



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS**  
**INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

LA AUTORREGULACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO: EL POTENCIAL DE LA  
TEORÍA SOCIOCOGNITIVA

T E S I S

Para obtención del grado de  
DOCTOR EN EDUCACIÓN

P R E S E N T A:

Maritza Trejo Urieta

Directora de Tesis:

Dra. Ofmara Yadira Zúñiga Hernández

Comité Tutorial:

Dr. César Barona Ríos

Dra. Mabel Osnaya Moreno

Dr. Omar García Ponce de León

Dr. Eliseo Guajardo Ramos

Dr. José Antonio Jerónimo Montes

Dra. Mariana Inés Tezón

Cuernavaca, Morelos, Julio de 2021

## Índice de contenido

<b>Introducción</b> .....	4
<b>Problemática</b> .....	7
<i>Pregunta general de investigación</i> .....	12
<b>Preguntas específicas</b> .....	12
<i>Objetivo general de investigación</i> .....	12
<b>Objetivos específicos</b> .....	13
<i>Contribución del estudio</i> .....	13
<b>Capítulo 1. La adolescencia y sus roles</b> .....	14
<b>La adolescencia</b> .....	14
<b>Aspectos cognitivos</b> .....	16
<b>Aspectos afectivos</b> .....	18
<b>Integración de los aspectos cognitivos y afectivos</b> .....	20
<b>Implicaciones para el ámbito educativo</b> .....	24
<b>Capítulo 2. Aprendizaje social y autorregulación</b> .....	27
<b>Aprendizaje y aprendizaje social</b> .....	27
<b>La autorregulación</b> .....	31
<b>Procesos cognitivos necesarios para el proceso autorregulatorio</b> .....	37
<b>La autorregulación en la adolescencia</b> .....	39
<b>Capítulo 3. La teoría sociocognitiva y la autorregulación</b> .....	43
<b>Subfunciones o subprocesos de la autorregulación</b> .....	44
<b>Aprendizaje autorregulado</b> .....	46
<b>Cómo se ha estudiado la autorregulación desde la teoría sociocognitiva</b> .....	51
<b>Las fallas en el proceso de autorregulación</b> .....	52
<b>Fases y áreas del aprendizaje autorregulado</b> .....	54
<b>Modelos de autorregulación desde la teoría sociocognitiva</b> .....	56
<i>Modelo triádico del funcionamiento autorregulatorio</i> .....	57
<i>Modelo de fases y subprocesos de la autorregulación</i> .....	59
<b>Capítulo 3. Modelo teórico sociocognitivo del desarrollo de la competencia de la autorregulación</b> .....	63
<b>Nivel observacional: Modelos</b> .....	65

<b>Nivel observacional: Descripción verbal</b>	67
<b>Nivel emulativo: Guía social y retroalimentación</b>	67
<b>Nivel autocontrolado: Estándares internos</b>	68
<b>Nivel autocontrolado: Autorreforzamiento</b>	69
<b>Nivel autorregulado: Procesos de autorregulación</b>	70
<b>Nivel autorregulado: Creencias de autoeficacia</b>	70
<b>Estructuración y representación del modelo teórico</b>	71
<b>Capítulo 4. Metodología</b>	73
<b>Tipo de investigación</b>	73
<b>Instrumento</b>	73
<b>Criterios de muestreo</b>	75
<b>Criterios de inclusión de los sujetos participantes</b>	76
<i>Acceso a los sujetos participantes</i>	78
<b>Muestra</b>	79
<b>Procedimiento</b>	80
<b>Procesamiento de la información</b>	81
<b>Validez</b>	82
<b>Mapa cognitivo</b>	88
<i>Desarrollo del mapa cognitivo</i>	89
<b>Jueceo de las entrevistas a partir del modelo teórico</b>	90
<b>Capítulo 5. Resultados y Discusión</b>	95
<b>Caracterización de la población</b>	96
<b>El potencial del modelo teórico sociocognitivo del desarrollo de la competencia de la autorregulación</b>	100
<b>Tipo de influencia social: Modelos</b>	103
<b>Tipo de influencia social: Descripción verbal</b>	105
<b>Tipo de influencia social: Guía social y retroalimentación</b>	108
<b>Tipo de influencia personal: Estándares internos</b>	111
<i>Tipo de influencia personal: Autorreforzamiento</i>	112
<i>Tipo de influencia personal: Procesos de autorregulación</i>	116
<i>Tipo de influencia personal: Creencias de autoeficacia</i>	118

<b>El mapa cognitivo como herramienta para el análisis de las dificultades en el proceso autorregulatorio</b> _____	121
<b>Conclusiones y recomendaciones</b> -----	133
<b>Bibliografía</b> -----	136
<b>ANEXO</b> -----	143

### Índice de tablas

Tabla 1. Fases y áreas del aprendizaje autorregulado	55
Tabla 2. Comparación entre el Modelo triádico del funcionamiento autorregulatorio y la teoría general sobre la autorregulación	59
Tabla 3. Modelo teórico sociocognitivo del desarrollo de la competencia de la autorregulación.	64
Tabla 4. Libro de códigos realizado por el subgrupo A	83
Tabla 5. Libro de códigos realizado por el subgrupo B	85
Tabla 6. Comparación del libro de códigos inicial y las codificaciones realizadas para validar la entrevista	87
Tabla 7. Concentrado de las características de los estudiantes entrevistados	96
Tabla 8. Síntesis de la correspondencia de las entrevistas con el modelo teórico de Schunk y Zimmerman	101
Tabla 9. Concentrado del nivel de desarrollo de la autorregulación e incidentes críticos identificados en cada caso.	122
Tabla 10. Conceptos centrales del mapa y su correspondencia con los fragmentos de las entrevistas	125

## Índice de figuras

Figura 1. Modelo Trifásico Recíproco de Albert Bandura	28
Figura 2. Subprocesos involucrados en la autorregulación del comportamiento	45
Figura 3. Modelo triádico del funcionamiento autorregulatorio	57
Figura 4. Modelo de fases y subprocesos de la autorregulación	60
Figura 5. Mapa cognitivo del informante I11. Ernesto	128

## Introducción<sup>1</sup>

El interés por este tema surge a partir de las observaciones hechas como personal escolar de una escuela secundaria pública del estado de Morelos en relación con las formas de interactuar del alumnado<sup>2</sup>, la forma como se desenvuelven en su entorno social y como se le orienta ante las dificultades que enfrenta.

Como estereotipo general se asume que un estudiante que no se ve involucrado en problemas es un buen estudiante, por el contrario, quienes continuamente se ven involucrados en problemas son considerados malos estudiantes que requieren de orientación y llamadas de atención por parte de las autoridades escolares para que corrijan su conducta. Este estereotipo aún está presente en la dinámica escolar actual, se deja de lado que los problemas en los que se ve involucrado un adolescente pueden ser un momento de oportunidad para promover el desarrollo personal y afectivo en vez de ser un motivo para clasificar a los estudiantes como buenos o malos.

Los problemas por los que atraviesa los estudiantes son atribuibles a ellos: a características personales como su capacidad o incapacidad para tener un desempeño aceptable, a características de su entorno como su dinámica familiar, o debido a las consecuencias de su conducta; el personal escolar suele atender las dificultades por las que atraviesan los adolescentes estudiantes de secundaria a partir de alguna de estas tres causas atribuibles, sin embargo con esto no se ha logrado que, de manera general, estudiantes con dificultades constantes o graves (en riesgo de deserción o de conductas de riesgo) tengan una mejoría en su trayectoria escolar y personal.

---

<sup>1</sup> El formato para esta tesis se basa en el Manual de la APA 7ª edición.

<sup>2</sup> En este documento se hace uso del masculino como equivalente al femenino.

La forma como las autoridades escolares responden y orientan al estudiante de secundaria y las estrategias que utiliza el alumno deben formar parte del análisis de la dinámica escolar, pues las instituciones escolares tienen gran influencia en el desarrollo social y moral del estudiante.

### **Problemática**

La adolescencia, como una de las siete etapas de la vida (prenatal, infancia, niñez, adolescencia, juventud, adultez y ancianidad), tiene dificultades y retos que el adolescente debe afrontar y superar para poder vivir esta etapa de la mejor manera posible y tener una transición exitosa hacia la vida adulta. Esta etapa de la vida es un periodo de transición difícil en la medida que su travesía se entremezcla con cambios biológicos, cambios en el modo de socialización, exigencias escolares para aprender ciencias, matemáticas, lectura (sobre todo su comprensión), relaciones de pareja y posibles encrucijadas que lleven a convencer a los propios adolescentes que no son buenos para realizar algunas tareas y por lo tanto no tiene caso perseguir metas, ni siquiera planteárselas (McLaughlin y Talbert, 2001).

La situación por la cual atraviesan los adolescentes en México que se encuentran inscritos en la secundaria, no necesariamente son conscientes de las encrucijadas que conlleva el carecer de herramientas que les apoyan en la toma de decisiones que serán claves para su desarrollo futuro. La falta de estas herramientas puede derivar en dificultades durante la adolescencia y en la vida adulta, específicamente en la transición hacia la vida adulta, el éxito en la vida y la estabilidad laboral.

La familia, la institución educativa, los pares y el contexto sociopolítico son elementos que influyen en la adolescencia y deben considerarse en su estudio e intervención. Pobreza, estancamiento en la movilidad escolar, dificultades para entender y aprender, cambio de expectativa en cuanto a lo que se espera de la escuela y, en lo afectivo, dificultad para establecer un trayecto de vida con sentido digno. Todos estos aspectos sumados se traducen en una enorme carga para la cual los adolescentes necesitarán de herramientas que estimulen sus propias capacidades traducidas en metas realistas, asequibles, que se puedan poner en marcha con la participación y la voluntad de ellos mismos.

El adolescente requiere del apoyo de la familia para que pueda desarrollarse y afrontar de manera exitosa las dificultades ante las que se pueda encontrar, su identidad y capacidad de autorregulación están en construcción aún, la conducta de riesgo y la conducta adictiva suelen desarrollarse en esta etapa, si se les deja solos corren el riesgo de ver afectada su formación educativa y su desarrollo personal y afectivo. A pesar de la gran importancia que tiene la familia en esta etapa en algunos casos no se les ofrece apoyo y por el contrario se les exige asumir los roles de la edad adulta sin haber tenido una preparación u orientación clara para ello.

La institución educativa, por su parte, en la medida en que exige más tiempo reduce el sentido de comunidad que necesitaría prevalecer, y al centrar su atención en los procesos académicos genera condiciones en las que los estudiantes y la familia también centran su atención en este tipo de procesos.

Este estudio no pretende abarcar todos los problemas antes enunciados, la mirada se centra en los hilos invisibles de la autopercepción de la condición adolescente en el contexto de la escuela secundaria, en específico la construcción del *mundo interno*

(Habermas, 1987). Para Habermas el mundo interno corresponde a un ámbito de materialidad de la realidad que se identifica con los actos de autopresentación del individuo cuyo significado se reconoce en una trama discursiva.<sup>3</sup>

El mundo interno al cual se hará referencia es la autopercepción del adolescente, de su propia condición, pero la mirada desde la cual se delimita el problema es la complejidad para dotar de sentido a la misma, considerando de manera simultánea su propia capacidad para reconocer esa condición y sobre todo hacer algo al respecto. En esta tesitura es que la mirada del sujeto se adhiere a los postulados del aprendizaje social de Bandura (1983).

El primer aspecto a resaltar sobre este autor es el de su actualidad. Si bien su teoría del aprendizaje social data de los años 80, su relevancia destaca ante la falta de teorías plausibles para explicar por qué en las pruebas internacionales de lectura, matemáticas y ciencias del PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes), los estudiantes con alto desempeño mostraban actitudes de seguridad en sus resultados. No obstante, estudiantes con un optimismo alto (cabe precisar que los estudiantes mexicanos que participan en las pruebas del PISA muestran dosis alta de optimismo, comparables a sus contrapartes estudiantiles de países anglosajones), pero ello no necesariamente se ve reflejado en su desempeño.

De acuerdo con los resultados de PISA 2018 (OCDE, 2019) los estudiantes mexicanos consideran que su inteligencia es algo que les caracteriza y sobre lo que no pueden incidir, lo que implica que no actúen y no pongan atención a los elementos

---

<sup>3</sup> En su versión clínica, la trama discursiva del mundo interno concerniría a la materia prima del psicoanálisis. En esta misma dirección, si la realidad fuese la dimensión subjetiva atrapada en el poder, correspondería al análisis del discurso destacado por Foucault (Dreyfus & Rabinow, 1988).

internos que puedan influir en una mejora del desempeño académico. Si los estudiantes no confían en sí mismos para tener un desempeño favorable o consideran que no pueden hacer algo para mejorar su desempeño académico entonces éste se puede ver mermado.

¿A qué se debe esta disonancia? ¿Qué es lo que representa para un estudiante adolescente, que la familia, amigos, la escuela, esto es, su círculo de referentes próximos vea reflejadas estas señales en buenos promedios escolares, pero lo anterior se desvanezca al tener que movilizar sus recursos razonando sobre situaciones para las cuales necesita algo más que haber aprendido de memoria, algo más que haber repetido lecciones, algo más que sortear una piadosa curva del promedio de un conjunto de asignaturas?

Este aspecto de falta de correspondencia entre el optimismo y el desempeño es un ejemplo para el cual las teorías del aprendizaje social ofrecen una explicación plausible. Bandura (1986) hace énfasis en los procesos internos, autoprocesos de acuerdo con la teoría sociocognitiva, para comprender y explicar la conducta humana e incidir en su desarrollo y bienestar. Los autoprocesos, a reserva de que esto se profundiza más adelante, se entienden como la capacidad para observarse a sí mismo y para reflexionar sobre sí mismo. A pesar del aporte, esta teoría no se retoma dentro de los programas y planes educativos en México, en los que se hace un planteamiento desde el humanismo (SEP, 2017).

El aspecto sustancial de la teoría sociocognitiva es que coloca el arsenal de explicaciones en incidentes críticos, cognitivos o no, que resultan de la valoración del propio adolescente, pero a diferencia de teorías alternativas del desarrollo, como

podrían ser las etapas de desarrollo moral de Kohlberg (1992), el acento se coloca en el equilibrio del juicio inicial y un modelo de conducta observado de manera vicaria.

Esta teoría ha sido poco utilizada para interpretar situaciones que se encuentran en los expedientes de reportes de conducta de los adolescentes y que se pueden retomar mediante entrevistas encaminadas a reconocer la situación de disonancia, el juicio inicial que sobre el incidente tiene el propio adolescente y estrategias de reconocimiento apoyadas en conductas aprendidas por observación.

Está demostrado que los aspectos afectivos influyen en el desempeño académico, en el éxito en la vida y el éxito laboral, sin embargo, a pesar de la vasta evidencia en este sentido en la educación formal se considera y dedica mayor tiempo y recursos al desarrollo de los aspectos cognitivos que a los afectivos. Es apremiante centrar la atención en los autoprocesos, en el mundo interior del adolescente, reconocerlos, validarlos y favorecer que el adolescente desarrolle su capacidad para incidir en su propio desarrollo.

Es importante tener presente que la capacidad del estudiante de secundaria (ubicado en su mayoría en la adolescencia temprana) para analizar y explicar sus experiencias e interacciones en relación con la autorregulación está en construcción, el desarrollo de su pensamiento abstracto y formal está iniciando y tienen por tanto dificultades para implementarlos en situaciones concretas. Esta falta de abstracción implica que la percepción que el adolescente hace sobre sí mismo no se expresa sobre una estructura, por lo que deben buscarse herramientas que ofrezcan la posibilidad de dar estructura al discurso del adolescente con respecto al proceso autorregulatorio y que posibilite identificar las limitaciones en su proceso.

### ***Pregunta general de investigación***

¿Es plausible utilizar el modelo teórico del aprendizaje social para explicar incidentes que obstaculizan el desarrollo personal y afectivo de los adolescentes de secundaria que atraviesen por alguna situación que les impida un afrontamiento exitoso en su desarrollo?

### **Preguntas específicas**

1. ¿Qué tan adecuado es el modelo teórico del aprendizaje social para explicar algunas dificultades que retrasan el desarrollo personal y afectivo de los adolescentes inscritos en un posible impedimento en su desarrollo personal y afectivo?
2. ¿Cuáles serían las herramientas adecuadas para identificar las posibles situaciones de los adolescentes en su desarrollo personal y afectivo?
3. ¿De qué manera las instancias escolares pueden apoyar al adolescente para que afronte de manera exitosa la situación de impedimento a su desarrollo personal y afectivo?

### ***Objetivo general de investigación***

Analizar la plausibilidad del modelo teórico del aprendizaje social para explicar incidentes que obstaculizan el desarrollo de adolescentes de secundaria que atraviesen por alguna situación que les impida un afrontamiento exitoso en su desarrollo personal y afectivo.

### **Objetivos específicos**

1. Explorar el potencial del modelo teórico del aprendizaje social para explicar algunas dificultades que retrasan el desarrollo personal y afectivo de los adolescentes.
2. Identificar instrumentos con capacidad de diagnosticar las situaciones de adolescentes implicadas en su desarrollo personal y afectivo.
3. Proponer estrategias de participación para las instancias escolares (orientación educativa, maestros, padres de familia), en el apoyo de adolescentes para afrontar una posible situación de impedimento a su desarrollo.

### ***Contribución del estudio***

Esta investigación permite profundizar en el estudio de las dificultades por la que pueden atravesar los adolescentes en su desarrollo personal y afectivo, a través del modelo teórico del aprendizaje social.

## Capítulo 1. La adolescencia y sus roles

Cada etapa de la vida tiene exigencias sociales y dificultades ante las cuales el individuo necesita mediar para lograr un equilibrio entre éstas y las expectativas y necesidades propias, en la adolescencia las exigencias sociales más representativas son la madurez emocional y el inicio en la adopción de los roles propios de la adultez, como pensar y planear más seriamente sobre su futuro e iniciar su independencia social y económica. Esta etapa debe ser analizada y comprendida en contexto, no se puede hablar de la adolescencia con independencia de la influencia que ejerce el entorno, por lo que en este capítulo se presentan las características generales de la adolescencia de acuerdo con la cultura occidental, los aspectos cognitivos, los aspectos afectivos y las implicaciones de ambos en el ámbito educativo.

### La adolescencia

Para comprender la adolescencia se deben considerar cuatro fuentes de influencia importantes: la familia, los pares, la institución educativa y el entorno político-social; y cuatro ámbitos de su desarrollo: la salud física, el afecto, la sexualidad y el cognitivo. Al ser una etapa de transición y debido a sus características sociales, psicológicas y biológicas (que se explican en los párrafos siguientes), el apoyo de la familia es fundamental para que el adolescente pueda aprender a afrontar las dificultades que pudiera tener y para su sano desarrollo.

La adolescencia es una etapa del desarrollo humano que comprende de los 10 a los 24 años y su estudio se divide en tres subetapas: 1) la adolescencia temprana de los 10 a los 14 años, 2) la adolescencia media de los 15 a los 19 años, 3) y la adolescencia tardía de los 20 a los 24 años (OMS, 1986). La adolescencia temprana se caracteriza

por cambios corporales rápidos como incremento en la altura, crecimiento del vello en axilas, zonas genitales y cara, desarrollo de senos y primera menstruación en mujeres y aumento del tamaño en testículos en varones. A partir de estos cambios corporales puede desarrollarse ansiedad o inseguridad, se cuestiona la identidad de género y hay una intensa necesidad de privacidad y de probar los límites impuestos por los padres.

En esta subetapa el adolescente suele tener un pensamiento egocéntrico y extremista, es decir, tiende a centrarse en sí mismo y fácilmente se va a los extremos al percibir una situación como totalmente buena o mala. En la revisión de la literatura se indica que el interés en las relaciones románticas y sexuales surge en la adolescencia media, sin embargo esto puede ser distinto en la actualidad e iniciar en esta subetapa. Es la adolescencia temprana en la que se encuentran la mayoría de los estudiantes de secundaria en México, específicamente entre los 11 y los 15 años.

En la adolescencia media los cambios físicos que iniciaron en la adolescencia temprana continúan, socialmente buscan tener más independencia y la preocupación por el aspecto físico y la presión por parte de los pares alcanza su punto máximo.

En la adolescencia tardía los cambios corporales son notoriamente menores, su altura y características físicas son las que tendrán en su vida adulta. El pensamiento egocéntrico y extremista disminuye, tienen mayor control de impulsos y un sentido más claro de su identidad, en muchos casos inicia la búsqueda de independencia socioeconómica o ya se tiene.

En nuestra cultura occidental la adolescencia es vista como un "periodo de preparación para la edad adulta" (OMS, s.f.) y como tal se espera que los adolescentes asuman conductas propias de la adultez como madurez en la toma de decisiones y, por consiguiente, disminución en la impulsividad, interés e inicio en actividades relacionadas

con la vida laboral y control de las emociones. Se espera que a lo largo de la adolescencia se alcance logros como la “independencia de las figuras parentales, aceptación de la imagen corporal, integración en la sociedad a través del grupo, y consolidación de la identidad” (Eddy, 2014, p. 14), de no alcanzarlos puede tener dificultades para establecer vínculos interpersonales sanos, tener conflictos relacionados con la personalidad o tener inestabilidad laboral.

### **Aspectos cognitivos**

Como aspectos cognitivos se entienden los procesos cognitivos básicos (sensación, percepción, atención y memoria) y superiores, este apartado se centra en los procesos cognitivos superiores vinculados con la inteligencia o desempeño académico, específicamente pensamiento y lenguaje y su influencia en la conducta.

Durante la adolescencia temprana el cerebro tiene desarrolladas las zonas relacionadas con la búsqueda de recompensa, en cambio las áreas relacionadas con la planificación y el control emocional terminan de desarrollarse alrededor de los 17 años, es decir en la adolescencia media. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) (s.f.) el adolescente aún no tiene totalmente desarrollada la capacidad de "entender la relación entre una conducta y sus consecuencias, ni tampoco de percibir el grado de control que tiene o puede tener respecto de la toma de decisiones relacionadas con la salud" (s/p). Por su parte, los lóbulos frontales, responsables del control de impulsos, de la coordinación de la toma de decisiones complejas, y de la coordinación y selección de varias opciones de conducta considerando sus consecuencias, se terminan de desarrollar a partir de los 20 años, en la adolescencia tardía.

En la adolescencia temprana se presenta un desequilibrio entre los circuitos cerebrales mesolímbico y la corteza prefrontal, relacionados con la motivación, la búsqueda de recompensas, la regulación emocional y conductual, lo que explica el aumento de la impulsividad y las conductas de riesgo del adolescente, así como su vulnerabilidad ante un contexto que favorezca las conductas adictivas, por lo que una red familiar y social que le ayude a orientar su comportamiento es importante.

El pensamiento abstracto inicia su desarrollo en la adolescencia, este tipo de pensamiento se centra en elementos intangibles y no presentes, así como la reflexión sobre las causas de los hechos que nos permite hacer planes o anticipar un posible resultado. Los adolescentes empiezan a desarrollar este tipo de pensamiento, pero tienen dificultades para aplicarlo en situaciones concretas debido a la intensidad con la que experimentan las emociones, lo que puede derivar en una toma de decisiones precipitadas y una conducta errática en situaciones específicas.

El pensamiento formal también inicia en la adolescencia y se caracteriza por reemplazar los objetos concretos por ideas o conceptos propios, permite plantear hipótesis y generar experiencias mentales para comprobarlas. De acuerdo con investigaciones en adolescentes de entre 11 y 19 años de América Latina y España, el pensamiento formal se encuentra en transición y parece estar relacionado con dificultades en el desempeño académico en las áreas de ciencias y matemáticas (Molina y Rada, 2013). Esto contradice la idea generalizada de que los adolescentes pueden tener un pensamiento lógico en la toma de decisiones o que pueden resolver una dificultad a partir de considerar las variables implicadas, en realidad inician la etapa de las operaciones formales pero su desarrollo puede alargarse hasta la edad adulta.

## **Aspectos afectivos**

Con aspectos afectivos se entienden aquellos procesos que no están relacionados con la inteligencia académica ni el pensamiento abstracto o formal, como la actitud, el autoconocimiento, búsqueda de identidad e independencia, la regulación de la conducta, las emociones.

En la adolescencia las necesidades propias y las exigencias del entorno cambian y se intensifican, el adolescente debe lograr un equilibrio entre ambos para avanzar en su desarrollo por lo que el bienestar de la adolescencia es importante en sí mismo y su estudio debe buscar este bienestar para que pueda vivir dicha etapa de la mejor manera posible (AACAP, 2015; Pineda y Aliño, s.f; UNICEF, 2002; Poncela, 2014, OMS, 2021).

A nivel social cuestionan la figura de autoridad y límites establecidos, exploran formas de ser distintos a las que promueve el núcleo familiar, buscan ídolos sociales, religiosos, artísticos y mayor independencia, son más susceptibles a ser influidos por sus pares o por alguien a quien consideren un modelo a seguir. Se identifican con valores que pueden ser distintos a los establecidos por el núcleo familiar e inicia un pensamiento a futuro centrado en sus ideales (Poncela, 2014; Pineda y Aliñoso, s.f; Guzmán, 2017).

De acuerdo con la OMS (2014) la exploración, experimentación y asunción de riesgos que caracterizan al adolescente no necesariamente tienen un origen antisocial o patológico, estas características están relacionadas con la capacidad del cerebro adolescente para cambiar y adaptarse, ofrecen la posibilidad de "mejorar situaciones negativas que se produjeron en los primeros años de vida" (s/p). Esta capacidad es relevante ante los cambios sociales y económicos acelerados, intensos y continuos que

se experimentan actualmente, permite que el adolescente pueda lidiar con estos cambios y la incertidumbre de una manera favorable, de lo contrario una estructura cerebral y una personalidad rígida tendría dificultades para adaptarse de manera exitosa.

El desarrollo de la identidad inicia en la pubertad, etapa previa a la adolescencia, y tiene su momento crucial en esta última, puede transcurrir de manera tranquila o de manera muy llamativa, lo importante es que el adolescente logre, con el respaldo y orientación de su red familiar y social, resolver de manera sana los conflictos relacionados con la identidad, si no lo logra puede haber afectaciones en el autoconcepto y predominar en su personalidad una confusión de roles. Los adolescentes cuestionan su identidad de género y buscan la aceptación de sus pares, por lo que pueden encontrarse en un momento de gran vulnerabilidad socioemocional, sentir inseguridad intensa y una gran necesidad de privacidad (Guzmán, 2017; Lozano, 2014; UNICEF, 2002).

Los cambios repentinos y extremos en la emocionalidad del adolescente, sobre todo en las emociones desagradables como el enojo y la tristeza, se atribuyen parcialmente al incremento en los niveles de estrógeno y andrógenos (Adrián y Rangel, s.f). La dificultad para manejar las emociones y el que éstas se vayan al extremo son comunes en la adolescencia, las características psicológicas y el entorno influyen en su capacidad para manejar dichos cambios repentinos e intensos. La identificación, expresión y autorregulación de las emociones, es decir la capacidad para gestionar las propias emociones es fundamental en el desarrollo del adolescente y tiene repercusiones en el ámbito social y académico, puede propiciar o entorpecer el desarrollo personal y social así como los procesos de aprendizaje, lo que puede derivar

en bajo rendimiento escolar o abandono escolar (Guzmán, 2017; Lozano, 2014; Poncela, 2014).

### **Integración de los aspectos cognitivos y afectivos**

Es importante señalar que la separación que se hace de los aspectos cognitivos de los afectivos es únicamente con fines de estudio y no implica que en realidad estén separados, son aspectos que se influyen mutuamente y es importante reconocerlos como parte de un todo. Ambos aspectos implican procesos cognitivos superiores pero los aspectos cognitivos están más relacionados con el pensamiento y el lenguaje mientras que los aspectos afectivos con la actitud, el autoconocimiento, la búsqueda de identidad e independencia, la regulación de la conducta y las emociones. Los aspectos afectivos influyen en el desempeño académico, el éxito en la vida y la estabilidad laboral, por lo que su estudio debe ser tan importante como el estudio de los aspectos cognitivos.

La teoría sociocognitiva analiza los cambios del desarrollo a lo largo del curso de la vida en términos de evolución y de agencia humana, reconoce que el entorno como un elemento que influye en la vida del adolescente pero centra mayormente su atención en los procesos internos como la autoobservación, la autorreflexión, el autojuicio. La agencia humana, entendida como la capacidad del ser humano para tomar decisiones en influir en su trayectoria de vida, es una característica importante en esta etapa de la vida porque impulsa al adolescente a actuar ante las dificultades.

En México en la educación básica no se habla de aspectos afectivos sino de educación socioemocional vinculada a una práctica escolar que busca adherirse a conceptos teóricos asociados a habilidades como la atención, conciencia de las propias

emociones, autoestima, metacognición, perseverancia, iniciativa personal, autoeficacia, entre otras. Se trata de un enfoque orientado a moldear un perfil que permita el trabajo escolar al ayudar al estudiante a “conducirse de manera más efectiva” y buscar estudiantes que “participan y colaboran con los demás de una manera pacífica y respetuosa” (SEP, 2017, pp. 517 a 518), pero estos conceptos se asumen más como un universo discursivo que constructos a identificar y a partir de ellos proponer estrategias concretas operantes a escala de grupos, de aulas y de escuelas.

La prueba del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) es un examen estandarizado a nivel internacional que coordina la OCDE, se aplica cada tres años a estudiantes de 15 años de edad y comprende tres áreas del conocimiento: ciencias, lectura y matemáticas. En 2018 se preguntó sobre el bienestar de los estudiantes en las escuelas: satisfacción con la vida y significado de la vida, emociones (feliz, animado, orgulloso, contento, alegre, asustado, miserable, temeroso, triste), mentalidad de crecimiento y autoeficacia (OCDE, 2019).

En relación con la satisfacción con la vida el 83% de los estudiantes mexicanos dijeron estar satisfechos con su vida en comparación con un 67% en promedio reportado en los países miembro de la OCDE. La satisfacción moderada con la vida y las emociones como la felicidad están relacionadas positivamente con un mayor puntaje en lectura (OCDE, 2019).

La mentalidad de crecimiento es una forma de afrontar las dificultades en la que se perciben “oportunidades para seguir aprendiendo y resolver situaciones de manera creativa” (SEMS, s.f), en contraposición con la mentalidad fija en la que las dificultades se perciben como fracasos; concuerda con la creencia de que las habilidades y la

inteligencia pueden desarrollarse a lo largo del tiempo en vez de considerarlas como algo con lo que se nace y que es invariable en el tiempo. La mentalidad de crecimiento está asociada positivamente con la motivación para perfeccionar tareas, autoeficacia general, objetivos de aprendizaje y percibir el valor de la educación (OCDE, 2019).

Sobre el concepto de mentalidad de crecimiento se les pidió a los estudiantes que indicaran si estaban de acuerdo o no con la frase “Tu inteligencia es algo sobre ti que no puedes cambiar mucho”, quienes estuvieron en desacuerdo con la frase puntuaron 32 puntos más alto en lectura en comparación con quienes estuvieron de acuerdo con la frase. En el caso de los estudiantes mexicanos el 45% reportaron estar en desacuerdo con la afirmación, en comparación con el 63% en promedio en países miembro. Si un estudiante considera que no puede hacer nada para incrementar su capacidad intelectual, es menos probable que se esfuerce para obtener mejores resultados en sus estudios, en México no es la mayoría de los estudiantes de 15 años que se encuentra en esta situación, sin embargo, el 45% no es un porcentaje menor y debe ponerse atención.

En el mismo examen se les pregunta acerca de sus creencias sobre sus capacidades en matemáticas y ciencias, creencias de autoeficacia y su miedo al fracaso (como contraparte de las creencias de autoeficacia). La OCDE retoma el concepto de creencias de autoeficacia de Bandura como el grado en el que el estudiante confía en sus propias capacidades para lograr desempeñarse con éxito en actividades específicas y ante las dificultades que se presenten (OCDE, 2019), este concepto se abordará con mayor profundidad en el siguiente capítulo. El 63% de los estudiantes mexicanos respondieron estar de acuerdo o muy de acuerdo con la frase “Cuando fallo, temo que tal vez no tenga suficiente talento”, en promedio el 87.8% de los estudiantes mexicanos

estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo con las frases relacionadas con la autoeficacia, y el 58% con las frases relacionadas con el temor a fallar (OCDE, 2019).

En el caso de los estudiantes mexicanos, los resultados obtenidos en lectoescritura, ciencias y matemáticas se encuentran por debajo de la media internacional en los resultados de PISA 2018. Hay una relación positiva entre las características del ámbito afectivo y su desempeño en procesos académicos en materias como la lectoescritura, la OCDE (2014) refuerza este postulado sobre la interacción e influencia mutua de los aspectos sociales y afectivos con los cognitivos.

El embarazo adolescente, la deserción escolar, el crimen y malas condiciones de salud están relacionados con bajos niveles de habilidades cognitivas y no cognitivas en la sociedad (Heckman, 2008). La motivación, la regulación socioemocional, la capacidad de trabajar con otros, la capacidad de atención en la tarea y la autoestima están vinculadas con el éxito en la vida; el éxito laboral ha demostrado estar vinculado con la capacidad de interactuar y trabajar con otros, es decir, con la sociabilidad.

