

ELEMENTOS DE LA EVALUACIÓN QUE POSIBILITEN LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES CON DÉFICIT DE ATENCIÓN DEL GRADO SÉPTIMO DE LA BÁSICA SECUNDARIA

LUISSA MARLEN GALVIS SOLANO

TUTOR

Dr. ROBERTO SANCHO LARRAÑAGA

2015

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA



Las directrices institucionales sobre evaluación frente a los elementos de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes con Déficit de Atención.

Las estrategias de aprendizaje, que desarrolla el estudiante con déficit de atención frente a la autorregulación de este mismo proceso.

Deficiencia en las operaciones de tipo metacognitivo, efectuadas en las evaluaciones para los estudiantes con déficit de atención en la institución.

Bajos resultados académicos dados por las evaluaciones en las áreas básicas durante el año escolar en estudiantes con Déficit de Atención del grado séptimo.
(Registro de Calificaciones, 2014).



PREGUNTA GENERAL DE INVESTIGACIÓN

¿Qué elementos tienen la evaluación elaborada por los docentes, que posibiliten la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes con déficit de atención que cursaron el grado séptimo en el año 2014?

OBJETIVO GENERAL

Determinar los elementos de conducta, motivación/afectivo, cognitivo y contextual de la evaluación elaborada por los docentes que posibiliten la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes con déficit de atención que cursaron el grado séptimo del año 2014.



PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cuáles fueron las maneras de autorregular el aprendizaje de un estudiante con déficit de atención del grado séptimo en el año 2014?
- ¿Cuáles fueron las estrategias de evaluación utilizadas por los profesores frente a los procesos de autorregulación del aprendizaje en el grado séptimo del año 2014?
- ¿Cómo se articularon las políticas públicas de evaluación dentro de la institución frente al proceso de autorregulación del aprendizaje en el año 2014?

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar los procesos de autorregulación del aprendizaje que utilizaron los estudiantes con déficit de atención del grado séptimo del año 2014.
- Describir los elementos de conducta, motivación/afectivo, cognitivo y contextual de la evaluación elaborada por los docentes de las áreas de ciencias naturales, sociales, lengua castellana y matemáticas del grado séptimo del año 2014.
- Identificar las directrices de autorregulación en la evaluación planeadas por la institución educativa.



SUPUESTOS

- Los elementos de conducta, motivación/afectivo, cognitivo y contextual regularmente se encuentran determinados dentro de la evaluación del aprendizaje en estudiantes con déficit de atención.
- Los elementos de conducta, motivación/afectivo, cognitivo y contextual dentro de la evaluación posibilitan la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes con déficit de atención que cursaron el grado séptimo en el año 2014.

DISEÑO METODOLÓGICO



- **Método de investigación:** enfoque cualitativo, pues permite recoger datos de manera descriptiva; permitiendo observar a los participantes en sus entornos naturales. De acuerdo con la población y el carácter de la investigación, es un estudio de caso (Sampieri , Fernández, & Baptista, 2006).
- **Población:** Seis estudiantes con déficit de atención que cursaron el grado séptimo en el año 2014 de una institución educativa de carácter privado del municipio de Bucaramanga. La población es finita homogénea; y el muestreo fue no probabilístico debido a la homogeneidad de la población.



DISEÑO METODOLÓGICO



- **Marco contextual:** una institución privada del municipio de Bucaramanga, de estrato 4, 5 y 6, con renombre por su calidad de educación impartida en todos los grados y por los altos niveles de puntajes en las pruebas saber. Su misión está relacionada con el compromiso social, espiritual y académico.



INSTRUMENTOS

Los procesos de autorregulación del aprendizaje

Motivated Strategies for Learning Questionnaire MSLQ
(Pintrich, Smith, García & Mckeachie, 1991)

Tabla 4. Cuestionario MSLQ. Orientación de meta intrínseca categoría A1.

