CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y SUPERIOR

Doctorado en Educación

Desarrollo y evaluación de un programa formativo en habilidades metacognitivas y de regulación emocional en estudiantes universitarios de primer año

Presenta

Mtro. Francisco A. Maldonado Torres

Matrícula: t027067

Director de tesis:

Dra. Karla María Díaz López

Tijuana, B.C., abril del 2026

Desarrollo y evaluación de un programa formativo en habilidades metacognitivas y de regulación emocional en estudiantes universitarios de primer año

TESIS

Que para obtener el grado de:

Doctor en Educación

Presenta:

Francisco Antonio Maldonado Torres

Aprobada por:

7 de abril de 2026

Dra. Karla María Díaz López
Presidente

Fecha de aprobación

Dr. Cristian Ernesto Castañeda Sánchez
Secretario

Dr. Juan Carlos Silas Casillas
Vocal

Dr. José Luis Bonilla Esquivel
Coordinador Académico

NOM 151

Resumen

En la presente investigación se abordó el problema de la falta de intervenciones formativas específicas para fortalecer la autorregulación en estudiantes universitarios de primer año, particularmente en aquellos en situación de apoyo académico. Participaron estudiantes de CETYS Universidad, de entre 17 y 24 años de nuevo ingreso a la institución. El diseño metodológico fue cuasiexperimental con grupo control, medición preintervención (Pre) y medición posintervención (Pos) y una medición diferida, integrando análisis cuantitativos (pruebas t y ANOVA de medidas repetidas) y cualitativos mediante análisis de contenido. Se aplicaron instrumentos validados para medir función ejecutiva, habilidades metacognitivas y regulación emocional, con el propósito de evaluar el impacto de un programa formativo basado en principios neuropsicológicos y estrategias metacognitivas. Con base en los resultados obtenidos se observan mejoras significativas en las habilidades metacognitivas y de regulación emocional de los estudiantes que participaron en la intervención, así como evidencia de transferencia sostenida de los aprendizajes a lo largo del tiempo. La función ejecutiva emergió como modulador de la respuesta al programa. Se concluye que la implementación de intervenciones estructuradas, diseñadas con un enfoque integral y fundamentadas en la neuroeducación, puede favorecer la adaptación y el bienestar de los estudiantes en la educación superior. Estos hallazgos sugieren la necesidad y pertinencia de integrar programas similares en los sistemas de acompañamiento institucional y de personalizar las estrategias formativas considerando la diversidad cognitiva del estudiantado.

Palabras clave: educación superior, emociones, habilidades para la vida, procesos cognitivos.

Tabla de contenido

Introducción 7

Capítulo 1. Planteamiento del problema 9

Preguntas de investigación 15

Objetivo de la investigación 15

Objetivos específicos 16

Supuesto de intervención 16

Justificación 17

Capítulo 2. Marco teórico 22

Estado del arte 23

Proceso de búsqueda 23

Habilidades metacognitivas 26

Regulación emocional 29

Atención plena 30

Reflexiones finales 33

Marco conceptual 34

Evolución del concepto de autorregulación 35

Modelos de la autorregulación 38

Autorregulación y función ejecutiva 43

Modelo jerárquico integrado de la autorregulación. 45

Componentes del modelo jerárquico integrado. 46

Función ejecutiva. 48

Estrategias que impactan positivamente en las habilidades autorregulatorias 51

Técnicas de cambio conductual. 52

Estrategias metacognitivas. 58

Transferencia del aprendizaje 62

Modelos y tipos de transferencia 63

Condiciones para la transferencia 68

Transferencia y función ejecutiva 69

Capítulo 3. Marco contextual 74

CETYS Universidad 74

Orígenes 75

Filosofía y modelo educativo 79

Características del campus Tijuana 84

Normatividad institucional para la admisión 88

La Prueba de Aptitud Académica (PAA) del College Board 90

Criterios de admisión a CETYS Universidad 93

Centro de Desarrollo Estudiantil 99

Programa de apoyo universitario 101

Capítulo 4. Método 106

Identificación de las variables del estudio 109
Independientes 109
Programa formativo en habilidades metacognitivas y de regulación emocional 109
Función ejecutiva 110
Dependientes 110
Habilidades metacognitivas 110
Regulación emocional 111
Participantes de la intervención 111
Criterios de inclusión y exclusión 111
Instrumentos para la recolección de datos 112
Cuestionario sociodemográfico 113
Cuestionario de función ejecutiva BRIEF 114
Inventario de habilidades metacognitivas 115
Escala de dificultades en regulación emocional 117
Proceso metodológico de la intervención 118
Procedimiento de reclutamiento 119
Diseño de la intervención 120
Diseño y planeación del programa formativo 122
Estructura del programa 123
Técnicas formativas 124
Procesamiento y análisis de datos 126

Consideraciones éticas de la investigación 127

Limitaciones metodológicas 129

Capítulo 5. Resultados 132

Descripción de la implementación del programa 132

Muestra obtenida 136

Resultados de los análisis estadísticos realizados 152

Características sociodemográficas de los participantes 153

Caracterización de la función ejecutiva 156

Medición del cambio después de la intervención 159

Estabilidad en el grupo control durante el tiempo 160

Interacción entre la intervención y los grupos 162

Diseño 2: aumento de la muestra del grupo experimental. 167

Diferencias después de la intervención entre grupo experimental y control considerando el factor de función ejecutiva. 169

La transferencia y efectividad del programa 176

Transferencia del aprendizaje 176

Intenciones de transferencia 179

Opiniones de cierre 193

Capítulo 6. Discusión 208

Respecto a la implementación del programa 208

Efectos en las habilidades metacognitivas y de regulación emocional 212

Habilidades metacognitivas 213

Regulación emocional 220

Transferencia del aprendizaje 228

Medición diferida: evidencia de sostenibilidad 229

Transferencia percibida: resultados cualitativos 232

Implicaciones de la transferencia del aprendizaje 235

Función ejecutiva como variable moduladora 237

Integración de hallazgos cuantitativos y cualitativos 242

Capítulo 7. Conclusiones 245

Referencias 256

Apéndices 282

Apéndice A: Consentimiento informado y cuestionario sociodemográfico 283

Apéndice B: BRIEF – A 288

Apéndice C: Inventario de habilidades metacognitivas 291

Apéndice D: Escala de dificultades en regulación emocional 295

Apéndice E: Programa formativo en habilidades metacognitivas y de regulación emocional 298

Apéndice F: Cuestionario de aplicación y transferencia de lo aprendido 342

Apéndice G: Presentaciones de power point por sesión para presentaciones orales 346

Apéndice H: Ejercicios guiados 362

Apéndice I: Ejercicios guiados 383

Apéndice J: Dictamen del Comité de Ética en Investigación (CEI) 408

Apéndice K: Cuestionario de retroalimentación final 409

Índice de tablas

Tabla 1 53

Tabla 2 68

Tabla 3 97

Tabla 4 98

Tabla 5 112

Tabla 6 154

Tabla 7 155

Tabla 8 155

Tabla 9 157

Tabla 10 157

Tabla 11 158

Tabla 12 159

Tabla 13 160

Tabla 14 161

Tabla 15 164

Tabla 16 164

Tabla 17 165

Tabla 18 167

Tabla 19 168

Tabla 20 170

Tabla 21 171

Tabla 22 172

Tabla 23 173

Tabla 24 174

Tabla 25 175

Tabla 26 177

Tabla 27 177

Tabla 28 178

Tabla 29 178

Tabla 30 180

Tabla 31 182

Tabla 32 184

Tabla 33 186

Tabla 34 189

Tabla 35 191

Tabla 36 197

Tabla 37 200

Tabla 38 203

Tabla 39 205

Índice de figuras

Figura 1..... 25

Figura 2..... 122

Figura 3..... 124

Figura 4..... 163

Figura 5..... 165

Introducción

La presente investigación se adentra en la relación entre la metacognición y la regulación emocional, dos dimensiones clave de la autorregulación que resultan fundamentales para la adaptación, el bienestar y el desempeño de los estudiantes en la educación superior. Esto a partir de la identificación de una problemática cada vez más visible: el desfase entre las altas exigencias académicas y sociales del entorno universitario y las herramientas reales con las que cuentan los estudiantes de nuevo ingreso para gestionarlas. Esta brecha abre el área de oportunidad correspondiente al desarrollo de intervenciones formativas que fortalezcan capacidades autorregulatorias de los estudiantes desde una perspectiva integral.

Este estudio propone, diseña e implementa un programa formativo centrado en el desarrollo de habilidades metacognitivas y de regulación emocional, sustentado con base neuropsicológica. A través de una metodología cuasiexperimental con grupo control y medición diferida, se evalúa el impacto de la intervención en estudiantes de primer año en situación de apoyo académico, bajo el supuesto de que dichas habilidades son entrenables, transferibles y sostenibles.

La justificación del estudio se articula desde un doble eje: por un lado, la necesidad práctica de responder a los desafíos del acompañamiento estudiantil en contextos de diversidad funcional y vulnerabilidad académica; por otro, la oportunidad teórica de integrar aportes de la neuroeducación, la psicología cognitiva y la neuropsicología en el diseño de experiencias formativas significativas. En este sentido, la investigación se posiciona en el cruce de disciplinas, proponiendo una mirada innovadora y humanizada del proceso educativo.

La estructura de la tesis avanza desde la contextualización del problema y los fundamentos teóricos del modelo jerárquico de autorregulación, hacia el diseño metodológico, el análisis de resultados y la discusión crítica de los hallazgos. El estudio aborda conceptos como función ejecutiva, estrategias metacognitivas, regulación emocional y transferencia del aprendizaje, no solo como marcos de análisis, sino como componentes activos de la intervención. El marco contextual ancla el estudio en la realidad de CETYS Universidad, ofreciendo una panorámica de su filosofía y su modelo educativo.

El método delineado presenta como variables las habilidades metacognitivas y de regulación emocional, describe a los participantes y lo relacionado al procedimiento metodológico de la intervención. A través de un diseño cuasiexperimental, se plantearon elementos que mejoraron la validez ecológica y aumentaron el control sobre las variables los cuales permitieron profundizar en la interpretación de los resultados.

Finalmente, este trabajo se inscribe en el campo emergente de la neuroeducación con una intención clara: contribuir a la construcción de modelos pedagógicos sensibles a la diversidad cognitiva y emocional del estudiantado. Con ello, se busca no solo generar evidencia sobre el impacto de programas formativos, sino abrir caminos para una educación superior más consciente, inclusiva y adaptativa.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

En la actualidad, las Instituciones de Educación Superior (IES) definen perfiles de ingreso que delinean los intereses, aptitudes y competencias esenciales que deben poseer los aspirantes a sus programas. En estas descripciones, se enfatiza la necesidad de admitir estudiantes con habilidades críticas, reflexivas, con compromiso social y capaces de aprender de manera autónoma. Estos perfiles de ingreso buscan reflejar la amalgama de competencias acumuladas a lo largo de años de formación educativa, las cuales se enfocan en las esferas cognitiva y social, siendo la autorregulación uno de los pilares fundamentales vinculados a estas aptitudes.

Por un lado, la autorregulación ha sido estudiada en diferentes contextos, por ejemplo, desde la investigación educativa se ha trabajado en relación con los procesos de aprendizaje. Este constructo tiene diferentes formas de ser abordado, ya sea desde una perspectiva social o desde la neuropsicología. Desde la perspectiva social, Vygotsky, Bandura y Piaget propusieron modelos que describen la relación que existe entre el contexto sociocultural y el desarrollo cognitivo del individuo (Tudge y Winterhoff, 1993), lo que dio paso al establecimiento de los cimientos para la creación de los modelos que se han usado al abordar la autorregulación del aprendizaje. Desde la neuropsicología, la autorregulación tiene como procesos subyacentes las funciones ejecutivas, en especial los procesos metacognitivos (Roebers, 2017) y, a pesar de que su estudio se ha concentrado en el aspecto cognitivo, es posible reconocer que la autorregulación juega un rol importante en los procesos socioemocionales y la adaptación del individuo al contexto (Salehinejad et al., 2021).

Por otra parte, el campo de las neurociencias han aportado herramientas e información que ha permitido su acercamiento a contextos como el educativo a través del concepto de funciones ejecutivas las cuales son un conjunto de procesos cognitivos que orientan el comportamiento y son fundamentales para el aprendizaje y las tareas diarias, ya que supervisan y regulan tanto el dominio cognitivo como el socioemocional (Baggetta y Alexander, 2016). La maduración de la función ejecutiva es un proceso que inicia a temprana edad, el cual se fortalece conforme al desarrollo del individuo y que influye en la maduración de la autorregulación (Feldman, 2009). En este sentido, las neurociencias proporcionan herramientas para desarrollar definiciones que nos ayuden a comprender los procesos subyacentes de las competencias que se esperan en los estudiantes que ingresan a la universidad tales como, la gestión del tiempo, resolución de conflictos, adaptabilidad y resiliencia.

Alrededor de la década de los ochenta, se comenzó a estudiar la autorregulación y sus subprocesos, influyendo en el cambio del papel que se daba a los factores externos como principal elemento en su desarrollo, lo que ha permitido la adopción de estrategias de enseñanza-aprendizaje como el modelado, la enseñanza verbal y el refuerzo para desarrollar, moldear e integrar la autorregulación en general (Zimmerman, 1989). La búsqueda por la definición de los subprocesos de la autorregulación es un tema que se ha abordado desde diferentes ópticas lo que ha llevado a establecer modelos que intentan explicar su funcionamiento ya que la cantidad de variables a considerar puede ser bastante (Inzlicht et al., 2021). Se observa entonces, que la metacognición en alguna de sus modalidades es considerada continuamente en los abordajes a la autorregulación,

sin embargo, es importante considerar la esfera biológica, sobre todo el aspecto emocional, para comprender el funcionamiento típico esperado de una persona.

Se asume que, si un individuo recibe la estimulación y guía adecuada para favorecer el desarrollo de sus procesos cognitivos y metacognitivos, llegará a los 18 años, edad común de ingreso a la universidad en México, con un conjunto de características y herramientas que le facilitarán hacer frente a las demandas académicas y adaptarse al entorno. En este sentido, se espera que el control que los estudiantes tengan sobre su motivación, procesos afectivos y cognitivos les permita establecer metas alcanzables para llevar a la acción los pasos para el logro de metas, aprender de los resultados, crear una sana perspectiva de autoeficacia y desarrollar habilidades de resiliencia (Bandura, 1988, 1991).

Pintrich (2000) refiere que los estudiantes que cuentan con buenas habilidades de autorregulación se desempeñan mejor en lo académico, aprenden más y logran niveles más altos de desarrollo. Broadbent y Poon (2015) refieren que el uso de estrategias autorreguladoras lleva a mayores logros académicos, tanto en los cursos en línea como de manera tradicional, por lo que los estudiantes que hacen uso de estas estrategias incrementan las probabilidades de lograr éxito académico. Zimmerman (1986) postula que una persona autorregulada es un individuo que planea, se organiza, es autodidacta, se monitorea y realiza autoevaluaciones en las diferentes partes del proceso de aprendizaje, lo que lleva a que se perciba como competente, autoeficaz y autónomo, lo que crea una relación sana del individuo con respecto a lo académico. Por el contrario, la falta de desarrollo de la autorregulación en un individuo puede aumentar

la incidencia de comportamientos negativos que afectan a su calidad de vida, su salud y a su desempeño académico (Robson et al., 2020).

Lo anterior puede observarse en la experiencia que se vive en las instituciones educativas donde el docente busca cumplir con el programa preestablecido que fomenta el desarrollo de las competencias del plan educativo; sin embargo, se identifica que hay estudiantes con deficiencias en la autorregulación, lo cual puede generar un lazo negativo con la institución académica que se refleja en problemas motivacionales hacia sus responsabilidades como estudiante (Li et al., 2013). Asimismo, este tipo de estudiantes se pueden mostrar fuertemente afectados por carecer de estrategias sanas y adaptativas a las exigencias en el salón de clases, lo que provoca que se abrumen y eviten organizar una estrategia para resolver el problema o la tarea (Lemos, 1999); pueden interpretar fácilmente que son rechazados o hay problemas de sentido de pertenencia tanto en el contexto académico como en el familiar (Moeller et al., 2020; Ploskonka y Servaty-Seib, 2015); además, la calidad de sus tareas puede verse afectada debido a conductas inadaptadas de autorregulación y afrontamiento (Bembenutty, 2011), o por la gran cantidad de distractores que tiene a su alrededor (Duckworth et al., 2019). Con tales evidencias se puede interpretar que los resultados observados distan de lo esperado al implementar el modelo educativo por competencias, lo que supone un reto para las Instituciones de Educación Superior (IES) ya que se requiere promover e incentivar la creación de estrategias que fomenten el desarrollo de la autorregulación en los estudiantes que, como tal, interfieren en los procesos de aprendizaje.

A menudo se espera que los estudiantes de educación superior posean un alto nivel de autorregulación apreciable en el desempeño académico y en lo social, ya que

se podría asumir un desarrollo natural de las habilidades metacognitivas y de regulación emocional en el transcurso de la experiencia educativa del estudiante, desde la educación básica hasta el inicio de la educación superior. Para el caso de los estudiantes que necesitan seguir madurando sus habilidades autorregulatorias, estudios recientes indican que el desarrollo de dichas habilidades se benefician cuando son abordadas de manera directa a través de intervenciones (Ergen y Kanadli, 2017; Sun et al., 2017; Wibrowski et al., 2017). En el caso del desempeño académico, Elhusseini et al. (2022) realizaron una revisión de literatura en la que describen un efecto positivo en la aplicación de intervenciones de autorregulación y concluyen que la implementación sostenida de estas intervenciones puede mejorar los resultados académicos de los estudiantes de educación básica. En cuanto al lado emocional y social de la autorregulación, Bailey et al. (2019) sugirieron que abordar de manera explícita y directa el desarrollo de habilidades autorregulatorias en el aprendizaje social y emocional es fundamental para el desarrollo adecuado de estudiantes y docentes; sin embargo, a menudo no se le da la importancia necesaria e, incluso, se crean políticas educativas que pueden tener efectos contraproducentes. Los efectos positivos de intervenciones en las funciones ejecutivas parecen indicar que hay aspectos del desarrollo de la autorregulación que tienen que ser abordados de manera directa y no como consecuencia de un desarrollo natural del individuo expuesto a un sistema educativo (Baars et al., 2015).

De acuerdo con Valenzuela et al. (2020), para que los estudiantes funcionen de manera autónoma y puedan manejar adecuadamente sus recursos motivacionales para evitar problemas como la procrastinación, se necesita una adecuada maduración de la autorregulación. El nivel de maduración de las funciones relacionadas a la

autorregulación varía entre los individuos y responde a diferentes variables, lo que implica diferencias en la población de estudiantes universitarios representando un reto para las instituciones de educación. Baldan Babayigit y Guven (2020), atribuyen la heterogeneidad observada en la población estudiantil universitaria a múltiples variables que definen los perfiles de los estudiantes. Este panorama diverso presenta un desafío para las universidades y docentes, quienes a menudo no logran anticipar ni abordar adecuadamente la enseñanza y modelado de estas habilidades esenciales, resultando en una intervención insuficiente en el desarrollo autorregulatorio de los estudiantes

La heterogeneidad mencionada en el párrafo anterior, permite sostener que en los grupos universitarios habrá estudiantes con deficiencias en sus hábitos de estudio y que exhiben situaciones conflictivas en lo cognitivo, motivacional, afectivo y social como resultado de las deficiencias en las habilidades de autorregulación (Honken y Ralston, 2013); sin embargo, hay estudios en los que se describe, mediante la medición del efecto, que hay programas de formación y fomento de habilidades autorregulatorias que favorecen el desempeño académico y que incluso favorecen la retención del estudiante (Bail et al., 2008; Santelices et al., 2014; Wilby, 2022). A pesar de que existen resultados alentadores de las intervenciones realizadas en instituciones educativas, Hernández y Camargo (2017) refieren que “la ARA [autorregulación del aprendizaje] está en una etapa inicial de desarrollo, caracterizada por la prevalencia de estudios locales, una diáspora de instrumentos usados y pocos estudios que muestren el impacto de programas promotores de ARA” (p. 157).

La autorregulación es crucial para el desempeño académico y social de los estudiantes, abarcando aspectos cognitivos, metacognitivos, conductuales,

motivacionales y emocionales (Panadero, 2017). Por ello, es esencial que las Instituciones de Educación Superior (IES) implementen proyectos que incluyan la formación, intervención y evaluación de la autorregulación en sus estudiantes. Sin embargo, se nota una carencia en el desarrollo de programas formales de autorregulación en el ámbito universitario, así como una falta de documentación y análisis del impacto de estas intervenciones. Es necesario emplear metodologías que no solo mejoren la validez de las aplicaciones, sino que también faciliten la transferencia de aprendizaje a diversos contextos de la vida universitaria.

Debido a lo anterior, el interés de este estudio es el diseño, aplicación y evaluación de un programa formativo de la autorregulación que se enfoque en el desarrollo de las habilidades metacognitivas y de regulación emocional en estudiantes que cursan el primer año de educación superior.

Preguntas de investigación

¿Cuál es el efecto del programa formativo en las habilidades metacognitivas y de regulación emocional de los estudiantes de primer año de educación superior, considerando las diferencias entre grupos experimental y control, los niveles de función ejecutiva, y las percepciones de los participantes sobre su efectividad?

Objetivo de la investigación

Diseñar e implementar un programa formativo orientado al desarrollo de habilidades metacognitivas y de regulación emocional en estudiantes universitarios de primer año, y examinar sus resultados considerando las diferencias entre grupos experimental y control, los niveles de función ejecutiva y las percepciones de los participantes.

Objetivos específicos

1. Diseñar un programa formativo basado en fundamentos neuropsicológicos orientado al fortalecimiento de las habilidades metacognitivas y de regulación emocional en estudiantes universitarios de primer año.
2. Evaluar los cambios en las habilidades metacognitivas y de regulación emocional antes y después de la intervención en los grupos experimental y control, para determinar el efecto del programa formativo.
3. Analizar si el nivel de función ejecutiva (alto o bajo) modula el impacto del programa formativo sobre las habilidades metacognitivas y de regulación emocional.
4. Explorar las percepciones y experiencias de los estudiantes respecto a la efectividad, aplicabilidad y transferencia del programa formativo en su vida académica y personal.

Supuesto de intervención

Partiendo de que el programa por desarrollar y evaluar representa por sí mismo una intervención educativa, y que el diseño de investigación es mixto; en este estudio se consideró pertinente plantear un supuesto de intervención, el cual tiene como propósito orientar la acción investigativa para prevenir sus efectos, este suele plantearse cuando el tipo de conocimiento que se pretende aportar es práctico y contextual lo cual es consonante con la investigación.

Se espera que la participación en un programa formativo estructurado y sistemático diseñado para mejorar las habilidades metacognitivas y de regulación emocional genere un incremento del nivel de las habilidades metacognitivas y de

regulación emocional de los estudiantes participantes en comparación con los estudiantes del grupo control; la mejora se manifiesta en los resultados obtenidos a través de los instrumentos que miden las habilidades metacognitivas y regulación emocional posterior a la intervención y se mantendrá en una medición diferida realizada tres meses después de la intervención.

Justificación

El planteamiento que se ha hecho en este proyecto aborda tres aspectos importantes sobre los cuales se fundamenta su justificación: (1) el uso de los conocimientos que aporta la neurociencia para el abordaje integral del constructo de la autorregulación; (2) el incremento de validez que proporciona la metodología y conocimientos de la neuropsicología para la medición de variables relacionadas al constructo de autorregulación, y (3) los beneficios que se espera puedan recibir los estudiantes involucrados en el programa, en forma de desarrollo de habilidades y adquisición de herramientas para la mejora de su autorregulación, tanto en el aprendizaje como en el ámbito social.

Con respecto al primer aspecto, los avances que se han hecho en el estudio de las neurociencias, su funcionamiento y su relación con la expresión conductual ha permitido ampliar y enriquecer el área de la educación. Fischer et al. (2007) mencionan que los avances que se han hecho en Biología y neurociencias brindan información que proporciona una ventana desde la cual se pueden observar los efectos biológicos de las intervenciones educativas y, aunque la neurociencia no podrá contestar por sí sola todas las preguntas planteadas en la investigación educativa, proporcionará conocimientos y

herramientas que ampliarán y retarán las concepciones tradicionales presentes en el ámbito de la educación.

El campo que surge de la intersección entre las neurociencias y la educación ha sido denominado de diversas maneras, tales como neuroeducación, cerebro y educación, ciencia de la mente, cerebro y educación, entre otros. Este campo ha crecido en las últimas dos décadas y ha buscado su formalización. Actualmente existe la *International Mind, Brain and Education Society,* la cual fue fundada en 2004 con el objetivo de promover la integración de las diversas disciplinas que investigan el aprendizaje y el desarrollo humano, a partir de la consideración de que la educación y su comprensión juegan un rol de suma importancia en la transformación cultural (Fischer et al., 2007). Esto indica que existe un campo interdisciplinario en el cual se puede contribuir al incremento de los conocimientos adquiridos a través de la investigación de las neurociencias en el ámbito de la educación.

La incorporación de la visión de las neurociencias a la investigación educativa puede mejorar el entendimiento y comprensión de los constructos establecidos en el ámbito educativo, ya que, según Campbell (2010), las neurociencias en educación proporcionan un marco de referencia que puede corroborar, refutar o mejorar la validez, confiabilidad y relevancia de las teorías del aprendizaje y la enseñanza gracias a las herramientas y métodos que aporta para la comprobación de hipótesis.

Las neurociencias han tenido un papel relevante en la educación desde hace varias décadas, con investigaciones que abordan los procesos cognitivos esenciales para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades específicas. El proceso de aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas, disciplinas claves e instrumentales en la

formación académica, han sido estudiadas a detalle y han proporcionado información relevante para la práctica en el salón de clases, lo que deja a los docentes ávidos por más conocimientos, lo que ha creado un terreno fértil para la aparición de los neuromitos, los cuales pueden ser erradicados en el momento que se estrechen los lazos de las neurociencias y la educación (Dekker et al., 2012; Goswami, 2006). Según Goswami (2004), con la creatividad adecuada, los métodos de las neurociencias tienen el potencial de proporcionar información relevante para el diseño curricular y mejorar la calidad de enseñanza. Debido a lo anterior, se considera pertinente el abordaje que se hace en este estudio, el cual implica abordar el concepto de autorregulación que integre las posturas tradicionales con el matiz proporcionado por la neurociencia y así contribuir en el ámbito de la neuroeducación.

Con respecto al segundo aspecto, la metodología de medición proporcionada por la neuropsicología comprende un reto que acompaña la incorporación de las neurociencias en el ámbito educación es la aplicación práctica y contextualizada que permita el trabajo interdisciplinario. Este estudio propone emplear la neuropsicología como un puente efectivo para integrar la neurociencia y el ámbito educativo, destacando sus aplicaciones prácticas.

La neuropsicología es una ciencia que estudia los procesos fisiológicos del sistema nervioso y lo relaciona con la conducta y la cognición en términos del funcionamiento normal o esperado, y de los procesos disfuncionales asociados al daño cerebral (*APA Dictionary of Psychology*, s.f.). Cuenta con la aplicación clínica de sus conocimientos, los cuales se expresan a través de técnicas de medición y evaluación que permite la intervención, rehabilitación y compensación de la funcionalidad del

individuo, las cuales pueden ser ajustadas para su incorporación en protocolos de investigación; de la misma manera, la neuropsicología clínica y sus estrategias de atención a casos pueden ajustarse al entorno educativo por su naturaleza. Según Nouri (2013), se necesita establecer un conjunto de estrategias prácticas para la colaboración interdisciplinaria de las neurociencias en el ámbito educativo, con el desarrollo de un marco de referencia y definiciones en común que permitan la comunicación entre disciplinas lo que marcaría el inicio de esta colaboración. Una comunicación bilateral es esencial para el campo de la neuroeducación, por lo que la neuropsicología puede ser un aliado natural, ya que cuenta con el bagaje teórico y práctico sin dejar de lado la apertura y sensibilidad para la adaptación a los diferentes contextos que se puedan presentar (Ansari et al., 2012).

Howard-Jones et al. (2015) refieren que la contribución que busca la neuroeducación es la construcción de un campo a través del trabajo en conjunto y no de un modelo en el que los neurocientíficos den recomendaciones de aplicación a los educadores, pues su construcción depende del ampliar las perspectivas epistemológicas de científicos y educadores, la comprensión de significados de términos establecidos y la apreciación de ambos campos de acción, lo que puede dar lugar a un diálogo.

El debate en torno al campo de la neuroeducación a menudo cuestiona la capacidad de las neurociencias y sus herramientas, como la neuroimagen y los electroencefalogramas, para reflejar adecuadamente el contexto educativo. No obstante, se podría plantear que la neuropsicología ofrece un puente prometedor para la incorporación de estrategias de medición que, aunque podrían incluir estudios de laboratorio, también permiten adaptaciones al entorno educativo.

Asimismo, la neuropsicológica busca aumentar la validez ecológica de sus pruebas, mediciones e intervenciones, pues existe la necesidad de explorar la relación entre las funciones que se miden y su expresión en la vida cotidiana (Tirapu Ustárroz, 2007). Esto coloca a la neuropsicología en una posición donde, de manera natural, incursionará cada vez más en el contexto educativo y en la observación *in situ*.

En relación con el tercer punto, se espera que los estudiantes que participen en el programa formativo experimenten beneficios significativos que fomenten su desarrollo personal, mejoren su aprendizaje y enriquezcan su interacción social. El abordaje que se plantea sobre la autorregulación será a través de dos subprocesos, las habilidades metacognitivas y la regulación emocional. Este abordaje permitirá establecer una visión integral que puede impactar tanto en la esfera académica de los individuos como en la esfera social. El presente programa formativo en habilidades metacognitivas y de regulación emocional proporciona conocimientos y herramientas prácticas para su implementación en contextos reales esperando contribuir en un desenvolvimiento exitoso en el contexto de la educación superior.

La creación de un programa formativo abre la posibilidad de formar parte de los programas de desarrollo estudiantil de la institución en dónde se llevará a cabo. Esto se espera que sea una contribución a la postura de comprometer a las instituciones de educación superior en la adopción de un rol formal y activo en el desarrollo de estas habilidades en sus estudiantes.

Por lo descrito anteriormente, se considera que las aportaciones que este estudio puede hacer son pertinentes, relevantes, novedosos y de interés para las instituciones de educación superior y para sus estudiantes.

Capítulo 2. Marco teórico

En este capítulo se presenta la literatura que aporta las bases teóricas y conceptuales relacionadas con la autorregulación y la función ejecutiva en el contexto universitario. Este capítulo se divide en dos apartados: la revisión de literatura y el marco conceptual.

La revisión de estudios empíricos sobre autorregulación en educación superior durante los últimos cinco años, refieren grandes retos en cuanto a las limitaciones, la falta de validez y el manejo de las múltiples variables presentes en los diseños de investigación y en el contexto que se realizan. En este sentido, se están realizando esfuerzos para contrarrestar el impacto de estas variables, utilizando la neuropsicología como una herramienta para este propósito. Así, se citan y describen investigaciones en las que se analiza la autorregulación en relación con la función ejecutiva, tanto desde una perspectiva conceptual como una medida de control.

El marco conceptual se construye a partir de la noción de la diversidad de conceptos y la evolución de la autorregulación. En este sentido, se describe el modelo jerárquico integrado de la autorregulación (Blair y Ku, 2022) el cual integra el concepto de autorregulación considerando una perspectiva biopsicosocial de la autorregulación lo que establece a los aspectos biológicos como fundamentales a considerar tanto en el desarrollo como en el funcionamiento de la autorregulación.

Debido a que se desarrolla un programa formativo de habilidades metacognitivas y de regulación emocional, se conjugan estrategias que permitirán su construcción abarcando estrategias básicas de cambio o regulación conductual hasta estrategias complejas que apelan a las habilidades metacognitivas. Debido a la naturaleza de este

proyecto, se aborda el fenómeno de transferencia del aprendizaje ya que se considera un aspecto importante tanto para la construcción del programa como para su evaluación. A continuación, se describen ambos apartados.

Estado del arte

En este apartado se presenta la revisión de literatura relevante para este estudio sobre la autorregulación y el abordaje que ha tenido en el contexto de la educación superior. A partir del interés de abordar el tema de la autorregulación y sus componentes cognitivos, emocionales y conductuales, se incluyen estudios sobre el control emocional y la función ejecutiva en el contexto de la educación superior.

Para realizar la revisión de la literatura sobre el tema de interés se llevó a cabo el proceso de búsqueda en tres fases las cuales agrupan las actividades de búsqueda de literatura, identificación y selección de los artículos relevantes que proporcionen una visión actualizada de la autorregulación en el contexto de la educación superior. A continuación, se describe a detalle el proceso de búsqueda.

Proceso de búsqueda

La determinación de las palabras clave se dio en función de tres temas generales: autorregulación, regulación emocional, función ejecutiva y atención plena. La autorregulación es el tema principal de este proyecto, por lo que es esencial conocer su estado actual en el campo educativo. El tema de regulación emocional se considera relevante, ya que es una variable presente en la experiencia del individuo, en lo social y en lo académico. El tema de función ejecutiva se considera un eje importante en este proyecto, debido a que su implementación en el campo educativo puede servir para ampliar y robustecer la investigación de la autorregulación. En cuanto a la atención plena,

se ha constatado un impacto significativo en la autorregulación y la regulación emocional, además de proporcionar estrategias y programas de intervención con resultados positivos

Se optó por la búsqueda en inglés debido a que existe mayor cantidad de publicaciones en este idioma con relación a estos temas, mientras que en español se buscó principalmente en fuentes locales o con mayor relación al contexto del proyecto. Para mejorar la precisión de los resultados, se utilizaron operadores booleanos para combinar las palabras clave.

Las palabras clave *self regulation, emotional regulation, self control* y *mindfulness* se usaron para identificar estudios que abordan el constructo de autorregulación y los componentes subyacentes. Los términos anteriores se combinaron con las palabras clave *intervention* y *higher education,* para distinguir estudios donde se haya implementado algún programa de intervención con estudiantes universitarios que tuvieran como propósito el desarrollo de habilidades autorregulatorias. A las combinaciones anteriores se agregó el término de *executive function* para identificar trabajos en los que se haya usado la perspectiva neuropsicológica para la definición de la autorregulación y en la medición de variables. Para la búsqueda de fuentes en español se utilizó la traducción de cada término previamente mencionado.

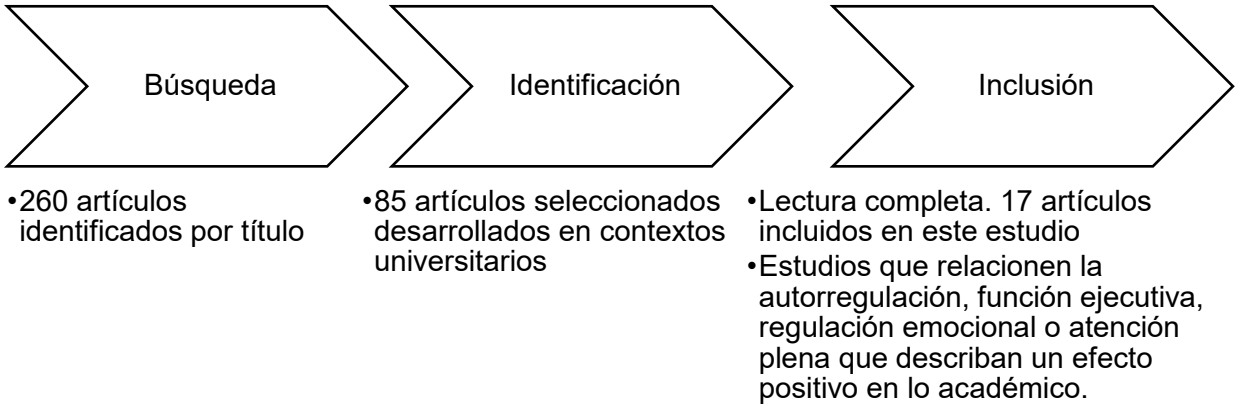
Se realizó la búsqueda de artículos en las siguientes bases de datos: Springer, EBSCO, Scopus, PsycINFO, Dialnet, ERIC, DOAJ y SAGE. Al realizar la búsqueda, se aplicó un filtro que limitaba los resultados a publicaciones realizadas entre 2019 y 2023. A partir de una revisión inicial de los resultados de la búsqueda, se identificaron 260 artículos que se consideraron relevantes. Posteriormente, en una revisión de título y

resumen, se filtraron 85 artículos los cuales fueron estudios realizados con estudiantes universitarios.

Se establecieron las siguientes criterios de inclusión de artículos en esta revisión: (1) trabajos que implementen evaluación de la autorregulación, regulación emocional, función ejecutiva o una combinación de estas, en el contexto académico; (2) estudios con diseños experimentales, cuasiexperimentales y correlacionales; y (3) estudios que describen una relación positiva entre la autorregulación emocional, la regulación emocional, la función ejecutiva, atención plena o una combinación de estas, y su efecto en el rendimiento académico o en el proceso de aprendizaje. A partir de los criterios anteriores, se revisaron los 85 artículos restantes y 17 fueron identificados como relevantes para este estudio. En la **Figura *1***, se resume el proceso descrito anteriormente.

Figura 1

Proceso de búsqueda y revisión



A continuación, se presentan los estudios revisados en tres temas generales: autorregulación, regulación emocional, y autorregulación y función ejecutiva. Los artículos se presentarán en orden cronológico de publicación dentro de cada tema.

Habilidades metacognitivas

El estudio realizado por Baldan Babayigit y Guven (2020) tiene como objetivo examinar las habilidades de autorregulación del aprendizaje con la que cuentan los alumnos de pregrado de una universidad en Turquía y describir el rol que tienen los programas de educación superior para promoverlas. Realizaron un diseño mixto, el cual consta de entrevistas semiestructuradas a 17 alumnos de último año de carrera, así como la aplicación de un cuestionario de información personal y de habilidades del aprendizaje autorregulado a una muestra de 1,411 alumnos de diferentes facultades, de nuevo ingreso y de semestres avanzados. Los resultados cuantitativos obtenidos muestran en nueve de las 14 facultades hay una diferencia significativa de la media de habilidades de autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes de nuevo ingreso en comparación con los de último año. Los resultados cualitativos revelan que los elementos relacionados con la enseñanza, los docentes y el contexto desempeñan un papel crucial en el desarrollo de las habilidades de autorregulación del aprendizaje en la educación superior. Sin embargo, a pesar de su importancia, se observa una falta de implementación suficiente de estas prácticas en el ámbito educativo universitario. Estos hallazgos subrayan la necesidad de promover y potenciar la integración de estos elementos, tanto a través del currículo como a través del personal docente y los factores contextuales, para fomentar de manera efectiva la autorregulación del aprendizaje en la educación superior.

Aghaei et al. (2022) realizaron un estudio con el objetivo de investigar la relación entre la reflexividad, la cual definen como proceso metacognitivo, y las estrategias de aprendizaje autorregulado en 34 estudiantes de maestría del área médica de una

universidad en Irán. Se implementaron dos cuestionarios: de aprendizaje autorregulado y de reflexividad. Los datos fueron analizados a través de la *t de Student*. Los resultados mostraron una relación positiva y significativa entre la reflexividad y las estrategias de aprendizaje autorregulado, lo que sugiere que los estudiantes que utilizan estrategias autorreguladas de aprendizaje tienden a ser más reflexivos. No se encontró una relación significativa entre la reflectividad y las estrategias específicas autorregulatorias, tampoco se encontró alguna relación significativa entre las estrategias de aprendizaje autorregulatorias entre estudiantes de tiempo completo y estudiantes de cursos virtuales.

En cuanto a las diferencias que se pueden observar en el uso de estrategias autorregulatorias, Teng (2022a) realizó un estudio en el que se busca la relación entre el uso de estrategias de autorregulación reportadas por los estudiantes y los factores sociales, psicológicos y lingüísticos en estudiantes del idioma inglés de tres universidades en China. Se les administró una prueba de redacción y según el puntaje obtenido se hizo una división de dos grupos, los de alto rendimiento en redacción (n = 101) y los de bajo rendimiento (n = 98). Posterior a esto, los estudiantes contestaron el cuestionario de desarrollo de redacción autorregulada, creado por el autor; el cuestionario de estrategias de redacción para un aprendizaje autorregulado y el cuestionario de estrategias motivadas para el aprendizaje. Los resultados sugieren que, con una fuerte percepción de motivación y autoeficacia, los estudiantes aumentan el uso de estrategias de regulación motivacional y el compromiso cognitivo y social para el logro de objetivos académicos.

Koh et al. (2022) realizaron un estudio con 3,316 estudiantes universitarios de nuevo ingreso para entender la relación de la autoeficacia y la autorregulación en la

calificación promedio del primer semestre y la retención del primer al segundo año, tomando en cuenta la diferencia entre estudiantes de primera generación y diferentes grupos étnicos. Los estudiantes respondieron un cuestionario institucional que exploró información demográfica, autoeficacia, regulación emocional y regulación del comportamiento. Se encontró que los estudiantes latinos obtuvieron los puntajes más bajos en autoeficacia, autorregulación y éxito académico, y es más probable que sean estudiantes de primera generación. También se encontró una asociación positiva entre la autoeficacia y la retención para estudiantes latinos. Los resultados indican que la autorregulación conductual está positivamente asociada con el promedio de calificaciones, mientras que la autorregulación emocional parece tener una relación negativa. Sin embargo, se sugiere que la autorregulación emocional tiene un rol diferente en el éxito académico que no fue abordado en este estudio.

Teng (2022b) realizó una intervención sobre estrategias de autorregulación para la redacción en inglés en 80 estudiantes universitarios en China. Siguió un diseño mixto, una parte cuasiexperimental con medición preintervención y medición posintervención con grupo control, observación durante clase y seguimiento posterior a la intervención con dos estudiantes reclutados a quienes se les hizo una entrevista semiestructurada y se les solicitó el uso de diarios reflexivos. Se usó una encuesta sobre redacción autorregulada, creada por el autor, junto con exámenes de redacción en la medición preintervención y medición posintervención. Para la observación se usó una lista de cotejo. En este estudio se tomó en cuenta el sesgo que los instructores dan en este tipo de intervenciones, por lo que se realizó un entrenamiento de instructores, el cual constó de mesas de trabajo y talleres, una sesión semanal a lo largo de cuatro semanas. Los

resultados de los análisis sugieren que la intervención de habilidades autorregulatorias para la redacción fue efectiva para mejorar el rendimiento de escritura de los estudiantes por la implementación de estrategias de autorregulación y del efecto positivo en su motivación y en su autoeficacia.

Regulación emocional

Zhoc et al. (2021) llevaron a cabo un estudio para examinar si las diferencias individuales en la inteligencia emocional influyen en el aprendizaje, el compromiso y logro académico de 1,760 estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior de 10 facultades diferentes de universidad. Implementaron un diseño mixto. En la fase cuantitativa se usaron cuestionarios para cada una de las variables y en la fase cualitativa se hicieron cuatro grupos focales divididos según el nivel de inteligencia emocional evaluado (alta inteligencia emocional y baja inteligencia emocional). Se observó que un mayor grado de inteligencia emocional se relaciona a mayores puntajes en el aprendizaje autónomo, mayor compromiso, mayor y mejor interacción con pares y docentes, y mayor probabilidad de cumplir con metas académicas y sociales. Aunque no se encontró una relación directa con el promedio de calificaciones, este estudio destaca la importancia de la inteligencia emocional para el óptimo rendimiento de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso a la educación superior.

Jarell et al. (2022) evaluaron el rol de las estrategias de regulación emocional en las emociones de logro, el aprendizaje y el rendimiento en exámenes de 174 estudiantes en una universidad de Estados Unidos. Se utilizó un cuestionario de cuatro fases con los cuales se midieron variables como la evaluación de control y valor, la regulación emocional, la ansiedad y la desesperanza. Se encontró que la evaluación de control y

valor, y la regulación emocional predicen las emociones de logro, mientras que las evaluaciones y reevaluaciones, y las estrategias cognitivas contribuyen significativamente a predecir la experiencia durante los exámenes y el rendimiento académico. Los resultados destacan la importancia de la regulación emocional en el desempeño académico de los estudiantes universitarios.

Heydarnejad et al. (2022) realizaron un estudio cuyo objetivo era encontrar la relación entre la regulación emocional académica y la autoevaluación así como encontrar la relación entre la autoevaluación y el optimismo académico en 395 estudiantes universitarios en Irán. Se usaron tres cuestionarios, uno diseñado para cada variable. El análisis de regresión lineal(Rivas et al., 2022) les permitió concluir que los estudiantes con mejores habilidades de regulación emocional tienen mejores herramientas para evaluar sus actividades y proceso de aprendizaje, por lo que son estudiantes más comprometidos, más activos e involucrados, lo que lleva a que se sientan más responsables y autónomos de su aprendizaje, y tienen mejores habilidades para adaptarse al entorno académico.

Atención plena

En el estudio de Wimmer et al. (2019) se examinaron los efectos de un programa de entrenamiento en atención plena con y sin yoga en estudiantes universitarios. El diseño no aleatorizado incluyó grupos experimentales y de control, con mediciones previas y posteriores. El estudio se llevó a cabo con 169 estudiantes en una universidad alemana. Los resultados indicaron que ambas formas de entrenamiento en atención plena produjeron mejoras en la regulación emocional y el estado de ánimo de los participantes en comparación con el grupo de control pasivo. Se concluyó que el

entrenamiento en atención plena resulta beneficioso para fortalecer las habilidades emocionales de los estudiantes universitarios, y que es posible lograrlo sin el componente de yoga y sin extender el programa a más de 12 semanas. A pesar de que este estudio se centró en el uso de la reevaluación cognitiva por parte de los participantes, los autores sugieren una relación intrincada entre la autorregulación cognitiva y la experiencia sensorial interna. Esta sugerencia destaca que la regulación emocional consciente opera mediante diversos mecanismos que colaboran para influir en la experiencia emocional y su expresión.

Zhang et al. (2019) llevaron a cabo un estudio para evaluar los impactos de un programa de meditación y atención plena de 8 semanas en la regulación emocional y cognitiva de individuos sin experiencia previa en meditación, en China. Los 40 participantes se dividieron al azar en un grupo de entrenamiento y otro en lista de espera como grupo de control. Las mediciones se realizaron antes de comenzar el programa, a la mitad y al final. El entrenamiento resultó en un aumento significativo en los niveles de atención plena y una disminución de la ansiedad, la depresión y la rumiación en el grupo de entrenamiento en comparación con el grupo de control. Además, se observó una mejora en el rendimiento en la tarea Stroop, lo que indicó una mayor atención en el grupo de entrenamiento. Estos resultados sugieren que el entrenamiento en atención plena puede ser beneficioso para mejorar la salud mental y la regulación emocional en personas sin experiencia en meditación. El estudio aporta una metodología útil para implementar el programa, dividiéndolo en dos fases: cuatro semanas de enfoque en la atención y cuatro semanas de monitoreo abierto. También es importante mencionar la medición de la atención mediante la prueba de Stroop como un elemento relevante.

Bai et al. (2020) llevaron a cabo un ensayo controlado aleatorizado para evaluar el efecto de un programa de entrenamiento en atención plena en la regulación emocional de estudiantes de primer año de una universidad pública en Estados Unidos. El estudio se desarrolló a lo largo de un semestre y empleó evaluaciones momentáneas ecológicas (EMAs) con una muestra de 52 estudiantes. Los resultados indicaron que el entrenamiento en atención plena generó mejoras en la regulación emocional en respuesta al estrés familiar. En el grupo de entrenamiento en atención plena, se observaron respuestas emocionales más estables y niveles reducidos de emoción negativa, rumiación e interferencia. Estos hallazgos resaltan la eficacia de la atención plena para mejorar la regulación emocional tanto en situaciones estresantes familiares como en el estrés cotidiano experimentado por estudiantes universitarios.

En el estudio realizado por Zarotti et al. (2020), se examinó la relación entre atención plena, reevaluación cognitiva y resiliencia en estudiantes universitarios del Reino Unido. Participaron 811 estudiantes de pregrado y posgrado de diversas áreas académicas. Se utilizó una encuesta en línea con cuestionarios validados para medir las variables de manera transversal. Los resultados mostraron una relación significativa y positiva entre reevaluación cognitiva, atención plena y resiliencia, y se encontró que la atención plena mediaba la relación entre reevaluación cognitiva y resiliencia. Esto sugiere que la implementación de programas de atención plena en universidades podría fortalecer la resiliencia, mejorar su rendimiento académico y mejorar el bienestar psicológico de los estudiantes.

Lynn y Basso (2023) llevaron a cabo un ensayo controlado aleatorizado de 4 semanas en Virginia Tech en Estados Unidos de América. Su objetivo fue investigar el

impacto de un programa de atención plena que aborda la meditación y sus fundamentos neurocientíficos, comparando un diseño instruccional con señales basadas en la compasión frente a instrucciones funcionales. 89 participantes fueron asignados aleatoriamente a dos grupos: uno recibió meditación con indicaciones funcionales y el otro con instrucciones de autocompasión. Los resultados demostraron mejoras significativas en la atención plena, la autocompasión y una reducción en la depresión debido a la meditación, sugiriendo una mejora de la autorregulación. Se observó que aquellos que experimentaron mayores beneficios inmediatos también experimentaron mejoras duraderas en la atención plena y la autocompasión, destacando la importancia de la práctica continua para la salud mental. Se concluyó que la meditación tiene efectos positivos en el bienestar mental por sí sola ya que no hubo un efecto adicional por las instrucciones basadas en autocompasión. Este estudio aporta una metodología replicable sobre la cual se puede trabajar para comprender mejor los mecanismos implicados.

Reflexiones finales

La revisión de estudios realizada ha permitido identificar áreas de oportunidad en el tema de la autorregulación y la regulación emocional, así como elementos importantes a considerar en el desarrollo de la metodología del proyecto. Además, se ha observado la integración de la neuropsicología en el ámbito educativo, lo cual guiará este proyecto en la incorporación de las neurociencias en la investigación educativa.

La revisión de literatura describe dos áreas generales para entender la autorregulación en el contexto educativo. La primera es la presencia de una correlación positiva entre la autorregulación, la función ejecutiva, la regulación emocional y la

atención plena con las conductas consideradas positivas en cuanto al aprendizaje y las relaciones interpersonales e intrapersonales y la factibilidad de la creación de intervenciones que fomenten las habilidades autorregulatorias en estudiantes de educación superior. La segunda, la revisión también señala áreas de oportunidad en cuanto a la validez interna y externa de los estudios revisados en forma de limitaciones en sus diseños, en la medición y control de variables, así como la falta de un consenso en la definición del constructo de autorregulación en la educación superior.

En conclusión, resulta fundamental establecer un constructo claro y definido que permita la integración de herramientas neuropsicológicas adecuadas, con el fin de contribuir al conocimiento existente y mejorar las oportunidades de una aportación positiva a los participantes de este estudio.

Marco conceptual

En este apartado, se abordará la evolución del concepto de autorregulación y los modelos que han categorizado las diversas perspectivas desde las cuales se ha estudiado. Se definirá la relevancia de adoptar un modelo que proporcione una visión holística de la autorregulación, y se describirá el modelo jerárquico de la autorregulación y sus componentes, estableciéndolo como el marco teórico que guiará el presente estudio.

En particular, se dará énfasis a la función ejecutiva como componente superior dentro del modelo jerárquico integral. Se explorarán las distintas capacidades y habilidades cognitivas que engloba la función ejecutiva, y se analizará su importancia en el proceso de autorregulación. Comprender el papel central de la función ejecutiva

permitirá tener una visión más completa de cómo influye en la capacidad de los individuos para regular su conducta, emociones y pensamientos.

Como parte final del apartado, se abordarán las estrategias identificadas en los estudios de intervención en autorregulación, tanto aquellas relacionadas con el control conductual como las estrategias metacognitivas. Se describirán las técnicas y enfoques utilizados para mejorar la autorregulación en diferentes contextos, destacando su efectividad y aplicabilidad en el ámbito educativo. A continuación, se abordará el marco conceptual que brindará sustento a este proyecto.

Evolución del concepto de autorregulación

La determinación del origen preciso del concepto de autocontrol a lo largo de la historia puede resultar desafiante debido a que se encuentran referencias a este proceso en distintas tradiciones religiosas, filosóficas y doctrinas. Sin embargo, en el ámbito de la literatura científica se ha observado un progreso gradual en el desarrollo y comprensión del concepto de autorregulación.

Diversos autores han contribuido al avance en el área de la autorregulación. Por ejemplo, William James (1890) , reconocido como uno de los principales exponentes del pragmatismo y destacado por sus aportes en psicología, postulaba que la autorregulación implicaba un esfuerzo consciente y una atención selectiva para resistir impulsos inmediatos. Describía este proceso como una lucha interna entre impulsos y deseos contradictorios, lo que establece al proceso atencional como un mediador fundamental.

Otra postura relevante es la de Mischel et al. (1972), quienes concluyeron que el autocontrol implica tanto la elección de retrasar la gratificación como la capacidad de

distraerse efectivamente para mitigar la frustración. Estas acciones dependen de las expectativas y las experiencias pasadas del sujeto, así como de su habilidad para generar distracciones internas y mantener un comportamiento orientado a la meta. Estas conclusiones pueden contradecir la postura de William James y preparan el camino para futuros estudios.

Asimismo, Sigmund Freud (1927) propuso un modelo de aparato psíquico que describía la dinámica interna de la psique humana. En su modelo, el Yo se esfuerza por equilibrar las demandas y deseos del Ello, que representa los impulsos y deseos primitivos, con las restricciones impuestas por el Superyó, que representa las normas y los valores internalizados. Esta dinámica interna se relaciona con la noción de autocontrol o autorregulación, ya que implica un conflicto entre las demandas del Ello y las restricciones del Superyó.

Diversas posturas y teorías han contribuido al avance en el estudio de la autorregulación. Durante la década de los 80, se observó un aumento en las publicaciones en revistas científicas, de psicología, educación y administración, de estudios sobre la autorregulación y la descripción de los subprocesos implicados, lo que condujo al desarrollo de una amplia variedad de constructos relacionados con la autorregulación (Boekaerts et al., 1999).

Bandura (1986) propuso que las personas tienen la capacidad de regular y controlar su comportamiento a través de procesos como la autorreflexión, el establecimiento de metas, la autoevaluación y el monitoreo de su propio desempeño. En esta perspectiva, se reconoce que la autorregulación implica una serie de procesos interrelacionados. En la misma línea, Zimmerman (1986, 2000) desarrolló un modelo de

autorregulación en el aprendizaje que examina cómo el establecimiento de metas, el monitoreo del progreso, el manejo de distracciones, la regulación motivacional y la autoevaluación son elementos clave en la autorregulación y en el contexto educativo.

En la década de los 90, se logró vislumbrar la estructura de una definición de autorregulación sobre la cual se pueden basar futuros modelos. Bandura (1991) mencionó que para establecer un sistema de control ejecutivo que tome en cuenta la complejidad de la autorregulación, es necesario considerar elementos que permitan controlar y predecir el esfuerzo necesario para lograr una tarea, valorar las reacciones emocionales ante el desempeño, evaluar la propia eficacia para alcanzar metas y promover la reflexión metacognitiva.

Al mismo tiempo, la neuropsicología y las neurociencias se vieron beneficiadas por el avance en la neuroimagen durante la década de los 90. Desde su origen, la neuropsicología clínica se ha enfocado en el estudio de la expresión conductual de la disfunción cerebral (Lezak, 2012), pero los avances tecnológicos permitieron que se adentrara en el estudio del desarrollo y la expresión conductual del cerebro sano, lo que abrió las puertas para incorporarse gradualmente en áreas como la educación. Debido a su origen, la neuropsicología se ha enfocado en la medición a través del déficit o disfunción cerebral para medir las habilidades que funcionales y disfuncionales, agrupadas bajo el concepto de función ejecutiva y procesos cognitivos (Lezak, 2012).

Para Luria (1966), uno de los principales exponentes de la neuropsicología, la función ejecutiva se refiere al conjunto de habilidades cognitivas superiores que intervienen en la planificación, organización, toma de decisiones, control de impulsos, atención y resolución de problemas. Estas habilidades son fundamentales para el

comportamiento adaptativo y la autorregulación. A través de esta definición y descripción de habilidades cognitivas se han establecido marcos de referencia para el estudio de la autorregulación, que aportan conocimientos a modelos propuestos.

Barkley (2001) propone una perspectiva evolutiva y adaptativa para la autorregulación. Esta propuesta divide la autorregulación en: acciones sensoriomotoras autodirigidas, lenguaje autodirigido, emoción/ motivación y juego autodirigidos. Esta propuesta, brinda un marco teórico para su estudio desde que permite capturar la complejidad y la dinámica de la autorregulación.

En resumen, existe un progreso gradual en el desarrollo y comprensión del concepto de autorregulación a lo largo de la historia. Diferentes autores han contribuido al avance en el área, desde William James (1890) y su enfoque en el esfuerzo consciente y la atención selectiva, hasta las investigaciones de Mischel (1972) y sus hallazgos sobre la elección de retrasar la gratificación. Además, posturas como la de Freud (1927) han establecido modelos que se relacionan con la noción de autocontrol. Las teorías de Bandura (1991) y Zimmerman (1986) han destacado la importancia de procesos como la autorreflexión, el establecimiento de metas y el monitoreo del progreso. En paralelo, la neuropsicología ha aportado la perspectiva de la función ejecutiva como una pieza fundamental en la autorregulación. En conjunto, estos enfoques han sentado las bases para futuros modelos y teorías en el estudio de la autorregulación.

Modelos de la autorregulación

En el estudio de la autorregulación se han propuesto diversos modelos teóricos que buscan comprender los procesos subyacentes y las dinámicas involucradas en la capacidad humana de regular y controlar su propio comportamiento. Estos modelos

ofrecen marcos conceptuales que ayudan a explicar cómo las personas establecen metas, enfrentan conflictos, experimentan emociones y utilizan sus capacidades cognitivas para lograr un comportamiento deseado.

En este apartado, se describirá el modelo cibernético (Carver y Scheier, 1998), modelo de procesamiento dual (Hofmann et al., 2009), modelo de proceso de autorregulación (Duckworth et al., 2016), modelo de recursos de autorregulación (Baumeister et al., 2018), modelo de sistemas de metas (Kruglanski et al., 2002), el modelo de elección (Berkman et al., 2017) y el modelo de rasgos de control de impulsos. Cada modelo aborda la autorregulación desde una perspectiva particular, enfatizando diferentes aspectos y procesos involucrados en el fenómeno. A través de esta revisión se pretende proporcionar una visión general de las teorías más influyentes en el campo de la autorregulación.

La teoría cibernética (Wiener, 1950) estudia el proceso por el cual los sistemas autorregulados se adaptan y controlan a sí mismos al utilizar la retroalimentación y procesos de control. Carver y Scheier (1998) desarrollaron un modelo que se adhiere a esta teoría, en la que el conflicto se define como la diferencia entre el estado actual y el estado deseado. Cuando se logra reducir suficientemente esta discrepancia, se experimentan emociones positivas, mientras que las emociones negativas surgen cuando no se logra esa reducción. El funcionamiento cognitivo juega un papel fundamental durante la fase de establecimiento de metas y el monitoreo del progreso hacia su consecución.

Hofmann et al. (2009) propusieron un modelo de procesamiento dual en el que enfatizan el conflicto entre procesos *calientes* (sistema I) y *fríos* (sistema II). El Sistema

I es dominante en ausencia de conflicto para preservar los recursos del Sistema II, pero cuando surge el conflicto, el Sistema II se activa para enfrentar las tentaciones. El conflicto genera emociones negativas, mientras que las tentaciones generan emociones vinculadas al deseo. El funcionamiento cognitivo está asociado con el Sistema II, que es más deliberado y controlado.

Según Duckworth et al. (2016) la autorregulación puede ser concebida como una serie de estrategias que permiten evitar la tentación tanto en presencia del estímulo como de manera anticipada, según se aborda en el modelo del proceso de autorregulación. Señalan que este modelo se enfoca en las estrategias que ayudan a prevenir o reducir el conflicto. El conflicto, ya sea anticipado o real, entre una tentación y una meta a largo plazo, es esencial para la autorregulación. Este conflicto genera emociones negativas, mientras que las tentaciones generan emociones evocadas por el deseo. Por su parte, el funcionamiento cognitivo es necesario para tomar decisiones sobre qué estrategias emplear en respuesta a una tentación inmediata o en potencia.

El modelo de recursos de autorregulación propuesto por Baumeister et al. (2018) se centra en el declive del autocontrol y la disposición para hacer esfuerzos a lo largo del tiempo. Según este modelo, el autocontrol continuo puede dar lugar a emociones negativas, como frustración y aburrimiento. Sin embargo, aún no está claro si este declive está relacionado principalmente con la función cognitiva o con procesos de voluntad.

El modelo de sistemas de metas, desarrollada por Kruglanski et al. (2002), se enfoca en la estructura de las metas y los medios para alcanzarlas. Aunque no se aborda explícitamente el conflicto, se asume que este es inherente a la necesidad de elegir entre metas o medios en conflicto. Las emociones positivas surgen al alcanzar las metas,

mientras que las emociones negativas resultan de experiencias de fracaso. En este contexto, el funcionamiento cognitivo desempeña un papel crucial al tomar decisiones entre diferentes metas y medios.

El modelos de elección de Berkman et al. (2017), se centran en cómo las personas ponderan diferentes opciones y seleccionan aquella considerada más valiosa. Aunque el conflicto no es un requisito esencial en estos modelos, puede surgir cuando las opciones de elección son similares en valor. La presencia de opciones similares en valor puede generar emociones negativas, como ansiedad, incluso cuando ambas opciones conducen a resultados positivos. En este proceso de elección, el funcionamiento cognitivo es fundamental para tomar decisiones informadas.

El modelo de rasgos de control de impulsos de Whiteside y Lynam (2001) se enfoca en las diferencias individuales en las dimensiones autorregulatorias generales, como la responsabilidad y la impulsividad. Sostienen que las personas difieren en su capacidad para resistir los impulsos y regular sus comportamientos, y que la capacidad de autorregulación se considera un rasgo de personalidad relativamente estable. Estas diferencias individuales en la capacidad de autorregulación pueden influir en una amplia variedad de comportamientos. En esta propuesta, tanto las emociones positivas como las negativas pueden facilitar u obstaculizar la autorregulación.

Bandura (1986) explora cómo los procesos cognitivos, sociales y motivacionales interactúan para influir en la autorregulación y el autocontrol. Argumenta que la autorregulación implica una interacción entre los factores internos de la persona, como las metas, las creencias y las expectativas, y los factores externos del entorno social. El modelo Sociocognitivo de la Autorregulación (Bandura, 1991) se enfoca en cómo los

procesos cognitivos y sociales interactúan para regular el comportamiento. Para Bandura, la autorregulación se logra a través de la autorreflexión, la autoeficacia y la autorregulación moral. La autorreflexión implica la autoevaluación y el establecimiento de metas, mientras que la autoeficacia se refiere a la creencia en la capacidad de lograr dichas metas. La autorregulación moral se basa en normas y valores personales. Estos procesos son influenciados por el entorno social y la retroalimentación externa. En este modelo, las emociones están relacionadas con la autoevaluación y la satisfacción de las metas, mientras que el funcionamiento cognitivo juega un papel crucial en la planificación, la autorreflexión y la toma de decisiones. La revisión de estos modelos proporciona una vista general del trabajo realizado en la creación de propuestas que expliquen al proceso de la autorregulación y sus componentes. La variedad de posturas puede dificultar la definición de un marco de referencia estable que integre o unifique un modelo general de la autorregulación.

Inzlicht et al. (2021) llevaron a cabo un análisis de los modelos de autorregulación existentes, revelando que difieren en sus enfoques teóricos y conceptos clave utilizados para abordar este fenómeno. Estas diferencias se manifiestan en el nivel de análisis, el concepto de conflicto, la consideración de las emociones y el papel del funcionamiento cognitivo en la autorregulación. Algunos modelos se centran en el nivel de metas o en el aspecto temporal, mientras que otros se enfocan en el conflicto entre diferentes procesos. Las emociones son abordadas de manera distinta en cada modelo, ya sea en relación con la reducción de discrepancias o su asociación con el conflicto y las tentaciones. Algunos modelos destacan el papel crucial del funcionamiento cognitivo en

el establecimiento de metas y la toma de decisiones, mientras que otros no especifican claramente su contribución.

En términos generales, los modelos de autorregulación presentados ofrecen puntos en común y posibilidades de complementariedad, pero también presentan limitaciones en su concepción. Un modelo que logre unificar o integrar estos enfoques podría proporcionar un marco de referencia integral y establecer una dirección clara para la investigación en este campo. A continuación, se presenta un modelo que integra la perspectiva genética, biológica y cognitiva del proceso autorregulatorio y el cual será usado como marco de referencia para este estudio.

Autorregulación y función ejecutiva

En cuanto a la medición de la función ejecutiva en universitarios, Jahitha Begum et al. (2021) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de determinar el nivel de habilidades de función ejecutiva en cuatro componentes: flexibilidad cognitiva, atención, memoria de trabajo e inhibición, en relación con el rendimiento académico del curso de química en estudiantes universitarios de primer y segundo año. Treinta estudiantes de 18 y 19 años del Salem District College en Tamil Nadu, India, participaron en el estudio. Para la medición se creó una batería de pruebas que fue validada por expertos y que reunía varias tareas de ejecución para cada función ejecutiva. Se encontró que hay una correlación positiva y significativa entre las habilidades altas de función ejecutiva y el logro en química de los estudiantes.

Espino-Díaz et al. (2021) investigaron la relación entre la función ejecutiva y la inteligencia emocional con la conducta prosocial en estudiantes adolescentes en España. El objetivo del estudio era identificar factores que puedan predecir la prosocialidad en

adolescentes y su posible inclusión en programas de enseñanza. El estudio fue transversal, descriptivo y correlacional. Se recolectaron datos de 161 estudiantes mediante tres cuestionarios: *Prosocial Behavior Questionnaire* (PCQ) para medir la conducta prosocial, EFECO escala para medir la función ejecutiva y *Bar-On's Emotional Quotient Inventory* para medir la inteligencia emocional. Los resultados revelaron una relación positiva entre la función ejecutiva y la inteligencia emocional con la conducta prosocial, lo que indica que estas variables poseen propiedades predictivas. En particular, se encontró que la flexibilidad cognitiva se relaciona y predice la conducta prosocial, mientras que la empatía está asociada con la organización y el control inhibitorio se relaciona con el respeto, las relaciones sociales y el liderazgo.

Milienos et al. (2021) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de explorar la interacción entre la resiliencia, la regulación emocional y la ansiedad, y cómo estas variables afectan el ritmo de estudio, el aprendizaje, la procrastinación y el promedio de calificaciones. Se evaluaron 316 estudiantes de primer año de la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad de Ioannina, Grecia. Los datos se recopilaron mediante escalas y cuestionarios para cada variable. El estudio identificó cuatro perfiles distintos de estudiantes que consideran tanto habilidades cognitivas como emocionales. El perfil que describe a estudiantes emocionalmente estables y altamente adaptativos muestra promedios más altos de calificaciones. En general, los diferentes perfiles de estudiantes (cognitivo-emocionales) presentan diferencias significativas en cuanto al promedio de calificaciones y la tasa de éxito.

Lin et al. (2023) realizaron un estudio cuyo objetivo es comprender las asociaciones entre la autoeficacia, los logros académicos y la autorregulación en

estudiantes universitarios de primer año durante su transición a la educación superior. Se seleccionó una muestra de 374 estudiantes universitarios de primer año de una universidad italiana. La medición transversal se realizó mediante un cuestionario que incluía dos subescalas: la autoeficacia para el aprendizaje y el rendimiento, y las estrategias de regulación de las actividades de aprendizaje. Los resultados revelan que la autoeficacia y el rendimiento en la transición a la educación superior está positivamente asociada con la autorregulación, mientras que se correlaciona negativamente con la falta de regulación.

Modelo jerárquico integrado de la autorregulación.

Como respuesta a lo anterior, Blair y Ku (2022) proponen un modelo jerárquico integrado de autorregulación que destaca la interacción mutua y bidireccional entre los niveles cognitivos, emocionales, conductuales, fisiológicos y genéticos de la autorregulación. Esto sugiere que los componentes inferiores del sistema de autorregulación, como las respuestas emocionales, los comportamientos y los procesos fisiológicos, se desarrollan antes que el componente cognitivo, categorizado como el componente superior. Este modelo indica que los componentes son altamente influenciados por el ambiente, tanto de forma positiva como negativa, lo que demuestra una fuerte dependencia del contexto proximal y distal. Además, se menciona la importancia de abordar la resiliencia en conjunto con la autorregulación, ya que puede modular los factores adversos del contexto y crear condiciones más favorables para el desarrollo del individuo.

El presente estudio se fundamentará en el modelo jerárquico integrado propuesto por Blair y Ku (2022) como marco teórico que guiará la investigación. La adopción de

este modelo permitirá establecer una estructura conceptual sólida y coherente para el estudio, lo que brinda una base teórica robusta desde la cual analizar y comprender la autorregulación en el contexto específico de esta investigación.

Componentes del modelo jerárquico integrado.

Blair (2014; Blair y Ku, 2022) propone una estructura jerárquica de cinco componentes ordenados de nivel inferior a superior: genético, fisiológico, conductual, emocional y cognitivo. De estos componentes, el cognitivo se considera el componente superior Según este modelo, los componentes de nivel inferior se desarrollan primero, son procesos no conscientes y automáticos, y sirven como base para los componentes de nivel superior, que son conscientes y volitivos.

En cuanto al componente genético, Bell y Deater-Deckard (2007) refieren que predisposiciones fisiológicas que pueden manifestarse en un individuo y que impactan en la neurofisiología y el funcionamiento cerebral. Aunque no se tiene control sobre estas predisposiciones, juegan un papel en la expresión conductual, la regulación emocional y el componente cognitivo.

El componente fisiológico o neurofisiológico tiene un efecto significativo en el desarrollo individual, ya que establece las conexiones neuronales que servirán de base para el funcionamiento de la vida diaria del individuo Según Blair (2014) las experiencias vividas durante la infancia temprana tienen influyen en la plasticidad neuronal y la neurofisiología, que alteran los procesos cognitivos y crean un perfil de funcionalidad que puede perdurar a lo largo del tiempo. Este perfil se ve influenciado por factores estresantes o situaciones contextuales que se presentan a lo largo de la vida y que comienzan con el estilo de crianza.

Es importante destacar que la neurofisiología, las predisposiciones genéticas y el nivel de madurez del sistema nervioso tienen un efecto significativo en los procesos cognitivos, la función ejecutiva y las habilidades de autorregulación. La relación entre la función ejecutiva y el funcionamiento cerebral ha sido establecida a través de estudios de casos anteriores y el uso de técnicas actuales de neuroimagen y estudio de neurofisiología, como señala Chung et al. (2014).

El componente conductual, se encuentra asociado al temperamento. Según Cloninger et al. (2019) hay definiciones conflictivas de temperamento, sin embargo, se asocia a las predisposiciones neurobiológicas, los estilos o formas de reacción emocional y conductual, ausencia de autocontrol o conciencia, estabilidad a lo largo de la vida, heredabilidad y aspectos evolutivos. Estas características se usan como criterios para distinguir al temperamento del carácter, el cual juega un rol consciente en la formación de la personalidad, lo que implica características volitivas al establecer metas y valores, y usar el contexto social y aprendizaje para su desarrollo.

El componente emocional forma parte de los componentes inferiores, los cuales se caracterizan por ser procesos no conscientes y automáticos. Este componente engloba la reactividad y regulación del tiempo, así como la intensidad de las respuestas emocionales, y su regulación se encuentra a cargo del proceso atencional según lo mencionado por Blair y Ku (2022). Estos componentes tienen la característica de ser reactivos y no conscientes, sin embargo, su comunicación ascendente puede interferir en el adecuado funcionamiento del componente cognitivo y, paradójicamente, es el componente cognitivo el que se encarga de regular de manera descendente a través del proceso atencional y la cognición.

En este modelo, se propone que la regulación emocional también está relacionada con la regulación fisiológica. La regulación fisiológica se refiere a la capacidad de regular las respuestas fisiológicas al estrés, como la frecuencia cardíaca y la presión arterial por lo que las estrategias para la regulación emocional puede influir en la regulación fisiológica a través del procesamiento de la carga afectiva usando estrategias adaptativas (Grol y De Raedt, 2021), elevando la relevancia de tener una visión que integre el aspecto emocional en el proceso de autorregulación.

Función ejecutiva. Dentro del marco del modelo jerárquico integral, Blair y Ku (2022) definen la autorregulación como un sistema integrado y jerárquico en el cual la función ejecutiva se posiciona como el componente cognitivo de mayor nivel. Por lo tanto, resulta crucial explorar en detalle la teoría de la función ejecutiva y sus elementos constituyentes.

El concepto de función ejecutiva ha sido definido de diferentes formas a lo largo del tiempo. Para Luria (1966), es un conjunto de procesos mentales superiores que regulan, controlan y dirigen la conducta voluntaria y las acciones orientadas hacia una meta. Lezak (2012) define a la función ejecutiva como aquellas capacidades que permiten a una persona participar de manera exitosa en comportamientos independientes, con propósito, autodirigidos y que sirven a sí mismos. Pineda (2000) define la función ejecutiva como un conjunto de habilidades cognitivas que engloban la capacidad de anticipar y establecer metas, planificar, iniciar actividades, regularse a uno mismo, monitorear de manera automática y ser flexible cognitivamente, lo cual en conjunto permite resolver problemas. Para Blair y Ku (2022), las funciones ejecutivas son

habilidades cognitivas generales que sirven para la acción dirigida a metas en situaciones que implican cierto grado de incertidumbre.

Con el propósito de lograr una definición integral acorde al modelo jerárquico integral de la autorregulación y el presente estudio, se han seleccionado elementos relevantes de las definiciones previas. En este contexto, la función ejecutiva se define como el conjunto de procesos mentales que supervisan, anticipan, regulan, controlan y dirigen tanto la conducta como los procesos cognitivos, con el propósito de mejorar la adaptación, resolver problemas y alcanzar metas.

En cuanto al modelo, la función ejecutiva es dividida por tres habilidades: control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva. Los elementos de la función ejecutiva pueden variar según el autor, sin embargo, para efectos de este trabajo, y con la intención de definir con mayor detalle los procesos subyacentes de la autorregulación y la función ejecutiva, se agregará la atención y metacognición como parte de las funciones ejecutivas.

- El control inhibitorio es la capacidad de supervisar y detener la ejecución de pensamientos, acciones o emociones, esto implica detener o frenar una actividad en curso o planificada, y está estrechamente relacionado con el procesamiento de errores (Matthews et al., 2005).
- La atención es definida por Posner (1994) como el proceso que permite seleccionar, focalizar y mantener la conciencia en estímulos relevantes en un determinado momento, lo que nos permite procesar información de manera selectiva y eficiente, ignorar las distracciones y dirigir los recursos cognitivos hacia lo que se considera relevante en ese momento.

