

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

**AUTORREGULACIÓN EN EL EJERCICIO DE APRENDIZAJE DENTRO DEL
MARCO DEL PARADIGMA PEDAGÓGICO IGNACIANO PPI**

NARDA JUDITH PICO GALVIS

ASESOR

RICARDO ACOSTA

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

BOGOTÁ D.C.

DICIEMBRE DE 2015

**AUTORREGULACIÓN EN EL EJERCICIO DE APRENDIZAJE DENTRO DEL
MARCO DEL PARADIGMA PEDAGÓGICO IGNACIANO PPI**

NARDA JUDITH PICO GALVIS

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Pedagogía

ASESOR

RICARDO ACOSTA

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

BOGOTÁ D.C.

DICIEMBRE DE 2015

AGRADECIMIENTO

A Maya Sofía y Juan Pablo, mis hijitos, gracias por el tiempo que cedieron para que me dedicara a estudiar la maestría.

A Luis Carlos Villa Niño, mi pareja, gracias por escuchar cada una de mis ideas del proyecto de grado, por creer en ellas, motivándome para que las siguiera desarrollando, en especial cuando las condiciones se tornaron difíciles. Gracias por tu paciencia y sugerencias,

A Leonor Galvis Torres, mi madre, gracias por inculcarme este deseo infinito por estudiar y crecer en todas las dimensiones de mi vida.

A la compañía de Jesús, por apoyar mis estudios de Maestría en Pedagogía.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	11
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	12
1.1. Contexto.....	12
1.2. Antecedentes.....	13
1.3. Justificación.....	21
1.4. Pregunta de Investigación.....	23
2. OBJETIVOS.....	24
2.1. Objetivo General.....	24
2.2. Objetivos Específicos.....	24
3. MARCO TEÓRICO.....	25
3.1. Autorregulación.....	25
3.2. Paradigma Pedagógico Ignaciano.....	33
3.3. Aprendizaje.....	37
3.3.1. Conductismo.....	39
3.3.2. Constructivismo.....	40
3.3.2.1. Constructivismo Cognitivo.....	41
3.3.2.2. Constructivismo Social.....	44
3.4. Desarrollo del Pensamiento.....	47
3.4.1. Dispositivos Básicos de Aprendizaje (D.B.A.) y Hábitos de Trabajo Escolar (H.T.E).....	54
4. METODOLOGÍA.....	59
4.1. Enfoque.....	59

4.2. Tipo de Investigación.....	59
4.3. Población.....	59
4.4. Categorías de Análisis.....	60
4.5. Plan de Acción.....	61
4.5.1. Diseño de Investigación.....	61
4.5.1.1. Fase de Diagnóstico.....	62
4.5.1.2. Fase de Intervención.....	63
4.5.1.3. Fase de Evaluación.....	64
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	65
5.1. Matriz 1: Sistematización del Diagnóstico.....	65
5.2. Matriz 2: Sistematización de intervención.....	77
5.3. Matriz 3: Sistematización de Evaluación.....	79
5.4. Talleres de Autorregulación.....	92
6. TRIANGULACIÓN Y RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS.....	111
6.1. Categoría Autorregulación.....	111
6.1.1. Gestión: planeación y anticipación.....	111
6.1.2. Regulación: acción para el aprendizaje.....	115
6.1.3. Evaluación: revisión del proceso de aprendizaje.....	121
6.1.4. Reacción - reflexión: revisión de juicios cognitivos y reacciones afectivas.....	124
6.2. Categoría Paradigma Pedagógico Ignaciano.....	129
6.3. Categoría Aprendizaje.....	132
7. CONCLUSIONES.....	136
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139

9. ANEXOS.....	144
Anexo 1.....	145
Anexo 2.....	147
Anexo 3.....	149

LISTA DE TABLAS

	Pág
Tabla 1: Informe de gestión psicopedagogía 2014-2015.....	15
Tabla 2: Fases y áreas del aprendizaje autorregulado.....	31
Tabla 3: Diseño de investigación.....	61

LISTA DE FIGURAS

	Pág
Gráfica 1: Marco Teórico.....	25
Gráfica 2: Fases y procesos de la autorregulación según Zimmerman y Moylan.....	28
Gráfica 3: Orientaciones a Metas - Linnenbrink y Pintrich.....	29
Gráfica 4: Paradigma Pedagógico Ignaciano.....	34
Gráfica 5: Dispositivos Básicos de Aprendizaje.....	56
Gráfica 6: Hábitos de Trabajo Escolar.....	57
Gráfica 7: Hábitos de Trabajo Escolar.....	58
Gráfica 8: Categorías de Análisis.....	60

RESUMEN

En el campo educativo surgen de forma permanente, nuevas propuestas para favorecer los procesos de aprendizaje en las etapas de infancia y adolescencia; es así como el término autorregulación ha venido siendo acogido por parte de profesionales en pedagogía dentro de sus prácticas educativas en aula. Sin embargo, aún existe desconocimiento en cuanto a lo teórico y práctico para promover conscientemente este aspecto en los espacios académicos.

Por lo anterior, esta investigación presenta desde los planteamientos teóricos especialmente de Zimmerman y Pintrich, una orientación confiable, coherente y articulada de autorregulación en el marco del paradigma pedagógico ignaciano, modelo educativo de los colegios de la compañía de Jesús, con el ánimo de promover la autorregulación en el ejercicio de aprendizaje para fortalecer los procesos de pensamiento y los resultados académicos.