En Estados Unidos los estudiantes del nivel educativo *High School* (de 16 a 18 años de edad) que por alguna razón no concluyeron sus estudios pueden realizar un examen en el Programa Desarrollo Educativo General (GED por sus siglas en inglés) en las áreas de razonamiento matemático, lenguaje, ciencias sociales y ciencias, para obtener un certificado que les permita continuar con sus estudios. Heckman (2008) compara los resultados obtenidos por quienes aplican este examen y los resultados de quienes se graduaron del nivel High School, encuentra que tienen la misma capacidad cognitiva pero no las mismas habilidades no cognitivas, quienes no concluyeron el nivel High School suelen tener dificultades para conseguir y mantener un empleo y matrimonio. Esta diferencia implica que el grado académico y la buena capacidad

cognitiva deben ir de la mano de las habilidades blandas o *soft* para que puedan ser elementos que influyan en estos ámbitos vinculados al éxito en la vida: obtener y mantener un empleo y un matrimonio largo.

Con todo lo anterior, la UNESCO (2016) señala que es fundamental revisar las políticas establecidas con la intención de hacer un mejor abordaje tomando en cuenta lo que los jóvenes necesitan y, así, prepararlos para que sean capaces de afrontar las posibles encrucijadas y desafíos actuales.

### **Implicaciones para el ámbito educativo**

La mayoría de los estudiantes que cursan el nivel educativo secundaria se encuentran en la adolescencia temprana, durante este nivel se inician los cambios físicos rápidos y notorios, surge el interés por las relaciones románticas y sexuales, se cuestionan la identidad de género, inicia el desarrollo de los pensamientos abstracto y formal, y socialmente hay una exigencia para que su comportamiento sea similar al comportamiento que se espera de un adulto.

Estos cambios coinciden con el ingreso a la secundaria y un cambio importante en la dinámica escolar: clases con distintos maestros, un horario fijo para cada materia y en distintos salones, una expectativa para que ya no se comporten *como niños* sino que muestren madurez y acaten las normas, y con una figura educativa que tiene como finalidad vigilar que los estudiantes cumplan con el reglamento escolar (el prefecto).

Para poder integrarse a la sociedad y ser funcional socialmente, el adolescente debe lograr una regulación interna y mantener un equilibrio entre las necesidades propias y las exigencias externas, la falta de equilibrio y regulación interna puede tener varias posibles explicaciones, una de ellas es la desregulación o fallas en la regulación

atribuible a un error en el circuito regulatorio, Baumeister (2001) atribuye la mayor parte de los problemas sociales y personales a este tipo de fallas en los procesos de autorregulación.

Una segunda explicación tiene que ver con el desarrollo moral, Bandura (2002) plantea que en muchos casos la persona tiene un nivel alto de autorregulación pero decide no cumplir con las normas socialmente establecidas, se presenta una conducta transgresora ante la cual tiene una desconexión moral que le permite hacer una interpretación favorable de su propia conducta transgresora. Ante esto, Bandura (2002) resalta la importancia de las instituciones educativas en la conformación moral de los individuos al considerar que tienen la posibilidad de participar en este proceso al adoptar una postura no permisiva ante la conducta antisocial y perversa, de lo contrario se propicia una desconexión moral.

La institución educativa juega un papel importante en estos cambios que vive el adolescente, muy particularmente en la construcción de su identidad y en la transición a la vida adulta, y puede favorecer o entorpecer su sano desarrollo. Es la institución educativa la que debe fortalecer el sentido de comunidad y el apoyo a los estudiantes a través de la red social y familiar.

La escuela debe ser vista como una intersección entre lo institucional y lo individual, lo que implica considerar a la escuela como un espacio en el que el adolescente se manifiesta, construye y reconstruye su subjetividad (Reyes, 2009). Un acercamiento hacia la construcción y reconstrucción de la subjetividad del adolescente es a través de su discurso como una manera de conocer su mundo interno, la representación de la estructura de su discurso a partir de su organización en un esquema visual, como el mapa cognitivo, permite no solamente comprender su proceso

sino reconocer las limitaciones que se le presentan y que pueden ser uno de los impedimentos para alcanzar el mayor nivel de autorregulación.

Al considerar a la institución educativa como un espacio en el que el adolescente se manifiesta, construye y reconstruye su subjetividad, debe fortalecer el sentido de comunidad para que el adolescente pueda tener el apoyo y seguimiento que requiere para poder desarrollarse y afrontar de manera exitosa las dificultades.

## **Capítulo 2. Aprendizaje social y autorregulación**

La autorregulación se desprende del estudio del aprendizaje social, por lo que en este capítulo se explica cómo se entiende el aprendizaje social, la autorregulación como concepto y su vínculo con la teoría sociocognitiva, el estado de la cuestión sobre la autorregulación y la autorregulación en la adolescencia.

### **Aprendizaje y aprendizaje social**

El aprendizaje tiene distintas concepciones según el enfoque teórico desde el cual se aborda el concepto. De acuerdo con la teoría conductista, el aprendizaje consiste en un cambio más o menos permanente en la conducta del individuo, los procesos cognitivos están presentes, pero no influyen en el cambio conductual (Skinner, 1953), los elementos externos influyen en el comportamiento del individuo de una manera absoluta, de tal suerte que para modificar una conducta se debe incidir en el entorno a partir de estímulos. Desde la teoría cognitiva el aprendizaje es un proceso cognitivo que resulta en la modificación de las estructuras mentales.

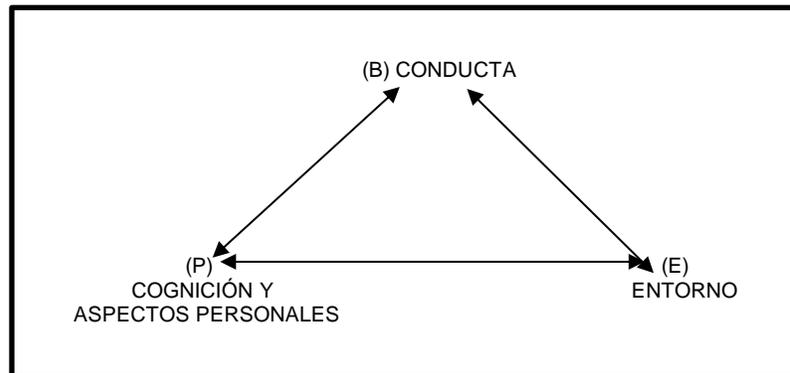
La teoría del aprendizaje social (Bandura, 1971), que se ubica dentro de la teoría sociocognitiva, a diferencia de otras teorías que basan el aprendizaje en la experiencia directa, entiende el aprendizaje como un proceso resultado de la socialización, de la interacción de los factores externos o del entorno con los factores internos. Los factores externos son el entorno del individuo que le afecta directa o indirectamente y las consecuencias favorables o desfavorables, los factores internos son los procesos cognitivos, afectivos y de motivación, así como la misma conducta del individuo.

La interacción de los factores externos o del entorno con los factores internos es bidireccional: el entorno influye en la conducta y la conducta influye en el entorno. A

esta reciprocidad entre la realidad material y el comportamiento individual se le denomina determinismo recíproco y establece que el funcionamiento del ser humano puede ser explicado a partir de la interrelación de tres variables que interactúan con las otras dos también de manera bidireccional y además pueden influirse a sí mismas: el entorno, la conducta y la cognición y otros aspectos personales (Bandura, 1986). Esta interrelación de las variables que explican el funcionamiento del ser humano se representa en el Modelo trifásico recíproco propuesto por Bandura (1986) (ver figura 1).

### Figura 1

Modelo Trifásico Recíproco de Albert Bandura



Fuente: Bandura, 1986.

La conducta influye en la cognición y aspectos personales, en el entorno y en sí misma; lo mismo sucede con las demás variables (Bandura, 1999). Estas tres variables tienen una relación directa con el sistema regulatorio del ser humano, la influencia que ejerce cada una de ellas y la intensidad con la que lo hacen regula el funcionamiento de la persona. Su interrelación no implica que haya una simetría en su influencia recíproca, la forma y la intensidad con la que se influyen a sí mismas e influyen en las otras dos es variable (Bandura, 1986).

En la teoría general de la autorregulación se plantea que toda autorregulación está compuesta por el ámbito cognitivo, de la emoción/afecto y de la conducta, y se puede estudiar y comprender a partir de éstos; la teoría sociocognitiva considera las variables conducta, cognición y aspectos personales y entorno como las variables que explican y componen toda conducta. La cognición y la emoción/afecto se ubican dentro de los elementos personales y la conducta corresponde al elemento con el mismo nombre del modelo de Bandura. La consideración de la variable del entorno distingue a la teoría sociocognitiva de las demás aproximaciones teóricas sobre la autorregulación, que si bien no niegan la influencia del entorno tampoco lo consideran para su análisis y comprensión del proceso autorregulatorio.

La teoría sociocognitiva, como un intento de explicar aspectos clave del desarrollo de la personalidad de la teoría psicoanalítica que da especial relevancia a la identificación infantil con modelos como los padres, descarta definitivamente las bases psicoanalíticas del aprendizaje social (Bandura y Walters, referido en Zimmerman, 2011) y muestra que el modelaje y la recompensa vicaria (a través de un modelo), pueden generar respuestas nuevas en la persona que observa al modelo sin que hayan realizado la conducta ni recibido la recompensa de manera directa. Es de esta manera como surge el concepto de aprendizaje social o vicario<sup>4</sup>.

El aprendizaje puede darse *en acto*, es decir cuando se lleva a cabo la acción real y el ser humano construye su aprendizaje a partir de la experiencia propia, o *vicario* cuando se observa a un modelo llevar a cabo la acción y las consecuencias de esa

---

<sup>4</sup> Este tipo de aprendizaje también ha sido llamado aprendizaje indirecto, modelado o aprendizaje por observación.

acción. El aprendizaje social se produce al observar en el otro las consecuencias de su conducta, (Bandura, 1989), es decir se aprende a partir de la experiencia del otro.

La capacidad para aprender mediante la observación de la conducta y consecuencias del otro tiene requerimientos cognitivos y del afecto: que el individuo logre enfocar su atención, que retenga en su mente aquello que pretende aprender para después decodificarlo e implementarlo, y que tenga motivación para iniciar y mantener el esfuerzo por aprender. La motivación facilita que el individuo logre focalizar su atención, retenga y reproduzca la conducta observada, de lo contrario el aprendizaje se vería forzado y muy probablemente no se lograría.

El aprendizaje social se matiza de acuerdo con la cultura, es ésta la que indica qué, cómo y para qué modelar y permite al ser humano evitar posibles consecuencias negativas e incorporar reglas para la regulación de su conducta (Bandura, 1986, 2005). Las consecuencias ante la conducta del otro se interpretan a partir de estándares propios o internos, por esta razón una conducta socialmente no aceptable o transgresora puede tener sentido y valía para una persona.

La mayoría del aprendizaje humano es vicario, lo que reduce los riesgos y tiempo de aprendizaje (Bandura, 1971), el aprendizaje en acto suele requerir más tiempo y, cuando se trata de aprendizajes relacionados con el desarrollo personal y el afecto suele implicar mayores riesgos como daño a las relaciones interpersonales significativas, conductas de riesgo o retraso en el desarrollo de habilidades necesarias para integrarse exitosamente a la sociedad.

## La autorregulación

Algunos autores manejan los conceptos de autorregulación y autocontrol como sinónimos (Baumeister y Muraven, 2000), sin embargo, la mayor parte de los autores que estudian la autorregulación únicamente utilizan este concepto y no autocontrol. Hay una diferencia importante entre ambos, la autorregulación es el manejo del pensamiento, emoción y conducta para lograr un objetivo, establece un vínculo entre un proceso cognitivo superior y la conducta, en cambio el autocontrol es una resistencia ante impulsos y por lo tanto está asociada a una reacción y no a una acción planeada.

En la teoría general de la autorregulación se habla más de la autorregulación centrada en los aspectos social y emocional, es decir, en la regulación de las emociones, cognición y conducta para lograr un objetivo o atender las demandas internas y externas en relación con la expresión y gestión de las emociones y la interacción con las demás personas. En contraste, en la teoría sociocognitiva de la autorregulación el análisis se centra más en los aspectos académicos, relacionados con el desempeño del estudiante.

De manera general, la autorregulación se entiende como un proceso a través del cual el *self* (uno mismo) busca alcanzar estados o estándares externos e internos a través del manejo de sus propios estados y acciones (Baumeister, 2001). De manera particular, la autorregulación es la regulación intencional del sujeto sobre sus propias emociones, pensamientos y conducta que busca dirigir, modificar o inhibir para conseguir un objetivo (McClelland et al., 2010; Shonkoff & Phillips, referido en Wiener et al., 2015), de esta manera abarca procesos emocionales, cognitivos y sociales (McClelland et al. referidos en Wiener et al., 2015). Las teorías sobre la autorregulación coinciden en que ésta tiene las siguientes características: es intencional e interna;

implica la emoción, cognición y conducta; hay modificación o inhibición; y se pretende satisfacer una necesidad.

La autorregulación permite que un organismo oriente su comportamiento a partir del manejo de pensamientos, sentimientos y acciones para lograr las metas deseadas y aquellas a las que está comprometido (Gendolla, Tops y Koole, 2015). Esta capacidad está vinculada a las funciones cognitivas ejecutivas como el control de la atención y la memoria de trabajo, y los procesos de orden superior como la regulación del afecto y la resolución de conflictos.

La autorregulación intencionada o intencional (ISR, por sus siglas en inglés) se entiende como un conjunto de habilidades para usar, modificar o inhibir la conducta propia para lograr un objetivo a largo plazo. La ISR pone énfasis en la intencionalidad de las acciones del individuo para mediar entre las exigencias sociales y sus propios recursos (Brandtstädter, 2006; Demetriou, 2000; Geldhof et al. referidos en Wiener et al., 2015, y Gestsdóttir & Lerner, 2008, referidos en Wiener et al., 2015). Esto exige que el individuo identifique lo que quiere lograr; lo planee o vea cómo puede lograrlo; lo intente y ante un obstáculo o falla haga correcciones y vuelva a intentarlo; y finalmente valore si lo logró o no.

Aunque este circuito de objetivo/meta, plan, vigilancia, valoración y retroalimentación a lo largo del proceso de autorregulación es propio del ISR, otros enfoques y autores proponen un circuito similar (como Wiener, Geldhof y Gestsdottir, 2015) y, en general, el proceso de autorregulación contiene de manera implícita estos elementos, de lo contrario no se trataría de una conducta autorregulada sino de una conducta que resultó ser favorable sin que la persona lo haya buscado o sin que sepa

cómo llegó a ese resultado y, por lo tanto, sin posibilidades de repetir la estrategia para obtener resultados similares.

Por su parte, la teoría de la selección, optimización y compensación (SOC), desarrollada por Freund, Baltes y colegas (2002), y utilizada para conceptualizar y medir la autorregulación intencional, describe tres procesos: selección del objetivo, optimización de los recursos y afrontamiento de las dificultades:

[...] La selección describe cómo las personas establecen, priorizan y se comprometen a una serie de objetivos que quieren lograr. La optimización explica cómo los individuos utilizan recursos internos y externos (como la persistencia o ayuda de otros) para buscar sus objetivos establecidos. La compensación describe cómo los individuos afrontan el que sus objetivos no están siendo alcanzados de acuerdo a (sic) su plan inicial. (Wiener, et al., 2015, p. 25).

La SOC se desarrolló inicialmente en población adulta y ha encontrado una diferencia importante con respecto a la población adolescente: la población adulta distingue entre los tres procesos (selección, optimización y compensación), la población adolescente no lo hace (Wiener et al., 2015). Los resultados del estudio “4-H Study of PYD”, llevado a cabo en 2002 con población adolescente, indican que los adolescentes no son capaces de diferenciar las etapas de un proceso relacionado con la autorregulación intencionada (selección del objetivo, optimización de los recursos y compensación ante las dificultades o no logro del objetivo) (Wiener et al., 2015). Esto puede derivar en que los adolescentes tengan poca claridad sobre su propio proceso.

Varios autores han señalado que la capacidad de autorregulación en el adolescente está fuertemente relacionada con algunos elementos como el desarrollo positivo del adolescente (PYD, por sus siglas en inglés), el desarrollo positivo en su trayectoria hacia la adultez, competencias sociales y emocionales (Wiener, Geldhof y

Gestsdottir, 2015), y el desarrollo de ciudadanos comprometidos (Lerner, Lerner, Bowers, y Geldhof, 2015, referido en Wiener et al., 2015).

El desarrollo positivo del adolescente es una perspectiva de estudio de la adolescencia, Eccles y Gootman (2002, referidos en Bowers et al., 2015) sugieren que la competencia, confianza, conexión, carácter y cuidado son constructos que representan las cualidades del desarrollo positivo del adolescente (Five Cs of PYD), y la autorregulación ha estado relacionada de manera positiva con el desarrollo de éstas (Lerner, Lerner, Bowers, & Geldhof, 2015, referido en Bowers et al., 2015).

Los conceptos de autorregulación, autorregulación intencionada o intencional y la teoría de la selección, optimización y compensación consideran el establecimiento de objetivos y metas, la regulación interna de emociones, pensamientos y conducta para conseguir estos objetivos y metas preestablecidas, la búsqueda de un equilibrio entre las necesidades internas y las exigencias externas y la vigilancia, valoración y retroalimentación.

A partir de la revisión conceptual de la autorregulación se formula la siguiente conceptualización de autorregulación: es la regulación intencional e interna que hace la persona en su propia emoción, cognición y conducta dirigiendo, modificando o inhibiendo estos ámbitos en su intento por conseguir un objetivo determinado, ya sea para satisfacer una necesidad interna, una demanda externa o para mediar entre ambos a partir de sus propios recursos. Se habla de la emoción, la cognición y la conducta como los tres ámbitos centrales de la autorregulación y en ellos se centra su análisis y discusión, pues se considera que estos tres ámbitos dirigen los procesos de autorregulación.

El uso que se hace en la literatura sobre autorregulación de los conceptos sentimiento, emoción y afecto es similar (el concepto predominante es emoción), sin embargo, cualitativamente son distintos. La diferencia entre ellos radica en el grado de elaboración, claridad del referente (aquello que lo origina), intensidad, duración y grado de conciencia, principalmente (Chóliz, 2005; Barrett, 2013; Muñoz, s.f; Velásquez et al., 2009).

Los sentimientos son una “elaboración y representación cognitiva de la sensación, la emoción, las percepciones, los recuerdos y los pensamientos” (Muñoz, s/f, pág. 20), su proceso es más elaborado, claro en su referente, duradero y consciente que las emociones, y son menos intensos que éstas. La emoción es una experiencia individual que informa del estado de bienestar interno y tiene tres sistemas de respuesta: cognitivo/subjetiva, conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo (Chóliz, 2005). El afecto, por su parte, puede ser entendido como el tono del sentimiento con menor claridad, fuerza y grado de conciencia que la emoción (Larsen y Prizmic, 2004), así como un proceso de interacción social entre dos o más organismos.

La conducta y el comportamiento son dos conceptos muy similares y que, al igual que al hablar de emoción y afecto, suelen utilizarse de manera indistinta, sin embargo hay algunas consideraciones que deben tenerse en cuenta para un manejo más adecuado del concepto. El término en inglés es el mismo para conducta y comportamiento, *behavior*, y su origen etimológico es el mismo, ambos provienen del latín *comportare*, pero hay una distinción relacionada con la expresión de la personalidad: conducta significa conducir o guiar mientras que comportamiento significa implicar.

El concepto conducta ha sido ampliamente utilizado dentro de la psicología, su origen se ubica en las ciencias naturales y ha tenido pocos cambios en su concepción desde 1879, no obstante estos cambios son claves para entender la conducta como concepto psicológico (Delgado y Delgado, 2006). La conducta es la expresión de los procesos psicológicos que dan respuesta a los estímulos externos e internos que experimenta la persona, por lo tanto, puede ser interna o externa, observable o no. Watson y Skinner (referido en Delgado y Delgado, 2006) reconocieron la conducta como algo interno al organismo, propio de la actividad mental y de los procesos psicológicos, propusieron estudiarla a partir de lo externo y lo observable como una metodología para su estudio.

La relación estímulo-respuesta con la que se asocia normalmente el estudio de la conducta debe ser entendida como una relación mediata y no inmediata, como un proceso psíquico y no un solo reflejo del factor social, la conducta es el reflejo del proceso psicológico en el que se ven implicados los estímulos internos y externos (Rubinstein referido en Delgado y Delgado, 2006). En el estudio de la autorregulación es importante entender el concepto de conducta de esta manera y no como una respuesta automática del estímulo externo.

La cognición, por su parte, se entiende como la capacidad para obtener y procesar la información proveniente del entorno, al procesarla se interpreta y se le asigna un significado a partir de las experiencias previamente procesadas de esta manera. Algunos de los procesos cognitivos más relevantes son la percepción, memoria, lenguaje, resolución de problemas, aprendizaje, pensamiento y atención. Estos dos últimos predominan en la teoría y se consideran de manera predominante en la recolección de la información; con respecto al pensamiento se habla de su control o

regulación para inhibir una línea de pensamientos y concentrarse en otra, y con respecto a la atención se habla de la capacidad del individuo para dirigir la atención a ciertos elementos del contexto e ignorar otros.

A partir de esta revisión de la teoría general de la autorregulación, es decir de las aproximaciones teóricas sobre la autorregulación a excepción de la teoría sociocognitiva, se reconocen los siguientes supuestos o aspectos básicos: La autorregulación es interna; implica un proceso con etapas (establecimiento de meta, plan de acción, implementación del plan de acción, valoración del desempeño, replanteamiento del plan de acción); está conformada por los ámbitos emocional o afectivo, cognitivo y conductual; y es un proceso que implica dos momentos (la regulación con apoyo del otro y la autorregulación en la que se prescinde del otro).

Considerando que la autorregulación se ha abordado desde diferentes teorías y enfoques de manera autónomas unas de otras, se remarca la importancia y urgencia de una teoría integrativa que aborde los elementos o componentes de la autorregulación en la adolescencia, sus características en esta etapa de la vida y su relación con otras etapas de la vida, (Gestsdóttir et al., 2009; Napolitano, 2011, referidos en Wiener et al., 2015).

### **Procesos cognitivos necesarios para el proceso autorregulatorio**

Para que un individuo sea capaz de autorregularse es indispensable que abandone los marcos socialmente establecidos, dada una situación en específico y en el que se encuentra en el momento presente, y maneje en su mente una situación a la que quiere llegar y que no es real en el momento de pensarlo, es decir, es necesario un *distanciamiento psicológico*. Solamente a partir de esta distancia psicológica el individuo

determina una meta o estado deseable al que quiere llegar, planea y emprende acciones para lograr tal fin, y maneja los obstáculos que se le presentan. (Holodynski, Seeger, Kortas-Hartmann y Wörmann, 2012).

La autorregulación requiere del individuo ciertas capacidades cognitivas como comprender la acción dirigida hacia una meta, el dominio de rutinas, la planificación de acciones que no sean parte de una rutina, y el dominio de las funciones ejecutivas en vinculación con el proceso autorregulatorio.

Comprender la acción dirigida hacia una meta permite que nuestro comportamiento esté dirigido hacia un fin específico, dominar rutinas a partir del análisis de los resultados obtenidos para modificar y elegir metas más complejas, y planificar acciones que impliquen una serie de acciones pequeñas que no puedan realizarse como parte de una rutina.

Las funciones ejecutivas más relevantes para el proceso autorregulatorio son la flexibilidad mental, previsión o pensamiento anticipado, memoria de trabajo, planificación, razonamiento, establecimiento de metas, toma de decisiones, inicio y término de tareas, organización, inhibición y monitorización. Desde la teoría sociocognitiva se consideran además la capacidad de comprender y utilizar los símbolos, vinculada capacidad al lenguaje; la capacidad del pensamiento anticipado o capacidad de previsión (*forethought capability*), asociada a la capacidad humana para retener imágenes en la mente; y la capacidad de aprendizaje indirecto, modelado o vicario (*vicarious capability*) (Bandura, 1986).

La capacidad que tiene el ser humano para entender, transformar y utilizar los símbolos permite que procese y transforme sus experiencias en modelos que utiliza como guía en diferentes momentos: asigna significado, forma y continuidad a sus

experiencias; resuelve conflictos planteándose diferentes alternativas y calculando posibles resultados antes de actuar. Esta capacidad evita que el ser humano se conduzca solamente por ensayo y error y que la conducta se vea influida únicamente por los estímulos externos.

La capacidad de pensamiento anticipado o capacidad de previsión regula la mayor parte de la conducta intencionada a través del establecimiento de metas, planes de acción y anticipación mental de las probables consecuencias, posibilita que el ser humano pueda motivarse a sí mismo para dirigir su conducta (Bandura, 1986).

Por lo anterior, aunque es factible que las habilidades de autorregulación se inicien y continúen en la primera infancia (del primer año de vida hasta los tres años), muchas de las capacidades cognitivas relacionadas con la autorregulación, como la planeación a largo plazo y el establecimiento de metas y objetivos, maduran después de la infancia y a lo largo de la adolescencia (Bronson; Demetriou, referidos en Murphy, Eisenberg, Fabes, Shepard, y Guthrie, 1999).

### **La autorregulación en la adolescencia**

La autorregulación se piensa de manera distinta de acuerdo con la etapa del desarrollo de la que se esté hablando, por ejemplo en la etapa de la infancia se requiere de la regulación social para los procesos socioemocionales y algunos procesos biológicos: permanecer sentado, conformarse, retrasar una conducta, modular sus emociones, modular sus actividades motoras y vocales, evitar conductas explosivas (Gatzke-Kopp, L., DuPuis, D., y Nix, R., 2013; Brandtstädter, 2006; Demetriou, 2000; Geldhof et al. referidos en Wiener, et al., 2015).

Conforme el ser humano avanza en edad se hace necesario que logre regularse a sí mismo sin depender del apoyo social. Durante la adolescencia y el inicio de la adultez se desarrollan otras habilidades de autorregulación como el uso, modificación o inhibición de la propia conducta para lograr un objetivo a largo plazo (Brandtstädter, 2006; Demetriou, 2000; Geldhof et al. referidos en Wiener, et al., 2015).

Bandura (2005) concibe la adolescencia como una etapa de "participación en las relaciones íntimas, de la formación de compañerismo cargado de emoción, y acompañamiento de las subidas y bajadas emocionales" (p. 20), por lo que la capacidad de autorregulación se vuelve relevante si se consideran además el inicio de la actividad sexual y el aumento de las conductas de riesgo que suele presentarse en esta etapa. En este sentido, la autorregulación implica mostrar una conducta acorde con los valores sociales sin la necesidad de ser constantemente monitoreado de manera externa y sin caer en el servilismo ni perder el criterio propio (Gatzke-Kopp, L., DuPuis, D., y Nix, R., 2013).

La teoría sociocognitiva relaciona la autorregulación, las creencias de autoeficacia (confianza en las propias capacidades) y la capacidad de agencia (facultad para tomar decisiones y actuar) con la manera como los adolescentes afrontan las presiones y exigencias del entorno y logran perfilar una trayectoria de vida favorable en cuanto a su salud. La capacidad de autorregulación y la comunicación familiar de apoyo están relacionadas, por ejemplo, con la capacidad para manejar la presión de sus pares para involucrarse en actividades de alto riesgo (Bandura, 2005).

Durante este proceso algunos adolescentes pueden perder el sentido de control personal y autoconfianza, además de la sensación de ser evaluados favorablemente socialmente y experimentar un decremento en la automotivación (Eccles & Midgley

referido en Bandura, 2005). La familia es un factor importante en el desarrollo de las creencias de autoeficacia y la capacidad de agencia, el adolescente aprende de sus padres a creer en sí mismo, a actuar ante una dificultad y la expectativa que se tiene de él. En este sentido las creencias de autoeficacia influyen en el afrontamiento que haga el adolescente ante las dificultades del entorno: quien tiene creencias de autoeficacia altas persevera en su esfuerzo, quien tiene creencias de autoeficacia bajas tiende a abandonar la meta ante las dificultades.

Para que pueda denominarse autorregulación debe haber una intención consciente y explícita de lograr algo y seguir un plan para lograrlo, de lo contrario no se está hablando de autorregulación sino de un logro del cual la persona no tendría claro cómo obtuvo y, por lo tanto, no podría recuperar la estrategia para implementarla o adecuarla a otras situaciones. La teoría sociocognitiva coloca el énfasis en incidentes críticos (sociales o cognitivos) que resultan de la valoración del propio adolescente, por lo que el estudio de la autorregulación debe considerar esta valoración desde el adolescente.

Al ser la autorregulación un proceso intencionado y consciente, el discurso del adolescente es una manera de acceder a los procesos internos relacionados con el proceso autorregulatorio, la forma como se percibe e interpreta a sí mismo y poder así comprender el proceso autorregulatorio que lleva a cabo. Además de lo anterior, no es recomendable considerar solamente la observación y registro de docentes, autoridades escolares o de padres de familia para conocer sobre la autorregulación de los estudiantes porque no necesariamente coinciden con la autopercepción del adolescente, y esta última es fundamental dentro de su proceso autorregulatorio (como las creencias de autoeficacia y la motivación). Ante esta situación resalta la necesidad

de identificar las herramientas de análisis y organización que permitan dar estructura al discurso del adolescente en relación con su proceso autorregulatorio para reconocer las limitantes que puedan impedir el logro de un mayor nivel de autorregulación.

La autorregulación por sí misma no es suficiente para asegurar un sano desarrollo socioafectivo y moral, la institución educativa tiene una fuerte inferencia en dos aspectos: la conformación moral del adolescente y el fortalecimiento del sentido de comunidad. La conformación moral del adolescente tiene un momento clave en la adolescencia, la institución educativa puede favorecerla al adoptar una postura no permisiva ante la conducta antisocial y perversa, de lo contrario se propicia una desconexión moral que favorece la conducta transgresora (Bandura, 2002).

### **Capítulo 3. La teoría sociocognitiva y la autorregulación**

En este capítulo se profundiza en la concepción de la autorregulación desde la teoría sociocognitiva, que centra su análisis en los aspectos académicos relacionados con el desempeño del estudiante. La teoría sociocognitiva entiende la autorregulación como un proceso metacognitivo cuyo énfasis está en la capacidad autogestiva, es decir la capacidad del individuo para tomar decisiones y actuar.

La autorregulación surge en primera instancia cuando, ante una comparación cognitiva entre uno o varios estándares (externos o internos) y los logros personales, se presenta una discrepancia, a partir de este momento el individuo busca regular su conducta para disminuir esa discrepancia (Bandura, 1986 y 1989). Los estándares o expectativas permiten que el individuo sepa qué tanto ha logrado lo que pretendía lograr y que mida sus capacidades, los estándares internos suelen ser los que impulsan la conducta regulada en mayor medida que los estándares externos (Bandura, 1986).

Al igual que en la teoría general sobre la autorregulación, la teoría sociocognitiva reconoce que la autorregulación tiene fases: preparación, desempeño y autorreflexión. La preparación consiste en el establecimiento de la meta u objetivo a lograr, la persona diseña el plan de acción y se ve implícita la autoeficacia y la motivación; el desempeño implica la implementación del plan de acción, la supervisión que hace del mismo y el autocontrol de la puesta en marcha; finalmente la autorreflexión es la reflexión que hace la persona sobre su propio desempeño y el resultado obtenido, realiza una autoevaluación. Estas fases son cíclicas, se manejan en una espiral en la que la última fase puede llevar a la primera para continuar con el proceso; y son autogestivas, aunque se apoyan y tienen una influencia social, el proceso es interno.

La motivación, la autoevaluación afectiva y la percepción o creencias de autoeficacia se consideran procesos fundamentales que influyen en la conducta del individuo. Aunque se explican ampliamente en el apartado de Aprendizaje autorregulado, de manera general se entiende que la motivación es el impulso que se da la propia persona para emprender, la autoevaluación afectiva es la valoración que la persona hace de su propio desempeño en un sentido afectivo, las creencias de autoeficacia es la confianza que tiene la persona sobre su capacidad para lograr algo.