- En cuanto a la memoria de trabajo, Baddeley (1986) refiere que es un sistema activo y limitado en capacidad, que se utiliza para el procesamiento y la organización de la información, así como para la planificación y el control de la conducta a través del almacenamiento temporal y la manipulación activa de la información necesaria para llevar a cabo tareas cognitivas complejas.
- Para Jacques y Zelazo (2005), la flexibilidad cognitiva se refiere a la capacidad de considerar simultáneamente múltiples representaciones conflictivas de un objeto o evento, y de adaptar el pensamiento y cambiar entre diferentes perspectivas o categorías según las demandas del entorno o la tarea en cuestión. Esto implica la habilidad de abandonar estrategias o enfoques ineficientes y adoptar nuevas formas de pensar que sean más adecuadas para la situación.
- En cuanto a la metacognición, Lyons y Zelazo (2011) refieren que es la capacidad de reflexión sobre la propia actividad mental, lo cual permite evaluar de manera precisa el desempeño cognitivo actual y promover ajustes y adaptaciones apropiadas en las respuestas cognitivas, emocionales o conductuales.

A partir de lo anterior, el modelo jerárquico integrado de la autorregulación nos proporciona una perspectiva estructurada y completa para comprender la complejidad de este proceso multidimensional. Al reconocer la interconexión entre distintos niveles y componentes, desde los aspectos biológicos hasta los cognitivos y emocionales, este enfoque resulta relevante para comprender tanto el desarrollo como el funcionamiento

de la autorregulación, a la vez que amplía nuestras perspectivas tradicionales mediante la integración de nuevos conocimientos.

A continuación, se presentarán componentes y dimensiones que categorizan las estrategias empleadas para promover el cambio conductual, dirigido a los componentes inferiores, y el desarrollo de estrategias metacognitivas asociadas con la comunicación entre las habilidades metacognitivas y los componentes inferiores.

Estrategias que impactan positivamente en las habilidades autorregulatorias

Existen diversas estrategias de intervención que se utilizan en el ámbito educativo para abordar las habilidades autorregulatorias, las cuales varían en sus objetivos y modalidades de implementación. En esta sección, se describirán las diferentes estrategias empleadas para intervenir en el desarrollo de estas habilidades.

En el modelo jerárquico integral de la autorregulación se establece una distinción entre los componentes inferiores, que son reactivos y no conscientes, y los componentes superiores, que corresponden a la función ejecutiva. La interacción y comunicación entre estos componentes es ascendente y descendente, e implica que los esfuerzos para autorregularse se orientan principalmente de manera descendente, lo que requiere un esfuerzo consciente y deliberado por parte del individuo. A través de este esfuerzo consciente se adquiere la habilidad de manejar las reacciones y predisposiciones del organismo, con el propósito de dirigir la conducta hacia el logro de metas y favorecer una mayor adaptación.

Entonces, las estrategias para el desarrollo de la autorregulación deben abordar dos dimensiones simultáneas. Por un lado, deben considerar el ajuste conductual a las predisposiciones genéticas, neurofisiológicas, a las reacciones

conductuales o temperamentales, y a las reacciones emocionales. Por otro lado, deben incluir estrategias de monitoreo, evaluación y ajuste de la cognición y los procesos superiores (Duckworth y Seligman, 2005; Gross, 1998; Rothbart et al., 2006; Tang et al., 2007). A continuación, se presentan las técnicas de cambio conductual y las estrategias metacognitivas empleadas en el contexto de las intervenciones en la autorregulación.

Técnicas de cambio conductual. Abraham y Michie (2008) llevaron a cabo una clasificación de las técnicas de cambio conductual utilizadas en programas de desarrollo o entrenamiento de la autorregulación. Estas técnicas se definen como componentes observables y replicables diseñados para modificar el comportamiento de manera efectiva, las cuales retienen los factores fundamentales propuestos y pueden ser utilizadas tanto de forma individual como en combinación con otras técnicas.

La categorización realizada por Abraham y Michie (2008) agrupa las técnicas que están diseñadas para influir en la regulación del comportamiento y promover cambios conductuales en las personas. Estas técnicas abarcan una variedad de enfoques, como proporcionar información sobre la relación entre el comportamiento y la salud, educar sobre las consecuencias del comportamiento, fomentar la formación de intenciones, identificar obstáculos y planificar formas de superarlos, brindar instrucciones y modelos de comportamiento, establecer metas específicas, monitorear el comportamiento y brindar retroalimentación sobre el desempeño, manejar el estrés y establecer metas, entre otras.

La taxonomía presentada por Abraham y Michie (2008) en este estudio es relevante para un estudio de autorregulación porque identifica y categoriza técnicas efectivas de cambio de comportamiento que pueden ser utilizadas en intervenciones de

autorregulación. Proporciona un marco estandarizado para describir el contenido de las intervenciones, lo que facilita la comunicación entre los investigadores y profesionales involucrados en el estudio de la autorregulación. Al establecer un lenguaje común y una comprensión consensual de las técnicas, esta taxonomía permite identificar qué técnicas o combinaciones de técnicas están asociadas con cambios de comportamiento efectivos en el contexto de la autorregulación.

Las técnicas de cambio conductual son estrategias específicas utilizadas para activar o influir en los mecanismos psicológicos y sociales que subyacen al cambio de comportamiento. Estas técnicas están diseñadas para facilitar y promover el cambio de comportamiento de manera efectiva. En la tabla 1 se presentan los elementos con los cuales pueden ser usados para estructurar un programa de intervención:

Tabla 1

Definiciones de 26 Técnicas de Cambio de Comportamiento y Marcos Teóricos Ilustrativos

Técnica	Definición	Marco Teórico
1. Proporcionar información sobre el vínculo entre comportamiento y salud	Información general sobre los riesgos del comportamiento para la salud, por ejemplo, la susceptibilidad a resultados negativos para la salud o el riesgo de mortalidad en relación con el comportamiento	Modelo de información-motivación-habilidades conductuales
2. Proporcionar información sobre las consecuencias	Información sobre los beneficios y costos de la acción o inacción, centrándose en lo que ocurrirá si la persona realiza o no realiza el comportamiento	Teoría de la acción razonada, teoría del comportamiento planeado, teoría cognitiva social, modelo de información-motivación-habilidades conductuales
3. Proporcionar información sobre	Información sobre lo que piensan los demás sobre el comportamiento de la	Teoría de la acción razonada, teoría del

Técnica	Definición	Marco Teórico
la aprobación de otros	persona y si los demás aprobarán o desaprobarán cualquier cambio propuesto en el comportamiento	comportamiento planeado, modelo de información-motivación-habilidades conductuales
4. Estimular la formación de intenciones	Fomentar que la persona decida actuar o establecer una meta general, por ejemplo, hacer una resolución de comportamiento como "Voy a hacer más ejercicio la próxima semana"	Teoría de la acción razonada, teoría del comportamiento planeado, teoría cognitiva social, modelo de información-motivación-habilidades conductuales
5. Estimular la identificación de barreras	Identificar las barreras para llevar a cabo el comportamiento y planificar formas de superarlas	Teoría cognitiva social
6. Proporcionar aliento general	Elogiar o recompensar a la persona por su esfuerzo o desempeño sin que esto dependa de comportamientos específicos o estándares de desempeño	Teoría cognitiva social
7. Establecer tareas graduadas	Establecer tareas fáciles y aumentar la dificultad hasta que se realice el comportamiento objetivo	Teoría cognitiva social
8. Proporcionar instrucciones	Indicar a la persona cómo realizar un comportamiento y/o comportamientos preparatorios	Teoría cognitiva social
9. Modelar o demostrar el comportamiento	Un experto muestra a la persona cómo realizar correctamente un comportamiento, por ejemplo, en clase o en video	Teoría cognitiva social
10. Estimular el establecimiento de metas específicas	Involucra una planificación detallada de lo que la persona hará, incluyendo una definición del comportamiento especificando frecuencia, intensidad o duración, y la especificación de al menos un contexto, es decir, dónde, cuándo, cómo o con quién	Teoría del control
11. Estimular la revisión de metas conductuales	Revisar y/o reconsiderar metas o intenciones previamente establecidas	Teoría del control
12. Estimular la autoevaluación del comportamiento	Pedir a la persona que registre un comportamiento específico (por ejemplo, en un diario)	Teoría del control

Técnica	Definición	Marco Teórico
13. Proporcionar retroalimentación sobre el desempeño	Proporcionar datos sobre el comportamiento registrado o evaluar el desempeño en relación con un estándar establecido o el desempeño de los demás, es decir, la persona recibe retroalimentación sobre su comportamiento	Teoría del control
14. Proporcionar recompensas contingentes	Elogios, estímulos o recompensas materiales vinculados explícitamente al logro de comportamientos específicos	Condicionamiento operante
15. Enseñar a utilizar recordatorios o señales	Enseñar a la persona a identificar señales ambientales que pueden recordarles que realicen un comportamiento, incluyendo momentos del día o elementos del entorno	Condicionamiento operante
16. Acordar un contrato conductual	Acuerdo (por ejemplo, firmar) de un contrato que especifica el comportamiento a realizar, de modo que haya un registro escrito de la resolución de la persona atestiguada por otra persona	Condicionamiento operante
17. Estimular la práctica	Estimular a la persona a ensayar y repetir el comportamiento o comportamientos preparatorios	Condicionamiento operante
18. Utilizar recordatorios de seguimiento	Volver a contactar a la persona después de que la parte principal de la intervención haya finalizado	-
19. Proporcionar oportunidades para la comparación social	Facilitar la observación del desempeño de otras personas no expertas, por ejemplo, en una clase grupal o mediante video o estudio de caso	Teoría de la comparación social
20. Planificar el apoyo o el cambio social	Estimular la consideración de cómo los demás podrían cambiar su comportamiento para ofrecer ayuda o apoyo social (instrumental), incluyendo sistemas de "compañeros" y/o proporcionando apoyo social	Teorías del apoyo social
21. Estimular la identificación como modelo a seguir	Indicar cómo la persona puede ser un ejemplo para otros e influir en su comportamiento o proporcionar una oportunidad para que la persona dé un buen ejemplo	-

Técnica	Definición	Marco Teórico
22. Estimular el diálogo interno	Fomentar el uso de autoinstrucciones y autoestímulos (en voz alta o silenciosamente) para apoyar la acción	-
23. Prevención de recaídas	Después del cambio inicial, ayudar a identificar situaciones propensas a volver a adoptar comportamientos de riesgo o a no mantener nuevos comportamientos, y ayudar a planificar evitar o manejar estas situaciones	Terapia de prevención de recaídas
24. Manejo del estrés	Puede implicar una variedad de técnicas específicas (por ejemplo, relajación progresiva) que no se dirigen al comportamiento, sino que buscan reducir la ansiedad y el estrés	Teorías del estrés
25. Entrevista motivacional	Estimular a la persona a proporcionar declaraciones autorreforzantes y evaluaciones de su propio comportamiento para minimizar la resistencia al cambio	-
26. Gestión del tiempo	Ayudar a la persona a encontrar tiempo para el comportamiento (por ejemplo, para adaptarlo a una agenda diaria)	-

Nota. Abraham, C., y Michie, S. (2008). A taxonomy of behavior change techniques used in interventions. *Health Psychology*, *27*(3), 379–387. https://doi.org/10.1037/0278-6133.27.3.379

Las técnicas de cambio conductual reflejan una amalgama de enfoques teóricos y marcos conceptuales que abordan de diferentes perspectivas el cambio conductual:

- El Modelo de Acción Razonada y la Teoría de la Conducta Planeada de Ajzen (1985) proporcionan una base sólida para comprender cómo las técnicas que suministran información sobre consecuencias y aprobación de otros pueden influir en la formación de intenciones. Estos modelos resaltan la importancia de las actitudes, las normas subjetivas y la percepción de control en la predicción de la intención y el comportamiento.

- La Teoría Social-Cognitiva desarrollada por Bandura (1986), se entrelaza con varias técnicas presentadas en la taxonomía. La identificación de barreras, el fomento de la autoeficacia a través de la práctica y el modelado del comportamiento son elementos clave para comprender el papel de la autorregulación y el aprendizaje social en la adopción de nuevos comportamientos.
- El Modelo de Información-Motivación-Habilidades Conductuales de Fisher y Fisher (1992), brinda una base para la técnica que suministra información sobre el vínculo entre el comportamiento y la salud. Este modelo sugiere que la información precisa puede aumentar la motivación y la adquisición de habilidades necesarias para el cambio de comportamiento.
- La teoría del control, expuesto por Carver y Scheier (1982), se relaciona con técnicas como el establecimiento de metas específicas, la revisión de objetivos y la autoevaluación. Este enfoque se centra en cómo las personas monitorean y regulan su propio comportamiento para acercarse a metas deseadas.
- El condicionamiento operante, propuesto por Skinner (1938), se aplicada a través de técnicas como la entrega de recompensas contingentes y el uso de señales para recordar comportamientos, resalta la importancia de las consecuencias y los incentivos en la modificación del comportamiento.

En todos estos enfoques y modelos, la autorregulación emerge como un hilo conductor esencial. La capacidad de las personas para monitorizar, evaluar y ajustar su comportamiento en función de sus objetivos y circunstancias resulta fundamental para el éxito de cualquier intervención destinada al cambio de comportamiento. Estos modelos

teóricos establecen un marco conceptual que permite comprender cómo las personas ejercen la autorregulación para alcanzar cambios conductuales duraderos y positivos.

Los mecanismos de acción, por su parte, constituyen los procesos internos y externos que desempeñan un rol en la modificación del comportamiento. Estos mecanismos engloban factores cognitivos, emocionales, motivacionales y sociales que influyen en la manera en que una persona transforma su comportamiento. Carey et al. (2018), definen a estos mecanismos como una serie de constructos teóricos que representan los procesos a través de los cuales una intervención impacta en el comportamiento. En esta línea, los mecanismos de acción actúan como mediadores en las teorías del comportamiento, canalizando los efectos de la intervención. La combinación entre estos mecanismos de acción y las técnicas de cambio conductual genera un andamiaje sólido para la formulación de intervenciones efectivas y orientadas a resultados.

Estrategias metacognitivas. En esta sección se analizarán las estrategias metacognitivas utilizadas habitualmente en las intervenciones de autorregulación, se examinarán las estrategias relacionadas con la atención plena y se considerará la autoeficacia y la resiliencia como factores moduladores relevantes.

Las estrategias metacognitivas hacen referencia a los procesos cognitivos superiores como el automonitoreo, reflexión, planeación, evaluación y ajustes a estrategias (Muijs y Bokhove, 2020). Uno de los modelos del proceso metacognitivo de la autorregulación más reconocidos es el de Zimmerman (2000), quien describe un proceso cíclico de tres procesos diferentes: previsión, control de desempeño y el proceso de autorreflexión. El proceso de previsión implica planificación y establecimiento de

metas, identificación de habilidades y recursos necesarios, evaluación de motivación y creencias en la capacidad de éxito. El control de desempeño describe el monitoreo activo del progreso hacia las metas, utilización de estrategias de control y ajuste para superar obstáculos y dificultades. Por último, el proceso de autorreflexión evalúa los resultados y la recompensa personal en función del desempeño la cual puede manifestarse a través de la satisfacción intrínseca o mediante recompensas tangibles. En el caso de una retroalimentación positiva, se refuerza la autorregulación y fomenta la motivación para futuras metas.

Prather et al. (2020) enlistan las estrategias metacognitivas usadas en la intervención de la autorregulación, las cuales son: actividades reflexivas, visualizaciones, andamiaje, aprendizaje activo y toma de conciencia:

- Las actividades reflexivas son ejercicios que fomentan la autoevaluación posterior a una acción para evaluar el desempeño y los procesos de aprendizaje o a través de una actividad planeada cuyo objetivo es la reflexión misma.
- Las visualizaciones se pueden usar como estrategia para la resolución de problemas, comprensión de procesos o para el establecimiento de metas.
- El andamiaje permite que un docente, o alguien con mayor experiencia y conocimiento, proporcione herramientas y estrategias que permitan al individuo avanzar gradualmente hacia la independencia.
- El aprendizaje activo otorga responsabilidad al estudiante para dirigir su aprendizaje, establecer metas, tomar decisiones y evaluar su propio progreso.

- La toma de conciencia está orientada a reconocer las fortalezas y debilidades, las faltas y los aciertos, y el cumplimiento de metas establecidas.

Los programas basados en la atención plena se caracterizan por incorporar ejercicios de respiración y meditación que pueden ser acompañados de visualizaciones, ejercicios de atención guiada, reconocimiento de estímulos internos y externos, reconocimiento emocional y reflexiones. Se han implementado programas de intervención de atención plena en diversos contextos. Bockmann y Yu (2022) realizaron una revisión de programas basados en atención plena para el desarrollo de la autorregulación en niños de edad temprana y encontraron resultados que indican un desarrollo positivo de habilidades autorregulatorias en el contexto escolar. Ron-Grajales et al. (2021) implementaron un programa de atención plena en una correccional juvenil lo que lleva a obtener como resultados positivos en el control inhibitorio lo cual se reflejó en la disminución de la conducta violenta de los participantes. Tang et al. (2007) implementaron un programa de entrenamiento integrativo cuerpo- mente con jóvenes universitarios y describen que esta estrategia trae beneficios a la red atencional, a la regulación emocional y disminuye el estrés.

En su estudio, Tang (2011) detalla cómo el Método de Entrenamiento Integrativo Cuerpo-Mente (IBMT) fusiona principios de la medicina china con descubrimientos en neurociencia para potenciar la atención y la autorregulación. Este enfoque se basa en la combinación de relajación corporal, visualizaciones mentales y atención plena, logrando inducir un estado de alerta tranquila. Los resultados indican que el IBMT no solo

disminuye el estrés, sino que también eleva la capacidad de atención, evidenciando cambios cerebrales vinculados a la autorregulación.

Schuman-Olivier et al. (2020) señalan que existe un crecimiento en la evidencia que respalda los beneficios de los programas basados en atención plena para inducir cambios conductuales. Esta evidencia surge a medida que se profundiza en la comprensión de los efectos complejos y sinérgicos que provienen del control de la atención/cognición, la regulación emocional, los procesos vinculados con el yo, así como los mecanismos de motivación y aprendizaje, gracias a los hallazgos en neurociencia. Sin embargo, los autores enfatizan la necesidad de mejorar la calidad de las mediciones en las intervenciones para fortalecer su base.

Aunque los programas de atención plena han demostrado tener un impacto positivo en la regulación emocional, conductual y en el fortalecimiento de la función ejecutiva, se requiere precaución al interpretar los datos debido a los aspectos de mejora necesarios en la medición y control de variables, como han señalado Leyland et al. (2019). Estos programas brindan la oportunidad de influir en los procesos cognitivos superiores al enfocarse en los componentes reactivos e inconscientes, y se ven moldeados por conceptos fundamentales como la autoeficacia y la resiliencia.

Firth et al. (2019) refieren que la autoeficacia se refiere a la creencia en la propia capacidad para enfrentar y cumplir con éxito las tareas y desafíos, esto lo convierte en un factor modulador en el contexto de la autorregulación. Refieren que una mayor autoeficacia se asocia con una mejor autorregulación, lo que implica una mayor capacidad para controlar impulsos, regular las emociones, establecer metas y mantener

la motivación. Por lo tanto, la autoeficacia puede tener un efecto positivo en la capacidad de una persona para lograr cambios de comportamiento duraderos y adaptativos.

En cuanto a la resiliencia, Holz et al. (2020) la definen como la capacidad de superar la adversidad y el estrés, o de lograr un resultado positivo en la presencia de experiencias adversas, lo que mejora las habilidades que permiten mantener el control emocional y conductual. El desarrollo de la resiliencia se ve influenciada por factores genéticos, entorno social, características personales y factores de riesgo, los cuales impactan en la reactividad al estrés, la adaptación y el afrontamiento.

Transferencia del aprendizaje

La transferencia del aprendizaje es un concepto inherente a todo proceso de enseñanza, formación y capacitación de personal ya que, se usa para comprender los elementos que favorecen la aplicación de conocimientos y cuestiona el potencial que hay en el uso del aprendizaje en diferentes contextos, ajenos al original. En línea con lo anterior, Baldwin y Ford (1988) definen a la transferencia del aprendizaje como el grado de efectividad con la que los participantes que han recibido formación, aplican los aprendizajes adquiridos en su actividad laboral. Siguiendo con el contexto laboral pero enfocado al área educativa, De Rijdt et al. (2013) consideran que la aplicación efectiva y continua de las habilidades y conocimientos adquiridos en el proceso de desarrollo personal son los elementos que definen a la transferencia del aprendizaje en el proceso de formación del personal académico y docente.

Abordando al concepto de transferencia del aprendizaje desde una perspectiva general, Perkins y Salomon (1992) refieren que la transferencia del aprendizaje presupone inicialmente la existencia de un proceso de aprendizaje ordinario, en el que

se espera que el estudiante aplique lo aprendido en contextos similares, sin embargo, cuando la aplicación de estos aprendizajes se da en contextos diferentes al original, el fenómeno se vuelve relevante desde su perspectiva psicológica y educativa ya que cuestiona el impacto y alcance que un aprendizaje puede llegar a tener.

Para Bransford et al. (2000) , la transferencia del aprendizaje implica no solo la aplicación de habilidades y conocimientos en contextos similares a aquellos en los que fueron aprendidos, sino también la habilidad para adaptar y aplicar esos aprendizajes a problemas y situaciones novedosas. En el caso de Schunk (2012), menciona que la transferencia se refiere al conocimiento aplicado en nuevas formas y situaciones o en situaciones familiares con alguna diferencia en el contenido y que a su vez, este proceso considera que la adquisición de nuevo conocimiento a partir del ya existente implica también un proceso de transferencia.

Partiendo de lo anterior, y para efectos de este proyecto, se define que la transferencia del aprendizaje es el proceso de hacer uso de los conocimientos y habilidades adquiridas en el proceso educativo en situaciones o contextos distintos a aquellos en los que originalmente se adquirieron. Lo que comprende aportaciones a este proyecto en dos vías: (1) como herramienta para la construcción del programa formativo y (2) para la evaluación de este. A continuación, se abordan algunos modelos teóricos de la transferencia del aprendizaje.

Modelos y tipos de transferencia

Debido a la relevancia de la transferencia del aprendizaje en el ámbito educativo, se han propuestos diferentes modelos que abordan este fenómeno con la intención de explicar los mecanismos subyacentes y definir sus posibles aplicaciones prácticas. A

continuación, se presentan un breve abordaje teórico, algunos modelos y los tipos de transferencia que se han identificado que sirven para comprender el fenómeno. Estos tipos de transferencia representan el análisis que se hace a la complejidad del fenómeno por lo que son procesos que se pueden encontrar presentes en menor o mayor grado en una situación de transferencia en particular.

Es común pensar en el proceso educativo como un contexto formal y visualizar un intercambio entre un formador y un estudiante, sin embargo, existe una diversidad de situaciones en las cuales se lleva a cabo un proceso de aprendizaje. En este caso, es importante mencionar que Bandura (1977) propuso que los individuos aprenden observando a otros, a través de la imitación de comportamientos, actitudes y respuestas emocionales. Esta perspectiva es crucial para entender cómo se transfiere el aprendizaje, ya que sugiere que la adquisición de conocimientos y habilidades no se limita a la experiencia directa o al aprendizaje formal, sino que también ocurre en contextos sociales mediante la observación. Bandura (1977) introduce el concepto de modelado, la adquisición de aprendizaje a partir de la observación y que se transfiere al contexto inmediato del observador y la autoeficacia, creencia en la capacidad de uno para ejecutar acciones necesarias para producir resultados deseados.

Anteriormente se mencionó que Schunk (2012) refiere que el aprendizaje que parte de uno ya existente implica el proceso de transferencia, en este contexto, Gagné (1968) introdujo el concepto de jerarquías de aprendizaje el cual se reduce a la noción de transferencia positiva entre clases de estrategias cognitivas que se organizan en niveles de complejidad creciente, donde cada nivel superior se construye sobre los conocimientos y habilidades adquiridos en los niveles inferiores. Posteriormente, Gagné

(1985) propuso las condiciones para el aprendizaje, o transferencia positiva, las cuales sirven para el diseño instruccional de tal manera que faciliten el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades.

El modelo del aprendizaje situado propuesto por Lave y Wenger (1991) sugiere que el aprendizaje ocurre dentro del contexto de su aplicación, haciendo hincapié en la importancia de las comunidades de práctica. En estas comunidades, los novatos y expertos participan juntos en actividades, facilitando la transferencia de conocimientos y habilidades a través de la participación legítima periférica.

Debido a que uno de los objetivos de los procesos educativos es aplicar lo aprendido en un contexto seguro, como la institución educativa, en un contexto novedoso o en el laboral, Hung (2013) propone el aprendizaje basado en problemas como una forma de mejorar la contextualización y aplicación del aprendizaje y fomentar la transferencia lejana, la cual se describe más adelante.

Además de las perspectivas ya mencionadas, Ford y Weissbein (1997) contribuyen al entendimiento de la transferencia del aprendizaje, explicando que este fenómeno se puede describir a partir de tres condiciones esenciales: la generalización, el mantenimiento y la adaptabilidad de los aprendizajes en diversos contextos. Estos autores sugieren que una transferencia efectiva del aprendizaje depende de la capacidad del individuo para generalizar los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones, mantener estos aprendizajes a lo largo del tiempo, y adaptarlos a contextos cambiantes, lo cual es crucial para el éxito en entornos profesionales y personales.

Para comenzar a enlistar los tipos, es importante notar que la transferencia puede ser tanto positiva como negativa. La transferencia positiva ocurre cuando el aprendizaje en un contexto facilita el desempeño en otro contexto (Perkins y Salomon, 1992). Por otro lado, la transferencia negativa sucede cuando el aprendizaje en una situación interfiere con el aprendizaje o desempeño en otra situación.

Otro tipo de transferencia es la cercana y lejana se basa en la similitud entre los contextos de aprendizaje y aplicación. Mientras que la transferencia cercana involucra situaciones similares, donde hay un alto grado de coincidencia entre los contextos de aplicación y el contexto de aprendizaje original, la transferencia lejana se refiere a la aplicación de conocimientos y habilidades en contextos con un bajo grado de coincidencia y que pueden ser conceptualmente diferentes, complejos o abstractos(Perkins y Salomon, 1992; Salomon y Perkins, 1989). Este proceso involucra habilidades de pensamiento crítico y habilidades metacognitivas que permiten y facilitan la transferencia a contextos diferentes.

También se distinguen dos variantes de transferencia en relación con el proceso de abstracción: una literal, donde procesos aprendidos se aplican a nuevas tareas similares, y otra más compleja que se conoce como figurativa, que utiliza conocimientos generales para abordar problemas específicos mediante técnicas como analogías, metáforas o situaciones equiparables (Royer, 1986, citado en Schunk, 2012). Esta última implica un enfoque más elaborado para conectar y aplicar el aprendizaje previo a contextos nuevos y distintos, destacando la diversidad en los mecanismos de transferencia del aprendizaje

Otra distinción que se hace en el proceso de transferencia es con relación al grado de automatización del aprendizaje o de agencia y volición del individuo para el uso de los aprendizajes en diversos contextos. Perkins y Salomon (1992) diferencian entre la transferencia *low* (específica) y *high* (general). La transferencia *low* se refiere a la aplicación de aprendizajes a situaciones que son muy similares a la situación original de aprendizaje y que evoca una expresión espontánea o casi automatizada de las habilidades o conocimientos. La transferencia *high*, por otro lado, implica aplicar principios o conocimientos abstractos a una variedad de contextos distintos, lo que requiere un nivel alto de procesamiento y comprensión como resultado de un alto grado de conciencia e intención.

Salomon y Perkins (1989), también distinguen la transferencia desde el factor temporal, cuando hay un potencial de transferencia a través de un ejercicio de memoria prospectiva a diferencia del aprendizaje que se transfiere a través de la asociación de una tarea presente con alguna experiencia o conocimiento previamente vivido. Estos tipos de transferencia se les conoce como transferencia de alcance hacia adelante (forward reaching transfer) o hacia atrás (backward reaching transfer). A continuación, se presenta un resumen de los tipos de transferencia en la tabla 2.

Debido a que el fenómeno de la transferencia del aprendizaje es amplio, se considera que los abordajes teóricos revisados hasta el momento integran una definición compleja del constructo, sin embargo, este proyecto dará un mayor énfasis a la transferencia lejana y de camino alto a través de un enfoque de aprendizaje basado en problemas.

Tabla 2

Tipos de transferencia

Tipo	Características
Cercana	Gran coincidencia entre contextos; el contexto original y de transferencia son altamente similares.
Lejana	Baja coincidencia entre contextos; el contexto original y de transferencia difieren significativamente.
Literal	La habilidad o conocimiento previo se aplican directamente a una nueva tarea.
Figurativa	Uso de algunos aspectos del conocimiento general para pensar o aprender sobre un problema, como con analogías o metáforas.
Camino bajo	Transferencia de habilidades bien establecidas de manera espontánea y posiblemente automática.
Camino alto	Transferencia que involucra abstracción a través de una formulación consciente explícita de conexiones entre situaciones.
Alcance hacia adelante	Abstracción de comportamientos y cogniciones desde el contexto de aprendizaje a uno o más contextos de transferencia potenciales.
Alcance hacia atrás	Abstracción en el contexto de transferencia de características de la situación que permiten la integración con habilidades y conocimientos previamente aprendidos.

Nota. Tabla extraída de Learning theories: An educational perspective (6th ed) por Schunk, D. H. (2012), Pearson, p.319.

Condiciones para la transferencia

Perkins y Salomon (1992), enlistan una serie de condiciones a considerar al momento de estudiar o comprender la transferencia ya que estas pueden alterar la efectividad de este fenómeno. Las condiciones que refieren son las siguientes: (a) la práctica exhaustiva y diversificada, (b) la abstracción explícita, (c) el automonitoreo, (d) la atención plena o mindfulness y (c) el uso de analogías o metáforas. La práctica exhaustiva y diversificada hace referencia al proceso mnésico tanto en la consolidación de la memoria como en la evocación de la información. La abstracción explícita describe

el grado de abstracción que el sujeto logra sobre el aprendizaje y esto se ve reflejado en sus habilidades verbales para expresarlo. El automonitoreo es descrito como la habilidad de vigilar y estar atento al propio pensamiento y su procesamiento. La atención plena aborda el grado conciencia con el que el sujeto se encuentra en el proceso de aprendizaje a diferencia de estar enajenado y reaccionando de manera automatizada. El uso de analogías o metáforas son herramientas que buscan asociar el aprendizaje nuevo partiendo de uno anterior para facilitar la construcción del conocimiento.

Las investigaciones de Perkins y Salomon (1992), junto con las aportaciones de Schunk (2012), destacan la importancia de las habilidades metacognitivas y su vinculación con el proceso de autorregulación, otorgando un papel crucial al lenguaje verbal como mediador entre el mundo interno y externo del individuo dentro del proceso de transferencia de conocimientos. Estas condiciones, junto con sus mecanismos subyacentes, se asocian estrechamente con la función ejecutiva, abriendo así un camino hacia la neuropsicología, la cual dispone de un marco teórico sólido que explora la relación entre los procesos cognitivos y el comportamiento.

Transferencia y función ejecutiva

Según Maya y Rivero (2012), las aportaciones de las neurociencias en relación con el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, tiene el potencial de cambiar la forma en la que el campo educativo se aproxima a sus constructos establecidos. Refieren que universidades como Harvard, Cambridge y Johns Hopkins School of Education, se encuentran interesadas en mejorar la eficiencia de las actividades educativas a través de la implementación de los descubrimientos realizados por las neurociencias lo que lleva a usar un enfoque pluridisciplinar para crear una

comunicación fluida entre el campo educativo y las neurociencias. Maya y Rivero (2012) refieren que hay un alto grado de relevancia y pertinencia en la incorporación de las neurociencias en las prácticas educativas ya que, aunque los estudiantes universitarios se consideren adultos, sus cerebros siguen en desarrollo y con buena capacidad de neuroplasticidad lo cual favorece el desarrollo de habilidades a través de la formación o intervención de las funciones ejecutivas.

Partiendo de lo anterior, Meltzer (2014) sostiene que la instrucción y formación en estrategias educativas que aborden directa y explícitamente la comprensión de la función ejecutiva y los procesos cognitivos, marca una diferencia significativa en cómo los estudiantes adquieren, integran y aplican el aprendizaje adquirido.

Grenell y Carlson (2021) encontraron que hay una relación directa entre el conocimiento adquirido y la función ejecutiva. Refieren que el aprendizaje de nuevo conocimiento implica un conflicto con el conocimiento previamente adquirido el cual se resuelve a través de las funciones ejecutivas. Encontraron que sujetos con un buen desarrollo de la memoria de trabajo y de la flexibilidad cognitiva, se les facilitaba el aprendizaje conceptual, mientras que el control inhibitorio se relacionaba al aprendizaje factual. Lo anterior contribuye a la comprensión de diferentes vías y procesos para el manejo de los datos, según la complejidad de los conocimientos.

Swanson y McMurran (2018) realizaron un entrenamiento en memoria de trabajo, tomando en cuenta medidas de inteligencia fluida, para medir el impacto en la transferencia cercana y lejana. Las conclusiones de dicho estudio indican que la memoria de trabajo se encuentre relacionada con ambos procesos de transferencia y que incluso puede ser una herramienta compensatoria para los sujetos con un bajo puntaje en

inteligencia fluida. Otro de los hallazgos indica que el recuerdo guiado mejora significativamente las medidas de transferencia lejana, mientras que la práctica repetida mejora las medidas de transferencia cercana.

Schuster et al., (2020) y Stebner et al., (2022) llevaron a cabo un estudio en el cual se intervino a través de un programa de entrenamiento de habilidades metacognitivas y estrategias cognitivas. Los resultados indican que el entrenamiento híbrido, entrenamiento en habilidades metacognitivas y el abordaje de las estrategias cognitivas, facilita la transferencia espontánea de habilidades metacognitivas tanto en contextos de transferencia cercana como lejana. Este estudio proporciona evidencia de cómo el entrenamiento en habilidades metacognitivas puede mejorar la aplicación de estrategias de aprendizaje y la adquisición de conocimientos, subrayando la importancia de estas habilidades para el aprendizaje autorregulado.

La revisión de los estudios en este apartado sobre la relación entre la transferencia del aprendizaje y la función ejecutiva revela que el entrenamiento dirigido a estas áreas es no solo viable, sino también pueden ser tomados como recomendaciones para tener un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. En otros casos, se han realizado estudios e intervenciones con diferentes tipos de poblaciones de edad y otras características en los que se aprecian resultados positivos en el proceso de aprendizaje y transferencia (Clerc et al., 2014; Grenell y Carlson, 2021; Karbach y Kray, 2021; Meltzer, 2014; Schaeffner et al., 2021). La integración de entrenamientos en función ejecutiva, habilidades metacognitivas y habilidades autorregulatorias muestra un impacto significativo en la capacidad de los estudiantes para aplicar lo aprendido en nuevos contextos, mejorando así el aprendizaje autorregulado. Este enfoque integral no solo

fortalece las habilidades individuales, sino que también fomenta una mayor adaptabilidad y eficacia en la transferencia de conocimientos, destacando su importancia fundamental en la educación contemporánea.

En síntesis, en este estudio se tomará como guía el modelo jerárquico integrado de la autorregulación debido a su definición comprehensiva y su amplio alcance conceptual, que permite una exploración profunda de los procesos subyacentes y sus interrelaciones. Este enfoque facilita la incorporación de estrategias de regulación conductual, emocional y metacognitiva en un diseño adaptable al entorno universitario. Asimismo, se han identificado áreas de mejora en los estudios analizados, relacionadas con el control de variables, medición y diseño experimental, las cuales servirán como directrices para orientar este estudio.

Los modelos y procesos discutidos en relación con la autorregulación, la regulación emocional y la función ejecutiva brindarán las bases teóricas que dirigirán esta investigación. En primer lugar, se analiza la evolución de distintas perspectivas en torno a la autorregulación. Seguidamente, se explora el impacto de la autorregulación en las conductas vinculadas a la vida académica y personal, resaltando la importancia de un enfoque integral de la autorregulación. En tercer lugar, el marco teórico proporciona fundamentación para el desarrollo de intervenciones y programas de entrenamiento en autorregulación y regulación emocional.

En conclusión, este estudio se propone emplear un enfoque enriquecedor e integral para investigar la autorregulación en estudiantes universitarios, con el fin de potenciar tanto su desarrollo académico como personal. Los conceptos y modelos revisados guiarán el análisis y la intervención, contribuyendo a una comprensión más

profunda y a la formulación de estrategias efectivas para promover estas habilidades esenciales en el contexto educativo.

Capítulo 3. Marco contextual

La ejecución de este proyecto en una institución educativa demanda una comprensión profunda del entorno en el cual se desarrollan los procesos educativos, junto con sus particularidades, características históricas y filosofía institucional. Este conocimiento es esencial para identificar los pilares fundamentales del enfoque y modelo educativo de la institución, así como su impacto en el cuerpo estudiantil. Además, esta perspectiva brindará la oportunidad de captar la evolución temporal de la institución y su influencia en el modelo educativo actual.

En esta sección, se presentarán los factores históricos que dieron origen al establecimiento del Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS), desde su concepción hasta su fundamento filosófico. Además, se brindará una descripción detallada de la población estudiantil actual en el campus Tijuana. Paralelamente, se llevará a cabo un análisis exhaustivo de las regulaciones institucionales en relación con los criterios de admisión para los programas de nivel profesional. Por último, se proporcionará una visión completa del Centro de Desarrollo Estudiantil (CEDE) junto con los programas de monitoreo que se llevan a cabo para atender las necesidades de los estudiantes, en línea con las características de su demografía. Asimismo, se hará énfasis en el acompañamiento brindado a aquellos estudiantes que obtuvieron calificaciones bajas en la prueba de admisión implementada por la institución.

CETYS Universidad

A continuación, se explorará la historia y evolución de CETYS, institución que ha sido parte del panorama educativo en la región de Baja California, México, por más de seis décadas. Como parte de la descripción, se abordará la evolución de su modelo

educativo humanista, así como su filosofía institucional. Se revisará el contexto actual de la institución y las características destacadas de su población estudiantil.

Orígenes

La fundación de CETYS Universidad se encuentra íntimamente ligada a la historia de la región de Baja California. Esta es una de las regiones más jóvenes del país, que debe su crecimiento y diversidad poblacional a políticas para incentivar el crecimiento poblacional, como las políticas cardenistas para poblar la región, y periodos de crecimiento económico influenciados por los acontecimientos históricos de Estados Unidos de América, como la ley Volstead, la segunda guerra mundial y la necesidad de mano de obra (Samaniego, 2006).

La región de Baja California fue vista como un área de oportunidad, tanto por México como por el país del norte, el cual hizo ofertas formales para comprar el territorio en diferentes momentos (Samaniego, 2006). En la primera mitad del siglo XX, la frontera noroeste de México abrió la región a la migración nacional e internacional, ya que se necesitaba mano de obra barata en ambos lados de la frontera, había oportunidades económicas en el sector turístico y el crecimiento de la región creaba constantes oportunidades laborales lo que impulsó en rápido crecimiento poblacional (Piñera y Carrillo, 2011).

El 16 de enero de 1952 se fundó el estado de Baja California, como el estado número 29 de la República Mexicana (Servicio de Información Agroalimentaria y Pesquera, 2020). Con apenas 165,690 habitantes en la ciudad de Tijuana y 281,333 en la ciudad de Mexicali (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), 1960). La fundación del estado y la alta tasa de crecimiento poblacional en la región, la

más alta a nivel nacional (Cruz, 2007), fueron catalizadores para establecer propuestas de educación superior en el estado, cuyo objetivo fue incentivar la permanencia de los habitantes y prevenir la emigración de jóvenes en busca de educación en otras regiones del país.

Uno de los primeros movimientos para mitigar la migración de jóvenes fue la promulgación de la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) en 1957, lo que dio vida oficialmente a la institución (UABC, 2023). Al poco tiempo de la fundación de la UABC, un grupo de empresarios locales propusieron crear una oferta educativa privada de estudios superiores, con la intención de responder a las necesidades educativas de la región.

Los miembros fundadores de CETYS, egresados del Instituto Tecnológico de Monterrey (ITESM), consideraron inicialmente atraer la apertura de un campus de dicha institución; pero finalmente, optaron por crear una propuesta independiente, con el ITESM como guía y tutor para el desarrollo de CETYS Universidad (Ortega y León, 2011). Esta decisión fue influenciada por la familiarización de los fundadores de CETYS con la historia y propósito del ITESM, fundado en 1943, por un grupo de empresarios en Monterrey, Nuevo León, a través de Enseñanza e Investigación Superior, A.C., asociación civil sin fines de lucro (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), 2022b). El objetivo de atender las necesidades educativas de la ciudad y centrado en el desarrollo de personas íntegras y con espíritu emprendedor (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), 2022a). De esta manera, el ITESM se posicionó como guía y tutor natural para el proyecto que se gestaba en Baja California.

Como producto de la relación entre el ITESM y el grupo de fundadores de CETYS, se realizaron evaluaciones de viabilidad que llevaron a la conclusión de generar una propuesta nueva y separada del ITESM. El 17 de febrero de 1961, se constituyó oficialmente el Instituto Educativo del Noroeste A.C. (IENAC) como una asociación civil sin fines de lucro que auspiciaría a CETYS Universidad, una institución enfocada en programas de educación media superior y superior (Phelts et al., 2002).

Una vez constituido el IENAC, se fundó la primera sede de CETYS Universidad en Mexicali, Baja California, México. Desde el inicio se consideró la posibilidad de expandirse a otros municipios del estado, con el inicio en Tijuana y con la consideración de Ensenada como tercera opción a considerar para establecer capítulos de la asociación en cada municipio, lo que facilitaría la administración, organización y desarrollo de la universidad (Ortega y León, 2011).

En 1972, CETYS Universidad expandió su presencia con la fundación del campus Tijuana, motivado por la iniciativa de empresarios locales de sumarse al proyecto que ya se llevaba a cabo en Mexicali. Asimismo, en 1975, CETYS Universidad estableció el campus Ensenada, con un modelo similar al de Tijuana.

Con el crecimiento de CETYS a través de los años y con la búsqueda de proporcionar programas de calidad reconocida, se han establecido esfuerzos por conseguir la acreditación de diferentes instituciones nacionales e internacionales como indicador de su calidad. A continuación, se presentan algunas de las acreditaciones con las que cuenta la institución: Western Association of Schools and Colleges (WASC), Accreditation Council for Business Schools and Programs (ACBSP), Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI), Programa Nacional de

Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), entre otras.

CETYS Universidad actualmente ofrece una amplia gama de programas educativos que abarcan desde bachillerato hasta posgrado, con opciones de estudio en las destacadas escuelas de Administración y Negocios, Ingeniería, y Ciencias Sociales y Humanidades. Además de expandir su oferta académica y mejorar la calidad de sus programas, CETYS ha experimentado un crecimiento significativo en infraestructura. Esta expansión ha permitido aumentar la capacidad de atención a estudiantes, proporcionar herramientas de formación como laboratorios actualizados y crear espacios de uso múltiple que tienen un efecto positivo en la vida estudiantil.

Cabe resaltar que debido a que en su concepción inicial siempre existió la intención de proporcionar programas de educación media superior y superior, la institución refleja esto en su infraestructura y espacios físicos, lo que lleva a una interacción cercana entre estudiantes de diferentes programas y niveles educativos, lo cual fomenta una interacción y convivencia integrada tanto en los espacios compartidos como en eventos institucionales y otras instancias.

Para cerrar este pasaje, la historia de CETYS Universidad es producto de una necesidad económica, social y educativa que tiene su origen en la historia de la región. Se observa una institución que ha crecido y ha consolidado su propuesta en una comunidad diversa culturalmente por el resultado de la migración y por la cercanía con Estados Unidos de América. A continuación, se retoma las inquietudes de una educación integral y humanista en el establecimiento de la filosofía y modelo educativo de CETYS.

Filosofía y modelo educativo

Es importante describir la filosofía institucional y el modelo educativo de la institución para comprender su presente y el camino que ha recorrido la institución en su concepción como entidad educativa. Se iniciará por la descripción de los fundamentos filosóficos, la misión institucional, su sistema de valores y la integración de la pedagogía de la alteridad como propuesta reciente. Posteriormente se abordará, de manera general, el modelo educativo a partir de los pilares de la educación CETYS, modelo de aprendizaje, los ejes de formación, sus elementos distintivos y el perfil de egreso esperado de sus estudiantes.

El establecimiento de una filosofía educativa permite identificar los elementos y el enfoque que se busca reflejar en la relación educando-educador ya que establece los principios bajo los cuales la institución ha actuado y define la intencionalidad de la educación. En este caso, CETYS adopta una filosofía humanista que proviene de un análisis que se ha hecho de diferentes tradiciones y momentos históricos, como la perspectiva renacentista y la judeo-cristiana, la cual termina por posicionar al estudiante en el centro de su propio desarrollo integral lo que establece una postura paidocentrista (Departamento de Humanidades, 1994).

CETYS establece su enfoque humanista en 1977 al redactar su misión (Montañez y Gárate, 2005) la cual es “contribuir a la formación de personas con capacidad moral e intelectual necesarias para participar en forma importante en el mejoramiento económico, social y cultural del país” (CETYS, s.f.). La misión institucional se ha mantenido sin cambios en su estructura, aunque hay un trabajo continuo en la definición de la filosofía institucional. En 1991, se agrega una explicación a la misión institucional, se

establecieron los lineamientos básicos de las funciones de la universidad para promover una educación integral y se agregan las cuatro dimensiones fundamentales de la persona humana: racionalidad, individualidad, sociabilidad y libertad (Montañez y Gárate, 2005).

El establecimiento de su misión denota la filosofía humanista que busca incorporar en su modelo educativo como respuesta a las inquietudes y recomendaciones que aborda Faure (1972) en su informe a la UNESCO. Él aborda los desafíos del sistema educativo en un mundo en constante cambio y propone una visión integral de la educación que enfatiza la educación flexible y centrada en el estudiante para promover un desarrollo personal y social, y no solo la adquisición de conocimiento.

La postura que CETYS tomó con respecto a su filosofía institucional se vio reforzada y actualizada con la publicación de Delors (1996) y sus pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir, sin embargo, se hace un ajuste en uno de los principios para reflejar de mejor manera la filosofía institucional. Al principio de aprender a ser se le agrega la expresión *y* a bien ser el cual se enfoca en el desarrollo de habilidades para la realización personal y el bienestar integral de la persona (CETYS, 2023a).

En línea con lo anterior, CETYS asume la postura que la educación debe ser integral, para formar a los estudiantes como hombres y mujeres completos, y su objetivo es potenciar tanto la formación científica como la formación humana. Por consecuencia a lo anterior, CETYS Universidad se concibe así misma como un agente civilizador, responsable y comprometido (Montañez y Gárate, 2005).

En línea con la filosofía institucional, CETYS Universidad cuenta con un código de honor y un sistema de valores cuyo núcleo se encuentra compuesto por los siguientes:

libertad, justicia, verdad, belleza, bien y espiritualidad (CETYS, 2023a). Con esto, se estructura una visión del mundo, una forma de estructurar la realidad y se crea un modelo conductual a seguir para la comunidad CETYS.

La visión humanista y la educación integral han llevado a realizar un trabajo interno para integrar la pedagogía de la alteridad (Gonzales et al., 2020) como corriente pedagógica. Esta corriente tiene su origen en los trabajos de Emmanuel Lévinas, y es resultado de la línea humanista en la que se ha trabajado. La pedagogía de la alteridad busca transformar a estudiantes y docentes que puedan reconocer al otro, puedan establecer la comprensión mutua y construir conocimiento a través del diálogo, incorporen los valores del respeto y tolerancia, desarrollen empatía para fomentar la solidaridad y en sí buscar contribuir a la construcción de una sociedad justa y pacífica. La integración mencionada responde a la intención de la institución de incorporar estrategias para fomentar el desarrollo de valores y competencias asociados a las habilidades interpersonales e intrapersonales en su labor educativa.

Al tomar la filosofía institucional como base, el modelo educativo no se concentra únicamente en el desarrollo de habilidades y destrezas, y en el aprendizaje de conocimientos, sino que también busca enseñar a vivir, a hacer y ser en el mundo (Phelts et al., 2002). Se puede partir entonces de que los lineamientos que inspiran y guían las funciones básicas de CETYS son la excelencia, la ética al servicio del ser humano, el respeto a la dignidad de la persona y sus derechos, la afirmación de la libertad y la solidaridad en respuesta a los problemas sociales, la construcción de una civilización de calidad humana y la primacía de la reflexión sobre la información (Montañéz y Gárate, 2005). A su vez, se implementa el modelo centrado en el aprendizaje lo que posiciona al

estudiante como protagonista y responsable de su aprendizaje, lo que crea una guía en la acción del docente en su rol como facilitador (CETYS, 2022).

Dentro del modelo educativo se han considerado algunos elementos distintivos que se revisaron y ajustaron con el paso del tiempo. En un principio se le conocieron como matices del modelo educativo: actitud emprendedora, vinculación social y laboral, mejora continua e internacionalización. Posteriormente, se dejaron de usar los matices y se crearon los Elementos Distintivos de la Educación CETYS (EDECS) los cuales se vuelven parte de la experiencia universitaria a través de momentos específicos a lo largo de su carrera y que buscan fomentar el emprendimiento, la innovación, la internacionalización, la vinculación responsable con la sociedad, la cultura de la información y la sustentabilidad (CETYS, 2023a).

En cuanto al currículo de CETYS, se establecen tres ejes de formación sobre los cuales se desarrollan los programas educativos de nivel superior: la formación integral, la formación básica en el campo y la formación específica (Montañez y Gárate, 2005). La formación integral se refiere a un conjunto de materias que todo estudiante CETYS debe de cursar independientemente de la carrera a la cual se encuentra inscrito, debido a que se considera que proporcionan una formación con la que todo profesionista debe contar. La formación básica en un campo del conocimiento es un eje que integra un conjunto de materias enfocadas en las bases fundamentales del mismo. Este enfoque permite que diferentes carreras de una misma escuela (por ejemplo, la Escuela de Ingeniería) puedan cursar las mismas materias. Finalmente, el eje de formación específica hace referencias a las materias que son exclusivas de la carrera que se estudia y son las que dan identidad a la misma.

El modelo educativo de CETYS busca formar egresados que tengan los siguientes conjuntos de cualidades: (1) cualidades valorativas, tienen que ver con la conducta ética y moral que se espera de los egresados, tanto en su vida personal como profesional y social; y (2) cualidades relacionadas con la capacidad intelectual, tienen que ver con las habilidades cognitivas que se espera que los egresados desarrollen, tales como la capacidad de analizar, sintetizar, evaluar y solucionar problemas, además de tener una actitud abierta y dispuesta a aprender y mejorar continuamente (Montañez y Gárate, 2005).

Al tener en cuenta estos aspectos, la institución muestra su compromiso con una formación integral de sus estudiantes y reconoce que su labor va más allá de la formación académica y técnica. Va encaminado a posicionar al estudiante en el centro y atender las diferentes esferas de la vida humana, las cuales permiten transformar al estudiante al ideal propuesto. En este sentido, el modelo de CETYS abre las puertas a esferas subyacentes implicadas en el desarrollo del carácter, de las habilidades interpersonales e intrapersonales, los procesos que anteceden a la tolerancia y a otras características que buscan desarrollar con su filosofía. Queda establecida una postura ideológica que refleja áreas de oportunidad en la concretización para el cumplimiento de sus objetivos.

La descripción de la filosofía institucional y del modelo educativo CETYS, orientan sobre los ideales que busca la institución, sin embargo, es importante conocer a la población que es atraída a este sistema por lo que es relevante conocer a la comunidad estudiantil y algunos aspectos relevantes sobre el campus Tijuana.

Características del campus Tijuana

La descripción del campus Tijuana puede llegar a ser extensa, sin embargo, es relevante conocer a la comunidad estudiantil y algunos de sus antecedentes, la forma en la que la institución categoriza a sus estudiantes y algunas situaciones que surgen a raíz de las características de su comunidad.

La población estudiantil del campus Tijuana es diversa, al igual que la ciudad misma. Una característica importante de la ciudad radica en su posición geográfica ya que esto ha incentivado el movimiento migratorio y el cruce de una gran cantidad de personas por la región. Esto ha creado una sociedad con una gran diversidad racial, cultural, religiosa y económica, lo cual se refleja en la comunidad estudiantil de CETYS.

La cercanía de la región con los Estados Unidos de América y los lazos culturales existentes han permitido que la comunidad mexicoamericana, que cuenta con doble nacionalidad, vea a CETYS Universidad como una opción académica en lugar de elegir una universidad estadounidense. Esto puede ser resultado de una combinación de factores, como los lazos culturales y la conveniencia económica, por lo que en CETYS existe una categoría para este tipo de población, se les clasifica como estudiantes del sur de California.

En contraste a la conveniencia económica que ve el ciudadano mexicoamericano, algunos miembros de la comunidad local pueden ver los costos de estudiar en esta universidad como inaccesibles en comparación con otras opciones disponibles. Para abordar este problema, CETYS ofrece un programa de apoyo financiero y becas que facilita el acceso a sus programas, lo que contribuye a una mayor diversidad en su comunidad.

Como se mencionó, CETYS cuenta con programas de educación media superior, esto lleva a CETYS a fomentar la continuidad de los estudiantes a lo largo de su formación académica. Para ello, se promueve la incorporación de egresados de programas de grados inferiores de la misma institución en los programas superiores, lo que puede ocasionar que algunos estudiantes permanezcan en CETYS por más de 7 años cursando sus programas. Los egresados que dan continuidad a sus estudios en la misma institución pueden tener experiencias insatisfactorias, ya que usan las mismas instalaciones, usan las mismas plataformas digitales y siguen en contacto con todo lo que ya han experimentado previamente. El compartir los mismos espacios y la falta de marcadores claros que ayuden a la transición a un grado superior pueden volver obsoletas las estrategias de integración, como el curso de inducción, lo que puede resultar en una experiencia negativa para algunos.

Los estudiantes de nuevo ingreso a los programas de licenciatura son invitados a participar en el curso o semana de inducción, durante el cual la institución organiza una serie de eventos y sesiones grupales con el fin de ofrecer una visión general del modelo educativo, la filosofía institucional, el reglamento y los servicios disponibles. Estos eventos se clasifican en tres tipos de experiencias: generacionales, grupales e individuales.

Las experiencias generacionales reúnen a todos los nuevos estudiantes en una actividad común; un ejemplo es la ceremonia de bienvenida, en la que las autoridades reciben a la nueva generación ante la presencia de estudiantes y padres. Las experiencias grupales, organizadas por programa académico, buscan fomentar la

integración entre los compañeros. Por último, las experiencias individuales están diseñadas para informar a cada estudiante sobre los servicios que ofrece la institución.

En general, el curso o semana de inducción aborda temas que pueden resultar redundantes y poco atractivos para aquellos estudiantes que ya provienen del mismo nivel educativo en la institución, a diferencia de quienes no han tenido contacto previo con este modelo y con CETYS.

La comunidad estudiantil CETYS se ve enriquecida con estudiantes foráneos, que vienen de fuera del estado de Baja California, pero dentro del territorio nacional. Estos estudiantes se enteran de la oferta de CETYS a través de los esfuerzos que hace la institución por promocionar sus programas en otros estados o porque son reclutados directamente como deportistas. La captación de estos estudiantes se da gracias a que el equipo de promoción de CETYS les presenta el programa de apoyos financieros y becas, lo que vuelve accesible el estudiar en la institución.

El programa de apoyos financieros y becas contempla a los empleados de la institución lo que les proporciona acceso a sus programas como parte de las prestaciones laborales. Esto permite que los empleados de CETYS y sus familiares directos puedan ingresar a los programas académicos de la institución, por lo que no es raro que un buen porcentaje de empleados sean estudiantes en la misma institución.

Otro grupo de la población estudiantil es el conformado por personas que presentan alguna barrera para el aprendizaje y la participación. A esta población se le brinda atención de manera individual con ajustes personalizados que pueden implicar adaptaciones curriculares o ajustes en la dinámica de la clase y la convivencia social. En algunos casos, las adecuaciones indicadas pueden llegar a impactar al grupo entero, lo

que crea situaciones en las que es indicado un seguimiento grupal. CETYS no cuenta con un protocolo de atención a estos casos por lo que no hace publicidad de aceptar estudiantes con barreras para el aprendizaje, sin embargo, permite el ingreso de estudiantes bajo una serie de condiciones que incluye un seguimiento cercano a lo largo de su carrera.

Cabe mencionar que dentro de las experiencias que CETYS busca fomentar en sus estudiantes se encuentra la movilidad académica. Este programa, es uno de los recursos para fomentar la experiencia internacional en sus estudiantes y abre la puerta a la recepción de estudiantes de otras universidades lo que da como resultado que ocasionalmente haya presencia temporal en el campus por parte de estudiantes nacionales o internacionales de intercambio.

CETYS, a través de sus diversos departamentos, busca brindar un seguimiento personalizado de sus estudiantes en las diferentes etapas y facetas que se presentan a lo largo de su carrera universitaria. Este seguimiento se da en la manera de programas institucionales que diferentes departamentos implementan.

En cuanto a la experiencia en el campus y la vida estudiantil, se puede observar la presencia de diferentes grupos estudiantiles que tienen como objetivo brindar acceso a ciertas experiencias académicas en campos específicos del conocimiento impulsados por los mismos estudiantes como: la Sociedad de Robótica de CETYS, estudiantes que participan en concursos de robótica y en proyectos relacionados; Quantum, un grupo de estudiantes con objetivos orientados al desarrollo de proyectos tecnológicos de aplicación o; INDIGO, colectivo de diseñadores gráficos. Cabe mencionar que el departamento de asuntos estudiantiles promueve diversas actividades académicas,

deportivas, sociales y culturales que buscan exponer a sus estudiantes a diversas experiencias y temáticas cuyos objetivos intentan impactar en la formación integral del estudiantado, promover la integración a la vida universitaria y generar un sentido de pertenencia.

Estas actividades se realizan principalmente en las instalaciones del campus, el cual se encuentra en constante crecimiento y adaptación a las demandas y cantidad de su comunidad estudiantil. Una de estas demandas es la necesidad de aulas, espacios académicos y recreativos. Actualmente el campus se encuentra en un periodo de crecimiento en cuanto a infraestructura, ya que planea aumentar su capacidad de estudiantes lo que aumentará la diversidad que actualmente se vive en el campus.

En general, se observa una comunidad estudiantil que, de alguna manera, refleja la diversidad poblacional propia de la región, lo que conforma un contexto multicultural que puede enriquecer la experiencia individual en diversas formas. Para ser parte de esta comunidad se debe de cumplir con una serie de requisitos que se definen en el proceso de admisión. A continuación, se abordará dicho proceso.

Normatividad institucional para la admisión

Como otras instituciones educativas, CETYS se reserva el derecho de la admisión por lo que ha desarrollado una serie de lineamientos a cumplir por los interesados. Estos lineamientos serán descritos en el siguiente orden: la normatividad institucional, la Prueba de Aptitud Académica (PAA) del College Board y los criterios de admisión.

En el artículo 96 del Estatuto General del Sistema CETYS Universidad se establece que las normas estarán dirigidas “a servir al ideal de alta calidad educativa sustentado en la Misión del CETYS y a establecer la responsabilidad de propiciar las

condiciones para aumentar las probabilidades de que los alumnos admitidos cursen exitosamente sus estudios” (CETYS, 2021, p.27). En consecuencia al artículo 96, el artículo 97 establece los requisitos de admisión de los cuales sobresalen las fracciones que indican apegarse al código de honor y misión CETYS, y la obtención del puntaje exigido para aprobar el examen de admisión (CETYS, 2021, p.27).

Además del artículo 97, no se hace referencia a alguna otra herramienta, más allá del examen de admisión, para evaluar a los candidatos interesados a ingresar a uno de los programas. En cuanto al reglamento de estudiantes de nivel licenciatura (CETYS, 2023b), se menciona, en el artículo 15, inciso f, que el puntaje de la prueba de admisión es el indicador que dictará si el interesado se acepta de forma absoluta, condicionada o si se rechaza la aplicación.

El proceso de admisión y selectividad de CETYS Universidad se ha mantenido estable con el paso del tiempo. La Mtra. Karina Imperial, coordinadora estatal del departamento de admisiones, refiere que el contacto y vínculo con el College Board se dio desde la fundación de CETYS Universidad y ha sido el único instrumento que se ha usado para realizar alguna evaluación a los estudiantes interesados a ingresar a uno de los programas que se ofrecen (comunicación personal, el 2 de febrero de 2023).

Debido a que la prueba de admisión es el indicador que se usa para admitir a los estudiantes o rechazar la aplicación, es importante abordar las particularidades de la prueba seleccionada por CETYS para dicha función.

La Prueba de Aptitud Académica (PAA) del College Board

En esta sección se abordarán algunas generalidades del College Board y su trabajo, se describirá la Prueba de Aptitud Académica y algunas características de su aplicación.

El College Board LATAM es una organización sin fines de lucro que trabaja para mejorar la educación y preparación universitaria de los estudiantes (College Board, 2023). El College Board LATAM ha trabajado durante varios años para adaptar y validar el Scholastic Aptitude Test (SAT) a las necesidades de los estudiantes latinoamericanos lo que dio como resultado PAA, con el objetivo de proporcionar una evaluación justa y equitativa de la preparación académica de los estudiantes, y ayudar a las universidades a tomar decisiones informadas sobre la admisión de estudiantes (College Board, 2008).

CETYS utiliza tres pruebas del College Board: la Prueba de Ingreso y Evaluación para el Nivel Secundario (PIENSE II), para la admisión a preparatoria; la Prueba de Aptitud Académica (PAA), para la admisión de a nivel profesional; y la Prueba de Admisión a Estudios de Posgrado (PAEP), para el ingreso a posgrado. Las pruebas comparten ciertas características, pero están adaptadas para los contenidos y expectativas de cada nivel.

La Prueba de Aptitud Académica (PAA) del College Board LATAM es una herramienta para evaluar la preparación de los estudiantes para su futuro académico. La PAA es una prueba de elección múltiple que se compone de las siguientes secciones: lectura y redacción, matemáticas, razonamiento verbal, razonamiento matemático e inglés. Cada sección se puntúa de 200 hasta un máximo de 800 puntos. Los puntajes de todas las secciones se ponderan y se integran en un puntaje global el cual se expresa

en un intervalo de 400 a 1600 puntos. El uso de estos instrumentos es relevante debido a que se ha encontrado que los puntajes obtenidos en estas pruebas son fuertes predictores del rendimiento académico y de una mejor retención al primer año de ingreso a la universidad (College Board, 2019).

Debido al valor predictivo que aporta esta prueba, CETYS necesita cumplir con ciertas condiciones estandarizadas de lo contrario los resultados no se considerarían válidos. Las condiciones se pueden dividir en dos: condiciones previas para la aplicación y condiciones de la aplicación. Es importante destacar que las propiedades predictivas de la PAA han sido utilizadas para desarrollar estrategias encaminadas a mejorar los índices de retención, especialmente en el caso de estudiantes con bajos puntajes.

Las condiciones previas a la aplicación sugieren que los estudiantes reciban una instrucción sobre la estructura de la prueba, desde el tipo de ítems y ejercicios hasta aspectos de manejo de tiempo y estrategias para resolver la prueba. Debido a esto, el departamento de admisiones de CETYS ofrece cursos a los interesados a ingresar donde se abordan tres módulos: habilidad verbal, habilidad matemática y estructura y generalidades de la prueba.

Las condiciones de la aplicación son más específicas y son reguladas por el personal aplicador. Esta prueba cuenta con un tiempo de aplicación estricto para cada sección por lo que el aplicador es el que indica las pautas de inicio y cierre para cada una de las secciones de la prueba. En caso de que el estudiante tenga necesidades que atender durante la aplicación de la prueba, este se hace responsable del tiempo que dedique a dicha actividad ya que la aplicación no puede ser detenida. También hay condiciones que limitan a los estudiantes como el uso de calculadoras o aparatos

electrónicos, esto para garantizar que las respuestas que seleccione el estudiante sean auténticas y reflejen sus aptitudes. En caso de que los estudiantes no sigan las condiciones establecidas por el equipo aplicador, son retirados del espacio en el que se encuentren y sus resultados quedan invalidados.

El departamento de admisiones contempla que hay diversas situaciones que pueden influir en un puntaje bajo en la prueba de admisión. La Mtra. Karina Imperial (comunicación personal, el 2 de febrero de 2023) refiere que se ha observado que algunos de los factores que impactan negativamente son las cuestiones emocionales, de falta de preparación y contextuales en el momento de la aplicación.

Para los estudiantes que no reúnan el puntaje solicitado por CETYS o que, por alguna razón, sus resultados sean invalidados, tienen derecho a una segunda oportunidad de contestar la prueba con la recomendación de esperar al menos seis meses. En una entrevista con la coordinadora del departamento de admisiones de CETYS campus Tijuana, la Mtra. Zuleika Casillas (comunicación personal, 2023), refiere que en la práctica se reflejan algunas instancias en donde no se siguen todas las recomendaciones, por ejemplo, hay ocasiones que la segunda oportunidad la hacen a un par de semanas de separación debido a la presión que pueda existir por cumplir con los periodos de ingreso e inscripción de la institución; otro ejemplo, cuando el interesado busca hacer la prueba, pero omite los cursos que se ofrecen, ya sea por apresurar la aplicación o por falta de interés en atenderlos.

Una vez que se obtienen los puntajes finales, el departamento de admisiones procede a redactar la carta de aceptación, en caso de que haya cumplido con el puntaje mínimo esperado. Al entregar la carta de aceptación, se establece una distinción entre

los estudiantes que han sido aceptados de forma absoluta y aquellos que han sido aceptados de manera condicionada. Esta distinción se basa en los criterios y puntajes esperados que establece CETYS para la admisión de estudiantes, los cuales se explicarán en detalle a continuación.

Criterios de admisión a CETYS Universidad

Los criterios de admisión de CETYS se basan principalmente en el rango de puntajes admisibles en la prueba de aptitud. Sin embargo, debido a la pandemia, CETYS ha tenido que adaptar sus criterios de admisión para incluir aspectos que antes no se consideraban. En este apartado se hará una descripción de los rangos de puntaje utilizados por CETYS, las condiciones y consecuencias para los estudiantes condicionados, las adaptaciones realizadas durante la pandemia y el creciente desafío de atender a los estudiantes condicionados.

A partir de los baremos y criterios propuestos por el College Board, el vicerrector, con el apoyo del departamento de admisiones, fija el rango de puntos para la aprobación de la prueba. La Mtra. Karina Imperial (comunicación personal, el 2 de febrero de 2023) refiere que hay dos umbrales de puntaje global para la admisión: el puntaje mínimo actualmente establecido para ser admitido de manera condicional es de 950 puntos, mientras que el puntaje mínimo para ser admitido de manera absoluta es de 1100 puntos. Hasta el 2020, se consideraba que los estudiantes que obtuvieran entre 1099 y 1000 se les categorizaba como nuevo ingreso condicionado tipo I, y a quienes lograran un puntaje entre 999 y 950 puntos se les categorizaba como condicionados tipo II (Gárate, 2022). El seguimiento que se daba a ambos tipos de condicionado era similar, la distinción se hacía principalmente por cuestiones estadísticas ya que los condicionados tipo II

representaban casos que habían sido admitidos bajo circunstancias especiales que se veían en entrevistas individuales entre los estudiantes, la académica y el departamento de admisiones. Las categorías establecidas para distinguir a los tipos de condicionados o a los estudiantes con apoyo académico tienen como objetivo el guiar el seguimiento individual durante el semestre.

Las condiciones para los estudiantes que obtengan un bajo puntaje en la PAA se establecieron como estrategia para atender sus debilidades académicas. En el artículo 20 del reglamento de estudiantes de programas de licenciatura se enlistan las siguientes condiciones: (1) cursar y acreditar el programa de apoyo universitario, (2) cursar las materias autorizadas y aprobarlas y (3) asistir al programa de asesorías académicas del CEDE durante su primer semestre (CETYS, 2023b).

La Mtra. Zuleika Casillas (comunicación personal, 2023) refiere que en el campus Tijuana se agregaron dos condiciones más: (4) mantener un promedio mínimo de 80 al cierre del semestre y, (5) no cursar el programa de College English en el semestre de ingreso. Estas últimas dos condiciones tienen como objetivo presentar una expectativa clara del promedio mínimo esperado en el semestre y evita que el estudiante se inscriba a los programas de inglés para contar con la disponibilidad de horario para atender al programa de apoyo universitario.

En el caso del estudiante que no cumple con estas condiciones dentro del primer semestre de ingreso, según los artículos 37 y 39 del reglamento, será dado de baja, sin embargo, el artículo 41 indica que el estudiante tiene derecho a apelar su baja ante consejo técnico (CETYS, 2023b). El consejo técnico es la instancia en la que los estudiantes que no estén de acuerdo con la aplicación de alguna sanción, debido al

incumplimiento de alguna norma, pueden apelar la decisión y está conformado por el director académico, el director de escuela, los coordinadores de programa académico y por un representante de los profesores (CETYS, 2023b). El recurso para apelar la baja ha generado la situación en la que las medidas preventivas y las estrategias para atender esta población pueden invalidarse en el momento en que se revoca la baja y se permite al estudiante seguir en el programa académico sin atender sus áreas de oportunidad.

Continuando con los procesos del departamento de admisiones de CETYS, este trabaja en conjunto con otros departamentos internos para brindar el servicio correspondiente al proceso de admisión lo que lleva a establecer un cronograma riguroso que abarca la operación de todo el ciclo escolar. Esto era un trabajo ininterrumpido hasta que llegaron las noticias de la pandemia del SRAS-CoV-2 en México. En marzo de 2020, ante el registro de los primeros fallecimientos por COVID-19 en México, se implementaron medidas de la fase II que incluyeron la suspensión de clases y el distanciamiento social, medidas que se intensificaron en abril del mismo año con el inicio de la fase III de medidas de distanciamiento social (El Economista, 2021). Esta situación obligó a la institución a replantearse sus procesos internos para priorizar las medidas de salud nacional de la no presencialidad.

Debido a lo anterior, se inició el trabajo del Cuestionario Psicopedagógico de Antecedentes Académicos (CPAA), instrumento diseñado para la detección de factores de riesgo académico y personal en los estudiantes de nuevo ingreso (Paez Manjarrez et al., 2023). Los criterios de puntaje de admisión para el 2020 fueron los siguientes: (1) Promedio final de bachillerato, (2) escuela de procedencia (si viene de bachillerato que tiene convenio con CETYS universidad o no), y (3) resultado del CPAA. Se ponderaba

los tres criterios y se da mayor peso al promedio final de bachillerato y a los resultados del CPAA.

Cuando las medidas sanitarias comenzaron a ser flexibles y permitían la presencialidad, la institución mantuvo los criterios desarrollados a partir del CPAA en pandemia y agregó a la ponderación el puntaje del PAA. Durante este periodo, un puntaje bajo en el PAA no era motivo de exclusión, simplemente indicaba el seguimiento que se tenía que dar y, en caso de cumplir con el puntaje, la asignación de becas. Esto dio pie a aceptar el ingreso de casos de estudiantes con puntajes considerablemente inferiores a la media. Así funcionó parte del 2021 y el 2022, ya que esto dio paso a nuevos ajustes que concluyeron en un nuevo proceso de admisión.

El nuevo proceso de admisión retoma la puntuación del PAA como criterio principal y se agrega el promedio de preparatoria como criterio para ponderar el tipo de admisión y las condiciones o implicaciones. Estos nuevos criterios se implementarán para el nuevo ingreso del semestre agosto-diciembre 2023. En la tabla 3 se observan las ponderaciones actuales para la admisión.

Por un lado, en esta nueva recategorización se omite el término de estudiante condicionado, sin embargo, en el reglamento de estudiantes no se ha hecho la modificación y queda pendiente ver las implicaciones que esto va a tener en el seguimiento de los estudiantes con bajo rendimiento en la prueba de aptitudes. A partir del semestre agosto-diciembre 2023, se retira el CPAA como criterio de admisión y pasa a ser una herramienta de seguimiento del CEDE.

Tabla 3

Puntuaciones para la admisión para los programas de profesional

Puntuación en PAA	Promedio de preparatoria	Tipo de admisión	Condiciones/ implicaciones
Igual o mayor a 1,060 pts.	No aplica	Automática	Ninguna
1,000 a 1,059 pts.	No aplica para admisión	Con apoyo académico	Apoyo académico definido por CEDE
920 a 999 pts.	No aplica para admisión	Con apoyo académico	
Menor a 920 pts.	Igual o mayor a 7.5	No admitido. Posibilidad de segunda oportunidad.	Si no logra aumentar la puntuación, en entrevista con admisiones, se hace la revisión de una posible admisión
Menor a 920 pts.	Menor a 7.5	No admitido. Posibilidad de segunda oportunidad.	Entrevista de admisiones para apoyo de preparación de segunda oportunidad de aplicación. Debe lograr una puntuación igual o mayor a 920 para ser admitido

Nota. Gárate, A. (2022). *Criterios de admisión profesional 2023*. CETYS Universidad.

El actual proceso hace un ajuste a los umbrales de puntajes y reestablece un puntaje mínimo para el ingreso a la universidad. Actualmente, el departamento de admisiones busca intercambiar el concepto de estudiante condicionado por el de estudiante con apoyo académico. La Mtra. Karina Imperial (comunicación personal, el 2 de febrero de 2023) refiere que esto eliminará el prejuicio negativo ligado a los estudiantes condicionados. Aunque se busca el cambio de nombre a la clasificación, los estudiantes seguirán sujetos al seguimiento y al cumplimiento de condiciones para garantizar su permanencia.

El reto de atender a la población condicionada ha crecido con el paso del tiempo. En la tabla 4 se presenta la cantidad de estudiantes de nuevo ingreso condicionado que

fueron admitidos por generación. Con una breve comparación se puede observar el incremento en dicha población. Algo a notar es que independientemente de los procesos y ponderaciones hechas en el proceso de admisión, la cantidad de estudiantes condicionados ha seguido en aumento.

Tabla 4

Estudiantes de nuevo ingreso condicionado por generación

Generación	Nuevo ingreso	Ingreso condicionado	Porcentaje de ingreso condicionado
2017	438	32	7.3
2018	439	63	14.4
2019	465	70	15.1
2020	422	100	23.7
2021	366	120	32.8
2022	424	153	36.1

Nota. Tabla de elaboración propia. Información extraída del Sistema de Información CETYS Universidad.

