

**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

Trabajo de grado para optar al título de:
Magister en Educación

Dr. Roberto Sancho Larrañaga

Director titular

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

Facultad de Educación

Bucaramanga, Santander. Colombia

2015

Dedicatorias

A Dios.

Por haberme permitido llegar hasta este punto y haberme dado paciencia para lograr mis objetivos, además de su infinita bondad y amor.

A mis padres Luis Fernando y Margarita.

Por haberme apoyado en todo momento, por sus consejos, sus valores, por la motivación constante que me ha permitido ser una persona de bien, pero más que nada, por su amor.

A un gran hombre José María.

Por impulsarme a alcanzar esta meta con su amistad, por sus consejos y esa inyección de perseverancia y energía positiva, cuando me sentía desfallecer.

A mis familiares, mis hermanas y mis sobrinos, quienes apoyaron y colaboraron en el desarrollo de esta investigación.

Agradecimientos

A mis maestros.

El Dr Roberto Sancho Larrañaga, mi director titular de esta investigación, por su dedicación, paciencia y colaboración en la realización y culminación de este trabajo.

A todos los profesores, en especial el Dr. Román Sarmiento y el Mg. Gonzalo Ordoñez, que con sus aportes durante este estudio permitieron la elaboración de esta tesis, por el tiempo compartido y el impulso al desarrollo de nuestra formación profesional.

A mis amigos.

El grupo “Caribe”, Rafael, Silvio, Oswaldo y Jorge, quienes siempre tuvieron la motivación y el entusiasmo por salir adelante con este proceso, por apoyarnos mutuamente en nuestra formación profesional y por haberme ayudado a realizar este trabajo.

Mis compañeros de trabajo, especialmente Camilo, quien siempre me apoyo y me escucho durante horas como iba en algunos momentos avanzando en mi trabajo de investigación.

A mis estudiantes.

Aquellos que motivaron este estudio, con el único propósito de aportar a sus procesos de formación y quienes siempre tuvieron la disponibilidad de permitir el desarrollo de las actividades propuestas.

Y a todos aquellos que participaron directa o indirectamente en la elaboración de este trabajo.

¡Gracias a ustedes!

Resumen

La investigación titulada “Elementos de la evaluación que posibiliten la autorregulación del aprendizaje en estudiantes con déficit de atención del grado séptimo de la básica secundaria” se llevó a cabo en una institución educativa del sector privado del municipio de Bucaramanga. Se realizó bajo el enfoque cualitativo; que de acuerdo con la población y el carácter de la investigación, es un estudio de caso donde se aplicaron instrumentos como la entrevista a docentes y el cuestionario Motivated Strategies for Learning Questionnaire MSLQ para los estudiantes, con el objetivo de 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.

Este estudio presenta los resultados agrupados por categorías construidas desde la teoría de autorregulación del aprendizaje dado por P. Pintrich (2000), por medio de un proceso de comparación constante de los datos recolectados, estableciendo relaciones y explicaciones que llevan a responder la pregunta 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?

Los resultados obtenidos evidenciaron que los docentes emplean medianamente estrategias de autorregulación, especialmente desde lo cognitivo; y en lo que menos importancia muestran es desde la motivación/afectivo, con una relación directa de las directrices sobre evaluación de la institución; puesto que, desde la evaluación no generan estrategias 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. Por lo que se concluyó que los docentes presentan conflictos en cómo diseñar estrategias de autorregulación desde la evaluación para estudiantes con déficit de atención, lo cual influye en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Se recomienda como estrategias generar espacios más flexibles de evaluación que permitan procesos de autorregulación en el estudiante, especialmente aquel que presenta déficit de atención.

Tabla de contenido

Dedicatorias	2
Agradecimientos	3
Resumen	4
Índice de Tablas	8
Introducción	13
Capítulo 1. Planteamiento del problema.....	15
1.1 Antecedentes	15
1.2 Problema de investigación.....	18
1.3 Justificación	21
1.4 Objetivos.....	23
1.4.1 Objetivo General	23
1.4.2 Objetivos específicos	23
1.5 Supuestos	23
1.6 Limitaciones y delimitaciones	24
Delimitación.....	24
Limitaciones:.....	24
1.7 Definición de términos	24
TDAH	24
Metacognición.....	24
Autorregulación.....	25
Comisión de evaluación.....	25
Capítulo 2. Marco de referencia	26
2.1 Evaluación	26
2.1.1 <i>Evaluación diagnóstica</i>	27
2.1.2 <i>Evaluación sumativa</i>	28
2.1.3 <i>Evaluación formativa</i>	28

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

2.1.4	<i>Evaluación formadora</i>	29
2.1.5	<i>La autoevaluación</i>	30
2.1.6	<i>La coevaluación</i>	30
2.1.7	<i>La heteroevaluación</i>	30
2.2	Autorregulación del aprendizaje	31
2.2.1	Cognición	35
2.2.2	Motivación	35
2.2.3	Conducta	36
2.2.4	Contexto	36
2.3	Déficit de atención	38
2.4	Investigaciones empíricas	41
2.5	Diversidad de perspectivas	45
Capítulo 3.	Diseño metodológico	48
3.1	Método de investigación	48
3.2	Población, participantes y selección de la muestra	49
3.3	Marco contextual	49
3.4	Instrumentos de recolección de datos	50
3.5	Prueba piloto	51
3.6	Procedimiento en la aplicación de instrumentos	52
3.7	Análisis de datos	53
3.8	Aspectos éticos:	58
Capítulo 4.	Resultados	59
4.1	COGNICIÓN:	60
4.1.1	<i>Establecimiento de Metas Académicas:</i>	60
4.1.2	<i>Activación de pre saberes y conocimiento metacognitivo:</i>	63
4.1.3	<i>Monitoreo de lo que sabe y desconoce:</i>	66
4.1.4	<i>Selección y adaptación de estrategias cognitivas para aprendizaje y pensamiento:</i>	69
4.1.5	<i>Autoevaluación de su desempeño:</i>	72
4.2	MOTIVACIÓN/ AFECTIVO:	76
4.2.1	<i>Juicios de la eficacia hacia la meta:</i>	76
4.2.2	<i>Percepciones de dificultad de la tarea:</i>	79

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

4.2.3	<i>Percepciones de facilidad en el aprendizaje:</i>	81
4.2.4	<i>Activación del interés por la evaluación:</i>	84
4.2.5	<i>Activación del valor de la tarea:</i>	87
4.2.6	<i>Conciencia de la motivación y el afecto en la evaluación:</i>	90
4.2.7	<i>Adaptación de estrategias para manejar la motivación y el afecto en la evaluación:</i>	92
4.2.8	<i>Analiza cómo aumentar o mantener su motivación hacia la tarea:</i>	95
4.3	CONDUCTA:	98
4.3.2	<i>Auto observación de la conducta:</i>	102
4.3.3	<i>Conciencia y monitoreo del esfuerzo, uso del tiempo y necesidad de ayuda:</i>	104
4.3.4	<i>Control del nivel de persistencia o rendirse y pedir ayuda:</i>	107
4.3.5	<i>Autoevaluación de la conducta de elección:</i>	109
4.4	CONTEXTO:	111
4.4.1	<i>Percepciones del clima académico, aula y tareas:</i>	111
4.4.2	<i>Análisis del contexto de aprendizaje:</i>	114
4.4.3	<i>Modifica el contexto para hacerlo apropiado a su aprendizaje:</i>	117
4.4.4	<i>Evaluación de la tarea y del contexto:</i>	121
4.5	Confiabilidad y validez	123
Capítulo 5. Conclusiones		124
5.1	Resumen de hallazgos y conclusiones	124
5.2	Formulación de recomendaciones	131
5.3	Futuras investigaciones	133
Referencias		134
Apéndice 1		138
Apéndice 2		147
Apéndice 3		151
Apéndice 4		154
Apéndice 5		157
Apéndice 6		190

Índice de Tablas

Tabla 1: Fases, áreas y subprocesos implicados en el Aprendizaje Autorregulado.....	33
Tabla 2: Matriz 1: Guía Metodológica de Estudio.....	50
Tabla 3: Matriz 2: Definición de categorías de análisis.....	53
Tabla 4. Cuestionario MSLQ. Orientación de meta intrínseca categoría A1.....	60
Tabla 5. Cuestionario MSLQ. Orientación de la meta extrínseca categoría A1.....	61
Tabla 6. Rejilla de análisis documental categoría A1. Planeación Periódica de la enseñanza grado séptimo año 2014 y pruebas escritas.....	62
Tabla 7. Rejilla de análisis documental categoría A1. Decreto 1290 y Guía del proceso de evaluación institucional.....	62
Tabla 8. Cuestionario MSLQ. Estrategias cognitivas y metacognitivas: la organización categoría A2.....	64
Tabla 9. Rejilla de análisis documental categoría A2. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014, pruebas escritas.....	65
Tabla 10. Rejilla de análisis documental categoría A2. Decreto 1290 y Guía del proceso de evaluación institucional.....	65
Tabla 11. Cuestionario MSLQ. Orientación de la meta extrínseca categoría A3.....	66
Tabla 12. Rejilla de análisis documental en la categoría A3. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.....	67
Tabla 13. Rejilla de análisis documental categoría A3. Decreto 1290 y Guía del proceso de evaluación institucional.....	68
Tabla 14. Cuestionario MSLQ. Estrategias cognitivas y metacognitivas: el ensayo categoría A4...69	69
Tabla 15. Rejilla de análisis documental en la categoría A4. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.....	71
Tabla 16. Rejilla de análisis documental categoría A4. Decreto 1290 y Guía del proceso de evaluación institucional.....	71
Tabla 17. Cuestionario MSLQ. Estrategias cognitivas y metacognitivas: autorregulación metacognitiva categoría A5.....	72

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

Tabla 18. Rejilla de análisis documental en la categoría A5. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.....	74
Tabla 19. Rejilla de análisis documental categoría A5. Decreto 1290 y Guía del proceso de evaluación institucional.....	74
Tabla 20. Cuestionario MSLQ. El valor de la tarea categoría B1.....	77
Tabla 21. Rejilla de análisis documental en la categoría B1. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.....	78
Tabla 22. Rejilla de análisis documental categoría B1. Decreto 1290 y Guía del proceso de evaluación institucional.....	78
Tabla 23. Cuestionario MSLQ. Eficacia personal para aprender y para tener buen desempeño categoría B2.....	79
Tabla 24. Rejilla de análisis documental en la categoría B2. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.....	80
Tabla 25. Rejilla de análisis documental categoría B2. Decreto 1290 y Guía del proceso de evaluación institucional.....	81
Tabla 26. Cuestionario MSLQ. Eficacia personal para aprender y para tener buen desempeño categoría B3.....	82
Tabla 27. Rejilla de análisis documental en la categoría B3. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.....	83
Tabla 28. Rejilla de análisis documental categoría B3. Decreto 1290 y Guía del proceso de evaluación institucional.....	83
Tabla 29. Cuestionario MSLQ. Estrategias cognitivas y metacognitivas: la elaboración categoría B4.....	85
Tabla 30. Rejilla de análisis documental en la categoría B4. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.....	86
Tabla 31. Rejilla de análisis documental categoría B4. Decreto 1290 y Guía del proceso de evaluación institucional.....	86
Tabla 32. Cuestionario MSLQ. El valor de la tarea categoría B5.....	88
Tabla 33. Rejilla de análisis documental en la categoría B5. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.....	89

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

Tabla 34. Rejilla de análisis documental categoría B5. Decreto 1290 y Guía del proceso de evaluación institucional.....	89
Tabla 35. Cuestionario MSLQ. La confianza en el control del aprendizaje categoría B6.....	90
Tabla 36. Rejilla de análisis documental en la categoría B6. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.....	91
Tabla 37. Rejilla de análisis documental categoría B6. Decreto 1290 y Guía del proceso de evaluación institucional.....	91
Tabla 38. Cuestionario MSLQ. Estrategias cognitivas o metacognitivas: autorregulación metacognitiva categoría B7.....	92
Tabla 39. Rejilla de análisis documental en la categoría B7. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.....	94
Tabla 40. Rejilla de análisis documental categoría B7. Decreto 1290 y Guía del proceso de evaluación institucional.....	94
Tabla 41. Cuestionario MSLQ. Eficacia personal para aprender y para tener buen desempeño categoría B8.....	96
Tabla 42. Rejilla de análisis documental en la categoría B8. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.....	97
Tabla 43. Rejilla de análisis documental categoría B8. Decreto 1290 y Guía del proceso de evaluación institucional.....	97
Tabla 44. Cuestionario MSLQ. Estrategias de manejo de recursos: tiempo y ambiente de estudio categoría C1.....	99
Tabla 45. Rejilla de análisis documental en la categoría C1. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.....	100
Tabla 46. Rejilla de análisis documental categoría C1. Decreto 1290 y Guía del proceso de evaluación institucional.....	101
Tabla 47. Cuestionario MSLQ. Estrategias de manejo de recursos: tiempo y ambiente de estudio categoría C2.....	102
Tabla 48. Rejilla de análisis documental en la categoría C2. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.....	103
Tabla 49. Rejilla de análisis documental categoría C2. Decreto 1290 y Guía del proceso de evaluación institucional.....	103

Tabla 50. Cuestionario MSLQ. Manejo de recursos: aprendizaje entre pares categoría C3.....	104
Tabla 51. Rejilla de análisis documental en la categoría C3. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.....	106
Tabla 52. Rejilla de análisis documental categoría C3. Decreto 1290 y Guía del proceso de evaluación institucional.....	106
Tabla 53. Cuestionario MSLQ. Estrategias de manejo de los recursos: regulación del esfuerzo categoría C4.....	107
Tabla 54. Rejilla de análisis documental en la categoría C4. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.....	108
Tabla 55. Rejilla de análisis documental categoría C4. Decreto 1290 y Guía del proceso de evaluación institucional.....	109
Tabla 56. Rejilla de análisis documental en la categoría C5. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.....	110
Tabla 57. Rejilla de análisis documental categoría C5. Decreto 1290 y Guía del proceso de evaluación institucional.....	110
Tabla 58. Cuestionario MSLQ. Estrategias de manejo de los recursos: tiempo y ambiente de estudio categoría D1.....	111
Tabla 59. Rejilla de análisis documental en la categoría D1. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.....	113
Tabla 60. Rejilla de análisis documental categoría D1. Decreto 1290 y Guía del proceso de evaluación institucional.....	113
Tabla 61. Cuestionario MSLQ. Estrategias de manejo de los recursos: tiempo y ambiente de estudio categoría D2.....	115
Tabla 62. Rejilla de análisis documental en la categoría D2. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.....	116
Tabla 63. Rejilla de análisis documental categoría D2. Decreto 1290 y Guía del proceso de evaluación institucional.....	116
Tabla 64. Cuestionario MSLQ. Estrategias cognitivas o metacognitivas: autorregulación metacognitiva categoría D3.....	118
Tabla 65. Rejilla de análisis documental en la categoría D3. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.....	119

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

Tabla 66. Rejilla de análisis documental categoría D3. Decreto 1290 y Guía del proceso de evaluación institucional.....120

Tabla 67. Cuestionario MSLQ. Manejo de recursos: la búsqueda de ayuda categoría D4.....121

Tabla 68. Rejilla de análisis documental en la categoría D4. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.....122

Tabla 69. Rejilla de análisis documental categoría D4. Decreto 1290 y Guía del proceso de evaluación institucional.....122

Introducción

La presente investigación Titulada “Elementos de la evaluación que posibiliten la autorregulación del aprendizaje en estudiantes con déficit de atención del grado séptimo de la básica secundaria” se llevó a cabo en una institución educativa del sector privado del municipio de Bucaramanga, enfocándose a realizar un análisis sobre los elementos de Cognición, Motivación/afectivo, Conducta y Contexto desarrollados desde la evaluación que posibiliten la autorregulación de estudiantes con déficit de atención.

Para ello en el primer capítulo se hace una descripción de los datos preliminares de la investigación, tales como planteamiento del problema con sus antecedentes y definición, así como los objetivos, la justificación, limitaciones y delimitación del contexto, lo cual permite ubicar a los lectores dentro del problema en cuestión.

Como segundo capítulo se presenta los fundamentos teóricos en los que se apoya la investigación donde se inicia con la evaluación, algunos tipos de evaluación y las maneras de evaluar enfocadas hacia la metacognición; continuando con la autorregulación del aprendizaje, dado desde dos teóricos Zimmerman y Pintrich; además lo contemplado para el déficit de atención y sus características más relevantes; finalizando con los estudios previos relacionados con el problema de investigación. En este apartado se trata de presentar todos los temas relacionados con el objetivo de brindar sustento teórico a los elementos de la evaluación que posibiliten la autorregulación del aprendizaje en estudiantes con déficit de atención.

Enseguida se presenta el capítulo tres donde se enmarca la metodología que se utilizó precisando el enfoque metodológico, los participantes de la investigación, los instrumentos de recolección de la información junto con los criterios de validez y confiabilidad que se adoptaron a la vez que se presenta una descripción del procedimiento seguido para el diseño de instrumentos, la recolección y análisis de datos.

En el capítulo cuatro se presentan de forma objetiva y dividida las categorías con los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos. De igual manera se presenta el análisis y la interpretación de los datos dando lugar a responder la pregunta de investigación ¿Qué elementos tienen la evaluación elaborada por los docentes, que posibiliten la autorregulación del aprendizaje

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

en los estudiantes con déficit de atención que cursaron el grado séptimo en el año 2014?

Finalmente se presenta el capítulo cinco donde se plasman las diferentes conclusiones a que se llegó con la realización del estudio sobre 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, para posteriormente presentar las recomendaciones en donde se describen estrategias puntuales para su utilización óptima. Por último, se presentan sugerencias para adelantar investigaciones futuras sobre el tema.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

El trabajo de investigación se desarrolló en una institución educativa de carácter privado del municipio de Bucaramanga que presentó en el año 2014 una población de estudiantes con déficit de atención; se realizó con el fin de determinar los elementos presentes en las evaluaciones diseñadas por los profesores, que posibilitan la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes, en lo que concierne a los componentes de conducta, motivación/afectivo, cognitivo y contextual (Zimmerman B. , 1995) (Pintrich P. R., 2000b). Durante el desarrollo del trabajo se caracterizaron los procesos de autorregulación del aprendizaje utilizados por los estudiantes con déficit de atención a través del Motivated Strategies for Learning Questionnaire MSLQ (Pintrich, Smith, García, & McKeachie, 1991); igualmente se describirán las formas de evaluación empleadas por los docentes de las áreas de ciencias naturales, sociales, lengua castellana y matemáticas del grado séptimo del año 2014, además de identificar las directrices de autorregulación en el aprendizaje planeadas por la institución educativa.

1.1 Antecedentes

En el contexto educativo del siglo XXI, se encuentra una necesidad de transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje. De manera paralela el auge de la sociedad de la información está transformando los modos de organizar el aprendizaje y de transmitir el conocimiento. Por lo tanto la calidad de la educación exige un mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el rol que desempeñan los educadores en este proceso, las nuevas metodologías de enseñanza y las metas académicas que proponen cada institución educativa con relación a las políticas públicas (MEN, 2009).

A partir de esto, se denota la necesidad de encontrar un avance en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en las escuelas, así como también promover cambios en las maneras de evaluar de los profesores a los estudiantes respectivamente. Por ello, desde el ámbito de la

investigación educativa, surgen diversos estudios sobre los procesos de evaluación del aprendizaje establecidos por los profesores y las instituciones educativas.

Para O. Klimenko (2009) la sociedad de conocimiento, mantiene un cambio y renovación constante y a gran velocidad, tanto así que la información que empiezan a manejar los estudiantes del siglo XXI a edades tempranas es más compleja en comparación con las épocas pasadas. Por ende el manejo del proceso de aprendizaje autónomo surge como un requisito indispensable para un rendimiento escolar exitoso. Es por esto que un eficiente proceso de aprendizaje se determina por varios factores desde la dimensión cognitiva, como afectivo-emocional.

Desde la antigüedad se ha tendido a contemplar por separado la cognición de las emociones y a considerarlas aspectos opuestos a la mente. No obstante, hoy ya se habla de que a la hora de comprender cómo conocemos el mundo en que habitamos y cómo se aplica los conocimientos adquiridos; es imprescindible tener en cuenta las emociones y en especial la motivación. Esto da lugar al constructo del Aprendizaje Autorregulado, que centra su atención en la relación de la cognición-metacognición, motivación y la conducta del estudiante, para que puedan lograr aprender a aprender (Gómez, 2004).

En ese mismo sentido las instituciones educativas, sea de tipo oficial o privada; donde albergan estudiantes con diferentes estilos y maneras de aprender, con diferente estrato social, diferente capacidad cognitiva y de comunicación; con desatención, , que cada vez es más frecuente en las aulas; requiere de prestar una especial atención a las problemáticas que se presentan en el aprendizaje, desde lo afectivo-emocional; ya que desde temprana edad el estudiante pone en juego una serie de habilidades metacognitivas, donde hace intervención la autorregulación de procesos cognitivos, incluyendo la habilidad de solucionar problemas por medio de autoinstrucciones, y la habilidad de planeación y evaluación de actividades de estudio y aprendizaje (Crispin, Caudillo, Doria, & Esquivel, 2011). Por consiguiente los estudiantes serán autorreguladores en la medida en que sean, cognitiva-meta-cognitiva, motivacional y conductualmente, promotores activos de sus propios procesos de aprendizaje (Zimmerman , 1990).

El profesor juega un papel fundamental para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con déficit de atención; siendo un mediador y orientador en las diferentes estrategias para dicho proceso.

Para el siglo XXI uno de los problemas más frecuentes en las aulas es el déficit de atención, denominado por el DSM IV como TDAH Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y se ha convertido en uno de los principales motivos de consulta en salud mental, especialmente en la población escolar, pues se estima según la Organización Mundial de la Salud y la Asociación Psiquiátrica Americana (APA, 1994), que la prevalencia de este trastorno en niños y adolescentes en Estados Unidos oscila entre un 3 y un 5% , en Puerto Rico 9.5%, en Canadá un 9%, en Nueva Zelanda entre un 2 y un 6% en Alemania de un 4%, en China entre el 6 y el 9% en Ucrania un 12.6% . En Colombia se presenta en el 17% de la población, predominando el tipo combinado en un 9,4 % sobre el tipo inatento de 6,7% y sobre el tipo impulsivo en un 1% (Pineda, 2000).

Los criterios establecidos para diagnosticar este trastorno se encuentran en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV), siendo indispensable el uso de escalas de evaluación comportamental estandarizadas y validadas que se ajusten a dichos criterios para determinar las alteraciones que son propias del trastorno. El TDAH es un síndrome neurobiológico determinado por la presencia de un desarrollo inapropiado de los mecanismos que regulan la atención, la reflexividad y la actividad (Miranda, Jarque, & Soriano, 1999). Se trata de un trastorno del comportamiento que suele ser frecuente en la etapa infantil. En un estudio realizado en el 2008 por un equipo de psiquiatras colombianos establecieron que la población que asiste a consulta con TDAH, presenta las siguientes características: predomina en varones (58,4%); la mayoría son escolares (6-11 años), con el 40%; seguido de preescolares (<5,9 años), con el 25%; en un menor grado atienden adolescentes y adultos (24,6% y 10%, respectivamente).

En consecuencia a lo anterior y atendiendo al proyecto de ley número 216 de 2009 Cámara de Representantes; que tiene por objeto la Protección Integral de Niños y Niñas y Adolescentes que padecen Trastornos por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH) facilitando una atención especializada; desde su artículo 3, numeral (d) *se hace evidente la organización y evaluación de un plan de educación que incluya los instrumentos pedagógicos y técnicas de organización grupal adecuadas para ser aplicadas en niños diagnosticados con TDAH.* Y, como se ha visto, las personas con déficit de atención e hiperactividad son constantemente objeto de aislamiento, estigmatización, maltrato, incomprensión y discriminación. En respuesta a esto, la UNESCO en el Informe Final de la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales de Salamanca, en el primer punto sobre la organización de la escolaridad, dice: “Hay que

garantizar la calidad de las experiencias de aprendizaje que se facilitan a los alumnos con necesidades especiales en el aula ordinaria” (UNESCO, 1994, pág. 41).

En la misma línea de garantizar la calidad de la educación, se evidencia desde las comisiones de evaluación periódicas una preocupación por parte de la comunidad educativa de la institución a investigar (Consejo Académico, 2014); pues desde hace ya algunos años, ha venido presentando un problema complejo caracterizado en todos sus niveles educativos; debido a que hay un número considerable de estudiantes diagnosticados por el TDAH (SAE, 2014), que actúan sin pensar, son hiperactivos algunos de estos y no pueden concentrarse fácilmente. Puede que entiendan lo que se espera de ellos, pero tienen problemas ejecutando las tareas que se les encomiendan porque no pueden permanecer sentados, prestar atención o estar atentos a detalles. Estas problemáticas les generan consecuencias en su bajo desempeño académico y comportamental. Además que los profesores desarrollan diferentes estrategias de enseñanza para este tipo de estudiante esperando lograr con éxito los objetivos esperados, aunque lo que se obtiene, no demuestra el avance notorio del proceso de aprendizaje de estos mismos. La institución educativa a intentado desarrollar diferentes estrategias para atender pedagógicamente a este tipo de estudiante, aunque los resultados de sus desempeños académicos no mejoran en algunos casos (Registro de Calificaciones, 2014).

1.2 Problema de investigación

Como consecuencia de los tantos fracasos y del rechazo social que con frecuencia sufren los estudiantes con déficit de atención, es muy común que esté asociado a factores emocionales o de comportamiento (González, 2006). Algunos de estos estudiantes pueden frustrarse fácilmente ante la menor dificultad que se les presente, tienen un estado de ánimo muy variable; por eso en algunas ocasiones se muestran desanimados, tristes, ansiosos o intranquilos y en algunos momentos inflexibles, estrictos y hasta intransigentes o porfiados. Por lo tanto, los continuos regaños y críticas afectan su autoestima y confianza en sí mismo, lo que conlleva a un bajo rendimiento académico (Bedoya & Canol, 2008).

En concordancia con lo anterior, se sabe que un estudiante con TDAH y de igual capacidad intelectual que otro estudiante sin este trastorno, tiene más posibilidades de fracasar en la escuela; además si se evalúa el desempeño de éste a los 17 años, es probable que el ahora adolescente ya haya perdido un año escolar o que un 35% haya dejado la escuela (Weiss & Hechtman, 1993).

Asimismo una de las preocupaciones de las Naciones Unidas es la lucha frente a la prevención del fracaso escolar, que ha sido y es preocupación también de las instituciones educativas. Por consiguiente las novedosas prácticas pedagógicas que permitan favorecer una sociedad con ciudadanos diversos, constituye una formación inclusiva que implique reconocer, respetar y atender la diversidad de formas de gestionar la información para construir el conocimiento. Todo este proceso está dirigido a responder las distintas necesidades de todo estudiante, y de acrecentar su participación en el proceso de aprendizaje haciendo una autorreflexión de la manera cómo aprende a aprender (UNESCO, 2008).

A propósito de responder a las diferentes necesidades que todo estudiante encuentra en su proceso de aprendizaje y de fortalecer su participación en dicho proceso; es por esto que la presente investigación, requiere hacer un estudio de las estrategias de evaluación en la institución educativa y de los profesores empleadas para responder a las necesidades de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, en especial la evaluación como una estrategia pedagógica que posibilite la autorregulación del aprendizaje. Este estudio se ha desarrollado partiendo de la premisa de los bajos puntajes que se obtienen como resultados académicos de las verificaciones en las áreas de lengua castellana, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales en los 4 periodos comprendidos durante el año escolar (Registro de Calificaciones, 2014). Estos resultados, están generando que un grupo de estudiantes se retiren de la institución, ya sea durante el año lectivo o al final de este. En este grupo se encuentran estudiantes diagnosticados con TDAH (SAE, 2014) que a través de su permanencia en la institución, soportan numerosas veces el fracaso escolar, por las bajas calificaciones o resultados académicos por periodos desfavorables. Es por esto que se hace necesario ofrecer estrategias y recursos para disminuir y solucionar los problemas relacionados con el bajo rendimiento académico y deserción escolar; y por consiguiente, la comunidad pedagógica debe proporcionar estrategias eficaces, que desde distintos ámbitos se invita a dar también respuestas prácticas a estos problemas (Castaño, 2009).

Sin embargo, el presente trabajo investigativo realizó una mirada hacia las estrategias de aprendizaje, que desarrolla el estudiante con déficit de atención frente a la autorregulación de este mismo proceso, puesto que, en el proceso de aprendizaje autónomo, a los estudiantes les implica el manejo tanto de estrategias cognitivas, como estrategias metacognitivas. El paso al plano metacognitivo implica la participación de la consciencia como un mecanismo regulador. Este paso

de lo inconsciente a lo consciente significa una reconstrucción en la conceptualización, una transformación de un esquema de acción de un concepto, la toma de consciencia no se limita a iluminar aspectos ya dados, si no que construye otros nuevos (Moreno, 1988).

Finalmente, se hace necesario estrategias pedagógicas innovadoras y motivadoras de las instituciones educativas pertenecientes a esta sociedad desarrollada, para dar sentido al proceso de enseñanza y aprendizaje, y además para fomentar, facilitar y mejorar las condiciones de vida de los estudiantes en situaciones de desventaja como son los que tienen déficit de atención. Una de las causas por las cuales pueda existir una deficiencia en las operaciones de tipo metacognitivo, efectuadas durante el aprendizaje de distintas materias en los estudiantes diagnosticados con déficit de atención en la institución a investigar, puede ser los elementos de conducta, motivación/afectivo, cognitivo y contextual de la evaluación elaborada por los docentes que posibiliten la autorregulación del aprendizaje en ellos mismos. Por ello, en esta investigación surge la siguiente pregunta:

¿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?

Para establecer un seguimiento de la pregunta anterior se plantean las siguientes sub-preguntas:

- ¿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?

Con lo que ya se ha comentado, la institución a investigar realiza reflexiones pedagógicas referentes a los elementos que deben tener la evaluación, permitiendo así fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje generando la metacognición en los estudiantes; aunque aún no se ha establecido un modelo de evaluación para dar solución a este problema. Por lo tanto surge la necesidad de 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.

1.3 Justificación

Siempre cuando se habla de educación para todos, se sabe que esto no es algo fácil de conseguir. La pluralidad del aula y la sociedad actual demandan innovación e imaginación para poder amoldarse a las necesidades específicas de cada estudiante. Cada uno tiene que desarrollar sus capacidades sea cual sea su condición, y el alumnado con déficit de atención no puede ser una excepción.

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad TDAH ha generado numerosos estudios, principalmente por el impacto que ocasiona en el ámbito familiar, escolar y social (Grau, 2007). Si bien el TDAH es un trastorno de base neurológica o neuroquímica, el grado de afectación en cada persona dependerá de su armonía psíquica y del contexto familiar en el que crece y se desarrolla el cual permitirá o no un mayor crecimiento de los inconvenientes derivados de este trastorno; incluso los problemas tales como la falta de atención, impulsividad e hiperactividad propios de este trastorno no se articula en escuelas de enseñanza tradicional y/o estándar. Sin dudas, esta personalidad en un estudiante, genera una serie de desajustes en su desempeño académico, que conllevará irremediamente a su fracaso, si se le mide bajo los mismos parámetros que se utilizan con un estudiante promedio (Barkley, 1990).

Por esta razón, dada la frecuencia del trastorno de TDAH, los profesores deben estar familiarizados con el tipo de dificultades que generan en el aula estos estudiantes, para saber reconocerlos a tiempo y poner en marcha las estrategias necesarias para ayudarles. En principio los estudiantes diagnosticados con Déficit de Atención en la institución a investigar pueden parecer una sobrecarga inasumible para muchos profesores, quienes no posibilitan adaptaciones en su enseñanza para este tipo de estudiantes, además con la cantidad de educandos a los que tienen que atender a la vez en clase puede resultar casi excluyente para aquellos que demanden una vigilancia permanente. Sin embargo, en la mayoría de los casos de estudiante con TDAH (no muy graves, y sin otra patología asociada), algunas modificaciones en la metodología como la manera de estar con ellos en clase, la forma de enseñarles y acompañar la ejecución de sus tareas, y algunas adaptaciones a la

hora de evaluarles, pueden ser muy rentables tanto para el estudiante como para el profesor (Soler, 2002).

Las adaptaciones que el profesor o la institución educativa establezcan es posible que permitan al estudiante sentirse mejor, más comprendido, más motivado, más competente, y rendirá de forma más acorde a sus capacidades. Para el profesor, habrá más tranquilidad en el aula, tendrá menos interrupciones, no tendrá que andar corrigiendo comportamientos inadecuados tan frecuentemente, y se sentirá más satisfecho como docente al mejorar el aprendizaje de este grupo de estudiantes. Suele solicitar menos esfuerzo prevenir que luchar con un estudiante con TDAH no adecuadamente atendido.

Por otro lado, según Grau (2007), los sujetos con trastorno de déficit de atención presentan más dificultades en procesos cognitivos, de conducta y sociales. Sus problemas de tipo cognitivo les obstaculizan en la creación de esquemas mentales propios. Además, tienen problemas en el seguimiento de instrucciones no secuenciales, así como en alcanzar la concentración, persistencia y autocontrol necesarios para poder concluir las tareas una vez que las han comenzado. Todo esto se delibera con el gran mal de nuestro sistema educativo, que no es otro que la falta de motivación e ilusión por aprender, además de la competencia entre instituciones de calidad y la falta de reflexión en las prácticas pedagógicas de los educadores.

Así mismo, también presentan dificultades conductuales y sociales, que generan falta de autoestima, multiplicada por el fracaso escolar, llegando incluso a la generación de rechazo y exclusión social. Esta última genera una preocupación para los encargados de la ciencia de la educación, puesto que desde la pedagogía se forja la convivencia, la armonía y sobre todo la felicidad de saberse educado y de ser aceptado por los demás. Es de asegurarse que desde los centros educativos se establezca un clima en el que los individuos se formen como personas íntegras, seguras de sí mismas, capaces de colaborar entre ellas, experimentar lo novedoso, lo tecnológico y vivir en sociedad.

Teniendo en cuenta lo anterior; desde la institución con la población a investigar se desarrolla un modelo pedagógico constructivista bajo la teoría de la educación personalizada, permitiendo un acercamiento mayor entre la comunidad educativa: padres de familia, estudiantes, profesores y directivos; aunque esto parece no ser suficiente para la atención que demanda los chicos con déficit

de atención, puesto que se hace evidente estrategias que atiendan las características específicas de este tipo de estudiantes en la institución.

Por todo esto, lo que más preocupa a la comunidad educativa de la institución a investigar son los elementos que deben tener la evaluación elaborada por los docentes que posibiliten procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes con déficit de atención, por lo cual se plantea el presente proyecto de investigación, determinando 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.

1.4 Objetivos

1.4.1 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.

1.4.2 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.

1.5 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.

1.6 Limitaciones y delimitaciones

Delimitación: la investigación se llevó a cabo en el segundo semestre del año 2014 y parte del primer semestre del año 2015 con 6 estudiantes diagnosticados con déficit de atención que cursaron en el año 2014 el grado séptimo de la básica secundaria de una Institución Educativa de carácter privado del municipio de Bucaramanga y los docentes de estos estudiantes de las áreas de lengua castellana, matemáticas, ciencias sociales y naturales.

Limitaciones: debido a que el trabajo es en una institución educativa donde los estudiantes y profesores solo se encuentra durante cierto momento del día cumpliendo con varias obligaciones, puede resultar inconveniente que la metodología utilizada para la recolección de información, varíe a la programada desde el cronograma del investigador; ya que la población a investigar priorice sus responsabilidades, no dándole la importancia a la rigurosidad de la investigación.

1.7 Definición de términos

TDAH: El Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad TDAH, es un trastorno que se inicia en la infancia y se caracteriza por dificultades para mantener la atención, hiperactividad o exceso de movimiento e impulsividad o dificultades en el control de los impulsos. El TDAH se ubica en la clasificación de los trastornos mentales del APA (Asociación Americana de Psiquiatría), en el apartado de trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador (DSM-IV, 1994).

Metacognición: se referencia el conocimiento y regulación de la actividad cognitiva, en otras palabras, es reconocer cómo se percibe, comprende, aprende, recuerda y piensa el sujeto. Es así como John Flavell lo define:

El conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevante para el aprendizaje. Así practico la metacognición (meta-memoria, meta-aprendizaje, meta-atención, metalenguaje, etc.) cuando caigo en la cuenta de que tengo más

dificultad en aprender A que B; cuando comprendo que debo verificar por segunda vez C antes de aceptarlo como un hecho; cuando se me ocurre que haría bien en examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor, cuando advierto que debería tomar nota de D porque puedo olvidarlo la metacognición hace referencia, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto (Flavell 1976, en Mateos 2001: 21-22).

Autorregulación: De acuerdo a A. Brown quien establece un modelo, donde contempla la metacognición como el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva (Brown, 1978). Consecutivamente, diferencia dos tipos de fenómenos metacognitivos: conocimiento de la cognición y regulación de la cognición.

Por otra parte para Zimmerman (1995), uno de los investigadores líderes en aprendizaje autorregulado, afirma que la autorregulación incluye mucho más que la metacognición, ya que implica un cierto sentido de autoeficacia y agentividad personal, así como procesos motivacionales y comportamentales que puedan poner en marcha este sistema de autorreferencia que es la autorregulación.

Comisión de evaluación: es la reunión que se establece periódicamente para revisar los procesos académicos de los estudiantes que no han cumplido con los logros establecidos por la institución educativa y es necesario desarrollar un plan de mejoramiento para superar las dificultades encontradas (Consejo Académico, 2014).

Capítulo 2. Marco de referencia

Un aprendizaje autónomo, es cuando el estudiante comprende cuál es su mejor manera de aprender (de la Fuente, 2012). Es así como esta investigación busca determinar los elementos de la evaluación que posibiliten la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación como agente activo de la autorregulación, la autorregulación del aprendizaje como propósito de todo proceso de formación metacognitivo (Solano, González, Rosario, & Núñez, 2006) y el abordaje pedagógico del déficit de atención como problemática de la investigación.

2.1 Evaluación

Uno de los cuestionamientos principales planteados desde el campo educativo es la búsqueda de elementos y rutas para la formación eficiente del que aprende; y cada vez están siendo más condicionadas por las exigencias del mundo de hoy. Anegados en ese contexto global, tenemos el espacio concreto del aula, de la escuela, de los estudiantes con sus particularidades y de los profesores con sus problemáticas reales; por consiguiente cada vez que se considera el cambio de la práctica educativa es necesario revisar la práctica de evaluación, es decir, su finalidad y el qué y cómo se evalúa.

Desde las instituciones educativas ya sea de carácter oficial o privado, se puede decir que la evaluación pone al descubierto parte del llamado currículum oculto del profesorado. Algunos planteamientos didácticos aparentemente transformadores pueden ser revisados cuando se observa qué y cómo se evalúan los aprendizajes proporcionados. Mejorar en el diseño de la evaluación implica un cambio en la valoración que el profesorado hace de sus intereses, ya que algunos estudios (Veslin & Veslin, 1992) revelan que la evaluación es la práctica pedagógica que menos motiva al profesorado y que más le molesta. Al mismo tiempo, para el estudiantado la evaluación es la actividad más temida y la menos gratificadora.

Como referente teórico para la evaluación, Jorba y Sanmartí (1993) exponen que en torno a la evaluación se da todo el trabajo escolar. No sólo establece qué, cuándo y cómo se enseña, sino

también los ajustes que se deben introducir para tener en cuenta la diversidad de necesidades que se generan en el aula. Un buen instrumento de evaluación debe estar al servicio de una pedagogía diversificada capaz de dar respuesta a los intereses y dificultades de cada estudiante, en especial para aquellos que presentan déficit de atención.

Por ende, un dispositivo pedagógico que contemple la atención a la diversidad a través de las áreas curriculares debe proporcionar la regulación continua de los aprendizajes. Regulación tanto en el sentido de adecuación de los procedimientos utilizados por el profesorado a las necesidades y progresos del estudiantado, como de autorregulación para conseguir que los estudiantes consigan construir un sistema propio de aprender y puedan desarrollarse de manera autónoma posible (Jorba & Sanmartí, 1993).

A partir de la reflexión sobre por qué y para quién evaluamos, sobre qué y cómo evaluamos, así como con relación a la manera de enseñar a los estudiantes a autoevaluarse, es uno de los propósitos que conlleva la evaluación hacia la autorregulación del aprendizaje. Una de las funciones que presenta la evaluación es la de carácter pedagógico o formativo, pues aporta información útil para la adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje a las necesidades del estudiantado y de este modo mejorar la calidad de la enseñanza en general.

De acuerdo a lo anterior, la evaluación no se puede situar solamente al final del proceso de enseñanza y aprendizaje; por lo tanto se analizan algunas modalidades de evaluación caracterizadas por el momento en que se realizan y por el objetivo que persiguen (Jorba & Sanmartí, 1993).

2.1.1 Evaluación diagnóstica: la evaluación predictiva, también llamada evaluación inicial o evaluación diagnóstica inicial, tiene por objetivo principal establecer la realidad de cada estudiante antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza y aprendizaje, para poderlo adaptar a sus necesidades. La información que se recoge debe permitir la exploración y el conocimiento, para cada estudiante cumpliendo los siguientes criterios:

- Del grado de adquisición de los prerrequisitos de aprendizaje.
- De las ideas alternativas o modelos espontáneos de razonamiento y de las estrategias espontáneas de actuación.

- De las actitudes y hábitos adquiridos con relación al aprendizaje.
- De las representaciones que se hacen de las tareas que se les proponen.

2.1.2 Evaluación sumativa: permite establecer balances íntegros de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza y aprendizaje. Tiene, esencialmente, una función social de asegurar que las características de los estudiantes respondan a las exigencias del sistema. Pero también puede tener una función formativa de saber si los estudiantes han adquirido los comportamientos terminales previstos por el profesorado y, en consecuencia, si tienen los prerrequisitos necesarios para posteriores aprendizajes o bien determinar los aspectos que convendría modificar en una repetición futura de la misma secuencia del proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.1.3 Evaluación formativa: fue un término introducido el año 1967 por M. Scriven para representar los procedimientos de evaluación utilizados por los profesores con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observado en sus alumnos. Este tipo de evaluación tiene una función reguladora del proceso de enseñanza y aprendizaje para posibilitar que los medios de formación respondan a las características de los estudiantes. Pretende principalmente detectar cuáles son los puntos débiles del aprendizaje más que determinar cuáles son los resultados obtenidos con dicho aprendizaje. Si un estudiante no aprende, no es solamente debido a que no estudia o a que no tiene las capacidades mínimas, sino que también puede ser motivado por las actividades que se le proponen (Jorba & Sanmartí, 1993).

Desde el punto de vista cognitivo, la evaluación formativa se centra en comprender este funcionamiento del estudiante frente a las tareas que se le proponen. La información que se busca se refiere a las representaciones mentales del alumno y a las estrategias que utiliza para llegar a un resultado determinado (Bordas & Cabrera, 2001).

Para esta modalidad, Perrenoud (2008) propone, que toda evaluación es formativa siempre que ayude al estudiante a aprender y a desarrollarse, y se define por sus efectos de regulación de los procesos de aprendizaje. Además invita a reflexionar hacia didácticas que favorezcan una regulación individualizada de los aprendizajes, es decir, sobre el lugar de la regulación de los procesos de aprendizaje en las mediaciones pedagógicas, en vínculo con las ideas de evaluación

formativa y también con las de personalización de los procesos de formación y diferenciación de los tratamientos pedagógicos. Esta unión es posible en el marco de una concepción global de la regulación de los aprendizajes acorde a interacciones didácticas diversas, una de las cuales es la evaluación formativa.

Por lo tanto, es posible, que la evaluación formativa pone el acento en la regulación de las actuaciones pedagógicas y, por lo tanto, se interesa fundamentalmente más en los procedimientos de las tareas que en los resultados. En resumen, la evaluación formativa persigue básicamente los siguientes objetivos: la regulación pedagógica, la gestión de los errores y la consolidación de los éxitos.

2.1.4 Evaluación formadora: Según G. Nunziati (1990) este tipo de evaluación se presenta como un adelanto de la evaluación formativa, el cual según M. Scriven introdujo en 1967 para referirse a las reformas metodológicas para realizarse durante el ajuste y valoración de un programa académico, y que después evolucionó en el plano práctico del salón de clases, en donde se le interpretó como la evaluación realizada por el profesor para la regulación y gestión de los aprendizajes del aula. La evaluación formadora es un modelo que propone transferir el control y la responsabilidad del aprendizaje, del profesorado al estudiante, es decir, que sea él mismo el que regule y gestione su propio aprendizaje. Por ende la evaluación no debe ser externa al estudiante, sino más bien que promueva la autorregulación por medio de nuevas maneras como la coevaluación y la autoevaluación.

Por lo tanto, la evaluación formadora en su concepto más amplio, es una regulación continua que se da a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Se puede hablar entonces, de una evaluación de regulación continuada cuyo objetivo es que el estudiante vaya construyendo un sistema personal para el aprendizaje permanente, el cual se deberá enriquecer progresivamente (Polanco Morales, 2010).

La evaluación como concepto alrededor del cual gira el trabajo escolar, condiciona no sólo el qué, el cuándo y el cómo se enseña, sino también los ajustes que deberán incorporarse al proceso de enseñanza-aprendizaje para atender la gran diversidad de necesidades que se presentan en el salón de clase, para promover una evaluación orientada a desarrollar habilidades de regulación y de autorregulación.

Por otro lado, de acuerdo con las personas que en cada situación realizan la evaluación, se dan proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, que según Casanova (1997) permite una regulación del aprendizaje.

2.1.5 La autoevaluación: se da cuando el estudiante evalúa sus propias actuaciones. Es un tipo de evaluación que se da permanentemente, ya que continuamente se toman decisiones en función de la valoración positiva o negativa de una acción específica. Al presentar la autoevaluación de modo habitual entre los alumnos y alumnas; se debe dar con diferentes grados de complejidad, según las edades a las que se refiera, el estudiante es perfectamente capaz de valorar su propia labor y el grado de satisfacción que le produce. Simplemente hay que darle pautas para que lo haga con seriedad y con corrección no arbitrariamente ni por juego, y que sepa la influencia que su juicio va a tener en la valoración global que se realice posteriormente sobre su actuación y progresos. Al comenzar el desarrollo de una unidad didáctica, se facilitan a los estudiantes la información detallada acerca de los aspectos que deben autoevaluar, para que puedan auto observarse y examinar su trabajo continuo y, así, llegar a conclusiones rigurosas al final del proceso. Esta orientación del profesor es importante para el proceso de ajuste y equilibrio con el fin de "aprender a valorar" que se pretende en la educación.

2.1.6 La coevaluación: consiste en la evaluación entre pares, en conjunto, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios. En este caso, tras un trabajo en equipos, cada uno valora lo que le ha parecido más interesante de los otros. Se valora conjuntamente el interés de las actividades, el contenido de los trabajos, los objetivos alcanzados, la suficiencia de los recursos, y en algunos casos actuaciones especialmente destacadas de algunos estudiantes. Es posible, igualmente, evaluar la opinión sobre lo realizado desde el punto de vista de los estudiantes, y contrastar así con lo percibido por el profesor. Son diferentes los caminos mediante los cuales llevar a cabo la coevaluación; evaluar constituirá una fase del proceso educativo que sirve para mejorar poco a poco el propio aprendizaje y todo cuanto ocurre en el aula, por lo cual es favorable y beneficioso para el grupo.