Se realiza la investigación considerando como prioridad los aspectos que surgen de las interpretaciones de los estudiantes sobre aprendizaje y autorregulación y se contrastan con las etapas que los autores proponen, con el fin de plantear alternativas de acompañamiento de la autorregulación en el ejercicio de aprendizaje y la incorporación de estos elementos al paradigma pedagógico ignaciano.

Palabras claves: autorregulación, aprendizaje y paradigma pedagógico ignaciano.

ABSTRACT

New proposals to help learning processes in the stages of childhood and adolescence arise permanently; this is how the term self-regulation has become familiar to professionals of education in the classroom. However, there is still a lack of theoretical and practical knowledge to consciously promote this aspect in academic fields.

Therefore, this research presents Zimmerman and Pintrich's theoretical approaches; a reliable, consistent, and articulated guide in the Ignatian pedagogical paradigm frame of the Society of Jesus' schools to promote self-regulation in learning for strengthening academic achievement.

This research is primarily performed by taking into account aspects from students' interpretations about learning and self-control and contrasting them with the phases presented by the authors in order to propose alternatives accompanying self-regulation in learning and incorporate these elements to the Ignatian pedagogical paradigm.

Key words: self – regulation, learning, Ignatian pedagogical paradigm.

INTRODUCCIÓN

Partiendo del interés de la investigadora por promover estrategias de autorregulación para el mejoramiento del aprendizaje y las prácticas de enseñanzas en el área de lengua castellana, se da inicio a este proceso de investigación.

Surgen permanentemente en el campo educativo, nuevas propuestas para favorecer los procesos de aprendizaje en las diferentes etapas de la infancia y la adolescencia, y los términos metacognición, autonomía y autorregulación pasan a enunciarse y tenerse en cuenta por parte de algunos profesionales de la educación en sus prácticas cotidianas. Sin embargo, aún se presenta un desconocimiento amplio desde lo teórico y lo práctico para impulsar estos métodos en los espacios académicos.

Por lo anterior, la presente investigación se aborda desde los planteamientos teóricos de Zimmerman y Pintrich especialmente, para enmarcar la autorregulación en el proceso de aprendizaje, ya que estos autores orientan de forma coherente y articulada este proceso. En cuanto al paradigma pedagógico ignaciano se plantea como un modelo educativo de los colegios de la compañía de Jesús y de otras instituciones que lo acogen y que concuerda por ser un modelo pedagógico secuencial como los de la autorregulación de los autores nombrados anteriormente, cuyo fundamento y metodología se enmarca en el desarrollo de la espiritualidad ignaciana para una formación integral de sus estudiantes.

El enfoque metodológico se estructura bajo un enfoque cualitativo, que busca determinar y conocer las ventajas de los procesos de autorregulación en el proceso de aprendizaje en el marco del PPI, paradigma pedagógico ignaciano y pretende promover en los estudiantes la autorregulación en su aprendizaje de forma permanente y sistemática, además, las alternativas de acompañamiento que aportan a los profesores.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. CONTEXTO

El proyecto de investigación Autorregulación en el ejercicio de aprendizaje dentro del marco del paradigma pedagógico Ignaciano PPI, se llevará a cabo en el Colegio San Bartolomé la Merced, ubicado en la Carrera 5 # 33B-80, colegio privado de la compañía de Jesús en Colombia, fundado en 1941 e inscrito en calendario B. Cuenta actualmente con 1820 estudiantes y se proclaman como bachilleres alrededor de 140 por año, quienes son acompañados desde una concepción de formación integral que evidencia un estilo educativo que pretende no sólo instruir a los estudiantes con los saberes específicos que las ciencias sino, también, ofrecerles los elementos necesarios para que crezcan como personas, buscando desarrollar todas sus características, condiciones y potencialidades, denominada educación integral.

“La formación integral sirve, entonces, para orientar procesos que busquen lograr, fundamentalmente, la realización plena del hombre y de la mujer, desde de lo que a cada uno de ellos les corresponde y es propio de su vocación personal. También, contribuye al mejoramiento de la calidad de vida del entorno social” (tomado de:

<http://www.sanbartolo.edu.co/index.php/colegio/82-institucional>).

En los colegios de la Compañía de Jesús, se contempla el paradigma pedagógico Ignaciano como el fundamento metodológico para el aprendizaje, el PPI tiene pasos no sólo para el aprendizaje sino también para el crecimiento personal. Este modelo ignaciano pretende impactar al estudiante incluso si ya ha terminado el ciclo de estudios escolares.

El paradigma pedagógico ignaciano contempla cinco pasos: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación

* Toma en cuenta el contexto y la situación personal de cada uno.

- * Promueve actividades de enseñanza y formación, con variedad metodológica, que se transforma en experiencia de aprendizaje cognoscitiva, psicomotriz, afectiva o imaginativa.
- * Suscita una implicación reflexiva del alumno de modo que pueda considerar la importancia y el significado humano de lo que está estudiando.
- * Impulsa los cambios profundos en los alumnos para que lleven a cabo opciones interiores y acciones exteriores y puedan ser competentes en situaciones nuevas.
- * Realiza una evaluación integral de todos los aspectos implicados en el proceso de aprendizaje.