El incremento de estudiantes condicionados impacta negativamente en el presupuesto departamental, en la cantidad de trabajo que genera en cuanto a seguimiento y atención; además, puede ser el reflejo de un fenómeno que aún no ha sido percibido por la institución.

Desde el CEDE, se brinda a los estudiantes de nivel profesional un servicio de seguimiento y apoyo académico. Estas funciones comienzan desde el momento en que los estudiantes se inscriben en alguno de los programas académicos, lo que constituye el siguiente paso lógico después del proceso de admisión. En relación con lo anterior, es importante conocer el seguimiento que se da a los estudiantes con mayor grado de detalle, por lo que a continuación se describe la estructura y funcionamiento del CEDE.

Centro de Desarrollo Estudiantil

CETYS Universidad campus Tijuana ha experimentado un crecimiento constante que ha ocasionado la continua adaptación a necesidades de la comunidad estudiantil. Este crecimiento se ha reflejado en distintas áreas de la institución de diferentes maneras. Este es el caso del CEDE.

En 1985, se creó el Centro de Orientación Educativa y Vocacional (COEV) con el objetivo de brindar asesoramiento y apoyo en temas vocacionales a los estudiantes de programas universitarios. La creación de este departamento buscaba desarrollar los canales adecuados para atender a los estudiantes y sus necesidades personales de índole educativa, así como atender las inquietudes institucionales por establecer estrategias y prácticas que mejoraran los índices de retención y de éxito estudiantil (Centro de Desarrollo Estudiantil, 2015).

En el año 2000 se llevó a cabo un rediseño de esta iniciativa y se realizó una transición hacia un nuevo departamento, el Centro de Enseñanza Aprendizaje (CEA), el cual sería el responsable de brindar atención a estudiantes, dar seguimiento a las necesidades de capacitación docente y llevar a cabo los procesos de admisión (M. Salazar, comunicación personal, el 9 de febrero de 2023)

En 2007 se reestructuró nuevamente esta área, lo que dio origen a tres departamentos distintos: el Centro de Desarrollo Estudiantil (CEDE), el Departamento de Desarrollo Integral del Docente y el Departamento de Admisiones, cada uno con funciones y objetivos específicos (M. Salazar, comunicación personal, el 9 de febrero de 2023). Actualmente, los tres campus cuentan con una estructura similar, incluyendo

departamentos de admisiones, CEDE y Formación Integral del Profesorado (FIP). Esta definición ha permitido un desarrollo importante en cada una de sus áreas.

El CEDE ha tenido que adaptarse constantemente a cambios y situaciones emergentes, lo que ha generado una falta de tiempo para la planificación y la creación de una visión estratégica a largo plazo. Además, la ausencia de un manual formal de procedimientos ha llevado a que cada campus desarrolle formas de trabajo diferentes y adapte el CEDE a las necesidades específicas de su población estudiantil.

En el año 2020, se realizó un ejercicio de *program review*, en el que se declaró que el CEDE tiene como misión “impactar en el desarrollo personal y académico de los estudiantes de licenciatura, al favorecer su participación y responsabilidad en la construcción de su conocimiento, a través de la atención personalizada a los alumnos y sus padres” (CETYS, 2020, p. 3). En el mismo documento se establece la visión del CEDE la cual es intervenir de manera preventiva al desarrollar estrategias que favorezcan las competencias del estudiante para asegurar su formación integral y elevar la eficiencia terminal” (CETYS, 2020, p.3)

Para cumplir la misión y visión del departamento en campus Tijuana, la institución se ha enfocado en mantener un equipo psicólogos. El actual equipo del CEDE campus Tijuana está compuesto por un grupo de cinco psicólogos que se encuentran formados tanto en áreas de atención individual como en áreas educativas y de investigación. En su mayoría, cuentan con estudios de posgrado y con una formación continua en diversos temas. Estos perfiles han permitido crear a un equipo que se ha adaptado a las necesidades del campus y que se ha hecho presente en las propuestas de proyectos, programas e iniciativas.

Es importante destacar que el equipo actual participa en los esfuerzos por redefinir al departamento a nivel sistema con el fin de incluir actividades de investigación y de desarrollo de una visión estratégica que permitan contribuir a las decisiones institucionales. Para lograr esto, se ha propuesto cuatro áreas principales de actividad: el programa de mentorías, el área de consejería integral, el área educativa y el área estratégica. Cabe resaltar que, aunque existe una estructura clara de funciones, el equipo de psicólogos colabora de manera integral en todas las áreas.

Las mentorías se enfocan en mejorar el seguimiento académico y personal de los estudiantes y brindarles apoyo a lo largo de su formación, mientras que la consejería integral proporciona atención secundaria y terciaria a los estudiantes para preservar su bienestar psicológico. Por otro lado, el área educativa se enfoca en el desarrollo e implementación de cursos, talleres y programas que contribuyen a la formación integral del estudiante y a mejorar su adaptación a la vida universitaria. Finalmente, el área estratégica tiene como objetivo contribuir a la evaluación e investigación institucional para mejorar la toma de decisiones y crear propuestas alineadas con la filosofía institucional.

Como parte de las funciones del área educativa y de consejería integral se encuentra el seguimiento a los estudiantes condicionados lo que implica el abordaje de un tema de interés: el programa de apoyo universitario, el cual es específico para los estudiantes condicionados o con apoyo académico.

Programa de apoyo universitario

El programa de apoyo académico es una herramienta que la institución usa para proporcionar recursos que mejoren la adaptación a la vida universitaria de los estudiantes

que obtuvieron un bajo puntaje en la prueba de admisión. Por tal motivo, se revisará la estructura del curso y su implementación y se describirán los retos a los que se enfrenta el CEDE en este aspecto.

El programa de apoyo universitario que se implementa en campus Tijuana busca ofrecer un espacio para los estudiantes con un bajo puntaje en la prueba de admisión de nuevo ingreso en el que se fortalezcan las competencias básicas que faciliten su aprendizaje en el contexto académico universitario. Este programa se divide en tres áreas: (1) módulo de aptitud verbal, dónde se abordan las competencias de redacción de trabajos académicos; (2) módulo de aptitud matemática, curso con contenido diferenciado según a la escuela a la que pertenece el estudiante y dónde se aborda el pensamiento matemático; y (3) módulo de habilidades del pensamiento. La estructura y contenido de los módulos recae en el equipo del CEDE, quienes generan un trabajo colaborativo con el área académica para su desarrollo y facilitación.

El módulo de aptitud verbal se encuentra orientado principalmente al desarrollo de habilidades relacionadas a la alfabetización académica que complemente a las asignaturas de primer semestre de los estudiantes. Este módulo cuenta con la flexibilidad para que los estudiantes que se encuentren desarrollando un trabajo académico como parte de alguna de sus asignaturas, lo puedan desarrollar con la asesoría del facilitador.

El módulo de aptitud matemática cuenta con tres programas: un programa para las carreras de ingeniaría, el cual se enfoca en las bases necesarias para el cálculo; un programa para las carreras administrativas, orientado a las matemáticas financieras; y un último programa diseñado para la escuela de psicología y derecho, orientado a la estadística. Estos programas tienen como fin el guiar a los estudiantes a descubrir sus

fortalezas y debilidades para orientar sus esfuerzos en el desarrollo de habilidades ya que se estima que el curso en sí mismo no es suficiente para nivelar a los estudiantes. Debido a esto, este módulo es uno de los principales alimentadores de interesados en el programa de asesorías académicas. También cuenta con la flexibilidad de convertirse en taller y adaptarse a los estudiantes a lo largo del semestre.

El módulo de habilidades del pensamiento está formado por una serie de talleres de temas sin secuencia rigurosa que aborda temas relacionados a los hábitos de estudio y a las habilidades de autogestión como aspectos importantes para la adaptación universitaria. Este es el único módulo en el que el CEDE participa como facilitador.

El programa de apoyo universitario requiere que los estudiantes dediquen dos horas por semana a cada uno de sus tres módulos, a lo largo de aproximadamente tres meses dentro de su primer semestre. Este compromiso puede interferir en otras obligaciones y responsabilidades del estudiantado, como el traslape horarios de entrenamientos en el caso de los estudiantes deportistas o el traslape de horarios en los cursos de inglés; sin embargo, al ser un requisito para su permanencia en la institución, se hacen las adecuaciones necesarias para garantizar su asistencia. El programa puede llegar a ser flexible con situaciones especiales que puedan presentar los estudiantes por lo que se pueden hacer adaptaciones tanto en requerimientos y modalidades del programa para beneficiar al estudiante en medida de lo posible.

Este programa tiene su arranque en la segunda semana de clases al inicio del semestre, se inicia con una convocatoria a una reunión informativa a todos los estudiantes que tengan que cumplir con la acreditación del programa. En esa reunión se les da la información relevante del curso, fechas, horarios y criterios para la acreditación.

A partir de la cantidad de estudiantes inscritos al programa, se crean los grupos para cada módulo. Una vez que se inician las sesiones, el CEDE mantiene contacto cercano con los facilitadores de los módulos para detectar cualquier situación de riesgo y brindar el apoyo indicado al caso.

En principio, todo estudiante condicionado o con apoyo académico debe cursar los tres módulos, sin embargo, se han implementado estrategias para aligerar costos o dificultades en la gestión del curso las cuales radican en hacer una revisión de los puntajes desglosados por área del PAA. En el caso de los estudiantes cuyos puntajes desglosados de aptitud matemática o de aptitud verbal se encuentren dentro del puntaje indicado como la media poblacional (530 a 550) pueden ser exentos del módulo correspondiente. La medida que se ha tomado es una respuesta al aumento en el número de estudiantes con puntajes bajos en la Prueba de Aptitud Académica (PAA).

Otra medida que se implementó fue el uso de un curso en línea autogestionado de redacción y ortografía para mejorar la cobertura y abaratar el costo. Esta medida resultó poco eficiente ya que se notó una baja retención al curso además que los estudiantes no cumplían con sus asignaciones. Algunas conjeturas refieren que el perfil del estudiante condicionado implica algunas deficiencias en la autogestión lo cual interfiere con la naturaleza del programa propuesto.

Una situación que se ha notado es la desinformación por parte de los estudiantes en cuanto al programa de apoyo académico y las condiciones a cumplir lo que en ocasiones provoca resistencia a participar en el programa, lo que implica cambios y ajustes en el seguimiento del caso.

El programa de apoyo universitario es una herramienta flexible que puede brindar apoyo de diversas maneras, pero, que necesita una reformulación de sus estrategias para mantener relevancia como programa de apoyo. Cabe mencionar que, aunque no es parte de los objetivos que busca el programa, se ha observado una integración grupal entre los estudiantes participantes lo cual crea cierto sentido de pertenencia.

A partir de lo que se ha descrito hasta el momento, se observa que el contexto en el que se propone realizar este proyecto es el idóneo para su implementación. Tanto la filosofía institucional, sus procesos de admisión, los objetivos del CEDE y los objetivos de los programas que se implementan para los estudiantes condicionados se encuentran relacionados con los fines de este proyecto.

La institución ha demostrado su compromiso con la formación de los estudiantes, a través de las diversas iniciativas y programas implementados para mejorar su experiencia académica. La disposición y flexibilidad que se brinda a los estudiantes para asistir a las sesiones de apoyo universitario, reflejan la importancia que la institución otorga a su formación y crecimiento. Por tanto, se puede concluir que el contexto es favorable para la implementación de este proyecto y permitirá su éxito y la consecución de sus objetivos.

Capítulo 4. Método

La adopción del paradigma positivista en este proyecto de investigación se justifica por varios elementos inherentes a su diseño metodológico y orientación general.

En primer lugar, el paradigma positivista pone un fuerte énfasis en la objetividad y la medición cuantitativa. De entrada, puede considerarse que un paradigma positivista puede ser limitante en algunos aspectos. Bisquerra et al. (2019) mencionan que el paradigma positivista puede ser reduccionista, puede omitir la complejidad de los fenómenos que se observan en el contexto educativo y hay una disminución de la validez ecológica en la medición. De manera convergente, en años recientes se ha trabajado para aumentar la validez ecológica de la medición e intervención en neuropsicología promoviendo un trabajo en conjunto con los actores educativos de tal manera que se pueda incorporar el conocimiento de las bases biológicas de la conducta en la mejora y robustecimiento del trabajo educativo (D'Amato et al., 2005). García-Molina y Tirapu-Ustárroz (2007) refieren que la neuropsicología debe de reflejar la complejidad del contexto del individuo en su medición tanto para comprender mejor el fenómeno como para intervenir, según sea el caso. Por su parte, Nouri (2016) refiere que la investigación de la neuroeducación debe ser interdisciplinaria para integrar la investigación y la práctica que permitan establecer bases sólidas y válidas.

En segundo lugar, el paradigma positivista se revela como el enfoque más apropiado para examinar la relación causa-efecto y determinar si el programa formativo tiene un impacto positivo en las habilidades de autorregulación de los estudiantes. Dado que en el presente estudio se evaluaron específicamente los efectos de esta intervención, este enfoque metodológico es coherente con la metodología

cuasiexperimental y la necesidad de llevar a cabo comparaciones estadísticas entre el grupo control y el grupo experimental.

En tercer lugar, la inclusión de la función ejecutiva como una variable independiente refleja la perspectiva neuropsicológica en el estudio. El paradigma positivista se alinea de manera efectiva con la medición objetiva de procesos cognitivos y emocionales, lo que permite una comprensión más precisa de las relaciones entre las variables y una medición validada de procesos subyacentes de los constructos que se abordan en este trabajo. La medición objetiva se ha usado en el campo educativo frecuentemente, como es el caso de la prueba SAT con valor predictivo del éxito académico (College Board, 2019). En este caso, trabajos como los de Baars et al. (2015) y Valenzuela et al.(2020) son ejemplos del uso de herramientas neuropsicológicas para la incursión en el campo educativo.

En cuarto lugar, la evaluación de la transferencia de aprendizaje en participantes del cuasiexperimento añadió una dimensión crítica al análisis del programa de intervención. Este enfoque evaluativo resultó esencial para entender cómo las habilidades metacognitivas y de regulación emocional adquiridas se aplicaron más allá del entorno educativo inmediato, reflejando su utilidad y sostenibilidad a largo plazo. Perkins y Salomon (1992) refieren que hay un papel importante a considerar entre el lenguaje verbal, las habilidades metacognitivas y el proceso de autorregulación en el proceso de transferencia del aprendizaje y cómo estas habilidades interconectadas enriquecen la capacidad del estudiante para aplicar nuevos conocimientos y habilidades en diferentes contextos. Esta evaluación permitió integrar una comprensión profunda del

efecto del programa lo que facilitó una visión de la transferencia sostenida de los resultados obtenidos.

Por último, el paradigma positivista es altamente compatible con la necesidad de realizar una comparación rigurosa y significativa de los resultados, la cual comúnmente se lleva a cabo a través de análisis estadísticos. Esto implicó el uso de mediciones objetivas de las variables, lo que garantizó una evaluación precisa y rigurosa de los efectos de la intervención.

En síntesis, la elección del paradigma positivista se justifica sólidamente para este proyecto debido a su énfasis en la objetividad, la medición cuantitativa, la capacidad de investigar relaciones causa-efecto, la perspectiva neuropsicológica y la idoneidad para la comparación estadística de resultados. Estas características son esenciales para abordar de manera efectiva las preguntas de investigación y lograr los objetivos del estudio de manera rigurosa y válida.

Partiendo de lo anterior, el presente proyecto de investigación adoptó un diseño cuasiexperimental con medición preintervención y medición posintervención. Se agregó un tercer tiempo de medición, fuera del cuasiexperimento, para evaluar las propiedades de transferencia del aprendizaje del programa formativo. Esta tercera medición se realizó diez semanas posterior a la conclusión del programa y se hizo un ejercicio adicional de análisis al ampliar el grupo experimental, al dar el mismo tratamiento a los participantes del grupo control, en una etapa posterior al del grupo experimental.

Identificación de las variables del estudio

A continuación, se desglosan las variables que fueron examinadas para evaluar la eficacia del programa formativo en habilidades metacognitivas y de regulación emocional.

Las variables independientes consisten en el propio programa y la función ejecutiva. Las variables dependientes incluyen las habilidades metacognitivas y la regulación emocional, que se centra en la gestión efectiva de las emociones. Juntas, estas variables facilitaron una comprensión integral de cómo el programa formativo impacta en el funcionamiento cognitivo y emocional de los estudiantes universitarios.

Independientes

En este estudio, se identifican dos variables independientes: un programa formativo que se utilizó para influir las variables dependientes y la función ejecutiva, la cual se usó como control y para crear subgrupos en el análisis posterior. A continuación, se presenta una descripción de las variables.

Programa formativo en habilidades metacognitivas y de regulación emocional

Representa la variable principal de intervención en este estudio. Consiste en un conjunto estructurado de sesiones diseñadas para mejorar las habilidades metacognitivas y de regulación emocional en los participantes a lo largo de 6 semanas. Las habilidades metacognitivas que se abordaron son aquellas relacionadas al monitoreo, la evaluación y la planeación. En el caso de las habilidades de regulación emocional, se abordaron aquellas relacionadas al monitoreo, control inhibitorio y el uso de estrategias de afrontamiento. Este programa incluye entrenamiento en atención plena

en atención focalizada y monitoreo abierto como el presentado por Zhang et al. (2019) y complementado con periodos informativos de los procesos cognitivos relacionados con la autorregulación y estrategias siguiendo el modelo de Modelo de Información-Motivación-Habilidades Conductuales de Fisher y Fisher (1992), con el objetivo de brindar herramientas prácticas y teóricas que faciliten los proceso autorregulatorios.

Función ejecutiva

Lezak (2012) define la función ejecutiva como aquellas capacidades que permiten a una persona participar de manera exitosa en comportamientos independientes, con propósito, autodirigidos y que sirven a sí mismos. La función ejecutiva se midió utilizando el cuestionario neuropsicológico BRIEF, proporcionando información sobre el funcionamiento ejecutivo en contextos cotidianos y posibles dificultades en áreas como atención y autorregulación.

Dependientes

Las variables dependientes de este estudio se centran en dos constructos: las habilidades metacognitivas y la regulación emocional. Con estos constructos se intenta reflejar el aspecto cognitivo y el emocional que se encuentran presentes en la definición de autorregulación. A continuación, se aborda la descripción pertinente.

Habilidades metacognitivas

Una de las variables clave en este estudio, la autorregulación, se refiere a la capacidad de los participantes para gestionar y dirigir sus propios procesos cognitivos y emocionales. En línea con el modelo jerárquico integral de la autorregulación, Blair y Ku (2022) definen la autorregulación como un sistema integrado y jerárquico en el cual la función ejecutiva se posiciona como el componente cognitivo de mayor nivel. La

metacognición es una función ejecutiva la cual es definida por Lyons y Zelazo (2011) como la capacidad de reflexión sobre la propia actividad mental, lo cual permite evaluar de manera precisa el desempeño cognitivo actual y promover ajustes y adaptaciones apropiadas en las respuestas cognitivas, emocionales o conductuales.

Regulación emocional

Blair y Ku (2022) definen al componente emocional como la capacidad de regular las emociones eficazmente, lo que incluye la identificación, comprensión y gestión de las emociones propias y ajenas mediante estrategias como la reevaluación y la supresión emocional. Esta variable se enfoca en la habilidad de los participantes para reconocer, comprender y manejar sus emociones de manera efectiva.

Participantes de la intervención

A continuación, se detallan las características sociodemográficas de los estudiantes universitarios seleccionados para participar en la intervención. Los criterios de inclusión y exclusión están definidos para garantizar una adecuada participación en el programa. Se establece un perfil para los participantes que abarca desde su contexto educativo hasta su salud física y mental, asegurando un compromiso efectivo y una participación informada en la intervención programada.

Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión delineados para este estudio son los parámetros específicos que los participantes cumplieron para ser considerados elegibles para formar parte de la investigación. Estos criterios abarcan estudiantes en su primer año de educación superior en CETYS Universidad, y se dividen en dos grupos: la generación completa y una subpoblación específica dentro de la misma generación. Se esperaba

que los participantes mostraran disponibilidad y compromiso para asistir a todas las sesiones del programa formativo en habilidades metacognitivas y de regulación emocional. Se indagó sobre antecedentes educativos, experiencia previa en programas de autorregulación y posibles condiciones médicas o psicológicas que pudieron influir en los resultados. Estos criterios de inclusión permitieron contextualizar adecuadamente la muestra y garantizar la participación efectiva de aquellos que cumplían con los requisitos que se presentan en la tabla 5.

Tabla 5

Criterios de inclusión de los participantes

Criterio de Inclusión	Descriptores
Edad	Participantes entre 17 y 24 años.
Nivel de Educación	Estudiantes universitarios de CETYS, de cualquier carrera, que se encuentren cursando el primer año.
Experiencia previa	Sin experiencia previa de formación en atención plena
Idioma	Participantes que hablen español como lengua materna.
Disponibilidad	Estudiantes que participen de manera voluntaria en la evaluación y en el programa formativo.
Consentimiento informado	Participantes que proporcionen consentimiento informado para la participación en la investigación.
Salud física y mental	Participantes sin condiciones médicas que puedan afectar su participación en el estudio.
Estudiantes condicionados del periodo enero – junio 2024	Estudiantes con un puntaje menor a 1060 en la prueba de admisión PAA.

Instrumentos para la recolección de datos

A continuación, se presentan los instrumentos que fueron utilizados para la recolección de datos con los cuales se realizaron los análisis estadísticos apropiados para la evaluación del impacto del programa de intervención. Se inicia la descripción con el cuestionario sociodemográfico, importante para identificar características genéricas de

los participantes. Seguimos con el BRIEF-A, una herramienta de autoevaluación de la función ejecutiva, y el Inventario de Habilidades Metacognitivas, que permite medir la autopercepción de estas habilidades. Finalmente, la Escala de Dificultades en Regulación Emocional (DERS) brinda una evaluación de cómo los participantes manejan sus emociones. En conjunto, estos instrumentos brindan una medición integral del funcionamiento cognitivo y emocional.

Cuestionario sociodemográfico

A través de este cuestionario (ver el apéndice A) se recopiló la información relevante sobre los participantes, incluyendo su edad, sexo, antecedentes educativos y cualquier experiencia previa en programas de entrenamiento en autorregulación. Además, se indagó sobre posibles condiciones médicas o psicológicas que podrían influir en los resultados, así como la disponibilidad y compromiso para asistir a las sesiones. Este instrumento permitió identificar las variables contextuales de los participantes que podrían influir en los resultados, lo cual facilitó que se cumplieran con los requisitos necesarios para una participación efectiva en el programa de formación en habilidades metacognitivas y regulación emocional.

Este instrumento está conformado por preguntas cerradas y abiertas, organizadas en cuatro secciones principales. La primera sección, Datos de Identificación, recopila información básica de los participantes, como matrícula, nombre, edad y sexo biológico, con el propósito de facilitar su registro y seguimiento dentro del programa.

La segunda sección, Antecedentes Educativos y Contexto Académico, recoge datos sobre la escuela de procedencia, el programa académico en el que están inscritos, su condición de estudiantes foráneos o de tiempo completo, y su promedio general al

egresar de la preparatoria. Esta información permite analizar cómo estos factores pueden influir en su proceso de aprendizaje y desempeño dentro del programa.

En la tercera sección, Experiencia en Autorregulación y Regulación Emocional, se indaga sobre la participación previa de los estudiantes en programas, talleres o cursos relacionados con la autorregulación y regulación emocional, tanto en la preparatoria como en otras etapas de su vida.

Finalmente, la cuarta sección, Bienestar Psicológico y Estado de Salud Mental, busca identificar posibles factores que puedan afectar la experiencia de los participantes en el programa. Para ello, se explora la existencia de diagnósticos previos, así como la participación en tratamientos psicológicos o psicofarmacológicos en curso.

Cuestionario de función ejecutiva BRIEF.

La *Behavior Rating Inventory of Executive Function–Adult Version* (BRIEF-A) (ver el apéndice B) es una herramienta de autoevaluación diseñada para evaluar la función ejecutiva en la vida cotidiana. Está compuesto por 75 ítems, los cuales reflejan conductas cotidianas asociadas con las funciones ejecutivas. Los participantes responden a cada ítem utilizando una escala de tipo Likert de 3 puntos, donde 1 significa "nunca", 2 "a veces" y 3 "a menudo", referenciando la frecuencia con la que experimentan cada comportamiento en su vida diaria. El diseño de los ítems busca evitar la jerga técnica y está pensado para ser accesible para un amplio rango de personas, independientemente de su nivel educativo o antecedentes culturales.

Este inventario cuenta con un modelo de tres factores: metacognición, regulación del comportamiento y regulación emocional. Roth et al. (2016) refieren que esta el inventario BRIEF-A ha mostrado excelente consistencia interna (coeficientes alfa de Cronbach que

van de 0.93 a 0.96 para los tres índices principales) y fiabilidad test-retest a 1 mes (que van de r = .93 a .94 para los tres índices principales). También hay apoyo para la validez convergente y discriminante del BRIEF-A. Estos hallazgos respaldan la naturaleza multidimensional de la función ejecutiva y la relevancia clínica de un modelo de tres factores para el BRIEF-A.

Esta herramienta ha demostrado ser útil tanto en poblaciones clínicas como no clínicas, con aplicaciones en la evaluación de déficits relacionados con una variedad de condiciones, incluido el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) (Roth et al., 2016). Su estructura factorial es coherente con la literatura contemporánea en la psicología cognitiva y neuropsicológica, lo que respalda su aplicación en la evaluación clínica y la investigación.

Inventario de habilidades metacognitivas

El inventario de habilidades metacognitivas, conocido por sus siglas en inglés como MAI (*Metacognitive Awareness Inventory*), es una herramienta psicométrica diseñada para evaluar la autopercepción de habilidades metacognitivas en individuos, abarcando conocimiento y regulación cognitiva (ver el apéndice C). Este instrumento consta de 52 afirmaciones que reflejan comportamientos y actitudes hacia trabajos y tareas académicas. El evaluado tiene que responder el grado en que las afirmaciones describen su postura usando una escala Likert que va desde estar completamente en desacuerdo hasta completamente de acuerdo con cinco opciones de respuesta. Este instrumento fue adaptado y validado para la población colombiana por Huertas Bustos et al. (2014), el instrumento ha demostrado una consistencia interna satisfactoria con un alfa de Cronbach de .94 para la escala total, y valores de .61 a .71 para subescalas específicas.

La versión colombiana de este instrumento se presenta como un instrumento confiable y válido para investigaciones y aplicaciones educativas centradas en la conciencia metacognitiva de estudiantes y adultos (Huertas Bustos et al., 2014).

Este instrumento parte de la concepción de la metacognición como una habilidad compuesta por dos dimensiones principales: el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición.

La dimensión de conocimiento de la cognición incluye tres subcategorías: el conocimiento declarativo, que hace referencia al conocimiento que tiene el estudiante sobre sus habilidades, limitaciones y características como aprendiz; el conocimiento procedimental, vinculado al conocimiento sobre las estrategias específicas que utiliza para aprender; y el conocimiento condicional, que se refiere a la capacidad de decidir cuándo y por qué aplicar dichas estrategias según el contexto.

Por su parte, la dimensión de regulación de la cognición se integra por cinco subcategorías: la planificación, entendida como la organización previa del tiempo, la fijación de metas y la selección de recursos para aprender; la organización, referida a la forma en que el estudiante estructura sus actividades de aprendizaje; el monitoreo, que implica la supervisión continua del propio proceso cognitivo; la depuración, que se relaciona con la identificación de errores y ajustes de estrategia durante la tarea; y la evaluación, que corresponde al juicio que el estudiante realiza sobre la efectividad de sus estrategias una vez finalizada la actividad.

Escala de dificultades en regulación emocional

La escala de dificultades en regulación emocional (Muñoz-Martínez et al., 2016) es una herramienta de evaluación diseñada para medir la habilidad de una persona para reconocer, comprender y manejar sus propias emociones de manera efectiva (ver el apéndice D). A través de una serie de ítems y preguntas, esta escala explora la capacidad de un individuo para regular reacciones emocionales intensas, controlar impulsos y adaptarse emocionalmente a diversas situaciones. Al proporcionar una evaluación detallada de las dificultades en la regulación emocional, la escala puede identificar patrones problemáticos y áreas de mejora en este aspecto fundamental para el bienestar psicológico y las relaciones interpersonales.

La Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS), desarrollada por Gratz y Roemer (2004), es una herramienta de autoinforme que evalúa las dificultades en la regulación emocional en adultos. Se compone de 36 ítems que se agrupan en seis factores: no aceptación de respuestas emocionales, dificultades en conductas dirigidas a metas cuando se está alterado, dificultades en controlar conductas impulsivas cuando se está alterado, acceso limitado a estrategias de regulación emocional percibidas como efectivas, falta de consciencia emocional y falta de claridad emocional. Los participantes responden a cada ítem utilizando una escala Likert de 5 puntos, que varía desde "casi nunca" (0-10% del tiempo) hasta "casi siempre" (91-100% del tiempo). La DERS ha demostrado ser una herramienta confiable y válida con una consistencia interna alta (alfa de Cronbach de .94 para la escala total) y ha mostrado validez de constructo y predictiva a través de estudios que respaldan su utilidad en diversas poblaciones (Ritschel et al., 2015) y contextos clínicos.

La versión empleada en este estudio corresponde a la validación realizada por Tejeda et al. (2012) en población adolescente mexicana. El análisis factorial mostró que los datos se ajustaban a un modelo de cuatro factores medidos a través de 24 reactivos. Tejeda et al. (2012) refieren buenas propiedades psicométricas del instrumento y mencionan que el cambio en el modelo factorial puede responder a las edades de la población con la que se realizó su estudio, la cual corresponde a un rango menor comparado con la población del estudio del modelo original.

Estos factores incluyen: no aceptación emocional, dificultades para perseguir metas, falta de conciencia emocional y falta de claridad emocional, distribuidos en un total de 24 reactivos. Esta versión ha mostrado propiedades psicométricas adecuadas y se consideró pertinente para el presente estudio, ya que mantiene la validez de constructo y permite evaluar aspectos relevantes para el análisis de la regulación emocional en población universitaria joven.

En este estudio se utilizó la puntuación total del instrumento con los puntajes invertidos, de forma que un mayor puntaje indica mejor regulación emocional (es decir, menores dificultades). Aunque los análisis estadísticos se realizaron con la puntuación global, se tuvo en cuenta la estructura teórica de las subescalas para enriquecer la interpretación de los resultados en el capítulo de discusión.

Proceso metodológico de la intervención

En este punto, se aborda el proceso metodológico de la intervención. Se inició delineando el procedimiento de reclutamiento, el cual fue orquestado a través de los canales institucionales para captar a aquellos estudiantes que cumplían con los criterios específicos de inclusión. Esta sección procede a esbozar el diseño experimental

contemplando dos fases: un periodo intensivo de intervención, el cuasiexperimento, seguido de una medición diferida para evaluar la transferencia del aprendizaje. Se describe la estructura y la secuencia del programa formativo, destacando la sinergia entre teoría y práctica mediante la incorporación de ejercicios de atención plena y estrategias metacognitivas. La descripción del diseño y planeación del programa se complementa con una exposición de la estructura de las 12 sesiones, que integra diversas estrategias pedagógicas y reflexivas para fomentar la transferencia de aprendizaje.

Procedimiento de reclutamiento

El reclutamiento se realizó a través de los canales institucionales, con el apoyo del Centro de Desarrollo Estudiantil (CEDE), para invitar de manera directa a los estudiantes que se encuentran catalogados como estudiantes condicionados o con apoyo académico. Posterior a este primer contacto informativo, se invitó vía correo electrónico a los interesados en recibir información detallada a una sesión informativa presencial en el campus. En esta sesión, se brindó una descripción exhaustiva del programa, incluyendo detalles generales, criterios de inclusión, la organización global del curso y se dedicó un tiempo a la revisión y firma del consentimiento informado. Posteriormente, los participantes fueron asignados aleatoriamente a los grupos y se les notificó, vía correo electrónico, la fecha para la evaluación inicial, en el caso del grupo control, y la fecha y lugar de inicio del programa formativo, para el caso del grupo experimental.

Tanto el grupo de control como el grupo experimental fueron sometidos a medición preintervención y medición posintervención en los mismos periodos, asegurando la

consistencia y comparabilidad de los datos recopilados. Es importante destacar que todos los interesados tuvieron la oportunidad de participar en el programa de entrenamiento. No obstante, se implementó el entrenamiento en un solo grupo a la vez, generando así un período de latencia entre el grupo experimental, que recibía el entrenamiento, y el grupo de control, que participó en el programa una vez que fue concluido el entrenamiento del grupo experimental.

Diseño de la intervención

Posterior al reclutamiento y a la creación del grupo experimental y grupo control, se dio inicio al diseño de dos fases: el experimento y la medición diferida. En cuanto a la intervención, se programaron un total de 12 sesiones en un periodo de 6 semanas de las cuales la primera y última sesión fueron dedicadas al encuadre y medición preintervención y al cierre y medición posintervención respectivamente. Se planeó llevar a cabo dos sesiones semanalmente con una duración de una hora cada una.

Durante la semana de inducción a la universidad, el departamento del CEDE aplicó el inventario de habilidades metacognitivas y la escala de dificultades en regulación emocional a los estudiantes indicados. Posterior a la semana de inducción, el departamento del CEDE otorgó un tiempo dentro de su sesión informativa a estudiantes condicionados o con apoyo académico, para informar sobre el programa, su estructura y el horario de las sesiones, así como la fecha de inicio. Aquí se citó a los estudiantes a la sesión 1 del programa.

La sesión 1, medición preintervención, consta del encuadre al programa formativo y de la aplicación del cuestionario sociodemográfico, y del BRIEF-A. Estas mediciones

se realizaron de manera grupal en la misma fecha a todos los participantes, tanto del grupo control como del grupo experimental.

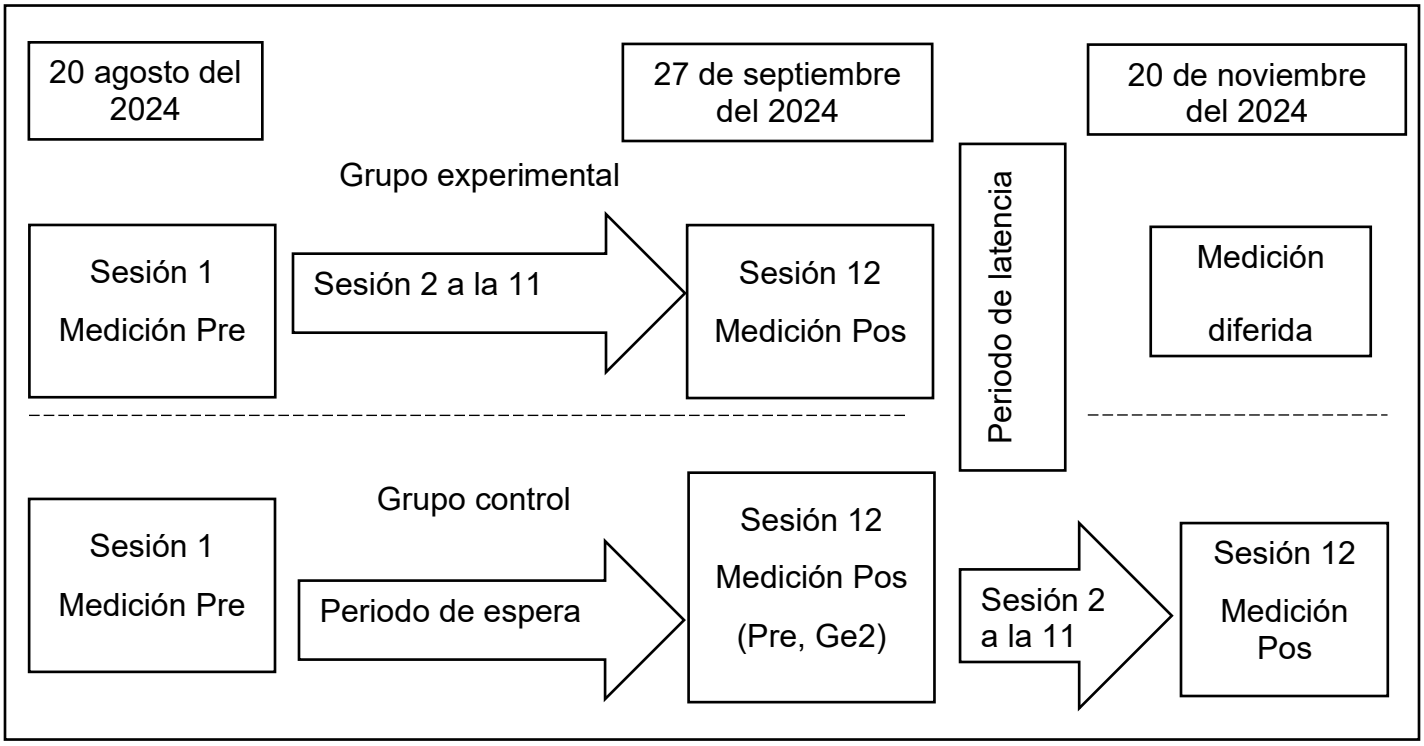
Una vez realizada la medición preintervención, se iniciaron las sesiones de contenido en habilidades metacognitivas y de regulación emocional. A lo largo de las 10 sesiones de contenido del programa, se planeó la incorporación de una estrategia de evaluación formativa como herramienta que permitiera abordar las intenciones de transferencia de los participantes.

Para la sesión 12, se citó a una reunión presencial en el campus, a los participantes del grupo control y del grupo experimental a la sesión de medición de Pos, el cual implicó el cierre oficial del programa y de la aplicación del inventario de habilidades metacognitivas y de la escala de dificultades en regulación emocional. Con esto se concluyen las actividades planeadas en la fase 1 finalizando en la semana del 20 de septiembre de 2024.

A partir del cierre del programa, se dejó pasar un periodo de 10 semanas, el cual correspondió al tiempo estimado de cierre del semestre agosto – diciembre 2024. Al cierre del semestre, el 27 de noviembre de 2024, se les citó a los participantes a través de correo electrónico y a través de su mentor para hacer la última evaluación de este proyecto, la medición diferida. Este momento evaluativo tuvo como propósito medir la transferencia de los aprendizajes, estrategias y herramientas abordadas en el programa formativo en el contexto inmediato de los participantes a través de la aplicación del inventario de habilidades metacognitivas y de la escala de dificultades en regulación emocional (véanse apéndices C y D). A continuación, se presenta un esquema (Figura 2) que resume lo descrito hasta el momento.

Figura 2

Diseño del experimento



Diseño y planeación del programa formativo

A continuación, se presenta la configuración del programa formativo, que es el núcleo de este estudio. Se detalla su estructura diseñada para desarrollar las habilidades metacognitivas y de regulación emocional de los estudiantes universitarios. Se exploró la progresión del programa desde sus fundamentos conceptuales hasta las técnicas prácticas, describiendo la articulación de sus componentes para construir las experiencias de aprendizaje.

Estructura del programa

El diseño de este programa tomó en consideración tres módulos que permitieron la construcción progresiva y un abordaje integral de las habilidades metacognitivas y de la regulación emocional (ver el apéndice E). Por un lado, se consideró relevante establecer una línea clara, objetiva y racional que permitiera la construcción del conocimiento, el establecimiento de herramientas metacognitivas y el establecimiento de metas. Por otro lado, se consideró que el abordaje de la regulación emocional a través del control inhibitorio, monitoreo e identificación de emociones era de gran relevancia ya que se abordaba la dimensión biológica del individuo (Pruessner et al., 2020; Schweizer et al., 2020). Ambas líneas se encuentran relacionadas y se complementan para un funcionamiento adecuado.

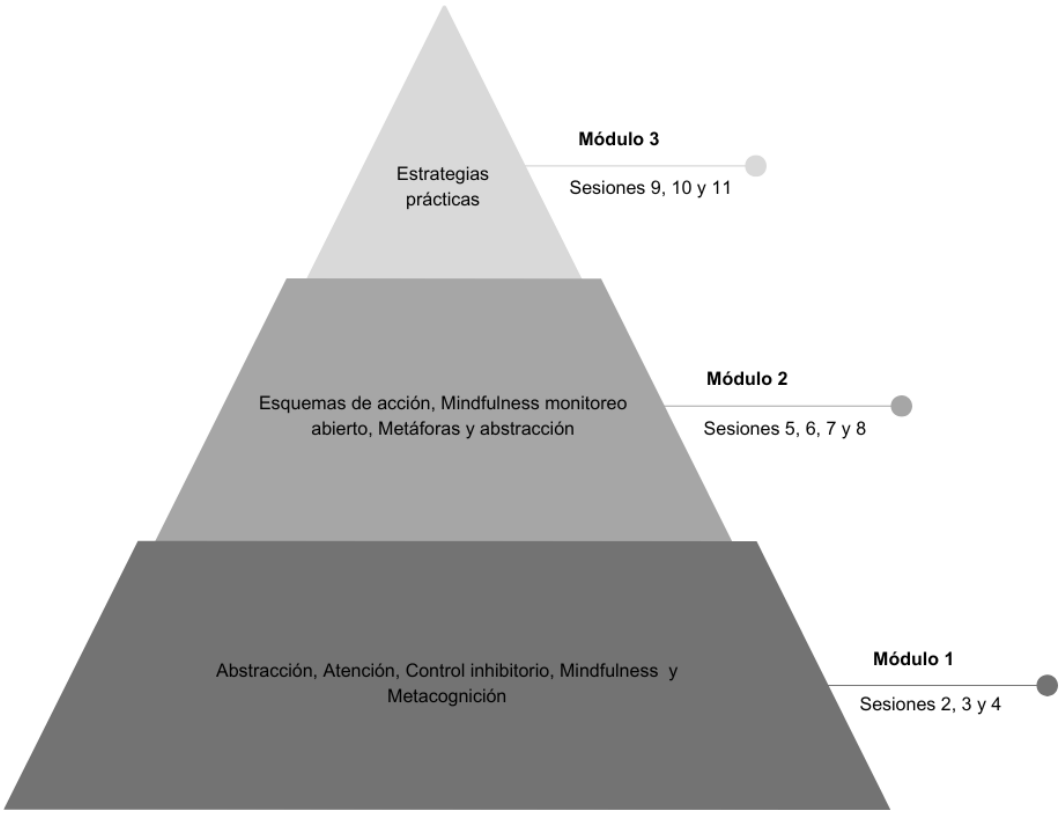
El programa tuvo una progresión teórica tanto en el abordaje conceptual como en el establecimiento de herramientas metacognitivas. El abordaje conceptual se refirió a la función ejecutiva iniciando por el control inhibitorio y el aspecto fisiológico de los impulsos. Complementando con la dimensión emocional, el abordaje se enfocó en la identificación y manejo emocional tanto en las relaciones interpersonales como en lo intrapersonal y, a lo largo de las sesiones, se abordó directamente el tema de estrategias de aplicación de las habilidades metacognitivas y de regulación emocional, tanto en el ámbito social cómo en las demandas académicas propias del contexto universitario.

En cuanto a la progresión práctica, se realizaron ejercicios prácticos y guiados de atención plena, juego de roles y análisis de casos. Los ejercicios de atención plena fueron de atención focalizada, con el objetivo de guiar la atención del participante a un punto en específico lo cual tiene beneficios en el control inhibitorio, y de monitoreo abierto, con el

objetivo de guiar su atención a procesos internos a partir del planteamiento de reflexiones contextualizadas en el tema teórico que se abordó en la sesión. En la figura 3 se resume lo descrito.

Figura 3

Estructura del programa



Técnicas formativas

Las sesiones que conformaron el programa contaron con una estructura que variaba según el objetivo del módulo y de cada sesión, y se caracterizaron por la implementación de diversas técnicas formativas que permitieran lograr los objetivos del programa. Las estrategias que se utilizaron son:

- Preguntas exploratorias de intenciones de transferencia. Véase apéndice F
- Presentación oral por el docente. Véase apéndice G
- Ejercicio guiado. Véase apéndice H
- Plenaria
- Aprendizaje basado en problemas. Véase apéndice H

Las preguntas exploratorias de intenciones de transferencia se aplicaron al inicio la sesión, a partir de la sesión 2 hasta la 11 a través de un cuestionario autoadministrado (véase apéndice F) para activar el conocimiento previo de los estudiantes mediante cuestionarios de aplicación y transferencia del aprendizaje.

La presentación oral por el docente fue la técnica que se utilizó para el abordaje teórico, el cual se realizó a través de la presentación de temas teóricos en contexto con el tema que se revisó en la sesión. Este momento resultó ser flexible en el sentido de que fue más allá de una exposición teórica, el objetivo del abordaje teórico es construir el conocimiento a través de la secuencia de temas y del ajuste de estos al contexto del estudiante. Como parte del contenido teórico, se facilitaron esquemas de acción o herramientas metacognitivas (véase apéndice L) que tenían como objetivo esquematizar el proceso de autorregulación para guiar la toma de decisiones de los participantes a través de la estructura del pensamiento. Estos esquemas mostraron el flujo que uno debe seguir para el adecuado abordaje de las reacciones emocionales o mentales a una toma de decisiones objetiva y que se disminuyera la presencia de sesgos cognitivos. El contenido, los recursos y materiales se detallan en el apéndice G.

Los ejercicios guiados hacen referencia a aquellas actividades diseñadas para el desarrollo de habilidades de abstracción, regulación emocional y atención plena.

Las plenarias se emplearon para discutir y compartir experiencias y aprendizajes, especialmente después de ejercicios grupales o descripciones de emociones. Su descripción se encuentra incluida en la estructura del programa, en el apéndice E.

Se implementaron estrategias del aprendizaje basado en problemas, como análisis de casos y juegos de rol, para fomentar el análisis y la reflexión individual y grupal sobre situaciones prácticas, lo cual se esperaba que facilitara la transferencia del aprendizaje lejano. Las actividades relacionadas a esta técnica se encuentran detalladas en el apéndice I.

Para este programa, se identificaron y combinaron estrategias y técnicas con el objetivo de proporcionar experiencias de aprendizaje que permitan abordar los temas de manera integral para facilitar tanto su comprensión como la transferencia del aprendizaje.

Procesamiento y análisis de datos

Para garantizar la rigurosidad estadística y la precisión en la interpretación de los resultados, se empleó un conjunto de análisis estadísticos adecuados a las características del diseño y los objetivos del estudio.

Para la realización de los análisis estadísticos presentados en este estudio, se utilizó el software JASP 0.18.3 (Just Another Statistical Program), una herramienta de código abierto. Esta herramienta se seleccionó debido a que es una herramienta accesible y de uso libre lo que facilitó el análisis de los datos.

Dando por hecho la presentación de la estadística descriptiva pertinente de la población y de los resultados, a continuación, se presenta la descripción de los diferentes análisis estadísticos que se consideraron necesarios para dar respuesta a los objetivos de esta investigación.

La prueba t fue útil para comparar dos grupos en una variable numérica y determinar si sus diferencias son estadísticamente significativas y la prueba t para muestras pareadas permitió determinar si hay cambios significativos en un grupo medido en dos momentos (Ross y Willson, 2017).

El análisis de varianza (ANOVA) de medidas repetidas se justifica por su capacidad para evaluar el impacto estadístico de los factores en las mediciones realizadas en distintos momentos sobre la variable dependiente (Miah, 2016) y sirvió para establecer la relación entre las variables, diferentes factores, agregar la covariable de función ejecutiva y medir las mediciones repetidas del preintervención y posintervención del diseño.

El análisis de contenido es un método cualitativo que permite identificar, categorizar e interpretar patrones en datos textuales. En esta investigación, se utilizó para estructurar de manera sistemática información no numérica, con el propósito de comprender significados, tendencias o relaciones dentro del texto. Esta estrategia se apoyó en el enfoque propuesto por Vears y Gillam (2022), quienes ofrecen una guía clara para su aplicación desde una perspectiva inductiva.

En conjunto, estos métodos proporcionaron un análisis de datos comprensivo y detallado de la intervención, alineándose con las mejores prácticas en investigación educativa y psicológica (Creswell y Creswell, 2018).

Consideraciones éticas de la investigación

Esta investigación se centró en obtener información personal y en la evaluación de estudiantes universitarios, lo que implica tener los cuidados necesarios tanto para

presentar la información del estudio y sus implicaciones como el manejo de los datos que se obtienen de los participantes.

Tras la revisión de los aspectos éticos implicados, el proyecto recibió la aprobación del Comité de Ética en Investigación (CEI) de CETYS Universidad. El dictamen aprobatorio se encuentra disponible en el Apéndice H, lo que permitió proceder con la implementación del proyecto.

Previo a la aplicación del programa formativo, se obtuvo el consentimiento informado de los sujetos, para asegurar que estuvieran plenamente informados sobre el propósito, los procedimientos, los posibles riesgos y beneficios, y su derecho a retirarse sin perjuicio alguno en línea con los lineamientos de la *American Psychological Association* (APA, 2020).

La confidencialidad de los datos fue protegida mediante el uso de códigos de identificación únicos, y la información identificable se almacenó por separado y fue accesible únicamente para el equipo de investigación autorizado en línea con los aspectos éticos establecidos por APA (American Psychological Association, 2017). Los datos fueron resguardados en equipos de cómputo seguros y se manejaron conforme a la legislación aplicable de protección de datos.

El uso de la información fue exclusivo para los fines del estudio y cualquier divulgación externa requiere consentimiento adicional, excepto en circunstancias legales obligatorias. Con lo anterior, se estableció el compromiso de mantener un alto estándar de competencia en cuestiones éticas, recibiendo formación adecuada, en caso de ser

necesaria, y realizando auditorías periódicas para garantizar la adhesión a las políticas de confidencialidad y protección de datos.

Este enfoque ético y legal en el tratamiento de la información y la protección de la privacidad de los participantes reflejó el compromiso del estudio con la integridad de la investigación y el respeto por los derechos de los individuos.

Limitaciones metodológicas

Es crucial considerar las limitaciones identificadas por Cohen et al. (2007) en el ámbito de la investigación educativa al definir las características metodológicas de este estudio. Estas limitaciones pusieron de manifiesto los retos específicos que enfrenta la investigación en educación y subrayaron la necesidad de abordar estas preocupaciones para garantizar la validez tanto en la medición como en el diseño de la investigación.

Cohen et al. (2007) refieren que la experimentación en el contexto educativo puede verse influenciada por diversas variables que complican la obtención de resultados válidos. Estos factores incluyen la variabilidad en el rendimiento de los estudiantes, la influencia de múltiples variables confusas y la dificultad para controlar todas las variables pertinentes en un entorno educativo complejo.

En el análisis de las limitaciones de este proyecto se identificaron las relacionadas al paradigma, la validez ecológica, las variables del contexto, la medición de variables y la generalización de resultados. A continuación, se describen las limitaciones identificadas en este estudio.

El empleo del paradigma positivista en esta investigación, aunque apropiado para el análisis cuantitativo y la evaluación de relaciones causa-efecto, introdujo ciertas limitaciones inherentes a su naturaleza. Se esperaba que la combinación de los

conocimientos de la neuropsicología en el contexto educativo permitiera evitar una simplificación de los fenómenos que se abordan, sin embargo, este enfoque puede ser percibido como reduccionista. Esta simplificación pudo haber afectado la profundidad e interpretación de los datos.

Aunque el programa se implementó en un entorno institucional real y con estudiantes en condiciones auténticas, algunos elementos del diseño —como la estructuración formal de las sesiones, el uso de instrumentos estandarizados y el encuadre temporal definido— introdujeron condiciones parcialmente controladas. Esta estructura, si bien necesaria para garantizar la sistematicidad de la intervención, podría limitar en cierta medida la generalización de los resultados a contextos educativos más flexibles o informales. Por tanto, uno de los desafíos fue equilibrar la validez interna del estudio con su aplicabilidad práctica en escenarios educativos cotidianos.

El contexto educativo es complejo por la presencia e influencia de diversas variables que pueden afectar los resultados de cualquier intervención. Esto representa una gran dificultad para controlar todas las variables de un entorno educativo, lo que puede limitar la capacidad de establecer relaciones causales claras y directas entre la intervención y los cambios observados en las habilidades metacognitivas y de regulación emocional de los estudiantes.

Otro punto a tomar en cuenta es la precisión en la medición de variables complejas como la función ejecutiva y la regulación emocional. Estas mediciones, se basan en autoinformes, las cuales están sujetas a sesgos de autopercepción, lo que puede afectar la fiabilidad de los datos recogidos.

La generalización de los resultados también puede estar limitada por la especificidad de la muestra estudiada y la falta de aleatoriedad en su selección. Los participantes, seleccionados de un contexto educativo y demográfico particular, pueden no representar a otros grupos estudiantiles, limitando así la aplicabilidad de los resultados a otras poblaciones.

En el caso de la medición del fenómeno de la transferencia del aprendizaje, se enfrenta a desafíos, ya que factores externos post intervención pueden influir significativamente en la retención y aplicación de las habilidades adquiridas, lo cual solo puede ser parcialmente capturado a través de la medición diferida.

En resumen, este estudio se enfrentó a varias limitaciones metodológicas que son inherentes a la investigación en los campos educativo y neuropsicológico. A pesar de la implementación de un diseño cuasiexperimental meticuloso y la adopción del paradigma positivista para asegurar la objetividad y precisión en las mediciones, se deben reconocer ciertas restricciones. Estas limitaciones pudieron influir en la interpretación y la capacidad de generalizar los resultados. No obstante, es importante destacar que este proyecto se esforzó por mitigar estas limitaciones y contribuir a reducir las brechas existentes en la investigación educativa.

Capítulo 5. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados derivados de la implementación del programa formativo en habilidades metacognitivas y de regulación emocional, dirigido a estudiantes universitarios en situación de apoyo académico. El capítulo se organiza en dos grandes apartados: en primer lugar, se describe la experiencia de implementación del programa a partir de una reconstrucción narrativa de cada sesión, con énfasis en los aspectos relevantes observados durante el proceso. En segundo lugar, se presentan los análisis cuantitativos y cualitativos realizados a partir de los instrumentos aplicados, lo que permite examinar las diferencias entre la medición preintervención y la medición posintervención, así como la evolución del grupo experimental en comparación con el grupo control.

Se utilizaron análisis estadísticos descriptivos e inferenciales para explorar las características de la muestra, los efectos del programa, y las diferencias entre subgrupos según perfil ejecutivo. Asimismo, se analizó la transferencia del aprendizaje mediante datos de seguimiento y percepción estudiantil. Los resultados se presentan de acuerdo con los objetivos específicos del estudio, integrando hallazgos cuantitativos y cualitativos para ofrecer una comprensión amplia del impacto de la intervención.

Descripción de la implementación del programa

El programa de apoyo universitario fue diseñado y estructurado para atender a estudiantes categorizados como condicionados o que reciben apoyo académico por parte de la institución. Debido a la logística y estructura establecidas, se decidieron dos momentos de intervención con grupos experimentales distintos. El primer grupo

experimental inició en agosto de 2024 y se extendió por un período de seis semanas, al finalizar, se inició el segundo grupo experimental, el cual concluyó en noviembre de 2024.

Para incrementar la cantidad de casos a analizar y asegurar una muestra representativa, se implementó un segundo grupo experimental. Este fue, en un principio, el grupo control del primer experimento y se le mantuvo sin intervención directa hasta después de las primeras seis semanas. La decisión fue tomada posteriormente al diseño original del experimento, respondiendo a la necesidad de evaluar el impacto del programa en un mayor número de estudiantes.

El programa dio inicio el 20 de agosto de 2024 con la implementación del primer grupo experimental, que representaba aproximadamente la mitad del total de participantes seleccionados. Este grupo fue subdividido en dos subgrupos de un máximo de 25 estudiantes cada uno, con el propósito de facilitar la gestión y el acompañamiento durante las sesiones. Esta misma estrategia de organización se replicó posteriormente durante la intervención dirigida al grupo control. La intervención se llevó a cabo en diferentes fechas dentro del mismo periodo, manteniendo horarios constantes y alternando la asistencia de los subgrupos. Esta organización permitió cubrir de manera eficiente todas las sesiones programadas.

Durante el período de seis semanas en las que el grupo experimental recibió el tratamiento, el grupo control no tuvo ningún contacto directo con el programa. Una vez concluida la fase con el grupo experimental, se incorporó al grupo control al programa, dividiéndolo igualmente en dos subgrupos y ofreciendo el mismo curso con la intención de aumentar la cantidad de participantes para la muestra.

Esta relatoría refleja, entonces, dos momentos distintos: el primero, correspondiente a la aplicación inicial del programa con los subgrupos del grupo experimental, y el segundo, con la intervención en el grupo control.

En el desarrollo de las sesiones del primer momento, se presentaron dos ajustes en las fechas previamente programadas debido a actividades académicas imprevistas y suspensiones de clases, lo que llevó a reprogramar las dos sesiones recorriendo dos días las fechas previamente programadas. Esto no afectó la continuidad ni los objetivos del curso.

La organización institucional influyó directamente en la comunicación y la logística del programa. Durante el proceso de inscripción, los estudiantes recibieron información sobre sus compromisos académicos con base en la clasificación realizada por el departamento de admisiones. En el caso de los identificados como estudiantes con apoyo académico fueron informados de los cursos y programas a los que estarían condicionados durante su primer año. Sin embargo, tanto la denominación de la categoría como la forma en que se comunicó esta información generaron confusión entre los estudiantes, lo cual derivó en dificultades posteriores relacionadas con la conformación de los grupos, la asignación de horarios y la participación en el programa formativo. Estas problemáticas se hicieron evidentes durante la reunión informativa, en la cual los estudiantes expresaron dudas y confusiones al respecto. El contenido de dicha sesión, así como la estructura general del programa, se encuentra detallado en el Apéndice E.

La información sobre su participación en el programa fue proporcionada a los estudiantes a través de correo electrónico, en la reunión informativa general y en la

primera sesión del programa. A pesar de usar diferentes medios de comunicación, hubo algunos estudiantes que se incorporaron hasta la segunda sesión del programa, justo cuando se iniciaba el contenido formal del curso, ya que referían estar malinformados desde el proceso de su inscripción y hubo quienes también referían no haber revisado la información que se les envió por correo electrónico.

Un aspecto adicional que influyó en el desarrollo del programa fue la solicitud institucional de aplicar el cuestionario de habilidades metacognitivas y de regulación emocional durante la semana de inducción descrita previamente en el marco contextual. En esta programación, el Centro de Desarrollo Estudiantil (CEDE) tiene un espacio para informar a los estudiantes sobre sus servicios y áreas de apoyo, fue en este espacio en el que se solicitó contestar los instrumentos de la medición preintervención. El reto que surgió de este ajuste se presentó al descubrir que 59 estudiantes de los 101 seleccionados contestaron el instrumento. Debido a la falta de herramientas de registro por parte de la institución, se desconoce si los otros estudiantes asistieron o no a la sesión en la que se contestó la batería de la medición preintervención.

Una vez que se identificaron los 42 casos que aún no contestaban el instrumento, se les solicitó de manera directa su participación durante la reunión informativa previa al inicio del programa. Cabe destacar que el CEDE organiza y lleva a cabo esta reunión y se encargó de convocar, por correo electrónico, a todos los casos de estudiantes condicionados. No todos los convocados atendieron la reunión.

Posteriormente, en la primera sesión del programa, ya con los grupos experimental y control que fueron definidos, se identificaron los casos que aún no habían contestado el instrumento inicial así que nuevamente se solicitó a los estudiantes

faltantes contestar la batería de la medición preintervención, se recuperaron 17 respuestas de esta práctica. Estas estrategias facilitaron el cumplir con el objetivo de medición inicial.

El programa se llevó a cabo dos días por semana, con un subgrupo asistiendo los lunes y miércoles y otro los martes y jueves, en un horario de 2:00 p.m. a 3:00 p.m.

Durante el curso, se observó una tendencia a la distracción en algunos estudiantes, posiblemente relacionada con el cansancio que expresaban debido a su carga académica en expresiones como “tenemos mucha tarea”, “fue un día pesado”, “tenemos examen”, por mencionar algunas. A pesar de esto, los estudiantes mostraron disposición y apertura para seguir las instrucciones y participar en las actividades propuestas. Aunque al inicio del programa se percibió cierta incomodidad en los estudiantes por estar en grupos mixtos con personas desconocidas. La incomodidad se observó a través de la limitada interacción social entre ellos, el distanciamiento físico en la selección de asientos en el salón y la falta de participación en plenaria. Con el tiempo se evidenció una mayor interacción y apertura a participar activamente en el programa.

En general, el desarrollo del programa requirió adaptaciones puntuales, ya narradas, para cumplir con sus objetivos y responder a las necesidades institucionales y logísticas, logrando implementar, en buena medida, las sesiones conforme al plan original.

Muestra obtenida

La muestra se estableció a partir de una lista de 100 estudiantes candidatos, proveniente de los registros institucionales proporcionados el 13 de agosto de 2024.

Cabe mencionar que de esta relación de estudiantes había datos faltantes en tres casos con respecto a sus puntajes del examen de admisión y su promedio del grado escolar anterior. Estos datos no se recuperaron debido a que no se pudo establecer contacto con estos casos para la invitación al programa.

Como resultado de la primera aplicación de los instrumentos de este estudio (medición preintervención), fue posible contactar a 79 estudiantes. De estos 79 estudiantes, 10 contestaron parcialmente la batería inicial de pruebas de la medición preintervención, la prueba BRIEF- A o el apartado que incluía el inventario de habilidades metacognitivas (MAI) y la escala de dificultades en regulación emocional (DERS), pero por alguna razón desconocida no continuaron contestando. De los 69 estudiantes que contestaron el cuestionario de la medición preintervención, 67 estudiantes aceptaron formar parte del programa, dos estudiantes se negaron a participar. De los participantes que aceptaron, cinco estudiantes del grupo control y uno del grupo experimental omitieron contestar la batería inicial de pruebas en tiempo y forma.

Los estudiantes fueron asignados entre el grupo control y experimental por el departamento del CEDE previo a la aplicación de la batería inicial de pruebas de la medición preintervención. Esto debido a que la institución necesitaba hacer la gestión de los espacios y horarios en combinación con las otras actividades asignadas a este grupo de estudiantes. De los estudiantes que aceptaron formar parte del programa, 37 estuvieron asignados al primer grupo experimental y 30 al grupo control. En el caso de los estudiantes del grupo control, posterior a su función, se decidió medir la intervención con una medición preintervención y medición posintervención, por lo que se cuenta con un segundo grupo experimental conformado por los mismos 30 estudiantes

Sesión Informativa Previa al Inicio del Programa.

Propósito de la sesión:

El objetivo de esta sesión fue reunir a los estudiantes categorizados como "con apoyo académico" por la institución para informarles sobre las generalidades, la estructura, y las fechas importantes del programa de apoyo universitario, además de realizar la batería inicial de habilidades metacognitivas y de regulación emocional.

Desarrollo y Participación:

La sesión comenzó puntualmente a las 2:00 p.m. y tuvo una asistencia de 60 estudiantes de los 97 convocados. La sesión se inició con una presentación oral apoyada en la presentación 1 (apéndice G), la cual fue proyectada en pantalla para facilitar la explicación. El facilitador describió la estructura del programa, los horarios, y las fechas clave para los estudiantes. En este momento, algunos estudiantes expresaron su descontento al enterarse de que, debido a conflictos de horario, tendrían que posponer el curso de inglés para poder asistir a estas sesiones. Este malestar no se relaciona directamente con el programa de apoyo, sino que es un resultado de la gestión institucional en el proceso de inscripción.

Aprovechando la oportunidad, el facilitador resolvió las dudas sobre la logística del programa y la división en grupos, aclarando que estas decisiones obedecían a la optimización del proceso para asegurar que todos los estudiantes recibieran el apoyo necesario. Además, se hizo hincapié en la importancia del compromiso con el programa como un componente fundamental para su desarrollo académico.

Al finalizar la sesión, 7 de los estudiantes completaron el cuestionario de la medición preintervención de habilidades metacognitivas y de regulación emocional, aunque quedaron pendientes 21 estudiantes que no lo habían contestado. La sesión concluyó alrededor de las 3:00 p.m.

Conclusión:

La sesión cumplió exitosamente su propósito de informar a los estudiantes y de asegurar que la mayoría completara la batería inicial. Se enfatizó la importancia de la participación activa en el programa para su crecimiento académico. La sesión concluyó en tiempo y forma, cumpliendo con el propósito planteado.

Sesión 1: Encuadre y Evaluación Preintervención.

Propósito de la sesión:

El propósito de esta primera sesión fue realizar el encuadre del programa específicamente para el grupo experimental y completar la medición preintervención para aquellos estudiantes que aún no habían respondido al cuestionario inicial.

Desarrollo y Participación:

La sesión comenzó puntualmente a las 2:00 p.m. con un saludo cordial del facilitador, quien procedió a realizar un pase de lista para familiarizarse con los asistentes. Posteriormente, se presentó el programa mediante una presentación en PowerPoint (apéndice G), en la cual el facilitador explicó detalladamente la estructura, los objetivos, y el calendario del programa, subrayando la importancia de la asistencia y la participación en cada sesión.

Durante la presentación, las dudas por parte de los estudiantes fueron mínimas y se centraron en aspectos logísticos, especialmente en el acceso al cuestionario. Para facilitar su contestación, se proporcionó un código QR que los estudiantes escanearon desde sus dispositivos, lo cual facilitó el proceso. De los estudiantes que habían asistido, la mayoría completó el cuestionario sin mayores inconvenientes, aunque algunos continuaron expresando confusión en cuanto al proceso de asignación de grupos. Se aprovechó la ocasión para aclarar nuevamente estos puntos y reafirmar las expectativas de participación y compromiso.

Conclusión:

La sesión permitió establecer las expectativas del programa y garantizar que los estudiantes completaran el cuestionario inicial. Esto marcó un inicio exitoso para la intervención. La sesión concluyó alrededor de las 2:35 p.m.

Sesión 2: Introducción al Proceso Atencional.

Propósito de la sesión:

El objetivo de esta sesión fue introducir la relación entre la mente y la conducta, poniendo énfasis en el proceso atencional como una herramienta fundamental para el autoconocimiento y el autocontrol.

Desarrollo y Participación:

La sesión inició puntualmente a las 2:00 p.m., comenzando con una pregunta de reflexión dirigida por el facilitador: “¿Cómo se sienten en estos momentos?”. Esta pregunta buscaba centrar la atención de los estudiantes en el presente, promoviendo una toma de consciencia sobre sus procesos internos. La respuesta de los estudiantes

fue variada, aunque muchos expresaron sentirse ansiosos y algunos mencionaron cansancio, lo cual permitió al facilitador contextualizar la importancia del proceso atencional en situaciones de estrés o agotamiento.

Luego de esta introducción, el facilitador presentó el tema principal de la relación mente-conducta y la relevancia de la atención, utilizando ejemplos prácticos y la presentación 2 (apéndice G) para ilustrar los conceptos. Durante la exposición, los estudiantes se mostraron receptivos y participaron activamente en el ejercicio de atención focalizada, que consistió en dirigir su enfoque hacia su respiración y sus sensaciones corporales en el “aquí y ahora”. Esta actividad tuvo un efecto calmante en los estudiantes, quienes al finalizar expresaron sentirse tranquilos y relajados.

Conclusión:

La sesión fue exitosa en fomentar la reflexión sobre el proceso atencional y la importancia de estar presentes en el momento. Los estudiantes demostraron una buena disposición hacia los temas tratados y no surgieron dudas adicionales al finalizar. La sesión concluyó a las 2:50 p.m.

Sesión 3: Automonitoreo y Abstracción.

Propósito de la sesión:

Proporcionar a los estudiantes herramientas para el análisis de su propia conducta, incluyendo los procesos de automonitoreo y abstracción, con el fin de mejorar su autorregulación y comprensión personal.

Desarrollo y Participación:

La sesión comenzó a las 2:00 p.m., con el facilitador saludando a los estudiantes y distribuyendo el cuestionario inicial de la sesión. Luego, el facilitador introdujo el tema del automonitoreo y la abstracción a través de la presentación 3 (apéndice G), destacando la importancia de estas habilidades en la autorregulación. Se abordaron conceptos clave, así como algunos ejemplos prácticos que los estudiantes podrían identificar en su vida diaria.

Posteriormente, se les entregó el esquema 1 de análisis en cadena (apéndice I) y se les pidió que seleccionaran una conducta personal para analizar. A medida que avanzaban en el ejercicio, algunos estudiantes expresaron inquietudes sobre la privacidad de sus análisis, temiendo que debieran compartir sus reflexiones. El facilitador aclaró que el análisis era privado y que no se requeriría compartirlo, lo cual alivió a los estudiantes y facilitó su participación.

La sesión se desarrolló con una combinación de reflexión personal y diálogo guiado, lo cual permitió a los estudiantes estructurar sus pensamientos y comprender mejor los factores que influencian su comportamiento.

Conclusión:

La sesión permitió a los estudiantes comprender el proceso de automonitoreo y aplicar un análisis detallado de su propia conducta. Esto fue posible gracias a la disposición del grupo y a la dinámica guiada por el facilitador. La sesión finalizó a las 2:55 p.m.

Sesión 4: Automonitoreo en la Práctica.

Propósito de la sesión:

Aplicar las técnicas de automonitoreo y abstracción en situaciones personales y grupales para consolidar el aprendizaje de estas habilidades.

Desarrollo y Participación:

A las 2:00 p.m., la sesión comenzó con la distribución del cuestionario inicial y del ejercicio 2, 3 y 4 (apéndice I), donde los estudiantes debían realizar un análisis profundo de una conducta personal. Originalmente, se había planeado una actividad grupal de discusión, pero debido al enfoque individual en el análisis de sus conductas, el facilitador decidió dar más tiempo para que los estudiantes pudieran profundizar en sus reflexiones.

Los estudiantes se mostraron inmersos en el ejercicio y realizaron preguntas específicas al facilitador para entender mejor el proceso de análisis. Algunos solicitaron ayuda para estructurar sus ideas, y el facilitador ofreció explicaciones detalladas sobre cada paso del esquema de análisis de cadena. A lo largo de la sesión, se promovió una reflexión individual que permitió a los estudiantes explorar sus conductas de manera consciente y detallada.

Conclusión:

La sesión fue provechosa para la profundización del automonitoreo, permitiendo a los estudiantes realizar un análisis detallado sin la presión de compartirlo en un grupo. La actividad individual facilitó la introspección y la autocomprensión. La sesión concluyó a las 2:55 p.m.

Sesión 5: Identificación de Emociones.

Propósito de la sesión:

Ayudar a los estudiantes a identificar y describir tanto emociones básicas como complejas, utilizando un modelo cognitivo-conductual para fomentar el autoconocimiento emocional.

Desarrollo y Participación:

La sesión inició a las 2:00 p.m. con el cuestionario de entrada y el uso de la presentación 5 (apéndice G) para abordar las bases teóricas sobre las emociones. Durante la exposición, el facilitador explicó cómo se generan las emociones y cómo estas afectan las decisiones y acciones diarias de cada persona. A través de ejemplos cotidianos, los estudiantes lograron identificar emociones en su vida personal y participaron activamente compartiendo sus experiencias.

Sin embargo, la interacción y participación durante la presentación tomó más tiempo del esperado, lo cual llevó al facilitador a omitir la actividad final de descripción de emociones en grupos pequeños. A pesar de esto, la sesión cumplió su propósito de identificar y discutir las emociones, permitiendo una comprensión profunda de los conceptos.

Conclusión:

La sesión logró establecer una base teórica sólida sobre el reconocimiento de emociones, y los estudiantes se mostraron participativos y receptivos. La actividad de descripción en grupo fue omitida por razones de tiempo, pero se cubrieron los contenidos esenciales. La sesión concluyó a las 2:55 p.m.

Sesión 6: Esquemas de Acción.

Propósito de la sesión:

Introducir y practicar los esquemas de acción mediante el análisis de situaciones cotidianas, con el fin de mejorar la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Desarrollo y Participación:

La sesión inició puntualmente a las 2:00 p.m., y el facilitador comenzó con la distribución del cuestionario inicial de la sesión. Los estudiantes expresaron sentir estrés y cansancio debido a la carga académica por la cercanía de evaluaciones. A pesar de ello, la sesión continuó con la exposición de los conceptos de "esquemas de acción" utilizando la presentación 6 y los esquemas del apéndice I (8, 9, 10, y 11).

Durante la presentación, se observaron pocas intervenciones de los estudiantes, aunque demostraron interés en ciertos puntos, como la técnica de actuar de manera opuesta al impulso. El facilitador proporcionó ejemplos prácticos y específicos de contextos universitarios para facilitar la comprensión de los conceptos. Aunque la participación fue limitada, se promovieron discusiones en pequeños grupos, lo que permitió a los estudiantes compartir sus análisis de manera más íntima y cómoda con sus compañeros.

Conclusión:

Aunque la participación en grupo fue moderada, la sesión permitió a los estudiantes explorar diferentes esquemas de acción y reflexionar sobre sus decisiones en situaciones cotidianas. La sesión concluyó a las 2:55 p.m., sin la necesidad de un espacio de preguntas extendido debido al cansancio general expresado por los estudiantes.

Sesión 7: Metáforas y Analogías.

Propósito de la sesión:

Utilizar metáforas y analogías para conceptualizar y fortalecer el entendimiento y manejo de pensamientos y emociones, facilitando el desarrollo de habilidades de reflexión crítica.

Desarrollo y Participación:

La sesión comenzó a las 2:00 p.m. con la introducción de la actividad mediante el cuestionario de entrada y una breve explicación de la estructura de la sesión. En esta ocasión, el facilitador aclaró que no habría contenido teórico formal, sino que la sesión se enfocaría en ejercicios prácticos. Los estudiantes recibieron hojas blancas y lápices, materiales necesarios para realizar una serie de dibujos que representarían sus herramientas personales, su "jardín del crecimiento personal", y el "río de pensamientos".

Cada actividad fue guiada con instrucciones específicas y metáforas visuales. Los estudiantes mostraron una actitud muy receptiva y activa, participando de forma entusiasta en los ejercicios de dibujo y reflexión. Se generó un ambiente de colaboración y apertura, donde los estudiantes compartieron sus avances y reflexiones de manera espontánea, rompiendo con la dinámica usual de las sesiones previas.

Conclusión:

La sesión fue exitosa en proporcionar un espacio creativo para el autoconocimiento y la introspección, utilizando metáforas que facilitaron la reflexión profunda. Los estudiantes valoraron la actividad, mencionando que fue una experiencia refrescante y diferente. La sesión concluyó a las 2:55 p.m., con un ambiente positivo y comentarios favorables por parte de los estudiantes.

Sesión 8: Práctica de Regulación Emocional.

Propósito de la sesión:

Practicar técnicas de regulación emocional en un contexto grupal, fomentando la identificación de emociones y reflexionando sobre su manejo efectivo.

Desarrollo y Participación:

A las 2:00 p.m., la sesión dio inicio con el cuestionario de entrada. Mientras los estudiantes lo completaban, el facilitador reorganizó el salón, despejando el centro para facilitar la dinámica del día. La actividad principal de esta sesión fue un taller titulado "¿Cómo hacer amigos?", diseñado para poner en práctica habilidades sociales y de autorregulación emocional.