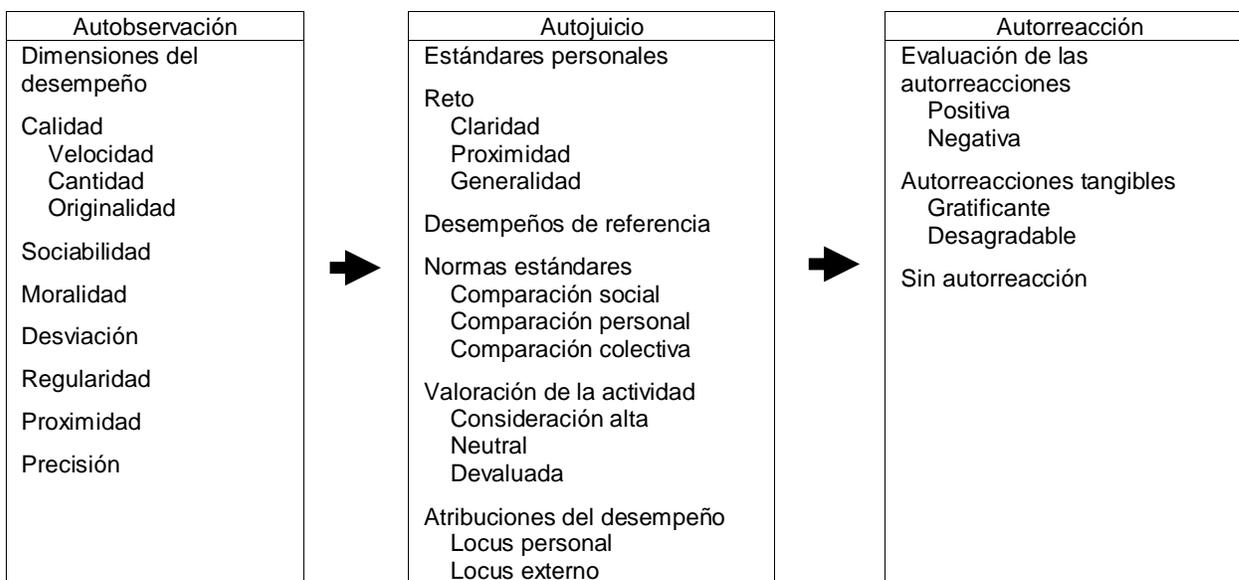
La motivación y la conducta se autorregula a través de un proceso de comparación cognitiva entre los estándares internos y los logros personales; cuando la conducta autoevaluada se ubica por debajo del estándar que se persigue, el individuo buscará mejorar su actuación. La percepción de autoeficacia influye en el esfuerzo y la motivación que el individuo hace para lograr algo; si la persona duda en tener la capacidad para lograrlo puede ser disuadida fácilmente ante una falla, en cambio si la persona está segura de su capacidad tiende a intensificar sus esfuerzos ante una falla y persiste ante las dificultades (Bandura, 1989).

### **Subfunciones o subprocesos de la autorregulación**

Los mecanismos de la autorregulación deben ser desarrollados y dirigidos para ejercer una influencia en la propia conducta, estos mecanismos se denominan subfunciones o subprocesos (Ver figura 2): la autoobservación, la autocrítica (*judgmental subfunction*) y la autorreacción (*self-reaction*) (Bandura, 1986, 1991).

**Figura 2**

Subprocesos involucrados en la autorregulación del comportamiento



Fuente: Bandura, 1986.

La autoobservación es la atención que se pone a la propia conducta, a partir de la autoobservación se obtiene información que permite el cambio autodirigido y se compone de las dimensiones del desempeño observado de la propia conducta que se muestran en la Figura 2. La atención selectiva a sólo algunas dimensiones es común y depende de factores como la relevancia que se le asigne a cada una según el tipo de conducta que se observe (conducta social, deportiva, académica, etc.).

El autojuicio (a veces llamado autocrítica) es la valoración que se hace de la propia conducta a partir de estándares internos y externos. La valoración del desempeño puede darse a través de los estándares externos, que pueden o no ser congruentes con los internos, de manera explícita o implícita, y se desarrolla gracias a la capacidad de agencia que permite que la persona haga una evaluación de su propio desempeño (Usher y Schunk, 2018).

La autorreacción es la reacción inmediata que tiene la persona sobre sus propios pensamientos, sentimientos y conducta, tiene la intención de compensar o ajustarse ante las condiciones de cambio y se manifiesta en autosatisfacción o autorrecompensa, defensividad o adaptación (Merriam-Webster Dictionary, 2020; Usher y Schunk, 2018; Zimmerman, 2011). Las creencias del individuo sobre su propia capacidad y progreso, así como el recibir o no una recompensa, influyen en la autorreacción (Zimmerman, 1989).

### **Aprendizaje autorregulado**

Aunque la autorregulación es una sola y en la realidad no está dividida en autorregulación académica o socioemocional, para su estudio se han centrado los esfuerzos en el ámbito académico y ha surgido el concepto de aprendizaje autorregulado (*self-regulated learning*), la mayoría de los estudios sobre autorregulación que se han desarrollado dentro de la teoría sociocognitiva se centran en la autorregulación académica y han migrado hacia el aprendizaje autorregulado.

El concepto de autorregulación académica se ha utilizado para hacer referencia a aquellos procesos en los que el estudiante "transforma sus habilidades mentales en habilidades académicas vinculadas a tareas" (Zimmerman, 2001. p. 1), distinto a la autorregulación centrada en el ámbito social y afectivo que influye y es parte del desempeño académico pero que no está centrado en él. Barry J. Zimmerman ha liderado los estudios sobre el aprendizaje autorregulado y considera que sus conceptos son aplicables a otros ámbitos distintos al académico.

Desde la teoría sociocognitiva la autorregulación es un proceso autodirigido cognitiva, motivacional y conductualmente, el aprendizaje autorregulado se entiende

como un proceso en el que el estudiante acciona de manera proactiva sobre su propio proceso "en vez de ser un evento encubierto que les sucede reactivamente como resultado de las experiencias de enseñanza" (Zimmerman, 2000, p. 2). En este sentido el aprendizaje autorregulado es un proceso de y para el estudiante, los elementos externos a él se convierten en una parte más del proceso cuya influencia es bidireccional estudiante-elementos externos.

El concepto de proceso autodirectivo es la clave que distingue al enfoque sociocognitivo de la autorregulación de otras aproximaciones teóricas del aprendizaje, un aprendizaje se considera autorregulado cuando el estudiante muestra iniciativa personal, perseverancia y habilidades adaptativas para lograr el aprendizaje, con independencia de si su proceso se da manera aislada o en relación con otros.

La autorregulación académica se desprende de la temática del estudio académico, impulsado por Rohwer en 1984 (Zimmerman, 1998), y desde entonces se han generado varios modelos sobre la autorregulación académica y el aprendizaje autorregulado, algunos de los cuales se explican más adelante: el modelo triádico del funcionamiento autorregulatorio de Zimmerman (1989), el modelo teórico sociocognitivo del desarrollo de la competencia de la autorregulación de Schunk y Zimmerman (1997), el modelo de fases y subprocesos de la autorregulación de Zimmerman y Campillo (2003).

Los estudios sobre autorregulación académica y aprendizaje autorregulado han encontrado que la motivación, las creencias de autoeficacia y la capacidad de agencia son pilares para comprender el éxito o fracaso del proceso autorregulatorio. Estos conceptos han sido estudiados de manera aislada y se ha considerado necesario profundizar en el estudio del aprendizaje autorregulado de manera integral. Winne y

Perry (2000) consideran que la forma de acercarse al estudio del aprendizaje autorregulado de manera parcializada ha sido una práctica común y una forma de tener mayor control en la investigación al centrarse en uno o pocos objetivos en vez del proceso como un todo. Enseguida se explican el aprendizaje autorregulado y los conceptos fundamentales para comprenderlo.

La motivación puede surgir a partir del refuerzo y verse inhibida con el castigo. El refuerzo es una consecuencia agradable o beneficiosa que se obtuvo o se sabe que se obtendrá a partir de una conducta que ya se realizó o que se va a realizar, en el mismo individuo o en otro que observa y funge como modelo. El castigo es una consecuencia desagradable o perjudicial que se obtuvo o se sabe que se obtendrá a partir de una conducta que ya se realizó o que se va a realizar, en el mismo individuo o en el otro observado.

Bandura propone la motivación como elemento central de la autorregulación, a partir de ésta se puede explicar por qué un adolescente busca y tiene éxito en modificar una conducta para obtener o evitar una conducta determinada: el adolescente debe querer cambiar para intentarlo. Si el adolescente quiere el cambio buscará los medios para lograrlo, si no quiere el cambio entonces no buscará los medios a pesar de que su familia y figuras de autoridad le ofrezcan medios para lograrlo o traten de subsanar y minimizar las consecuencias socialmente inaceptables ocasionadas por su conducta.

La motivación puede explicar por qué un estudiante decide o no intentar algo y, posteriormente, tener éxito o fracasar ante las dificultades, sin embargo, por sí misma no determina el éxito o fracaso del proceso autorregulatorio. Las creencias de autoeficacia inciden en los procesos motivacionales, se trata de la confianza que tiene la persona sobre sus propias capacidades para lograr algo y, junto con la motivación,

impulsan o y dan fuerza para iniciar y permanecer en el proceso autorregulatorio a pesar de las dificultades.

Las creencias de autoeficacia se entienden como el grado en que la persona cree que puede lograr algo a partir de sus propias capacidades, son un recurso que permite la adaptación exitosa, el autodesarrollo y el cambio, tienen impacto en los procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y de toma de decisiones de la persona y proveen la fuerza de permanencia para lograr la meta a pesar de las dificultades a las que se pueda enfrentar en el intento (Bandura, 2005).

Pajares (2005) señala que las creencias de autoeficacia son determinantes en la motivación y el logro en todas las áreas de la vida y en la forma como se adquiere el conocimiento y las habilidades al influir en la implementación de estrategias cognitivas, metacognitivas y de autorregulación, en el entendido de que este autor se refiere a las creencias de autoeficacia de adultos, ámbito correspondiente a los sistemas de cognición compleja. Los estudiantes con creencias de autoeficacia altas tienden a "trabajar más duro, persistir más, perseverar ante la adversidad, tener mayor optimismo y menor ansiedad y lograr más" (p. 344). Cuando las creencias de autoeficacia difieren de las expectativas de resultado, las creencias prevalecen en su influencia en la conducta al grado de ser un predictor del logro académico en un 25%.

El impacto de las creencias de autoeficacia es claro, hay una relación positiva entre un alto nivel de autoeficacia y una mejor autorregulación, mayor pensamiento positivo, expectativa de resultados exitosos y perseverancia ante las dificultades, por el contrario un bajo nivel de autoeficacia está relacionada con menor motivación, sensación de que los esfuerzos son vanos y es fácil que se tome la decisión de rendirse (Usher y Schunk, 2018). La influencia entre la autorregulación y las creencias de

autoeficacia es bidireccional: las creencias de autoeficacia influyen en el uso de estrategias de autorregulación (Pintrich, 1999), y la autorregulación fortalece las creencias de autoeficacia.

Si las creencias de autoeficacia son altas favorecen un pensamiento optimista, de automejora, con una expectativa de resultados favorables y una percepción los impedimentos del entorno como superables a través del autodesarrollo y el esfuerzo perseverante, permite que la persona permanezca resiliente ante la adversidad y pueda reconocer oportunidades; por el contrario si las creencias de autoeficacia son bajas se puede generar un pensamiento pesimista y de autodebilitamiento, con una expectativa de resultados adverso y falta de perseverancia ante la percepción de impedimentos del entorno, así como una baja percepción de oportunidades (Bandura, 2005).

El concepto de capacidad de agencia, por su parte, proviene de la filosofía y se refiere a la capacidad del agente (persona, para fines de esta investigación) para actuar. A finales de 1800 William James hizo referencia a esta capacidad de agencia al señalarla como la fuerza decisiva ante la posibilidad de actuar o no actuar, Bandura (1999) retoma este concepto para hacer énfasis en la capacidad de la persona para tomar decisiones y actuar, se puede entender como la capacidad que tiene la persona para autoorganizarse, autorregularse y tener mecanismos proactivos y autorreflexivos, influye sobre elementos personales y sociales y es la capacidad que está vinculada de manera más estrecha con la toma de decisiones.

Esta capacidad del ser humano para influir en su propia trayectoria de vida puede darse mediante la intervención directa a través de planes y estrategias de acción, o de manera indirecta con el establecimiento de metas a largo plazo con una expectativa de resultado que guía y motiva la conducta (Bandura, 2005).

## **Cómo se ha estudiado la autorregulación desde la teoría sociocognitiva**

La teoría sociocognitiva ha sido utilizada en el estudio de la autorregulación y de sus constructos más relevantes como las creencias de autoeficacia, la motivación y la capacidad de agencia por distintos autores, muchos de ellos han migrado al estudio del aprendizaje autorregulado, retomando los conceptos de la autorregulación desde el enfoque sociocognitivo, en poblaciones de estudiantes de educación inicial, preescolar, media y universitaria, docentes, docentes en formación, población infantil y adolescente.

Los instrumentos de recolección de datos más utilizados son la entrevista semiestructurada, el cuestionario y el autorreporte. De acuerdo con algunas investigaciones sobre autorregulación, habilidades sociales y logro académico que han considerado la percepción de padres de familia y maestros de los estudiantes (McKown et al., 2009; Montroy et al., 2014), advierten que la percepción de los docentes y padres de familia no necesariamente coincide con las habilidades que se puedan registrar a partir de la observación directa, por lo que sugieren esta última como estrategia de recolección de datos para profundizar en su estudio.

Estos estudios se centran en conocer cómo se relacionan los conceptos más relevantes (creencias de autoeficacia, motivación y capacidad de agencia) entre sí y con variables de salud física, de las artes, deportivas, académicas y ante situaciones adversas, profundizan sobre las estrategias autorregulatorias utilizadas y los resultados obtenidos. De manera breve se presentan algunos autores en el estudio de la autorregulación y sus elementos centrales.

Pintrich se ha enfocado a estudiar la motivación, el establecimiento de objetivos y la autorregulación en el aprendizaje académico y social (1999, 2000), como la adaptación e influencia de las creencias motivacionales en el aprendizaje autorregulado.

Timothy ha trabajado en la medición y evaluación de las estrategias de autorregulación y del aprendizaje autorregulado en adolescentes y docentes (2004, 2006, 2018), especialmente los métodos microanalíticos como estrategias de recolección de datos a partir de entrevistas, cuestionarios y autoreportes. Dentro de las ciencias sociales se utiliza el término microanálisis para referirse a la evaluación de procesos o comportamientos específicos en situaciones particulares, este tipo de estudios han antecedido la evaluación de creencias de autoeficacia y de tareas específicas en situaciones particulares dentro de los estudios sobre el aprendizaje autorregulado (Timothy, 2018).

Kitsantas se ha adentrado al estudio, medición y propuesta de intervención del aprendizaje autorregulado y en el estudio de la autoeficacia (Zimmerman, Kitsantas y Campillo 2005; Kitsantas, Kolovelonis, Gorozidis y Kosmidou, 2018), la influencia de la socialización y el desarrollo en el aprendizaje autorregulado y su relación con la salud (Kitsantas, Kolovelonis, Gorozidis y Kosmidou, 2018). Usher se ha centrado más en el estudio de la autoeficacia en la educación básica y en adolescentes (2008, 2012).

Pajares (1993, 1994, 2005) ha estudiado el aprendizaje autorregulado, la motivación y las creencias de autoeficacia en estudiantes de educación inicial, preescolar, en docentes en formación y en la infancia y la adolescencia.

### **Las fallas en el proceso de autorregulación**

Las fallas más comunes en el proceso autorregulatorio son la subregulación y la mala regulación. La subregulación se presenta cuando la persona desiste en el proceso al ceder ante una tentación, abandonar el proceso de manera prematura o al tener errores en el automonitoreo. La mala regulación consiste en implementar estrategias

inadecuadas al contexto o a la situación en concreto y obtener así un resultado contraproducente.

Hace aproximadamente nueve años surgió un debate sobre la posibilidad de que existan fallas en el proceso de autorregulación, específicamente en el circuito de retroalimentación. Con respecto a la subregulación, al estar vinculada al ciclo de la autorregulación, se ha planteado la posibilidad de que este tipo de falla ocurra porque el impulso es muy fuerte o porque el *self* es muy débil debido al proceso mismo de autorregulación. Baumeister, 2001; Baumeister y Heatherton (1996) señalan que el ciclo no considera la energía que se dedica al proceso de autorregulación y que, como consecuencia de su desgaste, puede resultar en fallas en la autorregulación llamadas *breakdown*.

Se han planteado cuestionamientos sobre qué tanto este ciclo de retroalimentación explica el proceso real (Baumeister y Muraven, 2000). Baumeister (2001) atribuye la mayor parte de los problemas sociales y personales a fallas en los procesos de autorregulación, considera que el ciclo de retroalimentación puede ser desgastante físicamente y esto puede propiciar debilidades en el ciclo y por lo tanto fallas en el mismo. Sin embargo, Bandura (2002) considera que esta postura deja de lado la gran cantidad y gravedad de conductas transgresoras del ser humano que no son producto de fallas en el autocontrol sino todo lo contrario, son resultado de un alto nivel de autorregulación que se coloca al servicio de fines antisociales o perversos, lo que refuerza el valor del modelo teórico en entender tanto los mecanismos normales como sus posibles desvíos.

Estas conductas transgresoras se caracterizan por presentar una desconexión moral, es decir, el individuo que las lleva a cabo recurre a mecanismos de defensa del

yo y se da a sí mismo una explicación alternativa a la conducta transgresora, esto le permite modificar cognitivamente una conducta perjudicial para convertirla en una conducta “buena”. Algunos mecanismos utilizados son la negación de la capacidad de agencia personal, la distorsión de los efectos perjudiciales, la recolocación de la culpa o la responsabilidad, la deshumanización del otro, etc. (Bandura, 2002).

Las instituciones juegan un papel importante en la conformación de la moral en los individuos, cuando las instituciones adoptan una postura exculpatoria ante la conducta antisocial o perversa, propician una desconexión moral que favorece este tipo de conductas (Bandura, 2002). Aquí radica la importancia de estudiar los procesos de autorregulación a la par del desarrollo moral del individuo, pues lograr autorregularse como parte del desarrollo social y personal no significa que se busque una adaptación social independiente de un bienestar a nivel personal y aisladas del desarrollo moral, se trata de un proceso que implica el desarrollo social, individual y moral.

### **Fases y áreas del aprendizaje autorregulado**

Pintrich (2005) presenta un panorama general de las fases del aprendizaje autorregulado y sus áreas de regulación. Cada fase del aprendizaje autorregulado implica cognición, motivación/afecto, conducta y contexto (Ver Tabla 1).

**Tabla 1**

## Fases y áreas del aprendizaje autorregulado

Fases	Áreas de regulación				
	Cognición	Motivación/afecto	Conducta	Contexto	
1. Pensamiento anticipado, planeación y activación	Establecimiento de metas	Adopción de la orientación al objetivo	[Planificación del tiempo y el esfuerzo]	[Percepciones de la tarea]	
	Activación del conocimiento previo	Juicios de eficacia	[Planificación de la conducta autobservada]	[Percepciones del contexto]	
	Activación del conocimiento metacognitivo	Facilidad de juicios de aprendizaje; percepciones de la dificultad de la tarea			
		Activación del valor de la tarea			
		Activación del interés			
2. Monitoreo	Conciencia metacognitiva y monitoreo de la cognición	Conciencia y monitoreo de la motivación y el afecto	Conciencia y monitoreo del esfuerzo, tiempo empleado y necesidad de ayuda Autobservación de la conducta	Monitoreo de cambios en la tarea y condiciones del contexto	
3. Control	Selección y adaptación de las estrategias cognitivas para el aprendizaje, pensamiento	Selección y adaptación de las estrategias para el mantenimiento de la motivación y el afecto	Incremento / decremento del esfuerzo	Cambio o renegociación de la tarea	
			Persistir, rendirse	Cambiar o abandonar el contexto	
			Conducta de búsqueda de ayuda		
4. Reacción y reflexión	Juicios cognitivos	Reacciones afectivas	Conducta de elección	Evaluación de la tarea	
	Atribuciones	Atribuciones		Evaluación del contexto	

Fuente: Pintrich, 2005.

Como se mencionó en el Capítulo 2, Bandura (1986) propone en su modelo trifásico recíproco que el funcionamiento humano se puede comprender a partir de variables: cognición y otros elementos personales, conducta y entorno; Pintrich, por su parte, establece que el aprendizaje autorregulado se compone de áreas de regulación: cognición, motivación/afecto, conducta y contexto. En una comparativa entre el modelo de Bandura y las áreas de regulación de Pintrich, la cognición y motivación/afecto están ubicadas dentro de la variable cognición y otros elementos personales del modelo de

Bandura, la conducta corresponde a la variable con el mismo nombre y el contexto corresponde a la variable entorno del modelo de Bandura.

En la teoría general sobre la autorregulación se establece que la autorregulación tiene etapas en las que el individuo puede ubicarse y que son secuenciales, es decir, una etapa antecede o precede a otra; la teoría sociocognitiva no habla de etapas sino de fases para hacer referencia a la secuencia ideal del proceso autorregulatorio. Cada una de estas fases tiene características particulares de acuerdo con el área de regulación que se trate.

La motivación, creencias de autoeficacia, conceptos clave del proceso autorregulatorio que ya se han explicado previamente en este capítulo, están representados en este cuadro de síntesis: la motivación está ubicada como una de las áreas de regulación y junto con el afecto; las creencias de autoeficacia se encuentran como juicios de eficacia y pertenecen a la primera fase denominada pensamiento anticipado, planeación y activación. La capacidad de agencia no se encuentra como tal en el cuadro de síntesis, sino que se encuentra de manera implícita al hacer referencia a la metacognición (conocimiento y conciencia metacognitivos) y los autoprocesos (conducta autobservada y autobservación).

### **Modelos de autorregulación desde la teoría sociocognitiva**

Dentro de la teoría sociocognitiva se han desarrollado varios modelos que explican las áreas de regulación, cómo funciona la autorregulación, cómo se desarrolla y los niveles de autorregulación. En este apartado se presentan dos modelos sobre el proceso autorregulatorio: el modelo triádico del funcionamiento autorregulatorio de Zimmerman (1989), y el modelo de fases y subprocesos de la autorregulación de

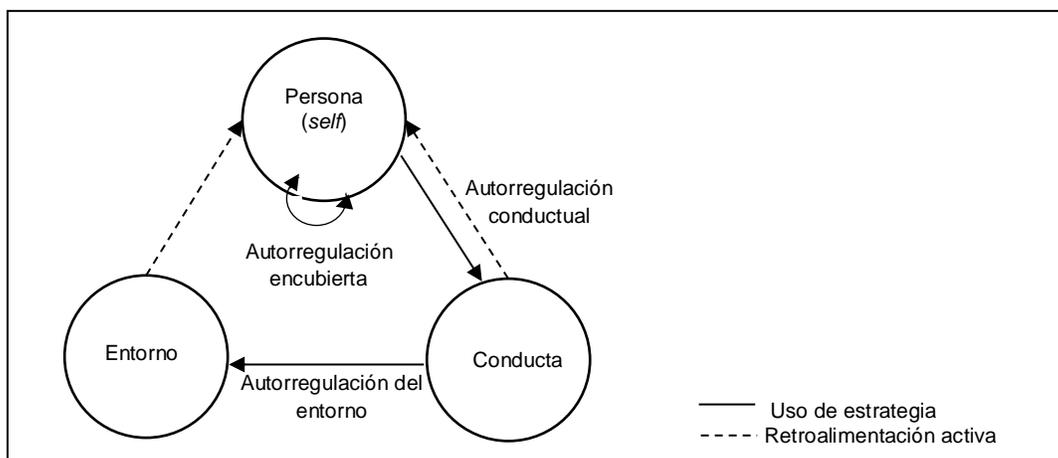
Zimmerman y Campillo (2003). Para hacer el análisis del dato empírico se retoma el modelo teórico sociocognitivo del desarrollo de la competencia de la autorregulación, de Schunk y Zimmerman (1997), por lo que se presenta y explica ampliamente en el Capítulo 3.

### ***Modelo triádico del funcionamiento autorregulatorio***

El modelo triádico del funcionamiento autorregulatorio desarrollado por Zimmerman en 1989 (Figura 3) explica el funcionamiento del aprendizaje autorregulado a partir de la influencia uni y bidireccional de determinantes del aprendizaje autorregulado en un esquema cíclico. Zimmerman retoma supuestos del aprendizaje social y un esquema similar al modelo trifásico recíproco del funcionamiento humano de Bandura (1986) (Ver Figura 1).

#### **Figura 3**

Modelo triádico del funcionamiento autorregulatorio



Fuente: Zimmerman, 1989.

Los supuestos del modelo trifásico recíproco de Bandura que retoma Zimmerman son las tres variables que explican el funcionamiento humano (determinantes del aprendizaje autorregulado, en el modelo de Zimmerman) y la forma como se influyen entre sí. Los determinantes del aprendizaje autorregulado son los elementos personales o *self* (cognición y aspectos personales en el modelo de Bandura), el entorno y la conducta, con una influencia de intensidad variable entre ellos. A diferencia del modelo trifásico recíproco de Bandura (1986) en el que la influencia es bidireccional entre todas las variables, Zimmerman establece una influencia unidireccional conducta-entorno y entorno-persona y bidireccional persona-conducta.

El entorno, además de ser uno de los elementos de influencia de la autorregulación, explica la cualidad contextual de la misma. La autorregulación es un proceso contextualizado cuyo nivel y calidad dependen de algunas dimensiones psicológicas funcionales (Zimmerman, 1998, 2000), por lo que una persona puede variar en sus niveles de autorregulación de acuerdo con el contexto y a la relación bidireccional entre éste y sus aspectos personales (cognición, motivación y afecto).

Los elementos recurrentes que inicialmente se retomaron de la teoría general sobre la autorregulación tienen correspondencia con algunos factores del Modelo triádico del funcionamiento autorregulatorio de Zimmerman (1989), en la Tabla 2 se muestra esta correspondencia.

En la teoría general sobre la autorregulación se explica como la regulación interna o intencional que hace la persona sobre el pensamiento, las emociones y la conducta, se retoman las consecuencias y estímulos del entorno como factores que influyen en la regulación que hace el individuo sobre su conducta, no considera que el individuo pueda influir sobre los factores del entorno (McClelland et al., 2010, Shonkoff

& Phillips, referidos en Wiener et al., 2015; McClelland et al. referidos en Wiener et al., 2015; Gendolla et al., 2015), sólo sobre los factores personales y conductuales, no se hace referencia a los factores del entorno de manera explícita ni como un factor que influye y sobre el cual la persona influye a su vez.

**Tabla 2**

**Comparación entre el Modelo triádico del funcionamiento autorregulatorio y la teoría general sobre la autorregulación**

Teoría general sobre la autorregulación	Modelo trifásico recíproco propuesto Bandura (1986)	Modelo triádico del funcionamiento autorregulatorio Zimmerman (1989)
Afecto/emoción	Factores personales	Persona ( <i>self</i> )
Atención/pensamiento	Factores personales	Persona ( <i>self</i> )
Conducta	Conducta	Conducta
Autorregulación	(No aplica)	Procesos de autorregulación
-	Entorno	Entorno

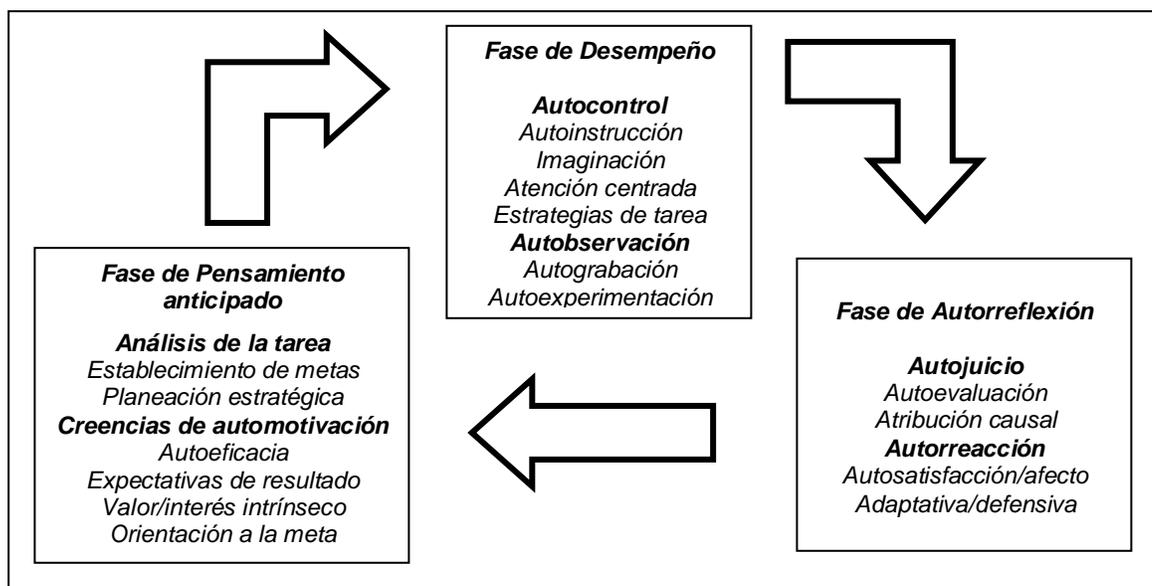
Esta distinción tiene relación con la capacidad de agencia que surge desde la teoría sociocognitiva y que considera que el ser humano puede incidir directa o indirectamente en su propia trayectoria de vida, lo que otorga al individuo la capacidad de accionar de mayor manera sobre su propia vida.

***Modelo de fases y subprocesos de la autorregulación***

Zimmerman y Campillo (2003) desarrollaron un modelo para representar las fases y subprocesos de la autorregulación que subyacen la resolución de problemas complejos en contextos formales e informales, considerando que su resolución implica recursos personales y no solamente conocimiento (ver Figura 4).

**Figura 4**

**Modelo de fases y subprocesos de la autorregulación**



Fuente: Zimmerman y Campillo, 2003.

Este modelo retoma constructos referidos en el modelo de Bandura sobre las subfunciones o subprocesos de la autorregulación (Ver Figura 2) como la autoobservación, autorreflexión, autojuicio y autorreacción, y los ubica en las fases de pensamiento anticipado, desempeño y autorreflexión. Cada una de estas fases implica la preparación para la siguiente en un proceso cíclico de autorregulación.

La fase de pensamiento anticipado se divide en análisis de la tarea y creencias de automotivación. El análisis de la tarea está fuertemente ligada a las creencias de automotivación porque a partir de esta última se establecen metas y resultados esperados, por lo que las implicaciones cognitivas y metacognitivas son mayores que en la fase de desempeño.

La fase de desempeño se divide en autocontrol y autoobservación. Los procesos del autocontrol (autoinstrucción, imaginación, atención centrada y estrategias de tarea)

están centrados en tareas físicas para mejorar el desempeño; los procesos de autoobservación (autograbación, autoexperimentación) se centran no sólo en el propio desempeño sino también en las condiciones que lo rodean y las consecuencias de la conducta. Cada proceso de las categorías autocontrol y autoobservación ha sido estudiado como estrategias de autorregulación en otras publicaciones de Zimmerman (2001).

La fase de autorreflexión comprende el autojuicio y autorreacción. Esta fase, al igual que la primera (fase de pensamiento anticipado), implica un alto grado de cognición y metacognición. Dentro del autojuicio está el proceso de autoevaluación, que es particularmente distinto en un contexto de aprendizaje estructurado que en un contexto no estructurado: en el primer caso es fácil identificar la meta y autoevaluar el desempeño; en el segundo caso identificar la meta y realizar una autoevaluación es más difícil, se debe recurrir a estándares poco claros como la comparación del desempeño actual con uno previo o de un modelo, y los estándares no son precisos ni fáciles de recordar de manera exacta.

A partir de la revisión que se ha realizado se define el posicionamiento teórico para esta tesis doctoral, la teoría sociocognitiva como marco referencial desde el cual se entiende la autorregulación y el modelo teórico sociocognitivo del desarrollo de la competencia de la autorregulación de Schunk y Zimmerman (1997) para el análisis del dato empírico. Los aspectos que permiten definir el posicionamiento se explican a continuación:

La comprensión de la autorregulación a partir de la influencia de los determinantes personales, conductuales y del entorno permite ver al adolescente como un agente activo ante el entorno en vez de asumir que tiene un rol pasivo ante éste.

La consideración del proceso autorregulatorio por medio de fases en vez de etapas ayuda a comprender el desarrollo de la autorregulación como proceso. Que la autorregulación se comprenda como un proceso de fases en vez de etapas implica que no se esté hablando de la forma como se debe llevar el proceso autorregulatorio sino de la forma como se ha observado que se presenta.

El énfasis de la teoría sociocognitiva en los autoprocesos -autobservación, autoreflexión, autojuicio, autoreacción- resalta un aspecto vital de la autorregulación: su cualidad autogestiva. Resaltar y profundizar en esta característica permite en todo momento tener presente que, aunque el proceso autorregulatorio tenga influencias sociales o del entorno, es en el adolescente en quien se lleva a cabo el proceso autorregulatorio.

### **Capítulo 3. Modelo teórico sociocognitivo del desarrollo de la competencia de la autorregulación**

En este capítulo se profundiza en el modelo teórico sociocognitivo del desarrollo de la competencia de la autorregulación que desarrollan Schunk y Zimmerman (1997)<sup>5</sup>. Se trata de un modelo que permite comprender el proceso como una secuencia de fases con énfasis en la capacidad autogestiva del individuo.

