



Planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje:

¿Cómo lo hacen estudiantes de nivel primario de educación?

Planning, monitoring and evaluating the learning process:

How do students of primary level of education?

Daiana Yamila Rigo

Universidad Nacional de Río Cuarto

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

daianarigo@hotmail.com

RESUMEN

La investigación que se presenta tuvo como objetivo examinar si los estudiantes de nivel primario de educación emplean estrategias de regulación de la cognición orientadas a la planificación, monitorización y evaluación antes, durante y finalizada una actividad académica. El estudio se desarrolló en el área de Ciencias Sociales con alumnos que cursaban quinto grado. La recolección de datos se realizó a partir de la implementación de un protocolo con preguntas abiertas que indagaba las tres

Planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje:
¿Cómo lo hacen estudiantes de nivel primario de educación?

dimensiones de regulación de la cognición. Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes presentan dificultades para autorregular el proceso de aprendizaje. Estos hallazgos sugieren la importancia de orientar acciones en pro de diseñar proyectos instructivos orientados a promover habilidades tendientes a la autorregulación del aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: regulación de la cognición, nivel primario de educación, planificar, monitorear, evaluar.

ABSTRACT

The investigation presented aimed to examine whether students in primary level of education employ strategies of regulation of cognition oriented planning, monitoring and evaluation before, during and completed an academic activity. The study was conducted in the area of Social Sciences with students who were in fifth grade. Data collection was performed from the implementation of a protocol with open-ended questions that asked the three dimensions of regulation of cognition. The results indicate that most students have difficulties to self-regulate the learning process. These findings suggest the importance of guiding actions for designed instructional projects designed to promote skills at self-regulated learning.

KEYWORDS: regulation of cognition, primary education, planning, monitoring, evaluating.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de las estrategias de autorregulación que se activan durante el proceso de aprendizaje es de larga tradición en Psicología de la Educación. Sin embargo, su estudio y exploración se ha centrado mayoritariamente en los niveles

Planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje:
¿Cómo lo hacen estudiantes de nivel primario de educación?

medios y superiores de educación, descuidando el terreno de los primeros años de escolarización (Schraw, Olafson, Weibel y Sewing, 2012).

Si bien las investigaciones tienden a comprender que los estudiantes avanzados presentan mayor conocimiento y regulación de la cognición que los alumnos de menor edad, estudiar estos procesos desde edades tempranas es importante para ofrecer acciones educativas que permitan desarrollar una mejor conciencia de los procesos que implica todo aprendizaje y promover que los alumnos se formulen preguntas orientadas a conocer ¿cuál es el objetivo de la tarea? ¿cuál es el nivel de proximidad a la meta?, ¿qué problemas o dificultades se presentaron en el desarrollo de la tarea, y cómo se resolvieron?, ¿qué estrategias se utilizaron para resolver la actividad, si fueron adecuadas o no a los requerimientos de la consigna? y ¿en qué nivel se alcanzaron los objetivos planeados?

A la importancia de estudiar la autorregulación en los primeros años de escolarización se une la necesidad de contar con resultados en áreas particulares del conocimiento a fin de atender con propuestas específicas al desarrollo de planificaciones didácticas en pro de generar acciones educativas que busquen promover la autorregulación académica (García Martín, 2012). Asimismo, en coincidencia con Turner y Meyer (2000) y Torrano y González (2004), rescatamos la importancia de estudiar qué hacen los alumnos y cómo usan los recursos cognitivos, emocionales y sociales para resolver los trabajos académicos solicitados por el docente, con el objetivo de formular estrategias que permitan pensar al contexto instruccional como un lugar desde donde se pueda generar espacios para enseñar y promover el aprendizaje autorregulado.

El trabajo que se presenta parte de una discusión teórica retomando los principales aportes del campo de estudio sobre autorregulación. Luego presentamos el

Planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje:
¿Cómo lo hacen estudiantes de nivel primario de educación?

estudio empírico, cuyo objetivo es comprender cómo alumnos de educación primaria planifican, monitorean y evalúan el aprendizaje, es decir, conocer qué procesos cognitivos ponen en marcha cuando resuelven actividades de tipo académicas. Y por último, se discuten los resultados con el fin de definir prácticas educativas que favorezcan la regulación de la cognición desde los primeros años de escolarización.

2. ¿QUÉ IMPLICA REGULAR LOS PROCESOS COGNITIVOS?