Los estudiantes formaron un círculo y comenzaron con un ejercicio de atención plena, seguido por una serie de dinámicas de interacción que buscaban crear contacto visual y trabajar en pareja para explorar emociones y sentimientos. Durante estas dinámicas, los estudiantes reaccionaron con risas y una activación emocional positiva, especialmente al enfrentarse a momentos de contacto visual prolongado y de apertura emocional. Al concluir las dinámicas, el facilitador guió una reflexión grupal en círculo, donde los estudiantes compartieron sus experiencias y discutieron cómo el ejercicio les ayudó a identificar sus emociones.

Conclusión:

La sesión fue bien recibida y generó una respuesta emocional positiva en los estudiantes, quienes mencionaron que la experiencia fue novedosa y desafiante. La reflexión final permitió conectar los temas de regulación emocional vistos en sesiones

previas con la práctica directa. La sesión concluyó a las 2:50 p.m., con una alta participación y entusiasmo general.

Sesión 9: Aplicación a Casos.

Propósito de la sesión:

Analizar y discutir casos prácticos para aplicar las teorías aprendidas y fomentar habilidades de reflexión y análisis crítico en situaciones de la vida real.

Desarrollo y Participación:

La sesión comenzó a las 2:00 p.m. con el cuestionario de entrada y una breve conversación sobre cómo los estudiantes se habían sentido hasta el momento con el programa. Posteriormente, el facilitador explicó que la actividad consistiría en el análisis de casos prácticos, presentados mediante diapositivas. Cada caso describía una situación común que demandaba autorregulación y toma de decisiones.

Los estudiantes analizaron los casos de manera individual, formulando sus propias reflexiones. Luego, se emparejaron para compartir sus pensamientos y finalmente se agruparon en equipos de cuatro a cinco personas para discutir el caso en profundidad y proponer consejos o soluciones. Esta dinámica permitió que los estudiantes trabajaran con compañeros de diferentes carreras, promoviendo la colaboración entre personas que usualmente no interactuaban.

Conclusión:

La sesión cumplió su propósito de aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones prácticas, incentivando el trabajo en equipo y la empatía. Los estudiantes demostraron un cambio positivo en la apertura al trabajo grupal, lo cual contribuyó a un

ambiente más colaborativo. La sesión finalizó a las 2:55 p.m., dejando a los estudiantes satisfechos con la actividad.

Sesión 10: Juego de Roles.

Propósito de la sesión:

Simular diferentes contextos y situaciones para practicar la autorregulación y habilidades interpersonales a través de dramatizaciones.

Desarrollo y Participación:

La sesión comenzó a las 2:00 p.m. con el cuestionario inicial. Posteriormente, los estudiantes se organizaron en equipos de cinco a seis personas y cada equipo recibió un escenario específico con roles predefinidos. La tarea de cada grupo era dramatizar una situación problemática y aplicar estrategias de autorregulación para resolver el conflicto.

Durante la preparación, los estudiantes colaboraron para desarrollar las dramatizaciones, mostrando una participación y un ambiente relajado en el que se intercambiaban bromas y se promovía un clima cálido. La presentación de cada grupo fue seguida por una discusión donde el facilitador y los demás estudiantes compartieron comentarios constructivos y observaciones sobre el manejo de las emociones y la resolución de conflictos.

Conclusión:

La actividad fue altamente participativa y fomentó la práctica de la autorregulación en contextos simulados, lo cual resultó en dramatizaciones efectivas y bien ejecutadas.

La sesión concluyó a las 2:45p.m., con un ambiente positivo y sin preguntas adicionales debido al tiempo invertido en las dramatizaciones.

Sesión 11: Integración de Habilidades Metacognitivas y de Regulación Emocional.

Propósito de la sesión:

Integrar y aplicar las habilidades metacognitivas y de regulación emocional en un marco teórico y práctico, destacando su relevancia en contextos académicos y sociales.

Desarrollo y Participación:

La sesión comenzó a las 2:00 p.m. con el cuestionario de entrada y la presentación 11 (apéndice G) para revisar el concepto de autorregulación, subdividiéndolo en habilidades metacognitivas y de regulación emocional. El facilitador abordó todos los contenidos previstos, enfatizando cómo estas habilidades son esenciales en la vida académica y social.

Se introdujo la rúbrica del "Rol del Estudiante Universitario", permitiendo a los estudiantes autoevaluarse en relación con los estándares esperados. El facilitador guio esta autoevaluación, invitando a los estudiantes a reflexionar sobre su desempeño y áreas de mejora en su vida universitaria.

Conclusión:

La sesión permitió a los estudiantes consolidar y reflexionar sobre las habilidades aprendidas, ubicándose en el contexto de sus experiencias académicas y personales. La sesión concluyó a las 2:55 p.m., sin preguntas adicionales, pero con un espacio para la autoevaluación personal.

Sesión 12: Evaluación Pos.

Propósito de la sesión:

Cerrar el programa y realizar la medición Pos para evaluar los cambios en habilidades metacognitivas y de regulación emocional.

Desarrollo y Participación:

La sesión inició puntualmente a las 2:00 p.m. con la introducción del cuestionario de medición posintervención. El facilitador explicó la relevancia de esta medición para el programa y cómo el análisis de los resultados ayudaría a identificar el impacto de la intervención en las habilidades de los estudiantes. Se proporcionó un código QR para acceder al cuestionario, permitiendo que los estudiantes lo completaran desde sus dispositivos.

Una vez que los estudiantes finalizaron la medición posintervención, se les pidió retroalimentación escrita sobre el programa, abordando preguntas como: "¿Qué cambios has notado en tu forma de manejar el estrés y las emociones?". Esta retroalimentación permitió captar sus impresiones y áreas de mejora para futuras ediciones.

Conclusión:

La sesión concluyó a las 2:35 p.m., cerrando oficialmente el programa. Los estudiantes ofrecieron comentarios positivos sobre el impacto del programa en sus habilidades de regulación emocional y autorreflexión. La medición posintervención y la retroalimentación indicaron una experiencia positiva y constructiva.

Sesión 13: Evaluación Diferida.

Propósito de la sesión:

Realizar una evaluación diferida con los estudiantes que participaron en el programa, tres meses después de su finalización, para medir el impacto a largo plazo.

Desarrollo y Participación:

Debido a la dificultad de contactar a los estudiantes, se optó por enviar la evaluación diferida por correo electrónico. Este método permitió a los estudiantes completar el cuestionario a su conveniencia y continuar contribuyendo al análisis de impacto del programa en sus habilidades a largo plazo.

Conclusión:

La evaluación diferida permitió obtener datos relevantes sobre la persistencia de los aprendizajes adquiridos en el programa, facilitando una visión integral de su efectividad en el tiempo. La metodología de envío por correo resultó conveniente y práctica para asegurar la participación de los estudiantes.

Resultados de los análisis estadísticos realizados

Este apartado presenta la descripción de las características de la muestra de participantes y el análisis de los resultados obtenidos de las mediciones realizadas a los participantes en los diferentes momentos del programa.

Los resultados se organizan en siete secciones principales: características sociodemográficas de los participantes, caracterización de la función ejecutiva, medición del cambio después de la intervención, estabilidad en el grupo control durante el tiempo, interacción entre la intervención y los grupos, diferencias después de la intervención entre grupo experimental y control considerando el factor de función ejecutiva y la

efectividad del programa según los participantes. Estas secciones tienen como objetivo dar respuesta individual a cada una de las preguntas de investigación planteadas.

Características sociodemográficas de los participantes

Es importante mencionar que se presentaron casos de deserción con el avance del tiempo, lo cual implica una variación en la cantidad de casos analizados en cada apartado. En esta descripción general, se analizaron las respuestas de 65 estudiantes, de los cuales representan una edad media de 18.22 años con una desviación estándar que indica una baja dispersión (DE=1.107), en un rango de 17 a 23 años, predominando aquellos entre los 17 y 18 años, quienes representaron el 74.24% del total. Con relación al sexo, la muestra estuvo compuesta por 46.97% hombres y 53.03% mujeres.

Los participantes se distribuyeron en cuatro escuelas: la escuela de Administración y Negocios (AyN) con un 53.03%, seguido por la escuela de Ingeniería (ING) representó el 31.81% de la muestra, la escuela de Psicología (PSIC) con un 7.57%, y la escuela de derecho (LDE) con un 7.57%.

En la tabla 6 se presenta la distribución de las respuestas a la pregunta "¿Eres estudiante de tiempo completo?" obtenida en la medición preintervención. De los 66 participantes, la mayoría indicó que sí son estudiantes de tiempo completo. Dentro de este grupo, el 45.45% mencionó que cuentan con una beca, mientras que el 36.36% señaló que reciben apoyo económico para poder estudiar de tiempo completo.

Se consultó a los participantes sobre su condición de estudiantes de tiempo completo. De ellos, el 18.17% (12 participantes) indicaron que no se consideraban estudiantes de tiempo completo debido a otras obligaciones. Dentro de este grupo, siete

(10.6%) mencionaron que trabajan y reciben apoyo económico, cuatro (6.06%) reportaron tener otras obligaciones que consumen su tiempo, y uno (1.51%) trabaja para financiar sus estudios. Por otro lado, la mayoría, el 81.81%, afirmó ser estudiantes de tiempo completo. La tabla 6 ofrece un desglose detallado de estas respuestas.

Tabla 6

Frecuencia de la pregunta ¿Eres estudiante de tiempo completo? recuperada de la medición preintervención

¿Eres estudiante de tiempo completo?	Frecuencia	Frecuencia relativa
No, tengo otra obligación que absorbe mi tiempo	4	6.06
No, trabajo y me apoyan económicamente	7	10.60
No, trabajo, ya que me pago mis estudios	1	1.51
Sí, me apoyan económicamente para ello	24	36.36
Sí, me encuentro becado	30	45.45
Total	66	

Se hizo una comparación entre hombres y mujeres participantes la cual se presenta en la tabla 7. En cuanto al promedio general del grado anterior y los resultados de la Prueba de Aptitud Académica (PAA), la dispersión de los valores representada por la desviación estándar, no se encontró una diferencia significativa en ambos casos.

Tabla 7

Comparación de promedios generales del grado anterior y de puntos del examen de admisión entre hombres y mujeres

	Promedio escuela de procedencia		**Prueba de Aptitud Académica (PAA)**	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Estudiantes	31	35	31	35
Media	8.221	8.600	971.964	924.697
Desviación Estándar	0.567	0.568	91.833	86.775
Mínimo	7.0	7.7	839	793
Máximo	9.1	9.7	1249	1077

En la tabla 8 se presenta la comparación de la conformación del primer grupo experimental y del grupo control. En el análisis de las características demográficas y académicas de los estudiantes que participaron en el estudio, se encontró que el grupo control y el grupo experimental mostraron perfiles comparables en edad y rendimiento académico previo. Sin embargo, el grupo experimental presentó una mayor dispersión en las edades y puntajes en la Prueba de Aptitud Académica (PAA).

Tabla 8

Comparación de promedio y puntos de examen entre el primer grupo experimental y el grupo control

	Edad		**Promedio escuela de procedencia**		**Prueba de Aptitud Académica (PAA)**	
	Gc	Ge	Gc	Ge	Gc	Ge
Estudiantes	25	36	30	37	30	37
Media	18.120	18.333	8.390	8.410	940.067	950.054
Desviación Estándar	0.927	1.265	0.531	0.665	76.695	100.032
Mínimo	17	17	7.000	7	817	793
Máximo	21	23	9.38	9.7	1083	1249

Nota. Gc= Grupo control y Ge= Grupo experimental

Caracterización de la función ejecutiva

A continuación, se presenta la comparación de los resultados obtenidos en el cuestionario BRIEF- A entre el grupo control y el grupo experimental, con respecto a sus tres dimensiones: el Índice de Regulación Conductual (BRI), índice metacognitivo (MI) y el compuesto ejecutivo global (GEC). La relevancia de esta medición se encuentra en su función como medida control que será usada en análisis posteriores. Para este análisis, se consideraron las respuestas de 71 estudiantes, 31 estudiantes clasificados en el grupo control y 40 en el grupo experimental.

En los resultados de BRI, al comparar la media entre el grupo control (M= 54.548, DE= 10.822) y el grupo experimental (M= 54.825, DE= 12.928) no se observaron diferencias importantes, aunque cabe mencionar que la medida del grupo experimental muestra una mayor dispersión. En el caso de MI, se observó una mayor variabilidad entre el grupo control (M= 55.29, DE= 9.863) y el grupo experimental (M= 54.25, DE= 13.303), hay una diferencia de un punto entre las medias, sin embargo, el grupo experimental muestra una mayor dispersión en los datos. Para el detalle de los datos mencionados, véase la tabla 9.

Como resultado que engloba los puntajes de BRI y MI se encuentra el GEC. Este compuesto muestra diferencias mínimas en la comparación entre medias, sin embargo, la dispersión de los datos del grupo experimental se acentúa. Véase tabla 9.

Tabla 9

Estadísticas descriptivas de los índices de la prueba BRIEF- A entre el grupo control y el experimental

	BRI		MI		GEC	
	Gc	**Ge**	**Gc**	**Ge**	**Gc**	**Ge**
Media	54.548	54.825	55.290	54.250	55.323	54.950
Desviación Estándar	10.822	12.928	9.863	13.303	10.784	14.020
Mínimo	35.000	35.000	36.000	36.000	34.000	34.000
Máximo	78.000	88.000	73.000	88.000	77.000	91.000

Se categorizaron los puntajes obtenidos en tres tipos de perfiles: baja desregulación, desregulación media y alta desregulación. Estas categorías se hicieron a partir de los resultados totales obtenidos. Se establecieron los puntos de corte a partir de la media, más menos una desviación estándar. En el caso de la desregulación baja, el punto de corte es una desviación estándar por debajo de la media y en el caso de alta desregulación, el punto de corte es una desviación estándar por arriba de la media. En la tabla 10 se muestran los resultados de esta categorización.

Tabla 10

Frecuencia relativa del nivel de desregulación

Medida	Grupo	Alto (%)	Medio (%)	Bajo (%)
BRI	Control	12.9	74.19	12.9
	Experimental	15	67.5	17.5
MI	Control	3.125	75	9.375
	Experimental	17.5	60	22.5
GEC	Control	9.677	80.645	9.677
	Experimental	17.5	62.5	20

Se empleó la prueba de t para muestras independientes para comparar las puntuaciones entre el grupo control y el grupo experimental en las tres dimensiones del BRIEF-A para describir la significancia de las diferencias observadas en los resultados obtenidos. En la tabla 11 se observan los resultados del análisis los cuales describen que las puntuaciones p para los tres índices son altos lo que sugiere homogeneidad entre los participantes en términos de función ejecutiva. Esto proporciona una base sólida para el uso de los resultados de la prueba BRIEF- A como una medida control a usarse en los análisis siguientes.

Tabla 11

Prueba t de Student de muestras independientes para los índices de la prueba BRIEF-A entre grupo control y experimental

	t	gl	p
BRI	-0.096	69	0.924
MI	0.364	69	0.717
GEC	0.122	69	0.903

Los análisis descriptivos y las pruebas de t han establecido una línea base clara y equilibrada entre los grupos control y experimental en términos de función ejecutiva. Dado que estas medidas se utilizaron únicamente como control y no se realizaron evaluaciones post-intervención para estas variables específicas, es crucial haber demostrado la ausencia de diferencias significativas entre los grupos al inicio del estudio. Esto asegura que cualquier diferencia observada en variables evaluadas post-intervención pueda atribuirse con mayor certeza a los efectos del programa formativo y no a desigualdades preexistentes entre los grupos. Este fundamento estable permite

concentrar los esfuerzos de análisis en la evaluación de los impactos directos del programa sobre las variables dependientes que serán exploradas en secciones subsecuentes.

Medición del cambio después de la intervención

Se analizaron las diferencias de los resultados obtenidos en la medición preintervención y posintervención del cuestionario DERS y la puntuación del MAI para el grupo experimental. El análisis describe cambios estadísticamente significativos tras la intervención. Las puntuaciones de la medición preintervención y posintervención para DERS muestra una diferencia significativa (p = 0.013), con un tamaño del efecto moderado (Cohen's d = -0.501). Para la puntuación del MAI, también se observó una diferencia significativa (p = 0.022), con un tamaño del efecto moderado (Cohen's d = -0.461). Estos resultados sugieren que la intervención ha tenido un efecto positivo. En la tabla 12 se muestran los resultados de la prueba t de muestras pareadas, indicando los cambios en las medidas de regulación emocional y de habilidades metacognitivas antes y después de la intervención en el grupo experimental.

Tabla 12

Prueba t de muestras pareadas para el cambio pre y post intervención en el grupo experimental

Medición Pre	t	df	p	Cohen's d	SE Cohen's d
DERS	-2.650	27	0.013	-0.501	0.144
MAI	-2.439	27	0.022	-0.461	0.168

Nota. Para ambas pruebas, la hipótesis especifica que la medida 1 es menor a la medida 2.

En la tabla 13 se presentan las estadísticas descriptivas de los instrumentos, antes y después de la intervención. Esta información proporciona contexto adicional que refuerza el cambio observado. Antes de la intervención, la media de DERS era de 90.615 con una desviación estándar de 19.379, mientras que en la medida después de la intervención, la media aumentó a 94.000 con una reducción en la desviación estándar. Similarmente, la puntuación de MAI mostró una mejora de la media de 185.692 a 197.107 con una disminución en la dispersión. Lo anterior indica un aumento en el puntaje y una reducción en la variabilidad entre los participantes.

Tabla 13

Estadísticas descriptivas para medidas pre y post intervención en el grupo experimental

	N	Media	DE	EE	Coeficiente de variación
DERS Pre	39	90.615	19.379	3.103	0.214
DERS Pos	28	94.000	16.771	3.169	0.178
MAI Pre	39	185.692	40.660	6.511	0.219
MAI Pos	28	197.107	31.810	6.012	0.161

A través de los resultados es posible evidenciar una mejora significativa en ambas medidas, reflejada en los resultados estadísticos y el tamaño del efecto, lo que sugiere un impacto positivo de la intervención en la regulación emocional y las habilidades metacognitivas de los participantes.

Estabilidad en el grupo control durante el tiempo

En el grupo control, se efectuó una evaluación de estabilidad a través de pruebas t de muestras apareadas para examinar las diferencias entre las medidas preintervención y posintervención del DERS y MAI. Los resultados no mostraron cambios

estadísticamente significativos, indicando que en el grupo control no se observaron variaciones significativas a lo largo del tiempo en las variables medidas. Específicamente, la prueba t para el DERS resultó en un valor de t de 1.509 con un valor de p de 0.146, y un tamaño del efecto de Cohen's d de 0.322, lo que sugiere que no hubo una diferencia relevante entre las puntuaciones antes y después de la intervención. Similarmente, para la puntuación de MAI, el valor de t fue 0.042 con un valor de p de 0.967 y un tamaño del efecto de 0.009, reforzando la falta de cambio significativo. En la tabla 14 se muestra la comparación.

Tabla 14

Prueba t de muestras pareadas para el cambio pre y post intervención en el grupo control

Medición	t	df	p	Cohen's d	SE Cohen's d
DERS	1.509	21	0.146	0.322	0.156
MAI	0.042	21	0.967	0.009	0.207

Nota. Para ambas pruebas, la hipótesis especifica que la medida 1 es menor a la medida 2.

Con base a los resultados de estadística descriptiva para el grupo control revelan que, antes de la intervención, el DERS tuvo una media de 92.778 y una desviación estándar de 17.332, mientras que después de la intervención, la media fue ligeramente inferior con 91.773 y una desviación estándar de 17.741. La puntuación de MAI mostró un leve aumento en la media de 192.963 a 200.409, aunque las variaciones no fueron estadísticamente significativas. Estos datos respaldan la interpretación de que el grupo control mantuvo una consistencia en las medidas de regulación emocional y habilidades metacognitivas a lo largo del periodo de estudio. Este resultado es relevante para la

interpretación de los cambios observados en el grupo experimental ya que esto mejora las probabilidades de atribuir los efectos al tratamiento realizado.

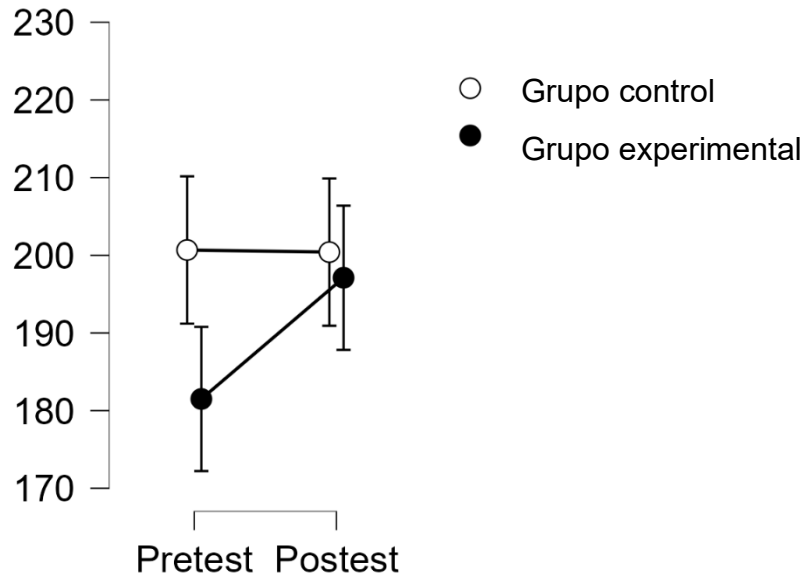
Interacción entre la intervención y los grupos

Para analizar las diferencias entre los grupos experimental y control después del programa, se utilizó un análisis de varianza de medidas repetidas con los instrumentos que miden las variables dependientes, el inventario de habilidades metacognitivas (MAI) y la escala de dificultades en regulación emocional (DERS). En los análisis de varianza se utilizó como covariante el puntaje de la escala BRIEF-A correspondiente al constructo medido, en el caso del MAI se usó como covariante los resultados del Índice de Metacognición (MI) y para el DERS, se usó como covariante los resultados del Índice de Regulación Conductual. A continuación, se presentan los resultados de este análisis.

Al procesar los datos obtenidos de las pruebas MAI en la medición preintervención y posintervención, usando como covariante el Índice de Metacognición (MI) de la prueba BRIEF-A se observó una tendencia hacia una interacción significativa entre las diferencias de la medición preintervención y posintervención en la comparación entre los grupos ($F(1, 47) = 2.911$, $p = 0.095$, $\omega^2 = 0.009$), esto es congruente con los resultados obtenidos en la prueba t de Student en cada grupo. En la figura 4 se presenta la gráfica de la comparación del aumento del puntaje en el MAI entre grupos.

Figura 4

Comparación de medias de los resultados del cuestionario de habilidades metacognitivas del grupo control y el grupo experimental entre la medición Pre y Pos.



En los resultados de la comparación entre sujetos, se identificó una tendencia a la significancia en cuanto a las diferencias entre los puntajes de la medida control entre los grupos MI ($F(1, 47) = 3.881$, $p = 0.055$, $\omega^2 = 0.029$). Estos resultados describen que la medida control tiene influencia sobre los cambios observados entre los individuos. La tabla 15 y 16 presentan los resultados del análisis de varianza de medidas repetidas.

Tabla 15

Análisis de varianza de medidas repetidas del cuestionario de habilidades metacognitivas para efectos dentro de los sujetos en la evaluación del Índice de Metacognición de la prueba BRIEF-A (MI)

Casos	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Media al cuadrado	F	p	Magnitud del efecto ω^2
Pre/ Pos	110.350	1	110.350	0.207	0.651	0.000
Pre/ Pos * Ge y Gc	1553.257	1	1553.257	2.911	0.095	0.009
Pre/ Pos * MI	4.120	1	4.120	0.008	0.930	0.000
Residuales	25076.402	47	533.540			

Nota. Tipo III Suma de cuadrados. Ge y Gc son abreviaturas de grupo experimental y grupo control respectivamente. MI se refiere a Metacognition Index.

Tabla 16

Análisis de varianza de medidas repetidas del cuestionario de habilidades metacognitivas *para efectos entre los sujetos en la evaluación del Índice de Metacognición de la prueba BRIEF-A (MI)*

Casos	Suma de cuadrados	gl	Media al cuadrado	F	p	Magnitud del efecto ω^2
Ge y Gc	2180.811	1	2180.811	1.168	0.285	0.002
MI	7249.327	1	7249.327	3.881	0.055	0.029
Residuales	87781.922	47	1867.700			

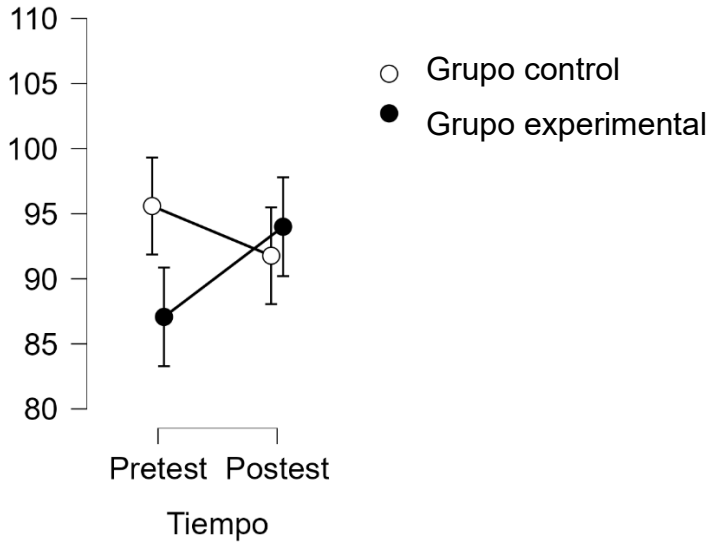
Nota. Tipo III Suma de cuadrados. Ge y Gc son abreviaturas de grupo experimental y grupo control respectivamente. MI se refiere a Metacognition Index.

En el análisis de varianza de medidas repetidas para los resultados de la escala de dificultades de regulación emocional (DERS), usando como covariante el Índice de Regulación Conductual (BRI), describe diferencias significativas de la medición Pre y Pos

en la comparación entre grupos (F(1, 47) = 8.468, p = 0.006, ω² = 0.037), lo cual indica un efecto diferencial del tratamiento entre el grupo experimental y el grupo control (ver figura 5).

Figura 5

Comparación de medias de los resultados de la escala de dificultades de regulación emocional del grupo control y el grupo experimental entre la medición Pre y Pos.



La tabla 17 presenta el análisis de varianza de medidas repetidas aplicado a los puntajes obtenidos en la escala DERS, considerando los efectos dentro de los sujetos y la interacción con el Índice de Regulación Conductual (BRI). Los resultados indican que no hubo diferencias significativas entre los puntajes de la medición Pre y Pos de manera general (F(1, 47) = 0.392, p = .534, ω² = .000), ni una interacción significativa entre el cambio temporal y los niveles de BRI (F(1, 47) = 0.205, p = .653, ω² = .000). No obstante, se encontró una interacción significativa entre el tiempo (Pre/Pos) y el tipo de grupo (experimental vs. control), con un tamaño del efecto pequeño (F(1, 47) = 8.468, p = .006,

ω^2 = .037), lo que sugiere que la evolución en la regulación emocional difirió entre los grupos en función del tratamiento recibido.

Tabla 17

Análisis de varianza de medidas repetidas de la escala de dificultades de regulación emocional (DERS) para efectos dentro de los sujetos en la evaluación del Índice de Regulación Conductual (BRI)

Casos	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Media al cuadrado	F	p	Magnitud del efecto ω^2
Pre/ Pos	33.788	1	33.788	0.392	0.534	0.000
Pre/ Pos * Ge y Gc	728.979	1	728.979	8.468	0.006	0.037
Pre/ Pos * BRI	17.646	1	17.646	0.205	0.653	0.000
Residuales	4045.919	47	86.083			

Nota. Tipo III Suma de cuadrados. Ge y Gc son abreviaturas de grupo experimental y grupo control respectivamente. BRI se refiere a Behavioral Regulation Index.

En cuanto a los efectos entre los sujetos, en la tabla 18 se presenta como la variable de control BRI demostró ser un predictor significativo de las diferencias entre los sujetos, con un $F(1, 47) = 51.463$ y $p < .001$, resultando en un tamaño del efecto considerable ($\omega^2 = 0.345$). Esto implica que el índice de regulación de conductual (BRI) tiene una influencia importante en las diferencias observadas entre los individuos a través del estudio.

Tabla 18

Análisis de varianza de medidas repetidas de la escala de dificultades de regulación emocional (DERS) para efectos entre los sujetos en la evaluación del índice regulación conductual (BRI)

Casos	Suma de cuadrados	gl	Media al cuadrado	F	p	Magnitud del efecto ω^2
Ge y Gc	1.437	1	1.437	0.006	0.941	0.000
BRI	13395.528	1	13395.528	51.463	< .001	0.345
Residuales	12233.946	47	260.297			

Nota. Tipo III Suma de cuadrados. Ge y Gc son abreviaturas de grupo experimental y grupo control respectivamente. BRI se refiere a Behavioral Regulation Index.

El análisis de la interacción entre la intervención y los grupos ha revelado resultados significativos y tendencias que apuntan a la eficacia del programa aplicado al grupo experimental en comparación con el grupo control. El uso de las puntuaciones de los índices de metacognición y regulación conductual del BRIEF-A como covariables ha permitido un análisis más detallado y ajustado de los cambios producidos por la intervención lo que describe influencia sobre las variables dependientes.

Diseño 2: aumento de la muestra del grupo experimental.

Posterior a la intervención del grupo experimental y las mediciones Pre y Pos realizadas, se intervino al grupo control y se midió la intervención de la misma manera que en el diseño original con la intención de aumentar la cantidad de datos de personas que han cursado el programa de formación en habilidades metacognitivas y de regulación emocional. A continuación, se presentan los resultados del análisis realizado al considerar este aumento de datos.

En el análisis de los efectos de la intervención sobre la regulación emocional y la habilidad metacognitiva de los participantes, se realizaron pruebas t de muestras pareadas para examinar las diferencias entre las mediciones previas y posteriores a la intervención. Los resultados obtenidos en la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) no mostraron cambios estadísticamente significativos. Aunque se observó una tendencia hacia la mejora (t(46) = -1.490, p = 0.072), el tamaño del efecto fue pequeño (Cohen's d = -0.217), lo que sugiere que, a pesar de la intervención, los cambios fueron menores.

En lo que respecta al inventario de habilidades metacognitiva (MAI), se observó una mejora significativa en las puntuaciones post-intervención (t(46) = -2.132, p = 0.019), con un tamaño del efecto moderado (Cohen's d = -0.311). Este resultado indica que la intervención tuvo un impacto positivo notable en las habilidades metacognitiva de los participantes, mejorando su capacidad para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y pensamiento. La significancia estadística y el tamaño del efecto moderado describen una efectividad positiva y significativa en el programa al fomentar habilidades metacognitivas. Los resultados de ambos análisis se presentan en la tabla 19.

Tabla 19

Comparación pre y post intervención en habilidades metacognitivas y regulación emocional tras aumentar la muestra de participantes del programa

Medida 1		Medida 2	t	gl	p	Cohen's d	SE Cohen's d
DERS Pre	-	DERST Post	-1.490	46	0.072	-0.217	0.133
MAI Pre	-	MAI Post	-2.132	46	0.019	-0.311	0.135

Nota. Para ambas pruebas, la hipótesis especifica que la medida 1 es menor a la medida 2.

Estos hallazgos sugieren que mientras que la intervención fue efectiva en mejorar la conciencia metacognitiva, su impacto en la regulación emocional fue limitado. Este contraste en la eficacia de la intervención resalta la necesidad de revisar y posiblemente intensificar las componentes emocionales del programa para lograr un balance más homogéneo y robusto en la mejora de ambas capacidades. Esta evaluación detallada contribuye directamente a optimizar estrategias futuras y a la planificación de programas educativos que aborden tanto la metacognición como la regulación emocional de manera efectiva.

Diferencias después de la intervención entre grupo experimental y control considerando el factor de función ejecutiva.

Este apartado se centra en las diferencias observadas después de la intervención entre el grupo experimental y el grupo control, tomando en cuenta el factor de la función ejecutiva, analizado a través de las variables de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) y Habilidades Metacognitivas (MAI).

Se usó el análisis de varianza para medidas repetidas utilizando dos factores, el grupo (Ge y Gc) y la categorización del nivel de función ejecutiva para el Índice de Metacognición (IM) y el índica de regulación conductual (BRI).

En el análisis que se realizó para la variable MAI, se observó en el efecto tiempo una tendencia hacia la significancia ($p = 0.072$) con un pequeño tamaño de efecto ($\omega^2 = 0.012$), lo que indica que hubo cambios a lo largo del tiempo que se acercaron a ser estadísticamente significativos. No se encontró una interacción significativa entre el tiempo y los grupos ($p = 0.212$) y la interacción entre el tiempo, grupos y nivel tampoco resultó ser significativa ($p = 0.427$), lo que sugiere que no hay diferencias en cómo los

niveles de función ejecutiva interactúan con los cambios en el tiempo entre los diferentes grupos. Estos resultados se presentan en la tabla 20.

Tabla 20

Análisis de varianza de medidas repetidas del cuestionario de habilidades metacognitivas (MAI) para efectos dentro de los sujetos en la evaluación del Índice de Metacognición de la prueba BRIEF-A (MI) ajustado al factor grupo y nivel de función ejecutiva

Casos	Suma de cuadrados	gl	Media al cuadrado	F	p	ω²
Tiempo	1797.807	1	1797.807	3.404	0.072	0.012
Tiempo ✻ Ge y Gc	846.361	1	846.361	1.602	0.212	0.003
Tiempo ✻ MI Nivel	819.606	2	409.803	0.776	0.466	0.000
Tiempo ✻ Ge y Gc ✻ MI Nivel	915.537	2	457.769	0.867	0.427	0.000
Residuales	23239.246	44	528.165			

En los resultados del análisis entre sujetos, el factor grupo no mostró un efecto significativo (p = 0.109). Los niveles de función ejecutiva tampoco mostraron un efecto significativo (p = 0.082) y en la interacción entre los factores de grupo y nivel de MI tampoco fue significativa (p = 0.074), sin embargo, en el contexto de los análisis previos, estos resultados pueden sugerir una tendencia que pueda aclararse con una mayor muestra. Estos resultados se presentan en la tabla 21. Estos resultados no son significativos, sin embargo, por los resultados obtenidos anteriormente, se consideró adecuado hacer un análisis post hoc.

Cabe mencionar que las categorías creadas a partir de los resultados de la función ejecutiva detalladas en la tabla 21, hacen referencia al grado de desregulación en la

función ejecutiva por lo que los niveles altos, hacen referencia a un alto grado de desregulación en la función ejecutiva y un bajo nivel, un menor grado de desregulación.

Tabla 21

Análisis de varianza de medidas repetidas del cuestionario de habilidades metacognitivas (MAI) para efectos entre los sujetos en la evaluación del Índice de Metacognición de la prueba BRIEF-A (MI) ajustado al factor grupo y nivel de función ejecutiva

Casos	Suma de cuadrados	gl	Media al cuadrado	F	p	ω²
Ge y Gc	4907.122	1	4907.122	2.684	0.109	0.018
MI Nivel	9664.527	2	4832.263	2.643	0.082	0.024
Ge y Gc ⁎ MI Nivel	10113.549	2	5056.774	2.765	0.074	0.025
Residuales	80456.513	44	1828.557			

En la tabla 22 se describen las comparaciones post hoc con corrección de Holm en dónde se analiza la diferencia entre grupos con niveles diferentes de función ejecutiva dentro de los grupos experimental y control. Hay tres comparaciones que muestran una interacción interesante que sugieren áreas de oportunidad en cuanto a la cantidad de muestra o metodología para futuros casos: 1), el grupo control con alto nivel de desregulación y el grupo control con bajo nivel de desregulación (t = -2.243, p = 0.330, Cohen's d = -1.804); 2), grupo experimental con alto nivel de desregulación y el grupo control con bajo nivel de desregulación (t = -2.596, p = 0.153, Cohen's d = -1.617); y 3), grupo experimental y control ambos con bajo nivel de desregulación (t = 2.723, p = 0.129, Cohen's d = 1.655). Estas comparaciones muestran un tamaño del efecto considerable,

aunque no llegan a una significancia estadística lo que no permite afirmar que las diferencias no se deban al azar u otras variables no contempladas en este estudio.

Tabla 22

Comparación Post Hoc entre el factor grupo y el factor de nivel de MI Nivel

		Diferencia de medias	SE	t	Cohen's d	P holm
Gc, Alta	Ge, Alta	-6.417	24.688	-0.260	-0.187	1.000
	Gc, Baja	-61.917	27.603	-2.243	-1.804	0.330
	Ge, Baja	-5.107	24.244	-0.211	-0.149	1.000
	Gc, Media	-10.809	22.604	-0.478	-0.315	1.000
	Ge, Media	-5.417	22.762	-0.238	-0.158	1.000
Ge, Alta	Gc, Baja	-55.500	21.381	-2.596	-1.617	0.153
	Ge, Baja	1.310	16.822	0.078	0.038	1.000
	Gc, Media	-4.392	14.358	-0.306	-0.128	1.000
	Ge, Media	1.000	14.606	0.068	0.029	1.000
Gc, Baja	Ge, Baja	56.810	20.866	2.723	1.655	0.129
	Gc, Media	51.108	18.935	2.699	1.489	0.129
	Ge, Media	56.500	19.124	2.954	1.646	0.075
Ge, Baja	Gc, Media	-5.702	13.579	-0.420	-0.166	1.000
	Ge, Media	-0.310	13.841	-0.022	-0.009	1.000
Gc, Media	Ge, Media	5.392	10.711	0.503	0.157	1.000

En el análisis de la variable DERS dentro de los sujetos, la variable tiempo muestra una tendencia (F= 3.559, p= 0.066) para explicar la variabilidad. En las otras comparaciones no hay datos significativos que abordar. Los detalles se presentan en la tabla 23.

Tabla 23

Análisis de varianza de medidas repetidas de la escala de dificultades de regulación emocionales (DERS) para efectos dentro de los sujetos en la evaluación del Índice de Regulación Conductual de la prueba BRIEF-A (BRI) ajustado al factor grupo y nivel de función ejecutiva

Casos	Suma de cuadrados	gl	Media al cuadrado	F	p	ω²
Tiempo	295.952	1	295.952	3.559	0.066	0.010
Tiempo ✻ Ge y Gc	180.858	1	180.858	2.175	0.147	0.005
Tiempo ✻ BRI Nivel	393.196	2	196.598	2.364	0.106	0.009
Tiempo ✻ BRI Nivel ✻ Ge y Gc	11.958	2	5.979	0.072	0.931	0.000
Residuales	3659.301	44	83.166			

En la comparación entre sujetos se encuentra una diferencia significativa en la interacción en el nivel de desregulación de función ejecutiva (F= 8.601, p= <.001) lo que indica que hay variaciones importantes entre los participantes con diferentes niveles, lo que sugiere que es un mediador de la respuesta que puedan tener los participantes a una intervención de este tipo. En las interacciones entre grupos y entre grupos considerando en el nivel de desregulación de la función ejecutiva, no se encontraron valores significativos o relevantes.

Tabla 24

Análisis de varianza de medidas repetidas de la escala de dificultades de regulación emocionales (DERS) para efectos entre de los sujetos en la evaluación del Índice de Regulación Conductual de la prueba BRIEF-A (BRI) ajustado al factor grupo y nivel de función ejecutiva

Casos	Suma de cuadrados	gl	Media al cuadrado	F	p	ω²
Ge y Gc	118.152	1	118.152	0.320	0.574	0.000
BRI Nivel	6342.532	2	3171.266	8.601	< .001	0.101
BRI Nivel ⁕ Ge y Gc	429.380	2	214.690	0.582	0.563	0.000
Residuales	16222.929	44	368.703			

En este caso, se consideró adecuado realizar un análisis post hoc para identificar la presencia de alguna comparación relevante. En el caso de la comparación de alta y baja desregulación de la función ejecutiva en el grupo control (t = -2.429, p = 0.174, Cohen's d = -2.453) se observa un tamaño del efecto considerable, aunque no se llega a la significancia estadística. En el caso de las comparaciones entre alta y baja desregulación de la función ejecutiva en el grupo experimental (t = 4.565, p < .001, Cohen's d = 2.766) también hay un efecto considerable y se alcanza una significancia estadística importante. En la comparación entre la baja y media desregulación de la función ejecutiva dentro del grupo experimental (t = -3.659, p = 0.009, Cohen's d = -2.217), se observa un efecto alto y se alcanza la significancia estadística. Otra comparación que se encuentra dentro de la significancia estadística es entre la alta y media desregulación de la función ejecutiva dentro del grupo experimental (t = -3.342, p = 0.022, Cohen´s d = -1.517). Estas observaciones indican que la desregulación de la

función ejecutiva tiene un impacto considerable en la respuesta de los participantes ante la intervención. Estos resultados se muestran en la tabla 25.

Tabla 25

Comparación Post Hoc entre el factor grupo y el factor de nivel de BRI Nivel

		Mean Difference	SE	t	Cohen's d	P holm
Alta, Gc	Baja, Gc	-36.875	15.180	-2.429	-2.453	0.174
	Media, Gc	-15.500	13.971	-1.109	-1.031	1.000
	Alta, Ge	4.700	14.874	0.316	0.313	1.000
	Baja, Ge	-28.625	15.180	-1.886	-1.904	0.528
	Media, Ge	-18.105	13.930	-1.300	-1.205	1.000
Baja, Gc	Media, Gc	21.375	7.545	2.833	1.422	0.076
	Alta, Ge	41.575	9.108	4.565	2.766	< .001
	Baja, Ge	8.250	9.601	0.859	0.549	1.000
	Media, Ge	18.770	7.469	2.513	1.249	0.157
Media, Gc	Alta, Ge	20.200	6.908	2.924	1.344	0.065
	Baja, Ge	-13.125	7.545	-1.739	-0.873	0.623
	Media, Ge	-2.605	4.533	-0.575	-0.173	1.000
Alta, Ge	Baja, Ge	-33.325	9.108	-3.659	-2.217	0.009
	Media, Ge	-22.805	6.824	-3.342	-1.517	0.022
Baja, Ge	Media, Ge	10.520	7.469	1.408	0.700	0.996

En el análisis de las diferencias observadas después de la intervención entre el grupo experimental y el grupo control, considerando el factor de la función ejecutiva, se destacan varios aspectos importantes que serán interpretados más adelante que, si bien, aparentemente no hay datos claros con alta significancia, tendrás que ser abordados dentro del contexto del diseño de investigación y de las variables seleccionadas.

La transferencia y efectividad del programa

Como parte de la evaluación de la efectividad del programa, se realizaron diferentes análisis sobre la transferencia del aprendizaje en diferentes modalidades. También se documentaron las opiniones de los participantes a lo largo del programa y en una retroalimentación final. A continuación, se presentan dichos análisis.

Transferencia del aprendizaje

Como se describió en el diseño de investigación, al Ge1 (primer grupo experimental) se le hizo una tercera medición con los instrumentos del MAI y del DERS. Esta medición se realizó del 13 al 15 de noviembre del 2024, siete semanas después de haber concluido su participación en el programa y contó con la participación de 15 participantes.

Se realizó un ANOVA de medidas repetidas para cada uno de los instrumentos para evaluar el efecto del tiempo sobre las habilidades metacognitivas y de regulación emocional posterior al tratamiento. El modelo de análisis contrasta la medida Pre, Pos y la medida diferida de transferencia. En el caso de las habilidades metacognitivas, los resultados mostraron un efecto significativo ($F=7.424$, $p=.003$) con un tamaño del efecto moderado ($\omega^2=.120$) lo cual indica que existieron diferencias significativas entre los tres momentos de medición. Estos resultados se presentan en la tabla 26.

Tabla 26

Efecto del tiempo sobre las habilidades metacognitivas mediante ANOVA de medidas repetidas

Casos	Suma de cuadrados	gl	Media al cuadrado	F	p	ω²
Pre/Pos/transferencia	11316.578	2	5658.289	7.424	0.003	0.120
Residuales	21340.089	28	762.146			

Los estadísticos descriptivos revelan una tendencia ascendente en las puntuaciones medias registradas en cada uno de los tres momentos de medición: Pre (M=176.47, DE=49.08), Pos (M=199.53, DE=35.89) y la medida diferida (M=215.07, DE=33.13). Este patrón sugiere no solo una mejora inmediata posterior a la intervención, sino también una transferencia del aprendizaje mantenida o incluso reforzada con el tiempo. Estos datos se pueden apreciar en la tabla 27.

Tabla 27

Estadísticos descriptivos de las habilidades metacognitivas en Pre, Pos y medición diferida

Tiempo	N	Media	DE	ES	Coeficiente de variación
Pre	15	176.467	49.078	12.672	0.278
Pos	15	199.533	35.888	9.266	0.180
Medición diferida	15	215.067	33.131	8.554	0.154

Los resultados del segundo análisis de varianza de medidas repetidas para evaluar el cambio en la regulación emocional en los tres momentos mencionados se muestran un puntaje cercano al umbral de significancia (F=3.212, p=.055) con un efecto

limitado (ω²=.029). Aunque no alcanza significancia estadística, la tendencia indica una mejora potencial en la regulación emocional. La tabla 28 muestra el detalle de los resultados.

Tabla 28

Efecto del tiempo sobre la regulación emocional mediante ANOVA de medidas repetidas

Casos	Suma de cuadrados	gl	Media al cuadrado	F	p	ω²
Pre/Pos/transferencia	610.533	2	305.267	3.212	0.055	0.029
Residuales	2660.800	28	95.029			

Los estadísticos descriptivos para la regulación emocional también muestran un incremento progresivo en las puntuaciones de las medias lo que refleja la tendencia a la mejora. La diferencia entre las medias es pequeña, sin embargo, sugiere una mejora sostenida en regulación emocional a lo largo del tiempo. El coeficiente de variación también muestra cierta estabilidad (0.179 a 0.203), lo cual indica que la dispersión relativa se mantuvo controlada. La tabla 29 muestra el detalle de estos resultados.

Tabla 29

Estadísticos descriptivos de la regulación emocional en los tres tiempos de medición

Tiempo	N	Media	DE	ES	Coeficiente de variación
Pre	15	90.933	16.303	4.209	0.179
Pos	15	97.867	16.737	4.321	0.171
Medición diferida	15	99.400	20.166	5.207	0.203

En ambos análisis de observa que el puntaje de la medición Pos se mantuvo a lo largo del tiempo y que incluso muestra un incremento. Es importante considerar que los

análisis reportados se realizaron únicamente con los 15 participantes del Ge1 y, si bien los resultados permiten observar tendencias relevantes en la evolución de las habilidades metacognitivas y, en menor medida, en la regulación emocional, el tamaño reducido de la muestra representa una limitación. No obstante, la consistencia en las tendencias observadas, especialmente en la variable de habilidades metacognitivas, ofrece indicios valiosos sobre el potencial efecto sostenido de la intervención.

Intenciones de transferencia

Se analizaron las respuestas obtenidas del instrumento del Apéndice F: Cuestionario de aplicación y transferencia de lo aprendido con el propósito de monitorear el estado emocional, cognitivo y físico de los participantes, así como su aplicación de aprendizajes de la sesión anterior y las intenciones de transferencia del conocimiento adquirido. Este cuestionario fue respondido al inicio de cada sesión y permitió documentar de forma longitudinal la experiencia interna del participante, así como su percepción de utilidad del programa. Es importante señalar que los registros comienzan a partir de la tercera sesión, ya que el contenido formativo del curso inició en la segunda sesión. Por esta razón, la medición de las intenciones de transferencia se implementó a partir del tercer encuentro, una vez que los participantes contaban con herramientas y conocimientos susceptibles de ser aplicados.

Este instrumento se puede dividir en dos secciones: la valoración del estado de su fisiológico, cognitivo y afectivo al inicio de la sesión y la aplicación de conocimientos y las intenciones de transferencia.

En el caso de la primera sección del instrumento, se presentan los estadísticos descriptivos en la tabla 30. En cuanto al reporte del estado de los pensamientos al inicio

de la sesión, se observa una ligera reducción en la activación cognitiva entre las primeras sesiones (M= 4.79, sesión 4) y las últimas (M= 3.96, en sesión 12). En el caso reporte del estado de los sentimientos, se dio el promedio más alto en la sesión 4 y 5 (M= 4.54) y uno de los más bajos en la sesión 9 (M= 3.72). En el reporte de la sensación corporal, inicia en niveles medios altos (M= 4.81 en sesión 4), se estabiliza con oscilaciones hacia la baja en sesiones posteriores (M= 4.04 en sesión 12).

Tabla 30

Comparación de medias del reporte del estado de Pensamientos, Sentimientos y Cuerpo al inicio de cada sesión

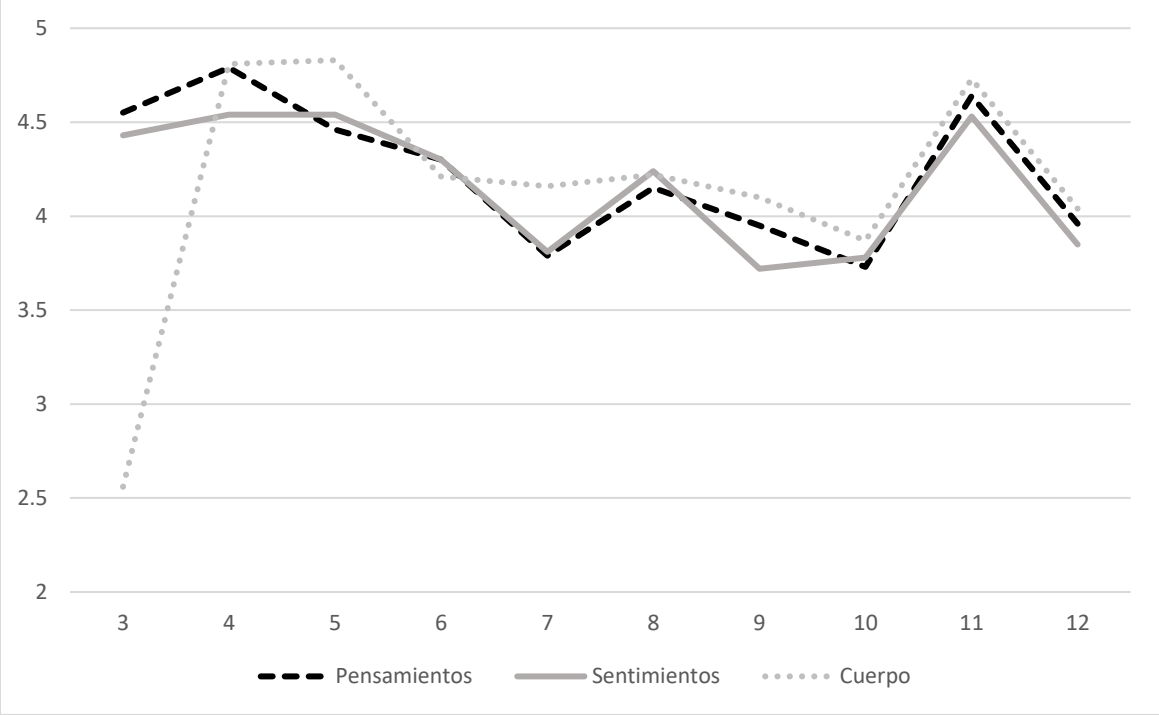
Sesión	Pensamientos (M/DE)	Sentimientos (M/DE)	Cuerpo (M/DE)
3	4.55 / 2.21	4.43 / 2.45	2.56 / 1.71
4	4.79 / 2.98	4.54 / 2.55	4.81 / 2.78
5	4.46 / 2.98	4.54 / 2.92	4.83 / 3.03
6	4.30 / 2.78	4.30 / 2.85	4.21 / 2.51
7	3.79 / 2.72	3.81 / 2.75	4.16 / 2.79
8	4.15 / 2.71	4.24 / 2.73	4.22 / 2.73
9	3.95 / 2.77	3.72 / 2.55	4.10 / 2.72
10	3.73 / 2.68	3.78 / 2.69	3.87 / 2.70
11	4.64 / 3.11	4.53 / 3.10	4.73 / 3.18
12	3.96 / 2.89	3.85 / 2.89	4.04 / 2.94

Se identificaron picos elevados en los niveles de tensión durante las sesiones 8 y 11. Tras una revisión del calendario académico, se constató que ambas sesiones coincidieron con periodos de evaluación parcial del semestre, lo cual podría haber influido en el estado emocional, cognitivo y físico de los participantes. La figura 6 presenta

la evolución promedio de los estados cognitivo (pensamientos), emocional (sentimientos) y físico (cuerpo) reportados al inicio de cada sesión del programa, según los datos recabados mediante el instrumento de intenciones de transferencia.

Figura 6

Evolución del estado cognitivo, emocional y físico de los participantes al inicio de cada sesión del programa



Como se mencionó anteriormente, este instrumento cuenta con preguntas sobre la aplicación de los conocimientos y las intenciones de uso en un futuro. En esta parte del instrumento se incluyeron preguntas de escala Likert y abiertas. A continuación, se detallan los resultados de las preguntas en escala Likert.

Se preguntó a los participantes si habían aplicado los conocimientos y herramientas revisadas en la sesión anterior. Las respuestas se agruparon en tres

categorías: no, no he tenido la oportunidad, parcialmente, he aplicado algunos aspectos y sí, los he aplicado en práctica.

La tabla 31 muestra el porcentaje de participantes que eligieron cada opción en las sesiones 3 a la 12. La información revela un descenso progresivo en el porcentaje de quienes no han tenido oportunidad de aplicar el conocimiento, pasando de un 29.4% en la sesión 3 a solo un 12.8% en la sesión 12. Este patrón sugiere una mayor integración de los contenidos del programa en la vida cotidiana de los participantes a medida que avanzan las sesiones. Por otro lado, se muestra un incremento en el caso de los estudiantes que refieren si haber aplicado los conocimientos y herramientas de la sesión anterior, especialmente hacia las últimas sesiones, alcanzando un 48.9% de respuestas afirmativas. Las respuestas que refieren parcialidad en la aplicación se mantienen relativamente estables, con un ligero aumento progresivo, lo cual podría reflejar una etapa de transición entre lo no aplicado y la aplicación práctica del aprendizaje.

Tabla 31

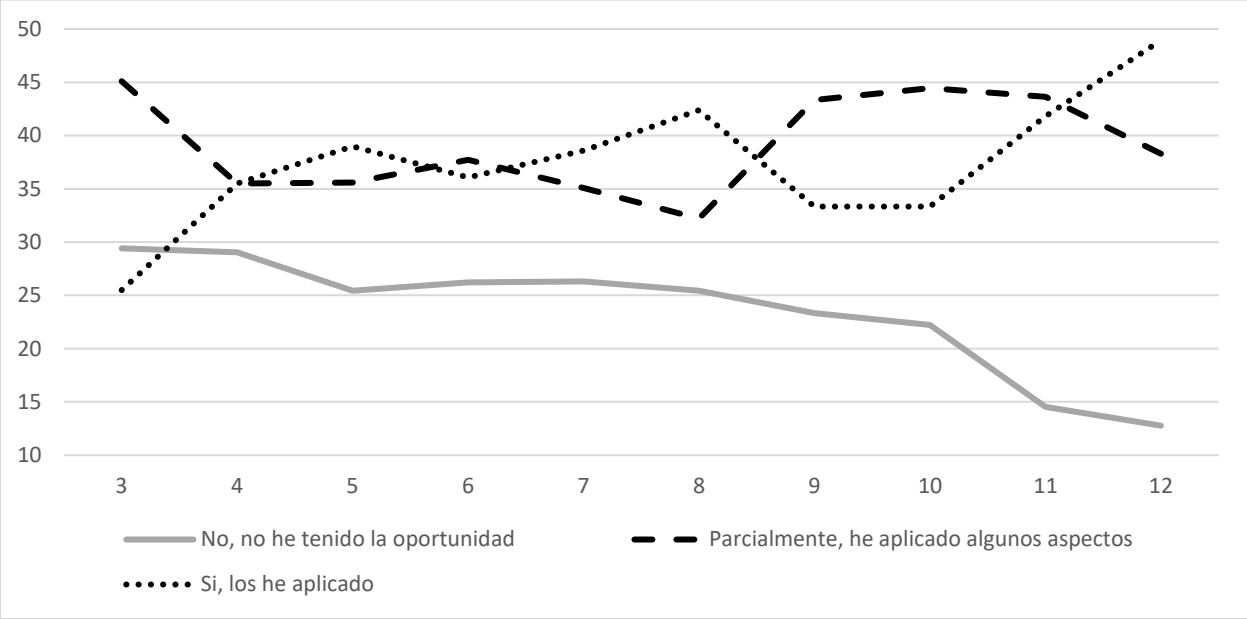
Porcentaje de participantes según nivel de aplicación del conocimiento de la sesión anterior

Sesión	No, no he tenido la oportunidad	Parcialmente, he aplicado algunos aspectos	Sí, los he aplicado
3	29.412	45.098	25.49
4	29.032	35.484	35.484
5	25.424	35.593	38.983
6	26.23	37.705	36.066
7	26.316	35.088	38.596
8	25.424	32.203	42.373
9	23.333	43.333	33.333
10	22.222	44.444	33.333
11	14.545	43.636	41.818
12	12.766	38.298	48.936

La figura 7 ilustra las tendencias de aplicación del conocimiento. Se observa una línea descendente constante para la categoría que refiere la no aplicación, lo cual sugiere que los participantes fueron encontrando más oportunidades y disposición para aplicar lo aprendido. Las líneas correspondientes a las otras dos categorías muestran una tendencia ascendente, particularmente destacada en la categoría de aplicación completa, que se consolida hacia las sesiones finales del programa.

Figura 7

Evolución de la aplicación del conocimiento adquirido entre sesiones



Para valorar la disposición de los participantes a utilizar el conocimiento adquirido en sesiones anteriores en contextos futuros, se utilizó una pregunta en escala Likert. Los resultados muestran que la opción que afirma que se usarán los conocimientos definitivamente fue consistentemente la más elegida a lo largo del programa, con un porcentaje superior al 40% en todas las sesiones, alcanzando su punto más alto en la

sesión 11 (49.09%). Esto indica una alta disposición a transferir lo aprendido, lo cual puede constituir un indicador positivo sobre la relevancia y aplicabilidad del contenido. Estos resultados se detallan en la tabla 32.

Tabla 32

Porcentaje de participantes según su intención de aplicar el conocimiento adquirido en situaciones futuras

Sesión	Definitivamente no los usaré	Podría usarlos, no estoy seguro(a)	Probablemente los usaré	Definitivamente los usaré
3		19.608	33.333	47.059
4	3.175	9.524	39.683	47.619
5	3.39	25.424	28.814	42.373
6	6.557	14.754	36.066	42.623
7	5.263	17.544	28.07	49.123
8	1.695	16.949	40.678	40.678
9	3.333	25	25	46.667
10	3.175	17.46	39.683	39.683
11	1.818	16.364	32.727	49.091
12	4.255	10.638	40.426	44.681

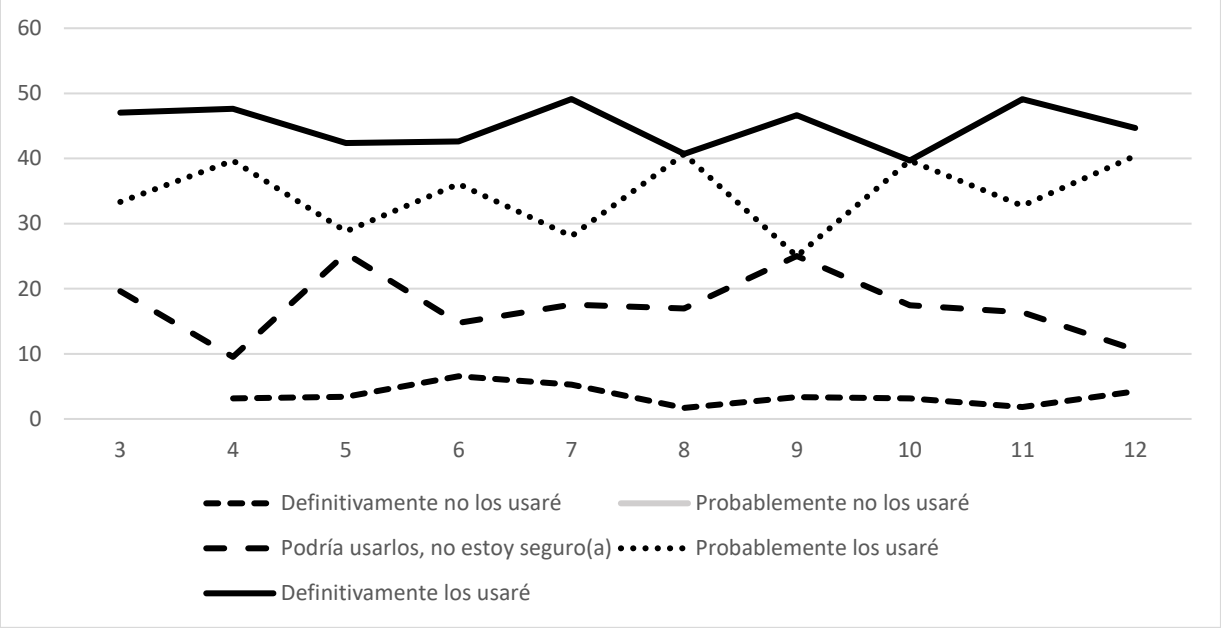
La opción que refiere un probable uso se mantuvo como la segunda más seleccionada, con oscilaciones entre el 28.8% y el 40.6%, mientras que las categorías de baja intención o duda presentaron una tendencia descendente o se mantuvieron en porcentajes bajo. En el caso de la categoría de *Podría usarlos, no estoy seguro(a),* pasó de 19.6% en la sesión 3 a un 10.6% en la sesión 12, lo que sugiere un incremento en la claridad y seguridad de la decisión de aplicar lo aprendido.

La figura 8 representa visualmente las tendencias observadas en la tabla 32. Sobresale la línea correspondiente a la opción *Definitivamente los usaré* por su trayectoria sostenida, seguida de la opción *Probablemente los usaré,* ambas trayectorias

ascendentes o estables. En contraste, las líneas que representan dudas o negación muestran valores bajos relativamente constantes, lo que sugiere disposición para transferir el aprendizaje al entorno cotidiano. Cabe mencionar que no se registraron respuestas para la opción *Probablemente no los usaré.*

Figura 8

Evolución de la intención de aplicar el conocimiento adquirido en situaciones futuras



Para evaluar la percepción de los participantes respecto a la aplicación de lo aprendido en el programa en su conjunto, se incluyó una pregunta sobre si habían utilizado los conocimientos y herramientas revisadas hasta el momento. Contaban con tres posibles respuestas: no, no he tenido la oportunidad; parcialmente, he aplicado algunos aspectos; y sí, los he aplicado en la práctica.

Como se muestra en la tabla 33, el porcentaje de personas que afirmaron haber aplicado lo aprendido fue aumentando progresivamente a lo largo de las sesiones, pasando de un 25.49% en la sesión 3 a un 51.06% en la sesión 12. Este crecimiento

constante sugiere una transferencia acumulativa y sostenida del aprendizaje, posiblemente reforzada por la naturaleza progresiva y práctica del programa.

En contraste, la categoría *No, no he tenido la oportunidad* muestra una tendencia descendente, disminuyendo de 33.3% en la sesión 3 a un 6.3% en el cierre del programa. Esto sugiere que, conforme avanza el programa, más participantes encuentran oportunidades reales para aplicar lo aprendido. En el caso de la categoría que indica parcialidad de aplicación se mantuvo relativamente estable, oscilando entre 38.9% y 47.2%, lo que sugiere que un número importante de participantes estuvo en un proceso gradual de aplicación.

Tabla 33

Porcentaje de participantes según nivel de aplicación acumulada del conocimiento del programa

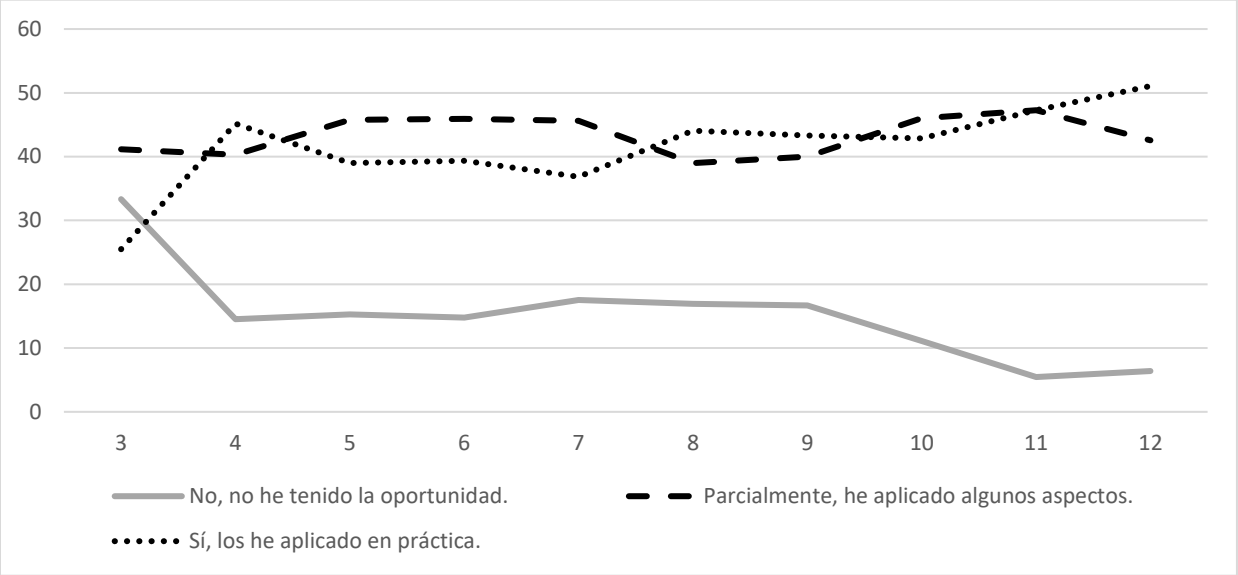
Sesión	No, no he tenido la oportunidad	Parcialmente, he aplicado algunos aspectos	Sí, los he aplicado en práctica
3	33.333	41.176	25.49
4	14.516	40.323	45.161
5	15.254	45.763	38.983
6	14.754	45.902	39.344
7	17.544	45.614	36.842
8	16.949	38.983	44.068
9	16.667	40.000	43.333
10	11.111	46.032	42.857
11	5.455	47.273	47.273
12	6.383	42.553	51.064

La figura 9 muestra una representación gráfica de las tendencias observadas en la tabla 33. Se observa un crecimiento sostenido de la opción que afirma la aplicación de

conocimiento, mientras que la línea que representa la negación a la aplicación del conocimiento muestra una disminución gradual y consistente.

Figura 9

Evolución de la aplicación acumulada del conocimiento revisado en el programa



Después de haber presentado los resultados cuantitativos del cuestionario que evidencian tanto los cambios en el estado interno de los participantes como la progresiva aplicación e intención de transferencia del conocimiento adquirido, a continuación se exponen los resultados cualitativos derivados de las preguntas abiertas incluidas en el mismo cuestionario: *¿qué uso le has dado a los conocimientos de la sesión pasada?* y *¿en qué situaciones consideras que podrás usar los conocimientos de la sesión pasada?*. Para el análisis de estas respuestas se empleó una estrategia de análisis de contenido, con el objetivo de identificar patrones de sentido, categorías emergentes y ejemplos representativos que dieran cuenta de la forma en que los participantes integran los

aprendizajes del programa en su vida cotidiana, así como los contextos en los que anticipan su futura aplicación.

Para este análisis, se empleó el uso de la herramienta software Atlas.ti versión web. Se establecieron las categorías a partir del contenido observado. Debido a que las preguntas son un poco directas, las respuestas fueron un tanto cortas y concretas, por lo que se tomó la decisión de presentar las respuestas según el módulo del curso en el que fueron contestadas.

Las sesiones del programa se organizaron en tres módulos temáticos: Fundamentos, Estrategia y práctica, y Aplicación. El módulo de Fundamentos comprende las sesiones 2, 3 y 4, y tiene como objetivo introducir los conceptos clave del programa. El módulo de Estrategia y práctica, que abarca de la sesión 5 a la 8, se enfoca en el desarrollo y ejercicio de herramientas concretas de autorregulación. Finalmente, el módulo de Aplicación, integrado por las sesiones 9 a 11, está orientado a la puesta en práctica e integración de los aprendizajes en contextos reales.

En cuanto al análisis correspondiente a la pregunta *¿qué uso le has dado a los conocimientos de la sesión pasada?,* el cual se observa en la tabla 34, revela las formas en las que los participantes refieren que aplicaron el conocimiento adquirido en cada módulo del programa. En términos generales, la aplicación del conocimiento fue mayor en el módulo 2 con un total de 193 menciones, seguido por el módulo 1 con 155 y el módulo 3 con 138. Esta distribución sugiere que el segundo módulo brindó herramientas percibidas con mayor utilidad o de mayor practicidad para los participantes.

Tabla 34

Frecuencia de categorías de aplicación y no aplicación del conocimiento por módulo del programa

Categoría	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3
Aplicación del conocimiento: Aplicación académica	12	13	10
Aplicación del conocimiento: Aplicación emocional	55	64	35
Aplicación del conocimiento: Aplicación en vida cotidiana	21	12	10
Aplicación del conocimiento: Aplicación general	12	13	19
Aplicación del conocimiento: Aplicación interpersonal/social	0	35	16
Aplicación del conocimiento: Aplicación metacognitiva	55	56	48
Aplicación del conocimiento TOTAL	155	193	138
No aplicación: Desinterés	1	3	1
No aplicación: Falta de oportunidad	23	12	9
No aplicación: Ninguno	15	37	18
No aplicación: No lo necesitó	0	0	0
No aplicación: No supo cómo aplicarlo	1	4	0
No aplicación: Se le olvidó	1	0	2
No aplicación TOTAL	41	56	30

Las categorías de aplicación del conocimiento son: la aplicación emocional, metacognitiva, interpersonal/ social y aplicaciones académicas, de la vida cotidiana y en general. En el caso de la aplicación emocional, refiere a las respuestas que aludían a un mayor control o regulación emocional, manejo del estrés o búsqueda de calma. Esta categoría fue la más frecuente en los tres módulos con un total de 55, 64 y 35 menciones respectivamente, lo que sugiere que el programa tuvo un impacto directo en el manejo de emociones, especialmente durante el segundo módulo, posiblemente por ser el módulo en donde se establecieron las herramientas prácticas.

La aplicación metacognitiva también fue altamente mencionada, lo que sugiere que el programa incide en fomentar el desarrollo de la autorreflexión. La frecuencia de este tipo de respuestas oscila en un rango estable a lo largo del programa. En el caso de la aplicación en lo interpersonal o contexto social, se presentó a partir del segundo módulo, lo cual puede relacionarse con el contenido de las sesiones que abordaba el tema e incluía técnicas grupales y actividades colaborativas.

En cuanto a la aplicación académica, en la vida cotidiana o menciones de aplicación general y no específica, se mantuvieron constantes, pero menos frecuentes, puede sugerir que el contenido del programa aborda de manera indirecta estas áreas y que hay una generalización de la aplicación por parte de los estudiantes o una transferencia del conocimiento a estas áreas.

Con respecto a la no aplicación del conocimiento, las razones más frecuentes fueron la falta de oportunidad y el no identificar una situación concreta donde aplicarlo. Destaca que el módulo 2 presenta el mayor número de casos de no aplicación, lo cual podría atribuirse a la distancia temporal entre la sesión anterior y la respuesta o bien que algunas herramientas requieren más tiempo para ser integradas.

Otras causas de no aplicación menos frecuentes incluyeron desinterés, olvido y no saber cómo aplicar lo aprendido, las cuales, si bien fueron pocas, pueden hacer referencia tanto al diseño del programa como a aspectos circundantes como el ausentismo de algunos estudiantes u otras variables no contempladas.

En el análisis de la pregunta *¿en qué situaciones consideras que podrás usar los conocimientos de la sesión pasada?,* se identificaron distintas categorías de intención de

uso del conocimiento adquirido. Se registraron 200 menciones en el módulo 1, 253 en el módulo 2 y 176 en el módulo 3, lo que refleja un nivel considerable sobre la proyección de la aplicabilidad del aprendizaje. En la tabla 35 se presentan los resultados del análisis.

Tabla 35

Frecuencia de categorías de intención de uso del conocimiento por módulo del programa

Categoría	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3
Intención de uso: Intención académica	29	20	17
Intención de uso: Intención ambigua o no especificada	31	43	36
Intención de uso: Intención emocional	63	57	33
Intención de uso: Intención en vida cotidiana	29	40	26
Intención de uso: Intención interpersonal/social	12	30	24
Intención de uso: Intención metacognitiva	26	38	28
Intención de uso: Sin intención o sin idea clara	10	25	12
Intención de uso	200	253	176

De las categorías identificadas, la intención de aplicación en aspectos emocionales fue la categoría más frecuente en general con 153 menciones en total. Esto sugiere que una parte significativa de los participantes valora los contenidos y las herramientas del programa para la gestión emocional principalmente. En segundo y tercer lugar de frecuencia se encuentra la intención de uso en la vida cotidiana y académica. La aplicación en la vida diaria fue especialmente visible en el módulo 2, mientras que la intención académica se expresó con más frecuencia en el módulo 1. Esto puede estar relacionado con los contenidos y progresión del curso.

La intención metacognitiva estuvo presente de forma consistente a lo largo de los tres módulos, lo que puede sugerir que los contenidos del programa favorecen los procesos de autorreflexión y automonitoreo a lo largo de las sesiones. En el caso de la intención de aplicación interpersonal o social, se nota un aumento progresivo, pasando de 12 menciones en el módulo 1 a 30 en el módulo 3, lo cual va en línea con la progresión del programa y la aplicación práctica del último módulo el cual se centra en la interacción con otros y la transferencia a contextos reales.

En el análisis surgió una categoría en la que los estudiantes referían vagamente tener la intención de aplicar el conocimiento sin mencionar el contexto o la forma, esta categoría es la intención ambigua o no especificada. Se encontraron 41, 43 y 36 menciones respectivamente. El que los estudiantes no hayan logrado articular con claridad en qué contexto o de qué forma aplicarían el conocimiento puede sugerir que hay un proceso de internalización que se estaba llevando a cabo.

Por último, se identificó la categoría que indica no tener intención o sin una idea clara de uso. Las menciones fueron mínimas, lo que refuerza que la mayoría de los participantes si identificó o anticipó alguna forma de aplicación futura, incluso si está aún no estaba completamente definida.