En el Colegio San Bartolomé la Merced en sus tres secciones preescolar, primaria y bachillerato; además, de adelantar procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas, basados en el PPI, se realizan diversos ejercicios pedagógicos de acompañamiento, uno de estos ejercicios se denomina RAS, allí se revisa minuciosamente las situaciones de los estudiantes que inquietan por presentar dificultad en alguna de las áreas de formación, académica, convivencia o socio afectiva. El RAS, reunión de análisis y seguimiento es uno de los momentos en los que se formaliza el acompañamiento y corresponde al espacio de construcción pedagógica interdisciplinar, que a su vez se fundamenta en la concepción del individuo de manera integral. Esta reunión se realiza por equipos de grado y asisten los profesores acompañantes de grupo, encargados de las diferentes áreas, directivos de la sección y los profesionales del servicio de asesoría escolar, psicopedagoga o fonoaudióloga, terapeuta ocupacional y psicólogo.

1.2 ANTECEDENTES

En el Colegio San Bartolomé la Merced existe la Reunión de análisis y seguimiento, RAS, que busca las mejores formas para que el estudiante aprenda, se relacione y maneje sus emociones, es decir la mejor forma para que encuentre su felicidad.

Desde el aspecto académico las características que con mayor frecuencia se perciben en los estudiantes analizados son las relacionadas con:

- Los procesos de aprendizaje evidenciados en dificultad en habilidades del lenguaje, verbales, lógicas o temporo-espaciales y su aplicación para el aprendizaje en las diferentes áreas académicas.
- Procesos metacognitivos evidenciados en falta de autorregulación y autogestión.
- Responsabilidad relacionada con hábitos de trabajo escolar HTE, de desconocimiento de técnicas de estudio, poca regulación para organización y manejo de tiempo- espacio y materiales.
- Dispositivos básicos de aprendizaje DBA, al evidenciarse cortos períodos de atención, dificultad para seguir instrucciones, baja tolerancia a la actividad académica y poca motivación.
- Funciones ejecutivas relacionadas con falta de planeación, activación, foco y manejo de la emoción.

Todos estos aspectos de los estudiantes evidenciados en el RAS son factores que afectan de alguna forma los resultados académicos.

Para el año académico 2014-2015 fueron analizados en RAS desde el grado pre-jardín hasta undécimo 189 estudiantes, 49 de los grados octavo, noveno, décimo y undécimo de bachillerato y 29 presentaron uno o más aspectos relacionados con autorregulación evidenciada en dificultades académicas, falta de planeación, HTE hábitos de trabajo escolar, motivación y en general desconocimiento de los aspectos de planeación fundamentales para el éxito académico. (Tabla 1 Informe de Gestión Psicopedagogía año académico 2014-2015 Colegio San Bartolomé la Merced).

