciones.
- El medio físico, en lo que respecta a la estructuración del ambiente.
- El medio social, que incluye a maestros y compañeros y que implica la búsqueda selectiva de ayuda.

1.1.4. Fases y procesos implicados en el aprendizaje autorregulado.

Pintrich (2004), citado por Torre (2007), ha brindado una secuencia de cuatro pasos por donde el alumno avanza a medida que realiza la tarea, no está jerarquizada o linealmente estructurada, ya que según este investigador pueden darse en forma simultánea o dinámica produciendo interacción entre los diferentes procesos y componentes. Así mismo, ha indicado que no todas las tareas académicas implican autorregulación: a veces en la realización hay actividades que se llevan a cabo en forma automática en función de las experiencias previa del estudiante.

En el siguiente cuadro se establece la relación que se da entre las fases del aprendizaje autorregulado y los procesos cognitivos, motivacionales-afectivos, comportamentales y la pertinencia o contexto propuestas por Printrich (2004), citado por Torre (2007):

Fases	Cognición	Motivación-afecto	Comportamiento	Contexto
No.1 Pensamiento anticipatorio, planificación, activación	-Establecimiento de metas y objetivos -Activación del conocimiento previo -Activación del conocimiento metacognitivo	-Adopción de metas. -Juicio de eficacia. -Percepción de la dificultad de la tarea. -Activación de las creencias sobre el valor de la tarea. -Activación del interés personal. -Afectos y emociones	-Planificación del tiempo y del esfuerzo. Planificación para las auto-observaciones de la conducta	-Percepción de la tarea. -Percepción del contexto
No.2 Monitorización Auto-observación	Conciencia metacognitiva y monitorización de la cognición.	Conciencia y auto observación de la motivación y del afecto	Conciencia y monitorización del esfuerzo, del empleo del tiempo y de la necesidad de ayuda. Auto-observación de la conducta	Monitorización de los cambios de la tarea y de las condiciones del contexto
No.3 Control Regulación	Selección y adaptación de las estrategias cognitivas y metacognitivas para aprender y pensar	Selección y adaptación de las estrategias para el gobierno, la motivación y la emoción	Incremento o disminución del esfuerzo. Persistencia Búsqueda de ayuda. Abandono	Cambios en los requerimientos, renegociación de la tarea y en las condiciones del contexto
No.4 Evaluación Reflexión y Reacción	Juicios cognitivos. Atribuciones	Reacciones afectivas. Atribuciones	Elección del comportamiento	Evaluación de la tarea y del contexto

Tomado de Torre (2007, p.454)

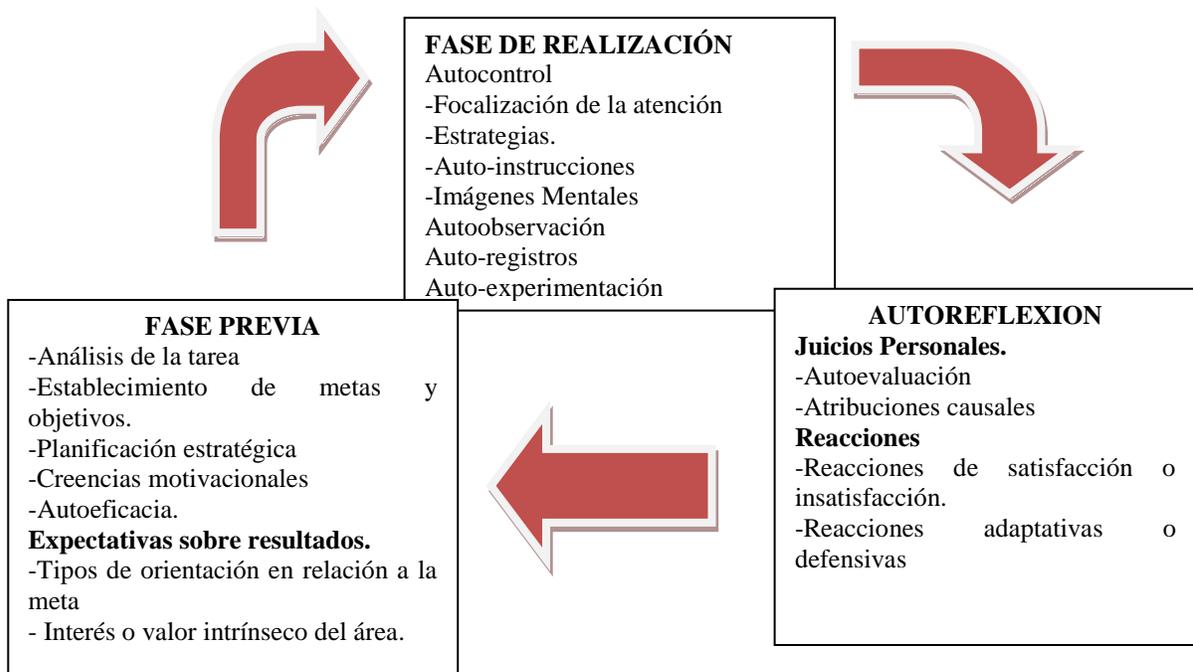
La autorregulación del aprendizaje, se logra con mayor facilidad cuando se toma en cuenta como un proceso abierto, que requiere una actividad cíclica por parte del estudiante y que ocurre en tres fases principalmente dentro de las cuales tiene lugar una serie de procesos y subprocesos que están relacionados entre sí y que responden a una estructura constante en función de los ajustes continuos debido a las fluctuaciones en los componentes personal, conductual y contextual.

La fase previa del modelo cíclico de autorregulación es caracterizada por Zimmerman (1998), citado por Torre (2007), en cinco tipos de aspecto o creencias. El establecimiento de objetivos concretiza la intención de los alumnos para alcanzar determinados resultados de aprendizaje. Existe evidencia del aumento de resultados escolares en alumnos que establecen objetivos próximos para las tareas, tales como subdividir los contenidos a estudiar en determinado tiempo. La planificación estratégica consiste en la selección por parte del alumno de un abanico de estrategias de aprendizaje o de métodos que les permite alcanzar los objetivos diseñados. Las creencias personales de los alumnos sobre su capacidad de aprender y la motivación son fundamentales.

La segunda fase el control volitivo incluye los procesos que ayudan al alumno a focalizar la atención en la tarea de aprendizaje optimizando su realización escolar. La focalización de la atención como la necesidad de aprender de los distractores que compiten con las tareas concretas del aprendizaje. Ya que los alumnos con bajo rendimiento se distraen más fácilmente de sus actividades que los alumnos que presentan un elevado rendimiento.

La fase de auto reflexión comprende el aumento de la satisfacción personal en el aprender que incrementa la motivación.

La fase previa de la autorregulación prepara al alumno para la fase de control volitivo influenciándola, esta por su parte afecta los procesos utilizados en la fase de auto reflexión, que interaccionan con la fase previa siguiente incrementando la calidad de los aprendizajes. El siguiente diagrama ilustra los subprocesos que implica cada una de las fases, convirtiéndose en un modelo cíclico y de secuencias, propuesto por Zimmerman (2002), citado por Torre (2007):



1.1.5. Creencias de autoeficacia y autoconcepto y la autorregulación

Las creencias tienen un efecto determinante en los procesos de autorregulación ya que muchas veces de eso depende el éxito o fracaso escolar. Las creencias fundamentales son: La autoeficacia que se entiende como la fuerza y conciencia que tiene una persona de realizar una acción, es decir las altas creencias ante metas y objetivos, mientras que el autoconcepto es el concepto de la imagen de si mismo, es el conocimiento de las fortalezas, debilidades, de las capacidades y de los retos que se deben superar. Esto implica la aplicación de diferentes tipos de estrategias cognitivas, metacognitivas y de comprensión, como se presentan en el siguiente cuadro:

Estrategias cognitivas profundas	Estrategias metacognitivas	Estrategias de comprensión
De elaboración y organización	Actividades de planificación de metas y de autoobservación de la propia comprensión	Autoeficacia Interés intrínseco Disfrute de tareas Altos niveles de valor y utilidad Reacciones afectivas positivas ante las tareas Niveles de esfuerzo y persistencia

Fuente: elaboración propia.

1.1.6. Factores que propician la autorregulación

La autorregulación está sujeta a varios factores que propician su desarrollo, abarcando a los tres elementos fundamentales del proceso de enseñanza aprendizaje: los factores del estudiante, los factores del docente, los factores externos o contextuales abarcando cada uno de ellos los siguientes:

Los factores que determinan los procesos autorreguladores en el estudiante son:

- Tipos de metas que establecen el alumno y el docente, perspectiva asumida ante el estudio, expectativas de logro, atribuciones y percepciones de éxito y fracaso, habilidades de estudio, planeación y automonitoreo, manejo de la ansiedad, creencias de los alumnos, autoeficacia que es la capacidad de sentirse capaz de alcanzar sus metas.

Torre (2007), señala dentro de los factores que propician los procesos autorreguladores por medio del docente: la planificación, disciplina, orden y secuencia de ideas, actuación pedagógica, manejo interpersonal, clima escolar, tipos de mensajes y retroalimentación hacia los estudiantes, organización de la clase y la temática de estudio, comportamiento que modela, interpretación de los errores, medios y formas de evaluación, formas en que recompensa y sanciona a los estudiantes.

Y dentro de los factores externos y contextuales, menciona: Valores y prácticas de la comunidad educativa, proyecto educativo institucional, clima del aula, influencia de los padres de familia y familiares, pertinencia curricular. La combinación de todos estos factores permite que el proceso de autorregulación sea sistemático, ordenado, contextualizado e integral.

1.1.7. Características de los alumnos que autorregulan su aprendizaje:

Torrano y González (2004), señalan que lo que caracteriza a los estudiantes autorregulados es su participación activa en el aprendizaje desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y comportamental. Las características que se les atribuyen a los alumnos que autorregulan su aprendizaje son:

- Conocen y saben emplear una serie de estrategias cognitivas de repetición, elaboración y organización que les va ayudar a atender, transformar, organizar, elaborar y recuperar la información.
- Son conscientes de lo que hacen, realizan y el motivo del qué y para qué.
- Saben cómo planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales hacia el logro de sus metas personas lo que se llama metacognición.
- Presentan un conjunto de creencias motivacionales y emociones adaptativas con alto sentido de autosuficiencia académica, la adopción de metas de aprendizaje, el desarrollo de emociones positivas ante las tareas, el gozo, satisfacción y entusiasmo por su trabajo de aprendizaje.
- La capacidad de controlar, modificar y ajustar las tareas a situaciones de aprendizaje concretos.

- Saben planificar y controlar su tiempo y el esfuerzo que van a emplear en las tareas y saben crear ambientes favorables de aprendizaje donde el orden es un elemento clave, así como buscar el lugar adecuado para estudiar y la ayuda académica de los profesores y compañeros cuando tienen dificultades.
- Muestran mayores intentos por participar en el control y regulación de las tareas académicas, los procesos autoevaluativos, heteroevaluativos y coevaluativos, así como en el clima y la estructura de la clase.
- Captan las exigencias de las tareas, encuentran su significado y logran ver las consecuencias.
- Emplean estrategias de estudio pertinente para cada situación o tema.

Estas características se logran gracias al entrenamiento constante, la repetición y ejercitación de las estrategias autorreguladoras y el uso de herramientas propias que permiten a los estudiantes tener el control de su propio aprendizaje, seguridad personal, un buen autoconcepto, ser agente de su conducta, estar automotivado y el éxito en el rendimiento académico y la significatividad de su aprendizaje.

1.1.8 La autorregulación y metas

Se ha tratado de explicar la motivación de logro basándose en las metas que persigue el alumno. Las metas que se eligen dan lugar a diferentes modos de afrontar las tareas académicas y a distintos patrones motivacionales, las cuales pueden ser situadas entre dos polos que van desde una orientación extrínseca a una orientación intrínseca.

García y Domenech (1997) distinguen entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento, otros entre metas centradas en la tarea y metas centradas en el yo y finalmente, otros que diferencian entre metas de dominio y metas de rendimiento.

Las metas académicas desarrolladas a partir de la teoría de Dweck (1986), citado por García y Domenech (1997), se centran en dos tipos de metas en el aprendizaje autorregulado:

- a) **Metas de aprendizaje:** Los estudios han establecido que los alumnos que persiguen y adoptan metas de aprendizaje utilizan estrategias cognitivas profundas de elaboración y organización, estrategias metacognitivas de planificación de metas y de auto observación de la propia comprensión y tienen una creencia de autoeficacia ante tareas difíciles, además la formación de un patrón atribucional adaptativo, un gran interés intrínseco y disfrute de las tareas, alto nivel de valor, utilidad e importancia asignados a las mismas y un mayor número de reacciones afectivas positivas ante las tareas, presentan mayores esfuerzos y persistencia así como la búsqueda de ayuda académica.
- b) **Metas de rendimiento:** Son las centradas en la calificación numérica, en donde el fin es demostrar la superioridad y la brecha de clase y status social educativo, esto implica que los trabajos realizados muestran que estas metas están asociadas al conjunto de factores cognitivos en el uso de estrategias superficiales, y a procesos motivacionales afectivos que muchas veces atribuyen a la baja capacidad, bajo interés en la realización de la tareas, alta ansiedad ante los exámenes, y comportamentales en el uso de estrategias que perjudican el aprendizaje. Esto lleva a compararse con los demás y a centrarse en demostrar la propia competencia disminuyendo el empleo de las estrategias de autorregulación.

Sin embargo, se ha determinado por estudios que la evitación de las metas de rendimiento no es la mejor orientación para implicarse en las tareas académicas ya que los alumnos con estas metas muestran un patrón motivacional afectivo, cognitivo, comportamental muy perjudicial para el aprendizaje y la motivación y atribuyen los fracasos a factores internos y estables como

la falta de capacidad, creencias bajas de autoeficacia, autoestima y presentan un interés y valor por la tarea negativamente, muestran bajos niveles de esfuerzo y persistencia en las tareas. Las nuevas reconceptualizaciones de la teoría de metas están tratando superar la tendencia a considerar que las metas de rendimiento son inadecuadas para promover una motivación óptima y el deseo de aprender.

Ante estas metas, la perspectiva actual sugiere que para tener éxito en la escuela, los alumnos deben orientarse tanto a metas intrínsecas que implica ampliar conocimientos, dominar la tarea, desarrollar capacidades y metas extrínseca como intentar obtener buenas notas, rendir más que los demás, obtener juicios positivos de ello, perseguir metas relacionadas con la responsabilidad social.