El análisis del instrumento de intenciones de transferencia proporciona una visión profunda y multifacética del impacto del programa de autorregulación en sus participantes. A través del monitoreo del estado inicial en cada sesión (auto evaluación del estado de pensamientos, emociones y sensaciones físicas) fue posible identificar una tendencia general hacia una mayor estabilidad interna, con disminución progresiva en

los niveles de tensión. Esta evolución sugiere que el programa efectos en el momento y a lo largo del programa.

Los resultados cuantitativos obtenidos mediante escalas tipo Likert reflejan que la mayoría de los participantes logró aplicar el conocimiento adquirido entre sesiones y manifestó una intención de continuar utilizándolo en el futuro. De forma consistente, se observó una disminución en las respuestas asociadas con la falta de oportunidad o la duda, y un aumento significativo en las respuestas afirmativas de aplicación completa y compromiso futuro. Esto indica un proceso de apropiación progresiva del aprendizaje, que transita de la intención a la acción.

Por su parte, el análisis cualitativo de las respuestas abiertas en torno al uso y la intención de uso permitió profundizar en los contextos específicos donde los participantes aplicaron o prevén aplicar lo aprendido. Las principales categorías emergentes incluyeron la gestión emocional, el uso metacognitivo, la aplicación en la vida cotidiana, el ámbito académico y las relaciones interpersonales. Además, se identificaron narrativas que dan cuenta de una integración del aprendizaje en la experiencia personal, así como de una valorización positiva de los contenidos del programa a través de las intenciones de uso futuro de los conocimientos.

Opiniones de cierre

En la sesión 12, después de aplicar la medición Pos se hizo un breve cierre con los estudiantes y se les solicitó que contestaran un cuestionario abierto de retroalimentación final (ver apéndice K). El cuestionario de retroalimentación final fue un instrumento de corte cualitativo y cuantitativo diseñado específicamente para recabar las percepciones de los estudiantes al concluir el programa. Su objetivo principal fue evaluar

el impacto subjetivo del curso en términos de autorregulación emocional, metacognición, aplicabilidad de los aprendizajes y satisfacción general. Consta de 11 preguntas, 10 de respuesta abierta y una pregunta tipo Likert.

El análisis de las preguntas abiertas se realizó mediante análisis de contenido con codificación temática en el software Atlas.ti versión web, lo que permitió organizar las respuestas en cinco ejes interpretativos: cambio personal y emocional, evaluación del programa, aplicabilidad y sostenibilidad, propuestas de mejora y satisfacción general.

Con el objetivo de organizar e interpretar las respuestas del cuestionario de manera estructurada, se agruparon las preguntas en cinco ejes temáticos transversales, los cuales permitieron identificar patrones comunes, contrastes y significados emergentes en la experiencia d ellos participantes. Cada eje recoge un conjunto de preguntas relacionadas por su enfoque y propósito.

El eje de cambio personal y emocional incluye las preguntas Q1, Q3, Q6 y Q7. Este eje explora los cambios percibidos en el manejo emocional, autoconocimiento, autorregulación, la aplicación de lo aprendido y el mantenimiento del conocimiento y herramientas adquiridas en el curso. El eje de evaluación del programa agrupa las preguntas Q2, Q4, Q5, Q8 y Q11. Se centra en la valoración que los estudiantes hicieron del diseño, metodología utilizada, utilidad percibida, la figura del facilitador entre otros elementos. El eje de aplicabilidad y sostenibilidad considera las preguntas Q6, Q7 y Q9. Aborda la forma en que los aprendizajes fueron o pueden ser aplicados, la percepción de continuidad futura y la relevancia práctica del contenido abordado. El eje de propuestas de mejora compila las preguntas Q9 y Q2 desde un enfoque propositivo. Analiza las observaciones y sugerencias brindadas por los participantes con respecto a

los temas, estructura y la implementación del curso, con el fin de identificar áreas de oportunidad de este. Por último, el eje de satisfacción global se basa en la pregunta Q10 la cual ofrece una opinión cuantificada general sobre el grado de satisfacción de los participantes con el programa a través de una escala del 1 al 5.

En el análisis del eje de cambio personal y emocional, se analizaron las siguientes preguntas:

Q1. Después de participar en este programa, ¿qué cambios has notado en tu forma de manejar el estrés y las emociones?

Q3. ¿Cómo describirías el impacto de este programa en tu autoconocimiento y en tu capacidad de autorregulación?

Q6. ¿En qué situaciones de tu vida diaria has aplicado lo aprendido en este programa?

Q7. ¿Sientes que podrás mantener a largo plazo las habilidades de autorregulación y metacognitivas adquiridas? Explica por qué.

En Q1 se codificaron un total de 105 menciones en torno a los cambios percibidos en el manejo del estrés y las emociones. En el contexto de la regulación emocional, 34 ocasiones se hizo referencia a una mejora en la regulación emocional, seguida por una mayor conciencia emocional con 25 menciones y 14 menciones referentes a mejoras en la identificación emocional. En 17 ocasiones se hizo referencia a la aplicación de conocimientos en la vida diaria y se registraron 10 menciones sobre el uso de la reflexión antes de actuar. Solo se identificaron tres menciones referentes no haber percibido cambios.

En el Q3 se codificaron 104 menciones del impacto del programa en el autoconocimiento y la autorregulación. Se registraron 45 menciones referentes a una mejora general no especificada. Se mencionó en 22 ocasiones un aumento de conciencia sobre la conducta, hábitos y emociones y en 21 ocasiones se hizo referencia al desarrollo de autoconocimiento de manera general. También se registraron 10 menciones que hacían referencia a la incorporación del proceso de autorreflexión en su día a día y solo se identificaron 6 menciones de un impacto nulo o limitado.

En el Q6, se registraron 69 menciones sobre haber aplicado lo aprendido en su vida diaria, el manejo de conflictos o el estrés se registró en 21 ocasiones y 16 menciones sobre la aplicación en el manejo de situaciones con otras personas o en relaciones interpersonales. Hay 12 menciones de la aplicación no específica en la vida diaria y 11 en el contexto académico. Se registraron 11 menciones que hacían referencia a que aún no han tenido la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos.

En cuanto al Q7, se identificaron 54 menciones referentes al disponibilidad o facilidad con la que se mantendrán estos conocimientos y herramientas a lo largo del tiempo. La categoría con más menciones (33) refiere que mantendrán la conducta debido a que la han incorporado a su vida o internalizado. Se registraron 13 menciones que refieren que habrá un intento por mantener los aprendizajes, dependiendo de las oportunidades de práctica que se les presenten. Se observaron 4 menciones referentes a incertidumbre o si se encuentran en búsqueda de una situación en la cual aplicar los conocimientos y solo 3 menciones referentes a que no consideran necesario la aplicación de los conocimientos vistos en el programa.

La tabla 36 muestra el detalle de la frecuencia de cada categoría identificada del eje de cambio personal y emocional. En general, el análisis muestra que el programa tuvo un impacto directo y sostenido en el desarrollo emocional, metacognitivo y en términos de autorregulación en los participantes. Se reportan cambios internos, aplicaciones prácticas y expectativas de continuidad.

Tabla 36

Frecuencia de menciones de categorías del eje de cambio personal y emocional

Pregunta	Categorías	Frecuencia
Q1	Mayor conciencia emocional	25
	Mejor identificación de emociones	14
	Mejor regulación emocional	34
	Reflexión antes de actuar	12
	Sin cambios percibidos	3
	Técnicas para la vida diaria	17
	Total	105
Q3	Aumento de conciencia sobre hábitos o emociones	22
	Desarrollo del autoconocimiento	21
	Impacto limitado o nulo	6
	Inicio del proceso de autorreflexión	10
	Mejora general	45
	Total	104
Q6	Aplicación generalizada	7
	Contexto académico	11
	Manejo de conflictos o estrés	21
	No lo he aplicado aún	1
	Relación con familia/amigos	16
	Rutinas cotidianas	12
	Ya contaba con estos conocimientos	1
	Total	69
Q7	No lo considera necesario	3
	No, por falta de motivación o contexto	1
	Sí, con práctica constante	13
	Sí, por internalización del aprendizaje	33
	Tal vez/ en proceso	4
	Total	54

En el análisis del eje de evaluación del programa, los resultados muestran una percepción predominantemente positiva. En este eje se analizaron los aspectos más valorados del programa por los participantes, sus observaciones de mejora y la evaluación del facilitador. Las preguntas incluidas en este eje son:

Q2. ¿Hay algo que te gustaría que se hubiera abordado de manera diferente durante el programa?

Q4. ¿Qué actividad o técnica formativa consideras que fue más efectiva para tu aprendizaje?

Q5. ¿Hubo alguna actividad que no resultó útil? ¿Cuál y por qué?

Q8. ¿Consideras que el facilitador brindó el apoyo necesario para que comprendieras y aplicaras las técnicas de regulación emocional y metacognitivas? (Sí/No/¿Por qué?)

Q11. ¿Qué fue lo que más te gustó del programa?

En la pregunta Q2, los participantes ofrecieron sugerencias metodológicas (9) indicando que les habían gustado las actividades grupales y veían adecuado incluir más de este tipo. En cuatro ocasiones, se mencionaron la petición de temas no abordados en el programa y en una ocasión se solicitó mayor profundidad en el manejo emocional. Las mayores menciones se dieron en dos categorías: todo fue claro o satisfactorio, con 27 menciones, y sin observaciones o cambios, con 24 menciones.

En la pregunta Q4 y Q5, se recopilaron 63 menciones sobre las actividades más efectivas. Las actividades vivenciales o interactivas fueron las más sobresalientes con

32 menciones. En 11 ocasiones se hicieron referencia a las actividades de reflexión y análisis como actividades que valoraban, seguidas por las actividades de participación y reflexión grupal con 7 menciones. En contraste, respecto a las actividades que no resultaron útiles se registraron dos categorías con un mensaje similar: ninguna (25), indicando que no identificaban alguna actividad que no haya sido útil, y todas fueron útiles (21). Hubo cinco menciones categorizadas como sin respuesta o no aplica. También, cabe mencionar que en dos ocasiones se registraron respuestas referentes a que reconocieron no mostrar apertura a las actividades, una mención indicando que había mucha teoría, una mención sobre las actividades poco claras o difícil de aplicar y una mención sobre el reconocimiento de que algunas cuestiones personales en general limitaron su participación.

En cuanto a la pregunta Q8, la evaluación del facilitador, se registraron 51 menciones referentes a la claridad y apoyo del facilitador y seis menciones de consideran valiosos los ejemplos prácticos o de la vida real abordados por el facilitador. Solo dos menciones aludieron a una percepción neutral o poco relevante del facilitador.

En cuanto a los aspectos más valorados del programa (Q11), se registraron 23 menciones que hacen referencia a la claridad y manejo grupal del facilitador, 23 menciones positivas sobre las dinámicas grupales, 11 menciones que valoran el espacio para la reflexión personal y 10 menciones que valoran la aplicabilidad del contenido del programa en la vida personal. También se mencionaron en menor medida: el conocer a compañeros de otras carreras (4), menciones específicas a técnicas de autorregulación (4), valoración positiva a la estructura del programa en general (1) y una opinión positiva

a los diferentes temas abordados (2). No se registraron menciones que indicaran desagrado o ausencia de aspectos positivos.

Las frecuencias de las categorías registradas indican que el programa fue valorado positivamente en términos de claridad, utilidad, facilitación y estructura. Las actividades vivenciales, el trabajo reflexivo y la figura del facilitador fueron elementos relevantes. En conjunto, este eje permite observar que la experiencia formativa fue significativa y efectiva para quienes participaron. El detalle de estos datos se encuentra en la tabla 37.

Tabla 37

Frecuencia de menciones de categorías del eje de evaluación del programa

Pregunta	Categorías	Frecuencia
Q11	Aplicabilidad a la vida personal	10
	Claridad del facilitador	23
	Conocer compañeros	4
	Dinámicas grupales	23
	Espacio para reflexionar	11
	Estructura del programa	1
	Los diferentes temas que se abordaron	2
	Nada en particular/ No gustó	0
	Técnicas de autorregulación	4
	Total	78
Q2	Deseo de mayor profundidad en ciertos temas	1
	Petición de otros temas no abordados	4
	Sin observaciones o cambio	24
	Sugerencias de mejora metodológica	9
	Todo fue claro/satisfactorio	27
	Total	65
Q4	Actividad vivencial/interactiva	32
	Aplicabilidad a la vida real	1
	Interacción con docente	3
	Ninguna actividad destacada	2
	Reflexión y análisis	11
	Técnica específica	6

	Técnicas de autoconocimiento	1
	Trabajo en grupo/ reflexión colectiva	7
	Total	63
	Actividad grupal	1
	Actividad no relevante	0
	actividad poco clara o difícil de aplicar	1
	Cuestiones personales limitaron	1
	Falta de conexión con objetivos	0
Q5	Lo teórico	1
	Me cerré	2
	Ninguna	25
	Sin respuesta/ No aplica	5
	Todas fueron útiles	21
	Total	57
	Facilitador motivador	0
	Facilitador neutral/ poco relevante	2
	No, expectativas no cumplidas	0
Q8	No, falta de conexión/ interés	0
	Sí, explicación clara y apoyo constante	51
	Sí, mediante ejemplos prácticos	6
	Total	59

Los datos recabados en el eje de aplicabilidad y sostenibilidad del aprendizaje comprenden las respuestas de las siguientes preguntas:

Q6. ¿En qué situaciones de tu vida diaria has aplicado lo aprendido en este programa?

Q7. ¿Sientes que podrás mantener a largo plazo las habilidades de autorregulación y metacognitivas adquiridas? Explica por qué.

Q9. ¿Te gustaría añadir algún tema o habilidad que no se abordó en este programa? ¿Cuál sería?

Como se mencionó anteriormente en el análisis de la pregunta Q6, las categorías y las frecuencias registradas refieren una transferencia del aprendizaje en distintas

esferas, especialmente en aquellas relacionadas con el manejo emocional y las relaciones interpersonales. Se mencionan diversos contextos lo que sugiere que el programa fue percibido como útil y adaptable a diferentes situaciones. En el caso de la pregunta Q7, el análisis sugiere que hay una alta probabilidad de sostener los conocimientos y herramientas a futuro, lo que indica cierto grado de apropiación personal del aprendizaje. La mención sobre la práctica constante para mantener los conocimientos y herramientas vistos en el programa sugiere una conciencia del proceso formativo como continuo y dinámico por parte de los participantes.

En cuanto a la pregunta Q9, los participantes mencionaron en 42 ocasiones no tener algo que añadir al programa. Por otro lado, se registraron las siguientes categorías de propuestas: ansiedad, depresión o TDAH (5 menciones), habilidades sociales (5 menciones), casos reales o aplicaciones prácticas (3 menciones) y el tema de motivación (1 mención). Aunque la mayoría de los participantes no propuso temas nuevos, algunos manifestaron una inquietud por mejorar la vinculación de lo aprendido con experiencias más reales y cercanas a su contexto.

Estos resultados sugieren que los aprendizajes trascendieron el aula y fueron aplicados en diversas esferas de la vida diaria, con una tendencia a los temas relacionados a la regulación emocional. También, los resultados sugieren una alta expectativa de sostenibilidad de los aprendizajes a lo largo del tiempo ya sea por la práctica constante o por la interiorización. Las propuestas sugieren que los participantes relacionaron los temas vistos en el programa con temas de salud mental y habilidades sociales manifestándose en temas que podrían enriquecer el programa. Los resultados se pueden observar en la tabla 38.

Tabla 38

Frecuencia de menciones de categorías del eje de aplicabilidad y sostenibilidad del aprendizaje

Pregunta	Categorías	Frecuencia
Q6	Aplicación generalizada	7
	Contexto académico	11
	Manejo de conflictos o estrés	21
	No lo he aplicado aún	1
	Relación con familia/amigos	16
	Rutinas cotidianas	12
	Ya contaba con estos conocimientos	1
	Total	69
Q7	No lo considera necesario	3
	No, por falta de motivación o contexto	1
	Sí, con práctica constante	13
	Sí, por internalización del aprendizaje	33
	Tal vez/ en proceso	4
	Total	54
Q9	Ansiedad/ Depresión / TDAH	5
	Casos reales / aplicación práctica	3
	Habilidades sociales	5
	Motivación	1
	No desea añadir temas	42
	Temas de salud mental	0
	Total	56

En el eje de propuestas de mejoras, se agrupan las preguntas Q2 y Q9, preguntas que previamente ya fueron analizadas en el contexto de los otros ejes por lo que el detalle se encuentra en tablas anteriores. Las propuestas más relevantes registradas apuntan a una necesidad de profundización práctica y una mayor vinculación con problemáticas del contexto inmediato, temas de salud mental y de habilidades sociales, sin que ello cuestione la pertinencia del contenido ya trabajado. Por otro lado, otra sugerencia

relevante que se registró fue el incrementar la frecuencia de sesiones con actividades grupales, vivenciales o técnicas grupales.

A pesar de estas observaciones, es importante destacar que una frecuencia alta de menciones refiere que no desear añadir temas o que describen al programa como satisfactorio, lo que reafirma que las propuestas se interpretan como complementarias y no como demandas a cambios estructurales.

Por último, el eje de satisfacción global fue abordado a través de la pregunta Q10, la cual se formuló en formato de escala tipo Likert. En esta, se pidió a los participantes que evaluaran su nivel de satisfacción general con el programa, donde 1 representaba el nivel más bajo de satisfacción (desagrado total) y 5 el nivel más alto (satisfacción plena).

Los resultados indican una valoración favorable del programa ya que el 94.5% de las menciones se concentraron en los niveles más altos de la escala (4 y 5). Esto sugiere no solo conformidad con los contenidos y la metodología, sino también una experiencia percibida como significativa y satisfactoria en términos formativos. Estos resultados son consistentes con los hallazgos cualitativos previos. En la tabla 39 y figura 10 se puede observar la distribución de las respuestas.

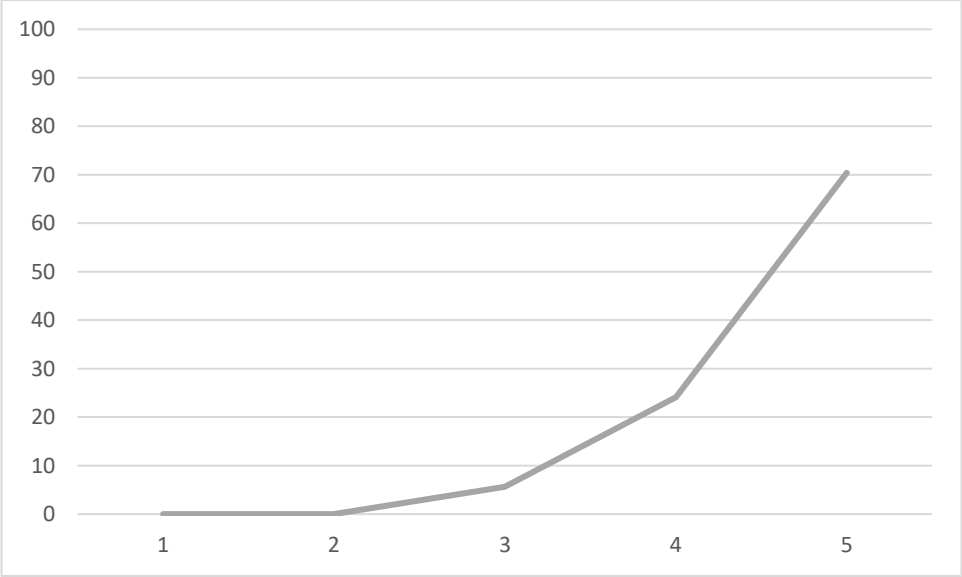
Tabla 39

Distribución de frecuencias de la evaluación de satisfacción general con el programa

Puntaje	Frecuencia	Frecuencia relativa
1	0	0
2	0	0
3	3	5.6
4	14	24.1
5	38	70.4

Figura 10

Distribución de frecuencias en la evaluación de satisfacción general con el programa



El presente apartado documentó los resultados derivados de la implementación y evaluación del programa de formación en habilidades metacognitivas y de regulación emocional. Se presentó la descripción del proceso de intervención con dos grupos experimentales en momentos distintos, así como la estructura organizativa de los subgrupos, las sesiones y el registro de asistencia.

Se caracterizó la muestra participante a partir de datos sociodemográficos, académicos y de función ejecutiva. Posteriormente, se reportaron los resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados en tres momentos: preintervención, posintervención y medición diferida, organizados en análisis descriptivos, pruebas t de muestras relacionadas e independientes, ANOVA de medidas repetidas y análisis de varianza considerando factores de grupo y niveles de función ejecutiva.

Se documentaron diferencias estadísticas entre los puntajes pre y post intervención en el grupo experimental, así como la estabilidad de puntajes en el grupo control. Se analizaron los efectos de la intervención en ambos grupos y se reportaron los cambios observados en las variables dependientes. Asimismo, se incorporó un análisis de transferencia del aprendizaje mediante una tercera medición diferida y mediante un cuestionario aplicado longitudinalmente en cada sesión del programa, el cual permitió registrar la evolución del estado interno, la aplicación del conocimiento y la intención de uso futuro.

Finalmente, se incluyeron las percepciones recabadas de los participantes en el cuestionario de retroalimentación final, organizadas por ejes temáticos. Los datos fueron presentados de forma estructurada en tablas y gráficos, sin realizar interpretaciones. La información obtenida será retomada en el siguiente capítulo para su análisis e integración.

Los resultados expuestos permiten identificar cambios significativos en las habilidades metacognitivas y de regulación emocional de los estudiantes que participaron en la intervención, así como diferencias sustanciales respecto al grupo control. Asimismo, se identificaron intenciones de transferencia y percepciones positivas sobre

la utilidad del programa. Estos hallazgos sientan las bases para el análisis en profundidad que se realiza en el capítulo siguiente, en el que se discuten a la luz del marco teórico y del contexto institucional.

Capítulo 6. Discusión

La presente discusión busca ir más allá de la descripción de los resultados de esta investigación para situar los hallazgos en el marco más amplio de los desafíos contemporáneos de la educación superior. Se articula en torno a cuatro ejes fundamentales: la implementación del programa, los efectos observados en las habilidades metacognitivas y de regulación emocional, la evidencia de transferencia del aprendizaje, y el papel de la función ejecutiva como variable moduladora. Estos ejes no solo permiten interpretar los resultados a la luz de las preguntas de investigación, sino también problematizar el lugar que ocupan las habilidades autorregulatorias en el currículo universitario actual.

Más que evaluar la efectividad de esta intervención, este capítulo sostiene que la formación explícita en habilidades autorregulatorias constituye un componente estructural en la configuración del aprendizaje universitario. Desde esta perspectiva, los hallazgos invitan a reconsiderar los modelos tradicionales de acompañamiento académico, proponiendo un enfoque centrado en procesos cognitivos y autorregulatorios como base para trayectorias formativas sostenibles. A partir de esta discusión, se delinean implicaciones para el diseño institucional y se abren nuevas líneas de investigación orientadas a comprender el desarrollo integral del estudiante en educación superior.

Respecto a la implementación del programa

La implementación del programa busca intervenir sobre procesos que no se abordan de manera explícita por las instituciones de educación superior: la toma de conciencia, la comprensión y la regulación de los estados cognitivo-emocionales que

median la adaptación académica. En general, el despliegue de esta propuesta formativa centrada en la autorregulación muestra que el aprendizaje no se limita a la exposición de contenidos, sino que se sostiene de la activación reflexiva de recursos internos que permiten responder con mayor conciencia y deliberación ante las demandas del entorno de educación superior. Desde esta perspectiva, la intervención aporta evidencia de que la autorregulación es educable cuando se la diseña como una práctica situada que articula experiencias significativas con marcos explicativos claros y accesibles.

Un rasgo distintivo del programa propuesto es la traducción pedagógica de fundamentos neuropsicológicos y de la psicología cognitiva hacia secuencias didácticas experienciales. Al hacerlo, se facilita un puente entre conceptos como función ejecutiva, procesos atencionales y regulación emocional, y su operacionalización en tareas formativas que desencadenan reflexión, monitoreo y ajuste conductual. Este tránsito no solo operacionaliza conceptos neuropsicológicos, sino que propone un modelo pedagógico replicable que integra evidencia cognitiva con práctica formativa para instituciones de educación superior.

Más allá de la logística, la experiencia de implementación permite iluminar condiciones estructurales que robustecen o erosionan el sentido de pertenencia, condición clave para la participación y la persistencia. La comunicación institucional funciona aquí como una mediación simbólica que ordena la experiencia del estudiante. Cuando las categorías administrativas (p. ej., “condicionado”, “con apoyo académico”) se perciben opacas o desestructuradas con la vivencia estudiantil, se instala una brecha semiótica que afecta la disposición al involucramiento y la lectura de los compromisos académicos. Este hallazgo obliga a repensar el papel de las categorías administrativas

y la experiencias que facilitan, las cuales impactan en las experiencias subjetivas del estudiante, su sentido de pertenencia y compromiso, como dispositivos formativos y no meramente clasificatorios (Sweetman et al., 2023; Tinto, 1993). En otras palabras, el lenguaje y los rituales de ingreso no son auxiliares: constituyen la experiencia de ser-estudiante y, con ello, los umbrales de la autorregulación.

El entorno físico emergió como otra mediación con efectos no triviales. La disposición tradicional del aula, alineaciones rígidas, frontalidad, etc. tiende a replicar jerarquías y guiones de comunicación que pueden inhibir la apertura emocional y la participación reflexiva. Este hallazgo dialoga con la literatura sobre espacios sociales de aprendizaje, que documenta cómo configuraciones más flexibles potencian la interacción, la comunidad y el compromiso (Matthews et al., 2005). En cuanto al diseño del espacio, no se trata solo de cambiar mobiliario, sino de reconfigurar diferentes aspectos para que el espacio opere como catalizador y facilitador del ambiente adecuado para este tipo de programas. Esto implica que el diseño espacial no es accesorio, sino un componente estructural de la experiencia formativa.

En cuanto a la formación de los grupos, el clima grupal se comportó como un andamiaje socioafectivo para la interiorización de prácticas autorregulatorias. La progresión desde la sorpresa y la cautela inicial hacia una valoración positiva de la interacción entre pares indica que la autorregulación no es un logro exclusivamente individual, sino una práctica relacional que se cultiva en contextos de confianza y reconocimiento mutuo. Este patrón confirma que la autorregulación es una práctica relacional y de co-regulación, donde las dinámicas interpersonales modelan el uso de estrategias cognitivas y emocionales (Tinto, 1997; Zimmerman, 2002).

El facilitador, como nodo central del ecosistema de co-regulación del aula, configura una mediación estructural entre los marcos teóricos que sustentan la intervención y las experiencias formativas que permiten su apropiación. Lejos de limitarse a una función operativa, su papel constituye un dispositivo pedagógico que traduce fundamentos neuropsicológicos y cognitivos en prácticas guiadas de alfabetización emocional y metacognitiva. La participación activa de los estudiantes no debe interpretarse únicamente como disposición individual, sino como resultado de una arquitectura relacional cuidadosamente diseñada. Este hallazgo refuerza la tesis de que la autorregulación es un fenómeno educable que requiere mediaciones explícitas, prácticas guiadas y contextos de confianza para consolidarse como competencia funcional en la educación superior.

Cabe mencionar que este programa fue diseñado desde una perspectiva integral de la autorregulación, entendida como una habilidad compleja que es articulada por dimensiones emocionales y metacognitivas. La estructura del curso fue diseñada estratégicamente para activar estas dimensiones de manera progresiva a través de actividades vivenciales, técnicas grupales, y espacios de reflexión guiada. En este sentido, los participantes reportaron una aplicación especialmente consistente de los contenidos en contextos emocionales e interpersonales, en la resolución de conflictos con compañeros, el trabajo colaborativo y el manejo del estrés.

En conjunto, estos elementos muestran que la viabilidad y adaptabilidad del modelo no se limitan a su implementación práctica, sino que apuntan a su posibilidad de reproducirse en otros contextos a partir de ciertos principios clave. Entre ellos destacan: (a) la necesidad de una comunicación institucional clara y coherente que favorezca

desde el inicio el sentido de pertenencia del estudiante; (b) la importancia de un entorno físico que acompañe los propósitos formativos, generando condiciones que promuevan la participación y la co-regulación; (c) el valor de secuencias didácticas vivenciales que vinculen de forma intencionada la función ejecutiva, la regulación emocional y la metacognición; y (d) un estilo de facilitación que combine instrucción explícita con acompañamiento afectivo y retroalimentación oportuna.

Finalmente, la incorporación explícita del enfoque neuropsicológico como eje articulador de las experiencias posiciona al programa como dispositivo de alfabetización cognitivo-emocional: los estudiantes reportaron que el nombrar procesos internos, reconocer sesgos y modular respuestas no fue un apéndice del curso, sino una competencia funcional para su tránsito universitario. Este resultado trasciende el caso local y plantea una exigencia estructural para la educación superior contemporánea: diseñar intervenciones institucionales que, desde el ingreso, hagan de la autorregulación un objeto de enseñanza explícita y una práctica sostenida. En suma, la implementación no solo demostró factibilidad, sino que desveló mediaciones simbólicas, espaciales y relacionales que deberían ser consideradas componentes estructurales del diseño de programas formativos orientados al desarrollo integral en educación superior.

Efectos en las habilidades metacognitivas y de regulación emocional

La medición de las habilidades de metacognición y regulación emocional en este estudio se fundamenta en una concepción integral de la autorregulación, entendida como un proceso jerárquico que articula dimensiones cognitivas, emocionales y conductuales. Desde esta perspectiva, la autorregulación no se reduce a un repertorio de estrategias

aisladas, sino que constituye un sistema dinámico de monitoreo, ajuste y modulación que sostiene la adaptación académica y personal en educación superior.

La medición de estos constructos en contextos reales implica asumir la complejidad propia de poblaciones abiertas, muestras acotadas y variables contextuales no completamente controlables. Lejos de invalidar el análisis, esta condición refuerza la relevancia ecológica de los hallazgos. En este marco, los instrumentos seleccionados, el Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI) y la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS), permitieron registrar cambios antes y después de la intervención, evidenciando diferencias estadísticamente significativas atribuibles al programa, así como tendencias consistentes que, integradas con los resultados cualitativos y el monitoreo longitudinal, configuran un panorama robusto del impacto formativo.

El contraste entre grupos y el análisis de covariables no solo permitieron examinar variaciones en el desempeño, sino también precisar el alcance del efecto del programa sobre habilidades centrales para la autorregulación académica y personal. En conjunto, estos resultados sostienen que la intervención operó como mediación efectiva en el desarrollo de procesos metacognitivos y emocionales que estructuran la experiencia universitaria.

Habilidades metacognitivas

La estructura del programa formativo permitió operar en dos niveles de acción complementarios. Por un lado, se buscó que los estudiantes incrementaran el conocimiento y estrategias de evaluación sobre los propios procesos implicados en la metacognición y la regulación emocional, lo cual constituyó en sí mismo un ejercicio

metacognitivo. Por otro lado, se abordaron estrategias concretas orientadas a la aplicación de dichas habilidades en contextos personales y cotidianos para promover la transferencia más allá del ámbito académico. Esta doble vía favoreció que el contenido de cada sesión, junto con los ejemplos utilizados, funcionara como un mecanismo constante de retroalimentación para el estudiante.

Desde el enfoque pedagógico, esta estrategia se encuentra en línea con las propuestas de Zimmerman (2002) y Pintrich (2004), quienes refieren que la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas, combinada con oportunidades estructuradas de aplicación, potencia el desarrollo de las habilidades de autorregulación en los estudiantes. En el mismo sentido, Meltzer (2014) destaca que estas habilidades pueden ser enseñadas y entrenadas, proporcionando a los estudiantes herramientas para planificar, monitorear y evaluar su comportamiento de forma autónoma, con una concepción de la conducta como habilidad desarrollable y no como un rasgo estático.

Al explicar el papel de estructuras como la corteza prefrontal en la inhibición de impulsos, la planificación y la anticipación de consecuencias, se promovió una narrativa formativa en la que la conducta se comprende como modulable y susceptible de mejora a través del entrenamiento. Esta visión es respaldada por Barkley (2001), Gross (2015), y el modelo jerárquico de autorregulación propuesto por Blair y Ku (2022), quienes coinciden en que la regulación emocional y cognitiva es posible gracias al desarrollo progresivo de los sistemas ejecutivos.

Las actividades abordadas en el programa se encuentran orientadas a promover el reconocimiento y análisis de los propios procesos internos. Se trabajó de forma sistemática en la identificación de pensamientos, la observación de la conducta, la

reflexión sobre patrones de acción y la toma de decisiones conscientes. Estas prácticas están alineadas con los modelos de autorregulación del aprendizaje que enfatizan el papel de procesos como el automonitoreo, la autorreflexión y la autoevaluación (Pintrich, 2004; Zimmerman, 1986, 2002).

Estas estrategias sirvieron como disparadores de los procesos metacognitivos y permitieron generar una exposición sostenida a prácticas de autorregulación a lo largo del curso. El programa deliberadamente no se restringió a la autorregulación del aprendizaje en sentido estrecho, sino que operó desde una perspectiva jerárquica e integral de la autorregulación (Blair y Ku, 2022), esto podría explicar por qué los estudiantes tendieron a relacionar los aprendizajes adquiridos principalmente con los retos sociales, emocionales y personales de su vida cotidiana.

Sin embargo, de las respuestas obtenidas a través del cuestionario final de evaluación del programa por parte de los participantes y del instrumento de intenciones de transferencia evidencian también un reconocimiento explícito de cambios en ámbitos académicos. Los participantes reportaron mejoras en su forma de estudiar, organizar su tiempo, reconocer errores y planificar su aprendizaje. Estos testimonios no solo respaldan los resultados observados en el MAI, sino que permiten identificar los contextos percibidos de aplicación de lo aprendido, que abarcan desde la toma de decisiones personales hasta el manejo de relaciones interpersonales y el desempeño académico.

Para evaluar el impacto del programa en las habilidades metacognitivas, se utilizó el Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI), instrumento ampliamente utilizado en contextos educativos para medir la percepción del uso de estrategias metacognitivas en

el aprendizaje. Aunque en este estudio se trabajó con la puntuación global del instrumento, su estructura interna permite distinguir entre dos dimensiones principales: el conocimiento de la cognición (incluyendo los subcomponentes declarativo, condicional y procedimental) y la regulación de la cognición (que abarca procesos como la planificación, el monitoreo y la evaluación).

Esta distinción resulta especialmente relevante al considerar el diseño instruccional del programa, ya que varias de las actividades implementadas estuvieron alineadas con estos subprocesos. Por ejemplo, los esquemas de acción, la reflexión sobre errores y la toma de decisiones simuladas reforzaron el conocimiento condicional y procedimental, mientras que las estrategias de anticipación, observación de errores y ajustes correctivos activaron procesos vinculados con la regulación cognitiva. Esta correspondencia entre diseño pedagógico y estructura del instrumento proporciona un marco útil para interpretar los resultados cuantitativos, especialmente en lo relativo a la mejora global observada en el MAI.

Para evaluar el impacto inmediato del programa en las habilidades metacognitivas, se realizó una prueba t de muestras pareadas en el grupo experimental. Los resultados evidenciaron un cambio estadísticamente significativo entre la medición Pre y el Pos en el Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI), con una mejora en la puntuación general tras la intervención ($t = -2.439$, $gl = 27$, $p = 0.022$). El tamaño del efecto, estimado mediante el coeficiente d de Cohen, fue de -0.461, lo cual corresponde a un efecto moderado.

Este hallazgo sugiere que la participación en el programa contribuyó al fortalecimiento de las habilidades metacognitivas en los estudiantes. El grupo control, en

cambio, no mostró diferencias estadísticamente significativas en las mediciones pre y post, lo que refuerza la interpretación de que los cambios observados pueden atribuirse con mayor certeza a la intervención y no a factores externos o evolutivos propios del semestre académico.

Con la intención de aumentar el rigor del análisis, se realizó un análisis de varianza de medidas repetidas (ANCOVA), incorporando como covariable el Índice de Metacognición (MI) del instrumento BRIEF-A. Si bien no se encontraron diferencias significativas entre momentos ($p = .651$) ni entre grupos ($p = .285$) al considerar las medias crudas, el modelo ajustado por covariable mostró una tendencia marginal a la significancia tanto en la interacción tiempo × grupo ($p = .095$) como en el efecto del tiempo ($p = .055$).

Si bien los valores no alcanzaron el umbral convencional de significancia estadística ($p < .05$), el patrón observado sugiere un efecto positivo del programa en el desarrollo de habilidades metacognitivas, incluso al controlar el nivel basal de metacognición general, que merece atención analítica. Este hallazgo indica que los beneficios observados podrían ser independientes de la disposición metacognitiva previa de los estudiantes.

La ausencia de un efecto predictivo significativo del MI sobre el MAI puede explicarse por las diferencias estructurales y conceptuales entre ambos instrumentos. El MI evalúa dificultades funcionales en el uso cotidiano de la metacognición desde una perspectiva clínica y ecológica, centrada en la disfunción ejecutiva. En contraste, el MAI recoge la percepción introspectiva sobre el uso de estrategias metacognitivas en contextos de aprendizaje académico, con un enfoque más adaptativo, situado y orientado

al desempeño. En este sentido, no se puede descartar la relevancia del MI como predictor, pero si se refuerza la idea de que las estrategias metacognitivas en contextos de aprendizaje pueden ser entrenadas independientemente del estado basal de la función ejecutiva medida por MI. Así, las habilidades metacognitivas del MAI son sensibles a cambios promovidos por el programa de formación al abordar competencias desarrollables.

Aunque el análisis de varianza de medidas repetidas no arrojó interacciones estadísticamente significativas entre el grupo, el tiempo y el nivel de función ejecutiva, los análisis post hoc revelaron tamaños del efecto grandes en algunas combinaciones específicas. En particular, se observaron diferencias notables al comparar estudiantes con baja desregulación ejecutiva en el grupo control con aquellos con alta desregulación en el grupo experimental, con un tamaño del efecto de Cohen’s $d > 1.6$.

Estas comparaciones deben interpretarse con cautela debió a las diferencias iniciales entre grupos, el tamaño del efecto observado revela una posible sensibilidad diferencial del programa en estudiantes con mayor desregulación ejecutiva, lo que abre una línea de investigación relevante sobre intervenciones compensatorias. En específico, estos hallazgos apuntan a que la función ejecutiva podría actuar como un modulador clave en la forma en que los estudiantes desarrollan o expresan habilidades metacognitivas cuando participan en intervenciones educativas.

Es posible que aquellos con mayor desregulación ejecutiva al inicio del curso hayan tenido un margen más amplio de mejora observable, o que se hayan beneficiado de manera particular del enfoque neuropsicológico del programa.

Si bien los resultados de la prueba t evidenciaron cambios significativos en el grupo experimental, el presente estudio buscó ir más allá de la comparación simple pre-post. Al incorporar una covariable neuropsicológica como el Índice de Metacognición (MI), se intentó aumentar el rigor del análisis, integrando una medición funcional del desempeño ejecutivo que complementara la perspectiva introspectiva del MAI. Esta decisión metodológica permitió no solo evaluar la efectividad del programa, sino explorar cómo esta podría estar modulada por las características cognitivas individuales de los participantes.

Estos resultados son consistentes con el metaanálisis de Theobald (2021), quien encontró efectos positivos moderados de los programas de entrenamiento en autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios, señalando que los componentes más sensibles al cambio son la planificación, el monitoreo y la reflexión. Justamente, estos procesos fueron centrales en la estructura del programa aquí evaluado.

Además, si bien en este estudio el MAI se analizó globalmente, su estructura interna permite inferir qué subprocesos fueron más estimulados. Los ejercicios de simulación de decisiones, esquemas de acción y análisis de errores reforzaron aspectos del conocimiento condicional y procedimental, mientras que las actividades de anticipación, monitoreo de desempeño y depuración cognitiva activaron procesos de regulación. En conjunto, la coherencia entre diseño instruccional, estructura instrumental y evidencia cuantitativa y cualitativa permite sostener que el fortalecimiento de procesos metacognitivos específicos constituye el mecanismo central a través del cual la intervención produjo cambios observables.

Regulación emocional

La regulación emocional fue concebida como dimensión estructural del sistema de autorregulación. A diferencia de las habilidades metacognitivas, su desarrollo no se promovió únicamente a través de estrategias instruccionales explícitas, también se implementó un enfoque vivencial que facilitara el reconocimiento, la reflexión y el procesamiento de la experiencia emocional real del momento. Este programa es congruente con la conceptualización actual de la regulación emocional como un proceso complejo que integra componentes afectivos, motivacionales, conductuales y contextuales, y que requiere práctica más allá de solo la instrucción o teoría (Gratz y Roemer, 2004; Gross, 2015; Tejeda et al., 2012).

En este sentido, las estrategias implementadas incluyeron ejercicios de respiración, contacto visual prolongado, análisis de obstáculos personales, uso de metáforas y reflexión grupal. Estas actividades no buscaban el control inmediato de la emoción, sino generar las condiciones para mejorar la conciencia de la experiencia emocional, validación del malestar, y toma de perspectiva sobre las reacciones propias y ajenas. Esta aproximación buscó generar momentos significativos que propiciaran el aprendizaje emocional desde la experiencia y se priorizó el contacto con la emoción para que, junto con la instrucción teórica y las habilidades metacognitivas, facilitara una lógica progresiva del desarrollo emocional.

La evidencia acumulada en el campo indica que la regulación emocional se consolida progresivamente mediante exposición reiterada y práctica guiada. En este sentido, la consolidación de las habilidades de regulación emocional puede llevar una consolidación más lenta y difícil de apreciar por el individuo.

En esta línea, el clima grupal emergió como un componente crucial para la efectividad de las actividades orientadas al desarrollo emocional. La generación de un ambiente seguro permitió que los ejercicios de interacción interpersonal no solo fueran posibles, sino que tuvieran un impacto significativo. Estos ejercicios y actividades fueron muy valorados por los participantes, según sus respuestas de la evaluación final del programa. Los participantes refirieron que los espacios de encuentro y contacto emocional como las técnicas y participaciones grupales fueron relevantes y consideran que deben de abrirse más oportunidades para incorporar ese tipo de actividades en el programa. Las opiniones de los estudiantes se abordarán más adelante en este apartado.

Se utilizó la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) para evaluar las habilidades de regulación emocional dado que se centra en las dificultades funcionales en la regulación emocional en contextos cotidianos y no en un contexto clínico, lo cual se alinea con el enfoque práctico y situado del programa. Este instrumento ofrece una interpretación sobre la facilidad con la que las personas regulan sus emociones ante desafíos reales o cotidianos.

La estructura del instrumento se divide en cuatro dimensiones: claridad emocional, la aceptación de las emociones, la conciencia emocional y la persecución de metas bajo estrés. Estas dimensiones ofrecen un vistazo a los posibles efectos del programa y aunque en los análisis cuantitativos se utilizó únicamente la puntuación total, esta estructura interna sirve para interpretar los hallazgos cualitativos y comprender mejor los procesos de cambio emocional reportados por los participantes.

Para evaluar el impacto del programa en las habilidades de regulación emocional, se aplicó una prueba t de muestras pareadas en el grupo experimental. Los resultados mostraron una diferencia estadísticamente significativa entre el Pre y el Pos en la puntuación total del instrumento ($t = -2.650$, $gl = 27$, $p = 0.013$), con un tamaño del efecto moderado (Cohen's $d = -0.501$). Este hallazgo indica que, tras la intervención, los participantes reportaron una mejora en su capacidad para gestionar sus emociones. Lo anterior refuerza la hipótesis central de esta investigación: la regulación emocional puede ser movilizada mediante mediaciones pedagógicas explícitas, aun controlando diferencias basales en función ejecutiva.

Con el objetivo de aumentar el rigor del análisis estadístico y profundizar en la comprensión de los efectos del programa, se decidió incorporar el Índice de Regulación Conductual (BRI) del instrumento BRIEF-A como covariable en un análisis de varianza de medidas repetidas. Este enfoque permitió controlar el nivel basal de autorregulación conductual y examinar si las diferencias observadas entre la medición preintervención y y posintervención en la regulación emocional estaban influidas por el perfil ejecutivo inicial de los estudiantes.

A través del análisis se obtuvo evidencia de que la interacción entre el momento de evaluación (pre y post) y el grupo (experimental vs control) se mantuvo significativa aun después de controlar el nivel basal de regulación conductual (BRI), con un resultado de $F(1, 47) = 8.468$, $p = 0.006$, $\omega^2 = 0.037$. Esto indica que el cambio observado en el grupo experimental, en comparación con el control, puede atribuirse al efecto del programa, independientemente de las diferencias iniciales en la autorregulación conductual de los participantes. En otras palabras, el programa tuvo un impacto medible

incluso al considerar las condiciones iniciales cognitivas y comportamentales que podrían haber influido en la expresión emocional.

Por otro lado, el índice BRI en sí mismo explicó una proporción significativa de la varianza en los puntajes globales del DERS, con un resultado de $F(1, 47) = 19.400$, $p < 0.001$, $\omega^2 = 0.214$, esto significa que los estudiantes que presentaban mayores dificultades en regulación conductual al inicio también tendieron a reportar más dificultades emocionales durante el programa, sin importar si pertenecían al grupo experimental o al grupo control.

A la luz de los hallazgos anteriores, se realizaron análisis post hoc, los cuales revelaron patrones consistentes con la idea de que la función ejecutiva, en este caso se hace referencia a las habilidades de inhibición, flexibilidad cognitiva y emocional y al control emocional, actúa como un modulador importante en la forma en que los estudiantes integran y aplican estrategias de regulación emocional. En particular, se observaron diferencias estadísticamente significativas dentro del grupo experimental entre los participantes con baja y alta desregulación conductual. Los resultados mostraron que quienes presentaban menores niveles de desregulación conductual lograron mayores niveles de regulación emocional después de la intervención, en pocas palabras, un estudiante con mejores habilidades de regulación emocional se benefició más de este programa.

Estos resultados sugieren que los estudiantes con mejores habilidades ejecutivas de base, según el índice BRI, fueron más receptivos a los contenidos emocionales del programa, pudiera ser porque contaban con una mayor capacidad inicial para inhibir impulsos, sostener la atención lo que facilita el aplicar las estrategias del programa de

una manera deliberadas en situaciones de la vida diaria. Sin embargo, también se puede interpretar que los estudiantes con mayor desregulación conductual enfrentaron más obstáculos internos para integrar las herramientas abordadas en el programa, lo que podría haber limitado la expresión inmediata del cambio, sin que esto signifique que no haya habido un proceso en curso.

Estas diferencias observadas invitan a considerar que la efectividad de las intervenciones en regulación emocional puede estar parcialmente condicionada por el nivel basal de función ejecutiva.

Ahora bien, si bien estos hallazgos cuantitativos aportan una base sólida para entender las variaciones en los puntajes de regulación emocional, la experiencia vivida por los estudiantes durante el programa revela matices relevantes que complementan y enriquecen esta interpretación.

A lo largo del programa, se recolectó información cualitativa a través de instrumentos como el monitoreo emocional individual al inicio de cada sesión, los formularios de cierre y los comentarios abiertos incluidos en la evaluación final. Estos elementos permitieron conocer la experiencia de los participantes en tiempo real, así como a sus interpretaciones personales sobre lo que aprendieron y cómo lo aplicaron en su vida cotidiana.

La evidencia cualitativa converge con los resultados cuantitativos al mostrar un incremento progresivo en la capacidad de los estudiantes en la identificación y modulación emocional, incluso en situaciones de incomodidad, tensión o vulnerabilidad. Esta progresión fue particularmente visible en los ejercicios que promovieron el contacto

interpersonal, como las dinámicas de contacto visual, el uso de metáforas personales, las respiraciones conscientes y las reflexiones grupales. Los participantes señalaron estos momentos como especialmente significativos, no solo por el contenido de la actividad, sino por el espacio emocional que se generó a partir de la interacción grupal.

Asimismo, el monitoreo emocional permitió observar fluctuaciones en el estado emocional a lo largo del curso, con picos de tensión que coincidieron con periodos de evaluación académica (sesiones 8 y 11), seguidos por una tendencia hacia la estabilización emocional en las últimas sesiones. Esta evolución sugiere que, a pesar de las variables contextuales, los participantes desarrollaron cierta capacidad de autorregulación emocional sostenida, al menos en términos de conciencia emocional y autoobservación.

Retomando la idea de la relevancia del clima grupal como tema emergente en el análisis de estos resultados más las opiniones de los estudiantes con respecto al programa permite contemplar la idea de que sintieron una valencia positiva con respecto al programa y a las interacciones interpersonales lo que puede jugar un rol importante en el desarrollo de habilidades de regulación emocional. Esta interpretación es consistente con lo planteado por Pekrun (2006), quien sostiene que las emociones experimentadas en contextos de aprendizaje tienen un efecto directo sobre los procesos autorregulatorios, afectando tanto la cognición como la selección y uso de estrategias de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la experiencia positiva derivada de las interacciones interpersonales y de los ejercicios vivenciales realizados durante el programa contribuyó a generar un clima emocional propicio que favoreció la implicación de los estudiantes y el logro de los objetivos formativos.

En conjunto, los resultados obtenidos mediante el DERS, el análisis con covariable, los hallazgos post hoc y las evidencias cualitativas permiten concluir que el programa tuvo un efecto positivo en el fortalecimiento de las habilidades de regulación emocional de los participantes. La diferencia significativa observada en la comparación pre-post, junto con la tendencia positiva detectada al usar la medida de control de BRI, la función ejecutiva, refuerza la hipótesis de que las estrategias implementadas lograron movilizar procesos emocionales significativos y sostenidos.

Estos resultados refuerzan la idea de que el perfil ejecutivo actúa como un modulador relevante: los estudiantes con mayores recursos de autorregulación conductual inicial mostraron una integración más clara de las herramientas emocionales del programa, sin embargo, se observaron movimientos internos importantes, reportados en sus testimonios y evidenciados en su participación de manera generalizada lo que sugiere que el diseño del programa, al abordar elementos vivenciales, neuropsicológicos, instrucción explícita, momentos de reflexión individual y momentos de interacción interpersonal, ofreció múltiples vías de entrada a la experiencia emocional. Este hallazgo es consistente con lo reportado por Theobald (2021), quien señala que las intervenciones centradas en autorregulación en estudiantes universitarios también tienen un impacto positivo en variables emocionales y motivacionales, especialmente cuando se trabajan desde experiencias significativas.

Los hallazgos se encuentran en concordancia con la perspectiva de que la autorregulación se construye a partir de un conjunto de habilidades que pueden ser enseñadas de manera explícita y sistemática (Zimmerman, 2002). De acuerdo con el modelo cíclico de Zimmerman, la planificación, ejecución y reflexión son procesos críticos

que permiten a los estudiantes regular su comportamiento y aprendizaje. Esta visión se complementa con el modelo jerárquico integrado de autorregulación de Blair y Ku (2022), quienes proponen que las habilidades de función ejecutiva ocupan el nivel superior de un sistema jerárquico de autorregulación.

En este sentido, el programa implementado en esta investigación se diseñó para fomentar habilidades de planificación, automonitoreo y reflexión crítica, las cuales actúan tanto en procesos top-down (función ejecutiva) como en la modulación bottom-up (regulación emocional y conductual), en concordancia con ambos modelos mencionados. Esta estructura puede explicar los cambios observados en las habilidades de autorregulación en los participantes, indicando que la intervención abordó de manera efectiva las distintas dimensiones que componen el sistema de autorregulación.

La consistencia entre los resultados estadísticos, las tendencias modulares según perfil ejecutivo y las expresiones subjetivas reportadas en el monitoreo emocional otorgan una visión más completa de lo vivido en la implementación del programa que orientan a una consistencia tanto en la medición cuantitativa como en los datos cualitativos recolectados lo que indica que los avances detectados en ambas dimensiones, las habilidades metacognitivas y de regulación emocional, refuerzan la coherencia estructural e impacto del programa como intervención integral de autorregulación.

En conjunto, los resultados permiten sostener que la regulación emocional, lejos de ser un atributo estable, constituye un proceso educable y sensible a mediaciones pedagógicas intencionales. La integración entre evidencia estadística, análisis modulado

por función ejecutiva y experiencia vivida configura un modelo de intervención que articula procesos top-down y bottom-up en el desarrollo autorregulatorio universitario.

Transferencia del aprendizaje

En la evaluación de programas formativos, la transferencia del aprendizaje representa una dimensión crítica para este estudio y constituye una de las pruebas más exigentes de la efectividad formativa: es ahí donde se pone a prueba la funcionalidad real del conocimiento adquirido. Uno de los criterios clave para evaluar la efectividad de un programa formativo no se limita únicamente a la identificación de cambios inmediatos en las habilidades trabajadas, sino que se extiende a la capacidad de los estudiantes para sostener y aplicar estos aprendizajes de manera autónoma en contextos diversos. A este fenómeno se le conoce como transferencia del aprendizaje, entendida como la aplicación de conocimientos, habilidades o actitudes adquiridas en un entorno hacia nuevas situaciones o demandas fuera del contexto instruccional (Perkins y Salomon, 1992).

En términos generales, se distinguen dos tipos de transferencia: la transferencia cercana, que ocurre cuando los aprendizajes se aplican en situaciones similares a las del entorno de enseñanza (por ejemplo, en tareas académicas o contextos universitarios), y la transferencia lejana, que se manifiesta cuando las habilidades adquiridas se trasladan a esferas distintas como la vida personal, emocional o social. La evaluación de ambos tipos de transferencia resulta fundamental, especialmente en programas que buscan el desarrollo de habilidades autorregulatorias, ya que su valor reside precisamente en su potencial de generalización y sostenibilidad más allá del aula. Tal como señalan Maranna et al. (2025), tanto la presencia cognitiva como las

habilidades de autorregulación favorecen la transferencia del aprendizaje no solo dentro del curso, sino también hacia contextos laborales reales, lo cual conecta directamente con la preparación profesional y la adaptabilidad del estudiante en contextos complejos.

En este estudio, la transferencia del aprendizaje fue evaluada a través de dos estrategias complementarias: una medición cuantitativa diferida al primer grupo experimental aplicada siete semanas después de finalizado el programa y un seguimiento cualitativo a lo largo de las sesiones mediante un instrumento de intenciones de transferencia. A continuación, se presentan los hallazgos derivados de ambas fuentes, con el objetivo de analizar en qué medida los aprendizajes promovidos durante la intervención fueron apropiados, sostenidos y aplicados por los estudiantes de manera significativa. A continuación, se abordan ambas estrategias.

Medición diferida: evidencia de sostenibilidad

Con el propósito de evaluar la sostenibilidad de los aprendizajes promovidos por el programa, se aplicó una medición diferida al grupo experimental 1 (Ge1), conformado por 15 estudiantes. Esta tercera medición se llevó a cabo siete semanas después de haber concluido la intervención, entre el 13 y el 15 de noviembre de 2024, y consistió en la reaplicación de los instrumentos MAI y DERS. El objetivo fue examinar si las habilidades desarrolladas durante la intervención lograban sostenerse y consolidarse una vez retirado el contexto instruccional. Para ello, se realizó un análisis de varianza de medidas repetidas que incluyó los tres momentos de evaluación: Pre, Pos y medición diferida.

En el caso de las habilidades metacognitivas, los resultados muestran un efecto estadísticamente significativo ($F = 7.424$, $p = 0.003$) con un tamaño del efecto moderado

($\omega^2 = 0.120$), lo que indica diferencias significativas entre los tres momentos de medición. Los puntajes promedio revelan una tendencia ascendente continua: Pre (M = 176.47), Pos (M = 199.53), y medición diferida (M = 215.07), lo que sugiere no solo una mejora inmediata posterior a la intervención, sino también una transferencia del aprendizaje mantenida e incluso reforzada con el tiempo.

Este patrón sugiere procesos de internalización y apropiación progresiva del contenido del programa. Considerando la estructura del MAI, es posible que los contenidos del programa hayan impactado especialmente en subprocesos de la dimensión de regulación de la cognición. Actividades como la organización de rutinas, el uso de esquemas de acción y la reflexión guiada pudieron haber favorecido la aplicación autónoma de estas estrategias más allá del espacio instruccional y la transferencia a otros contextos.

Desde la perspectiva del aprendizaje significativo de Ausubel (1968), esta progresión puede interpretarse como un proceso de incorporación sustantiva de nuevos conocimientos a estructuras previas, lo cual no solo facilita la retención, sino también la transferencia funcional a diversos contextos. Estos resultados permiten sostener que el aprendizaje promovido por el programa alcanzó un nivel de integración significativo dentro de las estructuras cognitivas de los estudiantes.

En cuanto a la regulación emocional, aunque los resultados no alcanzan significancia estadística ($F = 3.212$, $p = 0.055$), los resultados muestran una tendencia consistente de mejora, con una evolución constante en los promedios: Pre (M = 90.93), Pos (M = 97.86), y medición diferida (M = 99.40). Si bien el tamaño del efecto fue pequeño ($\omega^2 = 0.029$), los datos descriptivos muestran una tendencia de mejora

sostenida, la cual se encuentra en un límite cercano a ser significativo, lo cual sugiere una consolidación gradual de las habilidades emocionales.

Como se ha discutido en secciones anteriores, el desarrollo de habilidades de regulación emocional suele ser más sensible al paso del tiempo, ya que su consolidación requiere no solo comprensión conceptual, sino también experiencia sostenida en la aplicación de estrategias en situaciones reales. Por ello, el incremento observado en esta dimensión puede deberse principalmente a una mayor comprensión del proceso regulatorio, más que a la adquisición de estrategias automatizadas de afrontamiento.

Considerando que la versión del DERS utilizada en este estudio evalúa subdimensiones como claridad emocional, conciencia, aceptación emocional y persecución de metas en contextos de malestar, es posible que la mejora reportada esté especialmente vinculada con los componentes de identificación y comprensión emocional (claridad y conciencia), lo que sugiere que el programa incidió especialmente en procesos iniciales de alfabetización emocional.

Estos resultados, aunque limitados por el tamaño reducido de la muestra (n = 15), aportan evidencia empírica sobre la capacidad del programa para generar cambios sostenidos en las habilidades autorregulatorias. La progresión observada a lo largo del tiempo sugiere que los estudiantes no solo recordaron los contenidos del programa, sino que los incorporaron como parte de su repertorio funcional de estrategias para afrontar las demandas académicas y personales. Este hallazgo refuerza la idea de que las habilidades autorregulatorias pueden ser enseñadas y transferidas más allá del contexto instruccional cuando las intervenciones integran experiencias significativas, reflexión metacognitiva y práctica emocional guiada. Esto invita a reconsiderar el lugar de este

tipo de intervenciones dentro del esquema de formación universitaria, no solo como apoyos remediales, sino como dispositivos formativos capaces de generar aprendizajes transferibles y sostenidos en el tiempo.

Transferencia percibida: resultados cualitativos

El análisis de las respuestas del instrumento de intenciones de transferencia, que se aplicaba al inicio de cada sesión, evidencia un proceso progresivo de apropiación y resignificación de los aprendizajes promovidos por el programa. Este cuestionario incluía tres tipos de reactivos: (1) preguntas de autorregistro para identificar el estado de activación corporal, cognitivo y emocional al comenzar la sesión; (2) escalas tipo Likert para reportar si habían aplicado lo trabajado en la sesión anterior o en el programa en general, así como si preveían aplicarlo en el futuro; y (3) preguntas abiertas complementarias a cada reactivo tipo Likert. Estas respuestas permitieron identificar patrones en la forma en que los estudiantes conceptualizaban y proyectaban la aplicación de lo aprendido a lo largo del programa.

En términos cuantitativos, se observó un descenso progresivo en la proporción de estudiantes que reportaban no haber tenido oportunidad de aplicar los contenidos, pasando de un 29.4 % en la sesión 3 a solo un 12.8 % en la sesión. Al mismo tiempo, aumentaron las respuestas afirmativas respecto a haber aplicado parcial o completamente las herramientas trabajadas, lo que apunta a un proceso progresivo de apropiación del conocimiento y de integración de las herramientas del programa en la experiencia cotidiana de los estudiantes.

Esta evolución también se evidenció en la frecuencia de menciones por categoría. Por ejemplo, las menciones de intención de uso metacognitivo se mantuvieron de forma

consistente a lo largo de los tres módulos (26, 38 y 28 menciones respectivamente), mientras que las intenciones de aplicación interpersonal o social aumentaron significativamente de 12 menciones en el módulo 1 a 30 en el módulo 3. Lo cual es consistente con el diseño pedagógico progresivo del programa, que transitó de procesos intrapersonales hacia dinámicas interpersonales y contextos de aplicación más amplios.

Si bien también se identificaron intenciones ambiguas o no especificadas (41, 43 y 36 menciones), estas pueden interpretarse como reflejo de un proceso de internalización en curso, donde el estudiante aún no ha elaborado plenamente la traducción práctica del conocimiento adquirido, pero sí manifiesta disposición a hacerlo. La categoría de no intención de uso fue mínima, lo que refuerza la idea de que la mayoría de los participantes logró identificar algún escenario aplicable o anticipó su utilidad en el futuro.

En cuanto a los comentarios realizados por los estudiantes, en las primeras sesiones, las respuestas a la pregunta de aplicación del conocimiento eran mayoritariamente generales o exploratorias (por ejemplo: “en situaciones tensas”), pero conforme avanzó el programa, se identificaron comentarios más específicos que reflejan una aplicación intencional y contextualizada de las herramientas adquiridas: “Para en situaciones que me siento muy tensa o encontrar una solución a los problemas que se presentan”, o “En mi vida diaria y en cómo me relaciono con las personas y al tener una conversación con ellas”.

Esta progresión da cuenta de un proceso de transferencia cercana en contextos académicos similares al entorno del curso, pero también de una incipiente transferencia lejana, evidenciada en relatos donde los aprendizajes fueron aplicados en entornos

personales, familiares o emocionales (ej. “En mi día a día, con el tráfico, relacionándome con las personas, en la escuela que es más importante aprender a llevar estas situaciones”). Este tipo de transferencia requiere no solo comprensión conceptual, sino una conciencia reflexiva sostenida, lo cual sugiere que el diseño pedagógico del programa favoreció condiciones propicias para la generalización de los aprendizajes más allá del contexto inmediato de instrucción.

En este sentido, las intenciones de transferencia no solo documentan la intención de aplicar lo aprendido, sino que también permiten evidenciar procesos de construcción de significado y de articulación entre los contenidos del programa y las experiencias cotidianas de los estudiantes. Los resultados observados en este estudio, en cuanto al fortalecimiento del automonitoreo, la reflexión y la evaluación, confirman la efectividad de intervenciones diseñadas para la enseñanza explícita de los procesos de función ejecutiva y estrategias metacognitivas lo cual contribuye al desarrollo de habilidades de autorregulación transferibles a múltiples contextos académicos, personales y sociales (Clerc et al., 2014; Meltzer, 2014).

Los comentarios en la retroalimentación final también apoyan esta interpretación. Un estudiante refirió: “Eh notado los cambios en cómo pienso las cosas antes de actuar y del cómo influye en cada situación mis emociones y si es algo negativo cómo manejarlo”, mientras otro comentó: “Noté una mejoría en control de mis emociones, pude adaptarme mejor al ambiente de la universidad y ya no me estreso tanto”. Estas afirmaciones sugieren que el aprendizaje fue experiencial, significativo y funcional, lo cual puede tomarse como un indicador de aprendizaje experiencial significativo y favorece la generalización y sostenibilidad de las habilidades desarrolladas.

Estos hallazgos sugieren que, más allá de los efectos inmediatos observables en las mediciones cuantitativas, el programa generó una experiencia formativa capaz de activar procesos reflexivos, motivacionales y aplicativos en los estudiantes. Tanto las respuestas en escalas como las narrativas específicas indican que los contenidos fueron percibidos como relevantes, significativos y funcionales. Esta percepción de utilidad constituye un elemento central para la transferencia del aprendizaje, particularmente en el desarrollo de habilidades autorregulatorias cuyo valor reside en su capacidad de ser aplicadas en contextos diversos más allá del entorno instruccional.

Implicaciones de la transferencia del aprendizaje

De acuerdo con Ausubel (1968), el aprendizaje requiere valor cuando los nuevos conocimientos logran integrarse con las estructuras cognitivas previas, permitiendo su aplicación significativa en distintos contextos. Este principio se refleja en los resultados observados en el presente estudio. El programa fomentó el aprendizaje, orientado no solo a la adquisición de contenidos, sino a su aplicación autónoma y reflexiva en contextos diversos. En este sentido, y desde la lógica evaluativa del programa, la transferencia del aprendizaje puede entenderse no solo como un resultado, sino también un indicador positivo del efecto que el programa aportó al proceso formativo.

Los cambios observados en las respuestas de los estudiantes, tanto en frecuencia como en especificidad, sugieren que la intervención favoreció la activación de procesos cognitivos y emocionales orientados a la construcción de esquemas de acción flexibles, reutilizables y adaptables más allá del contexto del programa. Esto coincide con la noción de que el aprendizaje no se evidencia en la mera reproducción mecánica del

conocimiento, sino que se reconstruye y se valora según las demandas del entorno (Perkins y Salomon, 1992).

De igual manera, las respuestas a los instrumentos abiertos permiten inferir que las lecciones abordadas por el programa fueron integradas como repertorios personales de estrategias de afrontamiento y autorregulación, lo cual implica una apropiación del conocimiento. Este resultado puede explicarse por la estructura didáctica del programa, la cual integró reflexión guiada, trabajo metacognitivo explícito, prácticas vivenciales y una progresión gradual desde procesos intrapersonales hacia dinámicas interpersonales.

Estos hallazgos abren la posibilidad de que, desde un enfoque institucional, se consideren los programas formativos como plataformas de desarrollo de habilidades transversales, así como la necesidad de evaluar su impacto más allá del espacio instruccional inmediato. En el contexto de los retos actuales de las instituciones de educación superior, como la permanencia, la adaptación al entorno universitario y el desarrollo integral del estudiantado, la transferencia de habilidades autorregulatorias representa una vía prometedora para fortalecer la articulación entre el desarrollo personal, académico y profesional.

En conjunto, los resultados presentados permiten destacar tres implicaciones relevantes: son indicadores del efecto positivo y alcance del programa, la relación entre la estructura progresiva del programa y los procesos de transferencia observados y las implicaciones institucionales que emanan de este ejercicio. Estas observaciones sirven de sustento para considerar que las habilidades metacognitivas y de regulación emocional se pueden estimular, entrenar y transferir cuando se diseñan intervenciones

sensibles al contexto, experienciales y centradas en el estudiante. En este sentido, los resultados sugieren que las habilidades metacognitivas y de regulación emocional pueden desarrollarse y transferirse cuando las intervenciones educativas se diseñan desde un enfoque experiencial, contextualizado y centrado en el estudiante. Este tipo de programas representa una vía potencial para promover experiencias educativas más significativas, duraderas y funcionales dentro de la educación superior.

Función ejecutiva como variable moduladora

En esta investigación se incorporó a la función ejecutiva como variable de control debido al amplio respaldo teórico y empírico que este constructo ha adquirido en el campo educativo. A la vez, la función ejecutiva proporciona un marco integrador para comprender los procesos de autorregulación. Para Barkley (2001), las funciones ejecutivas pueden entenderse como un sistema integrado de autorregulación que coordina procesos cognitivos, emocionales y conductuales en función de metas futuras. Bajo esta perspectiva, el fortalecimiento de habilidades como la planificación estratégica, el automonitoreo y la regulación emocional observado en los participantes puede ser interpretado como una manifestación del desarrollo global de sus procesos autorregulatorios superiores.

En este estudio, la función ejecutiva se evaluó mediante dos índices de la prueba BRIEF-A: el Índice de Metacognición (MI) y el Índice de Regulación Conductual (BRI). Ambos índices se utilizaron tanto como covariables como factores categóricos (niveles bajo, medio y alto) para explorar su papel modulador sobre los efectos del programa en las habilidades metacognitivas y de regulación emocional.

En el caso de las habilidades metacognitivas (MAI), el análisis de varianza de medidas repetidas entre sujetos, considerando el nivel del MI como factor, no mostró efectos estadísticamente significativos ($F = 2.643$, $p = 0.082$), aunque se observó una tendencia marginal. La interacción entre el grupo y el nivel de MI también mostró un valor marginal ($F = 2.765$, $p = 0.074$), lo que sugiere que el perfil ejecutivo podría influir en la forma en que los estudiantes responden al programa.

En los análisis post hoc, se observaron tamaños del efecto grandes (Cohen's $d > 1.6$) en algunas comparaciones específicas, como entre el grupo experimental con alta desregulación ejecutiva y el grupo control con baja desregulación, aunque sin alcanzar significancia estadística tras correcciones múltiples. Estos hallazgos, aunque preliminares, indican que el perfil ejecutivo basal influye en el nivel general de desempeño metacognitivo, sugiriendo que estudiantes con menor desregulación podrían beneficiarse más del entrenamiento metacognitivo.

Por otro lado, en la regulación emocional, el análisis de varianza de medidas repetidas considerando el nivel del índice BRI como factor sí mostró resultados significativos. En particular, el nivel de BRI fue un predictor significativo del DERS ($F = 8.601$, $p < .001$, $\omega^2 = 0.101$), lo que evidencia que la autorregulación conductual inicial influye de manera significativa en el nivel de regulación emocional reportado por los estudiantes.

Además, los análisis post hoc dentro del grupo experimental mostraron diferencias significativas entre niveles de desregulación. Por ejemplo, las diferencias entre estudiantes con baja y alta desregulación conductual fueron estadísticamente significativas ($t = -3.659$, $p = 0.009$, $d = -2.217$). También se encontraron diferencias entre

niveles medio y alto (t = -3.342, p = 0.022, d = -1.517). Estos resultados sugieren que el programa resultó más efectivo en estudiantes con mejores niveles de autorregulación basal, quienes probablemente mostraron mayor capacidad para inhibir respuestas emocionales automáticas, sostener la atención y aplicar intencionalmente lo aprendido.

Estos hallazgos complementan los resultados previamente discutidos en los análisis con función ejecutiva como covariable. En el caso del MAI, el Índice de Metacognición (MI) no mostró un efecto predictivo significativo, lo que ya se había interpretado como reflejo de las diferencias estructurales entre ambos instrumentos. Por el contrario, en el análisis del DERS, el Índice de Regulación Conductual (BRI) sí se confirmó como un predictor robusto, explicando una proporción considerable de la varianza en la regulación emocional. Esta consistencia metodológica, tanto al considerar el BRI como factor como al tratarlo como covariable, refuerza su valor como modulador clave en la respuesta emocional al programa.

En conjunto, los resultados sugieren que la función ejecutiva no solo predice diferencias en los niveles iniciales de autorregulación, sino que también modula el impacto de las intervenciones psicoeducativas. Mientras que los participantes con mejor perfil ejecutivo mostraron mejoras más consistentes en ambas dimensiones evaluadas, aquellos con mayor desregulación inicial evidenciaron un progreso más modesto.

Los resultados obtenidos concuerdan con Clerc et al. (2014), quienes refieren que la transferencia efectiva de estrategias requiere un alto control ejecutivo lo cual contribuye a comprender los efectos observados, especialmente al considerar las diferencias en función del nivel de habilidades ejecutivas de los participantes. Sumando a esta idea y en línea con la perspectiva de Pekrun (2006), las emociones

experimentadas durante el aprendizaje pueden interferir o potenciar los procesos ejecutivos lo que sugiere que los estudiantes con mayores niveles de autorregulación no solo desplegaron mejores habilidades, sino que también pudieron gestionar de manera más efectiva sus estados emocionales, favoreciendo así la implementación exitosa de las estrategias propuestas.

Los resultados obtenidos en esta investigación, que evidencian el papel modulador de la función ejecutiva en la medición de habilidades metacognitivas y de regulación emocional en contextos educativos, se encuentran alineados con el modelo jerárquico integrado de autorregulación propuesto por Blair y Ku (2022). En el contexto educativo, reconocer la función ejecutiva como un elemento clave de la autorregulación resulta especialmente relevante, ya que permite considerar una valoración integral del estudiante. Esta consideración facilitaría una toma de decisiones más informada en torno a las necesidades de apoyo y formación de los alumnos, incorporando no solo aspectos académicos tradicionales, sino también sus capacidades de autorregulación cognitiva y emocional las cuales son la base para su desempeño y su bienestar como estudiantes y en su vida en general.

Estos resultados tienen implicaciones metodológicas y prácticas ya que, desde el punto de vista del diseño de programas formativos, se sugiere considerar el perfil ejecutivo del estudiante como una variable que puede guiar decisiones de adaptación, seguimiento o incluso agrupamiento. Esto no implica una segmentación excluyente del estudiantado, sino una oportunidad para personalizar los apoyos y reconocer que la respuesta al aprendizaje no es uniforme y varía, por lo que la inclusión de mecanismos diferenciados de acompañamiento podría mejorar el impacto formativo del programa.

Por lo tanto y en concordancia con Meltzer (2014), los hallazgos del presente estudio refuerzan la necesidad importancia de promover una cultura orientada al conocimiento de la función ejecutiva como una forma de guiar a los estudiantes a aprender a aprender lo cual permite el desarrollo de las habilidades de autorregulación. La promoción de la autoconciencia, la planificación estratégica y el automonitoreo constituyen procesos esenciales que impactan el desenvolvimiento integral de los estudiantes y que les brinda mejores herramientas para la adaptación a diversos contextos.

En congruencia con lo anterior, estos hallazgos invitan a reflexionar sobre los marcos pedagógicos que sustentan este tipo de intervenciones formativas, así como sobre los principios que deben orientar su diseño. Desde una perspectiva pedagógica, se puede argumentar que es de gran relevancia, el reconocer la diversidad funcional cognitiva como una dimensión que debe ser considerada de forma explícita en el diseño de experiencias formativas. En este sentido, el estudio coincide con los planteamientos de Blair y Ku (2022), Broadbent y Poon (2015), y Zimmerman (1986) al señalar que el desarrollo intencional de habilidades de autorregulación, como la planificación, el automonitoreo o la gestión emocional, es fundamental para que los estudiantes puedan sostener el esfuerzo autónomo, regular la impulsividad y adaptarse a contextos de alta exigencia.

En línea con investigaciones previas (Bailey et al., 2019; Schuman-Olivier et al., 2020), los hallazgos respaldan el uso de intervenciones formativas que integren componentes vivenciales, prácticos y emocionales, abordados de forma explícita y

contextualizada, como vías efectivas para promover el desarrollo integral del estudiante universitario.

Integración de hallazgos cuantitativos y cualitativos

Este estudio tuvo como propósito evaluar la efectividad de un programa formativo orientado al desarrollo de habilidades metacognitivas y de regulación emocional. Para ello, se adoptó una estrategia metodológica mixta que permitiera una evaluación integral desde diversas aristas. Por un lado, se incorporaron mediciones cuantitativas que ofrecieran evidencia empírica objetiva sobre los cambios en las habilidades trabajadas; por otro lado, se consideraron elementos cualitativos orientados a comprender la experiencia subjetiva de los participantes, así como las trayectorias individuales de aprendizaje y el sentido que los estudiantes dieron a los aprendizajes.