Schunk y Zimmerman recurren al término *competencia* para hacer referencia a una habilidad que se desarrolla a lo largo de fases, cuando se hace referencia al modelo teórico se utilizará el término *competencia*, sin embargo, en esta tesis doctoral se utiliza término *proceso autorregulatorio* y se refiere a la autorregulación como proceso, por lo que se recurrirá al término *proceso autorregulatorio* en todas las demás referencias.

De acuerdo con la teoría sociocognitiva, la autorregulación es un proceso metacognitivo que implica la facultad del ser humano para darse cuenta y reflexionar sobre sí mismo. El énfasis en esta facultad y en los autoprocesos es lo que caracteriza a esta teoría y la distingue de las demás.

Se considera que toda persona sana con las capacidades físicas y cognitivas necesarias para el proceso autorregulatorio (Ver Capítulo 2) tiene algún nivel de autorregulación y ésta es contextual, por lo tanto, no mostrará el mismo nivel en un contexto educativo que en uno familiar, y puede variar de acuerdo con la situación personal (emocional, cognitiva y motivacional) y social (entorno) en la que se encuentre la persona.

---

<sup>5</sup> Este modelo fue iniciado por Zimmerman y Bonner (s.f., referido en Schunk y Zimmerman, 1997) y desarrollado por Schunk y Zimmerman (1997), de acuerdo con diversas publicaciones de Zimmerman (2000) y de Schunk (2001, 2018), el modelo se presenta bajo autoría de Schunk y Zimmerman.

El modelo explica el proceso de desarrollo la autorregulación a partir de fases y no de etapas, es decir describe la secuencia óptima en la que puede transitar de la influencia social hacia la influencia personal a medida que se logra un mayor nivel de autorregulación, en vez de indicar cómo se debe llevar el proceso explica cómo se ha observado que se presenta. Se consideran las influencias sociales (elementos del entorno) y las influencias personales (elementos de personales y conductuales) como elementos que interactúan para el desarrollo de la autorregulación (Ver Tabla 3).

**Tabla 3**

**Modelo teórico sociocognitivo del desarrollo de la competencia de la autorregulación, de Schunk y Zimmerman (1997)**

Un análisis cognitivo de las influencias en el desarrollo de la autorregulación en estudiantes		
Niveles de desarrollo	Influencias sociales	Influencias propias
Observacional	Modelos	
	Descripción verbal	
Emulativo	Guía social y retroalimentación	
Autocontrolado		Estándares internos
		Autoreforzamiento
Autorregulado		Procesos de autorregulación
		Creencias de autoeficacia

Fuente: Schunk y Zimmerman, 1997.

El modelo tiene tres dimensiones: los niveles de desarrollo, las influencias sociales y las influencias propias. Los niveles de desarrollo se refieren a que una conducta se va a automatizar de tal manera que la conducta no parta de cero sino de un precedente. Las influencias sociales son el modelo a seguir que el individuo observa (aprendizaje vicario). Las influencias propias son las representaciones que el individuo hace de las conductas aprendidas de manera vicaria.

De acuerdo con el nivel en el que se encuentre el individuo, se recurre a las influencias sociales (niveles observacional y emulativo), o a las influencias propias

(niveles autocontrolado y autorregulado), el proceso sigue una secuencia desde las influencias sociales hacia las influencias propias. A continuación, se definen cada uno de los niveles de desarrollo en correspondencia con las influencias sociales y las influencias propias.

### **Nivel observacional: Modelos**

Los modelos son los estándares externos que el adolescente observa en su entorno, pueden ser personas, normas preestablecidas o expectativas que se tienen de él. Dentro de la teoría sociocognitiva son una parte fundamental del proceso de autorregulación, son una fuente de transmisión de habilidades de autorregulación e influyen en la construcción de la autoeficacia para poder utilizarlas. El modelado social se presenta cuando el individuo observa a otra persona y busca incorporar lo que observa en la otra persona en su propio comportamiento, en sus estrategias, pensamientos, creencias y afectos (Schunk, 1987).

Si el modelo social es una o varias personas, éstas pueden ser similares al individuo que las observa o no, por ejemplo, un adolescente puede observar a otro adolescente (similar) o a un adulto (distinto) como su modelo; si busca observar a otro adolescente puede ser alguien que tenga éxito en los objetivos que él busca o puede fijarse en alguien que, al igual que él, no sea exitoso. Existen mayores probabilidades de que el modelado repercuta en una motivación para la acción y que ésta sea exitosa cuando el modelo es alguien cercano al individuo y éste considera que la conducta observada es alcanzable (Schunk y Zimmerman, 1997).

Los estándares son importantes en la regulación de la motivación y la conducta, sin ellos es difícil que el individuo sepa qué tanto ha logrado lo que pretendía lograr y

mida sus capacidades. Bandura (1989) distingue los estándares internos (personales) de los estándares externos (también llamados sociales, aspiracionales o morales) relacionados con los modelos y normas preestablecidas.

La discrepancia cognitiva que resulta de la comparación que hace el individuo entre lo que sabe, lo que es o lo que puede hacer y lo que desea saber, ser o poder hacer no deriva automáticamente en una motivación hacia la acción; lo que el individuo desea saber, desea ser o desea poder hacer, en conjunto con la autoeficacia percibida, influye en la acción del individuo. Son los estándares externos los que determinan cuáles discrepancias son motivantes y cuáles no; los estándares relativamente fáciles no despiertan mucho interés o esfuerzo, los estándares percibidos más allá de la propia capacidad pueden ser desmotivantes y provocar una sensación de ineficacia, los estándares con una dificultad moderada mantienen un esfuerzo intenso y además producen satisfacción conforme se logran (Bandura, 1989).

Además del reto que representan los estándares en la motivación para la acción, también influye la distancia en el tiempo, depende de qué tan lejos en el futuro están proyectados los estándares externos para determinar qué tanto regulan la motivación y la conducta; un estándar externo próximo es efectivo para movilizar las autoinfluencias y dirigir la acción en el aquí y el ahora, un estándar externo lejano en el tiempo difícilmente ejerce una influencia efectiva en la dirección y control de la conducta actual, en parte, por la gran cantidad de influencias competitivas disponibles que hay (Bandura, 1989).

El modelamiento que se percibe por parte de otro o la normativa establecida de manera fija son un punto de comparación que hace el individuo con su propia actuación a través del subproceso autojuicio (Ver Figura 2). Este subproceso implica asignar un

valor al propio comportamiento a partir de los estándares preestablecidos y se ve influenciado por el tipo de estándar utilizado, la importancia que se le asigna y la información que se tiene de estos estándares. En el último caso, si la información que se tiene del comportamiento modelado o la norma es algo positivo o deseable entonces el individuo buscará seguirla, si por el contrario la información que se tiene es negativa o desagradable el individuo buscará no seguir dicha norma o modelo (Zimmerman, 1989); es importante tener presente que la percepción del individuo es lo que determina si el estándar es deseable o no, y que no siempre coincide con la expectativa o las normas socialmente establecidas.

#### **Nivel observacional: Descripción verbal**

La descripción verbal es la explicación verbal que hace la persona que es observada como modelo (cuando el modelo adopta una función de enseñanza), explica su conducta a quien observa y modela la conducta. El modelaje de la conducta puede darse al mismo tiempo, antes o después de la descripción verbal. Un ejemplo de esto puede ser cuando se le explica a un estudiante la manera como puede hablar con un docente para resolver un problema en la calificación y, enseguida y acompañado por el estudiante, modelar la forma como se pretende que el estudiante hable con el docente.

#### **Nivel emulativo: Guía social y retroalimentación**

El nivel emulativo se logra cuando el desempeño del individuo se aproxima a lo observado en el modelo, anteriormente se le denominaba nivel imitativo, pero posteriormente se encontró que el aprendiz no busca imitar exactamente al modelo sino mejorarlo, por lo tanto, se hizo una modificación en el nombre y se le denominó nivel

emulativo. El modelo surge en 1997 y en los documentos del año 2000 ya se distingue este cambio.

La guía social y retroalimentación (como una sola influencia) es la orientación que recibe el adolescente sobre su desempeño, lleva a cabo la conducta bajo la guía social y retroalimentación del modelo.

Una vez que el individuo observa un modelo busca emularlo, es decir no solamente imitarlo sino mejorar lo observado, en este proceso tiene las siguientes funciones: inhibición/desinhibición, facilitación de la respuesta y aprendizaje observacional. Durante esta fase, la principal fuente de motivación es el reforzamiento vicario, por lo que las funciones se basan en lo que se observa en el modelo. La inhibición/desinhibición se presenta cuando el individuo se ve fortalecido o debilitado en su motivación para la acción a partir de la consecuencia que experimenta la persona observada; la facilitación de la respuesta hace referencia a la pronta respuesta a partir de la conducta modelada; el aprendizaje observacional implica que las conductas aprendidas surgen a partir de la observación y no de otros elementos como la motivación (Bandura, 1986; Schunk y Zimmerman, 1997).

Esta influencia social se pone en evidencia cuando, después de explicarle y modelarle al estudiante la forma como puede resolver un problema con un docente, se le pide que ahora sea él quien acuda a hablar con el docente y se le acompaña para observar y retroalimentar la estrategia que implemente el estudiante.

### **Nivel autocontrolado: Estándares internos**

En el nivel autocontrolado el individuo utiliza recursos propios pero vinculados aún con la respuesta del entorno como la conducta no verbal del docente o pares. Los

estándares internos o personales son impuestos por el propio individuo y se ven influidos por la percepción de progreso que tiene sobre su desempeño, los reajustes que se derivan de esta percepción se denominan autoinfluencia y pueden hacer que el individuo mantenga su estándar original, lo disminuya o lo incremente (Bandura, 1989). Los estándares externos se contrastan con la valoración social sobre los mismos, el modelamiento observado y los elementos personales, si resultan congruentes y tienen sentido para la persona entonces se incorporan como estándares internos, es decir, se internalizan.

Un ejemplo de estándares internos son las expectativas que tiene un adolescente para salir en el cuadro de honor: originalmente es un estándar externo probablemente observado en las expectativas que tienen los padres sobre su desempeño escolar, el adolescente acepta e internaliza dicho estándar y se convierte en una meta personal que le motiva para esforzarse más que el promedio de sus compañeros con el fin de cumplir con su propia expectativa. Otro ejemplo común es la voz interna que dirige el comportamiento del adolescente y que en realidad son las expectativas de personas significativas cercanas que expresan explícita e implícitamente lo que se espera del estudiante.

### **Nivel autocontrolado: Autorreforzamiento**

El autorreforzamiento es la respuesta ante un desempeño considerado alto o favorable, resulta de la evaluación que hace el individuo de su desempeño. El autorreforzamiento puede adoptar la forma que sea siempre y cuando resulte gratificante para la persona y esté vinculada al proceso autorregulatorio, es decir, tenga una función dentro del proceso. Si un estudiante se va con sus amigos después de

tener un buen resultado en una tarea específica pero sin que ambas actividades estén relacionadas (por ejemplo cuando ya tenía previsto ir con sus amigos con independencia de la actividad en la que tuvo un buen resultado), entonces no se puede considerar autorreforzamiento.

Un ejemplo de autorreforzamiento en la autorregulación académica es cuando un estudiante se toma un descanso después de estudiar un tema, el descanso lo toma porque ya hizo un esfuerzo al estudiar el tema y a la vez puede darle energía para continuar con el mismo tema o con otra actividad. El autorreforzamiento está vinculado a la actividad académica y a su desempeño, y además puede fortalecerla.

### **Nivel autorregulado: Procesos de autorregulación**

El proceso de autorregulación es la adaptación sistemática de las estrategias y habilidades de acuerdo con las condiciones del contexto y personales (Schunk, 2001). Los procesos de autorregulación de este nivel se ponen en evidencia cuando un estudiante evita tener un problema con un docente considerando los problemas anteriores que ha tenido y la forma como los ha resuelto: utiliza lo aprendido en una situación similar pero no igual e implementa las estrategias adaptadas a una nueva situación.

### **Nivel autorregulado: Creencias de autoeficacia**

Las creencias de autoeficacia se refieren al grado en que la persona confía en sus propias capacidades para lograr algo. El querer hacer un cambio y la valoración que se percibe de la actividad o meta son determinantes al momento de buscar por qué el adolescente busca y logra modificar su conducta: si la actividad o meta tiene una

valoración alta el adolescente buscará lograrla, en cambio si considera que la actividad o meta está devaluada buscará evitarla, si es neutral no la buscará. Si el adolescente quiere el cambio busca medios para lograrlo, si no quiere el cambio entonces no busca los medios a pesar de que la familia y el personal escolar le ofrezcan medios y traten de subsanar y minimizar los daños ocasionados por su conducta.

El querer hacer un cambio y la valoración que se percibe de la actividad o meta están relacionados, fuera de una situación de conflicto, el adolescente debe desear lograr algo y estar consciente de ello (Zimmerman, 1998).

Siguiendo el ejemplo del adolescente que debe resolver o evitar un problema con un docente, en este nivel del desarrollo el adolescente confía en sí mismo y en su propia capacidad para retomar lo aprendido anteriormente, recurrir a las estrategias utilizadas anteriormente y adaptarlas al nuevo contexto.

### **Estructuración y representación del modelo teórico**

El modelo teórico sociocognitivo del desarrollo de la competencia de la autorregulación tiene correspondencia con el desarrollo cognitivo que se presenta desde la infancia tardía y hasta la adultez, el análisis que se realiza en esta tesis doctoral no es exhaustiva con respecto a todos los niveles de autorregulación de acuerdo con el modelo analítico de Schunk y Zimmerman, se centra en los procesos cognitivos superiores que tienen mayor correspondencia con los niveles autocontrolado y autorregulado y se retoman a partir de entrevistas semiestructuradas.

Los estudiantes de secundaria se ubican en la adolescencia temprana, se encuentra en desarrollo su pensamiento formal y abstracto, los primeros niveles de autorregulación (observacional y emulativo) pueden estar presentes de manera implícita

en personas que han alcanzado el mayor nivel de autorregulación (autorregulado), lo que no significa que su nivel esté ubicado en el observacional y emulativo sino que ya están incorporados y pueden utilizarlos como parte de su proceso autorregulatorio con independencia de que se ubiquen en los niveles de autorregulación autocontrolado y autorregulado.

Para poder analizar el discurso del adolescente con respecto a este modelo es necesario organizar y darle estructura a su discurso además de identificar los conceptos del modelo teórico en el discurso. El mapa cognitivo permite analizar secuencialmente el discurso del adolescente, identificar los conceptos del modelo teórico y ver si se están articulando o no, así como identificar los incidentes críticos que favorecen o entorpecen el proceso autorregulatorio.

## **Capítulo 4. Metodología**

En este capítulo se presenta la metodología que se siguió para realizar esta tesis doctoral, se explica el tipo de investigación que se realizó, el instrumento utilizado, los criterios de muestreo, el procedimiento y el procesamiento de la información.

### **Tipo de investigación**

Se trata de una investigación de tipo exploratoria descriptiva que busca analizar qué tan adecuado es el modelo teórico del aprendizaje social para explicar el proceso autorregulatorio de adolescentes estudiantes de secundaria. El diseño es emergente debido a que evoluciona a lo largo de la tesis al buscar adecuarlo a la pregunta de investigación y a la población estudiada.

### **Instrumento**

En una etapa inicial se diseñó una entrevista semiestructurada que retomó los factores de la autorregulación que se encontraban presentes en todos los enfoques teóricos revisados y se agregaron algunos que se consideraron pertinentes y relacionados con el interés de la tesis por estudiar la autorregulación como proceso. Estos factores están presentes en la teoría sociocognitiva de la autorregulación y en los primeros análisis de las entrevistas, en las cuales se identificaron los conceptos centrales de esta teoría, lo que le da estabilidad a la entrevista y por lo cual se continúa utilizando para el análisis final en el que se utiliza el modelo teórico sociocognitivo del desarrollo de la competencia de la autorregulación de Schunk y Zimmerman (1997).

Como instrumento se implementó la entrevista semiestructurada de tipo temática para recolectar la información de campo. Mediante la entrevista se retomaron cuatro

factores autorregulatorios: 1) emoción, 2) cognición, 3) conducta y 4) entorno (institucional); y dos preguntas temáticas sobre el proceso autorregulatorio: 1) plan de acción para el logro de objetivos y 2) respuesta ante el fracaso. Enseguida se explican brevemente los factores autorregulatorios y qué se preguntó de cada uno de ellos.

Los primeros tres factores autorregulatorios -emoción, cognición y conducta- forman parte de la teoría general de la autorregulación y están presentes también en la teoría sociocognitiva de la autorregulación; el cuarto factor -entorno- en el modelo teórico sociocognitivo del desarrollo de la competencia de la autorregulación de Schunk y Zimmerman (1997) en los tipos de influencias sociales, se encuentra implícito. Del mismo modo, las dos preguntas temáticas sobre el proceso autorregulatorio se encuentran presentes en la teoría general de la autorregulación como parte de las etapas de la autorregulación -establecimiento de metas u objetivos, valoración del desempeño y rediseño del plan de acción- y en el modelo teórico sociocognitivo del desarrollo de la competencia de la autorregulación -procesos de autorregulación dentro de los tipos de influencia personales.

La emoción se entiende como la elaboración y representación a nivel subjetivo de la experiencia del sujeto y para la cual se consideran tres características importantes: claridad, intensidad y duración. La claridad se refiere a que el sujeto tenga claro qué es lo que origina la emoción, la intensidad con la que siente la emoción y su duración deben ser suficientes como para que sea consciente (Chóliz, 2005; Barrett, 2013; Muñoz, s.f; Velásquez et al., 2009). En las entrevistas se pregunta por las emociones que tienen más frecuentemente, cómo la expresan y qué hacen ante esa emoción, es decir, se obtiene información sobre el reconocimiento, expresión y gestión de las emociones.

Por cognición se entiende la capacidad del sujeto para procesar la información obtenida del entorno para otorgarle un significado. Dentro de este factor se preguntó sobre la capacidad de atención y pensamiento anticipado en la actualidad.

La conducta se entiende como toda expresión observable del sujeto que se da en una interacción con el medio, lo que deja fuera la conducta como acto reflejo. Las preguntas planteadas se enfocan a la conducta relacionada con situaciones conflictivas: identificación y manejo de la conducta conflictiva a lo largo de su educación secundaria (Delgado y Delgado, 2006).

El entorno hace referencia a los elementos externos al sujeto que influyen directa o indirectamente en él, incluyendo las consecuencias de su propia conducta (Bandura, 1986; Zimmerman, 1989; Schunk y Zimmerman, 1997). Sobre este factor se preguntó sobre su percepción en relación con su trayectoria en educación secundaria.

Los procesos autorregulatorios por los que se preguntó en la entrevista son: el plan de acción para el logro de objetivos y la respuesta ante el fracaso. El plan de acción para el logro de los objetivos implica reconocer una discrepancia entre el estado actual y el deseado, en esta etapa del proceso se pregunta por la forma habitual de afrontar esta discrepancia cognitiva. Se sondea sobre la forma como el sujeto reacciona y actúa ante las dificultades y/o el fracaso de la estrategia implementada.

### **Criterios de muestreo**

La muestra se conformó con 12 informantes, al tratarse de una muestra no aleatoria se establecen criterios de inclusión, criterios de selección y el acceso a los sujetos participantes. Es importante resaltar que no se busca la generalización de los

resultados sino comprender de mejor manera el proceso autorregulatorio en la población estudiada, el interés por esta población es intrínseco a la misma.

### **Criterios de inclusión de los sujetos participantes**

Se buscó que los adolescentes fueran alumnos inscritos y activos en el plantel educativo, que desearan participar en las entrevistas y que no estuvieran tomando algún medicamento psiquiátrico como el indicado en casos con Trastorno por Déficit de Atención (TDA) o Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), depresión u otra condición que altere su sistema neurológico.

Para la selección de los sujetos participantes se buscó que hubiera variabilidad en cuatro ámbitos: sexo, grado escolar, turno (matutino o vespertino), y conducta registrada en el expediente del Departamento de Orientación Educativa del plantel. Para asegurar esta variabilidad se acudió a cada turno y se solicitó de manera explícita estudiantes de primero, segundo y tercer grado, hombres y mujeres con registro de “conducta excelente” y “conducta mala”.

Con respecto al tipo de conducta, es importante explicar cómo se consideró este criterio para la selección de los informantes. El Departamento de Orientación Educativa hace un registro de las faltas cometidas al Acuerdo Escolar de Convivencia, cada estudiante tiene 100 puntos al inicio del ciclo escolar y conforme comete faltas al Acuerdo Escolar de Convivencia se van restando puntos de acuerdo con el tipo de falta cometida y la frecuencia. El tipo de conducta registrada en el expediente depende de la cantidad de puntos que tiene, si tiene conducta mala entonces el siguiente ciclo escolar se solicita a los padres firmar un formato de condicionamiento en el que se les explica que deben asistir regularmente a la escuela para dar seguimiento a la conducta de su

hijo/a y, de reincidir en las faltas al Acuerdo Escolar de Convivencia puede cancelarse su inscripción escolar.

El Acuerdo Escolar de Convivencia contempla siete tipos de faltas que van de las menos a las más graves: conductas de indisciplina, conductas que perturban el orden, conductas de riesgo que perturban el orden, conductas que provoquen o generen riesgo, conductas discriminatorias, conductas violentas y conductas de índole sexual. Las medidas disciplinarias pueden incluir una plática o exhorto al estudiante, reunión con padres de familia y estudiante, actividades extracurriculares, actividad dirigida dentro de la materia en la que se cometió la falta, suspensión por uno, dos o tres días, servicio comunitario dentro del plantel o invitación a los padres de familia para buscar atención psicológica para su hijo/a.

De esta manera, un estudiante con registro de conducta mala está condicionado y, por lo tanto, en riesgo de que se cancele su inscripción escolar que, aunque va en contra del derecho que tiene el adolescente a recibir una educación gratuita y de calidad, se continúa implementando en algunos centros educativos como una forma de presionar a los padres de familia para que se involucren más en la forma de trabajo de la escuela y para presionar a los estudiantes para que modifiquen su comportamiento y atiendan lo establecido en el Acuerdo Escolar de Convivencia.

Por lo anterior se consideró relevante tomar en cuenta el tipo de conducta registrada en el expediente del estudiante entrevistado y compararlo con el nivel de autorregulación que se logra identificar en el análisis de las entrevistas, pues es un elemento del entorno que puede influir de manera importante en los tres ámbitos de la autorregulación de acuerdo con la teoría sociocognitiva: elementos personales, entorno y conducta. Dentro de los elementos personales y considerando el modelo teórico de

Schunk y Zimmerman, puede incidir en las creencias de autoeficacia del estudiante; con respecto al entorno puede incidir en la forma como el personal escolar se relaciona con él; y finalmente puede incidir en el desempeño del estudiante.

### ***Acceso a los sujetos participantes***

Se habló con la directora y subdirectoradas (turnos matutino y vespertino) de la escuela secundaria para explicar el objetivo de las entrevistas y que las mismas, subdirectoradas indicaran a quiénes se podrían entrevistar, considerando las características mencionadas en el apartado anterior. Se decidió acceder a los sujetos participantes a través de las autoridades escolares porque es relevante la percepción que se tiene del estudiante y su relación con el nivel de autorregulación que se identifique, de acuerdo con la teoría sociocognitiva de la autorregulación el entorno es uno de los factores que influyen y explican el proceso, y de acuerdo con el modelo de Schunk y Zimmerman utilizado para el análisis del dato empírico los estándares internos y las creencias de autoeficacia tienen un antecedente social como el entorno escolar.

Se solicitó autorización verbal de las autoridades de la institución, autorización por escrito de los padres de familia o tutores de los estudiantes y la expresión verbal de estar de acuerdo en participar por parte de los estudiantes. Para fines de la entrevista resulta importante que los sujetos participantes desearan y estuvieran de acuerdo en participar en la misma, por lo que antes de iniciarla a cada uno se le explicó el objetivo de la entrevista y las condiciones (grabación en audio y manejo de la información), posteriormente se les preguntó si estaban de acuerdo en participar.

## **Muestra**

La muestra consistió en 12 adolescentes estudiantes de secundaria, se consideró suficiente para el objetivo de esta tesis doctoral debido a que se logra mostrar la relación entre las consecuencias del comportamiento y la autorregulación, así como los conceptos del modelo teórico de Schunk y Zimmerman.

La intención de esta tesis doctoral es profundizar en el estudio de la autorregulación en adolescentes estudiantes de secundaria que permita identificar fortalezas y debilidades en la investigación sobre el tema, así como proponer una dirección hacia la cual pueda seguir la misma. No se pretende demostrar que los estudiantes tienen un nivel determinado de autorregulación sino contrastar la teoría disponible con el dato empírico para abonar a la comprensión del proceso autorregulatorio en esta población y orientar futuras investigaciones al respecto.

De acuerdo con Wolcott (s.f), para determinar el tamaño de la muestra es importante considerar la pregunta de investigación y el que las respuestas obtenidas sean consistentes, si se obtienen respuestas distintas se debe aumentar la muestra. En el caso de la muestra obtenida para esta tesis doctoral se observó que las respuestas eran consistentes con respecto a los factores autorregulatorios que se retomaron para la entrevista (emoción, cognición, conducta y entorno institucional) y las preguntas temáticas sobre el proceso autorregulatorio (plan de acción para el logro de objetivos y respuesta ante el fracaso).

Se acordó que la forma de decidir si la muestra es suficiente o no es a partir de identificar que las respuestas son suficientes para representar el modelo teórico de Schunk y Zimmerman o no. A partir del análisis de las entrevistas se considera que todos los conceptos del modelo teórico están representados con la muestra que se

tiene, por lo que se considera suficiente, las entrevistas ofrecen información valiosa sobre los factores autorregulatorios que se abordaron teóricamente.

### **Procedimiento**

Las entrevistas fueron realizadas por parte de dos entrevistadoras externas al plantel educativo a lo largo de dos jornadas escolares consecutivas, utilizando dos espacios que permitieron privacidad, comodidad y posibilidad de escuchar la voz con claridad: el auditorio y el consultorio médico del plantel educativo. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas de manera textual.

Con respecto al tiempo, las entrevistas se realizaron a lo largo de una semana; en el caso de los participantes del turno matutino durante las últimas cuatro horas de su jornada escolar, en el caso de los participantes del turno vespertino durante las primeras cuatro horas de su jornada escolar. Las entrevistas tuvieron una duración de 15 minutos en promedio, a excepción de un participante cuya entrevista duró un poco más de una hora.

Debido a que las respuestas de los estudiantes no fueron fluidas, fue necesario promover su continuidad a partir de expresiones de afirmación, preguntas para ahondar en sus respuestas y comentarios *espejo* (que repitieran lo mismo que dice el entrevistado para estimular que continúe su respuesta).

Inicialmente se entrevistaron a los estudiantes por parte de las dos entrevistadoras para verificar que los criterios de inicio y seguimiento de la entrevista fueran homogéneos, a partir de la cuarta entrevista cada estudiante fue asignado a una de las dos entrevistadoras de manera aleatoria.

A partir de las entrevistas surgió la necesidad de realizar una intervención psicológica a tres estudiantes y se atendió a un estudiante que no participó en las entrevistas debido a que no se mostró dispuesto, pero sí con necesidad de atención psicológica. Las intervenciones se realizaron una vez finalizada la entrevista y no se retoma para esta tesis debido a que no es el objetivo de ésta.

### **Procesamiento de la información**

Las entrevistas atravesaron por varios procesos de análisis: inicialmente a partir de la conceptualización de la información; posteriormente se realizaron dos procesos de codificación temática, uno de ellos a doble ciego; a partir del modelo teórico de Schunk y Zimmerman; se sometió a un proceso de jueceo con este mismo modelo teórico; se desarrollaron mapas cognitivos de las entrevistas que muestran con mayor claridad la autorregulación como proceso. En cada uno de estos procesos de análisis las entrevistas ofrecieron información suficiente con respecto a los conceptos teóricos retomados, sin embargo se continuó en la búsqueda de un proceso de análisis que estuviera más vinculado con el objetivo general de la tesis y que pudiera orientar sobre la dirección de futuras investigaciones.

En el análisis inicial se realizó una conceptualización de la información obtenida de las entrevistas a partir de una lectura para establecer conjeturas iniciales y revisar la asociación implícita o explícita entre la narrativa de los informantes y la unidad de análisis. En esta conceptualización se retomaron los conceptos de la teoría y se estableció una relación entre el dato empírico, es decir las entrevistas a los estudiantes y su procesamiento, y los conceptos de la teoría general de la autorregulación más relevantes.

Se realizaron dos procesos de codificación temática, el primero de ellos de manera individual y el segundo por parte de un grupo de investigadores educativos de la Universidad de Guadalajara que realizaron el proceso de codificación a doble ciego, lo que permitió validar la entrevista y comprobar que la entrevista aborda la autorregulación.

Al continuar la revisión teórica y la búsqueda de un referente teórico que permitiera profundizar en el análisis y diera mayor estabilidad a los conceptos de trabajo, se identifica el modelo teórico sociocognitivo del desarrollo de la competencia de la autorregulación de Schunk y Zimmerman (1997). El análisis final de las entrevistas y el que se presenta en los resultados parte de este modelo teórico. Se lleva a cabo un proceso de jueceo retomando el modelo teórico de Schunk y Zimmerman, un maestro de educación secundaria y un psicólogo con un enfoque sociocognitivo analizan las entrevistas.

Con el análisis realizado a partir del modelo teórico de Schunk y Zimmerman se desarrollan dos mapas cognitivos de las entrevistas que muestran con mayor claridad la autorregulación como proceso.

### **Validez**

El resultado obtenido de la conceptualización de la información fue sometido a un proceso de validación a través de una revisión de expertos para validación temática, cuatro investigadores de la Universidad de Guadalajara participaron en la revisión a doble ciego de las entrevistas realizadas, el grupo se dividió en dos subgrupos para poder hacer la revisión a doble ciego: grupo A y grupo B. Se les entregaron las entrevistas seleccionadas al azar y cada subgrupo revisó una o dos entrevistas e

implementaron una codificación abierta. Como resultado de la codificación cada subgrupo elaboró un libro de códigos en el que puso las categorías identificadas, el grupo A presentó subcategorías e ítems de cada categoría; el grupo B presentó ítems y una breve descripción de los mismos, por cada categoría.

El libro de códigos que cada subgrupo elaboró fue analizado a partir de la teoría general de la autorregulación para verificar que en las entrevistas se haya preguntado sobre ello y no sobre otro tema. En general se encontró que ambos libros de códigos presentan conceptos y referencias a la teoría general de la autorregulación, por lo que se considera que en las entrevistas realizadas se pregunta efectivamente sobre autorregulación. En la Tabla 4 se presenta el libro de códigos de cada subgrupo y el análisis realizado a partir de la teoría general de la autorregulación.

**Tabla 4**

**Libro de códigos realizado por el subgrupo A**

<b>Categoría</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Ítem</b>
Procesos (Ámbitos)	Emocionales	Manifestación de afecto/emoción
		Uso del afecto/emoción
		Inhibición de afecto/emoción
	Cognitivos	Atención
		Explicación del por qué
		Uso de recursos disponibles para la solución de conflictos
	Sociales	Imagen idealizada interna
		Apoyo social
		Imagen idealizada ante un grupo social
Fases (Momentos del proceso autorregulatorio)	Propósito último	Meta
	Conjunto de actividades a realizar	Tiene un plan de una estrategia
	Realización	Usa el plan y/o estrategia
	Valoración	Repasa el éxito o fracaso
	Rediseño	Repensar y/o replantear el plan y/ estrategia
Fuentes (Estímulos y necesidades)	Internas	Estímulos autogenerados que inducen a la autorregulación
		Satisfacción de una necesidad interna
	Externas	Estímulos del contexto
		Satisfacción de la demanda externa

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida de las entrevistas (2019).

El primer grupo de investigadores presentó el análisis en los niveles categoría, subcategoría e ítem. En la primera categoría proponen procesos en referencia a los tipos de procesos involucrados en la autorregulación: emocionales, cognitivos y sociales. En la teoría general sobre la autorregulación se reconocen éstos como ámbitos.

En los ítems ponen una oración o palabra que vincule la subcategoría con la narrativa en las entrevistas, en esta vinculación se identifican cinco ítems que están relacionados con la teoría general sobre la autorregulación y dos específicamente sobre el modelo teórico sociocognitivo del desarrollo de la competencia de la autorregulación de Schunk y Zimmerman (1997). Los ítems sobre la autorregulación son los siguientes: manifestación de afecto/emoción, uso de afecto/emoción, inhibición de afecto/emoción, atención, uso de recursos disponibles para la solución de conflictos. Los ítems relacionados con el modelo teórico son: imagen idealizada interna, relacionada con las creencias de autoeficacia, y apoyo social, relacionada con la guía social y retroalimentación y con explicación verbal. Hubo dos ítems que no se relacionaron con autorregulación: explicación del por qué e imagen idealizada ante un grupo social.