2.1.7 La heteroevaluación: consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, etc. Es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con los estudiantes, y cuyo proceso es importante dentro de la enseñanza, rico por los datos

y posibilidades que ofrece y complejo por las dificultades que supone el enjuiciar las actuaciones de otras personas, en los que un juicio equívoco, "injusto", poco sopesado..., puede crear actitudes de rechazo (hacia el estudio, hacia la sociedad) en ese niño, adolescente o joven que se educa.

Es así como la evaluación regula el aprendizaje cuando se realiza con la certeza de orientar a los estudiantes para ayudarlos a desarrollar su pensamiento estratégico necesario para alcanzar el aprendizaje autónomo (Serrano de Moreno, 2002). De esta forma, la evaluación se convierte en una herramienta de apoyo académico para posibilitar un aprendizaje autorregulado logrando que los estudiantes alcancen los niveles de competencia esperados, al recibir, de modo permanente, información que les permite comprender el porqué de sus éxitos y de los obstáculos que encuentran, y orientación sobre cómo superarlos.

2.2 Autorregulación del aprendizaje

Según Núñez y otros (2006) una de las necesidades de la nueva educación se puede resumir en formar a la persona para el aprendizaje autónomo y permanente. Para poderlo lograr es fundamental que la formación académica supere el modelo en el que predominaba la idea de educación tradicional, que destacaba la adquisición y transmisión de conocimientos; para asumir un nuevo modelo que se convierta en productor de nuevas formas de pensamiento y acciones pertinentes a las circunstancias del mundo actual, proporcionando aquellas competencias y capacidades que generen un aprendizaje continuo o permanente a lo largo de toda la vida (Solano , González, Rosario & Nuñez, 2006).

Del mismo modo, en el campo de la Psicología de la Educación, existen fundamentos en la noción de estudiante como parte activa y principal del proceso de aprendizaje, centrado en la persona que aprende, y no solo en lo que aprende, sino y sobre todo en relación a cómo aprende (Cochran-Smith, 2003). De la misma manera, la capacidad de regular el propio proceso de construcción del aprendizaje (Schunk & Zimmerman, 2003). Siendo así, como esto se relaciona con lo que plantea Pozo (1990), quien afirma que si una persona tiene conocimiento de sus procesos psicológicos propios, podrá usarlos más eficaz y flexiblemente en la planificación de sus estrategias de aprendizaje, es decir, las secuencias de procedimientos y actividades cognitivas que se integran con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de información (Pozo, Font, & Badía, 1990).

Por esta razón, es de suma importancia que el estudiante sea dueño y conocedor pleno de su proceso de aprendizaje, desde sus dificultades hasta sus habilidades; y es así como desde el constructo de aprendizaje autorregulado se relacionan las formas de aprendizaje académico independientes y efectivas que implican metacognición, motivación intrínseca y acción estratégica (Perry, 2002). Para esto se puede tomar como referencia la conceptualización del autor cubano A. Labarrere, quien ha caracterizado la autorregulación como una propiedad de la personalidad y de la conducta, la cual define como "toda la actividad que un sujeto realiza a fin de generar, mantener y modificar su comportamiento en correspondencia con fines u objetivos que han sido trazados por uno mismo o aceptados como personalmente válidos, aunque originalmente hayan sido formulados por otra persona" (Labarrere, 1995).

Por lo tanto bajo esta perspectiva, se reconoce el papel que juega el profesor frente al proceso de autorregulación del aprendizaje del estudiante; permitiendo así generar procesos y acciones que diseñe y realice el estudiante para aumentar su habilidad y rendimiento teniendo en cuenta el entorno de aprendizaje (Zimmerman B. J., 1989) (1990).

Algo que caracteriza a los estudiantes que se autorregulan es que éstos participan activamente en su proceso de aprendizaje monitorizando y regulando los procesos de aprendizaje orientados hacia los resultados, siendo estratégicos y manteniéndose motivados hacia metas importantes (Pintrich & Schrauben, 1992). Para lograrlo, la autorregulación del aprendizaje es un proceso complejo; en primer lugar, por los niveles en que se expresa, tanto como sistema regulador general de la personalidad, en la regulación del comportamiento o la conducta, así como en la regulación de actividades específicas de la persona; y en segundo lugar, por el extenso número de procesos y formaciones psicológicas que lo componen y se interrelacionan para su expresión, estructural y funcional.

No obstante, la autorregulación se puede explicar desde la interconexión de ambos grupos de procesos (cognitivos y afectivos) y estableciendo la participación de los mismos como niveles dentro de un proceso único, considerando, además, la interacción de estos con las relaciones sociales; además que esta conducta esta asociada a la motivación y las necesidades, las cuales deben ser direccionadas significativamente (Labarrere, 1995).

De acuerdo con todo lo anterior, para sustentar esta investigación se determina como referentes teóricos de la autorregulación del aprendizaje a Paul R. Pintrich, Dale H. Schunk y Barry J. Zimmerman, dentro de los cuales determinan que un estudiante que se autorregula académicamente tiene las siguientes cualidades: ser participantes activos y constructivos en su aprendizaje; cuentan con el potencial para regular y hacer ajustes o modificaciones en sus actividades de aprendizaje e identifican cuándo esto es necesario; establecen, según sus experiencias sociales y de aprendizaje, patrones de beneficio con los que evalúan su progreso; mediante su percepción de autoeficacia, vinculan cualidades personales con los resultados de la ejecución de una tarea (Pintrich, 2003; 2000b; Schunk, 2005). Muy relacionado con lo anterior, Barry J. Zimmerman (1986, en Zimmerman, 2001, p.5) considera que los estudiantes son autorregulados en el grado en que son metacognitiva, motivacional y conductualmente participantes activos de su propio aprendizaje. Estos estudiantes generan pensamientos, sentimientos y acciones para alcanzar sus metas de aprendizaje.

Entre los modelos de autorregulación académica se destaca el de Pintrich (2000b) pues permite diseñar situaciones de enseñanza, además desarrolló un instrumento de auto-reporte Manual of the Motivated Strategies Learning Questionnaire (MSLQ) (1991) que ayuda a evaluar el nivel del alumno para autorregularse. Pintrich define la autorregulación como un proceso constructivo en el cual los estudiantes deciden sus metas al aprender y buscan su logro al regular de forma autónoma su cognición, motivación y comportamiento. El estudiante se compromete y actúa según sus metas y los rasgos contextuales del ambiente, como el profesor, los compañeros, el salón de clase o el tiempo requerido para efectuar las tareas, adaptándose en todo momento a la dinámica de su proceso de aprendizaje.

Desde la teoría del aprendizaje autorregulado elaborada por Pintrich (2000; 2004; Pintrich & De Groot, 1990), se considera que para obtener un buen rendimiento académico los elementos cognitivos son insuficientes considerados en forma individual, ya que pueden ser modificados por factores motivacionales y afectivos (Pintrich & De Groot, 1990).

Entre los elementos cognitivos se describen:

- las estrategias metacognitivas, como la planificación, el seguimiento y la modificación de la cognición.

- la gestión del tiempo y el control del esfuerzo o estrategias de administración de recursos, que como su denominación lo indica, se refieren al esfuerzo que se realiza frente a una tarea académica, a la administración del tiempo necesario para estudiar, al control del ambiente y a la búsqueda de ayuda de otras personas consideradas como expertas.
- las estrategias cognitivas que se seleccionan en el momento de estudiar, entre las que se distinguen el desempeño académico, las estrategias de ensayo, de elaboración y de organización (Pintrich, 1998; Pintrich y De Groot, 1990).

Los factores afectivo-motivacionales que tienen tanta repercusión sobre el proceso de aprendizaje, están conformados por tres tipos de componentes (Pintrich, 1998):

- los componentes de expectativas, que son las creencias positivas o negativas que se posean sobre la capacidad personal para realizar una tarea.
- los componentes de valor, representan la importancia que cada persona otorga a las actividades académicas y se vinculan con la orientación hacia las metas y el valor de la tarea.
- los componentes afectivos son los sentimientos y afectos que se tienen sobre sí mismo y sobre las actividades a realizar, que se pueden expresar en formas diversas a través de ansiedad, vergüenza, orgullo, y que expresan la autoestima y los sentimientos de autoeficacia que posee la persona (Pintrich, 1998).

La regulación de la cognición y de la motivación conlleva necesariamente el control de cada uno de los factores cognitivos y afectivo motivacionales detallados, lo que varía en función de las características de cada persona e incide sobre el compromiso hacia el aprendizaje y sobre los resultados académicos.

A estos dos aspectos, la cognición y la motivación, se suman el comportamiento y el contexto que rodea al individuo, constituyendo las cuatro áreas que son controladas en todo proceso regulatorio (Pintrich, 2000; 2004).

Pintrich (2000b) propone un proceso cíclico que pasa por cuatro diferentes fases: 1) previsión, planificación y activación; 2) supervisión; 3) control; y 4) reacción y reflexión. En este

proceso están implicadas variables cognoscitivas, motivacionales, conductuales y del contexto. En su modelo, Pintrich retoma planteamientos de otras teorías y los articula para dar una explicación integral del papel que tienen diferentes variables que, a continuación, se describen.

2.2.1 Cognición: esta variable se refiere al conocimiento que el estudiante tiene sobre sus estrategias de aprendizaje y la forma de emplearlas de manera eficaz y eficiente según la demanda de la tarea.

- Fase 1: previsión, planificación y activación. El estudiante determina sus metas, anticipa el empleo de estrategias de aprendizaje, identifica conocimiento previo.
- Fase 2: supervisión. El estudiante toma conciencia de lo que sabe y de lo que desconoce.
- Fase 3: control. Analiza lo que ha aprendido o logrado y lo que le falta por comprender, para hacer las adecuaciones del caso.
- Fase 4: reacción y reflexión. Desarrolla juicios, atribuciones y auto-evaluaciones de su desempeño. Esto es la base de subsecuentes esfuerzos para regular el empleo de estrategias.

2.2.2 Motivación: se refiere a la actitud y disposición del estudiante hacia la tarea, está influida por diferentes variables motivacionales y creencias ligadas al logro de metas como son: percepción de auto-eficacia, es decir sus creencias acerca de sus capacidades para aprender o ejecutar una tarea; sobre lo que es fácil o difícil; sobre la importancia, relevancia y/o utilidad del aprendizaje o tarea; el interés, agrado o desagrado que tiene sobre el contenido del aprendizaje o tarea.

- Fase 1: previsión, planificación y activación. En esta fase el estudiante determina metas e identifica su capacidad para lograrlas, analiza la dificultad de la tarea y su interés en realizarla.
- Fase 2: supervisión. Se da cuenta de cómo se manifiesta su motivación hacia la actividad que está realizando.

- Fase 3: control. Realiza acciones para mantener su motivación, por ejemplo: modifica su percepción de autoeficacia repitiéndose a sí mismo "puedo hacer esto" o bien se congratula por los logros.

- Fase 4: reacción y reflexión. Analiza cómo en el futuro puede aumentar o mantener su motivación hacia la tarea. Ante esta valoración suele aparecer el orgullo si los resultados son favorables o, en caso contrario, la ansiedad.

2.2.3 Conducta: se refiere a manifestaciones de la conducta que pueden ser autorreguladas, como el tiempo dedicado a la tarea, el esfuerzo o la planificación de la autoobservación de las propias acciones.

- Fase 1: previsión, planificación y activación. El estudiante elige y planifica comportamientos que le permitan manejar su tiempo y esfuerzo, así como llevar un control de su avance (como crear cronogramas, asignar horarios).

- Fase 2: supervisión. Se da cuenta de los resultados del uso del tiempo y esfuerzo y pondera la pertinencia de buscar ayuda.

- Fase 3: control. Incrementa o decrementa su esfuerzo y tiempo asignado a la tarea y persiste o desiste en la búsqueda de ayuda.

- Fase 4: reacción y reflexión. Evalúa si ha usado el tiempo o ha ejercido el esfuerzo suficiente para el logro de su meta en relación con la tarea, de manera que puede reconsiderar una nueva planificación de su comportamiento.

2.2.4 Contexto: se refiere a las percepciones del estudiante sobre el contexto donde se realiza el aprendizaje y de las características de la tarea, éstas repercuten en el logro de las metas y en la ejecución.

- Fase 1: previsión, planificación y activación. Considera sus percepciones hacia la tarea y el contexto, como: características físicas del aula (si son favorables o no para el aprendizaje), el clima académico (autoridades flexibles o exigentes o compañeros participativos y entusiastas) y el tipo de tarea y su nivel de dificultad.

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

- Fase 2: supervisión. El estudiante analiza si la tarea cambia ya sea por su naturaleza (dificultad creciente) o bien por exigencia del profesor o si hay modificaciones en el contexto de aprendizaje que le afecten.
- Fase 3: control. Modifica el contexto para hacerlo más apropiado al aprendizaje eliminando o reduciendo distracciones o bien la tarea, renegociando las exigencias con el profesor o trabajando en equipo para reducir esfuerzo.
- Fase 4: reacción y reflexión. Evalúa las demandas de la tarea y de los factores contextuales que influyeron en sus logros y decide los cambios que en el futuro serán necesarios.

Tabla 1: Fases, áreas y subprocesos implicados en el Aprendizaje Autorregulado (Pintrich, 2000: 454; 2004: 390)

Fases	Áreas de autorregulación			
	Cognición	Motivación / afectiva	Conducta	Contexto
1. Previsión, planificación y activación	Establecimiento de metas	Orientación hacia metas.	[Planificación del tiempo y del esfuerzo].	[Percepciones de la tarea].
	Activación del conocimiento previo considerado relevante para la tarea. Activación de Conocimiento metacognitivo.	Juicios de autoeficacia. Juicios sobre el aprendizaje. Percepciones sobre la dificultad de la tarea. Activación del valor y del interés personal sobre la tarea.	[Planificación de la autoobservación el comportamiento].	[Percepciones del contexto].
2. Monitoreo	Conciencia metacognitiva y monitoreo de la cognición.	Conciencia y monitoreo de la motivación y los afectos.	Conciencia y monitoreo del esfuerzo, el uso del tiempo y de la necesidad de ayuda. Autoobservación del comportamiento.	Monitoreo de los cambios producidos sobre las condiciones de la tarea y el contexto.
3. Control	Selección y	Selección y	Aumento y	Modificar o

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

	adaptación de estrategias cognitivas de aprendizaje. Pensamiento.	adaptación de estrategias de gestión de la motivación y los afectos.	disminución del esfuerzo. Persistencia Renuncia Búsqueda de ayuda	renegociar tarea. Modificar o salir del contexto.
4. Reacción y reflexión	Juicios cognitivos. Atribuciones.	Reacciones afectivas. Atribuciones.	Elección del comportamiento.	Evaluación de la tarea. Evaluación del contexto.

Por consiguiente la autorregulación del aprendizaje puede ayudar en el funcionamiento cognitivo, emocional y afectivo dando solución a las desventajas de rendimiento y logro académico de los estudiantes con Déficit de Atención con respecto a los estudiantes “normales”. Por una parte, los estudiantes con Déficit de Atención desarrollan dificultades en tareas que requieren estrategias complejas y capacidades organizativas, pero estos problemas no son necesariamente debidos a la falta de habilidades para resolver problemas, sino que parecen producirse por el uso ineficaz de las habilidades estratégicas durante las propias tareas (Barkley, 1990; Voelker et al., 1989)

2.3 Déficit de atención

Desde los niveles iniciales de escolaridad los estudiantes ponen a prueba el manejo de las habilidades de autorregulación de sus procesos cognitivos, incluyendo la habilidad de monitorear la solución de los problemas por medio de autoinstrucciones, y la habilidad de planeación y evaluación de sus actividades de estudio y aprendizaje (Klimenko, 2009).

Todas estas habilidades están relacionadas con el aspecto del desarrollo de las habilidades metacognitivas de los estudiantes. En ese sentido es importante colocar una especial atención a las problemáticas que presentan los estudiantes afectados por el Trastorno por Déficit de Atención (TDAH). Debido a ciertas deficiencias del nivel atencional, y las dificultades o falencias en las habilidades cognitivas y metacognitivas, lo cual obstaculiza una buena adaptación al ritmo de estudio y se convierte, con frecuencia, en la fuente de variados problemas, que afectan no solo el rendimiento académico, sino también la motivación por el estudio.

De acuerdo a esto, el rol que debe seguir el profesor para apoyar el aprendizaje de estos estudiantes es el de un mediador y orientador de los procesos, quien proporciona las herramientas

mediacionales necesarias para que estos puedan interiorizarlas y desarrollar la habilidad de autorregulación, organizando y dirigiendo sus propios procesos y actividades de estudio (Klimenko, 2009).

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de trastornos mentales (DSM-IV) “la característica esencial del trastorno por déficit de atención es un patrón persistente de desatención, que es más frecuente y grave que el observado habitualmente en sujetos de un nivel de desarrollo similar” (DSM-IV, 1994).

Aunque la manifestación de este déficit puede ser diferente en distintos estudiantes, se puede observar un patrón de ciertas problemáticas comunes a todos los afectados por este trastorno. Entre estas aparecen, con mayor relevancia, las predisposiciones básicas (Douglas, 1994), que consisten en:

- Cierta inclinación, inusualmente fuerte a buscar gratificación o estimulación inmediata (o ambas cosas).
- Una tendencia sumamente débil a dedicar atención y esfuerzo sostenido a tareas complejas.
- Poca capacidad para regular la excitación o estado de alerta que se requiere para satisfacer las exigencias circunstanciales.

Además, existen unos criterios establecidos desde el DSM-IV-TR por La Asociación Psiquiátrica Americana (APA, 1994), de los estudiantes que padecen del trastorno por déficit de atención dentro de los cuales se encuentra:

1. No suele prestar atención a los detalles. Comete errores frecuentemente en el colegio, el trabajo u otras actividades.
2. Le cuesta mantener la atención en tareas o actividades de tipo lúdico.
3. Parece que no escucha cuando se le habla.
4. No suele finalizar las tareas o encargos que empieza y no suele seguir las instrucciones que se le mandan, sin ser por un comportamiento negativista o por una incapacidad para comprender las instrucciones.
5. Le resulta complicado organizar tareas y actividades.

6. Intenta evitar realizar tareas que le suponen un esfuerzo mental sostenido (actividades escolares o tareas domésticas).
7. Pierde objetos frecuentemente (ejercicios, lápices, libros, juguetes...)
8. Se distrae con cualquier estímulo irrelevante.
9. Es descuidado en las actividades de la vida diaria.

Las problemáticas al nivel atencional dificultan los procesos de internalización de los instrumentos culturales de mediación del comportamiento (lenguaje, escritura, lectura, cálculo), lo cual a su vez produce deficiencias en el nivel de formación del lenguaje interior y de las habilidades autorreguladoras.

Como no todos los se diagnostican con TDAH cuentan durante sus primeros años de vida con una constante y dedicada guía orientadora de un adulto que permite reforzar sus procesos de internalización de herramientas culturales y conseguir un suficiente nivel de autorregulación, con el fin de enfrentarse con las exigencias del estudio escolar, es común observar, en estudiantes afectados por este trastorno, la presencia de las deficiencias que poseen una naturaleza secundaria (Douglas, 1994), en relación a las deficiencias básicas. Estas no son inherentes al trastorno como tal, sino que representan el resultado de las deficiencias en el proceso de conformación de las funciones psíquicas superiores durante los primeros años de vida del chico o chica. Las deficiencias secundarias o adquiridas son:

- Un desarrollo deficiente de esquemas cognitivos complejos (conocimientos, habilidades, estrategias).
- Deficiente desarrollo de las habilidades de metacognición.
- Baja capacidad para desempeñarse con efectividad (deficiente motivación intrínseca).

Hay que resaltar que tanto las predisposiciones básicas como las deficiencias secundarias no pueden comprenderse aisladamente, ambas están conectadas y producen un efecto en espiral, donde las predisposiciones básicas llevan a la formación de las deficiencias secundarias, las cuales a su vez determinan la presencia de las dificultades en la producción y mediación, provocando a su vez las experiencias de fracaso escolar.

2.4 Investigaciones empíricas

Según R. M. Osés Bargas, J. C. Aguayo Chan, E. Duarte Briceño, M. Ortega, & J. Isaac, (2014) en su investigación titulada *Autorregulación y los efectos de una intervención educativa en secundaria*, para favorecer habilidades autorregulatorias de aprendizaje de estudiantes de primer grado de una escuela secundaria pública, establecieron un programa de intervención educativa, que les permitiera adquirir destrezas de estudio efectivas para mejorar su desempeño académico. Participaron todos los estudiantes del primer grado (226). Se utilizó el Cuestionario de Autorregulación de Flores y Cerino (2000) y se aplicó un diseño de series de tiempo con grupos estáticos (Mertens, 2005). Los resultados muestran que la intervención impactó sólo en los factores de apoyo y metacognitivos, además es importante señalar el papel significativo que juegan los profesores en la enseñanza de estos procesos, así como la utilización de otros métodos para la evaluación del desarrollo de los mismos.

Del mismo modo, para I. M. Álvarez Valdivia (2009), en su investigación titulada: *Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje* de la Universidad Autónoma de Barcelona; consistió en una revisión teórica alrededor del concepto de autorregulación del aprendizaje, debido a la creciente importancia que ha tomado este término en los últimos años en el ámbito educativo. El objetivo de este estudio fue la necesidad de fundamentar una metodología que permita evaluar el proceso de autorregulación del aprendizaje en situaciones de estudio diseñadas desde el modelo de aprendizaje auténtico. Por este motivo, finalmente se plantean algunas consideraciones generales y evidencias que pueden orientar decisiones metodológicas sobre qué y cómo evaluar para favorecer la autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes.

Otro estudio realizado por J.A. Tovar (2002) titulado: *Elaboración y validación de una escala de motivación y Estrategias de aprendizaje para escolares de quinto y Sexto grado de primaria*; con base en el modelo de Pintrich y DeGroot (1990) y en estudios realizados en España por Rocés et al. (1999), elaboraron una escala de motivación y estrategias de aprendizaje MSLQ para utilizarse en el ámbito del tercer ciclo de educación primaria. La muestra estuvo compuesta por 1215 escolares repartidos proporcionalmente por tipo de colegio (estatal/privado), sexo y grado de estudios (quinto y sexto). El cuestionario tiene dos secciones, motivación y estrategias de aprendizaje, cada una con seis escalas. La estructura interna fue evaluada por un análisis factorial exploratorio con componentes principales y rotación varimax. El análisis psicométrico hizo posible

eliminar los ítems defectuosos y purificar las escalas, que muestran apropiados índices de validez y confiabilidad, constituyéndose un cuestionario útil para la evaluación de las referidas variables. De esta investigación se tomó el cuestionario MSLQ como instrumento de estudio sobre la manera como los estudiantes con déficit de atención autorregulan su aprendizaje.

Asimismo, en otra investigación dada por J. C. Núñez, P. Solano, J. A. González Pienda & P. Rosario (2006) de la Universidad de Oviedo y Universidad de Minho titulada: *Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme*; presentan los resultados obtenidos de un trabajo de investigación que trató de averiguar en qué medida el mayor o menor grado de conciencia que el alumno tenga sobre el proceso de autorregulación del aprendizaje y estudio (y las estrategias y actividades implicadas en el mismo) tiene efectos significativos sobre la calidad de las respuestas dadas en instrumentos de evaluación tipo autoinforme. Para comprobar esta hipótesis se diseñó y realizó un experimento con medida pretest y posttest, sin grupo control, en el cual participaron 90 estudiantes. La intervención tuvo una duración de 45 horas, distribuidas en 8 sesiones de 5 horas cada una, y consistió en el trabajo teórico-práctico de las estrategias y tareas implicadas en el proceso de autorregulación del aprendizaje y estudio académico. Los resultados obtenidos mostraron que la información aportada por un instrumento autoinforme es significativamente más precisa después de la intervención y han sido interpretados en el sentido de que este tipo de intervención previo a la evaluación mejora sustancialmente la información obtenida mediante este tipo de instrumentos.

De la misma forma, para A. Revel Chion & González Galli (2007) en su investigación titulada: *Estrategias de Aprendizaje y Autorregulación*, del Centro de Formación e Investigación en Enseñanzas de las Ciencias, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Propusieron una reflexión acerca de la importancia que las estrategias de aprendizaje tienen en el logro de alumnos más autónomos, metacognitivamente más activos. Fue realizada con estudiantes de 15 a 16 años para relevar qué tipo de estrategias de aprendizaje utilizan, más frecuentemente, para enfrentar las tareas escolares y cuánto conocen acerca de ellas. La metodología que utilizaron consistió, en una primera etapa, en proponer a los alumnos la realización de una serie de actividades, en las que se intentaba analizar y discutir el significado y alcance de diferentes estrategias e identificar cuáles de ellas son las que habitualmente implementaban. Una etapa posterior los puso en situación de planificar las tareas que juzgaban

adecuadas para la resolución de una actividad concreta. Finalmente, plantearon una etapa de reflexión y evaluación del ejercicio en su totalidad, para analizar qué cambios percibieron en la selección e implementación de las tareas y el valor que dichas reflexiones tienen para modificar los modos en los que encaran las tareas escolares, tendiendo a la autorregulación. Las conclusiones que dieron fueron: las estrategias que conducen a aprendizajes, cada vez más autónomos, no son de carácter innato, deben ser enseñadas, para lo cual se requiere que los profesores analicen y repiensen su propia práctica y, por lo tanto, analizar el qué enseñar, para qué y cómo hacerlo se convierte en una cuestión crucial. Además de la insatisfacción de los estudiantes frente al proceso de autorreflexión sobre su desempeño y los modos de encarar el aprendizaje.

Asimismo, A. Valle, R. g. Cabanach, S. Rodríguez, J. C. Núñez y J. A. González-Pienda (2006) en su estudio investigativo titulado: *Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio* analizaron las diferencias en estrategias cognitivas (selección, organización, elaboración y memorización de información) y en estrategias de autorregulación del estudio (planificación y supervisión-revisión) según los niveles de las metas académicas de 447 estudiantes (55% hombres y 44,7% mujeres) de Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados mostraron que, además de las metas orientadas al aprendizaje, hay otras metas (orientadas a la valoración social y a la consecución de una buena situación laboral en el futuro) que promueven el uso de estrategias y la implicación en el estudio. Incluso aquellas metas orientadas al yo que llevan a una implicación en el estudio derivada de una defensa del yo y las derivadas de una búsqueda de mejora de la autoestima también están relacionadas significativamente con el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio. De esta investigación se tomó parte de las referencias conceptuales sobre las estrategias cognitivas y las estrategias de autorregulación para la elaboración de los instrumentos de recolección de datos.

Por otro lado, O. E. Jiménez Cuadros (2012) realizó un estudio titulado: *¿En qué componentes de la inteligencia emocional se destacan los niños y niñas con dificultades de aprendizaje?*, que consistió en hacer un estudio comparativo sobre las Dificultades de Aprendizaje (DA), asociadas al componente lecto-escritor o lógico-matemático, estableciendo la relación con consecuencias sociales y emocionales en los niños y niñas con DA, tales como sentimientos negativos que se manifiestan a través de una baja autoestima y un alto nivel de frustración por las dificultades académicas que se les presentan y que impactan en el autoconcepto. Esos problemas

emocionales y sociales se evaluaron a través de las escalas EDIEN, diseñadas para esta investigación y diligenciadas por tres tipos de informantes (padres, maestros y alumnos), con base en los cinco componentes de la Inteligencia Emocional (IE), en una muestra de 48 niños y niñas de 18 instituciones educativas oficiales de la ciudad de Medellín, divididos en dos grupos (24 niños y niñas con DA y 24 niños y niñas sin DA). Los resultados de la comparación entre los grupos muestran diferencias percibidas por los tres tipos de informantes en cuanto a los componentes de autocontrol, empatía, automotivación y habilidades sociales y de comunicación. En general, los niños y niñas sin DA evalúan globalmente su autoconcepto académico y social, mientras que los niños y niñas con DA dividen su autoconcepto, enfocándolo al área donde se sienten más competentes, que sería el de comprensión social (empatía). El grupo con DA muestra bajas puntuaciones en el componente de habilidades sociales y de comunicación. Las interacciones con el sexo y la edad no son significativas. Se concluye que si bien los niños y niñas con DA tienden a reconocer un déficit o aspecto negativo en su desempeño escolar, lo compensan con un autoconcepto positivo en cuanto a otras dimensiones, para así mantener una imagen estable de sí mismos.

De la misma manera, A. M. Casas, M. Soriano Ferrer & R. García Castellar (2002) en la investigación que desarrollaron titulada: *Optimización del proceso de Enseñanza/aprendizaje en estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)*; analizaron el bajo rendimiento académico en las áreas de lenguaje escrito y matemáticas de los estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), haciendo especial hincapié en la hipótesis dual. Metodológicamente se implementó procedimientos de intervención que reunían los requisitos para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje; se hizo procedimientos de lecturas repetidas, lecturas pre-estrenadas, lecturas conjuntas o lecturas de sombras. Otro aspecto referente a las deficiencias atencionales, la mitad manifestaban dificultad en la motricidad fina, que afectaba la coordinación y la secuencia motora que requiere el trazado de letras. Se aplicó también secuencias autoinstruccionales en la enseñanza de la estructura del cuento, la expresión escrita, numeración y cálculo y resolución de problemas. Dentro de las conclusiones encontraron que la propia dinámica de la escuela y, más concretamente del aula, exige enormes recursos del sistema atención/memoria de trabajo/funcionamiento ejecutivo. Aún más, a medida que los niños progresaban en su desarrollo, las demandas adquirían mayor complejidad mientras que, por el contrario, el grado de apoyo iba disminuyendo progresivamente, dado que los profesores esperaban que los estudiantes hubieran

adquirido un nivel suficiente de conocimientos básicos, de habilidades cognitivas y de autocontrol que les permitiera suplir las ayudas externas. Por desgracia, ese no suele ser el caso de los niños con déficits atencionales, que siguen necesitando en gran manera el andamiaje externo para lograr un funcionamiento escolar adecuado.

2.5 Diversidad de perspectivas

Uno de los fundamentos de la pedagogía moderna es el de la atención a la diversidad. No obstante, hay que reconocer que es un concepto de difícil definición y motivo de una mayor complejidad en cuanto a su concreción en el quehacer diario de las aulas. Para aquellos estudiantes cuya diversidad consiste en ser “poco aptos” por no tener las habilidades o los mismos procesos para seguir su escolarización, es posible que lo pueda conllevar a una segregación o exclusión como tal.

Partiendo de la problemática de esta investigación que es el abordaje pedagógico del déficit de atención, se sabe desde el DSM-IV que debe ser integral, acogiendo aproximaciones terapéuticas, farmacológicas, psicológicas, psicopedagógicas y psicosociales, que permitan no sólo tratar la falta de atención, sino también las dificultades en el aprendizaje, las manifestaciones emocionales y otras comorbilidades, además de las consecuencias que ocasiona el mal manejo en la familia.

Para D. M Margaret Weiss, directora del Programa Provincial para TDAH de Columbia Británica, en Canadá, quien desarrolló la escala Wfirs (Escala de Evaluación del Deterioro Funcional Weiss, en sus siglas en inglés), durante el Simposio Internacional en TDAH, organizado por Lilly en Madrid. Esta forma de evaluación contiene ítems con más probabilidades de representar el objetivo de tratamiento para el paciente, por lo que permitirá determinar no sólo si el TDAH ha mejorado sino también la evolución de las dificultades funcionales. Weiss ha finalizado un trabajo con dos años de seguimiento en el que los niños con TDAH recibían tratamiento farmacológico y habilidades para el comportamiento adaptativo. Las actividades dirigidas, puntuaron por debajo del 50 por ciento, en un nivel similar al de niños con un retraso en el desarrollo. Las tareas del hogar recibieron una puntuación muy baja. Por ello, según Weiss, es necesario apoyar a padres y a pacientes a superar estos comportamientos. El abordaje más correcto del trastorno sería atender a los aspectos farmacológicos y psicoterapéuticos del tratamiento, así como asegurar un apoyo a largo plazo para "desarrollarse mentalmente, enfrentarse con tareas de la

vida diaria, en los momentos de crisis, además de analizar si existen problemas de aprendizaje o sociales. Sin embargo, la mayoría de los pacientes recibe un diagnóstico superficial y una prescripción, lo que termina por desmoralizar a las familias y por no ayudar a los pacientes.

Desde la experiencia de Weiss en Canadá, se plantea la organización de talleres de formación para padres, profesores y todos los involucrados en el cuidado del niño. Enseñándole qué es el TDAH, cómo controlar el comportamiento, cómo interactuar con el colegio, qué otros trastornos deben observarse y la actuación de los fármacos. La implicación escolar y las adaptaciones curriculares ayudan en la evolución de los niños con TDAH, que empiezan a recibir programas educativos individuales en los que se incluye la opción de realizar los deberes en el colegio, añadir tiempo a los exámenes, y si no pueden escribir el 75 por ciento de los pacientes tiene dificultades contar con una persona que escriba por ellos o realizarlos de forma oral. Así se reducen las diferencias en el desempeño académico (Gallardo Ponce, 2012).

Por otra parte, con los métodos experimentales Bandura plantea un concepto de autorregulación (controlar nuestro propio comportamiento), considerándola como la otra piedra angular de la personalidad humana. Para esta teoría, él sugiere tres pasos:

- 1. Auto-observación.** Verse así mismo, vuestro comportamiento y coger pistas de ello.
- 2. Juicio.** Comparar lo que se con un modelo. Por ejemplo, poder comparar vuestros actos con otros tradicionalmente establecidos. O poder crear algunos nuevos, como "leeré un libro a la semana". O poder competir con otros, o con nosotros mismos.
- 3. Auto-respuesta.** Si ha salido bien en la comparación con vuestro modelo, se dan respuestas de recompensa a nosotros mismos. Si se sale bien parados, se dará auto respuestas de castigo. Estas autorrespuestas pueden ir desde el extremo más obvio (decirse algo malo o trabajar hasta tarde), hasta el otro más encubierto (sentimientos de orgullo o vergüenza).

En líneas generales, la teoría de Bandura surgió como una oposición directa a la teoría Conductista, que entiende la conducta humana como una respuesta a los estímulos ambientales sin prestar importancia a los procesos internos que se desenvuelven en el sujeto.

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

En su modelo, interpreta el comportamiento del hombre y el medio en el que se encuentra como resultados de la interacción que se realiza entre el medioambiente, la conducta y los procesos psicológicos (como la motivación, la atención, entre otros) (Shunk, 2001; Zimmerman, 2001); pero además postula una idea muy interesante sobre el aprendizaje, concebido como un proceso que se desarrolla en la interrelación que se mantiene con otras personas, en la que los conocimientos y rasgos personales se adquieren por la observación de la conducta realizada por los demás (modelado).

Capítulo 3. Diseño metodológico

En esta investigación se indagó si los tipos de evaluaciones aplicadas por los docentes y las directrices sobre evaluación desarrolladas por la institución educativa incluyen en su estructura los elementos de conducta, motivación/afectivo, cognitivo y contextual (Pintrich 2000) que facilitan la autorregulación del aprendizaje en estudiantes con déficit de atención que cursaron en el año 2014 el grado séptimo de la básica secundaria de una institución educativa de carácter privado del municipio de Bucaramanga.

Para el desarrollo de la investigación se tuvo en cuenta la caracterización de los procesos de autorregulación del aprendizaje que utilizan los estudiantes con déficit de atención que cursaron el grado séptimo en el año 2014; por otro lado la descripción de las formas de evaluación empleadas por los docentes de las áreas de ciencias naturales, sociales, lengua castellana y matemáticas del grado séptimo del año 2014 y por último se identificó las directrices de autorregulación en la evaluación planeadas por la institución educativa para el grado séptimo del año 2014.

En este capítulo se muestra el diseño que permitió alcanzar los objetivos y los supuestos de la investigación, que relaciona los componentes de la evaluación con la autorregulación del aprendizaje en estudiantes con déficit de atención.

Se muestra una visión global del diseño, ubicando la investigación, la población y en general los pasos que se desarrollaron en forma general. Luego se expondrán con su respectiva justificación los diseños que se propondrán para cada uno de los objetivos específicos.

3.1 Método de investigación: fue una investigación de enfoque cualitativo, puesto que ofrece una flexibilidad en su aplicación así como una variedad de instrumentos los cuales permiten recoger datos de manera descriptiva; permitiendo observar a los participantes en sus entornos naturales dejando registrar la caracterización de los procesos de autorregulación de los estudiantes con déficit de atención, las estrategias de evaluación utilizadas por los profesores y las directrices institucionales sobre evaluación. De acuerdo con la población y el carácter de la investigación, es un estudio de caso (Sampieri , Fernández, & Baptista, 2006).

Como lo plantea Hernández, Fernández y Baptista (2006) el propósito en la recolección de datos en el enfoque cualitativo no es medir variables para realizar análisis estadísticos, por el contrario lo que se busca es obtener datos de las personas o contextos en sus propias formas de expresión. Según Rodríguez, Gil y García (1996) el propósito de la investigación cualitativa es comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por los participantes del contexto estudiado, por la diferencia de los estudios descriptivos, correlacionales o experimentales, más que determinar la relación de causa y efectos entre dos o más variables, ésta investigación cualitativa se interesa más en saber cómo se da la dinámica o cómo ocurre el proceso en que se da el asunto o problema, es decir si los tipos de evaluaciones aplicadas por los docentes y las directrices sobre evaluación desarrolladas por la institución educativa incluyen en su estructura los elementos de conducta, motivación/afectivo, cognitivo y contextual (Pintrich 2000) que facilitan la autorregulación del aprendizaje en estudiantes con déficit de atención. Por lo anterior el enfoque cualitativo es el que orienta el proceso de investigación puesto que se pretende entrevistar a docentes, analizar las maneras de autorregular el aprendizaje de los estudiantes y reconocer las directrices institucionales sobre evaluación.

3.2 Población, participantes y selección de la muestra: corresponde a los 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 porque tiene seis estudiantes diagnosticados con este déficit. La población es finita homogénea; y el muestreo fue no probabilístico debido a la homogeneidad de la población.

3.3 Marco contextual: la investigación se llevó a cabo en 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.

La institución cuenta con una infraestructura física que permite el desarrollo de procesos de pensamiento, además con un cuerpo docente calificado por sus estudios todos de pregrado y algunos con posgrado.

Los seis estudiantes con déficit de atención que cursaron el grado séptimo del año 2014 llevan una trayectoria desde primaria dentro de la institución, de los seis, cuatro están desde pre

escolar y los otros dos ingresaron en sexto y séptimo grado. Es por esto que se les facilita el manejo del modelo pedagógico que tiene establecido la institución como lo es la educación personalizada y el constructivismo.

3.4 Instrumentos de recolección de datos: para caracterizar los procesos de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes con déficit de atención del grado séptimo, se utilizó una escala de medición MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) (Pintrich, Smith, García, & McKeachie, 1991). Es un cuestionario de autoevaluación, donde se le plantea a los estudiantes una serie de preguntas sobre su motivación para el estudio y sobre las estrategias de aprendizaje que emplea. El cuestionario se responde con una escala Likert de 7 puntos (de 1= no me describe en absoluto hasta 7= me describe totalmente). Consta de dos componentes principales, uno dirigido a la motivación y el otro, al uso de estrategias de aprendizaje. El componente motivacional hace referencia a los procesos por los cuales el estudiante inicia y mantiene el interés por el desarrollo de actividades académicas. Está compuesto por seis factores, a saber: (1 factor) orientación de meta intrínseca, las cuales se refieren a las razones por las cuales el aprendiz se compromete con el desarrollo de una tarea de aprendizaje, por ejemplo, el reto, la curiosidad y el dominio de conocimiento; (2 factor) orientación extrínseca, las cuales se refieren a las razones que motivan al aprendiz a realizar una tarea y que no están relacionadas con la actividad de aprendizaje en sí misma, sino a factores motivadores como las notas, recompensas de algún tipo o la opinión de los otros; (3 factor) el valor de la tarea, es decir, la opinión del estudiante cuando considera que la tarea es importante para su propia formación y es útil para entender otras asignaturas; (4 factor) la confianza en el control del aprendizaje, las cuales se refieren a la percepción de los estudiantes sobre sus capacidades para desempeñarse bien en el desarrollo de una tarea y, finalmente, (5 factor) eficacia personal para aprender y para tener buen desempeño, que son las percepciones que tiene el estudiante acerca del grado de regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje, (6 factor) test de ansiedad, se muestra las emociones que el estudiante tiene frente al proceso de evaluación.

Por su parte, el segundo componente, estrategias de aprendizaje, está constituido por los otros nueve factores que evalúan el uso de estrategias de: (7 factor) el ensayo, es decir, si el estudiante usa estrategias orientadas a la memorización de información y, en consecuencia, a un procesamiento superficial de la información; (8 factor) la elaboración, que se refiere a si el aprendiz establece conexiones entre la información nueva y la almacenada en la memoria de largo plazo,

para resolver problemas, tomar decisiones o hacer evaluaciones críticas; (9 factor) la organización, es una estrategia usada para comprender mejor un material de estudio (elaborar esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, subrayar un texto); (10 factor) pensamiento crítico es el uso de conocimientos previos cuando se afrontan situaciones nuevas, lo que permite evaluar críticamente la situación para tomar decisiones; (11 factor) autorregulación metacognitiva, es decir, el monitoreo y control que tiene el estudiante sobre su propia cognición; (12 factor) manejo del tiempo y ambiente de estudio, o la forma como el aprendiz organiza su tiempo y lugar de estudio; (13 factor) regulación del esfuerzo, esto es, el control de las distracciones presentes en el contexto, de tal forma que lleven a culminar las tareas académicas y alcanzar las metas establecidas; (14 factor) aprendizaje entre pares, o la disposición del estudiante para trabajar en colaboración con sus compañeros de clase y, finalmente, (15 factor) la búsqueda de ayuda, que es la disposición del estudiante para solicitar ayuda a sus compañeros o al profesor durante la realización de tareas académicas (Apéndice 1).

Para identificar las estrategias de evaluación utilizadas por los profesores de las áreas de ciencias naturales, sociales, lengua castellana y matemática del grado séptimo del año 2014 se empleó una rejilla para la revisión y análisis documental de los componentes empleados en el diseño de la evaluación. También se hizo una entrevista semi estructurada con las categorías de evaluación (instrumentos, propósitos, valoración), y estrategias de autorregulación (escala de motivación y aprendizaje). (Apéndice 2 y 3)

Para identificar las directrices de autorregulación en la evaluación planeadas por la institución educativa, se aplicó una rejilla de revisión documental sobre lo dispuesto desde las políticas públicas sobre evaluación y lo estipulado en el PEI de la institución. (Apéndice 3)

3.5 Prueba piloto: se realizó aplicando la escala de medición MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) a dos estudiantes que cursaron el grado séptimo del año 2014 fuera de la población a investigar, con el fin de revisar el planteamiento de las preguntas y la escala de medición; que fueran entendibles sin requerir una explicación por parte del investigador.

También la entrevista semi estructurada para los profesores, se aplicó primeramente a dos profesoras de las áreas de matemáticas y ciencias naturales quienes apoyan el proceso de formación de los estudiantes en el año 2015 en el grado octavo. Estas pruebas revelaron la manera en que

serían planteadas las preguntas de forma entendible para los profesores que apoyaron el proceso de formación de la población a investigar en el año 2014 en el grado séptimo.

3.6 Procedimiento en la aplicación de instrumentos: se desarrolla teniendo en cuenta los objetivos específicos planteados.

Caracterizar los procesos de autorregulación del aprendizaje que utilizan los estudiantes con déficit de atención del grado séptimo: se aplicó una escala de medición MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) (Pintrich, Smith, García, & McKeachie, 1991). Un cuestionario de autoevaluación, donde se plantea a los estudiantes 75 preguntas sobre su motivación para el estudio y sobre las estrategias de aprendizaje que emplea. El cuestionario se responde con una escala Likert de 7 puntos (de 1= no me describe en absoluto hasta 7= me describe totalmente). El componente motivacional evalúa seis factores, que hacen referencia a los procesos por los cuales el estudiante inicia y mantiene el interés para el desarrollo de actividades académicas. El componente estrategias de aprendizaje, está constituido por nueve factores que evalúan el uso de estrategias utilizadas por el estudiante para el desarrollo de actividades académicas. El procedimiento de aplicación del instrumento del cuestionario MSLQ se realizó en el año 2014 a 6 estudiantes que cursaban el grado séptimo diagnosticados con Déficit de atención (SAE, 2014), (Ver Apéndice 1).

Para describir las formas de evaluación empleadas por los docentes de las áreas de ciencias naturales, sociales, lengua castellana y matemáticas: se tomó información a través de unas entrevistas semi estructuradas que se muestran en el Apéndice 2. El instrumento se sometió a validación con una prueba piloto desarrollada con dos docentes de estas mismas áreas de otros grados donde enseñan. El instrumento está conformado por 30 preguntas abiertas de profundización. Además se estableció una rejilla para hacer revisión documental de las evaluaciones empleadas para los estudiantes con déficit de atención que cursaron el grado séptimo del año 2014. El procedimiento de aplicación del instrumento de la entrevista semi estructurada se realizó en el año 2015 a 4 profesores de las áreas correspondientes de matemáticas, lengua castellana, sociales y ciencias naturales que apoyaron el proceso de formación del grado séptimo en el año 2014 (Ver Apéndice 2). Para las rejillas de revisión documental de las evaluaciones elaboradas y aplicadas por los profesores a los estudiantes que cursaron el grado séptimo en el año 2014, se analizaron 16 evaluaciones de matemáticas, 14 evaluaciones de lengua castellana, 10

evaluaciones de ciencias sociales y 8 evaluaciones de ciencias naturales. Fueron 48 evaluaciones en total, 40 evaluaciones parciales o periódicas y 8 evaluaciones semestrales o acumulativas (Ver Apéndice 3).

En la identificación de las directrices de autorregulación en la evaluación planeadas por la institución educativa: se tomó información a través de unas rejillas para hacer revisión de los documentos institucionales y políticas públicas (cuatro Planeaciones periódicas de cada una de las cuatro áreas a estudiar, el decreto 1290 del 2009 y la guía del proceso de evaluación de la institución educativa) que se muestran en el Apéndice 4. El instrumento está conformado por las categorías a investigar Cognición, Motivación/Afectiva, Conducta y Contexto, con sus respectivos indicadores. El procedimiento de aplicación del instrumento de análisis documental se realizó con la guía del proceso de evaluación y calificación establecidos en el PEI, las planeaciones periódicas de las áreas de matemáticas, lengua castellana, sociales y ciencias naturales del grado séptimo del año 2014 y el decreto 1290 del año 2009 del MEN (Ver Apéndice 4).

3.7 Análisis de datos: a partir de los objetivos, se extrajeron las categorías de análisis, para identificar aquello acerca de lo cual se deseó obtener información. De todos los objetivos específicos se despegaron cuatro categorías que dieron consistencia y coherencia al proceso investigativo. En la matriz 1, se pueden observar los objetivos específicos, las categorías según Pintrich (2000b) (los elementos para el aprendizaje autorregulado) y los indicadores que se derivan de ellos.