1.1.9. Motivación y autorregulación

La motivación suele incidir sobre la forma de pensar y de aprender, una apreciación positiva de las tareas puede influir en que el estudiante se involucre más en el propio aprendizaje y en que utilice estrategias cognitivas con mayor frecuencia. La unión entre motivación, cognición y metacognición puede intervenir en el desarrollo de una actividad autónoma de aprendizaje uno de los fines de la formación integral. Biggs citado por Lamas (2009), desarrolla el concepto de meta aprendizaje como mediador entre los elementos cognitivos y los motivacionales, por ser el aprendizaje una actividad dirigida a la integración de contenidos y que se realiza dinámicamente mediante la aplicación de diferentes estrategias que permiten la internalización de lo aprendido, estableciendo tres estilos de aprendizajes: Profundo, superficial y de logro, cada uno de estos estilos supone la aplicación de una serie de estrategias para el logro de diferentes metas, de esta forma se establece una relación de las estrategias

empleadas y la motivación para lograr un determinado tipo de aprendizaje. Los diferentes enfoques educativos han tomado en cuenta a la motivación de la siguiente manera:

Torre (2007), señala que en el enfoque humanista se enfatiza que la motivación tiene que ver con los motivos que estimulan a la voluntad para aprender, esto explica la medida en que los alumnos invierten su atención y esfuerzo que pueden ser los deseados por los profesores o no; se relacionan con experiencias subjetivas, su disposición y razones para involucrarse en actividades académicas, en la necesidad de realización personal, en la autodeterminación y autoestima por lo que fomenta la motivación intrínseca mediante programas de desarrollo humano y autoconocimiento.

En el enfoque cognitivo se enfatiza el papel activo del aprendiz en el inicio y regulación de su comportamiento mediado por sus representaciones, además fomenta la motivación intrínseca mediante el manejo de expectativas, metas, atribuciones, habilidades de autorregulación y diseño instruccional.

El enfoque conductista relaciona los procesos educativos a eventos del entorno y a las consecuencias en la conducta, se fomenta la motivación extrínseca mediante reforzamiento de recompensas y castigos, en este enfoque se carece de la aplicación de procesos autorreguladores.

En el enfoque constructivista los aspectos motivacionales toman en cuenta las intenciones, las metas, las percepciones y las creencias que tiene el sujeto que aprende, interrelacionando el ámbito cognitivo y el afectivo motivacional.

Este tipo de motivaciones se ven reflejadas en los diferentes enfoques educativos, y varios autores han vinculado la motivación intrínseca con las acciones realizadas por el interés que

genera la propia actividad considerada como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas, en donde se selecciona y realizan actividades por el interés, curiosidad y desafío que provoquen las actividades educativas. Mientras que la motivación extrínseca se caracteriza por que los estudiantes realizan acciones para satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en sí misma, sino motivantes que son externos como: obtener buenas calificaciones, lograr reconocimientos por parte de los demás, evitar el fracaso o ganar recompensas.

El manejo de la motivación en el aula supone que el docente y sus estudiantes comprenden que existe interdependencia entre los siguientes factores:

- Las características y las demandas de la tarea o actividad escolar.
- Las metas o propósitos que se establecen para la actividad
- El fin que se busca con su realización

Por lo que se deduce que son tres los propósitos perseguidos mediante el manejo de la motivación escolar:

- Despertar el interés en el alumno y dirigir su atención
- Estimular el deseo de aprender que conduce al esfuerzo y la constancia
- Dirigir estos intereses y esfuerzo hacia el logro de fines apropiados y la realización de propósitos definidos.

El modelo motivacional de Pintrich (1989), citado por Torre (2007), establece las variables contextuales que se refieren a la situación educativa que abarca al profesor, los compañeros, el contenido y las tareas, mientras que las variables personales afectivo motivacional está relacionada con el querer, que implica el autoconcepto, las percepciones y creencias de sí mismo, las metas de aprendizaje, las emociones y el ámbito cognitivo que es poder realizar las cosas por medio de los conocimientos, habilidades reales y destrezas, marco teórico que está integrado por los tres componentes:

Componente de expectativa: hace referencia a las creencias y expectativas de los estudiantes para realizar una determinada tarea, lo cual puede traducirse en la siguiente pregunta: ¿Soy capaz de hacer esta tarea?

Componente de valor: indica las metas de los alumnos y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea, se puede traducir en la siguiente pregunta: ¿Por qué hago esta tarea?

Componente afectivo: recoge las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea y responde a la siguiente pregunta: ¿Cómo me siento al hacer esta tarea?

Este enfoque permite cambiar la visión a un nuevo paradigma educativo, con incidencia positiva en el rendimiento académico, el aprendizaje en y para la vida y la formación integral de los estudiantes, ya que toma en cuenta elementos fundamentales para lograr despertar el interés de los estudiantes hacia un aprendizaje significativo, en donde las actitudes, percepciones, expectativas y creencias que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar, de las metas por alcanzar constituyen el factor que guiará y dirigirá la actividad y conducta en su quehacer educativo. De esta manera se conforma el aprendizaje como un proceso cognitivo y motivacional que conduce al estudiante de forma positiva a la mejora del rendimiento académico, aprendiendo hacer con conocimiento, capacidades, destrezas, habilidades, estrategias, pero además queriendo hacerlo con una buena disposición, intención y motivación, deduciendo de esta manera que para lograr un buen rendimiento académico en el estudiante es indispensable tener en cuenta las creencias personales sobre sus capacidades, así como la capacidad real para el estudio.

1.2 Rendimiento Académico

El rendimiento académico, también denominado rendimiento escolar, es una relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para obtenerlo. Cuando los resultados son buenos y positivos se considera un nivel de éxito en cualquier nivel de enseñanza desde la primaria hasta la universidad con el trabajo y esfuerzo conjunto de profesores y estudiantes.

Con relación a este término, Avendaño (2009) cita a Montero (1997), que lo define como el producto del trabajo y del esfuerzo realizado en circunstancias determinadas, para alcanzar objetivos propuestos; también menciona que para Galo (1988) es la suma de transformaciones que se operan en el pensamiento, en la manera de obrar y en las bases actitudinales del comportamiento de los estudiantes, en relación con las situaciones y problemas de la materia que se aprende, destacando que no es memorizar el contenido de las materias, sino adquirir la capacidad de reflexión, observación, análisis, espíritu crítico y para enfrentar las dificultades de la vida.

Achaerandio (2004), establece que la teoría y la práctica de la evaluación se va renovando y mejorando al ritmo de los avances en las Ciencias de la Educación, principalmente por medio de las teorías constructivistas y socio constructivistas inspirando nuevos enfoques, en donde la evaluación es una actividad formativa que regula la enseñanza y mide el rendimiento inicial y sumativa y formadora que regula el aprendizaje valorando los procesos y significado de los aprendizajes, permitiendo la reflexión y discernimiento para monitorear la calidad y cantidad de aprendizajes.

El rendimiento académico se considera como la medida y resultado de un trabajo; a la productividad de una acción o como el nivel de conocimiento de un alumno medido en una prueba de evaluación, actividades educativas y actividades evaluativas expresadas por una nota numérica como resultado de una evaluación que mide el proceso enseñanza aprendizaje en el que participa.

El rendimiento académico puede ser exitoso cuando se han alcanzado los objetivos y hay dominio de conceptos, desarrollo de habilidades, actitudes positivas, es decir el estudiante demuestra el desarrollo de sus capacidades cognitivas, conceptuales, aptitudinales,

actitudinales y procedimentales alcanzando sus competencias o se considera como fracaso cuando los alumnos no alcanzan los objetivos y competencias programadas a pesar de los procesos de *feedback*, planes de remediales o de mejoramiento que aplican los docentes, en el tiempo previsto y no han logrado los resultados esperados.

1.2.1. Tipos de rendimiento académico

El rendimiento académico refleja el resultado de las diferentes acciones y procesos complejos en el proceso educativo, en el cual convergen esfuerzos de los tres miembros de la comunidad educativa: profesores, alumnos y padres de familia, desarrollando no solo el área cognitiva, sino también un conjunto de habilidades, destrezas, intereses es decir las competencias de los estudiantes, por lo que se ha realizado la siguiente clasificación de los tipos de rendimiento académico (Woolfolk, 2010):

a. Rendimiento académico individual

Es el que manifiesta el estudiante en la adquisición de conocimientos, experiencias, hábitos, destrezas, habilidades, actitudes, aspiraciones, lo que permitirá al profesor tomar decisiones pedagógicas de avances, retroalimentación o de regresión. Los aspectos de rendimiento individual se apoyan en la exploración de los conocimientos previos y de los hábitos culturales y cognoscitivos. También en el rendimiento intervienen aspectos de la personalidad que son los afectivos, comprende:

1. Rendimiento general: Es el que se manifiesta mientras el estudiante va al centro de enseñanza, en el aprendizaje de las políticas educativas establecidas en el currículo, hábitos culturales y en la conducta del alumno.

2. Rendimiento específico: Es el que se da en la resolución de los problemas personales, desarrollo en la vida familiar y social que se les presentan así como en sus relaciones con el maestro, consigo mismo, con su modo de vida y con los demás.

b. Rendimiento Académico Social

La institución educativa influye sobre una persona, brindando la titulación, certificación, acreditación y promoción, entregando a la sociedad o profesionales que estarán prestando servicios en diversos campos y áreas.

1.2.2. Factores que condicionan el rendimiento escolar:

Cascón (2000), establece que el rendimiento académico está relacionado con múltiples dimensiones, menciona 27 factores psicopedagógicos, que teóricamente pudieran estar relacionados con el rendimiento. Estas dimensiones son: inteligencia, tres factores de personalidad: neuroticismo, extraversión-introversión y psicoticismo; factores de adaptación personal, familiar, social y escolar; las variables psicopatológicas de hipocondría, depresión suicida, ansiosa y baja energía; agitación o manía, culpabilidad, apatía, paranoia, psicopatía, esquizofrenia, psicastenia y desajuste psicológico; entre los factores pedagógicos considera: hábitos y técnicas de estudio, tales como actitud general ante el estudio, condiciones del lugar de estudio, estado físico, planificación del trabajo.

Los factores personales contemplan las variables cognitivas y motivacionales que incluyen:

Variables cognitivas; Inteligencia, Aptitudes, Estilo de aprendizaje, Conocimientos previos, Estrategias de aprendizaje

Variables motivacionales: Autoconcepto, Autoestima, Metas de aprendizaje, Atribuciones causales.

Según Cascón (2000), los factores contextuales incluyen las variables socioambientales que se refieren al tejido social que incluyen a la familia, ya que la orientación intelectual, la presión

para el logro, la aprobación parental, tienden a relacionarse con la inteligencia, el logro académico, el autoconcepto académico, el grado de ajuste escolar y la motivación de logro que se gesta en la familia. Por otro lado, en un clima familiar tenso, ansioso, no equilibrado y en el que no están cubiertas las necesidades básicas, existe una disminución de la motivación de logro, la asimilación de modelos conductuales y de lenguaje defectuoso, falta de autocontrol en el trabajo y dificultades en el lenguaje interior y en la lectura. Las variables institucionales que abarcan la filosofía institucional de cada establecimiento educativo y las instruccionales del campo pedagógico establecidos de la siguiente manera:

En el siguiente cuadro se visualiza los factores familiares que condicionan directamente la vida del estudiante: (Cascón, 2000)

Nivel económico	Pertenencia a grupos minoritarios	Nivel educativo de los padres	Salud mental y social de los padres
-Vivir en entornos empobrecidos -Pobreza y desnutrición -Falta de disponibilidad de materiales para el estudio en el hogar	-Pertenencia a familia monoparental -Grupo étnico de inmigrantes -Religiosos extremos	-Falta de educación formal de los padres -Padres sin formación secundaria. -Padres con título universitario prepotentes o sobreprotectores	-Falta de salud de los padres -Padres con enfermedades mentales -Padres alcohólicos -Padres toxicómanos -Padres que pertenecen al crimen organizado

Fuente: Elaboración propia

El mismo autor señala dentro de las características familiares que condicionan directamente el bajo rendimiento académico las relacionadas a los hechos estresantes y al clima familiar.

- Hechos circunstanciales estresantes:

- Abuso o negligencia en el hogar
- Divorcio o separación de los padres
- Muerte de uno de los padres

- Secuestros.
- Fenómeno migratorio de los padres.
- Violencia intrafamiliar.
- Acoso sexual, psicológico, físico
- Clima familiar:
 - Pobres expectativas educativas de padres sobre sus hijos.
 - Falta de apoyo familiar.
 - Pobres habilidades parentales.
 - Hogar desintegrado
 - Círculo de violencia repetitivo
 - Sobreprotección, paternalismo excesivo
 - Inmadurez emocional de los padres
 - Despreocupación y abandono.
 - Soledad y vacío existencial

El mismo autor manifiesta que las variables institucionales o factores educativos se refieren al centro educativo como institución e incluyen factores de organización escolar, dirección, tipo de profesores, formación de profesores, asesores, clima de trabajo, sistema filosófico, los contenidos académico, sistemas y métodos de enseñanza, enfoques de aprendizaje, prácticas y tareas escolares, expectativas de docentes y estudiantes, en donde se ha establecido que un clima educativo estimulante, caracterizado por una estabilidad en las relaciones de armonía y respeto en el aula escolar son un factor determinante para el éxito escolar.

1.2.3. Autoconcepto y rendimiento académico

El autoconcepto como percepción que cada uno tiene de sí mismo es un componente del desarrollo de la personalidad como conjunto de características, atributos, cualidades y

deficiencias, capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto conoce como descriptivos de sí y que percibe como datos de su identidad.

Woolfolk, (2010) establece que los niveles de autoconcepto determinan el grado de logro académico, debido a la influencia de otras personas sobre los estudiantes, generando motivación positiva, una herramienta puede ser el efecto Pígalión para ser aplicado e incrementar los niveles de rendimiento académico, optimizando el autoconcepto y los niveles de competencias.

González Pienda (1997), indica que el autoconcepto se va construyendo no sólo en función de los logros obtenidos, sino como consecuencia de un proceso de comparación social con sus compañeros y de las expectativas de sus profesores y sus padres, situación que es fundamental para la edad adolescente. Esta construcción abarca los siguientes componentes: a. Descriptivo: que se refiere al concepto de autoimagen (cómo me veo) en dos niveles a nivel personal que conforma la identidad personal y a nivel social que se refiere al desempeño de los roles sociales. b Valorativo: relativo al concepto de autoestima (representa la importancia que tiene para si mismo la autoimagen percibida, por medio del autoconcepto del ideal propio y el autoconcepto ideal para otros significativos. c Interactivo: Se refiere a la relación significativa de la autoimagen. Convirtiendo trabajar el autoconcepto como una herramienta fundamental para lograr que los procesos metacognitivos y autorreguladores se fundamente y fortalezcan a los adolescentes para alcanzar buenos resultados reflejados en el rendimiento académico.