Nombre: Narda Judith Pico Galvis						
PROFESIONAL: Psicopedagogía						
Estadística Atención Estudiantes y Familias						
Grado	Nombre del (a)	RAS - PRECOM. COMISIÓN	Motivo De Atención	Quién remite	APA	Nº de Citas / # ses.
8A	DFM	X	HTE y responsabilidad en su rol como estudiante	RAS		1
8D	OFF		Procesos de pensamiento	Madre		1
8E	JSR	X	Remisión valoración e intervención por neuro psicología	Precomisión año anterior		4
8E	FB	x	Remisión externa a fonoaudiología	Precomisión año anterior		2
8E	NG	x	Autorregulación, HTE y motivación académica	RAS	x	8
8C	MJH	x	HTE y socioafectivo	RAS		2
8A	LC	x	Procesos de pensamiento, HTE y autorregulación	RAS- Precomisión y comisión	x	8
8B	JDB	x	Habilidades de lenguaje.	Ras	x	4
8C	RR	x	Habilidades lógicas, lectoescrita. Autogestión	RAS		1
8C	SH		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		2
8B	SG	x	motivación académico- socioafectivo	RAS		1
8B	JME	x	Autorregulación, HTE y motivación académica	RAS		1
8B	MPRF	x	Producción de texto- Inflexibilidad cognitiva	RAS		1
8C	JFO	x	Procesos lógicos, HTE	RAS		1
8B	SAM	x	Hábitos de trabajo escolar. Actitudinal	RAS		1
8B	APR	x	Procesos de pensamiento y socioafectivo	RAS		1
8A	DAM	x	Habilidades verbales, lenguaje oral, HTE.	RAS		1
8D	EL	x	Habilidades lógicas y HTE	RAS		1
8A	FCV		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		2
8A	JJF		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		2
8A	DRF		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		2
8B	GB		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		2
8B	SA		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		2
8B	SA1		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		2
8B	AAB		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		1
8C	JDM		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		1
8C	DEC		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		2
8C	DFOC	x	Motivación académica- socioafectivo	RAS		2
8D	LCF	x	Socioafectivo y autorregulación- Liderazgo Ignaciano	RAS- Pastoral		4
8D	SJE	x	Estudiante nuevo, Autorregulación y HTE_ Liderazgo Ignaciano	RAS- Pastoral		4
8D	MPC	x	Estudiante nuevo, Autorregulación y HTE- Liderazgo Ignaciano	RAS- Pastoral		2
8E	JPVA		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		2
8E	AS	x	Procesos de pensamiento y metacognitivos, funciones ejecutivas. A	RAS		2
8E	MG		Procesos de pensamiento. socioafectivo	Acompañante		1
8E	CS	x	Adaptación estudiante nueva.	RAS		1
9A	JSA		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		1
9A	LMPSP	x	Hábitos de trabajo escolar HTE	empalme		2
9A	MG		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		
9A	JA		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		
9A	SS	x	Procesos de pensamiento, metacognitivos, motivación académica	RAS	x	8
9B	DB		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		
9B	DEA	x	Liderazgo Ignaciano	Pastoral		
9B	ALG	x	Hábitos de trabajo escolar HTE	Precomisión		1
9B	VP		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		
9B	NS	x	Autorregulación y HTE- Lecto escrita	RAS		1
9B	SG	x	Autorregulación y HTE	RAS	x	4
9B	GP		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		
9B	SRU		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		1
9C	SCC	x	Autorregulación, HTE y motivación académica.	RAS		2
9D	WP		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		1
9C	MS		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		1
9D	LC	x	Habilidades lógicas y HTE	RAS		2
9D	JJA	x	Habilidades lógicas y autorregulación	RAS	x	4
9D	MAV		Orientación profesional- PECEI	Personal		1
9D	JSV	x	Habilidades lógicas y temporo espaciales - socioafectivo	RAS		4
9D	LM	x	Habilidades lógicas	RAS	x	8
9E	AS		Hábitos de trabajo escolar y planeación académica	Personal		1
10A	JNDCB		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		8
10A	MCDE		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		
10A	SRG		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		2
10A	AYP		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		8
10A	JARR	x	Socioafectivo autorregulación y HTE	RAS y pastoral		
10A	ECSA		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		8
10A	IH		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		4
10A	CAB		Liderazgo Ignaciano- Proyecto de vida- orientación Profesional	Personal		
10A	MAG		Procesos de pensamiento y metacognitivos - HTE	RAS y pastoral		
10A	AJ	x	Procesos de pensamiento	RAS		1
10A	JDPD	x	Procesos de pensamiento	RAS		1
10A	SJE		Remisión Fonoaudiología - HTE y autorregulación	SAE		2
10B	PCC		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		8
10A	JPC	x	Funciones ejecutivas - Autorregulación	RAS	x	8
10B	JCM	x	HTE	RAS		1
10B	CDS	x	Procesos de pensamiento	RAS	x	8
10B	NG		Orientación profesional	Personal		1
10C	JCC	x	Procesos de pensamiento y socioafectivo	RAS		4
10E	JG	x	Procesos de pensamiento, metacognitivos y aspectos socioafectivos	RAS	x	4
10C	JFGU		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		8
10C	FAO	x	Autorregulación	RAS		4
10C	MAP	x	Procesos de pensamiento	RAS		2
10C	PJVL	x	Liderazgo Ignaciano	Pastoral		8
10C	JZ	x	Autorregulación y Liderazgo Ignaciano	RAS y Pastorañ		8
10D	DAC		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		2
10D	JDC		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		8
10D	JDBG	x	Procesos de pensamiento y autorregulación	RAS		1
10 D	JSM		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		8
10D	SP		Procesos de pensamiento y Lenguaje	APA	x	4
10E	JDM		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		8
10E	NO		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		8
10E	FAR		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		8
11A	MF		Toma de decisiones	Equipo de grado		8
11A	OSM	x	Procesos de pensamiento	RAS	x	8
11A	AC	x	Procesos de pensamiento	RAS	x	4
11A	MJS		Procesos socioafectivos	RAS		2
11B	JCC	x	Autorregulación	RAS		2
11B	IH		Orientación profesional- PECEI	Equipo de grado		4
11D	AMS		Liderazgo Ignaciano	Pastoral		4

Tabla 1: Informe de gestión psicopedagogía 2014-2015. Colegio San Bartolomé la Merced.
Fuente: La Investigadora.

En la reunión de análisis y seguimiento, RAS, la investigadora tiene participación como psicopedagoga, y desde una mirada pedagógica identifica los aspectos que pueden estar afectando los resultados académicos para presentar elementos de mejoramiento; sin embargo, pese a presentar estas pautas que pueden favorecer los esquemas de aprendizaje de los estudiantes, las recomendaciones pueden o no ser tenidas en cuenta, ya que las estrategias finales a implementar con el estudiante analizado, deben ser aprobadas por la totalidad del equipo de grado, buscando las condiciones que más le favorezcan o las que estén dispuestas a implementar los profesores.

En los informes que la psicopedagoga presenta, se evidencia que concuerdan algunas características en los estudiantes analizados en RAS, ya que muchos de los estudiantes tienden a tener dificultades asociadas con la falta de anticipación, planeación, conciencia de los factores de organización para el aprendizaje y motivación académica, estos estudiantes dejan a la suerte o al promedio de las calificaciones sus resultados finales, muchos de estos estudiantes tienden improvisar en su ejercicio de aprendizaje; además, son muy analíticos de los promedios que requieren para aprobar período tras período y sus metas no son de alto compromiso o de difícil alcance.

Adicionalmente, la investigadora en su rol como psicopedagoga en el RAS ha venido presentando a los equipos de grado, nuevos elementos a tener en cuenta en el ejercicio de análisis de estudiantes y el proceso de aprendizaje de estos jóvenes, ya que se tenía una visión quizá encasillada del aprendizaje, atribuyendo generalmente los resultados de las áreas, en gran medida a sus capacidades de pensamiento, habilidades lógicas, verbales y temporo-espaciales o de lenguaje, los dispositivos básicos de aprendizaje como la atención, memoria, seguimiento de instrucciones y ritmo de trabajo y finalmente a las actitudes personales que eran relacionadas frecuentemente con las acciones comportamentales y de convivencia.