En la segunda categoría proponen fases para referirse a los momentos que se siguen en un proceso autorregulatorio, mismas que se identifican claramente en la teoría general de la autorregulación y en el mismo orden en el que se muestran en los ítems del libro de códigos: establecimiento de la meta, elaboración del plan o estrategia, implementación del plan o estrategia, valoración del propio desempeño, replanteamiento del plan, estrategia o meta en caso de no haberlo logrado en el primer intento, nueva implementación del plan o estrategia, nueva valoración y así sucesivamente hasta el logro de la meta. En esta categoría, el concepto de fases es

utilizado en la teoría sociocognitiva, específicamente por Zimmerman, para hacer referencia a que no se entiende el desarrollo de la competencia autorregulatoria como un proceso de etapas que hay que seguir sino como un proceso de fases que son las que se han observado.

En la tercera categoría, fuentes, el subgrupo A hace referencia a las fuentes internas y externas que inducen o inhiben un comportamiento, a los estímulos y las necesidades que buscan satisfacerse en cada una de ellas. En la teoría general de la autorregulación no se habla de manera explícita de las fuentes internas y externas que inducen o inhiben el comportamiento, en la teoría sociocognitiva de la autorregulación sí se habla de manera implícita del entorno y de las características personales, en las que se incluye la motivación.

En el libro de códigos generado por el subgrupo A se muestra que, de manera general, la entrevista abordó conceptos de la teoría general de la autorregulación y, de manera específica, conceptos de la teoría sociocognitiva de la autorregulación (ver Tabla 5).

**Tabla 5**

**Libro de códigos realizado por el subgrupo B.**

Categoría	Ítem	Definiciones
Emoción	Expresión emotiva que expresa una autorregulación/autocontención/	Como se presenta la autorregulación de las emociones en los adolescentes
	Reportes correctivos	Qué está haciendo el sistema educativo en relación del manejo de las emocionales en los estudiantes de secundaria
	Justificaciones plausibles de los informantes	De qué manera el estudiante responde a la demanda interna-externa de las emociones
Pensamiento	Respuestas impulsivas/racionales	Como se presenta la autorregulación de los pensamientos del adolescente
	Tutorías. acompañamiento	Qué está haciendo el sistema educativo en relación con el manejo de la atención en los estudiantes de secundaria

	Resolver problemas por su cuenta	De qué manera el estudiante responde a la demanda interna-externa de los pensamientos
Comportamiento	Evitar conflictos	Como se presenta la autorregulación de la conducta en los adolescentes
	Evitar reportes	Qué está haciendo el sistema educativo en relación con el manejo de la conducta en los estudiantes de secundaria
	Evitar conflictos y reportes por convicción	De qué manera el estudiante responde a la demanda interna-externa del comportamiento

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida de las entrevistas (2019)

El subgrupo B realizó un libro de códigos con tres niveles: categoría, ítem y definiciones. Los ítems tienen la misma estructura que en el libro de códigos del grupo A, vincular la categoría con la narrativa de las entrevistas. Las categorías propuestas por el subgrupo B están relacionadas con los tres ámbitos que se identifican en la teoría general de la autorregulación: la categoría emoción coincide con el ámbito con el mismo nombre, emoción; la categoría pensamiento se relaciona con el ámbito cognitivo; la categoría comportamiento se vincula con el ámbito de la conducta.

En los ítems de cada categoría se identifican elementos sobre la expresión de la emoción, pensamiento y comportamiento, e ítems sobre la gestión de cada uno. Los ítems que están relacionados con la teoría general de la autorregulación son los siguientes: Expresión emotiva que expresa una autorregulación/autocontención, respuestas impulsivas/racionales y resolver problemas por su cuenta. El ítem tutorías. acompañamiento está relacionado con las influencias sociales guía social y retroalimentación y descripción verbal del modelo teórico sociocognitivo del desarrollo de la competencia de la autorregulación de Schunk y Zimmerman (1997).

Al revisar las definiciones se encuentra que algunos ítems que no estaban claramente relacionados con la teoría general de la autorregulación o con el modelo de Schunk y Zimmerman pueden estarlo: los reportes las justificaciones plausibles de los

informantes se definen como la forma en que los estudiantes responden a la demanda interna y externa de las emociones, relacionado con la autorregulación emocional; los ítems evitar conflictos y evitar conflictos y reportes por convicción se definen como la forma como el estudiante responde a la demanda interna-externa del comportamiento, relacionado con la autorregulación conductual; resolver problemas por su cuenta, definido como la forma en que el estudiante responde a la demanda interna y externa de los pensamientos se relaciona con la autorregulación de los pensamientos.

En la Tabla 6 se muestra la relación entre el libro de códigos inicial y los dos libros de códigos generados por los investigadores de la Universidad de Guadalajara.

**Tabla 6**

**Comparación del libro de códigos inicial y las codificaciones realizadas para validar la entrevista.**

Libro de códigos inicial	Codificación para validez Grupo A	Codificación para validez Grupo B
Emociones: reconocimiento	Procesos: emocionales	-
Emociones: expresión		Emoción: expresión
Emociones: manejo		Emoción: Reportes correctivos (por parte de la institución)
		Emoción: justificaciones plausibles de los informantes
Cognición: capacidad de atención	Procesos: cognitivos	-
Cognición: pensamiento		Pensamiento: respuesta impulsiva/racional
		Pensamiento: tutorías.compañamiento (institucional)
Conducta: reconocimiento de conflictos	-	-
Conducta: manejo de conflictos		Comportamiento: evitar conflictos
		Comportamiento: evitar reportes
Entorno: percepción del entorno y sus dificultades	Fuentes: externas	-
	Fases: propósito último	-
Proceso autorregulatorio: plan de acción para el logro de objetivos	Fases: conjunto de actividades a realizar	-
	Fases: realización	-
	Fases: repasa el éxito o fracaso	-

Proceso autorregulatorio: respuesta ante el fracaso	Fases: rediseño	-
-	Procesos: sociales	-
-	Fuentes: internas	-
-	-	Pensamiento: resolver problemas por su cuenta

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los libros de código realizados, 2019.

A partir de este análisis se muestra que las entrevistas realizadas abordan la autorregulación y no otro constructo, pues en cada codificación se encontraron conceptos relacionados con la autorregulación de manera general. Además de verificar que la entrevista aborda el proceso autorregulatorio se identifican conceptos relacionados con la teoría sociocognitiva de la autorregulación.

### **Mapa cognitivo**

Se recurre al mapa cognitivo como una herramienta para poder procesar el dato empírico, para organizar y dar estructura al discurso de los informantes, y que de esta manera ver qué tanto permite el modelo teórico comprender el proceso autorregulatorio del estudiante adolescente, y para poder identificar los incidentes críticos que favorecen o entorpecen el proceso autorregulatorio. Aunque para fines de análisis se ubica al estudiante en un nivel autorregulatorio, no es la intención hacer una evaluación del estudiante sino comprender su proceso e identificar los incidentes críticos a los que se debe poner atención.

El mapa cognitivo permite también tener una representación visual del proceso autorregulatorio, lo cual facilita su comprensión. Para la construcción del mapa cognitivo se recurre a la metodología utilizada por BouJaoude (1997) para la evaluación del conocimiento y las estructuras cognitivas, así como sus cambios a través del tiempo.

### ***Desarrollo del mapa cognitivo***

Para desarrollar el mapa cognitivo se retomaron los niveles de desarrollo de la autorregulación de Schunk y Zimmerman junto con las influencias de cada nivel; se tuvo en cuenta la frecuencia, énfasis y consecuencias o resultados para el proceso autorregulatorio identificado en el discurso del informante para establecer la relación, influencia, relevancia y jerarquía de los elementos identificados, procedimiento propuesto por BouJaoude (1997). Posteriormente se revisó si había elementos aislados de la autorregulación, un nivel del desarrollo de la autorregulación o si la autorregulación se encontraba en proceso de cambio de un nivel a otro, y se hizo un concentrado con estos resultados (Ver Tabla 9).

Es importante señalar que, de acuerdo con el enfoque sociocognitivo en el que se fundamentan Schunck y Zimmerman para desarrollar su modelo de niveles de desarrollo de autorregulación, todas las personas tenemos algún nivel de autorregulación y ésta es contextual, es decir, el nivel de autorregulación no será el mismo en todas las situaciones, variará conforme al contexto. El procedimiento que se siguió para analizar las entrevistas está más enfocado en los instrumentos y menos en los informantes, se pretende saber si el modelo de Schunk y Zimmerman es pertinente para la población adolescente mexicana y hasta qué grado, y no qué nivel de autorregulación tienen los estudiantes de secundaria.

Se decide retomar la entrevista I11 del informante Ernesto, que contiene elementos que se ubican en el nivel de autorregulación autocontrolado y que indican un proceso en curso hacia el nivel autorregulado. La entrevista se analizó a través del modelo analítico de Schunk y Zimmerman y se trabajó el mapa cognitivo en este sentido hasta lograr que el mapa permitiera representar y analizar visualmente la estructura cognitiva de Ernesto a través de los conceptos centrales del modelo analítico de Schunk

y Zimmerman. El mapa se trabajó bajo estos criterios hasta que se logró la claridad suficiente para que se pudiera explicar por sí mismo y mostrara visualmente cómo ha sido el proceso de autorregulación del informante.

El trabajo del mapa cognitivo implicó los siguientes pasos: 1) Identificación de los fragmentos de la entrevista que corresponden a los conceptos del modelo analítico, 2) por fragmentos, representar la dirección de la influencia entre los conceptos, 3) organización de los conceptos por tema, 4) representación visual de la relación entre los fragmentos y 5) Identificación de los conceptos con mayor influencia a partir de la frecuencia, la relevancia a partir de la narrativa del informante.

Además de tomar en cuenta los componentes utilizados por BouJaoude (1997) para valorar la densidad del mapa-relaciones establecidas, ramificaciones, enlaces cruzados y niveles jerárquicos-, se retomó la centralidad de los conceptos, considerados así en función de su ubicación en el mapa y del tipo de conexiones establecidas con otros conceptos. Se consideraron la cantidad de conexiones que tiene cada concepto y el tipo de conexión que establece con los demás conceptos, es decir qué tan directamente se conecta con el concepto central o aquellos que tienen que ver con un posible cambio cognitivo.

### **Jueceo de las entrevistas a partir del modelo teórico**

Se realizó un proceso de jueceo en dos fases: en un primer momento se sometió a un jueceo a doble ciego con un psicólogo experto en teoría sociocognitiva y con un maestro de secundaria como experto en el trabajo con adolescentes, en un segundo momento ambos jueces y la autora de esta tesis doctoral analizaron dos entrevistas de manera sincrónica. Este proceso se llevó a cabo en cuatro sesiones a lo largo de tres

semanas: dos sesiones de análisis individual con el psicólogo, una sesión de análisis individual con el maestro de secundaria, una sesión de análisis en conjunto con ambos expertos.

Previo al jueceo se explicó a cada juez el modelo teórico en general y cada uno de los tipos de influencia, se hizo un ejercicio en el que la autora de esta tesis doctoral asignó los tipos de influencia a los fragmentos de una entrevista y explicó la asignación con base en el modelo teórico, se les mencionó que se retomaría este análisis para desarrollar un mapa cognitivo de cada entrevista que represente el proceso autorregulatorio, y se les mostró un ejemplo de mapa cognitivo realizado para una de las entrevistas. Esta preparación para el jueceo llevó alrededor de una hora con cada juez y se aclararon dudas externadas por ellos y se utilizaron explicaciones y ejemplos retomados de la teoría que sustenta el modelo de Zimmerman y Schunk.

Al terminar la presentación y explicación del modelo teórico se les expuso que para cada fragmento de entrevista se podían elegir varias opciones, por ejemplo: asignar un tipo de influencia, considerar que no corresponde a ningún tipo de influencia o considerar que corresponde a un tipo de influencia pero en sentido negativo, es decir que influye de manera desfavorable para el proceso autorregulatorio. Esta última opción se planteó debido a que en los análisis realizados a lo largo de esta tesis doctoral se ha identificado que los tipos de influencia modelos, estándares internos y creencias de autoeficacia pueden presentarse pero sin favorecer el desarrollo autorregulatorio: los modelos y estándares internos pueden ser contrarios a las normas sociales (escolares o familiares) y las creencias de autoeficacia pueden no ser suficientemente altos como para favorecer el desarrollo autorregulatorio.

El procedimiento de análisis en los dos momentos consistió en una lectura en voz alta del fragmento de la entrevista (por parte de la autora de esta tesis doctoral), registro del tipo de influencia seleccionado por el juez, breve explicación por parte del juez y con base en la teoría de por qué asignó la categoría de esa manera, registro por escrito de su explicación y continuación con el siguiente fragmento. Al término de cada momento se revisa la coincidencia del análisis realizado con los jueces y el realizado por la autora de la tesis doctoral.

En el primer momento cada juez analizó cuatro entrevistas sin que éstas coincidieran entre sí y la duración del análisis de cada entrevista fue de 40 minutos a una hora. En este primer momento se tomó la decisión de subdividir aquellos fragmentos en los que hubiera correspondencia con dos o más tipos de influencia para que la correspondencia fuera uno a uno, es decir que un fragmento corresponde a un tipo de influencia solamente.

En el segundo momento se tomaron dos decisiones: a los fragmentos que tienen correspondencia con dos tipos de influencia se les asignó aquella que estuviera relacionada con el mayor nivel de autorregulación para evitar fragmentar aún más las unidades de análisis caer en un análisis descontextualizado; y si dos analistas coinciden en asignar un tipo de influencia a un fragmento se consideró válido asignar dicho tipo de influencia a pesar de que el tercer analista no coincidiera.

Como resultado de la capacitación, los expertos identificaron que había fragmentos que se relacionaban con dos tipos de influencia y no con uno solo, a partir de esto fue que se tomó la decisión mencionada anteriormente, de subdividir esos fragmentos; se identificaron fragmentos confusos o que no correspondían claramente a

algún tipo de influencia; y finalmente se identificaron fragmentos que se relacionaban con un tipo de influencia de manera parcial.

Al término de este primer momento se revisaron las coincidencias con el análisis realizado durante esta tesis doctoral y se encontró que, de manera general, había coincidencia con la mitad de los fragmentos analizados, por lo que se decide realizar un segundo momento del jueceo con los dos expertos y la autora de esta tesis doctoral de manera sincrónica para unificar criterios y asignar los tipos de influencia de manera conjunta.

En el segundo momento, a excepción de un fragmento, al asignar los tipos de influencia hubo coincidencia en el ámbito de influencia correspondiente a cada fragmento: influencia social o influencia personal, es decir, la discusión se centró en el tipo de influencia correspondiente pero no hubo duda con respecto al ámbito (social o personal). Hubo pocos fragmentos en los que no se logró acuerdo de los tres analistas, por lo que se asignó el tipo de influencia en el que estuvieran de acuerdo dos de los tres analistas. En los tipos de influencia en los que hubo mayor debate fueron: autorreforzamiento y creencias de autoeficacia.

Al revisar las coincidencias con el análisis realizado por parte de la autora de esta tesis doctoral se constató que hubo coincidencia con la mayoría de los fragmentos.

Durante la etapa final del jueceo no fue posible tener el análisis completo de los dos jueces sino solamente de uno, esto debido a situaciones personales del experto docente de secundaria. El experto con perfil en psicología realizó el análisis final y se compararon con la codificación temática a partir del modelo teórico de desarrollo de la competencia de la autorregulación (Consultar Anexo) para ver el análisis completo del

jueceo), se identificaron las coincidencias y a partir de éstas se presenta el mapa cognitivo de los informantes en quienes hubo mayor coincidencia.

## Capítulo 5. Resultados y Discusión

En este capítulo se presentan los resultados del análisis de las entrevistas en tres momentos: a) Caracterización de la población para conocer los aspectos más relevantes de los adolescentes entrevistados en relación con la autorregulación; b) El análisis del modelo teórico sociocognitivo del desarrollo de la competencia de la autorregulación en relación con las dificultades que retrasan el desarrollo personal y afectivo de los adolescentes; c) El análisis de la estructura del discurso del adolescente sobre sus autoprocesos por medio de un instrumento con capacidad diagnóstica. De manera transversal, en cada momento de la presentación de resultados se vincula el análisis con las estrategias de participación para las instancias escolares, en el apoyo de adolescentes para afrontar posibles situaciones de impedimento a su desarrollo.

Debido a que se analiza qué tanto se encuentra representado el modelo en el dato empírico, en el segundo momento de los resultados se enfatiza en los tipos de influencia más que en los niveles de autorregulación, es decir se analiza a detalle el modelo a través de los tipos de influencia y no de manera general o diagnóstica a través de los niveles autorregulatorios.

En el tercer momento de los resultados se enfatiza el nivel de autorregulación en el que se ubica cada estudiante debido a que se analiza la capacidad diagnóstica del instrumento utilizado, de esta manera se analiza el nivel de autorregulación y los elementos del proceso que se requieren fortalecer para avanzar en su desarrollo autorregulatorio. En este análisis es importante resaltar que, aunque se hace un diagnóstico de los estudiantes, el interés está centrado en valorar la capacidad diagnóstica del instrumento utilizado y no en el nivel que tiene cada estudiante como una manera de catalogarlos.

## Caracterización de la población

Se entrevistó a estudiantes de una escuela secundaria pública cuyas edades van de los 12 a los 16 años de edad, sus características generales como edad, dinámica familiar, trayectoria escolar, aspectos de salud mental y trabajo remunerado, así como el tipo de conducta se presentan en la Tabla 7.

**Tabla 7**

### Concentrado de las características de los estudiantes entrevistados

1. Informante	2. Turno	3. Grado	4. Tipo de conducta	Dinámica familiar		Trayectoria escolar		Salud mental		11. Trabajo remunerado
				5. Vive con ambos padres	6. Comunica problemas a padres	7. Año escolar perdido	8. Cambio de plantel	9. Psicoterapia	10. Ejercicio o deporte	
I01 Fernando	M	1º	Mala	No	Sí	No	No	Sí	Sí	No
I02 Tamara	V	2º	Excelente (antes mala)	Sí	No	No	No	No	No	No
I03 Georgina	M	2º	Excelente	No	Sí	No	No	No	No	No
I04 Armando	V	3º	Mala	Sí	Sí	No	No	No	No	No
I05 Marcos	V	3º	Mala	Con ninguno	No	No	Sí	No	Sí	No
I06 Arturo*	V	3º	Mala	No	Sí	Sí	No dice	Sí	Sí	Sí
I07 Fanny	V	1º	Excelente	No	No	No	No	No	Sí	No
I08 Jorge	V	1º	Mala	Sí	Sí	No	Sí	No	No	Sí
I09 Miriam	M	1º	Excelente	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	No
I10 Alejandra*	V	2º	Excelente	Sí	Sí	No	No	No	No	No
I11 Ernesto	M	3º	Mala, en proceso de cambio	Sí	No	No	No	No	Sí	No
I12 Ivan	M	3º	Excelente	No	Sí	No	No	No	No	Sí

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida de las entrevistas (2019).

El tipo de conducta se tomó del expediente de conducta del Departamento de Orientación Educativa del plantel, que clasifica la conducta de los estudiantes como mala, regular, buena o excelente, dependiendo de las faltas cometidas a los Acuerdos de Convivencia. Las demás características se recuperaron de las entrevistas.

Las edades de los estudiantes entrevistados, siete hombres y cinco mujeres, se ubican entre los 12 y los 16 años de edad; cuatro estudiantes tienen un registro de conducta excelente y ocho con conducta mala o regular; cinco informantes acuden al turno matutino y siete al turno vespertino; cuatro informantes estudian el primer grado, tres en segundo grado y cinco en tercer grado<sup>6</sup>.

Los dos informantes señalados con asterisco (\*), Arturo y Alejandra, tienen situaciones particulares que no son comunes en los estudiantes de la secundaria en la que se aplicaron las entrevistas: Arturo estuvo cuatro meses en una institución para adolescentes caracterizados como *ingobernables*, a partir de un problema de adicción y conducta delictiva; Alejandra tiene una condición médica cardíaca aún sin diagnosticar ni estabilizar, se le están aplicando varios estudios médicos de manera recurrente para poder establecer un diagnóstico. Como se verá más adelante (Tabla 9), estas características forman parte del incidente crítico que influye de manera determinante en su proceso autorregulatorio, en el caso de Arturo de manera desfavorable y en el caso de Alejandra de manera favorable.

Sobre la dinámica familiar, la mayoría de los estudiantes entrevistados viven con al menos uno de los padres, la mitad vive con ambos; casi todos comunican sus problemas a su madre y es ella quien se encuentra en casa cuando el estudiante llega

---

<sup>6</sup> No se buscó tener una misma cantidad de informantes de acuerdo con cada tipo de conducta, turno o grado escolar, sino que se procuró tener variabilidad y que la muestra cumpliera con las características mencionadas en el apartado Criterios de muestreo (Ver Capítulo 4).

después de la escuela. En la mayoría de los casos tanto el padre como la madre trabajan.

En relación con la trayectoria escolar, un estudiante tiene un año escolar perdido debido a su estancia en la institución para adolescentes ingobernables; aunque es mayor la cantidad de estudiantes que realizan actividades escolares en casa, la diferencia no es mucha; dos estudiantes cambiaron de escuela y coincide con un registro de conducta mala.

Sobre la atención a la salud mental, tres estudiantes han asistido a psicoterapia por problemas de conducta (Fernando y Arturo) y ansiedad (Miriam). Los estudiantes que han asistido a psicoterapia por problemas de conducta tienen un registro de conducta mala, el estudiante que ha asistido por ansiedad tiene registro de conducta excelente.

El ejercicio físico o deporte lo practican seis de los estudiantes entrevistados, sin relación con respecto al tipo de conducta registrado, la dinámica familiar ni la trayectoria escolar. Dos informantes trabajan y éstos coinciden con un registro de conducta mala.

En este análisis que se hace de las características generales de los estudiantes entrevistados en relación con el tipo de conducta registrado, pueden estar confluyendo con su capacidad autorregulatoria el trabajo remunerado y algunos aspectos de la dinámica familiar. La pérdida del año escolar o el cambio de plantel parece estar asociada a un tipo de registro de conducta mala, sin embargo no implica una asociación de causalidad. El haber tomado psicoterapia, específicamente el motivo por el cual se tomó parece estar asociada al tipo de conducta registrado en el caso del registro de conducta mala; en el caso de registro de conducta excelente sería necesario profundizar en las causas de la ansiedad.

Considerando que una de las expectativas sociales que se tienen sobre los adolescentes es que se inicien en las actividades de la edad adulta, y el trabajo remunerado es una de ellas, llama la atención que, en el caso de los dos estudiantes que cuentan con un trabajo remunerado tienen también un registro de conducta mala. Esto puede mostrar que la inmersión en las actividades de la edad adulta por sí misma no favorece la etapa adolescente ni es un antecedente necesario ni favorable para una transición exitosa hacia la etapa adulta.

En una primera lectura sobre la dinámica familiar, aparentemente no influye en el tipo de conducta registrada el que vivan con uno o ambos padres o el que comuniquen o no a sus padres cuando tienen un problema. Si se hace una lectura más detallada de los casos se puede observar que, cuando la familia está presente y hay una dinámica que implica una comunicación frecuente puede no ser notorio en el desempeño del adolescente, pero sí lo es cuando no está presente o cuando la dinámica no es sana, como se observa en los tres casos que se comentan enseguida.

Marcos tiene un registro de conducta mala, no vive con ninguno de sus padres y, en el análisis de los niveles de desarrollo de la autorregulación (Ver Tabla 7) resalta que no muestra motivación hacia su propio desarrollo personal o académico. Arturo vive solamente con su madre y tiene conflictos recurrentes con su padre lo que, a decir del informante, le genera incertidumbre y no querer pensar mucho en su futuro (aunque ya ha hecho un plan para su ingreso a la escuela militar), tiene un registro de conducta mala y no ha logrado mejorar su desempeño escolar a pesar de los intentos y de querer lograr un cambio. Fanny vive con su papá y tiene conflictos con su madre al grado de decidir irse a vivir con su papá (vivió maltrato por parte de la madre), el tipo de conducta

que tiene registrado es excelente y ha logrado autorregularse, como se verá más adelante, a partir de un incidente crítico que se presume es el conflicto con su madre.

A partir de este análisis minucioso de cada caso se puede notar que la influencia que tiene la familia en el desarrollo académico, personal o afectivo del adolescente es crítico y evidente cuando está ausente o cuando la dinámica es agresiva hacia el adolescente, sin embargo, esta influencia no determina la dirección del desarrollo del adolescente, la capacidad autogestiva es lo que parece ser determinante.

De aquí la importancia de acompañar al adolescente desde la institución educativa para ofrecer opciones que puedan atender estas dificultades, como el fortalecimiento del sentido de comunidad.

En concordancia con la teoría sociocognitiva de la autorregulación se hace necesario ver y entender al adolescente como un individuo con capacidad autogestiva que requiere de orientación e influencias sociales para poder avanzar en su proceso autorregulatorio y acceder a sus propios recursos o influencias personales, con independencia del nivel autorregulatorio en el que se encuentre. La concepción que se tenga del adolescente influye en la forma como se atienden sus necesidades y dificultades, y en la forma como se le trata. La teoría sociocognitiva de la autorregulación.

### **El potencial del modelo teórico sociocognitivo del desarrollo de la competencia de la autorregulación**

Para analizar el dato empírico en relación con el modelo teórico sociocognitivo del desarrollo de la competencia autorregulatoria, se retomaron los conceptos del modelo teórico sobre los tipos de influencia (modelos, descripción verbal, guía social y

retroalimentación, estándares internos, autorreforzamiento, procesos de autorregulación y creencias de autoeficacia) y se estableció una relación con el dato empírico a partir de su conceptualización desde la teoría. En la Tabla 8 se presenta una síntesis de esta relación.

**Tabla 8**

**Síntesis de la correspondencia de las entrevistas con el modelo teórico de Schunk y Zimmerman (1997).**

Un análisis cognitivo de las influencias en el desarrollo de la autorregulación en estudiantes		
Niveles de desarrollo	Influencias sociales	Influencias propias
Observacional	Modelos: Los pares y familiares cercanos en edad son los modelos que se encontraron en las entrevistas, se observa a los modelos en relación con el desempeño escolar académico.	
	Descripción verbal: Proveniente de padres y docentes y en relación con el desempeño escolar académico y social.	
Emulativo	Guía social y retroalimentación: Por parte de docentes para mejorar y resolver problemas relacionados con el desempeño escolar académico.	
Autocontrolado		Estándares internos: Se interiorizaron expectativas con respecto al desempeño escolar académico, valores familiares y aspectos relacionados con el desarrollo moral.
		Autoreforzamiento: No se encontró en las entrevistas.
Autorregulado		Procesos de autorregulación: Los estudiantes retomaban estrategias que previamente habían implementado y les había funcionado favorablemente y las implementaban nuevamente ante situaciones similares.
		Creencias de autoeficacia: A través de expresiones que manifiestan confianza para lograr algo.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas, 2020.

En este análisis se consideraron los fragmentos que reflejaran una influencia favorable al proceso autorregulatorio, no se consideran aquellos que lo dificultan,

entorpecen o hacen referencia a un tipo de influencia en sentido negativo o desfavorable para el desarrollo personal o afectivo. De esta manera se muestra el potencial que tiene el modelo teórico para explicar el proceso de los adolescentes estudiantes de secundaria ante algunas dificultades que pueden retrasar el desarrollo personal y afectivo, para comprender y explicar el tema desde la teoría.

De manera general se encontró que la guía social y retroalimentación (nivel emulativo) y los procesos de autorregulación (nivel autorregulado) fueron los tipos de influencia que más se presentaron en las entrevistas, los estándares internos (nivel autocontrolado) no se reportaron debido a que se encontraban en conjunto con elementos que correspondían a un nivel más alto de autorregulación (es decir el nivel autorregulado), y durante el proceso de jueceo se decidió nombrar sólo el tipo de influencia que correspondiera al nivel más alto con el fin de no fragmentar más la unidad de análisis.

Los tipos de influencia que corresponden al último nivel de autorregulación (nivel autorregulado) fueron los más frecuentes: procesos de autorregulación y creencias de autoeficacia. Esto no significa que la mayoría de los estudiantes se encuentren en ese nivel, como se verá más adelante, sólo un estudiante se ubicó en el nivel autorregulado (Ver Tabla 9), sino que están haciendo intentos por autorregularse, estos intentos pueden ser exitosos de acuerdo con todo su proceso de desarrollo o no, pueden ser intentos aislados, es decir que en ciertas situaciones se logra la autorregulación pero no en la mayoría o en situaciones clave para su desarrollo.

Llama la atención que el tipo de influencia autorreforzamiento (nivel autocontrolado) no se identificó en las entrevistas. En este sentido hay varios aspectos que analizar relacionados con las características del modelo de Schunk y Zimmerman y

las características de la institución educativa en la que se realizó el estudio. Esto se abordará con mayor detalle en el análisis del tipo de influencia autorreforzamiento, como parte del análisis de cada tipo de influencia.

A continuación, se presentan los tipos de influencia (sociales y personales) del modelo teórico, su representación en el dato empírico y análisis en el orden en el que se ubican en el modelo: modelos, descripción verbal (nivel observacional); guía social y retroalimentación (nivel emulativo); estándares internos, autorreforzamiento (nivel autocontrolado); procesos de autorregulación y creencias de autoeficacia (nivel autorregulado). En negritas se resalta el núcleo del análisis relacionado con el tipo de influencia y nivel que se está representando para identificar con mayor claridad por qué se vincula con el tipo de influencia indicado en cada caso.

### ***Tipo de influencia social: Modelos***

Los modelos son un tipo de influencia social que se ubica en el primer nivel del desarrollo de la autorregulación (observacional), no fue el tipo de influencia más frecuente sino, por el contrario, fue de los menos frecuentes. Esto no significa que los modelos estén poco presentes en los estudiantes entrevistados sino que pueden estar implícitos en tipos de influencia que corresponden a niveles más altos de autorregulación, como lo establece (Schunk y Zimmerman, 1997), no se manifiestan de manera explícita porque los estudiantes no se encuentran en el primer nivel de autorregulación, que podría ser algo esperado en niños estudiantes de primaria, por ejemplo.

De acuerdo con Schunk y Zimmerman (1997) la cercanía que tiene la persona con su modelo influye en la motivación que tenga para actuar y es más probable que su

conducta tenga una consecuencia favorable a su objetivo. Los modelos pueden ser los pares, una figura de autoridad o una figura a la cual se admira, en el caso de los estudiantes entrevistados, observan la conducta de sus pares para emularla si las consecuencias fueron favorables, o evitarla si las consecuencias fueron desfavorables.

Miriam toma como modelo a sus pares para mejorar en su desempeño escolar, los observa para saber qué tanto tiene que esforzarse para lograr el objetivo específico de estar en el cuadro de honor, como se ejemplifica en el siguiente fragmento:

Fragmento de la entrevista al informante I09 Miriam<sup>7</sup>:

E1: Ok, ¿Cómo le haces para lograr o conseguir lo que tú quieres aquí en la escuela?

I9: Mm, pues

E1: Piensa en algo que tú has querido lograr aquí, grande o pequeño y cómo le has hecho para conseguirlo

I9: Mm, bueno no lo he conseguido, pero eso intento, conseguirlo, estar una vez en el cuadro de honor

E1: Ah ok,

I9: Eso quiero, y pues estoy ahorita intentando

E1: ¿Cómo lo intentas?

I9: Este, pues echándole ganas y pensar, y pensar qué voy a hacer, o sea por decir este, **si quiero estar en el cuadro de honor tengo que, tengo que estar este viendo y observando qué hacen mis compañeros, por decir le echan ganas, entregan trabajos, entregan tareas y yo tengo que hacerlo el doble de esfuerzo para poder estar ahí**, bueno aunque yo también lo hago pero este, ten, yo le tengo que poner el doble de esfuerzo para poder estar ahí

Los compañeros de Miriam funcionan como un modelo a mejorar, se compara con ellos y observa lo que hacen para identificar y planear lo que tiene que hacer para mejorar su desempeño.

---

<sup>7</sup> Todas las entrevistas fueron realizadas en abril del 2017, y todos los nombres fueron modificados para respetar la confidencialidad de los sujetos participantes.

### ***Tipo de influencia social: Descripción verbal***

La descripción verbal se presenta cuando se le explica de manera verbal al estudiante lo que se espera de él y cómo puede lograrlo. Los estudiantes entrevistados hicieron referencia a la descripción verbal en los ámbitos familiar y escolar. En el ámbito familiar fue muy clara la descripción verbal de lo que se espera de él y de cómo puede lograrlo aunque esta última parte suele ser poco específica. En el caso de Tamara, quien le ofrece esta influencia social es su hermana:

Fragmento de la entrevista a la informante I02 Tamara:

E1: Ok, ¿Cómo sabes qué tienes que hacer para lograr lo que quieres? Me dijiste hace un momento, hacer tus trabajos, eh, no agredir a las demás personas, ¿Cómo sabes qué es lo que tienes que hacer?