1.2.4. Estrategias cognitivas y rendimiento académico.

Woolfolk (2010) establece que las estrategias de aprendizaje en los procesos de estudio, son herramientas básicas para la conformación y adquisición de los procesos cognitivos como:

analizar, deducir, clasificar, retener, comprender, elaborar, transferir y aplicar los diferentes contenidos e informaciones en su proceso de aprendizaje y de formación integral. Las estrategias de aprendizaje pasa por los mecanismos de control que dispone el estudiante para dirigir sus modos de procesar y facilitar la adquisición de la información.

Las estrategias cognitivas, metacognitivas y de regulación de recursos, son fundamentales para el desarrollo de habilidades que permitan desarrollar el rendimiento académico favorablemente. Entre las estrategias cognitivas, Pintrich (1991), citado por González-Pienda y Núñez (2002) distinguen las estrategias de repaso, elaboración y organización.

Las estrategias de repaso incidirían sobre la atención y los procesos de codificación, pero no ayudarían a construir conexiones internas o a integrar la nueva información con el conocimiento previo, razón por la que sólo permiten un procesamiento superficial de la información.

Las estrategias de elaboración y de organización posibilitan procesamientos más profundos de los materiales de estudio, con orden y sentido lógico de los procesos que tenga que seguir para alcanzar el conocimiento.

Las estrategias metacognitivas sugieren tres procesos generales: el planeamiento, el control y la regulación. Planear las actividades contribuye para activar aspectos relevantes del conocimiento previo que permiten organizar y comprender más fácilmente el material. Controlar las actividades implica evaluar la atención y cuestionarse durante la lectura, en tanto que la regulación de las actividades refiere al continuo ajuste de las acciones cognitivas que se realizan en función del control previo.

Las estrategias de manejo de recursos incluyen la organización del tiempo y ambiente de estudio; la regulación del esfuerzo, el aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda. El manejo del tiempo implica programar y planear los momentos de estudio, en tanto que el manejo del ambiente refiere a la determinación por parte del estudiante acerca de su lugar de trabajo con características de iluminación, ventilación, silencio, limpieza y orden.

El aprendizaje autorregulado exige del alumno la toma de conciencia de las dificultades que pueden impedir su aprendizaje, y la utilización deliberada de procedimientos (estrategias) encaminados a alcanzar sus metas, y el control detallado de las variables afectivas y cognitivas.

En síntesis, los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia gozan de mayor motivación académica, obtienen mejores resultados, son capaces de autorregular eficazmente su aprendizaje y muestran mayor motivación intrínseca cuando aprenden.

Para aprender y mejorar el rendimiento es imprescindible saber cómo y poder hacerlo, lo cual precisa disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias que incluye hoy las estrategias autorreguladoras y la aplicación de la metacognición, además el querer hacerlo que es tener la disposición, intención y motivación suficiente que permitan poner en marcha los mecanismos cognitivos en la dirección de los objetivos o metas que se pretenden alcanzar. En sí para obtener éxitos académicos y óptimos resultados de aprendizaje, los alumnos necesitan tanto habilidad como voluntad, reflejando con claridad el grado de interrelación existente entre cognoscitivo, metacognitivo, autorregulatorio y lo afectivo motivacional dentro del aprendizaje escolar.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las transformaciones sociales actuales, el mundo del conocimiento, la informática y tecnología, la globalización y el neoliberalismo han conducido a la necesidad de la búsqueda de nuevos enfoques educativos que permitan formar, educar, instruir, informar a las nuevas generaciones de estudiantes, para prepararlos a enfrentar el mundo cambiante. Es así que el enfoque socio constructivista ha planteado innovaciones educativas que pueden ser aplicadas en los diferentes niveles, cambiando el sistema tradicionalista de enseñanza hacia un sistema moderno, participativo, activo, en donde el alumno construya su propio conocimiento, encuentre el significado y lo sepa aplicar en la toma de decisiones.

En este nuevo mundo del conocimiento se ha propuesto a la educación las estrategias de metacognición y de autorregulación que permiten visualizar la enseñanza y el aprendizaje como procesos que ayudan alcanzar los pilares de la educación aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

El aprendizaje autorregulado permite al docente aplicar una enseñanza establecida como un proceso y al estudiante el dominio de herramientas que le ayudan a tener claras sus metas y objetivos, el dominio para saber planificar, monitorearse, supervisarse y evaluarse, logrando un sistema de estudio que le lleva al aprendizaje real del conocimiento para poder aplicarlo.

Es dentro de este contexto que surge la pregunta ¿Qué estrategias de autorregulación aplican los estudiantes de cuarto bachillerato de la Escuela Dr. Rodolfo Robles y cómo incide en el rendimiento académico, en el curso de Estudios Sociales?

2.1 OBJETIVOS

2.1.1 Objetivo general:

Establecer la relación que existe entre la aplicación de estrategias de autorregulación de los estudiantes de Cuarto Bachillerato de la Escuela Dr. Rodolfo Robles de Quetzaltenango, del ciclo escolar 2010 y el rendimiento en el curso de Estudios Sociales.

2.1.2 Objetivos Específicos:

- Identificar las estrategias autorreguladoras usadas por los estudiantes de Cuarto Bachillerato inscritos en el ciclo escolar 2010 en el curso de Estudios Sociales.
- Verificar el rendimiento académico en el curso de Estudios Sociales de los estudiantes de la Escuela Dr. Rodolfo Robles.
- Determinar si existe relación entre rendimiento académico y la aplicación de estrategias autorreguladoras.

2.2 Variables

Aprendizaje autorregulado

Rendimiento escolar.

2.3 Definición de las variables

2.3.1 Definición Conceptual:

Aprendizaje autorregulado:

“Es el proceso por el que los estudiantes activan y sostienen cogniciones, comportamientos y afectos que orientan sistemáticamente hacia la consecución de sus metas”. Zimmerman, 1989, citado en Pintrich y Schunk (2002, p. 170).

Rendimiento académico:

Galo (1988) indica que “Es la suma de transformaciones que se operan en el pensamiento, en la manera de obrar y en las bases actitudinales del comportamiento de los estudiantes, en relación con las situaciones y problemas de la materia que se aprende, destacando que no es memorizar el contenido de las materias, sino adquirir la capacidad de reflexión, observación, análisis, espíritu crítico y para enfrentar las dificultades de la vida”.

2.3.2. Definición Operacional

Aprendizaje Autorregulado

El aprendizaje autorregulado fue medido con el instrumento para la autorregulación académica adaptado por Torre (2006), que evalúa la conciencia metacognitiva, el factor del control y verificación, el esfuerzo diario en la realización de las tareas y el procesamiento activo durante la clase.

Rendimiento Académico

Calificaciones obtenidas como notas finales de los estudiantes de Cuarto Bachillerato en el Segundo semestre del ciclo escolar 2010 en el curso de estudios sociales y registrados en el Registro General de Resultados Finales del ciclo Diversificado MED-D del Ministerio de

Educación, el curso es aprobado con 60 puntos como lo establece el actual Reglamento de Evaluación.

2.5 Alcance y Límites

La presente investigación se orientó al estudio de las variables de la autorregulación y el rendimiento académico, con estudiantes de Cuarto Bachillerato en Ciencias y Letras de la Escuela Dr. Rodolfo Robles. Este estudio circunscribió las variables y el análisis de las estrategias que los estudiantes posiblemente utilizan para su aprendizaje, los resultados pueden ser generalizados a grupos similares de estudiantes de nivel medio con la misma caracterización del grupo estudiado, sin embargo no deben ser generalizados a estudiantes de otros establecimientos debido a la personalización de los sujetos y la caracterización de la Escuela, con espíritu centrado en la Pedagogía Ignaciana en donde se realizó el estudio .

2.6. Aporte

La formación de los adolescentes en la actualidad requiere de aplicación de nuevas estrategias para ayudarles a construir el conocimiento, a mejorar la interpretación y comprensión de su aprendizaje, ha tener buenos elementos para la toma de decisiones acertadas y lograr el mejoramiento en su calidad de vida y desarrollo humano. Este reto requiere la formación de los docentes para la aplicación de las estrategias del aprendizaje autorregulado, por lo que los resultados que brinde esta investigación permitirán contar con elementos para la construcción de un programa de formación docente en este tema, que apliquen y transmitan a los adolescentes.

III. MÉTODO

3.1 Sujetos

Los sujetos del estudio fueron los estudiantes de dos secciones, del segundo semestre del ciclo escolar 2010, en la jornada matutina de la Escuela Dr. Rodolfo Robles de Cuarto Bachillerato, con un total de 58 estudiantes, 30 de sexo masculino y 28 de sexo femenino, con edades comprendidas entre los 14 y 16 años, pertenecientes a la etnia ladina y maya K'iche'. El nivel socioeconómico se cataloga como medio y medio bajo.

La mayoría de estudiantes han llegado por primera vez a la Escuela en enero del 2010, ingresando con una formación del Nivel Básico de varios establecimientos de la ciudad de Quetzaltenango.

Total de estudiantes	Edad	Masculino	Femenino	Curso	Grado	Etnia	Clase económica
60	14 a 16 años	30	28	Estudios Sociales	4to. Bachillerato en Ciencias y Letras	Maya K'iche' y ladina	Medio y Medio bajo

3.2 Instrumentos

Se utilizó en esta investigación una escala para medir la autorregulación académica adaptada por Juan Carlos Torre para su tesis doctoral en la Universidad Pontificia Comillas Madrid (2006), quien al solicitarle la autorización de la aplicación de la prueba indica que con mucho gusto autoriza utilizar la escala de Autorregulación para el aprendizaje académico, agradeciendo el interés en utilizarla y sugiere tener cuidado con la formulación de los ítems, pues la versión redactada, estaba pensada para estudiantes universitarios y quizá algunos ítems puedan no ser del todo apropiados, si los estudiantes se alejan mucho de la edad propiamente universitaria.

Esta prueba consta de veinte preguntas con cinco niveles de respuesta, que midieron cuatro factores:

Factor I la conciencia metacognitiva,

El factor II control y verificación,

El factor III el esfuerzo diario en la realización de las tareas y

El factor IV el procesamiento activo durante las clases.

Así mismo se utilizaron los cuadros finales de notas, de Estudios Sociales, que contienen el registro académico de los estudiantes para el Ministerio de Educación.

3.3 Procedimiento

El procedimiento de esta investigación se llevó a cabo a través de los siguientes pasos:

- Se realizó la investigación bibliográfica para conformar el marco teórico.
- Se aplicó el instrumento de evaluación a 60 estudiantes de cuarto Bachillerato.
- Se recolectaron, tabularon y procesaron los resultados después de haber aplicado el cuestionario.
- Se analizaron los resultados académicos del curso de Estudios Sociales.
- Se realizó la discusión de los resultados.
- Se redactaron las conclusiones y recomendaciones.
- Se elaboró el informe final de investigación.

3.4 Diseño y Metodología Estadística

El enfoque de esta investigación es cuantitativo con un alcance descriptivo, que estudia, interpreta y refiere lo que aparece (fenómenos) ya que se narran los detalles y características

de las variables del estudio. La investigación descriptiva se refiere a los estudios que buscan especificar las propiedades, características y perfiles de personas y grupos.

Los resultados del trabajo de campo, se procesaron a través de Hojas de Excel, ordenándola en tablas y gráficas aplicando la fiabilidad de Alfa de Cronbach, medidas de tendencia central, diferencia de medias, análisis descriptivos y fiabilidad de proporcione.

IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el trabajo de campo por medio de las siguientes tablas estadísticas:

4TO BACHILLERATO SECCIÓN “A”

PRUEBA Z para medias de dos muestras

Escala de Likert

	Masculino	Femenino
Media	3.7	4.04
Varianza (conocida)	1.09	0.89
Observaciones	13	18
Diferencia hipotética de las medias	0	
Z	-0,87	
Valor crítico de z (dos colas)	-1,96	

Conclusión estadística:

No existe diferencia significativa entre el género masculino y femenino al nivel del 0.05, al encontrarse el valor $Z = -0.87$ fuera de la región del valor crítico de $Z = -1.96$

4TO BACHILLERATO SECCIÓN “A”

PRUEBA Z para medias de dos muestras

Punteos obtenidos en el curso de estudios sociales

	Masculino	Femenino
Media	79,06	79
Varianza (conocida)	100	67
Observaciones	17	10
Diferencia hipotética de las medias	0	
Z	0,02	
Valor crítico de z (dos colas)	1,96	

Conclusión estadística:

No existe diferencia estadísticamente significativa entre los géneros masculino y femenino al nivel del 0.05. Entre los hombres y las mujeres no existe diferencia en el Rendimiento Académico, por estar $Z = 0.02$ fuera de la región del valor crítico de $Z = 1.96$

4TO BACHILLERATO SECCIÓN “B”

PRUEBA Z para medias de dos muestras

Escala de Likert

	Masculino	Femenino
Media	3.7	4.02
Varianza (conocida)	1.01	0.97
Observaciones	13	18
Diferencia hipotética de las medias	0	
Z	-0,88	
Valor crítico de z (dos colas)	-1,96	

Conclusión estadística:

Por lo que no existe diferencia significativa entre el genero masculino y femenino al nivel del 0.05, al encontrarse el valor $Z = -0.88$ fuera de la región del valor crítico de $Z = -1.96$

4TO BACHILLERATO SECCIÓN “B”

PRUEBA Z para medias de dos muestras

Punteos obtenidos en el curso de Estudios Sociales

	Masculino	Femenino
Media	77.4	82
Varianza (conocida)	32	36
Observaciones	13	18
Diferencia Hipotetica de las medias	0	
Z	-2,19	
Valor crítico de z (dos colas)	-1.96	

Conclusión estadística:

Existe diferencia estadísticamente significativa entre los géneros masculino y femenino al nivel del 0.05. Al estar el valor de $Z = -2.19$ dentro de la región del valor crítico $Z = -1.96$. Por lo que entre los hombres y mujeres hay diferencia en el Rendimiento Académico.

Las mujeres presentan un mejor rendimiento en comparación con los hombres, ya que la media aritmética de las mujeres es de 82 y la de los hombres de 77.4.

Diferencias de media en los promedios de notas en el curso de Estudios Sociales

Sección	Hombres	Mujeres
Cuarto Bach. “A”	79.06	79
Cuarto Bach. “B”	77	82
Media	78	80

Conclusión estadística:

No se encuentra una diferencia significativa entre las medias de los resultados de las notas de Estudios Sociales en la sección “A” entre géneros, sin embargo se visualiza diferencia en la sección “B” en la medias entre hombres y mujeres.

ESTADÍSTICOS DE FIABILIDAD:

Escala: conciencia metacognitiva

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.702	6

Escala: control y verificación

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.754	7

Escala: Esfuerzo Diario

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.663	4

Escala: Procesamiento activo

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.516	3

Escala: Autorregulación

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.881	20

Conclusión estadística:

Entre más cerca esté de 1, más alto es el grado de confiabilidad de la escala de Likert.

Por lo que se concluye que la conciencia metacognitiva = 0.702; el control y verificación = 0.754; y la Autorregulación = 0.881; por encontrarse entre el intervalo 0,70 - 0,90 se tiene una buena consistencia interna de confiabilidad en la escala de Likert utilizada.

Mientras el Esfuerzo diario = 0,667 y el Procesamiento activo = 0,516 por estar fuera del intervalo 0,70 - 0,90 presentan una baja confiabilidad en la escala.

Correlaciones

N = 60		Constancia metacognitiva	Control y verificación	Esfuerzo diario	Procesamiento activo	Total autorregulación
Nota E.S	R	.299	.263	.359	.370	-.372
	Sig. (bilateral)	.020	.042	.005	.004	.003
Género	R	-.350	-.250	-.389	-.248	-.367
	Sig. (bilateral)	.006	.054	.002	.056	.004

Conclusión estadística:

Por estar los coeficientes de correlación muy lejanos a la unidad, se concluye que no existe ninguna relación entre las técnicas de autorregulación y el rendimiento académico de los estudiantes.

Diferencia de medias por género

	Género	N	Media	Desviación estándar	t,p
Constancia Metacognitiva	masculino	29	21.38	3.63	-2.84
	femenino	31	23.97	3.41	.006
Control y verificación	masculino	29	26.62	3.99	1.97
	femenino	31	28.61	3.84	.054
Esfuerzo diario	masculino	29	13.76	2.14	-3.21
	femenino	31	15.71	2.51	.002
Procesamiento activo	masculino	29	10.17	2.28	1.95
	femenino	31	11.23	1.89	.056
Autorregulación	masculino	29	71.93	8.80	-3.00
	femenino	31	79.52	10.57	.004
Nota E.S	masculino	29	80.24	8.83	-2.01
	femenino	31	84.90	9.04	.048

Conclusión estadística:

Se concluye que la constancia metacognitiva, el control y verificación, el esfuerzo diario y el procesamiento activo están bastante bajos y muy similares entre hombres y mujeres, por lo que necesitan reforzarse, sin embargo la autorregulación es alta al igual que el rendimiento académico de los estudiantes.

Las mujeres presentan mejor rendimiento académico en relación con los hombres siendo la media 84.94 y 80.24 respectivamente.

Resultados Descriptivos

N = 58	Media	Desviación estándar
Constancia Metacognitiva	22.72	3.72
Control y Verificación	27.65	4.01
Esfuerzo diario	14.77	2.52
Procesamiento activo	10.72	2.14
Total autorregulación	75.85	10.40
Nota E.S	82.65	9.17

Conclusión estadística:

Se concluye que no existe diferencia significativa entre las técnicas de autorregulación y el rendimiento académico de los estudiantes, los alumnos pueden no aplicar las técnicas y presentar un buen rendimiento académico.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

Como proceso autorregulado se definen las acciones que un estudiante debe realizar durante su etapa de estudio, lo cual implica: pensar anticipadamente en los objetivos generales y específicos, conocer que se quiere alcanzar al realizar las actividades, el tipo de conocimiento que está abarcando si es declarativo, procedimental o actitudinal, prepararse para realizar la tarea, planificar cómo va a llevar a cabo su proceso de estudio, revisar sus propios avances, y llegar a ser capaz de vincular sus acciones con sus resultados. De la muestra estudiantil, de este trabajo únicamente el 35% de mujeres está totalmente de acuerdo y consiente de que el estudiar requiere: tiempo, planificación y esfuerzo; en comparación al 23.3% de varones. Estos resultados se pueden considerar bajos, ya que menos del 25% tiene conciencia clara de la importancia de estas estrategias, y reflejan la necesidad de fortalecer el conocimiento, la aplicación y la utilización de las estrategias autorreguladoras, metacognitivas.

La autorregulación es necesaria para el desarrollo y la fijación del aprendizaje; conjuntamente con la motivación, método, tiempo, conducta, medio físico y social. La muestra de estudiantes establece que las estrategias de motivación, conducta y tiempo invertido, debe reforzarse fuertemente debido a que los resultados en los varones son menores que los de las mujeres. Dichos resultados son bajos a comparación del ideal para la implementación de los procesos autorreguladores, el esfuerzo diario es igual a 0.667, el procesamiento activo es igual a 0.51.

En general, abarcando el conjunto totalizador el resultado del proceso autorregulado de los estudiantes es bueno. En base a las medias y la desviación estándar presentadas, las mujeres presenta una media de 79.52 y los varones de 71.93; y dentro de los descriptivos, un total de autorregulación del 75.85, siendo congruente con el resultado de la media en las calificaciones del curso de Estudios Sociales en el cual las mujeres tienen una media de 84.90 y los varones

una media de 80.24 puntos. Obteniendo un resultado académico satisfactorio que cumple con el objetivo específico de conocer el Rendimiento Académico y su relación con la aplicación de las estrategias autorreguladoras. Los resultados son similares a los obtenidos por Ruiz (2009), que concluyó en su estudio sobre la correlación entre autorregulación, autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes de 1ero y 5to año de la carrera de educación inicial y preprimaria de la Universidad Rafael Landívar, que existe correlación estadísticamente significativa entre la autorregulación y la percepción de rendimiento académico.

En este estudio, al analizar la diferencia de medias por género, si se establecen diferencias significativas, en la aplicación de las siguientes estrategias autorreguladoras en la precisión de lo que se pretende estudiar en casa, con el resultado de que únicamente el 16.67% de varones indican que saben con precisión lo que pretenden estudiar, mientras que en el caso de las mujeres es el 39.29 %, notándose que las mujeres tienen mayor claridad de lo que tienen que estudiar en casa, caracterizándose en un porcentaje mayor por ser más dedicadas y quizás una de las facultades que apoyan es que prestan mayor atención y concentración en clase, y que tienen menos distractores sociales a nivel de pares. Sin embargo, en ambos este porcentaje es bajo, siendo este un factor importante. Esto difiere con la investigación realizada por Aquino (2009), cuyo objetivo fue evaluar el grado en que el alumno utiliza las estrategias cognitivas para la optimización del aprendizaje en sus tareas escolares, que concluyó que no se encontró diferencia entre género en la adquisición de estrategias de cognitivas de aprendizaje.

En relación a la motivación y al ánimo para mantener el esfuerzo, el 53.57% de las mujeres están totalmente de acuerdo que la motivación y animo es importante; mientras que el 23.33% de los hombres esta totalmente de acuerdo; por lo cual existe diferencia en la motivación interna entre géneros. Así es como se confirma que las mujeres tienden a tener mayor confianza en las estrategias aplicadas. Se determina que las mujeres obtienen punteos un poco más altos y que aplican estrategias que Chávez (2009) en su estudio comparativo de las

determinantes de autoeficacia, autorregulación académica y enfoques de aprendizaje, concluyó que en el enfoque profundo, las mujeres tienen un mejor diálogo interno que en los hombres. Permitiendo una mejor valoración de su trabajo estudiantil y la capacidad de poder realizar los procesos con mayor dedicación, entrega y atención.

En el caso de la estrategias autorreguladoras de control de tareas y sí siempre está al día, los hombres indicaron en un 16.67% esta totalmente de acuerdo, mientras que en el caso de las mujeres el 42.86% esta totalmente de acuerdo. Notándose diferencia entre géneros, situación que difiere de la investigación realizada por Aquino (2009) quien concluye que no se encontró diferencia entre género en ninguna escala.

En síntesis los resultados de esta investigación evidencian que la diferencia de medias por género en las notas del curso de Estudios Sociales es similar e intermedia, entre hombres y mujeres, con un promedio cognitivo de 82.65 y con un promedio de autorregulación de 75.85. Por lo que a nivel general se establece que hay una correlación entre ambas variables. Sin embargo, cuando se desglosan los diferentes tipos de estrategias se encuentra que hay debilidad en las estrategias de constancia metacognitiva, de control y verificación de esfuerzo diario siendo el más bajo el del procesamiento activo, por lo que el reto es reforzar esta estrategias para lograr estudiantes mejor preparados, autónomos, autoevaluables, estratégicos, autorregulados y con mayor calidad educativa. Lo que coincide con lo presentado por González-Pienda (2003), en su investigación sobre la situación de que el bajo rendimiento o fracaso lleva una serie de problemas y tensiones emocionales, concluyendo que el saber utilizar estrategias de aprendizaje adecuadas, planificando y controlando de forma consciente, aumenta la eficacia en el rendimiento académico, recomendando aplicar un sistema de atribución causal basado en el esfuerzo personal, modelo motivacional que Weiner (1986) ha definido y comprobado en cuanto a que el logro o fracaso depende directamente de las percepciones y emociones

atribuidas a causales en las dimensiones cognitivas y afectivas anteriores, generando una secuencia motivacional, confirmando que la atribución causal tiene un papel preponderante en la determinación de las expectativas de las personas.

VI. CONCLUSIONES

1. En los estudiantes de Cuarto Bachillerato en el curso de Estudios Sociales, de este estudio se da una relación positiva entre el promedio del rendimiento escolar y el punteo total de la aplicación de estrategias autorreguladoras.
2. Se identificó que los estudiantes presentan cierta debilidad en las estrategias de constancia metacognitiva, de control y verificación de esfuerzo diario y el más bajo el del procesamiento activo en los estudiantes.
3. Se estableció que las estrategias autorreguladoras que deberían ser utilizadas por los estudiantes (constancia metacognitiva, el control y verificación, el esfuerzo diario y el procesamiento activo), están bajas y muy similares entre hombres y mujeres, por lo que necesitan reforzarse, sin embargo la autorregulación es bastante alta al igual que el rendimiento académico de los estudiante.
4. Se determinó que existe diferencia de género en la aplicación de estrategias de motivación, apoyo, confianza, control de tareas, autocontrol, diálogo interno, en donde las mujeres, tienen una mejor autoconciencia, autocontrol, logrando desarrollar mejor la metacognición, motivación y retroalimentación que los hombres.
5. No se encuentra una diferencia significativa entre las medias de los resultados de las notas de Estudios Sociales en la sección “A” entre géneros, sin embargo se visualiza diferencia en la sección “B” en la medias entre hombres y mujeres, siendo más alta en las mujeres.

VII. RECOMENDACIONES

1. Implementar como parte de la formación de los estudiantes y docentes talleres en donde apliquen las estrategias del aprendizaje autorregulado, especialmente las estrategias de constancia metacognitiva, de control y verificación, de esfuerzo diario y procesamiento activo, en los procesos educativos.
2. Desarrollar talleres para que los estudiantes varones fortalezcan las estrategia autorreguladoras de apoyo y de sensibilización, que les permitirá favorecer el diálogo interno, control de tareas y lograr mayor motivación interna, autoconcepto, autoestima, permitiéndoles la expresión de sus pensamientos, sentimientos y de los procesos de concientización para lograr que sean más sensibles.
3. Incluir en los pensa de estudio de las universidades que tienen bajo su responsabilidad la formación docente a nivel de los profesorados y licenciaturas, el curso de Aprendizaje Autorregulado y Metacognición, logrando de esta manera la formación de los futuros profesionales de la educación, actualizados, con nuevas herramientas y estrategias que les permita una visión integradora del proceso educativo y el uso de la metacognición como una herramienta para el desarrollo y alimentación de la inteligencia.
4. Que se brinde capacitación a los padres de familia sobre estrategias autorreguladoras de apoyo, sensibilidad, motivación, buena administración del tiempo, influencia del entorno social y de las creencias ya que son base fundamental para la disposición al estudio y al aprendizaje.

5. Se recomienda que las estrategias autorreguladoras se fortalezcan en los estudiantes del nivel básico para que sean bien aprovechadas en el nivel diversificado y universitario.
6. Que al aplicar las estrategias autorreguladoras como un modo de aprendizaje-enseñanza, se cambie la forma tradicional de evaluación y se centre en actividades que evalúen el cumplimiento de metas, mantenimiento de esfuerzo, sistema de controles y monitoreo, tareas diarias, y retos reales, como escribir un artículo para un periódico de la comunidad, explorar un fenómeno físico, resolver problemas matemáticos, elaboración de argumentaciones y conjeturas, búsqueda e investigaciones concretas, prácticas y acciones comunitarias.
7. Que se retomen las actividades que generen la sensación de competencia sana ya que a mayor competencia, mayor exigencia, mejores aspiraciones y mayor dedicación en las actividades, mejor uso de las herramientas y estrategias del aprendizaje autorregulado, para lograr un aprendizaje cooperativo.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Achaerandio, L. (2004). *Constructivismo cognitivo y algunas aplicaciones educativas*. Material elaborado para el Programa Centroamericano de Formación de educadores en servicio, programa conjunto de la Universidad Rafael Landívar y la Provincia Centroamericana de la Compañía de Jesús.
- Achaerandio, L. (2010). *Iniciación a la Práctica de la Investigación*. (7ª ed.). Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Álvarez, I. (2009). *Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje*. Educación y Psicología. España: Edit. EOS No. 19.
- Arriola, A. (2007). *Efectividad de las Técnicas del Modelo Cognitivo-Conductual en el Mejoramiento del Rendimiento Académico en Adolescente*. (Tesis de licenciatura inédita). Guatemala: Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Avendaño, N. (2009). *Estilos de aprendizaje de estudiantes con alto y bajo rendimiento académico de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación*. (Tesis de maestría). Recuperada de <http://biblio2.url.edu.gt:8991/Tesis/05/83/Avendano-Maselli-Nancy/Avendano-Maselli-Nancy.pdf> **Contenido de Tesis (PDF)**
- Aquino, S. (2009). *Estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes de cuarto bachillerato del liceo Javier de la Verapaz al estudiar las materias del pensum de estudios*. (Tesis de maestría). Recuperada de

<http://biblio2.url.edu.gt:8991/Tesis/05/83/Aquino-Zavala-Silvia/Aquino-Zavala-Silvia.pdf> Contenido de Tesis (PDF)

Cascón, I. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. Recuperado de <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/comun/c17.html>

Chávez, E. (2009). *Estudio Comparativo de los estudiantes de 1º. y 3er. Año de la Licenciatura en Medicina de la Universidad Rafael Landívar en tres determinantes de aprendizaje*. (Tesis de maestría). Recuperada de <http://biblio2.url.edu.gt:8991/Tesis/05/83/Chavez-Barillas-Edgar/Chavez-Barillas-Edgar.pdf> Contenido de Tesis (PDF)

De la Fuente J. y Martínez J. (2007). *La autorregulación educativa, a través del programa PRO®ULA*. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2 (145-156). Recuperado de www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espagnol/Art_3_34.pdf -

De la Fuente J, Pichardo, M. y Justicia, F. (2008). *Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2738507>

García F. y Domenech F. (1997). *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>

- González-Pienda, J. (2003). *El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan*. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6952/1/RGP_9-17.pdf
- González-Pienda, J. y Núñez, J. (2002). *Dificultades del aprendizaje escolar*. España: Pirámide.
- González-Pienda, J., Núñez, J. y Álvarez, L. (2003). *Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico*. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1090>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª ed.). México: Mcgraw-hill.
- Lamas, H. (2009). *Aprendizaje Autorregulado, Motivación y Rendimiento Académico*. Recuperado de <http://www.buenastareas.com/ensayos/Hector-Lamas/33245.html>.
- Manasserio M. A. Vázquez A. *La atribución causal como determinante de las expectativas*, revista Psicotherma, 1995, Vol 7, No. 2 pp. 361-376 Recuperado <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=982>
- Núñez J. y González- Pienda J. (1994). *Determinantes del Rendimiento Académico*. España: Universidad de Oviedo.
- Ochoa, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Colombia: Edit. McGraw-Hill.

- Pereira, L. (2009). *La autorregulación como proceso complejo en el aprendizaje del individuo peninsular*. Recuperado de <http://polis.revues.org/5846>
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2002). *Motivación en contextos educativos*. (2da ed.). España: Pearson, Prentice-hall.
- Ruiz, C. (2001). *Factores familiares vinculados al bajo rendimiento*. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0101120081A.PDF>
- Ruiz, R. (2009). *Correlación entre autorregulación, autoeficacia y rendimiento académico en los estudiantes de 1ero. y 5to. Año de la carrera de educación inicial y preprimaria de la Universidad Rafael Landívar*. (Tesis de maestría). Recuperada de <http://biblio2.url.edu.gt:8991/Tesis/05/83/Ruiz-Godoy-Romelia-Irene/Ruiz-Godoy-Romelia-Irene.pdf> [Contenido de Tesis \(PDF\)](#)
- Sandoval, L. (2009). *Relación entre autoeficacia y autorregulación académicas con el rendimiento académico en el curso estrategias de razonamiento de los estudiantes de la Facultad de Humanidades de la Universidad Rafael Landívar*. (Tesis de licenciatura inédita). Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. (2ª ed.). México: Prentice-hall.
- Torre, J. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Edit. Comillas, Madrid.

Torrano, F. y Gonzalez, M. (2004). *El aprendizaje autorregulado, presente y futuro de la investigación*. Recuperado de http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_27.pdf

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. (10ª ed.). México: Pearson educación.

Zimmerman B, Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). *Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una perspectiva Social Cognitiva*. Recuperado de <http://www.revistaevaluar.com.ar/51.pdf>.

ANEXOS

Anexo 1

Análisis de las estrategias:

Varios autores clasifican las estrategias autorreguladoras con diferente nombre sin embargo la definición es coincidente, en el siguiente cuadro se ha realizado una agrupación de las clasificaciones realizadas y su relación con las preguntas que las evalúan, esto facilita la interpretación de los resultados.

Estrategia autorreguladora	No. de pregunta
Estrategia de procesamiento (Gargallo 2000) Estrategia de evaluación y reflexión (Printrich 2004) Fase de realización (Zimmerman 2002) Estrategia de elaboración (Beltran 2006)	1-3-12-15-16 -19
Estrategia de apoyo (Gargallo 2000) estrategia de motivación afectiva (Printrich 2004), estrategia fase de auto reflexión (Zimmerman 2002) estrategia de sensibilización (Beltran 2006)	2-4-5-7-8-11-17-18
Estrategias Metacognitivas (Beltran 2006), estrategia de fase previa (Zimmerman 2002) estrategia de cognición (Printrich 2004)	1-3-6-9-10-13-14-19-20

Anexo 2

Presentación de resultados Fiabilidad y Significación de Proporciones

Los datos descriptivos de la siguiente Tabla permiten observar la frecuencia, el porcentaje, la proporción, el punto medio, la razón crítica, la significabilidad y fiabilidad de los resultados de la muestra total de los estudiantes de cuarto bachillerato.

ITEM	opciones	f	P	p	q		t	P E	Rc	S	F
1	3	15	25.86	0.2586	0.75	0.06	0.12	0.37 - 0.13	4.17	si	si
	4	26	44.83	0.4483	0.55	0.06	0.12	0.56 - 0.32	7.33	si	si
	5	17	29.31	0.2931	0.71	0.06	0.12	0.41 - 0.17	4.8	si	si
2	2	5	8.62	0.0862	0.91	0.04	0.08	0.16 - 0	2	si	si
	3	14	24.14	0.2414	0.75	0.06	0.12	0.36 - 0.12	4	si	si
	4	25	43.10	0.4310	0.57	0.06	0.12	0.55 - 0.31	7.2	si	si
	5	14	24.14	0.2414	0.76	0.06	0.12	0.36 - 0.12	4	si	si
	1	1	1.72	0.0172	0.98	0.01	0.03	0.04 - (-0.02)	1	no	si
	2	3	5.17	0.0517	0.94	0.030	0.05	0.1 - 0	2	si	si
3	3	19	32.76	0.3276	0.67	0.06	0.12	0.44 - 0.2	5	si	si
	4	20	34.48	0.3448	0.66	0.06	0.12	0.46 - 0.22	6	si	si
	5	15	25.86	0.2586	0.74	0.06	0.12	0.37 - 0.13	4.17	si	si
	1	1	1.72	0.0172	0.98	0.02	0.04	0.05 - (-0.03)	0.5	no	si
	2	1	1.72	0.0172	0.98	0.02	0.04	0.05 - (-0.03)	0.5	no	si
4	3	2	3.45	0.0345	0.96	0.020	0.04	0.07 - (-0.01)	1.5	no	si
	4	18	31.03	0.3103	0.69	0.06	0.12	0.44 - 0.19	5	si	si
	5	36	62.07	0.6207	0.38	0.06	0.12	0.74 - 0.5	10	si	si
	1	3	5.17	0.0517	0.95	0.03	0.06	0.11 - (-0.01)	2	si	si
	2	15	25.86	0.2586	0.75	0.06	0.12	0.37 - 0.13	4.17	si	si
5	3	18	31.03	0.3103	0.69	0.06	0.12	0.43 - 0.19	6	si	si
	4	21	36.21	0.3621	0.64	0.09	0.18	0.54 - 0.18	4	si	si
	5	1	1.72	0.0172	0.98	0.02	0.04	0.05 - (-0.03)	0.5	no	si
	1	2	3.45	0.0345	0.96	0.02	0.04	0.07 - (-0.01)	1.5	no	si
	2	2	3.45	0.345	0.96	0.02	0.04	0.38 - 0.3	1.5	no	si

	3	13	22.41	0.2241	0.78	0.02	0.12	0.34 - 0.10	11	si	si
	4	18	31.03	0.3103	0.69	0.06	0.12	0.43 - 0.19	5	si	si
	5	23	39.66	0.3966	0.61	0.06	0.12	0.51 - 0.27	6.5	si	si
7	1	3	5.17	0.0517	0.94	0.02	0.04	0.09 - 0.01	7	si	si
	2	3	5.17	0.0517	0.94	0.03	0.06	0.11 - (-0.01)	2	si	si
	3	15	25.86	0.2586	0.75	0.06	0.12	0.37 - 0.13	2	si	si
	4	16	27.59	0.2759	0.73	0.06	0.12	0.39 - 0.15	4	si	si
	5	21	36.21	0.3621	0.64	0.06	0.12	0.48 - 0.24	6	si	si
8	2	6	10.34	0.1034	0.90	0.04	0.02	0.12 - 0.08	3	si	si
	3	13	22.41	0.2241	0.78	0.05	0.10	0.32 - 0.12	4.4	si	si
	4	22	37.93	0.3793	0.62	0.06	0.12	0.40 - 0.25	6	si	si
	5	17	29.31	0.2931	0.71	0.06	0.12	0.41 - 0.17	5	si	si
9	1	6	10.34	0.1034	0.90	0.04	0.08	0.18 - 0.02	2.5	si	si
	2	22	37.93	0.3793	0.62	0.06	0.12	0.49 - 0.25	6	si	si
	3	20	34.48	0.3448	0.66	0.06	0.12	0.46 - 0.22	6	si	si
	4	2	3.45	0.0345	0.97	0.02	0.04	0.07 - (-0.01)	1.5	no	si
	5	8	13.79	0.1379	0.86	0.04	0.08	0.21 - 0.05	3	si	si
10	1	2	3.45	0.0345	0.97	0.02	0.04	0.07 - (-0.01)	1.5	no	si
	2	21	36.21	0.0362	0.96	0.02	0.04	0.07 - (-0.01)	2	si	si
	3	17	29.31	0.2931	0.71	0.06	0.12	0.41 - 0.17	2	si	si
	4	17	29.31	0.2931	0.71	0.06	0.12	0.41 - 0.17	2	si	si
	5	1	1.72	0.0172	0.98	0.02	0.04	0.05 - (-0.03)	0.85	no	si
11	2	1	1.72	0.0172	0.98	0.02	0.04	0.05 - (-0.03)	0.85	no	si
	3	7	12.07	0.1207	0.88	0.04	0.08	0.2 - 0.04	3	si	si
	4	12	20.60	0.2060	0.80	0.05	0.10	0.3 - 0.1	4	si	si
	5	38	65.52	0.6552	0.35	0.06	0.12	0.77 - 0.53	11	si	si
12	2	2	3.45	0.0345	0.97	0.02	0.04	0.07 - (-0.01)	1.5	no	si
	3	3	5.17	0.0517	0.95	0.02	0.04	0.09 - 0.01	3	si	si
	4	26	44.83	0.4483	0.56	0.06	0.12	0.56 - 0.32	7	si	si
	5	27	46.55	0.4655	0.54	0.06	0.12	0.58 - 0.34	8	si	si
13	nulo	1	1.72	0.0172	0.98	0.02	0.04	0.05 - (-0.01)	0.85	no	si
	1	5	8.62	0.0862	0.92	0.03	0.06	0.14 - 0.02	3	si	si
	2	18	31.03	0.3103	0.69	0.06	0.12	0.44 - 0.19	5	si	si
	3	19	32.76	0.3276	0.68	0.06	0.12	0.44 - 0.20	5	si	si
	4	11	18.97	0.1897	0.82	0.05	0.10	0.28 - 0.08	4	si	si

	5	4	6.90	0.0690	0.94	0.03	0.06	0.12 - 0	2	si	si
14	1	2	3.45	0.0345	0.97	0.02	0.04	0.05 - (-0.01)	2	si	si
	2	3	5.17	0.0517	0.95	0.03	0.06	0.10 - (-0.01)	2	si	si
	3	18	31.03	0.3103	0.69	0.06	0.12	0.44 - 19	5	si	si
	4	21	36.21	0.3621	0.64	0.06	0.12	0.48 - 0.24	6	si	si
	5	14	24.14	0.2414	0.76	0.06	0.12	0.36 - 0.12	4	si	si
15	2	6	10.34	0.1034	0.90	0.04	0.08	0.18 - 0.02	3	si	si
	3	10	17.24	0.1724	0.83	0.04	0.08	0.25 - 0.09	4	si	si
	4	18	31.03	0.3103	0.69	0.06	0.12	0.43 - 0.19	5	si	si
	5	24	41.28	0.4128	0.59	0.06	0.12	0.53 - 0.02	7	si	si
16	1	2	3.45	0.0345	0.97	0.02	0.04	0.07 - -0.01	2	si	si
	2	3	5.17	0.0517	0.95	0.02	0.04	0.09 - 0.01	3	si	si
	3	12	20.69	0.2069	0.80	0.05	0.10	0.30 - 0.10	4	si	si
	4	24	41.38	0.4138	0.59	0.06	0.12	0.53 - 0.29	7	si	si
	5	17	29.31	0.2931	0.71	0.06	0.12	0.41 - 0.17	5	si	si
17	1	5	8.62	0.0862	0.92	0.04	0.08	0.16 - 0	2	si	si
	2	8	13.79	0.1379	0.87	0.04	0.08	0.21 - 0.05	3	si	si
	3	20	34.48	0.3448	0.66	0.06	0.12	0.46 - 0.22	6	si	si
	4	20	34.48	0.3448	0.66	0.06	0.12	0.46 - 0.22	6	si	si
	5	5	8.67	0.0867	0.92	0.04	0.08	0.16 - 0	2	si	si
18	1	1	1.72	0.0172	0.98	0.02	0.04	0.05 - - 0.03	0.5	no	si
	2	6	10.34	0.1034	0.90	0.04	0.08	0.18 - 0.02	2.5	si	si
	3	12	20.69	0.2069	0.80	0.05	0.10	0.30 - 0.10	4	si	si
	4	17	29.31	0.2931	0.71	0.06	0.12	0.41 - 0.17	5	si	si
	5	22	37.93	0.3793	0.63	0.06	0.10	0.47 - 0.27	6	si	si
19	2	6	10.34	0.1034	0.90	0.04	0.08	0.18 - 0.02	3	si	si
	3	18	31.03	0.3103	0.69	0.06	0.12	0.43 - 0.19	5	si	si
	4	20	34.48	0.3448	0.66	0.06	0.12	0.46 - 0.22	6	si	si
	5	14	24.14	0.2414	0.76	0.06	0.12	0.36 - 0.12	4	si	si
20	2	2	3.45	0.0345	0.97	0.02	0.04	0.07 - (- 0.01)	2	si	si
	3	15	25.86	0.2586	0.75	0.06	0.12	0.37 - 0.13	4	si	si
	4	25	43.10	0.4310	0.57	0.06	0.12	0.55 - 0.31	7	si	si
	5	16	27.59	0.2759	0.73	0.06	0.12	0.39 - 0.15	5	si	si

Anexo 3

Análisis por porcentaje de género

Uno de los objetivos específicos de este trabajo es determinar si existe diferencia en la utilización de estrategias autorreguladoras por género en los estudiantes, la población estuvo conformada por 28 estudiantes mujeres y 30 hombres, utilizando un análisis de porcentajes presentado en la siguiente tabla.