CUESTIONARIO MSLQ	1. No me describe en absoluto	2. Me describe un poco	3. Me describe moderadamente	4. No estoy seguro(a)	5. Me describe suficientemente	6. Me describe mucho	7. Me describe totalmente
1er factor: <u>orientación de meta intrínseca</u>							
<i>Grado en que un estudiante percibe que participa en una tarea por razones referentes al desarrollo personal como, el desafío, la curiosidad o el dominio de la actividad. el aprendizaje se convierte en un fin y no en un medio</i>							
1. Cuando estoy en clases prefiero recibir material que realmente sea un desafío para mí, ya que así aprendo cosas nuevas.	1		4	1			
16. En clases, prefiero recibir material que aumente mi curiosidad, incluso si es difícil de aprender.		2	1		3		
22. Lo que más me satisface en clases es comprender los contenidos lo más profundamente posible.				2	1	1	2
24. Cuando tengo la oportunidad, elijo tareas de las cuales pueda aprender, a pesar de no estar seguro si obtendré un buen rendimiento.		1	1	2	2		

INSTRUMENTOS

Estrategias de evaluación utilizadas por los profesores

Rejilla para la revisión y análisis de los instrumentos de evaluación.
Entrevista semi estructurada

Tabla 6. Rejilla de análisis documental categoría A1. Planeación Periódica de la enseñanza grado séptimo año 2014 y pruebas escritas.

Nombre del documento: PLANEACIÓN PERIÓDICA DE LA ENSEÑANZA AÑO 2014				Nombre del documento: PRUEBAS ESCRITAS			
CATEGORÍA	Frecuencia			CATEGORÍA	Frecuencia		
A. Cognición	Siempre	Algunas veces	Nunca	A. Cognición	Siempre	Algunas veces	Nunca
A1. Establecimiento de metas académicas desde la evaluación		Dos áreas	Dos áreas	A1. Establecimiento de metas académicas desde la evaluación	Tres áreas	Un área	

INSTRUMENTOS



Las directrices de autorregulación en la evaluación planeadas por la institución educativa.

Rejilla de revisión documental sobre lo dispuesto desde las políticas públicas sobre evaluación y lo estipulado en el PEI de la institución

Tabla 7. Rejilla de análisis documental categoría A1. Decreto 1290 y Guía del proceso de evaluación institucional.

Nombre del documento: DECRETO 1290				Nombre del documento: GUÍA DEL PROCESO DE EVALUACIÓN			
CATEGORÍA	Frecuencia			CATEGORÍA	Frecuencia		
A. Cognición	Muy presente	Regularmente	No presente	A. Cognición	Muy presente	Regularmente	No presente
		presente				presente	
A1. Propone establecer metas académicas desde la evaluación	X			A1. Propone establecer metas académicas desde la evaluación	X		



RESULTADOS



Tabla 2. Matriz 1: Guía Metodológica de Estudio. Fuente: Elaboración propia.

Guía Metodológica de Estudio			
Categoría	Indicadores /códigos	Técnicas e instrumentos	Informantes
A. Cognición	A1 Establecimiento de metas	Cuestionario MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) Apéndice 1 Entrevista semiestructurada Apéndice 2 Rejillas de revisión documental Apéndice 3 y 4	Estudiantes con déficit de atención que cursaron séptimo grado del año 2014. Profesores de las áreas de Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales del grado séptimo del año 2014. Documentos Institucionales y políticas públicas (PEI, Planeación periódica, instrumentos de evaluación, documentos del MEN)
	A2 Activación de pre saberes y conocimiento metacognitivo		
	A3 Monitoreo de lo que sabe y desconoce		
	A4 selección y adaptación de estrategias cognitivas para aprendizaje y pensamiento		
	A5 Autoevaluación de su desempeño		



RESULTADOS



Tabla 2. Matriz 1: Guía Metodológica de Estudio. Fuente: Elaboración propia.

Guía Metodológica de Estudio			
Categoría	Indicadores /códigos	Técnicas e instrumentos	Informantes
B. Motivación/ Afectivo	B1 Juicios de eficacia hacia la meta	Cuestionario MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) Apéndice 1 Entrevista semiestructurada Apéndice 2 Rejillas de revisión documental Apéndice 3 y 4	Estudiantes con déficit de atención que cursaron séptimo grado del año 2014. Profesores de las áreas de Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales del grado séptimo del año 2014. Documentos Institucionales y políticas públicas (PEI, Planeación periódica, instrumentos de evaluación, documentos del MEN)
	B2 Percepciones de dificultad de la tarea		
	B3 Percepciones de facilidad en el aprendizaje		
	B4 Activación del interés		
	B5 Activación del valor de la tarea		
	B6 Conciencia de la motivación y el afecto		
	B7 Adaptación de estrategias para manejar la motivación y el afecto		
	B8 Analiza cómo aumentar o mantener su motivación hacia la tarea		



RESULTADOS



Tabla 2. Matriz 1: Guía Metodológica de Estudio. Fuente: Elaboración propia.

Guía Metodológica de Estudio			
Categoría	Indicadores /códigos	Técnicas e instrumentos	Informantes
C. Conducta	C1 Planeación de tiempo y esfuerzo C2 Auto observación de la conducta C3 Conciencia y monitoreo del esfuerzo, uso del tiempo y necesidad de ayuda C4 Control del nivel de persistencia o rendirse y pedir ayuda C5 Auto evaluación de la conducta de elección	Cuestionario MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) Apéndice 1 Entrevista semiestructurada Apéndice 2	Estudiantes con déficit de atención que cursaron séptimo grado del año 2014. Profesores de las áreas de Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales del grado séptimo del año 2014. Documentos Institucionales y políticas públicas (PEI, Planeación periódica, instrumentos de evaluación, documentos del MEN)
	D. Contexto	D1 Percepciones del clima académico, aula y tareas D2 Análisis del contexto de aprendizaje D3 Modifica el contexto para hacerlo apropiado a su aprendizaje D4 Evaluación de la tarea y del contexto	Rejillas de revisión documental Apéndice 3 y 4



RESULTADOS



DESDE LO COGNITIVO:

- El establecimiento de metas no se establece en un común acuerdo entre los profesores, colegio y estudiantes. Cada uno establece sus metas de manera independiente.
- Los estudiantes no son conscientes de su propia cognición, pues no hacen revisión cognitiva, sino más bien esperan qué determina la calificación de la evaluación.
- Existe una coherencia en lo planeado y lo desarrollado por los profesores sobre la activación de pre saberes.



RESULTADOS



DESDE LO COGNITIVO:

- Falta que el estudiante sea consciente de modificar las estrategias para su propio proceso de aprendizaje.
- No hay un entendimiento total de parte de los profesores y estudiantes sobre selección de estrategias cognitivas y la adaptación de estas al proceso de evaluación.
- La autoevaluación del desempeño para el estudiante no se encuentra estipulada dentro de la evaluación; no hay una correlación entre lo planeado por los profesores y lo propuesto por las directrices de la institución y el decreto 1290 del MEN.



RESULTADOS



DESDE LA MOTIVACIÓN/AFECTIVO:

- Una vez iniciada la tarea de aprendizaje los estudiantes esperan encontrar una relación interdisciplinaria sobre lo que aprenden en una clase. Sus juicios de eficacia hacia la meta lo establecen de acuerdo a la utilidad que puede tener el nuevo conocimiento con lo que viven a diario.
- Para los profesores el dejar tareas lo hacen desde un planteamiento de profundización como ayuda al proceso de aprendizaje, aunque no sea tomado como una manera de evaluar el proceso de los estudiantes.



RESULTADOS



DESDE LA MOTIVACIÓN/AFFECTIVO:

- Los profesores, consideran que la motivación no es desde la evaluación, pues a ningún estudiante le gusta ser evaluado y además de esto, la evaluación les genera miedo, temor; lo mejor sería evaluar con algo que el estudiante le diga si él o no sabe.
- Cuando el estudiante no entiende los temas más difíciles, se muestran algo inseguros debido a una apreciación impositiva de sus propias habilidades.



RESULTADOS



DESDE LA CONDUCTA:

- Los estudiantes planifican su tiempo y espacio de manera que les sea conveniente para su proceso, por lo menos para estudiar buscan un lugar donde se puedan concentrar, además regulan su tiempo de estudio dándole un buen uso; aunque se les hace difícil seguir la planificación que estipulan de su tiempo.
- Para los profesores, los estudiantes siempre desarrollan todas las actividades por orden, es decir no distribuyen el tiempo y la organización de las actividades al momento de presentar una evaluación.



RESULTADOS



DESDE LA CONDUCTA:

- Una manera en que los profesores les ayudan a los estudiantes a regularse en el esfuerzo son los tiempos fuera, es decir cuando ya los estudiantes están moviéndose mucho y/o están estresados.
- Los estudiantes hacen medianamente una autoobservación de la conducta.
- El decreto 1290 medianamente plantea una planeación del tiempo y el esfuerzo para desarrollar las actividades propuestas en la evaluación.