De forma pausada y estratégica, la investigadora ha venido involucrando nuevos elementos de reflexión, desde el concepto de la autorregulación y la influencia que tienen sus fundamentos en el aprendizaje. Insistiendo en el impacto que tiene la autorregulación en el aprendizaje, cuando es llevada a cabo de una forma consciente, secuencial, frecuente y vigilada por parte de los implicados en el proceso.

Se tiene en cuenta el decreto 1860 de 1994 del Ministerio de Educación Nacional Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales y recurriendo al artículo 24 de la ley 115 de 1994 que reglamenta las humanidades y la lengua castellana como un área obligatoria y fundamental, se toma esta última como el área en la cual se llevará a cabo la investigación.

Una razón para llevar a cabo esta investigación con estudiantes de noveno grado radica en las condiciones de pensamiento formal que presenta esta etapa de desarrollo, noveno grado, cuentan características de razonamiento que les permite responder a ejercicios menos heterónomos y más autónomos propiciados por la autorregulación.

Las capacidades básicas que se desarrollan en el pensamiento formal, permite a los jóvenes pensar partiendo de la formulación de hipótesis y los pasos que se deben dar para comprobarlas, elaborar una serie de estructuras mentales de tipo complejo en donde se relacionan conceptos que generan variaciones que facilita resolver situaciones problema y por medio del pensamiento inductivo y deductivo conduce también a trazar caminos lógicos para resolver situaciones que requieren análisis de forma fluida y válida.

Se evidencia también en los procesos de pensamiento propios de la adolescencia, la capacidad para resolver o recrear la realidad de diversas formas, mostrando su creatividad por medio de la aplicación de habilidades de pensamiento; verbales, lógicas o temporales espaciales.

Para reforzar la importancia de continuar investigando la autorregulación y

su relación con el aprendizaje, se presentan una serie de estudios que a manera de tesis o de artículos emergen de las diferentes universidades de Colombia y que responden a inquietudes similares de la investigadora y que fueron presentados a sus comunidades como nuevas estrategias para el favorecimiento del aprendizaje de los estudiantes de diferentes niveles educativos.

En la tesis **“Desarrollo de habilidades de aprendizaje autorregulado en un escenario de aprendizaje basado en problemas de estudiantes de la Facultad de Medicina de la Fundación Universitaria Sanitas”**, escrito por María Cristina Torres Pedroza, 2013, de la Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia se exploró el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en un escenario de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Facultad de Medicina, Fundación Universitaria Sanitas (Colombia); identificando factores individuales y de la interacción con otros que median su desarrollo. Se realizó un seguimiento longitudinal, utilizando varios instrumentos para una mayor riqueza interpretativa y triangulación de la información. Hallazgos: los estudiantes desarrollaron comportamientos característicos de la autorregulación del aprendizaje, en diferente grado en sus desempeños. Los procesos de aprendizaje en el ABP favorecieron el desarrollo de la autorregulación, sin concluirse una relación directa o de causa efecto, pero sí una marcada influencia en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje.

En el artículo, **“Aprendizaje autorregulado, metas académicas y rendimiento en evaluaciones de estudiantes universitarios”** escrito por Marcela Valencia, Jonathan Duarte, Adriana Caicedo, 2013 de la Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia, se exploró la relación entre aprendizaje autorregulado, metas académicas y rendimiento en evaluación académica de ocho estudiantes universitarias. Desde las conclusiones planteadas por los autores el abordaje procedimental del aprendizaje autorregulado, en función de las metas académicas, les permitió obtener información relevante para la comprensión de este proceso, dando cuenta de los diferentes funcionamientos de los estudiantes universitarios dentro en tiempo real de sus variaciones y relación con aspectos motivacionales involucrados en su proceso de

aprendizaje.

En el artículo, “**El Contexto como factor del aprendizaje autorregulado en la Educación Superior**” escrito por Florencia Teresita Daura, en el 2013, en la Universidad de la Sabana se analiza la influencia que tiene el entorno sobre el desarrollo del aprendizaje autorregulado en los estudiantes universitarios y la responsabilidad que tiene el docente de aprender a enseñar; se describen los resultados de un estudio en curso, obtenidos a partir de la observación de documentos de cátedra y de clases desarrolladas en el programa de Medicina de una universidad privada de Argentina. Dicho análisis se realizó a partir del modelo ofrecido por la Teoría Fundamentada con el objeto de elaborar un marco teórico que ayude a comprender cómo se desenvuelve el vínculo entre el docente y los estudiantes, cuáles son las estrategias didácticas utilizadas en el aula para favorecer el desarrollo del AAR y qué características tiene el proceso autorregulatorio efectuado por la cátedra. Se llega a la conclusión que tanto el estudiante como el profesor deben reconocer sus posiciones y entender las características del contexto en el que se encuentran para generar un mejor aprendizaje.

En el artículo, “**Autorregulación, Resiliencia y Metas Educativas: Variables Protectoras del Rendimiento Académico de Bachilleres**” escrito por José Gaxiola, Sandybell González y Eunice Gaxiola en el año 2013 en la universidad de Sonora México se resume que el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato es deficiente, por lo que plantean que se hace necesario estudiar sus variables predictorias para mejorarlo. El objetivo del estudio fue medir las trayectorias entre las variables autorregulación, resiliencia y metas educativas en el rendimiento académico de estudiantes de bachillerato, ante la percepción del comportamiento de riesgo de los amigos y la percepción del ambiente escolar de riesgo. Se entrevistaron 120 estudiantes de bachillerato con el más bajo aprovechamiento de la ciudad de Hermosillo, Sonora, México. El análisis de trayectorias indica que las variables estudiadas protegen a los estudiantes de los efectos negativos de la percepción del contexto escolar de riesgo y las amistades de riesgo.