El diseño incluyó tanto un seguimiento estadístico en distintos momentos de medición como espacios de evaluación formativa y apreciaciones narrativas de los participantes. Esta triangulación metodológica permitió no solo medir el cambio, sino también comprender los procesos a través de los cuales dicho cambio se produjo. Los datos cuantitativos evidenciaron mejoras observables en variables clave, mientras que los datos cualitativos aportaron matices, ejemplos y narrativas que ilustraron cómo y en qué dimensiones se vivenciaron dichos cambios.

Se identificaron, por ejemplo, mejoras tanto en las mediciones como en las verbalizaciones de los participantes a lo largo del programa, lo que sugiere no solo un cambio positivo en términos generales, sino también una apropiación diferenciada del contenido en función de las necesidades individuales. Algunos estudiantes aludieron a aplicaciones en el ámbito académico, mientras que otros destacaron su utilidad en la

vida personal, lo que evidencia una transferencia flexible del aprendizaje hacia distintos ámbitos de la vida de los participantes.

El análisis cualitativo también permitió reconocer barreras subjetivas al cambio, como creencias previas o disposiciones personales, resistencias emocionales o incluso resistencias explícitas hacia ciertos contenidos del programa. Estas opiniones no solo enriquecieron la comprensión de los resultados, sino que también aportaron información clave sobre los límites, tensiones y condiciones necesarias para la efectividad de futuras intervenciones.

De manera particularmente significativa, la información cualitativa permitió redimensionar la relevancia de la integración grupal como un componente fundamental del programa. Las actividades diseñadas con un enfoque colectivo fueron bien recibidas, y los participantes expresaron de forma recurrente su interés en contar con más espacios de interacción y convivencia. Este ejemplo abre las puertas a una interpretación dirigida a comprender que la demanda por actividades de interacción y convivencia no parecía estar centrada únicamente en la actividad en sí, sino en el deseo de construir vínculos, compartir experiencias y sentirse parte de un entorno con sentido. Lo que inicialmente no formaba parte explícita del diseño emergió como una necesidad significativa de los participantes, evidenciando que el desarrollo de habilidades de autorregulación no puede desligarse del contexto relacional en el que estas se practican y adquieren sentido.

Estas interpretaciones sugieren que, con una exploración más profunda, las aportaciones del estudiantado pueden redirigir los esfuerzos de intervención hacia una perspectiva más integral, en la que se consideren variables frecuentemente asumidas como dadas, o bien aisladas bajo constructos cerrados. El esfuerzo por generar un

diálogo entre estas dimensiones puede estar revelando que el impacto del programa no reside únicamente en el entrenamiento individual de habilidades, sino también en su potencial para transformar la experiencia social y emocional de quienes participan.

Con la integración de ambos enfoques se fortaleció la validez de los hallazgos, al permitir observar cómo los efectos medidos se expresaron de forma concreta en las experiencias de los participantes. Este enfoque integral permitió una comprensión más amplia del proceso de aprendizaje y autorregulación, al mismo tiempo que abrió nuevas preguntas sobre los mecanismos subyacentes al cambio, las condiciones que lo favorecen o inhiben y las posibles líneas para futuras investigaciones.

En conjunto, los hallazgos discutidos refuerzan la pertinencia del programa desarrollado, tanto en su estructura pedagógica como en el enfoque formativo que articula habilidades metacognitivas, regulación emocional y experiencias vivenciales.

En este capítulo se analizaron los principales hallazgos de la intervención, destacando el fortalecimiento de habilidades autorregulatorias, la relevancia del perfil ejecutivo y la evidencia de transferencia sostenida. Más allá de los resultados cuantificables, estos hallazgos invitan a repensar la forma en que las instituciones diseñan sus modelos de acompañamiento estudiantil. No se trata únicamente de qué contenidos se enseñan, sino de cómo se generan las condiciones para que los estudiantes aprendan a autorregularse, sostener el esfuerzo y adaptarse a contextos académicos complejos. En este sentido, reconocer la diversidad cognitiva, emocional y funcional del estudiantado constituye un desafío central para el diseño de intervenciones formativas más sensibles, flexibles y efectivas.

Capítulo 7. Conclusiones

Este estudio abordó un problema central en el ámbito de la educación superior: la necesidad de diseñar, implementar y evaluar intervenciones formativas que fortalezcan las habilidades de autorregulación en estudiantes que cursan su primer año universitario, particularmente aquellos en situación de apoyo académico. En este contexto, se desarrolló un programa enfocado en dos dimensiones clave de la autorregulación: las habilidades metacognitivas y de regulación emocional. La propuesta partió de la premisa de que dichas competencias no solo son entrenables, sino fundamentales para favorecer la adaptación, el bienestar y la permanencia del estudiantado (Halmo et al., 2024; Temircan, 2023; Theobald, 2021).

En este capítulo se presentan las conclusiones generales derivadas del análisis de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos, así como las recomendaciones que emergen del proceso de investigación. Se busca con ello cerrar el ciclo investigativo ofreciendo una síntesis crítica que no solo dé cuenta de lo realizado, sino que aporte elementos útiles para su continuidad y replicabilidad en contextos similares.

El capítulo se organiza en cuatro apartados. El primero ofrece una recapitulación del problema de investigación y una síntesis de los resultados más relevantes. El segundo expone las limitaciones metodológicas y contextuales del estudio, reconociendo los alcances y restricciones de los hallazgos obtenidos. El tercer apartado presenta recomendaciones institucionales, así como posibles líneas de investigación futura derivadas de la experiencia. Finalmente, el cuarto apartado ofrece un cierre integrador que busca resignificar los hallazgos a la luz de las transformaciones que demanda actualmente la educación superior. A continuación, se expone una recapitulación de los

principales hallazgos del estudio, con base en los análisis realizados y en la experiencia recogida durante la implementación del programa.

Los resultados discutidos en este estudio confirman que el programa formativo diseñado para fortalecer las habilidades metacognitivas y de regulación emocional en estudiantes universitarios en situación de apoyo académico o condicionados por la institución, tuvo un efecto positivo y sostenido. Los resultados derivados del diseño cuasiexperimental con medición preintervención y posintervención, con grupo control y la medición diferida, mostraron una mejoría significativa en las habilidades metacognitivas y de regulación emocional, con una progresión ascendente que sugiere procesos de apropiación y transferencia del aprendizaje. A su vez, los datos cualitativos recolectados tanto en el instrumento longitudinal como en la evaluación final respaldan las interpretaciones realizadas de los datos cuantitativos y amplían la exploración a la experiencia de los participantes.

Tanto las respuestas en el instrumento de intenciones de transferencia como en las respuestas de la evaluación evidenciaron que los participantes no solo comprendieron los contenidos del programa, sino que comenzaron a aplicarlos de manera autónoma en contextos diversos, más allá de los contemplados en el programa. En general, los resultados demuestran la eficacia del programa como una intervención integral en autorregulación, con impacto más allá del espacio instruccional.

A lo largo de la discusión, se hizo referencia a una aproximación cautelosa en la interpretación de los resultados los cuales son alentadores y ofrecen una perspectiva interesante de lo medido, sin embargo, es importante reconocer las limitaciones

metodológicas presentes en este estudio de tal manera que permita una interpretación equilibrada y debidamente contextualizada.

Una de las principales limitaciones radica en el tamaño reducido de la muestra en algunos análisis, particularmente en la medición diferida, donde solo se contó con 15 participantes del grupo Ge1. Se identificaron tendencias consistentes y tamaños del efecto relevantes, sin embargo, la potencia estadística limita y restringe la generalización de los resultados y lo que sugiere la necesidad de replicar el estudio con una muestra más amplia.

Los instrumentos utilizados para medir directamente a las variables han sido validados, sin embargo, la modalidad de autoinforme implica un riesgo inherente de sesgo subjetivo por parte de los participantes. Debido a esto, se procuró complementar estos datos con evidencia cualitativa y se reconoce que la incorporación de instrumentos de ejecución, especialmente en el caso de la medición de la función ejecutiva, habría fortalecido la validez de las inferencias, sin embargo, las características operativas de un diseño más robusto comprometían la viabilidad de este proyecto debido a las circunstancias.

Un elemento importante para este estudio es buscar la validez ecológica, sobre todo en la aplicación de los conceptos de la neuropsicología al contexto, por lo que llevar a cabo la implementación en condiciones institucionales reales introdujo variables difíciles de controlar, como lo concerniente a la comunicación institucional, el compromiso individual de los participantes, las condiciones físicas del aula o las suspensiones de clase. Estas variables probablemente influyeron en la experiencia de aprendizaje y en la forma en que los estudiantes se vincularon con el programa.

Anticipando esto, fue uno de los motivos de la introducción de la función ejecutiva como una medida control.

Aunque es probable que factores individuales como los relacionados con su historia académica previa, el compromiso individual, la motivación intrínseca y la autoeficacia percibida hayan influido en esta experiencia, su análisis escapa a los alcances de este estudio; sin embargo, la consideración de estas variables representa aspectos relevantes a considerar para futuras investigaciones y, sobre todo, para el fortalecimiento de las políticas institucionales de acompañamiento.

Se considera que reconocer estas limitaciones, no limita o debilitan los hallazgos, sino que es un ejercicio que aporta una base honesta de interpretación cautelosa que permita, en un futuro, fortalecer el diseño metodológico de este tipo de estudios.

A pesar de las limitaciones expuestas, los hallazgos de este estudio ofrecen aportaciones relevantes tanto al campo teórico como al práctico, sobre todo en el nivel universitario y particularmente en el caso de estudiantes que enfrentan desafíos en su desempeño académico al nuevo ingreso a su programa académico.

En conjunto, los resultados obtenidos mediante el MAI, los análisis con covariables, el comportamiento diferencial según el perfil ejecutivo y los testimonios de los participantes permiten concluir que el programa tuvo un efecto positivo y sostenido en el fortalecimiento de las habilidades metacognitivas. Si bien algunos resultados cuantitativos mostraron tendencias marginales, la convergencia entre la mejora significativa en el grupo experimental y las percepciones reportadas por los estudiantes refuerza la validez de los hallazgos.

La mejora observada en las habilidades metacognitivas y de regulación emocional, junto con su evolución positiva y la evidencia de transferencia del aprendizaje, permiten establecer que estas habilidades y competencias son entrenables, transferibles y sostenibles cuando se trabajan desde enfoques intencionados, estructurados, reflexivos, psicoeducativos y vivenciales.

En términos prácticos, los resultados demuestran la viabilidad de implementar intervenciones breves centradas en la autorregulación de manera integral como parte de programas institucionales de apoyo académico. El programa propuesto resultó adaptable y replicable, ya que hubo ajustes que se hicieron a lo largo del semestre sin impactar en el programa y, aunque no estaba planeado, se pudo implementar en una segunda ocasión sin que esto representara un reto en particular. Esto implica que este diseño podría integrarse como curso optativo, espacio de transformación transversal o como estrategia de acompañamiento y desarrollo de habilidades adaptativas dentro de los programas curriculares, co-curriculares, extracurriculares y como parte de programas de éxito y permanencia estudiantil.

Derivado de esta experiencia, se plantea como recomendación incorporar de manera explícita un objetivo estructural que oriente el trabajo en cada sesión hacia la creación de condiciones que faciliten la conexión entre los estudiantes y la construcción de redes de apoyo. Este aspecto emergió como clave en el proceso de apropiación de los contenidos y en la percepción de utilidad del programa.

En este sentido, los resultados sugieren que intervenciones estructuradas, adaptativas, con enfoque emocional y estrategias de conexión grupal, pueden representar un modelo valioso para el diseño de programas de apoyo académico en

instituciones de educación superior comprometidas con el desarrollo integral del estudiantado.

Este potencial transformador no se limita al nivel institucional. También se refleja en las cualidades formativas del programa, que van más allá de los contenidos trabajados y apuntan a una integración profunda entre teoría, estructura y experiencia. El valor formativo del programa radica no solo en su contenido y en la incorporación del concepto de función ejecutiva como eje organizador de las habilidades metacognitivas, sino también en su estructura progresiva, en la integración de lo cognitivo y lo emocional, y en su capacidad para fomentar conciencia, agencia y aplicación práctica en los estudiantes.

Un hallazgo emergente especialmente relevante fue la resignificación de la dimensión grupal como componente valorado por los participantes. A través del análisis cualitativo, se interpretó que la integración grupal, por la conexión emocional y convivencia que esto pueda generar, es un elemento relevante, tal vez central, en este tipo de intervenciones. Esta dimensión, inicialmente no considerada en el diseño del programa, adquirió centralidad en la experiencia de los participantes, sugiriendo que los procesos de autorregulación pueden verse fortalecidos cuando se desarrollan en contextos socialmente significativos.

Esta articulación entre diseño pedagógico y fundamentos neuropsicológicos adquiere mayor relevancia al considerar uno de los hallazgos más significativos del estudio: el papel modulador de la función ejecutiva en la respuesta de los estudiantes a la intervención. Este hallazgo invita a una revisión crítica de los enfoques homogéneos del diseño educativo, al evidenciar que no todos los estudiantes parten del mismo punto

en cuanto a su disposición cognitiva y emocional. A partir de ello, se refuerza la importancia de diseñar experiencias formativas que integren apoyos graduales, estructuras de andamiaje y estrategias sensibles a la diversidad funcional del estudiantado. Esto incluye propuestas institucionales que promuevan acompañamientos diferenciados, orientados a fortalecer el aprendizaje autorregulado desde una perspectiva cognitiva y emocional integral.

En correspondencia con este hallazgo empírico, también se fortalecen ciertas implicaciones teóricas. Los resultados del estudio refuerzan la necesidad de articular los marcos de la neuroeducación, la educación personalizada y la autorregulación como ejes que permitan atender las complejidades del estudiantado actual tanto en un plano académico como socioemocional.

A partir de estas implicaciones teóricas y de las preguntas que emergieron durante la discusión, se identifican diversas líneas de investigación que podrían ampliar, profundizar o diversificar el impacto del programa desarrollado.

Adicionalmente, es importante considerar que este programa no solo abordó herramientas prácticas, sino que se procuró aportar el sustento neuropsicológico con la intención de hacer visibles los fundamentos de los procesos involucrados en el comportamiento autorregulado. Este enfoque permitió presentar a los estudiantes la autorregulación no como un rasgo innato, sino como un conjunto de habilidades que pueden ser fortalecidas mediante el conocimiento de los procesos neurocognitivos involucrados.

Una primera línea apunta a replicar la intervención en otros contextos institucionales y con poblaciones más amplias y diversas, lo cual permitiría validar su efectividad externa, adaptar su estructura a distintas realidades académicas, y explorar su aplicación en estudiantes de nuevo ingreso, en contextos en línea o en poblaciones con riesgo emocional o neurodivergencia.

Una segunda línea de investigación invita a explorar cómo adaptar los enfoques y estrategias del programa según las características cognitivas del estudiantado, evaluando qué combinaciones de técnicas metacognitivas, socioemocionales o atencionales resultan más eficaces según el perfil de los participantes. Esto podría incluir la combinación de técnicas metacognitivas con estrategias de acompañamiento socioemocional, el uso de tecnologías adaptativas o la incorporación de prácticas de atención plena como facilitadoras de regulación emocional.

Una tercera línea de investigación que se vislumbra es la posibilidad de vincular los perfiles ejecutivos y autorregulatorios con métricas institucionales, tales como indicadores de permanencia, rendimiento o éxito académico, para así establecer modelos predictivos que fortalezcan la identificación temprana de estudiantes en riesgo y optimicen las decisiones de intervención en programas de acompañamiento.

Y en una cuarta línea, futuras investigaciones podrían profundizar en el componente experiencial del aprendizaje, mediante metodologías cualitativas más extensas, como entrevistas semiestructuradas, análisis narrativos o estudios de caso longitudinales. Estas herramientas permitirían comprender con mayor profundidad la vivencia subjetiva del proceso formativo y los factores que favorecen o limitan la apropiación real de las habilidades autorregulatorias por parte del estudiantado.

Más allá de las posibilidades investigativas, los hallazgos de este estudio también permiten identificar rutas concretas de acción institucional que podrían orientar el rediseño de prácticas formativas, políticas de acompañamiento y estructuras curriculares. En primer lugar, la integración de la autorregulación como componente estructural de la formación universitaria, no como contenido accesorio, sino como una condición necesaria para la permanencia, bienestar y el desarrollo integral. En segundo lugar, incorporar marcos teóricos neuropsicológicos en la praxis educativa, lo que permitirá comprender con mayor profundidad el proceso de aprendizaje y sus condiciones individuales. Por último, promover el fortalecimiento conceptual y metodológico en torno a la autorregulación y la función ejecutiva, integrándolos de forma más consistente en la agenda institucional de acompañamiento estudiantil.

A partir de los resultados obtenidos, esta investigación aporta evidencia relevante para el campo de la educación superior y para el diálogo entre la psicología educativa, la neuropsicología y los estudios sobre autorregulación del aprendizaje. En primer lugar, el estudio aporta evidencia empírica que respalda la entrenabilidad de las habilidades metacognitivas y de regulación emocional mediante intervenciones formativas estructuradas, diseñadas desde un enfoque psicoeducativo, reflexivo y experiencial. Los resultados obtenidos sugieren que estas competencias pueden desarrollarse de manera intencional cuando las intervenciones integran componentes cognitivos, emocionales y metacognitivos en un diseño pedagógico progresivo.

En segundo lugar, la investigación aporta indicios de transferencia del aprendizaje autorregulatorio hacia contextos diversos más allá del espacio instruccional. La convergencia entre los resultados cuantitativos y las narrativas de los participantes

sugiere que las habilidades trabajadas no solo fueron comprendidas, sino que comenzaron a incorporarse como parte del repertorio personal de estrategias para afrontar situaciones académicas, interpersonales y emocionales. Este hallazgo refuerza la relevancia de diseñar intervenciones que favorezcan la apropiación significativa del aprendizaje y su aplicación en la vida cotidiana del estudiantado.

En tercer lugar, el estudio aporta evidencia sobre el papel modulador de la función ejecutiva en la respuesta a intervenciones formativas orientadas al desarrollo de la autorregulación. Los resultados sugieren que el perfil ejecutivo previo de los estudiantes influye en la forma en que se benefician de este tipo de programas, lo cual invita a reconsiderar enfoques homogéneos en el diseño educativo y a explorar estrategias pedagógicas más sensibles a la diversidad cognitiva y emocional del estudiantado.

En conjunto, estos aportes contribuyen a fortalecer la comprensión de la autorregulación como una competencia formativa susceptible de ser desarrollada en contextos educativos, así como a promover una mayor integración entre los enfoques pedagógicos y los fundamentos neuropsicológicos del aprendizaje.

En síntesis, este estudio aporta evidencia conceptual y empírica sobre el aporte de una intervención formativa orientada al desarrollo de habilidades autorregulatorias en estudiantes universitarios. Más allá de validar la efectividad del programa, los hallazgos aquí presentados dan cuenta de la posibilidad de transformar la experiencia educativa en una vivencia más consciente, emocionalmente informada y adaptada a la complejidad del sujeto que aprende.

Más allá de los resultados, lo que está en juego no es solo el rendimiento académico, sino la construcción de trayectorias vitales más autónomas, sostenidas y significativas. En un sistema que con frecuencia privilegia lo técnico y lo medible, este estudio reclama un lugar para lo humano, para la atención a los procesos internos que sostienen el aprendizaje, y para el reconocimiento de la diversidad como punto de partida, no como obstáculo.

En este contexto, integrar la autorregulación como eje estructural de los modelos educativos implica no solo incorporar nuevos contenidos, sino replantear de manera profunda el sentido de formar, acompañar y transformar al estudiantado en el contexto contemporáneo de la educación superior.

Este trabajo se sitúa en una frontera que interpela tanto a la educación como a la neuropsicología: una educación que ya no puede avanzar sin comprender el cerebro que aprende, y una neuropsicología que encuentra en el aula un campo fértil no solo para aplicar sus conocimientos, sino para enriquecer su propia comprensión del comportamiento humano en condiciones reales y dinámicas que rara vez se observan en un consultorio o laboratorio.

El futuro se vislumbra en esta convergencia, no solo como una unión de disciplinas, sino como una forma de mirar al estudiantado desde una dimensión profundamente humana. Reconocer su complejidad cognitiva, emocional y social con la sensibilidad suficiente para cuestionar lo establecido y abrir paso a una visión verdaderamente integral de la formación.

Referencias

Abraham, C., y Michie, S. (2008). A taxonomy of behavior change techniques used in interventions. *Health Psychology*, *27*(3), 379–387. https://doi.org/10.1037/0278-6133.27.3.379

Aghaei, S., Shokrpour, N., y Bazrafkan, L. (2022). The relationship between reflectivity and self-regulated learning in MA medical education students of Shiraz University in 2018 and 2019. *Medical Science Educator*, *32*(5), 1065–1072. https://doi.org/10.1007/s40670-022-01615-9

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. En J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.), *Action control* (pp. 11–39). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3_2

American Psychological Association. (s/f). *APA dictionary of psychology*. Recuperado el 20 de noviembre de 2022, de https://dictionary.apa.org/

American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. American Psychological Association. https://www.apa.org/ethics/code

Ansari, D., De Smedt, B., y Grabner, R. H. (2012). Neuroeducation – A critical overview of an emerging field. *Neuroethics*, *5*(2), 105–117. https://doi.org/10.1007/s12152-011-9119-3

APA. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.).* American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000165-000

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view.* Holt, Rinehart and Winston.

Baars, M. A. E., Nije Bijvank, M., Tonnaer, G. H., y Jolles, J. (2015). Self-report measures of executive functioning are a determinant of academic performance in first-year students at a university of applied sciences. *Frontiers in Psychology*, *6*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01131

Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford University Press.

Baggetta, P., y Alexander, P. A. (2016). Conceptualization and operationalization of executive function: Executive function. *Mind, Brain, and Education*, *10*(1), 10–33. https://doi.org/10.1111/mbe.12100

Bai, S., Elavsky, S., Kishida, M., Dvořáková, K., y Greenberg, M. T. (2020). Effects of mindfulness training on daily stress response in college students: Ecological momentary assessment of a randomized controlled trial. *Mindfulness*, *11*(6), 1433–1445. https://doi.org/10.1007/s12671-020-01358-x

Bail, F. T., Zhang, S., y Tachiyama, G. T. (2008). Effects of a self-regulated learning course on the academic performance and graduation rate of college students in an academic support program. *Journal of College Reading and Learning*, *39*(1), 54–73. https://doi.org/10.1080/10790195.2008.10850312

Bailey, R., Meland, E. A., Brion-Meisels, G., y Jones, S. M. (2019). Getting developmental science back into schools: Can what we know about self-regulation help change how we think about “no excuses”? *Frontiers in Psychology*, *10*, 1885. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01885

Baldan Babayigit, B., y Guven, M. (2020). Self-regulated learning skills of undergraduate students and the role of higher education in promoting self-

regulation. *Eurasian Journal of Educational Research*, (89), 1–24. https://doi.org/10.14689/ejer.2020.89.3

Baldwin, T. T., y Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, *41*(1), 63–105. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. En V. Hamilton, G. H. Bower, & N. H. Frijda (Ed.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (Vol. 44, pp. 37–61). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-009-2792-6_2

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*(2), 248–287. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L

Barkley, R. A. (2001). The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. *Neuropsychology Review*, *11*(1), 1–29. https://doi.org/10.1023/A:1009085417776

Baumeister, R. F., Tice, D. M., y Vohs, K. D. (2018). The strength model of self-regulation: Conclusions from the second decade of willpower research. *Perspectives on Psychological Science*, *13*(2), 141–145. https://doi.org/10.1177/1745691617716946

Bell, M. A., y Deater-Deckard, K. (2007). Biological systems and the development of self-regulation: Integrating behavior, genetics, and psychophysiology. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, *28*(5), 409–420. https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e3181131fc7

Bembenutty, H. (2011). Meaningful and maladaptive homework practices: The role of self-efficacy and self-regulation. *Journal of Advanced Academics*, *22*(3), 448–473. https://doi.org/10.1177/1932202X1102200304

Berkman, E. T., Hutcherson, C. A., Livingston, J. L., Kahn, L. E., y Inzlicht, M. (2017). Self-control as value-based choice. *Current Directions in Psychological Science*, *26*(5), 422–428. https://doi.org/10.1177/0963721417704394

Bisquerra, R. (Ed.). (2019). *Metodología de la investigación educativa* (6.ª ed.). La Muralla.

Blair, C. (2014). Stress and the development of executive functions: Experiential canalization of brain and behavior. En P. Zelazo y M. Sera (Eds.), *Minnesota Symposia on Child Psychology: Developing cognitive control processes: Mechanisms, implications, and interventions* (Vol. 37, pp. 144–180). John Wiley & Sons. http://doi.wiley.com/10.1002/9781118732373

Blair, C., y Ku, S. (2022). A hierarchical integrated model of self-regulation. *Frontiers in Psychology*, *13*, 725828. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.725828

Bockmann, J. O., y Yu, S. Y. (2022). Using mindfulness-based interventions to support self-regulation in young children: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, *51*, 693–703. https://doi.org/10.1007/s10643-022-01333-2

Boekaerts, M., Zeidner, M., y Pintrich, P. R. (1999). Self-regulation an introductory overview. En *Handbook of self-regulation* (pp. 1–9). Academic Press. https://books.google.com.mx/books?id=rv3DZSim6z4C&printsec=frontcover#v=onepage&q=80s&f=false

Bransford, J. D., Brown, A. L., y Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school: Expanded edition*. National Academies Press. https://doi.org/10.17226/9853

Broadbent, J., y Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies and academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, *27*, 1–13. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007

Campbell, S. R. (2010). Embodied minds and dancing brains: New opportunities for research in mathematics education. En B. Sriraman y L. English (Eds.), *Theories of Mathematics Education* (pp. 309–331). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-00742-2_31

Carey, R. N., Connell, L. E., Johnston, M., Rothman, A. J., De Bruin, M., Kelly, M. P., y Michie, S. (2018). Behavior change techniques and their mechanisms of action: A synthesis of links described in published intervention literature. *Annals of Behavioral Medicine*, *53*(8), 693–707. https://doi.org/10.1093/abm/kay078

Carver, C. S., y Scheier, M. F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality–social, clinical, and health psychology. *Psychological Bulletin*, *92*(1), 111–135. https://doi.org/10.1037/0033-2909.92.1.111

Carver, C. S., y Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior* (1.ª ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139174794

Centro de Desarrollo Estudiantil. (2015). *Manual de procedimientos*. CETYS Universidad.

CETYS. (2020). *WASC 2020 CEDE*. CETYS Universidad.

CETYS. (2021). *Estatuto General del Sistema CETYS Universidad*. https://www.cetys.mx/wp-content/uploads/2021/10/Estatuto-General-del-Sistema-CETYS-Universidad.pdf

CETYS. (2022). *Guía del Profesor de Educación Superior*. CETYS Universidad.

CETYS. (2023a). *Experiencia CETYS*. CETYS Universidad. https://www.cetys.mx/la-experiencia-cetys/

CETYS. (2023b). *Reglamento de estudiantes de programas de licenciatura*. CETYS Universidad. https://www.cetys.mx/alumnos-profesional/

CETYS. (s.f.). Quiénes somos. *CETYS Universidad*. https://www.cetys.mx/quienes-somos/

Chung, H. J., Weyandt, L. L., y Swentosky, A. (2014). The physiology of executive functioning. En S. Goldstein y J. A. Naglieri (Eds.), *Handbook of executive functioning* (pp. 13–27). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8106-5_2

Clerc, J., Miller, P. H., y Cosnefroy, L. (2014). Young children's transfer of strategies: Utilization deficiencies, executive function, and metacognition. *Developmental Review*, *34*(4), 378–393. https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.10.002

Cloninger, C. R., Cloninger, K. M., Zwir, I., y Keltikangas-Järvinen, L. (2019). The complex genetics and biology of human temperament: A review of traditional

concepts in relation to new molecular findings. *Translational Psychiatry*, *9*(1), 290. https://doi.org/10.1038/s41398-019-0621-4

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.

College Board. (2008). *The Puerto Rico and Latin American office. Highlights of its contributions to education in an international and multicultural setting*. College Board. https://latam.collegeboard.org/publicaciones/the-puerto-rico-and-latin-america-office-1963-2008/

College Board. (2019). *National SAT® validity study—An overview for admissions and enrollment leaders*. College Board. https://satsuite.collegeboard.org/media/pdf/national-sat-validity-study-overview-admissions-enrollment-leaders.pdf

College Board. (2023). *Quiénes somos*. https://latam.collegeboard.org/quienes-somos/

Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.

Cruz, N. (2007). El poblamiento de Baja California y la influencia de la política de población en el periodo cardenista. *Estudios Fronterizos*, *8*(16), 91–122. https://doi.org/10.21670/ref.2007.16.a04

D'Amato, R. C., Crepeau-Hobson, F., Huang, L. V., y Geil, M. (2005). Ecological neuropsychology: An alternative to the deficit model for conceptualizing and serving students with learning disabilities. *Neuropsychology Review*, *15*(2), 97–103. https://doi.org/10.1007/s11065-005-7092-5

De Rijdt, C., Stes, A., Van Der Vleuten, C., y Dochy, F. (2013). Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review. *Educational Research Review*, *8*, 48–74. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.05.007

Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P., y Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, *3*, 429. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00429

Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savane, A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., y Zhou, N. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590

Departamento de Humanidades. (1994). *CETYS y humanismo*. CETYS Universidad.

Duckworth, A. L., Gendler, T. S., y Gross, J. J. (2016). Situational strategies for self-control. *Perspectives on Psychological Science*, *11*(1), 35–55. https://doi.org/10.1177/1745691615623247

Duckworth, A. L., y Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, *16*(12), 939–944. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x

Duckworth, A. L., Taxer, J. L., Eskreis-Winkler, L., Galla, B. M., y Gross, J. J. (2019). Self-control and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, *70*(1), 373–399. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103230

El Economista. (2021, marzo 1). Cronología de la pandemia en México. *El Economista*. https://www.eleconomista.com.mx/politica/Cronologia-de-la-pandemia-en-Mexico-20210301-0045.html

Ergen, B., y Kanadli, S. (2017). The effect of self-regulated learning strategies on academic achievement: A meta-analysis study. *Eurasian Journal of Educational Research*, (69), 55–74. https://doi.org/10.14689/ejer.2017.69.4

Espino-Díaz, L., Fernández-Caminero, G., Hernández-Lloret, C.-M., González-González, H., y Álvarez-Castillo, J.-L. (2021). Emotional intelligence and executive functions in the prediction of prosocial behavior in high school students: An interdisciplinary approach between neuroscience and education. *Children*, *8*(9), 759. https://doi.org/10.3390/children8090759

Faure, E. (1972). Learning to be: The world of education today and tomorrow. *Leonardo*, *8*(4), 354. https://doi.org/10.2307/1573042

Feldman, R. (2009). The development of regulatory functions from birth to 5 years: Insights from premature infants. *Child Development*, *80*(2), 544–561. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01278.x

Firth, A. M., Cavallini, I., Sütterlin, S., y Lugo, R. G. (2019). Mindfulness and self-efficacy in pain perception, stress and academic performance: The influence of mindfulness on cognitive processes. *Psychology Research and Behavior Management*, *12*, 565–574. https://doi.org/10.2147/PRBM.S206666

Fischer, K. W., Daniel, D. B., Immordino-Yang, M. H., Stern, E., Battro, A., y Koizumi, H. (2007). Why mind, brain, and education? Why now? *Mind, Brain, and Education*, *1*(1), 1–2. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00006.x

Fisher, J. D., y Fisher, W. A. (1992). Changing AIDS-risk behavior. *Psychological Bulletin*, *111*(3), 455–474. https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.3.455

Ford, J. K., y Weissbein, D. A. (1997). Transfer of training: An updated review and analysis. *Performance Improvement Quarterly*, *10*(2), 22–41. https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.1997.tb00047.x

Freud, S. (1927). *The ego and the id* (J. Strachey, Trad.; The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud, Vol. 19). Hogarth Press.

Gagné, R. M. (1968). Presidential address of division 15 learning hierarchies. *Educational Psychologist*, *6*(1), 1–9. https://doi.org/10.1080/00461526809528968

Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction* (4th ed.). Holt, Rinehart and Winston.

Gárate, A. (2022). *Criterios de admisión profesional 2023*. CETYS Universidad.

García-Molina, A., y Tirapu-Ustárroz, J. (2007). Validez ecológica en la exploración de las funciones ejecutivas. *Anales de Psicología*, *23*(2), 289–299. https://doi.org/10.6018/analesps

Gonzales, C., Linares, L., Peterson, H., Espinosa, J., y Bonilla, J. (2020). *Filosofía institucional y humanismo* [Rev. of *Filosofía institucional y humanismo*, por A. Garate]. CETYS Universidad. https://www.cetys.mx

Goswami, U. (2004). Neuroscience and education. *British Journal of Educational Psychology*, *74*(1), 1–14. https://doi.org/10.1348/000709904322848798

Goswami, U. (2006). Neuroscience and education: From research to practice? *Nature Reviews Neuroscience*, *7*(5), 406–413. https://doi.org/10.1038/nrn1907

Gratz, K. L., y Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *26*(1), 41–54. https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94

Grenell, A., y Carlson, S. M. (2021). Individual differences in executive function and learning: The role of knowledge type and conflict with prior knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*, *206*, 105079. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.105079

Grol, M., y De Raedt, R. (2021). The relationship between affective flexibility, spontaneous emotion regulation and the response to induced stress. *Behaviour Research and Therapy*, *143*, 103891. https://doi.org/10.1016/j.brat.2021.103891

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, *2*(3), 271–299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, *26*(1), 1–26. https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781

Halmo, S. M., Yamini, K. A., y Stanton, J. D. (2024). Metacognition and self-efficacy in action: How first-year students monitor and use self-coaching to move past metacognitive discomfort during problem solving. *CBE—Life Sciences Education*, *23*(2), ar13. https://doi.org/10.1187/cbe.23-08-0158

Hernández Barrios, A., y Camargo Uribe, Á. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: Una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *49*(2), 146–160. https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001

Heydarnejad, T., Ibrahim, K. A. A.-A., Abdelrasheed, N. S. G., y Rezvani, E. (2022). The effect of academic emotion regulation on EFL learners' core of self-assessment and academic buoyancy: A structural equation modeling. *Language Testing in Asia*, *12*(1), 57. https://doi.org/10.1186/s40468-022-00207-z

Hofmann, W., Friese, M., y Strack, F. (2009). Impulse and self-control from a dual-systems perspective. *Perspectives on Psychological Science*, *4*(2), 162–176. https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2009.01116.x

Holz, N. E., Tost, H., y Meyer-Lindenberg, A. (2020). Resilience and the brain: A key role for regulatory circuits linked to social stress and support. *Molecular Psychiatry*, *25*(2), 379–396. https://doi.org/10.1038/s41380-019-0551-9

Honken, N. B., y Ralston, P. A. S. (2013). High-achieving high school students and not so high-achieving college students: A look at lack of self-control, academic ability, and performance in college. *Journal of Advanced Academics*, *24*(2), 108–124. https://doi.org/10.1177/1932202X13482466

Howard-Jones, P., Holmes, W., Demetriou, S., Jones, C., Tanimoto, E., Morgan, O., Perkins, D., y Davies, N. (2015). Neuroeducational research in the design and use of a learning technology. *Learning, Media and Technology*, *40*(2), 227–246. https://doi.org/10.1080/17439884.2014.943237

Huertas Bustos, A. P., Vesga Bravo, G. J., y Galindo León, M. (2014). Validación del instrumento `Inventario de habilidades metacognitivas (MAI)´ con estudiantes colombianos. *Praxis & Saber*, *5*(10), 55–74. https://doi.org/10.19053/22160159.3022

Hung, W. (2013). Problem-based learning: A learning environment for enhancing learning transfer. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *2013*(137), 27–38. https://doi.org/10.1002/ace.20042

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (1960). *VIII censo general de población 1960: 8 de junio de 1960: Estado de Baja California*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/1290/702825413194/702825413194_2.pdf

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). (2022a). *Formación que transforma vidas*. Tecnológico de Monterrey. https://tec.mx/es/conocenos/formacion-que-transforma-vidas

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). (2022b). *Nuestra historia*. Tecnológico de Monterrey. https://tec.mx/es/conocenos/nuestra-historia

Inzlicht, M., Werner, K. M., Briskin, J. L., y Roberts, B. W. (2021). Integrating models of self-regulation. *Annual Review of Psychology*, *72*, 319–345. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-061020-105721

Jacques, S., y Zelazo, P. (2005). On the possible roots of cognitive flexibility. En B. D. Homer y C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *The development of social cognition and communication* (pp. 53–81). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. https://doi.org/10.4324/9781315805634

Jahitha Begum, A., Sathishkumar, A., y Rahman, T. H. (2021). Executive functioning skills, neurocognition, and academic achievement of UG students. En K. A. Thomas, J. V. Kureethara, y S. Bhattacharyya (Eds.), *Neuro-systemic applications in learning* (pp. 27–46). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-72400-9_2

James, W. (1890). *The principles of psychology* (Vol. 1). Henry Holt and Company.

Jarrell, A., Lajoie, S. P., Hall, N. C., y Horrocks, P. T. M. (2022). Antecedents and consequences of emotion regulation in STEM degree programs. *Innovative Higher Education*, *47*(3), 493–514. https://doi.org/10.1007/s10755-021-09587-1

Karbach, J., y Kray, J. (2021). Executive function training. En T. Strobach y J. Karbach (Eds.), *Cognitive training* (pp. 199–212). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-39292-5_14

Koh, J., Farruggia, S. P., Back, L. T., y Han, C. (2022). Self-efficacy and academic success among diverse first-generation college students: The mediating role of self-regulation. *Social Psychology of Education*, *25*(5), 1071–1092. https://doi.org/10.1007/s11218-022-09713-7

Kruglanski, A. W., Shah, J. Y., Fishbach, A., Friedman, R., Chun, Woo Young, y Sleeth-Keppler, D. (2002). A theory of goal systems. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 34, pp. 331–378). Elsevier. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(02)80008-9

Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (1a ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355

Lemos, M. S. (1999). Students' goals and self-regulation in the classroom. *International Journal of Educational Research*, *31*(6), 471–485. https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00016-6

Lezak, M. D. (Ed.). (2012). *Neuropsychological assessment* (5a ed.). Oxford University Press.

Li, M., Frieze, I. H., Nokes-Malach, T. J., y Cheong, J. (2013). Do friends always help your studies? Mediating processes between social relations and academic motivation. *Social Psychology of Education*, *16*(1), 129–149. https://doi.org/10.1007/s11218-012-9203-5

Lin, S., Mastrokoukou, S., Longobardi, C., Bozzato, P., Gastaldi, F. G. M., y Berchiatti, M. (2023). Students' transition into higher education: The role of self-efficacy, regulation strategies, and academic achievements. *Higher Education Quarterly*, *77*(1), 121–137. https://doi.org/10.1111/hequ.12374

Luria, A. R. (1966). *Higher cortical functions in man*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-7741-2

Lynn, S., y Basso, J. C. (2023). Effects of a neuroscience-based mindfulness meditation program on psychological health: Pilot randomized controlled trial. *JMIR Formative Research*, *7*, e40135. https://doi.org/10.2196/40135

Lyons, K. E., y Zelazo, P. D. (2011). Monitoring, metacognition, and executive function: Elucidating the role of self-reflection in the development of self-regulation. En J. B. Benson (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 40, pp. 379–412). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386491-8.00010-4

Maranna, S., Claassen, A., Joksimovic, S., Willison, J., Parange, N., y Costabile, M. (2025). Cognitive presence and self-regulated learning: Learning transfer in an online allied health course. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, *22*(1). https://doi.org/10.53761/h2gnev81

Matthews, S. C., Simmons, A. N., Arce, E., y Paulus, M. P. (2005). Dissociation of inhibition from error processing using a parametric inhibitory task during functional magnetic resonance imaging. *NeuroReport*, *16*(7), 755–760. https://doi.org/10.1097/00001756-200505120-00020

Maya Elcarte, N., y Rivero Rodrigo, S. (2012). Neurociencia y educación: Una aproximación interdisciplinar. *Encuentros multidisciplinares*, *14*(42). http://hdl.handle.net/10486/678991

Meltzer, L. (2014). Teaching executive functioning processes: Promoting metacognition, strategy use, and effort. En S. Goldstein y J. A. Naglieri (Eds.), *Handbook of executive functioning* (pp. 445–473). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8106-5_25

Miah, A. Q. (2016). *Applied statistics for social and management sciences*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0401-8

Milienos, F. S., Rentzios, C., Catrysse, L., Gijbels, D., Mastrokoukou, S., Longobardi, C., y Karagiannopoulou, E. (2021). The contribution of learning and mental health variables in first-year students' profiles. *Frontiers in Psychology*, *12*, 627118. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.627118

Mischel, W., Ebbesen, E. B., y Raskoff Zeiss, A. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, *21*(2), 204–218. https://doi.org/10.1037/h0032198

Moeller, R. W., Seehuus, M., y Peisch, V. (2020). Emotional intelligence, belongingness, and mental health in college students. *Frontiers in Psychology*, *11*, 93. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00093

Montañez, A., y Gárate, A. (2005). *El modelo educativo de CETYS Universidad*. CETYS Universidad.

Muijs, D., y Bokhove, C. (2020). *Metacognition and self-regulation: Evidence review*. Education Endowment Foundation. https://eric.ed.gov/?id=ED612286

Muñoz-Martínez, A. M., Vargas, R. M., y Hoyos-González, J. S. (2016). La Escala de Dificultades en Regulación Emocional (DERS): Análisis factorial en una muestra colombiana. *Acta Colombiana de Psicología*, *19*(1), 225–248. https://doi.org/10.14718/ACP.2016.19.1.10

Nouri, A. (2013). Practical strategies for enhancing interdisciplinary collaboration in neuroeducational studies. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, *1*(2), 94–100.

Nouri, A. (2016). The basic principles of research in neuroeducation studies. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, *4*(1), 59–66. https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1601059N

Ortega, J., y León, F. (2011). *Las edades del árbol: 50 años de CETYS Universidad*. CETYS Universidad. https://repositorio.cetys.mx/handle/60000/276

Paez Manjarrez, P., Maldonado Torres, F. A., Imperial Sosa, M. K., Samaniego Ojeda, J., Exzacarías Martínez, J. A., y Macías Villanueva, A. V. (2023). Diseño, construcción y validación de un instrumento para medir factores de riesgo en estudiantes universitarios de primer ingreso. *Revista Complutense de Educación*, *34*(2), 367–377. https://doi.org/10.5209/rced.79326

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, *8*, 422. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, *18*(4), 315–341. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9

Perkins, D. N., y Salomon, G. (1992). Transfer of learning. En *International Encyclopedia of Education* (2a ed., pp. 425–441). Pergamon Press.

Phelts, S., Linares, L., Estrada, A., Cabrera, J., Spears, A., Valencia, S., Rodriguez, R., y Gárate, A. (2002). *CETYS Universidad. 40 años de historia* (2002a ed.). Centro de Enseñanza Técnica y Superior.

Pineda, D. (2000). La función ejecutiva y sus trastornos. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, *30*(8), 764–768.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, *16*(4), 385–407. https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x

Piñera, D., y Carrillo, J. (Eds.). (2011). *Baja California a cien años de la revolución mexicana, 1910-2010*. Universidad Autónoma de Baja California; El Colegio de la Frontera Norte.

Ploskonka, R. A., y Servaty-Seib, H. L. (2015). Belongingness and suicidal ideation in college students. *Journal of American College Health*, *63*(2), 81–87. https://doi.org/10.1080/07448481.2014.983928

Posner, M. I. (1994). Attention: The mechanisms of consciousness. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *91*(16), 7398–7403. https://doi.org/10.1073/pnas.91.16.7398

Prather, J., Becker, B. A., Craig, M., Denny, P., Loksa, D., y Margulieux, L. (2020). What do we think we think we are doing?: Metacognition and self-regulation in programming. *Proceedings of the 2020 ACM Conference on International Computing Education Research*, 2–13. https://doi.org/10.1145/3372782.3406263

Pruessner, L., Barnow, S., Holt, D. V., Joormann, J., y Schulze, K. (2020). A cognitive control framework for understanding emotion regulation flexibility. *Emotion*, *20*(1), 21–29. https://doi.org/10.1037/emo0000658

Ritschel, L. A., Tone, E. B., Schoemann, A. M., y Lim, N. E. (2015). Psychometric properties of the Difficulties in Emotion Regulation Scale across demographic groups. *Psychological Assessment*, *27*(3), 944–954. https://doi.org/10.1037/pas0000099

Rivas, S. F., Saiz, C., y Ossa, C. (2022). Metacognitive strategies and development of critical thinking in higher education. *Frontiers in Psychology*, *13*, 913219. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913219

Robson, D. A., Allen, M. S., y Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *146*(4), 324–354. https://doi.org/10.1037/bul0000227

Roebers, C. M. (2017). Executive function and metacognition: Towards a unifying framework of cognitive self-regulation. *Developmental Review*, *45*, 31–51. https://doi.org/10.1016/j.dr.2017.04.001

Ron-Grajales, A., Sanz-Martin, A., Castañeda-Torres, R. D., Esparza-López, M., Ramos-Loyo, J., y Inozemtseva, O. (2021). Effect of mindfulness training on inhibitory control in young offenders. *Mindfulness*, *12*(7), 1822–1838. https://doi.org/10.1007/s12671-021-01643-3

Ross, A., y Willson, V. L. (2017). *Basic and advanced statistical tests: Writing results sections and creating tables and figures*. SensePublishers.

Roth, A., Ogrin, S., y Schmitz, B. (2016). Assessing self-regulated learning in higher education: A systematic literature review of self-report instruments. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *28*(3), 225–250. https://doi.org/10.1007/s11092-015-9229-2

Rothbart, M. K., Posner, M. I., y Kieras, J. (2006). Temperament, attention, and the development of self-regulation. En K. McCartney y D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 338–357). Blackwell Publishing Ltd. https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch17

Salehinejad, M. A., Ghanavati, E., Rashid, M. H. A., y Nitsche, M. A. (2021). *Hot and cold executive functions in the brain: A prefrontal-cingular network* [Preprint]. Open Science Framework. https://doi.org/10.31219/osf.io/5sghe

Salomon, G., y Perkins, D. N. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanism of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, *24*(2), 113–142. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402_1

Samaniego, M. (2006). *Breve historia de Baja California*. Porrúa.

Santelices, L., Williams, C., Soto, M., y Dougnac, A. (2014). Efecto del enfoque de autorregulación del aprendizaje en la enseñanza de conceptos científicos en estudiantes universitarios en ciencias de la salud. *Revista médica de Chile*, *142*(3), 375–381. https://doi.org/10.4067/S0034-98872014000300013

Schaeffner, S., Chevalier, N., Kubota, M., y Karbach, J. (2021). Metacognitive training. En T. Strobach y J. Karbach (Eds.), *Cognitive Training* (pp. 255–270). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-39292-5_18

Schuman-Olivier, Z., Trombka, M., Lovas, D. A., Brewer, J. A., Vago, D. R., Gawande, R., Dunne, J. P., Lazar, S. W., Loucks, E. B., y Fulwiler, C. (2020). Mindfulness and behavior change. *Harvard Review of Psychiatry*, *28*(6), 371–394. https://doi.org/10.1097/HRP.0000000000000277

Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6a ed.). Pearson.

Schuster, C., Stebner, F., Leutner, D., y Wirth, J. (2020). Transfer of metacognitive skills in self-regulated learning: An experimental training study. *Metacognition and Learning*, *15*(3), 455–477. https://doi.org/10.1007/s11409-020-09237-5

Schweizer, S., Gotlib, I. H., y Blakemore, S.-J. (2020). The role of affective control in emotion regulation during adolescence. *Emotion*, *20*(1), 80–86. http://dx.doi.org/10.1037/emo0000695

Servicio de Información Agroalimentaria y Pesquera. (2020, febrero 13). *Fundación de Baja California*. Gobierno de México. http://www.gob.mx/siap/articulos/fundacion-de-baja-california

Skinner, B. F. (1938). *The behaviour of organisms*. Appleton-Century-Crofts.

Stebner, F., Schuster, C., Weber, X.-L., Greiff, S., Leutner, D., y Wirth, J. (2022). Transfer of metacognitive skills in self-regulated learning: Effects on strategy application and content knowledge acquisition. *Metacognition and Learning*, *17*(3), 715–744. https://doi.org/10.1007/s11409-022-09322-x

Sun, J. C.-Y., Oh, Y. J., Seli, H., y Jung, M. (2017). Learning behavior and motivation of at-risk college students: The case of a self-regulatory learning class. *The Journal of At-Risk Issues*, *20*(2), 12–24.

Swanson, H. L., y McMurran, M. (2018). The impact of working memory training on near and far transfer measures: Is it all about fluid intelligence? *Child Neuropsychology*, *24*(3), 370–395. https://doi.org/10.1080/09297049.2017.1280142

Sweetman, R., Hovdhaugen, E., y Thomas, L. (2023). The (dis)integration of nursing students. Multiple transitions, fragmented integration and implications for retention. *Tertiary Education and Management*, *29*(1), 79–92. https://doi.org/10.1007/s11233-022-09106-7

Tang, Y.-Y. (2011). Mechanism of integrative body-mind training. *Neuroscience Bulletin*, *27*(6), 383–388. https://doi.org/10.1007/s12264-011-1141-2

Tang, Y.-Y., Ma, Y., Wang, J., Fan, Y., Feng, S., Lu, Q., Yu, Q., Sui, D., Rothbart, M. K., Fan, M., y Posner, M. I. (2007). Short-term meditation training improves attention and self-regulation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *104*(43), 17152–17156. https://doi.org/10.1073/pnas.0707678104

Tejeda, M. M., García, R. R., González-Forteza, C., y Palos, P. A. (2012). Propiedades psicométricas de la escala “Dificultades en la Regulación Emocional” en español (DERS-E) para adolescentes mexicanos. *Salud Mental*, *35*(6), 543–551. https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2012.066

Temircan, Z. (2023). Exploring the relationship between metacognition, emotional regulation and perceived stress among college students. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *15*(Supplement 1), 110–118. https://doi.org/10.18863/pgy.1246718

Teng, L. S. (2022a). Exploring the nexus of SRL strategies and individual differences. En L. S. Teng, *Self-regulated Learning and Second Language Writing* (Vol. 26, pp. 113–147). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99520-1_6

Teng, L. S. (2022b). Investigating the effectiveness of self-regulation strategy intervention. En L. S. Teng, *Self-regulated Learning and Second Language Writing* (Vol. 26, pp. 151–181). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99520-1_7

Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students’ academic performance, self-regulated learning strategies, and

motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, *66*, 101976. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed). University of Chicago Press.

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, *68*, 599–623. http://dx.doi.org/10.2307/2959965

Tirapu Ustárroz, J. (2007). La evaluación neuropsicológica. *Intervención Psicosocial*, *16*(2). https://doi.org/10.4321/S1132-05592007000200005

Tudge, J. R. H., y Winterhoff, P. A. (1993). Vygotsky, Piaget, and Bandura: Perspectives on the relations between the social world and cognitive development. *Human Development*, *36*(2), 61–81. https://doi.org/10.1159/000277297

UABC. (2023). *Historia – Universidad Autónoma de Baja California*. Universidad Autónoma de Baja California. https://www.uabc.mx/historia/

Valenzuela, R., Codina, N., Castillo, I., y Pestana, J. V. (2020). Young university students' academic self-regulation profiles and their associated procrastination: Autonomous functioning requires self-regulated operations. *Frontiers in Psychology*, *11*, 354. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00354

Vears, D. F., y Gillam, L. (2022). Inductive content analysis: A guide for beginning qualitative researchers. *Focus on Health Professional Education: A Multi-Professional Journal*, *23*(1), 111–127. https://doi.org/10.11157/fohpe.v23i1.544

Whiteside, S. P., y Lynam, D. R. (2001). The Five Factor Model and impulsivity: Using a structural model of personality to understand impulsivity. *Personality and Individual Differences*, *30*(4), 669–689. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00064-7

Wibrowski, C. R., Matthews, W. K., y Kitsantas, A. (2017). The role of a skills learning support program on first-generation college students' self-regulation, motivation, and academic achievement: A longitudinal study. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, *19*(3), 317–332. https://doi.org/10.1177/1521025116629152

Wiener, N. (1950). Cybernetics. *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*, *3*(7), 2–4. https://doi.org/10.2307/3822945

Wilby, J. (2022). Motivation, self-regulation, and writing achievement on a university foundation programme: A programme evaluation study. *Language Teaching Research*, *26*(5), 1010–1033. https://doi.org/10.1177/1362168820917323

Wimmer, L., Stockhausen, L., y Bellingrath, S. (2019). Improving emotion regulation and mood in teacher trainees: Effectiveness of two mindfulness trainings. *Brain and Behavior*, *9*(9). https://doi.org/10.1002/brb3.1390

Zarotti, N., Povah, C., y Simpson, J. (2020). Mindfulness mediates the relationship between cognitive reappraisal and resilience in higher education students. *Personality and Individual Differences*, *156*, 109795. https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109795

Zhang, Q., Wang, Z., Wang, X., Liu, L., Zhang, J., y Zhou, R. (2019). The effects of different stages of mindfulness meditation training on emotion regulation.

Frontiers in Human Neuroscience, *13*, 208. https://doi.org/10.3389/fnhum.2019.00208

Zhoc, K. C. H., King, R. B., Chung, T. S. H., Chen, J., y Yang, M. (2021). Emotional intelligence promotes optimal learning, engagement, and achievement: A mixed-methods study. *Current Psychology*, *42*(12). https://doi.org/10.1007/s12144-021-02294-2

Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, *11*(4), 307–313. https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. En *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–39). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, *41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B. J., y Schunk, D. H. (Eds.). (1989). *Self-regulated learning and academic achievement*. Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4

Apéndices

Apéndice A: Consentimiento informado y cuestionario sociodemográfico

Consentimiento informado para participar en el estudio "Evaluación de un programa formativo en habilidades metacognitivas y de regulación emocional en estudiantes universitarios"

Estimado/a participante,

Te extendemos una cordial invitación a formar parte de un proyecto de investigación que se encuentra en el marco de una tesis doctoral del programa de doctorado en educación de CETYS Universidad. El Titular del proyecto es el Mtro. Francisco Antonio Maldonado Torres. Tu participación en esta investigación es de gran importancia, ya que contribuirá al avance del conocimiento en el campo de la educación y la autorregulación estudiantil.

Antes de tomar una decisión sobre tu participación, es fundamental que tengas acceso a toda la información relevante sobre el estudio. A lo largo de este documento de Consentimiento Informado, te proporcionaremos detalles sobre el propósito del estudio, el procedimiento, la confidencialidad de tus datos y otros aspectos importantes que debes conocer antes de tomar una decisión informada.

Agradecemos tu interés y consideración en ser parte de esta investigación, la cual busca mejorar nuestra comprensión de la autorregulación en estudiantes universitarios. Te invitamos a leer detenidamente este consentimiento informado y, si decides participar, tu contribución será invaluable para el avance de la investigación educativa.

Objetivo del Estudio:

Desarrollar y evaluar un programa formativo en habilidades metacognitivas y de regulación emocional en estudiantes que cursan el primer año de educación superior.

Procedimiento:

Si decides participar, serás guiado a través de un proceso de sorteo para formar parte del grupo control o del grupo experimental. Posterior a esto, se te guiará en un proceso que implica completar una serie de cuestionarios en línea en dos momentos distintos. En un primer momento, antes de la intervención, proporcionarás información sociodemográfica y responderás a preguntas que nos permitirán conocer tu punto de partida en términos de habilidades metacognitivas, de regulación emocional y tu perfil de función ejecutiva.

Después de esta medición inicial, si fuiste sorteado en el grupo experimental, participarás en un programa de entrenamiento en autorregulación que constará de 12 sesiones, cada una con una duración de 1 hora. Durante estas sesiones, se te proporcionarán herramientas y estrategias para mejorar tus habilidades de autorregulación.

Luego del término del programa de entrenamiento, independientemente de si fuiste sorteado en el grupo experimental o control, llevarás a cabo una segunda medición, que se realizará de manera similar a la primera. Esto nos permitirá evaluar si la intervención ha tenido un impacto en tus estrategias de estudio y autorregulación.

Tu participación en ambas mediciones y en la intervención es fundamental para el éxito de este estudio y para comprender cómo el programa formativo en habilidades metacognitivas y de regulación emocional puede influir en tus prácticas de estudio.

Confidencialidad:

Tus respuestas serán tratadas con total confidencialidad. Para garantizar la protección de tus datos, se te asignará un número de identificación único que se utilizará en lugar de tu nombre o cualquier otra información personal. La información recopilada durante este estudio se utilizará exclusivamente para fines de investigación y análisis estadístico.

Todos los datos se mantendrán de manera anónima, y en ningún informe o publicación resultante se vincularán tus respuestas con tu identidad personal. Esto asegura que tus respuestas sean totalmente privadas y que tu participación sea confidencial en todo momento.

Voluntariedad y Retiro:

Tu participación en este estudio es completamente voluntaria y se compone de dos momentos o etapas de medición, al inicio del programa de formación de autorregulación y al finalizar. En cualquier momento, tienes la opción de retirarte sin que esto tenga consecuencias negativas. Tu decisión de participar o no en ambas etapas de medición no tendrá ningún efecto en tu estatus en la universidad ni en tu relación con el equipo de investigación.

Consentimiento:

Al marcar la casilla que indica que has leído y comprendido este consentimiento informado, y que estás de acuerdo en participar en el estudio, estarás otorgando tu consentimiento para que utilicemos tus respuestas con fines de investigación.

Si estás de acuerdo en participar, por favor procede marcando la casilla que indica tu consentimiento y continúa con el cuestionario.

Si tienes alguna pregunta sobre tus derechos como participante en esta investigación o sobre cualquier aspecto del estudio, puedes ponerte en contacto con:

Mtro. Francisco A. Maldonado Torres

Francisco.maldonado@cetys.mx

Estoy de acuerdo con participar [ ]

Cuestionario Sociodemográfico

Estimado/a participante:

Agradecemos tu disposición para participar en nuestro programa formativo en habilidades metacognitivas y de regulación emocional. Te pedimos que completes la siguiente sección de información. La información que proporciones será tratada de manera confidencial y se utilizará únicamente para fines de investigación.

Por favor, responde las siguientes preguntas:

1. Matrícula (Número de Identificación Estudiantil): [Campo para ingresar matrícula]

2. Nombre(s). Escribir en mayúsculas [Campo para ingresar nombre completo]

3. Apellidos. Escribir en mayúsculas [Campo para ingresar nombre completo]

3. Edad. Escribir en número entero tus años de edad. [Campo para ingresar edad en años]

4. Sexo. Características biológicas identificadas el nacer [Campo para seleccionar género]

a. Masculino

b. Femenino

5. Escuela en la que estás inscrito: [Campo para seleccionar campus]

6. Programa o carrera al que perteneces: [Campo para seleccionar carrera]

7. ¿Eres Estudiante Foráneo/a? [Campo para seleccionar opción]

a. No, no soy estudiante foráneo

b. Si, soy de fuera de la ciudad donde se ubica el campus

c. Si, soy de fuera de Baja California

d. Si, estoy fuera de México

8. ¿Eres Estudiante a Tiempo Completo? [Campo para seleccionar opción]

a. Si, me apoyan económicamente para ello

b. Si, me encuentro becado

c. No, trabajo y me apoyan económicamente

d. No, trabajo ya que me pago mis estudios

e. No, tengo otra obligación que absorbe mi tiempo

9. Durante la preparatoria, ¿Participaste en algún programa, taller o curso sobre autorregulación o regulación emocional?

a. Si

b. No

10. ¿En algún momento de tu vida has participado en algún programa, taller o curso sobre autorregulación o regulación emocional?

a. Si

b. No

11. ¿Cuál es tu estado civil?

a. Soltero

b. Casado

c. Unión libre

d. Divorciado

e. Viudo

11. ¿De qué preparatoria egresaste?: [Campo para ingresar nombre de la preparatoria]

12. ¿Cuál fue tu promedio general al egresar de la preparatoria?: [Campo para ingresar promedio]

13. ¿Actualmente te encuentra en algún tratamiento psicológico?

14. ¿Actualmente te encuentras en algún tratamiento psicofarmacológico?

15. ¿Cuentas con algún diagnóstico con respecto a tu bienestar mental?

16. En caso de que la pregunta anterior la hayas respondido de manera afirmativa, ¿qué diagnóstico tienes?

Apéndice B: BRIEF – A

BRIEF®-A

Behavior Rating Inventory of Executive Function®– Adult Version

SELF-REPORT FORM

SPANISH VERSION

Robert M. Roth, PhD, Peter K. Isquith, PhD, and Gerard A. Gioia, PhD

Instrucciones

En las páginas siguientes, se encuentra una lista de afirmaciones. Nos gustaría saber si ha tenido problemas con estas conductas durante el mes pasado. Intente responder todas las afirmaciones lo mejor que pueda. NO OMITA NINGUNA PREGUNTA. Indique su respuesta encerrando en un círculo la letra correspondiente.

N	si la conducta	**Nunca** es un problema
A	si la conducta	**A veces** es un problema
F	si la conducta	**Frecuentemente** es un problema

Por ejemplo, si **nunca** le cuesta tomar decisiones, deberá encerrar en un círculo la letra **N** en esta afirmación:

Me cuesta tomar decisiones (N) A F

Si se equivoca o desea modificar una respuesta, NO LA BORRE. Dibuje una "X" sobre la respuesta que desea modificar y luego señale con un círculo la respuesta correcta:

Me cuesta tomar decisiones (X) (A) F

Antes de comenzar a responder las preguntas, complete los espacios proporcionados en la parte superior de la página siguiente con su nombre, sexo, edad, fecha de nacimiento, fecha de hoy y los años y el nivel de estudios.

PAR • 16204 N. Florida Ave. • Lutz, FL 33549 • 1.800.331.8378 • www.parinc.com

Copyright © 1996, 1998, 2000, 2001, 2003, 2004, 2005, 2014 by PAR. All rights reserved. May not be reproduced in whole or in part in any form or by any means without written permission of PAR. This form is printed in red ink on carbonless paper. Any other version is unauthorized.

9 8 7 6 5 4 3 2 1 Reorder #RO-10732 Printed in the U.S.A.

WARNING! PHOTOCOPYING OR DUPLICATION OF THIS FORM WITHOUT PERMISSION IS A VIOLATION OF COPYRIGHT LAWS.

Nombre _____ Fecha de hoy ___/___/___

Sexo ☐ Masculino ☐ Femenino Edad _____ Fecha de nacimiento ___/___/___

Años de estudios:_____ Nivel de estudios: ☐ Escuela primaria/intermedia ☐ Escuela secundaria ☐ Universidad ☐ Maestría ☐ Doctorado ☐ Otro

Durante el mes pasado, ¿con qué frecuencia ha sido un *problema* cada una de las siguientes conductas?

N = Nunca A = A veces F = Frecuentemente

1.	Tengo arrebatos de ira	N	A	F
2.	Cometo errores por descuido al realizar las tareas	N	A	F
3.	Soy desorganizado(a)	N	A	F
4.	Me cuesta concentrarme en las tareas (como realizar los quehaceres, leer o trabajar)	N	A	F
5.	Doy golpecitos con los dedos o muevo las piernas compulsivamente	N	A	F
6.	Necesito que me recuerden que debo comenzar una tarea aun cuando tengo la voluntad de realizarla	N	A	F
7.	Tengo el armario desordenado	N	A	F
8.	Me cuesta cambiar de una actividad o una tarea a otra	N	A	F
9.	Me abruman las grandes tareas	N	A	F
10.	Olvido mi nombre	N	A	F
11.	Me cuestan los trabajos o las tareas que tienen más de un paso	N	A	F
12.	Exagero mis reacciones emocionales	N	A	F
13.	No me doy cuenta de que hago sentir mal a otras personas o de que se enojan hasta que es demasiado tarde	N	A	F
14.	Me cuesta prepararme para comenzar el día	N	A	F
15.	Me cuesta decidir el orden de prioridad de mis actividades	N	A	F
16.	Me cuesta quedarme sentado(a) y quieto(a)	N	A	F
17.	Me olvido de lo que estoy haciendo en medio de la actividad	N	A	F
18.	No verifico si hay errores en mi trabajo	N	A	F
19.	Tengo arrebatos emocionales sin razón	N	A	F
20.	Me la paso recostado(a) todo el tiempo	N	A	F
21.	Comienzo las tareas (como proyectos de cocina) sin tener los materiales necesarios	N	A	F
22.	Me cuesta aceptar que existen diferentes maneras de resolver problemas con el trabajo, los amigos o las tareas	N	A	F
23.	Hablo en los momentos menos oportunos	N	A	F
24.	Me equivoco al juzgar la dificultad o la facilidad de las tareas	N	A	F
25.	Me cuesta comenzar por mi cuenta	N	A	F
26.	Me cuesta no cambiar de tema cuando hablo	N	A	F
27.	Me canso	N	A	F
28.	Reacciono ante situaciones más emocionalmente que mis amigos	N	A	F
29.	Tengo problemas para esperar mi turno	N	A	F
30.	Los demás piensan que soy desorganizado(a)	N	A	F
31.	Pierdo las cosas (como llaves, dinero, billetera, deberes, etc.)	N	A	F
32.	Me cuesta buscar alternativas para resolver un problema cuando no encuentro una solución	N	A	F
33.	Reacciono exageradamente ante problemas pequeños	N	A	F
34.	No planifico con antelación las actividades futuras	N	A	F
35.	Tengo poca capacidad de concentración	N	A	F
36.	Hago comentarios sexuales inapropiados	N	A	F
37.	Cuando otras personas parecen estar enojadas conmigo, no comprendo la razón	N	A	F
38.	Tengo problemas para contar hasta tres	N	A	F

Durante el mes pasado, ¿con qué frecuencia ha sido un *problema* cada una de las siguientes conductas?

N = Nunca A = A veces F = Frecuentemente

39.	Tengo metas poco realistas	N	A	F
40.	Dejo el baño desordenado	N	A	F
41.	Cometo errores por descuido	N	A	F
42.	Me altero emocionalmente con facilidad	N	A	F
43.	Tomo decisiones que me causan problemas (legales, financieros, sociales)	N	A	F
44.	Me molesta tener que enfrentar cambios	N	A	F
45.	Tengo problemas para entusiasmarme con las cosas	N	A	F
46.	Me olvido de las instrucciones con facilidad	N	A	F
47.	Tengo buenas ideas, pero no las puedo poner en papel	N	A	F
48.	Cometo errores	N	A	F
49.	Me cuesta comenzar las tareas	N	A	F
50.	Digo las cosas sin pensar	N	A	F
51.	Mi furia es intensa pero desaparece rápidamente	N	A	F
52.	Me cuesta finalizar las tareas (como los quehaceres, el trabajo)	N	A	F
53.	Dejo todo para el último momento (las asignaciones, las rutinas y las tareas)	N	A	F
54.	Me cuesta finalizar una tarea por mi cuenta	N	A	F
55.	Los demás piensan que me distraigo fácilmente	N	A	F
56.	Tengo dificultades para recordar las cosas, aunque sea por pocos minutos (como direcciones y números telefónicos)	N	A	F
57.	Los demás piensan que soy demasiado emotivo(a)	N	A	F
58.	Hago las cosas deprisa	N	A	F
59.	Me irrito	N	A	F
60.	Dejo mi habitación o mi casa desordenadas	N	A	F
61.	Me perturban los cambios inesperados en mi rutina diaria	N	A	F
62.	Tengo problemas para decidir qué hacer en mi tiempo libre	N	A	F
63.	No planeo las tareas con antelación	N	A	F
64.	Las personas consideran que no pienso antes de actuar	N	A	F
65.	Me cuesta encontrar las cosas en mi habitación, armario o escritorio	N	A	F
66.	Me cuesta organizar las actividades	N	A	F
67.	Después de pasar un problema, no lo supero fácilmente	N	A	F
68.	Me cuesta hacer más de una cosa al mismo tiempo	N	A	F
69.	Mi estado de ánimo cambia con frecuencia	N	A	F
70.	No pienso en las consecuencias antes de actuar	N	A	F
71.	Me cuesta organizar el trabajo	N	A	F
72.	Me molesto rápido o fácilmente por pequeñas cosas	N	A	F
73.	Soy impulsivo(a)	N	A	F
74.	No recojo mis cosas	N	A	F
75.	Me cuesta completar mi trabajo	N	A	F

Apéndice C: Inventario de habilidades metacognitivas

INVENTARIO DE HABILIDADES METACOGNITIVAS

(Huertas Bustos et al., 2014)

A continuación, te presentamos una serie de preguntas sobre tu comportamiento o actitudes más comunes hacia tus trabajos y tareas académicas. Lee detenidamente cada pregunta y responde qué tanto el enunciado te describe a ti; no en términos de cómo piensas que debería ser, o de lo que otros piensan de ti. No hay respuestas correctas o incorrectas. Tus respuestas serán absolutamente confidenciales y únicamente serán empleadas para propósitos investigativos. Por favor contesta todos los enunciados. No te entretengas demasiado en cada pregunta; si en alguna tienes dudas, anota tu primera impresión.

En cada afirmación marca de 1 a 5 (usa el 3 el menor número de veces que sea posible) teniendo en cuenta que:

1	**2**	**3**	**4**	**5**
Completamente en desacuerdo	*En desacuerdo*	*Ni en desacuerdo ni de acuerdo*	*De acuerdo*	*Completamente de acuerdo*

1. Me pregunto constantemente si estoy alcanzando mis metas	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

2. Pienso en varias maneras de resolver un problema antes de responderlo	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
3. Intento utilizar estrategias que me han funcionado en el pasado	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
4. Mientras estudio organizo el tiempo para poder acabar la tarea	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
5. Soy consciente de los puntos fuertes y débiles de mi inteligencia	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6. Pienso en lo que realmente necesito aprender antes de empezar una tarea	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
7. Cuando termino un examen sé cómo me ha ido	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
8. Me propongo objetivos específicos antes de empezar una tarea	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
9. Voy más despacio cuando me encuentro con información importante	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
10. Tengo claro qué tipo de información es más importante aprender	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
11. Cuando resuelvo un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
12. Soy bueno para organizar información	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
13. Conscientemente centro mi atención en la información que es importante	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
14. Utilizo cada estrategia con un propósito específico	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
15. Aprendo mejor cuando ya conozco algo sobre el tema	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
16. Sé qué esperan los profesores que yo aprenda	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
17. Se me facilita recordar la información	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
18. Dependiendo de la situación utilizo diferentes estrategias de aprendizaje	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
19. Cuando termino una tarea me pregunto si había una manera más fácil de hacerla	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
20. Cuando me propongo aprender un tema, lo consigo	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

21. Repaso periódicamente para ayudarme a entender relaciones importantes	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
22. Me hago preguntas sobre el tema antes de empezar a estudiar	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
23. Pienso en distintas maneras de resolver un problema y escojo la mejor	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
24. Cuando termino de estudiar hago un resumen de lo que he aprendido	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
25. Pido ayuda cuando no entiendo algo	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
26. Puedo motivarme para aprender cuando lo necesito	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
27. Soy consciente de las estrategias que utilizo cuando estudio	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
28. Mientras estudio analizo de forma automática la utilidad de las estrategias que uso	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
29. Uso los puntos fuertes de mi inteligencia para compensar mis debilidades	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
30. Centro mi atención en el significado y la importancia de la información nueva	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
31. Me invento mis propios ejemplos para poder entender mejor la información	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
32. Me doy cuenta de si he entendido algo o no.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
33. Utilizo de forma automática estrategias de aprendizaje útiles	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
34. Cuando estoy estudiando, de vez en cuando hago una pausa para ver si estoy entendiendo	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
35. Sé en qué situación será más efectiva cada estrategia	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
36. Cuando termino una tarea me pregunto hasta qué punto he conseguido mis objetivos	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
37. Mientras estudio hago dibujos o diagramas que me ayuden a entender	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
38. Después de resolver un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
39. Intento expresar con mis propias palabras la información nueva	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

40. Cuando no logro entender un problema cambio las estrategias	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
41. Utilizo la estructura y la organización del texto para comprender mejor	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
42. Leo cuidadosamente los enunciados antes de empezar una tarea	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
43. Me pregunto si lo que estoy leyendo está relacionado con lo que ya sé	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
44. Cuando estoy confundido me pregunto si lo que suponía era correcto o no	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
45. Organizo el tiempo para lograr mejor mis objetivos	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
46. Aprendo más cuando me interesa el tema	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
47. Cuando estudio intento hacerlo por etapas	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
48. Me fijo más en el sentido global que en el específico	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
49. Cuando aprendo algo nuevo me pregunto si lo entiendo bien o no	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
50. Cuando termino una tarea me pregunto si he aprendido lo máximo posible	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
51. Cuando la información nueva es confusa, me detengo y la repaso	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
52. Me detengo y releo cuando estoy confundido	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

Apéndice D: Escala de dificultades en regulación emocional

Escala de dificultades en regulación emocional

(Tejeda et al., 2012)

Instrucciones: Por favor, indique con una X con qué frecuencia se le pueden aplicar a usted las siguientes afirmaciones.