RESULTADOS



DESDE EL CONTEXTO:

- Los estudiantes tienen un lugar frecuente para estudiar y además buscan que sea adecuado para poderse concentrar. En algunos casos se aseguran de estar al día en sus responsabilidades académicas, para poder responder a las necesidades que se vayan presentando.
- Los estudiantes autorregulan su tiempo de estudio dándole un buen uso y tratan de identificar los distractores, aunque no son conscientes en cuanto al manejo apropiado de estos mismos.
- En los estudiantes la dificultad por el déficit de atención no le permiten concentrarse en una sola tarea.



RESULTADOS



DESDE EL CONTEXTO:

- Los profesores sostienen que el salón de clases es primordial para el desarrollo del proceso, no solamente de los estudiantes con déficit de atención, sino para cualquier tipo de estudiante.
- Para dos profesores la evaluación puede ser usada como un mecanismo para generar orden y silencio, un mecanismo de autoridad.
- La propuesta de evaluación escrita es igual para todos. Generalmente no contemplan gradualidad en la dificultad que pueden asumir los estudiantes con Déficit de Atención. Solo uno de los cuatro profesores evaluaba de maneras diferentes.



RESULTADOS



Los resultados obtenidos evidenciaron que los docentes emplean medianamente estrategias de autorregulación. Especial atención en lo cognitivo y dan menos importancia al elemento motivación/afectivo. Existe una relación directa de las directrices sobre evaluación en la institución que no promueve estrategias adecuadas de autoevaluación para el estudiante. Por otro lado, los estudiantes manejan algunas estrategias de autorregulación, aunque aún les falta ser más conscientes de su propio proceso de aprendizaje contemplado desde la evaluación.



CONCLUSIONES



- Desde lo cognitivo debería existir objetivos y criterios comunes entre colegio, profesores y estudiantes que favorezca el proceso de autorregulación del aprendizaje y dirigir todos sus esfuerzos hacia la meta final establecida.
- Es fundamental para el aprendizaje autorregulado que el estudiante sea quien tome la decisión de modificar algún aspecto de su propio proceso de aprendizaje (Zimmerman, 2000); se puede planear y/o dirigir desde lo estipulado por los profesores y las directrices institucionales, pero pierde toda intención si el estudiante no se hace consciente de estas estrategias y el poderlas adaptar según su ritmo de trabajo (Piaget, 2001). La función del profesor será despertar, evidenciar y motivar al estudiante al integrar elementos de la autorregulación en el proceso de aprendizaje.



CONCLUSIONES



- Como el estudiante no es consciente de modificar las estrategias de aprendizaje, usualmente no recurre a buscar estrategias alternativas.
- El papel que juega la autoevaluación en el estudiante permite demarcar según P. Pintrich (2000b) la valoración cognitiva en su posterior conducta de aprendizaje.
- El estudiante puede activar diversas estrategias para controlar los pensamientos de autoeficacia mediante un lenguaje autodirigido (Klimenko, 2009), estrategias que le permitan hasta regular su propia motivación de modo que se sostenga la dedicación y el compromiso con la tarea (Rodríguez Fuentes, 2009).



CONCLUSIONES

- Si la evaluación es poco flexible por las exigencias de las directrices del colegio. Entonces no existe una relación entre lo que quisieran hacer los profesores y lo que realmente se desarrolla, pues en últimas siempre quien asume las consecuencias es el estudiante.
- Cuando el estudiante se autorregule, podrá dirigir y controlar las dimensiones cognitiva y motivacional-afectivo, que lo conduzca a emplear estrategias metacognitivas y llevar a buen término el interés por su proceso de aprendizaje.
- Si los estudiantes se adaptan a los requerimientos del profesor, es coherente lo que manifiestan algunos profesores cuando dicen que es importante el manejo de autoridad en el aula de clase para el momento de aplicar una evaluación.

CONCLUSIONES



- Si el profesor evidenció que el estudiante es capaz de expresar por qué obtuvo un buen resultado o no; que plantee si los malos resultados son porque no estudió, o no se acordó del contenido que le preguntaron, o tal vez por el tema, entonces es posible decir que si realizó una buena autobservación de la conducta.
- Es fundamental generar en el estudiante una reflexión de su contexto, pues si no lo realiza, se condiciona a seguir una acción rígida, con un comportamiento pasivo caracterizado por una despreocupación cognitiva y conductual (Pintrich P. , 2000).



DISCUSIÓN

Espacios más flexibles de evaluación que permitan procesos de autorregulación en el estudiante, especialmente aquel que presenta déficit de atención.