I02: Pues, porque yo he visto, bueno, he tomado ejemplos, por ejemplo con mi hermana, ella **hizo cosas que no debía hacer y le fue mal**, y pues **mi hermana me ha dicho que, que tome su ejemplo y que siempre haga las cosas bien y que haga todo lo que, todo lo que debo hacer porque mi único deber es estudiar, y pues ayudar a mi mamá con, en las labores de la casa** y así

En este fragmento, Tamara refiere que su hermana hizo cosas que derivaron en consecuencias negativas o desagradables, es su hermana quien le describe lo que debe hacer y lo que no debe hacer para evitar tener las mismas consecuencias. La descripción verbal, como lo indican Schunk y Zimmerman (1997), puede darse a la par del modelamiento, y es así como se presenta en este caso; la hermana de Tamara le dice lo que debe hacer: “estudiar”, “ayudar a mi mamá”, “hacer las cosas bien”, “todo lo que debo hacer”, sin embargo, ante estas últimas dos orientaciones no especifica cómo es que debe hacer las cosas “bien”.

En el análisis de la teoría destaca la necesidad de tener un objetivo y plan claro para alcanzar las metas y lograr autorregularse, pero la presencia de un objetivo concreto y la claridad en el plan para alcanzar el objetivo se encontró presente tanto en

casos en los que no lograban avanzar en el proceso como en casos en los que se encontraban en un nivel autocontrolado o autorregulado. Esto puede indicar que la claridad en el plan y en el objetivo por sí mismos no influyen de manera importante en el mismo sino que se debe considerar la motivación, la capacidad de agencia y las creencias de autoeficacia.

Se identificaron además fragmentos de las entrevistas en las que los informantes recibían alguna orientación sobre cómo deben conducirse, sin embargo este tipo de orientaciones utilizan expresiones poco claras o ambiguas como se muestra en los siguientes fragmentos:

Fragmento de la entrevista al informante I09 Miriam:

E1: Ok, ¿Cómo le haces para lograr o conseguir lo que tú quieres aquí en la escuela?

I09: Mm, pues

E1: Piensa en algo que tú has querido lograr aquí, grande o pequeño y cómo le has hecho para conseguirlo

I09: Mm, bueno no lo he conseguido, pero eso intento, conseguirlo, estar una vez en el cuadro de honor

E1: Ah ok,

I09: Eso quiero, y pues estoy ahorita intentando

E1: ¿Cómo lo intentas?

I09: Este, pues **echándole ganas** y pensar, y pensar qué voy a hacer, o sea por decir este, si quiero estar en el cuadro de honor tengo que, tengo que estar este viendo y observando qué hacen mis compañeros, por decir **le echan ganas**, entregan trabajos, entregan tareas y yo tengo que hacerlo el doble de esfuerzo para poder estar ahí, bueno aunque yo también lo hago pero este, ten, yo le tengo que poner el doble de esfuerzo para poder estar ahí

Fragmento de la entrevista al informante I07 Fanny:

E1: Ok ¿Cómo le haces para lograr lo que quieres dentro de la escuela?

I07: Pues, este, **echándole ganas**, si tú dices que puedes lograr algo, puedes lograrlo

E1: ¿Cómo le echas ganas? ¿Qué significa eso?

I07: Pues tratando de hacer que eso, que yo quiera o así esforzándome más que yo encuentre o lo tenga o así

E1: ¿Me puedes dar un ejemplo?

I07: Mmm como una materia, si repruebo una materia...

E1: ¿Has reprobado materias?  
I07: Ahorita en el tercer bimestre reprobé una  
E1: Ok, Mj [Asiente]  
I07: Y pues mi papá me dijo, y yo entre mí pensé que la iba a recuperar, y este, y yo dije que se puede se puede, nada más está en mí, que yo quiera y pueda  
E1: ¿Y cómo le has hecho para echarle ganas?  
I07: Este he entregado mis trabajos en tiempo y forma, y ya no me atraso mucho

En los casos de Miriam y Fanny la frase “echarle ganas” está acompañada de una explicación verbal sobre lo que puede implicar, pero en otros casos no se da esta breve explicación, como en el caso de Ernesto:

Fragmento de la entrevista al informante I11 Ernesto:

E1: ¿Por qué dices que te da miedo que te vuelvan a llamar la atención?  
I11: Por, más que nada por mi conducta y porque **mi mamá me dijo que ya le echara ganas**, y más que nada por mi mamá lo estoy haciendo

Las frases "echarle ganas", "échale ganas" o la palabra "ganas" son muy comunes en esta población, la utilizan las autoridades escolares, los padres, madres o tutores y los mismos estudiantes, en el caso de Ernesto el echarle ganas está relacionado con una persona significativa en su vida. Aunque no es una orientación específica ni es una descripción de cómo los informantes entrevistados pueden lograr lo que se proponen, es una frase que parece representar una motivación para la acción como se muestra en el caso de Arturo, las “ganas” están vinculadas con la iniciativa, la motivación y la decisión, como se muestra a continuación:

Fragmento de la entrevista al informante I06 Arturo:

E: ¿Qué tanto tienes que intentar algo para lograrlo?  
I06: Depende de qué, con qué, **con qué tantas ganas lo intento**  
E: ¿Si lo intentas con muchas ganas?

I06: Muy pocas veces

E: ¿Qué se necesita para que lo intentes con muchas ganas?

I06: Iniciativa, motivación y decisión, mucha decisión

Dentro del discurso de los informantes, cuando una figura significativa o de autoridad les dice *échale ganas* representa una orientación sobre cómo lograr algo, "si hago un examen [...] entonces cómo voy a, a poder tener lo que quiero", "mi mamá me dijo que ya le echara ganas"; cuando la frase es una expresión de los estudiantes representa "iniciativa, motivación, decisión", entregar trabajos y tareas, es decir, está asociada a la motivación.

### ***Tipo de influencia social: Guía social y retroalimentación***

En las entrevistas la guía social y retroalimentación no se presenta de manera conjunta sino fragmentada, suele ofrecerse una guía sin retroalimentación o una retroalimentación sin guía social. El personal escolar y la familia (la madre) orienta de manera general al estudiante sobre lo que está haciendo mal y sobre las posibles consecuencias de continuar con dicha conducta pero no se les explica cómo pueden corregirla o mejorarla, no se les acompaña en lo que se les sugiere que deben hacer para corregir o mejorar la conducta, y tampoco se les retroalimenta sobre sus intentos de corrección o mejora.

Lo que se identifica son llamadas de atención o una indicación sobre lo que tiene que hacer o lo que no debe hacer pero sin describirla ni explicarla, no se puede considerar una guía social porque no se ha modelado la conducta deseada, no se le ha explicado esta conducta, no se le acompaña para observar su conducta ni se le retroalimenta sobre su desempeño. Estas llamadas de atención o indicaciones fueron recurrentes en las entrevistas realizadas. Para el análisis se consideraron los

fragmentos en los que se identificaron elementos de la guía social y retroalimentación aunque no se manera conjunta.

Cuando se identifica la guía social y retroalimentación, la guía social suele ser poco orientadora sobre cómo puede lograr algo, es más bien ambigua, y la retroalimentación suele ser poco informativa sobre el desempeño, reduciéndose a bien o mal. En el siguiente fragmento de entrevista se muestra un ejemplo de guía social y retroalimentación ambigua, cuando a Jorge su mamá le *da a entender* que obtendrá un beneficio si presenta un examen:

Fragmento de la entrevista al informante I08 Jorge:

E1: Sí, ok, ehm, ¿Cómo le haces para lograr lo que quieres adentro de la escuela?

I8: Ps echándole ganas

E1: Pero ¿Cómo, qué haces?

I8: Pues estudiando si, como en español, tenía puro seis, le eché ganas y ahora tengo diez

E1: Pero ¿Qué hiciste? O sea, le echaste ganas, pero, ¿Qué, qué fue lo que hiciste?

I8: **Me dio algo a entender de cómo, cómo esa calificación, si hago un examen cómo entonces, si hago un examen de recuperación entonces cómo voy a, a poder tener lo que quiero**, porque esa vez quería que me compraran un, una pista pues de esas de los ¿Cómo se llaman?

No se identifica con claridad la guía o la retroalimentación, se puede inferir que la guía social se encuentra implícita en la expresión “dio a entender” y la retroalimentación con la expresión “voy a poder tener lo que quiero”. La mamá le da una orientación de lo que debe hacer (presentar el examen) y lo que obtendrá a cambio, es decir un indicador de un desempeño satisfactorio. Se puede inferir que la guía social funcionó más como un incentivo que como una guía u orientación explícita.

En el caso de Fernando se identifican fragmentos que corresponden a la influencia guía social y retroalimentación pero de manera fragmentada:

retroalimentación sin guía social y retroalimentación negativa (en el sentido de que se señala un mal desempeño vez de un buen desempeño) sin guía social:

Fragmento de la entrevista al informante I01 Fernando:

E1: Ajá, yo tengo otra duda, pérame, este, ¿Cómo sabes que te tienes que esforzar para, para lograr algo en la escuela?

I01: Cuando me dicen los maestros, en las calificaciones pues, cuando **me dicen los maestros que voy mal**, o siento que no estoy haciendo tantos trabajos

En este ejemplo los maestros le dicen que va “mal”, pero no le explican cómo puede mejorar ni le guían para que pueda mejorar. En el contexto de la entrevista se puede entender que los docentes hacen referencia a los pocos trabajos que ha entregado Fernando en relación con la cantidad de trabajos asignados, no hay indicios de que haya además una guía u orientación de parte de los docentes sobre cómo puede mejorar o ponerse al corriente en cuanto a los trabajos que debe entregar. Sin embargo, cuando los docentes le dicen a Fernando que va “mal”, él entiende que debe esforzarse.

Fragmento de la entrevista al informante I01 Fernando:

E1: No sientes nada, ok, ¿Cuál es el problema más grave que has tenido hasta ahora en la escuela?

I01: Mm, decirle una grosería a la maestra

E1: ¿Me puedes platicar esa situación?

I01: Sí, es que **un compañero me había quitado unas cosas, mis cosas y no me las quería dar, entonces le dije una grosería y, este, y la maestra me escuchó, y este, me mandó por reporte, citatorio**, y después, este, le traté de explicar, pero no me quiso hacer caso, entonces ya bajé por el citatorio y, ¿Cómo se dice? Y este, y le, me preguntó un compañero: “¿Por qué te puso reporte?”, y **le dije: “Pinche vieja loca”, porque no me quiso hacer caso y ya me había enojado, y me oyó y me puso otro reporte**

E1: Ok, ya que te pusieron el reporte y el citatorio, ¿Qué hiciste?

I01: Este, **me traje a mi mamá y me regañó**

E1: ¿Y cómo te sentiste?

I01: Mal

En este ejemplo de retroalimentación negativa sin guía social, Fernando recibe retroalimentación negativa por parte de su maestra al tratar de resolver una dificultad que estaba teniendo con un compañero y al expresar su enojo, y por parte de su mamá por haber obtenido una consecuencia negativa a partir de su conducta. Sin embargo, no se identifica que haya una guía social sobre cómo sí atender la dificultad que estaba teniendo con su compañero, sobre cómo sí expresar su enojo y sobre cómo atender la consecuencia negativa obtenida.

Como guía social no se encontraron ejemplos claros en las entrevistas, lo que sí se identificó fueron ejemplos de indicaciones que pueden orientar al estudiante sobre lo que debe o no debe hacer, sin embargo la guía social es una orientación acompañada y no solamente una indicación sin el acompañamiento del modelo.

### ***Tipo de influencia personal: Estándares internos***

Los estándares internos son los estándares externos internalizados cuando son congruentes y tienen sentido para la persona. En las entrevistas analizadas se encontraron elementos que corresponden a estándares internos en los mismos fragmentos en los que estaban presentes elementos de un nivel más alto de autorregulación, durante el proceso de jueceo se decidió nombrar sólo el tipo de influencia que correspondiera al nivel más alto, por lo que no se reportaron estos fragmentos para el tipo de influencia estándares internos (se reportaron para los tipos de influencia del nivel más alto de autorregulación). Aquí se presenta, a manera de ejemplo, un fragmento en el que hay elementos que corresponden a estándares internos.

Fragmento de la entrevista al informante I11 Ernesto:

E1: Ah, ya, ok, ehm, ¿Cómo le haces para lograr lo que quieres aquí en la escuela?

I11: Pos nomás poniendo de mi parte, también uno hace relajo pues, pero, **uno siempre tiene en la mente que hay que hacer los trabajos pues**, que, el, nomás estar, **el estar echando relajo no, no te va a sacar el 10**, y aunque no tengo un, así un excelente promedio pero ahí me mantengo, no soy ni, ni, ni muy malo ni muy bueno, estoy ahí regular, y ahí me mantengo

Fernando expresa estándares que, se asume, toma de personas significativas para él, de comentarios que ha escuchado sobre sí mismo y sobre su desempeño escolar, que ha interiorizado y ahora los expresa como parte de sus propios estándares: debe hacer los trabajos y hacer “relajo” no derivará en obtener una calificación alta.

En el proceso de jueceo este fragmento se retomó para el tipo de influencia creencias de autoeficacia, que se ubica en el último nivel de desarrollo de la autorregulación.

### ***Tipo de influencia personal: Autorreforzamiento***

El autorreforzamiento (nivel autocontrolado), entendido como el reforzamiento que se hace la persona a sí misma ante un desempeño favorable de su conducta, no se identificó en las entrevistas, en cambio se identificó que los estudiantes se autoimponen una conducta y buscan utilizar los recursos del entorno para mantenerla, como el apoyo de la autoridad escolar o tomar distancia física de la persona con la que tienen una dificultad; también se encontró que se pueden sentir satisfechos con el resultado obtenido, pero no que hicieran algo para reforzar su propia conducta.

Llama la atención la ausencia del autorreforzamiento en la población estudiada, esto puede analizarse a partir de las cualidades contextuales del modelo de Schunk y

Zimmerman y las características de la institución educativa, que no son puntos de análisis separados sino que convergen.

Schunk y Zimmerman (1997) plantean el modelo de desarrollo de la competencia de la autorregulación para procesos académicos, aunque Zimmerman considera que los constructos desarrollados en el estudio del aprendizaje autorregulado son aplicables a distintos ámbitos como los artísticos y deportivos, los procesos académicos tienen características distintas a los procesos con énfasis aspectos sociales y afectivos.

En los procesos de aprendizaje académico es más común que las estrategias utilizadas sean explícitas, del conocimiento de muchos estudiantes o fácilmente identificables en los pares como la lectura en voz alta, subrayado y toma de notas; normalmente la comunicación se da en doble vía entre el docente y el alumno, es verbal y explícita, como la instrucción del docente hacia el estudiante, la respuesta del estudiante y la retroalimentación del docente.

En los procesos de aprendizaje afectivo y social, es común que las estrategias sean implícitas, que no sean del conocimiento general de los estudiantes o que no sepan identificarlas en sus pares, como prestar o no atención a ciertas conductas de los pares, modificar el discurso para evitar un problema, solicitar apoyo al docente aunque no haya claridad sobre el tipo de apoyo que se requiere o sobre lo que se quiere lograr, la solicitud de apoyo puede ser en forma de queja sobre un compañero o reclamo hacia el compañero y no de manera explícita y directa.

La comunicación puede darse a través de un llamado de atención por parte del docente o una indicación sobre lo que el estudiante que debe o no hacer, pero sin estrategias puntuales para mejorar el desempeño o atender una problemática. Es

común que se les diga lo que no deben hacer pero no lo que sí pueden hacer, que se les señale formas incorrectas de hacer las cosas pero no se les muestra como sí hacerlas. La comunicación con el personal escolar no siempre es en doble vía, directa ni abierta; el docente que pone un reporte puede no ser quien dé seguimiento u orientación, el reporte no siempre corresponde con su conducta (por posibles errores o sesgos en la percepción del docente) y no necesariamente implica que el estudiante ha comprendido lo que hizo mal.

Estas diferencias en la dinámica del aprendizaje académico y el aprendizaje afectivo y social no son al azar sino que están relacionadas con la forma de trabajo y el énfasis que ponga la institución educativa en el aprendizaje académico o afectivo y social. Zimmerman (1989) asocia la diferencia en la influencia que ejercen los determinantes del aprendizaje autorregulado (determinantes personales, del entorno y la conducta) con la institución educativa, explicando que en una escuela con un currículo altamente estructurado o un código de conducta estricto predominan los determinantes del entorno y es posible que la planificación o el autorreforzamiento estén suprimidos, por el contrario, en una escuela con un código de conducta menos estricto y un currículo menos estructurado es posible que los factores personales o conductuales sean dominantes.

El énfasis que pone la institución educativa en los procesos académicos se ve reflejado en los autoprocesos de los estudiantes, al momento de preguntarles “¿Cómo le haces para lograr lo que quieres aquí en la escuela?” (Ver Anexo, pregunta al final de cada entrevista), la mayoría se refirió a cuestiones académicas relacionadas con la calificación o entrega de productos y no a otros aspectos como la relación con sus pares o su bienestar, incluso en estudiantes con un registro de conducta mala en los

que se pudiera pensar que la relación con sus pares, autoridades o su propio bienestar sería un tema predominante y de autorreflexión explícita. Estas respuestas de los estudiantes entrevistados no pueden considerarse de manera aislada del contexto, están inmersos en un discurso académico enfocado en generar productos en el que las calificaciones son la mayor evidencia de que lo están haciendo bien o no.

El autorreforzamiento no es un tipo de influencia personal que se encuentre en procesos de autorregulación con énfasis en el afecto y desarrollo personal que suelen darse no sólo dentro del aula sino fuera de ella, el autorreforzamiento es un tipo de influencia personal que está más relacionado con procesos de aprendizaje académico y que, en el caso de estudiantes de secundaria, pertenece a un entorno más cerrado, áulico.

El desarrollo de la autorregulación es contextual, las estrategias utilizadas y la forma como se desarrolla depende de la actividad o tarea de la cual se trate y el entorno en el que se encuentre, el modelo de desarrollo de la competencia de la autorregulación de Schunk y Zimmerman se ubica en un contexto académico como el aprendizaje de contenidos matemáticos o de lectoescritura, y dentro de estos dos tipos de aprendizaje habrá diferencias en la forma como se desarrolla, las estrategias utilizadas y el resultado obtenido.

Retomar el modelo permite que el análisis del desarrollo de la autorregulación vaya más allá de la actividad particular que esté llevándose a cabo y se analicen las fases o niveles por las que atraviesan niños o estudiantes universitarios o personas adultas en un contexto distinto al escolar, siempre teniendo presente la cualidad contextual de la autorregulación.

### ***Tipo de influencia personal: Procesos de autorregulación***

Los procesos de autorregulación hacen referencia a la capacidad del estudiante para adaptar las estrategias al contexto actual. En estudiantes con un registro de conducta mala se encontró que los objetivos que se plantean no suelen ser objetivos personales sino externos, la motivación para hacerlo radica en cumplir con un estándar externo o para evitar un problema. En estudiantes con un registro de conducta excelente los objetivos suelen ser personales y también acordes con la expectativa social, hay una coincidencia entre lo que desean y lo que socialmente se espera de ellos. En el siguiente caso se muestra un ejemplo de proceso de autorregulación en un estudiante con registro de conducta mala, que busca cumplir con la expectativa social, aunque no corresponda con sus estándares internos o personales:

Fragmento de la entrevista al informante I01 Fernando:

E1: Ok, ¿Tú crees que tienes dificultades para concentrarte, en general?

I01: A veces

E1: ¿Por qué dices que sí, que a veces?

I01: Porque a veces me distraigo muy fácil, pero cuando quiero hacer una cosa, sí la hago concentrado.

E1: ¿Me puedes dar un ejemplo de cuando te distraes?

I01: Este, me están hablando o este, o pasa algo y yo volteo a ver

E1: Mj [Asiente] ¿Es cuando pones atención? ¿O cuando te distraes?

I01: Cuando me distraigo, y **cuando pongo atención, me, aunque me estén hablando o hagan algo, me quedo ahí y hasta que acabe no les hago caso**

E1: ¿No les haces caso a quién?

I01: A los que me hablan

E1: Ah, ya

I01: O me dicen: "Oye, oye", o así, hasta que acabe les hago caso

Fernando utiliza una estrategia individual que ya había implementado anteriormente y que le ha funcionado, centra su atención en aquello que debe hacer e ignora las distracciones, que en este caso son sus compañeros. En el siguiente caso se

puede identificar el proceso de autorregulación de una estudiante con registro de conducta excelente:

Fragmento de la entrevista al informante I03 Georgina:

- E2: Mj [Asiente], ok, ¿Cuál es el problema más grave que has tenido hasta ahora en la escuela?
- I3: Eh, ¿En la escuela o personal?
- E2: En la escuela pero que te involucre a ti como persona
- I3: Ah, bueno, no estoy muy orgullosa de esto o, nada orgullosa mejor dicho
- E2: Mj [Asiente]
- I3: Pero, se supone que un día teníamos una tarea de inglés de, como un proyecto de la bolsa de valores
- E2: Mj [Asiente]
- I3: Pero, a mí es, pero no había logrado impreso el trabajo y el profesor no calificaba otro día
- E2: Mj [Asiente]
- I3: Ehm, pero una de mis amigas que iba en otro salón también le tocó ese mismo trabajo
- E2: Ok
- I3: Entonces ella había sacado doble copia de cada una de las hojas y me preguntó si no quería que me ayudara en lo que traía el trabajo original, y bueno, no pensé mucho pero al mismo tiempo sí lo pensé pero, no con, no pensé demasiado las consecuencias
- E2: Mj [Asiente]
- I3: Así que le dije que sí por favor, y bueno eh, el profesor se dio cuenta de que no era mi trabajo
- E2: Ohh, ¿Y cómo resolviste eso o al final cómo quedó esa parte?
- I3: **Bueno, el profesor nos mandó llamar a ambas y, bueno habló con nosotros de que no podía engañarlo y de que eso estaba mal para nosotras**
- E2: Mj [Asiente]
- I3: Y que una, y que yo tenía la culpa por aceptarlo y que ella tenía la culpa por ofrecerlo
- E2: ¿Y qué hiciste ante esa situación?
- I3: Bueno pues **asumí las consecuencias de mis, mm, errores**
- E2: Mj [Asiente]
- I3: Y le dije que estaba bien que estuviera molesto y que lo sentía
- E2: Mj [Asiente]
- I3: Y que, el profesor me dijo que tenía que entregar mi trabajo, pero me iba a poner una calificación distinta y también quería hablar con mis papás

La influencia de la guía social y orientación que ofrece el profesor es clara, así como las consecuencias que tuvo la decisión de Georgina, a partir de ello reflexiona sobre su desempeño y reconoce que su conducta tuvo consecuencias no favorables.

### ***Tipo de influencia personal: Creencias de autoeficacia***

Las creencias de autoeficacia son las creencias que tenemos sobre que nuestras capacidades nos permitirán lograr lo que nos proponemos, se identificaron poco en los entrevistados. En el caso de Ernesto, quien el semestre anterior tenía un registro de conducta mala y actualmente está intentando tener un registro de conducta regular, la expresión de las creencias de autoeficacia no positiva sino neutra:

Fragmento de la entrevista al informante I11 Ernesto:

E1: Ah, ya, ok, ehm, ¿Cómo le haces para lograr lo que quieres aquí en la escuela?

I11: Pos nomás poniendo de mi parte, también uno hace relajo pues, pero, uno siempre tiene en la mente que hay que hacer los trabajos pues, que, el, nomás estar, el estar echando relajo no, no te va a sacar el 10, y aunque no tengo un, así un excelente promedio pero ahí me mantengo, **no soy ni, ni, ni muy malo ni muy bueno, estoy ahí regular, y ahí me mantengo.**

Las creencias de autoeficacia de Ernesto están vinculadas con sus estándares internos, ha interiorizado los comentarios desfavorables sobre su desempeño, los asume como tal y reflexiona sobre sus creencias de autoeficacia al ser considerado previamente como un estudiante con conducta mala y estar esforzándose por tener un registro de conducta regular. Ernesto se encuentra en un proceso de cambio en el desarrollo de su capacidad autorregulatoria por lo que el caso se retoma para profundizar en su análisis con el mapa cognitivo.

Las creencias de autoeficacia tienen mucha influencia sobre la motivación para que el proceso autorregulatorio inicie y se mantenga ante las dificultades que surjan en el proceso, el caso de Marco, muestra claramente una falta de motivación para iniciar un cambio ante una situación de bajo aprovechamiento escolar:

Fragmento de la entrevista al informante I05 Marco:

E2: Ok, ¿Qué has hecho? Qué, bueno, ya nos dijiste, te cortaste el cabello, pero **qué has hecho al respecto en el sentido de, esto del aprovechamiento, la falta del aprovechamiento**

I05: Mm, **yo creo que, que nada**

E2: ¡¿Nada?!

I05: Sí

E2: ¿Y esa razón por qué?

I05: Pues porque no sé, **no me llama la atención o no sé**

E2: Pero no te llama la atención porque no te gusta, te da flojera

I05: Ehh, pues no sé, simplemente no, o sea, **no pienso: "no pues ya voy a ponerme las pilas" o algo así**

E2: **¿Pero qué te detiene a que cambies esa parte?**

I05: Eh **no querer, supongo que es eso, no querer**

Marco ha tenido un historial de bajo aprovechamiento escolar, actualmente cursa el 3er grado y no se muestra motivado para modificar la situación a pesar de estar en riesgo el que pueda terminar la secundaria. Llama la atención que es el único informante que no vive con ninguno de sus padres sino con un tío. Durante la entrevista no tenía dificultad en identificar que la base del bajo aprovechamiento era su falta de interés en ello y sus respuestas fueron consistentes en ese sentido ante la insistencia de la entrevistadora para sondear el tema.

La teoría sociocognitiva resalta las creencias de autoeficacia como uno de los elementos clave en el desarrollo del adolescente, pues es a partir de las creencias de autoeficacia que el adolescente se esforzará o no para mejora o avanzar en su proceso autorregulatorio, si considera que tiene la capacidad para lograr algo entonces se esforzará para lograrlo, si considera que no tiene la capacidad entonces es poco probable que se esfuerce para lograrlo. Por lo anterior es notorio que no se identifiquen tantos elementos que correspondan con creencias de autoeficacia, en las entrevistas no

se identifica una reflexión sobre sus propias capacidades y, cuando se identifica, no siempre es favorable.

Resalta que el nivel de autorregulación identificado en los estudiantes entrevistados no corresponde con el tipo de conducta registrado en los expedientes del Departamento de Orientación Educativa, ya algunos autores (McKown et al., 2009; Montroy et al., 2014) advierten que lo observado por autoridades escolares con respecto a la autorregulación de estudiantes puede no corresponder con lo que los estudiantes perciben de sí mismos o con lo que perciben los padres de familia. En el caso de estudiantes con tipo de conducta registrada como mala se ubicaron en el nivel autocontrolado o autorregulado de acuerdo con el modelo de Schunk y Zimmerman.

Es de esperar que la escuela ayude a los individuos a formarse para la vida, así es como lo estipulan organizaciones internacionales como la OMS y la OCDE, sin embargo, en el análisis se encontró una discrepancia importante entre las necesidades personales, familiares, económicas que tienen algunos estudiantes y la forma como la escuela, como institución educativa formadora de ciudadanos, percibe y atiende estas necesidades dentro de su ámbito de competencia.

Esta discordancia se ve reflejada en la dinámica cotidiana de la escuela y en el registro de conducta. El registro de conducta tiene implicaciones directas en la permanencia del estudiante, en el trato que se le ofrece, en la expectativa que se tiene de él y que tiene influencia directa sobre las expectativas que tenga el estudiante sobre sí mismo, específicamente sobre sus creencias de autoeficacia y su motivación: si no se considera capaz no lo intenta, pierde el interés.

Se debe repensar la forma como se están atendiendo las dificultades a las que se enfrentan los adolescentes estudiantes de secundaria, se debe pensar en la

recolocación de la problemática: dejar de colocar la problemática en el individuo y ubicarlo en un proceso.

La autorregulación ha sido estudiada en distintos ámbitos, incluido el educativo, pero con énfasis en el aspecto académico relacionados con los procesos-producto (desempeño académico), no ha sido estudiada de manera general, sin fragmentar el proceso integral de desarrollo. Además, los estudios se centran la educación infantil y universitaria, no así en la educación secundaria, se han hecho estudios en población adolescente mas no dentro del contexto escolar.

### **El mapa cognitivo como herramienta para el análisis de las dificultades en el proceso autorregulatorio**

En este apartado se presenta el mapa cognitivo como instrumento al que se recurrió para el análisis del discurso del adolescente en relación con sus autoprocesos. Este instrumento permitió organizar y dar estructura al discurso del adolescente, y hacer un diagnóstico de su proceso.

Como primer paso en el desarrollo del mapa cognitivo, se hizo un análisis sobre los elementos del proceso de autorregulación que corresponden con el modelo teórico de Schunk y Zimmerman, con la intención de ver la autorregulación como proceso en cada uno de los estudiantes entrevistados. Se tomó en cuenta la frecuencia, énfasis y consecuencias o resultados para el proceso autorregulatorio identificado en la entrevista, para después poder establecer las conexiones del mapa cognitivo.

En algunos informantes había elementos aislados o en sentido negativo al proceso autorregulatorio, en otros casos había elementos que permitieron ubicar a los informantes en un nivel del desarrollo de la autorregulación. Al tratar de dar una

estructura al discurso del adolescente y representarlo de manera visual se trabajó sobre los incidentes críticos, es decir aquellos elementos que pudieran estar influyendo fuertemente en el desarrollo o entorpecimiento del proceso autorregulatorio.

En la Tabla 9 se muestra una síntesis del análisis de los niveles de autorregulación y de los incidentes críticos:

**Tabla 9**

**Concentrado del nivel de desarrollo de la autorregulación e incidentes críticos identificados en cada caso.**

Niveles de desarrollo	Ninguno	Influencias sociales	Influencias propias	Incidente crítico
Ninguno (no se pudo identificar el nivel)	I01. Fernando			Minimiza y niega problemáticas
	I04. Armando			Intento de autorregulación con estrategias que corresponden a niveles altos de autorregulación.
	I05. Marcos			Falta de motivación
	I06. Arturo			Intento de autorregulación con estrategias que corresponden a niveles altos de autorregulación.
Observacional				
Emulativo		I08. Jorge		Maestros resuelven sus problemas
Autocontrolado			I02. Tamara	Consecuencia relevante
			I03. Georgina	Gusto por actividades académicas
			I07. Fanny	Rechazo/burla por parte de la madre
			I09. Miriam	Gusto por actividades académicas
			I10. Alejandra	Problema de salud del corazón
Autorregulado			I11. Ernesto	Consecuencia relevante
			I12. Ivan	Gusto por actividades académicas

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas, 2019.

En cuatro estudiantes no se logró ubicar el nivel de autorregulación en el que se encuentran debido a que los elementos que se identificaron del modelo fueron aislados. Los cuatro estudiantes tienen un registro de conducta mala, y los elementos del modelo identificados fueron en sentido negativo, por ejemplo, modelos

desfavorables a su desarrollo personal, creencias de autoeficacia desfavorables, guía social y retroalimentación que van en contra de su desarrollo personal.

Ningún estudiante se ubicó en el nivel observacional, sin que esto signifique que las influencias sociales propias de este nivel (modelos y descripción verbal) no estén presentes, sino que están integradas o se encuentran de manera implícita y lo que predominan son elementos que corresponden a un nivel más alto de autorregulación. Es decir, retoman elementos del nivel observacional pero no se quedan ahí.

Un estudiante, Jorge, se ubicó en el nivel emulativo, el nivel más bajo identificado en los estudiantes entrevistados. Es de llamar la atención que Jorge trabaja varios días a la semana antes de ir a la escuela en el turno matutino, por lo que su dinámica durante los días en los que va a trabajar inicia a las 04:00 hrs. Esto podría sugerir que asume responsabilidades de la etapa adulta y podría mostrar una madurez emocional más acorde a la esperada en la etapa adulta, pero no es así.

En el nivel autocontrolado se ubicaron seis estudiantes, cinco con un registro de conducta excelente y uno con registro de conducta mala, presumiblemente en proceso de cambio hacia un registro de conducta regular, Ernesto, por lo que se decide profundizar en su análisis a través del mapa cognitivo (Ver Figura 5).

El informante que se ubica en el nivel autorregulado mostró características de este nivel en el contexto familiar pero no en el contexto educativo, lo que concuerda con la cualidad de la autorregulación como un proceso contextualizado, es decir varía conforme cambia el contexto y la relación bidireccional de éste con los aspectos personales, como lo especifica Zimmerman (1998, 2000).

Los incidentes críticos son aquellos incidentes que favorecen o entorpecen de manera significativa el desarrollo de la autorregulación. Los incidentes que entorpecen son: intentos por implementar estrategias que corresponden a un nivel de autorregulación más alto que en el que se ubica el estudiante o poca claridad sobre lo que tiene que hacer para mejorar, falta de motivación y minimizar o negar el problema que puede estar relacionado con una falta de motivación hacia la mejora de su desempeño.