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

Guía Metodológica de Estudio				
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.				
Objetivos específicos	Categoría	Indicadores /códigos	Técnicas e instrumentos	Informantes

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

<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar los procesos de autorregulación del aprendizaje que utilizan los estudiantes con déficit de atención del grado séptimo. • Describir las formas de evaluación empleadas 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. 	<p align="center">A. Cognición</p>	<p>A1 Establecimiento de metas</p> <p>A2 Activación de pre saberes y conocimiento metacognitivo</p> <p>A3 Monitoreo de lo que sabe y desconoce</p> <p>A4 selección y adaptación de estrategias cognitivas para aprendizaje y pensamiento</p> <p>A5 Autoevaluación de su desempeño</p>	<p>Cuestionario MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) Apéndice 1</p> <p>Entrevista semiestructurada Apéndice 2</p> <p>Rejillas de revisión documental Apéndice 3 y 4</p>	<p>Estudiantes con déficit de atención que cursaron séptimo grado del año 2014.</p> <p>Profesores de las áreas de Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales del grado séptimo del año 2014.</p> <p>Documentos Institucionales y políticas públicas (PEI, Planeación periódica, instrumentos de evaluación, documentos del MEN)</p>
--	---	--	--	--

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

	<p>B. Motivación/ Afectivo</p>	<p>B1 Juicios de eficacia hacia la meta</p> <p>B2 Percepciones de dificultad de la tarea</p> <p>B3 Percepciones de facilidad en el aprendizaje</p> <p>B4 Activación del interés</p> <p>B5 Activación del valor de la tarea</p> <p>B6 Conciencia de la motivación y el afecto</p> <p>B7 Adaptación de estrategias para manejar la motivación y el afecto</p> <p>B8 Analiza cómo aumentar o mantener su motivación hacia la tarea.</p>		
--	---	--	--	--

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

	<p>C. Conducta</p>	<p>C1 Planeación de tiempo y esfuerzo</p> <p>C2 Auto observación de la conducta</p> <p>C3 Conciencia y monitoreo del esfuerzo, uso del tiempo y necesidad de ayuda</p> <p>C4 Control del nivel de persistencia o rendirse y pedir ayuda</p> <p>C5 Auto evaluación de la conducta de elección</p>		
	<p>D. Contexto</p>	<p>D1 Percepciones del clima académico, aula y tareas</p> <p>D2 Análisis del contexto de aprendizaje</p> <p>D3 Modifica el contexto para hacerlo apropiado a su aprendizaje</p> <p>D4 Evaluación de la tarea y del contexto</p>		

Para la especificación del significado de las categorías se elaboró la siguiente matriz 2, que explica el concepto que cada una de las categorías conlleva.

Tabla 3. Matriz 2: Definición de categorías de análisis. Fuente: elaboración propia

Definición de categorías de análisis		
Objetivos específicos	Categoría	Definición
<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar los procesos de autorregulación del aprendizaje que utilizan los estudiantes con déficit de atención del grado séptimo. • Describir las formas de evaluación empleadas 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. 	A. Cognición	Se determina como un conjunto de eventos en la cognición del estudiante, tales como estrategias de aprendizaje, planteamiento de metas (motivos de orden académico que tienen los alumnos para guiar su comportamiento en el aula. De la fuente,J) y juicios cognitivos (la forma de emplear de manera eficaz y eficiente las estrategias de aprendizaje, según la demanda de la tarea).
	B. Motivación/ Afectivo	Se refiere a la actitud y disposición del estudiante hacia la tarea desde juicios de auto-eficacia (creencias del estudiante acerca de sus capacidades para aprender o ejecutar una tarea), reacciones emocionales (agrado o desagrado sobre el contenido del aprendizaje o tarea).
	C. Conducta	Se define como las reacciones autorreguladas desde unos eventos como: la planeación del tiempo dedicado a la tarea, el manejo de esfuerzos, el auto observación de las propias acciones.
	D. Contexto	Se determina de acuerdo a las percepciones del estudiante sobre las condiciones y circunstancias que rodean su ambiente de aprendizaje y las características de la tarea.

3.8 Aspectos éticos:

Siguiendo la ética investigativa, antes de ser puesta en práctica esta investigación; será sometida a evaluación mediante un comité de profesores y especialistas (Validación de expertos), para que sea aceptada esta propuesta y cumpla con el protocolo de investigación, desde un punto de vista ético y técnico.

En cuanto al balance costo/beneficio, se considera importante resguardar a los participantes de posibles “riesgos sociales” a través de:

- 1) El anonimato: ya que para la Aplicación de los instrumentos de recolección de datos no se pedirá nombre, ni tampoco se registraran datos específicos que identifiquen a la persona de manera individual.
- 2) La confidencialidad de los datos: a los cuales solo podrán tener acceso los investigadores y personas que participen en la investigación (estos últimos sólo podrán conocer sus resultados mediante vía electrónica, el cual solicitado de forma voluntaria en el protocolo de respuestas).
- 3) Registro seguro: en este caso, se alude al resguardo del derecho de privacidad a través del registro de los datos en un lugar y formato seguro, lejos del acceso de terceros.

En la línea del balance costo/beneficio se considera que esta investigación constituye un “riesgo mínimo” para los participantes, ya que la tensión que pueden sufrir al responder el cuestionario o la entrevista es igual a resolver cuestionarios aplicados por la institución para evaluar el desempeño laboral o evaluación de satisfacción para los estudiantes.

Capítulo 4. Resultados

En los resultados se establece una descripción de lo encontrado en cada uno de las categorías de análisis según Pintrich (2000b) (los elementos para el aprendizaje autorregulado) a partir de la revisión de los instrumentos de recolección de datos explicados en el diseño metodológico.

Desde la pregunta 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?, se explica lo encontrado desde los objetivos de la investigación, haciendo una caracterización de los procesos de autorregulación del aprendizaje que utilizaron los estudiantes con déficit de atención del grado séptimo del año 2014; una descripción de 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; y la identificación de las directrices de autorregulación en la evaluación planeadas por la institución educativa.

El propósito de este capítulo es mostrar los resultados que salen a partir de los datos encontrados en el cuestionario MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) aplicados a los seis estudiantes con Déficit de Atención que cursaron el grado séptimo del año 2014; las entrevistas realizadas a los cuatro profesores que trabajaron las áreas de lengua castellana, ciencias sociales, ciencias naturales y matemáticas al grado séptimo en el año 2014; y las rejillas de análisis documental desarrolladas con las evaluaciones aplicadas al grado séptimo en el año 2014 en las áreas académicas anteriormente mencionadas, las cuatro planeaciones periódicas para el año de cada una de las áreas, la guía del proceso de evaluación de la institución educativa y el decreto 1290 de 2009 del MEN.

Para el desarrollo del capítulo se han contemplado las cuatro áreas del aprendizaje autorregulado Cognición, Motivación / Afectivo, Conducta y Contexto (Pintrich P. , 2000).

Cada una de las áreas se desarrollan desde la teoría de la autorregulación del aprendizaje de Paul Pintrich (2000b;2000).

4.1 COGNICIÓN:

Como se mencionó en el capítulo dos, esta área del aprendizaje autorregulado se refiere al conocimiento que el estudiante tiene sobre sus estrategias de aprendizaje y la forma de emplearlas de manera eficaz y eficiente según la demanda de la tarea. Para el planteamiento de los resultados se establecieron las siguientes categorías:

4.1.1 Establecimiento de Metas Académicas:

En la escala de estrategias de aprendizaje se muestra el grado en que el estudiante percibe y participa en el desarrollo de una actividad por razones referentes al desarrollo personal, el desafío y la curiosidad o el dominio de la actividad (Pintrich P. R., 2000b). A partir de la tabla de datos sobre el primer factor “orientación de meta intrínseca” y el segundo factor “Orientación de la meta extrínseca”, se muestran los datos encontrados en las respuestas de los seis estudiantes que se les aplicó el cuestionario MSLQ.

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: <i>orientación de meta intrínseca</i>							
<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		

Tabla 5. Cuestionario MSLQ. Orientación de la meta extrínseca 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
2do factor: <i>Orientación de la meta extrínseca</i>							
<i>Un alto puntaje en esta sub-escala indica que el estudiante percibe el aprendizaje como un medio para conseguir un fin</i>							
7. Obtener buenas notas en clases es lo que más me satisface en estos momentos.					1	2	3
11. En estos momentos, lo más importante para mí es obtener buenas notas para mejorar mi promedio.	1				1	3	1
13. Me gustaría obtener mejores notas que las de mis compañeros.				1	1	3	1
30. Quiero que todo me salga bien en clases porque para mí es importante que los demás reconozcan mis habilidades.					1	2	3

En el establecimiento de metas intrínsecas y extrínsecas, para los estudiantes es importante que le despierten la curiosidad, incluso si es difícil de aprender. A los estudiantes los satisface conseguir buenas notas, ser competitivos con sus compañeros y que le reconozcan sus habilidades. Lo que más le satisface a cinco de los seis estudiantes, es que durante las clases puedan comprender los contenidos lo más profundamente posible.

Por otra parte, para uno de los cuatro profesores en las entrevistas aplicadas se manifestó la siguiente afirmación:

“Bueno yo lo primero que creo es que debe ser pautas claras desde el inicio, segundo el tener como punto céntrico una fecha establecida y recordarla constantemente para que él lo pueda asimilar. Tercero hacerlo escribir en la agenda y cuarto cuando ya vamos como tal en el orden y comportamiento académico entonces cerciorarme que tiene los elementos para la clase, sino entonces voy a estar peleando con él, estar en por qué no lo trajo, por qué esto, sino se debe dar la pauta iniciando, especialmente a él o a ellos.”.

Para uno de los profesores el orden y comportamiento influyen mucho en el establecimiento de las metas académicas; otro docente manifestó lo siguiente:

“Por un lado, en el aula, la observación permanente de ellos. Por otro lado, ayudarlos a autorregularse físicamente. Que sean capaces de lograr una tranquilidad y una serenidad necesaria para poder contestar. Hay momentos en donde están muy inquietos, entonces les doy

alguna estrategia para que salgan del salón a hacer alguna diligencia o alguna cosa con tal de que ellos cambien un poco y puedan tranquilizarse haciendo esto”.

Se debe mantener la observación permanente en ellos, ayudarlos a autorregularse físicamente para lograr una tranquilidad y una serenidad necesaria en el desarrollo del proceso evaluativo. Uno de los profesores manifestó que debía evaluarles también dependiendo que tanto logro alcanzaran o que tantos indicadores alcanzaron.

Por otro lado, sobre las directrices y documentos institucionales sobre evaluación, se muestran las siguientes tablas con los datos encontrados en las planeaciones periódicas y las pruebas escritas de las cuatro áreas; además del decreto 1290 y la guía de evaluación.

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	

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 presente	No presente	A. Cognición	Muy presente	Regularmente presente	No presente
A1. Propone establecer metas académicas desde la evaluación	X			A1. Propone establecer metas académicas desde la evaluación	X		

En la planeación periódica de la enseñanza en dos de las áreas se encuentra explícito el establecimiento de metas académicas desde la evaluación, mientras que en las otras dos no está presente. En las evaluaciones está siempre presente en tres de las cuatro áreas, solo una lo presenta algunas veces. En el decreto 1290 está muy presente y lo contempla en el artículo 3, numeral 1:

“Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances”.

De la misma manera se encuentra en la guía del proceso de evaluación de la institución educativa.

De acuerdo a los resultados planteados en el establecimiento de metas académicas, como síntesis se hace evidente que para los estudiantes es importante tener un propósito en el momento de realizar sus actividades, incluso así sea difícil de aprender, además que una de sus mayores metas es comprender los contenidos y obtener buenas calificaciones. Desde los profesores existe un equilibrio entre los modelos pedagógicos Romántico (máxima autenticidad y libertad individual) y Transmisionista (moldeamiento de conducta, relativismo ético), pues reconocen el orden y el comportamiento como puntos clave para el establecimiento de metas, para esto proponen tener pautas claras, mantener una observación permanente en los estudiantes y poderles ayudar a regularse físicamente. Aunque desde el decreto 1290 y las directrices de la institución se enuncia casi de manera obligatoria el establecimiento de metas académicas, la cual en la planeación algunas veces o nunca se encuentra propuesto, y en las evaluaciones siempre excepto un área, lo establece.

4.1.2 Activación de pre saberes y conocimiento metacognitivo:

El estudiante en este ítem debe anticipar el empleo de estrategias de aprendizaje, identificar conocimiento previo y activar su conocimiento metacognitivo. De acuerdo a esto, en el noveno factor del cuestionario MSLQ (Tabla 8), los estudiantes muestran cómo estructuran la información en bloques, la seleccionan y la recuperan en un proceso no muy rápido (Pintrich P. R., 2000b).

Tabla 8. Cuestionario MSLQ. Estrategias cognitivas y metacognitivas: la organización categoría A2.

9no Factor: <i>Estrategias cognitivas y metacognitivas: la organización</i>							
<i>Estructurar la información en grupos o bloques, seleccionar y recuperar información más rápido. Es un proceso activo, que requiere de grandes esfuerzos cognitivos, así como un involucramiento del estudiante en la tarea, por lo cual su ejercicio debería tener efectos positivos en el rendimiento.</i>	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
32. Cuando leo un texto subrayo las ideas importantes para organizar mis ideas			2		1	2	1
42. Cuando estudio para una evaluación, busco entre las lecturas y mis apuntes las ideas más importantes.	1			1	2	2	
49. Realizo diagramas, cuadros o esquemas para organizar el material de las asignaturas.	2			1	3		
63. Cuando estudio para una evaluación, utilizo mis apuntes y subrayo los conceptos más importantes.	1				2	2	1

Para los seis estudiantes implica un esfuerzo cognitivo la activación de sus pre saberes; regularmente tres de los seis estudiantes subrayan las ideas importantes en un texto, para luego poder organizar la información. Tres de los seis estudiantes realizan cuadros o esquemas para organizar las ideas a estudiar y siempre que requieren estudiar para una evaluación utilizan sus apuntes.

En cuanto a los profesores, según las respuestas dadas en las entrevistas, uno de ellos planteó la siguiente afirmación:

“Empezamos con hacer preguntas acerca de lo que han visto en años anteriores o lo que se ha visto en clases anteriores, para que se puedan adentrar y adelantar con el tema que se va a ver”.

De acuerdo a esto, tres profesores antes de iniciar cada tema nuevo, lo aterrizaran en los pre saberes que los estudiantes tenían, para posteriormente ampliar el conjunto de temas. Uno de los profesores les preguntaba a los estudiantes lo que conocían, para luego empezar con preguntas acerca de lo que han visto en años anteriores, y los estudiantes exponían lo que ellos tienen entendido del tema que se iba a trabajar.

Por otra parte, se muestra en las siguientes tablas 9 y 10 los resultados en los documentos y directrices institucionales sobre evaluación.

Tabla 9. Rejilla de análisis documental categoría A2. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014, 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
A2. Activación de pre saberes y conocimiento metacognitivo	Tres Áreas		Un Área	A2. Activación de pre saberes y conocimiento metacognitivo	Un Área	Dos Áreas	Un Área

Tabla 10. Rejilla de análisis documental categoría A2. 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 presente	No presente	A. Cognición	Muy presente	Regularmente presente	No presente
A2. Propone activación de pre saberes y conocimiento metacognitivo			X	A2. Propone activación de pre saberes y conocimiento metacognitivo			X

Desde el decreto 1290 y la guía del proceso de evaluación de la institución educativa no se encuentra contemplado la activación de pre-saberes o conocimiento metacognitivo desde la evaluación; mientras que en dos de las áreas algunas veces esta presente desde el instrumento de la evaluación, en una de ellas siempre lo tiene presente y en otra nunca. Desde la planeación periódica de la enseñanza en tres de las áreas está siempre planeado y contemplado, mientras que en una no lo presenta como tal.

A manera de síntesis para este ítem con los resultados planteados, en la activación de pre saberes y conocimiento metacognitivo, para los estudiantes implica un esfuerzo cognitivo la

activación de sus pre saberes; utilizan algunas estrategias metacognitivas como cuadros o esquemas para organizar las ideas y la utilidad de sus apuntes para estudiar en una evaluación. En cuanto a los profesores siempre antes de iniciar cada tema nuevo retoman los pre saberes, aterrizan el nuevo contenido en los pre saberes que los estudiantes tenían, para posteriormente ampliar el conjunto de temas. Por lo contrario, desde el decreto 1290 y las directrices de la institución no contemplan la activación de pre saberes desde la evaluación, aunque en las evaluaciones y en la planeación periódica elaborada por los profesores lo contemplan la mayoría de las áreas.

4.1.3 Monitoreo de lo que sabe y desconoce:

Para este ítem, existe una supervisión donde el estudiante debe tomar conciencia de lo que sabe y desconoce durante su proceso de aprendizaje. Para comenzar, se muestra los resultados dados por los estudiantes en el cuestionario MSLQ (Tabla 11).

Tabla 11. Cuestionario MSLQ. Orientación de la meta extrínseca categoría A3.

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
2do factor: <i>Orientación de la meta extrínseca</i>							
<i>Un alto puntaje en esta sub-escala indica que el estudiante percibe el aprendizaje como un medio para conseguir un fin</i>							
7. Obtener buenas notas en clases es lo que más me satisface en estos momentos.					1	2	3
11. En estos momentos, lo más importante para mí es obtener buenas notas para mejorar mi promedio.	1				1	3	1
13. Me gustaría obtener mejores notas que las de mis compañeros.				1	1	3	1
30. Quiero que todo me salga bien en clases porque para mí es importante que los demás reconozcan mis habilidades.					1	2	3

En el cuestionario MSLQ, los estudiantes presentaron un puntaje medianamente alto sobre cómo ellos perciben el aprendizaje. A los estudiantes les satisface conseguir buenas calificaciones, cinco estudiantes les gusta ser competitivos con sus compañeros y que le reconozcan sus habilidades. En ellos se da un nivel de interés hacia la realización de las actividades académicas.

Para los profesores, en las respuestas dadas para las entrevistas aplicadas, uno de ellos manifestó que la manera como el profesor monitorea y controla el conocimiento y desconocimiento en el

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

estudiante es por medio de preguntas al azar sobre lo que vieron en la clase anterior, de acuerdo a esto se encuentra la siguiente afirmación:

“Desde mi clase, más todavía lo hago en el sentido de llegar a preguntar al azar que vimos la clase anterior, qué quisimos decir, y empiezo a ser que todos vayan participando. Por lo general con los chicos que sufren de esta dificultad se hacía era, cuénteme que hablamos la clase pasada, entonces el daba datos relevantes y lo que había escrito, lo que había hecho pues él por lo general siempre lo contaba”.

También hacer participar al estudiante preguntando qué se quiso decir; uno de los profesores manifestó:

“Le hago evidente lo que sabe... prácticamente siempre, o sea, con los de déficit de atención siempre busco el espacio para hacerles la retroalimentación de los errores que cometieron, porque usualmente trato de darles una oportunidad más a ellos para que se den cuenta de los errores y los puedan corregir. Siempre hago esa actividad con ellos”.

De acuerdo a los resultados de los documentos y directrices institucionales, se muestra en la tabla 12 y 13 los resultados encontrados para el monitoreo del conocimiento o desconocimiento desde la evaluación.

Tabla 12. Rejilla de análisis documental en la categoría A3. Planeación Periódica de la enseñanza 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
A3. Control de conocimiento y desconocimiento en la evaluación		Dos Áreas	Dos Áreas	A3. Control de conocimiento y desconocimiento en la evaluación		Cuatro Áreas	

Tabla 13. Rejilla de análisis documental categoría A3. Decreto 1290 y Guía del proceso de evaluación institucional.

Nombre del documento: DECRETO 1290				Nombre del documento: GUÍA DEL PROCESO DE EVALUACIÓN			
Fecha de recolección de datos: JULIO 12 DE 2015				Fecha de recolección de datos: JULIO 12 DE 2015			
CATEGORÍA	Frecuencia			CATEGORÍA	Frecuencia		
A. Cognición	Muy presente	Regularmente	No presente	A. Cognición	Muy presente	Regularmente	No presente
		presente				presente	
A3. Propone un proceso de control de conocimiento y desconocimiento en los contenidos	X			A3. Propone un proceso de control de conocimiento y desconocimiento en los contenidos	X		

Referente a los planeadores de dos áreas se encuentra contemplada de manera irregular la categoría A3, mientras que en las otras dos áreas está ausente. En las cuatro áreas se encuentra en algunas evaluaciones contemplado el control del conocimiento. En la guía del proceso de evaluación de la institución educativa está muy presente y se manifiesta de la siguiente manera:

“Se busca que los estudiantes den razón del alcance parcial de los saberes al finalizar el primer semestre y del alcance total de ellos al finalizar el segundo semestre. Son una oportunidad de refuerzo, síntesis y profundización, exigen volver sobre los conocimientos adquiridos y su aplicación”.

Para el decreto 1290 es de carácter obligatorio, enunciado en el artículo 4 numeral 4, de la siguiente manera:

“4. Las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar”.

De acuerdo a lo anterior para este ítem, a manera de síntesis en el cuestionario MSLQ, los estudiantes presentaron un puntaje medianamente alto sobre cómo ellos perciben el aprendizaje. Una manera de saber lo que saben o no, lo hacen con las calificaciones; por el interés hacia las actividades académicas es que les gusta ser competitivos con sus compañeros y que le reconozcan sus habilidades. Los profesores monitorean y controlan el conocimiento y desconocimiento en el estudiante por medio de preguntas al azar sobre lo que vieron en la clase anterior, también haciendo

participar al estudiante preguntándole qué se quiso decir; se hace evidente que para los estudiantes la forma como monitorean su proceso de aprendizaje es por medio de la evaluación, mientras que para los profesores es desde las preguntas en diferentes momentos. Para el decreto 1290 y las directrices institucionales es obligatorio contemplar el monitoreo del proceso de aprendizaje, lo consideran como el fin último de la evaluación, aunque en el diseño de las evaluaciones la mitad de las áreas lo proponen, mientras que en la planeación periódica no se hace tan evidente y es de manera irregular.

4.1.4 Selección y adaptación de estrategias cognitivas para aprendizaje y pensamiento:

En esta categoría, se demuestra cómo los estudiantes ordenan los ítems de una lista, las cuales serán finalmente aprendidas por medio de la repetición, y así facilitan la codificación de la información y su uso en el corto plazo (Pintrich P. R., 2000b). Para comenzar, se muestra los resultados dados por los estudiantes en el séptimo factor del cuestionario MSLQ (Tabla 14).

Tabla 14. Cuestionario MSLQ. Estrategias cognitivas y metacognitivas: el ensayo categoría A4.

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
7mo factor: <u>Estrategias cognitivas y metacognitiva: el ensayo</u>							
<i>Ordenar los ítems en listas las cuales serán finalmente aprendidas por medio de la repetición. Facilitan la codificación de la información y su uso en el corto plazo. Para activar memoria a corto plazo.</i>							
39. Cuando estudio para una evaluación, practico repitiéndome una y otra vez el mismo tema.	1					1	4
46. Cuando estudio para una evaluación leo en repetidas ocasiones mis apuntes y los textos.				1		3	2
59. Memorizo las palabras claves para recordar los conceptos más importantes de las clases.	2	1			1		2
72. Hago listas con los términos más importantes de cada clase y los memorizo.	2			2		2	

De acuerdo a la tabla 12, cuando los estudiantes estudian cinco de ellos lo hacen más de memoria, repitiéndose una y otra vez el mismo tema. Alguno de ellos leen sus apuntes y regularmente memorizan las palabras claves para recordar los conceptos más importantes de las clases.

En cuanto a los profesores, manifiestan algunas ideas sobre cómo ellos permitían la selección y adaptación de estrategias cognitivas para el desarrollo del aprendizaje y del pensamiento en sus estudiantes con déficit de atención:

“Generalmente ellos lo que utilizan son estrategias; cogen conjunto de ejercicios que se parezcan en un anexo de 20 puntos, ellos no van a hacer los 20 puntos. Ellos buscan los ejercicios que se parecen y de ahí sacan para resolverlos”.

Algunos de los estudiantes buscaban los ejercicios que se parecían y de ahí los podían resolver. Otro de los profesores manifestó la estrategia que funcionaba en la clase con estudiantes que tenían déficit de atención:

“Por lo general, la estrategia en este caso que me funcionaba a mí en la clase con estos chicos era de los mapas conceptuales. Entonces como son cortos, entonces ahí le permitía muchas veces decir cosas, relacionar rápidamente conceptos y también expresar ideas, pero entonces como eran; solamente llenaban nubecitas entonces eso le permitía mucho más rápido hacer el proceso; entonces casi por lo general siempre utilizaba en el estilo de evaluación el mapa conceptual para este tipo de personas, a mí me funcionaba y veía lo que quería conocer en ellos, desde ese punto de vista”.

Para un profesor, era importante tratar de focalizarlos siempre cuando se dispersaban; tratar de revisarle en tiempos cortos lo que iban haciendo. Otro de los profesores comentaba que cuando se hacía evidente dificultad en comprensión de lectura, se hacían actividades extra clase. Otras de las estrategias que se usaban en un área específica eran siempre los mapas mentales, crucigramas, sopas de letras y mapa conceptuales.

De acuerdo a los resultados de los documentos y directrices institucionales, se muestra en la tabla 15 y 16 los resultados encontrados para selección y adaptación de estrategias cognitivas para aprendizaje y pensamiento desde la evaluación.

Tabla 15. Rejilla de análisis documental en la categoría A4. Planeación Periódica de la enseñanza 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
A4. Utilización de estrategias cognitivas en la evaluación.	Un Área	Tres Áreas		A4. Utilización de estrategias cognitivas en la evaluación.	Un Área	Tres Áreas	

Tabla 16. Rejilla de análisis documental categoría A4. 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	
A4. Propone utilización de estrategias cognitivas en la evaluación.	X			A4. Propone utilización de estrategias cognitivas en la evaluación.		X	

De acuerdo a esto, en la planeación periódica y en el diseño de las evaluaciones de tres áreas está propuesta la aplicación de mapas conceptuales y mentales, cuadros sinópticos, crucigramas y sopas de letras; en un área académica siempre contempla desde su planeación y diseño de las evaluaciones las estrategias cognitivas. Desde el decreto 1290 dentro de los propósitos de la evaluación institucional para el estudiante en su artículo 3, numeral 2 enuncia lo siguiente:

“2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante”

Lo hace desde una propuesta propositiva para la evaluación, mientras que en la guía del proceso de evaluación institucional regularmente lo estipula.

Con todo lo expuesto en este ítem se sintetiza lo siguiente: los estudiantes para facilitar la codificación de la información estudian más de memoria, repitiéndose una y otra vez el mismo tema. Alguno lee sus apuntes y regularmente memorizan las palabras claves para recordar los conceptos más importantes de las clases. En comparación con estas estrategias los profesores observaban que algunos de los estudiantes comparaban similitudes en la resolución de situaciones problemáticas y así poderlas desarrollar. Una de las estrategias más utilizadas por los profesores era los mapas conceptuales, por ser cortos y sintéticos, así podían relacionar rápidamente conceptos y también expresar ideas. Desde el diseño de las planeaciones periódicas y las evaluaciones se encuentra como fortaleza la aplicación de algunas estrategias cognitivas para reforzar el proceso de aprendizaje, además del decreto 1290 que estipula la formación integral, muy de la mano con la propuesta pedagógica de la institución educativa.

4.1.5 Autoevaluación de su desempeño:

Para este ítem, las actividades de regulación como la autoevaluación se refieren al “ajuste continuo de las propias actividades cognitivas”, con el fin de mejorar el rendimiento al comprobar y corregir el propio comportamiento en la medida en que se avanza o no en la tarea (Pintrich P. R., 2000b). Para comenzar con los estudiantes, se muestran los resultados del cuestionario MSLQ (Tabla 17).

Tabla 17. Cuestionario MSLQ. Estrategias cognitivas y metacognitivas: autorregulación metacognitiva categoría A5.

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
11mo factor: Estrategias cognitivas o metacognitivas: autorregulación metacognitiva							
<i>Las actividades de regulación se refieren al “ajuste continuo de las propias actividades cognitivas” con el fin de mejorar el rendimiento al comprobar y corregir el propio comportamiento en la medida en que se avanza o no en la tarea.</i>							
33. Durante las horas de clases, a menudo olvido puntos importantes porque estoy pensando en otras cosas.					2	3	1
36. Cuando leo, formulo preguntas que me ayuden a enfocar mi lectura.	1	1	1			3	
41. Cuando me confundo con alguna lectura, vuelvo a releer el texto para intentar resolver la duda.			1		1	3	1
44. Si el tema de la clase es difícil de entender, cambio			1	2	2	1	

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

la forma de leerlo.							
54. Antes de adentrarme en el estudio de un nuevo material, le echo un vistazo general para ver cómo está organizado.	2			1	1	1	1
55. Me hago preguntas para asegurarme que entendí el material que he estado viendo en clase.	1	1			2	2	
57. Usualmente me encuentro con que he estado leyendo un texto pero no sé de qué se trata.	1			1	1		3
56. Cambio la forma en la que estudio con el fin de adaptarme a los requerimientos del curso y al estilo del profesor.			2	1		3	
61. Cuando estudio, pienso profundamente en un aspecto y decido qué es lo que debo leer, más que leerlo todo.			1	1		2	2
76. Cuando estudio determino cuáles son los conceptos que no entiendo bien.				1	3	2	
78. Cuando estudio para una evaluación establezco metas personales para dirigir mis actividades por tiempo.	1			2	2	1	
79. Si me confundo al tomar apuntes en clase, me aseguro de aclarar las dudas después.		2			1	3	

De acuerdo a esto, algo particular que en este ítem se encontró fue que cinco estudiantes regularmente realizan un vistazo general a un nuevo material de lectura para ver cómo está organizada la información. En promedio se hacen preguntas para asegurarse que entendió el tema, y les suele suceder que leen un texto pero no saben de qué se trata; además que hacen cambios de la forma cómo estudian para adaptarse a los requerimientos del profesor, no se manifiesta de manera explícita un desarrollo de autoevaluación del desempeño.

En cuanto a los profesores con las entrevistas aplicadas, ninguno realiza dentro de la evaluación, una autoevaluación del desempeño; generalmente lo plantean al finalizar la guía, alguno de ellos comenta lo siguiente:

“Bueno yo la desarrollo al final de las guías, usted lo califica de 1 a 5 o le hace preguntas que lo lleven a él pues a dar una autoevaluación, si como tal, a decir si hizo o no hizo; pero yo creo que eso más bien es como no se, yo creo que es como maniar al estudiante a decir lo que yo quiero. Desde mi punto de vista creo que la autoevaluación no se desarrolla como es realmente que yo mismo sea consciente de evaluarme eso no pasa”.

Dos profesores dan un formato en el que los estudiantes describen cuales fueron sus fortalezas durante el proceso y cuales fueron sus debilidades. Uno de los profesores manifiesta que no revisa la autoevaluación. Otro de los profesores comentaba que la autoevaluación ayudaba a que el

estudiante fuera proponiendo metas a corto plazo de cómo pueden ir mejorando en esos procesos de pensamiento que se le pedía en el área. Una concepción de autoevaluación para uno de los profesores fue la siguiente:

“Esa autoevaluación, se desarrolla siempre que ellos mismos caigan en la cuenta del pre saber que tenían, de que fue lo que aprendieron, de como lo pueden implementar en su vida diaria y dentro de ellos mismos que les provoco, o sea que sucedió dentro de ellos mismos cuando se dieron cuenta de este nuevo conocimiento, cuales fueron las expectativas que pueden tener ahora en adelante con este nuevo conocimiento”.

De acuerdo a los resultados de los documentos y directrices institucionales, se muestra en la tabla 18 y 19 los resultados encontrados para autoevaluación del desempeño del mismo estudiante desde la evaluación.

Tabla 18. Rejilla de análisis documental en la categoría A5. Planeación Periódica de la enseñanza 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
A5. Autoevaluación del desempeño	Cuatro Áreas			A5. Autoevaluación del desempeño	Una Área	Dos Áreas	Una Área

Tabla 19. Rejilla de análisis documental categoría A5. 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 presente	No presente	A. Cognición	Muy presente	Regularmente presente	No presente
A5. Propone autoevaluación del desempeño	X			A5. Propone autoevaluación del desempeño			X

Para la autoevaluación del desempeño en el decreto 1290 se propone de manera obligatoria en su artículo 4, numeral 5:

"Los procesos de autoevaluación de los estudiantes".

En la guía del proceso de evaluación de la institución no lo propone por ningún lado, ni tampoco lo deja enunciado; en las evaluaciones diseñadas por los profesores no se encuentra estipulada, solo lo plantean desde la guía de trabajo para el periodo académico al final de esta, así como se muestra en las figuras 1, 2 y 3.

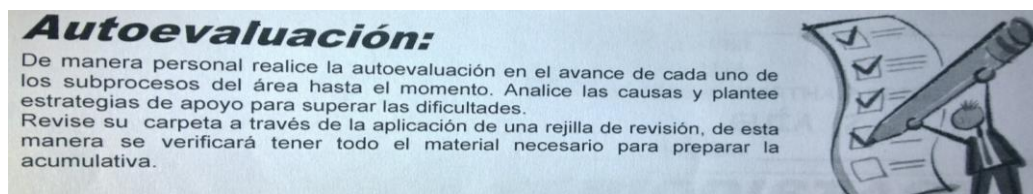


Figura 1. Modelo de autoevaluación diseñada en la guía de estudio.

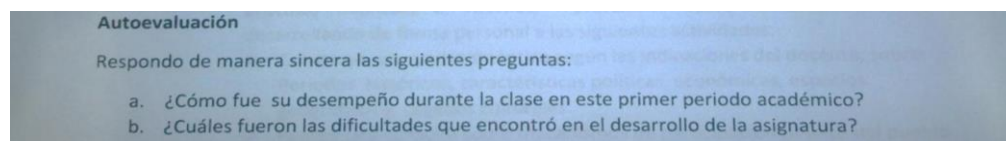


Figura 2. Modelo de autoevaluación diseñada en la guía de estudio.

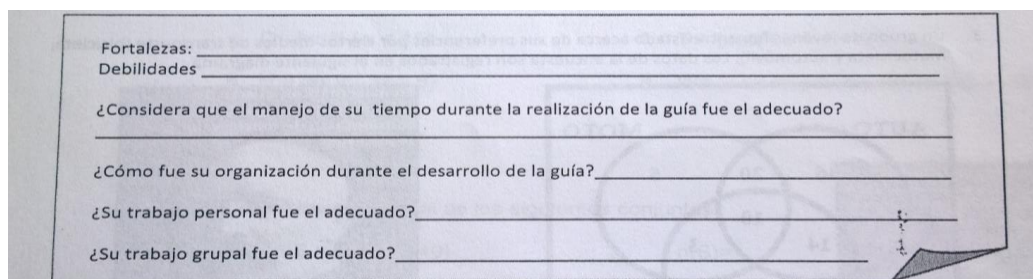


Figura 3. Modelo de autoevaluación diseñada en la guía de estudio.

Solo una de las áreas lo tiene propuesto en todas sus guías, otra de las áreas no lo propone y las otras dos lo plantean en algunas de sus guías. Desde la planeación lo proponen como una manera de hacer visible la participación del estudiante en el proceso de aprendizaje. Solo proponen en algunas áreas el monitoreo de los procesos cognitivos, muy pocas veces se pregunta sobre las emociones o sentimientos frente a las estrategias o la temática enseñada.

En síntesis para este ítem, los estudiantes poco hacen autoevaluación del desempeño, en algunos momentos se hacen preguntas para evaluar más su aprendizaje sobre los temas a estudiar. Esto puede ser el reflejo del diseño en los instrumentos de evaluación de los profesores, pues no lo proponen desde ahí, sino desde la guía del periodo enfocándolo desde el nuevo conocimiento adquirido. Algunos comentaron que no lo revisaban, puede darse a entender como la falta de interés e importancia por este proceso. Desde el decreto 1290 se establece de manera obligatoria, las directrices de la institución no lo proponen, o si lo hacen es más desde una evaluación muy general. En las planeaciones periódicas los profesores lo manifiestan desde la guía y no desde la evaluación, lo cual afirma lo expresado por los profesores.

4.2 MOTIVACIÓN/ AFECTIVO:

Como se mencionó en el capítulo dos, esta área del aprendizaje autorregulado se refiere a la actitud y disposición del estudiante hacia la tarea, está influida por diferentes variables motivacionales y creencias ligadas al logro de metas como son: percepción de auto-eficacia, es decir sus creencias acerca de sus capacidades para aprender o ejecutar una tarea; sobre lo que es fácil o difícil; sobre la importancia, relevancia y/o utilidad del aprendizaje o tarea; el interés, agrado o desagrado que tiene sobre el contenido del aprendizaje o tarea. Para el planteamiento de los resultados se establecieron las siguientes categorías:

4.2.1 *Juicios de la eficacia hacia la meta:*

El juicio de eficacia hacia la meta lo da el grado de interés, importancia y utilidad que el estudiante percibe y otorga a lo que está aprendiendo; es decir a sus creencias acerca de sus capacidades para aprender o realizar una tarea, sobre la importancia, relevancia o utilidad de su aprendizaje, el interés, agrado, o desagrado que tiene sobre el contenido del aprendizaje o tarea (Pintrich P. R., 2000b). De acuerdo a los resultados dados en el tercer factor del cuestionario MSLQ aplicado a los estudiantes con déficit de atención se evidencia en la siguiente tabla de resultados:

Tabla 20. Cuestionario MSLQ. El valor de la tarea categoría B1.

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
3er factor: <u>El valor de la tarea</u>							
<i>El valor de la tarea es equivalente al grado de interés, importancia y utilidad que el estudiante percibe y otorga al material de estudio ¿Qué pienso de la tarea?</i>							
4. Lo que aprendo en una clase lo podré utilizar en otras.		1	1			4	
10. Es de importancia para mí aprender los temas que se explican en las clases.		1		1	2	1	1
17. Me interesan los temas de las clases.			1		3	2	
23. Considero provechoso el tema de la clase porque me permite aprender.	1				2	3	
26. Me gusta el tema de las clases.			1	3		2	
27. Entender los temas de las clases es muy importante para mí.					3		3

De acuerdo a la tabla de resultados, en los estudiantes se muestra la relación interdisciplinaria de saberes que esperan ellos obtener con referente a lo que aprenden en una clase. La mayoría se expresan interesados en los temas de las clases, además que es importante para ellos entender los temas de las clases.

De acuerdo a lo que los profesores expresaron en las entrevistas aplicadas, la mejor forma que tiene de saber si él estudiante aprendió o no es realizándoles pruebas escritas. Para uno de los profesores afirma que:

“Ningún estudiante le gusta ser evaluado... desmotivado frente a la evaluación, yo creo que a nadie le gusta que lo evalúen. La evaluación genera miedo, genera temor y en ese temor yo creo que el sistema educativo del país y de casi todos; o sea el decir que usted le va a evaluar con un juego es ilógico, entonces desde las directivas mismas de las instituciones le dicen a uno no es que evaluar con juegos no es posible, eso no es evaluar”.

Para este profesor la evaluación la considera como una práctica psicorrígida que lleva a los estudiantes a no establecer juicios sobre la eficacia hacia la meta, además que como profesor también se ve obligado a evaluar al estudiante como le exigen las directivas. Para un profesor lo mejor sería evaluar con algo que el estudiante le diga y él sabría si sí o si no sabe. A veces las

actividades orales les gustan a los estudiantes como una modalidad de evaluarlos, comenta uno de los profesores.

De acuerdo a los resultados de los documentos y directrices institucionales, se muestra en la tabla 21 y 22 los resultados encontrados para juicios y eficacias hacia la meta desde la evaluación.

Tabla 21. Rejilla de análisis documental en la categoría B1. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.

Nombre del documento: PLANEACIÓN PERIÓDICA DE LA ENSEÑANZA AÑO 2014				Nombre del documento: PRUEBAS ESCRITAS			
CATEGORÍA	Frecuencia			CATEGORÍA	Frecuencia		
B. Motivación /Afectivo	Siempre	Algunas veces	Nunca	B. Motivación /Afectivo	Siempre	Algunas veces	Nunca
B1. Eficacia hacia la meta dentro de la evaluación		Cuatro Áreas		B1. Eficacia hacia la meta dentro de la evaluación		Cuatro Áreas	

Tabla 22. Rejilla de análisis documental categoría B1. 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		
B. Motivación/afectivo	Muy presente	Regularmente presente	No presente	B. Motivación/afectivo	Muy presente	Regularmente presente	No presente
B1. Propone eficacia hacia la meta dentro de la evaluación	X			B1. Propone eficacia hacia la meta dentro de la evaluación	X		

De acuerdo a lo anterior, la eficacia hacia la meta dentro de la evaluación desde el decreto 1290 y la guía del proceso de evaluación institucional siempre lo proponen y lo contemplan de manera obligatoria. Desde la planeación periódica y el diseño de las evaluaciones de las cuatro áreas se propone juicios de eficacia hacia la meta en algunos de estos documentos.

Como síntesis de los resultados expuestos en este ítem, los estudiantes esperan encontrar una relación interdisciplinaria de saberes referente a lo que aprenden en una clase. Para ellos, una manera de hacer juicios de eficacia hacia la meta depende que tanto le pueda servir lo que aprenden para otras asignaturas, y lo que le acerque a sus metas. En cuanto a los profesores, su creencia es

por medio de las evaluaciones escritas el estudiante comprende si aprendió o no. Con la salvedad según los profesores que a ningún estudiante le gusta ser evaluado y además de esto, la evaluación genera miedo, temor; lo mejor sería evaluar con algo que el estudiante le diga si él o no sabe. Además la evaluación la consideran poco flexible que lleva a los estudiantes a no establecer juicios sobre la eficacia hacia la meta, además que como profesor también se ve obligado a evaluar al estudiante como le exigen las directrices del colegio. Haciendo hincapié en esto último, tanto las directrices institucionales y el decreto 1290 se encuentra muy presente establecer desde la evaluación los juicios de eficacia hacia la meta, mientras que en el diseño de las evaluaciones y las planeaciones periódicas de los profesores algunas veces lo plantean.

4.2.2 Percepciones de dificultad de la tarea:

Las percepciones de dificultad parten de una apreciación personal negativa de las propias habilidades para el logro del éxito (Pintrich P. R., 2000b). Con referencia a esto, se muestra los resultados obtenidos en los estudiantes desde el cuestionario MSLQ (tabla 23).

Tabla 23. Cuestionario MSLQ. Eficacia personal para aprender y para tener buen desempeño categoría B2.

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
5to factor: <u>Eficacia personal para aprender y para tener buen desempeño</u>							
<i>Las expectativas de éxito, definidas como creencias positivas con respecto al propio desempeño en la realización de una actividad escolar, y la eficacia personal, entendida como una apreciación personal positiva de las propias habilidad para logro del éxito.</i>							
5. Confió en que obtendré excelentes notas en las diferentes asignaturas.				2	1	2	1
6. Estoy seguro que podré comprender los temas más difíciles presentados en las lecturas que me asignan.	1	1	1		1	2	
12. Confió en que entenderé los conceptos básicos enseñados en clases.					1	2	3
15. Confió en que entenderé los conceptos más complejos presentados por los profesores, en cada clase.	1			1	2	2	
20. Confió en que haré un excelente trabajo con las tareas y evaluaciones de cada curso.	1				2	2	1
21. Confió en que me irá bien en las clases					1	3	2
29. Confió en que podré dominar las habilidades enseñadas en clases.	1					4	1
31. Confió en que tendré éxito en las clases, incluso en aquellas de mayor dificultad.			1	1		4	

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

Con relación a la tabla de resultados anterior, cuatro de los seis estudiantes confían en el éxito de las clases y el dominio de sus habilidades enseñadas en clase, incluso en aquellas de mayor dificultad; aunque algunos se muestran inseguros en comprender los temas más difíciles como apreciación impositiva de sus propias habilidades.

Como comentario sobre el diseño de las tareas teniendo en cuenta que están dentro del proceso de evaluación; algunos profesores comentaron que se dejan tareas, pero por lo general son ejercicios de profundización, ejercicios para reforzar la actividad que se hizo en clase. Uno de los profesores realizó la siguiente afirmación con relación hacia el manejo de la tarea:

“Bueno por lo general, yo siempre manejo una tarea por periodo. Entonces ese manejar una sola tarea le da el alivio de no tener como que tengo la presión de hacer muchas cosas para poder aprobar o no, sino que estar relajado en el sentido de tengo que hacer una cosa pero en clase me están evaluando y me están ayudando en el proceso de aprendizaje, entonces como tal la percepción yo lo pongo como que es buena, que es buena en últimas desde ese punto de vista por lo que no hay la presión de entregar muchas cosas y de activismo sino una sola actividad”.

Para este profesor, que el estudiante maneje una sola tarea, le da el alivio de no tener la presión de hacer muchas cosas para poder aprobar o no, sino que estar relajado en el sentido de tener que hacer una cosa pero en clase lo están evaluando y le están ayudando en el proceso de aprendizaje. Otro de los profesores comenta que el estudiante puede percibir que es aburridor el trabajo que se le coloca, y llegar con el trabajo hecho desde la casa.

De acuerdo a los resultados de los documentos y directrices institucionales, se muestra en la tabla 24 y 25 los resultados encontrados para percepciones de dificultad de la tarea desde la evaluación.

Tabla 24. Rejilla de análisis documental en la categoría B2. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.

Nombre del documento: PLANEACIÓN PERIÓDICA DE LA ENSEÑANZA AÑO 2014				Nombre del documento: PRUEBAS ESCRITAS			
CATEGORÍA	Frecuencia			CATEGORÍA	Frecuencia		
B. Motivación/afectivo	Siempre	Algunas veces	Nunca	B. Motivación/afectivo	Siempre	Algunas veces	Nunca
B2. Dificultad de las actividades dentro de la evaluación	Un Área	Tres Áreas		B2. Dificultad de las actividades dentro de la evaluación		Cuatro Áreas	

Tabla 25. Rejilla de análisis documental categoría B2. 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		
B. Motivación/afectivo	Muy presente	Regularmente presente	No presente	B. Motivación/afectivo	Muy presente	Regularmente presente	No presente
B2. Propone dificultad de las actividades dentro de la evaluación		X		B2. Propone dificultad de las actividades dentro de la evaluación		X	

De acuerdo a las tablas de resultados referentes a los documentos y las directrices sobre evaluación, se encuentra que en las evaluaciones diseñadas por los profesores en las cuatro áreas presentan en algunas de ellas un nivel de dificultad. Desde la planeación se hace evidente en una de las cuatro áreas siempre dificultad de las actividades dentro de la evaluación por la manera como las plantean; en las otras tres áreas en algunas planeaciones periódicas lo manifiestan. Desde el decreto 1290 y desde la guía del proceso de evaluación institucional se presenta regularmente establecer un nivel de dificultad en el planteamiento de las actividades.

Como síntesis de los resultados de este ítem, según los resultados académicos y lo mostrado desde el cuestionario aplicado a los estudiantes, estos muestran una confianza en el éxito de sus evaluaciones por el dominio de sus habilidades enseñadas en clase, incluso en aquellas de mayor dificultad; 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. Cuando el estudiante no entiende los temas más difíciles, se muestran algo inseguros debido a una apreciación impositiva de sus propias habilidades. Desde las planeaciones y el diseño de las evaluaciones se hace evidente un nivel de dificultad, que puede ser con el fin de ir subiendo el nivel académico de los estudiantes. Desde el decreto 1290 y las directrices institucionales no es tan relevante esta percepción.

4.2.3 Percepciones de facilidad en el aprendizaje:

El grado en que el estudiante confía que posee el control de su aprendizaje, y el grado en que se considera que gracias a su eficacia personal puede aprender y obtener buenos resultados; demuestra

que el estudiante tiene una alta expectativa de éxito, y una alta confianza en las capacidades para dominar su proceso de aprendizaje (Pintrich P. R., 2000b). Para este ítem, en los resultados que se reflejan en el cuestionario MSLQ aplicado a los estudiantes se muestra la siguiente información (Tabla 26).

Tabla 26. Cuestionario MSLQ. Eficacia personal para aprender y para tener buen desempeño categoría B3.

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
5to factor: <u>Eficacia personal para aprender y para tener buen desempeño</u>							
<i>Las expectativas de éxito, definidas como creencias positivas con respecto al propio desempeño en la realización de una actividad escolar, y la eficacia personal, entendida como una apreciación personal positiva de las propias habilidades para logro del éxito.</i>							
5. Confío en que obtendré excelentes notas en las diferentes asignaturas.				2	1	2	1
6. Estoy seguro que podré comprender los temas más difíciles presentados en las lecturas que me asignan.	1	1	1		1	2	
12. Confío en que entenderé los conceptos básicos enseñados en clases.					1	2	3
15. Confío en que entenderé los conceptos más complejos presentados por los profesores, en cada clase.	1			1	2	2	
20. Confío en que haré un excelente trabajo con las tareas y evaluaciones de cada curso.	1				2	2	1
21. Confío en que me irá bien en las clases					1	3	2
29. Confío en que podré dominar las habilidades enseñadas en clases.	1					4	1
31. Confío en que tendré éxito en las clases, incluso en aquellas de mayor dificultad.			1	1		4	

Los datos encontrados en la anterior tabla, muestran que la mayoría de los estudiantes confían en su éxito de las clases y el dominio de sus habilidades enseñadas en clase; además que confían en que entenderán los conceptos más complejos presentados por los profesores en cada clase y que realizarán un excelente trabajo en las evaluaciones y las actividades de clase.

Por otra parte, con las respuestas obtenidas de las entrevistas aplicadas a los profesores tres de ellos afirmaron las siguientes ideas:

“Yo siento que cuando el estudiante le entiende a usted totalmente, él no estudia, él se confía y de ahí para allá no se esfuerza”.

“Depende del estado de ánimo, o sea muchas veces el estudiante está condicionado, si la clase anterior que tuvo le paso algo, entonces la clase que usted va a recibir va a estar desmotivado, disparado, va a estar alegre, va a estar de acuerdo al estado de ánimo que usted llega”.

“La mayoría de los estudiantes prefieren los retos, o sea es como darse ellos cuentan que si pueden hacer algo y entonces cuando lo ven fácil, ya no les causa placer, no les gusta”.

De acuerdo a esto, cuando el estudiante le entiende al profesor totalmente, el estudiante no estudia, y se confía. Otro de los profesores comenta que la mayoría de los estudiantes prefieren los retos, o sea es como darse ellos cuentan que si pueden hacer algo, aunque después de hecho ya no les causa placer, no les gusta.

De acuerdo a los resultados de los documentos y directrices institucionales, se muestra en la tabla 27 y 28 los resultados encontrados para percepciones de dificultad de la tarea desde la evaluación.

Tabla 27. Rejilla de análisis documental en la categoría B3. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.

Nombre del documento: PLANEACIÓN PERIÓDICA DE LA ENSEÑANZA AÑO 2014				Nombre del documento: PRUEBAS ESCRITAS			
CATEGORÍA	Frecuencia			CATEGORÍA	Frecuencia		
B. Motivación/afectivo	Siempre	Algunas veces	Nunca	B. Motivación/afectivo	Siempre	Algunas veces	Nunca
B3. Facilidad en el desarrollo de las actividades dentro de la evaluación	Un Área	Tres Áreas		B3. Facilidad en el desarrollo de las actividades dentro de la evaluación	Un Área	Tres Áreas	

Tabla 28. Rejilla de análisis documental categoría B3. 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		
B. Motivación/afectivo	Muy presente	Regularmente presente	No presente	B. Motivación/afectivo	Muy presente	Regularmente presente	No presente
B3. Propone facilidad en el desarrollo de las actividades dentro de la evaluación		X		B3. Propone facilidad en el desarrollo de las actividades dentro de la evaluación		X	

Con relación a las tablas de resultados sobre los documentos y directrices de evaluación; tanto en la planeación periódica como en la formulación de las actividades dentro de la evaluación una de las áreas siempre propone facilidad en el desarrollo de las actividades dentro de la evaluación; mientras que las otras tres lo hacen regularmente; igualmente que en el decreto 1290 y en la guía del proceso de evaluación institucional.

En síntesis con los resultados expuesto para este ítem, cuando los estudiantes tienen una percepción de facilidad en el aprendizaje de los temas, se muestran con mayor confianza en el éxito de las clases y en el dominio de las habilidades enseñadas en clase; además confían en que entenderán los conceptos más complejos presentados por los profesores en cada clase y que realizarán un excelente trabajo en las evaluaciones y las actividades de clase. El concepto de facilidad en los estudiantes, activa el interés y la motivación por estudiar y lograr su meta, que desde la cognición ellos lo perciben como obtener buenas calificaciones. La percepción de facilidad de los profesores es que si el estudiante le entiende al totalmente, él no estudia y se confía. Otro de los profesores considera que la mayoría de los estudiantes prefieren los retos, o sea es como darse ellos cuentan que si pueden hacer algo y entonces cuando lo ven fácil, ya no les causa placer, no les gusta. Puede ser posible que para el profesor mostrar un nivel de facilidad en sus evaluaciones haga que el proceso académico del estudiante no avance. En cuanto a las directrices de la institución, el decreto 1290 y las planeaciones periódicas con el diseño de las evaluaciones, muestran regularmente un nivel de facilidad en el proceso de evaluación.

4.2.4 Activación del interés por la evaluación:

En el proceso de registro y almacenamiento de nueva información en la memoria a largo plazo, el estudiante logra conectar los nuevos conocimientos con la información previa, facilitándole su retención y recuperación posterior de dicha información (Pintrich P. R., 2000b). De acuerdo a esto, para comenzar con los estudiantes, se expone la tabla de resultados dado en el cuestionario MSLQ (Tabla 29).

Tabla 29. Cuestionario MSLQ. Estrategias cognitivas y metacognitivas: la elaboración categoría B4.

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
8vo factor: <u>Estrategias cognitivas y metacognitivas: la elaboración</u>								
<i>Facilitan al estudiante, el proceso de registro y almacenamiento de nueva información en la memoria a largo plazo. El estudiante logra conectar los nuevos conocimientos con la información previa, facilitando su retención y recuperación posterior.</i>								
53. Cuando estudio para una evaluación, utilizo información de distintas fuentes, tales como lecturas, apuntes y puestas en común.						3	2	1
62. Relaciono ideas de la clase con otras ideas cada vez que sea posible.	1					1	3	1
64. Cuando estudio relaciono el material que leo con lo que ya sé.				1		3	2	
67. Cuando estudio para una evaluación escribo pequeños resúmenes con las ideas y conceptos principales de las lecturas.	1	1		1			2	1
69. Comprendo el contenido de las clases realizando conexiones entre las lecturas asignadas y los conceptos trabajados en clases.				1		2	3	
81. Utilizo la información que obtengo de las lecturas en otras actividades, tales como puesta en común o explicaciones.			1			1	4	

Los seis estudiantes para estudiar en una evaluación utilizan información de distintas fuentes, relacionan el material que leen con lo que ya saben, no realizan resúmenes con las ideas y conceptos principales de las lecturas y comprenden los conceptos trabajados en clase. Además que utilizan la información de las puestas en común o explicaciones de las clases.

Desde las entrevistas aplicadas a los profesores, resultaron algunas ideas relevantes tales como:

“Entre más dudas se generen en el estudiante, yo sé que él está motivado para estudiar para esa evaluación. Si el estudiante no pregunta nada hay un problema delicado”.

“Cuando le decía a uno profe me sentí bien en la evaluación, profe me gustó la evaluación, conteste todo, entonces yo creo que es eso, ahí es donde se empieza a mirar, a medir como el que a el generar un estado de confort y de confianza para poder desarrollar la actividad”.

Para estos profesores, entre más dudas se generen en el estudiante, ya se sabe que él está motivado a estudiar para esa evaluación. El generar un estado de confort y de confianza para poder

desarrollar la actividad le permitirá al estudiante interesarse por desarrollar la evaluación. Alguno de los profesores comentaba:

“Si está motivado el estudiante, mostrará una cara de alegría de ver que va a ser capaz de conseguir lo que quiere”.

De acuerdo a los resultados de los documentos y directrices institucionales, se muestra en la tabla 30 y 31 los resultados encontrados para percepciones de dificultad de la tarea desde la evaluación.

Tabla 30. Rejilla de análisis documental en la categoría B4. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.

Nombre del documento: PLANEACIÓN PERIÓDICA DE LA ENSEÑANZA AÑO 2014				Nombre del documento: PRUEBAS ESCRITAS			
CATEGORÍA	Frecuencia			CATEGORÍA	Frecuencia		
B. Motivación/afectivo	Siempre	Algunas veces	Nunca	B. Motivación/afectivo	Siempre	Algunas veces	Nunca
B4. Activación del interés por la evaluación		Un Área	Tres Áreas	B4. Activación del interés por la evaluación	Un Área	Tres Áreas	

Tabla 31. Rejilla de análisis documental categoría B4. 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		
B. Motivación/afectivo	Muy presente	Regularmente presente	No presente	B. Motivación/afectivo	Muy presente	Regularmente presente	No presente
B4. Propone activación del interés por la evaluación	X			B4. Propone activación del interés por la evaluación		X	

Con relación a las tablas de resultados sobre los documentos y las directrices de evaluación, el decreto 1290 manifiesta en el artículo 4 numerales 3 y 4 lo siguiente:

“3. Las estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes”.

“4. Las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar”.

Donde se expresa la importancia de proponer actividades dentro de la evaluación que motiven al estudiante a resolver lo que se propone y superar las dificultades en el proceso de aprendizaje; en la guía del proceso de evaluación regularmente lo comenta, no se ve tan importante; mientras que una de las áreas en el planteamiento de actividades dentro de la evaluación lo estipula con estrategias cognitivas que ayudan al desarrollo de los procesos de pensamiento y al interés por hacer la evaluación, las otras tres algunas veces lo proponen; y desde la planeación periódica una de las áreas lo muestra algunas veces, mientras que las otras tres no lo proponen dentro de la planeación.

A manera de síntesis para este ítem, una de las maneras de ver si existe una motivación por estudiar para la evaluación, es que la mayoría de los estudiantes estudian utilizando información de distintas fuentes, relacionando el material que leen con lo que ya saben. No se preocupan por realizar resúmenes con las ideas y conceptos principales de las lecturas hechas, aunque prefieren quedarse con los conceptos comprendidos en clase. Para los profesores, es importante generar dudas en el estudiante, porque así ellos detectan que el estudiante está interesado por estudiar para la evaluación. Si se genera un estado de confort y de confianza para poder desarrollar la evaluación; entonces el estudiante se interesará por desarrollar la evaluación. Alguno de los profesores comentaba: “si está motivado el estudiante, mostrará una cara de alegría de ver que va a ser capaz de conseguir lo que quiere”. Para el decreto 1290 es muy importante proponer en la evaluación actividades que lo motiven a resolverla, dentro del diseño de las evaluaciones muy pocas veces se tienen en cuenta este factor, y en algunas planeaciones lo proponen y en las directrices institucionales regularmente lo mencionan.

4.2.5 Activación del valor de la tarea:

La valoración de las metas se traduce en el nivel de interés que los estudiantes manifiestan hacia la realización de actividades escolares. Si los estudiantes tienen un gran interés hacia la tarea, los contenidos de la clase y los resultados obtenidos, el aprendizaje se convierte en un fin y no en un medio (Pintrich P. R., 2000b). De acuerdo a los resultados dados en el tercer factor del cuestionario MSLQ aplicado a los estudiantes con déficit de atención se evidencia en la siguiente tabla de resultados:

Tabla 32. Cuestionario MSLQ. El valor de la tarea categoría B5.

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
3er factor: <u>El valor de la tarea</u>							
<i>El valor de la tarea es equivalente al grado de interés, importancia y utilidad que el estudiante percibe y otorga al material de estudio ¿Qué pienso de la tarea?</i>							
4. Lo que aprendo en una clase lo podré utilizar en otras.		1	1			4	
10. Es de importancia para mí aprender los temas que se explican en las clases.		1		1	2	1	1
17. Me interesan los temas de las clases.			1		3	2	
23. Considero provechoso el tema de la clase porque me permite aprender.	1				2	3	
26. Me gusta el tema de las clases.			1	3		2	
27. Entender los temas de las clases es muy importante para mí.					3		3

Para cuatro estudiantes es muy importante que lo que aprendan en una clase lo puedan utilizar en otras, además que le generan interés y relevancia para él aprender los temas que se explican en las clases.

Por otra parte, desde las respuestas obtenidos por los profesores en la entrevista aplicada, es bueno mostrarle al estudiante la aplicabilidad que tiene la materia en el contexto de ellos. Mostrarles la aplicabilidad que tiene cada tema en la vida diaria de ellos, para que vean que eso no es algo ahí como intangible, y como que no sirve para nada. Uno de los profesores manifestó:

“Bueno lo primero que hago es estimular, entonces eh comento la situación y le doy el espacio que él sea él mismo, qué es ser él mismo; el mismo es que él tenga la libertad de preguntar, de decir no se, me gustaría saber de esto, quisiera que me enseñara de esto”.

También estimular, comentar la situación y darle el espacio que el estudiante tenga la libertad de preguntar, de decir qué le gustaría saber, qué le gustaría que le enseñaran. Cada interés está presente en mirar que le gusta a él hacer. Uno de los profesores manifestaba que inyectarles algo de autoestima para saber y demostrarle a sí mismo que sí es capaz.

De acuerdo a los resultados de los documentos y directrices institucionales, se muestra en la tabla 33 y 34 los resultados encontrados para activación del valor de la tarea desde la evaluación.

Tabla 33. Rejilla de análisis documental en la categoría B5. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.

Nombre del documento: PLANEACIÓN PERIÓDICA DE LA ENSEÑANZA AÑO 2014				Nombre del documento: PRUEBAS ESCRITAS			
CATEGORÍA	Frecuencia			CATEGORÍA	Frecuencia		
B. Motivación/afectivo	Siempre	Algunas veces	Nunca	B. Motivación/afectivo	Siempre	Algunas veces	Nunca
B5. Activación del valor de las actividades dentro de la evaluación		Tres Áreas	Un Área	B5. Activación del valor de las actividades dentro de la evaluación		Cuatro Áreas	

Tabla 34. Rejilla de análisis documental categoría B5. 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		
B. Motivación/afectivo	Muy presente	Regularmente presente	No presente	B. Motivación/afectivo	Muy presente	Regularmente presente	No presente
B5. Propone activación del valor de las actividades dentro de la evaluación	X			B5. Propone activación del valor de las actividades dentro de la evaluación		X	

Desde la planeación periódica, para tres áreas es importante la activación del valor de las tareas, mientras que en el diseño de las evaluaciones las cuatro áreas lo proponen en algunas de estas. Desde el decreto 1290 se manifiesta la importancia de plantear actividades que propicien la motivación para hacer la tarea y en la guía del proceso de evaluación se plantea regularmente.

Como síntesis para este ítem, en algunos estudiantes es muy importante que lo que aprenden en una clase lo puedan aplicar en otras, buscando la interdisciplinariedad; además que le generen interés y relevancia la explicación de los temas, pues así los motiva para desarrollar las múltiples tareas o actividades. Los profesores tienen claro que es bueno mostrar la aplicabilidad que tiene cada tema en la vida diaria de los estudiantes, para que vean que el conocimiento no es algo intangible y no sirve para nada. En algunas ocasiones comentar la situación y darle el espacio al estudiante para que sea él mismo, era una de las formas de generar interés y valor por lo que se desarrollaba. Desde los documentos y directrices institucionales es importante la activación del

valor de las tareas, aunque no es tan evidente desde el diseño de las evaluaciones y las planeaciones periódicas. Por lo tanto existe una concordancia entre lo que los estudiantes desean y lo que los profesores realizan, aunque no se haga tan evidente desde sus planeaciones.

4.2.6 Conciencia de la motivación y el afecto en la evaluación:

Aquel estudiante que tiene creencias altas, en que su propio esfuerzo es crucial para lograr resultados satisfactorios, tenderá a autorregular más su rendimiento “estudiando de forma más estratégica y eficaz” (Pintrich P. R., 2000b). Para esto, se muestra los resultados dados en el cuestionario MSLQ (Tabla 35).

Tabla 35. Cuestionario MSLQ. La confianza en el control del aprendizaje categoría B6.

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
4er factor: <i>La confianza en el control del aprendizaje</i>							
<i>Aquel estudiante que tiene creencias altas, en que su propio esfuerzo es crucial para lograr resultados satisfactorios, tenderá a autorregular más su rendimiento, “estudiando de forma más estratégica y eficaz”</i>							
2. Al estudiar de manera adecuada, aprenderé los temas de las clases.	1				1	3	1
9.El no aprender los temas es de mi exclusiva responsabilidad		1			2		3
18.Al esforzarme lo suficiente, entenderé los temas de las clases	1					1	4
25. Cuando no entiendo los temas de las clases es porque no estudié lo suficiente.	1				2		3

Para cinco estudiantes es importante el esfuerzo para entender los temas, reconocen que si no estudian, no logran entender los temas. Se muestran consientes en que la manera cómo estudian les permite fácilmente aprender los temas de las clases. Reconocen cinco estudiantes que si no entienden los temas de las clases es porque no estudiaron lo suficiente.

Con relación a los profesores, algunos de ellos comentaron que la relación profesor – alumno que se tiene que manejar en el mundo actual no puede ser una relación tan seca. La cercanía de estudiante y profesor en este caso, puede hacer que el proceso del estudiante sea mejor. Uno de los profesores dice:

“En el caso de chicos con déficit de atención eran chicos que el interés estaba más en lo tecnológico, en la practicidad, entonces era enseñarle cosas de lo práctico, de lo útil que pudiera despertar esa cosa de la tecnología”.

Uno de los profesores comentaba que en el momento que el docente no motive a sus estudiantes está renegando la función como maestro.

De acuerdo a los resultados de los documentos y directrices institucionales, se muestra en la tabla 36 y 37 los resultados encontrados para conciencia de la motivación y el afecto en la evaluación.

Tabla 36. Rejilla de análisis documental en la categoría B6. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.

Nombre del documento: PLANEACIÓN PERIÓDICA DE LA ENSEÑANZA AÑO 2014				Nombre del documento: PRUEBAS ESCRITAS			
CATEGORÍA	Frecuencia			CATEGORÍA	Frecuencia		
B. Motivación/afectivo	Siempre	Algunas veces	Nunca	B. Motivación/afectivo	Siempre	Algunas veces	Nunca
B6. Actividades que propicien motivación y afecto hacia la evaluación		Tres Áreas	Un Área	B6. Actividades que propicien motivación y afecto hacia la evaluación		Cuatro Áreas	

Tabla 37. Rejilla de análisis documental categoría B6. 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		
B. Motivación/afectivo	Muy presente	Regularmente presente	No presente	B. Motivación/afectivo	Muy presente	Regularmente presente	No presente
B6. Propone actividades que propicien motivación y afecto hacia la evaluación	X			B6. Propone actividades que propicien motivación y afecto hacia la evaluación		X	

Para el decreto 1290 en su artículo 3, numeral 3 propone lo siguiente:

“3. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo”.

La guía del proceso de evaluación de la institución lo hace medianamente visible, mientras que en el diseño de las evaluaciones cuatro áreas lo plantean en algunas si y en otras no, y desde la

planeación periódica tres áreas lo proponen en algunas de estas planeaciones mientras que una área nunca lo propuso.

En síntesis para este ítem, en cuanto a los estudiantes es importante el esfuerzo para entender los temas, y reconocen que si no estudian, no logran entenderlos. Además se muestran consientes en que la manera cómo estudian les permite fácilmente aprender los temas de las clases. Entonces en qué puede radicar que los resultados académicos de la mayoría de estos fueran desfavorables (Registro de Calificaciones, 2014). Es ahí donde se puede retomar lo expuesto por los profesores cuando enuncia que la relación profesor – alumno no puede ser una relación tan seca. La cercanía de estudiante y profesor en este caso, puede hacer que el proceso del estudiante sea mejor. Además puede ser posible que las estrategias de estudio no sean las más adecuadas para lograr un entendimiento de lo estudiado. No hay una coherencia entre lo que los estudiantes desarrollan y los profesores proponen, pues desde los documentos y las directrices institucionales, se hace de manera regular, podría decirse por mostrar un cumplimiento a lo que se exige, más no pensando en generar una conciencia de la motivación y afecto hacia la evaluación.

4.2.7 Adaptación de estrategias para manejar la motivación y el afecto en la evaluación:

En este ítem, el estudiante analiza cómo en el futuro puede aumentar o mantener su motivación hacia la tarea. Ante esta valoración suele aparecer el orgullo si los resultados son favorables o, en caso contrario, la ansiedad; además de las adaptaciones de estrategias para el manejo de la motivación. Para comenzar con la muestra de los resultados, desde los estudiantes se expone los datos obtenidos en el cuestionario MSLQ (Tabla 38).

Tabla 38. Cuestionario MSLQ. Estrategias cognitivas o metacognitivas: autorregulación metacognitiva categoría B7.

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
11mo factor: <i>Estrategias cognitivas o metacognitivas: autorregulación metacognitiva</i>							
<i>Las actividades de regulación se refieren al “ajuste continuo de las propias actividades cognitivas” con el fin de mejorar el rendimiento al comprobar y corregir el propio comportamiento en la medida en que se avanza o no en la tarea.</i>							
33. Durante las horas de clases, a menudo olvido puntos importantes porque estoy pensando en otras cosas.					2	3	1
36. Cuando leo, formulo preguntas que me ayuden a enfocar mi lectura.	1	1	1			3	

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

41. Cuando me confundo con alguna lectura, vuelvo a releer el texto para intentar resolver la duda.			1		1	3	1
44. Si el tema de la clase es difícil de entender, cambio la forma de leerlo.			1	2	2	1	
54. Antes de adentrarme en el estudio de un nuevo material, le echo un vistazo general para ver cómo está organizado.	2			1	1	1	1
55. Me hago preguntas para asegurarme que entendí el material que he estado viendo en clase.	1	1			2	2	
57. Usualmente me encuentro con que he estado leyendo un texto pero no sé de qué se trata.	1			1	1		3
56. Cambio la forma en la que estudio con el fin de adaptarme a los requerimientos del curso y al estilo del profesor.			2	1		3	
61. Cuando estudio, pienso profundamente en un aspecto y decido qué es lo que debo leer, más que leerlo todo.			1	1		2	2
76. Cuando estudio determino cuáles son los conceptos que no entiendo bien.				1	3	2	
78. Cuando estudio para una evaluación establezco metas personales para dirigir mis actividades por tiempo.	1			2	2	1	
79. Si me confundo al tomar apuntes en clase, me aseguro de aclarar las dudas después.		2			1	3	

De acuerdo a los resultados mostrados en la tabla anterior, estos estudiantes olvidan fácilmente puntos importantes por estar pensando en otras cosas, en promedio formulan preguntas que le ayuden a enfocar su lectura, realizan relectura para entender algo si existe alguna confusión, hacen cambios de estrategias para entender el tema. Regularmente realizan un vistazo general a un nuevo material de lectura para ver cómo está organizado. En promedio se hacen preguntas para asegurarse que entendió el tema, les suele suceder que leen un texto pero no saben de que se trata, hacen cambios de la forma cómo estudian para adaptarse a los requerimientos del profesor, cuando estudian determinan cuáles son los conceptos que no entienden bien, algunos casos determinan metas personales para dirigir sus actividades por tiempo, si se confunden al tomar apuntes se aseguran de aclarar las dudas.

Según las respuestas de las entrevistas hechas a los profesores, aquí se muestran las estrategias para manejar la motivación y el afecto hacia la evaluación: percepción de autoeficacia: Decir al estudiante “Tu puedes hacer esto” repetirlo varias veces, los cuatro profesores lo realizan, felicitar al estudiante por sus logros en el proceso de evaluación, los cuatro profesores lo realizan; dar un incentivo de nota o material para que realice la tarea, tres profesores no lo realizan y uno si. Dar una

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

sanción o pérdida por no presentar la tarea, con el propósito de que la haga, dos profesores lo hacen y los otros dos no; adaptación de formas de evaluar con el fin de mantener la motivación y el afecto hacia la evaluación, tres profesores no lo realizan y solo un profesor lo hace.

De acuerdo a los resultados de los documentos y directrices institucionales, se muestra en la tabla 39 y 40 los resultados encontrados para conciencia de la motivación y el afecto en la evaluación.

Tabla 39. Rejilla de análisis documental en la categoría B7. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.

Nombre del documento: PLANEACIÓN PERIÓDICA DE LA ENSEÑANZA AÑO 2014				Nombre del documento: PRUEBAS ESCRITAS			
CATEGORÍA	Frecuencia			CATEGORÍA	Frecuencia		
B. Motivación/afectivo	Siempre	Algunas veces	Nunca	B. Motivación/afectivo	Siempre	Algunas veces	Nunca
B7. Adaptación de estrategias para manejar la motivación y el afecto hacia la evaluación.		Dos Áreas	Dos Áreas	B7. Adaptación de estrategias para manejar la motivación y el afecto hacia la evaluación.	Un Área	Dos Áreas	Un Área

Tabla 40. Rejilla de análisis documental categoría B7. 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		
B. Motivación/afectivo	Muy presente	Regularmente presente	No presente	B. Motivación/afectivo	Muy presente	Regularmente presente	No presente
B7. Propone adaptación de estrategias para manejar la motivación y el afecto hacia la evaluación.	X			B7. Propone adaptación de estrategias para manejar la motivación y el afecto hacia la evaluación.			X

En cuanto a la adaptación de estrategias para manejar la motivación y el afecto hacia la evaluación en la guía del proceso de evaluación institucional no se hace presente, mientras que en el decreto 1290 lo manifiesta de manera obligatoria en el artículo 4, numeral 6 y 7:

“6. Las estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes”.

“7. Las acciones para garantizar que los directivos docentes y docentes del establecimiento educativo cumplan con los procesos evaluativos estipulados en el sistema institucional de evaluación”.

Dos áreas lo plantean en algunas de las planeaciones periódicas, mientras que las otras dos nunca lo planificaron; en el diseño de las evaluaciones una área lo hace siempre, otra área nunca lo hizo y las otras dos en algunas evaluaciones lo propuso.

Como síntesis de los resultados de este ítem, en la adaptación de estrategias para manejar la motivación y el afecto hacia la evaluación, estos estudiantes olvidan fácilmente puntos importantes debido a su déficit de atención, en algunas ocasiones hacen cambios de estrategias para entender el tema. En promedio hacen cambios de la forma cómo estudian para adaptarse a los requerimientos del profesor, si se confunden al tomar apuntes se aseguran de aclarar las dudas con el profesor o un compañero. Los profesores manifiestan que las maneras de apoyar el grado de conciencia en el estudiante sobre la motivación y afecto hacia la evaluación es decirle al estudiante, que él puede realizar lo propuesto repetidas veces, felicitar al estudiante por sus logros en el proceso de evaluación, dar una sanción o pérdida por no presentar la tarea, con el propósito de que la haga, y como punto débil no realizan la adaptación de formas de evaluar con el fin de mantener la motivación y el afecto hacia la evaluación. Desde el decreto 1290 se hace de manera obligatoria, aunque en las planeaciones y el diseño de las evaluaciones no sea tan evidente el planteamiento de acciones para adaptaciones de estrategias, pues son pocos flexibles en sus planteamientos.

4.2.8 Analiza cómo aumentar o mantener su motivación hacia la tarea:

El grado de preocupación de los estudiantes frente a la realización de una prueba, y con qué frecuencia surgen pensamientos negativos mientras realiza una tarea o una evaluación, permite que el estudiante se haga consciente de sus estrategias para aumentar o mantener su motivación (Pintrich P. R., 2000b). Para esta categoría, los estudiantes manifestaron desde el cuestionario MSLQ los siguientes resultados (Tabla 41):

Tabla 41. Cuestionario MSLQ. Eficacia personal para aprender y para tener buen desempeño categoría B8.

CUESTIONARIO MSLQ							
5to factor: <i>Eficacia personal para aprender y para tener buen desempeño</i>							
<i>las expectativas de éxito, definidas como creencias positivas con respecto al propio desempeño en la realización de una actividad escolar, y la eficacia personal, entendida como una apreciación personal positiva de las propias habilidades para logro del éxito</i>							
	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
5. Confió en que obtendré excelentes notas en las diferentes asignaturas.				2	1	2	1
6. Estoy seguro que podré comprender los temas más difíciles presentados en las lecturas que me asignan.	1	1	1		1	2	
12. Confió en que entenderé los conceptos básicos enseñados en clases.					1	2	3
15. Confió en que entenderé los conceptos más complejos presentados por los profesores, en cada clase.	1			1	2	2	
20. Confió en que haré un excelente trabajo con las tareas y evaluaciones de cada curso.	1				2	2	1
21. Confió en que me irá bien en las clases					1	3	2
29. Confió en que podré dominar las habilidades enseñadas en clases.	1					4	1

En los resultados mostrados, estos estudiantes confían en su éxito de las clases y el dominio de sus habilidades enseñadas en clase, algunos estudiantes reconocen que al presentar un examen sienten que su corazón se acelera, regulan los pensamientos de mediocre en su desempeño en comparación con el rendimiento de sus compañeros.

Para los profesores, en las respuestas dadas a las entrevistas aplicadas, hay estudiantes con los que se puede ir más allá, o sea siempre plantearle retos. Con el estudiante que realmente estudia mucho y no le va bien, hay que procurar preguntarle lo que él sepa. Uno de los profesores manifestó:

“El concepto como tal de la evaluación no lo sabe el estudiante, entonces si yo le decía solamente corrija esta pregunta, entonces él va a decir, eh pero porqué me quedó mal?, la otra por qué me quedó bien... entonces lo que yo buscaba era que el pudiera retomar la evaluación completa y se diera cuenta del error y segundo pudiera utilizar todas las herramientas que tuviera a la mano para poder dar respuestas”.

Para otro de los profesores les hacía tomar consciencia a los estudiantes de qué fue lo que pasó cuando presentó la evaluación. Si es una evaluación oral; cómo fue que la preparó; qué fue lo que

hizo antes de llegar a presentarla; cuando el estudiante tiene calificaciones o valoraciones buenas, el estudiante lo manifiesta con mucha alegría, entonces en ese momento se viene a respaldar una felicitación, pero cuando el estudiante ya viene con notas o valoraciones negativas, ellos obviamente bajan mucho su misma motivación, entonces es de llegar a decirle, que la próxima puede.

De acuerdo a los resultados de los documentos y directrices institucionales, se muestra en la tabla 42 y 43 los resultados encontrados para analizar cómo aumentar o mantener su motivación hacia la tarea desde la evaluación.

Tabla 42. Rejilla de análisis documental en la categoría B8. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.

Nombre del documento: PLANEACIÓN PERIÓDICA DE LA ENSEÑANZA AÑO 2014				Nombre del documento: PRUEBAS ESCRITAS			
CATEGORÍA	Frecuencia			CATEGORÍA	Frecuencia		
B. Motivación/afectivo	Siempre	Algunas veces	Nunca	B. Motivación/afectivo	Siempre	Algunas veces	Nunca
B8. Actividades que aumenten o mantengan la motivación por realizar la tarea.		Tres Áreas	Un Área	B8. Actividades que aumenten o mantengan la motivación por realizar la tarea.	Un Área	Dos Áreas	Un Área

Tabla 43. Rejilla de análisis documental categoría B8. 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		
B. Motivación/afectivo	Muy presente	Regularmente presente	No presente	B. Motivación/afectivo	Muy presente	Regularmente presente	No presente
B8. Propone actividades que aumenten o mantengan la motivación por realizar la tarea.	X			B8. Propone actividades que aumenten o mantengan la motivación por realizar la tarea.			X

En cuanto a las actividades que mantengan la motivación por realizar la tarea, tres de las áreas regularmente lo proponen en la planeación periódica, mientras que una de estas nunca lo propuso. En el diseño de las evaluaciones una de las áreas siempre lo determinó, una nunca lo propuso y las

otras dos en algunas evaluaciones lo propusieron. El decreto 1290 siempre lo determina y de manera obligatoria, mientras que la guía del proceso de evaluación institucional no lo tiene presente.

En síntesis para este ítem, en los resultados obtenidos por los estudiantes, resulta una confianza en el éxito de las clases por el dominio de sus habilidades enseñadas, algunos estudiantes reconocen que al presentar un examen sienten que su corazón se acelera, regulan los pensamientos de mediocre en su desempeño en comparación con el rendimiento de sus compañeros. En ese sentido, los profesores plantean que generar retos en el estudiante aumenta la motivación hacia la realización de actividades. Si resulta el estudiante que realmente estudia mucho y no le va bien, entonces es necesario preguntarle solo lo que él sepa. Alguno de los profesores manifiesta que el concepto como tal evaluación no lo reconoce el estudiante fácilmente, entonces es necesario que el estudiante pueda retomar la evaluación completa y se dé cuenta del error, para poder utilizar todas las herramientas que tuviera a la mano y generar respuestas. Además es fundamental hacer caer en cuenta al estudiante de qué fue lo que pasó cuando presentó la evaluación. Si es una evaluación oral; cómo fue que la preparó; qué fue lo que hizo antes de llegar a presentarla; cuando el estudiante tiene calificaciones o valoraciones buenas, el estudiante lo manifiesta con mucha alegría, entonces en ese momento se viene a respaldar una felicitación, pero cuando el estudiante ya viene con notas o valoraciones negativas, ellos obviamente bajan mucho su motivación, y es ahí donde el profesor influye diciéndole que la próxima vez será mejor. En cuanto a los documentos, en el decreto 1290 es obligatorio el análisis de como aumentar y manejar la motivación hacia la evaluación, mientras que desde las directrices de la institución, no es relevante; por otro parte en las planeaciones y en el diseño de las evaluaciones regularmente se plantea y no de manera explícita.

4.3 CONDUCTA:

Como se mencionó en el capítulo dos, esta área del aprendizaje autorregulado se refiere a manifestaciones de la conducta que pueden ser autorreguladas, como el tiempo dedicado a la tarea, el esfuerzo o la planificación de la autoobservación de las propias acciones. Para el planteamiento de los resultados se establecieron las siguientes categorías:

4.3.1 Planeación de tiempo y esfuerzo:

La manipulación y manejo de los tiempos, implica programar, planificar y administrar el tiempo de estudio. Para iniciar la muestra de resultados en los estudiantes, se expone el duodécimo factor del cuestionario MSLQ (Tabla 44).

Tabla 44. Cuestionario MSLQ. Estrategias de manejo de recursos: tiempo y ambiente de estudio categoría C1.

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
12mo factor: <u>Estrategias de manejo de recursos: tiempo y ambiente de estudio</u>							
<i>Manipulación y manejo tanto de los tiempos como del ambiente de estudio. En el caso de la gestión del tiempo, esta actividad “implica programar, planificar y administrar el tiempo de estudio”. El ambiente de estudio se refiere a la gestión y organización del ambiente en el cual se estudia o se trabaja.</i>							
35. Generalmente, estudio en un lugar donde pueda concentrarme.				1	1	3	1
43. Hago buen uso de mi tiempo de estudio.	1				2	3	
52. Se me hace difícil seguir la planificación de mi tiempo de estudio		1			2	2	1
65. Tengo un lugar frecuente para estudiar.			2			3	1
70. Me aseguro de estar al día con mis lecturas y tareas semanalmente.		2			3		1
73. Voy seguido a clases.					1	1	4
77. No dedico mucho tiempo para estudiar, debido a que realizo otras actividades			1	3	1		1
80. No tengo mucho tiempo para revisar mis apuntes o las lecturas antes de un examen	1		3	2			

Generalmente los estudiantes estudian en un lugar donde se pueden concentrar, regulan su tiempo de estudio dándole un buen uso; aunque se les hace difícil seguir la planificación de su tiempo de estudio. Tienen un lugar frecuente para estudiar; en algunos casos se aseguran de estar al día en sus responsabilidades académicas, siempre van a clases, y la mayor parte de su tiempo no lo dedican a estudiar por realizar otras actividades. No revisan sus apuntes antes de una evaluación por la falta de tiempo.

Por otra parte, algunas de las ideas planteadas por los profesores cuando se les aplicó la entrevista fueron: los estudiantes desarrollan todo por orden. Una de las manifestaciones de uno de los profesores fue:

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

“Ellos cogen todo por orden. Nunca dicen voy a dejar los difíciles al final, o voy a dejar, no nada de eso. O sea ellos no tienen una planificación como tal, ellos lo ordenan alfabéticamente primero es la del a,b,c y d”.

No distribuyen el tiempo y la organización de las actividades; al momento de presentar una evaluación no se demuestran capaces estipular los puntos difíciles para el final, y desarrollar primero los más sencillos. Uno de los profesores manifestó que los estudiantes no tienen una planificación del tiempo y del desarrollo de las actividades como tal, si los estudiantes pudieran ordenaban alfabéticamente el desarrollo de los puntos. Otra manera de ayudarles a autorregularse en el esfuerzo es los tiempos fuera, es decir cuando ya los estudiantes están moviéndose mucho y o están estresados, el profesor les dice que salgan del aula para realizar alguna tarea fuera de ella, y así cuando regrese ya estará mejor en la atención. Tres profesores plantean una misma evaluación para todos. Uno de los profesores comenta que en una evaluación, si él permite que un estudiante se pare, se acomode, haga bulla; pues estos comportamientos ayudan a desconcentrar a los demás.

De acuerdo a los resultados de los documentos y directrices institucionales, se muestra en la tabla 45 y 46 los resultados encontrados para planeación del tiempo y del esfuerzo desde la evaluación.

Tabla 45. Rejilla de análisis documental en la categoría C1. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.

Nombre del documento: PLANEACIÓN PERIÓDICA DE LA ENSEÑANZA AÑO 2014				Nombre del documento: PRUEBAS ESCRITAS			
CATEGORÍA	Frecuencia			CATEGORÍA	Frecuencia		
C. Conducta	Siempre	Algunas veces	Nunca	C. Conducta	Siempre	Algunas veces	Nunca
C1. Propone una planeación del tiempo y esfuerzo en el desarrollo de la evaluación	Un Área	Tres Áreas		C1. Propone una planeación del tiempo y esfuerzo en el desarrollo de la evaluación	Un Área	Tres Áreas	

Tabla 46. Rejilla de análisis documental categoría C1. 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		
C. Conducta	Muy presente	Regularmente presente	No presente	C. Conducta	Muy presente	Regularmente presente	No presente
C1. Propone una planeación del tiempo y esfuerzo en el desarrollo de la evaluación		X		C1. Propone una planeación del tiempo y esfuerzo en el desarrollo de la evaluación		X	

Una de las áreas siempre propone en la planeación periódica una planeación del tiempo y el esfuerzo en el desarrollo de la evaluación, tres de las áreas en algunas planeaciones lo manifestaron. De la misma manera en el diseño de las evaluaciones un área siempre lo propone, mientras que las otras tres en algunas evaluaciones lo proponen. El decreto 1290 medianamente lo plantea igual que en la guía del proceso de evaluación.

Para sintetizar este ítem, 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, siempre los estudiantes desarrollan todas las actividades por orden, es decir no distribuyen el tiempo y la organización de las actividades, al momento de presentar una evaluación. Una manera en que los profesores les ayudan a los estudiantes a autorregularse en el esfuerzo son los tiempos fuera, es decir cuando ya los estudiantes están moviéndose mucho y/o están estresados, el profesor les dice que salgan del aula para realizar alguna tarea fuera de ella, y así cuando regrese ya estará mejor en la atención. Los profesores, excepto uno, no tienen muy en cuenta los ritmos de trabajo para estos estudiantes con déficit de atención, plantean una misma evaluación para todos. Uno de los profesores comenta que en una evaluación, si él permite que un estudiante se pare, se acomode, haga bulla; pues estos comportamientos ayudan a desconcentrar a los demás; por lo tanto en la medida en que se haga flexible la distribución del tiempo y el esfuerzo, para el profesor puede parecer una docilidad en sus estrategias de enseñanza. Desde los documentos, en el decreto 1290 medianamente plantean una planeación del tiempo y el esfuerzo para desarrollar las actividades propuestas en la evaluación; al

igual que en el diseño de las evaluaciones y las planeaciones periódicas; solo una de las cuatros áreas cumple con esto siempre.

4.3.2 Auto observación de la conducta:

Los estudiantes reportan la aplicación de conocimientos previos a nuevas situaciones para resolver problemas, tomar una decisión o hacer autoevaluación de manera crítica con respecto a su toma de decisiones y su conducta (Pintrich P. R., 2000b). En esta categoría, para iniciar con los resultados dados en el cuestionario MSLQ (Tabla 47).

Tabla 47. Cuestionario MSLQ. Estrategias de manejo de recursos: tiempo y ambiente de estudio categoría C2.

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
10mo factor: <i>Estrategias cognitivas y metacognitivas: pensamiento crítico</i>								
"Grado en que los estudiantes reportan la aplicación de conocimientos previos a nuevas situaciones para resolver problemas, tomar una decisión, o hacer evaluaciones críticas con respecto a las normas de excelencia"								
38.	Cuestiono las cosas que escucho o leo en clases para decidir si son indiscutibles.	1				3	2	
47.	Evaluó las teorías, interpretaciones o conclusiones presentadas en clases o en una lectura, para decidir si es un buen material.	1		2	1	1	1	
51.	Tomo los temas de las clases como punto de partida para tratar de desarrollar mis propias ideas al respecto.	1		2			3	
66.	Relaciono lo que estoy aprendiendo en clases con ideas propias.	1				1	1	3
71.	Cuando leo o escucho una afirmación o conclusión en clases, pienso en las alternativas posibles.	1		1	1	2	1	

Estos estudiantes cuestionan las cosas que escuchan, para luego tomar decisiones o discutir las; regularmente evalúan las interpretaciones o conclusiones dadas en clase para decidir si es un buen material o no. Realizan una relación del aprendizaje nuevo con ideas propias. Difícilmente estos estudiantes no plantean alternativas posibles sobre una afirmación o conclusión dada en clases.

En las respuestas dadas por los profesores desde la entrevista aplicada respondieron que si el estudiante sabe resolver un problema en el que incluya operaciones básicas, el profesor ya vio que el estudiante evolucionó; incluso hablando con el estudiante, el profesor se puede dar cuenta que

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

con esa evaluación el proceso fue bueno o no, es decir que el estudiante sea capaz de expresar porque 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. Uno de los profesores manifestó lo siguiente:

“Pero con ellos yo les pregunto qué se acuerda de este tema puntualmente. Qué le gustó de este tema. Entonces a través de estas dos preguntas qué se acuerda y qué le gustó yo puedo evidenciar él realmente qué tanto me presto atención en ese momento, entonces de esa forma lo hago”.

De acuerdo a los resultados de los documentos y directrices institucionales, se muestra en la tabla 48 y 49 los resultados encontrados para planeación del tiempo y del esfuerzo desde la evaluación.

Tabla 48. Rejilla de análisis documental en la categoría C2. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.

Nombre del documento: PLANEACIÓN PERIÓDICA DE LA ENSEÑANZA AÑO 2014				Nombre del documento: PRUEBAS ESCRITAS			
CATEGORÍA	Frecuencia			CATEGORÍA	Frecuencia		
C. Conducta	Siempre	Algunas veces	Nunca	C. Conducta	Siempre	Algunas veces	Nunca
C2. Propone una autoevaluación de la conducta	Un Área	Un Área	Dos Áreas	C2. Propone una autoevaluación de la conducta		Un Área	Tres Áreas

Tabla 49. Rejilla de análisis documental categoría C2. 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		
C. Conducta	Muy presente	Regularmente	No	C. Conducta	Muy presente	Regularmente	No
		presente	presente			presente	presente
C2. Propone una autoevaluación de la conducta			X	C2. Propone una autoevaluación de la conducta			X

De acuerdo a los datos mostrados en las tablas anteriores, ni el decreto 1290 y la guía del proceso de evaluación institucional proponen una autoevaluación de la conducta. Tres áreas en el diseño de sus evaluaciones nunca lo propusieron y una en algunas evaluaciones lo estipuló. Desde

la planeación periódica una de las áreas siempre lo propone, mientras que otras dos nunca lo propusieron.

Como síntesis para esta categoría, los estudiantes plantean las siguientes estrategias como cuestionar las ideas que escuchan, para luego tomar decisiones o discutirlos; regularmente evalúan las interpretaciones o conclusiones dadas en clase para decidir si es un buen material o no. Difícilmente estos estudiantes no plantean alternativas posibles sobre una afirmación o conclusión dada en clase. Por consiguiente se puede evidenciar que los estudiantes hacen medianamente una autoobservación de la conducta; sin embargo desde los profesores el planteamiento lo hacen a partir del resultado de la evaluación, si el profesor ya vio que el estudiante puede dar cuenta que con esa evaluación el proceso fue bueno o no, es decir que el estudiante sea capaz de expresar porque 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 autoobservación de la conducta. Desde las directrices institucionales y los documentos como las evaluaciones y las planeaciones, se plantean de manera irregular actividades para que el estudiante pueda hacer una autoobservación de la conducta; mientras que en el decreto 1290 no lo tiene contemplado como tal.

4.3.3 Conciencia y monitoreo del esfuerzo, uso del tiempo y necesidad de ayuda:

Todas aquellas actividades que buscan alcanzar una meta de aprendizaje mediante modalidades grupales, permite al estudiante aclarar, comprender, concluir e integrar material de estudio (Pintrich P. R., 2000b). Para esta categoría se inicia con los resultados encontrados en los estudiantes al aplicar el cuestionario MSLQ (Tabla 50).

Tabla 50. Cuestionario MSLQ. Manejo de recursos: aprendizaje entre pares categoría C3.

CUESTIONARIO MSLQ							
14vo factor: <i>Manejo de recursos: aprendizaje entre pares</i>	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
<i>Todas aquellas actividades que buscan alcanzar una meta de aprendizaje mediante modalidades grupales. Permite al estudiante aclarar, comprender, concluir e integrar material de estudio.</i>							
34. Cuando estudio para las clases, habitualmente trato de explicarle el contenido a un compañero o amigo.				1	2	2	1
45. Trabajo con mis compañeros de clase para completar las tareas.			1		2	2	1

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

50. Cuando estudio, usualmente dejo tiempo para discutir el contenido de la clase con un grupo de compañeros	1	1		2	1	1	
--	---	---	--	---	---	---	--

Estos estudiantes cuando estudian para las clases, habitualmente tratan de explicarle el contenido a un compañero o amigo, trabajan con sus compañeros de clase para completar las tareas, cuando estudian no dejan usualmente tiempo para discutir el contenido de la clase con un grupo de compañeros.

En los comentarios dados por los profesores expresan que el lenguaje que tienen los estudiantes entre ellos mismos es más familiar que el lenguaje que tiene el profesor. Uno de ellos manifestó lo siguiente:

“Siento que en muchas ocasiones le entienden más al compañero que al profesor”.

Muchas veces el adulto maneja conceptos que de pronto para los estudiantes no son claros, pero mientras los compañeros han asimilado el conocimiento y el proceso entonces les da de una forma tan natural el contarle y el hacer que el otro le entienda, le perciba en el mismo lenguaje que el estudiante está manejando, fue algunas de las ideas que dos profesores expresaron. Uno de los profesores expresó lo siguiente:

“A veces, incluso, les busco monitores que les ayuden en la clase y que les orienten cómo hacer. A veces cuando hacen trabajitos en parejas intencionalmente lo pongo con uno que lo pueda ayudar, a regularse primero, y a entender, un poquito, aquella dificultad que tiene”.

Les busca monitores para que le ayuden en la clase y les orienten cómo hacer las actividades especialmente a los estudiantes con déficit de atención. Uno de los profesores comenta que a veces cuando hacen trabajos en parejas, intencionalmente los pone con uno que lo pueda ayudar, a regularse primero, y a entender, un poco aquella dificultad que tiene.

De acuerdo a los resultados de los documentos y directrices institucionales, se muestra en la tabla 51 y 52 los resultados encontrados para conciencia y monitoreo del esfuerzo, uso del tiempo y necesidad de ayuda desde la evaluación.

Tabla 51. Rejilla de análisis documental en la categoría C3. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.

Nombre del documento: PLANEACIÓN PERIÓDICA DE LA ENSEÑANZA AÑO 2014				Nombre del documento: PRUEBAS ESCRITAS			
CATEGORÍA	Frecuencia			CATEGORÍA	Frecuencia		
C. Conducta	Siempre	Algunas veces	Nunca	C. Conducta	Siempre	Algunas veces	Nunca
C3. Controla o monitorea el esfuerzo, el uso del tiempo y la necesidad de ayuda en el desarrollo de la evaluación	Dos Áreas	Un Área	Un Área	C3. Controla o monitorea el esfuerzo, el uso del tiempo y la necesidad de ayuda en el desarrollo de la evaluación		Tres Áreas	Un Área

Tabla 52. Rejilla de análisis documental categoría C3. 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		
C. Conducta	Muy presente	Regularmente presente	No presente	C. Conducta	Muy presente	Regularmente presente	No presente
C3. Propone un control o monitoreo del esfuerzo, el uso del tiempo y la necesidad de ayuda en el desarrollo de la evaluación	X			C3. Propone un control o monitoreo del esfuerzo, el uso del tiempo y la necesidad de ayuda en el desarrollo de la evaluación		X	

Con relación a los resultados expuestos en las tablas anteriores, en el decreto 1290 siempre propone un control o monitoreo del esfuerzo, el uso del tiempo y la necesidad de ayuda en el desarrollo de la evaluación, en la guía del proceso de evaluación institucional medianamente lo manifiesta. Una de las áreas en el diseño de las evaluaciones nunca lo manifiesta, mientras que las otras tres lo hacen en algunas de las evaluaciones. En la planeación periódica una de las áreas nunca lo propone, otras dos áreas lo hacen siempre.

A manera de síntesis para esta categoría, por parte de los estudiantes es importante explicarle el contenido a un compañero o amigo, pues consideran que así pueden entender mejor lo que le enseñan. Trabajan con sus compañeros de clase para completar las tareas, y cuando estudian no

dejan espacios para discutir el contenido de la clase con alguno de sus compañeros. Desde los profesores el lenguaje que tienen los estudiantes entre ellos mismos es más familiar que el lenguaje que tiene el profesor. Muchas veces el adulto maneja conceptos que de pronto para los estudiantes no son claros, pero mientras los compañeros han asimilado el conocimiento y el proceso entonces les da de una forma tan natural el contarle y el hacer que el otro le entienda, le perciba en el mismo lenguaje que el estudiante está manejando. Todo esto se un poco reflejado desde el decreto 1290 que lo tiene estipulado el monitoreo del esfuerzo, el uso del tiempo y la necesidad de ayuda en el desarrollo de la evaluación, mientras que en la guía del proceso de evaluación institucional, las planeaciones y las evaluaciones medianamente se manifiesta.

4.3.4 Control del nivel de persistencia o rendirse y pedir ayuda:

Monitorear y controlar su rendimiento y atención, para desarrollar y finalizar actividades, incluso bajo la presencia de distractores o tareas poco interesantes; les permite la regulación del propio esfuerzo para así asegurar el logro de las metas de aprendizaje y el uso continuo de estrategias efectivas de aprendizaje (Pintrich P. R., 2000b). Para esta categoría, en los estudiantes se muestra las respuestas dadas en el cuestionario MSLQ (Tabla 53).

Tabla 53. Cuestionario MSLQ. Estrategias de manejo de los recursos: regulación del esfuerzo categoría C4.

CUESTIONARIO MSLQ							
13mo factor: <i>Estrategias de manejo de los recursos: regulación del esfuerzo</i>	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
<i>Monitorear y controlar su rendimiento y atención, para desarrollar y finalizar actividades, incluso bajo la presencia de distractores o tareas poco interesantes. La regulación del propio esfuerzo asegura el logro de las metas de aprendizaje y el uso continuo de estrategias efectivas de aprendizaje.</i>							
37. Cuando estudio me siento desganado o aburrido, rindiéndome antes de terminar lo que había planificado.		1	2	1	1		1
48. Trabajo fuertemente para hacerlo bien en las clases, incluso si no me gusta lo que estoy haciendo.			1	1	2	1	1
60. Cuando el trabajo de la clase es difícil, me rindo o sólo estudio las partes fáciles		4		1	1		
74. Realizó mis actividades académicas hasta culminarlas, incluso si estas son aburridas o poco interesantes.		1			3	2	

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

De acuerdo a la tabla anterior, los estudiantes en su mayoría cuando estudian se sienten regularmente desganados, rindiéndose antes de terminar lo que habían planificado, se esfuerzan por hacer bien las cosas aun cuando no le gusten. No identifican si asimilar solamente lo más fácil o lo difícil al momento de estudiar; procuran realizar sus actividades académicas hasta culminarlas, incluso si estas son aburridas o poco interesantes.

Para esta categoría los profesores expresaron que siempre les hace recordar lo que se hizo y siempre les llevan por delante la frase que ellos son capaces; lo de persistencia como tal lo ven cuando el estudiante hace las cosas. Alguno de los profesores para mantener el nivel de persistencia les dice expresiones tales como: “tú puedes”, “tú eres capaz”, “adelante, ánimo que nada se ha perdido y que de los errores se aprende”. Para la frustración, uno de los profesores comentó lo siguiente:

“La frustración, hacerles ver que todos nos equivocamos, que todos tenemos oportunidad de enmendar las equivocaciones, entonces, que no podemos quedarnos hundidos en los fracasos que hayamos cometido o en los momentos difíciles que pasemos. Más que todo es como en ese sentido de la auto superación”.

Les hacen ver que todos se equivocan, que todos tienen oportunidad de enmendar las equivocaciones, y que hay que salir para adelante, a algunos le va a costar mas duro, a otros no les va a costar tan duro, pero siempre todos se deben esforzar.

De acuerdo a los resultados de los documentos y directrices institucionales, se muestra en la tabla 54 y 55 los resultados encontrados para control del nivel de persistencia o rendirse y pedir ayuda desde la evaluación.

Tabla 54. Rejilla de análisis documental en la categoría C4. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.

Nombre del documento: PLANEACIÓN PERIÓDICA DE LA ENSEÑANZA AÑO 2014				Nombre del documento: PRUEBAS ESCRITAS			
CATEGORÍA	Frecuencia			CATEGORÍA	Frecuencia		
C. Conducta	Siempre	Algunas veces	Nunca	C. Conducta	Siempre	Algunas veces	Nunca
C4. Controla por medio de actividades un nivel de persistencia o rendirse al desarrollo de la evaluación		Cuatro Áreas		C4. Controla por medio de actividades un nivel de persistencia o rendirse al desarrollo de la evaluación		Cuatro Áreas	

Tabla 55. Rejilla de análisis documental categoría C4. 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		
C. Conducta	Muy presente	Regularmente presente	No presente	C. Conducta	Muy presente	Regularmente presente	No presente
C4. Propone un control del nivel de persistencia o rendirse al desarrollo de la evaluación		X		C4. Propone un control del nivel de persistencia o rendirse al desarrollo de la evaluación			X

Las cuatro áreas académicas plantean el control del nivel de persistencia o de rendirse en el desarrollo de actividades en la evaluación en algunas planeaciones periódicas y en el diseño de algunas evaluaciones. Desde la guía del proceso de evaluación en la institución nunca lo plantea y en el decreto 1290 medianamente se encuentra contemplado.

Como síntesis de esta categoría, los estudiantes en su mayoría cuando estudian se sienten regularmente desganados, rindiéndose antes de terminar lo que habían planificado, se esfuerzan por hacer bien las cosas aun cuando no le gusten. No saben identificar si asimilar solamente lo más fácil o lo difícil al momento de estudiar; procuran realizar sus actividades académicas hasta culminarlas, incluso si estas son aburridas o poco interesantes. De acuerdo con los profesores, siempre les hacen recordar lo que se hizo y siempre les llevan por delante la frase que ellos son capaces; lo de persistencia como tal lo ven cuando el estudiante hace las cosas. Desde las planeaciones y las evaluaciones siempre se plantean el control del nivel de persistencia y esfuerzo en el desarrollo de actividades, aunque desde el decreto 1290 y las directrices institucionales no sean tan relevantes.

4.3.5 Autoevaluación de la conducta de elección:

En esta categoría, el estudiante evalúa si ha usado el tiempo o ha ejercido el esfuerzo suficiente para el logro de su meta en relación con la tarea, de manera que puede reconsiderar una nueva planificación de su comportamiento. Para esta categoría desde el cuestionario MSLQ en algunos de sus ítems que se relacionaba con la autoevaluación de la conducta de elección, los estudiantes no mostraron que realizaban autoevaluación de la conducta escogida.

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

Por otro lado, dentro de la entrevista aplicada a los profesores, con el planteamiento de la pregunta ¿cuáles estrategias de autoevaluación de la conducta de elección, plantean en el diseño de las evaluaciones?, como respuesta dijeron:

- Si ha usado el tiempo necesario para estudiar. Tres dijeron que SI y uno dijo que NO.
- Si el esfuerzo fue suficiente para el logro de su meta. Tres dijeron que SI y uno dijo que NO.
- Si tuvo una buena planificación de sus acciones. Los cuatro profesores dijeron que SI.

De acuerdo a los resultados de los documentos y directrices institucionales, se muestra en la tabla 56 y 57 los resultados encontrados para autoevaluación de la conducta de elección desde la evaluación.

Tabla 56. Rejilla de análisis documental en la categoría C5. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.

Nombre del documento: PLANEACIÓN PERIÓDICA DE LA ENSEÑANZA AÑO 2014				Nombre del documento: PRUEBAS ESCRITAS			
CATEGORÍA	Frecuencia			CATEGORÍA	Frecuencia		
C. Conducta	Siempre	Algunas veces	Nunca	C. Conducta	Siempre	Algunas veces	Nunca
C5. Propone una autoevaluación de la conducta de elección			Cuatro Áreas	C5. Propone una autoevaluación de la conducta de elección			Cuatro Áreas

Tabla 57. Rejilla de análisis documental categoría C5. 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		
C. Conducta	Muy presente	Regularmente presente	No presente	C. Conducta	Muy presente	Regularmente presente	No presente
C5. Propone una autoevaluación de la conducta de elección			X	C5. Propone una autoevaluación de la conducta de elección			X

Ninguno de los documentos plantea una autoevaluación de la conducta escogida por el estudiante.

Como síntesis para esta categoría, los estudiantes no realizan autoevaluación de la conducta, los profesores medianamente desarrollan una autoevaluación de la conducta de elección, la que más

desarrollan va encaminada hacia la planificación de las acciones. Los documentos y directrices de evaluación tampoco proponen una autoevaluación de la conducta de elección.

4.4 CONTEXTO:

Como se mencionó en el capítulo dos, esta área del aprendizaje autorregulado se refiere a las percepciones del estudiante sobre el contexto donde se realiza el aprendizaje y de las características de la tarea, éstas repercuten en el logro de las metas y en la ejecución. Para el planteamiento de los resultados se establecieron las siguientes categorías:

4.4.1 Percepciones del clima académico, aula y tareas:

El manejo del ambiente de estudio está referido a la gestión y organización del ambiente en el cual se estudia o trabaja, medir la capacidad del estudiante para actuar sobre el medio y sobre el mismo (Pintrich P. R., 2000b). Para esta categoría, las respuestas desde el cuestionario MSLQ manifiestan lo siguiente (Tabla 58).

Tabla 58. Cuestionario MSLQ. Estrategias de manejo de los recursos: tiempo y ambiente de estudio categoría D1.

CUESTIONARIO MSLQ							
12mo factor: <i>Estrategias de manejo de recursos: tiempo y ambiente de estudio</i>	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
<i>Manipulación y manejo tanto de los tiempos como del ambiente de estudio. En el caso de la gestión del tiempo, esta actividad “implica programar, planificar y administrar el tiempo de estudio”. El ambiente de estudio se refiere a la gestión y organización del ambiente en el cual se estudia o se trabaja.</i>							
35. Generalmente, estudio en un lugar donde pueda concentrarme.				1	1	3	1
43. Hago buen uso de mi tiempo de estudio.	1				2	3	
52. Se me hace difícil seguir la planificación de mi tiempo de estudio		1			2	2	1
65. Tengo un lugar frecuente para estudiar.			2			3	1
70. Me aseguro de estar al día con mis lecturas y tareas semanalmente.		2			3		1
73. Voy seguido a clases.					1	1	4
77. No dedico mucho tiempo para estudiar, debido a que realizó otras actividades			1	3	1		1
80.No tengo mucho tiempo para revisar mis apuntes o las lecturas antes de un examen	1		3	2			

De acuerdo a la tabla del cuestionario MSLQ, estos estudiantes generalmente les gusta estudiar en un lugar donde se pueda concentrar, tienen un lugar frecuente para estudiar y en algunos casos se aseguran de estar al día en sus responsabilidades académicas, no revisan sus apuntes antes de una evaluación por la falta de tiempo.

Por otra parte, en las entrevistas aplicadas a los profesores, una de las respuestas dadas por los profesores fue:

“El salón de clases es primordial para el desarrollo del proceso no solamente de los alumnos con déficit de atención, para cualquier tipo de alumno. Simplemente que yo siento que para este tipo de alumnos el ambiente físico es algo mucho más relevante”.

Para este mismo profesor, los salones en la institución son muy desordenados con referencia a tantas cosas en las paredes. Piensan que las aulas son lo suficientemente aireadas, iluminadas. Tampoco están en un ambiente de un ruido exorbitante que no se puedan concentrar. En cuanto a la autoridad del profesor en el aula de clase en el momento de aplicar una evaluación, la mayoría se consideran exigentes, por que algunos de ellos manifiestan que los miden por resultados y el único modo que tienen para exigir es con la evaluación. Si realizan un examen oral, no se mide lo mismo que en una prueba escrita. La evaluación escrita es igual para todos. Otro de los profesores comentaba que para él es vital tener la regla clara, y que los estudiantes con déficit de atención comprenden que no pueden jugar con eso, por lo general estos estudiantes tienden a manipular en esa edad. Solo uno de los cuatro profesores evaluaba de maneras diferentes, pues era consciente que los estudiantes no tenían los mismos procesos, entonces algunos se les dificultaba y los mismos compañeros decían, bueno no importa qué pasa, el necesita la evaluación, la de él es más fácil y muchas veces a pesar de hacer evaluaciones “sencillas”, las perdían; entonces era esa pérdida donde se cuestionaba sobre lo qué pasó ahí, qué no había estudiado o de qué forma lo estaba haciendo. Uno de los profesores era exigente en el momento en calificaba la evaluación, pero en el momento en el que la estaba aplicando era flexible, pues pasaba y los animaba. Cuando veía que no arrancaban, como perdidos, entonces los aterrizaba un poco, los animaba, para que fueran capaces. Uno de los comentarios valiosos era:

“Cuando uno ve que la situación ya no se dio por su dificultad de déficit, sino porque definitivamente no quiso hacerlo, que fue una falta de voluntad total, pues entonces ahí como que sí me torno un poquito más exigente”.

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

De acuerdo a los resultados de los documentos y directrices institucionales, se muestra en la tabla 59 y 60 los resultados encontrados para autoevaluación de la conducta de elección desde la evaluación.

Tabla 59. Rejilla de análisis documental en la categoría D1. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.

Nombre del documento: PLANEACIÓN PERIÓDICA DE LA ENSEÑANZA AÑO 2014				Nombre del documento: PRUEBAS ESCRITAS			
CATEGORÍA	Frecuencia			CATEGORÍA	Frecuencia		
D. Contexto	Siempre	Algunas veces	Nunca	D. Contexto	Siempre	Algunas veces	Nunca
D1. Propone diferente ámbitos o ambientes para desarrollar la evaluación	Un Área	Dos Áreas	Un Área	D1. Propone diferente ámbitos o ambientes para desarrollar la evaluación	Un Área	Tres Áreas	

Tabla 60. Rejilla de análisis documental categoría D1. 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		
D. Contexto	Muy presente	Regularmente presente	No presente	D. Contexto	Muy presente	Regularmente presente	No presente
D1. Propone diferente ámbitos o ambientes para desarrollar la evaluación			X	D1. Propone diferente ámbitos o ambientes para desarrollar la evaluación		X	

Un área siempre propone diferentes contextos para desarrollar la evaluación desde el diseño de la evaluación y desde la planeación. Otra área nunca lo propone desde la planeación; aunque desde el diseño de las evaluaciones en algunas lo estipule. El decreto 1290 no propone cambiar contextos para desarrollar las evaluaciones y la guía del proceso de evaluación regularmente lo manifiesta.

A manera de síntesis para esta categoría, estos 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 profesores comentan 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. Afirman que los salones en la institución son muy desordenados con referencia a tantas cosas en las paredes. Piensan que las aulas son lo suficientemente aireadas e iluminadas. Además que pueden lograr un nivel de silencio que les permita concentrarse. En los profesores, es importante el manejo de autoridad en el aula de clase para el momento de aplicar una evaluación, es de ahí que la mayoría se consideran exigentes, por que algunos de ellos manifiestan que los miden por resultados y el único modo que tienen para exigir es con la evaluación. Por lo tanto, la evaluación puede ser usada como un mecanismo para generar orden y silencio, un mecanismo de autoridad. Se puede percibir en las respuestas de algunos profesores que si realizan un examen oral, no se mide lo mismo que en una prueba escrita; además pueden perder la autoridad dentro del aula. La propuesta de evaluación escrita es igual para todos, no se miran en algunos casos los niveles de dificultad, como es el caso de los estudiantes con déficit de atención. Solo uno de los cuatro profesores evaluaba de maneras diferentes, pues era consciente que los estudiantes no tenían los mismos procesos, entonces algunos se les dificultaba y a pesar de que las realizaba de manera sencilla “fácil”, alguno de estos estudiantes la perdían. Alguno de los profesores comentó: “Cuando uno ve que la situación ya no se dio por su dificultad de déficit, sino porque definitivamente no quiso hacerlo, que fue una falta de voluntad total, pues entonces ahí como que sí me torno un poquito más exigente”. En cuanto a lo propuesto en los documentos con referencia a las modificaciones de los contextos, en algunas planeaciones y evaluaciones se proponen cambiar del contexto de aula, aunque desde el decreto 1290 y las directrices institucionales no lo estipules tan explícitamente.

4.4.2 Análisis del contexto de aprendizaje:

Esta categoría se refiere a la capacidad del estudiante para actuar sobre el medio y sobre el mismo, con el fin de mejorar y potenciar las condiciones de estudio y logro de tareas o resultados. Esto implica que el estudiante sea activo y capaz de utilizar de modo adecuado los recursos presentes en su contexto para mejorar o completar la tarea (Pintrich P. R., 2000b). Para iniciar con los resultados de los estudiantes de acuerdo a sus respuestas en el cuestionario MSLQ (Tabla 61).

Tabla 61. Cuestionario MSLQ. Estrategias de manejo de los recursos: tiempo y ambiente de estudio categoría D2.

CUESTIONARIO MSLQ							
12mo factor: <i>Estrategias de manejo de recursos: tiempo y ambiente de estudio</i>							
<i>Manipulación y manejo tanto de los tiempos como del ambiente de estudio. En el caso de la gestión del tiempo, esta actividad “implica programar, planificar y administrar el tiempo de estudio”. El ambiente de estudio se refiere a la gestión y organización del ambiente en el cual se estudia o se trabaja.</i>							
	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
35. Generalmente, estudio en un lugar donde pueda concentrarme.				1	1	3	1
43. Hago buen uso de mi tiempo de estudio.	1				2	3	
52. Se me hace difícil seguir la planificación de mi tiempo de estudio		1			2	2	1
65. Tengo un lugar frecuente para estudiar.			2			3	1
70. Me aseguro de estar al día con mis lecturas y tareas semanalmente.		2			3		1
73. Voy seguido a clases.					1	1	4
77. No dedico mucho tiempo para estudiar, debido a que realizó otras actividades			1	3	1		1
80.No tengo mucho tiempo para revisar mis apuntes o las lecturas antes de un examen	1		3	2			

De acuerdo a esto, los estudiantes generalmente estudian en un lugar donde se pueden concentrar, regulan su tiempo de estudio dándole un buen uso; tratan de identificar los distractores, aunque no son conscientes en cuanto al manejo apropiado de estos mismos.

Para los profesores en una evaluación es difícil dejar que el estudiante modifique sus condiciones físicas. Para uno de los profesores solamente el único momento en el que se pueden modificar lo planteado para una evaluación es cuando el profesor le propone al estudiante que él mismo genere un punto o actividad dentro de la evaluación. Para otro profesor era importante dejar que el estudiante elabore libremente algo, de tal forma no estuviera la presión de la pregunta que el profesor le había generado tan cuadriculada o tan estructurada, sino que él mismo tuviera la posibilidad de contar de lo que sabía, de lo que estudiaba, del mismo hecho de poder decir lo que había aprendido. Uno de los profesores manifestó lo siguiente:

“Especialmente en la forma de preguntar, hay veces que uno solamente, se casa con un tipo de preguntas, entonces ellos le dicen venga profe, no necesariamente que sea de esta forma, usted nos puede preguntar de muchas, o sea emparejamiento, completar, relaciones, teniendo en cuenta sus

pre saberes o esos saberes que nosotros ya tenemos podamos dar solución a esos mismos problemas”.

Este profesor reconoce que la forma de preguntar, hay veces que se casa con un tipo de preguntas, poco flexibles en el momento de modificarlas o acondicionarlas según el contexto.

De acuerdo a los resultados de los documentos y directrices institucionales, se muestra en la tabla 62 y 63 los resultados encontrados para análisis del contexto de aprendizaje desde la evaluación.

Tabla 62. Rejilla de análisis documental en la categoría D2. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.

Nombre del documento: PLANEACIÓN PERIÓDICA DE LA ENSEÑANZA AÑO 2014				Nombre del documento: PRUEBAS ESCRITAS			
CATEGORÍA		Frecuencia		CATEGORÍA		Frecuencia	
D. Contexto	Siempre	Algunas veces	Nunca	D. Contexto	Siempre	Algunas veces	Nunca
D2. Propone acciones para que el estudiante analice su contexto físico de aula		Tres Áreas	Un Área	D2. Propone acciones para que el estudiante analice su contexto físico de aula		Dos Áreas	Dos Áreas

Tabla 63. Rejilla de análisis documental categoría D2. 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	
D. Contexto	Muy presente	Regularmente presente	No presente	D. Contexto	Muy presente	Regularmente presente	No presente
D2. Propone acciones para que el estudiante analice su contexto físico de aula			X	D2. Propone acciones para que el estudiante analice su contexto físico de aula			X

El decreto 1290 y la guía del proceso de evaluación institucional no proponen acciones para que el estudiante analice su contexto físico de aula para desarrollar su evaluación. En dos áreas no lo proponen desde el diseño de las evaluaciones y en las otras dos medianamente lo disponen. Desde

la planeación periódica una de las áreas nunca lo propuso, mientras que las otras tres en algunas planeaciones lo estipulan.

Para síntesis de esta categoría, los estudiantes buscan un lugar donde puedan concentrarse para estudiar. Regulan 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. Por parte de los profesores en una evaluación es difícil dejar que el estudiante modifique sus condiciones físicas. Para uno de los profesores solo deja modificar el planteamiento de alguno de los puntos de la evaluación o que proponga uno nuevo; mientras que el lugar o tiempo para la evaluación no es negociable. Para otro profesor era importante dejar que el estudiante elabore libremente algo, de tal forma no estuviera la presión de la pregunta que el profesor le había generado tan cuadrículada o tan estructurada, sino que él mismo tuviera la posibilidad de contar de lo que sabía, de lo que estudiaba, del mismo hecho de poder decir lo que había aprendido. Uno de los profesores reconoce que la forma de preguntar, hay veces que se casa con un tipo de preguntas, poco flexibles en el momento de modificarlas o acondicionarlas según el contexto. Desde los resultados en el análisis de los documentos, el decreto 1290 y las directrices institucionales no lo proponen como tal el análisis del contexto, aunque desde las planeaciones medianamente lo tienen en cuenta algunas áreas, igual en el diseño de las evaluaciones.

4.4.3 Modifica el contexto para hacerlo apropiado a su aprendizaje:

Esta categoría se refiere cuando el estudiante modifica el contexto para hacerlo más apropiado al aprendizaje eliminando o reduciendo distracciones o bien la tarea, renegociando las exigencias con el profesor o trabajando en equipo para reducir esfuerzo. Para esta categoría, en el cuestionario MSLQ se muestran las respuestas dadas por los estudiantes en el factor undécimo (Tabla 64).

Tabla 64. Cuestionario MSLQ. Estrategias cognitivas o metacognitivas: autorregulación metacognitiva categoría D3.

CUESTIONARIO MSLQ							
11mo factor: <i>Estrategias cognitivas o metacognitivas: autorregulación metacognitiva</i>	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
<i>Las actividades de regulación se refieren al “ajuste continuo de las propias actividades cognitivas” con el fin de mejorar el rendimiento al comprobar y corregir el propio comportamiento en la medida en que se avanza o no en la tarea.</i>							
33. Durante las horas de clases, a menudo olvido puntos importantes porque estoy pensando en otras cosas.					2	3	1
36. Cuando leo, formulo preguntas que me ayuden a enfocar mi lectura.	1	1	1			3	
41. Cuando me confundo con alguna lectura, vuelvo a releer el texto para intentar resolver la duda.			1		1	3	1
44. Si el tema de la clase es difícil de entender, cambio la forma de leerlo.			1	2	2	1	
54. Antes de adentrarme en el estudio de un nuevo material, le echo un vistazo general para ver cómo está organizado.	2			1	1	1	1
55. Me hago preguntas para asegurarme que entendí el material que he estado viendo en clase.	1	1			2	2	
57. Usualmente me encuentro con que he estado leyendo un texto pero no sé de qué se trata.	1			1	1		3
56. Cambio la forma en la que estudio con el fin de adaptarme a los requerimientos del curso y al estilo del profesor.			2	1		3	
61. Cuando estudio, pienso profundamente en un aspecto y decido qué es lo que debo leer, más que leerlo todo.			1	1		2	2
76. Cuando estudio determino cuáles son los conceptos que no entiendo bien.				1	3	2	
78. Cuando estudio para una evaluación establezco metas personales para dirigir mis actividades por tiempo.	1			2	2	1	
79. Si me confundo al tomar apuntes en clase, me aseguro de aclarar las dudas después.		2			1	3	

El ajuste continuo del contexto para hacerlo apropiado al proceso de aprendizaje en estos estudiantes es regular. Los estudiantes olvidan fácilmente puntos importantes por estar pensando en otras cosas; en promedio hacen cambios de estrategias para entender el tema. No manifiestan entendimiento sobre lo que es importante o no de su contexto para el proceso de aprendizaje. Regularmente realizan cambios de la forma cómo estudian para adaptarse a los requerimientos del profesor, si se confunden al tomar apuntes se aseguran de aclarar las dudas.

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

En cuanto a los profesores, para uno de ellos considera que el contexto dentro del proceso educativo, es de las partes más importante y fundamental. Alguno de los profesores pasaba por el lado del estudiante y lo tocaba en el hombro o realizaba un chasquido con los dedos, entonces inmediatamente reaccionaban y sabían lo que pasaba. También alguno de ellos manejaba el tablero para dejar escrito la información relevante y el estudiante pueda tomar el apunte. Para otro profesor lo que mantenía en su discurso a veces remontaba a los estudiantes a su realidad, lo manifestó de la siguiente manera:

“A veces lo que uno habla en la clase los remonta a ellos a su realidad, a su ambiente, y es interesante escuchar lo que está pasando, porque lo que está pasando puede decirnos la razón de sus comportamientos, de sus actitudes”.

Ese mismo profesor comentaba que era interesante escuchar lo que estaba pasando, porque lo que estaba pasando podía decir la razón de sus comportamientos, de sus actitudes.

De acuerdo a los resultados de los documentos y directrices institucionales, se muestra en la tabla 65 y 66 los resultados encontrados para modificar el contexto para hacerlo apropiado a su aprendizaje desde la evaluación.

Tabla 65. Rejilla de análisis documental en la categoría D3. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.

Nombre del documento: PLANEACIÓN PERIÓDICA DE LA ENSEÑANZA AÑO 2014				Nombre del documento: PRUEBAS ESCRITAS			
CATEGORÍA	Frecuencia			CATEGORÍA	Frecuencia		
D. Contexto	Siempre	Algunas veces	Nunca	D. Contexto	Siempre	Algunas veces	Nunca
D3. Propone acciones para que el estudiante modifique su contexto físico.		Dos Áreas	Dos Áreas	D3. Propone acciones para que el estudiante modifique su contexto físico.		Tres Áreas	Un Área

Tabla 66. Rejilla de análisis documental categoría D3. Decreto 1290 y Guía del proceso de evaluación institucional.

Nombre del documento: DECRETO 1290				Nombre del documento: GUÍA DEL PROCESO DE EVALUACIÓN			
D. Contexto	Frecuencia			D. Contexto	Frecuencia		
	Muy presente	Regularmente presente	No presente		Muy presente	Regularmente presente	No presente
D3. Propone acciones para que el estudiante modifique su contexto físico.			X	D3. Propone acciones para que el estudiante modifique su contexto físico.			X

El decreto 1290 y la guía del proceso de evaluación institucional no proponen acciones para que el estudiante modifique su contexto físico para desarrollar su evaluación. En un área no lo propone desde el diseño de las evaluaciones y en las otras tres medianamente lo disponen. Desde la planeación periódica dos de las áreas nunca lo propuso, mientras que las otras dos en algunas planeaciones lo estipulan.

A manera de síntesis, de parte de los estudiantes la dificultad por el déficit de atención no le permiten concentrarse en una sola cosa; en promedio hacen cambios de estrategias para entender el tema. Regularmente realizan cambios de la forma cómo estudian para adaptarse a los requerimientos del profesor, si se confunden al tomar apuntes se aseguran de aclarar las dudas. Aunque esto demuestra que no son tan conscientes de los ajustes que pueden hacer sobre la percepción del contexto y la realización de las tareas. Para los profesores el contexto dentro del proceso educativo, es de las partes más importante y fundamental. Algunas de las estrategias para lograr volver la atención de estos tipos de estudiantes era pasar por el lado del estudiante y tocarlo en el hombro o realizar un chasquido con los dedos, con el fin de que reaccionaran y supieran lo que estaba pasando. Otra estrategia era incorporar en el discurso la realidad de los estudiantes, su ambiente, y para los estudiantes era interesante escuchar lo que estaba pasando, porque lo que estaba pasando podía decir la razón de sus comportamientos y/o de sus actitudes. En el análisis documental, el decreto 1290 y las directrices institucionales no lo proponen, algunas áreas lo estipulan desde la planeación y ninguna desde el diseño de la evaluación.

4.4.4 Evaluación de la tarea y del contexto:

Esta categoría hace referencia cuando el estudiante distingue que es incapaz de resolver o realizar una tarea por sí solo; evaluar el desarrollo de su tarea y su contexto. Para iniciar con los estudiantes se muestran los resultados obtenidos en el cuestionario MSLQ (Tabla 67).

Tabla 67. Cuestionario MSLQ. Manejo de recursos: la búsqueda de ayuda categoría D4.

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
15vo factor: <u>Manejo de recursos: la búsqueda de ayuda</u>								
<i>Cuando el estudiante distingue que es incapaz de resolver o realizar una tarea por sí solo.</i>								
40.	Incluso si tengo problemas con las lecturas, trato de hacer el trabajo por mí mismo, sin la ayuda de nadie			3		3		
58.	Cuando no entiendo bien un concepto, consulto con el profesor.		1		1		4	
68.	Cuando no entiendo bien un concepto, consulto con un compañero de clases.					2	3	1
75.	Trato de identificar a los estudiantes de la clase a los que puedo recurrir en caso de necesitar ayuda.					1	5	

Los estudiantes si tienen problemas con las lecturas tratan de hacer el trabajo por si mismo sin la ayuda de nadie, aunque cuando ya no entienden algo consultan con su profesor, también lo consultan con un compañero de clase, pero se ve más confianza con los compañeros que con el profesor. Identifican fácilmente a los compañeros que les pueden ayudar.

En cuanto a los profesores, para este ítem se les pidió que calificaran algunas acciones que ellos emplean en el momento de evaluar; fue entonces que salieron estos resultados:

- Los organiza de manera distante el uno del otro. Dos profesores nunca lo hacen y dos siempre lo hacen.
- Elimina cualquier distractor del ambiente. Los cuatro profesores siempre lo hacen.
- Hace mediaciones y acuerdos para presentar la evaluación. Dos profesores algunas veces lo hacen y otros dos siempre lo aplican.

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

- Permite trabajo colaborativo (trabajo grupal, por parejas) dentro de la evaluación. Dos profesores algunas veces lo hacen y otros dos siempre lo hacen.
- Proporciona material de apoyo para desarrollar la evaluación. Un profesor algunas veces lo hace, uno siempre lo hace y dos profesores nunca lo hacen.
- Modifica el contexto para hacerlo apropiado a la evaluación. Tres profesores algunas veces lo hacen, un profesor siempre lo hace.
- Resuelve inquietudes antes, durante y después de la evaluación. Dos profesores siempre lo hacen y dos profesores nunca lo hacen.

De acuerdo a los resultados de los documentos y directrices institucionales, se muestra en la tabla 68 y 69 los resultados encontrados para evaluación de la tarea y del contexto desde la evaluación.

Tabla 68. Rejilla de análisis documental en la categoría D4. Planeación Periódica de la enseñanza año 2014 y pruebas escritas.

Nombre del documento: PLANEACIÓN PERIÓDICA DE LA ENSEÑANZA AÑO 2014				Nombre del documento: PRUEBAS ESCRITAS			
CATEGORÍA	Frecuencia			CATEGORÍA	Frecuencia		
D. Contexto	Siempre	Algunas veces	Nunca	D. Contexto	Siempre	Algunas veces	Nunca
D4. Propone heteroevaluación y o coevaluación de la tarea y el contexto físico		Un Área	Tres Áreas	D4. Propone heteroevaluación y o coevaluación de la tarea y el contexto físico		Dos Áreas	Dos Áreas

Tabla 69. Rejilla de análisis documental categoría D4. 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		
D. Contexto	Muy presente	Regularmente presente	No presente	D. Contexto	Muy presente	Regularmente presente	No presente
D4. Propone heteroevaluación y/o coevaluación de la tarea y el contexto físico		X		D4. Propone heteroevaluación y/o coevaluación de la tarea y el contexto físico			X

La guía del proceso de evaluación no propone la heteroevaluación y la coevaluación de la tarea, el decreto 1290 medianamente lo menciona; en el diseño de las evaluaciones dos áreas lo proponen y las otras dos no, en la planeación periódica tres áreas no lo contemplan.

Como síntesis de esta categoría, cuando el estudiante distingue que es incapaz de resolver o realizar una tarea por sí solo, eso le permite evaluar el desarrollo de su tarea y su contexto. Los estudiantes si tienen alguna dificultad en la realización de algún trabajo, consultan con su profesor o con un compañero de clase; aunque se sienten con más confianza con los compañeros que con el profesor. Para esto los profesores plantean algunas estrategias que pueden en algunos casos permitirles mejorar su contexto y en otros desmejorar académicamente. Las estrategias en las prácticas de evaluación son: organizarlos de manera distante el uno del otro, eliminar cualquier distractor del ambiente, hacer mediaciones y acuerdos para presentar la evaluación, permitir trabajo colaborativo (trabajo grupal, por parejas) dentro de la evaluación (algunas veces), proporcionar material de apoyo para desarrollar la evaluación (algunas veces), modificar el contexto para hacerlo apropiado a la evaluación y resolver inquietudes antes, durante y después de la evaluación (algunas veces). Dentro de los documentos, la guía del proceso de evaluación no propone la heteroevaluación y la coevaluación de la tarea, el decreto 1290 medianamente lo menciona, y en el diseño de las evaluaciones y las planeaciones periódicas algunas lo contemplan.

4.5 Confiabilidad y validez

En general, se puede concluir que la investigación en lo relacionado con la información recolectada presenta validez interna y externa dado que los instrumentos fueron objeto de una construcción y aplicación cuidadosa y coherente siguiendo pasos sistemáticos acorde a los problemas de investigación y los objetivos que se plantearon.

En cuanto a la entrevista aplicada se sometió a validez interna iniciando con elaboración de las preguntas teniendo en cuenta el problema de investigación y los objetivos, la teoría y estudios previos. Una vez configuradas las preguntas fueron sometidas a validez externa mediante un prueba piloto aplicada a dos docentes que no forman parte de la muestra. Con las observaciones realizadas a las preguntas iniciales se suprimieron algunas y se delimitaron para dar una mejor estructura.

Capítulo 5. Conclusiones

En este capítulo se presentan las conclusiones a las que se llegaron con el proceso de investigación sobre los elementos de la evaluación que posibiliten la autorregulación del aprendizaje en estudiantes con déficit de atención del grado séptimo de la básica secundaria. Se inicia con la profundización en los hallazgos y conclusiones sobre los objetivos que se plantearon y se termina con una serie de sugerencias para estudios futuros y recomendaciones sobre el tema investigado.

5.1 Resumen de hallazgos y conclusiones

A continuación se mencionan cada una de las categorías Cognición, Motivación/Afectiva, Conducta y Contexto, establecidas para hacer el análisis de los elementos en la evaluación que posibiliten la autorregulación del aprendizaje en estudiantes con déficit de atención; además se describen las principales características que resultan en los estudiantes del grado séptimo del año 2014, los profesores de las áreas de Ciencias sociales, Matemáticas, Lengua Castellana y Ciencias Naturales del grado séptimo año 2014 y las directrices institucionales sobre el proceso de evaluación.

De esta manera cabe mencionar que se alcanzaron las expectativas del estudio puesto que se cumplieron los objetivos trazados y se logró dar respuesta a la pregunta 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?

En lo cognitivo:

La planificación en el ámbito cognitivo implica establecer metas concretas que guíen la cognición, para lo cual el estudiante debe recordar o activar saberes que tenga acerca del contenido a trabajar y la tarea a desarrollar (Pintrich P. , 2000) El proceso de fijar metas es uno de los más importantes en el aprendizaje autorregulado, pues fija el camino a seguir a lo largo del proceso. Por consiguiente el establecimiento de metas no se establece en un común acuerdo entre los profesores,

colegio y estudiantes (véase tablas 3, 4,5 y 6). Cada uno establece sus metas de manera independiente. Por lo tanto, si existiera una interrelación entre los tres favorecería el proceso de autorregulación para ayudar al estudiante a protegerse de otras metas menores que se le suelen presentar, de gratificación inmediata y más fácil de conseguir y/o más atractivas, y dirigir todos sus esfuerzos hacia la meta final inicialmente establecida.

En lo referente a la activación de pre saberes y conocimiento metacognitivo, según Ausubel (2000), el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que ya sabe el aprendiz. Para él, aprendizaje significa organización e integración del nuevo material en la estructura cognitiva. Estos estudiantes no son conscientes de su propia cognición, pues no hacen revisión cognitiva, sino más bien esperan qué determina la calificación de la evaluación (véase tabla 7). Por otro lado, hay una coherencia en lo planeado y lo desarrollado por los profesores en cuanto a la activación de pre saberes; planteado como una contextualización o introducción al nuevo saber. Finalmente, hace falta que el estudiante desarrolle mecanismos como las autoinstrucciones o los juicios de aprendizaje (Pintrich P. , 2000), que le permitan tomar conciencia del grado de eficacia en el desarrollo de actividades en la evaluación.

Desde el monitoreo del proceso de aprendizaje los profesores y las directrices institucionales tienen una coherencia frente al proceso que llevan a cabo, mantienen una vigilancia sobre las discrepancias entre las metas establecidas y los progresos de los estudiantes (véase tablas 11 y 12); aunque desde los estudiantes hace falta que el estudiante sea consciente de modificar algún aspecto de su propio proceso de aprendizaje. Así el estudiante podría recurrir a una estrategia diferente a la planificada, cambiar la velocidad de repasar o estudiar, buscar estrategias alternativas.

En cuanto a la selección de estrategias cognitivas y la adaptación de estas al proceso de evaluación, se hace notoria, que no hay un entendimiento de parte de los profesores y estudiantes sobre la adaptación según el progreso del desempeño académico y el proceso de aprendizaje (véase tablas 13,14 y 15). 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).

Finalmente en la autoevaluación del desempeño el estudiante debe juzgar y valorar su logro y el proceso llevado a cabo; es entonces donde no hay una correlación entre lo planeado por los profesores y lo propuesto por las directrices y el decreto 1290 (véase tablas 16, 17 y 18), y el papel que juega el estudiante en este ítem que permite demarcar según P. Pintrich (2000b) la valoración cognitiva en su posterior conducta de aprendizaje.

En la motivación/afectiva:

La autorregulación de la motivación/afectiva, además de afectar al nivel de interés y motivación intrínseca del estudiantes, también la percepción de los requisitos de la tarea generará unas expectativas de resultados y de eficacia en el estudiante (Rodríguez Fuentes, 2009). La planificación cognitiva del aprendizaje a la que se hacía referencia en la conclusión de la cognición, está determinada por la creencia del estudiante en su capacidad para hacer las tareas, por el interés, importancia y utilidad generado por el estudiante a la tarea, además de las reacciones emocionales que el estudiante experimenta al afrontar la tarea, componente afectivo de la motivación (Pintrich, Smith, García, & McKeachie, 1991). 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 (véase tablas 19 y 22). Y es ahí donde 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.

Dado que un complejo conjunto de creencias y afectos deben ser gestionados a las tareas y demandas contextuales, 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). Además 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 al que le llegan las afecciones es al estudiante (véase tabla 23).

En este contexto según Zimmerman (2000) es necesario establecer la fase en la que se integran los procesos de autocontrol y autoobservación, entendidos como la función central en el aprendizaje autorregulado al permitir expresar la perseverancia y el esfuerzo del estudiante en el proceso de aprendizaje. De acuerdo a los resultados académicos y lo mostrado desde el cuestionario MSLQ en el quinto factor, aplicado a los estudiantes, ellos muestran una confianza en el éxito de sus evaluaciones por el dominio de sus habilidades enseñadas en clase, incluso en aquellas de mayor dificultad; es decir las estimaciones y reacciones emocionales desencadenan juicios sobre la autoeficacia en relación a los requisitos que se planteen en la evaluación, los cuales pueden tener una influencia positiva o negativa en el estudiante, llevándolo a unas expectativas motivacionales en futuras tareas de aprendizaje (McCombs, 1988). 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. Cuando el estudiante no entiende los temas más difíciles, se muestran algo inseguros debido a una apreciación impositiva de sus propias habilidades.

Cuando los estudiantes tienen una percepción de facilidad en el aprendizaje de los temas, se muestran con mayor confianza en el éxito de las clases y en el dominio de las habilidades enseñadas en clase; es así como al finalizar un aprendizaje el estudiante enjuicia y reacciona frente a los resultados obtenidos (Zimmerman B. J., 2000). Además esa percepción de satisfacción o insatisfacción del estudiante lleva implícita la probabilidad de que el aprendiz tienda a realizar aquel tipo de tareas o evaluaciones que le satisfagan y evitar aquellas que le generen insatisfacción.

Por consiguiente, cuando el estudiante sea autorregulado intentará dirigir, controlar y regular tanto su dimensión cognitiva, con diversas estrategias cognitivas y metacognitivas para autorregular su aprendizaje, como también en su dimensión afectivo-motivacional, que lleva al estudiante a que emplee una manera de controlar y regular su motivación y su afecto en el proceso de aprendizaje (véase tabla 37).

En la conducta:

Al referirse a la autorregulación de la conducta (Pintrich, 2000b), se trata de examinar el esfuerzo del estudiante para gestionar su conducta en función del entorno académico, como el tiempo de estudio o la ayuda de otros (Rodríguez Fuentes, 2009). Es así como 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 (véase tabla 43). Puede ser posible por eso, que para los profesores, los estudiantes siempre desarrollen todas las actividades por orden, es decir no distribuyen el tiempo y la organización de las actividades al momento de presentar una evaluación. Algunas veces plantean las siguientes estrategias como cuestionar las ideas que escuchan, para luego tomar decisiones o discutir las; regularmente evalúan las interpretaciones o conclusiones dadas en clase para decidir si es un buen material o no (véase tabla 46). Para estos estudiantes es importante explicarle el contenido a un compañero o amigo, pues consideran que así pueden entender mejor lo que le enseñan. Trabajan con sus compañeros de clase para completar las tareas, y cuando estudian no dejan espacios para discutir el contenido de la clase con alguno de sus compañeros. En su mayoría cuando estudian se sienten regularmente desgastados, rindiéndose antes de terminar lo que habían planificado, se esfuerzan por hacer bien las cosas aun cuando no le gusten. No saben identificar si asimilar solamente lo más fácil o lo difícil al momento de estudiar; procuran realizar sus actividades académicas hasta culminarlas, incluso si estas son aburridas o poco interesantes. No realizan autoevaluación de la conducta.

Una manera en que los profesores les ayudan a los estudiantes a autorregularse en el esfuerzo son los tiempos fuera, es decir cuando ya los estudiantes están moviéndose mucho y/o están estresados, el profesor les dice que salgan del aula para realizar alguna tarea fuera de ella, y así cuando regrese ya estará mejor en la atención. Se puede evidenciar que los estudiantes hacen medianamente una autoobservación de la conducta (Pintrich, 2000b); sin embargo desde los profesores el planteamiento lo hacen a partir del resultado de la evaluación (véase tabla 52), si el profesor ya vio que el estudiante puede dar cuenta que con esa evaluación el proceso fue bueno o no, es decir que el estudiante sea capaz de expresar porque 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 autoobservación de la conducta. Los profesores, excepto uno, no tienen muy en cuenta los ritmos de trabajo para estos estudiantes con déficit de atención, plantean una misma evaluación para todos. Uno de los profesores comenta que en una evaluación, si él permite que un estudiante se pare, se acomode, haga bulla; pues estos comportamientos ayudan a desconcentrar a los demás; por lo tanto en la

medida en que se haga flexible la distribución del tiempo y el esfuerzo, para el profesor puede parecer una docilidad en sus estrategias de enseñanza. Aunque los profesores permiten que entre los estudiantes, se apoyen en el proceso académico; proponen monitores que ayuden a asimilar el conocimiento y el proceso de una forma natural.

Desde los documentos, en el decreto 1290 medianamente plantean una planeación del tiempo y el esfuerzo para desarrollar las actividades propuestas en la evaluación; al igual que en el diseño de las evaluaciones y las planeaciones periódicas; solo una de las cuatros áreas cumple con esto siempre. Desde las directrices institucionales y los documentos como las evaluaciones y las planeaciones, se plantean de manera irregular actividades para que el estudiante pueda hacer una autoobservación de la conducta; mientras que en el decreto 1290 no lo tiene contemplado como tal. Desde las planeaciones y las evaluaciones siempre se plantean el control del nivel de persistencia y esfuerzo en el desarrollo de actividades, aunque desde el decreto 1290 y las directrices institucionales no sean tan relevantes (véase tablas 53 y 54).

En el contexto:

La autorregulación contextual, alude a la atención que el estudiante debe prestar a la tarea y a la situación de la misma, es decir a sus cogniciones en relación a cómo deben realizarse las actividades dentro de la evaluación, a cómo se evalúan, a las normas y el clima del aula (Rodríguez Fuentes, 2009). Para esto 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. Regulan 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 (véase tabla 57). En algunos casos, la dificultad por el déficit de atención no le permiten concentrarse en una sola cosa; en promedio hacen cambios de estrategias para entender el tema (véase tabla 60); y regularmente realizan cambios de la forma cómo estudian para adaptarse a los requerimientos del profesor, si se confunden al tomar apuntes se aseguran de aclarar las dudas. Aunque esto demuestra que no son tan conscientes de los ajustes que pueden hacer sobre la percepción del contexto y la realización de las tareas (véase tabla 63). Para esto los profesores comentan 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. Afirman que los salones en la institución son muy desordenados con

referencia a tantas cosas en las paredes. Esto puede generar en el estudiante distracción de manera inconsciente. El espacio de estudio les permite lograr un nivel de silencio para poder concentrarse. Por otro lado 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, es de ahí que la mayoría se consideran exigentes, por que algunos de ellos manifiestan que los miden por resultados y el único modo que tienen para exigir es con la evaluación. Por lo tanto, la evaluación puede ser usada como un mecanismo para generar orden y silencio, un mecanismo de autoridad. De ahí, que la evaluación pueda generar temor y/o miedo, y se establezca psicorrígida. Se puede percibir en las respuestas de algunos profesores que si realizan un examen oral, no se mide lo mismo que en una prueba escrita; además pueden perder la autoridad dentro del aula.

La propuesta de evaluación escrita es igual para todos, no se miran en algunos casos los niveles de dificultad, como es el caso de los estudiantes con déficit de atención. Solo uno de los cuatro profesores evaluaba de maneras diferentes, pues era consciente que los estudiantes no tenían los mismos procesos, entonces algunos se les dificultaba y a pesar de que las realizaba de manera sencilla “fácil”, alguno de estos estudiantes la perdían. Aquí 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 desimplicación cognitiva y conductual (Pintrich P. , 2000). Alguno de los profesores comentó: “Cuando uno ve que la situación ya no se dio por su dificultad de déficit, sino porque definitivamente no quiso hacerlo, que fue una falta de voluntad total, pues entonces ahí como que sí me torno un poquito más exigente”. Es de esa manera, como los profesores regulan su enseñanza, aunque resulta totalmente subjetiva, sin recibir los aportes que los estudiantes le puedan realizar.

La etapa de valoración debe contribuir a la reflexión del individuo en torno al tiempo y al esfuerzo cognitivo y motivacional, sin la confusión de la comodidad y el disfrute en la realización de la evaluación; es así que los profesores consideran difícil dejar que el estudiante modifique sus condiciones físicas. Para uno de los profesores solo deja modificar el planteamiento de alguno de los puntos de la evaluación o que proponga uno nuevo; mientras que el lugar o tiempo para la evaluación no es negociable. Para otro profesor era importante dejar que el estudiante elabore libremente algo, de tal forma no estuviera la presión de la pregunta que el profesor le había

generado tan cuadrículada o tan estructurada, sino que él mismo tuviera la posibilidad de contar de lo que sabía, de lo que estudiaba, del mismo hecho de poder decir lo que había aprendido.

En cuanto a lo propuesto en los documentos con referencia a las modificaciones de los contextos, en algunas planeaciones y evaluaciones se proponen cambiar del contexto de aula, aunque desde el decreto 1290 y las directrices institucionales no lo estipulen tan explícitamente. Es posible que en el estudiante no ayude a generar procesos de autorregulación; de ahí que cuando el estudiante distingue que es incapaz de resolver o realizar una tarea por sí solo, eso le permite evaluar el desarrollo de su tarea y su contexto (véase tabla 64 y 65). Los estudiantes si tienen alguna dificultad en la realización de algún trabajo, consultan con su profesor o con un compañero de clase; aunque se sienten con más confianza con los compañeros que con el profesor. Para esto los profesores plantean algunas estrategias que pueden en algunos casos permitirles mejorar su contexto y en otros desmejorar académicamente. Algunas de estas estrategias son algo ambiguas, pues dentro de las prácticas de evaluación organizarlos de manera distante el uno del otro, resulta algo conductista, pues se tiene la creencia que el no hacerlo no permite la concentración y más aún la “copia”, como es llamado en el ámbito educativo. Por consiguiente, eliminar cualquier distractor del ambiente, hacer mediaciones y acuerdos para presentar la evaluación, permitir trabajo colaborativo (trabajo grupal, por parejas) dentro de la evaluación, proporcionar material de apoyo para desarrollar la evaluación, modificar el contexto para hacerlo apropiado a la evaluación y resolver inquietudes antes, durante y después de la evaluación, son estrategias que ayudan los procesos de autorregulación del aprendizaje (véase tabla 66). Dentro de los documentos, la guía del proceso de evaluación no propone la heteroevaluación y la coevaluación de la tarea, el decreto 1290 medianamente lo menciona, y en el diseño de las evaluaciones y las planeaciones periódicas algunas lo contemplan.

5.2 Formulación de recomendaciones

Se recomienda a los docentes y directivos de las instituciones educativas hacer una reflexión sobre las maneras cómo se abordan pedagógicamente al estudiante que presenta déficit de atención. Poder establecer un apoyo institucional en cuanto al diseño, apropiación y uso de estrategias pedagógicas que permitan un aprendizaje autorregulado en los estudiantes. Lo más importante para estos casos es que sea de forma frecuente y continua en las clases, así pueden darse mejores

resultados, además que a los docentes se les apreciarían sus prácticas educativas por mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se hace necesario que exista una interrelación entre los mecanismos de autorregulación de los estudiantes, frente a las estrategias establecidas por los profesores y las directrices de evaluación dadas en la institución educativa, para favorecer el proceso de autorregulación en pro del estudiante para protegerse de otras metas menores que se le suelen presentar, de gratificación inmediata y más fácil de conseguir y/o más atractivas, y dirigir todos sus esfuerzos hacia la meta final inicialmente establecida.

Se recomienda que el estudiante desarrolle mecanismos como las autoinstrucciones o los juicios de aprendizaje (Pintrich P. , 2000), que le permitan tomar conciencia del grado de eficacia en el desarrollo de actividades en la evaluación.

Se puede planear y/o dirigir desde lo estipulado por los profesores y las directrices institucionales, aunque es fundamental incluir la participación del estudiante para que se haga consciente de estas estrategias y poderlas adaptar según su ritmo de trabajo (Piaget, 2001).

Se recomienda para los profesores, considerar estrategias de motivación desde la evaluación, para que el estudiante le guste ser evaluado y además de esto, la evaluación les genere procesos de aprendizaje; además de evaluar con algo que el estudiante no solo le diga si él o no sabe; sino también, le pueda generar procesos de autorregulación de lo cognitivo, motivacional/afectivo, conducta y contexto.

Se recomienda realizar instrumentos de evaluación más flexibles estipulados desde las directrices del colegio. Para que exista una relación coherente entre lo que quisieran hacer los profesores y lo que realmente se desarrolla, pues en últimas es al estudiante quien le generamos el proceso autorregulador.

La institución educativa, debe establecer mecanismos pedagógicos para que el estudiante sea autorregulado y así él pueda dirigir, controlar y regular tanto su dimensión cognitiva, con diversas estrategias cognitivas y metacognitivas para autorregular su aprendizaje, como también en su

dimensión afectivo-motivacional, que lo lleva a que emplee una manera de controlar y regular su motivación y su afecto en el proceso de aprendizaje

Los profesores, deben contemplar los ritmos de trabajo para estos estudiantes con déficit de atención, pues no permite procesos de autorregulación establecer una misma evaluación para todos. Debe hacerse flexible la distribución del tiempo y el esfuerzo, para que el estudiante pueda planificar y generar adaptaciones de su tiempo y esfuerzo en el momento de desarrollar la evaluación.

Se recomienda como estrategias pedagógicas, generar espacios más flexibles de evaluación que permitan procesos de autorregulación en el estudiante, especialmente aquel que presenta déficit de atención. Estos espacios deben contar con el abordaje de los cuatro elementos analizados en esta investigación, no solo tener en cuenta los procesos cognitivos, sino además dar razón de lo emocional, la motivación, el afecto que tiene el estudiante por lo que hace y aprende; la conducta que preestablece para desarrollar alguna actividad y las modificaciones ya adecuaciones del contexto que son importante especialmente para estudiantes que se distraen con facilidad por algunas veces no identificar los elementos que no le ayudan a concentrarse para realizar la tarea estipulada.

5.3 Futuras investigaciones

Teniendo en cuenta el proceso de investigación y los resultados obtenidos, es necesario considerar para futuras investigaciones, que el abordaje pedagógico de 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.

Una de las partes débiles del estudio se relaciona con la necesidad de adelantar estudios a mayor profundidad respecto a la incidencia que puedan tener los procesos de autorregulación del aprendizaje en el desempeño académico de estudiantes con déficit de atención.

Referencias

- Álvarez Valdivia, I. M. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(19), 1007-1030.
- APA. (1994). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales 4^o edición*. Washington: APA.
- 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.
- Casanova, M. A. (1997). *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla S.A.
- Castaño, C. (2009). *WEB 2.0 El Uso de la Web en la Sociedad del Conocimiento*. Caracas.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and teacher education*, 19(1), 5-28.
- Consejo Académico. (2014). Actas de Comisión de Evaluación. Bucaramanga.
- 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*.
- Gómez, J. (2004). Desarrollo del pensamiento. *Neurociencia Cognitiva y Educación*, 74.
- González, E. (2006). Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad en el salón de clases. *Tesis Doctoral*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Grau, M. (2007). Análisis del contexto familiar en niños con TDAH. *Tesis doctoral*. (U. d. Valencia, Ed.) Valencia, España: Servei de Publicacions.

Jimenez Cuadros, O. (2012). ¿En qué componentes de la inteligencia emocional se destacan los niños y niñas con dificultades de aprendizaje? *Uni-pluri/versidad*, 12 (2) 34-44.

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.

MEN. (1 de Septiembre-Octubre de 2009). El ideal educativo del nuevo siglo. *Al tablero. El periódico de un país que educa y que se educa*(52), págs. 1-2.

Miranda Casas, A., Soriano Ferrer, M., & García Castellar, R. (2002). Optimización del proceso de enseñanza/aprendizaje en estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). *EduPsykhé*, Vol 1, No. 2, 249-274.

Miranda, A., Jarque, S., & Soriano, M. (1999). Trastorno de hiperactividad con déficit de atención: polémicas actuales acerca de su definición, epidemiología, bases etiológicas y aproximaciones a la intervención. *Actualización en Neuropediatría y Neuropsicología infantil*, 182 - 188.

Moreno, A. (1988). *Perspectivas psicológicas sobre la consciencia*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280: 47-64.

Osés Bargas, R. M., Aguayo Chan, J. C., Duarte Briceño, E., Ortega, M., & Isaac, J. (2014). Autorregulación y los efectos de una intervención educativa en secundaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16 (1), 43-55.

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.

- Perry, N. E. (2002). Introduction: Using qualitative methods to enrich understandings of self regulated learning. *Educational Psychologist*, 1-3.
- 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.
- Pozo, J. I., Font, C. M., & Badía, M. C. (1990). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. *Desarrollo psicológico y educación*, 235-258.
- Registro de Calificaciones. (2014). *Registro periódico de calificaciones académicas*. Bucaramanga: Colegio San Pedro Claver.
- Revel Chion, A., & González Galli, L. (2007). Estrategias de Aprendizaje y Autorregulación. *latinoam.estud.educ Manizales*, 3 (2): 87-98.
- Rodríguez Fuentes, G. (27 de Enero de 2009). Motivación, Estrategias de aprendizaje y Rendimiento académico en estuadintes de E.S.O. *Tesis Doctoral*. A Coruña: Universidad de A Coruña.
- 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.
- SAE. (2014). *Diagnostico de Déficit de Atención*. Bucaramanga: Servicio de Atención Escolar.
- Sampieri , R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación 4º edición*. Bogotá: McGrawHill.

- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2003). Self-regulation and learning. *Handbook of psychology*, 59-78.
- Serrano de Moreno, S. (2002). La Evaluación del Aprendizaje, Dimensiones y prácticas innovadoras. *Artículos Arbitrados EDUCERE*, 247-257.
- Solano, P., González, J. A., Rosario, P., & Nuñez, J. C. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 139-146.
- Soler, M. (2002). La atención a las necesidades educativas especiales: revisión histórica, retos de futuro. *I Congreso Regional "Las Necesidades Educativas Especiales: Situación actual y retos de futuro"* (págs. 23-50). Mérida: Junta de Extremadura.
- Tovar, J. A. (2002). Elaboración y validación de una escala de motivación y estrategias de aprendizaje para escolares de quinto y sexto grado de primaria. *Revista de Investigación en Psicología*, 5(2), 27-42.
- 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.
- Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Nuñez, J., & González-Pienda, J. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, Vol. 18, nº 2, pp. 165-170.
- Veslin, O., & Veslin, J. (1992). Corriger des copies. *Hachette Éducation*.
- Weiss, G., & Hechtman, L. T. (1993). *Hiperactivos hijos adultos TDAH en Niños, Adolescentes y Adultos*. Estados Unidos: Paperback/softback.
- 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.

Apéndice 1



Cuestionario MSLQ para Estudiantes con Déficit de Atención

1. DATOS GENERALES:

Nombre del evaluador: **LUISSA MARLEN GALVIS SOLANO**

Localidad: **Bucaramanga**

Esta institución es: () privada () pública

Estudiante: E1 _____ E2 _____ E3 _____ E4 _____ E5 _____ E6 _____ E7 _____

Género: () Hombre () Mujer

Edad: _____ años cumplidos

Antigüedad en el colegio _____ años

1. INTRODUCCIÓN:

Estimado estudiante, para responder a las siguientes afirmaciones, por favor tenga en cuenta lo desarrollado y aplicado por usted en sus modos de aprendizaje desde lo que recuerda. No existen respuestas correctas o incorrectas, simplemente responder con la mayor precisión y sinceridad posible.

2. INSTRUCCIONES

Las siguientes preguntas indagan respecto a su motivación y actitudes frente a su proceso de aprendizaje. Use la escala de abajo para contestar las preguntas. Si piensa que un enunciado le describe totalmente, marque el 7; si el enunciado no le describe en absoluto, marque el 1. Si el enunciado le describe más o menos, escoja el número entre el 1 y el 7 que mejor le describa.

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

Conteste MARCANDO CON UNA X en la casilla correspondiente.

ESCALA DE MOTIVACIÓN

1er factor: <u>orientación de meta intrínseca</u>							
Ítem	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
1. Cuando estoy en clases prefiero recibir material que realmente sea un desafío para mí, ya que así aprendo cosas nuevas.							
16. En clases, prefiero recibir material que aumente mi curiosidad, incluso si es difícil de aprender.							
22. Lo que más me satisface en clases es comprender los contenidos lo más profundamente posible.							
24. Cuando tengo la oportunidad, elijo tareas de las cuales pueda aprender, a pesar de no estar seguro si obtendré un buen rendimiento.							
2do factor: <u>Orientación extrínseca</u>							
Ítem	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
7. Obtener buenas notas en clases es lo que más me satisface en estos momentos.							
11. En estos momentos, lo más importante para mí es obtener buenas notas para mejorar mi promedio.							
13. Me gustaría obtener mejores notas que las de mis compañeros.							
30. Quiero que todo me salga bien en clases porque para mí es importante que los demás reconozcan mis habilidades.							

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

3er factor: <u>El valor de la tarea</u>							
Ítem	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
4. Lo que aprendo en una clase lo podré utilizar en otras.							
10. Es de importancia para mí aprender los temas que se explican en las clases.							
17. Me interesan los temas de las clases.							
23. Considero provechoso el tema de la clase porque me permite aprender.							
26. Me gusta el tema de las clases.							
27. Entender los temas de las clases es muy importante para mí.							
4er factor: <u>La confianza en el control del aprendizaje</u>							
Ítem	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
2. Al estudiar de manera adecuada, aprenderé los temas de las clases.							
9. El no aprender los temas es de mi exclusiva responsabilidad							
18. Al esforzarme lo suficiente, entenderé los temas de las clases							
25. Cuando no entiendo los temas de las clases es porque no estudié lo suficiente.							

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

5to factor: <u>Eficacia personal para aprender y para tener buen desempeño</u>							
Ítem	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
5. Confió en que obtendré excelentes notas en las diferentes asignaturas.							
6. Estoy seguro que podré comprender los temas más difíciles presentados en las lecturas que me asignan.							
12. Confió en que entenderé los conceptos básicos enseñados en clases.							
15. Confió en que entenderé los conceptos más complejos presentados por los profesores, en cada clase.							
20. Confió en que haré un excelente trabajo con las tareas y evaluaciones de cada curso.							
21. Confió en que me irá bien en las clases							
29. Confió en que podré dominar las habilidades enseñadas en clases.							
31. Confió en que tendré éxito en las clases, incluso en aquellas de mayor dificultad.							
6to factor: <u>Test de ansiedad</u>							
Ítem	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
3. Al presentar un examen, pienso sobre lo mediocre de mi desempeño en comparación con el rendimiento de mis compañeros.							

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

8. Al presentar un examen, pienso en las preguntas que no podré contestar.						
14. Cuando presento un examen, pienso en las consecuencias de mi fracaso.						
19. Al presentar un examen siento una sensación incómoda que me hace sentir mal.						
28. Al presentar un examen, siento que mi corazón se acelera.						

ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

7mo factor: <u>Estrategias cognitivas y metacognitiva: el ensayo</u>							
Ítem	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
39. Cuando estudio para una evaluación, practico repitiéndome una y otra vez el mismo tema.							
46. Cuando estudio para una evaluación leo en repetidas ocasiones mis apuntes y los textos.							
59. Memorizo las palabras claves para recordar los conceptos más importantes de las clases.							
72. Hago listas con los términos más importantes de cada clase y los memorizo.							
8vo factor: <u>Estrategias cognitivas y metacognitivas: la elaboración</u>							
Ítem	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
53. Cuando estudio para una evaluación, utilizo información de distintas fuentes, tales como lecturas, apuntes y puestas en común.							

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

62. Relaciono ideas de la clase con otras ideas cada vez que sea posible.							
64. Cuando estudio relaciono el material que leo con lo que ya sé.							
67. Cuando estudio para una evaluación escribo pequeños resúmenes con las ideas y conceptos principales de las lecturas.							
69. Comprendo el contenido de las clases realizando conexiones entre las lecturas asignadas y los conceptos trabajados en clases.							
81. Utilizo la información que obtengo de las lecturas en otras actividades, tales como puesta en común o explicaciones.							
9no Factor: <u>Estrategias cognitivas y metacognitivas: la organización</u>							
Ítem	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
32. Cuando leo un texto subrayo las ideas importantes para organizar mis ideas							
42. Cuando estudio para una evaluación, busco entre las lecturas y mis apuntes las ideas más importantes.							
49. Realizo diagramas, cuadros o esquemas para organizar el material de las asignaturas.							
63. Cuando estudio para una evaluación, utilizo mis apuntes y subrayo los conceptos más importantes.							
10mo factor: <u>Estrategias cognitivas y metacognitivas: pensamiento crítico</u>							
Ítem	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

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

38. Cuestiono las cosas que escucho o leo en clases para decidir si son indiscutibles.							
47. Evaluó las teorías, interpretaciones o conclusiones presentadas en clases o en una lectura, para decidir si es un buen material.							
51. Tomo los temas de las clases como punto de partida para tratar de desarrollar mis propias ideas al respecto.							
66. Relaciono lo que estoy aprendiendo en clases con ideas propias.							
71. Cuando leo o escucho una afirmación o conclusión en clases, pienso en las alternativas posibles.							
11mo factor: <u>Estrategias cognitivas o metacognitivas: autorregulación metacognitiva</u>							
Ítem	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
33. Durante las horas de clases, a menudo olvido puntos importantes porque estoy pensando en otras cosas.							
36. Cuando leo, formulo preguntas que me ayuden a enfocar mi lectura.							
41. Cuando me confundo con alguna lectura, vuelvo a releer el texto para intentar resolver la duda.							
44. Si el tema de la clase es difícil de entender, cambio la forma de leerlo.							
54. Antes de adentrarme en el estudio de un nuevo material, le echo un vistazo general para ver cómo está organizado.							
55. Me hago preguntas para asegurarme que entendí el material que he estado viendo en clase.							
57. Usualmente me encuentro con que he estado leyendo un texto pero no sé de qué se trata.							
56. Cambio la forma en la que estudio con el fin de adaptarme a los requerimientos del curso y al estilo del profesor.							
61. Cuando estudio, pienso profundamente en un aspecto y decido qué es lo que debo leer, más que leerlo todo.							
76. Cuando estudio determino cuáles son los conceptos que no entiendo bien.							

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

78. Cuando estudio para una evaluación establezco metas personales para dirigir mis actividades por tiempo.						
79. Si me confundo al tomar apuntes en clase, me aseguro de aclarar las dudas después.						

12mo factor: <u>Estrategias de manejo de recursos: tiempo y ambiente de estudio</u>							
Ítem	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
35. Generalmente, estudio en un lugar donde pueda concentrarme.							
43. Hago buen uso de mi tiempo de estudio.							
52. Se me hace difícil seguir la planificación de mi tiempo de estudio							
65. Tengo un lugar frecuente para estudiar.							
70. Me aseguro de estar al día con mis lecturas y tareas semanalmente.							
73. Voy seguido a clases.							
77. No dedico mucho tiempo para estudiar, debido a que realizo otras actividades							
80. No tengo mucho tiempo para revisar mis apuntes o las lecturas antes de un examen							
13mo factor: <u>Estrategias de manejo de los recursos: regulación del esfuerzo</u>							
Ítem	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

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

37. Cuando estudio me siento desganado o aburrido, rindiéndome antes de terminar lo que había planificado.							
48. Trabajo fuertemente para hacerlo bien en las clases, incluso si no me gusta lo que estoy haciendo.							
60. Cuando el trabajo de la clase es difícil, me rindo o sólo estudio las partes fáciles							
74. Realizó mis actividades académicas hasta culminarlas, incluso si estas son aburridas o poco interesantes.							
14vo factor: <u>Manejo de recursos: aprendizaje entre pares</u>							
Ítem	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
34. Cuando estudio para las clases, habitualmente trato de explicarle el contenido a un compañero o amigo.							
45. Trabajo con mis compañeros de clase para completar las tareas.							
50. Cuando estudio, usualmente dejo tiempo para discutir el contenido de la clase con un grupo de compañeros							
15vo factor: <u>Manejo de recursos: la búsqueda de ayuda</u>							
Ítem	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
40. Incluso si tengo problemas con las lecturas, trato de hacer el trabajo por mí mismo, sin la ayuda de nadie							
58. Cuando no entiendo bien un concepto, consulto con el profesor.							
68. Cuando no entiendo bien un concepto, consulto con un compañero de clases.							
75. Trato de identificar a los estudiantes de la clase a los que puedo recurrir en caso de necesitar ayuda.							

Apéndice 2



Entrevista semi estructurada a profesores de las áreas de lengua castellana, ciencias sociales, matemáticas y ciencias naturales del grado séptimo del año 2014

- **Objetivo específico:** Describir las formas de evaluación empleadas por los docentes de las áreas de ciencias naturales, sociales, lengua castellana y matemáticas del grado séptimo del año 2014.
- **Nombre del entrevistador:** LUISSA MARLEN GALVIS SOLANO
- **Localidad:** Bucaramanga
- **Esta institución es:** (X) privada () pública

Tiempo previsto para cada entrevista: 60'

A. ROMPER EL HIELO

Buenos días/tardes. Mi nombre es Luissa Marlen Galvis Solano, estudiante de maestría en educación de la UNAB y estoy realizando una investigación sobre los elementos de la evaluación que posibiliten la autorregulación del aprendizaje en estudiantes con déficit de atención. La idea es poner de manifiesto sus estrategias para evaluar a los estudiantes con déficit de atención que cursaron el grado séptimo del año 2014, y además conocer cuáles son los elementos de Cognición, Motivación/Afectiva, Conducta y Contexto que usted ha utilizado en la autorregulación del aprendizaje de estos mismos.

En este sentido, siéntase libre de compartir sus ideas en este espacio. Aquí no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que importa es justamente su opinión sincera. Cabe aclarar que la información es sólo para esta investigación, sus respuestas serán unidas a otras respuestas de manera anónima y en ningún momento se identificará qué dijo cada participante. Para agilizar la toma de la información, resulta de mucha utilidad grabar la conversación. Tomar notas a mano demora mucho tiempo y se pueden perder cuestiones importantes. ¿Existe algún inconveniente en que grabemos la conversación? El uso de la grabación es sólo para los fines de análisis. ¡Desde ya muchas gracias por su tiempo!

B. PRESENTACIONES: DATOS PERSONALES DEL/DE LA INFORMANTE

- Área: _____
- Edad: _____
- Titulación: _____
- Años de experiencia laboral: _____
- Tiempo en la institución: _____

C. CONTENIDO

Generales:

1. ¿Cuáles son sus estrategias de evaluación utilizadas con los estudiantes que presentan déficit de atención del grado séptimo?
2. Considere usted la forma en que evalúa su asignatura. De 1 a 5, siendo 1 totalmente flexible y 5 totalmente exigente. _____
3. Si yo le digo Autorregulación del aprendizaje ¿Qué entiende usted por esto?

Categoría: A Cognición

- A1. ¿Cómo permite usted en su metodología de evaluación, que el estudiante establezca metas académicas (comprendido como motivos de orden académico que tienen los alumnos para guiar su comportamiento en el aula)?
- A2. ¿Desde la contextualización para su clase, hace consciente al estudiante en sus pre saberes? ¿Cómo?
- A3. ¿Con qué nivel de frecuencia (nunca-algunas veces-siempre) usted hace que el estudiante tome conciencia de lo que sabe y desconoce cuando se evalúa?
- A4. ¿Cuáles son las estrategias cognitivas (son las acciones que hace el estudiante en el momento de aprender y está relacionado con una meta), utilizadas en su esquema de evaluación? ¿Algunas de estas las adapta según la necesidad del estudiante?
- A5. ¿Cómo desarrolla usted la autoevaluación del desempeño en sus estudiantes?

Categoría: B Motivación/afectivo

- B1. ¿Cómo considera usted la actitud y disposición de sus estudiantes hacia la evaluación que propone? Motivado _____ Normal _____ Desmotivado _____ ¿Por qué?
- B2. ¿Cuál cree usted que es la percepción de sus estudiantes frente a la tarea que propone en su asignatura?
- B3. ¿Considera usted que la percepción de facilidad del aprendizaje en el estudiante, lo motiva a estudiar para su asignatura? Si _____ no _____ ¿por qué?
- B4. ¿Cómo usted reconoce la motivación que tiene el estudiante hacia la evaluación que esta desarrollando?
- B5. ¿Cuáles son sus estrategias para activar el interés por aprender de su asignatura en los estudiantes?
- B6. ¿Para usted es importante tener conciencia de la motivación y el afecto hacia el progreso del aprendizaje de sus estudiantes? Si _____ no _____ ¿Por qué?

B7. ¿Realiza acciones para mantener la motivación en sus estudiantes? Si____ no____

¿Cuáles de estas acciones ha desarrollado para mantener la motivación en sus estudiantes?

- Percepción de autoeficacia: Decir al estudiante “Tu puedes hacer esto” repetirlo varias veces Si____ no____
- Felicitar al estudiante por sus logros en el proceso de evaluación. Si____ no____
- Dar un incentivo de nota o material para que realice la tarea. Si____ no____
- Dar una sanción o pérdida por no presentar la tarea, con el propósito de que la haga. Si____ no____
- Adaptación de formas de evaluar con el fin de mantener la motivación y el afecto hacia la evaluación. Si____ no____ mencione algunas.
- Otra acción que quiera mencionar.

B8. Ante la valoración en la evaluación suele aparecer la satisfacción si los resultados son favorables o, en caso contrario la ansiedad o displiencia en el estudiante ¿Cómo usted regula la motivación en el estudiante frente a estos supuestos?

Categoría: C Conducta.

C1. ¿Usted permite que el estudiante elija y planifique comportamientos que le permitan manejar su tiempo y esfuerzo en el desarrollo de la evaluación? si____ no____ ¿Cómo? o ¿Por qué?

C2.-C3 ¿Cuáles son las maneras que usted como profesor establece para que sus estudiantes lleven un control de su avance en el aprendizaje?

C3. ¿Usted permite que sus estudiantes busquen ayuda en sus pares para superar las dificultades en su aprendizaje? Si____ no____ ¿Por qué?

C4. ¿Cómo usted mantiene en sus estudiantes el control del nivel de persistencia o de frustración frente a la evaluación?

C5. ¿Cuáles de estas estrategias de autoevaluación, usted plantea en el diseño de sus evaluaciones?

- Si ha usado el tiempo necesario para estudiar. Si____ no____
- Si el esfuerzo fue suficiente para el logro de su meta. Si____ no____
- Si tuvo una buena planificación de sus acciones. Si____ no____

Categoría: D Contexto

D1. ¿Considera usted que las características físicas del aula son o no favorables para el aprendizaje de un estudiante con déficit de atención? Si____ no____ ¿Por qué?

D1. ¿Es usted una autoridad flexible o exigente para sus estudiantes en el momento de la evaluación?¿Por qué?

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

D1. ¿Durante sus clases los estudiantes son participativos y entusiastas de acuerdo al tipo de tarea, nivel de dificultad e interés por la temática? Si_____ no_____ ¿Por qué cree que sean así?

D3. ¿En su asignatura, usted posibilita al estudiante la modificación del contexto, para hacerlo más apropiado al aprendizaje de el mismo? Si_____ no_____ ¿Por qué?

D2. De acuerdo a lo que usted propone como evaluación; ¿Cómo usted permite que el estudiante haga modificaciones en el contexto de aprendizaje?

D4. Califique de 1 a 3, siendo 1 nunca, 2 algunas veces y 3 siempre; para las siguientes acciones que usted emplea en el momento de evaluar a sus estudiantes.

- Los organiza de manera distante el uno del otro. _____
- Elimina cualquier distractor del ambiente. _____
- Hace mediaciones y acuerdos para presentar la evaluación _____
- Permite trabajo colaborativo (trabajo grupal, por parejas) dentro de la evaluación _____
- Proporciona material de apoyo para desarrollar la evaluación _____
- Modifica el contexto para hacerlo apropiado a la evaluación _____
- Resuelve inquietudes antes, durante y después de la evaluación _____

E. FINAL DE LA ENTREVISTA

Metapregunta: pregunta de cierre sobre el contenido.

- ¿Hay algo que no te haya preguntado y que debería haberlo hecho?
- ¿Hay algo que quieras añadir, que no hayas podido comentar?

1. Explicación sobre el uso que se le darán a los datos recogidos.
2. Agradecimiento.
3. Despedida.

Apéndice 3

Rejilla de análisis documental de las categorías a investigar Cognición, motivación/afectiva, Conducta y Contexto.

- **Objetivo específico:** Describir las formas de evaluación empleadas por los docentes de las áreas de ciencias naturales, sociales, lengua castellana y matemáticas del grado séptimo del año 2014.

DATOS GENERALES:

Nombre del evaluador: LUISSA MARLEN GALVIS SOLANO

Localidad: Bucaramanga

Esta institución es: () privada () pública

Área: _____

Año: 2014

Grado: séptimo

Indicaciones generales

La presente rejilla de análisis documental tiene como propósito conocer los elementos de Cognición, Motivación/Afectiva, Conducta y Contexto que posibilitan la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes con déficit de atención que cursaron el grado séptimo de la básica secundaria del año 2014. Esta revisión se hace de acuerdo a las categorías e indicadores de análisis establecidos para esta investigación.

Nombre del documento: _____			
Tipo de documento: _____			
Fecha de recolección de datos: _____			
CATEGORÍA	Frecuencia		
	Siempre	Algunas veces	Nunca
A. Cognición			
A1. Establecimiento de metas académicas desde la evaluación			
A2. Activación de pre saberes y conocimiento metacognitivo			
A3. Control de conocimiento y desconocimiento en la evaluación			
A4. Utilización de estrategias cognitivas en la evaluación.			

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

A5. Autoevaluación del desempeño			
Observaciones:			
CATEGORÍA	Frecuencia		
B. Motivación/afectivo	Siempre	Algunas veces	Nunca
B1. Eficacia hacia la meta dentro de la evaluación			
B2. Dificultad de las actividades dentro de la evaluación			
B3. Facilidad en el desarrollo de las actividades dentro de la evaluación			
B4. Activación del interés por la evaluación			
B5. Activación del valor de las actividades dentro de la evaluación			
B6. Actividades que propicien motivación y afecto hacia la evaluación			
B7. Adaptación de estrategias para manejar la motivación y el afecto hacia la evaluación.			
B8. Actividades que aumenten o mantengan la motivación por realizar la tarea.			
Observaciones:			
CATEGORÍA	Frecuencia		
C. Conducta	Siempre	Algunas veces	Nunca
C1. Propone una planeación del tiempo y esfuerzo en el desarrollo de la evaluación			
C2. Propone una autoevaluación de la conducta			
C3. Controla o monitorea el esfuerzo, el uso del tiempo y la necesidad de ayuda en el desarrollo de la evaluación			

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

C4. Controla por medio de actividades un nivel de persistencia o rendirse al desarrollo de la evaluación			
C5. Propone una autoevaluación de la conducta de elección			
Observaciones:			
CATEGORÍA	Frecuencia		
D. Contexto	Siempre	Algunas veces	Nunca
D1. Propone diferente ámbitos o ambientes para desarrollar la evaluación			
D2. Propone acciones para que el estudiante analice su contexto físico de aula			
D3. Propone acciones para que el estudiante modifique su contexto físico.			
D4. Propone heteroevaluación y o coevaluación de la tarea y el contexto físico			
Observaciones:			

Apéndice 4

Rejilla de análisis documental de las categorías a investigar Cognición, motivación/afectiva, Conducta y Contexto.

- **Objetivo específico:** Identificar las directrices de autorregulación en la evaluación planeadas por la institución educativa.

DATOS GENERALES:

Nombre del evaluador: LUISSA MARLEN GALVIS SOLANO

Localidad: Bucaramanga

Esta institución es: () privada () pública

Año: 2014

Grado: séptimo

Indicaciones generales

La presente rejilla de análisis documental tiene como propósito conocer los elementos de Cognición, Motivación/Afectiva, Conducta y Contexto que posibilitan la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes con déficit de atención que cursaron el grado séptimo de la básica secundaria del año 2014. Esta revisión se hace de acuerdo a las categorías e indicadores de análisis establecidos para esta investigación.

Nombre del documento: _____			
Tipo de documento: _____			
Fecha de recolección de datos: _____			
CATEGORÍA	Frecuencia		
A. Cognición	Muy presente	Regularmente presente	No presente
A1. Propone establecer metas académicas desde la evaluación			
A2. Propone activación de pre saberes y conocimiento metacognitivo			
A3. Propone un proceso de control de conocimiento y desconocimiento en los contenidos			

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

A4. Propone utilización de estrategias cognitivas en la evaluación.			
A5. Propone autoevaluación del desempeño			
Observaciones:			
CATEGORÍA	Frecuencia		
B. Motivación/afectivo	Muy presente	Regularmente presente	No presente
B1. Propone eficacia hacia la meta dentro de la evaluación			
B2. Propone dificultad de las actividades dentro de la evaluación			
B3. Propone facilidad en el desarrollo de las actividades dentro de la evaluación			
B4. Propone activación del interés por la evaluación			
B5. Propone activación del valor de las actividades dentro de la evaluación			
B6. Propone actividades que propicien motivación y afecto hacia la evaluación			
B7. Propone adaptación de estrategias para manejar la motivación y el afecto hacia la evaluación.			
B8. Propone actividades que aumenten o mantengan la motivación por realizar la tarea.			
Observaciones:			
CATEGORÍA	Frecuencia		
C. Conducta	Muy presente	Regularmente presente	No presente
C1. Propone una planeación del tiempo y esfuerzo en el desarrollo de la evaluación			

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

C2. Propone una autoevaluación de la conducta			
C3. Propone un control o monitoreo del esfuerzo, el uso del tiempo y la necesidad de ayuda en el desarrollo de la evaluación			
C4. Propone un control del nivel de persistencia o rendirse al desarrollo de la evaluación			
C5. Propone una autoevaluación de la conducta de elección			
Observaciones:			
CATEGORÍA	Frecuencia		
D. Contexto	Muy presente	Regularmente presente	No presente
D1. Propone diferente ámbitos o ambientes para desarrollar la evaluación			
D2. Propone acciones para que el estudiante analice su contexto físico de aula			
D3. Propone acciones para que el estudiante modifique su contexto físico.			
D4. Propone heteroevaluación y/o coevaluación de la tarea y el contexto físico			
Observaciones:			

Apéndice 5



Respuestas de las entrevistas aplicadas a los profesores de las áreas de lengua castellana, ciencias sociales, matemáticas y ciencias naturales del grado séptimo del año 2014

- **Objetivo específico:** Describir las formas de evaluación empleadas por los docentes de las áreas de ciencias naturales, sociales, lengua castellana y matemáticas del grado séptimo del año 2014.

ENTREVISTA 1

PRESENTACIONES: DATOS PERSONALES DEL INFORMANTE

- Área: Matemáticas
- Edad: 30 años
- Titulación: licenciatura en matemáticas
- Años de experiencia laboral: 8
- Tiempo en la institución: 4

CONTENIDO

Generales:

1. ¿Cuáles son sus estrategias de evaluación utilizadas con los estudiantes que presentan déficit de atención del grado séptimo?
Preguntas en todo momento de la puesta en común, preguntas constantes, debido a lo que ellos tienden de disparar su atención fácilmente, más bien que sean puntuales.
2. Considere usted la forma en que evalúa su asignatura. De 1 a 5, siendo 1 totalmente flexible y 5 totalmente exigente. 2
3. Si yo le digo Autorregulación del aprendizaje ¿Qué entiende usted por esto?
La forma como el estudiante va moderando sus ritmos, los ritmos en los que adquiere sus conocimientos.

Categoría: A Cognición

A1. ¿Cómo permite usted en su metodología de evaluación, que el estudiante establezca metas académicas (comprendido como motivos de orden académico que tienen los alumnos para guiar su comportamiento en el aula)?

Bueno yo siento que cada uno de los alumnos tiene su propio ritmo de aprendizaje por ejemplo en el caso de estos chicos lo que fueron estudiante 1 y 2, los ritmos de ellos fueron muy lentos. Diferentes a los del estudiante 3 que él es más... el adquiere el conocimiento más rápido pero es un poco más distraído. Entonces con ellos la verdad tocó con los mínimos con los estudiantes 1 y 2.

A2. ¿Desde la contextualización para su clase, hace consciente al estudiante en sus pre saberes?
¿Cómo?

Antes de abordar cada tema, en matemáticas por lo general es secuencial; por ejemplo en el grado de que estábamos era números racionales. Todo lo que son operaciones y las propiedades. Para conocer los números racionales hay que conocer los números enteros y los números naturales, ese es un tema de quinto y de sexto. Antes de iniciar cada tema nuevo, aterrizábamos en los pre saberes que ellos tenían para posteriormente ampliar el conjunto.

A3. ¿Con qué nivel de frecuencia (nunca-algunas veces-siempre) usted hace que el estudiante tome conciencia de lo que sabe y desconoce cuando se evalúa?

Siempre.

A4. ¿Cuáles son las estrategias cognitivas (son las acciones que hace el estudiante en el momento de aprender y está relacionado con una meta), utilizadas en su esquema de evaluación? ¿Algunas de estas las adapta según la necesidad del estudiante?

Cuando uno evalúa en matemáticas por lo general ellos no hacen todos los ejercicios para estudiar. Harían muchos ejercicios cuando se trata de mecanizar un proceso, por ejemplo sumar, restar, multiplicar y dividir que tenga que ser una cosa mecánica, ellos hacen muchos ejercicios. Generalmente ellos lo que utilizan son estrategias; cogen conjunto de ejercicios que se parezcan en un anexo de 20 puntos, ellos no van a hacer los 20 puntos. Ellos buscan los ejercicios que se parecen y de ahí sacan para resolverlos.

A5. ¿Cómo desarrolla usted la autoevaluación del desempeño en sus estudiantes?

Generalmente al finalizar la guía, llenan un formato en el que ellos mismos describen cuales fueron sus fortalezas durante el proceso y cuales fueron sus debilidades. Las fortalezas en todas las etapas del proceso: en la puesta en común, en la consulta, en la misma preparación de la evaluación, como fue su desempeño en el trabajo grupal, como fue su desempeño en el trabajo individual, eso es ya una.... Y no lo reviso. No se, eso ya no lo reviso, eso es ya de cada uno.

¿Has colocado la autoevaluación en algunos instrumentos de evaluación?

Si. Es más en una evaluación les puse que ellos mismos eran los que tenían que poner un punto de la evaluación o sea yo les puse 3 y ellos tenían que postular el 4.

Categoría: B Motivación/afectivo

B1. ¿Cómo considera usted la actitud y disposición de sus estudiantes hacia la evaluación que propone? Motivado _____ Normal X Desmotivado _____ ¿Por qué?

Ellos saben que es necesario la evaluación, en matemáticas la evaluación por lo general tiene que ser escrita por que es la mejor; pues para mí es la mejor forma que yo tengo de saber si él aprendió

o no. Entonces ellos saben que tradicionalmente se ha evaluado de esa manera, no lo toman aburrido porque tienen que trabajarlo, es un momento en el que ellos van a estar ocupados, pero tampoco voy a decir que ellos se van a motivar muchísimo por presentar una prueba escrita, entonces creo que lo toman de una manera normal.

B2. ¿Cuál cree usted que es la percepción de sus estudiantes frente a la tarea que propone en su asignatura?

La verdad la intensidad horaria de matemáticas acá son 6 horas. Desde siempre se ha manejado que estos grados como la intensidad horaria es tanta las tareas que se dejan son mínimas. Si se dejan tareas, pero por lo general son ejercicios de profundización, ejercicios para reforzar la actividad que se hizo en clase.

B3. ¿Considera usted que la percepción de facilidad del aprendizaje en el estudiante, lo motiva a estudiar para su asignatura? Si no X ¿por qué?

Yo siento que cuando el estudiante le entiende a usted totalmente, él no estudia, él se confía y no, no de ahí para allá no se esfuerza. Y es fácil... yo siempre les digo a ellos, es fácil cuando usted ve un ejercicio hecho en el momento en el que usted ve un ejercicio hecho a usted le parece lo más fácil del mundo, enfrentarse a ese problema solo ahí es donde viene la dificultad.

B4. ¿Cómo usted reconoce la motivación que tiene el estudiante hacia la evaluación que esta desarrollando?

Por la cantidad de preguntas que genera. Entre más dudas se generen en el estudiante, yo sé que él está motivado para estudiar para esa evaluación. Si el estudiante no pregunta nada hay un problema delicado.

B5. ¿Cuáles son sus estrategias para activar el interés por aprender de su asignatura en los estudiantes?

Mostrarle al muchacho la aplicabilidad que tiene la matemática en este, en el contexto de ellos. Por ejemplo estamos trabajando en séptimo los números racionales; yo les decía a ellos nunca en la vida diaria, nunca en su vida cotidiana por lo general jamás, usted encuentra un número natural o un número entero. Yo le decía a usted cuánto mide, 1,65, ya no es entero, usted cuánto pesa... usted no pesa 88 kg exactos, usted pesa 88,5, eso ya no es entero. Entonces como mostrarles la aplicabilidad que tiene cada tema en la vida diaria de ellos, para que vean que eso no es algo ahí como intangible, y como que no sirve para nada.

B6. ¿Para usted es importante tener conciencia de la motivación y el afecto hacia el progreso del aprendizaje de sus estudiantes? Si X no ¿Por qué?

Yo pienso que la relación profesor – alumno que se tiene que manejar en el mundo actual no puede ser una relación tan seca. Porque hubo tiempos en los que la educación se volvía una cosa en la

que el profesor simplemente tenía la razón y ya. Siento que la cercanía de estudiante alumno en este caso, puede hacer que el proceso del chico sea mejor. Y puede ser se sienta, que sienta más motivación hacia su área que en otra época de la educación cuando el profesor no lo dejaba ni acercarse a uno.

B7. ¿Realiza acciones para mantener la motivación en sus estudiantes? Si no

¿Cuáles de estas acciones ha desarrollado para mantener la motivación en sus estudiantes?

- Percepción de autoeficacia: Decir al estudiante “Tu puedes hacer esto” repetirlo varias veces Si no
- Felicitar al estudiante por sus logros en el proceso de evaluación. Si no
- Dar un incentivo de nota o material para que realice la tarea. Si no
- Dar una sanción o pérdida por no presentar la tarea, con el propósito de que la haga. Si no
- Adaptación de formas de evaluar con el fin de mantener la motivación y el afecto hacia la evaluación. Si no mencione algunas.
- Otra acción que quiera mencionar. *Los puntos positivos.*

B8. Ante la valoración en la evaluación suele aparecer la satisfacción si los resultados son favorables o, en caso contrario la ansiedad o displicencia en el estudiante ¿Cómo usted regula la motivación en el estudiante frente a estos supuestos?

Bueno, ahí se presentan varios casos, no ahí se presentan dos casos, el caso del que al chino le va muy bien, cómo seguir incentivando para que le siga haciendo bien o para que siga su proceso. Acá se tienen varios casos así, hay muchachos que son brillantes para las matemáticas pero si el siente que él en todo momento puede hacer las cosas, o si él se siente súper dotado comparado con el resto de la clase, él le va a perder el afecto a su materia. Yo siento que hay que ir más allá con el chino. Por ejemplo hay que ponerle un ejercicio más complicado que lo ponga a pensar más. O sea hay alumnos con los que se puede ir más allá, o sea siempre plantearle retos. Hoy fue capaz con esto, tiene que ser capaz de más. Y ahora vamos al caso contrario, el pelao que realmente no puede, porque hay pelaos que realmente no pueden; por algún motivo se les dificulta la asignatura, tienen mal hábito de estudio, no estudian, no les gusta, con ellos también se tienen unas estrategias; con el que realmente estudia mucho y no le va bien, usted tiene que procurar preguntarle lo que él sepa.

Categoría: C Conducta.

C1. ¿Usted permite que el estudiante elija y planifique comportamientos que le permitan manejar su tiempo y esfuerzo en el desarrollo de la evaluación? si no ¿Cómo? o ¿Por qué?

Le digo el porque. En esta etapa ellos no... Ellos durante la evaluación, una evaluación que demore un bloque, que demore 2 horas; ellos todavía no toman conciencia del tiempo como tal, o

sea es decir ellos no son, ellos lo que me he dado cuenta es que ellos no son los chicos que dicen el 1, el 3 y el 5 son los fáciles, voy a hacerlos de primeros. No ellos cogen todo por orden. Nunca dicen voy a dejar los difíciles al final, o voy a dejar, no nada de eso. O sea ellos no tienen una planificación como tal, ellos lo ordena alfabéticamente primero es la del a, b, c y d. Otros casos por ejemplo para las acumulativas. Usted los ve al principio somnolientos, frescos, tranquilos... cuando queda la última hora empiezan a correr. Entonces por eso no... siempre estoy pendiente de que estén hágale, hágale, hágale... para el final de la evaluación no tener ningún tipo de inconveniente.

C2.-C3 ¿Cuáles son las maneras que usted como profesor establece para que sus estudiantes lleven un control de su avance en el aprendizaje?

Por lo general en matemáticas usted lo que aprende es hacer el algoritmo, por ejemplo el algoritmo de la suma. Cómo es el progreso del algoritmo de la suma, pues ponerle un problema en el que incluya sumas. Si el tipo sabe resolver un problema en el que incluya sumas, yo ya vi que él ahí evolucionó; incluso hablando con él, usted se puede sentar con una alumna y que pasó en esta evaluación por qué sacó no; cómo se suman fracciones y él que con sus palabras le diga, profesor se suman así y así, así, así. Está evidenciando que hay un proceso, está evidenciando que si sabe. Ese tipo de cosas las hago yo.

C3. ¿Usted permite que sus estudiantes busquen ayuda en sus pares para superar las dificultades en su aprendizaje? Si no ¿Por qué?

Siento que el lenguaje de tu a tu, el lenguaje que tiene ellos con el compañero, es como más familiar que el lenguaje que tiene el profesor. Siento que en muchas ocasiones le entienden más al compañero que al profesor. Usted como profesor le está diciendo eh... coja los denominadores sáquele el mínimo común múltiplo, si usted utiliza su lenguaje propio; el compañero no, el compañero le dice coja los de abajo, haga esta multiplicación, divida acá, si ve es todo mucho más fluido, más de ellos, mucha más natural.

C4. ¿Cómo usted mantiene en sus estudiantes el control del nivel de persistencia o de frustración frente a la evaluación?

Yo siempre les digo ante cualquier cosa, yo siempre les digo que vayan y recuerden lo que se hizo. Independientemente de que el alumno estudio o no, todas las cosas están ahí, todas las cosas están en su memoria, lo que pasa es que muchas veces al chino le da pereza hasta recordar, pero siempre cuando están en la evaluación y se, por ejemplo se bloquean o algo así, siempre les digo vaya recuerde lo que se hizo y siempre les llevo por delante la frase es que ellos son capaces

C5. ¿Cuáles de estas estrategias de autoevaluación, usted plantea en el diseño de sus evaluaciones?

- Si ha usado el tiempo necesario para estudiar. Si no
- Si el esfuerzo fue suficiente para el logro de su meta. Si no
- Si tuvo una buena planificación de sus acciones. Si no

Categoría: D Contexto

D1. ¿Considera usted que las características físicas del aula son o no favorables para el aprendizaje de un estudiante con déficit de atención? Si no___ ¿Por qué?

El salón de clases es primordial para el desarrollo del proceso no solamente de los alumnos con déficit de atención, para cualquier tipo de alumno. Simplemente que yo siento que para este tipo de alumnos el ambiente físico es algo mucho más relevante; no es lo mismo que usted tenga un salón amplio, donde usted pueda desplegarse hacia atrás, hacia adelante; que un salón donde a usted le están respirando atrás o un salón donde tiene al de enfrente pegadito, cuando lo está distrayendo constantemente quiéralo o no.

D1. ¿Es usted una autoridad flexible o exigente para sus estudiantes en el momento de la evaluación? ¿Por qué?

Exigente, por que lo que sucede es que a usted lo miden por resultados y el único modo que tengo yo pa exigir en la evaluación, yo no. Si pudiera libremente decirle a mis estudiantes vayan y estudien y todos estudiaran yo lo haría, pero yo no tengo evidencia de que cada uno lo haga y a mi después me van a decir, pero usted no enseñó esto. El de octavo me va a decir profesor no enseñó tal, me entiende lo que yo le quiero decir, entonces no es ni siquiera por pasar la pena con el compañero, es como una cuestión que va también en su, como le digo en su motivación profesional, o sea yo colaboré en el proceso de este muchacho para que él se llevara esta idea de matemáticas; y la evaluación es el único momento real en el que yo digo este tipo estudió. Me entiende. Uno a veces, usted mira a veces una respuesta del chino y le quedo mal, y usted mira muchas veces el proceso y es la misma respuesta, y dice ese proceso también está mal, pero usted dice este chino estudió, o sea los años van dando esas cosas, usted dice este pelao en realidad estudió. O sea el pelao tiene la idea que comete ciertos errores si, pero la evaluación es la única que le deja determinar a usted eso. Las participaciones en clase no, porque usted hoy lanzó una pregunta y la puede responder el que si y el que no, el que adquirió el conocimiento y el que no. Usted hace un examen oral, y el examen oral es un azar, usted mira al estudiante y usted dice este chino no es capaz con esta pa que se la tiro. Este chino no es capaz con esta pregunta para que se la ponga. En cambio la prueba escrita no. La prueba escrita es igualita pa todos. Si ve y ahí mido mejor.

D1. ¿Durante sus clases los estudiantes son participativos y entusiastas de acuerdo al tipo de tarea, nivel de dificultad e interés por la temática? Si no___ ¿Por qué cree que sean así?

A ellos no le gustan nada abstracto, a ellos nada que tenga que ver con lo abstracto les gusta. Por eso los alumnos en matemáticas viven fascinados con la geometría, si usted mira los indicadores de geometría son los que ellos menos pierden, por que ellos pueden palpar fácilmente un triángulo, palpar fácilmente un cuadrado, palpar fácilmente una esfera, un sólido. Ellos con la esfera juegan con balones, juegan con todo eso... pero ahí hay entusiasmo, pero cuando usted va a algo que es abstracto, una expresión algebraica, una ecuación ahí muero para ellos todo. O sea ahí ya no hay

entusiasmo, hoy la X valía 3 y mañana la X vale 5, entonces para ellos eso no tiene sentido. Ellos no le ponen entusiasmo a eso.

D3. ¿En su asignatura, usted posibilita al estudiante la modificación del contexto, para hacerlo más apropiado al aprendizaje de el mismo? Si X no_____ ¿Por qué?

Yo siento que el contexto en esta parte del proceso educativo, es de las partes más importante y la parte fundamental. Es diferente, yo le cuento la historia, yo trabaje con chicos que venían del campo, cómo le voy a poner a ellos, el precio de un ipad es \$200000, cuánto valen 5 ipads... no para él el ipad no es nada. Yo le digo al él 5 piñas valen tanto, cuánto valen 20 piñas... entonces para mi el contexto en esta parte es la más importante, cuando ellos adaptan el contexto de ellos, al concepto matemático que usted les está enseñando, ellos realmente adquieren el concepto, asimilan el concepto.

D2. De acuerdo a lo que usted propone como evaluación; ¿Cómo usted permite que el estudiante haga modificaciones en el contexto de aprendizaje?

Por lo general uno aprende a conocer a sus alumnos durante el año, por lo general el problema que usted le pone es el problema que está relacionado directamente con él, por ejemplo en el último periodo evalúe estadística, y la estadística que evalúe era las veces que usted llegó tarde al colegio, es algo que es totalmente propio de él. Él sabe yo de qué le estoy hablando. En una evaluación es difícil dejar yo que modifique las cosas. Porque fue algo que yo puse. Solamente el único momento en el que se pueden modificar esas cosas es cuando yo le propongo a él que él mismo genere un ejercicio, es el único momento.

D4. Califique de 1 a 3, siendo 1 nunca, 2 algunas veces y 3 siempre; para las siguientes acciones que usted emplea en el momento de evaluar a sus estudiantes.

- Los organiza de manera distante el uno del otro. 3
- Elimina cualquier distractor del ambiente. 3
- Hace mediaciones y acuerdos para presentar la evaluación 3
- Permite trabajo colaborativo (trabajo grupal, por parejas) dentro de la evaluación 1
- Proporciona material de apoyo para desarrollar la evaluación 1
- Modifica el contexto para hacerlo apropiado a la evaluación 2
- Resuelve inquietudes antes, durante y después de la evaluación 1

E. FINAL DE LA ENTREVISTA

Metapregunta: pregunta de cierre sobre el contenido.

- ¿Hay algo que no te haya preguntado y que debería haberlo hecho?
Tal vez no se, pero no sé si se usaba ciertas estrategias con ellos diferentes a las que se usaban con los demás.
- ¿Hay algo que quieras añadir, que no hayas podido comentar?

Siento que la base de todo es que el profesor conozca a su alumno y sepa con quién está tratando. Es diferente evaluar a un chino que llego desayunado a un chino que llegó sin desayunar. Es diferente evaluar al chino que llegó sin dormir al chino que llegó con buen sueño. Es diferente evaluar al chino que tiene problemas en su casa, al chino que no tiene problemas en su casa. Lo mismo pasa con estos pelaos; o sea es diferente los ojos porque la evaluación va a ser la misma, es diferente los ojos con los que debo mirar a un alumno que está con todas, o sea que tiene todo, a un alumno como estos. Evidentemente estos chicos hay cosas que le cuestan y a otros alumnos no. Les cuesta la postura corporal muchísimo, la misma capacidad de concentrarse en una sola línea les cuesta muchísimo, de ahí la parte que ellos, los problemas, o sea que ellos no sepan analizar un problema, cuando leen la primera línea ya están perdidos. Entonces siento que eso es de rescatar ahí, la forma como cada profesor conozca a su alumno.

Pregunta adicional: ¿Alguna vez los evaluaste de manera diferente, que les hayas hecho un diseño de evaluación especial?

Les repetí evaluaciones, les hice evaluación oral y evaluaba los mínimos.

ENTREVISTA 2

RESENTACIONES: DATOS PERSONALES DEL INFORMANTE

- Área: Ciencias sociales
- Edad: 32 años
- Titulación: Historiador
- Años de experiencia laboral: 9 años
- Tiempo en la institución: 4 años

CONTENIDO

Generales:

1. ¿Cuáles son sus estrategias de evaluación utilizadas con los estudiantes que presentan déficit de atención del grado séptimo?

Lo primero que se utiliza desde mi concepto y desde mi trabajo, yo manejo con ellos primero instrucciones cortas, eso es vital porque si uno le da largas se pierden, o hacen un pedacito y dicen qué, qué hay que hacer. Entonces toca corto para poder tener respuestas asertivas. Segundo en el tablero siempre, bueno eso si lo hago yo habitualmente con todos; yo divido el tablero en dos partes y voy escribiendo con un color y después cambio el color para en cierto modo cautivar la atención del auditorio. Entonces esa es la forma como lo hago. En el momento ya de evaluarlo a él, entonces yo diseño dos evaluaciones una con contenidos muy simples que le permita a el decir lo que yo quiero saber y la otra que él pueda aprender a cuestionarse de una forma que no este yo ahí todo el tiempo qué quiere

decir, qué quiere decir; entonces la pregunta siempre por lo general con este tipo de población siempre hacía dos evaluaciones entonces una para mirar procesos y otra para entender si él había comprendido pues el tema que yo estaba haciendo.

2. Considere usted la forma en que evalúa su asignatura. De 1 a 5, siendo 1 totalmente flexible y 5 totalmente exigente. 1

Es flexible por que tiene, desde mi punto de vista como educador yo creo que la educación no puede ser psicorrígida, o en sí misma pues tan cuadrículada porque el estudiante que tiene esta dificultad, usted tiene que cambiarle la estrategia, sino funcionó la primera, la segunda si, o la tercera, o echar mano de las que vengan porque...

3. Si yo le digo Autorregulación del aprendizaje ¿Qué entiende usted por esto?

Que él mismo hace el aprendizaje a su tiempo y espacio.

Categoría: A Cognición

A1. ¿Cómo permite usted en su metodología de evaluación, que el estudiante establezca metas académicas (comprendido como motivos de orden académico que tienen los alumnos para guiar su comportamiento en el aula)?

Bueno yo lo primero que creo es que debe ser pautas claras desde el inicio, segundo el tener como punto céntrico una fecha establecida y recordarla constantemente para que él lo pueda asimilar. Tercero hacerlo escribir en la agenda y cuarto cuando ya vamos como tal en el orden y comportamiento académico entonces cerciorarme que tiene los elementos para la clase, sino entonces voy a estar peleando con él, estar en por qué no lo trajo, por qué esto, sino se debe dar la pauta iniciando, especialmente a él o a ellos.

A2. ¿Desde la contextualización para su clase, hace consciente al estudiante en sus pre saberes? ¿Cómo?

Si, preguntándole qué conoce, dándole ideas y lo vital para mí por lo que enseño, un video es clave dentro del proceso ya que pues obviamente un video capta la atención o un juego. Pero un juego corto.

A3. ¿Con qué nivel de frecuencia (nunca-algunas veces-siempre) usted hace que el estudiante tome conciencia de lo que sabe y desconoce cuando se evalúa?

Bueno casi siempre se hace eso desde acá, desde la misma pedagogía del colegio si se hace. Desde mi clase, más todavía lo hago en el sentido de llegar a preguntar al azar que vimos la clase anterior, qué quisimos decir, y empiezo a ser que todos vayan participando. Por lo general con los chicos que sufren de esta dificultad se hacía era, cuénteme que hablamos la clase pasada, entonces el daba datos relevantes y lo que había escrito, lo que había hecho pues él por lo general siempre lo contaba.

Siempre.

A4. ¿Cuáles son las estrategias cognitivas (son las acciones que hace el estudiante en el momento de aprender y está relacionado con una meta), utilizadas en su esquema de evaluación? ¿Algunas de estas las adapta según la necesidad del estudiante?

Por lo general, la estrategia en este caso que me funcionaba a mí en la clase con estos chicos era de los mapas conceptuales. Entonces como son cortos, entonces ahí le permitía muchas veces decir cosas, relacionar rápidamente conceptos y también expresar ideas, pero entonces como eran; solamente llenaban nubecitas entonces eso le permitía mucho más rápido hacer el proceso; entonces casi por lo general siempre utilizaba en el estilo de evaluación el mapa conceptual para este tipo de personas, a mí me funcionaba y veía lo que quería conocer en ellos, desde ese punto de vista.

Podríamos decir entonces que algunas de estas adaptaciones según la necesidad del estudiante si se daban teniendo en cuenta... *si se daba, claro; por que es que la misma situación lo obligaba a uno esto no funcionó o sea cuando recibí a los chicos, yo los recibí y no; pues si uno conocía que alguno venía pero no, después me di cuenta que habían muchas personas; esta situación me llevo a mi a pensar que tocaba diseñar evaluaciones propiamente para ellos porque la que hacía general no funcionaba para ellos o no me permitían ver realmente qué conocían y qué no.*

A5. ¿Cómo desarrolla usted la autoevaluación del desempeño en sus estudiantes?

Bueno yo la desarrollo al final de las guías siempre existe en el caso de sociales, existe autoevaluación y usted lo califica de 1 a 5 o le hace preguntas que lo lleven a él pues a dar una autoevaluación, si como tal, a decir si hizo o no hizo; pero yo creo que eso más bien es como no se, yo creo que es como maniatar al estudiante a decir lo que yo quiero. De pronto por congraciarse con uno decía no yo lo hice o no lo hice. Desde mi punto de vista creo que la autoevaluación no se desarrolla como es realmente que yo mismo sea consciente de evaluarme eso no pasa. O sea yo creo que ellos más bien se ríen, voy a decirle que sí por quedar bien.

Categoría: B Motivación/afectivo

B1. ¿Cómo considera usted la actitud y disposición de sus estudiantes hacia la evaluación que propone? Motivado _____ Normal _____ Desmotivado X ¿Por qué?

Ningún estudiante le gusta ser evaluado... desmotivado, yo creo que a nadie le gusta que lo evalúen. La evaluación genera miedo, genera temor y en ese temor yo creo que el sistema educativo del país y de casi todos; o sea el decir que usted le va a evaluar con un juego es ilógico, entonces desde las directivas mismas de las instituciones le dicen a uno no es que evaluar con juegos no es posible, eso no es evaluar. Entonces yo creo que es esa cosa, esa práctica psicorrígida existente la que lleva a que los estudiantes pues se vena afectados por eso y uno como profesor también se vea obligado a evaluarlo como le exigen a uno las directivas. De mi parte yo evaluaría con, que me diga algo y yo sabría si sí o si no. Creo que desmotivado.

B2. ¿Cuál cree usted que es la percepción de sus estudiantes frente a la tarea que propone en su asignatura?

Bueno por lo general, yo siempre manejo una tarea por periodo. Entonces ese manejar una sola tarea le da el alivio de no tener como que tengo la presión de hacer muchas cosas para poder aprobar o no, sino que estar relajado en el sentido de tengo que hacer una cosa pero en clase me están evaluando y me están ayudando en el proceso de aprendizaje, entonces como tal la percepción yo lo pongo como que es buena, que es buena en últimas desde ese punto de vista por lo que no hay la presión de entregar muchas cosas y de activismo sino una sola actividad.

B3. ¿Considera usted que la percepción de facilidad del aprendizaje en el estudiante, lo motiva a estudiar para su asignatura? Si _____ no _____ ¿por qué?

Esa respuesta yo no le pongo ni si ni no, yo la pongo ambigua, porque depende del estado de ánimo, o sea muchas veces el estudiante está condicionado, si la clase anterior que tuvo le paso algo, entonces la clase que usted va a recibir entonces va a estar desmotivado, disparado, va a estar alegre, va a estar de acuerdo al estado de ánimo que usted llega, por lo general a mi me ocurría algo y era que los recibía después de los descansos o iniciando la tarde, entonces venían con un proceso que durante el día le había pasado algo, entonces esa situación me llevó a mi como que, no funcionaba algunas veces o a otras veces, no yo me sentía así, me gustó su clase, o sencillamente había que hacerle un llamado de atención constante y esa repetición que se vuelve pues para el y para uno como profesor hartísima.

B4. ¿Cómo usted reconoce la motivación que tiene el estudiante hacia la evaluación que esta desarrollando?

Por los, a ver como decirlo, bueno ahorita se me vienen a la mente las caras de las personas, cuando le decía a uno profe me sentí bien en la evaluación, profe me gustó la evaluación, conteste todo, entonces yo creo que es eso, ahí es donde se empieza a mirar, a medir como el que a el generar un estado de confort y de confianza para poder desarrollar la actividad. Obviamente no se evalúan de la misma forma que uno quisiera no, de decirle esta muy bien, o esta muy mal, o hay que arreglarlo, hay que corregirlo, mira falló en esto, sino que hay que tener como mucha sutileza para poder decir mire estamos fallando en esto, no cumplió esto, le faltó esto, si pero por lo general siempre ese reflejo se hacía como de forma personal por que si uno lo hace, trata de hacerlo grupal se vuelve arma de doble filo, entonces uno a veces le va a decir a usted, ah pero a mi me fue bien en tal cosa, ah pero a mi tal cosa; más bien como una forma personal para que se sintiera que si, que efectivamente uno estaba al tanto de lo que estaba haciendo él.

B5. ¿Cuáles son sus estrategias para activar el interés por aprender de su asignatura en los estudiantes?

Bueno lo primero que hago es estimular, entonces eh comento la situación y le doy el espacio que él sea él mismo, qué es ser él mismo; el mismo es que él tenga la libertad de preguntar, de decir no

se, me gustaría saber de esto, quisiera que me enseñara de esto. Entonces yo creo que es a través de esas preguntas que él genera no de un esquema impositivo, sino de lo que él desea saber y conocer; entonces yo le doy a él una gama de temas, de puntos de vista, porque como pues obviamente dentro de la disciplina está pues lo social es tan amplio tan extenso, entonces yo creo que hay intereses, entonces cada interés está presente en mirar que le gusta a él hacer.

B6. ¿Para usted es importante tener conciencia de la motivación y el afecto hacia el progreso del aprendizaje de sus estudiantes? Si no ¿Por qué?

Porque hay una necesidad de uno como educador realmente de entender a la generación que va a enseñar, yo creo que todas las generaciones no son iguales, y esas generaciones son las que usted le marcan la pauta; entonces unas tienen intereses desde el punto de vista por ejemplo social, otros tienen intereses más políticos, otros más económicos, otros quieren saber curiosidades, entonces a uno le toca adaptar el discurso de acuerdo a la necesidad que estamos hablando. En el caso de chicos con déficit de atención eran chicos que el interés estaba más en lo tecnológico, en la practicidad, entonces era enseñarle cosas de lo práctico, de lo útil que pudiera despertar esa cosa de la tecnología y el avance, lo que había pasado en la época en el avance, en este caso es un curso que estaba hablando del medioevo, que hablaba de un mismo imperio romano, entonces la atención estuvo muy centrada en la parte como en el dato curioso, del conocer esa etapa de la historia.

B7. ¿Realiza acciones para mantener la motivación en sus estudiantes? Si no

Hago juegos en el aula y hago preguntas que permitan decirle a uno quiero es que, yo quiero que me conteste esto, o que se aproxime a esto, entonces yo trato de “bueno ahora comentemos qué entendió, qué leyó” y ahí entonces esta también; pues se maneja mucho PDF y se maneja también videos que permitan de acuerdo a la edad, se manejaba una serie que fue creada por la universidad de Puebla y de Chile, una universidad de Santiago que manejaba videos muy cortos o sea eran videos especialmente para niños, y esa... digámoslo de esta forma, esa herramienta y esa facilidad que existía le permitía a uno que ellos se ayudaran; entonces al ser tan corto el video no era tan tedioso el verlo, entonces de esa forma uno pues desde mi punto de vista y desde mi clase lo hacía así, para que ellos pudieran también lo que no lograban captar en clase, lo podían ver a través de un video por el simple hecho de estar mirando que es tan corto y que era tan lúdico, le permite pues tener más acceso a la información.

¿Cuáles de estas acciones ha desarrollado para mantener la motivación en sus estudiantes?

- Percepción de autoeficacia: Decir al estudiante “Tu puedes hacer esto” repetirlo varias veces Si no
- Felicitar al estudiante por sus logros en el proceso de evaluación. Si no
- Dar un incentivo de nota o material para que realice la tarea. Si no
Porque la situación es que para hacer una tarea no debe haber un incentivo como tal sino mostrarle que hay la necesidad de hacerla. De hecho una tarea no es poner tarea por poner tarea, eso es ilógico; yo creo que la tarea tiene que tener un fin y tiene que tener un objetivo

que yo voy a utilizar y se va a evidenciar que sin la tarea es imposible continuar. Entonces la tarea siempre va a ser esencial desde el punto de vista mío, muy personal como educador. O sea si usted no va a utilizar la tarea no la ponga, eso no tiene sentido.

- Dar una sanción o pérdida por no presentar la tarea, con el propósito de que la haga. Si X no _____

La tarea siempre la va a hacer, antes cerrando el periodo él lo va a entregar, pero nunca la tarea va a quedar sin hacer por que eso se llama sentido de responsabilidad. Entonces el hecho de que usted me diga que él tiene TDAH esa cosa no es una enfermedad, eso no es tampoco lo impide de hacer las cosas entonces él tiene que cumplir, estamos hablando de formación ciudadana y la formación ciudadana parte del principio de responsabilidad, entonces él va a hacer la tarea.

- Adaptación de formas de evaluar con el fin de mantener la motivación y el afecto hacia la evaluación. Si _____ no _____ mencione algunas.

Bueno la motivación y el afecto vuelvo y le repito lo que le decía anteriormente todo depende del estado de ánimo del estudiante, entonces yo no puedo digámoslo rotularlo en el sentido de... y llegó motivado a mi clase porque es mentira, es falso aparte de eso es un, está en una etapa de la pubertad donde esta dejando lo de niño para volverse adolescente entonces está en esa dualidad de hacer o no hacer, de mirar hasta donde llega el adulto y hasta donde él es capaz de darme una sanción o de retar. Entonces yo creo que No, no me parece que la motivación sea, yo como docente que lo voy a mantener motivado, no... para mi es imposible o sea esa pregunta no me atrevo a decirle si si o no.

- Otra acción que quiera mencionar.

El videojuego, de hecho he aplicado videojuegos y me ha dado estrategias buenas Age of Mytology y Age of empires, que es sobre un juego donde él puede concentrarse en la línea del juego y mirar que lo que aprendió específicamente en la clase le sirve para avanzar en el juego, entonces ahí está mirando una aplicabilidad, por lo general con este grupo cuando lo trabaje, me dio resultado con muchas cosas y esos resultados se veían en las evaluaciones desde el punto de vista que ellos iban escribiendo, sobre por ejemplo la mitología griega que se terminó, ellos pudieron hablar de los dioses de la mitología griega con una fluidez y facilidad porque el juego le iba diciendo qué pasaba para seguir y avanzar al siguiente nivel, qué iba a enfrentar y qué características tenía; entonces yo creo que... El juego lo desarrollaban en la casa o acá en el colegio con algún dispositivo? No lo tenían en la casa y los que no yo se los proporcioné a través de una USB.

B8. Ante la valoración en la evaluación suele aparecer la satisfacción si los resultados son favorables o, en caso contrario la ansiedad o displicencia en el estudiante ¿Cómo usted regula la motivación en el estudiante frente a estos supuestos?

Bueno ehh yo con ellos, especialmente con grado séptimo maneje una cosa que era corrección, firma por el papá y entrega nuevamente, eso se hizo la primera vez. La primera vez se habló de la necesidad de hacer firmar la evaluación en ánimo de qué... que tanto el papá como él asuma y

enfrente las situaciones y en ese enfrentar las situaciones sea capaz de mirar el error que tuvo obviamente él me decía tengo que corregir lo que me quedó bien, lo que me quedó mal, yo le decía toda la evaluación, porque el concepto como tal de la evaluación no lo sabía, entonces si yo le decía solamente corrija esta pregunta, entonces él va a decir, eh pero porqué me quedó mal?, la otra por qué me quedó bien... entonces lo que yo buscaba era que el pudiera retomar la evaluación completa y se diera cuenta del error y segundo pudiera utilizar todas las herramientas que tuviera a la mano para poder dar respuestas. El objetivo que lo viera el papá era como controlar que también yo tengo que ser responsable de mostrar lo que saco y cómo voy en el proceso. Entonces él la mostraba al papá, el papá la firmaba y de esa forma yo me percataba que tanto el papá como el estudiante habían hecho el ejercicio.

Categoría: C Conducta.

C1. ¿Usted permite que el estudiante elija y planifique comportamientos que le permitan manejar su tiempo y esfuerzo en el desarrollo de la evaluación? si ____ no ____ ¿Cómo? o ¿Por qué?

Ahí si no se cómo contestarle, pero yo manejo dos cosas con este tipo de población, tiempos fuera, los tiempos fuera son cuando ya veo que están moviéndose mucho y o está estresado le digo ve a la oficina y trae tal cosa, entonces en ese ir y volver, entonces le digo tiene 3 minutos para que me haga el favor de traerme esto, en esos tres minutos logro que vuelva otra vez a llegar como que, se active y nuevamente en sintonía; pero si por lo general se hace tiempo afuera, yo lo manejo y me funciona. Lo mismo también cuando hay que hacer llamado de atención, pues también se hace llamados de atención pero no parando la clase sino dentro de la clase se hace el llamado de atención y se prosigue buscando que no vaya a haber el problema de desnormalizar al curso; independiente de que él tenga “la dificultad” no quiere decir que el curso va a quedar desaliñado o desarmado Ay por culpa suya, no sino que la cosa continúa sin darle tanta trascendencia.

C2.-C3 ¿Cuáles son las maneras que usted como profesor establece para que sus estudiantes lleven un control de su avance en el aprendizaje?

Bueno en este caso con ellos yo manejo lo que le decía las evaluaciones diferentes y con esa evaluación me permite a mi decirle bueno vamos en este proceso por qué nos fue mal, que él sea capaz de decir bueno aquí porque no estudié, no me acordé de eso, el tema de pronto... yo siempre les pregunto el tema quedó entendido a todos en general. Pero con ellos yo les pregunto qué se acuerda de este tema puntualmente. Qué le gustó de este tema. Entonces a través de estas dos preguntas qué se acuerda y qué le gustó yo puedo evidenciar él realmente qué tanto me presto atención en ese momento, entonces de esa forma lo hago.

C3. ¿Usted permite que sus estudiantes busquen ayuda en sus pares para superar las dificultades en su aprendizaje? Si no ____ ¿Por qué?

Porque hay una razón de ser y es la siguiente muchas veces uno el adulto maneja conceptos que de pronto para ellos no son claros, pero mientras los compañeros han asimilado el conocimiento y el

proceso entonces les da de una forma tan natural el contarle y el hacer que el otro le entienda le perciba en el mismo lenguaje que él está manejando entonces yo creo que es necesario hacer ese tipo de... que los pares estén siempre allí ayudando. Por lo general ese tipo de chicos tienen una cualidad y es que ellos buscan los que son más digámoslo brillantes entre los conceptos pues para dar una categoría todos son brillantes pero en el hecho mismo de los que se les facilita más las cosas, los más aplicados ellos acuden mucho a estas personas, y estas personas tienen una facilidad que es como están todavía en esa etapa de salir de ser niños para volverse adolescente hay un trabajo todavía como de mancomunado colectivizado que tratan que el otro también ayude sin importar el beneficio del individualismo sino más bien el colectivo.

C4. ¿Cómo usted mantiene en sus estudiantes el control del nivel de persistencia o de frustración frente a la evaluación?

Bueno ese nivel de persistencia o de frustración, no le sabría decir, no no no, lo de persistencia como tal lo veo cuando el estudiante hace las cosas, lo de frustración no le sabría decir cómo lo podría manejar en forma o sea, para mí no le entiendo qué es lo que usted quiere que le diga.

C5. ¿Cuáles de estas estrategias de autoevaluación, usted plantea en el diseño de sus evaluaciones?

- Si ha usado el tiempo necesario para estudiar. Si X no ___
- Si el esfuerzo fue suficiente para el logro de su meta. Si X no ___
- Si tuvo una buena planificación de sus acciones. Si X no ___

Yo creo que el estudiante es autónomo de ese aprendizaje y es también autónomo de qué quiere hacer. Yo siempre he sido consciente que en este tipo de población manejan tiempos cortos y en esos tiempos cortos es muy verraco usted concentrarse en algo entonces usted tiene que tratar de mirar lo poco que él haga en ese momento, valerle y ayudarlo a que él lo vuelva más; o sea que de lo mínimo salga lo máximo teniendo presente que él en ese momento pues si capto en ese momento su atención fabuloso sino entonces usted va a tener que tratarle de ver a él que es necesario que lo termine, lo continúe; entonces sin necesidad de decirle ah como siempre usted no fue capaz, sino todo lo contrario termínelo, entrégamelo, hazlo, necesito que lo arregle, si entonces haciéndole ver eso.

Categoría: D Contexto

D1. ¿Considera usted que las características físicas del aula son o no favorables para el aprendizaje de un estudiante con déficit de atención? Si X no ___ ¿Por qué?

Yo comento algo, los salones son muy desordenados con referencia a mucha cosa, estaban saturados de tantas cosa en las paredes, yo le diría mugre, entonces esa saturación de cosas lleva a que los chicos muchas veces le digan profe usted ya se dio cuenta de tal cosa que pusimos se dio cuenta de esto. Yo creo que los salones deben tener un espacio cuando se habla de aula si deben tener una decoración, pero la decoración tiene que ser muy sobria por qué, porque estamos en un espacio donde la clase, los protagonistas y el mismo concepto de enseñanza debe estar en la

palabra de ellos, o sea yo creo que el profesor es como el que da la pauta pero el estudiante es el que la desarrolla, y en este caso los chicos con esta dificultad tienen algo bien particular y es que usted los puede poner a hablar y en ese hablar son muy conversadores y son receptivos a lo que usted le dice a ellos, dentro de esa receptividad que se maneja ellos van hablándole a usted de lo que usted quiere, pero donde usted saque el hilo conductor de la charla vaya a su favor, ellos no son bobos, no son de las personas que uno dice... no entiendo, no si entendió, el problema es que el hecho de que no lo estén mirando a usted no quiere decir que no le estén prestando la atención. Como hay otros que uno le puede decir, de entrada los condiciona y les dice yo le voy a preguntar hoy, entonces se prepara, entonces él en esa misma situación hace que la situación le genere realmente el protagónico que usted quiere en el aula. Yo no puedo decir que un estudiante con atención dispersa no participa en clase eso es mentira o que se aísla eso también es mentira. El profesor, él es el encargado de decirle bueno hoy vas a participar, hoy vas a hacer tal cosa, pero apenas entra a la clase lo tiene que activar y en ese activar yo lo llamo activar por qué, porque activar algo es que está quieto y usted lo debe despertar, y en ese despertar es donde el estudiante a usted le responde, pero como le digo tiene que estar usted... si lo ve muy inquieto lo tiene que calmar pero si lo ve muy pasivo lo tiene que activar. Entonces los dos extremos son malos pero usted como docente tiene yo creo que es el mando y en ese bastón de mando es donde usted le dice vas a hablar hoy de eso, quiero escuchar eso, hágalo usted puede, y si él dice no, no soy capaz, entonces usted le dice en 5 minutos vuelvo y le pregunto, entonces él va a tener el espacio como de ir recogiendo la información que van hablando sus compañeros y va mirando lo que tiene escrito o las notas que ha tomado y ahí él va a poder participar.

D1. ¿Es usted una autoridad flexible o exigente para sus estudiantes en el momento de la evaluación? ¿Por qué?

Yo creo que soy exigente, porque para mi es vital tener la regla clara, y estos chicos tienen una características y es que si usted tiene la regla clara, ellos comprenden que no pueden jugar con eso, por lo general los chicos tienden a manipular en esta edad, a manipular en el que no lo hice, déjeme la oportunidad, deme la oportunidad de volverlo a hacer; o no, no lo hice simplemente y quedan en ese espacio como de imponerse ellos mismos a la autoridad, como a tratar de desafiar, ser desafiantes. En este caso por la edad que tienen tienden a ser contestones, tienden a decir cosas como que no me importa de malas... entonces queda uno como... como maestro muchas veces como qué le pasó?, pero si dentro de mi clase yo soy de los que le manejo fechas, tiempos y cuando le pongo a hacer actividades le digo la clase va a estar dividida de la siguiente forma... en el caso lo hago con estas personas por qué, porque estas personas funcionan de tiempos y de momentos, entonces si usted le dice de media hora usted va a tener tiempo para hacer este punto, él va a tener ese espacio y se lo va a programar. Entonces después de esto listo vamos a escuchar, usted socializa las respuestas después usted llega y hace lo otro. En el momento ya de evaluaciones donde yo le valúo como tal la de él, al tener una evaluación diferente eso me generaba a mi problema porque los otros chicos decían por qué le hace una evaluación diferente más fácil que la de nosotros, entonces ahí era donde iba la respuesta al principio de... yo aquí no los evaluó a todos

iguales porque todos son diferentes, ah pero por qué a ellos si los evalúa diferentes, entonces con el tiempo hubo como la confrontación por esa situación, ya pasado segundo periodo ya los mismos chicos eran digámoslo solidarios y conscientes que los estudiantes no tenían los mismos procesos, entonces algunos se les dificultaba entonces los mismos compañeros decían, bueno no importa qué pasa, el necesita la evaluación, la de él más fácil, si ah muchas veces a pesar de hacer evaluaciones “sencillas”, las perdían; entonces era esa perdida donde ya uno se cuestionaba bueno qué pasó ahí, qué no había estudiado o de qué forma lo está haciendo. Por lo general los chicos tienden a como aprenderse las cosas, por ser una clase donde ellos ven números y fechas y creen que la fecha lo es todo. En el caso mío yo siempre la fecha la tengo presente y es una fecha se debe saber y es la de cumpleaños y el día en que nació, no más, por qué, porque eso no es histórico, la historia no es de aprenderse números y fechas, para eso son las matemáticas; pero en el caso de la historia lo que yo busco como profesor era que ellos supieran dar razón del hecho mismo, que pudieran contarlo con sus palabras sin llegar a aprenderse una lección que muchas veces la lección se le olvida al salir de clase mientras si se acuerda y lo puede manejar, lo van aprendiendo y lo van a hacer que sea significativo, si no es significativo a mi no me importa aprendérmelo, entonces si es significativo y yo le voy a ver uso, realidad, pasado y lo puedo traer al presente mucho mejor.

D1. ¿Durante sus clases los estudiantes son participativos y entusiastas de acuerdo al tipo de tarea, nivel de dificultad e interés por la temática? Si no ¿Por qué cree que sean así?

Si son participativos, de hecho no solamente con los chicos que tienen TDAH sino que con todos en general. Bueno yo tengo una particularidad y es que desde que llego al salón yo digo qué hablamos la clase anterior, pero entonces yo no siempre le pregunto a los mismos, sino entonces me funciona una estrategia que es por fechas entonces por ejemplo hoy estamos a 4, entonces hoy habla el 4, 14, 24, 34, si hay 34, entonces después vamos al 8, y lo voy sumando 8, 18, 28, y así vamos utilizando; entonces de esa forma hago que los chicos participen en el caso de los chicos que tienen TDAH casi siempre me funcionaba y era preguntarles al inicio y otra vez al final decir regáleme lo que escribió, a veces le decía haga, digamos escríbame lo más importante que a usted le pareció de la clase. Pero obviamente eso ya lo habíamos hablado previamente con el estudiante. Para qué, para que pudiera tomar como, darle el protagonista dentro de la clase, sino se me dispersaba muchas veces.

D3. ¿En su asignatura, usted posibilita al estudiante la modificación del contexto, para hacerlo más apropiado al aprendizaje de el mismo? Si no ¿Por qué?

Si se puede y se debía, porque si no se me disparaba, entonces me tocaba hacer lo siguiente llegaba a clase y le acondicionaba el espacio donde él estaba; si eran varios por lo general siempre estaban adelante en ánimo de poder ayudarles a centrarlos. ¿Cómo yo manejo el centrarlo? A mi me funciona algo y es el chasquido entonces pues como es obviamente el chasquido, puedo tronar los dedos muy duro entonces uno va hablando en clase y entonces cuando se veía (se hace un chasquido) entonces inmediatamente reaccionaba y sabía, entonces volvía, o pasaba y le tocaba en

el hombro y le decía listo y tocaba su hombro. Entonces cuando él escuchaba el chasquido listo, ya él volvía nuevamente. Pues obviamente como se es sabido hay personas muy activas, como hay otros muy pasivos que están de cuerpo presentes pero su mente está en otro lado; entonces también en esa situación también me tocaba pasar y tocar a la persona para saber y que era consciente que estaba allí, y volvía y repetía; entonces volvía y decía listo, vamos a escuchar a tal persona a ver que nos dice. La persona cuando escuchaba el nombre reaccionaba pero no era capaz de responderme entonces yo le decía tienes 3 minutos o 4 minutos para que organice la idea, entonces había casi siempre les preguntan a los compañeros que están al lado, de qué están hablando entonces los compañeros le decían. Nunca tuve una cosa que por lo general uno comete como profesor un error y es decir si ve que usted no estaba prestándome atención, no eso nunca lo hacía porque yo comprendía que no era posible. Entonces también manejo mucho el tablero para mi es vital que a esa edad quede escrito en el tablero para que el mismo pueda tomar el apunte pero entonces manejo mucho, bueno yo uso por lo general una cartuchera que tiene muchos colores de marcadores; entonces esos marcadores me han ayudado a mi a poderle mostrar el dibujo también, entonces hago un dibujo que ellos lo relacionen, o escribo algo, o está el chiste de la clase, está el comentario que produzca risa que también no se convierte pues obviamente en una tomadera de pelo, sino que esté alusivo a la clase y que la puedan recordar.

D2. De acuerdo a lo que usted propone como evaluación; ¿Cómo usted permite que el estudiante haga modificaciones en el contexto de aprendizaje?

Es una pregunta muy difícil, pero yo pongo desde el punto de vista, pues de lo que le decía, qué sabe él. A mi me gusta mucho cuando enseño en este grado, por lo general a mi me gusta mucho la temática que se maneja en ese grado porque esa temática está muy todavía de ese espacio donde él está explorando lo que es infantil y lo que va a ser ya grande. Entonces en el caso de ellos pues obviamente manejaba el espacio de cómo ellos percibían el momento, qué opinaban, qué... también les manejaba una cosa que era a través de lo que usted sabe, elabore libremente algo, de tal forma que yo pudiera, no estuviera la presión de la pregunta que yo le había generado tan cuadrículada o tan estructurada, sino que el mismo tuviera la posibilidad de contar de lo que sabía de lo que estudiaba, del mismo hecho de poder decir bueno yo aprendí esto, yo me acuerdo de esto y así yo le podría mirar a ver realmente qué sabía, no con la presión de porqué tal cosa, por qué aquello, hubo evaluaciones que si se hacen así pues porque está la necesidad de lo que el mismo sistema educativo le pide a usted, pero como tal yo creería que para ninguna persona debería existir la evaluación, porque no es sano, esa cosa no es sana.

D4. Califique de 1 a 3, siendo 1 nunca, 2 algunas veces y 3 siempre; para las siguientes acciones que usted emplea en el momento de evaluar a sus estudiantes.

- Los organiza de manera distante el uno del otro. 1
- Elimina cualquier distractor del ambiente. 3
- Hace mediaciones y acuerdos para presentar la evaluación 2
Dependiendo de la situación que se presente con el estudiante.

- Permite trabajo colaborativo (trabajo grupal, por parejas) dentro de la evaluación 2.
Creo que es necesario, ese trabajo colaborativo le permite a los estudiantes realmente generar una responsabilidad, o sea cuando yo trabajo, o sea el trabajo colaborativo de pronto a tenido una dificultad y es que la gente la ve como uno hace y el otro copia, es eso; yo lo veo como la oportunidad que entre los dos se miren y se miden de pares a iguales. El decir de por ejemplo yo no sé esto pero la otra persona si se acuerda y entonces en ese recordar la otra persona se ve obligada a aportar algo, no es copiar por copiar, sino entre los dos de hecho una experiencia que me parecía a mi bien interesante hay una niña y un niño de la investigación que tenían TDAH pero los dos trabajaban, y había uno que ayudaba al otro y lo obligaba a hacer las cosas, o sea a mi me parecía eso, como que dentro de la misma dificultad el uno controlaba al otro y era una cosa que a mi me parecía hasta interesante ver esa cosa porque esta niña siempre me decía a mi me gustaría trabajar con él. Y uno bueno trabaje, y por lo general me funcionaba el trabajo lúdico de los dos. Ella era capaz de controlar al otro a pesar que la otra persona era mucho más temperamental, el chico era capaz y obedecía, y le decía si yo trabajo, y le decía bueno qué vamos a trabajar, pues esa camaradería tan bonita que había entre los dos funcionaba, de hecho siempre me decían podemos trabajar juntos, y les decía si, me parecían un buen equipo.
- Proporciona material de apoyo para desarrollar la evaluación 3
- Modifica el contexto para hacerlo apropiado a la evaluación 3
Si es necesario buscar otra cosa alterna lo hago. Me parece que es importante que usted deje el tema claro porque es un chico que en este momento necesita realmente que usted lo oriente. O sea para mí no es trabajo extra buscar un estudiante que me diga no entendí el tema cómo lo puedo mirar otra vez, o que me busque y me diga explíqueme otra vez. No hay problema, en este caso con la población que tenía está dificultad había algo que era que me decían no entendí el tema pero ese acercamiento que existía ya se hacía con algo más didáctico y mucho más corto de tal forma que él pudiera darme razón del tema que se estaba viendo en ese momento, los tópicos que se habían abordado.
- Resuelve inquietudes antes, durante y después de la evaluación 3.

FINAL DE LA ENTREVISTA

Metapregunta: pregunta de cierre sobre el contenido.

- ¿Hay algo que no te haya preguntado y que debería haberlo hecho? *ninguna*
- ¿Hay algo que quieras añadir, que no hayas podido comentar? *ninguna*

ENTREVISTA 3

PRESENTACIONES: DATOS PERSONALES DEL/DE LA INFORMANTE

- Área: Lengua Castellana.
- Edad: 53 años.
- Titulación: Postgrado en Computación – Licenciatura en Idiomas – Especialista en Computación para la Docencia.
- Años de experiencia laboral: 35 años.
- Tiempo en la institución: 19 años.

CONTENIDO

Generales:

1. ¿Cuáles son sus estrategias de evaluación utilizadas con los estudiantes que presentan déficit de atención del grado séptimo?
Bueno, son diferentes. Hay pruebas escritas, pruebas orales, hay trabajos en grupo, trabajos individuales, consultas.
2. Considere usted la forma en que evalúa su asignatura. De 1 a 5, siendo 1 totalmente flexible y 5 totalmente exigente. 4.
Yo pondría 4. Con los chicos de déficit de atención, pues, uno mira cómo ponerlos o hacerles evidentes los errores que cometen, y de pronto darles una oportunidad de que las corrijan, pero siempre que lo hagan frente a mí o en una hora de estudio en la que un profesor los esté acompañando.
3. Si yo le digo Autorregulación del aprendizaje ¿Qué entiende usted por esto?
Que cada uno es capaz de medirse, y dar lo máximo que puede llegar a conseguir; buscando siempre ir mejorando poco a poco.

Categoría: A Cognición

A1. ¿Cómo permite usted en su metodología de evaluación, que el estudiante establezca metas académicas (comprendido como motivos de orden académico que tienen los alumnos para guiar su comportamiento en el aula)?

Por un lado, en el aula, la observación permanente de ellos. Por otro lado, ayudarlos a autorregularse físicamente. Que sean capaces de lograr una tranquilidad y una serenidad necesaria para poder contestar. Hay momentos en donde están muy inquietos, entonces les doy alguna estrategia para que salgan del salón a hacer alguna diligencia o alguna cosa con tal de que ellos cambien un poco y puedan tranquilizarse haciendo esto.

A2. ¿Desde la contextualización para su clase, hace consciente al estudiante en sus pre saberes?
¿Cómo?

Sí.

¿Cómo?

Empezamos con hacer preguntas acerca de lo que han visto en años anteriores o lo que se ha visto en clases anteriores, para que se puedan adentrar y adelantar con el tema que se va a ver.

A3. ¿Con qué nivel de frecuencia (nunca-algunas veces-siempre) usted hace que el estudiante tome conciencia de lo que sabe y desconoce cuando se evalúa?