El tópico sobre cómo los estudiantes autorregulan el proceso de aprendizaje ha sido motivo de estudio durante los últimos 30 años en Psicología de la Educación; asimismo, es interesante advertir la transposición efectuada, experiencias educativas que han buscado traducir los desarrollos teóricos en prácticas áulicas apuntando a mejorar la reflexión sobre los aspectos cognitivos que implicado todo proceso de aprendizaje (García Martín, 2012; Nuñez, Solano, González-Pienda, Rosario, 2006; Paris y Paris, 2001; Schraw, 1998).

Sin embargo, los estudios y propuestas en educación primaria han sido un punto descuidado que reclama atención. Si nos detenemos a indagar en los alumnos que cursan los primeros grados de educación no nos sorprendería encontrar que desconocen cuáles son sus objetivos y metas de aprendizaje, qué estrategias usan para resolver una determinada tarea escolar o cuáles son los recursos que necesitan para llevar a cabo la actividad y el tiempo que necesitarán, difícilmente encontremos respuesta a éstos y otros tantos interrogantes que implican un proceso complejo de reflexión sobre cómo se aprende y se resuelven actividades escolares.

En el presente trabajo de investigación avanzamos en el sentido expuesto, indagando el aprendizaje autorregulado en alumnos de nivel primario de educación para buscar respuesta prácticas tendientes a enfatizar la autonomía y el control por

parte de la persona que supervisa, dirige y regula las acciones hacia objetivos de aprendizaje.

Cabe mencionar que sobre el tema que nos interesa se ha escrito mucho, entre los referentes clave encontramos a Zimmerman (2000), quien define al aprendizaje autorregulado como aquellos pensamientos, sentimientos y acciones autogeneradas que se planifican y adaptan cíclicamente a la consecución de metas personales. También conceptualizado como un proceso multidimensional mediante el cual las personas tratan de ejercer control sobre su cognición, motivación, comportamientos y ambientes para optimizar los resultados de aprendizaje y de rendimiento (Cleary, Callan y Zimmerman, 2012). En su modelo cíclico enmarcado en una perspectiva socio-cognitiva entiende que el aprendizaje autorregulado comprende tres fases, cada una definida en torno a subprocesos que interactúan entre sí.

La primera fase es la de planificación, en la cual el alumno por primera vez frente a la tarea la analiza y define su orientación motivacional. En el análisis de la tarea el sujeto descompone la actividad en sus elementos constitutivos y a partir de sus conocimientos previos elabora una estrategia personal para llevarla a cabo, establece los objetivos y realiza una planificación estratégica. En esta etapa, la orientación motivacional, las creencias, valores, intereses y metas son las variables personales del estudiante que interactúan entre sí para dar como resultado el nivel y tipo de motivación que el educando asumirá durante la tarea. La segunda fase es la de ejecución, la cual involucra dos categorías principales: la auto-observación, a partir de la cual el alumno controla el desarrollo de la actividad a fin de ajustar o adecuar su conducta para alcanzar los objetivos, ya sea, auto-supervisando la ejecución en función de algún criterio, o auto-registrando las acciones conducidas durante la actividad para luego reflexionar sobre cada una; y el autocontrol, desde la cual el estudiante mantiene su concentración e interés durante la actividad haciendo uso de

Planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje:
¿Cómo lo hacen estudiantes de nivel primario de educación?

diversos recursos, tanto de tipo meta-cognitivos -estrategias específicas, auto-instrucción, crear imágenes mentales, gestionar el tiempo, control del entorno de trabajo y solicitar ayuda-, como de tipo motivacionales -incentivar el interés y evaluar las auto-consecuencias-. La tercera y última fase es la de auto-reflexión, donde el alumno valora la tarea y busca razones para explicar los resultados logrados haciendo uso del auto juicio -ya sea a través de la evaluación o estableciendo atribuciones causales para justificar el éxito o el fracaso de sus realizaciones- o bien reaccionando frente a sus producciones con auto-satisfacción/afecto o inferencia adaptativa/defensiva (Cleary, Callan y Zimmerman, 2012; Panadero y Alonso-Tapia, 2014; Zimmerman, 2000; Zimmerman y Campillo, 2003; Zimmerman y Moylan, 2009).