Dentro del grupo de informantes con conducta mala se encontró que pueden minimizar o negar las situaciones problemáticas en las que se ven involucrados o que no tienen necesidad de afrontar personalmente porque es el personal escolar quien las resuelve, es decir, no tienen consecuencias negativas ante su desempeño o la percepción que tienen de estas consecuencias está alterada y las atribuyen a otras causas externas.

En dos estudiantes se observó que las estrategias que implementan no están teniendo un resultado favorable para el desarrollo de su autorregulación, siguen teniendo las dificultades como reportes o peleas con pares, que ya han intentado evitar. Esto muestra la importancia de implementar las estrategias adecuadas y contar con los tipos de influencia que correspondan con el nivel de autorregulación en el que se ubican.

El incidente crítico que está relacionado con un proceso de cambio en la autorregulación de los estudiantes puede ser una consecuencia negativa relevante para el estudiante en conjunto con su toma de decisiones a partir de dicha consecuencia. El mapa cognitivo de Ernesto (Figura 5) representa la estructura cognitiva del Informante en relación con los elementos propios de la autorregulación.

Los conceptos centrales utilizados en este mapa son: Creencias de autoeficacia y Decide ya no tener problemas. El concepto de Autocontrol no se identifica en el

discurso (en su lugar se coloca el término procesos de cambio en el desarrollo de la autorregulación), es el nivel de autorregulación al que puede llegar si se fortalecen principalmente los estándares internos y posteriormente las creencias de eficacia. En la tabla 10 se muestran los fragmentos de las entrevistas de los conceptos centrales y periféricos utilizados para el desarrollo del mapa:

**Tabla 10**

**Conceptos centrales del mapa y su correspondencia con los fragmentos de las entrevistas.**

Conceptos centrales	
Concepto	Fragmento de la entrevista
Creencias de autoeficacia	E1: Ah, ya, ok, ehm, ¿Cómo le haces para lograr lo que quieres aquí en la escuela? I11: Pos nomás poniendo de mi parte, también uno hace relajo pues, pero, uno siempre tiene en la mente que hay que hacer los trabajos pues, que, el, nomás estar, el estar echando relajo no, no te va a sacar el 10, y aunque no tengo un, así un excelente promedio pero ahí me mantengo, <b>no soy ni, ni, ni muy malo ni muy bueno, estoy ahí regular, y ahí me mantengo</b>
Decide ya no tener problemas	E1: Ok, ¿Tú decidiste hacer eso, o te dijeron que hicieras eso? I11: No es que sí, yo por ejemplo, <b>yo, en mi mente dije, pos ya, ya que sea hasta aquí de problemas con los profesores</b> y ya nomás le digo: "Yamil, ya vete para allá", y si no quiere pos ya nomás le digo al profesor, pero eso pues <b>salió de mí pues, que no quería problemas con los profesores</b> , y así está
Proceso de cambio en el desarrollo de la autorregulación	E1: En el año anterior, dices que saliste como con 60 puntos, ¿No? I11: Sí E1: Y en este año, en este ciclo llevas un, un buen puntaje de conducta I11: Sí E1: Entonces te preguntaba, ¿Cómo le hiciste para hacer ese cambio? Y me explicabas I11: Sí pues, más que nada, ya, ya tenía miedo de que, de que me, de que me pusieran reportes, y, reportes de pelo, reportes de esos que no, que no tienen, que no valen la pena pues, que lo puedo corregir, ya me dio miedo y ya me lo corto bien, y le decía que lo de Yamil que también, eso, eso fue lo más peor, <b>porque todos los días me llamaban la atención que, que me llevaba mucho con él, y nunca pasó a mayores de que me reportaran o me suspendieran pero, pero sí tení, ya tengo miedo de que, que me vean haciendo un desorden y que pase a mayores el problema, pero sí lo llevé, lo fui llevando a Yamil y, llevando y llevando, y, ya no se junta conmigo</b> , hasta apenas que lo van a cambiar
Conceptos periféricos	

Concepto	Fragmento de la entrevista
Pares	<p>E1: No, ¿Qué necesitas hacer para que dejen de molestarte?</p> <p>I11: Es que, no, la verdad no porque yo también me llevo, en esos momento si me enoja porque estoy bien apurado escribiendo y están ahí, quitando la pluma y así</p> <p>E1: Es decir, mm, o sea no funciona que les digas que se vayan pero tampoco buscas este, más, no, o sea tampoco haces más porque se vayan</p> <p>I11: Ajá, sí, o también en ocasiones les digo a los profes: "¡Maestro!", y ya, ya se van, pero regresan y así pues no, y, no entienden pues [risas]</p>
Figuras de autoridad escolar	<p>I11: Mm, como, en el otro mes pus sí me llamaron varias porque me llevaba y me llevaba con él, pero ahorita como que ya, ya lo he hecho para allá, ya no, ya no me he llevado</p> <p>E1: ¿Lo hechas para allá?</p> <p>I11: Sí ya como que, ya lo, le digo: "Profe, no va aquí Yamil", y, y ya se lo llevan para allá</p>
Figura significativa (madre)	<p>E1: ¿Por qué dices que te da miedo que te vuelvan a llamar la atención?</p> <p>I11: Por, más que nada por mi conducta y porque mi mamá me dijo que ya le echara ganas, y más que nada por mi mamá lo estoy haciendo</p>
Consecuencias negativas	<p>I11: No, una vez pues me quitaron mi celular, y llamaron a mi mamá, y eso fue un problemota para mí</p> <p>E1: Ok, por qué, por qué este, ¿Por qué fue un problema?, o sea, ¿A tí te quitaron el celular?</p> <p>I11: Sí</p> <p>E1: ¿Y luego, por qué fue para tí un problema?</p> <p>I11: Porque como casi no tengo problema así con la subdirectora, le hablaron a mi mamá, y mi mamá en la casa me regañó y ya le dije que nomás fue el celular, que no me, que no fue otra cosa, es que la sub pues le dijo que hice algo malo, y casi, se, se, le da un paro o algo</p>
	<p>I11: Ps, no, no, más o menos muy seguido, porque este, a veces estoy poniendo atención y, por ejemplo, están hablando, y sí me, me llama la atención a ir y, como están hablando algo que, que, más o menos sí, sí sé qué es, ya le pongo atención y ya, pero como unas tres veces a la semana</p>
Sin consecuencias negativas	<p>I11: Con ése he tenido muchos problemas de llevarnos con los maestros así de, que estamos jugando aquí y el maestro está allá, ahorita creo que a Yamil ya lo van a cambiar de salón, pero, pero la verdad, este, ps, nomás esos problemas pues que te regañen y que te manden a hacer un reporte, pero nunca me han hecho reporte, nomás me han llamado la atención</p>
	<p>E1: Te afecta mucho, ok, ¿Qué tanto piensas las cosas antes de hacerlas?</p> <p>I11: Pus, lo, es que has de cuen, las hacemos pero ya no medimos las consecuencias, por ejemplo, haces algo mal y no sabes si te está viendo un profesor, o una maestra, no sé</p> <p>E1: Dame ejemplos tuyos</p> <p>I11: De, de que por ejemplo nos estamos abrazando así y nos estamos apretando, y donde te vea un profe sí te regaña, nos estamos empujando pues así y eso pues no, no, no pienso en las consecuencias que vaya a pasar</p> <p>E1: ¿Te pasa seguido?</p> <p>I11: Mm, no, casi no hay consecuencias pero sí, sí lo hago muy seguido</p>

Estrategias	I11: Mm, como, en el otro mes pus sí me llamaron varias porque me llevaba y me llevaba con él, pero ahorita como que ya, ya lo he hecho para allá, ya no, ya no me he llevado E1: ¿Lo hechas para allá? I11: Sí ya como que, ya lo, le digo: "Profe, no va aquí Yamil", y, y ya se lo llevan para allá
	E1: Ok, cuando intentas algo y no te salen las cosas, no te resultan como tú esperabas, ¿Qué haces? I11: Pos, más que nada ahí es, pus, decirle al profe que si me da chance, que si me da una oportunidad de entregar los trabajos, ya se los entrego pero, pus si no quiere pus, pus ya no, ya no pude

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas, 2021

Para este mapa cognitivo se tomaron en cuenta el orden, énfasis y frecuencia con que Ernesto habló de los aspectos relacionados con la autorregulación, así como las relaciones entre éstos. El mapa cognitivo de Ernesto muestra los niveles de desarrollo de la autorregulación que están en movimiento: nivel autocontrolado y nivel autorregulado. No se presentan los cuatro niveles del modelo de Schunk y Zimmerman debido a que la autorregulación está graduada y no necesariamente se manifiestan las influencias de los cuatro niveles en el momento de la entrevista.



De manera descriptiva, el mapa cognitivo tiene las siguientes características: Se resaltan los conceptos que tienen mayor centralidad con un recuadro sombreado; en letras negritas están indicados los conceptos que tienen mayor relevancia; en rojo se indican aquellos elementos necesarios para avanzar en los niveles de autorregulación y que no se identificaron en la entrevista, es decir, lo que le haría falta a Ernesto para continuar su proceso de autorregulación.

En el mapa se destacan los dos ámbitos de influencia en la autorregulación: las influencias sociales y las influencias propias. Teóricamente el individuo requiere primero de las influencias sociales para poder iniciar con un proceso de autorregulación y después genera y recurre a las influencias propias. Este orden se presenta también en el mapa cognitivo resultado del análisis: primero se hicieron presentes las influencias sociales y después las influencias propias.

Dentro de las influencias sociales se identificaron las normas establecidas socialmente, los pares, la figura de autoridad representada por los profesores y directivos y la figura significativa representada por la madre. No se identificaron la retroalimentación y la descripción verbal y guía social que forman parte del ámbito de las influencias sociales.

En su relación con pares refiere experiencias agradables y desagradables, conflictivas y no conflictivas. Las experiencias que le generan problemas con la figura de autoridad son muchas y derivan en consecuencias que busca evitar para que no se vea afectada la relación que mantiene con la figura significativa representada por la madre.

La figura significativa no genera conexiones sino que recibe una conexión a partir de que la figura de autoridad que la involucra al implementar las consecuencias negativas ante la conducta socialmente inaceptable de Ernesto.

La toma de decisiones toma un lugar central dentro del proceso que sigue Ernesto en su autorregulación, es a partir de que decide ya no tener problemas que logra el autocontrol con la implementación de diversas estrategias que a su vez le permiten fortalecer su autocontrol.

Como parte de las influencias propias se encontraron el autorreforzamiento y las creencias de autoeficacia, se encuentran ausentes los estándares internos y elementos del proceso de autorregulación. Las creencias de autoeficacia presentes en el mapa de Ernesto son negativas y neutras, no están presentes las creencias de autoeficacia positivas y éstas serían el vínculo más importante para alcanzar el siguiente nivel de autorregulación.

Las estrategias de autorreforzamiento tienen varias conexiones de salida y entrada, lo que puede indicar que Ernesto las utiliza tanto para lograr el Autocontrol al que llega en ese momento como para mantenerlo y no regresar a un nivel de desarrollo del proceso de autorregulación menor.

La conducta es la que deriva en más conexiones y en un tipo de conexión que influye de manera fuerte en la toma de decisiones. Hay tres conceptos que se vinculan con las consecuencias negativas de su conducta: Las emociones desagradables, la figura significativa y el pensamiento a través de la reflexión.

Las emociones desagradables, que están relacionadas con la toma de decisiones para ya no tener problemas, surgen a partir de tener consecuencias negativas y la figura significativa tiene presencia en el mapa también a partir de las consecuencias negativas.

Dentro de los procesos cognitivos se muestran la atención y el pensamiento, el primero relacionado con las estrategias de autorreforzamiento y el segundo relacionado con el pensamiento sobre su conducta y la toma de decisiones para ya no tener

problemas. Este proceso cognitivo también surge a partir de las consecuencias negativas de su conducta.

Sobre su conducta, si ésta es socialmente inaceptable y tiene consecuencias negativas para Ernesto, entonces hay una reacción de él y una toma de decisiones que se relacionan directamente con alcanzar el autocontrol. Estas consecuencias negativas -marcadas en negritas- tienen un impacto fuerte en el proceso de autorregulación de Ernesto, pues es a partir de éstas que toma la decisión de actuar para ya no tener más problemas.

Si la conducta socialmente inaceptable no tiene consecuencias negativas entonces Ernesto reincide en ellas y se forma en el mapa un circuito con una forma de triángulo entre la conducta socialmente inaceptable, la falta de consecuencias negativas y la percepción de que no hay un problema que atender.

El primer nivel jerárquico está conformado por las influencias sociales y las influencias personales con sus elementos; en el segundo nivel están aquellos elementos que generan un cambio cognitivo o buscan fortalecer el cambio; en el tercer nivel están las dimensiones de la autorregulación –emoción, cognición y conducta-; el cuarto nivel está ubicado físicamente al centro del mapa y se trata de los conceptos centrales del cambio cognitivo: Toma de decisiones y creencias de autoeficacia.

Las relaciones que se establecen entre los conceptos muestran cuáles tienen una mayor cantidad de conexiones, sin embargo no necesariamente tienen mayor relevancia en la estructura cognitiva. La figura de autoridad es el concepto que genera un mayor número de conexiones y éstas conexiones llegan hasta el concepto central de autocontrol, están relacionadas con la generación de un cambio cognitivo y con el mantenimiento del mismo, es decir que no se pierda el cambio logrado. Las creencias de autoeficacia tienen cuatro conexiones, una de ellas muestra una relación negativa

con el autocontrol, quiere decir que es un elemento necesario para mantener el autocontrol y lograr el siguiente nivel en el desarrollo de su autorregulación.

Los elementos que son más relevantes por parte de las influencias sociales son la figura de autoridad representada por los profesores y directivos y las consecuencias negativas. Las emociones o tipo de relaciones agradables no se relacionan con el resto de la estructura cognitiva representada en el mapa, posiblemente porque no tienen un efecto en ella. De manera similar la conducta socialmente aceptable no está relacionada con el resto de la estructura cognitiva. Esto es relevante si consideramos que lo que se está analizando es la autorregulación y tanto las emociones y tipos de relaciones agradables como la conducta socialmente aceptable no se están vinculando con ella.

## Conclusiones y recomendaciones

El modelo teórico del aprendizaje social permite comprender el proceso de autorregulación de adolescentes estudiantes de secundaria, con respecto al nivel de desarrollo de la autorregulación en el que se encuentran en un momento y contexto específico.

El modelo muestra la forma como se desarrolla la autorregulación, cada uno de los niveles se presenta en el orden en el que se van desarrollando y no se puede alterar su orden u omitir algún nivel, es decir, si no se presenta el primer nivel entonces no se puede avanzar al segundo. Cuando el adolescente intenta recurrir a las influencias internas si haber recurrido primero a las influencias sociales, no logra obtener resultados favorables y tiene serias dificultades para identificar por qué no logra su objetivo a pesar de tenerlo claro y de tener un plan para ello. Por ello es tan importante hacer un diagnóstico que permita identificar el nivel en el que se encuentra y de ahí orientar sobre los recursos a los que puede acceder.

Es necesario adecuar el modelo en relación con la autorregulación centrada en los aspectos afectivos y sociales del adolescente y no sólo en los aspectos académicos vinculados con el desempeño escolar, y en relación con la población estudiada, adolescentes estudiantes de secundaria que están en una etapa considerada de transición cuyo pensamiento se encuentra en desarrollo, y cuyo contexto económico y social tiene cambios rápidos e intensos (incertidumbre laboral, cultura digital, cambios en la convivencia social).

El modelo de Zimmerman y Schunk utilizado para el análisis del dato empírico en esta tesis doctoral tiene un fundamento teórico amplio sustentado en la teoría sociocognitiva de la autorregulación, las estrategias para la recolección de información desde esta teoría son la entrevista semiestructurada, el autorregistro y la encuesta, sin embargo, no se encontraron estudios que demostraran la metodología y las técnicas

que se utilizaron para elaborar los conceptos establecidos, la evidencia teórica es amplia pero la evidencia empírica no lo es, esto implica que el modelo está teóricamente justificado y se puede entender el proceso autorregulatorio, sin embargo en el análisis de las entrevistas en esta tesis doctoral influyó este vacío al no poder contar con una explicación, descripción y ejemplos suficientes para que cada tipo de influencia fuera clara, en el caso del tipo de influencia de autorreforzamiento no fue posible contrastarlo con el dato empírico.

El modelo teórico de Zimmerman y Shunk se desarrolla sobre la autorregulación académica y en algunos ejemplos se hace referencia a la autorregulación deportiva o musical, la población considerada en la construcción del modelo teórico no está especificada, los adolescentes que participaron como informantes en esta tesis doctoral tienen la característica particular de que su narrativa durante las entrevistas es concreta y poco fluida, continuamente se debió intervenir para promover que continuaran con su narrativa. Esta característica es importante porque, a nivel del lenguaje, en el caso de los adolescentes entrevistados hay poca elaboración de los procesos socioemocionales y cognitivos implicados en el proceso autorregulatorio, lo que puede influir en la construcción que hacen de las situaciones que compartieron en las entrevistas, en términos de la teoría sociocognitiva se habla de los procesos autogenerados: autoobservación y autorreflexión específicamente.

En continuación con este hallazgo, al comparar la narrativa de un informante en el que se identificó un nivel autorregulación ubicado en creencias de autoeficacia (el más alto) y la narrativa de un informante en el que se identificó un nivel de autorregulación ubicado en modelos en sentido negativo (el más bajo). Debido a esta característica de la población entrevistada, que de acuerdo con la teoría sobre la adolescencia se encuentran entre la etapa temprana (10 a 13 años) y la etapa media (14 a 17 años), el análisis de los conceptos de la autorregulación como lo plantean

Zimmerman y Schunk resulta complejo debido a su capacidad para explicar de manera descriptiva y analítica sus experiencias e interacciones, notablemente distinta entre un estudiante y otro, y debido a que el desarrollo autorregulatorio a nivel del lenguaje está en construcción.

El mapa cognitivo permite organizar el discurso del adolescente y darle estructura con respecto a su proceso autorregulatorio; identificar los incidentes críticos afectivos y sociales que favorecen o entorpecen su proceso; representar visualmente el proceso autorregulatorio con base en el modelo teórico del aprendizaje social.

No es recomendable dividir los aspectos cognitivos, personales y afectivos en el análisis que se haga del proceso autorregulatorio, pues ambos aspectos se influyen mutuamente y excluir a uno de ellos implica parcializar el análisis.

En concordancia con la teoría, el nivel autorregulatorio identificado a partir del uso del modelo teórico no necesariamente coincide con la percepción de las autoridades escolares. La institución educativa debe promover el apoyo y seguimiento de los estudiantes por parte de la comunidad escolar y de la familia, algunos medios son a través de los Consejos de Participación Escolar y al generar un espacio en el que se haga una retroalimentación, con la instancia escolar, padres de familia y estudiante, buscando siempre la protección a la integridad personal y afectiva del estudiante.

Es recomendable retomar la capacidad de agencia como base para futuras investigaciones en el tema se centren en esta facultad. La capacidad autogestiva es indispensable para comprender y generar un contexto que favorezca su proceso autorregulatorio.

## Bibliografía

- Adrián, J., y Rangel, G. (s/f). La transición adolescente y la educación. Capítulo de Libro de texto Pp. 1-16.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. A social cognitive theory. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. En Vasta (Ed.). *Annals of child development (6) Six Theories of child development*. (1-60). JAI Press.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*. 50, 248-287.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology* 2, 21-41.
- Bandura, A. (2002). Failures in self-regulation: Energy depletion or selective disengagement? EBSCO.
- Bandura, A. (2005). Adolescent development from an agentic perspective. En Pajares, F. y Urdan, T. (Ed.) (2005). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 1-43. Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Association for psychological science*. 13 (2), 130-136.
- Barret, K. (2013). Adaptative and maladaptative regulation of and by emotion: Process, context, and relation to self-regulation with respect to personal and cultural goals and concerns. En Barret., K., Fox, N., Morgan, G., Fidler, D., y Daunhauer, L. (2013) *Handbook of self-regulatory processes in development*. 61-78. Psychology Press.
- Baumeister, R. (2001). Self-regulation in adulthood. *International encyclopedia of social & behavioral sciences*. 13859-13862. Pergamon.

- Baumeister, R., y Heatherton, T. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry* 7(1), 1-15.
- Baumeister, R., y Muraven, M. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *American Psychological Association Inc* 126 (2), 247-259.
- Bienestar subjetivo - BIARE Básico (inegi.org.mx)
- BouJaoude (1997). An exploratory study of the knowledge base for science teaching. *Journal of research in science teaching*, 34 (7), 673-699.
- Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional.
- Cleary, T. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*. 41 (5), 537-550.
- Cleary, T. (2006). The development and validation of the self-regulation strategy inventory – Self-report. *Journal of School Psychology*. 44, 307-322.
- Cleary, T. (2018). Assessing self-regulated learning using microanalytic methods.
- Delgado, J., y Delgado, Y. (2006). Conducta o comportamiento. Más allá de las disquisiciones terminológicas. *Revista PsicologíaCientífica.com*  
<https://www.psicologiacientifica.com/conducta-comportamiento/>.
- Eddy, L. (2014, mayo). La identidad del adolescente. Cómo se construye. *Adolescere*. 2 (2), 14-18.
- Foucault, M. (1988). La ilusión del discurso autónomo. *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. (25-121). UNAM: México.
- Gatzke-Kopp, L., DuPuis, D., y Nix, R. (2013) Social and biological changes during adolescence that precipitate the onset of antisocial behavior. *Handbook of adolescent health psychology*. O`Donohue, W., Benuto, L., y Woodward, L. (Ed.) (2013). 447-461. Springer.

- Gendolla, G., Tops, M., y Koole, S. (2015). Introduction: Grounding self-regulation in the brain and body. *Handbook of biobehavioral approaches to self-regulation*. (1-6). Springer.
- Habermas, J. (1981). Accesos a la problemática de la racionalidad. *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. (15-196). Taurus Humanidades: España.
- Heckman, J. (2008). "Schools, skills, and synapses", *Economic Inquiry*, 46 (3), 289-324.
- Holodyski, M., Seeger, D., Kortas-Hartmann, P., Wörmann, V. (2012). Placing emotion regulation in a developmental framework of self-regulation. *Handbook of self-regulatory processes in development, new directions and international perspectives*. 27-59. Routledge.
- Kitsantas, A. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*. 20 (1), 42-68.
- Kitsantas, A., Kolovelonis, A., Gorozidis, G., y Kosmidou, E. (2018). Connecting self-regulated learning and performance with high school instruction in health and physical education. *Connecting self-regulated learning and performance with instruction across high school content areas*. Springer. 351-373.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del Desarrollo moral*. Desclée de Brouwer: España.
- Konstam, V. (2015). *Emerging and young adults: an introduction*. Emerging and young adulthood. Multiple perspectives, diverse narratives. (2a ed.). Springer. 1-16.
- Larsen, R., y Prizmic, Z. (2004). Affect regulation. *Handbook of self-regulation. Research, theory and applications*. Pp. 40-61. New York: The Guilford Press.
- Lozano, A. (2014). Teoría de teorías sobre la adolescencia. *Última década*. (40). Pp. 11-36.

- Mckown, C., Gumbiner, L., Russo, N., y Lipton, M. (2009). Social-emotional learning skill, Self-regulation, and social competence in typically developing and clinic-referred children. *Journal of clinical child & adolescent psychology*. 38(6), 858-871.
- Merrian-Webster Dictionary (2020).
- Molina, L., y Rada, K. (2013, diciembre). Relación entre el nivel de pensamiento formal y el rendimiento académico en matemáticas. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*. 19, 63-72.
- Montroy, J., Bowels, R., Skibbe, L., y Foster, T. (2014). Social skills and problema behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early childhood research quarterly*. <https://scihub.tw/10.1016/j.ecresq.2014.03.002>
- Muñoz, M. Una hipótesis humanista sobre la emoción. México: INIDH.
- Onrubia, J. (1997). El papel de la escuela en el Desarrollo del adolescente. En Martí y Onrubia (coords.) (2000). *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*. 3, 15-33. Horsori.
- Organización Mundial de la Salud. (1986). La salud de los jóvenes: un desafío para la sociedad. *Serie de informes técnicos* No. 731.
- Organización Mundial de la Salud. (2021). Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente. Desarrollo en la adolescencia. Página de internet. URL: [OMS | Desarrollo en la adolescencia \(who.int\)](https://www.who.int/developmental/adolescence)
- Organización Mundial de la Salud (2014). Salud para los adolescentes del mundo. Una segunda oportunidad en la segunda década.
- Organización Mundial de la Salud (s.f.). Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente. [https://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/es/#:~:te](https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/#:~:te)

xt=La%20OMS%20define%20la%20adolescencia%20como%20el%20periodo,a  
dulta,%20entre%20los%2010%20y%20los%2019%20a%C3%B1os.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019). Programa para la  
evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA 2018 - Resultados.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019). What students know  
and can do.

Pajares, F. (1993). Preservice teachers' beliefs: A focus for teacher education. *Action in  
teacher education*. 15(2). 45-54.

Pajares, F., Miller, D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical  
problem solving: a path analysis. *Journal of educational psychology*. 86(2). 193-  
203.

Pajares, F. (2005). Self-efficacy during childhood and adolescence. Implications for  
teacher and parents. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. 339-367.

Pineda, S., y Aliño, M. (s/a). El concepto de adolescencia. Capítulo. Pp. 15-25.

Pintrich, P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated  
learning. *International Journal of Educational Research*. 31, 459-470.

Pintrich, P. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. Handbook of  
self-regulation. USA, Academic Press. 451-502.

Pintrich, P. (2005). The role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of  
self-regulation* (Boekaerts, M., Pintrich, P., y Zeidner, M. (Ed). Academic Press,  
451-502.

Poncela, A. (2014). Adolescencia, crecimiento emocional, proceso familiar y expresiones  
humorísticas. *EDUCAR*. 50 (2). Pp. 445-466.

Schunk, D. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal  
of Educational Psychology*. 79, 54-61.

- Schunk, D. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. En Schunk y Zimmerman (Ed.) (2001). *Self-regulated learning and academic achievement* (2a ed.) (125-151). Routledge.
- Schunk, D., y Zimmerman, B. (1997). Social origin of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*. 32(4), 195-208.
- Secretaría de Educación Pública. (20147). Educación socioemocional. *Aprendizajes clave*. SEP.
- UNESCO-UIS. (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. UIS.
- UNICEF (2002). Adolescencia. Una etapa fundamental.
- Usher, E., (2012). Social cognitive theory and motivation. *The Oxford handbook of human motivation*. Ryan (Ed.). 2-29 Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0002
- Usher, E., y Schunk, D. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. En *Handbook of self-regulation of learning and performance*. 19-35. Routledge.
- Velásquez, B., Remolina N., y Calle M. (2009). El cerebro que aprende. *Tabula Rasa*. 11, 329-347.
- Wiener, M., Geldhof, J., y Gestsdottir, S. (2015). Intentional self-regulation in youth: Applying research findings to practice and programs. En Bowers, E., Geldhog, G., Johnson, S., (Eds.) *Promoting positive youth development, advancing responsible adolescent development*. (21-36). Springer.
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*. 81(3). 329-339.
- Zimmerman, B. (1998). Academic studying and the development of personal skill: a self-regulatory perspective. *Educational psychologist* 33(2/3). 73-86

- Zimmerman, B. (2000). *Attaining self-regulation. A social cognitive perspective*. Handbook of self-regulation. Academic Press. 13-39.
- Zimmerman, B. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview analysis. En Schunk y Zimmerman (Ed.) (2001). *Self-regulated learning and academic achievement (2a ed.)* 1-37. Routledge.
- Zimmerman, B. (2011). Social learning, cognition, and personality development. *International encyclopedia of social & behavioral sciences*. 14341-14345. Pergamon.
- Zimmerman, B., Kitsantas, A., y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: Una perspectiva social cognitiva. *Laboratorio de evaluación psicológica y educativa*. (5), 1-21.
- Zimmerman, B., y Campillo, (2003). Motivating self-regulated problem solvers. *The psychology of problem solving*. (Davidson, J., y Sternberg, R. (Ed) (2003). 233-262. Cambridge University Press.
- Zimmerman, B., y Moylan, (2009). Self-regulation. Where metacognition and motivation intersect. *Handbook of metacognition in education*. Hacker, D., Dunlosky, J., y Graesser, A. (Ed.) (2009). 299-315. Routledge.
- Zimmerman, B., y Schunk, B. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational psychologist*. 32 (4), 195-208.