1	2	3	4	5
Casi nunca	A veces	La mitad del tiempo	La mayoría de las veces	Casi siempre

N°	Pregunta	1	2	3	4	5
1	Tengo claros mis sentimientos	x				
2	Pongo atención a como me siento	X				
3	Mis emociones me sobrepasan y están fuera de control					
4	No tengo idea de cómo me siento					
5	Me cuesta trabajo entender por qué me siento como me siento					
6	Le hago caso a mis sentimientos	X				
7	Se exactamente cómo me siento	X				
8	Estoy confundido/a por cómo me siento					
9	Cuando me siento mal puedo reconocer cómo me siento	x				

10	Me enojo conmigo mismo por sentirme de esa manera					
11	Me cuesta trabajo hacer mis deberes					
12	Me cuesta trabajo ocuparme de otras cosas					
13	Creo que así me sentiré por mucho tiempo					
14	Me cuesta trabajo concentrarme					
15	Me cuesta trabajo controlar lo que hago					
16	Siento que soy débil					
17	Me siento culpable por sentirme de esa manera					
18	Creo que no hay nada que pueda hacer para sentirme mejor					
19	Me molesto conmigo mismo/a por sentirme de esa manera					
20	Me empiezo a sentir muy mal conmigo mismo/a					
21	Creo que no puedo hacer otra cosa que dejarme llevar por cómo me siento					
22	Pierdo el control de como me porto					
23	Se me dificulta pensar en algo más					

24	Me toma mucho tiempo sentirme mejor					

Apéndice E: Programa formativo en habilidades metacognitivas y de regulación emocional

Sesión informativa previa al inicio del programa

Tiempo (minutos)	Tema	Actividad o técnica	Guion de la actividad	Recursos y materiales
10	Presentación de generalidades	Presentación oral por el docente	En la reunión informativa de inicio de semestre que el Centro de Desarrollo Estudiantil ofrece para informar a los estudiantes de nuevo ingreso sobre las características del programa de apoyo universitario, se le otorgarán 10 minutos al proyecto para brindar la información del proyecto. El presentador informará brevemente sobre la estructura del programa, los horarios y las fechas relevantes.	- Presentación 1 (apéndice G) - Presentación de PowerPoint. - Proyector

Módulo Medición Pre
Sesión 1 Nombre: Pre

Propósito de la sesión

Realizar el encuadre del programa y la medición Pre

Fase	Tiempo (minutos)	Tema	Actividad o técnica	Guion de la actividad	Recursos y materiales
Apertura	10	Bienvenida al programa	Presentación oral por el docente	Inicio: el docente entra al salón y saluda cordialmente a los estudiantes. Pase de lista: se realiza un breve pase de lista para confirmar la asistencia y conocer a los participantes. Introducción al programa: el docente utiliza una presentación de PowerPoint para mostrar el programa general del curso, destacando los objetivos y la importancia de cada sesión. Encuadre de la sesión: se informa que la sesión actual incluirá una evaluación inicial para establecer una línea base de las competencias de los estudiantes. Se motiva a los estudiantes a participar activamente.	- Presentación 1 (apéndice G) - Presentación de PowerPoint. - Proyector

Desarrollo	40	Evaluación	Cuestionario	Instrucciones para el cuestionario: el docente explica cómo acceder al cuestionario digital, proporcionando una liga directa o un código QR. Se asegura de que todos los estudiantes puedan acceder sin problemas. Realización del cuestionario: los estudiantes completan el cuestionario en sus dispositivos. El docente circula por el aula para asistir a cualquier estudiante que tenga dificultades técnicas o preguntas sobre el cuestionario.	Batería de cuestionarios de Medición Pre - Presentación de PowerPoint. - Proyector
Cierre	10	Momento de preguntas y respuestas		Resolución de dudas: el docente invita a los estudiantes a compartir sus opiniones sobre el encuadre y resolver cualquier duda que puedan tener. Se fomenta un ambiente abierto y de apoyo. Revisión del calendario: se revisa el calendario del programa, enfatizando las fechas importantes y solicitando a los estudiantes su compromiso con la asistencia y participación activa en las próximas sesiones. Cierre de la sesión: el docente cierra la sesión recordando a los estudiantes la importancia de lo que aprenderán en el curso y cómo esto puede beneficiar su desarrollo académico y personal.	

Módulo 1. Fundamentos
Sesión 2 Nombre Atención

Propósito de la sesión

Introducir a los participantes al tema de la relación mente y conducta con énfasis al proceso atencional

Fase	Tiempo (minutos)	Tema	Actividad o técnica	Guion de la actividad	Recursos y materiales
Apertura	5	Saludo de bienvenida a la sesión		El docente se presenta y saluda de manera general al grupo. Procede a realizar la siguiente pregunta: • ¿Cómo se sienten en estos momentos? Después de un par de participaciones por parte de los estudiantes, el docente explicará que la pregunta realizada lleva a que focalicemos la atención en el aquí y ahora en nuestros procesos internos y que en medida de que contemos con las herramientas adecuadas de la atención en este tipo de análisis, más descriptivas y profundas serán nuestras respuestas. Esta reflexión se liga con la fase siguiente.	

Desarrollo	20	Relación mente y conducta	Presentación oral por el docente	Presentación del tema: el docente inicia la presentación sobre la relación mente y conducta utilizando PowerPoint, explicando cómo estos conceptos son fundamentales para entender el comportamiento humano y la importancia del proceso atencional. Interacción: durante la presentación, el docente invita a los estudiantes a pensar en ejemplos de su vida diaria donde estos conceptos se apliquen. Clarificación y ejemplos: se clarifican conceptos complejos con ejemplos concretos, haciendo la información más accesible y relatable.	Presentación 2 del apéndice G - Presentación de PowerPoint. - Proyector

30	Atención focalizada	Ejercicio guiado	Preparación: el docente solicita a los estudiantes que aparten todos los distractores y se preparen para la actividad. Se explica brevemente qué esperar y cómo participar activamente. Instrucciones detalladas: se dan instrucciones específicas para el ejercicio, revisando los requisitos detallados en el ejercicio 1 del apéndice h. Confirmación: el docente solicita una confirmación verbal del grupo para asegurarse de que todos están listos y entienden lo que se va a hacer. Ejecución del ejercicio: se realiza el ejercicio guiado, durante el cual el docente monitorea y asiste según sea necesario. Transición al cierre: una vez concluido el ejercicio, el docente facilita una breve discusión sobre las experiencias de los estudiantes durante la actividad.	Ejercicio 1 del apéndice H -

Cierre	5	Momento de preguntas y respuestas	Invitación a preguntar: el docente invita a los estudiantes a expresar cualquier duda que tengan sobre la sesión del día, animándoles a compartir sus pensamientos y preguntas. Interacción: se responde a las preguntas, proporcionando clarificaciones adicionales y ejemplos si es necesario. Cierre de la sesión: el docente resume los puntos clave del día y motiva a los estudiantes a utilizar lo aprendido en sus actividades diarias. Se anuncia la próxima sesión y se alienta la asistencia continua.	- -

Módulo			1. Fundamento		
Sesión	3	Nombre	Automonitoreo y abstracción		

Propósito de la sesión

Proporcionar herramientas de análisis de conducta y los procesos implicados que facilitan el adecuado análisis

Fase	Tiempo (minutos)	Tema	Actividad o técnica	Guion de la actividad	Recursos y materiales
Apertura	5	Cuestionario de inicio de sesión		Distribución de material: el docente distribuye las hojas con el cuestionario de aplicación y transferencia a cada estudiante, asegurándose de que todos tengan una copia. Instrucciones: el docente explica el propósito del cuestionario, que es evaluar cómo los estudiantes pueden aplicar y transferir lo aprendido en situaciones prácticas. Inicio del cuestionario: los estudiantes comienzan a completar el cuestionario. El docente circula por el aula para asegurarse de que todos entienden las preguntas y para responder a cualquier duda inicial.	Cuestionario se encuentre en el apéndice F Hojas con el cuestionario impreso

Desarrollo	25	Automonitoreo y abstracción	Presentación oral por el docente	Introducción al tema: el docente inicia la presentación en PowerPoint que explica qué es el automonitoreo, su importancia en la autorregulación, y el proceso de abstracción. Detalles y ejemplos: se proporcionan ejemplos prácticos que demuestran cómo el automonitoreo puede aplicarse en la vida diaria y cómo la abstracción ayuda en el proceso de aprendizaje. Interacción activa: el docente invita a los estudiantes a compartir experiencias donde hayan aplicado, o podrían aplicar, automonitoreo.	Presentación 3 del apéndice G - Presentación de PowerPoint. - Proyector

25	Ejercicio práctico	Diagrama	Selección de conducta: los estudiantes seleccionan una conducta personal para analizar. Explicación del diagrama: el docente presenta un esquema de análisis en cadena, explicando cada parte del proceso y cómo se relaciona con las consecuencias de la conducta. Desarrollo del diagrama: bajo la guía del docente, cada estudiante trabaja en su diagrama, identificando causas, efectos y posibles soluciones para la conducta elegida. Revisión y discusión: finalizada la actividad, se revisan algunos ejemplos de diagramas de los estudiantes, discutiendo las diferentes percepciones y abordajes.	Esquema 1. Análisis de cadena. Véase apéndice I - Impresiones del esquema cognitivo 1

Cierre	5	Momento de preguntas y respuestas	Invitación a preguntar: el docente invita a los estudiantes a expresar cualquier duda que tengan sobre la sesión del día, animándolos a compartir sus pensamientos y preguntas. Interacción: se responde a las preguntas, proporcionando clarificaciones adicionales y ejemplos si es necesario. Cierre de la sesión: el docente resume los puntos clave del día y motiva a los estudiantes a utilizar lo aprendido en sus actividades diarias. Se anuncia la próxima sesión y se alienta la asistencia continua.	- -

Módulo 1. Fundamento
Sesión 4 Automonitoreo en la práctica

Propósito de la sesión

Aplicar técnicas de automonitoreo y abstracción en situaciones variadas para reforzar habilidades de análisis y reflexión crítica en contextos grupales y personales.

Fase	Tiempo (minutos)	Tema	Actividad o técnica	Guion de la actividad	Recursos y materiales
Apertura	5	Cuestionario de inicio de sesión		Distribución de material: el docente distribuye las hojas con el cuestionario de aplicación y transferencia a cada estudiante, asegurándose de que todos tengan una copia. Instrucciones: el docente explica el propósito del cuestionario, que es evaluar cómo los estudiantes pueden aplicar y transferir lo aprendido en situaciones prácticas. Inicio del cuestionario: los estudiantes comienzan a completar el cuestionario. El docente circula por el aula para asegurarse de que todos entienden las preguntas y para responder a cualquier duda inicial.	Cuestionario se encuentre en el apéndice F Hojas con el cuestionario impreso

Desarrollo	40	Ejercicio guiado de automonitoreo y abstracción	Aprendizaje basado en problemas	Selección de situaciones: el docente solicita a los estudiantes que seleccionen una situación personal en contextos distintos: familiar, con amigos, académica y en un equipo de trabajo. Explicación del proceso: el docente presenta brevemente cómo utilizar la herramienta de análisis en cadena para evaluar estas situaciones, destacando cómo identificar causas, consecuencias y posibles soluciones. Análisis individual: los estudiantes trabajan individualmente durante 20 minutos, utilizando el esquema de análisis en cadena para desglosar cada situación. El docente circula para ofrecer asistencia y aclarar dudas. Formación de equipos: después del trabajo individual, los estudiantes forman equipos de 4 para compartir y discutir sus análisis. Discusión en equipo: en los equipos, cada estudiante presenta su análisis y recibe retroalimentación de sus compañeros, lo que permite un enriquecimiento mutuo de perspectivas.	Presentación 4, apéndice G - Ejercicio 2. 3 y 4 del apéndice I

10	Presentación de resultados de la discusión de equipos.	Plenaria	Reintegración al grupo grande: los estudiantes regresan a sus lugares originales en el aula. Compartir experiencias: el docente abre el piso para que los estudiantes compartan sus experiencias durante el análisis. Cada estudiante reflexiona sobre lo aprendido al compartir y escuchar a sus compañeros. Evaluación del análisis: los estudiantes deben responder a la pregunta: “del 1 al 100, ¿qué tan acertado consideras que ha sido tu análisis?” Esto fomenta la autoevaluación y la reflexión crítica. Participación activa: el docente facilita la discusión, asegurando que todos los estudiantes tengan oportunidad de participar. Se respetan los tiempos asignados para mantener el flujo de la actividad. Cierre de la actividad: tras la discusión, el docente resume los puntos clave aprendidos y destaca la importancia de aplicar estas técnicas en diversas situaciones de la vida.	-	-

Cierre	5	Momento de preguntas y respuestas	Invitación a preguntar: el docente invita a los estudiantes a expresar cualquier duda que tengan sobre la sesión del día, animándolos a compartir sus pensamientos y preguntas. Interacción: se responde a las preguntas, proporcionando clarificaciones adicionales y ejemplos si es necesario. Cierre de la sesión: el docente resume los puntos clave del día y motiva a los estudiantes a utilizar lo aprendido en sus actividades diarias. Se anuncia la próxima sesión y se alienta la asistencia continua.	- -

Módulo 2. Estrategia y práctica
Sesión 5 Nombre Identificación de emociones

Propósito de la sesión

Identificar y describir emociones básicas y complejas mediante un modelo cognitivo-conductual para fomentar el autoconocimiento emocional.

Fase	Tiempo (minutos)	Tema	Actividad o técnica	Guion de la actividad	Recursos y materiales
Apertura	5	Cuestionario de inicio de sesión		Distribución de material: el docente distribuye las hojas con el cuestionario de aplicación y transferencia a cada estudiante, asegurándose de que todos tengan una copia. Instrucciones: el docente explica el propósito del cuestionario, que es evaluar cómo los estudiantes pueden aplicar y transferir lo aprendido en situaciones prácticas. Inicio del cuestionario: los estudiantes comienzan a completar el cuestionario. El docente circula por el aula para asegurarse de que todos entienden las preguntas y para responder a cualquier duda inicial.	Cuestionario se encuentre en el apéndice F Hojas con el cuestionario impreso

Desarrollo	30	Bases teóricas sobre emociones	Presentación oral por el docente	Introducción al tema: el docente comienza la sesión con una introducción sobre la importancia de entender las emociones y su impacto en el comportamiento humano. Se usará una presentación de PowerPoint para ilustrar los puntos clave. Explicación de conceptos: se presentan los procesos subyacentes de las emociones, describiendo cómo se generan y cómo afectan nuestras decisiones y acciones diarias. Se introducen las emociones básicas como la alegría, tristeza, ira, miedo y sorpresa. Visualización y ejemplos: el docente utiliza gráficos y ejemplos de situaciones cotidianas para explicar cómo diferentes emociones pueden ser identificadas y manejadas. Interacción con los estudiantes: se alienta a los estudiantes a hacer preguntas y compartir experiencias relacionadas con la identificación de emociones en situaciones personales.	Presentación 5 del apéndice G - Presentación de PowerPoint. - Proyector

20	Descripción de emociones	Plenaria	Explicación del modelo: el docente presenta un modelo cognitivo conductual para describir emociones, mostrando un diagrama que ilustra cómo identificar y verbalizar las emociones de manera efectiva. Ejercicio práctico: se distribuyen hojas con el esquema y descripciones de emociones. Los estudiantes son guiados a través de un ejercicio donde deben identificar y describir emociones basadas en escenarios hipotéticos proporcionados. Discusión en grupo: los estudiantes comparten sus descripciones con el grupo. El docente facilita la discusión, enfocándose en cómo las emociones pueden ser entendidas y comunicadas de manera más clara. Retroalimentación y reflexión: el docente ofrece retroalimentación sobre las descripciones de los estudiantes y discute la importancia de ser conscientes de nuestras emociones en la regulación de las respuestas emocionales.	Modelo para describir emociones. Véase esquema 5, 6 y 7 del apéndice I Hojas con descripciones de las emociones.

Cierre	5	Momento de preguntas y respuestas	Invitación a preguntar: el docente invita a los estudiantes a expresar cualquier duda que tengan sobre la sesión del día, animándolos a compartir sus pensamientos y preguntas. Interacción: se responde a las preguntas, proporcionando clarificaciones adicionales y ejemplos si es necesario. Cierre de la sesión: el docente resume los puntos clave del día y motiva a los estudiantes a utilizar lo aprendido en sus actividades diarias. Se anuncia la próxima sesión y se alienta la asistencia continua.	- -

Módulo 2. Estrategia y práctica
Sesión 6 Nombre Esquemas de acción

Propósito de la sesión

Comprender y practicar esquemas de acción a través del análisis de situaciones cotidianas para mejorar la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Fase	Tiempo (minutos)	Tema	Actividad o técnica	Guion de la actividad	Recursos y materiales
Apertura	5	Cuestionario de inicio de sesión		Distribución de material: el docente distribuye las hojas con el cuestionario de aplicación y transferencia a cada estudiante, asegurándose de que todos tengan una copia. Instrucciones: el docente explica el propósito del cuestionario, que es evaluar cómo los estudiantes pueden aplicar y transferir lo aprendido en situaciones prácticas. Inicio del cuestionario: los estudiantes comienzan a completar el cuestionario. El docente circula por el aula para asegurarse de que todos entienden las preguntas y para responder a cualquier duda inicial.	Cuestionario se encuentre en el apéndice F Hojas con el cuestionario impreso

Desarrollo	50	Esquemas de acción. Diagramas cognitivo conductuales	Presentación oral por el docente con participación activa de los estudiantes	Introducción al tema: el docente comienza la sesión explicando el concepto de "esquemas de acción" y cómo estos influyen en la percepción y la conducta en diferentes situaciones. Presentación de esquemas: utilizando una presentación de PowerPoint, el docente presenta cada uno de los esquemas de acción detallados en los apéndices (8, 9, 10, 11). La presentación incluirá definiciones, ejemplos y aplicaciones prácticas de cada esquema. Participación activa: después de explicar cada esquema, el docente invita a los estudiantes a aplicar el esquema recién discutido a situaciones reales de su vida cotidiana o académica. Los estudiantes reflexionarán y compartirán cómo podrían utilizar estos esquemas para entender y manejar mejor sus respuestas en diversas situaciones. Análisis y discusión: los estudiantes discuten en pequeños grupos sus análisis, facilitando el intercambio de ideas y la profundización en el entendimiento de cada esquema. Retroalimentación y aclaraciones: el docente recorre la clase, ofreciendo retroalimentación y aclarando dudas. Esta	Presentación 6 del apéndice G y esquema 8,9,10 y 11 del apéndice I - Presentación de PowerPoint. - Proyector - Impresiones de los esquemas de acción.

			interacción también permite al docente ajustar la explicación de los esquemas según las necesidades de comprensión de los estudiantes. Resumen de la actividad: al final de la sesión, se realiza un resumen colectivo, donde los estudiantes expresan cómo este conocimiento podría aplicarse en su vida académica y personal.	
	5	Momento de preguntas y respuestas	Invitación a preguntar: el docente invita a los estudiantes a expresar cualquier duda que tengan sobre la sesión del día, animándolos a compartir sus pensamientos y preguntas. Interacción: se responde a las preguntas, proporcionando clarificaciones adicionales y ejemplos si es necesario.	- -
Cierre			Cierre de la sesión: el docente resume los puntos clave del día y motiva a los estudiantes a utilizar lo aprendido en sus actividades diarias. Se anuncia la próxima sesión y se alienta la asistencia continua.	

Módulo 2. Estrategia y práctica
Sesión 7 Nombre Metáforas y analogías

Propósito de la sesión

Utilizar metáforas y analogías para conceptualizar y reforzar el entendimiento y manejo de esquemas de pensamiento y emociones.

Fase	Tiempo (minutos)	Tema	Actividad o técnica	Guion de la actividad	Recursos y materiales
Apertura	5	Cuestionario de inicio de sesión		Distribución de material: el docente distribuye las hojas con el cuestionario de aplicación y transferencia a cada estudiante, asegurándose de que todos tengan una copia. Instrucciones: el docente explica el propósito del cuestionario, que es evaluar cómo los estudiantes pueden aplicar y transferir lo aprendido en situaciones prácticas. Inicio del cuestionario: los estudiantes comienzan a completar el cuestionario. El docente circula por el aula para asegurarse de que todos entienden las preguntas y para responder a cualquier duda inicial.	Cuestionario se encuentre en el apéndice F Hojas con el cuestionario impreso

Desarrollo	15	Analogía: caja de herramientas de jardinería	Ejercicio guiado	Introducción a la analogía: el docente introduce la analogía de una caja de herramientas de jardinería, donde cada herramienta representa un esquema, valor o hábito que los estudiantes han aprendido. Representación visual: cada estudiante recibe hojas blancas y lápices para dibujar su propia caja de herramientas, identificando y representando las 'herramientas' personales que consideran más valiosas para su desarrollo. Aplicación práctica: el docente plantea varios escenarios de la vida diaria. Los estudiantes deben decidir y discutir qué herramientas usarían para manejar cada situación, fomentando la reflexión sobre la aplicación práctica de sus aprendizajes.	Instrucciones del ejercicio 2. Véase apéndice H - Hojas blancas - Lápices

15	Analogía: jardín del crecimiento personal	Ejercicio guiado	Creación del jardín: los estudiantes continúan en la misma hoja, dibujando un jardín que simboliza su crecimiento personal. Se les pide imaginar y representar emociones, conductas y rasgos personales como diferentes tipos de plantas. Reflexión sobre el cuidado: a medida que dibujan, el docente guía una reflexión sobre cómo cuidan las plantas (aspectos personales) que desean que crezcan y prosperen, comparándolo con la necesidad de constancia y atención en su crecimiento personal.

20	Analogía: rio de pensamientos	Ejercicio guiado	Dibujo del río: los estudiantes dibujan un río al lado de su jardín. Se les pide que agreguen hojas de árbol, ramas y otros elementos que pueden ser llevados por la corriente. Asignación de pensamientos y emociones: cada objeto flotante en el río representa un pensamiento o una emoción. Los estudiantes asignan pensamientos y emociones positivas y negativas a estos objetos. Discusión sobre la mente: el docente explica cómo la mente puede ser como un río, donde algunos pensamientos y emociones deben ser retenidos mientras otros se dejan pasar. Se fomenta la discusión sobre cómo esta práctica puede ayudar en la gestión emocional y mental.

Cierre	5	Momento de preguntas y respuestas	Invitación a preguntar: el docente invita a los estudiantes a expresar cualquier duda que tengan sobre la sesión del día, animándolos a compartir sus pensamientos y preguntas. Interacción: se responde a las preguntas, proporcionando clarificaciones adicionales y ejemplos si es necesario. Cierre de la sesión: el docente resume los puntos clave del día y motiva a los estudiantes a utilizar lo aprendido en sus actividades diarias. Se anuncia la próxima sesión y se alienta la asistencia continua.

Módulo		2. Estrategia y práctica	
Sesión	8	Nombre	Práctica de regulación emocional

Propósito de la sesión

Practicar técnicas de regulación emocional en un contexto grupal, identificando emociones y reflexionando sobre su manejo efectivo.

Fase	Tiempo (minutos)	Tema	Actividad o técnica	Guion de la actividad	Recursos y materiales

Apertura	5	Cuestionario de inicio de sesión		Distribución de material: el docente distribuye las hojas con el cuestionario de aplicación y transferencia a cada estudiante, asegurándose de que todos tengan una copia. Instrucciones: el docente explica el propósito del cuestionario, que es evaluar cómo los estudiantes pueden aplicar y transferir lo aprendido en situaciones prácticas. Inicio del cuestionario: los estudiantes comienzan a completar el cuestionario. El docente circula por el aula para asegurarse de que todos entienden las preguntas y para responder a cualquier duda inicial.	Cuestionario se encuentre en el apéndice F Hojas con el cuestionario impreso
Desarrollo	40	Regulación emocional	Ejercicio guiado	Actividad: el docente inicia el taller titulado "¿cómo hacer amigos?", diseñado para fomentar habilidades sociales y de comunicación entre los estudiantes. Uso de esquemas de acción: tras concluir las actividades interactivas, el docente guía a los estudiantes a través del proceso de identificación de las emociones surgidas, utilizando el modelo de identificación de emociones y los esquemas de acción (esquemas 6, 8, 9, 10 y 11). Reflexión guiada: los estudiantes reflexionan sobre cómo manejaron sus emociones durante el taller y discuten estrategias para manejarlas efectivamente en el futuro.	Taller “¿cómo hacer amigos?” Ejercicio 3 del apéndice H Esquemas 6, 8,9,10 y 11 del apéndice I: - Diagrama del modelo para describir emociones. - Hojas con descripciones de las emociones. - Hojas con el formato de reflexión individual

Cierre	5	Momento de preguntas y respuestas	Invitación a preguntar: el docente invita a los estudiantes a expresar cualquier duda que tengan sobre la sesión del día, animándolos a compartir sus pensamientos y preguntas. Interacción: se responde a las preguntas, proporcionando clarificaciones adicionales y ejemplos si es necesario. Cierre de la sesión: el docente resume los puntos clave del día y motiva a los estudiantes a utilizar lo aprendido en sus actividades diarias. Se anuncia la próxima sesión y se alienta la asistencia continua.	- -	

Módulo 3. Aplicación
Sesión 9 Nombre Aplicación a casos

Propósito de la sesión

Analizar y discutir casos reales para aplicar teorías aprendidas y fomentar habilidades de reflexión y análisis crítico en situaciones prácticas.

Fase	Tiempo (minutos)	Tema	Actividad o técnica	Guion de la actividad	Recursos y materiales

Apertura	5	Cuestionario de inicio de sesión	Distribución de material: el docente distribuye las hojas con el cuestionario de aplicación y transferencia a cada estudiante, asegurándose de que todos tengan una copia. Instrucciones: el docente explica el propósito del cuestionario, que es evaluar cómo los estudiantes pueden aplicar y transferir lo aprendido en situaciones prácticas. Inicio del cuestionario: los estudiantes comienzan a completar el cuestionario. El docente circula por el aula para asegurarse de que todos entienden las preguntas y para responder a cualquier duda inicial.	Cuestionario se encuentre en el apéndice F Hojas con el cuestionario impreso

Desarrollo	40	Situaciones de la vida diaria	Análisis de casos	Descripción de la actividad: el docente introduce la actividad mencionando que se analizarán diversos casos que representan situaciones comunes en la vida diaria, cada uno diseñado para provocar reflexión sobre la toma de decisiones y regulación emocional. Actividad individual: los estudiantes reciben una descripción detallada de un caso específico. Se les da tiempo para reflexionar individualmente sobre cómo abordarían la situación, qué decisiones tomarían y por qué. Compartir reflexiones: después de la reflexión individual, los estudiantes se emparejan para discutir sus pensamientos y posibles soluciones al caso. Formación de equipos: los estudiantes forman equipos de 4 a 5 personas para discutir en profundidad el caso. En grupo, discuten el caso, compartiendo y debatiendo sus enfoques y conclusiones. El docente circula entre los grupos para guiar la discusión y aclarar dudas. Plenaria: al final de la discusión en grupos, cada equipo presenta sus conclusiones. Esta sesión plenaria permite una discusión más amplia y la oportunidad de aprender de las reflexiones de otros grupos.	Casos de situaciones de la vida diaria. Ejercicio 4 apéndice H - Presentación de PowerPoint. - Proyector

Cierre	5	Momento de preguntas y respuestas	Invitación a preguntar: el docente invita a los estudiantes a expresar cualquier duda que tengan sobre la sesión del día, animándolos a compartir sus pensamientos y preguntas. Interacción: se responde a las preguntas, proporcionando clarificaciones adicionales y ejemplos si es necesario. Cierre de la sesión: el docente resume los puntos clave del día y motiva a los estudiantes a utilizar lo aprendido en sus actividades diarias. Se anuncia la próxima sesión y se alienta la asistencia continua.	- -

Módulo 3. Aplicación
Sesión 10 Nombre Juego de roles

Propósito de la sesión

Simular diferentes contextos y situaciones para practicar la autorregulación y habilidades interpersonales a través de la dramatización.

Fase	Tiempo (minutos)	Tema	Actividad o técnica	Guion de la actividad	Recursos y materiales
Apertura	5	Cuestionario de inicio de sesión		Distribución de material: el docente distribuye las hojas con el cuestionario de aplicación y transferencia a cada estudiante, asegurándose de que todos tengan una copia. Instrucciones: el docente explica el propósito del cuestionario, que es evaluar cómo los estudiantes pueden aplicar y transferir lo aprendido en situaciones prácticas. Inicio del cuestionario: los estudiantes comienzan a completar el cuestionario. El docente circula por el aula para asegurarse de que todos entienden las preguntas y para responder a cualquier duda inicial.	Cuestionario se encuentre en el apéndice F Hojas con el cuestionario impreso

Desarrollo	50	La autorregulación en diferentes contextos	Juego de roles	Descripción de la actividad: el docente presenta la actividad de juego de roles, explicando que esta metodología permite explorar y practicar la autorregulación en diversos contextos de la vida real. Organización de equipos: los estudiantes se agrupan en equipos de 5 a 6 personas. Cada equipo recibe una descripción detallada de un escenario específico junto con roles predefinidos para cada miembro. Planificación: los equipos tienen tiempo para discutir y planificar cómo abordarán el conflicto presentado en su escenario, utilizando estrategias de autorregulación discutidas en el curso. Cada miembro del equipo prepara su parte en la dramatización, asegurando que las reacciones y decisiones reflejen técnicas efectivas de manejo de emociones y conflictos. Presentación de roles: cada equipo realiza su dramatización frente a la clase, representando la situación y sus soluciones propuestas. Los otros equipos y el docente observan cada dramatización, preparando comentarios constructivos y observaciones sobre cómo se manejó la autorregulación en cada caso.	Juego de roles. Ejercicio 5 del apéndice H

			Análisis colectivo: después de todas las dramatizaciones, se realiza una sesión de discusión donde cada equipo comparte sus experiencias y aprendizajes.	
Cierre	5	Momento de preguntas y respuestas	Invitación a preguntar: el docente invita a los estudiantes a expresar cualquier duda que tengan sobre la sesión del día, animándolos a compartir sus pensamientos y preguntas. Interacción: se responde a las preguntas, proporcionando clarificaciones adicionales y ejemplos si es necesario. Cierre de la sesión: el docente resume los puntos clave del día y motiva a los estudiantes a utilizar lo aprendido en sus actividades diarias. Se anuncia la próxima sesión y se alienta la asistencia continua.	- -

Módulo 3. Aplicación

Sesión 11 Nombre Integración de las habilidades metacognitivas y de regulación emocional

Propósito de la sesión

Integrar y aplicar habilidades metacognitivas y de regulación emocional en un marco teórico y práctico, destacando su utilidad en entornos académicos y sociales.

Fase	Tiempo (minutos)	Tema	Actividad o técnica	Guion de la actividad	Recursos y materiales
Apertura	5	Cuestionario de inicio de sesión		Distribución de material: el docente distribuye las hojas con el cuestionario de aplicación y transferencia a cada estudiante, asegurándose de que todos tengan una copia. Instrucciones: el docente explica el propósito del cuestionario, que es evaluar cómo los estudiantes pueden aplicar y transferir lo aprendido en situaciones prácticas. Inicio del cuestionario: los estudiantes comienzan a completar el cuestionario. El docente circula por el aula para asegurarse de que todos entienden las preguntas y para responder a cualquier duda inicial.	Cuestionario se encuentre en el apéndice F Hojas con el cuestionario impreso

Desarrollo	50	Abordaje teórico e integración de las habilidades metacognitivas y de regulación emocional	Presentación oral por el docente	Descripción de la actividad: el docente introduce la sesión explicando la importancia de las habilidades metacognitivas y de regulación emocional en diversos ámbitos de la vida, especialmente en el académico y social. Desarrollo de la sesión: el docente presenta los conceptos clave sobre la autorregulación, definiendo y explicando las habilidades metacognitivas y cómo estas se relacionan con la regulación emocional. Presentación de la rúbrica: se introduce la rúbrica del rol del estudiante universitario, que evalúa cómo los estudiantes aplican estas habilidades en su día a día académico. Se hace un enlace entre lo aprendido en el curso y los criterios de la rúbrica, permitiendo a los estudiantes visualizar cómo pueden aplicar estas habilidades para alcanzar los estándares esperados.	- Presentación de integración. Presentación 11 apéndice G - Esquema 12, rúbrica del estudiante universitario, apéndice I - Presentación de PowerPoint. - Proyector

Cierre	5	Momento de preguntas y respuestas	Invitación a preguntar: el docente invita a los estudiantes a expresar cualquier duda que tengan sobre la sesión del día, animándolos a compartir sus pensamientos y preguntas. Interacción: se responde a las preguntas, proporcionando clarificaciones adicionales y ejemplos si es necesario. Cierre de la sesión: el docente resume los puntos clave del día y motiva a los estudiantes a utilizar lo aprendido en sus actividades diarias. Se anuncia la próxima sesión y se alienta la asistencia continua.	-	-

Módulo Medición posintervención
Sesión 12 Nombre Pos

Propósito de la sesión

Cierre del programa y realizar la medición Pos

Fase	Tiempo (minutos)	Tema	Actividad o técnica	Guion de la actividad	Recursos y materiales

Apertura	5	Cuestionario de inicio de sesión	Distribución de material: el docente distribuye las hojas con el cuestionario de aplicación y transferencia a cada estudiante, asegurándose de que todos tengan una copia. Instrucciones: el docente explica el propósito del cuestionario, que es evaluar cómo los estudiantes pueden aplicar y transferir lo aprendido en situaciones prácticas. Inicio del cuestionario: los estudiantes comienzan a completar el cuestionario. El docente circula por el aula para asegurarse de que todos entienden las preguntas y para responder a cualquier duda inicial.	Cuestionario se encuentre en el apéndice F Hojas con el cuestionario impreso

Desarrollo	40	Medición Pos	Cuestionario	El docente introduce el cuestionario de evaluación, explicando que este es una herramienta crucial para medir el impacto del programa en las habilidades de los estudiantes, especialmente en áreas como la gestión del estrés y la autorregulación emocional. Instrucciones para el cuestionario: el docente explica cómo acceder al cuestionario digital, proporcionando una liga directa o un código QR. Se asegura de que todos los estudiantes puedan acceder sin problemas. Realización del cuestionario: los estudiantes completan el cuestionario en sus dispositivos. El docente circula por el aula para asistir a cualquier estudiante que tenga dificultades técnicas o preguntas sobre el cuestionario.	Presentación 12, apéndice G Batería de cuestionarios de medición posintervención Cuestionario de cierre - Presentación de PowerPoint. - Proyector - Hojas con impresiones del cuestionario de cierre

Cierre	15	Cierre de sesión y de programa	Plenaria	Anuncio de evaluación futura: el docente informa sobre la evaluación diferida que se realizará tres meses después para observar los efectos a largo plazo del programa. Solicitud de retroalimentación escrita: se pide a los estudiantes que respondan por escrito a varias preguntas de retroalimentación, las cuales ayudarán a evaluar y mejorar las futuras ediciones del programa. El docente solicitará retroalimentación del programa por escrito a través de las siguientes preguntas: 1. Después de participar en este programa, ¿qué cambios has notado en tu forma de manejar el estrés y las emociones? 2. ¿hay algo que te gustaría que se hubiera abordado de manera diferente durante el programa? 3. ¿alguna sugerencia para mejorar futuras ediciones? 4. ¿cómo describirías el impacto de este programa en tu autoconocimiento y en tu capacidad de autorregulación?

Una vez que los estudiantes contesten las preguntas por escrito, se abrirá un momento para compartir en plenaria.

Mensaje de agradecimiento: el docente cierra la sesión con un mensaje de agradecimiento por la participación activa y comprometida de los estudiantes, destacando la importancia de su contribución para el éxito del programa.

Módulo Evaluación Diferida
Sesión 13

Propósito de la sesión

Realizar la evaluación diferida con los estudiantes que participaron en el programa.

Fase	Tiempo (minutos)	Tema	Actividad o técnica	Guion de la actividad	Recursos y materiales
Apertura	10	Bienvenida	Presentación oral por el docente	Inicio: el docente entra al salón y saluda cordialmente a los estudiantes. Pase de lista: se realiza un breve pase de lista para confirmar la asistencia y conocer a los participantes. Encuadre de la sesión: se informa que la sesión actual incluirá una evaluación diferida.	
Desarrollo	40	Evaluación	Cuestionario	Instrucciones para el cuestionario: el docente explica cómo acceder al cuestionario digital, proporcionando una liga directa o un código QR. Se asegura de que todos los estudiantes puedan acceder sin problemas. Realización del cuestionario: los estudiantes completan el cuestionario en sus dispositivos. El docente circula por el aula para asistir a cualquier estudiante que tenga dificultades técnicas o preguntas sobre el cuestionario.	Batería de cuestionarios de medición Pre. - Presentación de PowerPoint. - Proyector

Cierre	10	Despedida	Plenaria	Se agradece a los participantes por cumplir con la evaluación diferida.

Apéndice F: Cuestionario de aplicación y transferencia de lo aprendido

Cuestionario de aplicación y transferencia de lo aprendido

Bienvenido a nuestra nueva sesión del programa de desarrollo de autorregulación. Como parte de nuestro compromiso continuo con tu crecimiento personal y profesional, comenzaremos cada encuentro con un breve cuestionario. Este cuestionario es esencial para ayudarnos a comprender mejor tu progreso y cómo estás integrando lo aprendido en tu vida diaria.

El propósito de este cuestionario es doble. Primero, queremos evaluar tu estado actual en términos de pensamientos, sentimientos y bienestar físico. Esto es un ejercicio de automonitoreo que servirá para facilitar la identificación de tu estado al inicio de la sesión. Segundo, deseamos conocer cómo has aplicado los conocimientos de la sesión anterior en situaciones reales, y tu disposición para continuar utilizando estas herramientas y técnicas en el futuro.

Por favor, responde con honestidad y precisión, basándote en cómo te sientes y has actuado recientemente. Tus respuestas son cruciales para ayudarte a construir una base sólida de habilidades de autorregulación y para que nosotros, como tus facilitadores, podamos apoyarte de manera efectiva en este viaje.

A continuación, encontrarás varias preguntas que te pedimos contestar. Tómate el tiempo necesario para reflexionar sobre cada una y proporcionar respuestas que reflejen con precisión tu experiencia y sentimientos actuales.

Gracias por tu esfuerzo y dedicación a este programa. Estamos aquí para apoyarte en cada paso de este proceso de aprendizaje y crecimiento personal.

* Indicates required question

1. Matrícula (ej. 33875) *

2. Nombre completo *

3. Sesión actual *

Mark only one oval.

- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12

4. ¿Cómo están tus pensamientos? *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tus	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Tus pensamientos están muy activos o tensos.

5. ¿Cómo están tus sentimientos? *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Te s	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Te sientes extremadamente agitado o emocionalmente tenso.

6. ¿Cómo está tu cuerpo *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tu c	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Tu cuerpo se siente muy tenso o incómodo.

7. ¿Has usado o aplicado los conocimientos y herramientas que se revisaron en la sesión anterior? *

Mark only one oval.

- ◯ • Sí, los he aplicado en práctica.
- ◯ • Parcialmente, he aplicado algunos aspectos.
- ◯ • No, no he tenido la oportunidad.

8. ¿Qué uso le has dado a los conocimientos de la sesión pasada? *

9. ¿Usarás los conocimientos adquiridos en la sesión anterior en situaciones futuras? *

Mark only one oval.

- ◯ Definitivamente los usaré.
- ◯ Probablemente los usaré.
- ◯ Podría usarlos, no estoy seguro/a.
- ◯ Probablemente no los usaré.
- ◯ Definitivamente no los usaré.

10. ¿En qué situaciones consideras que podrás usar los conocimientos de la sesión pasada? *

11. ¿Has usado o aplicado los conocimientos y herramientas que se han revisado en el programa hasta ahora? *

Mark only one oval.

- ◯ • Sí, los he aplicado en práctica.
- ◯ • Parcialmente, he aplicado algunos aspectos.
- ◯ • No, no he tenido la oportunidad.

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Apéndice G: Presentaciones de PowerPoint por sesión para presentaciones orales.

02/05/2024

Programa formativo de habilidades metacognitivas y de regulación emocional

Agosto- Diciembre 2024

Mtro. Francisco Antonio Maldonado Torres

1

Estructura general del programa

2

Estructura general del programa

- La primera sesión del programa y la última son sesiones de evaluación.
- La participación consta de dos sesiones de una hora por semana.
- Las sesiones iniciarán en la semana del 12 de agosto del 2024 y concluirán en la semana del 16 de septiembre.
- Las sesiones serán en Martes y Jueves de 2:00 pm a 3:00 pm.
- Se requiere del 100% de asistencia para aprobar el curso.

3

2. Atención

Agosto- Diciembre 2024

Mtro. Francisco Antonio Maldonado Torres

4

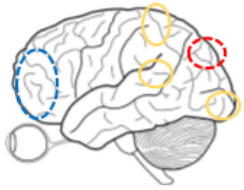
Objetivo

- Introducir a los participantes al tema de la relación mente y conducta con énfasis al proceso atencional

5

Función ejecutiva

- Autocontrol / control inhibitorio
- Atención
- Memoria de trabajo
- Flexibilidad cognitiva
- Planeación y secuenciación
- Metacognición



6

Control inhibitorio

Se define como la capacidad de suprimir respuestas o comportamientos automáticos, impulsivos o dominantes que no son apropiados o útiles en un contexto determinado.

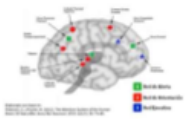
Inhibición:

- A respuestas
- Cognitiva
- Emocional

7

Atención

Es a la capacidad de seleccionar y concentrarse en estímulos relevantes mientras se ignoran los distractores. Es un proceso cognitivo crucial que permite al cerebro procesar información de manera eficiente en un entorno complejo y cambiante.



8

Atención

¿Cómo se vive la dificultad atencional?

- Distracciones frecuentes
- Problemas para terminar tareas
- Errores y problemas para gestionar el tiempo
- Bajo rendimiento
- Impulsividad
- Conflictos con compañeros
- Gestión ineficaz del estrés
- Dificultad para seguir instrucciones complejas
- Dificultades en las relaciones sociales
- Problemas con normas sociales
- Comentarios inapropiados o formas de actuar sin medir consecuencias.

9

¿Qué podemos hacer?

- Uso de herramientas para gestionar el tiempo
- Técnica de pomodoro
- Meditación y Mindfulness
- Ejercicio regular
- Practicar el establecer prioridades
- Organizar actividades
- Descansos planificados
- Mejorar el ambiente de trabajo
- Cuidado de la salud física (alimentación, sueño, hidratación)
- Evitar el multitasking
- Limitar uso de redes sociales, consumo de videos, pantallas en general
- Atender el estrés y las emociones.

10

Actividad de mindfulness

11

3. Automonitoreo y abstracción

Agosto- Diciembre
2024

CETYS UNIVERSIDAD

Mtro. Francisco Antonio Maldonado Torres

12

Objetivo

- Proporcionar herramientas de análisis de conducta y los procesos implicados que faciliten el adecuado análisis

13

Automonitoreo

- Es la capacidad de observar y evaluar nuestras propias acciones y estados mentales.

14

Automonitoreo

Permite una mejor autoregulación emocional y conductual. Al ser conscientes de nuestros propios pensamientos, emociones y conductas, podemos hacer ajustes necesarios para alinear nuestras acciones con sus objetivos y valores personales. Esto es especialmente útil en la gestión de impulsos, la toma de decisiones y la adaptación a situaciones sociales complejas.

15

Automonitoreo

Beneficios de fomentar el automonitoreo:

- Incremento de la productividad al identificar distracciones, mantener enfoque y evaluar el propio rendimiento.
- Facilitación del aprendizaje y mejora continua.
- Mejor comprensión y manejo de emociones.
- Prevención de conflictos y mejores relaciones interpersonales.
- Mejor conciencia situacional.
- Mejor confianza en si mismo e independencia.

16

Abstracción

Capacidad de entender conceptos que no están físicamente presentes o que son independientes de los detalles concretos.

- Facilita la generalización y la aplicación de reglas o conocimientos a nuevas situaciones.
- Permite la resolución de problemas y la toma de decisiones al nivel conceptual.

17

Abstracción

Beneficios de fomentar la abstracción:

- Facilitación del Aprendizaje y la Comprensión.
- Mejora de la Resolución de Problemas.
- Estimulación de la Creatividad e Innovación.
- Desarrollo de Habilidades de Pensamiento Crítico.
- Mejora la transmisión de ideas.
- Adaptabilidad y Flexibilidad Cognitiva.
- Ayuda en la planificación y previsión.
- Ayuda en el desarrollo moral y ético.

18

Automonitoreo y Abstracción

Ejercicios y hábitos para mejorar el automonitoreo y la abstracción

- Meditación y mindfulness.
- Diario de reflexiones.
- Juegos de pensamiento crítico.
- Análisis de casos.
- Juegos de rol.
- Lectura diversificada.
- Práctica de matemáticas.
- Establecimiento de metas y objetivos de aprendizaje.
- Revisiones y evaluaciones periódicas.
- Búsqueda de retroalimentación.
- Práctica de visualización.
- Educación continua.

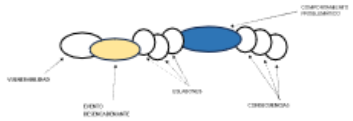
19

Análisis de la conducta

20

Diagrama de análisis de conducta

Un análisis de cadena examina la secuencia de eventos que lleva a comportamientos inefectivos, así como las consecuencias de esos comportamientos que pueden estar dificultando su cambio.



Un análisis de eslabones perdidos te ayuda a identificar qué obstaculizó hacer las cosas que necesitabas o esperabas hacer, cosas que acordaste hacer, o cosas que otros esperaban que hicieras.

21

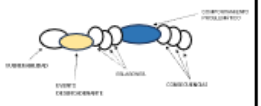
Diagrama de análisis de conducta

Paso 1: Describe el comportamiento problemático.

Paso 2: Describe el evento desencadenante que inició la cadena de eventos que lleva al problema.

Paso 3: Describe los factores que ocurrieron antes del evento que te hicieron vulnerable a comenzar la cadena de eventos hacia el problema.

Paso 4: Describe con gran detalle la cadena de eventos que llevó al comportamiento problemático.



22

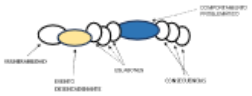
Diagrama de análisis de conducta

Paso 5: Consecuencias del comportamiento problemático.

Para cambiar el comportamiento:
Paso 6: Comportamientos hábiles para reemplazar los eslabones problemáticos en la cadena de eventos.

Paso 7: Desarrolla planes de prevención para reducir la vulnerabilidad a eventos estresantes.

Paso 8: Repara las consecuencias importantes o significativas del comportamiento problemático.



23

4. Automonitoreo en la práctica

Agosto- Diciembre
2024

CETYS UNIVERSIDAD

Mtro. Francisco Antonio Maldonado Torres

24

Objetivo

- Aplicar técnicas de automonitoreo y abstracción en situaciones variadas para reforzar habilidades de análisis y reflexión crítica en contextos grupales y personales.

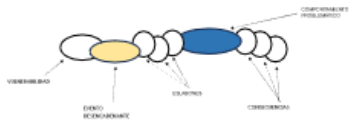
25

Análisis de la conducta

26

Diagrama de análisis de conducta

Un análisis de cadena examina la secuencia de eventos que lleva a comportamientos inefectivos, así como las consecuencias de esos comportamientos que pueden estar dificultando su cambio.



Un análisis de eslabones perdidos te ayuda a identificar qué obstaculizó hacer las cosas que necesitabas o esperabas hacer, cosas que acordaste hacer, o cosas que otros esperaban que hicieras.

27

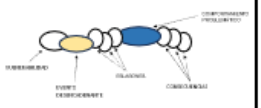
Diagrama de análisis de conducta

Paso 1: Describe el comportamiento problemático.

Paso 2: Describe el evento desencadenante que inició la cadena de eventos que lleva al problema.

Paso 3: Describe los factores que ocurrieron antes del evento que te hicieron vulnerable a comenzar la cadena de eventos hacia el problema.

Paso 4: Describe con gran detalle la cadena de eventos que llevó al comportamiento problemático.



28

Diagrama de análisis de conducta

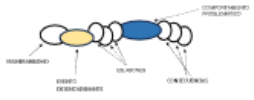
Paso 5: Consecuencias del comportamiento problemático.

Para cambiar el comportamiento:

Paso 6: Comportamientos hábiles para reemplazar los eslabones problemáticos en la cadena de eventos.

Paso 7: Desarrolla planes de prevención para reducir la vulnerabilidad a eventos estresantes.

Paso 8: Repara las consecuencias importantes o significativas del comportamiento problemático.



29

Análisis de conducta paso a paso

Paso 1
Describe el COMPORTAMIENTO PROBLEMÁTICO específico (comer o beber en exceso, gritar a personas, lanzar una silla, tener un estallido emocional abrumador, disociarte, no llegar o llegar tarde a la capacitación de habilidades, posponer o negarse a hacer prácticas de habilidades, etc.).

A. Sé muy específico y detallado. Evitar usar términos vagos.
B. Identifica exactamente lo que hiciste, dijiste, pensaste o sentiste (si los sentimientos son el comportamiento problemático específico). Identifica lo que no hiciste.
C. Describe la intensidad del comportamiento y otras características del comportamiento que son importantes.
D. Describe el comportamiento problema con tal detalle que un actor en una obra de teatro o en una película pueda recrear el comportamiento exactamente.

:

30

Análisis de conducta paso a paso

Paso 2

Describe el EVENTO DESENCADENANTE específico que inició toda la cadena de comportamiento. Comienza con el evento ambiental que inició la cadena. Siempre comienza con algún evento en tu entorno, incluso si no parece que el evento ambiental "causó" el comportamiento problemático. De lo contrario, podríamos preguntar sobre cualquier comportamiento, pensamiento, sentimiento o experiencia, "¿Qué lo provocó?".

A. ¿Qué evento exacto inició la cadena de comportamiento?
B. ¿Cuándo comenzó la secuencia de eventos que llevó al comportamiento problemático?
C. ¿Qué estaba sucediendo justo antes del pensamiento que llevó al comportamiento problemático?
D. ¿Qué estabas haciendo, pensando, sintiendo o imaginando en ese momento?
E. ¿Por qué el comportamiento problema inició ese día y no otro?

31

Análisis de conducta paso a paso

Paso 3

Describe los FACTORES DE VULNERABILIDAD específicos que ocurrieron antes del evento desencadenante. ¿Qué factores o eventos te hicieron más vulnerable a reaccionar al evento desencadenante con una cadena problemática? Áreas a examinar son:

A. Enfermedad física; comer o dormir de manera desequilibrada; lesión.
B. Uso de drogas o alcohol; uso indebido de drogas recetadas.
C. Eventos estresantes en el entorno (ya sean positivos o negativos).
D. Emociones intensas, como tristeza, enojo, miedo, soledad.
E. Comportamientos previos propios que encontraste estresantes.

32

Análisis de conducta paso a paso

Paso 4

Describe en gran detalle la CADENA DE EVENTOS que llevó al comportamiento problemático. Imagina que tu comportamiento problemático está encadenado al evento precipitante en el entorno. ¿Cuán larga es la cadena? ¿Adónde va? ¿Cuáles son los eslabones? Escribe todos los eslabones en la cadena de eventos, no importa cuán pequeños sean. Sé muy específico, como si estuvieras escribiendo un guion para una obra de teatro. Los eslabones en la cadena pueden ser:

A. Acciones o cosas que haces.
B. Sensaciones corporales o sentimientos.
C. Cogniciones (es decir, creencias, expectativas o pensamientos).
D. Eventos en el entorno o cosas que hacen otros.
E. Sentimientos y emociones que experimentas.

33

Análisis de conducta paso a paso

Paso 5

Describe las CONSECUENCIAS de este comportamiento. Sé específico. (¿Cómo reaccionaron otras personas inmediatamente y después? ¿Cómo te sentiste inmediatamente después del comportamiento? ¿Después? ¿Qué efecto tuvo el comportamiento sobre ti y tu entorno?)

34

Análisis de conducta paso a paso

Paso 6

Describe en detalle en cada punto donde podrías haber utilizado un comportamiento hábil para evitar el comportamiento problemático. ¿Qué eslabones clave fueron los más importantes en llevar el comportamiento problemático? (En otras palabras, si hubieras eliminado estos comportamientos, probablemente el comportamiento problemático no habría ocurrido.)

A. Vuelve a la cadena de comportamientos después del evento desencadenante. Encierra en un círculo cada eslabón donde, si hubieras hecho algo diferente, habrías evitado el comportamiento problemático.
B. ¿Qué podrías haber hecho de manera diferente en cada eslabón de la cadena de eventos para evitar el comportamiento problemático? ¿Qué comportamientos de afrontamiento o comportamientos hábiles podrías haber utilizado?

35

Análisis de conducta paso a paso

Paso 7
Describe en detalle una ESTRATEGIA DE PREVENCIÓN sobre cómo podrías haber evitado que comenzara la cadena reduciendo tu vulnerabilidad a la cadena.

Paso 8
Describe lo que debes hacer para REPARAR las consecuencias importantes o significativas del comportamiento problemático.

A. Analiza: ¿Qué daño real hiciste? ¿Cuál fue la consecuencia negativa que puedes reparar?
B. Observa el daño o angustia que realmente causaste a otros, y el daño o angustia que te causaste a ti mismo. Repara lo que dañaste. (No traigas flores para reparar una ventana que rompiste: ¡arregla la ventana! Repara una traición de confianza siendo muy confiable durante suficiente tiempo para ajustar la traición, en lugar de intentar arreglarlo con cartas de amor y disculpas constantes. Repara un fracaso teniendo éxito, no castigándote a ti mismo.)

36

Análisis de eslabones perdidos

1.¿Sabías qué comportamiento efectivo era necesario o esperado (qué tareas de habilidades se dieron, qué habilidades usar, etc.)?

a.SI NO a la Pregunta 1, pregunta qué obstaculizó saber qué era necesario o esperado. Las ideas podrían incluir no prestar atención, instrucciones poco claras, nunca recibir las instrucciones en primer lugar, estar demasiado abrumado y no poder procesar la información, etc.

RESUELVE qué obstaculizó el camino. Por ejemplo, podrías trabajar en prestar atención, pedir aclaraciones cuando no entiendas instrucciones, llamar a otros, buscar información, etc.

37

Análisis de eslabones perdidos

2. SI SÍ a la Pregunta 1, pregunta si estabas dispuesto a hacer el comportamiento efectivo necesario o esperado.

SI NO a la Pregunta 2, pregunta qué obstaculizó la voluntad de hacer comportamientos efectivos. Las ideas podrían incluir terquedad, sentirse inadecuado o sentirse desmoralizado.

RESUELVE qué obstaculizó la voluntad. Por ejemplo, podrías practicar la aceptación radical, hacer pros y contras, practicar la acción opuesta, etc.

38

Análisis de eslabones perdidos

3. SI SÍ a la Pregunta 2, pregunta si el pensamiento de hacer el comportamiento efectivo necesario o esperado alguna vez cruzó por tu mente.

SI NO a la Pregunta 3,

RESUELVE cómo hacer que el pensamiento de hacer comportamientos efectivos llegue a tu mente. Por ejemplo, podrías ponerlo en tu calendario, configurar tu alarma para que suene, poner tu cuaderno de habilidades junto a tu cama, practicar cómo enfrentar situaciones difíciles de antemano (ver Hoja de Regulación Emocional 19), etc.

39

Análisis de eslabones perdidos

4. SI SÍ a la Pregunta 3, pregunta qué obstaculizó hacer el comportamiento efectivo necesario o esperado de inmediato. Las ideas podrían incluir posponerlo, seguir procrastinando, no estar de humor, olvidar cómo hacer lo que se necesitaba, pensar que a nadie le importaría de todos modos (o que nadie se enteraría), etc.

RESUELVE qué obstaculizó el camino. Por ejemplo, podrías establecer un recordatorio de lo que se espera, practicar la acción opuesta, hacer pros y contras, etc.

40

5. Identificación de emociones

Agosto- Diciembre
2024

CETYS UNIVERSIDAD

Mtro. Francisco Antonio Maldonado Torres

41

Objetivo

- Identificar y describir emociones básicas y complejas mediante un modelo cognitivo-conductual para fomentar el autoconocimiento emocional.

42

Emociones

Son consideradas como procesos complejos que involucran la integración de respuestas fisiológicas, conductuales, cognitivas y afectivas que se activan ante estímulos percibidos como significativos.

Las emociones juegan un papel fundamental en la supervivencia y adaptación humana, influyendo en cómo las personas interactúan con su entorno y toman decisiones.

Componentes:
- Cognitivo
- Motivacional
- Afectivo

43

Fisiología de las emociones

Las emociones están estrechamente vinculadas con respuestas fisiológicas que son mediadas por el sistema nervioso autónomo. Esto incluye cambios como la aceleración del ritmo cardiaco, la elevación de la presión arterial, la dilatación de las pupilas, y la alteración de patrones de respiración.

Estas respuestas preparan al cuerpo para actuar de acuerdo con la emoción experimentada, como luchar o huir en situaciones de miedo.

El estrés es parte de estas reacciones de supervivencia.

44

Componente motivacional

Se refiere a la manera en que las emociones influyen en nuestra disposición a actuar y dirigen nuestro comportamiento hacia objetivos específicos. Este aspecto de las emociones es fundamental para la supervivencia, ya que prepara y moviliza al cuerpo para responder adecuadamente a las situaciones que enfrentamos, guiando nuestras acciones hacia la satisfacción de necesidades o la evitación de amenazas.

Ejemplos:

- El miedo puede motivar a una persona a huir de una situación peligrosa.
- La felicidad puede motivar a una persona a buscar mayor interacción social.

45

Componente cognitivo

Este componente incluye los procesos de pensamiento, evaluación y percepción que acompañan a una experiencia emocional. Este componente implica cómo interpretamos y damos sentido a los eventos que desencadenan nuestras emociones. La evaluación cognitiva puede determinar no solo qué emoción sentimos, sino también cuán intensamente la experimentamos.

Ejemplos:

- Si alguien interpreta un comentario como un insulto, puede sentir ira.
- Si una persona evalúa una montaña rusa como peligrosa, puede experimentar miedo; si la evalúa como emocionante, puede sentir alegría.

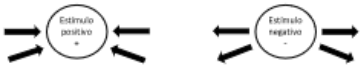
46

Componente afectivo

Este componente se refiere a la experiencia subjetiva de la emoción, lo que realmente sentimos. Este es el aspecto de las emociones que es más íntimo y personal, e incluye el placer o desagrado que experimentamos como resultado de nuestros estados emocionales. Es la sensación interna que surge como respuesta a la evaluación cognitiva de una situación determinada.

Ejemplos:

- Sentir tristeza por la pérdida de un ser querido.
- Experimentar alegría durante una celebración familiar.



47

Emociones básicas

Las emociones básicas son universalmente reconocidas como parte de la experiencia humana independientemente de la cultura o región del mundo de procedencia de la persona.

- Miedo
- Tristeza
- Enojo
- Sorpresa
- Asco
- Alegría

48

Análisis de emociones

Componentes para analizar las emociones:

1. Valencia
La valencia se refiere a la cualidad agradable o desagradable de una emoción. Esencialmente, indica el grado en que una emoción es agradable o desagradable.

2. Activación
Es el nivel de energía y alerta que acompaña a una emoción. Esta dimensión refleja el grado de estimulación fisiológica que puede variar desde muy calmada (baja activación) hasta muy excitada o agitada (alta activación).

3. Dominancia
La dominancia se refiere al grado de control que las personas sienten que tienen sobre sus emociones y las situaciones que las desencadenan.

49

Contexto social

El contexto social puede facilitar la identificación de emociones y su regulación. Un ambiente social que invalida las emociones dificulta comprender las emociones y comprender al individuo. Puede que el ambiente fomente las emociones fuera de control o conductas impulsivas.

En general, todos estamos pasando por temas personales y buscamos la mejor manera de adaptarnos, lo que nos puede llevar a ambientes complejos.

La relación entre el individuo y el ambiente es recíproca.

50

Modelo para describir emociones

51

52

6. Esquemas de acción

Agosto- Diciembre
2024

CETYS UNIVERSIDAD

Mtro. Francisco Antonio Maldonado Torres

53

Contexto social

El contexto social puede facilitar la identificación de emociones y su regulación. Un ambiente social que invalida las emociones dificulta comprender las emociones y comprender al individuo. Puede que el ambiente fomente las emociones fuera de control o conductas impulsivas.

En general, todos estamos pasando por temas personales y buscamos la mejor manera de adaptarnos, lo que nos puede llevar a ambientes complejos.

La relación entre el individuo y el ambiente es recíproca.

54

Resolución de problemas y acción opuesta

55

Resolución de problemas

Resolución de Problemas

Paso 1. Emociones y describe la situación problemática.

Paso 2. Comprueba los hechos (todos los hechos) para asegurarte de que tienes la situación problemática correcta.

Si los datos son correctos y la situación es el problema, continúa con el Paso 3. Si los datos no son correctos, regresa y continúa al Paso 1.

Paso 3. Identifica la meta en la solución del problema.
- Identifica que es lo que exactamente necesitar o el cambio para que la cambies bien.
- Mantenlo simple, y selecciona algo que en realidad pueda suceder.

Paso 4. Haz una lluvia de ideas sobre soluciones.
- Piensa en tantas soluciones como puedas. Pide sugerencias a las personas en las que confías.
- No seas crítico de las ideas al principio. (Espera al paso 5 para evaluar ideas)

56

Resolución de problemas

Paso 5. Selecciona una solución que esté alineada con tu meta y que es probable que funcione.
- Si no estás seguro, selecciona dos soluciones que se vean bien.
- Haz una lista de pros y contras para comparar las soluciones.
- Selecciona la solución a probar primero.

Paso 6. Pon la solución en acción.
- Actúa, prueba la solución seleccionada.
- Toma el primer paso, y el segundo.

Paso 7. Evalúa los resultados de cuar la solución.
¿Funcionó? ¡Muy bien! ¿No funcionó? Regresa al paso 5.

57

Acción opuesta

Cada emoción tiene un impulso.

Cambia la emoción actuando de la manera opuesta al impulso.

Emoción	Impulso	Acción opuesta
Miedo	Huir, evitar	Acercarse, no evitar
Enojo	Atacar	Evitar gentilmente, ser amable
Tristeza	Retirarse, aislarse	Activarse
Vergüenza	Esconder, evitar	Contarlo a alguien de confianza

58

Acción opuesta

Realizar la acción opuesta, paso a paso

Paso 1. Identifica y nombra la emoción que quieres cambiar.

Paso 2. Revisa los hechos para reconocer si tu emoción está justificada.

Paso 3. Identifica y describe tus impulsos.

Paso 4. Cuestiona: ¿la expresión o el actuar sobre esta emoción es efectiva en esta situación? Si la emoción no es congruente con los hechos o si actuar sobre la emoción no es efectivo:

Paso 5. Identifica las acciones opuestas a tus impulsos

Paso 6. Realiza la acción opuesta a tus impulsos por completo.

Paso 7. Repite el paso 6 hasta que la emoción cambie.

59

¿Cómo evitar sesgos cognitivos?

- Sesgo de confirmación: La tendencia a buscar, interpretar o recordar información de manera que confirme nuestras preconcepciones.
- Sesgo de anclaje: La dependencia excesiva en la primera pieza de información ofrecida (el "ancla") al tomar decisiones.
- Efecto de falso consenso: La creencia de que nuestras opiniones, creencias, valores y hábitos son "normales" y que los demás también piensan igual.
- Efecto Dunning-Kruger: El fenómeno por el cual las personas con poco conocimiento o habilidad en un área tienden a sobrestimar su propia habilidad.
- Sesgo de disponibilidad: La tendencia a sobrestimar la importancia de la información disponible fácilmente o recientemente.
- Sesgo de retrospectiva: La inclinación a ver los eventos pasados como más predecibles de lo que realmente fueron.

60

¿Cómo evitar sesgos cognitivos?

- Sesgo de auto-servicio: La tendencia a atribuir los éxitos a nuestras habilidades y capacidades personales, y los fracasos a factores externos.
- Sesgo de costo hundido: La tendencia a seguir dedicando recursos a un proyecto solo porque ya se ha invertido en él, independientemente de las evidencias futuras de su inviabilidad.
- Efecto de mera exposición: La tendencia a desarrollar una preferencia por cosas simplemente porque estamos familiarizados con ellas.
- Sesgo de grupo: La tendencia a pensar o tomar decisiones como un grupo de manera que desalienta la creatividad o la responsabilidad individual.
- Sesgo de framing: La influencia del contexto o de la forma en que se presenta la información en cómo la interpretamos y en nuestras decisiones subsecuentes.

61

¿Cómo evitar sesgos cognitivos?

Paso 1. Conciencia de Sesgos

Paso 2. Monitoreo de Pensamientos

Paso 3. Desafío de Pensamientos Automáticos

Paso 4. Reestructuración Cognitiva

Paso 5. Práctica de Atención Plena

Paso 6. Experimentación Comportamental

Paso 7. Evaluación de Resultados

62

7. Metáforas y analogías

Agosto- Diciembre 2024

CETYS UNIVERSIDAD

Mtro. Francisco Antonio Maldonado Torres

63

Caja de herramientas de jardinería

64

Jardín del crecimiento personal

65

Rio de pensamientos

66

Discusión final

¿Cómo se relacionan las herramientas que seleccionaste con las emociones y pensamientos que representaste en tu jardín y río? ¿Hubo alguna herramienta que encontraste particularmente útil para ciertas emociones o pensamientos?

Al diseñar tu jardín y río, ¿descubriste alguna nueva perspectiva sobre cómo manejas tus emociones y pensamientos en la vida diaria? ¿Hubo algún descubrimiento o algún desafío particularmente difícil?

¿Qué herramientas crees que podrías desarrollar más y cómo planeas hacerlo para mejorar la salud de tu jardín emocional y el flujo de tus pensamientos?

67

8. Práctica de regulación emocional

Agosto- Diciembre
2024

CETYS UNIVERSIDAD

Mtro. Francisco Antonio Maldonado Torres

68

¿Cómo hacer amigos?

69

9. Aplicación a casos

Agosto- Diciembre
2024

CETYS UNIVERSIDAD

Mtro. Francisco Antonio Maldonado Torres

70

Objetivo

- Analizar y discutir casos para aplicar teorías aprendidas y fomentar habilidades de reflexión y análisis crítico en situaciones prácticas.

71

10. Juego de Roles

Agosto- Diciembre
2024

CETYS UNIVERSIDAD

Mtro. Francisco Antonio Maldonado Torres

72

Objetivo

- Simular diferentes contextos y situaciones para practicar la autorregulación y habilidades interpersonales a través de la dramatización.

73

11. Integración de las habilidades metacognitivas y de regulación emocional

Agosto- Diciembre 2024

CETYS UNIVERSIDAD

Mtro. Francisco Antonio Maldonado Torres

74

Objetivo

- Integrar y aplicar habilidades metacognitivas y de regulación emocional en un marco teórico y práctico, destacando su utilidad en entornos académicos y sociales.

75

Autorregulación

La autorregulación se refiere a la capacidad de una persona para gestionar sus pensamientos, emociones y comportamientos de manera efectiva en diferentes situaciones. Implica establecer metas, monitorear el progreso hacia estas metas, regular las emociones, adaptar comportamientos y mantener la motivación.

Esta habilidad es crucial para el aprendizaje autónomo y el éxito en la vida personal y profesional.

76

Habilidades Metacognitivas

Las habilidades metacognitivas son aquellas relacionadas con el conocimiento sobre el propio conocimiento y procesos cognitivos, así como la capacidad para regular estos procesos. Incluyen la planificación (decidir qué y cómo aprender), el monitoreo (reconocer si se está comprendiendo y aprendiendo), y la evaluación (juzgar la efectividad de las estrategias de aprendizaje y hacer ajustes según sea necesario).

Estas habilidades permiten a los individuos ser conscientes de cómo aprenden mejor y cómo pueden mejorar su proceso de aprendizaje.

77

Regulación Emocional

La regulación emocional es la capacidad de manejar y responder a experiencias emocionales de una manera socialmente apropiada y flexible. Involucra estrategias como la reevaluación cognitiva (cambiar la forma de pensar sobre una situación para alterar su impacto emocional) y la supresión (reducir o inhibir la expresión emocional).

Esta habilidad es fundamental para mantener el equilibrio emocional y para fomentar relaciones interpersonales saludables y efectivas.

78

Relación entre conceptos

La autorregulación, las habilidades metacognitivas y la regulación emocional están profundamente interconectadas y se refuerzan mutuamente en múltiples aspectos del comportamiento y el aprendizaje humano:

- Base del aprendizaje autodirigido.
- Mejora el rendimiento académico y profesional.
- Tiene un efecto positivo en nuestras relaciones sociales .
- Tiene un efecto positivo en la relación con nosotros mismos.

79

Dificultades en lo académico

- Bajo rendimiento académico:

Los estudiantes pueden enfrentar dificultades para planificar, monitorear y evaluar efectivamente su proceso de aprendizaje, lo que puede llevar a un estudio ineficaz y un bajo rendimiento en exámenes y tareas.

- Falta de motivación y persistencia:

La falta de autorregulación puede resultar en dificultades para establecer y alcanzar metas académicas, así como para mantener la motivación frente a desafíos o fracasos.

- Gestión del tiempo ineficiente:

Los estudiantes que no desarrollan habilidades de autorregulación a menudo luchan con la procrastinación y la gestión ineficaz del tiempo, lo que puede llevar a acumulación de trabajo y estrés.

80

Dificultades en lo social

- Relaciones interpersonales débiles:

La incapacidad para regular las emociones puede llevar a respuestas emocionales desproporcionadas o inapropiadas, lo que puede causar tensiones en las relaciones y dificultades en la comunicación con otros.

- Conflictos no resueltos:

La falta de habilidades para manejar y resolver conflictos de manera efectiva puede resultar en malentendidos persistentes y en el deterioro de las relaciones personales y profesionales.

- Aislamiento social:

Los individuos que no manejan bien sus emociones o que no entienden cómo adaptar su comportamiento a diferentes contextos sociales pueden experimentar aislamiento y soledad, ya que otros pueden encontrar difícil relacionarse con ellos.

81

Dificultades en lo personal

- Autoestima baja:

No desarrollar estas habilidades puede llevar a un rendimiento pobre en diversas actividades, lo que puede afectar negativamente la autoestima y la autoimagen.

- Estrés y ansiedad:

Sin estrategias efectivas para manejar el estrés y las emociones, los individuos pueden experimentar niveles elevados de ansiedad y estrés, lo que puede tener un impacto negativo en la salud mental y física.

- Dificultad en la toma de decisiones:

La incapacidad para evaluar situaciones desde una perspectiva metacognitiva puede llevar a decisiones impulsivas o mal consideradas, afectando negativamente la vida personal y profesional.

82

Efectos

¿Cómo se sienten los efectos de trabajar en el desarrollo de la autorregulación?

- Control sobre impulsos
- Mayor estabilidad emocional
- Mejor manejo del estrés
- Incremento en la autoestima
- Mejora del rendimiento
- Capacidad de concentración aumentada
- Mejores resultados en tareas y proyectos
- Satisfacción personal
- Relaciones más fuertes y saludables
- Mejor comunicación
- Resolución de conflictos eficaz
- Mayor bienestar general
- Resiliencia

83

Hábitos negativos

- Falta de sueño
- Malos hábitos de sueño
- Alimentación con deficiencias nutrimentales
- Abuso en el consumo de sustancias
  - Alcohol, drogas o incluso cafeína
- Sedentarismo
- Redes sociales
- Tik tok y formatos de consumo que alteran la atención y el circuito de recompensa
- No postergar el placer

84

Actitudes negativas

- Pesimismo y desesperanza
- Perfeccionismo extremo
- Resistencia al cambio
- Falta de empatía
- Falta de humildad
- Poca apertura a experiencias nuevas
- Ignorar problemas
- Aislamiento social

85

Rúbrica del estudiante universitario

86

Habilidades de Aprendizaje y Autorreflexión	Actitud proactiva hacia el propio aprendizaje
	Disposición a la autocrítica y la mejora continua
	Reflexión personal
Habilidades de Investigación y Creatividad	Metodología
	Creatividad
	Cuidado estético
Habilidades Interpersonales y Colaborativas	Comunicación efectiva con pares
	Comunicación efectiva con el docente
	Participación
	Disposición al trabajo en equipo
	Apertura a la diversidad cultural
	Respeto y tolerancia a la diferencia y diversidad de opiniones
Responsabilidad y compromiso	Autonomía
	Compromiso con los acuerdos, tiempos y forma de entrega establecidos para el curso
	Ética y valores

87

Cierre: Programa formativo de habilidades metacognitivas y de regulación emocional

Agosto- Diciembre 2024

CETYS UNIVERSIDAD

Mtro. Francisco Antonio Maldonado Torres

88

Retroalimentación final

89

Retroalimentación

1. Después de participar en este programa, ¿qué cambios has notado en tu forma de manejar el estrés y las emociones?
2. ¿Hay algo que te gustaría que se hubiera abordado de manera diferente durante el programa?
3. ¿Alguna sugerencia para mejorar futuras ediciones?
4. ¿Cómo describirías el impacto de este programa en tu autoconocimiento y en tu capacidad de autorregulación?

90

Avisos finales

Anótalo en tu agenda:

Nos vemos el 29 de Noviembre para la evaluación diferida.

El 20 y 25 de noviembre recibirán un correo electrónico recibirán un correo electrónico como recordatorio. Es importante tu participación para concluir el proceso.

91

Apéndice H: Ejercicios guiados

1. Atención Focalizada

Actividad de mindfulness de atención focalizada

Objetivo de la actividad:

Esta actividad tiene como objetivo ayudar a los participantes a sensibilizarse a la técnica de mindfulness de atención focalizada, con un enfoque especial en tomar conciencia de su cuerpo y sensaciones. La práctica busca mejorar la capacidad de los participantes para centrar su atención conscientemente en sensaciones corporales específicas, lo cual puede ayudar en la reducción del estrés y mejorar la conciencia del momento presente.

Puntos y requisitos a considerar antes de iniciar la práctica:

- Ambiente tranquilo: asegurarse de que el espacio donde se llevará a cabo la sesión sea tranquilo y libre de interrupciones.
- Ropa cómoda: informar a los estudiantes que vengan vestidos con ropa cómoda para facilitar la relajación y el movimiento corporal ligero.
- Postura adecuada: recomendar a los participantes que adopten una postura que pueda mantenerse cómodamente durante la práctica, ya sea sentados en una silla, en el suelo con cojines, o de pie.
- Dispositivos electrónicos apagados: solicitar que todos los dispositivos electrónicos estén apagados o en modo silencio para evitar distracciones.
- Mente abierta: fomentar una actitud de apertura y curiosidad sin juzgar las experiencias personales durante la práctica.
- Comunicar necesidades especiales: pedir a los estudiantes que informen al facilitador sobre cualquier condición física o emocional que podría requerir adaptaciones durante la sesión.

Secuencia de la actividad con instrucciones para el facilitador:

1. Introducción breve

Explicar brevemente qué es el mindfulness y la atención focalizada.

Discutir el objetivo de la sesión, que es aumentar la conciencia de las sensaciones corporales.

2. Guía para adoptar la postura (2 minutos)

Instruir a los participantes sobre cómo adoptar una postura adecuada para la práctica.

Asegurarse de que todos se sientan cómodos y puedan permanecer relativamente inmóviles durante la sesión.

3. Ejercicio de respiración inicial

Guiar a los participantes a centrar su atención en su respiración.

Instruirlos para que realicen respiraciones lentas y profundas, observando cómo el aire entra y sale del cuerpo.

4. Escaneo corporal detallado

Comenzar desde la parte superior de la cabeza e ir moviendo la atención lentamente hacia abajo hasta los pies.

Pedir a los participantes que noten cualquier sensación en cada parte del cuerpo, como tensión, calor, frío, u hormigueo sin intentar cambiar estas sensaciones.

Utilizar un tono suave y pausado, permitiendo tiempo suficiente entre cada instrucción para que los participantes puedan realmente explorar y experimentar las sensaciones en cada parte de su cuerpo.

5. Focalización en una sensación específica (5 minutos)

Instruir a los participantes para que elijan una parte del cuerpo donde hayan detectado una sensación notable y mantener la atención focalizada en esa sensación.

Explorar la naturaleza de esta sensación, notando si cambia con el tiempo, si es constante o intermitente, su intensidad, etc.