Asimismo, encontramos el aporte de Pintrich (2000; 2004), cuyas investigaciones se inclinan por caracterizar y definir sobre todo la autorregulación en estudiantes universitarios. Entre sus postulados centrales acuerda en cuatro supuestos generales. Primero, entiende que los estudiantes son participantes activos, es decir, que construyen sus propios sentidos, significados, metas y estrategias a partir de la información disponible que encuentra en el contexto así como de la información que recupera de los conocimientos previos disponibles. Segundo, comprende que los alumnos monitorean, controlan y regulan aspectos relacionados con su cognición, motivación y comportamiento así como los referidos a las características del contexto de aprendizaje. Tercero, asume que los educandos establecen objetivos o criterios a partir de los cuales evalúan el proceso de aprendizaje a fin de chequear si deben continuar en la misma línea de trabajo o si deben adaptar y regular las estrategias y procesos cognitivos, motivacionales y comportamentales para alcanzar las metas formuladas. Y Cuarto, concibe que toda actividad de autorregulación se encuentra mediada por factores personales, contextuales y el eventual logro. Respecto a su modelo formula una estructura

Planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje:
¿Cómo lo hacen estudiantes de nivel primario de educación?

conceptual que incluye cuatro fases: planificación, monitoreo, control y reflexión-reacción, que ocurren de manera simultánea y de forma dinámica. A la vez plantea que en cada fase el sujeto activa procesos para regular diferentes áreas referidas a lo cognitivo, motivacional/afectivo, comportamental y contextual.

Otro enfoque que encontramos interesante es el propuesto por Schraw (1998) por el acercamiento que hace al estudio del aprendizaje autorregulado en los primeros años de escolarización. Sus argumentos se inclinan a remarcar que los estudiantes jóvenes pueden adquirir habilidades de autorregulación a través de prácticas instructivas que faciliten la planificación, el monitoreo y la evaluación de sus producciones. Asimismo, parte de diferenciar entre las habilidades de regulación de la cognición y las referidas al conocimiento de la cognición. Formulando que las primeras son necesarias para llevar a cabo una tarea y controlar el proceso general de aprendizaje, mientras que las segundas son necesarias para comprender cómo la tarea fue realizada, es decir refieren al conocimiento que cada sujeto tiene de sus procesos cognitivos. Dentro de las habilidades de regulación incluye la de planificación, monitoreo y evaluación; y como parte del conocimiento de la cognición incluye tres subcomponentes: conocimiento declarativo, procedimental y condicional.

Centrándonos en las habilidades referidas a la regulación de la cognición, Schraw (1998), Schraw y Moshman (1995) y Schraw, Olafson, Weibel y Sewing (2012) entienden que la planificación involucra la selección de estrategias apropiadas, el establecimiento de metas, la activación de conocimientos previos relevantes, la administración del tiempo y la asignación de recursos que impactan en el rendimiento. El monitoreo incluye la autoevaluación de las habilidades para controlar el aprendizaje, tomar conciencia de la comprensión y el desempeño en la tarea para efectuar modificaciones o seguir adelante con la planificación propuesta en pro de lograr las

Planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje:
¿Cómo lo hacen estudiantes de nivel primario de educación?

metas formuladas. Y la evaluación, implica la valoración de los aprendizajes y la autorreflexión sobre el cumplimiento de las metas propuestas y los resultados alcanzados.

En el marco de estas definiciones y modelos, encontramos como punto de encuentro las características que definen a un alumno autorregulado. En general, se pronuncia que hace uso de una serie de estrategias cognitivas para atender, transformar, organizar, elaborar y recuperar la información. Asimismo, se postula que orientan la planificación y el monitoreo de sus procesos mentales a fines de lograr las metas personales. De igual manera, se remarca que los alumnos con buena autorregulación presentan un conjunto de creencias motivacionales y emocionales acordes con un alto sentido de autoeficacia académica, establecimiento de metas personales y desarrollo de emociones positivas hacia la tarea; al mismo tiempo son sujetos que planifican y controlan el tiempo y el esfuerzo que requieren invertir en la actividad, logran un buen ambiente de trabajo y buscan ayuda académica para alcanzar sus objetivos. También se remarca la puesta en marcha de estrategias volitivas con el propósito de evitar distracciones externas e internas para mantener la atención, el esfuerzo y la motivación durante la ejecución de las actividades escolares (García Martín, 2012; Nuñez, Solano, González-Pienda, Rosário, 2006; Torrano y González, 2004; Zimmerman, 2000).