No.	ITEM	ESCALA	total de mujeres (f)	% en mujeres	total de hombres (f)	% en hombres
1.	Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo	3	6	21.43	9	30
		4	12	42.86	14	46.67
		5	10	35.71	7	23.30
2.	Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo	2	2	7.14	3	10
		3	2	7.14	12	40
		4	14	50	12	40
		5	10	35.71	3	10
3.	Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura	1	1	3.57		
		2	1	3.57	2	6.67
		3	5	17.86	14	46.67
		4	11	39.29	9	30
		5	10	35.71	5	16.67
4.	Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable	1			1	3.33
		2			1	3.33
		3			2	6.67
		4	12	42.86	6	20
		5	16	57.14	20	66.67
5.	Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantiene a pesar de las dificultades que encuentro	2			3	10
		3	6	21.43	9	30
		4	6	21.43	12	40
		5	16	57.14	4	13.33
6.	Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta	1	2	7.14		
		2			2	6.67
		3	6	21.43	7	23.33
		4	10	35.71	8	26.67
		5	10	35.71	13	43.33
7.	Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender	1			3	10
		3	4	14.29	11	36.67
		4	10	35.71	6	20
		5	14	50	7	23.33
8.	Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar	2	3	10.71	3	10
		3	6	21.43	7	23.33
		4	10	35.71	12	40
		5	9	32.14	8	26.67
9.	Después de las clases, ya en casa reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden	1	3	10.71	3	10
		2	8	28.57	14	46.67
		3	9	32.14	11	36.67
		4	1	3.57	1	3.33
		5	7	25	1	3.33
10.	En mis trabajos y tareas de clase estoy siempre al día	2	1	3.57	1	3.33

		3	8	28.57	13	43.33
		4	7	25	10	33.33
		5	12	42.86	5	16.67
		NULO			1	3.33
11.	Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar	2			1	3.33
		3	3	10.71	4	13.33
		4	6	21.43	6	20
		5	19	67.86	19	63.33
12.	Cuando estoy estudiando trato de identificar las cosas y conceptos	2			2	6.67
		3	2	7.14	1	3.33
		4	13	46.43	13	43.33
		5	13	46.43	14	46.67
13.	No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender, sé cambiar de estrategias	1			1	3.33
		2	1	3.57	4	13.33
		3	9	32.14	9	30
		4	6	21.43	13	43.33
		5	8	28.57	3	10
		NULO	4	14.29		
14.	Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto	1	1	3.57	1	3.33
		2	1	3.57	2	6.67
		3	5	17.86	13	43.33
		4	14	50	7	23.33
		5	7	25	7	23.33
15.	Cuando estoy leyendo me detengo de vez en cuando y mentalmente reviso lo que se está diciendo	2	3	10.71	3	10
		3	5	17.86	5	16.67
		4	9	32.14	9	30
		5	11	39.29	13	43.33
16.	Durante la clase verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando	1	1	3.57	1	3.33
		2			3	10
		3	9	32.14	3	10
		4	11	39.29	13	43.33
		5	7	25	10	33.33
17.	Los obstáculos que voy encontrando tanto en clase como cuando estoy estudiando más que desanimarme son un estímulo para mí	1	1	3.57	4	13.33
		2	4	14.29	4	13.33
		3	12	42.86	8	26.67
		4	10	35.71	10	33.33
		5	1	3.57	4	13.33
18.	Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo	1	1	3.57		
		2	1	3.57	5	16.67
		3	2	7.14	10	33.33
		4	9	32.14	8	26.67
		5	15	53.57	7	23.33
19.	En clase estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica	2	1	3.57	5	16.67
		3	6	21.43	12	40.00
		4	12	42.86	8	26.67
		5	9	32.14	5	16.67
20.	Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos	2	1	3.57	1	3.33
		3	4	14.29	11	36.67
		4	13	46.43	12	40.00
		5	10	35.71	6	20.00

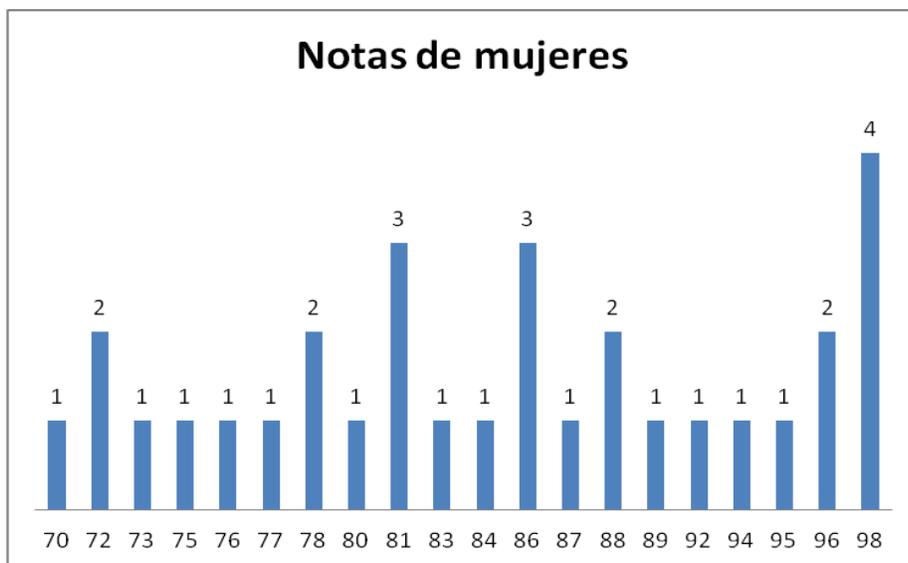
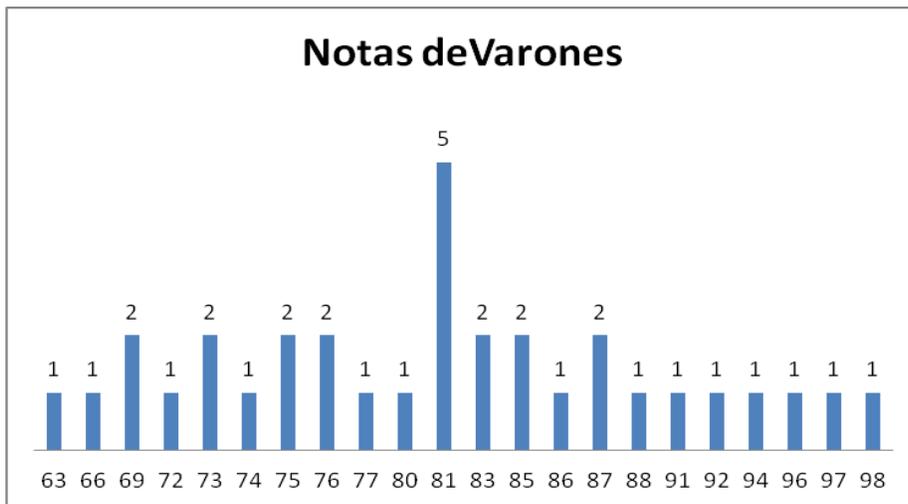
Anexo 4

Análisis del Rendimiento Académico.

El rendimiento académico manifestado en las Notas obtenidas por los varones con una muestra de 33 sujetos y 31 estudiantes mujeres son expuestas en los siguientes cuadros:

Notas de varones	f		
63	1		
66	1	Notas de mujeres	f
69	2	70	1
72	1	72	2
73	2	73	1
74	1	75	1
75	2	76	1
76	2	77	1
77	1	78	2
80	1	80	1
81	5	81	3
83	2	83	1
85	2	84	1
86	1	86	3
87	2	87	1
88	1	88	2
91	1	89	1
92	1	92	1
94	1	94	1
96	1	95	1
97	1	96	2
98	1	98	4
	N= 33		N= 31

Los datos se ven reflejados en las siguientes gráficas.



Anexo 5 Cuadros MED



REGISTRO GENERAL DE RESULTADOS FINALES

Ciclo Diversificado Nivel Medio

MED-D

Hoja No. 01 de 01

Fin de Ciclo Evaluación Excepcional
 1ra. Recuperación 2da. Recuperación

Grado 4to 5to 6to 7to

Código del establecimiento

09 - 01 - 0158

Semestre

4G

Código estadístico

09 - 001

Sector

Oficina Privado Municipal Cooperativa

Rama de enseñanza (carrera)

BACHILLERATO EN CIENCIAS Y LETRAS

002

Nombre del establecimiento

INSTITUTO PRIVADO MIXTO DE EDUCACION DIVERSIFICADA "DR. RODOLFO ROBLES"

Teléfono

77368577

Dirección del establecimiento

SI AVENIDA 8-10 ZONA 3

Departamento

QUETZALIBANANGO

Municipio

QUETZALIBANANGO

Plan:

Diaria Fin de Semana Aislado

Jornada:

Matutina Vespertina Nocturna Debe Incompleta

Número de acuerdo o resolución de autorización del establecimiento:

546

Resumen de estudiantes por Comunidad Étnica

COMUNIDAD ÉTNICA	Nombre (Letra inicial mayúscula)	Código	PROMOVIDOS(A)		NO PROMOVIDOS(A)		RETRASADOS				TOTAL
			Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Café/Alimentario		Por traslado		
LATINO O NO INDIGENA		2 R	1 1	1 7	0 4	0 4	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	0 3 6

CÓDIGO PERSONAL	NOMBRE DEL O DE LA ESTUDIANTE	Edad	Sexo	ASIGNATURAS / AREAS Y SUBÁREAS CURRICULARES																Promedio
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
A204CHZ	ARROYO RODRÍGUEZ, FRANCISCO FIANRIB	28	M	72	78	82	74	63	76	65	71	85	82	85	89	--	--	--	--	P
A200BYK	IASIGORCA DEL PÓR, MARIST MELINDA	28	F	76	74	78	72	76	77	68	76	79	75	90	83	--	--	--	--	P
A204BHC	CASNERA ENTA, VALENTINO XEHO	28	M	63	53	72	55	68	67	61	69	86	69	77	81	--	--	--	--	NP
A103GCB	CASO ALVARADO ARIELANA ROSITA	28	F	80	64	82	71	56	88	68	85	82	82	86	84	--	--	--	--	NP
A902GRN	COSMEVA RAMÍREZ, ARIEL YCANA	28	F	69	40	62	65	48	78	61	65	78	66	76	79	--	--	--	--	NP
J04YKM	COTICÓPEZ, BEVERLY ALEXANDRA	28	F	85	78	71	66	72	81	66	82	89	74	88	90	--	--	--	--	P
A301HDV	COSME LÓPEZ, CATALINA	28	F	73	66	67	66	62	80	60	76	66	67	84	86	--	--	--	--	P
A204NIZ	DE LEÓN DE LEÓN, PABLO ROBERTO	28	M	68	60	70	66	61	76	60	79	76	78	82	90	--	--	--	--	P
A500YQH	DEL CID CASTILLO, DELIA SOPHIA	28	F	87	95	86	96	89	88	89	96	90	89	89	99	--	--	--	--	P
A400JKS	ESTYLA VARGAS, SALMIRICA SILVIA	28	M	63	69	60	65	55	63	56	64	67	60	75	75	--	--	--	--	NP
A204MUC	GARCÍA MELÉNDEZ, EVELY ANDRÉS	28	F	81	66	65	68	63	71	75	74	87	77	82	86	--	--	--	--	P
A501BCG	GARCÍA PÉREZ, RUTH MARLENA	28	F	70	58	66	60	57	75	56	73	72	75	77	78	--	--	--	--	NP
A702VNL	GUTIÉRREZ CUELLA DA, SIBELYNÁN	28	M	77	71	75	71	65	77	63	74	70	76	86	83	--	--	--	--	P
A101SWY	JICÓRREZ PÉREZ, JENIFER ARIEL	28	M	79	79	76	68	64	79	65	80	87	80	89	87	--	--	--	--	P
A204JIZ	HERNÁNDEZ, JRAYAN JESÚS	28	M	74	79	80	69	72	84	69	83	83	79	86	92	--	--	--	--	P
A900SPZ	MALDONADO LÓPEZ, NORMA RAQUEL	28	F	84	86	81	70	70	88	73	87	88	85	87	89	--	--	--	--	P
A705GVR	MENCHO GÓMEZ, ARIEL RICARDO	28	M	83	68	73	66	68	81	67	81	83	76	84	81	--	--	--	--	P
A704JMI	MÉNDEZ FRANCISCO, FLORENCIA ELEAZAR	28	F	78	77	71	63	68	79	64	80	88	70	72	86	--	--	--	--	P

CODIGO PERSONA	NOMBRE DEL O DE LA ESTUDIANTE	Edad	Sexo	ASIGNATURAS / ÁREAS Y SUBÁREAS CURRICULARES																Promedio
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
A403QVR	MORALES VELAZCO, JAQUELINE PATRICIA	28	F	75	69	72	68	62	74	61	78	83	70	83	81	--	--	--	--	P
A201BXS	EDUZZI TERALÁN, JOSE SANTIAGO	28	M	62	65	70	65	57	72	58	73	71	71	78	76	--	--	--	--	NP
A202BCE	REYES ESCOBAR DELIA MARIA	28	F	84	83	81	85	69	84	71	85	90	84	91	93	--	--	--	--	P
A700FIJW	RIVERA ARGUETA, NUBIA YOLANDA	28	F	88	77	76	72	65	86	75	80	83	74	97	91	--	--	--	--	P
A204ZIW	RIVERA RIVERA, FERNANDA TERESA	28	M	79	76	84	71	64	78	68	81	89	83	91	96	--	--	--	--	P
A700UGJ	RODRIGUEZ RODRIGUEZ, LISA MARIA	28	F	81	79	70	70	72	82	63	80	79	74	94	95	--	--	--	--	P
A204YIC	RODRIGUEZ RETHAN COURT, DIEGO FERNANDO	28	M	79	67	65	64	60	75	60	73	87	75	85	78	--	--	--	--	P
A602DIQ	RODRIGUEZ ROMERO, SARAI RENEE	28	F	80	84	74	74	60	80	70	76	85	89	81	81	--	--	--	--	P
A303BKK	RUANO GONZALEZ, MARIO ESTUARDO	28	M	91	85	76	74	69	89	84	89	89	82	85	92	--	--	--	--	P
A100FIB	SANTANA TORO, DIEGO ANTONIO	28	M	80	78	83	71	75	80	71	84	87	76	93	95	--	--	--	--	P
A804CAS	SANTANA ROSARIO, SERGIO ANDREA	28	M	75	66	72	60	58	72	60	71	74	70	79	76	--	--	--	--	NP
A805DFV	SOLÍS VELÁSQUEZ, SOLÍS ANTONIETA	28	F	75	74	69	66	70	78	64	84	85	71	93	84	--	--	--	--	P
A500FJE	SOTO FUENTES, CAROLIN AIDA	28	F	87	85	80	82	75	94	76	86	84	86	94	83	--	--	--	--	P
A901EBV	TUMANA CRUZADA, GREGORIO GABRIEL	28	F	76	64	67	65	62	77	67	75	84	66	84	88	--	--	--	--	P
A700KVI	VÁSQUEZ GARCIA, MARILYN DYAN	28	F	93	82	87	89	86	89	89	88	86	82	84	92	--	--	--	--	P
A603ICT	VELÁSQUEZ CALDERÓN, DIEGO ANTONIO	28	M	71	66	69	64	61	78	60	73	64	71	79	78	--	--	--	--	P
A300KNL	VELAZQUEZ ROSA, ROSA TERESA	28	F	63	51	64	61	44	71	60	70	75	66	75	76	--	--	--	--	NP
A204IKR	VIELAGRÁN CHANQUIN, INGRID MARELI	28	F	78	76	77	73	68	77	68	80	83	81	86	85	--	--	--	--	P
----	-----ULTIMA LINEA-----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Código Asignatura	Nombre de la asignatura y subáreas curriculares	No. de cédula de docente o cédula de docencia	Nombre de la docente	Firma
1	LENGUA Y LITERATURA 4	009 10309 01	ROSA MARÍA MAZARIEGOS DE LEÓN	<i>[Firma]</i>
2	COMUNICACIÓN Y LENGUAJE I, II	009 105602 01	ESTUARDO ENRIQUE GUTIERREZ DE LEÓN	<i>[Firma]</i>
3	TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN	009 121290 01	JOSÉ LUIS HERNÁNDEZ	<i>[Firma]</i>
4	MATEMÁTICA 4	029 044732 01	JOEL ENRIQUE RODAS RAMÍREZ	<i>[Firma]</i>
5	FÍSICA	009 106602 01	ESTUARDO ENRIQUE GUTIERREZ DE LEÓN	<i>[Firma]</i>
6	CIENCIAS SOCIALES Y FORMACIÓN CIUDADANA 4	M13 17048 01	DANIEL CAÑO DOMINGO	<i>[Firma]</i>
7	PSICOLOGÍA	009 93021 01	MERCEDES DEL ROSARIO BARRIOS RODRIGUEZ	<i>[Firma]</i>
8	FILOSOFÍA	3-664	EDVIN ARMANDO RIVERA MUJA	<i>[Firma]</i>
9	EDUCACIÓN FÍSICA	1-48	HUGO LEONEL HIDALGO JEREZ	<i>[Firma]</i>
10	ELABORACIÓN DE GESTIÓN DE PROYECTOS	009 80283 01	JOSÉ ANTONIO ALVAREZ RODRIGUEZ	<i>[Firma]</i>
11	QUÍMICA	009 80283 01	JOSÉ ANTONIO ALVAREZ RODRIGUEZ	<i>[Firma]</i>
12	DESARROLLO CAPACIDAD DE PENSAMIENTO	009 113397 01	EMILIA EUGENIA ALCAHÉ MENDEZ	<i>[Firma]</i>
13				
14				
15				
16				

Cantidad de formatos de títulos entregados a la oficina de Títulos y Diplomas:

Observaciones:

Lugar y fecha: QUETZALTENANGO, 30 DE JUNIO DE 2010

Declaro y juro que son ciertos los datos consignados en el presente documento

MSC. SUSY GABRIELA MONTERROSO MARTINI
Nombre de la directora(a) del establecimiento

[Firma]
Firma y sello del o la director(a) del establecimiento

[Firma]
V.O. Responsable de la oficina de Títulos y Diplomas

1) Sección de Planeación, 2) Sección de Asesoría, 3) Sección de Evaluación, 4) Sección de Registro, 5) Sección de Seguimiento, 6) Sección de Estadística, 7) Sección de Investigación, 8) Sección de Promoción, 9) Sección de Asesoría, 10) Sección de Asesoría, 11) Sección de Asesoría, 12) Sección de Asesoría, 13) Sección de Asesoría, 14) Sección de Asesoría, 15) Sección de Asesoría, 16) Sección de Asesoría, 17) Sección de Asesoría, 18) Sección de Asesoría, 19) Sección de Asesoría, 20) Sección de Asesoría, 21) Sección de Asesoría, 22) Sección de Asesoría, 23) Sección de Asesoría, 24) Sección de Asesoría, 25) Sección de Asesoría, 26) Sección de Asesoría, 27) Sección de Asesoría, 28) Sección de Asesoría, 29) Sección de Asesoría, 30) Sección de Asesoría, 31) Sección de Asesoría, 32) Sección de Asesoría, 33) Sección de Asesoría, 34) Sección de Asesoría, 35) Sección de Asesoría, 36) Sección de Asesoría, 37) Sección de Asesoría, 38) Sección de Asesoría, 39) Sección de Asesoría, 40) Sección de Asesoría, 41) Sección de Asesoría, 42) Sección de Asesoría, 43) Sección de Asesoría, 44) Sección de Asesoría, 45) Sección de Asesoría, 46) Sección de Asesoría, 47) Sección de Asesoría, 48) Sección de Asesoría, 49) Sección de Asesoría, 50) Sección de Asesoría, 51) Sección de Asesoría, 52) Sección de Asesoría, 53) Sección de Asesoría, 54) Sección de Asesoría, 55) Sección de Asesoría, 56) Sección de Asesoría, 57) Sección de Asesoría, 58) Sección de Asesoría, 59) Sección de Asesoría, 60) Sección de Asesoría, 61) Sección de Asesoría, 62) Sección de Asesoría, 63) Sección de Asesoría, 64) Sección de Asesoría, 65) Sección de Asesoría, 66) Sección de Asesoría, 67) Sección de Asesoría, 68) Sección de Asesoría, 69) Sección de Asesoría, 70) Sección de Asesoría, 71) Sección de Asesoría, 72) Sección de Asesoría, 73) Sección de Asesoría, 74) Sección de Asesoría, 75) Sección de Asesoría, 76) Sección de Asesoría, 77) Sección de Asesoría, 78) Sección de Asesoría, 79) Sección de Asesoría, 80) Sección de Asesoría, 81) Sección de Asesoría, 82) Sección de Asesoría, 83) Sección de Asesoría, 84) Sección de Asesoría, 85) Sección de Asesoría, 86) Sección de Asesoría, 87) Sección de Asesoría, 88) Sección de Asesoría, 89) Sección de Asesoría, 90) Sección de Asesoría, 91) Sección de Asesoría, 92) Sección de Asesoría, 93) Sección de Asesoría, 94) Sección de Asesoría, 95) Sección de Asesoría, 96) Sección de Asesoría, 97) Sección de Asesoría, 98) Sección de Asesoría, 99) Sección de Asesoría, 100) Sección de Asesoría, 101) Sección de Asesoría, 102) Sección de Asesoría, 103) Sección de Asesoría, 104) Sección de Asesoría, 105) Sección de Asesoría, 106) Sección de Asesoría, 107) Sección de Asesoría, 108) Sección de Asesoría, 109) Sección de Asesoría, 110) Sección de Asesoría, 111) Sección de Asesoría, 112) Sección de Asesoría, 113) Sección de Asesoría, 114) Sección de Asesoría, 115) Sección de Asesoría, 116) Sección de Asesoría, 117) Sección de Asesoría, 118) Sección de Asesoría, 119) Sección de Asesoría, 120) Sección de Asesoría, 121) Sección de Asesoría, 122) Sección de Asesoría, 123) Sección de Asesoría, 124) Sección de Asesoría, 125) Sección de Asesoría, 126) Sección de Asesoría, 127) Sección de Asesoría, 128) Sección de Asesoría, 129) Sección de Asesoría, 130) Sección de Asesoría, 131) Sección de Asesoría, 132) Sección de Asesoría, 133) Sección de Asesoría, 134) Sección de Asesoría, 135) Sección de Asesoría, 136) Sección de Asesoría, 137) Sección de Asesoría, 138) Sección de Asesoría, 139) Sección de Asesoría, 140) Sección de Asesoría, 141) Sección de Asesoría, 142) Sección de Asesoría, 143) Sección de Asesoría, 144) Sección de Asesoría, 145) Sección de Asesoría, 146) Sección de Asesoría, 147) Sección de Asesoría, 148) Sección de Asesoría, 149) Sección de Asesoría, 150) Sección de Asesoría, 151) Sección de Asesoría, 152) Sección de Asesoría, 153) Sección de Asesoría, 154) Sección de Asesoría, 155) Sección de Asesoría, 156) Sección de Asesoría, 157) Sección de Asesoría, 158) Sección de Asesoría, 159) Sección de Asesoría, 160) Sección de Asesoría, 161) Sección de Asesoría, 162) Sección de Asesoría, 163) Sección de Asesoría, 164) Sección de Asesoría, 165) Sección de Asesoría, 166) Sección de Asesoría, 167) Sección de Asesoría, 168) Sección de Asesoría, 169) Sección de Asesoría, 170) Sección de Asesoría, 171) Sección de Asesoría, 172) Sección de Asesoría, 173) Sección de Asesoría, 174) Sección de Asesoría, 175) Sección de Asesoría, 176) Sección de Asesoría, 177) Sección de Asesoría, 178) Sección de Asesoría, 179) Sección de Asesoría, 180) Sección de Asesoría, 181) Sección de Asesoría, 182) Sección de Asesoría, 183) Sección de Asesoría, 184) Sección de Asesoría, 185) Sección de Asesoría, 186) Sección de Asesoría, 187) Sección de Asesoría, 188) Sección de Asesoría, 189) Sección de Asesoría, 190) Sección de Asesoría, 191) Sección de Asesoría, 192) Sección de Asesoría, 193) Sección de Asesoría, 194) Sección de Asesoría, 195) Sección de Asesoría, 196) Sección de Asesoría, 197) Sección de Asesoría, 198) Sección de Asesoría, 199) Sección de Asesoría, 200) Sección de Asesoría, 201) Sección de Asesoría, 202) Sección de Asesoría, 203) Sección de Asesoría, 204) Sección de Asesoría, 205) Sección de Asesoría, 206) Sección de Asesoría, 207) Sección de Asesoría, 208) Sección de Asesoría, 209) Sección de Asesoría, 210) Sección de Asesoría, 211) Sección de Asesoría, 212) Sección de Asesoría, 213) Sección de Asesoría, 214) Sección de Asesoría, 215) Sección de Asesoría, 216) Sección de Asesoría, 217) Sección de Asesoría, 218) Sección de Asesoría, 219) Sección de Asesoría, 220) Sección de Asesoría, 221) Sección de Asesoría, 222) Sección de Asesoría, 223) Sección de Asesoría, 224) Sección de Asesoría, 225) Sección de Asesoría, 226) Sección de Asesoría, 227) Sección de Asesoría, 228) Sección de Asesoría, 229) Sección de Asesoría, 230) Sección de Asesoría, 231) Sección de Asesoría, 232) Sección de Asesoría, 233) Sección de Asesoría, 234) Sección de Asesoría, 235) Sección de Asesoría, 236) Sección de Asesoría, 237) Sección de Asesoría, 238) Sección de Asesoría, 239) Sección de Asesoría, 240) Sección de Asesoría, 241) Sección de Asesoría, 242) Sección de Asesoría, 243) Sección de Asesoría, 244) Sección de Asesoría, 245) Sección de Asesoría, 246) Sección de Asesoría, 247) Sección de Asesoría, 248) Sección de Asesoría, 249) Sección de Asesoría, 250) Sección de Asesoría, 251) Sección de Asesoría, 252) Sección de Asesoría, 253) Sección de Asesoría, 254) Sección de Asesoría, 255) Sección de Asesoría, 256) Sección de Asesoría, 257) Sección de Asesoría, 258) Sección de Asesoría, 259) Sección de Asesoría, 260) Sección de Asesoría, 261) Sección de Asesoría, 262) Sección de Asesoría, 263) Sección de Asesoría, 264) Sección de Asesoría, 265) Sección de Asesoría, 266) Sección de Asesoría, 267) Sección de Asesoría, 268) Sección de Asesoría, 269) Sección de Asesoría, 270) Sección de Asesoría, 271) Sección de Asesoría, 272) Sección de Asesoría, 273) Sección de Asesoría, 274) Sección de Asesoría, 275) Sección de Asesoría, 276) Sección de Asesoría, 277) Sección de Asesoría, 278) Sección de Asesoría, 279) Sección de Asesoría, 280) Sección de Asesoría, 281) Sección de Asesoría, 282) Sección de Asesoría, 283) Sección de Asesoría, 284) Sección de Asesoría, 285) Sección de Asesoría, 286) Sección de Asesoría, 287) Sección de Asesoría, 288) Sección de Asesoría, 289) Sección de Asesoría, 290) Sección de Asesoría, 291) Sección de Asesoría, 292) Sección de Asesoría, 293) Sección de Asesoría, 294) Sección de Asesoría, 295) Sección de Asesoría, 296) Sección de Asesoría, 297) Sección de Asesoría, 298) Sección de Asesoría, 299) Sección de Asesoría, 300) Sección de Asesoría, 301) Sección de Asesoría, 302) Sección de Asesoría, 303) Sección de Asesoría, 304) Sección de Asesoría, 305) Sección de Asesoría, 306) Sección de Asesoría, 307) Sección de Asesoría, 308) Sección de Asesoría, 309) Sección de Asesoría, 310) Sección de Asesoría, 311) Sección de Asesoría, 312) Sección de Asesoría, 313) Sección de Asesoría, 314) Sección de Asesoría, 315) Sección de Asesoría, 316) Sección de Asesoría, 317) Sección de Asesoría, 318) Sección de Asesoría, 319) Sección de Asesoría, 320) Sección de Asesoría, 321) Sección de Asesoría, 322) Sección de Asesoría, 323) Sección de Asesoría, 324) Sección de Asesoría, 325) Sección de Asesoría, 326) Sección de Asesoría, 327) Sección de Asesoría, 328) Sección de Asesoría, 329) Sección de Asesoría, 330) Sección de Asesoría, 331) Sección de Asesoría, 332) Sección de Asesoría, 333) Sección de Asesoría, 334) Sección de Asesoría, 335) Sección de Asesoría, 336) Sección de Asesoría, 337) Sección de Asesoría, 338) Sección de Asesoría, 339) Sección de Asesoría, 340) Sección de Asesoría, 341) Sección de Asesoría, 342) Sección de Asesoría, 343) Sección de Asesoría, 344) Sección de Asesoría, 345) Sección de Asesoría, 346) Sección de Asesoría, 347) Sección de Asesoría, 348) Sección de Asesoría, 349) Sección de Asesoría, 350) Sección de Asesoría, 351) Sección de Asesoría, 352) Sección de Asesoría, 353) Sección de Asesoría, 354) Sección de Asesoría, 355) Sección de Asesoría, 356) Sección de Asesoría, 357) Sección de Asesoría, 358) Sección de Asesoría, 359) Sección de Asesoría, 360) Sección de Asesoría, 361) Sección de Asesoría, 362) Sección de Asesoría, 363) Sección de Asesoría, 364) Sección de Asesoría, 365) Sección de Asesoría, 366) Sección de Asesoría, 367) Sección de Asesoría, 368) Sección de Asesoría, 369) Sección de Asesoría, 370) Sección de Asesoría, 371) Sección de Asesoría, 372) Sección de Asesoría, 373) Sección de Asesoría, 374) Sección de Asesoría, 375) Sección de Asesoría, 376) Sección de Asesoría, 377) Sección de Asesoría, 378) Sección de Asesoría, 379) Sección de Asesoría, 380) Sección de Asesoría, 381) Sección de Asesoría, 382) Sección de Asesoría, 383) Sección de Asesoría, 384) Sección de Asesoría, 385) Sección de Asesoría, 386) Sección de Asesoría, 387) Sección de Asesoría, 388) Sección de Asesoría, 389) Sección de Asesoría, 390) Sección de Asesoría, 391) Sección de Asesoría, 392) Sección de Asesoría, 393) Sección de Asesoría, 394) Sección de Asesoría, 395) Sección de Asesoría, 396) Sección de Asesoría, 397) Sección de Asesoría, 398) Sección de Asesoría, 399) Sección de Asesoría, 400) Sección de Asesoría, 401) Sección de Asesoría, 402) Sección de Asesoría, 403) Sección de Asesoría, 404) Sección de Asesoría, 405) Sección de Asesoría, 406) Sección de Asesoría, 407) Sección de Asesoría, 408) Sección de Asesoría, 409) Sección de Asesoría, 410) Sección de Asesoría, 411) Sección de Asesoría, 412) Sección de Asesoría, 413) Sección de Asesoría, 414) Sección de Asesoría, 415) Sección de Asesoría, 416) Sección de Asesoría, 417) Sección de Asesoría, 418) Sección de Asesoría, 419) Sección de Asesoría, 420) Sección de Asesoría, 421) Sección de Asesoría, 422) Sección de Asesoría, 423) Sección de Asesoría, 424) Sección de Asesoría, 425) Sección de Asesoría, 426) Sección de Asesoría, 427) Sección de Asesoría, 428) Sección de Asesoría, 429) Sección de Asesoría, 430) Sección de Asesoría, 431) Sección de Asesoría, 432) Sección de Asesoría, 433) Sección de Asesoría, 434) Sección de Asesoría, 435) Sección de Asesoría, 436) Sección de Asesoría, 437) Sección de Asesoría, 438) Sección de Asesoría, 439) Sección de Asesoría, 440) Sección de Asesoría, 441) Sección de Asesoría, 442) Sección de Asesoría, 443) Sección de Asesoría, 444) Sección de Asesoría, 445) Sección de Asesoría, 446) Sección de Asesoría, 447) Sección de Asesoría, 448) Sección de Asesoría, 449) Sección de Asesoría, 450) Sección de Asesoría, 451) Sección de Asesoría, 452) Sección de Asesoría, 453) Sección de Asesoría, 454) Sección de Asesoría, 455) Sección de Asesoría, 456) Sección de Asesoría, 457) Sección de Asesoría, 458) Sección de Asesoría, 459) Sección de Asesoría, 460) Sección de Asesoría, 461) Sección de Asesoría, 462) Sección de Asesoría, 463) Sección de Asesoría, 464) Sección de Asesoría, 465) Sección de Asesoría, 466) Sección de Asesoría, 467) Sección de Asesoría, 468) Sección de Asesoría, 469) Sección de Asesoría, 470) Sección de Asesoría, 471) Sección de Asesoría, 472) Sección de Asesoría, 473) Sección de Asesoría, 474) Sección de Asesoría, 475) Sección de Asesoría, 476) Sección de Asesoría, 477) Sección de Asesoría, 478) Sección de Asesoría, 479) Sección de Asesoría, 480) Sección de Asesoría, 481) Sección de Asesoría, 482) Sección de Asesoría, 483) Sección de Asesoría, 484) Sección de Asesoría, 485) Sección de Asesoría, 486) Sección de Asesoría, 487) Sección de Asesoría, 488) Sección de Asesoría, 489) Sección de Asesoría, 490) Sección de Asesoría, 491) Sección de Asesoría, 492) Sección de Asesoría, 493) Sección de Asesoría, 494) Sección de Asesoría, 495) Sección de Asesoría, 496) Sección de Asesoría, 497) Sección de Asesoría, 498) Sección de Asesoría, 499) Sección de Asesoría, 500) Sección de Asesoría, 501) Sección de Asesoría, 502) Sección de Asesoría, 503) Sección de Asesoría, 504) Sección de Asesoría, 505) Sección de Asesoría, 506) Sección de Asesoría, 507) Sección de Asesoría, 508) Sección de Asesoría, 509) Sección de Asesoría, 510) Sección de Asesoría, 511) Sección de Asesoría, 512) Sección de Asesoría, 513) Sección de Asesoría, 514) Sección de Asesoría, 515) Sección de Asesoría, 516) Sección de Asesoría, 517) Sección de Asesoría, 518) Sección de Asesoría, 519) Sección de Asesoría, 520) Sección de Asesoría, 521) Sección de Asesoría, 522) Sección de Asesoría, 523) Sección de Asesoría, 524) Sección de Asesoría, 525) Sección de Asesoría, 526) Sección de Asesoría, 527) Sección de Asesoría, 528) Sección de Asesoría, 529) Sección de Asesoría, 530) Sección de Asesoría, 531) Sección de Asesoría, 532) Sección de Asesoría, 533) Sección de Asesoría, 534) Sección de Asesoría, 535) Sección de Asesoría, 536) Sección de Asesoría, 537) Sección de Asesoría, 538) Sección de Asesoría, 539) Sección de Asesoría, 540) Sección de Asesoría, 541) Sección de Asesoría, 542) Sección de Asesoría, 543) Sección de Asesoría, 544) Sección de Asesoría, 545) Sección de Asesoría, 546) Sección de Asesoría, 547) Sección de Asesoría, 548) Sección de Asesoría, 549) Sección de Asesoría, 550) Sección de Asesoría, 551) Sección de Asesoría, 552) Sección de Asesoría, 553) Sección de Asesoría, 554) Sección de Asesoría, 555) Sección de Asesoría, 556) Sección de Asesoría, 557) Sección de Asesoría, 558) Sección de Asesoría, 559) Sección de Asesoría, 560) Sección de Asesoría, 561) Sección de Asesoría, 562) Sección de Asesoría, 563) Sección de Asesoría, 564) Sección de Asesoría, 565) Sección de Asesoría, 566) Sección de Asesoría, 567) Sección de Asesoría, 568) Sección de Asesoría, 569) Sección de Asesoría, 570) Sección de Asesoría, 571) Sección de Asesoría, 572) Sección de Asesoría, 573) Sección de Asesoría, 574) Sección de Asesoría, 575) Sección de Asesoría, 576) Sección de Asesoría, 577) Sección de Asesoría, 578) Sección de Asesoría, 579) Sección de Asesoría, 580) Sección de Asesoría, 581) Sección de Asesoría, 582) Sección de Asesoría, 583) Sección de Asesoría, 584) Sección de Asesoría, 585) Sección de Asesoría, 586) Sección de Asesoría, 587) Sección de Asesoría, 588) Sección de Asesoría, 589) Sección de Asesoría, 590) Sección de Asesoría, 591) Sección de Asesoría, 592) Sección de Asesoría, 593) Sección de Asesoría, 594) Sección de Asesoría, 595) Sección de Asesoría, 596) Sección de Asesoría, 597) Sección de Asesoría, 598) Sección de Asesoría, 599) Sección de Asesoría, 600) Sección de Asesoría, 601) Sección de Asesoría, 602) Sección de Asesoría, 603) Sección de Asesoría, 604) Sección de Asesoría, 605) Sección de Asesoría, 606) Sección de Asesoría, 607) Sección de Asesoría, 608) Sección de Asesoría, 609)