En el artículo, **Logro en Matemáticas, Autorregulación del Aprendizaje y Estilo Cognitivo**". Escrito por Omar López, Christian Martínez y Ángela Camargo en el año 2012, en la Fundación Universitaria Konrad Lorenz, se examina la relación existente entre el logro en matemáticas de estudiantes de secundaria, el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado y el estilo cognitivo en la dimensión dependencia-independencia de campo. En el estudio participaron 128 estudiantes de grado décimo de un colegio oficial de Bogotá, Colombia. Se utilizó el cuestionario MSLQ para medir la capacidad de autorregulación del aprendizaje y la prueba EFT para medir el estilo cognitivo de los estudiantes en la dimensión de dependencia-independencia de campo. El logro en matemáticas estuvo indicado por las evaluaciones obtenidas por los estudiantes durante el año escolar. Los resultados mostraron que el aprendizaje autorregulado y el estilo cognitivo se relacionan de forma independiente con el logro de aprendizaje. Adicionalmente, se constató la presencia de relaciones complejas entre autorregulación del aprendizaje y estilo cognitivo en la dimensión estudiada.

En el documento “ **Estilo Cognitivo y Logro Académico**”, escrito por Omar López, Christian Martínez, Ángela Camargo en el año 2011 en Universidad de la Sabana, Bogotá, se exploraron las relaciones existentes entre el estilo cognitivo, el aprendizaje autorregulado y el logro académico, en diferentes niveles del proceso de aprendizaje. Agregan los autores que la revisión de la literatura especializada indica que existe una estrecha relación entre el estilo cognitivo del estudiante y la capacidad de regulación de su aprendizaje con el desempeño académico en general.

Los resúmenes de los documentos presentados evidencian sin duda la importancia de la autorregulación en el aprendizaje, mostrándola como una variable o factor que debe ser tenido en cuenta en los aspectos relacionados con la formación y los retos que presenta el sistema educativo actual.

Es el momento de comenzar a preguntarse, en la dinámicas de aprendizaje y enseñanza, la afectación o incidencia que tiene la autorregulación en el ejercicio de la enseñanza y aprendizaje, ya que estos estudios sugieren que en

definitiva si se obtienen mejores resultados cuando en el aprendizaje se tiene presente y de forma conciente todo un proceso de gestión, regulación y evaluación en el estudiante de diferentes niveles educativos.

La lectura de estos documentos sobre autorregulación también genera cuestionamientos sobre ¿cuánto se conoce sobre procesos metacognitivos y la mejor forma de involucrarlos para el beneficio de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, en el rol de profesores o equipo de apoyo educativo?

Vale la pena insistir en el estudio de nuevas estrategias de aprendizaje y nuevos modelos que orienten y dinamicen las prácticas educativas para actualizar y crear alternativas de mejoramiento en el sistema educativo.

1.3 JUSTIFICACIÓN

El paradigma pedagógico ignaciano, PPI, parte de un contexto, pasa por experiencia, reflexión, acción y finaliza con la evaluación. Es importante evidenciar que este PPI, es una estructura para el aprendizaje, cuyo fundamento educativo nace desde La Ratio Studiorum, documento oficial del sistema educativo de la Compañía de Jesús del año 1599. Estos pasos del paradigma pretenden orientar al estudiante “Para ordenar la vida, Para un mayor servicio, Para un mejor aprendizaje” (Documento pastoral Colegio San Bartolomé la Merced, 2015).

En el colegio donde se desarrolla la investigación se cuenta con una estructura escolar que revisa permanentemente el ejercicio de aprendizaje de sus estudiantes, uno de ellos son las reuniones de análisis y seguimiento, RAS. En la caracterización de las situaciones de estudiantes analizados en RAS, se ha llegado a relacionar los resultados académicos con variables de conceptualización y aplicación, en cuando al nivel de desarrollo que posee las habilidades de pensamiento necesarias para asimilar, acomodar y apropiar los contenidos, o con actitudes personales de responsabilidad y disposiciones personales para el aprendizaje. Los resultados académicos de estos estudiantes llegan a ser básicos o bajos, frente a estos resultados los

profesores los enmarcan como aprendizaje superficiales o que evidencian poco esfuerzo y baja autonomía. Los profesores mencionan falta de autonomía por un resultado académico, aunque se desconocen los factores que se encuentran inmersos en ella. Lo que permite determinar que se está descartando en el análisis de situaciones, otros factores que pueden estar afectando los resultados académicos.

Otros elementos que se tienen en cuenta para el análisis de situaciones de los estudiantes, son los que aportan los profesionales del servicio de asesoría escolar, SAE, quienes desde otras miradas como la de terapia ocupacional, fonoaudiología, psicología y psicopedagogía evidencian dificultades relacionadas con desarrollo motriz, de lenguaje y emocional, procesos cognitivos, motivacionales y metacognitivos de autogestión, autorregulación y autoevaluación. Estos aspectos son evidenciados por los profesionales de asesoría escolar y cuando la situación académica está comprometida en términos madurativos o de resultados, los estudiantes analizados ingresan al grupo de apoyo a procesos de aprendizaje para acompañar el aspecto evidenciado que debe ser desarrollado para alcanzar el nivel esperado, desde una mirada educativa y no clínica. Existen situaciones que determinadas por el RAS o por los profesionales del SAE, son remitidas a terapias externas en fonoaudiología, terapia ocupacional, psicología o neuropsicología para iniciar un proceso clínico. Los profesionales del SAE se encuentran ubicados en los equipos de grado, de acuerdo a las necesidades de apoyo teniendo en cuenta la etapa de desarrollo de los estudiantes, es así como preescolar y primaria cuentan con profesionales en psicología, fonoaudiología y terapia ocupacional y la sección de bachillerato con psicología y psicopedagogía.