Le hago evidente lo que sabe... prácticamente siempre, o sea, con los de déficit de atención siempre busco el espacio para hacerles la retroalimentación de los errores que cometieron, porque usualmente trato de darles una oportunidad más a ellos para que se den cuenta de los errores y los puedan corregir. Siempre hago esa actividad con ellos.

A4. ¿Cuáles son las estrategias cognitivas (son las acciones que hace el estudiante en el momento de aprender y está relacionado con una meta), utilizadas en su esquema de evaluación? ¿Algunas de estas las adapta según la necesidad del estudiante?

Bueno, ahí hay varias estrategias. Por ejemplo, está la del trabajo personal, para que se concentren un poquito. Está la de tratar de focalizarlos siempre cuando se dispersen; tratar de revisarle en tiempos cortos lo que va haciendo. De pronto lo que no haya terminado, revisárselo al día siguiente, para que lo termine en su casa, en compañía de sus papás. Y cuando hay necesidad, se hacen estrategias extra clase. Por ejemplo, cuando hay dificultades en comprensión de lectura, se hacen actividades extra clase, en donde utilizamos algunas prácticas de ejercicios que los ayuden a mejorar en sus procesos.

¿Algunas de éstas las adaptas según las necesidades del estudiante?

Sí, claro. Por ejemplo, si hay unos que tienen problema de producción, pues la estrategia será diferente a los que tienen problema de oralidad o los que tienen problema de comprensión de lectura.

A5. ¿Cómo desarrolla usted la autoevaluación del desempeño en sus estudiantes?

Ellos lo analizan de acuerdo con los logros que hayan obtenido en el período. De acuerdo con los estándares que hayan alcanzado y de ahí se van proponiendo metas a corto plazo de cómo pueden ir mejorando en esos procesos de pensamiento que pedimos en el área.

Categoría: B Motivación/afectivo

B1. ¿Cómo considera usted la actitud y disposición de sus estudiantes hacia la evaluación que propone? Motivado_____ Normal X Desmotivado_____ ¿Por qué?

Normal. Hay unas cosas que los motiva mucho, cuando son cosas artísticas. A veces las actividades orales les gustan mucho, pero las escritas son las que menos les gustan, cuando tengan que concentrarse un poquito más alcanzar los logros. Pero en términos generales, yo diría que están normal, o sea, ellos se sienten normal, porque no se les hace un solo estilo ni pruebas de evaluación.

B2. ¿Cuál cree usted que es la percepción de sus estudiantes frente a la tarea que propone en su asignatura?

Eso es vario, porque también depende mucho del entorno que los rodea allí. Porque él puede percibir que es aburrido el trabajo que se le coloca, y llegar con el trabajo hecho, sin embargo, porque hay un acompañamiento de la casa; pero hay momentos en donde a él le parece aburrido y entonces transmite eso a la casa y, “déjeme, yo lo hago”. Entonces también depende mucho del entorno y el acompañamiento de la casa.

B3. ¿Considera usted que la percepción de facilidad del aprendizaje en el estudiante, lo motiva a estudiar para su asignatura? Si no _____ ¿por qué?

Claro. Porque si él ve que va a ser capaz de hacer eso, eso, no más, va a ser la motivación de conseguirlo. Si él piensa que va a mostrar lo bueno que tiene, las capacidades que tiene, eso también es motivo.

B4. ¿Cómo usted reconoce la motivación que tiene el estudiante hacia la evaluación que está desarrollando?

Por la expresión de la cara. Ya sea, si está motivado, muestra una cara de alegría de ver que va a ser capaz de conseguir lo que quiere. Que lo va a lograr, que va a conseguir la meta que se ha propuesto. Entonces en el rostro se percibe y en la postura del cuerpo también se percibe mucho eso. A veces también lo dice, lo expresa.

B5. ¿Cuáles son sus estrategias para activar el interés por aprender de su asignatura en los estudiantes?

Concientizarlos de que todos tenemos capacidades, cualidades, y maneras de mostrar lo bonito que hay en el ser humano. Que ellos pueden también, igual que todo el mundo, o sea, es como inyectarles algo de autoestima para saber y demostrarse a sí mismo que sí es capaz, porque cuando empiezan a presentar “no, es que esto es muy difícil”, “no, es que esto no lo entiendo”. Entonces el hecho de venderles la idea de que sí es capaz, lo ayuda a motivarse para lo que va a hacer.

B6. ¿Para usted es importante tener conciencia de la motivación y el afecto hacia el progreso del aprendizaje de sus estudiantes? Si no _____ ¿Por qué?

Claro, porque dependiendo de eso, él aprende de mejor forma.

B7. ¿Realiza acciones para mantener la motivación en sus estudiantes? Si no _____

Sí, procuro iniciar la clase animándolos a lo que vamos a hacer; mostrarles por qué vale la pena hacerlo; cuál es el objetivo que tenemos en el colegio par que él haga eso; para qué le va a servir eso en la vida; y de ahí arrancamos.

¿Cuáles de estas acciones ha desarrollado para mantener la motivación en sus estudiantes?

- Percepción de autoeficacia: Decir al estudiante “Tu puedes hacer esto” repetirlo varias veces
Si no .
- Felicitar al estudiante por sus logros en el proceso de evaluación. Si no .
- Dar un incentivo de nota o material para que realice la tarea. Si no .
- No tanto nota, o sea, no como nota, el incentivo es en el sentido de destacar a los que quieren esforzarse un poquito más y ejercitarse un poquito más. De pronto es más como un estímulo verbal del trabajo que hizo, y cuando lo hacen muy bien, sí me desbordo en halagos para que ellos se sientan trabajando mejor.*
- Dar una sanción o pérdida por no presentar la tarea, con el propósito de que la haga. Si no .
- No, yo no acostumbro a dar sanciones por no hacer la tarea, sino ayudarles a tomar consciencia de que se perdieron la oportunidad de ejercitarse, y que si la tarea se puso es por el bien de ellos, y no por hacérmela para mí, sino para ellos.*
- Adaptación de formas de evaluar con el fin de mantener la motivación y el afecto hacia la evaluación. Si no Mencione algunas.
- Yo no les cambio tanto la forma, lo que hago es permitirles que ellos repiensen lo que hicieron y lo vuelvan a hacer mejor. Más que cambiarles la forma, es llevarlos a repensar en lo que hicieron, para que descubran dónde está el error y lo mejoren, se perfeccionen en eso.*
- Ahí también hay que resaltar que mencionabas que hacías varias formas de evaluar, ¿no? Sí, claro. Yo hago evaluaciones orales para el estándar de la oralidad; hago evaluación escrita para lo que es comprensión de lectura y todo lo que tiene que ver con; bueno, ellos no ven todavía literatura, pero los conceptos de géneros literarios, se hace evaluación escrita; pero también se hacen, por ejemplo, actividades lúdicas, carteleras, se hacen otras actividades que complementan... y en la producción escrita sí es redactar su texto, lo que es la perfección en la narración.*
- Otra acción que quiera mencionar.
- Bueno, el contacto físico. Yo estoy como muy pendiente de tocarlos, de animarlos, de... hay unos que buscan mucho afecto. Entonces buscan estar abrazando mucho. A veces se pasan. Son demasiado melosos. Entonces también ayudarles a autorregularse en eso, porque entonces sí no los sabemos orientar, van a hacer lo mismo con las compañeritas y los compañeritos y se vuelven fastidiosos.*

B8. Ante la valoración en la evaluación suele aparecer la satisfacción si los resultados son favorables o, en caso contrario la ansiedad o displicencia en el estudiante ¿Cómo usted regula la motivación en el estudiante frente a estos supuestos?

Haciéndoles tomar consciencia de qué fue lo que pasó cuando presentó la evaluación. Si es una evaluación oral; cómo fue que la preparó; qué fue lo que hizo antes de llegar a presentarla; qué consciencia tiene de lo que hizo frente al público; de lo que debía y no debía hacer; o sea, primero

como ayudarlo a hacer una coevaluación a él de lo que pasó, o sea, como una consciencia de qué pasó, para que a partir de eso empiece a evaluarse.

Categoría: C Conducta.

C1. ¿Usted permite que el estudiante elija y planifique comportamientos que le permitan manejar su tiempo y esfuerzo en el desarrollo de la evaluación? si ____ no X. ¿Cómo? o ¿Por qué?

Pues el momento de la evaluación es igual para todos. Ahora, yola orientación que les doy es: “Lea primero lo que tiene que hacer, y luego empiece por lo que más se le facilite, y deje lo que no se le facilite para el final para que no pierda tiempo pensando y pensando en eso. Porque en el momento en el que él está haciendo la evaluación, pues, planificar comportamientos, ellos son a veces como impulsivos, entonces ellos ni los planifican.

C2.-C3 ¿Cuáles son las maneras que usted como profesor establece para que sus estudiantes lleven un control de su avance en el aprendizaje?

Básicamente eso va relacionado con el estándar y a veces, por ejemplo en las producciones escritas, uno va mirando de período a período el proceso, y cómo va avanzando; o en la oralidad, va uno mirando el proceso; o por ejemplo, en la primera actividad de oralidad que presentan, se murieron de los nervios y no fueron capaz de hacerla, entonces uno les da otra oportunidad, de pronto en esa segunda oportunidad no van a tener la misma cantidad de público que tuvieron en la primera, pero entonces ya fue un poquito capaz de mejorar, no va a pedirle uno que sea lo máximo, pero el proceso de avance es lo que se le evalúa.

C3. ¿Usted permite que sus estudiantes busquen ayuda en sus pares para superar las dificultades en su aprendizaje? Si X. no ____ ¿Por qué?

Sí, permanentemente. A veces, incluso, les busco monitores que les ayuden en la clase y que les orienten cómo hacer. A veces cuando hacen trabajitos en parejas intencionalmente lo pongo con uno que lo pueda ayudar, a regularse primero, y a entender, un poquito, aquella dificultad que tiene. Porque a veces los chicos, entre ellos se entienden más, y a veces les llega más fácil el discurso de cómo hacer las cosas que cuando las reciben del profesor.

C4. ¿Cómo usted mantiene en sus estudiantes el control del nivel de persistencia o de frustración frente a la evaluación?

Bueno, el nivel de persistencia lo mantengo cuando les inyecto ese “tú puedes”, ese “tú eres capaz”, ese “adelante, ánimo que nada se ha perdido y que de los errores se aprende, etc.” Ahora, la frustración, hacerles ver que todos nos equivocamos, que todos tenemos oportunidad de enmendar las equivocaciones, entonces, que no podemos quedarnos hundidos en los fracasos que hayamos cometido o en los momentos difíciles que pasemos. Más que todo es como en ese sentido de la autosuperación.

C5. ¿Cuáles de estas estrategias de autoevaluación, usted plantea en el diseño de sus evaluaciones?

- Si ha usado el tiempo necesario para estudiar. Si ___ no X.
- Si el esfuerzo fue suficiente para el logro de su meta. Si X. no ___
- Si tuvo una buena planificación de sus acciones. Si X. no ___

Categoría: D Contexto

D1. ¿Considera usted que las características físicas del aula son o no favorables para el aprendizaje de un estudiante con déficit de atención? Si X. no ___ ¿Por qué?

Sí, porque no hay demasiados distractores, por un lado. Pienso que son lo suficientemente aireadas, iluminadas. Tampoco está en un ambiente de un ruido exorbitante que no se puedan concentrar.

D1. ¿Es usted una autoridad flexible o exigente para sus estudiantes en el momento de la evaluación? ¿Por qué?

Yo me considero exigente en el momento en que estoy calificando la evaluación, pero en el momento en el estoy aplicando la evaluación, soy flexible, paso, los animo. Cuando los veo como que no arrancan, como que están perdidos, entonces voy y los aterrizo un poquito, los animo, para que sean capaces. Pero sí soy exigente en el momento en que estoy calificando la evaluación, pero les doy oportunidad, que sería lo flexible, les doy una oportunidad de corregir sus errores. No en todos los casos. No en todos los momentos. Por ejemplo cuando uno ve que la situación ya no se dio por su dificultad de déficit, sino porque definitivamente no quiso hacerlo, que fue una falta de voluntad total, pues entonces ahí como que sí me torno un poquito más exigente.

D1. ¿Durante sus clases los estudiantes son participativos y entusiastas de acuerdo al tipo de tarea, nivel de dificultad e interés por la temática? Si X. no ___ ¿Por qué cree que sean así?

Sí, a ellos les gusta participar y lo hacen. Así se equivoquen, pero lo hacen.

Yo pienso que ellos, a pesar de la exigencia que uno les ponga, ellos alcanzan a percibir el cariño con que uno los trata y con que uno los anima a seguir adelante, entonces eso los motiva a participar, y ellos saben otra cosa clara, y es que nunca en mi clase se permiten los irrespetos a las personas. Entonces, si se equivoca, es normal que cualquier persona se equivoque, entonces no permito ni la burla, ni de pronto la discriminación por cualquier cosa que diga. Todo es válido. Opinar y decir, así esté en contra de lo que diga la mayoría.

D3. ¿En su asignatura, usted posibilita al estudiante la modificación del contexto, para hacerlo más apropiado al aprendizaje de él mismo? Si X. no ___ ¿Por qué?

Sí, claro, porque a veces lo que uno habla en la clase los remonta a ellos a su realidad, a su ambiente, y es interesante escuchar lo que está pasando, porque lo que está pasando puede decirnos la razón de sus comportamientos, de sus actitudes.

D2. De acuerdo a lo que usted propone como evaluación; ¿Cómo usted permite que el estudiante haga modificaciones en el contexto de aprendizaje?

En la evaluación hay cosas muy amplias y muy dadas a que él se mueva en el contexto o que muestre el contexto donde él vive, que es la parte de oralidad y la parte de producción escrita. En las otras dos, el contexto no es tan flexible de moverse para un lado o para otro, porque eso ya es más como a nivel cognitivo. Sin embargo, por ejemplo, cuando ellos hacen análisis de textos, y cometen el error, entonces uno mira las reacciones que ellos están presentando por ese error, y después uno analiza por qué ellos el contexto, digámoslo así, lo movieron para otro lado.

D4. Califique de 1 a 3, siendo 1 nunca, 2 algunas veces y 3 siempre; para las siguientes acciones que usted emplea en el momento de evaluar a sus estudiantes.

- Los organiza de manera distante el uno del otro. 1.
- Elimina cualquier distractor del ambiente. 3.
- Hace mediaciones y acuerdos para presentar la evaluación 3.
- Permite trabajo colaborativo (trabajo grupal, por parejas) dentro de la evaluación 2.
Algunas veces, porque hay momentos en donde sirve y hay momentos en donde no.
- Proporciona material de apoyo para desarrollar la evaluación 1.
- Modifica el contexto para hacerlo apropiado a la evaluación 2.
Dependiendo de lo que se vaya a realizar.
- Resuelve inquietudes antes, durante y después de la evaluación 3.

FINAL DE LA ENTREVISTA

Meta-pregunta: pregunta de cierre sobre el contenido.

- ¿Hay algo que no te haya preguntado y que debería haberlo hecho?
No, creo que esté completo.
- ¿Hay algo que quieras añadir, que no hayas podido comentar?
Tampoco.

ENTREVISTA 4

PRESENTACIONES: DATOS PERSONALES DEL INFORMANTE

- Área: CIENCIAS NATURALES
- Edad: 45 AÑOS
- Titulación: Lic. BIOLOGIA Y QUIMICA
- Años de experiencia laboral: 20
- Tiempo en la institución: 2

CONTENIDO

Generales:

1. ¿Cuáles son sus estrategias de evaluación utilizadas con los estudiantes que presentan déficit de atención del grado séptimo?

Bien, las estrategias que se utilizaron con estos estudiantes, tenían que ver mucho con el ritmo del mismo trabajo que ellos realizaban, no es sin duda para ninguno, que los muchachos que tienen este déficit de atención se distraen muy fácilmente, entonces por tal razón se debe estar muy pendiente de ellos, mirar paulatinamente los logros, que ellos van alcanzando la forma como van trabajando el método que ellos utilizan para trabajar y los alcances que se están teniendo bajo con ese mismo método, es muy importante tener el apoyo, que ellos sientan el apoyo en sus docentes para poder que ellos tengan mayor utilidad y mayor camino, un mejor camino para poder presentar sus evaluaciones.

2. Considere usted la forma en que evalúa su asignatura. De 1 a 5, siendo 1 totalmente flexible y 5 totalmente exigente. *Es calificable del 1 al 5, yo diría que un 4*

3. Si yo le digo Autorregulación del aprendizaje ¿Qué entiende usted por esto?

Autorregulación, es la forma de como el mismo estudiante, tiene los mecanismo para poderse concentrar y poder llegar a obtener unos mejores resultados, pero siendo él mismo que lo haga, los muchachos de déficit disperso, como mismo lo dice se dispersan fácilmente, entonces ellos deben tener esa forma de saberse controlar, de mantenerlo mejor concentrado posible y mantener en su trabajo, o sea no, no distraerse, para poder llegar de verdad a un fin o alcanzar esas metas que se pretende.

Categoría: A Cognición

- A1. ¿Cómo permite usted en su metodología de evaluación, que el estudiante establezca metas académicas (comprendido como motivos de orden académico que tienen los alumnos para guiar su comportamiento en el aula)?

Bien, esto nosotros en el colegio trabajamos con unos, el año pasado se trabajaba con indicadores entonces estos indicadores van dando a uno como docente las bases para saber que tanto el estudiante ha alcanzado esos mismos indicadores, estos muchachos se veían que ellos los alcanzan no totalmente o sea el problema que ellos tienen son barreras que poseen y no alcanzan cubrir totalmente la capacidad de lograr esas mismas metas, entonces a ellos hay que evaluarles también dependiendo que tanto logro alcanzaron o que tanto indicadores alcanzaron.

- A2. ¿Desde la contextualización para su clase, hace consciente al estudiante en sus pre saberes? ¿Cómo?

Si claro, eso se hace primero, para teniendo en cuenta el marco general del tema que se va a tratar, entonces eso se les dice a ellos se va a trabajar tal tema y se comienza a tener como una charla con el estudiante, con todo el grupo, donde ellos exponen los que ellos tienen entendido del tema que se va a trabajar, si entonces ya sabe uno en que momento y con que nivel llegan los estudiantes que en ese momento van en ese tema.

A3. ¿Con qué nivel de frecuencia (nunca-algunas veces-siempre) usted hace que el estudiante tome conciencia de lo que sabe y desconoce cuando se evalúa?

Normalmente, casi siempre, casi siempre.

A4. ¿Cuáles son las estrategias cognitivas (son las acciones que hace el estudiante en el momento de aprender y está relacionado con una meta), utilizadas en su esquema de evaluación? ¿Algunas de estas las adapta según la necesidad del estudiante?

Entonces, nosotros siempre en clase, para la parte de ciencias siempre se utiliza mapas mentales, crucigramas, sopas de letras y mapa conceptuales. Si, no todos tienen la misma facilidad de aprender el mismo ritmo, entonces a los estudiantes hay que mirar la forma, hay algunos mas lentos, que otros, entonces a esos estudiantes que aprende mas lento hay que, primero hacer un seguimiento muy particular a ellos y pues obviamente ellos no se les va a exigir la misma forma que se les enseña a los demás.

A5. ¿Cómo desarrolla usted la autoevaluación del desempeño en sus estudiantes?

Esa autoevaluación, se desarrolla siempre que ellos mismos caigan en la cuenta del pre saber que tenían, de que fue lo que aprendieron, de como lo pueden implementar en su vida diaria y que, dentro de ellos mismos que les provoco, o sea que sucedió dentro de ellos mismos cuando se dieron cuentan de este nuevo conocimientos, cuales fueron las expectativas que pueden tener ahora en adelante con este nuevo conocimiento.

Categoría: B Motivación/afectivo

B1. ¿Cómo considera usted la actitud y disposición de sus estudiantes hacia la evaluación que propone? Motivado Normal _____ Desmotivado _____ ¿Por qué?

Bueno, la mayoría lo que ellos me dicen, y todo, se ve y se da cuenta uno, que son motivados, porque es la forma de como ellos dan su opinión y dan a conocer su punto de vista sobre alguna situación o alguna problemática que gira en torno de ellos en su mismo ambiente.

B2. ¿Cuál cree usted que es la percepción de sus estudiantes frente a la tarea que propone en su asignatura?

Me lo han dicho, en algunos casos, esta tarea quiere decir trabajo? De casa, es un poco extensa, que es extensa.

B3. ¿Considera usted que la percepción de facilidad del aprendizaje en el estudiante, lo motiva a estudiar para su asignatura? Si _____ no ¿por qué?

Si es fácil no, porque ellos prefieren tener ese, la mayoría de los estudiantes prefieren los retos, o sea es como darse ellos cuentan que si pueden hacer algo y entonces cuando lo ven fácil, ya no les causa placer, no les gusta.

B4. ¿Cómo usted reconoce la motivación que tiene el estudiante hacia la evaluación que esta desarrollando?

Cuando ellos contestan y cuando en sus respuestas dan, utilizan o tienen la habilidad de utilizar esos, esos conceptos para solucionar esas problemáticas que les colocan.

B5. ¿Cuáles son sus estrategias para activar el interés por aprender de su asignatura en los estudiantes?

Especialmente como en la parte de ciencias, están fácil, tomar problemáticas, enfermedades, la parte medica, entonces es mas fácil de engancharlos a ellos con esa parte para que ellos se den cuentan, hábitos alimenticios costumbres que ellos mismos tienen, para poder que ellos toman todos estos conceptos y se den cuentan de que, en cual, en que momento pueden estar fallando ellos o la familia de ellos y poder ayudar a un beneficio mutuo de ellos mismo y de la familia.

B6. ¿Para usted es importante tener conciencia de la motivación y el afecto hacia el progreso del aprendizaje de sus estudiantes? Si no ¿Por qué?

Si claro, si en el momento que yo pierda ese horizonte, y no motivo mis estudiantes estoy dejando aparte, o sea estoy renegando la función como maestro, yo no mantendría mis estudiantes motivados, si ellos no quieren, si ellos se desmotivan totalmente de la asignatura, así como decimos nosotros estamos perdiendo, nosotros estamos perdiendo el año, no estamos haciendo nada.

B7. ¿Realiza acciones para mantener la motivación en sus estudiantes? Si no

¿Cuáles de estas acciones ha desarrollado para mantener la motivación en sus estudiantes?

- Percepción de autoeficacia: Decir al estudiante “Tu puedes hacer esto” repetirlo varias veces Si no en algunas ocasiones si es necesario.
- Felicitar al estudiante por sus logros en el proceso de evaluación. Si no
- Dar un incentivo de nota o material para que realice la tarea. Si no
- Dar una sanción o pérdida por no presentar la tarea, con el propósito de que la haga. Si no
- Adaptación de formas de evaluar con el fin de mantener la motivación y el afecto hacia la evaluación. Si no mencione algunas.

En el momento que los mismo estudiante, y eso lo hace uno en el proceso de la autoevaluación, ellos le dicen a uno profe venga, porque mejor no nos pregunta, de pronto le tengamos que justificar mas, o de pronto un apareamiento, o de pronto de relacionar una columna con otra y no necesariamente tan teórico, tan si la parte teórica, si no que como sea mas ágil el tipo de la evaluación, si se ha hecho esos cambios.

- Otra acción que quiera mencionar.

No, e no

B8. Ante la valoración en la evaluación suele aparecer la satisfacción si los resultados son favorables o, en caso contrario la ansiedad o displicencia en el estudiante ¿Cómo usted regula la motivación en el estudiante frente a estos supuestos?

Bien, cuando el estudiante tiene calificaciones o valoraciones buenas, el estudiante lo manifiesta con mucha alegría, entonces en ese momento se viene a respaldar a decirle lo felicito, sigue hasta ahí, y es capaz, pero cuando el estudiante ya viene con notas o valoraciones negativas, ellos obviamente su, baja mucho su misma motivación, entonces es de llegar a decirle, usted la próxima puede, mire donde se equivoco, esto esta fallando aquí, aquí acá, busque una estrategia o busquemos o a donde uno a veces las pautas, a ellos se les puede decir ,mira esta estrategia necesaria para estudiar, todas las materias no se estudian de la misma forma, hay unas asignaturas que deben tener una forma de estudio, un método de estudio diferente a otros, entonces entra uno a motivar esa parte.

Categoría: C Conducta.

C1. ¿Usted permite que el estudiante elija y planifique comportamientos que le permitan manejar su tiempo y esfuerzo en el desarrollo de la evaluación? si___ no X ¿Cómo? o ¿Por qué?

Porque si yo permito, los diferentes comportamientos de los estudiantes, es muy posible que esos comportamientos tienden a desnormalizar los otros estudiantes, entonces en una evaluación, si yo permito que un estudiante se pare, se acomode, haga bulla, haga esto, me esta desconcentrando a los demás.

C2.-C3 ¿Cuáles son las maneras que usted como profesor establece para que sus estudiantes lleven un control de su avance en el aprendizaje?

Esto, retomamos en algo que yo había dicho anteriormente, en los pre saberes que los estudiantes tengan, ellos normalmente a medida que uno va avanzando en el desarrollo temática, esos pre saberes tienen que ir, tómemelo o digamos esta forma, tienen que ir creciendo a medida que va avanzando en la temática, entonces es ir, retomando lo que el tenia, e ir le midiendo o como le digo observando el adelanto que ellos tengan a medida que vallan avanzando en esta temática.

C3. ¿Usted permite que sus estudiantes busquen ayuda en sus pares para superar las dificultades en su aprendizaje? Si X no___ ¿Por qué?

En algunas veces los estudiantes, le dicen profe, es que yo le entiendo mas fácilmente a mi compañero y no a usted, es la forma de como el lenguaje ellos utilizan, entre ellos son como mas, es como si mentalmente se supieran que es lo que están pensando unos con otros, entonces es mas fácil que ellos en algunos impartes, ellos buscan su par para salir de las dudas que uno no les puede aclarar.

C4. ¿Cómo usted mantiene en sus estudiantes el control del nivel de persistencia o de frustración frente a la evaluación?

Normalmente, yo siempre les digo, unos de los trabajos mas duros que tiene toda persona es el estudio, es donde uno mantiene trabajando y no recibe sueldo, los estudiantes trabajan todo el día y no reciben ningún sueldo, entonces yo les digo, miren muchachos esto, e si usted quiere ser o quiere estudiar su abogacía, su medicina, su ingeniería tenemos que tomar o tenemos que llenar unos requisitos específicos, y uno de esos requisitos es el estudio, la básica primaria, la secundaria, la media para que llegues a una universidad y después un magister, un doctorado y todo eso, son etapas que se van llenando, hay que saber llenarla y hay que saber cumplir con todas esas metas, entonces hay que echar para delante, a uno le va a costar mas duro, a otros no les va a costar tan duro, pero siempre todos nos vamos que esforzar.

C5. ¿Cuáles de estas estrategias de autoevaluación, usted plantea en el diseño de sus evaluaciones?

- Si ha usado el tiempo necesario para estudiar. Si X no___
- Si el esfuerzo fue suficiente para el logro de su meta. Si X no___
- Si tuvo una buena planificación de sus acciones. Si X no___

Categoría: D Contexto

D1. ¿Considera usted que las características físicas del aula son o no favorables para el aprendizaje de un estudiante con déficit de atención? Si X no___ ¿Por qué?

Si nosotros tenemos estudiante con déficit de atención y la planta física no es acorde, el muchacho se nos va a distraer a todo momento, o sea tiene que ser un espacio especifico donde él no tenga tanta distracción y donde pueda tener sus cinco sentidos en lo que esta haciendo, es fundamental, el muchacho si yo lo saco a una clase magistral o a una clase de desde explicar algo de la mitad de la calle, el pelao se va a distraer totalmente, es mas fácil que este en un sitio donde puede estar como mas alejado de tanta bulla, para que pueda tener una mejor concentración

D1. ¿Es usted una autoridad flexible o exigente para sus estudiantes en el momento de la evaluación? ¿Por qué?

Exigente, según lo que ellos me dicen a mi, si no es que en el momento que se esta evaluando, ellos deben tener unas pautas claras para esta evaluación y pues hay que hacer cumplir las normas y pautas que uno pone desde el principio, para las evaluaciones, y no solamente para las evaluaciones, sino para el desarrollo de la clase, para las actividades y todo, hay que controlar la parte de las des normalización en el salón de clase.

D1. ¿Durante sus clases los estudiantes son participativos y entusiastas de acuerdo al tipo de tarea, nivel de dificultad e interés por la temática? Si X no___ ¿Por qué cree que sean así?

Son así, porque yo intento en lo posible motivarlos para que ellos desarrollen esa habilidad de hablar, de expresarse y de poder dar su punto de vista con unos criterios propios, basados obviamente en los pre saberes y en toda la temática desarrollada a nivel del periodo o del plan.

D3. ¿En su asignatura, usted posibilita al estudiante la modificación del contexto, para hacerlo más apropiado al aprendizaje de el mismo? Si X no_____ ¿Por qué?

La misma pregunta lo dice, para hacerlo mas apropiado el aprendizaje de él mismo.

D2. De acuerdo a lo que usted propone como evaluación; ¿Cómo usted permite que el estudiante haga modificaciones en el contexto de aprendizaje?

Especialmente en la forma de preguntar, hay veces que uno solamente, se digámoslo así se casa con un tipo de preguntas, entonces ellos le dicen venga profe, no necesariamente que sea de esta forma, usted nos puede preguntar de muchas, o sea emparejamiento, completar, relaciones, ponga un problema para que nosotros a raíz, teniendo en cuenta sus pre saberes o esos saberes que nosotros ya tenemos podamos dar solución a esos mismos problemas.

D4. Califique de 1 a 3, siendo 1 nunca, 2 algunas veces y 3 siempre; para las siguientes acciones que usted emplea en el momento de evaluar a sus estudiantes.

- Los organiza de manera distante el uno del otro. 3
- Elimina cualquier distractor del ambiente. 3
- Hace mediaciones y acuerdos para presentar la evaluación 2
- Permite trabajo colaborativo (trabajo grupal, por parejas) dentro de la evaluación 1
- Proporciona material de apoyo para desarrollar la evaluación 2
- Modifica el contexto para hacerlo apropiado a la evaluación 2
- Resuelve inquietudes antes, durante y después de la evaluación 1

FINAL DE LA ENTREVISTA

Metapregunta: pregunta de cierre sobre el contenido.

- ¿Hay algo que no te haya preguntado y que debería haberlo hecho?
No
- ¿Hay algo que quieras añadir, que no hayas podido comentar?
Si, cuando uno trabaja con niños, de atención dispersa, estos niños necesitan mucho del acompañamiento por parte de todos los docentes, especialmente por el director de grupo por el nuclear, porque son niños que normalmente mantienen solos en casa, y son niños que en algunas ocasiones en la casa les andan muy duro, exactamente por su misma tensión dispersa, hay unos padres de familia que el principio creen que el niño es de juego, o porque no quiere hacer las cosas, creen que el niño es de pereza o como se dice vulgarmente esta mamando gallo, pero ya después se dan cuenta que de verdad el niño, tiene problemas para el aprendizaje y además de que en casa también estén atento, tengan papás receptivos, amorosos, cariñosos, también debe de tener docentes receptivos, amorosos y cariñosos, porque si en alguno de los dos ambiente falla, no podemos lograr nada con esos muchachos.

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

Una pregunta extra, elaboras evaluaciones diferentes para este tipo de estudiante.

No tanto como si fuera una evaluación diferente, si no que a esos muchachos en algunas ocasiones se les pide contestar ciertas preguntas que como docentes cuando estoy haciendo el instrumento evaluativos sé que son importantes, entonces a ellos mas que todo yo le recalco que contesten esos puntos que para mi son importantes, los demás contestan, esos que también son importantes, pero esos otros estudiantes vienen con otras preguntas complementarias que se les desarrolla otro tipo de habilidad.

Apéndice 6

Matriz de análisis de datos del cuestionario MSLQ aplicado a los estudiantes con déficit de atención del grado séptimo del año 2014



Objetivo específico: Caracterizar los procesos de autorregulación del aprendizaje que utilizaron los estudiantes con déficit de atención del grado séptimo del año 2014.

Cuestionario MSLQ para Estudiantes con Déficit de Atención

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				A1: Para los estudiantes es importante que le despierten la curiosidad, incluso si es difícil de aprender.
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			
	1	3	6	5	6	1	2	
2do factor: <u>Orientación de la meta extrínseca</u>								
<i>Un alto puntaje en esta sub-escala indica que el estudiante percibe el aprendizaje como un medio para conseguir un fin</i>								A1-A3: A los estudiantes los satisface conseguir buenas notas, ser

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

7. Obtener buenas notas en clases es lo que más me satisface en estos momentos.					1	2	3	competitivos con sus compañeros y que le reconozcan sus habilidades.	
11. En estos momentos, lo más importante para mí es obtener buenas notas para mejorar mi promedio.	1				1	3	1		
13. Me gustaría obtener mejores notas que las de mis compañeros.				1	1	3	1		
30. Quiero que todo me salga bien en clases porque para mí es importante que los demás reconozcan mis habilidades.					1	2	3		
	1			1	4	10	8		
3er factor: <u>El valor de la tarea</u>									
<i>El valor de la tarea es equivalente al grado de interés, importancia y utilidad que el estudiante percibe y otorga al material de estudio ¿Qué pienso de la tarea?</i>								B1: Relación interdisciplinario de saberes, se notan inseguros en el gusto por los temas o contenidos, es importante entender los temas.	
4. Lo que aprendo en una clase lo podré utilizar en otras.		1	1			4			
10. Es de importancia para mí aprender los temas que se explican en las clases.		1		1	2	1	1		
17. Me interesan los temas de las clases.			1		3	2			
23. Considero provechoso el tema de la clase porque me permite aprender.	1				2	3			
26. Me gusta el tema de las clases.			1	3		2			
27. Entender los temas de las clases es muy importante para mí.									
	1	2	3	4	0	12	4		
SUMATORIA	5	8	15	16	3	34	24	B6: Para el estudiante es importante el esfuerzo para entender los temas, reconoce que si no estudia no logra entender los temas.	COMPONENTE DE EXPECTATIVAS: grado en que el alumno confía que posee el control sobre su aprendizaje, y el grado en que considera que gracias a su eficacia personal puede
4er factor: <u>La confianza en el control del aprendizaje</u>									
<i>aquel estudiante que tiene creencias altas, en que su propio esfuerzo es crucial para lograr resultados satisfactorios, tenderá a autorregular más su rendimiento, "estudiando de forma más estratégica y eficaz"</i>									
2. Al estudiar de manera adecuada, aprenderé los temas de las clases.	1				1	3	1		
9.El no aprender los temas es de mi exclusiva responsabilidad		1			2		3		

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

18. Al esforzarme lo suficiente, entenderé los temas de las clases	1					1	4	<p>B2-B3: El estudiante confía en su éxito de las clases y el dominio de sus habilidades enseñadas en clase, aunque algunos se muestran inseguros en comprender los temas más difíciles como apreciación impositiva de sus propias habilidades.</p>	<p>aprender y obtener buenos resultados. Una puntuación alta en este subcomponente, es traducido como una alta expectativa de éxito, y una alta confianza en las propias capacidades para dominar el proceso de aprendizaje .</p>
25. Cuando no entiendo los temas de las clases es porque no estudié lo suficiente.	1				2		3		
5to factor: <u>Eficacia personal para aprender y para tener buen desempeño</u>									
<i>las expectativas de éxito, definidas como creencias positivas con respecto al propio desempeño en la realización de una actividad escolar, y la eficacia personal, entendida como una apreciación personal positiva de las propias habilidad para logro del éxito</i>									
5. Confío en que obtendré excelentes notas en las diferentes asignaturas.				2	1	2	1		
6. Estoy seguro que podré comprender los temas más difíciles presentados en las lecturas que me asignan.	1	1	1		1	2			
12. Confío en que entenderé los conceptos básicos enseñados en clases.					1	2	3		
15. Confío en que entenderé los conceptos más complejos presentados por los profesores, en cada clase.	1			1	2	2			
20. Confío en que haré un excelente trabajo con las tareas y evaluaciones de cada curso.	1				2	2	1		
21. Confío en que me irá bien en las clases					1	3	2		
29. Confío en que podré dominar las habilidades enseñadas en clases.	1					4	1		
31. Confío en que tendré éxito en las clases, incluso en aquellas de mayor dificultad.			1	1		4			
SUMATORIA	7	2	2	4	1	25	19		
6to factor: <u>Test de ansiedad</u>									
<i>Componente cognitivo o también entendido como preocupación, se refiere a los pensamientos negativos que desorganizan y alteran negativamente el rendimiento del alumno. El componente emotivo por su parte se refiere a las manifestaciones fisiológicas y afectivas propias de la ansiedad</i>								<p>C3: Algunos de los estudiantes presentan preocupación al presentar una evaluación, son conscientes de las consecuencias de su fracaso si no preparan su evaluación.</p>	<p>COMPONENTE AFECTIVO: Los autores del MSLQ sólo incluyen un afecto, el cual es la ansiedad. La presencia de altos niveles de ansiedad afecta de forma negativa el rendimiento académico de los alumnos. El componente afectivo se centra en medir el grado de preocupación de los</p>
3. Al presentar un examen, pienso sobre lo mediocre de mi desempeño en comparación con el rendimiento de mis compañeros.	1		1	1		2	1		
8. Al presentar un examen, pienso en las preguntas que no podré contestar.			1		1	2	2		
14. Cuando presento un examen, pienso en las consecuencias de mi		1			2	1	2		

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

fracaso.								estudiantes frente a la realización de una prueba, y con qué frecuencia surgen pensamientos negativos mientras realizan un examen.
19. Al presentar un examen siento una sensación incomoda que me hace sentir mal.				3		3		
28. Al presentar un examen, siento que mi corazón se acelera.			1		1	1	3	
SUMATORIA	1	1	3	4	4	9	8	
7mo factor: Estrategias cognitivas y metacognitiva: el ensayo								A4: los estudiantes estudian más de memoria, leen sus apuntes, regularmente memorizan las palabras claves para recordar los conceptos más importantes de las clases.
<i>Ordenar los ítems en listas las cuales serán finalmente aprendidas por medio de la repetición. Facilitan la codificación de la información y su uso en el corto plazo. Para activar memoria a corto plazo.</i>								
39. Cuando estudio para una evaluación, practico repitiéndome una y otra vez el mismo tema.	1					1	4	
46. Cuando estudio para una evaluación leo en repetidas ocasiones mis apuntes y los textos.				1		3	2	
59. Memorizo las palabras claves para recordar los conceptos más importantes de las clases.	2	1			1		2	
72. Hago listas con los términos más importantes de cada clase y los memorizo.	2			2		2		
8vo factor: Estrategias cognitivas y metacognitivas: la elaboración								B4: Para estudiar en una evaluación, los estudiantes utilizan información de distintas fuentes relacionan el material que leen con lo que ya saben, no realizan resúmenes con las ideas y conceptos principales de las lecturas, comprenden los conceptos trabajados en clase.
<i>Facilitan al estudiante, el proceso de registro y almacenamiento de nueva información en la memoria a largo plazo. El estudiante logra conectar los nuevos conocimientos con la información previa, facilitando su retención y recuperación posterior.</i>								
53. Cuando estudio para una evaluación, utilizo información de distintas fuentes, tales como lecturas, apuntes y puestas en común.					3	2	1	
62. Relaciono ideas de la clase con otras ideas cada vez que sea posible.	1				1	3	1	
64. Cuando estudio relaciono el material que leo con lo que ya sé.				1	3	2		
67. Cuando estudio para una evaluación escribo pequeños resúmenes con las ideas y conceptos principales de las lecturas.	1	1		1		2	1	
69. Comprendo el contenido de las clases realizando conexiones entre las lecturas asignadas y los conceptos				1	2	3		

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

66. Relaciono lo que estoy aprendiendo en clases con ideas propias.	1				1	1	3	
71. Cuando leo o escucho una afirmación o conclusión en clases, pienso en las alternativas posibles.	1		1	1	2	1		
11mo factor: <u>Estrategias cognitivas o metacognitivas: autorregulación metacognitiva</u>								
<i>Las actividades de regulación se refieren al "ajuste continuo de las propias actividades cognitivas" con el fin de mejorar el rendimiento al comprobar y corregir el propio comportamiento en la medida en que se avanza o no en la tarea.</i>								<p>estos estudiantes olvidan fácilmente puntos importantes por estar pensando en otras cosas, en promedio formulan preguntas que le ayuden a enfocar su lectura, realizan relectura para entender algo si existe alguna confusión, hacen cambios de estrategias para entender el tema. Regularmente realizan un vistazo general a un nuevo material de lectura para ver cómo está organizado, en promedio se hacen preguntas para asegurarse que entendió el tema, les suele suceder que leen un texto pero no saben de que se trata, hacen cambios de la forma cómo estudian para adaptarse a los requerimientos del profesor, cuando estudian determinan cuáles son los conceptos que no entienden bien, algunos casos determinan metas personales para dirigir sus actividades por tiempo, si se confunden al tomar apuntes se aseguran de aclarar las dudas.</p>
33. Durante las horas de clases, a menudo olvido puntos importantes porque estoy pensando en otras cosas.					2	3	1	
36. Cuando leo, formulo preguntas que me ayuden a enfocar mi lectura.	1	1	1			3		
41. Cuando me confundo con alguna lectura, vuelvo a releer el texto para intentar resolver la duda.			1		1	3	1	
44. Si el tema de la clase es difícil de entender, cambio la forma de leerlo.			1	2	2	1		
54. Antes de adentrarme en el estudio de un nuevo material, le echo un vistazo general para ver cómo está organizado.	2			1	1	1	1	
55. Me hago preguntas para asegurarme que entendí el material que he estado viendo en clase.	1	1			2	2		
57. Usualmente me encuentro con que he estado leyendo un texto pero no sé de qué se trata.	1			1	1		3	
56. Cambio la forma en la que estudio con el fin de adaptarme a los requerimientos del curso y al estilo del profesor.				2	1		3	
61. Cuando estudio, pienso profundamente en un aspecto y decido qué es lo que debo leer, más que leerlo todo.			1	1		2	2	
76. Cuando estudio determino cuáles son los conceptos que no entiendo bien.				1	3	2		
78. Cuando estudio para una evaluación establezco metas personales para dirigir mis actividades por tiempo.	1			2	2	1		
79. Si me confundo al tomar apuntes en clase, me aseguro de aclarar las dudas después.		2			1	3		

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

	6	4	6	9	1 5	24	8		
SUMATORIA	22	6	14	19	4 1	60	24		
12mo factor: <u>Estrategias de manejo de recursos: tiempo y ambiente de estudio</u>									
<i>Manipulación y manejo tanto de los tiempos como del ambiente de estudio. En el caso de la gestión del tiempo, esta actividad “implica programar, planificar y administrar el tiempo de estudio”. El ambiente de estudio se refiere a la gestión y organización del ambiente en el cual se estudia o se trabaja.</i>									<p>D1: generalmente estudian en un lugar donde se pueden concentrar, regulan su tiempo de estudio dándole un buen uso; aunque se les hace difícil seguir la planificación de su tiempo de estudio, tienen un lugar frecuente para estudiar, en algunos casos se aseguran de estar al día en sus responsabilidades académicas, siempre van a clases, la mayor parte de su tiempo no lo dedican a estudiar por realizar otras actividades, no revisan sus apuntes antes de un examen por la falta de tiempo.</p>
35. Generalmente, estudio en un lugar donde pueda concentrarme.				1	1	3	1	<p>ESTRATEGIAS DE MANEJO DE RECURSOS: medir la capacidad del sujeto para actuar sobre el medio y sobre el sí mismo, con el fin de mejorar y potenciar las condiciones de estudio y logro de tareas o resultados. De esta forma una alta puntuación en esta escala implica que el sujeto es un estudiante activo capaz de utilizar de modo adecuado los recursos presentes en su contexto para mejorar o completar una tarea</p>	
43. Hago buen uso de mi tiempo de estudio.	1				2	3			
52. Se me hace difícil seguir la planificación de mi tiempo de estudio		1			2	2	1		
65. Tengo un lugar frecuente para estudiar.			2			3	1		
70. Me aseguro de estar al día con mis lecturas y tareas semanalmente.		2			3		1		
73. Voy seguido a clases.					1	1	4		
77. No dedico mucho tiempo para estudiar, debido a que realizo otras actividades			1	3	1		1		
80.No tengo mucho tiempo para revisar mis apuntes o las lecturas antes de un examen	1		3	2					
13mo factor: <u>Estrategias de manejo de los recursos: regulación del esfuerzo</u>									
<i>Monitorear y controlar su rendimiento y atención, para desarrollar y finalizar actividades, incluso bajo la presencia de distractores o tareas poco interesantes. La regulación del propio esfuerzo asegura el logro de las metas de aprendizaje y el uso continuo de estrategias efectivas de aprendizaje.</i>									<p>C4: cuando estudian se sienten regularmente desganados, rindiéndose antes de terminar lo que habían planificado, se esfuerzan por hacer bien las cosas aun cuando no le gusten, no identifican si estudiar solamente lo más fácil o lo difícil al momento de estudiar, procuran realizar sus actividades</p>
37. Cuando estudio me siento desganado o aburrido, rindiéndome antes de terminar lo que había planificado.		1	2	1	1		1		

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

48. Trabajo fuertemente para hacerlo bien en las clases, incluso si no me gusta lo que estoy haciendo.			1	1	2	1	1	académicas hasta culminarlas, incluso si estas son aburridas o poco interesantes.
60. Cuando el trabajo de la clase es difícil, me rindo o sólo estudio las partes fáciles		4		1	1			
74. Realizó mis actividades académicas hasta culminarlas, incluso si estas son aburridas o poco interesantes.		1			3	2		
14vo factor: Manejo de recursos: aprendizaje entre pares								
<i>Todas aquellas actividades que buscan alcanzar una meta de aprendizaje mediante modalidades grupales. Permite al estudiante aclarar, comprender, concluir e integrar material de estudio.</i>								C3: cuando estudian para las clases, habitualmente tratan de explicarle el contenido a un compañero o amigo, trabajan con sus compañeros de clase para completar las tareas, cuando estudian no dejan usualmente tiempo para discutir el contenido de la clase con un grupo de compañeros.
34. Cuando estudio para las clases, habitualmente trato de explicarle el contenido a un compañero o amigo.				1	2	2	1	
45. Trabajo con mis compañeros de clase para completar las tareas.			1		2	2	1	
50. Cuando estudio, usualmente dejo tiempo para discutir el contenido de la clase con un grupo de compañeros	1	1		2	1	1		
15vo factor: Manejo de recursos: la búsqueda de ayuda								
<i>Cuando el estudiante distingue que es incapaz de resolver o realizar una tarea por sí solo.</i>								D4: Los estudiantes si tienen problemas con las lecturas, tratan de hacer el trabajo por sí mismo sin la ayuda de nadie, aunque cuando ya no entienden algo consultan con su profesor, también lo consultan con un compañero de clase, pero se ve más confianza con los compañeros que con el profesor. Identifican fácilmente a los compañeros que les pueden ayudar.
40. Incluso si tengo problemas con las lecturas, trato de hacer el trabajo por mí mismo, sin la ayuda de nadie			3		3			
58. Cuando no entiendo bien un concepto, consulto con el profesor.		1		1		4		
68. Cuando no entiendo bien un concepto, consulto con un compañero de clases.					2	3	1	
75. Trato de identificar a los estudiantes de la clase a los que puedo recurrir en caso de necesitar ayuda.					1	5		
SUMATORIA	3	11	13	13	8	32	14	