En lo que sigue, y retomando las contribuciones sintetizadas en este apartado, nos abocamos a exponer el estudio llevado a cabo para conocer cómo estudiantes de nivel primario de educación autorregulan el aprendizaje cuando resuelven tareas de tipo académicas. Presentando los lineamientos generales del estudio, los resultados principales y las consideraciones finales.

Planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje:
¿Cómo lo hacen estudiantes de nivel primario de educación?

3. METODOLOGÍA

proceso de aprendizaje a continuación se presenta un estudio de corte cualitativo que muestra en función de tres categorías los procesos y estrategias cognitivas que los estudiantes que componen la muestra ponen en marcha antes, durante y luego de resolver una tarea escolar del área de las Ciencias Sociales.

Escenario pedagógico y protocolo de evaluación

La investigación se desarrolló con alumnos de 5to grado, segundo ciclo de educación primaria, pertenecientes a un Centro Educativo Público de la localidad de Las Higueras, Córdoba, Argentina. En total 51 estudiantes conformaron la muestra objeto de estudio, cuyas edades fueron de 10 y 11 años. Cabe destacar que se obtuvo el consentimiento informado de cada estudiante, de los padres y directivos de la institución educativa.

Para indagar las habilidades de autorregulación de los alumnos antes, durante y luego de una actividad de tipo académica se administró un protocolo donde se les solicitaba que informaran los procesos y estrategias que ponían en marcha en cada momento de realización de la misma. La lista de verificación fue adaptada de Schraw (1998), la cual incluye 12 preguntas abiertas que los alumnos debían responder por escrito:

-Antes de la realización de la tarea. Planificar

¿Qué pide la tarea?

¿Cuál es el objetivo?

¿Qué tipo de información y estrategias necesito usar?

¿Cuánto tiempo y recursos necesito?

-Durante la realización de la tarea. Monitorear

¿Entiendo bien lo que estoy haciendo?

Planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje:
¿Cómo lo hacen estudiantes de nivel primario de educación?

¿La tarea tiene sentido?

¿Avanzo hacia el objetivo?

¿Necesito cambiar algo?

-Después de completar la tarea. Evaluar

¿Logré mi objetivo?

¿Funcionó la modalidad de trabajo usada?

¿Qué no funcionó?

¿Qué harías diferente la próxima vez? ¿Qué cambiarías?

La modalidad de evaluación utilizada se incluye en la clasificación de instrumentos que Torrano y González (2004) integran dentro de los protocolos de medida del aprendizaje autorregulado como actividad, el alumno básicamente informa sobre los pensamientos, procesos y estrategias cognitivas que pone en marcha durante la realización de la tarea y a lo largo del tiempo mientras se autorregula.

La tarea académica sobre la cual tuvieron que contestar las preguntas del protocolo se enmarcó en el Eje Curricular denominado “Las Sociedades y Los Espacios Geográficos” centrándose en tres contenidos centrales: tipo de relieve, bioma y clima de la República Argentina. La misma solicitaba a los alumnos que investigarán las características centrales de una provincia del país -a elección personal- considerando los temas propuestos y pudieran dar cuenta de cómo armar la valija para ir de viaje a ese lugar en función de las condiciones ambientales que se presentasen como más relevantes del lugar. El resultado de la búsqueda debía ser presentado por escrito y de manera oral al resto de los estudiantes a modo de socializar el producto final logrado. Los estudiantes tuvieron diversas instancias de intercambio con la docente para redefinir el trabajo, modificar y reorientar el proceso de búsqueda de información y la redacción de la presentación escrita.

Planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje:
¿Cómo lo hacen estudiantes de nivel primario de educación?

Los resultados obtenidos a partir de la estrategia de recolección de datos fueron analizados por el método de comparación constante y de contenido para la generación de categorías generales (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Bautista Lucio, 2010). Las interpretaciones se realizaron a partir de la lectura de los documentos individuales y de las anotaciones que cada alumno fue registrando en los protocolos personales antes, durante y luego de la tarea académica realizada, donde informaron y narraron los procesos cognitivos, la gestión y el control de recursos. La tarea se desarrolló durante el segundo trimestre, por lo que la recogida cubrió ese plazo.

4. RESULTADOS

Partimos del objetivo de indagar qué hacen los alumnos de educación primaria antes, durante y después de la realización de un trabajo académico; presentamos los resultados considerando los tres momentos clave que median el proceso de resolución de una tarea escolar: planificación, monitorización y evaluación. Las tres categorías que se presentan destacan las respuestas que los alumnos ofrecieron al protocolo administrado que formó parte de la experiencia desarrollada para indagar regulación de la cognición en los procesos de enseñanza-aprendizaje en nivel primario en el área de Ciencias Sociales. Y contemplan los postulados teóricos centrales expuestos con anterioridad, retomando las contribuciones de referentes, tales como: Cleary, Callan y Zimmerman (2012), Panadero y Alonso-Tapia (2014), Zimmerman (2000), Zimmerman y Campillo (2003), Zimmerman y Moylan (2009), Pintrich (2000; 2004), Schraw (1998), Schraw y Moshman (1995) y Schraw, Olafson, Weibel y Sewing (2012).

Planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje:
¿Cómo lo hacen estudiantes de nivel primario de educación?

Sobre cómo planifican

En esta categoría incluimos el análisis de las respuestas que los alumnos ofrecieron antes de empezar la tarea. Se considera la información que dieron a las preguntas incluidas en la fase de planificación, es decir, sobre la percepción acerca de lo que solicitaba la tarea, cuáles eran las metas personales establecidas, el tipo de información y las estrategias que necesitarían para llevar a cabo la actividad propuesta, así como el tiempo y los recursos que usarían para resolverla.

Entre las respuestas a la primera pregunta ¿Qué pide la tarea? encontramos que los estudiantes ofrecieron diversas respuestas, unas orientadas a remarcar el eje central de trabajo enfocándose en hacer lo pide la consigna “describir sobre clima y biomas”, “refiere a los distintos climas, biomas y relieves”, mientras que otros se inclinaron a resaltar los aspectos que se aprenderían a partir de la realización de la actividad propuesta más allá del contenido en sí “aprender a investigar”, “aprender a buscar información”, “conocer sobre nuestro país”, “comprender de qué manera interactúan las condiciones ambientales”.

Entre los primeros, expresan aspiraciones personales que están relacionadas con una orientación hacia el desempeño, en tanto expresan “completar la tarea”, “terminar todo”, “terminar la escuela”, “lo que la señorita quiere”. En cambio, los segundos tienden a establecer metas personales que se vinculan con orientaciones hacia el dominio, refiriendo que “comprender clima, relieve y bioma y para que nos sirva a nosotros para saber sobre estos temas y cómo investigar para planificar un viaje”, “para saber las condiciones ambientales de nuestro país, aprender a buscar información y saber ir de viaje”. Estas últimas apreciaciones se relacionan con remarcar el valor de utilidad, la importancia y el interés de los estudiantes frente a la

Planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje:
¿Cómo lo hacen estudiantes de nivel primario de educación?

tarea propuesta, al percibir que ésta es funcional en tanto relevante para sus aprendizajes a corto y largo plazo.

Sin embargo, en algunos protocolos encontramos que las respuestas estaban cruzadas, es decir, aquellos sujetos que presentaban una motivación de tipo extrínseca pensaban la actividad como una instancia más allá de lo que la misma solicitaba, y viceversa.

Respecto a la planificación de estrategias, encontramos en los protocolos completados por los alumnos pocos registros que den cuenta de la elaboración de un plan de acción, así como de estrategias para llevar a cabo la tarea en cuestión. La mayoría de las referencias hacen mención al uso del libro, búsquedas por internet o atender a la información ofrecida por la docente. Y entre las estrategias que se nombran se encuentra los cuadros comparativos, resúmenes, leer comprensivamente, leer el texto, escribir y tomar notas en la clase. Estos resultados podrían suponer la dificultad para hacer conscientes las estrategias y pasos que se llevarán a cabo para resolver la tarea, lo cual incita a pensar en la necesidad de promover su explicitación y conocimiento, como elemento esencial en el desarrollo del aprendizaje autorregulado, o bien se podría considerar falta de conocimientos sobre las distintas estrategias que se pueden usar para hacer frente a determinados requerimientos académicos.

Por último, en relación con la administración del tiempo y los recursos asignados, encontramos que la mayoría de los estudiantes no contemplan ambas dimensiones a la hora de planificar la tarea. Entre las respuestas se menciona que “la empecé a hacer y no tuve en cuenta el tiempo y los recursos”, “no contemple el tiempo que me iba llevar la actividad” “no sé cuánto tiempo me puede llevar”, “no sé qué recursos necesitaré para resolver la tarea”. Sólo algunos alumnos mencionan contemplar estos dos aspectos enunciando “en casa planifico la tarea y la voy

Planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje:
¿Cómo lo hacen estudiantes de nivel primario de educación?

realizando tranquila en el tiempo que dispongo, comprendiendo, para luego hacer otras actividades”, otros establecen plazos en términos de tiempo a invertir en la tarea desde un cuarto a tres horas, o bien mencionan que necesitarán parte de la clase y trabajar en casa para poder concluir el trabajo propuesto. Asimismo, se advierten respuestas que asocian el tiempo a invertir y los recursos a considerar con la complejidad ligada a los requerimientos de la tarea “depende de la tarea”, “depende qué es y cuanta sea la tarea, “el tiempo que me hace falta es según la actividad que sea”. Entre las respuestas podemos advertir que no hay un análisis por parte de los alumnos sobre la tarea que tienen que desarrollar, parecen ofrecer respuestas de tipo generales para todas las tareas que realizan en el contexto escolar.

Sobre cómo monitorean

En esta categoría se incluyen las respuestas que los alumnos ofrecieron durante la realización de la tarea, es decir, cuando se les solicitaba que monitorean los avances de sus producciones en función de lo planificado con anterioridad respecto a metas, tiempos, recursos y estrategias. Analizamos los juicios que los alumnos realizan sobre sus producciones, las valoraciones y explicaciones ofrecidas.

Entre las respuestas ofrecidas encontramos, por un lado, que la mayoría de los alumnos no parecen percibir dificultades a la hora de llevar a cabo la tarea, contestan estar alcanzando la meta propuesta y comprendiendo la misma. Asimismo, no creen necesario cambiar las estrategias o recursos que han están usando para resolver la actividad en cuestión. Las respuestas son muy acotadas, usando simplemente los adverbios sí y no.

Por otro lado, un grupo de alumnos logra advertir que la comprensión sobre qué pide la tarea no está muy clara al igual que su objetivo, sin embargo, no expresan la necesidad de cambiar los procesos cognitivos y conductuales para modificar los

Planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje:
¿Cómo lo hacen estudiantes de nivel primario de educación?

pasos a fin de llegar a la meta propuesta. Entre las respuesta encontramos: “no estoy comprendiendo muy bien qué hacer...no necesito cambiar nada”, “estoy comprendiendo más o menos...no necesito cambiar nada”, “algunas veces me cuesta entender...creo que no tengo que cambiar nada”; o bien perciben dificultades para alcanzar una adecuada comprensión sobre lo que la tarea solicita, y consideran que sí necesitarían cambiar algo, pero no mencionan cómo lo harían, simplemente contestan afirmativamente a la pregunta “¿necesito cambiar algo? Sí” o escriben respuestas, tales como: “no comprendo mucho... tengo que cambiar”.

También un grupo de alumnos mencionan algunos aspectos que deberían cambiar como respuesta a problemas que detectan en la comprensión sobre qué y cómo hacer para alcanzar la meta. Entre los cambios que se menciona expresan “Sí, cumplir con la tarea, a veces no termino”, “sí, necesito prestar más atención”, “sí, estudiar más seguido”, “sí, necesito atender más a la clase”, “necesito ponerme a estudiar”, “completar la carpeta”. En estas respuestas se observan dificultades que se asocian a la gestión y administración del tiempo destinado a cumplir con la tarea; a distracciones que podrían estar asociadas al contexto de trabajo, su control y configuración; a problemas para regular el esfuerzo y persistir en la tarea y a estrategias tendientes a evitar la actividad, con lo cual se volvería crucial trabajar sobre estrategias de tipo volitivas con el objetivo de evitar distracciones externas o internas, para mantener la concentración y la motivación durante la realización de la tarea. Asimismo, se leen respuestas donde los alumnos expresan tomar decisiones que ayudan a avanzar hacia la meta y que tienen como intención avanzar hacia una mayor comprensión, fundamentalmente se hace mención a la búsqueda de ayudas externas: “pienso y lo vuelvo a leer hasta que entiendo, si no comprendo le pregunto a la docente”, “consultar al grupo”.

Planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje:
¿Cómo lo hacen estudiantes de nivel primario de educación?

Por último, en los protocolos encontramos que los alumnos mencionan algunas estrategias específicas de tipo motivacionales para aumentar el interés o promover la motivación para seguir con la tarea: “me está yendo muy bien”, “de a poco me acerco al objetivo”, “estoy entendiendo mucho” y “voy bien, lo estoy entendiendo”, a modo de pronunciar auto-consecuencias que ayudan a aumentar la conciencia del progreso a través de auto-elogios o mensajes de tipo recordatorios que ayudan a mantener presente la meta.

Sobre cómo evalúan

En esta categoría se reúne el análisis de las preguntas que refieren a la última fase comprendida en el ciclo del aprendizaje autorregulado, la evaluación del trabajo en funciones de los objetivos y metas de aprendizaje planificadas y las razones que los alumnos pronuncian sobre las causas de su éxito o fracaso que dependerá del estilo atribucional que haya adoptado.

Para realizar las autoevaluaciones de sus tareas los alumnos consideraron los objetivos y metas propuestas en la fase de planificación como punto de referencia para juzgar su ejecución, al respecto en las respuestas encontramos referencias que muestran tanto haber logrado como no los objetivos formulados: “sí, un poco”, “casi, casi”, “me gustaría, pero no”, “no lo logre porque me equivoque”, “sí, con el plan y las estrategias que usé me ayudó mucho” y “lo entendí muy bien”. También, hay referencia a valorar el trabajo en función a criterios externos de comparación social cuando se menciona “yo creo que sí, pero todavía no rendí”, no encontrándose comentarios que se dirijan a usar niveles anteriores de ejecución -criterio de progreso- para medir los logros.

Entre las justificaciones sobre haber alcanzado la meta o no encontramos diversas atribuciones causales que hacen los estudiantes ante sus aprendizajes y

rendimiento académico. Algunas refieren a la capacidad “tengo buena comprensión”, otras al esfuerzo “me sale bien porque voy haciendo tranquila la tarea y comprendiendo”, “la próxima vez tengo que estudiar más”, “tengo que estudiar más y atender más”, también refieren a la dificultad de la tarea “sí logre la meta, porque la tarea era fácil”, al apoyo de los demás “con ayuda de la seño y mi mamá logro la tarea” y al interés que genera la actividad en sí “Me fue bien, me gustó mucho la tarea”.

Respecto a las auto-reacciones del alumno ante sus valoraciones encontramos, por un lado, comentarios donde los alumnos aluden a inferencia adaptativas, expresando tener la voluntad de volver a realizar la tarea ya sea usando las mismas estrategias o cambiándolas para mejorar el resultado “un poco para mejorar cada vez más”, “la próxima vez lo haría mucho mejor”, “no, porque yo con mis estrategias y tipo de preocupación me ayuda un montón”, “sí, lo haría el doble de mejor, pero lo hice bien”, “sí, porque ya cuento con más conocimiento sobre el tema” y “lo haría diferente y lo haría mejor”; por otro lado, en los protocolos también se leen algunas reacciones de tipo inferencia defensiva, dado que algunos alumnos han presentado una tendencia a evitar realizar la tarea, aplazando la búsqueda de información y la administración del tiempo para resolverla: “tengo que ponerme antes a estudiar, si no no termino” y “siempre dejo la tarea sin terminar y no llegó a tiempo”.

Por último, encontramos algunas expresiones que refieren a las reacciones afectivas y cognitivas positivas de los alumnos ante la valoración de su tarea “no lo haría diferente porque me encantó”, “estuvo muy buena la actividad” y “me gustaría siempre investigar”. No hallándose menciones que refirieran a afectos negativos que, por lo general, se asocia con evitar futuras actividades de tipo académicas.

Planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje:
¿Cómo lo hacen estudiantes de nivel primario de educación?

5. CONSIDERACIONES FINALES

Partimos del interés de conocer cómo los estudiantes de nivel primario planifican, monitorean y evaluación su trabajo académico como parte de los procesos cognitivos, afectivos y conductuales que implica el aprendizaje autorregulado. Los análisis de los protocolos administrados antes, durante y luego de llevar a cabo una tarea académica en el contexto de las Ciencias Sociales, muestran la complejidad del tema y la necesidad de promover la regulación de la cognición desde los primeros años de escolarización.

Advertimos en las repuestas ofrecidas por los alumnos dificultades en la planificación de estrategias, recursos, así como en la administración del tiempo a dedicar a la tarea. Como sabemos poder planear los pasos a llevar a cabo y elegir las estrategias adecuadas es uno de los procesos auto-regulatorios por excelencia que está estrechamente vinculado con el logro final y la orientación motivacional que adopte el alumno; en este sentido, consideramos esencial apuntar hacia prácticas que ayuden a reflexionar sobre cómo analizar la tarea para elaborar un plan de acción que permita ir regulando recursos y esfuerzos en pro de mejores resultados y aprendizajes.

Asimismo, los análisis sugieren que muchos de los alumnos ante la instancia de auto-control o auto-observación no se interrogan sobre lo bien que están avanzando en dirección a la meta propuesta, si bien hay estudiantes que detectan problemas en la comprensión y uso de estrategias, así como en la administración del tiempo y el esfuerzo puesto en la tarea, no se observan acciones dirigidas a modificar la ejecución para alcanzar los objetivos propuestos en la fase de planificación. Un aspecto que se puede promover en la clase ofreciendo espacios de intercambios y feedback sobre criterios de valoración previamente establecidos, a modo de crear un

Planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje:
¿Cómo lo hacen estudiantes de nivel primario de educación?

contexto para pensar sobre el trabajo y replantear las acciones para conseguir los resultados deseados y generar una mejor disposición y motivación hacia el trabajo.

Respecto a la fase de evaluación y los análisis realizados consideramos importante trabajar de manera conjunta docente y alumnos sobre las atribuciones causales externas, inestables e incontrolables como la suerte, la dificultad de la tarea o el esfuerzo, así como sobre las inferencias de tipo defensivas, como variables que pueden influir sobre la motivación, las expectativas de autoeficacia, el interés, las metas y la valoración que los estudiantes hacen sobre la tarea. Trabajar estos aspectos es de sumo interés si entendemos que la actividad autorregulatoria es cíclica y se retroalimenta, en tanto el alumno tiene en cuenta el resultado de una actividad para planificar una nueva.

Como respuesta a los principales resultados sugerimos y creemos de importancia crear clases y tareas que fomenten el aprendizaje autorregulado. En principio es fundamental que las tareas académicas que se ofrezcan en el contexto de aprendizaje impliquen explícitamente autorregulación, que involucre al sujeto en procesos de planificación, control y evaluación, un contexto que estimule a responder estratégicamente sobre lo qué hay que hacer, cómo se va a hacer, con qué metas, recursos y estrategias. Paralelamente, estructurar ambientes favorables de aprendizaje que minimicen la distracción apuntando al desarrollo de estrategias volitivas y promover prácticas auto-reflexivas y una instrucción por andamiaje, la cual puede ser favorecida si se trabaja a partir diversos dispositivos de evaluación, tales como las rúbricas o los portafolios, o bien utilizando guías de preguntas que estimulen al estudiantes a formularse preguntas antes, durante y luego de la actividad.

Planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje:
¿Cómo lo hacen estudiantes de nivel primario de educación?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cleary, T. J., Callan, G. L. & Zimmerman, B. J. (2012). Assessing Self-Regulation as a Cyclical, Context-Specific Phenomenon: Overview and Analysis of SRL Microanalytic Protocols. *Education Research International*, 1-19. Recuperado de <http://www.hindawi.com/journals/edri/2012/428639/>
- García Martín, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (1), 203-221.
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J. A. & Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27 (3), 139-146. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1371>
- Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30 (2), 450-462.
- Paris, S. G. & Paris, A.H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated learning. *Educational Psychologist*, 36 (2), 89-101.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.

Planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje:
¿Cómo lo hacen estudiantes de nivel primario de educación?

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Bautista Lucio, P. (2010) *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.
- Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*, 7 (4), 351-371.
- Schraw, G., Olafson, L., Weibel, M. & Sewing, D. (2012). Metacognitive Knowledge and Field-Based Science Learning in an Outdoor Environmental Education Program. En A. Zohar & Y. J. Dori (Eds.). *Metacognition in Science Education: Trends in Current Research* (pp. 57-78). New York: Springer.
- Torrano, F. & González, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 1-34. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=857945>
- Turner, J. C. & Meyer, D. K. (2000). Studying and Understanding the Instructional Contexts of Classroom: Using our Past to Forge our Future. *Educational Psychologist*, 35 (2), 69-85.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich & Zeidner M. (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40). San Diego, California: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. En J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Eds.). *The nature of problem solving* (pp. 233-262). New York: Cambridge University Press.

Planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje:
¿Cómo lo hacen estudiantes de nivel primario de educación?

Zimmerman, B. J. & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. En D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.). *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). New York: Routledge.