Cuando se hace referencia a la autorregulación en el ejercicio de aprendizaje se hace una relación inmediata con la autonomía. Pintrich planteaba en el 2001 que el aprendizaje autorregulado es “un proceso activo y constructivo mediante el cual los estudiantes establecen metas para su aprendizaje y luego tratan de controlar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento, guiado y limitado por sus objetivos y las características del contexto en el medio ambiente. Estas actividades de autorregulación pueden mediar las relaciones entre los individuos y el contexto

y sus logros en general”. Se enuncian otros aspectos que tenidos en cuenta pueden llegar a favorecer los resultados académicos y que articulados con los pasos del paradigma pedagógico ignaciano favorecerían los resultados académicos de los estudiantes.

La presente investigación pretende mostrar una alternativa de mejoramiento para el ejercicio de aprendizaje de los estudiantes de noveno grado en el área de lengua castellana, que desde la autorregulación fortalecerían niveles de abstracción cognitiva de pensamiento formal que les permitiría apropiarse de su aprendizaje de tal forma que logren alcanzar sus metas con mayor regulación y satisfacción. Aunque ya existe intervención por parte del SAE, con los profesionales de cada especialidad educativa, para favorecer los aspectos específicos que requieran los estudiantes, y en bachillerato acompañamiento en algunos estudiantes que promueve la autorregulación, es importante comenzar a hacer este acompañamiento desde el aula de clase para formalizar esta práctica metacognitiva.

1.4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo promover la autorregulación en el ejercicio de aprendizaje del área de lengua castellana de los estudiantes de noveno grado, en el marco del Paradigma Pedagógico Ignaciano?

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Promover la autorregulación en el marco del paradigma pedagógico ignaciano, PPI, a través de una intervención pedagógica para el mejoramiento del aprendizaje.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar los elementos de gestión y regulación para el aprendizaje que poseen los estudiantes de noveno grado dentro de la etapa de diagnóstico.

Implementar los procedimientos de autorregulación que favorecen el aprendizaje de los estudiantes dentro de la etapa de intervención.

Articular la autorregulación en el ejercicio del aprendizaje con los pasos del paradigma pedagógico ignaciano con mayor conciencia y constancia dentro de la didáctica del área de lengua castellana.

3. MARCO TEÓRICO



Gráfica 1: Marco teórico. Fuente la investigadora

El marco teórico presenta una construcción del objeto de estudio y sus tres ejes autorregulación, paradigma pedagógico ignaciano y aprendizaje. Para llevar a cabo este constructo teórico se realizó la revisión de teorías, por medio de revisión bibliográfica, artículos y documentos de diferentes fuentes.

3.1. AUTORREGULACIÓN

En el campo de la psicología y de la educación se viene buscando con mayor frecuencia formas para que los estudiantes lleven a cabo sus estudios de manera significativa, autorregulada y exitosa respondiendo activa y conscientemente a su proceso de aprendizaje. En esta búsqueda se han generado estudios sobre autorregulación y su importancia en el aprendizaje de estudiantes de básica, secundaria y universitarios. En el campo de la educación existen estudios de diferentes autores que refieren la autorregulación como un recurso fundamental para el éxito académico, algunos autores nos remiten a ver a la autorregulación como la capacidad de regular el propio proceso de construcción del aprendizaje (Schunk y Zimmerman, 2003; Zimmerman 2002). Los anteriores al igual que Pozo y Monereo (2002) se interesaron por ayudar a “que la educación tiene que estar dirigida a ayudar a los alumnos a aprender a aprender”.

Autores como Zimmerman y Pintrich precisan sus teorías en el aprendizaje autorregulado, refiriéndose al aprendizaje centrado en los componentes cognitivos, motivacionales y conductuales que dan a los estudiantes la mejor

forma de ajustar sus acciones y metas para alcanzar los resultados que desean, teniendo en cuenta también el ambiente o entorno de aprendizaje. Los estudiantes que alcanzan buenos resultados se caracterizan por ser autorregulados, evidenciados en su vinculación activa en su proceso de aprendizaje, manteniendo un monitoreo de sus acciones y una regulación de su proceso, la forma como se dan y los resultados que arrojan. Paralelamente esta autorregulación produce una satisfacción intrínseca, que se proporciona el mismo estudiante autorregulado, una motivación permanente que lo mantiene conectado con su proceso y lo empuja para continuar alcanzando logros de forma cíclica, para su superación personal.

El modelo socio-cognitivo de Zimmerman (2009) se basa en la motivación para autorregularse, es decir que son los motivos que tiene el estudiante para alcanzar un logro, las herramientas con las que cuenta para alcanzarlo y la forma como ve que se concreta su meta, lo que desarrolla el interés por aprender. Si no hay interés por alcanzar la meta no se puede generar un proceso de autorregulación

Zimmerman presenta la autorregulación en tres fases (Zimmerman- Moylan, 2009) y se pueden considerar que llevadas a cabo de forma secuencial, logran un aprendizaje más centrado en la consecución de las metas propuestas desde una visión del estudiante auto-dirigido y consciente de la responsabilidad en su aprendizaje.