Código PERSONAL	NOMBRE DEL O DE LA ESTUDIANTE	FORMA DE PRESENTACIÓN	EDAD	ASIGNATURAS / ÁREAS Y SUBÁREAS CURRICULARES																PROMEDIO
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
A403QVR	MICHÉLES VELASCO, JAQUELINE PATRICIA	28	F	67	63	80	76	65	73	71	71	82	83	65	66	--	--	--	--	P
A201BXS	PÉREZ TERÁN ANIL SAMIR	28	M	62	60	83	75	64	63	61	85	83	60	79	--	--	--	--	P	
A202BCE	REYES FORTIAR DELIA MARÍA	28	F	81	79	85	85	73	92	77	83	89	97	85	79	--	--	--	--	P
A700FIW	ROE ARQUETA SUTLEY JUDITH	28	F	81	75	81	82	80	88	72	84	86	95	74	91	--	--	--	--	P
A204ZIW	ROX ROS BLANCK STEVEN	28	M	70	78	88	81	66	85	67	72	86	83	73	82	--	--	--	--	P
A700GQJ	ROSAS FORALES, LESA MARÍA	28	F	70	77	77	75	69	87	68	79	97	96	70	83	--	--	--	--	P
A204YIC	RODRÍGUEZ JULIANCOURT, DIEGO CARLOS	28	M	66	75	75	76	63	69	62	62	89	76	60	79	--	--	--	--	P
A602DIQ	ROMERO NICOLAS, SARA XIMEN	28	F	71	92	80	72	75	81	78	76	81	87	79	79	--	--	--	--	P
A3015KR	RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, MARIO ESTUARDO	28	M	83	79	84	81	77	94	88	71	89	95	94	91	--	--	--	--	P
A100F7B	RODRÍGUEZ ROSALBA ANTONIO	28	M	69	64	83	79	67	81	62	75	98	90	65	80	--	--	--	--	P
A804JAS	RODRÍGUEZ ROSALBA, SERGIO ADOLFO	28	M	64	64	77	73	64	75	61	61	93	64	68	68	--	--	--	--	P
A805DFV	RODRÍGUEZ VELASCO, ANITA ANTONIETA	28	F	70	63	68	80	66	81	65	76	87	90	65	83	--	--	--	--	F
A503LJE	RODRÍGUEZ, CAROL ROSA	28	F	87	81	84	95	80	98	84	86	83	99	87	82	--	--	--	--	P
A501EBV	RODRÍGUEZ, GREGORIO	28	F	69	61	72	75	60	72	64	70	84	92	62	81	--	--	--	--	P
A700XVH	RODRÍGUEZ GARCÍA, MARILYN IVAN	28	F	88	81	92	91	84	94	95	88	85	98	93	91	--	--	--	--	P
A601EC	RODRÍGUEZ CALDERÓN, DIEGO ANTONIO	28	M	67	65	68	72	60	69	66	71	78	79	62	71	--	--	--	--	P
A100KNI	VILLACORTE ROS, MARÍA ELICHI	28	F	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	RI
A204LIX	VILLAGRAN CHANQUEN, FABIOLA ELIZABETH	28	F	69	70	83	78	70	78	69	75	86	90	64	87	--	--	--	--	P
----	----- ULTIMA LINEA -----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Código de asignatura	Nombre de la asignatura/áreas y subáreas curriculares	Código de centro, estado de procedencia del docente	Nombre del o la docente	Firma
1	LENGUA Y LITERATURA 4B	105 100091 01	ROSA MARÍA MAZARIEGOS DE LEÓN	<i>[Firma]</i>
2	COMUNICACIÓN, LENGUAJES L3 (INGLÉS) 4B	109 105602 01	ESTUARDO ENRIQUE GUTIERREZ DE LEÓN	<i>[Firma]</i>
3	TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN 4B	109 121230 01	JOSÉ LUIS HERNÁNDEZ	<i>[Firma]</i>
4	MATEMÁTICA 4B	109 105142 01	GABRIEL ANTONIO MOLINA ARANCO	<i>[Firma]</i>
5	FÍSICA B	109 106602 01	ESTUARDO ENRIQUE GUTIERREZ DE LEÓN	<i>[Firma]</i>
6	CIENCIAS SOCIALES Y FORMACIÓN CIUDADANA 4B	109 60210 01	AURA MARÍA GRIJALVA MENERA	<i>[Firma]</i>
7	PSICOLOGÍA B	109 93021 01	MARILYN DEL ROSARIO BARRIOS RODRÍGUEZ	<i>[Firma]</i>
8	FILOSOFÍA B	2-674	EDWIN ARMANDO RIVERA MEJÍA	<i>[Firma]</i>
9	EDUCACIÓN FÍSICA B	109 332095 04	ROXAN NOÉ DE LEÓN MALDONADO	<i>[Firma]</i>
10	ELABORACIÓN Y GESTIÓN DE PROYECTOS B	108 77913 01	CRISTOBAL ARMANDO TZUJ TZUJ	<i>[Firma]</i>
11	QUÍMICA B	109 91425 01	SURAMA ROSIBEL CUFENTES RUIZ	<i>[Firma]</i>
12	DESARROLLO CAPACIDAD DE PENSAMIENTO B	109 115377 01	EMILIA EUGENIA ALCALÁ MÉNDEZ	<i>[Firma]</i>
13				
14				
15				
16				

Cantidad de formatos de títulos entregados a la oficina de Títulos y Diplomas:

Observaciones: _____
 Lugar y fecha: QUITZALTENANCO, 30 DE NOVIEMBRE DE 2013

Declaro y juro que son ciertos los datos consignados en el presente documento

SUSY CANDELARIA MONTERROSO MAUTINI
 Nombre del o la director(a) del establecimiento

[Firma]
 Firma y sello del o la director(a) del establecimiento y del responsable de supervisión

1) Este documento es propiedad del establecimiento y no debe ser utilizado para fines ajenos a los que fue emitido.
 2) La información contenida en este documento es de carácter confidencial y no debe ser divulgada a terceros.
 3) La información contenida en este documento es de carácter confidencial y no debe ser divulgada a terceros.
 4) La información contenida en este documento es de carácter confidencial y no debe ser divulgada a terceros.