La incidencia que puedan tener los procesos de autorregulación del aprendizaje en el desempeño académico de estudiantes con déficit de atención.

Estudiantes que presentan dificultad de atención o cualquier otra dificultad en el aula de clase, siguen siendo un motivo para generar estudios que conlleven a capacitar, reflexionar, proyectar procesos pedagógicos para las instituciones educativas.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS



- **Álvarez Valdivia, I. M. (2009).** Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(19), 1007-1030.
- **Barkley, R. A. (1990).** *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. New York: Guilford Press.
- **Bedoya, Y., & Canol, A. (2008).** Estrategias Metacognitivas en Niños Diagnosticados con TDAH en una Situación de Resolución de Problemas. *Universidad Católica Popular de Risaralda*. Pereira, Risaralda, Colombia.
- **Bordas, M. I., & Cabrera, F. A. (2001).** Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- **Brown, A. (1978).** Knowing when, and how to remember: a problem of metacognition. En AIP, *Advances in Instructional Psychology* (págs. 77-165). New Jersey: R. Glaser.
- **Crispin, M. L., Caudillo, L., Doria, C., & Esquivel, M. (2011).** Aprendizaje Autónomo. En M. L. Crispin, *Aprendizaje Autónomo. Orientaciones para la docencia* (págs. 49-65). Ciudad de México, México: Universidad Iberoamericana.
- **DSM-IV. (1994).** *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. APA.
- **Gallardo Ponce, I. (2012).** El niño con TDAH requiere un abordaje multidisciplinar. *Diario Médico*.
- **Jorba, J., & Sanmartí, N. (1993).** La función pedagógica de la evaluación. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 20-30.
- **Klimenko, O. (10 de Julio de 2009).** Las dificultades en la autorregulación asociadas al TDAH y los aportes de la teoría histórico-cultural para su abordaje intracurricular. (I. C. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*(49/8).
- **Labarrere, A. F. (1995).** La generalización de procedimientos de solución de problemas y la autorregulación de la actividad cognoscitiva de los estudiantes. *El adolescente cubano: una aproximación al estudio de su personalidad*, 59-84.
- **McCombs, B. (1988).** Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitive and affective learning strategies. En C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander, *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*. New York: Academic Press.
- **Perrenoud, P. (2008).** *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue S.R.L.



REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS



- **Pineda, D. (1 de Abril de 2000).** Diagnóstico Neuroconductual y Neuroepidemiológico de la Deficiencia de Atención. *Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 2, 20-31.
- **Pintrich, P. (2000).** The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of Self-Regulation* (págs. 451-502). San Diego: Academic Press.
- **Pintrich, P. R. (2000b).** Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 544-555.
- **Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992).** Students`motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. *Student perceptions in the classroom*, 149-183.
- **Pintrich, P., Smith, D., García, T., & McKeachie, W. (1991).** *A Manual of the Motivated Strategies Learning Questionnaire (MSLQ)*. The University of Michigan, School of Education. Michigan: Ann Arbor (MI): NCRIPTAL.
- **Polanco Morales, R. (2010).** Diseño de instrumentos para promover la autorregulación del aprendizaje en el aula. *Memorias del VI Foro de Estudios en Lenguas Internacional (FEL)* (págs. 552-564). Universidad de Quintana Roo: FEL Internacional.
- **Rosario, P., Pérez, J. C., Pizarro, P. S., & García, J. A. (2006).** Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18(3), 353-358.
- **Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2003).** Self-regulation and learning. *Handbook of psychology*, 59-78.
- **UNESCO. (1994).** Acceso y Calidad. *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*, (pág. 41). Salamanca.
- **UNESCO. (2008).** La educación Inclusiva: El camino hacia el futuro. *Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra: ED/BIE/CONFINTED 48/3.
- **Zimmerman, B. (1995).** Self-Regulation Involves More than Metacognition: A social Cognitive Perspective. *Educational Psychologist*, 30, 217-221.
- **Zimmerman, B. J. (1989).** A social cognitive view of selfregulated academic learning. *Journal of Education Psychology*, 329-339.
- **Zimmerman, B. J. (1990).** Self regulated learning and academic achievement, an overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.
- **Zimmerman, B. J. (2000).** Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeider, *Handbook of self-regulation* (págs. 13-39). San Diego: Academics Press.



GRACIAS