## ANEXO

### Resultados del jueceo

#### I01 Fernando

Alex	Maritza	Fragmento de la entrevista
Descripción verbal	Descripción verbal	<p>I01: El otro día estaba jugando y un compañero se me encimó, y le dije a la maestra y no me hizo caso y me quedé enojado</p> <p>E1: ¿Cómo que se te encimó?</p> <p>I01: Se me encimó así en la espalda [Hace el movimiento corporal encorvado hacia adelante y colocando sus brazos como si fuera a abrazar algo]</p> <p>E1: Ahh ok, ¿Como queriéndose subir arriba de ti?</p> <p>I01: Ajá, sí</p> <p>E1: Mm, ajá, y le dijiste a la maestra</p> <p>I01: Mj [Asiente]</p> <p>E1: ¿Y qué hizo ella?</p> <p>I01: Me dijo que ya no esté jugando</p> <p>E1: Y te quedaste enojado</p> <p>I01: Mj [Asiente]</p> <p>E1: ¿Qué hiciste después de eso?</p> <p>I01: Nada, me quedé enojado</p>
Procesos de autorregulación	Procesos de autorregulación	<p>E1: Ok, ¿Tú crees que tienes dificultades para concentrarte, en general?</p> <p>I01: A veces</p> <p>E1: ¿Por qué dices que sí, que a veces?</p> <p>I01: Porque a veces me distraigo muy fácil, pero cuando quiero hacer una cosa, sí la hago concentrado.</p> <p>E1: ¿Me puedes dar un ejemplo de cuando te distraes?</p> <p>I01: Este, me están hablando o este, o pasa algo y yo volteo a ver</p> <p>E1: Mj [Asiente] ¿Es cuando pones atención? ¿O cuando te distraes?</p> <p>I01: Cuando me distraigo, y cuando pongo atención, me, aunque me estén hablando o hagan algo, me quedo ahí y hasta que acabe no les hago caso</p> <p>E1: ¿No les haces caso a quién?</p> <p>I01: A los que me hablan</p> <p>E1: Ah, ya</p> <p>I01: O me dicen: "Oye, oye", o así, hasta que acabe les hago caso</p>
Procesos de autorregulación	Procesos de autorregulación	<p>E1: Ok, ¿Qué otros problemas has tenido, dices tú, más frecuentemente?</p> <p>I01: Estar platicando mucho</p> <p>E1: Mm, ok, ¿Y qué haces cuando tienes esos problemas? ¿Qué has hecho al respecto?</p> <p>I01: A veces no hacerles caso</p> <p>E1: Mj, ¿A los compañeros?</p> <p>I01: Sí</p>
Modelo Guía social y retroalimentación Estándares internos (En sentido negativo)	Guía social y retroalimentación	<p>E1: No sientes nada, ok, ¿Cuál es el problema más grave que has tenido hasta ahora en la escuela?</p> <p>I01: Mm, decirle una grosería a la maestra</p> <p>E1: ¿Me puedes platicar esa situación?</p> <p>I01: Sí, es que un compañero me había quitado unas cosas, mis cosas y no me las quería dar, entonces le dije una grosería y, este, y la maestra me escuchó, y este, me mandó por reporte, citatorio, y después, este, le traté de explicar, pero no me quiso hacer caso, entonces ya bajé por el citatorio y, ¿Cómo se dice? Y este, y le, me preguntó un compañero: "¿Por qué te puso reporte?", y le dije: "Pinche vieja loca", porque no me quiso hacer caso y ya me había enojado, y me oyó y me puso otro reporte</p> <p>E1: Ok, ya que te pusieron el reporte y el citatorio, ¿Qué hiciste?</p> <p>I01: Este, me traje a mi mamá y me regañó</p> <p>E1: ¿Y cómo te sentiste?</p> <p>I01: Mal</p>
Creencia de autoeficacia	Creencias de autoeficacia	<p>E1: No, ok, ¿Cómo le haces para lograr lo que quieres dentro de la escuela?</p> <p>I01: ¿Como por ejemplo sacar buena calificación?</p> <p>E1: Puede ser</p> <p>I01: Esforzándome</p> <p>E1: ¿Cómo te esfuerzas?</p> <p>I01: Haciendo los trabajos</p>
Creencias de autoeficacia	Creencias de autoeficacia	<p>E1: Ok, ¿Qué tanto tienes que intentarlo para lograrlo?</p> <p>I01: No mucho</p> <p>E1: ¿No mucho? ¿O sea que es relativamente fácil?</p>

(Pocas creencias)		<p>I01: Normal</p> <p>E1: Normal, mm, Por ejemplo, para intentar hacer un trabajo, ¿Qué tanto lo tienes que intentar?</p> <p>I01: Una vez</p> <p>E1: Y para esforzarte, ¿Qué tanto?</p> <p>I01: Cinco veces</p> <p>E1: Cinco veces, o sea te cuesta esforzarte</p> <p>I01: Sí</p>
Guía social y retroalimentación	Guía social y retroalimentación	<p>E2: Ah, eso sí una cosa, de esto que dices que cuando no sientes nada, cuando te dan un reporte, ¿No? ¿En qué momento, cuando te reprenden por parte de la escuela, tú te sientes mal? ¿Qué es lo que te hace sentir mal y que tú tomes conciencia de ello?</p> <p>I01: Que mi mamá se entere</p> <p>E2: Ah ok, y ¿Por qué le das mucha importancia a esa parte que tu mamá se entere?</p> <p>I01: No que tanto, no tanto que se entere sino que cómo se sienta ella</p> <p>E2: Ok</p> <p>I01: Y a veces me regaña</p> <p>E2: Mj [Asiente] ¿Tu mami te dice algo respecto a eso?</p> <p>I01: Sí</p> <p>E2: ¿Qué es lo que te dice?</p> <p>I01: Me dice que ya no haga eso, que no me manda a la escuela a ser grosero</p>
Guía social y retroalimentación Estándares internos	Guía social y retroalimentación	<p>E1: Ajá, yo tengo otra duda, pérame, este, ¿Cómo sabes que te tienes que esforzar para, para lograr algo en la escuela?</p> <p>I01: Cuando me dicen los maestros, en las calificaciones pues, cuando me dicen los maestros que voy mal, o siento que no estoy haciendo tantos trabajos</p>

I02 Tamara

Alex	Maritza	Fragmento de la entrevista
Guía social y retroalimentación	Guía social y retroalimentación	<p>E1: Aquí en la escuela, ¿Qué sería, qué problemas has tenido más frecuentemente aquí en la escuela?</p> <p>I2: Pues ahorita ya no, pero antes tenía muy frecuentemente por, porque no entraba a clases o (...) o sea nada más fue una vez pero, grandes, ahorita ya, este como que ya no tengo problemas</p> <p>E1: ¿Ahorita te refieres a este ciclo?, o</p> <p>I2: Ajá, a este ciclo</p> <p>E1: Ah,</p> <p>I2: O sea en segund, de, de segundo, desde el primer bimestre ya no he hecho nada ni he tenido ningún problema con nadie</p> <p>E1: No has tenido problemas con nadie, ok, ¿El problema más grave que has tenido en la escuela?</p> <p>I2: Pues, cuando me condicionaron, fue en primero, me fui de pinta, ese creo que sí es el más grave, porque no he hecho nada más.</p> <p>E1: Mj [Asiente] y ¿Qué hiciste cuando te condicionaron? Cuando te fuiste de pinta y te condicionaron</p> <p>I2: Me sentí mal</p> <p>E1: Te sentiste mal</p> <p>I2: Sí</p> <p>E1: ¿Hiciste algo en concreto, o sea hiciste algo por esa razón?</p> <p>I2: No</p> <p>E1: Después de que te condicionaron, ¿Hiciste algo al respecto?</p> <p>I2: Pues mejoré, y ya no, o sea, de hecho ya no hago eso, y sí me han dicho, me han dicho muchas personas que me vaya y así pero no</p> <p>E1: Mm, ah ya, o sea te han vuelto a decir</p> <p>I2: Sí</p> <p>E1: Y tú decides ya no</p> <p>I2: [Asiente]</p>
Modelos antes la conducta violenta muestra una respuesta reactiva, lo que muestra una falta de regulación emocional	Modelos	<p>E1: Ok, ¿Te alteras fácilmente?</p> <p>I2: [Asiente con la cabeza]</p> <p>E1: Sí</p> <p>I2: Sí</p> <p>E1: ¿Me puedes dar ejemplos?</p> <p>I2: Mm, pues cuando me están gritando o me están diciendo palabras que me hieren, pues sí me altero y me enoja y a veces hasta, o sea, hago sentir mal a las personas, pero es que, pues también me están diciendo cosas, es que si yo, si me hacen algo pues yo respondo, pero si no me hacen nada no hago nada</p>
Descripción verbal	Modelos Descripción verbal	<p>E1: Ok, ¿Cómo sabes qué tienes que hacer para lograr lo que quieres? Me dijiste hace un momento, hacer tus trabajos, eh, no agredir a las demás personas, ¿Cómo sabes qué es lo que tienes que hacer?</p> <p>I2: Pues, porque yo he visto, bueno, he tomado ejemplos, por ejemplo con mi hermana, ella hizo cosas que no debía hacer y le fue mal, y pues mi hermana me ha dicho que, que tome su ejemplo y que siempre haga las cosas bien y que haga todo lo que, todo lo que debo hacer porque mi único deber es estudiar, y pues ayudar a mi mamá con, en las labores de la casa y así</p>
refiere a procesos de autorregulación aunque no comenta que lo haya aprendido	Procesos de autorregulación	<p>E1: Ehm, ¿Qué tanto piensas?, perdón ¿Cuántas veces tienes que intentar o qué tanto tienes que intentar algo para poder lograrlo?</p> <p>I2: Pues, no sé, es que</p> <p>E1: O sea imagina, recuerda o ten presente algo que hayas querido lograr y lo lograste, ¿Qué tanto tienes que intentarlo para lograrlo?</p> <p>I2: Pues, me concentré en eso y le _____ a eso, o sea, estaba enfocada en eso, y no le hacía cas, o sea, nada más estaba en eso, y le ponía mucha atención, y no descuidaba lo que tenía que hacer.</p>
aquí habla de la falta de perseverancia, lo que se podrían entender como una inconsistencia en el procesos de autorregulación	Contradicción	<p>E1: Ok, Tú dirías que para lograr algo tienes que intentarlo muchas veces, más o menos o sea regular de cantidad o muy pocas veces</p> <p>I2: O sea, sí tenemos que intentarlo, porque, todo se puede, y todo lo podemos hacer</p> <p>E1: Pero en tu caso</p> <p>I2: ¿En mi caso?</p> <p>E1: Ajá, en tu caso muy particular, qué dirías, que lo tienes, en tu caso, que lo tienes que intentar mucho, regular o poco</p> <p>I2: Pues, es que yo no lo intento</p> <p>E1: Ah ok</p> <p>I2: O sea, si no me sale una vez, me desanimo y ya</p>

## I03 Georgina

Alex	Maritza	Fragmento de la entrevista
Proceso de autorregulación	Proceso de autorregulación	<p>E2: Mj [Asiente], ok, ¿Cuál es el problema más grave que has tenido hasta ahora en la escuela?</p> <p>I3: Eh, ¿En la escuela o personal?</p> <p>E2: En la escuela pero que te involucre a ti como persona</p> <p>I3: Ah, bueno, no estoy muy orgullosa de esto o, nada orgullosa mejor dicho</p> <p>E2: Mj [Asiente]</p> <p>I3: Pero, se supone que un día teníamos una tarea de inglés de, como un proyecto de la bolsa de valores</p> <p>E2: Mj [Asiente]</p> <p>I3: Pero, a mí es, pero no había logrado impreso el trabajo y el profesor no calificaba otro día</p> <p>E2: Mj [Asiente]</p> <p>I3: Ehm, pero una de mis amigas que iba en otro salón también le tocó ese mismo trabajo</p> <p>E2: Ok</p> <p>I3: Entonces ella había sacado doble copia de cada una de las hojas y me preguntó si no quería que me ayudara en lo que traía el trabajo original, y bueno, no pensé mucho pero al mismo tiempo sí lo pensé pero, no con, no pensé demasiado las consecuencias</p> <p>E2: Mj [Asiente]</p> <p>I3: Así que le dije que sí por favor, y bueno eh, el profesor se dio cuenta de que no era mi trabajo</p> <p>E2: Ohh, ¿Y cómo resolviste eso o al final cómo quedó esa parte?</p> <p>I3: Bueno, el profesor nos mandó llamar a ambas y, bueno habló con nosotros de que no podía engañarlo y de que eso estaba mal para nosotras</p> <p>E2: Mj [Asiente]</p> <p>I3: Y que una, y que yo tenía la culpa por aceptarlo y que ella tenía la culpa por ofrecerlo</p> <p>E2: ¿Y qué hiciste ante esa situación?</p> <p>I3: Bueno pues asumí las consecuencias de mis, mm, errores</p> <p>E2: Mj [Asiente]</p> <p>I3: Y le dije que estaba bien que estuviera molesto y que lo sentía</p> <p>E2: Mj [Asiente]</p> <p>I3: Y que, el profesor me dijo que tenía que entregar mi trabajo, pero me iba a poner una calificación distinta y también quería hablar con mis papás</p>
Procesos de autorregulación	Procesos de autorregulación	<p>E2: ¿Puedes ponernos un ejemplo de cuándo tienes que intentarlo muchas veces para lograr algo o cuándo es fácil?</p> <p>I3: Mm, ahm, no sé, como mm, cuando tengo que aprender, tengo que estudiar para mi examen de inglés</p> <p>E2: Mj [Asiente]</p> <p>I3: Un examen de inglés y a mí se me da horrible el inglés pero</p> <p>E2: Ohh, [risas]</p> <p>I3: Pero siempre intento esforzarme y comprender cada una de las palabras, verbos, dependiendo también de qué sea el examen y recordar cada una de esas cosas</p> <p>E2: Ok, entonces eso, ¿Lo intentas varias veces, una vez?</p> <p>I3: Sí, siempre estudio dependiendo de cuánto se me dificulte</p>
Procesos de autorregulación	Procesos de autorregulación	<p>I3: Bueno, depende, es que me altero más con los trabajos</p> <p>E1: Ah ok, ¿Con las personas?</p> <p>I3: Ehh, trato de tener tolerancia y paciencia pero a veces es, es, con cierto tipo de personas es casi imposible para mí</p>

## I04 Armando

Alex	Maritza	Fragmento de la entrevista
<p>El sujeto refiere conductas inadaptables como el llegar tarde y distraerse en clase, sin embargo refiere a la intención de autorregularse (“como que me digo a mí que ya no debo entrar así tarde, o, o no, ya no me debo distraer con mis compañeros”)</p>	<p>Ninguno (intento de autorregulación)</p>	<p>E1: ¿Qué problemas has tenido más frecuentemente en la escuela?                      I4:Mm, de conducta                      E1: ¿Nos puedes dar ejemplos?                      I4:Mm, ps, a veces cuando estoy en clase, me distraigo con compañeros en lugar de hacer el trabajo                      E1: Mj [Asiente]                      I4:Mm, Mm                      E1: ¿Es lo más común?                      I4:Mj [Asiente]                      E1: Después de eso, ¿Qué otra cosa?                      I4:Mm, llegar tarde a clase                      E1: ¿De ahorita de la entrada o                      I4:No                      E1: dentro del horario?                      I4:Dentro del horario                      E1: Ok, y ¿Qué haces al respecto?, cuando tienes ese tipo de problemas, ¿Qué haces?                      I4:Mm, trato de solucionarlo con el maestro                      E1: ¿Cómo?                      I4:Mm, pues, si me deja pasar, así nomás, haciendo el trabajo mejor, o más rápido, o así                      E1: Mm, eso es lo que haces                      I4:Mj [Asiente]                      E1: y ¿Te funciona? ¿Te ayuda a resolver el problema?                      I4:Mm, Bueno también este, como que me digo a mí que ya no debo entrar así tarde, o, o no, ya no me debo distraer con mis compañeros</p>
<p>El sujeto refiere conductas inadaptables y sus efectos (“ser irresponsable al entregar trabajos y que tenga bajas calificaciones”) sin embargo refiere a la intención de autorregularse (“debo de ser más responsable y tengo que entregar mis tareas”)</p>	<p>Ninguno (intento de autorregulación)</p>	<p>E1: Ah ya, ah ok, ok, ¿Cuál es el problemas más grave que has tenido hasta ahora en la escuela?                      I4:Mm                      E1: ¿Son muchos, o no te acuerdas?                      I4:Estoy pensando, ser irresponsable al entregar trabajos y que tenga bajas calificaciones o                      E1: Mj [Asiente]                      I4:Creo que es el más grande                      E1: Qué, ¿Qué has hecho con respecto a eso?                      I4:Eh, ps, ahorita estoy como mentalmente diciéndome que ya no, que debo de ser más responsable y así                      E1: ¿Te está funcionando?                      I4:Mj [Asiente]                      E1: ¿Cuánto tiempo tienes haciendo eso?                      I4:Desde que inició el bloque tres, hasta ahorita                      E1: Que hace qué, ¿Un mes?                      I4:Mj [Asiente], no, un mes y medio o dos                      E1: Ok, ok, te dices a ti mismo, o sea                      I4:Que debo de ser más responsable y tengo que entregar mis tareas</p>
<p>Procesos de autorregulación</p>	<p>Procesos de autorregulación</p>	<p>E1: Mm, ok, ¿Aquí en la escuela te pasa que te alteras fácilmente?                      I4:No, no tanto                      E1: ¿Te ha pasado alguna vez?                      I4:Sí, eh, cuando un profe, este, le, le entregué un trabajo, y me dijo que, bueno era un resumen, y me dijo que debería de, debería de ser más, que debe de tener más información y ya se lo volví a entregar y me dijo que más información y ya, me enojé y lo empecé a hacer así con enojo                      E1: Empezaste a hacer el trabajo con enojo                      I4: Asiente                      E1: ¿Al maestro le dijiste algo?                      I4:No</p>

## I05 Marcos

Alex	Maritza	Fragmento de la entrevista
<p>El sujeto refiere una inadaptación a las normas, refiere a que no le llama la atención, lo que puede suponer una falta de <b>autorregulación</b>,</p>	<p>Ninguno</p>	<p>E1: Mj [Asiente] ¿Qué, cuáles son los problemas que has tenido más frecuentemente en la escuela?                      I5: Ehh, falta de, de aprovechamiento                      E1: Mj [Asiente]                      E2: Es el más común                      I5: ¿Mande?                      E2: ¿Ése es el más común?                      I5: Sí [risas]                      E1: ¿Algún otro que quieras mencionar?                      I5: Eh, pues este, no querer captar las reglas                      E2: ¿Por ejemplo?                      I5: Eh, pues me lle, me, me habían llegado mucho a decir sobre el pelo cuando lo traía largo, pues no me lo cortaba y pues                      E1: Ok, ¿Qué has hecho? Qué, bueno, ya nos dijiste, te cortaste el cabello, pero qué has hecho al respecto en el sentido de, esto del aprovechamiento, la falta del aprovechamiento                      I5: Mm, yo creo que, que nada                      E1: ¡¿Nada?!                      I5: Sí                      E1: ¿Y esa razón porque?                      I5: Pues porque no sé, no me llama la atención o no sé                      E1: Pero no te llama la atención porque no te gusta, te da flojera                      I5: Ehh, pues no sé, simplemente no, o sea, no pienso: "no pues ya voy a ponerme las pilas o algo así"                      E1: ¿Pero qué te detiene a que cambies esa parte?                      I5: Eh no querer, supongo que es eso, no querer</p>
<p>El sujeto refiere a la intención de autorregularse</p>	<p>Ninguno</p>	<p>E1: Ok, ¿Cuál es el problema más grande que has tenido ahora en la escuela?                      I5: Mmm, pues, yo creo que también se deriva de lo mismo, falta de aprovechamiento                      E1: Ok, ¿Has reprobado alguna materia?                      I5: ¿He reprobado?                      E1: Ajá                      I5: Sí                      E1: ¿Cuántas materias?                      I5: Eh, una                      E1: ¿Una?                      I5: Sí                      E1: ¿Qué hiciste ante eso? O sea, ya la reprobaste ¿Y luego?                      I5: Eh, pues, tuve como mentalidad este, elevar este, esa calificación, o no volver a reprobado la misma materia</p>

## I06 Arturo

Alex	Maritza	Fragmento de la entrevista
No aplica	Ninguno	<p>E: Ok, ¿Qué plan tienes a partir de ahora?</p> <p>I6: Mientras, terminar la secundaria, seguir trabajando cada fin de semana, y es bueno, si quiero comprarme algo, lo compro con mi dinero, del que me gané trabajando. Entrar a la preparatoria, hacer los tres años que son en bachilleres y saliendo de ahí, pienso, o sea lo que más quiero es meterme al colegio militar. Son como siete años más o menos pero me dan carrera, me resuelven la vida, básicamente. [inaudible] mi padre no quiere</p>
No aplica	Ninguno	<p>E: ¿En clase? O en general</p> <p>I6: En general, pero son poco raras las ocasiones aunque sí se presentan</p> <p>E: ¿De que te distraes? O de que tienes incertidumbre</p> <p>I6: No, de que, de que tengo incertidumbre, no suelo pensar mucho, este, a futuro</p> <p>E: En la semana, ¿Qué tanto te sucede?</p> <p>I6: ¿En la semana? Ah, mm, a caso una vez por semana</p> <p>E: Y la ira, ¿Qué tan frecuente?</p>
No aplica	Ninguno	<p>E: ¿Qué tanto tienes que intentar algo para lograrlo?</p> <p>I6: Depende de qué, con qué, con qué tantas ganas lo intente</p> <p>E: ¿Si lo intentas con muchas ganas?</p> <p>I6: Muy pocas veces</p> <p>E: ¿Qué se necesita para que lo intentes con muchas ganas?</p> <p>I6: Iniciativa, motivación y decisión, mucha decisión</p> <p>E: ¿Algo que quieras agregar a todo esto?</p> <p>I6: Pues tengo que controlar ese carácter y mis distracciones</p>

**I07 Fanny**

Alex	Maritza	Fragmento de la entrevista

## I08 Jorge

Alex	Maritza	Fragmento de la entrevista
Guía social y retroalimentación	Guía social y retroalimentación	<p>E1: Sí, ok, ehm, ¿Cómo le haces para lograr lo que quieres adentro de la escuela?</p> <p>I8: Ps echándole ganas</p> <p>E1: Pero ¿Cómo, qué haces?</p> <p>I8: Pues estudiando si, como en español, tenía puro seis, le eché ganas y ahora tengo diez</p> <p>E1: Pero ¿Qué hiciste? O sea, le echaste ganas, pero, ¿Qué, qué fue lo que hiciste?</p> <p>I8: Me dio algo a entender de cómo, cómo esa calificación, si hago un examen cómo entonces, si hago un examen de recuperación entonces cómo voy a, a poder tener lo que quiero, porque esa vez quería que me compraran un, una pista pues de esas de los</p> <p>¿Cómo se llaman?</p>

## I09 Miriam

Alex	Maritza	Fragmento de la entrevista
No aplica	Ninguno	<p>E1: No, ok, am, ¿Cómo das a entender o cómo muestras que te sientes con desagrado y con tristeza? Con tristeza, por ejemplo, ¿Cómo eh, muestras tu tristeza?</p> <p>I9: Pues tengo una amiga que le tengo mucha confianza, a en mi salón, y pues le to, le digo a ella, y ella</p> <p>E1: Mm, le dices a ella que te sientes así</p> <p>I9: Mj [Asiente] y ya cuando llego a mi casa ya le digo a mi mamá</p>
Modelos	Modelos	<p>E1: Ok, ¿Cómo le haces para lograr o conseguir lo que tú quieres aquí en la escuela?</p> <p>I9: Mm, pues</p> <p>E1: Piensa en algo que tú has querido lograr aquí, grande o pequeño y cómo le has hecho para conseguirlo</p> <p>I9: Mm, bueno no lo he conseguido, pero eso intento, conseguirlo, estar una vez en el cuadro de honor</p> <p>E1: Ah ok,</p> <p>I9: Eso quiero, y pues estoy ahorita intentando</p> <p>E1: ¿Cómo lo intentas?</p> <p>I9: Este, pues echándole ganas y pensar, y pensar qué voy a hacer, o sea por decir este, si quiero estar en el cuadro de honor tengo que, tengo que estar este viendo y observando qué hacen mis compañeros, por decir le echan ganas, entregan trabajos, entregan tareas y yo tengo que hacerlo el doble de esfuerzo para poder estar ahí, bueno aunque yo también lo hago pero este, ten, yo le tengo que poner el doble de esfuerzo para poder estar ahí</p>

## I10 Alejandra

Alex	Maritza	Fragmento de la entrevista

## I11 Ernesto

Alex	Maritza	Fragmento de la entrevista
Modelos (negativo)	Ninguno	E1: No, ¿Qué necesitas hacer para que dejen de molestarte? I11: Es que, no, la verdad no porque yo también me llevo, en esos momento si me enoja porque estoy bien apurado escribiendo y están ahí, quitando la pluma y así E1: Es decir, mm, o sea no funciona que les digas que se vayan pero tampoco buscas este, más, no, o sea tampoco haces más porque se vayan I11: Ajá, sí, o también en ocasiones les digo a los profes: "¡Maestro!", y ya, ya se van, pero regresan y así pues no, y, no entienden pues [risas]
Guía social y retroalimentación	Guía social y retroalimentación	E1: Ah ya, ok, Para tí, ¿Qué es un problema? I11: Ir, ir por ejemplo con la subdirectora, o que me suspendan o, ir con Anita E1: ¿Te pasa seguido? I11: No, una vez pues me quitaron mi celular, y llamaron a mi mamá, y eso fue un problemota para mí E1: Ok, por qué, por qué este, ¿Por qué fue un problema?, o sea, ¿A tí te quitaron el celular? I11: Sí E1: ¿Y luego, por qué fue para tí un problema? I11: Porque como casi no tengo problema así con la subdirectora, le hablaron a mi mamá, y mi mamá en la casa me regañó y ya le dije que nomás fue el celular, que no me, que no fue otra cosa, es que la sub pues le dijo que hice algo malo, y casi, se, se, le da un paro o algo E1: ¿Qué le dijo la sub que habías hecho? I11: Que me quitó mi celular pero que estaba todo acostadote y así le dijo, y estaba sentado nomás en la clase de artes, y mi mamá me regañó y ya vino y ya se lo dio, pero, para mí fue un probl, un problema muy grande
Guía social y retroalimentación	Guía social y retroalimentación	I11: Con ése he tenido muchos problemas de llevarnos con los maestros así de, que estamos jugando aquí y el maestro está allá, ahorita creo que a Yamil ya lo van a cambiar de salón, pero, pero la verdad, este, ps, nomás esos problemas pues que te regañen y que te manden a hacer un reporte, pero nunca me han hecho reporte, nomás me han llamado la atención
Procesos de autorregulación	Procesos de autorregulación	I11: Mm, como, en el otro mes pus sí me llamaron varias porque me llevaba y me llevaba con él, pero ahorita como que ya, ya lo he hecho para allá, ya no, ya no me he llevado E1: ¿Lo hechas para allá? I11: Sí ya como que, ya lo, le digo: "Profe, no va aquí Yamil", y, y ya se lo llevan para allá
Procesos de autorregulación	Estándares internos (momento de interiorización y toma de decisiones)	E1: Ok, ¿Tú decidiste hacer eso, o te dijeron que hicieras eso? I11: No es que sí, yo por ejemplo, yo, en mi mente dije, pos ya, ya que sea hasta aquí de problemas con los profesores y ya nomás le digo: "Yamil, ya vete para allá", y si no quiere pos ya nomás le digo al profesor, pero eso pues salió de mí pues, que no quería problemas con los profesores, y así está
Creencias de autoeficacia	Estándares internos (momento de interiorización)  Creencias de autoeficacia	E1: Ah, ya, ok, ehm, ¿Cómo le haces para lograr lo que quieres aquí en la escuela? I11: Pos nomás poniendo de mi parte, también uno hace relajo pues, pero, uno siempre tiene en la mente que hay que hacer los trabajos pues, que, el, nomás estar, el estar echando relajo no, no te va a sacar el 10, y aunque no tengo un, así un excelente promedio pero ahí me mantengo, no soy ni, ni, ni muy malo ni muy bueno, estoy ahí regular, y ahí me mantengo
Procesos de autorregulación	Procesos de autorregulación (en proceso de cambio a)	E1: En el año anterior, dices que saliste como con 60 puntos, ¿No? I11: Sí E1: Y en este año, en este ciclo llevas un, un buen puntaje de conducta I11: Sí E1: Entonces te preguntaba, ¿Cómo le hiciste para hacer ese cambio? Y me explicabas I11: Sí pues, más que nada, ya, ya tenía miedo de que, de que me, de que me pusieran reportes, y, reportes de pelo, reportes de esos que no, que no tienen, que no valen la pena pues, que lo puedo corregir, ya me dio miedo y ya me lo corto bien, y le decía que lo de Yamil que también, eso, eso fue lo más peor, porque todos los días me llamaban la atención que, que me llevaba mucho con él, y nunca pasó a mayores de que me reportaran o me suspendieran pero, pero sí tení, ya tengo miedo de que, que me vean haciendo un desorden y que pase a mayores el problema, pero sí lo llevé, lo fui llevando a Yamil y, llevando y llevando, y, ya no se junta conmigo, hasta apenas que lo van a cambiar
Guía social y retroalimentación	Guía social y retroalimentación	E1: ¿Por qué dices que te da miedo que te vuelvan a llamar la atención? I11: Por, más que nada por mi conducta y porque mi mamá me dijo que ya le echara ganas, y más que nada por mi mamá lo estoy haciendo

## I12 Ivan

Alex	Maritza	Fragmento de la entrevista
<p>Es muy poca información para generalizar una influencia,  <b>No aplica</b></p> <p>“me gusta hacerlas y colaborar” no dan cuenta de una influencia social</p>	<p>Ninguno</p> <p>(Motivación)</p>	<p>E1: ¿Te cuesta mucho hacer las cosas que te piden aquí en la escuela?            I12: Pues no porque me gusta hacerlas y colaborar</p>



## ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Los integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis Doctoral titulado: **La autorregulación en el contexto educativo: El potencial de la teoría sociocognitiva** que presenta la candidata a Doctora en Educación: **Maritza Trejo Urieta** quien realizó su investigación bajo la Dirección de: **Dra. Ofmara Yadira Zúñiga Hernández** después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente: **Aprobada.**

Observaciones:

Atender los comentarios emitidos por el Comité tutorial respecto al componente teórico de la autorregulación como aporte de la tesis.

Cuernavaca, Morelos, a 21 del mes de Junio de 2021.

DIRECTOR(A) DE TESIS Dra. Ofmara Yadira Zúñiga Hernández	
LECTOR(A) Dr. César Barona Ríos	
LECTOR(A) Dr. Omar García Ponce de León	
LECTOR(A) Dra. Mabel Osnaya Moreno	
LECTOR(A) Dr. Eliseo Guajardo Ramos	
LECTOR(A) Dra. Mariana Inés Tezón	
LECTOR(A) Dr. José Antonio Jerónimo Montes	



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

### Sello electrónico

**OFMARA YADIRA ZUÑIGA HERNANDEZ | Fecha:2021-06-22 09:03:15 | Firmante**

LnP1U2Q4tH/co1HXtpZ+ifgBqBRFB6GVkkXY1WJJS9NkgzjPY6ltROSfCbHicEbsTfOnJgUNslqu1SW5BewlABet81t9oDiT0tpSgkdmWoQONca/wxd7RLgKuf3/CxMxpd1vr5A6N  
Q0T9nJiV9dfIZGVjZLaU/coiPBXtLMTV74x7kFUcrkZdz8Za4516595hDNQWKZa1OwsKVwhLOELyi504n0MdZhrJkU7nhmZHcbonFJwzmFBsCpwaTQ0xRo+lohFkMvTki6PgCjO  
efY9YV1aSiP5wLTUrkHNnvTR+Z+YRp/C8YSdz9v/o/d86TDW4uQNXcullPwfDKDnRHA==

**CESAR BARONA RIOS | Fecha:2021-06-22 09:06:12 | Firmante**

rX9yx37mrZ9V10BkIK6iRFGbQhN/IpMjY5aYKJWiu3UnncoNh49polGr0hs5FM+nWqbRULqgrZdmpE51nMYQm3y4O13NBXa4p1sJklyfx8QmtUm/ngcmr22+UYuRkU0ErAMakD  
TzWZiwkC716z3C7oYmpFqQBv2RTg9JY7kplm8YU0zgfUm5nWsuDWkuVLvsloqDitDzmk3gR7PTC7Z/vIMF1R0k32XZSfzSjzAIY/rZtobpH15+q000K1tCve1n6jFjIP2eo0PT  
W3ShWQTcbUoodZ5bs1iBlAvzRRiJue/ebHIX1vFT9BCb6HG0UaqAsi8hZhA7+ElVZw31osQ==

**MARIANA INÉS TEZÓN N/A | Fecha:2021-06-22 09:42:34 | Firmante**

i8Wc2ieA7Gw3SjcJpCa6djXEN7LSkd99EBy1Rr+sCSkQcHGAcdr5kmFpDN/CLf1XdCBKe6sN/u+7LxVBNJDQwx2/nGgyGVct4JVjlyYdaK8ue6DldSbe5sLRLvTBf1kFiF/L5siOD  
FJWKGBCB2L2sJFU7GetwmpLd99TEX6NKt6F3SoShVMFftsXy0J96RBNQ4S7vpHV7y7Gsm2tqwQPAPfVZkcz/bZGfWS8AWGFtHS3YNMge0i0A1gek7BBU+jRf31obKgTErD  
XcDnkBWKeCCfXyS+zS3XDgc8MF4/pra53UjQd8foej1LdR6Tc33jLOM3tkk8eVpdYod0R4g==

**JOSÉ ANTONIO JERÓNIMO MONTES | Fecha:2021-06-22 10:00:22 | Firmante**

D1jtooflwfBvnySTeAooJKQNIsgK9hWcL1llmeqMG1eLfd68z6SNQIk7Wa56VexMkSdGgoYQ9KwRox5dAbTbd3RDMtqthCORBWTHTHPXD79En01TVvJscyVfyfNbhns0pbxI8sHZu  
P65UUIEHRY7WXfAX4wRvJWBsMt2cThlpwNdVhDhrEYNRb+oTFoiEjarqufIAprKluGwSjdp6o3sHjf2h+fgx2s0vL/EJ3nyMZ2HOj5qp67nZikVnApUAhHIMqH0RjKXKV7GCNdSd  
vKkFJnGbhFSATTXWqQODRbxP3ZHUciM3bRtclSoUOCPgyXdoXp55yJC8+TooHJk1eqA==

**OMAR GARCIA PONCE DE LEON | Fecha:2021-06-22 10:33:48 | Firmante**

rWfdkaTYt9ZqD5SELrHbZ0aBYRZsBgZ23TUyKkYpXITXVo+/-r7nxTEnk9Nj3CVRXR29wKj2hZDI37ww1ROzY43BBpG4gTXI9ySp4CpQw7G+KIYrlok3r4t6vSKR264+0gHqwJA  
oaZE9RccyAJV+roPV8mbpbeaqZCC1dZUBZAKo6fQoz4uzlnaaGBwRm/uiJr7y8R4PuX8sw+ixfQdu3AN2P/ZOM8N2FDzTIWshHppBDY1dtsuZRrqcNaR8QofX2s4elXnTudYRSKM  
w8whvJb4B2XHMEB9IbJui7i7dAUKIKXQQmHChVHa0khLQ+4Obnj8IbTiEp0i8gUzsKZYrw==

**MABEL OSNAYA MORENO | Fecha:2021-06-22 10:34:54 | Firmante**

EYfgL2d4CtwbIFQsI6KZzSucHwBikiQrbI8dv8c9awhsZpbc1NOoMEGgkb+zlr4IF2h+6+3D6YE+G6vKdpxP/pL304Lsx0AQ+aQg5Adr9/+FqSVe8i/bqJahiUQm1MVvndiAmgfpOQD  
G7uW7hJ99Y7TnrNEZLvgR+qYRnfkymV6hvsknr5/9ASGGUVR2vctASaes7XJZ4j+Ds2vRGmKFExTfWdrFySy7y7HYbG5wNBj15FnMYg7rcNwNYzCw1/jEq/GtiHBDlwc3fRMNiS  
qq4JHWDgf8gp39mJ93Ci/IKvFJJbdeTnecHPSBPBJ+KgyDmj/XI7wH2ibJan1+Nxfik3A==

**ELISEO GUAJARDO RAMOS | Fecha:2021-06-22 10:38:52 | Firmante**

gYvOwLC/3r5I9li1JZQx83mjGkdyFnJvc8P0m+ibUV6AE0OnXBGUvqFg881KgOqqbo3SBeWidI9+7teeJN+7BDC1WshPL3uVaeHkUYIHP13ZpBcELTYM4odD+9mqupHIIXjAya2  
vpV0gvmfmsmh2eQet/spoA+kZ9UfLIPAlpNeXYPAJKKDN9lpyO0vDFKIFH2iuEGatoRb+5Fj5MbYFcx3CG48SHVRLWiNi3fXVnGfJLeaMwXog/7U9RJKPJG8dZgPYLtbqQDuRli  
0C1iZKZ1ZMzL23mGJNcqobWrOkeIUltntQuX7vv4joQwAqsdkM3c+XieSARR6OF0U0bQ==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o  
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



Y9LUzV

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/QHGgDxWNlbnqwkZzHPnA7ynMjOaex2qW>