6. Reflexión y compartir experiencias (5 minutos)

Invitar a los participantes a compartir su experiencia, si lo desean, sobre lo que notaron durante el ejercicio y cómo se sintieron al focalizar su atención de esta manera.

Discutir cómo la práctica de atención focalizada puede ser útil en su vida diaria.

7. Cierre (5 minutos)

Agradecer a los participantes por su tiempo y dedicación a la práctica.

Ofrecer algunos consejos sobre cómo pueden integrar esta práctica de atención focalizada en su rutina diaria.

Recordar a los participantes la importancia de practicar regularmente para obtener mayores beneficios.

2. Cultivando el jardín interior: herramientas, emociones y pensamientos en armonía

Objetivos:

Facilitar la autoexploración y reflexión sobre habilidades personales, emociones y pensamientos.

Fomentar la comprensión de cómo las herramientas personales (habilidades) pueden gestionar las emociones y los pensamientos.

Promover una visión integrada del cuidado personal y el crecimiento emocional.

Materiales necesarios:

Hojas de papel grandes o cartulinas para cada participante.

Lápices, marcadores, y crayones de colores.

Imágenes o pegatinas de herramientas de jardinería, plantas, flores y elementos acuáticos.

Espacio suficiente para que los participantes puedan dibujar y trabajar cómodamente.

Duración:

50 minutos.

Descripción de la actividad:

1. Introducción (5 minutos)

Instrucciones al facilitador:

Presenta el objetivo de la actividad: explorar las herramientas personales, emociones y pensamientos a través de tres analogías interconectadas: la caja de herramientas, el jardín del crecimiento personal y el río de los pensamientos.

Explica cómo estas tres analogías se relacionarán entre sí durante la sesión.

2. Caja de herramientas de jardinería (15 minutos)

Instrucciones al facilitador:

Pide a los participantes que dibujen una caja de herramientas de jardinería en su papel.

Dentro de la caja, deben dibujar o escribir habilidades personales que consideren sus herramientas para manejar la vida emocional y mental, como la paciencia (regadera), la resiliencia (pala), etc.

Invítalos a pensar en cómo estas herramientas ayudan a cultivar y mantener un jardín saludable, haciendo un paralelismo con su bienestar emocional y personal.

3. Jardín del crecimiento personal (20 minutos)

Instrucciones al facilitador:

Conectando con la analogía anterior, solicita que cada participante diseñe alrededor o al lado de su caja, un jardín donde cada planta, flor o árbol represente una emoción o aspecto personal.

Deben usar las "herramientas" previamente identificadas para cultivar este jardín, reflexionando sobre cómo cada herramienta afecta positivamente las diferentes emociones o características (por ejemplo, cómo la resiliencia ayuda a superar la tristeza representada por un arbusto marchito).

4. Río de los pensamientos (10 minutos)

Instrucciones al facilitador:

Al final del jardín, pide a los participantes que dibujen un pequeño río.

En este río, deben agregar elementos como hojas o piedras que representen pensamientos o preocupaciones que fluyen a través de su mente.

Explora cómo pueden usar las herramientas de su caja para gestionar estos pensamientos, permitiendo que algunos fluyan y otros sean retenidos para reflexión y aprendizaje.

5. Discusión y reflexión final (5 minutos)

Instrucciones al facilitador:

Invita a los participantes a compartir sus dibujos y lo que cada elemento representa para ellos.

Facilita una discusión sobre cómo estas herramientas, emociones y pensamientos interactúan en su vida diaria y cómo pueden aplicar lo aprendido para mejorar su bienestar emocional y mental.

Conclusión:

Resalta la importancia de reconocer y utilizar nuestras habilidades personales para manejar nuestras emociones y pensamientos de manera efectiva.

Agradece a los participantes por su honestidad y apertura en el proceso de autoexploración.

3. ¿Cómo Hacer Amigos? - Taller de Regulación Emocional

Objetivos:

· Fomentar la comunicación efectiva y la escucha activa entre los participantes.

· Facilitar estar en el momento presente y salir de la zona de confort.

Materiales Necesarios:

Espacio amplio y seguro para caminar y formar parejas.

Cronómetro o reloj para medir los tiempos de las actividades.

Lista de preguntas preparadas para la actividad.

Duración:

Aproximadamente 50 minutos.

Descripción de la Actividad:

1. Encuadre y Establecimiento de Reglas (5 minutos)

Instrucciones al Facilitador:

Bienvenida a los participantes y breve introducción de los objetivos de la actividad.

Establecer las reglas claras: Los participantes pueden detenerse en cualquier momento si se sienten incómodos. Resaltar la importancia del respeto y la empatía durante toda la sesión.

2. Actividad de Sensibilización (10 minutos)

Instrucciones al Facilitador:

Solicitar a los participantes que caminen por el salón sin dirección específica, inicialmente mirando al suelo.

Gradualmente pedir que comiencen a mirar a los ojos a los compañeros con los que se cruzan.

Después de unos minutos, indicar que se detengan y formen parejas con la persona más cercana.

3. Ejercicios de Respiración y Mirada (5 minutos)

Instrucciones al Facilitador:

Instruir a las parejas que mantengan la mirada mientras realizan ejercicios de respiración juntos, intentando sincronizar su respiración.

4. Ronda de Preguntas (20 minutos)

Instrucciones al Facilitador:

Indicar a las parejas que asignen quién será la persona A y quién la B.

Leer las preguntas asignadas a cada rol, asegurando que la persona que no responde solo escuche y mantenga la mirada. Las preguntas alternan entre A y B como sigue:

A: ¿Cuál es tu hobbie?

B: Cuenta un chiste malo.

A: Habla sobre tu mascota.

B: ¿Cuál sería tu superpoder inútil?

A: Da tu mejor argumento de por qué sí o no vivimos en una simulación.

B: Si pudieras cerrar los ojos y aparecer en un lugar, ¿elegirías una playa tropical, un bosque cerca de un lago o una ciudad grande?

A: Completa la frase: "Hay dos tipos de personas en este mundo, los que..."

B: Del odio al amor hay un solo paso, ¿cuál es?

Ambos por turnos: ¿Quién soy?

Permitir que cada respuesta sea presentada sin interrupciones ni comentarios.

5. Despedida Formal (5 minutos)

Instrucciones al Facilitador:

Pedir a los participantes que se despidan de su pareja, mostrando respeto y honestidad.

Sugerir diferentes formas de despedida: verbal, verbal y mano, o verbal y abrazo (con consentimiento).

6. Plenaria de Reflexión (5 minutos)

Instrucciones al Facilitador:

Invitar a los participantes a compartir en plenaria sobre la experiencia, destacando:

Algo que les haya agradado.

Algo que se les haya hecho difícil.

Algo que les haya hecho sentir incómodos.

Conclusión:

Instrucciones al Facilitador:

Esta actividad buscaba facilitar el estar en el momento presente y salir de la rutina por lo que implica sacarlos de su zona de confort, por lo tanto, se solicitará a los estudiantes que usen los esquemas vistos anteriormente para que puedan describir su experiencia en esta actividad.

Agradecer a todos por su participación y la apertura durante la actividad.

4. "Navegando desafíos: casos de autorregulación"

Objetivos:

Analizar situaciones y desafíos en contextos universitarios para desarrollar habilidades de autorregulación y metacognición.

Fomentar la reflexión individual y grupal sobre estrategias efectivas de manejo de problemas académicos, sociales y personales.

Promover la comprensión y aplicación de técnicas de regulación emocional en situaciones reales.

Materiales necesarios:

Casos impresos o digitales para revisión.

Pizarrones, papeles o dispositivos para tomar notas.

Cronómetro o reloj para gestionar los tiempos de las actividades.

Descripción de la actividad:

1. Introducción

Instrucciones al facilitador:

Presentar los objetivos y la estructura de la actividad.

Explicar la importancia de las habilidades de autorregulación y metacognición en el contexto universitario.

Motivar a los estudiantes a participar activamente y a considerar cómo pueden aplicar lo aprendido en sus propias vidas.

2. Presentación de casos

Instrucciones al facilitador:

Distribuir los casos escritos a los estudiantes o proyectarlos en una pantalla.

Leer cada caso en voz alta, permitiendo un breve espacio entre cada uno para que los estudiantes puedan absorber la información.

3. Reflexión individual

Instrucciones al facilitador:

Pedir a los estudiantes que reflexionen individualmente sobre el caso, identificando problemas clave y posibles estrategias de autorregulación que podrían aplicarse.

Anotar ideas o pensamientos clave que puedan compartirse en la discusión posterior.

4. Discusión en parejas

Instrucciones al facilitador:

Formar parejas y asignarles la tarea de compartir y discutir sus reflexiones.

Cada pareja debe llegar a un consenso sobre las estrategias de manejo más efectivas para el caso discutido.

5. Discusión en grupo

Instrucciones al facilitador:

Formar grupos de 4 a 5 estudiantes.

Cada grupo debe discutir el caso y consolidar una lista de estrategias y soluciones basadas en las discusiones previas en parejas.

Preparar una breve presentación de sus conclusiones para compartir con el resto de la clase.

6. Presentaciones de grupos y retroalimentación (20 minutos)

Instrucciones al facilitador:

Cada grupo presenta sus conclusiones y estrategias al resto de la clase.

Facilitar una discusión plenaria, proporcionando retroalimentación y resaltando puntos importantes discutidos por los grupos.

Casos

Caso 1

Información general:

Nombre: Ana

Edad: 20 años

Año académico: tercero

Contexto académico:

Ana está cursando el tercer año de su carrera de ingeniería biomédica, conocido por su alta demanda y rigurosidad. Este semestre, Ana ha decidido tomar cinco cursos avanzados, cada uno con su propia carga de proyectos, laboratorios, exámenes periódicos y tareas semanales. Los cursos incluyen materias complejas como 'biomecánica avanzada', 'ingeniería genética' y 'modelado computacional'. Aunque

apasionada por su carrera, se siente constantemente presionada para mantener un alto rendimiento académico.

Vida personal y contexto familiar:

Ana vive con sus dos compañeras de piso cerca del campus universitario. Originaria de una ciudad pequeña, se mudó a la ciudad universitaria hace tres años. Sus padres, ambos profesores de secundaria, siempre han puesto un gran énfasis en la importancia de la educación y esperan que Ana se gradúe con honores. Aunque brindan apoyo emocional, frecuentemente enfatizan la necesidad de excelencia académica, añadiendo más presión a su carga emocional.

Ana es introvertida y dedica poco tiempo a actividades sociales, priorizando sus estudios sobre su vida social y a menudo se siente aislada. Recientemente, ha estado luchando con sentimientos de soledad y ansiedad, especialmente durante los periodos de exámenes.

Dificultades personales:

Últimamente, Ana ha experimentado dificultades para dormir y concentrarse, lo que atribuye a su horario abrumador. Siente que no tiene suficiente tiempo para relajarse o desconectarse de sus estudios. A pesar de intentar técnicas de gestión del tiempo, como hacer calendarios detallados y listas de tareas, no ha logrado reducir su estrés. Ana también ha probado técnicas de relajación como meditación y yoga, pero encuentra difícil mantener la constancia debido a su apretada agenda.

Estrategias intentadas:

Gestión del tiempo: Ana ha usado agendas y aplicaciones para organizar su tiempo, pero aún se siente abrumada por las fechas de entrega y la cantidad de trabajo.

Técnicas de relajación: ha intentado la meditación y el yoga, aunque de manera irregular, sin encontrar un alivio significativo del estrés.

Estudio intensivo: incrementó sus horas de estudio, lo que solo exacerbó su estrés y afectó su salud mental.

Estado anímico:

Ana se siente constantemente ansiosa y al borde del agotamiento. La presión de cumplir con las expectativas académicas y familiares la ha llevado a un estado de constante preocupación y temor de fallar. Su confianza en su propia capacidad para manejar su carga de trabajo ha disminuido, y ocasionalmente se siente desesperanzada respecto a su capacidad de mantener su rendimiento sin sacrificar su bienestar.

Caso 2:

Información general:

Nombre: Carlos

Edad: 19 años

Año académico: segundo

Contexto académico:

Carlos está estudiando sociología en su segundo año universitario. A pesar de tener un buen rendimiento académico, se siente aislado debido a su dificultad para integrarse con sus compañeros de clase. La universidad ofrece diversas actividades extracurriculares, pero Carlos ha encontrado complicado participar activamente, lo que incrementa su sensación de aislamiento.

Vida personal y contexto familiar:

Carlos proviene de una familia donde ambos padres son bastante introvertidos y han enfatizado la importancia de la independencia personal. Como hijo único, Carlos ha desarrollado un estilo de vida independiente desde muy joven. Su familia lo apoya emocionalmente, pero su lejanía geográfica dificulta el apoyo cotidiano mientras él está en la universidad.

Dificultades personales:

Aunque es inteligente y reflexivo, Carlos lucha con la ansiedad social, lo que le impide hacer nuevos amigos o participar en actividades grupales. Su dificultad para iniciar conversaciones y su miedo al rechazo lo mantienen alejado de interacciones sociales que podrían enriquecer su experiencia universitaria.

Estrategias intentadas:

Unirse a clubes: Carlos intentó unirse a varios clubes relacionados con sus intereses, pero no se sintió cómodo en las reuniones y eventualmente dejó de asistir.

Consejería universitaria: buscó ayuda en el servicio de consejería de la universidad, pero no se sintió completamente comprendido, por lo que no continuó con las sesiones.

Estado anímico:

Carlos se siente frecuentemente solo y desanimado por su incapacidad para conectar con otros. Su aislamiento le ha causado episodios de depresión leve y ansiedad, especialmente en entornos sociales, lo que afecta su participación en actividades académicas y sociales.

Caso 3:

Información general:

Nombre: Daniela

Edad: 21 años

Año académico: cuarto

Contexto académico:

Daniela está en su último año de estudios en nutrición y dietética. Se destaca académicamente y es activa en varias organizaciones estudiantiles, incluyendo la asociación de estudiantes y un grupo de investigación. Su carga académica es alta, y sus responsabilidades extracurriculares añaden aún más a su apretado horario.

Vida personal y contexto familiar:

Daniela vive en un apartamento compartido cerca del campus con dos compañeras de estudios. Sus padres están divorciados, y ella mantiene una relación cercana con ambos, aunque no puede verlos tan frecuentemente como desearía debido a su ocupada agenda.

Dificultades personales:

Daniela ha empezado a experimentar síntomas de agotamiento debido a su horario extremadamente ocupado. Ha descuidado su alimentación y ejercicio, dos áreas que conoce bien y promueve en sus estudios, pero que ha encontrado difícil de mantener personalmente debido a la falta de tiempo.

Estrategias intentadas:

Planificación de tiempo: intentó planificar mejor su tiempo, pero encontró que las exigencias académicas y extracurriculares continuaban superando el tiempo disponible.

Actividad física regular: se inscribió en un gimnasio, pero asistió de manera inconsistente debido a compromisos imprevistos y cansancio general.

Estado anímico:

Daniela se siente constantemente cansada y a menudo se encuentra desmotivada, lo cual es un cambio significativo en su habitual energía y entusiasmo. Está preocupada por cómo su estilo de vida actual podría estar afectando su salud a largo plazo.

Caso 4:

Información general:

Nombre: Sofía

Edad: 20 años

Año académico: tercero

Contexto académico:

Sofía está cursando una licenciatura en administración de empresas en una universidad local de Tijuana. Aunque sus calificaciones son generalmente buenas, ha encontrado dificultades para equilibrar sus responsabilidades familiares con sus estudios.

Vida personal y contexto familiar:

Sofía vive con sus padres y dos hermanos menores en Tijuana. Siendo la mayor, a menudo se espera que ayude en la casa y cuide de sus hermanos después de la escuela. Su familia depende de ella para muchas tareas domésticas, lo que limita su tiempo para estudiar y participar en actividades extracurriculares.

Dificultades personales:

La carga de las responsabilidades familiares ha hecho que Sofía se sienta abrumada y a menudo agotada. Lucha por encontrar tiempo para estudiar adecuadamente y para descansar.

Estrategias intentadas:

Gestión del tiempo: intentó establecer un horario estricto para equilibrar la escuela y las responsabilidades familiares, pero encontró desafíos en mantenerlo debido a emergencias familiares imprevistas y tareas adicionales.

Estudio en bloques cortos: trató de maximizar su eficiencia estudiando en bloques de tiempo cortos, pero no siempre logró concentrarse bajo presión.

Estado anímico:

Sofía se siente constantemente estresada y a veces resentida por la carga que lleva. Aunque ama a su familia, la frustración de no poder dedicar tiempo a su desarrollo personal y académico afecta su bienestar emocional.

Caso 5:

Información general:

Nombre: Marco

Edad: 22 años

Año académico: cuarto

Contexto académico:

Marco estudia ingeniería civil en san diego, pero vive en Tijuana. Su situación única de tener que cruzar la frontera todos los días le presenta desafíos específicos, especialmente en términos de logística y tiempo de viaje.

Vida personal y contexto familiar:

Marco trabaja a tiempo parcial en san diego para apoyar sus estudios y ayudar económicamente a su familia en Tijuana. Esta doble vida transfronteriza exige mucho de su tiempo y energía.

Dificultades personales:

Las largas horas en la garita, combinadas con el trabajo y los estudios, han llevado a marco a un estado de agotamiento casi constante. Además, le resulta difícil participar en actividades de campus o grupos de estudio debido a su horario.

Estrategias intentadas:

Optimización del tiempo en la garita: intentó usar el tiempo en la garita para estudiar o realizar tareas, pero encontró que el entorno es demasiado caótico y ruidoso para ser productivo.

Estudio en línea: trató de adaptar sus métodos de estudio para aprovechar los recursos en línea durante sus viajes, pero las interrupciones de la conexión a internet y las distracciones lo hicieron ineficaz.

Estado anímico:

Marco se siente exhausto y a menudo preocupado por su capacidad para completar su carrera con éxito. La presión constante y la fatiga han mermado su motivación y su salud mental.

Caso 6:

Información general:

Nombre: Elena

Edad: 19 años

Año académico: segundo

Contexto académico:

Elena estudia ciencias de la computación en una universidad de prestigio, gracias a una beca completa que cubre todos sus gastos académicos. Para mantener su beca, debe sostener un promedio de calificaciones superior a 9.0, lo cual es un desafío constante dada la competitividad y dificultad de su carrera.

Vida personal y contexto familiar:

Elena proviene de una familia de bajos recursos económicos. Sus padres, aunque no tienen una formación académica avanzada, han hecho grandes sacrificios para que ella pueda estudiar en una buena escuela. La posibilidad de perder su beca y tener que abandonar sus estudios es una fuente constante de ansiedad tanto para ella como para su familia.

Dificultades personales:

El temor a no cumplir con los requisitos académicos para mantener su beca genera en elena un estrés considerable. A menudo se siente abrumada y sufre de insomnio, preocupándose por sus calificaciones y su futuro.

Estrategias intentadas:

Grupos de estudio: se unió a varios grupos de estudio para mejorar su rendimiento académico, pero encontró que la dinámica de grupo a veces no se alineaba con su estilo de aprendizaje.

Asesorías académicas: buscó ayuda extra de los profesores, pero el tiempo limitado de cada sesión no siempre fue suficiente para aclarar todas sus dudas.

Estado anímico:

Elena se siente presionada constantemente y teme decepcionar a su familia. Su ansiedad a menudo le impide concentrarse en sus estudios, lo cual irónicamente, podría llevar a que sus temores se materialicen.

Caso 7:

Información general:

Nombre: Luis

Edad: 21 años

Año académico: cuarto

Contexto académico:

Luis estudia derecho en una universidad reconocida, una carrera que sus padres eligieron para él. Aunque es un estudiante competente, su pasión siempre ha estado en las artes, específicamente en la música y la pintura.

Vida personal y contexto familiar:

Luis proviene de una familia donde existe una fuerte tradición en profesiones como la medicina, el derecho y la ingeniería. Sus padres tienen expectativas muy altas y ven la carrera de Luis como una continuación del legado familiar.

Dificultades personales:

Luis lucha internamente con el deseo de perseguir su verdadera pasión por el arte, mientras se enfrenta a la presión de cumplir con las expectativas familiares. Esta situación le ha causado un conflicto interno significativo y una disminución en su interés y rendimiento académico.

Estrategias intentadas:

Diálogo familiar: intentó hablar con sus padres sobre sus intereses y deseos, pero las conversaciones a menudo terminaron sin cambios significativos, ya que sus padres están firmemente arraigados en sus expectativas.

Actividades extracurriculares: participó en actividades relacionadas con el arte en la universidad, pero estas no mitigaron la presión académica ni las expectativas familiares.

Estado anímico:

Luis se siente atrapado y frustrado, lo que a menudo lo lleva a sentirse desmotivado y triste. A pesar de sus esfuerzos por encontrar un equilibrio, la constante presión para satisfacer las expectativas de sus padres afecta profundamente su bienestar emocional y mental.

5. "Juego de roles para resolver conflictos"

Objetivos:

Practicar la aplicación de habilidades de comunicación y resolución de conflictos en un contexto controlado.

Fomentar la colaboración y el trabajo en equipo mediante la resolución creativa de problemas.

Reforzar el aprendizaje de las técnicas y herramientas de resolución de conflictos y comunicación efectiva presentadas durante el curso.

Materiales necesarios:

Escenarios de conflicto impresos para cada grupo.

Roles específicos asignados a cada participante dentro de los grupos.

Cronómetro o reloj para gestionar los tiempos de preparación y actuación.

Espacio suficiente para que cada grupo pueda actuar sin interferencias.

Duración:

50 minutos.

Descripción de la actividad:

1. Introducción y formación de grupos (5 minutos)

Instrucciones al facilitador:

Breve repaso de las herramientas y técnicas de resolución de conflictos aprendidas en el curso.

Formación de grupos de 5 a 6 personas, tratando de mezclar a los estudiantes para promover la diversidad de perspectivas.

Distribuir los escenarios de conflicto y los roles a cada grupo, asegurándose de que todos los miembros tengan un papel activo.

2. Preparación de la dramatización (15 minutos)

Instrucciones al facilitador:

Cada grupo recibe un escenario de conflicto que incluye un breve contexto y un problema a resolver.

Los participantes deben asignar roles y planificar cómo actuarán su escenario, utilizando las herramientas de resolución de conflictos discutidas en clases.

El facilitador circula entre los grupos para ofrecer orientación y asegurarse de que todos los miembros entienden su papel y cómo aplicar las técnicas aprendidas.

3. Actuación de los escenarios (20 minutos)

Instrucciones al facilitador:

Cada grupo presenta su dramatización frente al resto de la clase, actuando la resolución del conflicto presentado.

Cada presentación debe durar entre 3 y 5 minutos.

Tras cada actuación, el facilitador debe permitir un breve periodo para comentarios constructivos de los otros estudiantes, focalizados en cómo se aplicaron las herramientas de resolución de conflictos.

4. Reflexión y discusión (10 minutos)

Instrucciones al facilitador:

Conducir una discusión grupal sobre las diferentes estrategias de resolución utilizadas en las dramatizaciones.

Preguntar a los estudiantes qué aprendieron de la experiencia de otros grupos.

Resaltar los aspectos más efectivos y las áreas de mejora observadas durante las actuaciones.

Escenarios

Escenario 1: proyecto de grupo en la universidad

Contexto: un equipo universitario debe entregar un proyecto final, pero hay desacuerdo sobre la dirección y distribución del trabajo.

Rol 1: líder del equipo - responsable de organizar y asignar tareas.

Rol 2: miembro creativo - genera ideas, pero tiene dificultad en seguir plazos.

Rol 3: miembro práctico - prefiere enfoques tradicionales y se frustra con nuevas ideas.

Rol 4: miembro pasivo - raramente participa activamente o expresa opiniones.

Rol 5: miembro crítico - critica las ideas sin ofrecer soluciones alternativas.

Problemática a resolver: el equipo necesita unificar visiones y metodologías para completar el proyecto a tiempo, aplicando técnicas de comunicación efectiva y negociación.

Escenario 2: conflicto de roommates

Contexto: conflictos surgen entre compañeros de cuarto sobre la limpieza del departamento.

Rol 1: roommate exigente - quiere que el departamento esté impecable todo el tiempo.

Rol 2: roommate desorganizado - raramente limpia o sigue el calendario de limpieza.

Rol 3: roommate mediador - intenta suavizar las tensiones, pero se siente atrapado en medio.

Rol 4: roommate indiferente - no le importa la condición del departamento.

Rol 5: roommate nuevo - no está seguro de cómo abordar la situación.

Problemática a resolver: los roommates deben llegar a un acuerdo sobre cómo mantener el orden y la limpieza de su espacio compartido, utilizando habilidades de regulación emocional y comunicación asertiva.

Escenario 3: disputa laboral

Contexto: tensión en el lugar de trabajo debido a la asignación desequilibrada de carga laboral.

Rol 1: supervisor - asume que todos están contentos con la situación actual.

Rol 2: empleado sobrecargado - siente que su carga de trabajo es injustamente pesada.

Rol 3: empleado subutilizado - quiere más responsabilidades.

Rol 4: empleado neutral - ve ambos lados, pero no quiere involucrarse.

Rol 5: recursos humanos - necesita mediar en la disputa y proponer soluciones viables.

Problemática a resolver: rebalancear la carga de trabajo de manera justa, mejorando la comunicación y el entendimiento entre el equipo.

Escenario 4: proyecto comunitario

Contexto: un grupo de voluntarios tiene conflictos sobre cómo priorizar los recursos en un proyecto comunitario.

Rol 1: coordinador del proyecto - trata de dirigir el proyecto con recursos limitados.

Rol 2: voluntario apasionado - tiene muchas ideas, pero poco foco.

Rol 3: voluntario conservador - preocupado por el gasto excesivo y la sostenibilidad.

Rol 4: voluntario técnico - enfocado en la logística y menos en el impacto social.

Rol 5: beneficiario del proyecto - preocupado por cómo las decisiones afectan a la comunidad.

Problemática a resolver: decidir cómo asignar recursos limitados para maximizar el impacto positivo, fomentando la colaboración y el consenso.

Escenario 5: planificación de evento familiar

Contexto: una familia planifica un gran evento, pero surgen desacuerdos sobre la logística y las finanzas.

Rol 1: padre organizador - quiere un evento grande y costoso.

Rol 2: madre ahorrativa - preocupada por el presupuesto y los gastos excesivos.

Rol 3: hijo creativo - propone ideas innovadoras, pero poco prácticas.

Rol 4: hija práctica - preocupada por la ejecución y los detalles logísticos.

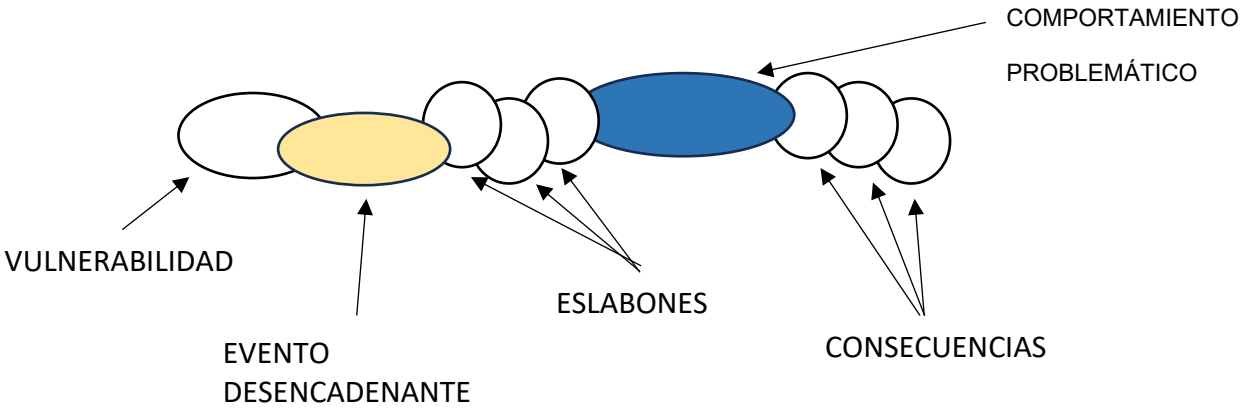
Rol 5: abuelo tradicional - insiste en mantener las tradiciones familiares.

Problemática a resolver: organizar un evento que satisfaga las expectativas familiares sin exceder el presupuesto, aplicando habilidades de negociación y gestión de conflictos.

Apéndice I: Ejercicios guiados

1. Análisis de cadena

PARA ENTENDER EL COMPORTAMIENTO, REALIZA UN ANÁLISIS DE CADENA.



Paso 1: Describe el comportamiento problemático.

Paso 2: Describe el evento desencadenante que inició la cadena de eventos que lleva al problema.

Paso 3: Describe los factores que ocurrieron antes del evento que te hicieron vulnerable a comenzar la cadena de eventos hacia el problema.

Paso 4: Describe con máximo nivel de detalle la cadena de eventos que llevó al comportamiento problemático.

Paso 5: Consecuencias del comportamiento problemático.

Para cambiar el comportamiento:

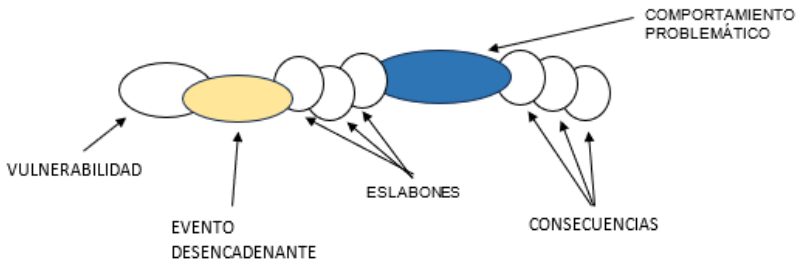
Paso 6: Comportamientos hábiles para reemplazar los eslabones problemáticos en la cadena de eventos.

Paso 7: Desarrolla planes de prevención para reducir la vulnerabilidad a eventos estresantes.

Paso 8: Repara las consecuencias importantes o significativas del comportamiento problemático.

2. Análisis en Cadena del Comportamiento Problemático

Fecha de entrega: _____ Nombre: _____ Fecha: _____



1. ¿Cuál es exactamente el COMPORTAMIENTO PROBLEMÁTICO principal que estoy analizando?

2. ¿Qué EVENTO DESATARDOR en el entorno me inició en la cadena hacia mi comportamiento problemático? Incluye lo que ocurrió JUSTO ANTES de que la urgencia o pensamiento viniera a mi mente.

   Día en que ocurrió el evento desencadenador:
   _____

3. Describe qué cosas en mí y en mi entorno me hicieron VULNERABLE.

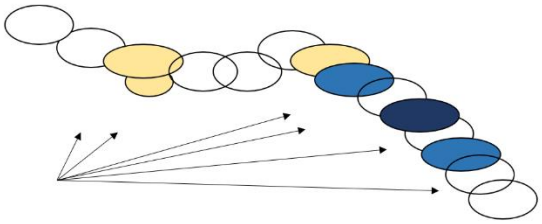
   Día en que los eventos que me hicieron vulnerable comenzaron:
   _____

(Continua en la siguiente página)

ENLACES EN LA CADENA DE EVENTOS: Comportamientos (Acciones, Sensaciones corporales, Cogniciones/Pensamientos, Sentimientos) y Eventos (en el entorno)

Tipos posibles de enlaces:

A. Acciones
B. Sensaciones corporales
C. Cogniciones/pensamientos
D. Eventos
E. Sentimientos



4. Enumera la *cadena de eventos* (comportamientos específicos y eventos ambientales que realmente ocurrieron). Utiliza la lista ABCDE de arriba.

1ro._____
_
_____
_
2do._____
_
_____
3ro._____
_____
4to._____
_____
5to._____
_____

6. Enumera nuevos comportamientos *más hábiles* para reemplazar comportamientos ineficaces. Utiliza la lista ABCDE.

1ro.
_____
_____
__
2do_____
___
_____
___
3ro._____
____
_____
___
4to._____

6to._____ ___

_____ _____

7mo._____ ___

_____ 5to._____

8vo._____ ___

_ _____

_____ ___

_ 6to._____

9no._____ ___

_ _____

_____ ___

7mo._____

___

_____

___

8vo._____

___

_____

___

9no._____

___

_____

___

5. ¿Cuáles fueron exactamente las *consecuencias* en el entorno?

¿Y en mí mismo?

¿Qué *daño* causó mi comportamiento problemático?

7. *Planes de prevención:*
   Formas de reducir mi *vulnerabilidad* en el futuro:

   Formas de prevenir que el *evento desencadenante* ocurra nuevamente:

8. Planes para *reparar*, corregir y sobrecorregir el daño:

3. Análisis de Cadena, Paso a Paso

1. Describe el COMPORTAMIENTO PROBLEMÁTICO específico (comer o beber en exceso, gritar a tus niños, lanzar una silla, tener un estallido emocional abrumador, disociarte, no llegar o llegar tarde a la capacitación de habilidades, posponer o negarse a hacer prácticas de habilidades, etc.).

   A. Sé muy específico y detallado. No uses términos vagos.
   B. Identifica exactamente lo que hiciste, dijiste, pensaste o sentiste (si los sentimientos son el comportamiento problemático específico). Identifica lo que no hiciste.
   C. Describe la intensidad del comportamiento y otras características del comportamiento que son importantes.
   D. Describe el comportamiento problema con tal detalle que un actor en una obra de teatro o en una película pueda recrear el comportamiento exactamente.

2. Describe el EVENTO DESENCADENANTE específico que inició toda la cadena de comportamiento. Comienza con el evento ambiental que inició la cadena. Siempre comienza con algún evento en tu entorno, incluso si no parece que el evento ambiental "causó" el comportamiento problemático. De lo contrario, podríamos preguntar sobre cualquier comportamiento, pensamiento, sentimiento o experiencia, "¿Qué lo provocó?".
   A. ¿Qué evento exacto inició la cadena de comportamiento?
   B. ¿Cuándo comenzó la secuencia de eventos que llevó al comportamiento problemático?
   C. ¿Qué estaba sucediendo justo antes del pensamiento que llevó al comportamiento problemático?
   D. ¿Qué estabas haciendo, pensando, sintiendo o imaginando en ese momento?
   E. ¿Por qué el comportamiento problema inició ese día y no otro?

3. Describe los FACTORES DE VULNERABILIDAD específicos que ocurrieron antes del evento desencadenante. ¿Qué factores o eventos te hicieron más vulnerable a reaccionar al evento desencadenante con una cadena problemática? Áreas a examinar son:

A. Enfermedad física; comer o dormir de manera desequilibrada; lesión.

B. Uso de drogas o alcohol; uso indebido de drogas recetadas.

C. Eventos estresantes en el entorno (ya sean positivos o negativos).

D. Emociones intensas, como tristeza, enojo, miedo, soledad.

E. Comportamientos previos propios que encontraste estresantes.

4. Describe en gran detalle la CADENA DE EVENTOS que llevó al comportamiento problemático. Imagina que tu comportamiento problemático está encadenado al evento precipitante en el entorno. ¿Cuán larga es la cadena? ¿Adónde va? ¿Cuáles son los

eslabones? Escribe todos los eslabones en la cadena de eventos, no importa cuán pequeños sean. Sé muy específico, como si estuvieras escribiendo un guion para una obra de teatro. Los eslabones en la cadena pueden ser:

A. Acciones o cosas que haces.

B. Sensaciones corporales o sentimientos.

C. Cogniciones (es decir, creencias, expectativas o pensamientos).

D. Eventos en el entorno o cosas que hacen otros.

E. Sentimientos y emociones que experimentas.

5. Describe las CONSECUENCIAS de este comportamiento. Sé específico. (¿Cómo reaccionaron otras personas inmediatamente y después? ¿Cómo te sentiste inmediatamente después del comportamiento? ¿Después? ¿Qué efecto tuvo el comportamiento sobre ti y tu entorno?)

6. Describe en detalle en cada punto donde podrías haber utilizado un comportamiento hábil para evitar el comportamiento problemático. ¿Qué eslabones clave fueron los más importantes en llevar al comportamiento problemático? (En otras palabras, si hubieras eliminado estos comportamientos, probablemente el comportamiento problemático no habría ocurrido.)

A. Vuelve a la cadena de comportamientos después del evento desencadenante. Encierra en un círculo cada eslabón donde, si hubieras hecho algo diferente, habrías evitado el comportamiento problemático.
B. ¿Qué podrías haber hecho de manera diferente en cada eslabón de la cadena de eventos para evitar el comportamiento problemático? ¿Qué comportamientos de afrontamiento o comportamientos hábiles podrías haber utilizado?

7. Describe en detalle una ESTRATEGIA DE PREVENCIÓN sobre cómo podrías haber evitado que comenzara la cadena reduciendo tu vulnerabilidad a la cadena.

8. Describe lo que debes hacer para REPARAR las consecuencias importantes o significativas del comportamiento problemático.

A. Analiza: ¿Qué daño real hiciste? ¿Cuál fue la consecuencia negativa que puedes reparar?
B. Observa el daño o angustia que realmente causaste a otros, y el daño o angustia que te causaste a ti mismo. Repara lo que dañaste. (No traigas flores para reparar una ventana que rompiste: ¡arregla la ventana! Repara una traición de confianza siendo muy confiable durante suficiente tiempo para ajustar la traición, en lugar de intentar arreglarlo con cartas de amor y disculpas constantes. Repara un fracaso teniendo éxito, no castigándote a ti mismo.)

4. Análisis de Eslabones Perdidos

Haz las siguientes preguntas para entender cómo y por qué no ocurrió un comportamiento efectivo que se necesitaba o esperaba.

1. ¿Sabías qué comportamiento efectivo era necesario o esperado (qué tareas de habilidades se dieron, qué habilidades usar, etc.)?
    a. SI NO a la Pregunta 1, pregunta qué obstaculizó saber qué era necesario o esperado. Las ideas podrían incluir no prestar atención, instrucciones poco claras, nunca recibir las instrucciones en primer lugar, estar demasiado abrumado y no poder procesar la información, etc.

    RESUELVE qué obstaculizó el camino. Por ejemplo, podrías trabajar en prestar atención, pedir aclaraciones cuando no entiendas instrucciones, llamar a otros, buscar información, etc.

2. SI SÍ a la Pregunta 1, pregunta si estabas dispuesto a hacer el comportamiento efectivo necesario o esperado.

    SI NO a la Pregunta 2, pregunta qué obstaculizó la voluntad de hacer comportamientos efectivos. Las ideas podrían incluir terquedad, sentirse inadecuado o sentirse desmoralizado.

    RESUELVE qué obstaculizó la voluntad. Por ejemplo, podrías practicar la aceptación radical, hacer pros y contras, practicar la acción opuesta, etc.

3. SI SÍ a la Pregunta 2, pregunta si el pensamiento de hacer el comportamiento efectivo necesario o esperado alguna vez cruzó por tu mente.

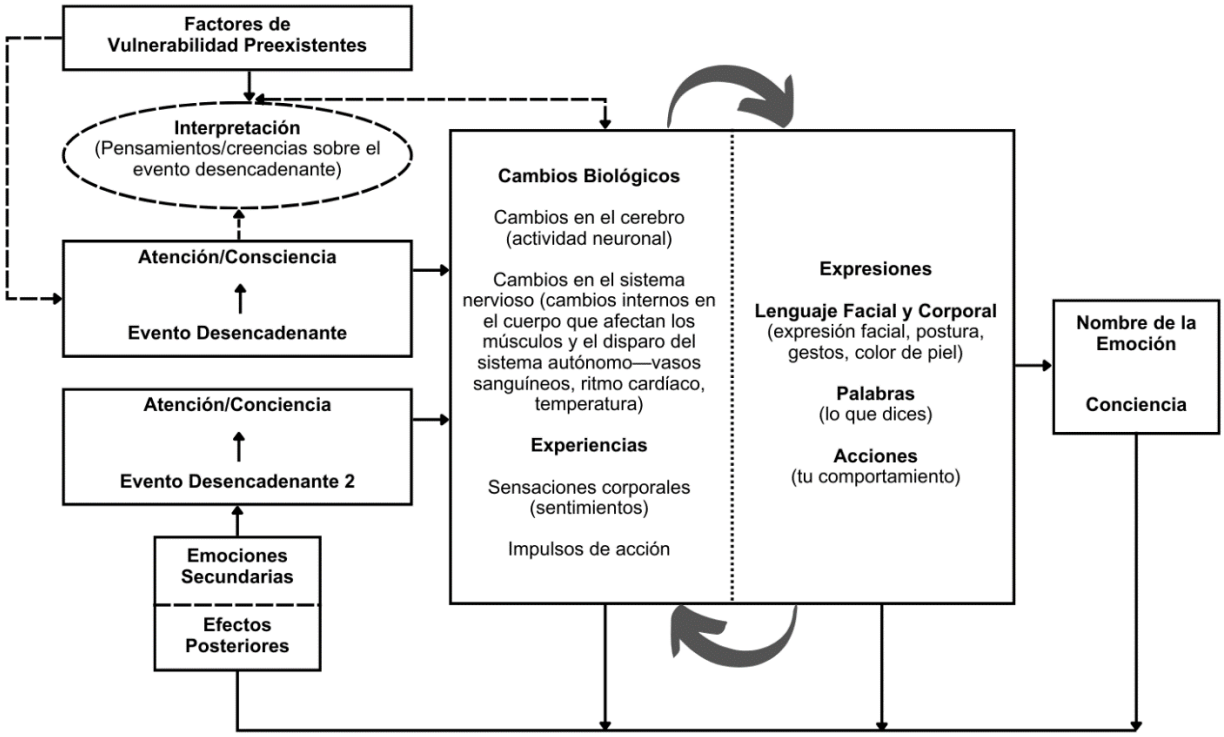
    SI NO a la Pregunta 3,

    RESUELVE cómo hacer que el pensamiento de hacer comportamientos efectivos llegue a tu mente. Por ejemplo, podrías ponerlo en tu calendario, configurar tu alarma para que suene, poner tu cuaderno de habilidades junto a tu cama, practicar cómo enfrentar situaciones difíciles de antemano (ver Hoja de Regulación Emocional 19), etc.

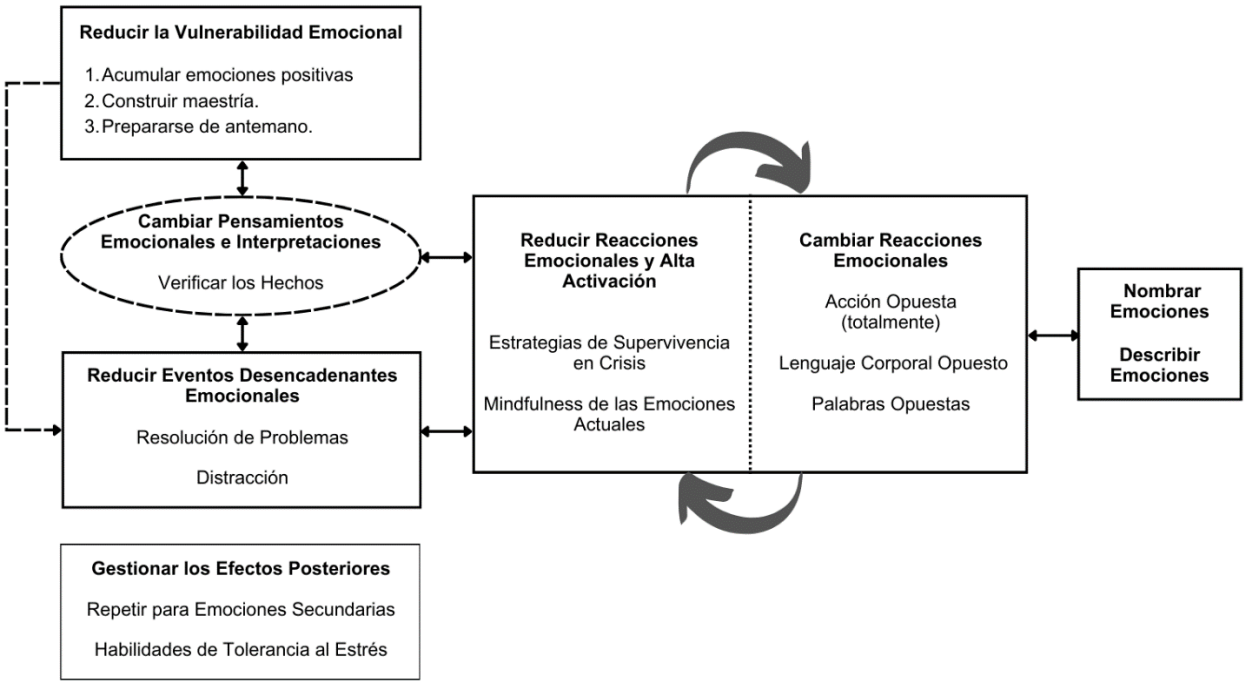
4. SI SÍ a la Pregunta 3, pregunta qué obstaculizó hacer el comportamiento efectivo necesario o esperado de inmediato. Las ideas podrían incluir posponerlo, seguir procrastinando, no estar de humor, olvidar cómo hacer lo que se necesitaba, pensar que a nadie le importaría de todos modos (o que nadie se enteraría), etc.

RESUELVE qué obstaculizó el camino. Por ejemplo, podrías establecer un recordatorio de lo que se espera, practicar la acción opuesta, hacer pros y contras, etc.

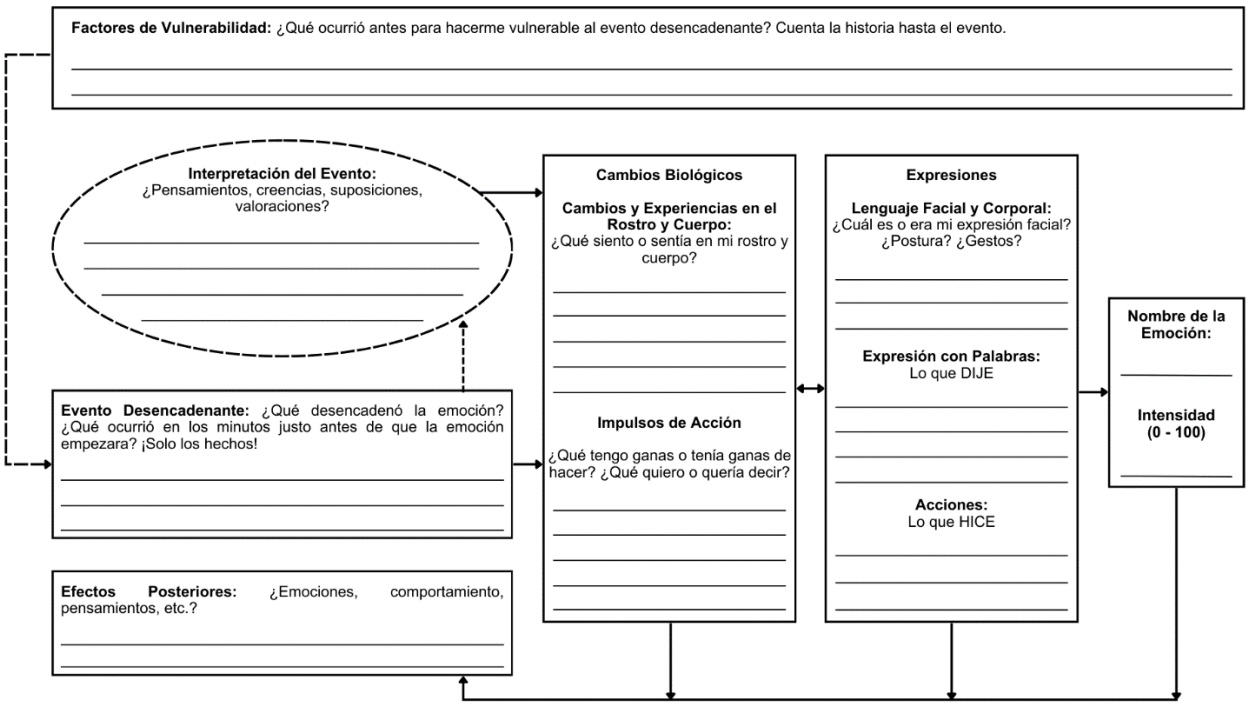
5. Modelo para Describir Emociones



6. Revisión de Habilidades para la Regulación Emocional



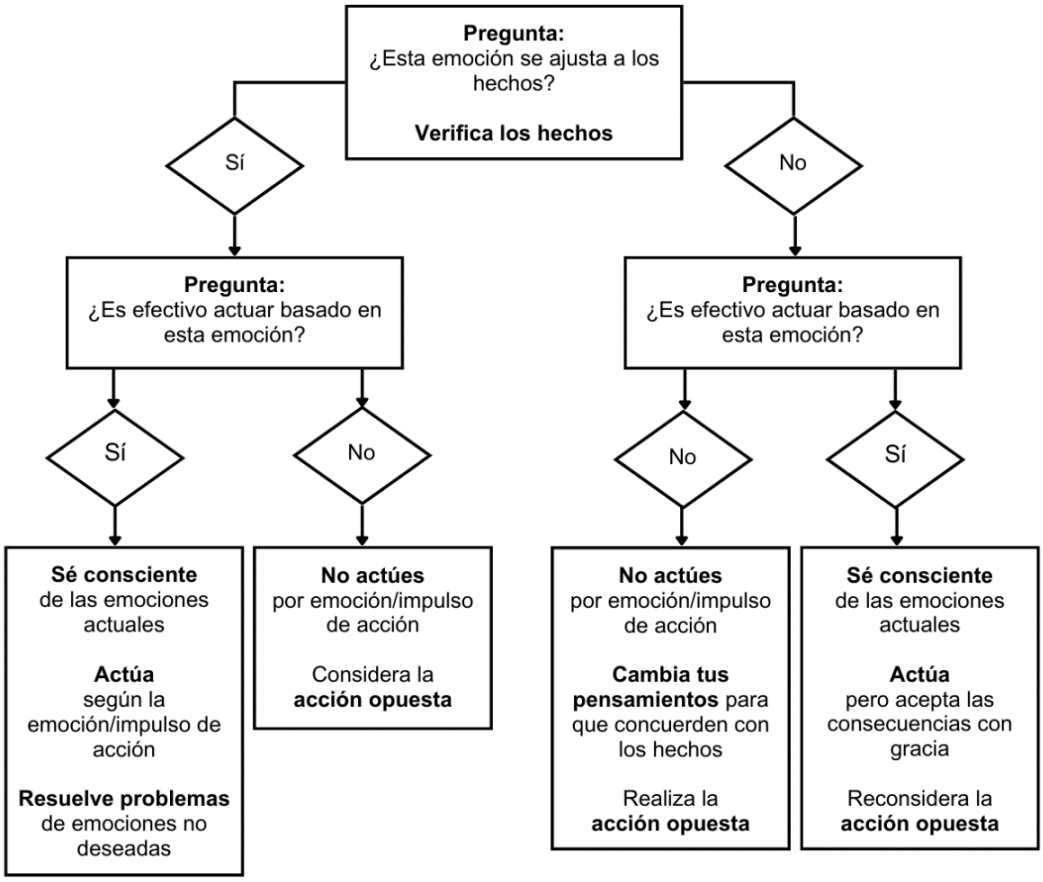
7. Observando y Describiendo Emociones



8. Acción Opuesta y Resolución de Problemas: Decidiendo Cuál Usar

Acción opuesta = Actuar de manera opuesta al impulso de acción de una emoción

Resolución de problemas = Evitar o cambiar (resolver) un evento problemático



9. Resolución de Problemas

Paso 1. Descubre y describe la situación problemática.

Paso 2. Comprueba los hechos (todos los hechos) para asegurarte de que tienes la situación problemática correcta.

Si tus datos son correctos y la situación es el problema, continua con el Paso 3.

Si tus datos no son correctos, regresa y continua al Paso 1.

Paso 3. Identifica tu meta en la solución del problema.

- Identifica que es lo que necesita suceder o el cambio para que te sientas bien.
- Mantenlo simple, y selecciona algo que en realidad pueda suceder.

Paso 4. Haz una lluvia de ideas sobre soluciones.

- Piensa en tantas soluciones como puedas. Pide sugerencias a las personas en las que confías.
- No seas crítico de las ideas al principio. (Espera al paso 5 para evaluar ideas)

Paso 5. Selecciona una solución que esté alineada con tu meta y que es probable que funcione.

- Si no estás seguro, selecciona dos soluciones que se vean bien.
- Haz una lista de pros y contras para comparar las soluciones.
- Selecciona la solución a probar primero.

Paso 6. Pon la solución en acción.

- Actúa, prueba la solución seleccionada.
- Toma el primer paso, y el segundo…

Paso 7. Evalúa los resultados de usar la solución.

¿Funcionó? ¡Muy bien!

¿No funcionó? Regresa al paso 5.

10. Acción opuesta

Usa la acción opuesta cuando tus emociones no sean congruentes con los hechos o cuando actuar sobre tu emoción no es efectivo.

Cada emoción tiene un impulso.

Cambia la emoción actuando de la manera opuesta al impulso.

Emoción	Impulso	Acción opuesta
Miedo	Huir, evitar	Acercarse, no evitar
Enojo	Atacar	Evitar gentilmente, ser amable
Tristeza	Retraerse, aislarse	Activarse
Vergüenza	Esconder, evitar	Contarlo a alguien de confianza

Realizar la acción opuesta, paso a paso

Paso 1. Identifica y nombra la emoción que quieres cambiar.

Paso 2. Revisa los hechos para reconocer si tu emoción está justificada.

Paso 3. Identifica y describe tus impulsos.

Paso 4. Cuestiona: ¿la expresión o el actuar sobre esta emoción es efectiva en esta situación? Si la emoción no es congruente con los hechos o si actuar sobre la emoción no es efectivo:

Paso 5. Identifica las acciones opuestas a tus impulsos

Paso 6. Realiza la acción opuesta a tus impulsos por completo.

Paso 7. Repite el paso 6 hasta que la emoción cambie.

11. Modelo para Evitar Sesgos Cognitivos

Paso 1. Conciencia de Sesgos:

Educación sobre los diferentes tipos de sesgos cognitivos.

Autoevaluación para identificar cuáles sesgos son más prevalentes en el propio pensamiento.

Lista sesgos cognitivos comunes.

- Sesgo de confirmación: La tendencia a buscar, interpretar o recordar información de manera que confirme nuestras preconcepciones.
- Sesgo de anclaje: La dependencia excesiva en la primera pieza de información ofrecida (el "ancla") al tomar decisiones.
- Efecto de falso consenso: La creencia de que nuestras opiniones, creencias, valores y hábitos son “normales” y que los demás también piensan igual.
- Efecto Dunning-Kruger: El fenómeno por el cual las personas con poco conocimiento o habilidad en un área tienden a sobreestimar su propia habilidad.
- Sesgo de disponibilidad: La tendencia a sobrestimar la importancia de la información disponible fácilmente o recientemente.
- Sesgo de retrospectiva: La inclinación a ver los eventos pasados como más predecibles de lo que realmente fueron.
- Sesgo de supervivencia: El enfoque en los elementos que han pasado por un proceso de selección y descuidar aquellos que no lo han hecho.

- Efecto halo: La tendencia a dejar que una impresión global (típicamente positiva) de alguien afecte nuestras evaluaciones de sus atributos específicos.

- Sesgo de autoservicio: La tendencia a atribuir los éxitos a nuestras habilidades y capacidades personales, y los fracasos a factores externos.

- Sesgo de costo hundido: La tendencia a seguir dedicando recursos a un proyecto solo porque ya se ha invertido en él, independientemente de las evidencias futuras de su inviabilidad.

- Sesgo de optimismo: La tendencia a pensar que somos menos propensos a experimentar eventos negativos y más propensos a experimentar eventos positivos en comparación con otros.

- Efecto de mera exposición: La tendencia a desarrollar una preferencia por cosas simplemente porque estamos familiarizados con ellas.

- Sesgo de grupo: La tendencia a pensar o tomar decisiones como un grupo de manera que desalienta la creatividad o la responsabilidad individual.

- Sesgo de framing: La influencia del contexto o de la forma en que se presenta la información en cómo la interpretamos y en nuestras decisiones subsecuentes.

Paso 2. Monitoreo de Pensamientos:

Aprender a estar constantemente atento a los pensamientos automáticos que surgen en situaciones de toma de decisiones.

Registrar situaciones específicas donde los sesgos cognitivos puedan influir en la interpretación y la decisión.

Paso 3. Desafío de Pensamientos Automáticos:

Cuestionar la validez de los pensamientos automáticos.

Aplicar el cuestionamiento socrático para explorar y desafiar las creencias subyacentes que podrían estar sesgadas.

Paso 4. Reestructuración Cognitiva:

Modificar pensamientos distorsionados por interpretaciones más equilibradas y basadas en evidencias.

Practicar la perspectiva de terceros para ver la situación desde diferentes ángulos y reducir la influencia de sesgos personales.

Paso 5. Práctica de Atención Plena:

Incorporar técnicas de mindfulness para mejorar la conciencia del momento presente y reducir la reactividad automática a los pensamientos y emociones.

Entrenar la habilidad de observar los pensamientos sin juzgarlos, lo cual puede ayudar a identificar y mitigar los sesgos.

Paso 6. Experimentación Comportamental:

Probar activamente nuevas formas de pensar y actuar en situaciones controladas para explorar sus efectos sobre los resultados.

Usar estos experimentos para recopilar evidencia que apoye o refute las creencias personales sesgadas.

Paso 7. Evaluación de Resultados:

Revisar y analizar las decisiones tomadas para identificar la influencia de los sesgos cognitivos.

Ajustar estrategias basadas en los resultados y feedback recibido para mejorar la precisión en la toma de decisiones futuras.

12. Rúbrica del estudiante universitario

Categoría	Criterio	Sobresaliente (100)	Satisfactorio (80)	Suficiente	Insuficiente
Habilidades de Aprendizaje y Autorreflexión	Actitud proactiva hacia el propio aprendizaje	- Muestra una actitud proactiva al buscar oportunidades de aprendizaje adicionales. - Se autoevalúa de manera regular y ajusta su enfoque de aprendizaje según sea necesario. - Busca activamente retroalimentación para mejorar su aprendizaje.	- Generalmente muestra una actitud proactiva al buscar oportunidades de aprendizaje adicionales. - Realiza autoevaluaciones periódicas y ajusta su enfoque de aprendizaje en la mayoría de los casos. - Busca retroalimentación para mejorar de manera constante.	- A veces muestra una actitud proactiva en la búsqueda de oportunidades de aprendizaje adicionales. - Realiza autoevaluaciones en algunas ocasiones, pero no de manera consistente. - A veces busca retroalimentación para mejorar.	- Rara vez muestra una actitud proactiva en la búsqueda de oportunidades de aprendizaje. - No se autoevalúa ni ajusta su enfoque de aprendizaje de manera efectiva. - Rara vez busca retroalimentación para mejorar.
	Disposición a la autocrítica y la mejora continua	- Practica la autocrítica de manera regular, identificando áreas de mejora en su desempeño académico. - Asume la responsabilidad de implementar mejoras en su aprendizaje. - Busca retroalimentación y utiliza activamente los comentarios para crecer.	- Practica la autocrítica de manera consistente, identificando áreas de mejora en su desempeño académico en la mayoría de las ocasiones. - Asume la responsabilidad de implementar mejoras en su aprendizaje de manera regular. - Busca retroalimentación y	- A veces practica la autocrítica, pero puede mejorar en la identificación de áreas de mejora. - Asume la responsabilidad de implementar mejoras en su aprendizaje en algunas ocasiones. - Busca retroalimentación, pero no siempre la utiliza de manera efectiva.	- Rara vez practica la autocrítica y no identifica fácilmente áreas de mejora en su desempeño académico. - Tiene dificultades para asumir la responsabilidad de implementar mejoras en su aprendizaje. - No busca activamente la retroalimentación o no la utiliza para crecer.

			utiliza de manera efectiva los comentarios para crecer.		
	Reflexión personal	- Realiza una reflexión personal profunda sobre su propio aprendizaje y crecimiento académico. - Examina regularmente sus propios valores y creencias en relación con su área de estudio. - Utiliza la reflexión como herramienta para la mejora constante.	- Realiza reflexiones personales sobre su aprendizaje y crecimiento académico en la mayoría de las ocasiones. - Examina sus valores y creencias en relación con su área de estudio de manera regular. - Utiliza la reflexión como una herramienta para la mejora en la mayoría de los casos.	- A veces realiza reflexiones personales sobre su aprendizaje y crecimiento académico. - Examina sus valores y creencias de manera intermitente. - Puede tener dificultades para utilizar la reflexión como una herramienta para la mejora.	- Rara vez realiza reflexiones personales sobre su aprendizaje y crecimiento académico. - No examina sus valores y creencias en relación con su área de estudio. - No utiliza la reflexión como herramienta para la mejora.
Habilidades de Investigación y Creatividad	Metodología	- Aplica metodologías de estudio y trabajo de manera efectiva y sistemática. - Utiliza una variedad de herramientas y técnicas apropiadas para cada tarea académica.	- Aplica metodologías de estudio y trabajo de manera efectiva en la mayoría de las situaciones académicas. - Utiliza herramientas y técnicas apropiadas de manera consistente. - Muestra un buen dominio de las metodologías relacionadas con su área de estudio.	- Utiliza metodologías de estudio y trabajo, pero puede mejorar en la aplicación. - Utiliza herramientas y técnicas apropiadas en algunas ocasiones. - Muestra un conocimiento básico de las metodologías relacionadas con su área de estudio.	- Tiene dificultades para aplicar metodologías de estudio y trabajo de manera efectiva. - No utiliza herramientas y técnicas apropiadas de manera consistente. - Carece de conocimiento en las metodologías relacionadas con su área de estudio.

	Creatividad	- Muestra una creatividad excepcional en la resolución de problemas y enfoques académicos. - Propone ideas originales y soluciones innovadoras de manera constante. - Fomenta la creatividad en el entorno académico.	- Generalmente muestra creatividad en la resolución de problemas y enfoques académicos. - Propone ideas originales y soluciones innovadoras en la mayoría de los casos. - Fomenta la creatividad en el entorno académico en la mayoría de las ocasiones.	- A veces muestra creatividad en la resolución de problemas y enfoques académicos, pero puede mejorar en algunas situaciones. - Propone ideas originales y soluciones innovadoras ocasionalmente. - Fomenta la creatividad en el entorno académico en ocasiones.	- Rara vez muestra creatividad en la resolución de problemas y enfoques académicos - Rara vez propone ideas originales o soluciones innovadoras. - No fomenta la creatividad en el entorno académico.
	Cuidado estético	- Presta atención al detalle y presenta su trabajo de manera estética y atractiva en todas las entregas académicas. - Demuestra una apreciación profunda por la estética en su trabajo. - Contribuye a un entorno académico visualmente agradable.	- Generalmente presta atención al detalle y presenta su trabajo de manera estética y atractiva en la mayoría de las entregas académicas - Demuestra una apreciación por la estética en su trabajo en la mayoría de los casos. - Contribuye a un entorno académico visualmente agradable en la mayoría de las ocasiones.	- A veces presta atención al detalle y presenta su trabajo de manera estética y atractiva, pero puede mejorar en algunas entregas académicas. - Demuestra una apreciación por la estética en su trabajo en ocasiones. - Contribuye a un entorno académico visualmente agradable en algunas ocasiones.	- Rara vez presta atención al detalle y presenta su trabajo de manera estética y atractiva en las entregas académicas. - Carece de apreciación por la estética en su trabajo. - No contribuye a un entorno académico visualmente agradable.
Habilidades Interpersonales y Colaborativas	Comunicación efectiva con pares	- Interactúa de manera respetuosa y efectiva con sus compañeros en todas	- Muestra un alto nivel de respeto y comunicación efectiva con sus pares en la	- Interactúa con respeto en algunas situaciones, pero puede mejorar en	- Tiene dificultades para interactuar respetuosamente con sus compañeros.

		las situaciones académicas. - Escucha activamente a sus compañeros y contribuye de manera constructiva a las discusiones grupales. - Fomenta un ambiente de colaboración y respeto mutuo.	mayoría de las situaciones. - Contribuye de manera constructiva en la mayoría de las discusiones grupales. - Promueve la colaboración y el respeto, aunque ocasionalmente puede haber desafíos.	otras. - Contribuye de manera constructiva en algunas discusiones grupales, pero no de manera consistente. - A veces promueve la colaboración y el respeto, pero no siempre.	- Rara vez contribuye de manera constructiva en discusiones grupales. - No promueve un ambiente colaborativo ni muestra respeto hacia los demás.
	Comunicación efectiva con el docente	- Establece una comunicación efectiva con los docentes, buscando aclaraciones y orientación cuando sea necesario. - Expresa sus ideas y necesidades de manera clara y respetuosa. - Participa activamente en las oportunidades de interacción con los docentes.	- Mantiene una comunicación efectiva con los docentes en la mayoría de las ocasiones. - Expresa sus ideas y necesidades de manera clara y respetuosa en la mayoría de las interacciones. - Participa de manera activa en la comunicación con los docentes.	- A veces tiene dificultades para establecer una comunicación efectiva con los docentes. - Expresa sus ideas y necesidades de manera clara en algunas ocasiones. - Puede participar de manera irregular en la comunicación con los docentes.	- Rara vez establece una comunicación efectiva con los docentes. - Tiene dificultades para expresar sus ideas y necesidades de manera clara y respetuosa. - No participa de manera activa en la comunicación con los docentes.
	Participación	- Participa activamente en todas las actividades académicas, contribuyendo de manera significativa. - Fomenta la colaboración y el	- Generalmente participa activamente en la mayoría de las actividades académicas. - Colabora y comparte ideas con sus compañeros en la	- A veces participa activamente en las actividades académicas. - Colabora ocasionalmente con sus compañeros. - Muestra un nivel	- Rara vez participa activamente en las actividades académicas. - Tiene dificultades para colaborar o compartir ideas con sus compañeros.

		intercambio de ideas con sus compañeros. - Muestra un alto nivel de interés y compromiso.	mayoría de las ocasiones. - Muestra un buen nivel de interés y compromiso.	moderado de interés y compromiso.	- Carece de interés y compromiso.
	Disposición al trabajo en equipo	- Trabaja de manera efectiva en equipo, contribuyendo al logro de objetivos grupales. - Fomenta la comunicación y la colaboración dentro del equipo. - Asume diferentes roles según sea necesario para el éxito del equipo.	- Generalmente trabaja de manera efectiva en equipo y contribuye al logro de objetivos grupales. - Colabora y comunica de manera efectiva con otros miembros del equipo. - Se adapta a diferentes roles según sea necesario.	- A veces trabaja de manera efectiva en equipo, pero puede mejorar en la contribución al logro de objetivos. - Colabora de manera ocasional con otros miembros del equipo. - Puede tener dificultades para asumir diferentes roles.	- Rara vez trabaja de manera efectiva en equipo y no contribuye al logro de objetivos grupales. - Tiene dificultades para colaborar o comunicarse con otros miembros del equipo. - No se adapta a diferentes roles de manera efectiva.
	Apertura a la diversidad cultural	- Demuestra una comprensión y respeto profundo por la diversidad cultural en todas las interacciones. - Busca activamente aprender sobre diferentes culturas y perspectivas. - Contribuye a un ambiente inclusivo y multicultural.	- Muestra una comprensión y respeto por la diversidad cultural en la mayoría de las interacciones. - Busca oportunidades para aprender sobre diferentes culturas y perspectivas. - Contribuye a un ambiente inclusivo y multicultural en la mayoría de los casos.	- A veces muestra comprensión y respeto por la diversidad cultural en sus interacciones. - Puede mostrar interés ocasional en aprender sobre diferentes culturas y perspectivas. - Contribuye a un ambiente inclusivo de manera intermitente.	- Rara vez muestra comprensión o respeto por la diversidad cultural en sus interacciones. - No busca aprender sobre diferentes culturas y perspectivas. - No contribuye a un ambiente inclusivo y multicultural.
	Respeto y tolerancia a la diferencia y	- Muestra un profundo respeto hacia las opiniones y perspectivas	- Generalmente muestra respeto hacia las opiniones y perspectivas	- A veces muestra respeto hacia las opiniones y perspectivas	- Rara vez muestra respeto hacia las opiniones y perspectivas

	diversidad de opiniones	diferentes. - Fomenta un ambiente de diálogo y respeto mutuo en todas las discusiones. - Busca activamente comprender y aprender de las diferencias.	diferentes. - Contribuye a un ambiente de diálogo y respeto mutuo en la mayoría de las discusiones. - Busca comprender y aprender de las diferencias en la mayoría de los casos.	diferentes. - Contribuye de manera ocasional a un ambiente de respeto mutuo en discusiones. - Puede tener dificultades para comprender y aprender de las diferencias.	diferentes. - No contribuye a un ambiente de respeto mutuo en discusiones. - Tiene dificultades para comprender o aprender de las diferencias.
Responsabilidad y compromiso	Autonomía	- Planifica y organiza sus tareas de manera eficiente y proactiva. - Toma decisiones independientes y efectivas en situaciones académicas y de aprendizaje. - Muestra un alto grado de responsabilidad personal y autodisciplina en todas las actividades académicas.	- Generalmente planifica y organiza sus tareas de manera efectiva. - Toma decisiones independientes y efectivas en la mayoría de las situaciones académicas. - Muestra un buen nivel de responsabilidad personal y autodisciplina.	- A veces planifica y organiza tareas de manera eficiente. - Toma decisiones independientes en algunas situaciones académicas. - Muestra un nivel moderado de responsabilidad y autodisciplina.	- Rara vez planifica y organiza tareas de manera efectiva. - Depende en gran medida de la orientación externa para tomar decisiones académicas. - Tiene dificultades para mantener la responsabilidad personal y la autodisciplina.
	Compromiso con los acuerdos, tiempos y forma de entrega establecidos para el curso	- Cumple de manera puntual y consistente con los acuerdos, plazos y formas de entrega establecidos para todas las tareas académicas. - Demuestra un alto nivel de responsabilidad en el	- Cumple en la mayoría de las ocasiones con los acuerdos, plazos y formas de entrega establecidos para las tareas académicas. - Muestra un buen nivel de responsabilidad en el	- A veces cumple con los acuerdos y plazos establecidos para las tareas académicas. - Cumple con responsabilidad de manera irregular. - Puede tener dificultades para cumplir con los	- Rara vez cumple con los acuerdos y plazos establecidos para las tareas académicas. - Muestra falta de responsabilidad en el cumplimiento de compromisos académicos.

		cumplimiento de compromisos académicos.	cumplimiento de compromisos académicos.	compromisos académicos.	- No cumple con los acuerdos ni plazos de manera efectiva.
	Ética y valores	- Demuestra una conducta ética sólida en todas las situaciones académicas y personales. - Se adhiere a principios y valores morales consistentes. - Actúa con integridad y respeto en todo momento.	- Generalmente demuestra una conducta ética sólida en la mayoría de las situaciones académicas y personales. - Se adhiere a principios y valores morales en la mayoría de los casos. - Actúa con integridad y respeto en la mayoría de las ocasiones.	- A veces demuestra una conducta ética sólida, pero puede mejorar en algunas situaciones académicas y personales. - A veces se adhiere a principios y valores morales. - Actúa con integridad y respeto en ocasiones.	- Rara vez demuestra una conducta ética sólida en situaciones académicas y personales. - No se adhiere consistentemente a principios y valores morales. - Carece de integridad y respeto en muchas ocasiones.

Apéndice J: Dictamen del Comité de Ética en Investigación (CEI)

Comité de ética en investigación
DE CETYS UNIVERSIDAD

D-CEI147
Tijuana Baja California
21 de mayo de 2024

Asunto: Dictamen del Comité de Ética en Investigación (CEI)

Estimado **Francisco Antonio Maldonado Torres.**-

Les informamos que su proyecto *Desarrollo y evaluación de un programa formativo en habilidades metacognitivas y de regulación emocional en estudiantes universitarios,* ha sido evaluado por el CEI. Las opiniones acerca de los documentos presentados, se encuentran a continuación.

Elemento a evaluar	Fecha y versión	Dictamen
Proyecto de investigación	21 de mayo de 2024 Versión de junio 20 de 2019	Aprobado

Le recordamos que el Comité de Ética en Investigación de CETYS Universidad tiene la finalidad de apoyar al buen desarrollo de la investigación, y de promover el respeto a la integridad de las personas que se involucren en los procesos investigativos que se desarrollan en el marco de nuestra institución. En este sentido, si hay algún tema que usted requiera revisar colaborativamente, permaneceremos a su disposición.

CENTRO DE ENSEÑANZA TECNICA Y SUPERIOR
CETYS UNIVERSIDAD

Atentamente,

Dr. Edgar A. Madrid
Presidente del Comité de Ética en Investigación de CETYS Universidad.

Apéndice K: Cuestionario de retroalimentación final

Retroalimentación final

¡Saludos a todos los participantes del programa!

Este cuestionario nos brinda una oportunidad invaluable para recopilar sus opiniones, comentarios y sugerencias sobre su experiencia general con el programa. Su retroalimentación es fundamental para nosotros, ya que nos permite evaluar el impacto del programa y hacer mejoras significativas para futuras ediciones.
En este cuestionario, encontrarán una serie de preguntas que abordan diversos aspectos del programa, desde la calidad de los materiales y la entrega de los contenidos hasta la efectividad de las actividades y la relevancia de los temas tratados. Para seguir mejorando, les animamos a ser completamente sinceros y honestos en sus comentarios.

Queremos aprovechar esta oportunidad para expresar nuestro más sincero agradecimiento por su participación y compromiso durante todo el programa. Su dedicación y entusiasmo han sido fundamentales para el éxito del programa, y esperamos con interés escuchar sus reflexiones finales y sus ideas para futuras mejoras.

¡Gracias por formar parte de esta increíble experiencia de crecimiento y aprendizaje!

* Indicates required question

1. Matrícula *

2. Nombre completo *

3. Después de participar en este programa, ¿qué cambios has notado en tu forma de manejar el estrés y las emociones? *

4. ¿Hay algo que te gustaría que se hubiera abordado de manera diferente durante el programa? *

5. ¿Cómo describirías el impacto de este programa en tu autoconocimiento y en tu capacidad de autorregulación? *

6. ¿Qué actividad o técnica formativa consideras que fue más efectiva para tu aprendizaje? *

7. ¿Hubo alguna actividad que no resultó útil? ¿Cuál y por qué? *

8. ¿En qué situaciones de tu vida diaria has aplicado lo aprendido en este programa? *

9. ¿Sientes que podrás mantener a largo plazo las habilidades de autorregulación y metacognitivas adquiridas? Explica por qué. *

10. ¿Consideras que el facilitador brindó el apoyo necesario para que comprendieras y aplicaras las técnicas de regulación emocional y metacognitivas? (Sí/No/¿Por qué?) *

11. ¿Te gustaría añadir algún tema o habilidad que no se abordó en este programa? * ¿Cuál sería?

12. En una escala del 1 al 5, ¿cómo evaluarías tu satisfacción general con el programa? *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Nad	◯	◯	◯	◯	◯	Muy satisfecho

13. ¿Qué fue lo que más te gustó del programa? *

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms