

**UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO**

**Colegio de Postgrados**

**EVALUACIÓN FORMATIVA Y AUTORREGULACIÓN:**

**Un Estudio de caso**

**María Lorena Cruz Abril**

Tesis de grado presentada como requisito para la  
obtención del título de Magíster en Educación

Quito, mayo de 2008

**Universidad San Francisco de Quito**

**Colegio de Postgrados**

**HOJA DE APROBACIÓN DE TESIS**

**EVALUACIÓN FORMATIVA Y AUTORREGULACIÓN**

**UN ESTUDIO DE CASO**

**María Lorena Cruz Abril**

Nascira Ramia, Ed. D.  
Directora de la Maestría en Educación y  
Directora de Tesis

---

Montserrat Creamer, M.A.  
Miembro del Comité de Tesis

---

José Julio Cisneros, Ph. D.  
Decano del Colegio de Artes Liberales

---

Victor Viteri Breedy, Ph. D.  
Decano del Colegio de Postgrados

---

Quito, mayo de 2008

©Derechos de Autor  
María Lorena Cruz Abril  
2008

**Al Rafa, niño de luz**

## RESUMEN

El propósito de este estudio de caso de carácter cualitativo es explorar y describir detalladamente el impacto de algunos eventos de evaluación formativa del desempeño en la autorregulación de los estudiantes. La pregunta central del estudio fue ¿Cómo impacta la evaluación formativa del desempeño en el desarrollo de la autorregulación de un grupo de estudiantes de sexto y séptimo año de educación básica?

El estudio fue llevado a cabo en un colegio particular bilingüe de la ciudad de Quito durante el año 2007. Se aplicaron técnicas de investigación para la triangulación de la información como observaciones de campo, cortos cuestionarios a estudiantes para promover la reflexión, entrevistas a maestros participantes y a 4 grupos de enfoque, diario personal y revisión de documentos. Luego del análisis de los datos obtenidos se establecieron 4 categorías de acuerdo a los aspectos que tienen impacto en la autorregulación de los estudiantes, estas son: aspecto social, valoración de la tarea, retroalimentación y autoevaluación.

Los resultados fueron variados, en general, estos mostraron que la aplicación de la evaluación formativa del desempeño en este caso trajo efectos positivos en cuanto a promover el desarrollo de la autorregulación de los estudiantes. Sin embargo es evidente que la implementación de este tipo de evaluación en el aula requiere de un proceso largo y bien planificado para que pueda ser efectivo.

## **ABSTRACT**

This is a qualitative case study whose purpose was to explore and describe in detail the impact of some events of formative performance assessment on students' self-regulation. The question that guided this study was: How does formative performance assessment impact on the development of self-regulation in a group of 6 and 7 grade students?

This case study was carried out in a bilingual, private school in Quito, in 2008. In order to have a triangulation of data, its research methods included field observations, short, reflective questionnaires for students, personal interviews with participant teachers and with 4 focus groups, a researcher's journal, and document analyses.

After the analysis of collected data, 4 categories emerged. These are related to aspects that showed an impact on students' self-regulation. These categories are: social aspect, task value, feedback and self-evaluation.

There were several results yielded by this case study, broadly, they showed that formative performance assessment rendered positive effects since they fostered the development of student's self-regulation. However, it is evident that implementing this kind of assessment in the classroom requires a long and well planned process for it to be effective.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>LISTA DE FIGURAS Y TABLAS</b>	<b>ix</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<i>A. Problema</i>	1
<i>B. Significado</i>	2
<i>C. Marco Conceptual</i>	3
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>5</b>
<b>REVISIÓN DE LITERATURA</b>	<b>5</b>
<i>A. Evaluación</i>	5
1. <i>Evaluación Formativa</i>	7
<i>a. Retroalimentación</i>	10
<i>b. Autoevaluación</i>	11
2. <i>Evaluación del Desempeño</i>	13
3. <i>Tipo de Instrucción</i>	14
4. <i>Eventos de Evaluación</i>	15
<i>B. Autorregulación</i>	16
1. <i>Fases y Áreas de la Autorregulación</i>	17
<i>a. Fase de Anticipación, Planificación y Activación</i>	18
<i>b. Fase de Monitoreo</i>	19
<i>c. Fase de Control</i>	19
<i>d. Fase de Reacción y Reflexión</i>	20
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>24</b>
<b>DISEÑO Y METODOLOGÍA</b>	<b>24</b>
<i>A. Perfil del Sitio</i>	24
<i>B. Estrategias de Muestreo</i>	25
<i>C. Participantes</i>	26
<i>D. El rol de la Investigadora</i>	26
<i>E. Estrategias de Recolección de Datos</i>	26
1. <i>Observaciones</i>	27
2. <i>Reflexiones Escritas por los Estudiantes</i>	28
3. <i>Entrevistas</i>	29
4. <i>Diario Reflexivo</i>	30
5. <i>Documentos</i>	30
<i>F. Análisis de Datos</i>	30
<i>G. Problemas y Limitaciones del Estudio</i>	31

<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>33</b>
<b>CATEGORÍAS EMERGENTES Y DISCUSIÓN</b>	<b>33</b>
<i>A. Resultados de las Observaciones</i>	33
1. Profesora A	33
2. Profesora B	35
3. Profesora C	36
4. Profesora D	37
<i>B. Categorías Emergentes</i>	38
1. Aspecto Social y Autorregulación	39
a. Percepción de Autoeficacia	39
b. Esfuerzo Realizado	41
c. Uso de Estrategias	43
d. Clima dentro del Aula	46
2. Valoración de la Tarea y Autorregulación	49
a. Percepción de Autoeficacia	50
b. Esfuerzo Realizado	52
c. Percepción de Autoeficacia Relacionada al Esfuerzo	55
d. Uso de Estrategias	57
3. Retroalimentación y Autorregulación	60
a. Percepción de Autoeficacia	60
b. Esfuerzo Realizado	62
c. Clima dentro del Aula	63
4. Autoevaluación y Autorregulación	65
<b>CAPÍTULO V</b>	<b>69</b>
<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	<b>69</b>
A. Conclusiones	69
B. Recomendaciones	73
<b>ANEXOS</b>	<b>74</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>84</b>

## LISTA DE FIGURAS Y TABLAS

### Lista de figuras

<i>Figura 1 Marco conceptual</i> .....	13
--	----

### Lista de tablas

<i>Tabla 1. Modelo conceptual para estudiar la autorregulación</i> .....	26
<i>Tabla 2. Síntesis del marco conceptual para el estudio de la autorregulación</i> .....	29

# CAPÍTULO I

## INTRODUCCIÓN

La evaluación es uno de los elementos esenciales del proceso educativo basado fundamentalmente en el interés de encontrar recursos y procedimientos que de una manera objetiva y confiable reflejen el aprendizaje de los alumnos (Lázaro, 1999, Wragg 2003). También es importante notar que la evaluación ayuda a los alumnos a saber qué y cómo mejorar su propio rendimiento (Wiggins & McTighe, 1998).

A través de la historia de la educación formal, la evaluación ha sido un mecanismo muy útil para medir conocimientos y rendimiento, sin embargo, debido a su complejidad y a la falta de preparación de los docentes en el área, ha sido también mal comprendida y consecuentemente mal aplicada en el contexto educativo (Fernández Pérez, 1988).

A pesar de que el tema de la evaluación en la educación ha ido evolucionando hasta llegar la década de los años 90 en la cual se dio una verdadera revolución y se empezó a palpar la necesidad de promover un cambio profundo en este campo, aún ahora, a inicios del siglo XXI, en la era de la tecnología y el conocimiento, se pueden ver la incapacidad o la renuencia de los enseñantes, así como de las instituciones para llevar las teorías hacia la práctica en el salón de clase (Pérez, 1988). Se continúa con la aplicación de una evaluación de lo aprendido cuando se debería propender a una evaluación formativa que fomente el aprendizaje (Assessment Reform Group, 2002) para hacer una auténtica revolución en el salón de clase y así mejorar la práctica educativa.

### *A. Problema*

Debido a que en el contexto ecuatoriano, en muchos casos las prácticas de evaluación tradicionales han permanecido inmutables, se hace necesario impulsar un

cambio profundo en este sentido, fomentando una evaluación que eduque (Fernández Pérez, 1988) es decir que sea formativa y que permita a los alumnos, en su diversidad, conocer y ser capaces de desarrollar sus potencialidades hasta llegar a ser individuos autorregulados, capaces de liderar su propio aprendizaje. Es debido a esta necesidad que se torna importante el investigar: ¿Cómo impacta la evaluación formativa del desempeño en el desarrollo de la autorregulación de un grupo de estudiantes de sexto y séptimo año de educación básica?

### *B. Significado*

Numerosas investigaciones de tipo cuantitativo realizadas en la última década evidencian la importancia de considerar un tipo de evaluación que promueva el aprendizaje (Black y Wiliam, 1998), por lo tanto no es el afán de este trabajo el demostrarlo una vez más sino poder explorar y describir detalladamente el impacto la evaluación formativa en la autorregulación de un grupo de estudiantes. Dicha exploración tendría implicaciones para la práctica tanto en cuanto promueva un cambio de perspectiva frente a la evaluación, lo cual llevaría a realizar modificaciones en la instrucción al estar éstas dos tan fuertemente ligadas.

Sin proponer que la evaluación cuantitativa o la evaluación sumativa desaparezcan, se debe dejar de lado el mero otorgamiento de notas como objetivo primordial, para que la evaluación se convierta en un proceso que fomente una mejora continua dentro del aula a través de proveer a los estudiantes de oportunidades que les permitan convertirse en individuos autónomos y autorregulados, es decir, como manifiestan Zimmerman y Schunk (2004, en Nicol & Mcfarlane, 2006) en alumnos más efectivos, concientes de su desempeño, persistentes, recursivos, seguros de si mismos y capaces de perseguir grandes logros.

Tanto el cambio de mentalidad como una reingeniería de la práctica de evaluación, serían además beneficiosos a nivel de las instituciones educativas ya que se podrían establecer políticas fundamentadas en la experiencia que impulsen un mayor desarrollo en los estudiantes tanto a nivel académico como motivacional y por ende personal.

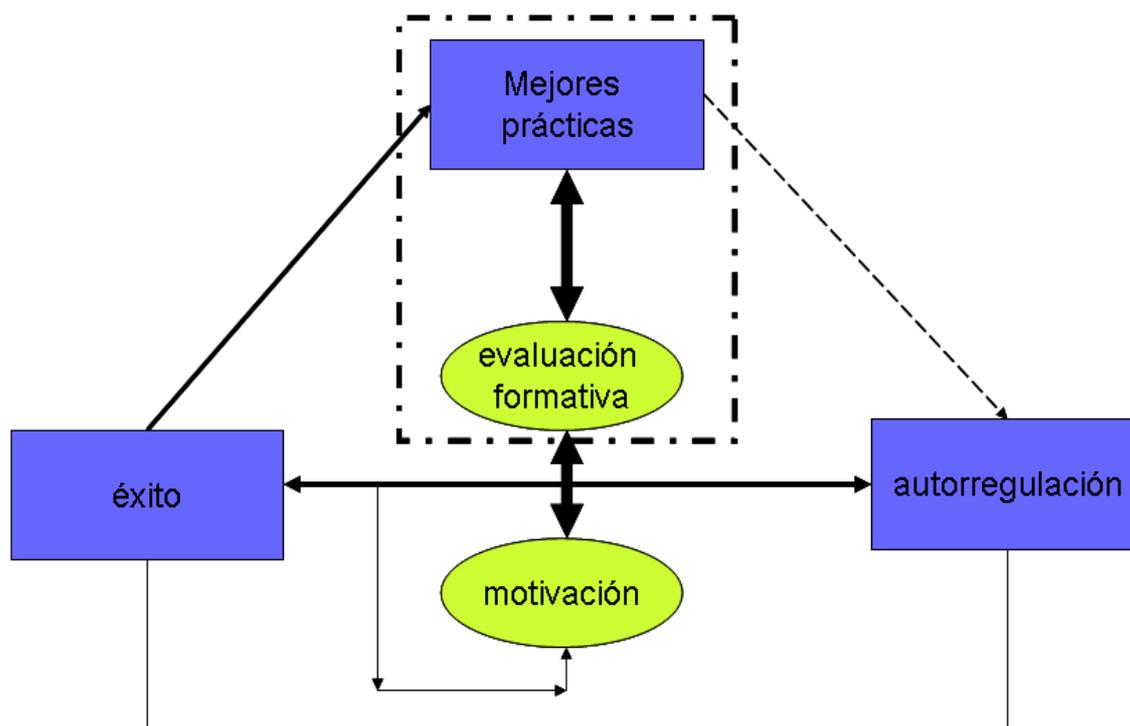
Un cambio de perspectiva podría además traducirse en una oportunidad de crecimiento profesional para los docentes al concienciar la necesidad de introducir innovaciones en sus procesos de evaluación, llevarlas a cabo, y así mantenerse vigentes en relación a los cambios que impone el mundo; respondiendo de esta manera a los requerimientos de la sociedad actual.

El presente estudio sería además una contribución a la literatura sobre el tema de la evaluación en el contexto ecuatoriano.

### *C. Marco Conceptual*

Frente a la necesidad de promover un aprendizaje auténtico y significativo basado en un modelo educativo constructivista que incorpore “Las Mejores Prácticas en la Enseñanza”, se considera que la evaluación debe, además de medir, educar y permitir valorar el desempeño de individuo para en base a esta información tomar decisiones que permitan optimizar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Se propone entonces la evaluación del desempeño formativa, con tareas que permitan el involucramiento de todos los estudiantes con diversas capacidades y estilos de aprendizaje. El considerar este tipo de evaluación en el día a día podría convertirse en un factor determinante para la motivación de los educandos, lo cual les permitiría llegar a ser estudiantes autorregulados que tengan herramientas para alcanzar el éxito tanto académico como a nivel personal (Ver figura).

Figura. 1 Marco conceptual



## **CAPÍTULO II**

### **REVISIÓN DE LITERATURA**

Para poder tener una comprensión clara de los aspectos centrales en los que se basará este estudio, se torna importante revisar conceptos como la evaluación, evaluación formativa, evaluación del desempeño, y autorregulación.

#### *A. Evaluación*

En muchos casos, dentro de la práctica educativa, el concepto de evaluación se ha mantenido limitado al proceso de medir el éxito de la enseñanza “en términos de las adquisiciones observables de los alumnos” (Morales, 2000, p. 2); además dicho concepto se ha convertido en sinónimo de examinar a través de la utilización de un examen el cual proyecta casi exclusivamente el rendimiento académico del alumno (Pérez, 1989 en Morales 2000). Se puede ver a través de la historia que desde hace miles de años, desde las grandes civilizaciones de la antigüedad se utilizaban métodos para evaluar, es sin embargo Tyler, quien a partir de los años 30 establece el término de evaluación educacional en la que se debe considerar ya la creación de objetivos claros y medibles con los cuales se puedan comparar los resultados, para así tener una valoración del proceso de enseñanza. Inclusive se sugiere la modificación de los currículos a partir de los resultados en cuanto al rendimiento de los estudiantes (Morales 2000). Este tema sin embargo queda por varios años, restringido al hecho de aplicar tests y recolectar datos.

Es a partir de la década de los años sesenta que el tema de la evaluación da un giro, teorías como las de Cronbach, Scriven, Guba, Stufflebeam enriquecen el área y ellos se convierten en los “padres de los nuevos paradigmas dominantes” (Morales 2005. p. 4).

“ La crítica de Cronbach pone de manifiesto que los tests utilizados hasta la fecha podían determinar el nivel de conocimientos de los alumnos, pero no ofrecían información sobre las necesidades educativas de los mismos ni sobre la evolución de su proceso /progreso de aprendizaje. Scriven asigna a la evaluación un carácter formativo, a lo largo de todo el tiempo de desarrollo del programa, y plantea la necesidad de que ofrezca criterios para conocer el valor de las metas a alcanzar, además del grado de consecución de las mismas. Stufflebeam y Guba hablan de la evaluación como de un proceso que facilita información útil para mejorar los programas educativos en todos sus aspectos: detectando necesidades, fijando objetivos, informando sobre recursos, ayudando a planificar el desarrollo de los programas, comprobando de forma permanente la ejecución de los mismos, retroalimentando el proceso.... Se empieza a considerar la metaevaluación como medio para garantizar la calidad de las evaluaciones” (Morales 2000, p.5).

Morales (2000) establece la importancia de cerrar la brecha comúnmente existente entre la teoría y la aparición de conceptos novedosos con lo que ocurre en la práctica, para esto indica que se necesita asumir un modelo democrático de evaluación de los procesos, que incorpore a todos los miembros de una comunidad educativa para que esto permita promover una mejora en la calidad de los procesos enseñanza –aprendizaje.

Aún cuando el término evaluación es polisémico, Morales (2000) establece que la evaluación educativa es un elemento esencial en el proceso educativo. De acuerdo a las orientaciones oficiales, la evaluación es un procedimiento que consiste en realizar un seguimiento a lo largo del proceso educativo que permite obtener información acerca de cómo éste se está llevando a cabo con el fin de valorar y reajustar la intervención educativa en función de los datos obtenidos a través del desempeño del estudiante (MEC, 1992 en Morales, 2000, Linn, et. al., 1995). Esta concepción muestra claramente que la mera función de medir, otrora otorgada a la evaluación, presenta un cambio importante pues introduce un “carácter formativo” (Scriven en Morales, 2000), además, ésta implica la formación de juicios y la toma de decisiones sobre el proceso educativo (Tyler en Morales, 2000; Urigüen, 2005). Es importante además anotar que ésta debe tener características como las de ser: comparativa, correctora, continua, criterial, integral e integradora,

educativa, total, científica, contextualizada, negociada, ética, clara y participativa (Morales, 2000). Convirtiéndose así en una de las herramientas educativas más poderosas para promover el aprendizaje (Assessment Reform Group, 2002).

### *1. Evaluación Formativa*

Desde el marco de una pedagogía cognoscitivista, haciendo referencia al modelo constructivista del psicólogo suizo Jean Piaget que argumenta que son los individuos quienes desde un rol activo construyen su propio aprendizaje (Geary, 1995 en Schunk, 1997) y al constructivismo social propuesto por Vigotsky que señala que “el medio social es crucial para el aprendizaje” (Kozulin, 1986; Wertsch, 1985 en Schunk, 1997), diversos autores establecen la estrecha relación entre evaluación, enseñanza y aprendizaje y al hacerlo hablan de la importancia de la evaluación formativa, es decir aquella que se realiza de manera continua e interactiva para formar al estudiante, monitorear su progreso y adaptar el currículo en base a una retroalimentación tanto interna como externa permanente durante el proceso de aprendizaje (Black y Wiliam, 1998; Díaz-Barriga, 2004; Elwood, 2006; Linn, et. al., 1995). Se señala además que es fundamental que el alumno tome parte activa y reflexiva en su propia evaluación, así como en la de sus pares. (Nicol y Mcfarlane, 2006).

Elwood (2006) indica que la “evaluación formativa se refiere a las evaluaciones frecuentes e interactivas del progreso y comprensión de los estudiantes para identificar sus necesidades de aprendizaje y hacer los ajustes apropiados en la instrucción” (p. 4). Hace énfasis en la importancia de realizar estos cambios y ajustes en la enseñanza basados en la información arrojada por la evaluación formativa, más que en la calidad o función de la retroalimentación dada.

Existen países como Gran Bretaña, Australia, Estados Unidos, en donde la evaluación se ha constituido en un tema de central importancia desde la década de los años noventa, sin embargo, cabe mencionar que luego de que se diera el boom de la evaluación

sumativa estandarizada, la misma que ha sido utilizada como un componente fundamental para el establecimiento de políticas educativas y para la medición de la efectividad de la enseñanza y el establecimiento de estándares, se ha llegado a reconocer que la evaluación comprende mucho más que las pruebas estandarizadas (NALDIC, 2007). En este contexto, cabe mencionar el trabajo de investigadores y del llamado “Grupo de la Reforma de la Evaluación” en el Reino Unido, quienes han dirigido su atención hacia la evaluación formativa dentro del aula y los beneficios que esta puede tener en el ámbito de la educación, ya que se trataría de una evaluación que fomente el aprendizaje, en este sentido, Gipps (1994 en Black y Williams, 1998) hace un llamado para que tenga lugar un cambio de paradigma, un cambio de la “cultura del examen a la cultura de la evaluación integral” (Assessment Reform Group 2002. p.32. Traducido por autor), pues la evaluación no se limita a aspectos técnicos de la misma, sino que encierra factores personales y sociales (Black y Williams, 1998).

Se han realizado numerosos estudios que demuestran los grandes beneficios que la evaluación formativa, denominada también “evaluación para el aprendizaje” (Black and William, 1998; Nicol y Macfarlane, 2006) puede aportar a los procesos educativos que tienen lugar dentro del aula, en relación a ésta se han difundido 10 principios los cuales englobarían su esencia, éstos dicen que la evaluación para el aprendizaje:

1. Debe ser parte de una planificación efectiva de la enseñanza y el aprendizaje.
2. Debe enfocarse en cómo aprenden los estudiantes.
3. Debe ser reconocida como un aspecto central dentro del aula.
4. Debe ser considerada como una destreza profesional clave para los maestros.
5. Debe ser sensible y constructiva porque cualquier evaluación tienen un impacto emocional.
6. Debe tomar en cuenta la importancia de la motivación en el estudiante.

7. Debe promover compenetración con los objetivos del aprendizaje y una comprensión compartida de los criterios con los cuales los estudiantes son evaluados.

8. Debe dar a los estudiantes una guía constructiva sobre cómo mejorar su desempeño.

9. Debe desarrollar la capacidad de autoevaluación, de tal forma que los estudiantes se conviertan en individuos reflexivos y autodirigidos.

10. Debe reconocer todo el rango de logros de todos los estudiantes.

(Assessment Reform Group, 2002. p. 1. Traducido por autor).

Basados en estos principios se debe propender a una mejora continua de los procesos de evaluación, tomando en cuenta que se ha demostrado que la evaluación formativa puede contribuir a elevar los estándares de rendimiento académico y la motivación en los estudiantes, y que además siempre hay la posibilidad de mejorar (Black y Wiliam 1998); especialmente en el contexto ecuatoriano en donde a pesar de lo estipulado por la Reforma Curricular vigente desde 1996 en relación a la evaluación, cuyos contenidos concuerdan con los principios de la evaluación formativa expuestos anteriormente, se sigue manteniendo en gran medida una evaluación que representa “el momento final” en donde se mide “el rendimiento de los estudiantes como el más valioso de los indicadores del éxito” . (Proyecto Equinoccio, s.f.).

Además de los 10 principios, se han establecido cinco factores claves para fomentar el aprendizaje a través de la evaluación:

- Proveer a los estudiantes de una retroalimentación efectiva
- Involucrar activamente a los estudiantes en su aprendizaje
- Hacer ajustes a la enseñanza en base a los resultados de la evaluación

- Reconocer la profunda influencia de la evaluación en la motivación y autoestima de los estudiantes, las mismas que son cruciales para el aprendizaje.
- La necesidad de los estudiantes de ser capaces de evaluarse a si mismos y entender el cómo mejorar. (Assessment Reform Group, s.f. Traducido por autor, p.2).

*a. Retroalimentación.* Uno de los pilares fundamentales de la evaluación formativa debe ser la retroalimentación, la misma que Ramaprasad (1983, en Tiknaz y Sutton, 2006) define como la información requerida para cerrar la brecha existente entre el nivel de aprendizaje o desempeño adquirido del estudiante y el nivel deseado. El autor añade que si la evaluación solo provee dicha información para que ésta sea registrada sin tener ningún efecto en la brecha mencionada anteriormente, sin ningún impacto en el proceso educativo, entonces no se trata de una retroalimentación genuinamente formativa, en otras palabras, la retroalimentación debe ser planificada y ejecutada de tal manera que conduzca a la acción y al avance de los estudiantes en cuanto a su aprendizaje.

A pesar de la evidencia de la complejidad que subyace en la retroalimentación, se hace énfasis en la importancia de una buena práctica de la misma, ya que como Nicol y Macfarlane (2006) indican, ésta contribuiría a fortalecer la capacidad de los estudiantes para autorregular y mejorar su desempeño y obtener logros en su aprendizaje y rendimiento académico gracias al conocimiento de sus fortalezas y debilidades. Los autores, basados en la revisión de literatura sobre evaluación formativa y en el modelo de autorregulación que se presentará más adelante, establecen siete principios de una retroalimentación efectiva para promover autorregulación en los estudiantes; estos principios indican que “una buena retroalimentación:

- ayuda a aclarar lo que es un buen desempeño;
- facilita el desarrollo de la reflexión y autoevaluación del aprendizaje;

- entrega a los estudiantes información de calidad sobre su aprendizaje;
- promueve el diálogo sobre el aprendizaje, con el profesor y los compañeros;
- fomenta la autoestima y las creencias motivacionales positivas;
- brinda oportunidades para cerrar la brecha entre el desempeño dado y el deseado;
- provee información a los profesores, la misma que puede ser utilizada para modificar la enseñanza” (Nicol y Macfarlane, 2006, p. 205. Traducido por autor).

*b. Autoevaluación.* Si la evaluación debe ser vista como una oportunidad para aprender, uno de los aspectos centrales de esta evaluación formativa entonces es la participación activa de los estudiantes en este proceso. Lo expresado anteriormente implicaría que en lugar de que los estudiantes sean solamente evaluados por sus maestros para otorgarles una nota, ellos tengan la oportunidad de autoevaluarse. En este sentido se entendería a la autoevaluación como el conjunto de actividades utilizadas para promover que los estudiantes, ya sea dentro o fuera del aula, reflexionen sobre dos aspectos fundamentales: lo que aprenden y cómo lo hacen (AAIA, s.f.).

El integrar este tipo de evaluación en el proceso educativo sería muy positivo ya que como Black y Wiliam (1998) establecen “Sus propias evaluaciones (las de los estudiantes) se convierten en el objeto de discusión con sus maestros y entre ellos, y esto promueve la reflexión sobre sus propias ideas, lo cual es esencial para un buen aprendizaje” (pp. 9-10. Traducido por autor).

Además, la autoevaluación tiene un gran valor dentro del proceso educativo ya que los estudiantes, basados en objetivos y criterios ya establecidos, pueden monitorear su desempeño durante el proceso así como los resultados obtenidos por su trabajo (sin compararlo con el de otros estudiantes). Gracias a este proceso y a la comprensión de lo

que significa “mejorar”, los estudiantes pueden alcanzar estándares más altos en su aprendizaje y a través de esto elevar su autoestima y mantener su motivación (Suffolk Advisory Service, 2000, Stobart and Gipps, 1997, en AAIA, sin fecha). Además, el monitorear su aprendizaje les ayudará a concienciar sobre su manera de aprender. Este proceso de metacognición y autorreflexión les permitirá avanzar en un proceso de autorregulación (AAIA, s.f.).

Considerando el principio de participación activa de los estudiantes en el proceso de evaluación formativa y sus consecuentes beneficios, cabe mencionar la importancia de la evaluación entre pares cuyas ventajas son evidentes pues estimulan al alumno a tomar control de su aprendizaje (AAIA, s.f.) ya que fomentan mayor independencia, los empujan a cuestionarse unos a otros, así como a ofrecer soluciones conjuntamente. El evaluar el trabajo del compañero bajo la premisa del comentario honesto permite que los estudiantes aprendan a mirar analíticamente el trabajo del otro, a cooperar con su compañero y a la vez a aceptar los comentarios y sugerencias de los demás. En este contexto, se promueve un clima de aprendizaje en donde los errores pueden ser vistos como oportunidades para aprender y el miedo de cometerlos puede reducirse (AAIA, s.f.).

Para concluir, Elwood (2006), a propósito de la evaluación formativa, establece que la cultura dentro del aula debe fomentar el uso de métodos variados de enseñanza, así como de evaluación, para lograr llegar a la diversidad existente dentro de la misma, es debido a esto que el presente trabajo ha tomado en cuenta el concepto de evaluación del desempeño, como una propuesta válida que no contradice a, sino estaría incluida dentro de lo que es la evaluación formativa.

## 2. *Evaluación del Desempeño*

Se ha utilizado el término de evaluación auténtica para describir diversas formas de evaluación que promuevan y reflejen el aprendizaje de los estudiantes, su comprensión, sus actitudes, logros, motivación... aduciendo que solo a través de este tipo de evaluación se puede obtener una genuina validez. (O'Malley y Valdez, 1996). Un ejemplo de dicha evaluación sería: la evaluación del desempeño, cuyos objetivos primordiales, además de evaluar conocimientos, aprendizajes recientes o destrezas, utilizados en la consecución de tareas complejas y significativas o en la resolución de problemas reales y relevantes, son primero el fomentar un aprendizaje auténtico, no un aprendizaje simplemente memorístico de regurgitación de información; y segundo, el permitir valorar el desempeño auténtico de los estudiantes a través del proceso y no solo desde los resultados (Díaz-Barriga, 2004; Marzano, et al., 1993; Cole, 1995). La evaluación del desempeño estimula en el largo plazo una mayor participación e involucramiento por parte de los estudiantes (Davidson, 1999; Guthrie y Wigfield, 2000; Mitchell, 1993; en Akey, 2006) cuando ésta se realiza a través de reportes orales, proyectos individuales y/o grupales, exhibiciones, demostraciones, tareas de escritura, experimentos, debates, entre otros, para los cuales se utilizan escalas de valoración (rubrics) junto con los requerimientos de las diversas tareas (O'Malley y Valdez, 1996).

Levine (2003) discute ampliamente la importancia de reconocer que “los niños tienen diferentes tipos de mentes” (p.26); estudios sobre el funcionamiento del cerebro y sus implicaciones en el área educativa, discuten también las diversas maneras de aprender de los individuos de acuerdo a los sistemas de aprendizaje natural del cerebro (Given, 2002). La teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner, así como el concepto de estilos de aprendizaje basado en “los tipos psicológicos” establecidos por Carl Gustav Jung demuestran ampliamente la necesidad de dirigir nuestra atención hacia la

diversidad y hacia la diferenciación requerida en el aula para llegar a todos los individuos y promover un aprendizaje efectivo (Silver, Strong y Perini, 2000). Es por eso que para que todos los estudiantes comprendan y puedan aprender, se debe establecer dentro del aula un sistema de aprendizaje que sea integrador pero a la vez pueda tornarse diferenciado, que establezca metas que promuevan conocimientos, actitudes y destrezas esenciales que puedan ser alcanzadas por todos y cada uno de los estudiantes (Tomlinson, 1999). Al referirnos a la evaluación, una opción válida sería la evaluación del desempeño pues ésta puede brindar diversos contextos en los que todos los individuos eventualmente puedan desplegar sus habilidades y obtener logros. Es esencial sin embargo, que no se pierdan de vista los factores que la hagan formativa pues como Boston (2002) establece, la evaluación formativa ayuda a fortalecer las expectativas de que todos los estudiantes pueden alcanzar niveles altos de aprendizaje.

### *3. Tipo de Instrucción*

Como se mencionó anteriormente, la instrucción y la evaluación están íntimamente ligadas. Black y Williams (1998) afirman que es clara “la indivisibilidad entre la instrucción y la práctica de la evaluación formativa” (p. 5), es por eso que, para poder garantizar un aprendizaje óptimo, es indispensable pensar en una educación que fomente el desarrollo integral del estudiante, es decir a un nivel cognitivo, emocional y de valores; para esto se han de considerar los principios de “las Mejores Prácticas en la Enseñanza” (Zemelman, et al., 1998) ya que en base a estos podremos orientar la evaluación para que ésta sea efectiva y coherente con la filosofía subyacente en la instrucción; estos principios implicarían que tanto la enseñanza como la evaluación sean, centradas en el estudiante, experienciales, holísticas, auténticas, expresivas, reflexivas, sociales, colaborativas,

democráticas, cognitivas, constructivistas, que representen un reto para el estudiante y que además estén acorde a su desarrollo.

Es en este contexto de las Mejores Prácticas en la Enseñanza y a través de llevar a la práctica una evaluación del desempeño, que los principios de la evaluación formativa podrían idealmente ser aplicados.

#### *4. Eventos de Evaluación*

Brookhart (2000, 2003) ha denominado “evento de evaluación” a cada tarea asignada para la evaluación del desempeño. Para la autora, cada evento de evaluación, cada tarea, tipo de tarea y hasta lo que ella denomina “atmósfera de evaluación” (p.28) , tiene un impacto en los estudiantes, en ese sentido, la literatura confirma la influencia positiva tanto de actividades de calidad que involucren a los estudiantes, (Tomlinson, 1999; Spaulding, 1992; Schunk,1997; Black, 2003) así como del contexto y la cultura de grupo en el que estas se desarrollen, (Perry, et al., 2002; Becker, et al. 2002; Hargreaves, 1968, Schunk 2005) en aspectos motivacionales que consecuentemente promuevan interés e involucramiento por parte de los estudiantes y que impulsen su rendimiento académico. Este involucramiento, parte importante del aprendizaje, estaría ligado a una motivación intrínseca (Akey, 2006; Reed, et al., 2002), la misma que puede mantenerse y fomentarse con métodos de evaluación que promuevan autonomía en los estudiantes (Assessment Reform Group, s.f.) y así los provean de oportunidades para autorregularse.

En conclusión, en términos generales se podría decir que la evaluación incluye todas las actividades en las que se involucran tanto los profesores como estudiantes para obtener información que sea útil para modificar el proceso educativo, y llenar el vacío generado entre el nivel alcanzado por los estudiantes y el deseado. Dentro de estas, idealmente se deberían considerar actividades que evalúen formativamente el desempeño

del estudiante con el objetivo de que la evaluación sirva para fomentar un aprendizaje efectivo que conduzca a los estudiantes a la autorregulación.

### *B. Autorregulación*

Existe una amplia gama de factores del aprendizaje relacionados con la motivación, es decir con esa fuerza que impulsa al individuo a desarrollar su potencial (Maslow, 1968, 1970 en Schunk, 1997), que podrían sufrir la influencia, tanto de las prácticas instruccionales en el aula mencionadas anteriormente, así como de las prácticas de evaluación (Bembenuity, 2005); uno de estos factores es la autorregulación.

Inicialmente la autorregulación fue considerada en investigaciones dentro del campo de la psicología (Zimmerman, 2001 en Schunk, 2005); éstas se realizaban a propósito de tratamientos terapéuticos con adultos a quienes se intentaba enseñar autocontrol para lograr superar comportamientos disfuncionales como agresividad o adicciones (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000; Zimmerman & Schunk, 2001, en Schunk, 2005). Con el paso del tiempo se empezó a ver la autorregulación como un aspecto relacionado a lo académico o a diferentes formas de aprendizaje, debido a que las destrezas de muchos estudiantes por si solas no lograban explicar los logros de éstos (Zimmerman, 2001 en Schunk, 2005). En este sentido, la autorregulación es ahora vista como un mecanismo que ayudaría a explicar las diferencias en cuanto a logros de muchos de los estudiantes, y también como una herramienta para mejorar esos logros (Schunk, 2005. Traducido por autor).

Basada en la teoría cognoscitivista social (Cooper, Horn y Stahan, 2005; Schunk, 2005), la autorregulación se refiere a un proceso activo y constructivo (Pintrich, 2000 en Schunk, 2005) constituido por los “pensamientos, sentimientos y actos generados por los estudiantes, que están orientados sistemáticamente a la consecución de sus metas”

(Schunk y Zimmerman, 1994 en Schunk, 1997, p.338). Diversos estudios (Perry, et al.; 2002; Patrick, et al., 2002; Meyer, et al., 2002) establecen la importante relación existente entre aprendizaje y autorregulación, ésta última incluye aspectos motivacionales, afectivos y cognitivos experimentados por los estudiantes que los permite, por volición, involucrarse con tareas de orden académico (Patrick, et al. 2002; Reed, et al.2002).

### *1. Fases y Áreas de la Autorregulación*

Pintrich (2000 en Schunk, 2005) estableció un marco conceptual para el estudio de la autorregulación. Dicho modelo engloba principios enunciados en otros modelos (Pintrich, 2000, Zimmerman y Schunk, 2001 en Schunk, 2005) que también consideran que:

- Los estudiantes son participantes activos que construyen el aprendizaje, no receptores pasivos de conocimiento.
- Los estudiantes tienen opciones y el potencial para manejar actividades claves.
- Los estudiantes tienen metas o un cierto nivel de referencia para evaluar el progreso de su propio desempeño.
- Los procesos de autorregulación son mediadores entre los factores personales de los alumnos y los resultados en su desempeño” (Schunk, 2005. p. 87).

Este modelo de autorregulación indica además que existen cuatro fases en la autorregulación: anticipación, planificación y activación; monitoreo, control y reacción y reflexión. Esto no significa, sin embargo, que toda actividad involucre necesariamente las cuatro fases o que estas tengan lugar de forma lineal, una tras otra en el momento que se lleve a cabo la tarea (Schunk, 2005).

Cada una de las fases descritas anteriormente puede presentar cuatro áreas posibles (Ver Tabla 1.), las mismas que serán explicadas a continuación: cognición, motivación, comportamientos y contexto.

Tabla 1.

**Modelo conceptual para estudiar la autorregulación**

<b>Fases de la autorregulación</b>	<b>Áreas de la autorregulación</b>
Anticipación, planificación, activación	Cognición
Monitoreo	Motivaciones
Control	Comportamientos
Reacción, reflexión	Contexto

(Pintrich, 2000, en Schunk, 2005).

*a. Fase de Anticipación, Planificación y Activación.* La cognición en la fase de la anticipación, planificación y activación está relacionada con las metas y objetivos de aprendizaje que los estudiantes establecen para así tener un referente frente al cual medir su progreso. También tendría que ver con el activar conocimiento de una manera planificada, previo al contenido (¿Qué sé yo sobre este tema?) o con el activar el conocimiento meta cognitivo cuestionándose por ejemplo antes de involucrarse en la tarea: ¿Qué estrategias tengo para realizarla, cómo las implementaré y cuándo y por qué las utilizaré?

Los procesos motivacionales en esta fase tienen que ver primero, con la orientación de metas, es decir con las razones que llevan a los alumnos a involucrarse con una tarea, además con su sentido de autoeficacia o creencias que el individuo tiene sobre sus capacidades para aprender o desempeñarse (Bandura, 1997) las cuales son claves al momento de involucrarse en su proceso de aprendizaje y de autorregularse (Akey, 2006; Bandura, 1997.). También están relacionados con sus percepciones en cuanto al grado de dificultad que determinada tarea pueda presentar, o con el valor, relevancia, importancia y utilidad de la misma y/o su interés por ella, por el tema o la materia.

Los comportamientos en esta fase se refieren a la planeación del manejo del tiempo y el esfuerzo que se realizará en la actividad, así como la planeación de una auto observación de los comportamientos que tendrán lugar.

El contexto, está relacionado a la percepción que tiene el estudiante sobre la tarea y todo el ambiente que le rodea, es decir características del espacio físico que podrían intervenir en el aprendizaje, tipos de tareas o actividades requeridas, la forma de calificar, y diferentes aspectos que forman parte del clima dentro del aula.

*b. Fase de Monitoreo.* En la fase de monitoreo, o atención a las acciones del propio individuo y sus resultados, Pintrich (2000 en Schunk 2005) estableció que la cognición tenía que ver con la metacognición, específicamente con los juicios dinámicos que realiza el estudiante sobre su aprendizaje, sobre lo que sabe o lo que no entiende, y con su nivel de conciencia metacognitiva, por ejemplo, “saber que sabe o sentir que sabe” (p.86).

El estar conciente de su autoeficacia, de a qué le otorga valor o atribuye su éxito o fracaso, intereses y ansiedades, conecta al estudiante con el área motivacional dentro de esta fase (Schunk, 2005).

Monitorear comportamientos está ligado al manejo del tiempo y de los esfuerzos requeridos para una actividad, así como a los ajustes necesarios de los mismos cuando la actividad así lo requiera previa evaluación de los efectos de los mismos.

El monitoreo del contexto conduce a observar las condiciones en las que se está desarrollando la tarea para determinar si estas están cambiando (Schunk, 2005).

*c. Fase de Control.* En la fase de control, los estudiantes basándose en su monitoreo, intentan aumentar su aprendizaje a través del control de las diferentes áreas. El control en el área cognitiva se refiere a todas las actividades (cognitivas y metacognitivas) que son implementadas para “adaptar y cambiar” sus aprendizajes (Pintrich, 2000, en Schunk, 2005. p. 86). Los estudiantes evalúan sus progresos y aplican una variedad de estrategias

para el aprendizaje que consideran efectivas o simplemente substituyen o las adaptan si es que juzgan que otro tipo de estrategias son necesarias (Weinstein y Mayer, 1986; Zimmerman, 2000 en Schunk, 2005).

El control de los procesos motivacionales indica que el estudiante puede nutrir su sentido de autoeficacia a través de impulsarse a si mismo de una manera positiva hecha de forma verbal: “puedo lograrlo”, o también el regular ciertos factores de acuerdo a su desempeño, por ejemplo, otorgarse a si mismo recompensas por lo alcanzado o lo realizado.

El control de comportamientos tiene relación con la persistencia, con el esfuerzo dado para realizar una tarea, así como con la capacidad de pedir ayuda cuando se juzgue necesario.

El control que tiene que ver con el contexto se refiere a la capacidad de adaptar el contexto para hacerlo más apto para el aprendizaje, esto puede ir desde evitar distracciones dadas por el contexto, cambiar el ambiente en donde esta realizando la tarea o escoger los compañeros con quienes realizara el trabajo.

*d. Fase de Reacción y Reflexión.* Las reacciones y reflexiones de los estudiantes incluyen juicios, atribuciones y autoevaluaciones. Los estudiantes evalúan su desempeño desde el área cognitiva, y esto les conduce a esforzarse para autorregular su motivación, comportamiento y contexto.

En cuanto a lo motivacional, en esta fase los estudiantes buscan incrementar su motivación cuando sienten que ésta está en detrimento, se puede citar como ejemplo el atribuir su bajo desempeño a la falta de esfuerzo en lugar de a una falta de capacidad. También se analizan en esta fase las emociones experimentadas luego de los resultados obtenidos, que podría ser orgullo ante los éxitos o enojo ante los fracasos (Schunk, 2005).

Las reacciones y reflexiones que tiene que ver con los comportamientos evalúan si el tiempo ha sido usado efectivamente y además si el estudiante ha dado el esfuerzo suficiente para realizar la tarea. En cuanto a lo contextual, las reacciones y reflexiones constituyen la evaluación que se realiza sobre las exigencias de la tarea y todos los factores relacionados al contexto.

**Tabla 2. Síntesis del marco conceptual para el estudio de la autorregulación**

	<b>Fase de Anticipación, planificación y activación</b>	<b>Fase de Monitoreo</b>	<b>Fase de Control</b>	<b>Fase de Reacción y reflexión</b>
<b>Área de Cognición</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metas y objetivos de aprendizaje establecidas para tener un referente frente al cual medir progreso.</li> <li>- Activar conocimiento de una manera planificada, previo al contenido o activar el conocimiento meta cognitivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metacognición: juicios dinámicos que realiza el estudiante sobre su aprendizaje.</li> <li>- Conciencia meta cognitiva (saber que sabe o sentir que sabe)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incremento del aprendizaje a través de actividades cognitivas y metacognitivas</li> <li>- Autoevaluación del progreso y aplicación de estrategias consideradas efectivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Evaluación de estudiantes de su desempeño desde el área cognitiva que conduce al esfuerzo para autorregular motivación, comportamiento y contexto.</b></li> </ul>
<b>Área Motivacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientación de metas y razones para involucrarse con una tarea.</li> <li>- Sentido de auto eficacia.</li> <li>- Percepciones sobre el grado de dificultad, relevancia o utilidad de la tarea y su interés por ella, por el tema o la materia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conciencia de auto eficacia.</li> <li>- A qué se le otorga valor o se atribuye el éxito o fracaso,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de nutrir el sentido de autoeficacia</li> <li>- Regulación de ciertos factores (recompensas) de acuerdo a su desempeño.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Intentos para incrementar motivación cuando ésta está en detrimento.</b></li> <li>- <b>Emociones ante los resultados (orgullo, enojo...).</b></li> </ul>
<b>Área de comportamientos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planeación del manejo del tiempo y el esfuerzo para la actividad.</li> <li>- Planeación de una auto observación de los comportamientos que tendrán lugar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manejo del tiempo y de los esfuerzos requeridos para una actividad.</li> <li>- Ajustes necesarios previa evaluación de los efectos de los mismos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Persistencia con el esfuerzo dado para realizar una tarea.</li> <li>- Capacidad de pedir ayuda cuando se juzgue necesario.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Evaluación del uso del tiempo y del esfuerzo dado.</b></li> </ul>
<b>Área Contextual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Percepción del estudiante sobre la tarea y características del ambiente que le rodea.</b></li> <li>- <b>Todos los aspectos del clima dentro del aula.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Observar las condiciones en las que se está desarrollando la tarea.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Capacidad de adaptar el contexto para hacerlo más apto para el aprendizaje.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Evaluación sobre las exigencias de la tarea y todos los factores relacionados al contexto.</b></li> </ul>

En cada una de las fases, vemos a las áreas: motivacional, de comportamientos, cognitiva y contextual como ejes dentro de los cuales aparecen respectivamente aspectos como la percepción de autoeficacia, el esfuerzo realizado, estrategias utilizadas y el clima dentro del aula. Dichos aspectos serán el enfoque en este trabajo ya que como Schunk (2005) establece, los estudiantes que poseen una buena autorregulación deben ser capaces de evaluar si es que serán capaces de realizar una tarea (percepción de autoeficacia), si es que el contexto es el apropiado para que se de el aprendizaje (clima dentro del aula) y también qué cambios y acciones (esfuerzo y estrategias) son necesarios para un aprendizaje óptimo.

Aunque la autorregulación ha sido comúnmente definida como una aptitud individual que ciertos individuos traían consigo, la cual los motivaba a esforzarse y a utilizar estrategias cognitivas y habilidades metacognitivas como monitorear y evaluar su trabajo (Schunk, 1997), actualmente hay estudios que demuestran que ésta puede y debe ser desarrollada e impulsada (Bandura, 1997), y que además es un fenómeno social que responde a un contexto (Cooper, et al., 2005; Patrick, et al., 2002; Perry, et al., 2000; Butler, 2002; Wolters, 2003).

De hecho, el aula puede ser catalogada como un medio de gran complejidad debido a los múltiples factores que intervienen, como el aspecto social que a su vez tiene innumerables subfactores; los procesos de enseñanza, y diversos otros factores de orden contextual ( Pintrich y Zusho, 2002 en Schunk, 2005). Además, los autores establecen claramente que “la autorregulación no es simplemente provista o limitada por la cognición o motivación personal de un individuo, ésta es también privilegiada, fomentada o coartada por factores contextuales” (p.89 .Traducido por autor). Por tanto, uno de los roles fundamentales de la educación es “equipar a los estudiantes con capacidades autorregulatorias que los habiliten para educarse a si mismos” (Bandura, 1997, p.174.

Traducido por autor). Además estas capacidades no estarían orientadas simplemente hacia el ámbito académico sino que contribuiría a un proceso de aprendizaje de por vida, en ese sentido, Zimmerman (1996 en Cooper et al., 2005) establece se debe enseñar al alumno explícitamente a autorregularse a través del conocimiento de su proceso de aprendizaje, del modelado y práctica de las destrezas y estrategias de estudio necesarias para que asuman mayor independencia, responsabilidad, habilidades y confianza mientras adquieren autorregulación. Otra manera de ayudar al alumno a autorregularse e involucrarse con las actividades es proveerlo con actividades que representen un desafío (Cooper, 2005).

La autorregulación se manifiesta en la práctica a través de diversos procesos de “monitoreo activo y de la regulación de un número de diversos procesos de aprendizaje” (Nicol, et al., 2006), es decir a través del establecimiento de metas, estrategias utilizadas para alcanzar estas metas, el uso y manejo de recursos, el nivel de esfuerzo realizado, así como también a través de las reacciones hacia la retroalimentación y la capacidad de autoevaluación (Schunk, 1997; Brookhart, 2003; Nicol, et al.,2006).

### **CAPÍTULO III**

#### **DISEÑO Y METODOLOGÍA**

Varios autores establecen que los estudios de casos representan una de las maneras más comunes de realizar investigaciones de tipo cualitativo (Stake, 2000; McMillan, et al., 2001). Stake (2001) añade que el énfasis de éstos es focalizarse en el objeto de estudio para así obtener un mayor entendimiento del mismo aun cuando la investigación no sea esencialmente cualitativa, sino también cuantitativa. El presente trabajo es un estudio de caso descriptivo e individual con técnicas de investigación cualitativa que tuvo como objetivo explorar el impacto de un proceso de evaluación formativa en la autorregulación de los estudiantes, pues como Gay & Airasian (2000) indican, este es el diseño más apropiado para realizar el análisis de datos de un solo fenómeno más a profundidad “independientemente del número de sitios o participantes en el mismo” (p. 398). De igual manera, existen estudios, aunque no en el contexto ecuatoriano, que apoyan el uso de métodos cualitativos para la investigación de la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes pues manifiestan que estos proveerán descripciones contextualizadas ricas en detalle (Butler, 2002; Patrick, 2002; Perry, 2002).

#### *A. Perfil del Sitio*

Este estudio se llevó a cabo en una institución educativa particular experimental bilingüe de la ciudad de Quito que brinda sus servicios en los niveles pre-escolar, primaria y secundaria a un alumnado de clase media y media alta que actualmente está conformado por 700 alumnos y alumnas entre 4 y 18 años. La visión y misión de esta institución son brindar una educación personalizada de excelencia con calidad y calidez. Aunque dentro

de su filosofía está considerada una concordancia con una pedagogía de corte constructivista, en la práctica y en respuesta a las múltiples necesidades que sus alumnado en su diversidad puede tener, presenta más bien una tendencia ecléctica, que en muchos casos ha conservado una orientación tradicional de la educación. Su carácter de experimental la motiva a involucrarse constantemente con propuestas y alternativas que lo permitan estar a la vanguardia en el área educativa y por supuesto que le permitan mantener el alto nivel académico y el gran prestigio que actualmente ostenta.

La investigación se realizó con los grupos que pertenecen a lo que la institución denomina el “tercer ciclo”, es decir con sexto y séptimo grado de educación básica. Considerando que cada grado posee dos paralelos de 25 alumnos cada uno, el estudio se realizó con un total de 100 niños.

La investigadora es parte del cuerpo docente de 80 profesores de dicha institución, esto facilitó su entrada al sitio, justificó de alguna manera la presencia de un observador en las clases y podría decirse que contribuyó a que dichas clases fluyeran espontáneamente, aparentemente sin ser perturbadas. (Ver Anexo A para carta de autorización de la institución para realizar el estudio).

### *B. Estrategias de Muestreo*

Se escogió una muestra con el propósito predefinido de recoger información pertinente al tema específico de este estudio (McMillan & Schumacher, 2001), para esto se buscaron clases cuyas maestras promovieran un aprendizaje autorregulado y practicara(n) (o dijera(n) hacerlo) una evaluación formativa dentro del aula. Además se escogió un grupo homogéneo que redujera, simplificara y facilitara el proceso de recolección de información, (McMillan & Schumacher, 2001), pero que a la vez pudiera dar abundancia de datos. Para

esto, se observaron clases con características en común, en este caso, todas las clases eran de lengua y la población de estudiantes en cada clase similar a las otras. El muestreo se realizó a conveniencia dado que la investigadora trabaja en el lugar y esto facilitó su acceso al sitio, así como el proceso del estudio.

### *C. Participantes*

Los participantes en este estudio de caso fueron 100 alumnos y alumnas de sexto y séptimo grado de educación básica cuyas edades fluctúan entre los 10 y 12 años de edad. (Ver Anexo B para carta de consentimiento de los estudiantes).

Participó también la investigadora quien es la profesora de inglés como lengua extranjera, una segunda profesora de la misma materia (en los mismos grados), la profesora de lectura y además la profesora de lenguaje (español). Para contribuir con sus observaciones en las clases dictadas por la investigadora, durante ciertas horas de instrucción y algunos eventos de evaluación estuvo presente una tutora.

### *D. El rol de la Investigadora*

La investigadora en este estudio de caso, además de ser la profesora de estos dos grados fue de observadora-participante en sus clases y observadora-no participante en las clases de sus colegas, además de entrevistadora. Para tener una subjetividad disciplinada (Ericsson, 1973 en Gay & Airasian, 2000), la investigadora atravesó por un proceso permanente de reflexión para clarificar y en lo posible minimizar sus sesgos.

### *E. Estrategias de Recolección de Datos*

Para poder dar mayor validez al estudio al existir redundancia de datos y poder establecer patrones y categorizar la información (Stake, 2000; McMillan & Schumacher,

2001), se realizó una triangulación de información. Se realizaron observaciones de clases y de algunos eventos de evaluación, cortos cuestionarios a los alumnos para recoger sus reflexiones sobre dichos eventos, entrevistas semi-estructuradas a un grupo de enfoque conformado por cuatro alumnos de cada paralelo, así como entrevistas a los profesores participantes. Se llevaron a cabo dos conversaciones con la tutora ayudante en la clase de la investigadora, ésta última llevó cotidianamente una bitácora con sus reflexiones personales sobre todo el proceso que tomó alrededor de 12 semanas y analizó ciertos documentos pertinentes al estudio.

### *1.Observaciones*

En un período de 8 semanas entre los meses de septiembre a noviembre de 2007, se realizaron 8 horas de observación semanal (2 horas a cada profesor participante), lo cual significa que en total se realizaron 64 horas de observación. Las observaciones iniciales estuvieron encaminadas a obtener una percepción general de cómo se desarrollaban las clases y determinar si el contexto efectivamente contribuiría para observar aspectos de autorregulación a partir de una evaluación formativa. Dentro de las sesiones subsiguientes, se observó la instrucción previa a los diferentes eventos de evaluación así como un total de 14 eventos diferentes de evaluación, 7 en sexto grado y siete en séptimo (cada evento de evaluación tomó lugar en los dos paralelos del mismo grado).

Dichas observaciones (Ver anexo C para formato de registro de observaciones) permitieron registrar detalladamente lo que ocurría en las sesiones. Además de los aspectos que estaban inicialmente propuestos como percepción de autoeficacia, esfuerzo realizado, estrategias utilizadas, autoevaluación, evaluación entre pares; se pudo observar otros aspectos como influencia social, relación con profesora, clima en el aula... los cuales

contribuyeron para tener una imagen más completa de lo sucedido dentro del salón de clase. Cabe mencionar que durante las observaciones se prestó especial atención a los niños que conformaban los grupos de enfoque para luego desarrollar las entrevistas.

## *2. Reflexiones Escritas por los Estudiantes*

Una vez que cada evento de evaluación había concluido (sin mostrar aún los resultados a los alumnos) se les pidió a los niños responder un cuestionario corto a manera de reflexión provisto por la investigadora sobre aspectos relacionados con su autorregulación para realizar la tarea requerida en el evento de evaluación. Las preguntas de dicho cuestionario para la reflexión fueron:

- 1) ¿Te sentías capaz de realizar la tarea? Si No ¿Por qué?
- 2) ¿Te esforzaste para realizar la tarea? Si No ¿Por qué?
- 3) ¿Qué estrategias utilizaste para realizar la tarea? ¿Por qué?
- 4) ¿Realizaste un buen trabajo? Si No ¿Por qué?

Estas preguntas estuvieron encaminadas a determinar la percepción de los estudiantes en relación a 4 aspectos de la autorregulación basados en las áreas establecidas por Pintrich (2000 en Schunk, 2005) para el estudio de la autorregulación como son: su auto eficacia, el esfuerzo dado, estrategias utilizadas de acuerdo a la tarea, así como su percepción sobre la tarea realizada, y al preguntar por qué, se dejaba la pregunta abierta con la expectativa de obtener datos adicionales y diversos que por un lado describieran el impacto del tipo de evaluación utilizada y por otro contribuyeran a una nueva categorización de la información. Al finalizar las ocho semanas, se recopilaron un total de 14 paquetes de reflexiones. (Ver anexo D para formato presentado a los estudiantes).

### 3. Entrevistas

Se realizaron 4 entrevistas a profundidad a cuatro grupos de enfoque. Cada grupo estaba conformado por cuatro niños de cada uno de los paralelos participantes (un niño de rendimiento académico alto, uno de nivel intermedio alto, uno de nivel intermedio bajo y uno de rendimiento bajo). La entrevista se realizó después de que cada uno de los paralelos había completado tres eventos de evaluación. Dichas entrevistas fueron semi-estructuradas (MacMillan & Schumacher, 2001), es decir, las preguntas de la entrevista (similares a las reflexiones) y el orden en que se realizaron fueron definidas, mas éstas fueron abiertas ya que tenían como objetivo el complementar las observaciones al permitir a los estudiantes desarrollar más amplia y detalladamente sus ideas (en comparación con los cuestionarios cortos) y expresarlas con sus propias palabras y “desde sus propias perspectivas” (Patrick & Middleton, 2002, p. 28) (Ver anexo E para preguntas de entrevistas a estudiantes).

Además, se añadieron algunas preguntas de orden metacognitivo que no estaban en las reflexiones, relacionadas con la autoevaluación, evaluación entre pares y la retroalimentación, así como con aspectos que iban surgiendo en la conversación que la entrevistadora consideró podrían contribuir al análisis posterior como por ejemplo las emociones experimentadas por los estudiantes.

Las entrevistas, cada una de aproximadamente 1 hora, fueron grabadas y transcritas para facilitar el proceso de análisis de datos y no perder “la esencia de cada respuesta” (Machmillan & Schumacher, 2001, p.221) que contribuiría a establecer patrones en el estudio.

Además, se realizó una entrevista a profundidad a cada uno de las tres profesoras participantes (Ver anexo F para preguntas de entrevistas a profesores). Dichas entrevistas duraron entre una y una hora y media cada una, éstas fueron grabadas y transcritas. Con

dos de ellas se realizó una segunda entrevista más corta con el objetivo de complementar cierta información recogida en el primer encuentro.

Se dieron dos reuniones con la tutora para así cruzar la información obtenida en sus observaciones con las impresiones de la investigadora-profesora.

#### *4. Diario Reflexivo*

Para dar mayor validez a este estudio de caso, la investigadora llevó a cabo un proceso de subjetividad disciplinada (McMillan & Schumacher, 2001), a través de un diario reflexivo que sirvió para registrar los cuestionamientos y reflexiones de la misma durante todo el proceso de recolección de datos.

#### *5. Documentos*

Para analizar ciertos elementos, como la retroalimentación dada a los estudiantes u observar el tipo de evento de evaluación utilizado se revisó algunas carpetas que guardan los alumnos con sus trabajos y con los respectivos comentarios realizados por sus profesoras.

#### *F. Análisis de Datos*

Se realizó un análisis inductivo (Machmillan & Schumacher, 2001) de datos, para lo cual se analizaron los resúmenes de las observaciones de manera continua e inmediata, también la información obtenida en cada una de las preguntas de las reflexiones y de las entrevistas las mismas que fueron transcritas para de esta manera explorar los efectos de los diferentes eventos de evaluación formativa en la autorregulación de los estudiantes.

Se analizó toda la información obtenida con un enfoque específico en la autorregulación: Los aspectos principales inicialmente fueron: concepto de los alumnos

sobre su capacidad para realizar la tarea, esfuerzo realizado, estrategias utilizadas, percepción de la tarea realizada lo cual implicó automonitoreo y autoevaluación.

Se analizó cada una de las respuestas dadas a las preguntas en cada evento de evaluación, tanto de las reflexiones como de las transcripciones de las entrevistas, esto facilitó interpretar los datos de cada categoría establecida. A la vez, esta información fue cotejada con la obtenida en las observaciones realizadas y con las reflexiones de la investigadora.

En esta parte del proceso, se incluyeron otros aspectos que fueron apareciendo y formando patrones y subcategorías a medida que se recolectaban los datos, y que permitieron presentar los hallazgos y conclusiones del estudio. (Ver Anexo G para procedimiento de recolección y análisis de datos).

### *G. Problemas y Limitaciones del Estudio*

Uno de los problemas que más interfirió con el cronograma inicialmente desarrollado para este trabajo fue el coordinar apropiadamente el tiempo para así evitar el cruce de horarios y a la vez poder observar tanto horas de instrucción como sesiones en las que se dieron los eventos de evaluación. (Ver Anexo H para listado de eventos de evaluación).

Otra dificultad fueron las diversas actividades planeadas a nivel de toda la institución que no permitieron que las sesiones planificadas para la clase se dieran, por lo cual hubo que replantear el cronograma.

La falta de costumbre de los estudiantes en relación a reflexionar sobre su aprendizaje, hizo que se dieran dificultades en cuanto a la realización de reflexiones, especialmente al principio del proceso, ya que las respuestas eran excesivamente breves y superficiales.

El presente estudio de caso se realizó por el interés de obtener información a profundidad sobre un grupo específico, a la vez, el hecho de que el mismo se haya concentrado en una sola institución implica una limitación y es que no se podrán realizar generalizaciones a partir de los hallazgos del mismo. Además, el que la investigadora sea una de las profesoras y el estar muy involucrada con el grupo podría significar un grado significativo de subjetividad.

## CAPÍTULO IV

### CATEGORÍAS EMERGENTES Y DISCUSIÓN

Antes de iniciar la discusión, es importante describir lo que se observó en las clases de los profesores participantes pues esto permitirá tener un panorama del contexto de cada clase y de cómo fue aplicada la evaluación formativa en cada caso. Luego se expondrán las categorías que emergieron en relación a la autorregulación y se realizará la discusión correspondiente.

#### *A. Resultados de las Observaciones*

##### *1. Profesora A*

La Profesora A es una pedagoga con 14 años de experiencia en la enseñanza así como en la institución en donde se realizó este estudio. Se observó durante sus clases de lenguaje (español) que utiliza una variedad de métodos para la enseñanza, así como para la evaluación. Combina el método directo con actividades que permitan a los alumnos “construir” su propio conocimiento, su práctica dentro del aula refleja algunas de “Las Mejores Prácticas” ya que la clase está bastante centrada en los estudiantes, promueve destrezas de pensamiento, reflexión, expresión, muchas son tarea auténticas, experienciales, están en concordancia con la etapa de desarrollo de los estudiantes y presentan un desafío para los mismos.

Aunque a veces se fomenta el trabajo en parejas, en su mayoría las actividades a realizarse en su clase son individuales, según indica la profesora, debido al tiempo y a la dificultad de valorar el trabajo de cada niño objetivamente evita los trabajos en grupo.

Si bien es cierto, la maestra A utiliza pruebas sumativas y objetivas de lápiz y papel al final de cada trimestre (éstas son un requerimiento de la institución), ella cree en la

importancia de una evaluación del desempeño continua a través de diferentes tareas que permitan a los niños reforzar sus conocimientos y destrezas a la vez que le permiten a ella ver su progreso y seguir encaminando o modificando lo enseñado de acuerdo a esos resultados.

Esta maestra explica durante sus clases cómo usar diferentes estrategias que les permitirán a sus alumnos optimizar el trabajo y obtener buenos resultados por si mismos, ella normalmente hace hincapié en la importancia de que los niños trabajen solos, a su ritmo y e insta a los estudiantes a que vayan descubriendo sus fortalezas y debilidades a través de la reflexión sobre su desempeño y los resultados obtenidos en las tareas, según ella explica, esa es una manera de que “ellos se autoevalúen y aprendan cómo cada uno aprende” (Entrevista a profesora A) a pesar de que dentro del espacio mismo de la clase no se dieron sesiones para la autoevaluación explícita o evaluación entre pares.

Antes de iniciar un evento de evaluación, ya sea un proyecto, presentación o algún trabajo escrito, la maestra establece claramente los criterios con los cuales éstos serán evaluados, así como el tiempo requerido para completarlo. Mientras la tarea es desarrollada, la maestra en general recorre el salón de clase monitoreando el trabajo, a veces lo hace desde el frente, sin embargo, se pudo observar que está siempre pendiente de lo que se desarrolla en el aula y permanentemente provee retroalimentación oral durante la realización de los eventos de evaluación a los niños que lo requieren, y escrita una vez que las tareas han culminado y ella ha emitido una nota, no hubo sin embargo ninguna sesión individual de retroalimentación.

En la clase de la maestra A, se pudo observar como durante los eventos de evaluación los niños trabajaban libremente, conversaban si así lo querían sin que el tono de sus voces subiera y se produjera un ambiente de bulla, y sin que el trabajo se viera interrumpido. Las sonrisas de los niños al realizar las tareas de evaluación en las clases de

la profesora A me hicieron percibir y sentir un ambiente agradable y de alegría al realizar la misma, sin decir que el clima estuviera relajado debido a la laboriosidad de los alumnos, éste no era tenso a pesar de saber que era un evento de evaluación.

La clase de la maestra A y su manera de evaluar, aunque esta última no posee todas las características de la evaluación formativa, ofrece a los niños altas posibilidades de incrementar su autorregulación.

## *2. Profesora B*

La profesora B ha sido profesora en la institución de lo que se denomina “Animación a la Lectura” desde hace tres años, a pesar de que trabaja seis en la institución y 12 en la enseñanza. Su objetivo primordial es incentivar “el amor a la lectura” (entrevista a profesora B), además de socializar las estrategias y técnicas necesarias para que los niños tengan un buen desempeño en esta área. El tiempo de la clase en el que ella “enseña” es reducido, introduce la información que requiere a través de muchos cuestionamientos a los niños, el método de pregunta y respuesta está muy presente y es lo que hace sus clases muy participativas. Los conocimientos impartidos, por ejemplo vocabulario o datos históricos o culturales necesarios para la comprensión de la lectura, son normalmente expuestos a partir de lo que sus alumnos dijeron y de lo que ella observó era necesario acotar, los niños leen solos o en grupo y luego discuten grupalmente lo leído.

La profesora B no administra pruebas sumativas, la evaluación en su materia es de orden cualitativo y ella expresa “mi afán es hacerla formativa” (entrevista). Durante la lectura de los diferentes libros utiliza varios métodos de evaluación: observación permanente a las reacciones y respuestas de los niños frente a la lectura, asigna pequeñas pruebas periódicas tanto objetivas como con preguntas de discusión y análisis, actividades en parejas, trabajos escritos como inventar historias, crear personajes o escribir su propio

libro, se pueden dar también eventos más grandes en los que incluye a toda la clase en un trabajo colaborativo como una obra de títeres, o de teatro a ser presentada a otros grados.

En esta clase se utiliza la evaluación continua, la maestra ofrece cierta retroalimentación. Reconoce que el tiempo es una limitante para hacerlo individualmente, y por lo tanto realiza sesiones de autoevaluación grupal. No se da la autoevaluación individual, ni la evaluación entre pares.

Las tareas que tienen lugar como eventos de evaluación son extremadamente ricas en oportunidades para fomentar la autorregulación, los niños en su mayoría se involucran con la actividad, sin embargo, se puede todavía observar un alto grado de directividad por parte de la maestra lo cual parecería frenar la iniciativa de los estudiantes para realizar su trabajo, así como para reflexionar sobre el mismo.

### *3. Profesora C*

La profesora C ha sido profesora de inglés como lengua extranjera por 9 años, sin embargo este es su primer año en la institución, en donde hay dos profesoras de inglés en cada grado. La profesora C tiene a su cargo la enseñanza del inglés con un propósito comunicativo. Antes de iniciar este estudio se sostuvo conversaciones con la profesora B en las que ella indicaba su interés por una evaluación formativa, por lo cual se pensó sería un aporte para el mismo. Durante sus clases se observó que la mayoría del tiempo, la profesora C utiliza el método directo para introducir vocabulario o realizar las actividades del libro, se dan pocas actividades que los alumnos realicen solos o en grupos, pues en esos casos se producen comportamientos de indisciplina que obstaculizan la realización de la tarea.

En cuanto a la evaluación del desempeño, la profesora C asigna pequeñas pruebas periódicas, promueve presentaciones orales, actividades de lectura y escritura,

investigaciones o la creación de pósters o trípticos publicitarios que involucren el uso de la lengua extranjera aplicando los contenidos cubiertos. No existe un examen escrito de carácter sumativo al final del trimestre, sino que se les otorga una nota en base a una escala de valoración por una presentación oral que los niños realizan.

El tipo de tareas que se promueven en la clase podría favorecer un mayor desarrollo de la autorregulación, sin embargo éste no se da pues en estas clases se produce un alto grado de indisciplina lo cual lleva a la maestra a ser muy directiva y a ejercer mucho control en las actividades.

En cuanto a la retroalimentación, los trabajos escritos tienen además de la nota (requerimiento de la institución) un comentario, a menudo resaltando lo positivo del mismo, corrigiendo los errores en la lengua y sugiriendo algún aspecto a ser mejorado,

Se dio una sesión de autoevaluación grupal por parte de los estudiantes en la cual el grupo evaluaba su trabajo y el de sus compañeros.

#### *4. Profesora D*

Ha trabajado en la enseñanza de inglés como lengua extranjera por 18 años y desde hace cinco en la institución. Forma parte del equipo que enseña inglés en el tercer ciclo (6to y 7mo año de básica) y está a cargo de la enseñanza de la gramática del inglés desde la perspectiva de enseñarla en contexto.

Su formación académica y profesional han hecho que promueva la enseñanza centrada en el estudiante a través de actividades activas, interactivas y de trabajo colaborativo para así impulsar el aprendizaje autónomo, esto sin embargo, no quiere decir que no utilice el método directo de enseñanza.

Promueve continuamente actividades de evaluación. Tanto por un requerimiento de la institución como por criterio personal, administra pruebas escritas objetivas

periódicamente. Además, y éstas son el objeto de este estudio, implementa el uso de mapas mentales, proyectos grupales de creación o investigación, pruebas escritas de desarrollo de contenidos para la casa, es decir, actividades diversas que permitan evaluar el desempeño de los estudiantes en cuanto a producción de la lengua.

Durante la instrucción, plenamente consciente de sus acciones para este estudio, introdujo y reiteró el uso de estrategias que llevarían a los niños a la consecución de las tareas. Durante el desarrollo de los eventos de evaluación monitoreó el trabajo (normalmente en pares o grupos de máximo 4 personas), dio retroalimentación a los grupos que no estaban siguiendo las guías establecidas previamente, y acudió a responder preguntas o a ayudar solo si el estudiante lo requería.

Durante el trimestre sostuvo dos sesiones de retroalimentación individual con los estudiantes, una evaluación grupal corta (15 minutos) en la que se discutió el desempeño del grupo después de cada proyecto y una sesión de retroalimentación entre pares. Al principio, fue muy difícil manejar el aspecto disciplina en el aula, sin embargo, luego de varios diálogos para que los estudiantes reflexionaran y entendieran que las sesiones de autoevaluación, y retroalimentación son parte del evento de evaluación, del trabajo y del proceso de aprendizaje, este factor mejoró enormemente. Se observó a los niños trabajar en sus eventos de evaluación con alegría, con un grado bastante alto de involucramiento.

### *B. Categorías Emergentes*

Se discutirán las categorías que emergieron de la información obtenida, considerando en cada una de ellas las cuatro áreas establecidas en el modelo conceptual para el estudio de la autorregulación propuesto por Pintrich (2000 en Schunk, 2005): área motivacional cuyo aspecto central para este trabajo fue la percepción de autoeficacia, área de comportamiento representada por el esfuerzo realizado, área cognitiva en este caso

orientada hacia el uso de estrategias, y el área contextual cuyo enfoque fue el clima dentro del aula. Hacia estas áreas estaban orientadas tanto las observaciones como las preguntas de las reflexiones y de las entrevistas.

### *1. Aspecto Social y Autorregulación*

Uno de los aspectos que emergió reiterativamente en las distintas instancias de recolección de datos fue el factor social. Pintrich y Zusho (2002 en Schunk, 2005) establecen que el desarrollo de la autorregulación no se produce o se limita solamente gracias a la capacidad cognitiva individual o al grado de motivación personal sino que este se alimenta, se sustenta o decrece debido a factores contextuales, uno de estos, dentro de un medio de tantas complejidades como es el salón de clase, sería el aspecto social. En este estudio, se pudo observar que el aspecto social durante los eventos de evaluación fue un elemento de gran importancia en relación a la autorregulación.

*a. Percepción de Autoeficacia.* Los estudiantes están permanentemente confrontándose con su auto percepción de capacidad o incapacidad frente a las diversas tareas y así lo expresaron: “Me sentí capaz” ó “No soy muy bueno”. Como algunos autores han afirmado, el sentirse capaz permite al individuo avanzar en un proceso de autorregulación (Akey, 2006; Bandura, 1997). Para algunos niños al principio fue difícil el poder reconocer esta percepción pues “¿Te sentiste capaz de realizar la tarea?” era una pregunta que no se habían formulado antes; algunos otros respondían con un rotundo e inmediato SI, cuyo tono resultaba más bien un por supuesto, es obvio que puedo, otros en cambio denotaban no sentirse muy seguros, dudaban antes de responder, aunque no decían no sentirse capaces. El denominarse capaz o lo contrario es el resultado de un permanente proceso de autoevaluación (Nicol et al. 2006). El factor social apareció como un elemento

que influye profundamente en la percepción de autoeficacia y por lo tanto en la autorregulación de los estudiantes.

Respuestas como: “Me sentía poco capaz y súper nerviosa y gracias a mis compañeras gané confianza y lo hice” indicaron que el grupo de trabajo, es decir el contexto social, puede resultar un gran motivador y soporte para los niños (Perry, et. al., 2002; Becker, et. al. 2002, Hargreaves, 1968) aun a pesar de haber una percepción negativa de auto eficacia. El decir “me sentía súper capaz y por el grupo tenía que hacerlo bien” también indica que además del aporte que una percepción elevada de auto eficacia puede significar para la consecución de la tarea, el grupo sigue siendo un factor que motiva a trabajar. Tanto las observaciones como los comentarios realizados por los estudiantes al respecto evidenciaron lo mencionado anteriormente ya que en algunos casos, en el momento en que la profesora daba las instrucciones para elaborar la tarea, había niños cuyas expresiones tanto corporales como fruncir el ceño, o verbales denotaban cierto grado de frustración por no sentirse capaces. El “no vamos a poder” o no vamos a alcanzar” estuvieron presentes, sin embargo, una vez que se reunieron los grupos o las parejas, el llevar a cabo la tarea fue algo que simplemente fluyó y en la mayoría de casos se veía a los niños contentos y tranquilos al realizar su trabajo. Se pudo ver el caso de un niño diagnosticado con un síndrome de atención dispersa, quien normalmente se queja de no entender y no poder realizar las tareas, que se convirtió en el líder de su grupo y dirigió todas las actividades para realizar el proyecto grupal que les había sido asignado.

A pesar de que solo dos de las cuatro clases observadas promueven el trabajo colaborativo y los proyectos grupales como una opción de evaluación formativa del desempeño, en estos dos contextos se pudo observar que los niños pueden a través de los mismos, ir autorregulándose al ir ganando seguridad en sí mismos, así como destrezas de orden social. Se dio el caso de un niño de sexto grado de básica quien inicialmente mostró

mucha renuencia a trabajar en grupo, independientemente de quienes lo conformaran, a menudo se enojaba considerablemente con sus compañeros si estos no accedían a realizar lo que el demandaba y consecuentemente se negaba a seguir participando en el grupo aduciendo que no creía poder hacer lo que ellos querían. Se pudo observar sin embargo, que poco a poco, a través del trabajo grupal reiterativo, esa actitud fue cambiando y este niño empezó a integrarse con su grupo a la vez que daba muestras del esfuerzo que hacía para autocontrolarse y no entrar más en conflicto. La siguiente cita expresada por este niño en una de las autoevaluaciones grupales luego de del proyecto “enseñar y compartir” ilustra lo anterior: “Aprender en grupo, es aprender a compartir y a trabajar por el otro”. O como otra niña expresó “Si trabajas en grupo, aprendes a trabajar en equipo y sabes que puedes”.

*b. Esfuerzo Realizado.* Brownyn (2002) afirma que el contexto social motiva a muchos estudiantes a esforzarse, ya sea por el apoyo de compañeros o profesores, como lo muestran los niños que expresaron haberse esforzado más en los trabajos grupales: “Yo practiqué y me esforcé por mi grupo”. Se pudo observar además que si algún miembro del grupo no colaboraba o dejaba de trabajar los otros lo instaban a reintegrarse al trabajo: “Oye no seas vago, colabora”.

En algunos casos, si se vieron niños a quienes no parecía importarles el grupo, peleaban mucho o simplemente intentaban dejar que los otros hicieran el trabajo, pero a medida que se repetían los eventos de evaluación grupales y los niños se familiarizaban un poco más con los mismos, en la medida en que la maestra tenía que intervenir para ayudar a los niños dándoles pautas para resolver los conflictos que emergían, el trabajo colaborativo, en equipo empezó a fluir. Un día por ejemplo, durante la fase de planificación del evento llamado “Noticiero loco” en la que los niños debían decidir los

temas que prepararían y presentarían, uno de los grupos encontró serios obstáculos para hacerlo ya que uno de los niños se mostraba muy enojado y hasta lloraba cada vez que el grupo se orientaba hacia algo que él personalmente no quería. Al principio el grupo trataba de disuadirlo, finalmente una niña pidió ayuda a la maestra quien hasta entonces solo observaba la situación. Luego de reflexionar sobre lo que implicaba el trabajar en grupo y la importancia de saber llegar a un consenso, todos, incluido el alumno que generaba el conflicto, accedieron a realizar un sorteo con los temas propuestos. Finalmente hubo una decisión y aquel alumno colaboró y se esforzó para realizar la tarea aportando con lo que él mismo diría luego: “hice lo que mejor puedo hacer, los dibujos para nuestra presentación”. El caso anteriormente descrito refleja que el promover el trabajo grupal no es una tarea fácil pues no todas las actividades colaborativas generan colaboración y resultados positivos, sin embargo de su complejidad, ésta brinda oportunidades para que los miembros del grupo de trabajo desarrollen su autorregulación y vivan a la vez un proceso de co-regulación (Patrick y Middleton, 2002).

Durante las entrevistas se pudo observar un genuino entusiasmo en gran parte de los estudiantes al referirse a la importancia que tiene para ellos el aprender a trabajar en equipo ya que eso les da independencia (de la profesora) y les permite lograr cosas con su propio esfuerzo, hubo quienes dijeron que al hacer algunas tareas solos no habían tenido tanto interés en esforzarse como cuando trabajaron en algún proyecto grupal, por ejemplo: “Hice poco esfuerzo, es que estaba solo y me entró la pereza” o “No es como cuando estás solo, el grupo si te incentiva”. Como una muestra de lo que un evento de evaluación grupal puede producir en este aspecto, una niña añadió: “yo si hice mucho esfuerzo para la obra de teatro, me encargué de los telones, ayudé a mover cosas en el escenario, ayudé a organizar a la gente en el momento de la presentación y sobre todo me esforcé por desempeñar bien mi personaje en la obra...con todo eso aprendí un montón de cosas como,

autocontrol, a organizar a gente y sobre todo a esforzarme para trabajar en equipo porque si yo quiero que algo salga bien, si yo quiero que la gente haga algo, yo tengo que hacerlo primero por ese equipo”.

*c. Uso de Estrategias.* Diversos estudios han demostrado que las estrategias de aprendizaje son herramientas cognitivas importantes que deben ser explicitadas y fomentadas durante el proceso de aprendizaje (Paris y Paris, 2001), estos autores añaden además que el simplemente decir a los estudiantes qué hacer no tiene tantos beneficios como el darles una explicación completa sobre cómo, cuándo, por qué y para qué utilizar determinadas estrategias, además de su importancia y utilidad ya que esto suma al proceso de aprendizaje el factor metacognitivo.

Solamente dos de las cuatro profesoras participantes en el estudio promovieron explícitamente el uso de estrategias ya sea enseñándolas durante los períodos de instrucción como sugiriéndolas antes de los diferentes eventos de evaluación. La profesora A explicó lo siguiente: “ellos (los estudiantes) a partir de todas esas actividades que realizan, con diversidad de estrategias, van a sacar su propia conclusión de cómo es que ellos aprenden, que yo pienso es el objetivo final de una evaluación, ellos van a darse cuenta de que ellos en ciencias, en inglés, en sociales, en cualquier materia son capaces de aprender haciendo un esquema por ejemplo, entonces se ha logrado el objetivo, ellos saben ahora como estudiar y pueden enfrentar cualquier contenido sin ninguna dificultad”.

Es importante anotar además que el introducir el uso de estrategias o enseñarlas no debe ser una responsabilidad exclusiva del docente, como Paris y Paris (2001) establecen, los estudiantes deben tener la oportunidad de reflexionar y discutir sobre la tarea asignada y las maneras posibles de llevarla a cabo, para que tome lugar lo que la profesora A expresó anteriormente. En una de las clases observadas previa a un evento de evaluación

(proyecto de investigación: Orígenes) se dedicó parte del periodo de instrucción a compartir las estrategias que cada niño tenía en caso de realizar tareas como las que estaban a punto de realizar. La profesora pidió que formaran grupos de 4 niños y que discutieran sobre las estrategias personales que cada uno aplicaría, y que escogieran la o las estrategias que el grupo pensara sería la más efectiva. Luego se hizo una plenaria y se elaboró una tabla con las estrategias que el consenso de los diferentes grupos habían propuesto. La maestra pidió entonces reflexionar a cada uno de los niños sobre cuáles de esas estrategias ya habían sido utilizadas y qué tipo de resultados les habían dado.

Posteriormente, pidió a los niños intentar y experimentar el uso de de estrategias nuevas para ellos. A continuación un extracto de la conversación de uno de los grupos:

ST1: Ya hagamos...ustedes que usan

ST2: Cómo estrategias,

ST1: Lo que hacemos para que todo salga bien y nos facilite el trabajo

ST2: Yo no uso estrategias

ST3: Algo debes hacer pues...yo... busco en libros o en el Internet, más o menos lo que se repite del tema, eso voy copiando con mis propias palabras y luego estudio.

ST4: yo investigo, resalto las ideas principales y trato de organizar de acuerdo a lo que me tocó, de ahí si me aprendo y mi mamá me toma.

ST1: yo solo trato de hacer un resumen, si puedo, si no me memorizo lo que está en el libro....vos?

ST2: Yo no uso estrategias...un poco leo y ya trato de presentar lo que me acuerdo, no se muy bien cómo hacer...

El tener la oportunidad de compartir estrategias les permitió a los estudiantes no solo tener una gama de posibilidades a ser aplicadas para desarrollar el proyecto requerido como evento de evaluación, sino además promovió la reflexión y fomentó el trabajo colaborativo en el que además se pudo ver un proceso de andamiaje provisto por el grupo, lo cual refleja la importancia que puede tener el contexto social en la consecución de la tarea a través del uso apropiado de estrategias. Un resultado interesante de esta sesión se resume en lo que una niña dijo luego de la realización de todo el proyecto cuando estaban en la fase de autoevaluación grupal: “A mi me ayudó un montón cambiar de estrategia, el

saber lo que otros hacen, en especial los que tienen siempre buenos resultados. Yo antes no hacía mucho, pero con las ideas de los grupos me organicé mejor y por ejemplo no hubo necesidad de memorizarme todo como hacía antes porque me di cuenta que tomando notas y resaltando y organizando, cuando acabé ya casi me sabía lo que tenía que decir”.

El realizar una tarea individualmente no obsta para que los alumnos utilicen estrategias como se observó en varios eventos de evaluación, así como el que la profesora enseñe estrategias no significa que necesariamente los niños lo harán siempre y desde el principio, esto forma parte de un proceso (Paris y Paris, 2001) sin embargo, fue durante los eventos de evaluación en grupo en donde se pudo observar mayor implementación de múltiples estrategias como: lluvia de ideas, asignar roles, resaltar información importante, hacer mapas mentales, remitirse a tablas, cuadros sinópticos y resúmenes, tomar notas, poner música al contenido, dibujar y graficar, clasificar información, o lo que comúnmente en la enseñanza de lengua se denomina como negociación de significados...y en medio de esto se vieron episodios de enseñanza recíproca y ‘coaching’ entre pares para “monitorear y mejorar su propio aprendizaje” (Paris y Paris, 2001. p. 91 Traducido por autora). Los comentarios a continuación indican la ingerencia positiva del contexto social:

“Si alguien no sabía el grupo daba ideas”.

“Si estas en grupo eres mejor... nosotros observamos, dimos ideas, practicamos como 20 veces.”

“Si es difícil ponerte de acuerdo, pero con el grupo descubres maneras de hacerlo”.

Si bien es cierto el adquirir estrategias y el tener la voluntad de aplicarlas no es algo observable en todos los niños pues algunos querían hacer el trabajo rápido y simplemente acabarlo, el enseñar la utilización apropiada de estrategias de aprendizaje, así como el proveer oportunidades para que los estudiantes desplieguen esas estrategias en contextos en donde ellos pueden decidir sobre las mismas, es de seguro un camino hacia la

autorregulación, pues no solo aporta académicamente sino que como Paris y Paris(2001) indican, a la larga estas suscitan una mayor motivación, inciden en su percepción de autoeficacia e influyen en la emociones del grupo, esto último se torna importante, pues tanto la fusión de las destrezas apropiadas con la voluntad de aplicarlas para lograr los objetivos, así como la fusión del aspecto cognitivo, motivacional, y afectivo, están íntimamente ligadas a la autorregulación.

*d. Clima dentro del Aula.* El contexto social juega un rol sumamente importante dentro del salón de clase ya que “los factores sociales ejercen influencia sobre los comportamientos y sobre factores personales, los mismos que a su vez afectan el ambiente social” (Schunk, 1999. p. 220), además, todas estas influencias no son recibidas por los estudiantes de una manera pasiva sino que estas a través de un proceso interactivo en el que los individuos adquieren destrezas sociales y además transforman y adaptan su contexto social, pueden convertirse en influencias personales autorregulatorias. Lo expresado anteriormente tiene implicaciones tanto a nivel motivacional, cognitivo, comportamental así como contextual.

Durante este estudio de caso se pudo ver que aquellos eventos de evaluación que promovieron oportunidades de interacción social (7 eventos) generaron un clima dentro del aula valorado como positivo tanto por los estudiantes como por las maestras. El sentirse respaldados por su “equipo” de trabajo condujo a muchos niños a sentirse autoeficaces, a invertir mayor esfuerzo en la realización de las tareas y a utilizar un mayor número de estrategias, pero además hizo que los procesos fluyeran con naturalidad y con niveles de estrés, presión y ansiedad menores a los que normalmente tienen lugar antes y durante los exámenes escritos. El proceso de preparación de los diferentes tareas o proyectos permitió ver que sin estar libres de complicaciones por la falta de experiencia de los niños para

trabajar y relacionarse de esta manera, empezó a desarrollarse y en algunos grupos llegó a instaurarse permanentemente la camaradería y un deseo de ayudarse y apoyarse unos a otros como lo demuestra el siguiente ejemplo: M. es un niño que ha sido etiquetado como inquieto, voluntarioso, y “no muy dócil” ante la figura de autoridad, sin embargo, en uno de los eventos de evaluación, en los que él gracias a su capacidad y rapidez para realizar su trabajo había terminado la tarea asignada por el grupo, preguntó si podía ayudarles con algo más (la profesora le pidió que no hiciera el trabajo por los otros niños) M entonces se aproximó a un compañero que parecía tener su mente en blanco al tener que organizar cierta información en sus manos que serviría para completar la tarea. (Proyecto “Orígenes”). M. empezó a hacer preguntas a su compañero de tal forma que él al responderlas de manera lógica pudiese organizar la información.... M. no hizo el trabajo del otro niño sin embargo ofreció el andamiaje apropiado para que su compañero pudiese concluir su parte.

El poder compartir en un ambiente de mayor interacción permite que los estudiantes tengan la posibilidad de conocer más a los miembros de su clase lo cual va generando un clima de amistad. Los momentos de disfrute, de compartir y de establecer relaciones sociales no se limitan al tiempo de recreo sino que estos también se pueden dar dentro del contexto de trabajo en el aula, en este sentido muchos niños expresaron el sentirse apoyados en su trabajo o motivados a hacerlo por “sus amigos”. En el caso de M. y el niño a quien él ayudó, los dos niños expresaron que “gracias a la ayuda entre panas salieron todos adelante”.

Cabe anotar que los grupos fueron formados de acuerdo a diversos criterios, los niños tuvieron dos veces la oportunidad de escoger su grupo de trabajo, otras veces fueron agrupados de acuerdo a su nivel de rendimiento, otras veces de acuerdo al orden en la que aparecían en la lista de su clase, otras veces de acuerdo a la disposición en la que se

encontraban sentados en la clase, otras fue la maestra la que escogió previamente los grupos para tener mezclados niños con diversas habilidades en un grupo, otras incluso se hizo los grupos al azar. Esto quiere decir que los niños no siempre trabajaron con lo que ellos a menudo llaman “sus mejores amigos”, y a pesar de esto, ellos repetidamente se refieren a la influencia positiva o a la ayuda o al “empuje” dado por sus amigos o más coloquialmente pero también más cálidamente por sus “panas”, esto es ilustrado por las siguientes citas:

“Sabía que los panas de mi grupo y mi profe me iban a ayudar”

“Me fue bien, practiqué con mis amigos”.

“Una de las estrategias fue mirar a mis amigas”.

“Hablamos y discutimos las posibilidades con mis amigos y nos ayudamos en la pronunciación”.

“En el grupo me sentí con amigos y no tuve vergüenza, me sentía capaz”.

El presenciar eventos de evaluación que requerían un proceso para la elaboración de la tarea, así como interacción y un ambiente más bien dinámico en el que la profesora en la mayoría de veces monitoreaba lo que tenía lugar dentro del aula también permitió observar y concluir que se establecen relaciones más cercanas y de mucha más comunicación con la profesora. A medida que los niños asumen que son ellos los responsables de su trabajo y que tienen las pautas claras para realizar la tarea, ellos se autorregulan, es decir, dirigen ellos su trabajo, cada vez dependen menos de la profesora y acuden a ella por temas académicos solamente cuando realmente lo necesitan para lograr cumplir con su objetivo; tienen sin embargo espacios en los que pueden aproximarse a la maestra más personalmente, inclusive físicamente.

Al principio del año escolar, se veía en los sextos grados de básica especialmente, que los niños requerían muy a menudo la aprobación de la profesora, a medida que pasaba

el tiempo y se daban los diferentes eventos de evaluación, los niños ya no preguntaban o se acercaban tan seguido a la profesora para buscar su asentimiento respecto a su trabajo. Se pudo apreciar en general un ambiente de mayor independencia.

Como lo expresó la profesora A: “Una prueba de la independencia que van ganando los niños es por ejemplo...hasta cuarto grado (quinto de básica) ellos están acostumbrados a recibir repetidamente todas las indicaciones y la venia de la profesora para realizar todas las actividades, tanto así que en la primera o segunda semana los chicos se levantan a preguntar qué está bien o qué está mal por absolutamente todo, pero a partir de este tiempo ya con estas actividades, no la típica prueba, cada vez es menor el número de alumnos que se acerca a pedir esa aprobación”.

Lo expresado anteriormente no implica sin embargo que la maestra no continúe a cargo de la clase, observando y orientando en aquellos casos en los que el trabajo de manera independiente de alguno de los grupos no fluya, como tampoco implica que se produzca una relación distante o de temor o recelo hacia la maestra. Aun cuando pueden haber niños que por su personalidad introvertida o por timidez no accedan tanto a estos acercamientos, en general se observó que durante los eventos de evaluación del desempeño las relaciones se tornaron más cercanas, más cálidas y de alguna manera más informales con la maestra que cuando están en una prueba de lápiz y papel.

## *2. Valoración de la Tarea y Autorregulación*

Otro aspecto importante que tiene impacto en cada una de las áreas consideradas para el análisis de la autorregulación en este estudio fue la percepción de los estudiantes en relación a las tareas asignadas, la valoración dada a las mismas basadas en factores como el tipo de tareas, el grado de relevancia, significatividad o disfrute otorgado por éstas.

*a. Percepción de Autoeficacia.* Para los estudiantes, el saber que lo que hacen vale la pena, es significativo y además les es agradable da sentido a su quehacer y provee oportunidades para reafirmar su percepción de autoeficacia: “Aunque era difícil, sabía que iba a poder hacerlo porque estuvo interesante e iba a aprender”, como Pekrun, Gotees, Titz y Perry (2002) establecen, hay emociones positivas como el disfrute al aprender o realizar una tarea que activan la motivación en el campo académico. Además, el tipo de tarea que les permite sentir que lo que hacen les pertenece otorga un mayor grado de importancia a su trabajo, lo cual hace que se perciban capaces y productivos, como ilustra lo siguiente: “...en los proyectos tú dices lo que tú sabes, lo que tú creaste y no solo lo que te pide la profe”.

“Si (aprendo más) porque además cuando una profesora te dicta, tú te aprendes con las palabras de ella, pero al investigar tú por tu cuenta, ves cómo haces y pones atención y se te hace mucho más fácil luego”.

Aún cuando el estudiante puede no sentirse muy capaz, el tipo de tarea podría ayudar a mantener una actitud positiva frente a la misma.

“ No estaba muy seguro de mi mismo en este proyecto (Libro leído) pero el tema, que yo pude escoger, estuvo chévere y me desestresé”.

Los alumnos se perciben autoeficaces cuando sienten que saben los contenidos que utilizarán en el evento de evaluación, cuando han puesto atención en clase y han comprendido o tienen el material necesario para realizar la tarea, es decir que la tarea no implica una amenaza para ellos y es así como lo expresaron, “ Si me sentía capaz por que sabía el vocabulario” o “Atendí todo lo que la Lore dijo y sabía exactamente qué hacer”

Algunos niños (alto rendimiento académico) se perciben auto eficaces siempre, están acostumbrados a ser exitosos académicamente y simplemente hacen lo que tienen que hacer o lo que planean hacer (no importa el tipo de tarea) con un alto grado de

seguridad. Durante las observaciones se pudo ver por ejemplo que en un proyecto grupal (El noticiero loco) estos niños hicieron su trabajo en la mitad del tiempo y luego se dedicaron a adornarlo poniéndole chistes (hubo gran cantidad de risas y una gran creatividad desplegada). Esto es lo que comentaron algunos de estos niños luego de este evento: “No me preocupan esas cosas, no pienso en si podré o no, se que puedo y lo hago”, o “Por supuesto que me siento capaz”.

El tipo de tarea influyó en la percepción de autoeficacia de los estudiantes pues se pudo ver que los eventos de evaluación del desempeño que requerían un trabajo cooperativo, hicieron que se sintieran más seguros, como dos niños de rendimiento académico medio expresaron:

S1: es chévere tener actividades que te permitan hacer bien las cosas.

S2: si, saber que puedes sin que te sientas amenazado...pues tienes oportunidades, no es que te jalaste y ya”

El siguiente extracto ilustra claramente las opiniones de uno de los grupos de enfoque respecto al tipo de tarea.

ST3: En Lengua nos hacen presentaciones de diferentes temas que hay que preparar e investigar, esos temas tenemos que presentar, al frente de la clase.....

ST1: Ella (la maestra) nos evalúa lo que aprendemos y lo que investigamos.

E: Y este tipo de actividades les ayudan a saber que son capaces y a aprender?

ST1: Yo creo que si porque es una forma de...impulsarte.

ST3: Yo creo que es súper importante el aprender a expresarse, hablar con el resto y desenvolverse

ST2: es una forma súper divertida de aprender

ST4: es chévere que te haga aprender de una forma divertida, no te hace que te aprendas todo de memoria, sino que tú razones y digas lo que aprendiste y hasta que aprendas mientras haces la...prueba o sea el proyecto.

Aún cuando es importante percibir a la tarea como fácil y sencilla de realizar pues esto asegura que los estudiantes se sientan como este niño quien expresó: “me sentí bastante capaz ya que el trabajo era sencillo y fue fácil aplicar lo que sabía”; es también

fundamental mantener el grado de desafío adecuado, de lo contrario no habrá ningún interés, ni motivación para realizar la tarea. Al respecto Pekrun, et al. (2002) explica que tanto la relajación excesiva como el aburrimiento, los mismos que pueden ser generados por una actividad excesivamente fácil, pueden implicar una desactivación tanto a nivel cognitivo como fisiológico en el estudiante, lo cual conllevaría una menor atención y un procesamiento superficial de la información; en base a las observaciones y comentarios dados por los estudiantes se podría añadir que por lo tanto se produciría una falta de involucramiento con la actividad.

Por otro lado, si la tarea a ejecutarse es excesivamente compleja y difícil, la percepción de autoeficacia podría verse minada y esto traería consecuencias negativas como el posible abandono de la misma por parte del estudiante: “Para mí cuando es difícil...ahí me siento como inseguro y ya ni intento, aunque sé que es prueba”.

Una de las ventajas de la evaluación del desempeño de la manera que es concebida en este trabajo, desde la visión formativa, es que efectivamente ofreció oportunidades, a través de las distintas tareas, para que los estudiantes en su diversidad de estilos, inteligencias y maneras de aprender pudieran explorar sus capacidades y todos en determinado momento pudieran sentirse capaces de realizar la tarea requerida, lo cual indicaría que este tipo de evaluación sí contribuye para que todos los alumnos puedan llegar a niveles altos de aprendizaje (Boston, 2002).

*b. Esfuerzo Realizado.* La percepción que los estudiantes tienen de la tarea, su importancia, utilidad y el valor que otorgan al hecho de comprometerse con la misma son factores que influyen en el esfuerzo realizado por los estudiantes (Salomón, 1983; Pintrich y Scrauben, 1992 en Brookhart, 2000, 2003). El valorar la tarea, ya sea porque sienten que es un aporte para su aprendizaje o porque es algo agradable (Brookhart, 2003) les da a

los estudiantes un impulso para esforzarse, en este sentido Pekrun et al. (2002) afirma que las emociones positivas relacionadas a la tarea, dirigen la atención de los estudiantes hacia la misma y por lo tanto coadyuvan al aprendizaje y al desempeño, esto se pudo observar en los diferentes eventos de evaluación a la vez que se escucharon palabras como: “ Yo si me esforcé, hice un póster para la presentación e investigué sobre mi súper héroe.... estaba inspirada por que me encantó el trabajo”. Además, muchas reflexiones y entrevistas permitieron concluir que si la tarea es divertida, aunque ésta sea difícil, los estudiantes se sienten motivados a realizarla con esfuerzo: “ yo me esfuerzo cuando algo divertido” además, que este esfuerzo es dado con alegría y que prácticamente pasa desapercibido, como un estudiante anotó: “Cuando te diviertes, aunque sepas que es trabajo o una prueba, lo haces con más emoción, te esfuerzas y ni sientes el esfuerzo, algún otro dijo “trabajo duro si es que me gusta la actividad”.

El sentirse a cargo de su trabajo (Brookhart, 2003), dueños de la tarea, ayuda a que los niños aprecien y valoren lo que están realizando y que por lo tanto no solo se ocupen de cumplir con su trabajo sino que realmente se involucren con éste (Reed et al, 2002) y se esfuercen, como lo ilustran las siguientes citas:

“Estos trabajos nos ayudan porque nada es impuesto”.

“Podemos escoger y tomar nuestras propias decisiones, así nos esforzamos más porque somos responsables de lo que salga”.

Durante los eventos de evaluación formativa del desempeño se pudo observar un despertar de la motivación interna es decir, surgió un interés intrínseco originado por “el disfrute de participar en una tarea por el simple hecho de aprender” (Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1993 en Bembenuty, 2005. p. 4) el cual promovió un alto grado de involucramiento y compromiso que ayudó para que los estudiantes regularan su esfuerzo para realizar las tareas y a la vez valoraran el mismo y disfrutaran el hecho de esforzarse.

Un estudiante dijo: “Me gustó esforzarme”, “esforzarse es bueno y si lo que tienes que hacer te gusta, te esfuerzas porque quieres y disfrutas haciendo las cosas bien”.

Aunque en general, se veía involucramiento por parte de los alumnos con las tareas a realizarse, cabe mencionar que la falta de costumbre para realizar proyectos grupales, o actividades de evaluación diferentes a las pruebas de lápiz y papel hace que algunos niños no tomen en serio el trabajo pues este no les genera el stress de un examen de lápiz y papel y por lo tanto no sienten que están aprendiendo sino solo jugando; parecería que no valoran la tarea como algo académico y no se esfuerzan.

“No tomé en serio las cosas, y no me esforcé porque esto es más libre”

Otro aspecto observado fue que a pesar de que los estudiantes se mostraban diligentes y daban mucho esfuerzo de sí para realizar la tarea, en muchos casos era difícil que lograran dirigir esos esfuerzos hacia los conceptos y contenidos requeridos para el evento de evaluación y en su lugar estos se quedaran orientados al cumplir con la forma, es decir como se veía mejor la presentación o los colores del póster preparado. Parecería que éste último factor guarda relación con la percepción de que si la tarea “es más libre” o requiere mucha imaginación e inventiva entonces los contenidos no son tan importantes.

El haber recibido una escolaridad de corte tradicional con evaluaciones periódicas con el objetivo principal de ver el desempeño escolar cuantitativamente, es determinante al momento de “dosificar” el esfuerzo realizado. Tanto alumnos como maestros coinciden en que los niveles más altos de esfuerzo se dan en el período corto que antecede a una prueba pues eso garantiza de alguna manera que la nota obtenida será satisfactoria para todos: padres de familia, alumnos y maestros. En este sentido, se puede observar una especie de lo que en este estudio se ha denominado “pseudo autorregulación” que estaría relacionada exclusivamente con una motivación externa, es decir que las razones para realizar el trabajo son ajenas a la tarea misma. (Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1993

en Bembenuty, 2005), esto significa que para cada uno de los eventos (también mencionaron el examen de lápiz y papel), muchos estudiantes manifestaron haberse esforzado en mayor o menor medida, practicado y repetido los contenidos en casa, aunque claramente establecieron que lo que los había motivado era la nota y las consecuencias que ésta podría traer tanto de aceptación como desaprobación de los adultos cercanos y significativos, en este sentido varios niños indicaron: “pero el esfuerzo es obligatorio ...no es opcional...eso (subir la nota del parcial) te da a esforzarte obligatoriamente” o también “Yo vi lo importante, si hice medio medio porque quiero tener una buena nota y que mis papás se sientan orgullosos”.

En conclusión, aún cuando los estudiantes pueden sentirse más a gusto y más motivados a esforzarse con ciertos eventos de evaluación del desempeño, la preocupación por la calificación persiste y sigue siendo el mayor incentivo para esforzarse, como lo indica el siguiente comentario: “Los proyectos fueron más frescos, no hay tanta presión y haces y te esfuerzas porque quieres, pero el examen (la nota) va solo a la libreta”.

Es decir que “el número” que los estudiantes saben que recibirán sigue siendo uno de los más grandes motivadores para esforzarse. Penosamente se pudo observar algunos casos de niños renuentes a realizar su trabajo hasta el momento en que la maestra o algunos de sus compañeros le aclaraba que sería calificado; una de las maestras expresó que “muchas veces si no es por la nota no se trabaja”.

*c. Percepción de Autoeficacia Relacionada al Esfuerzo.* A pesar de que en muchos estudiantes su percepción de auto eficacia puede ser más bien baja ya que ésta ha sido establecida por numerosas experiencias pasadas (Bandura, 1997), el considerar que ciertas tareas son chistosas, amigables o que les permitirán trabajar a su propio ritmo o de acuerdo a sus habilidades hace que se perciban más capaces y esto como consecuencia

promueve a que los estudiantes se esfuercen, confronten obstáculos, sean persistentes y hasta resilientes (Pajares, 2002), en este sentido, hubo ejemplos especialmente de alumnos con rendimiento académico bajo que expresaron:

“Sabía que iba a ser duro pero estuvo chévere. Si me esforcé”. “Como yo soy buenazo para dibujar animales, hice lo mejor para nuestro proyecto”.

Los niños con rendimiento alto mostraron en las observaciones y además manifestaron que aunque se sientan capaces, no siempre se esfuerzan pues no sienten la necesidad de hacerlo para obtener buenos resultados, fue común la frase “Si puedo pero no me esfuerzo mucho”, sin embargo, mencionaron que lo que los motivaba muchas veces era el valor que otorgan al hecho mismo de esforzarse pues piensan que “esforzarse para conseguir lo que uno quiere es bueno” pues esto produce en ellos sentimientos de logro lo cual se ve reflejado en frases como: me siento orgullosa al ver los resultados de mi esfuerzo, “me sentí bien pues hice lo que debía, me esforcé por responsabilidad”, “me esforcé y mejoré...no cometí tantos errores” o “colaboré mucho con el grupo y nos fue bien”, es decir que el esfuerzo que para otros surge de su percepción de autoeficacia, para ellos tiene otro origen que igualmente los conduce a autorregularse y por ende a la consecución exitosa de la tarea.

Una de las características en todas las clases observadas es la evaluación continua, los diferentes eventos de evaluación se suceden unos a otros, incluyendo pruebas de lápiz y papel de otras materias como ciencias sociales, ciencias naturales o matemáticas. Esto conduce a que en determinado momento los niños se sientan cansados y excesivamente presionados, sin embargo, el tener diversas actividades de evaluación los estimula y renueva sus fuerzas y su motivación pues aunque “de cualquier manera igual son pruebas” como acotó una niña, la variedad de actividades para llevar a cabo una evaluación del desempeño permite que las distintas capacidades puedan verse reflejadas, lo cual permite

que se sientan capaces y se esfuercen a pesar del cansancio. Otros niños dijeron lo siguiente:

“A mi si me estresa que las pruebas y los proyectos y todo sean muy seguidos, lo que si creo es que las tareas que tú (la entrevistadora) dices son una oportunidad para descubrir mis habilidades y las de los demás”.

“A mí me parece bien que nos evalúen para saber en que está cada uno, pero...con diferentes actividades, no siempre una evaluación con un papel y te tienes que imbuir...

“ Si, diferentes evaluaciones, presentando oralmente, investigando, por escrito

ST4: “Que sea divertido”.

ST3: “Aha, que sea divertido”.

E: ¿Ustedes han sentido algún impacto en lo emocional con estas evaluaciones?

ST4: Al hacer proyectos o cosas orales

E: Que te hacen

ST4: Se hacen divertidos y más fáciles, fíjate en los carteles que están allá (señala a una pared) tu puedes hacer lo tuyo...eso fue muy divertido...fue esforzarse en equipo, sin tantos nervios.

ST2: aha, porque te diviertes al mismo tiempo que trabajas y estudias más, no es tan estresante.

*d. Uso de Estrategias.* Aun cuando el enseñarles a los niños las estrategias para realizar el trabajo no significa que todos ellos usarán todos esos medios todo el tiempo, es esencial el que el maestro provea estas herramientas durante el proceso de la instrucción para así fomentar el aprendizaje autónomo y autorregulado, de lo contrario, como Nuñez (1998, p. 3) indica, al carecer “de estrategias adecuadas para realizar un aprendizaje significativo” el alumno podría percibirse falto de competencia para realizar la tarea lo cual a su vez tendría un impacto negativo sobre su autoconcepto como estudiante, su autoestima y su motivación intrínseca. Es evidente que diferentes tipos de tarea requerirán el uso de diversas estrategias, y que de igual forma, esto dependerá de los estudiantes, sus habilidades, necesidades y preferencias, en este sentido, parecería que hay un esquema fijado en cuanto al tipo de tarea en que los niños creen que deben esforzarse y utilizar las estrategias indicadas previamente por la maestra. Normalmente fueron las actividades de

mayor grado de complejidad que requirieron, además de investigación o de tener los contenidos como un fuerte referente para completar la tarea, un aporte personal que implicaba la creación de algo a partir de sus conocimientos (noticiero loco, proyecto Orígenes, el príncipe Rana, Descubriendo el mundo...).

“A mí me pareció mejor el noticiero, por que cuando tu creas haces más cosas para lograrlo”

“Para lograr los proyectos tienes que organizarte y saber qué hacer y que.....téc..técnicas usar”

Además, los estudiantes utilizan diferentes estrategias de acuerdo a cómo perciben la tarea, por ejemplo expresaron:

“Al estudiar tú tienes que utilizar estrategias y ver cuál es la mejor y con cual te vas mejor en la actividad que vas a realizar”.

“Si son diferentes, no siempre vas a utilizar la misma”

“...a veces yo digo voy a tratar esta estrategia, voy a tratar la otra y veo cual me va mejor y luego el tipo de actividad hace que use una u otra. Por ejemplo en grammar utilizo el diccionario por mi cuenta, hago tablas, mapas mentales, o clasifico en listas y escribo nuevamente la información....”

“Yo ahora sé hacer algunas cosas, o me dicen las profesoras, ver en el libro, ver las tablas, resaltar lo importante, hacer resúmenes, preguntarme yo mismo, depende de lo que hagamos”.

ST2: “En el proyecto...también hay diferentes tipos de proyecto, por ejemplo tu puedes primero leer y después ordenar y copias lo que vas a decir, o vas leyendo y copiando, ahí aplicas diferentes maneras de hacer las cosas, de investigar

ST4: Si eso pasa en los proyectos”

Los estudiantes por su parte expresaron que cuando sienten que la tarea es excesivamente fácil ellos no ven necesidad alguna de usar ninguna estrategia, esto se vio reflejado en la práctica, lo cual incidió en uno de los eventos que tuvo un producto sumamente pobre de acuerdo a la escala de valoración con la que se evaluó el desempeño

de los estudiantes en esta actividad. Por otro lado, lo opuesto se reflejó en el siguiente comentario:

ST4: Yo pienso que en las que más tienes que esforzarte y usar estrategias es en las que más actividades tú haces, en grammar, por ejemplo, porque son las más difíciles, son más complejas y en una unidad tiene muchos diferentes conceptos y muchas diferentes cosas, en grammar vas aprendiendo un montón de cosas y necesitas muchas más estrategias para recordarlas y usarlas.

Por otro lado, en el proceso de estudio y preparación individual en clase previos a un examen de lápiz y papel al que este grupo de niños está acostumbrado, se pudo observar que los estudiantes solo leían y resaltaban los contenidos. Según algunos niños, no utilizaron ninguna estrategia o método para estudiar porque la tarea no lo requería. “Para el examen solo lees y te aprendes, no necesitas estrategias”.

El promover actividades que no comprometan el autoconcepto de los estudiantes, que no los haga sentirse amenazados en su percepción de autoeficacia es de suma importancia pues esto está fuertemente vinculado a los recursos estratégicos utilizados por los estudiantes, de hecho “cuanto mayor y más positivo sea el autoconcepto del alumno, mejores condiciones motivacionales, de concentración, actitudes hacia el trabajo escolar, y mayores estrategias de apoyo al estudio y estrategias de aprendizaje profundo son utilizadas” (Nuñez, et. al., 1998 p. 11).

Se pudo observar que especialmente en los trabajos realizados en grupo, es en donde los estudiantes aplicaron más estrategias y en mayor número de veces, aun cuando se vio mayor uso de estrategias en las dos clases en donde las profesoras (A y D) habían enseñado las mismas de manera explícita y reiterada, en algunas ocasiones se vio la utilización de las mismas en las otras dos clases donde no recibieron ningún o casi ningún inducto al respecto. Las profesoras B y C expresaron que el explicar estrategias y ver que no son utilizadas puede resultar muy frustrante, por eso muchas veces prefieren simplemente establecer paso a paso lo que los estudiantes tienen que realizar de una

manera más directa pues esto ahorra tiempo y asegura que los niños hagan lo que se requiere. Las profesoras A y D, por su parte, están concientes de que las estrategias enseñadas no son siempre utilizadas y que si lo son, no todos los estudiantes las usan; sin embargo creen que se debe dar lugar a un proceso para la adquisición, internalización y posterior utilización de estrategias. Expresaron que “sí se va notando un cambio” en ese sentido en los estudiantes y que lo que hace falta es constancia y proveer a los estudiantes del tiempo y las oportunidades para que ellos puedan aplicar las estrategias propuestas e incluso decidir cuales utilizar en base a una concienciación previa de las estrategias apropiadas de acuerdo a su propio estilo de aprendizaje y habilidades, esto, según las maestras tiene un impacto directo sobre “la independencia que van ganando los estudiantes”, lo que hace que el desarrollo de su autorregulación sea palpable.

### *3. Retroalimentación y Autorregulación*

Otra categoría importante de mencionar es la retroalimentación, aspecto fundamental de la evaluación formativa y el impacto observado en este estudio.

*a. Percepción de Autoeficacia.* Nicol y Macfarlane (2006) señalan a la retroalimentación como un eje central del proceso educativo, indicando que es una herramienta que puede ayudar a mejorar y a acelerar el aprendizaje a la vez que empodera a los estudiantes para que puedan convertirse en individuos autorregulados. Una retroalimentación adecuada y pertinente, la misma que puede venir de diversas fuentes, puede tener implicaciones significativas en varios aspectos, uno de ellos es la percepción de autoeficacia que tienen los estudiantes. En este sentido, la información obtenida revela que el proveer a los estudiantes de un apoyo externo, de un andamiaje apropiado o de un

comentario oportuno les da seguridad y fomenta su percepción de autoeficacia lo cual puede revertirse en su autorregulación, así lo indican las siguientes citas.

“ Si me sentí capaz porque estudié en mi casa los contenidos, mi mamá me ayudó a repasar y a ver que me hacía falta.”

“ Sabía que soy capaz de hacerlo, además la profesora está ahí si necesito”.

“No sabía si iba a poder por qué no soy muy bueno pero sabía que los que saben más si ayudan y me van diciendo como lo estoy haciendo”.

En una de las sesiones individuales de retroalimentación con una niña, ésta expresó que ella siempre se había considerado mala para la materia cuya evaluación se estaba realizando, pero que luego de los comentarios dados por su maestra después del primer evento de evaluación, ella se sentía más segura y más capaz porque sabía exactamente en lo que había fallado y que había puesto mucho empeño en el siguiente evento para mejorar esos aspectos. El ejemplo anterior refleja que la retroalimentación puede fomentar tanto externa como internamente el desarrollo o la formación de una percepción de autoeficacia positiva, en este caso, el estímulo externo ayudó a la niña a trabajar sobre sus aspectos débiles; al trabajar sobre estos y mejorarlos, en el siguiente evento la alumna tuvo dentro de sí una percepción distinta de su autoeficacia.

Las investigaciones muestran que el tema de la retroalimentación es un tema complejo que muchas veces es difícil de ser descifrado por los estudiantes y que además regula y es regulado por factores motivacionales, por lo cual es importante no perder de vista estos últimos en el momento de dar retroalimentación (Nicol y Macfarlane, 2006) o de orientar el tipo de retroalimentación que puede surgir en el grupo entre pares. La retroalimentación puede tornarse en un aspecto muy sensible al relacionarse con la percepción de autoeficacia como lo indican los siguientes comentarios:

“La profesora debe ver como es cada uno, y decir las cosas personalmente, como en secreto a la persona. Que no te haga sentir vergüenza con comentarios porque parece que ya todo el mundo entendió menos vos y la gente te dice ... pero es facilito y te hacen sentir como un burro”.

“Te ponen carita triste y no hagas esto y no te explican por qué, eso te hace sentir que la profesora piensa que eres una boba”.

“El saber qué estás haciendo bien o qué está mal, si te ayuda, vas viendo lo que puedes o que si puedes.

*b. Esfuerzo Realizado.* En las cuatro clases observadas, el tipo de retroalimentación fue escrita y verbal, en una de las clases con entrevistas personales con cada uno de los alumnos. El analizar cada uno de los tipos de retroalimentación sería demasiado extenso y no es precisamente el enfoque de este trabajo, en términos generales, de acuerdo a las observaciones y a los comentarios hechos por las maestras, no fue perceptible una gran respuesta a la retroalimentación dada por estas últimas en lo que se refiere al esfuerzo realizado, en muchos casos los estudiantes no hicieron grandes cambios o modificaciones a su trabajo en base a lo que la profesora sugería. Esto, más que implicar que la retroalimentación no tuvo impacto, podría tener otras explicaciones como la comprensión parcial de la retroalimentación debido a una falta de costumbre a trabajar en proyectos con retroalimentación permanente, considerar que los cambios requerían una inversión de esfuerzo demasiado grande en relación a lo que habían ya dado considerando el tiempo y específicamente el plazo dado para la consecución de la tarea como una limitante, o el no saber cómo llevar a cabo esos cambios pues en muchos casos, como se dijo anteriormente, fue difícil enfocarse en los contenidos por sobre la forma.

También se podría aducir el hecho de que el introducir la retroalimentación permanente como parte de la evaluación formativa es un proceso que requiere constancia, consistencia y un seguimiento permanente para poder establecer su real impacto y para poder ver cambios concretos en el comportamiento de los estudiantes.

*c. Clima dentro del Aula.* El dar retroalimentación teniendo como referencia la escala de valoración presentada previamente fue un factor altamente positivo pues según palabras tanto de los estudiantes como de las maestras A y D, los niños consideran que hay un fuerte sentido de justicia y objetividad. Esto sin duda facilita las relaciones maestro-alumno, a la vez que hace que ciertos estudiantes con un sentido alto de competitividad que a menudo comparan sus resultados y calificaciones con sus pares acepten su evaluación más fácilmente o de lo contrario tengan una referencia concreta como base para objetar al maestro.

Las siguientes citas indican cómo el tener las pautas de trabajo claras a través de las escalas de valoración, así como la retroalimentación dada durante el proceso ayuda a mantener una relación maestro-alumno en donde prima la claridad.

“Si sabes exactamente lo que la profe espera de ti, sabes lo que tienes que hacer y no tienes a donde irte, sabes que mereces lo que recibes porque sabías lo que tenías que hacer”

“Si tienes instrucciones claras, sabes lo que debes hacer tú solo y eso ya es tu responsabilidad”.

P: Ellos saben claramente que es lo que se espera y cuanto les voy a poner por eso, o a cuanto se van a hacer acreedores por determinadas cosas.

E: ¿Y cuánto les ayuda eso?

P: ellos están claros en qué es lo que están preparando y a que se atienden, cuando hacemos este tipo de actividades yo personalmente considero, no he visto otra cosa, que los chicos no tienen...no sienten injusticia cuando reciben sus calificaciones, porque ellos saben qué es lo que hicieron y qué es lo que dejaron de hacer. Eso es lo que evita conflictos y ayuda a mantener una relación que de paso es agradable, una relación clara. Ellos saben qué es lo que yo exijo, qué pide la tarea y que es lo que yo les voy a...dar. Eso les motiva.  
(Entrevista profesora A).

Nicol y Macfarlane (2006) mencionan la importancia y el rol fundamental de la retroalimentación dentro del proceso de evaluación formativa para promover la autorregulación por los múltiples beneficios que ésta puede aportar al ser oportuna y pertinente, dos de éstos directamente relacionados con el clima que se genera en el aula son: primero, que promueve el diálogo sobre el aprendizaje, con el profesor y los

compañeros; y segundo fomenta la autoestima y las creencias motivacionales positivas en los estudiantes. En este sentido, es de vital importancia que el maestro considere la etapa del desarrollo en la que se encuentran sus estudiantes para proveer una retroalimentación acorde a ésta. Schunk (2005) establece que aún hace falta investigación en referencia al tema del desarrollo de los procesos de autorregulación relacionados con los cambios que se dan de acuerdo al desarrollo de los individuos sin embargo, un aspecto que apareció reiteradamente en las observaciones fue el rechazo de los estudiantes a la retroalimentación provista por sus profesoras cuando ellos sentían que los comentarios o la forma de dirigirlos hacia ellos no era acorde con su edad, es así que a menudo, en una de las clases se escuchó la frase: “ Nos trata como a bebés, no sabe nada sobre nosotros y así quiere que hagamos lo que ella quiere”. En estos momentos se percibía un gran descontento y hasta rebeldía, causados por la manera de la profesora al dirigirse a ellos como “a ver mis amores, les explico despacito qué es lo que está pasando”, a la vez que su tono de voz cambiaba en un intento de dulcificarse como normalmente se hace con niños más pequeños.

Una vez que comienza un proceso en el que los alumnos se sienten empoderados para convertirse en agentes, en sujetos activos dentro de su aprendizaje, los estudiantes expresan percibir y sentir que dan un salto en su crecimiento y por lo tanto reclaman ser tratados como tal, rechazan la excesiva directividad, reclaman un trato profesor-alumno desde una perspectiva más horizontal y no tan vertical y jerárquica. De hecho, el proveer de oportunidades para que los alumnos tomen decisiones hace que ellos busquen menos ayuda y aprobación del maestro para realizar su trabajo, lo cual, aunque no necesariamente en todos los casos, podría ser considerada como una estrategia de autorregulación (Newman y Schwager, 1992 en Schunk, 2005).

#### *4. Autoevaluación y Autorregulación*

Los estudiantes están en un permanente proceso de auto evaluación (Black y Wiliams, 1998). Consciente o inconscientemente están siempre tratando de dar valor a lo que hacen. Durante las tareas se pudo ver que los estudiantes reconocen o critican ya sea el trabajo propio o el de sus compañeros y que constantemente están emitiendo juicios sobre su desempeño, los cuales reflejan que hay un proceso de reflexión sobre diversos aspectos que conducen a la autorregulación como la percepción que los estudiantes tienen sobre su autoeficacia, sobre el esfuerzo dado y sobre el trabajo realizado y finalmente sobre su propio aprendizaje, por ejemplo:

“Oye, te jalaste, debías explicar más claramente”

“Que muda que soy, es que no puedo”

“Bien, te salió súper!”

“Somos un buen grupo, colaboramos todos, trabajamos bien y dijimos todo claramente”.

“Si tuvimos errores, pero si haces solo es peor”

“Pude haberlo hecho mejor”

”Yo trabajo mejor en grupo”.

“Creías poderlo hacer, pero estuvo re pésimo, soy malo.”

Si los estudiantes están permanentemente en el proceso de juzgar, valorar y evaluar su trabajo, es importante ofrecer una guía de cómo hacerlo efectivamente y las oportunidades necesarias para esto tenga lugar en el salón de clase y de esta manera promover que los estudiantes, y no solo el maestro, sepan lo que saben y tengan conciencia sobre las estrategias de aprendizaje o el esfuerzo que se requiere de si para lograr un buen desempeño y un mayor sentido de responsabilidad (Paris y Paris, 2001). Los autores además establecen que la autoevaluación puede ser el mecanismo clave para lograr que las evaluaciones académicas de lo aprendido sean abordadas con “pasión y

autonomía” (p.95) pues indican que éstas contienen tres aspectos de la autorregulación: el cognitivo, el motivacional y el afectivo.

Durante el presente estudio se pudieron observar diversos tipos de autoevaluación. En algunas clases el grupo autoevaluó su trabajo, en otros casos fue individual, de manera escrita o de manera oral y en las diversas reflexiones realizadas se pudo constatar que los estudiantes algunas veces evaluaron metacognitivamente su comprensión de los contenidos, otras sus gustos, intereses personales, esfuerzos, estrategias utilizadas, actitudes con el grupo y hacia la tarea misma, inclusive fueron capaces de evaluar sus progresos de acuerdo a los objetivos planteados o cambios de un evento de evaluación a otro, pudieron además reconocer debilidades y fortalezas en relación a sus habilidades, a lo realizado o al tipo de tarea.

Lo anteriormente expuesto no significa sin embargo que cada una de las sesiones de autoevaluación haya fluido sin dificultades desde el principio, pues se trató de un proceso complejo que requirió paciencia y una guía cuidadosa por parte de las maestras para seguir adelante con este proceso. Se puede afirmar que dentro de este grupo de estudio fueron claramente perceptibles los beneficios de la autoevaluación tanto en el proceso de aprendizaje como en el desarrollo de la autorregulación durante la realización de los diferentes eventos de evaluación. Al principio, fue notoria la falta de práctica en relación a autoevaluarse, los estudiantes permanecían callados ante las preguntas de la maestra orientadas a evaluar las diversas tareas, algunos se alzaban de hombros y otros claramente decían no sé... otro tanto calificaba su actuación por ejemplo, como buena o mala y al preguntarles por qué, simplemente decían “porque lo hice bien” sin embargo, al transcurrir varios eventos en los cuales se reiteraban ciertas preguntas, la profesora modelaba como hacer una autoevaluación, y además, proveía el tiempo y el clima apropiados para el diálogo y la reflexión. Al cabo de algunas sesiones, muchos de los estudiantes fueron

capaces de expresar sus ideas con claridad, demostrando que habían llevado a cabo un proceso de monitoreo e interpretación de sus acciones (Paris y Paris 2001) y que podían establecer las causas de diverso orden que habían generado tal o cual resultado en relación a su desempeño.

Aún cuando todavía restó un buen número de niños que consideraban que la calificación debía ser alta o los resultados del trabajo considerados satisfactorios únicamente por el hecho de haberse esforzado, sin importar realmente cual había sido el desempeño, también se pudieron ver casos de niños que asumieron la autoevaluación con mucha seriedad, llegando en muchos casos a ser hasta más exigentes y demandantes consigo mismos y con su grupo que la maestra. Se podría decir que se observó lo que Paris y Paris (2001, p.95) mencionan en relación a que la autoevaluación involucra “una internalización de estándares para que los estudiantes puedan regular su aprendizaje más efectivamente”.

Un aspecto que vale la pena relatar es la honestidad y la transparencia con la que muchos niños llevaron a cabo las autoevaluaciones, pues lo expresado por ellos en las mismas se corrobora con lo observado en los diferentes eventos de evaluación, por ejemplo, los estudiantes dan ciertos datos en los que atribuyen su fracaso o su éxito a diversos factores que pudieron haber escapado a los ojos de la profesora (e inclusive de la observadora), como peleas internas en el grupo, estar afectados por la falta de sueño de la noche anterior o simplemente el no haber hablado y practicado lo suficiente en la lengua extranjera (en el caso de la clase de inglés) o el que alguien del grupo simplemente hubiera fingido el esforzarse.

Las sesiones de autoevaluación generaron un clima de diálogo (Black and Williams, 1998) en el aula que fue positivo pues se escucharon frases como: “nos sentimos tomados en cuenta” ó “el evaluar nuestro trabajo si nos ayuda porque no es solo la profe la que nos

dice qué está bien o mal”. Como los principios de la AAIA (s.f.) establecen, se pudo ver que los niños se empiezan a considerar como miembros activos de una comunidad de aprendizaje, que por su participación en el proceso de evaluación adquieren mayor responsabilidad con el trabajo y mayor conciencia de que están en un proceso de continua mejora, de hecho así es como se expresaron al respecto:

“Para este proyecto, tomamos en cuenta las fallas que analizamos del anterior y lo mejoramos”.

“A mí no me fue también en el anterior porque no me porté bien y molesté mucho, ahora si me concentré, seguí mejor las instrucciones y si creo que mejoré” (Proyecto Orígenes).

En conclusión, la autoevaluación llevada a cabo mostró una influencia en la percepción de autoeficacia de los estudiantes, en los esfuerzos realizados para mejorar y realizar cambios, en adquirir una mayor facilidad y profundidad al reflexionar sobre las tareas realizadas y también en el contexto dentro del salón de clase.

Es evidente que los resultados de este estudio no pueden ser concluyentes pues apenas se logró vislumbrar en sus inicios un proceso de auto evaluación que de mantenerse constante y fortalecerse a través del tiempo mostraría más claramente y de una manera más contundente sus verdaderas implicaciones, ya que como Bandura (1986 en Pajares 2002) expresa, es gracias a la reflexión que tiene lugar que primero, los estudiantes se comprometen personalmente al momento de autoevaluarse, luego que los individuos encuentran sentido a sus experiencias, exploran sus capacidades cognitivas y sus creencias y de esa manera adaptan su forma de pensar y orientan su accionar.

Por otro lado, resultó evidente que las tareas de evaluación del desempeño ofrecieron a los estudiantes un contexto apropiado para involucrarse, interactuar, y experimentar aspectos que conducen al aprendizaje autorregulado como la autoevaluación, sin la cual no habría una auténtica evaluación formativa.

## CAPÍTULO V

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

#### *A. Conclusiones*

La evaluación no necesita tener a la vez todas las características que ha descrito la literatura para entonces ser formativa, pero si debe ser aplicada con una planificación previa y de manera pensada pues no es tarea fácil , requiere una visión y aplicación cuidadosa de parte del maestro para que ésta cumpla con la función de educar y fomentar el crecimiento del individuo no sólo a nivel académico pues como Borkowski (1992) afirma, cualquier acto cognitivo importante, en este caso lo pueden ser los eventos de evaluación, tiene consecuencias motivacionales y además, tales consecuencias potencian futuras conductas de autorregulación, tales como “ser capaces de dirigir el proceso de aprendizaje, controlar el esfuerzo que se tiene que poner en juego y manejar eficazmente las emociones” (Citado en Núñez et al., 1995. p.2)

Si bien es cierto no todos los aspectos de la evaluación formativa pueden ser implementados todo el tiempo en cada evento de evaluación, es importante tener en cuenta el implementar los diferentes factores cíclicamente. De igual manera, así como la evaluación sirve de herramienta para hacer ajustes y modificar el currículo o los contenidos, ésta debe también ser un instrumento que procure una mejora continua de los mismos procesos de evaluación.

El lograr implementar procesos de evaluación del desempeño formativa dentro de un contexto en donde todo ha estado perfectamente organizado y definido de diferente manera por años es una tarea sumamente difícil por los grandes cambios requeridos, tanto de mentalidad como de la estructura misma de la institución. En este sentido, se hace evidente la gran brecha existente entre la teoría que ya por algunos años ha sido difundida

respecto al tema de la evaluación formativa y la real aplicación en el aula, se puede concluir al respecto, que hay una gran necesidad de capacitación para los docentes en el área de la evaluación, pero también la decisión institucional y personal de los docentes de realizar cambios o de concienciar la importancia de los mismos en cuanto no solo a la evaluación, sino a la instrucción misma. Hay de hecho muchos docentes que estarían dispuestos a realizar innovaciones pero muestran preocupación por su falta de preparación en el área de la evaluación (Tierney, 2006), esto se evidenció sobre todo durante las observaciones ya que las maestras de las clases observadas expresaron su deseo de evaluar formativamente y todas afirmaron categóricamente que esa era su práctica en el aula, sin embargo, en algunos casos no se constató una real aplicación o un genuino conocimiento de lo que implica la evaluación del desempeño con una naturaleza formativa.

Uno de los grandes limitantes para implementar procesos de evaluación formativa sería el factor tiempo, pues la carga horaria y de trabajo hacen que en muchos casos, elementos de la evaluación formativa como la retroalimentación más detallada y a nivel personal sobre el desempeño de cada alumno, la autoevaluación o la evaluación entre pares se dificulte enormemente. Se pudo observar sin embargo, que en las clases en donde a pesar de las limitaciones (a ratos ir contra corriente en relación a lo que ocurre en la institución) se lleva a cabo un proceso con las características de una evaluación formativa del desempeño se producen resultados positivos en cuanto a la motivación, nivel de conciencia de los estudiantes sobre su aprendizaje y su autorregulación. Se puede decir entonces que es posible fomentar un tipo de evaluación en la que los estudiantes se sientan inmersos en el proceso e involucrados con él y su aprendizaje a pesar de las limitaciones de tiempo.

Cabe mencionar la vital importancia que tiene el tipo de instrucción impartida, ya que al estar ligada a la evaluación, si ésta no es apta para desarrollar niveles altos de

autorregulación en los estudiantes, mal se podría hablar de una evaluación efectiva que logre estos mismos objetivos. En este sentido, se encontraron las clases que pueden denominarse de “alta autorregulación” y las de “baja autorregulación”. En las primeras se llevaron a cabo procesos de enseñanza directa, trabajo colaborativo, se enseñó a los niños estrategias para desempeñar su trabajo, se les cuestionó permanentemente y se introdujeron eventos de evaluación del desempeño para que existiera una participación activa e interactiva de todos los estudiantes, potenciando sus habilidades cognitivas, metacognitivas y afectivas y dándoles la oportunidad de aplicarlas y convertirlas en competencias para desarrollar su autorregulación. En las segundas, se dio una evaluación llamada “formativa” cuya característica sobresaliente fue la periodicidad, pero que no incluyó de manera consistente aspectos como la retroalimentación, auto evaluación o valoración del desempeño durante el proceso de realización de la tarea de evaluación.

Se puede también concluir que en los diversos eventos de evaluación formativa del desempeño, el contexto social jugó un papel muy importante en la autorregulación de los estudiantes, específicamente en aspectos como la percepción de autoeficacia, esfuerzo realizado y estrategias utilizadas por los estudiantes, así como en el clima generado dentro del aula; siendo este inclusive capaz de fomentar una co-regulación. El apoyo externo fue percibido como un aspecto muy importante por los estudiantes que otorgó en muchos casos el andamiaje requerido para fomentar la autorregulación.

En cuanto a la valoración de las tareas asignadas en los diferentes eventos de evaluación, en general, los niños aseguraron que a mayor dificultad presentada por la tarea, más es el esfuerzo que ellos “tienen” que dar, sin embargo establecen que el hacer algo que resulte agradable provoca que el esfuerzo se dé naturalmente y espontáneamente.

La valoración que los estudiantes dan a la tarea influye en su percepción de autoeficacia, en el esfuerzo realizado y las estrategias utilizadas, y muchas veces en éstas dos últimas independientemente de la percepción de autoeficacia.

A pesar del corto tiempo de observación se pudieron ver cambios en cuanto a la capacidad de los niños de evaluar su trabajo y el de sus compañeros, así como las maneras de aproximarse a él. Los estudiantes están en un proceso permanente de autoevaluación, sea esta dirigida o no, haya retroalimentación o no por parte del profesor, por lo cual se torna fundamental que existan dentro de los eventos de evaluación un espacio para la autoevaluación.

En este trabajo, se ha denominado *pseudo autorregulación* al proceso en el que los alumnos “se autorregulan”, pero gracias a un estímulo meramente externo, es decir, hay el solo interés por la nota o por el reconocimiento de los otros, en general de algún adulto cercano, sin dar muestras de una motivación intrínseca.

A pesar de que los niños saben que su desempeño está siendo evaluado en el momento en que se llevan a cabo los proyectos o cualquier actividad o tarea que no es el típico examen de lápiz y papel, el nivel de tensión o ansiedad se reduce y les permite según palabras de los mismos niños “actuar más libremente” y producir eductos que consideran les pertenecen y de los cuales, por lo tanto se sienten más responsables.

La retroalimentación constituye un factor central dentro de la evaluación formativa ya que esta puede contribuir a fortalecer o ir en detrimento del proceso de desarrollo de la autorregulación, esta debe ser oportuna, pertinente, mantener los principios citados anteriormente para proveer a los estudiantes de una retroalimentación efectiva y además debe estar acorde al grupo o al individuo a la que va dirigida, tanto en lo que se relaciona a las peculiaridades del grupo, como su edad y estadio en el desarrollo.

Los eventos diversos de evaluación del desempeño son el escenario ideal que ofrece un contexto rico para aplicar una evaluación formativa que eduque, a pesar de las dificultades se vio como los estudiantes fueron ganando destrezas y presentando características que reflejaron un proceso de desarrollo de autorregulación gracias a un tipo de evaluación que a pesar de su complejidad al ser aplicada puede proveer a los estudiantes con oportunidades para aprender y crecer mientras son evaluados.

### *B. Recomendaciones*

El realizar un proceso de estudio más extenso en el tiempo y que tenga enfoques específicos para obtener información más detallada sobre la retroalimentación y los efectos más a largo plazo de la autoevaluación serían temas a recomendarse.

## ANEXOS

- Anexo A: Carta para obtener el consentimiento de la Directora de la Sección Primaria
- Anexo B: Carta de consentimiento de los estudiantes
- Anexo C: Registro de observaciones
- Anexo D: Cuestionario para estudiantes
- Anexo E: Guía de entrevistas a estudiantes
- Anexo F: Guía de entrevistas a profesores
- Anexo G: Procedimiento para recolección y análisis de datos
- Anexo H: Eventos de Evaluación

*Anexo A: Carta para obtener el consentimiento de la Directora de la Sección Primaria*

APROBACIÓN DE USO DE INFORMACIÓN

**Título de la Investigación:** Evaluación formativa y autorregulación: un estudio de Caso.

Yo, Lorena Cruz, estudiante de la maestría en Educación de la Universidad San Francisco de Quito, por medio de la presente solicito su autorización para llevar a cabo un estudio de caso cualitativo previo a la realización de mi tesis, durante los meses de septiembre y octubre de 2007 para explorar el impacto de la evaluación formativa en la auto regulación de los estudiantes del tercer ciclo.

Para poder coleccionar la información se realizarán observaciones durante la aplicación de dicha evaluación, se aplicarán cortos cuestionarios de reflexión después de las evaluaciones y entrevistas a un grupo de enfoque y a los profesores participantes. Estos procedimientos tendrán lugar dentro de las horas laborables disponibles, de acuerdo al horario establecido por la institución.

El objetivo de este estudio es poder tener información necesaria que permita implementar estrategias que promuevan un mejoramiento continuo en el tema de evaluación, motivación, y por supuesto en la autorregulación de este grupo de estudiantes, con importantes implicaciones para el aprendizaje efectivo.

En caso de obtener una respuesta favorable a mi solicitud, mi compromiso con la institución será el de proporcionar toda la información recogida en dicho estudio, así como la total disponibilidad para discutir y verificar las conclusiones finales.

Es importante recalcar que la identidad de todos los participantes será protegida durante el periodo de estudio y después de él. Cualquier información que sea obtenida en conexión con este estudio que pueda identificarlos se mantendrá confidencial.

Si existiese alguna pregunta o preocupación sobre el estudio por favor no dude en contactarme o contactarse con la directora de la maestría en Educación de la USFQ, Dra. Nascira Ramia.

Agradezco de antemano su colaboración,  
Atentamente,

\_\_\_\_\_  
Lorena Cruz  
Profesora.investigadora

Estudio Autorizado \_\_\_\_\_

Estudio No autorizado \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Firma de la Directora

Fecha \_\_\_\_\_

Queridos Niños,

El objetivo de esta carta es pedir su autorización para realizar algunas observaciones, reflexiones y entrevistas en nuestra clase para así determinar el impacto que tienen los distintos tipos de evaluación tanto en su motivación como en su aprendizaje autónomo, independiente y autorregulado. Esto surge de mi interés de desarrollar estrategias que permitan su crecimiento, mejoramiento continuo y un aprendizaje óptimo que los impulse en su motivación y consecuentemente en el aspecto académico.

El recoger esta información me permitirá realizar mi tesis de grado para completar mi programa de estudios de la Maestría en Educación de la Universidad San Francisco de Quito, además intentará ser un aporte para las prácticas educativas de nuestro colegio.

Debo aclarar que su identidad será protegida al máximo durante todo el período de estudio y después de él. Cualquier información que sea obtenida en conexión con este estudio que pueda identificarlos se mantendrá confidencial.

Lorena

Indica con una X si estás de acuerdo en participar.

Si estoy de acuerdo \_\_\_\_\_

No estoy de acuerdo \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Firma del Estudiante

*Anexo C: Registro de observaciones*

**Observación: Parte I**  
**Información general**

Fecha y hora de observación:

Profesor:

Materia:

Grado:

Observador:

Actividad a ser observada:

No. De estudiantes presentes:

Duración:

**Observación: Parte 2**  
**Registro de lo ocurrido con citas textuales de alumnos y profesores.**  
**Descripción general**

**Observación: Parte 3**  
**Categorías establecidas**

Percepción de autoeficacia

Esfuerzo realizado

Estrategias utilizadas

Retroalimentación

Autoevaluación

**Categorías emergentes**

*Anexo D: Cuestionario para estudiantes*

**Nombre:**

**Grado:**

**Fecha:**

**Tarea:**

**Materia:**

Por favor responde a cada una de las siguientes preguntas. Primero encierra Si o No con un circulo y luego explica brevemente el por qué de tu respuesta.

1) ¿Te sentías capaz de realizar la tarea? Si No ¿Por qué?

---

---

2) ¿Te esforzaste para realizar la tarea? Si No ¿Por qué?

---

---

3) ¿Qué estrategias utilizaste para realizar la tarea? ¿Por qué?

---

---

4) ¿Realizaste un buen trabajo? Si No ¿Por qué?

---

---

**GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!!!**

*Anexo E: Guía de entrevistas a estudiantes*

Número y nombres de participantes:

Fecha:

Tareas evaluadas:

- 1) ¿Se sentían capaces de realizar la tareas? Si No ¿Por qué?
- 2) ¿Se esforzaron para realizar la tareas? Si No ¿Por qué?
- 3) ¿Qué estrategias utilizaron para realizar las tareas? ¿Por qué?
- 4) ¿Realizaron un buen trabajo? Si No ¿Por qué?
- 5) ¿Qué les ayudó en cada una de las tareas a hacerlas de mejor manera?
- 6) ¿Cómo influye el tipo de tarea en el trabajo que ustedes hacen?
- 7) ¿Qué piensan sobre el hecho de que la profesora no sea la única que evalúe su trabajo?
- 8) ¿Consideran importante autoevaluarse?
- 9) ¿Por qué es importante la evaluación?
- 10) ¿Cómo se sienten al ser evaluados?

*Anexo F: Guía de entrevistas a profesores*

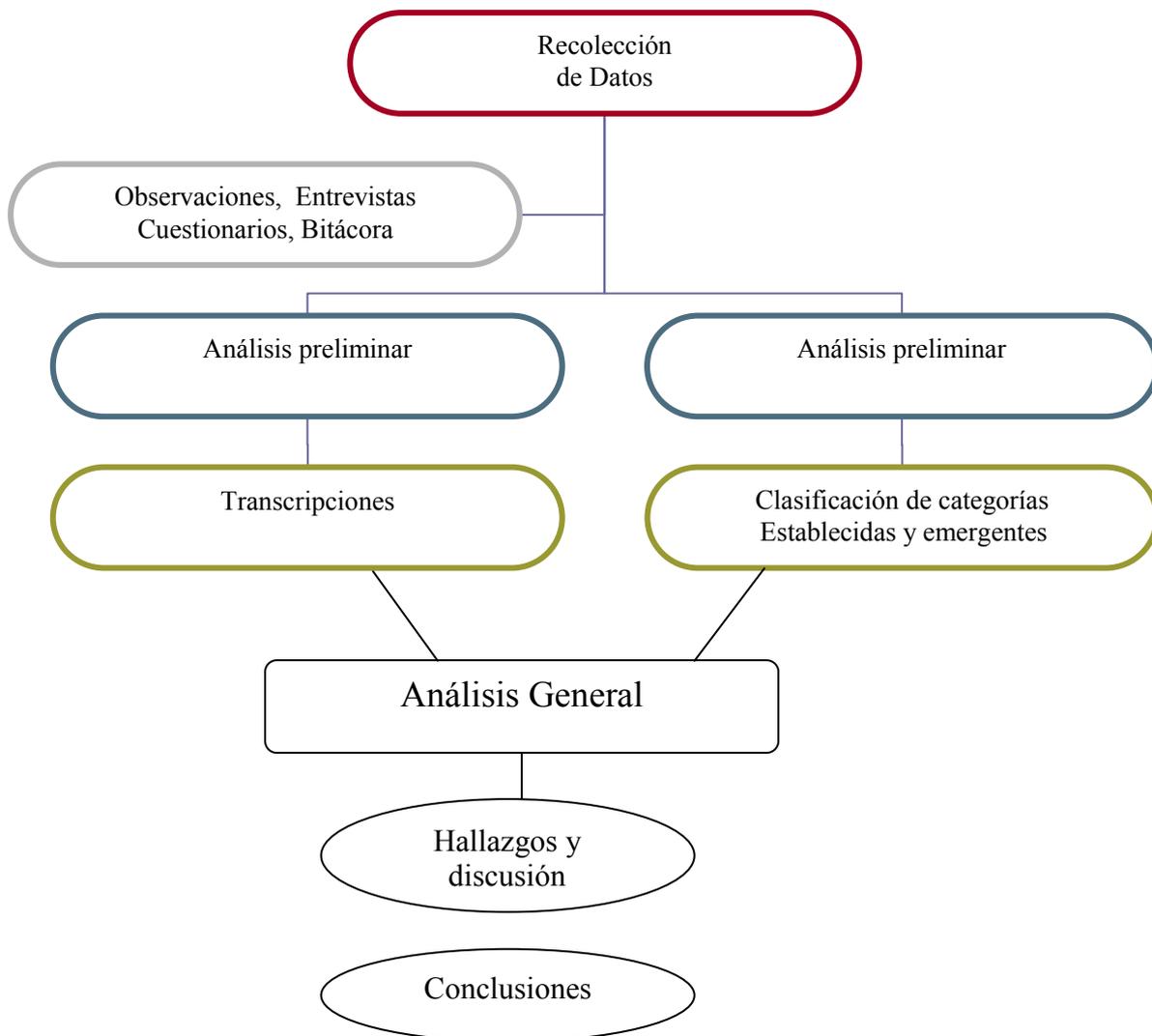
Nombre del profesor:

Materia:

Fecha:

Tareas evaluadas:

- 1) ¿Qué es evaluar?
- 2) Para qué evalúas?
- 3) ¿Cómo evalúas?
- 4) ¿Qué ha hecho que tus alumnos se sientan motivados a realizar las tareas de evaluación?
- 5) ¿Qué ha hecho que tus alumnos se esfuercen para realizar determinadas tareas?
- 6) ¿Qué estrategias les has enseñado tú para que ellos puedan realizar las tareas exitosamente?
- 7) ¿Qué estrategias efectivamente han utilizado para realizar las tareas de evaluación?
- 8) ¿Qué estrategias o actividades utilizas para fomentar que tus alumnos se conviertan en alumnos autorregulados?
- 9) ¿Cómo han respondido a la retroalimentación tanto externa como interna?
- 10) ¿Observas muestras de autorregulación en los estudiantes gracias a ciertas tareas de evaluación?
- 11) ¿Fomentas la autoevaluación? ¿Por qué?

*Anexo G: Procedimiento para recolección y análisis de datos*

*Anexo H : Eventos de Evaluación*

Profesora A

1) Carta al Editor (6to, año)

Evento de evaluación del desempeño individual. La tarea consistió en escribir una carta al editor de un periódico con un objetivo específico determinado por el propio estudiante.

Calificación dada en base a una escala de valoración elaborada por la profesora.

2) Poemas (7mo. año)

Evento de evaluación del desempeño en parejas. Luego de un proceso de elaboración de mapas mentales y lluvias de ideas cada estudiante elaboró un poema a su mejor amigo.

Escala de valoración elaborada conjuntamente por la maestra y los estudiantes.

3) Índice (7mo. Año)

Evento de evaluación del desempeño individual cuya tarea era elaborar el índice de contenidos a partir de lo que se estaba estudiando.

Calificación dada en base a una escala de valoración elaborada por la profesora.

Profesora B

4) Animales de la mitología actual (6to año)

Evento de evaluación del desempeño. Proyecto grupal. Tarea en la cual los estudiantes tenían que crear su propio animal mitológico, en esta tarea podían combinar datos sobre el mismo que fuesen inventados, así como información real sobre los animales ya existentes en el mundo.

Calificación dada en base a una escala de valoración elaborada por la profesora.

5) Libro leído (6to y 7mo. año)

Evento de evaluación del desempeño individual. Proceso con varias etapas como escoger, leer, hacer un reporte sobre el libro, exponerlo oralmente, crear una actividad para el resto de compañeros...

Calificación dada por todos los miembros de la clase en base a una escala de valoración elaborada por la profesora.

6) Obra de teatro (7mo. año)

Evento de evaluación del desempeño realizada con todo el grupo nombrando comisiones para las diversas responsabilidades y así llevar a cabo la presentación de la obra totalmente a cargo de los alumnos.

Calificación en base a una escala de valoración creada por los estudiantes y la maestra.

Profesora C

7) Conociendo el mundo (6to. año)

Evento de evaluación del desempeño. Elaboración de un tríptico para dar a conocer varios aspectos sobre diversos países del mundo. Proyecto grupal evaluado en base a una escala de valoración elaborada por la profesora.

#### 8) Súper Héroe (7mo. año)

Evento de evaluación del desempeño individual. Cada estudiante tenía que crear un póster y la descripción de un súper héroe inventado por ellos.

Escala de valoración creada por la maestra.

#### 9) Altos diseñadores (7mo. año)

Evento de evaluación del desempeño individual. Tarea que requirió la elaboración de una pequeña revista de modas con la correspondiente presentación de la misma.

Escala de valoración elaborada por la maestra.

#### Profesora D

#### 10) Enseñar y compartir (6to año)

Evento de evaluación del desempeño. Proyecto realizado de manera grupal.

Tarea realizada en parejas en la cual los estudiantes tenían que elegir “algo” en lo que fueran expertos para poder enseñar al resto de sus compañeros cómo hacerlo a la vez que demostraban el procedimiento

Escala de valoración elaborada por la profesora.

#### 11) Observar y describir (6to año)

Evento de evaluación del desempeño individual. Tarea de escritura basada en un proceso de observación, reflexión, y edición del trabajo en parejas.

Escala de valoración realizada por los estudiantes conjuntamente con la maestra.

#### 12) Noticiero loco (6to año)

Evento de evaluación del desempeño grupal. Los estudiantes debían recolectar información real, acontecimientos de interés y actualidad, realizar entrevistas etc., y luego presentarlo creativamente.

Escala de valoración elaborada por la profesora.

#### 13) El príncipe Rana: la historia (7mo. año)

Evento de evaluación del desempeño en grupos que consistía de dos partes, una completar los espacios en blanco con los tiempos de verbos apropiados para que la historia tuviera sentido y la segunda consistía en darle un final diferente a la historia.

Calificación de tipo objetivo pues la primera parte requería respuestas exactas y en base a una escala de valoración realizada por la profesora.

#### 14) Orígenes (7mo año)

Evento de evaluación del desempeño en grupos. Proyecto de investigación que terminó con una gran exposición a otros grados de la institución. Escala de valoración elaborada por la maestra.

## REFERENCIAS

- Akey, T.M. (2006). School context, student attitudes and behavior, and academic achievement: An exploratory analysis. Descargado de [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/31/25/01.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/31/25/01.pdf)
- AAIA. (s.f.). Self-assessment. Descargado de [www.slamnet.org.uk/assessment](http://www.slamnet.org.uk/assessment)
- Assessment Reform Group. (s.f.). Beyond the black Descargado de [www.assessment-reform-group.org.uk](http://www.assessment-reform-group.org.uk)
- Assessment Reform Group. (2002). 10 Principles: Assessment for learning. [http://www.qca.org.uk/qca\\_4336.aspx](http://www.qca.org.uk/qca_4336.aspx)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Becker, B., Luthar, S. Social-emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: Closing the achievement gap. *Educational psychologist*. 37(4), 197-214.
- Bembenutty, H. (2005). Academic achievement in a national sample: The contribution of self-regulation and motivational beliefs beyond and above parental involvement. Descargado de [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/33/9c/53.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/33/9c/53.pdf)
- Black, P., Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. Descargado en enero 29, 2007 de [http://weblinks2epnet.com/delivery.asp?tb=1&\\_ug=db+o+ln+en+us+sid+0778ABOBD8E344CEAOC2F781A630B66A@Sessionmgr2+63A2&\\_uh](http://weblinks2epnet.com/delivery.asp?tb=1&_ug=db+o+ln+en+us+sid+0778ABOBD8E344CEAOC2F781A630B66A@Sessionmgr2+63A2&_uh)
- Black, P. and Wiliam, D.(1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2): 139-148. (Available online: <http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm>.)
- Brookhart, S. DeVoge, J. (2000). Classroom assessment, student motivation, and achievement in elementary and middle school. Descargado de [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/10/de/ca.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/10/de/ca.pdf)
- Brookhart, S., Durkin, D. (2003). Classroom assessment, Student motivation, and achievement in High School Social Studies Classes. Descargado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=27&hid=4&sid=ab4c4340-b4ed-420a-afdb-628be5b89ae6%40>

- Boston, C. (2002). The concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(9). Descargado de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=9>
- Bronwyn, B. (2002). Social emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: Closing the achievement gap. *Educational Psychology* 37(4), 197-214.
- Butler, D. (2002). Qualitative approaches to investigating self-regulated learning: contributions and challenges. *Educational psychologist*. 37(1), 59-63.
- Cole, R.(Ed.) (1995). Educating everybody's children: Diverse teaching strategies for diverse learners. Alexandria, VA: ASCD.
- Cooper, J., Horn, S., y Stahan, D. (2005) If only they would do their homework: Promoting self-regulation in high school English classes. A case study. *High school Journal*. University of South Carolina Press
- Díaz Barriga, H. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mexico: McGraw-Hill.
- Elwood, J. (2006). Formative assessment: Possibilities, boundaries and limitations. *Assessment in Education*. Vol. 13, No. 2. pp. 215-232.
- Fernández Pérez, M. (1988). *Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- Gay, L.R., Airasian, P.W. (2000). Educational research: Competencies for analysis and application (6ta ed.). Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Given, B. (2002). *Teaching to the brain's natural learning systems*. Alexandria, VA:ASCD.
- Hargreaves, D.(1986). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea S.A.
- Silver, H., Strong, R., Perini, M. (2000). *So each may learn: Integrating learning styles and multiple intelligences*. Alexandria, VA: ASCD.
- Lázaro, A.J. (1999). Revisión de las tendencias en la evaluación psicopedagógica. *Contextos educativos*.(2) 167-180.
- Levine, M. (2003). *Mentes diferentes, aprendizajes diferentes: Un modelo educativo para desarrollar el potencial individual de cada niño*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Linn, R., Gronlund, N. (1995). *Measurement and assessment in Teaching*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Marzano, R., Pickering, D., McTighe, J. (1993). *Assessing students' outcomes: Performance assessment using the dimensions of learning model*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McMillan, J.H., Schumacher, S. (2001) *Research in education: A conceptual introduction* (5ta ed.). New York: Longman.
- Meyer, D., Turner, C. (2002). Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student self-regulation. *Educational psychologist*. 37(1), 17-25.
- Morales, A. (2000). Principios y modelos generales de evaluación en educación. Sus fines y sus tipos. La evaluación en el proceso educativo y en la toma de decisiones curriculares. Descargado el 10 de mayo, 2007 de [www.editorialcep.com/promo/secundaria/muestras/Psico-vol3\\_tema38.pdf](http://www.editorialcep.com/promo/secundaria/muestras/Psico-vol3_tema38.pdf)
- Nicol, J., Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*. 31(2), 199-218.
- Núñez Pérez, J., González-Pienda, J., García Rodríguez M., Gonzáles Pumariiega, S., Rocés Montero, C., Alvarez Pérez, L. González Torres, MC. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema* Vol. 10(1), 97-109.
- O'Malley, M., Valdez, L. (1996). *Authentic assessment for English language learners*. United States: Addison-Wesley Publishing Company.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Descargado el 16 noviembre, 2007 de <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Paris, S., Paris, A. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning *Educational psychologist* 36(2), 89-101.
- Patrick, H., Middleton, M. (2002). Turning the kaleidoscope: What we see when self regulated learning is viewed with a qualitative lens. *Educational psychologist*. 37 (1), 27-39.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*. 37(2), 91-105.
- Perry, N. (2002). Using Qualitative methods to enrich understandings of self regulated -learning. *Educational psychologist*. 37 (1), 1-3.
- Perry, N., VandeKamp, K., Mercer, L., Nordby, C. (2002) Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational psychologist*. 37 (1), 5-15.

- Proyecto Equinoccio. (s.f.). *Apuntes sobre evaluación: Fortalecimiento de la cultura escolar en evaluación*. Ecuador: Ministerio de Educación y Cultura.
- Reed, J., Schallert, D., Deithloff, L. (2002). Investigating the interface between self-regulation and involvement processes. *Educational psychologist*. 37 (1), 53-57.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice Hall Hispanoamericana S.A.
- Schunk, D. (1999) Social-self interaction and achievement behavior. *Educational Psychologist* 34 (4), 219-227.
- Schunk, D. (2005). Self-Regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational psychologist*. 40 (2), 85-94.
- Spaulding, Ch. (1992). *Motivation in the classroom*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Stake, R. (2000). Case studies. *Handbook of qualitative research 2nd. ed.* Thousand Oaks,CA.: Sage Publications.
- Tierney, R.D. (2006) Changing practices: Influences on classroom assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*.13:3, 239 - 264
- Tiknaz, Y, Sutton, A. (2006). Exploring the role of assessment tasks to promote formative assessment in Key Stage 3 Geography: evidence from twelve teachers. *Assessment in Education: Principles, Policy &Practice*, 13:3, 327 - 343
- Tomlinson, CA. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA:ASCD.
- Urigüen, M.(2005). *Evaluación de la calidad de la educación: Mitos y desafíos en Ecuador*. Ecuador: Universidad de Bolívar.
- Wolters, C. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational psychologist* 38 (4), 189-205.
- Wigging, G., McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wragg, E. (2003). *Evaluación y aprendizaje en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- Zemelman, S., Daniels, H., Hyde, A. (1998). *Best practices: New standards for teaching and learning in America's schools*. New Hampshire: Heinemann.