Fase 1 o fase previa. Planificación estratégica, momento donde el estudiante abre sus opciones de posibilidades de aprendizaje o de métodos que le permitiría lograr los objetivos planeados (Zimmerman y Martínez-Pons, 1992). Es cuando el estudiante orienta su aprendizaje hacia el objetivo de su tarea por medio de categorización o divisiones que le permitan alcanzar pequeños o medianos logros hasta alcanzar la totalidad del objetivo de aprendizaje de la tarea, así tienden a dar mejores resultados que los que centran su esfuerzo en sólo realizarla y cumplir con el requisito.

Tanto establecer los objetivos como la planificación estratégica se relacionan con el término de autoeficacia que hace referencia a las creencias personales

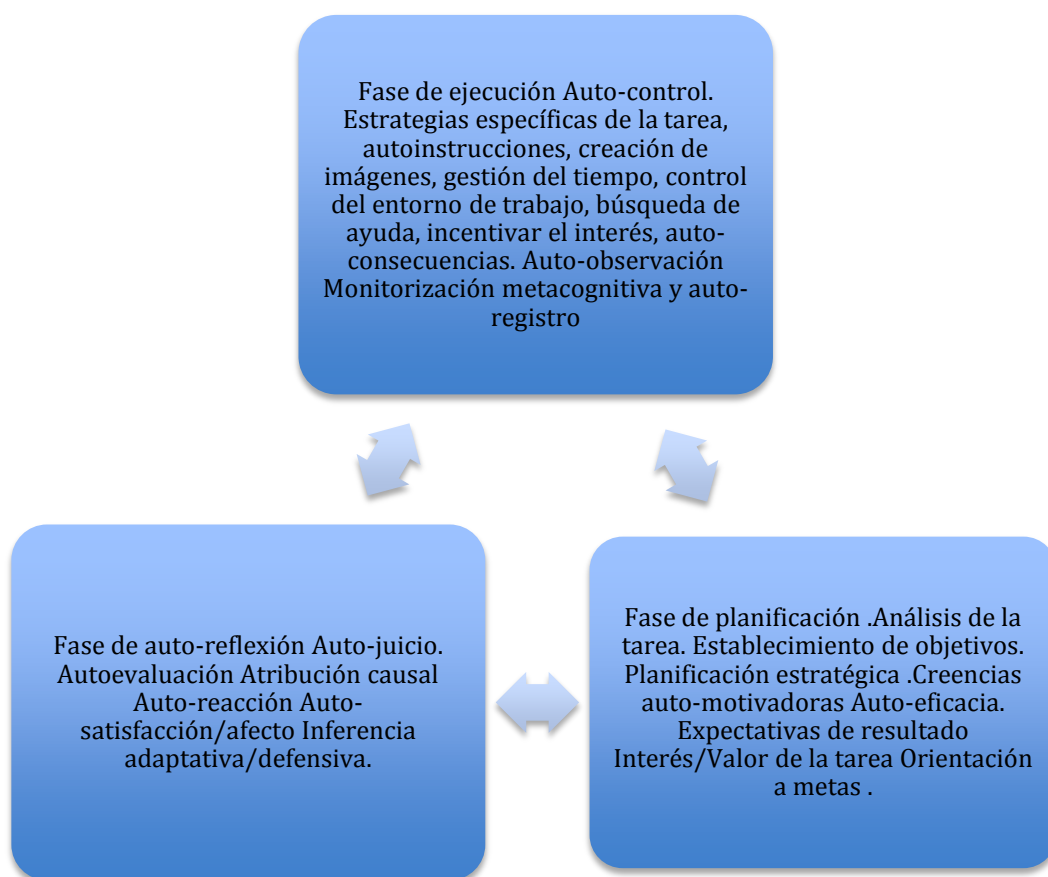
de los estudiantes sobre su capacidad para aprender o alcanzar determinados niveles de realización escolar (Bandura, 1993). Esta condición lleva al estudiante a vincularse en su hacer, en tomar la decisión o no de llevar a cabo toda esta anticipación de procesos para aprender, es decir moviliza desde su emoción para interesarse en su quehacer, cuando se da este momento es cuando podemos decir que el estudiante se ha interesado en realizar su deber académico, querer aprender, es lo que se denomina esfuerzo, incluso en ausencia de recompensas tangibles (Zimmerman y Martínez-Pons 1990)

Fase 2 Control volitivo, este paso lleva al estudiante a centrar su atención en la tarea de aprendizaje mejorando su ejecución. La fase pone en evidencia la importancia de la atención, ya que sin la voluntad de mantenerla presente podríamos poner en riesgo la calidad de la tarea realizada, incluso la realización de la misma. Desde este punto de vista podríamos decir que necesitaríamos recurrir a la atención selectiva o focalizada que es la que permite centrarse selectivamente en algún estímulo o algún aspecto del mismo, obviando los estímulos que no son relevantes y que distraen para la tarea en curso (Kahneman, 1973). Aunque para un ejercicio de autorregulación como al que nos estamos refiriendo debemos tener presente también la atención sostenida ya que es la que permite a la persona mantener la atención focalizada en una tarea durante períodos prolongados, este tipo de atención nos acercaría de alguna forma a contemplar el éxito académico. "La investigación sobre el aprendizaje académico muestra que los alumnos capaces de regular su propio aprendizaje frente a los múltiples distractores y dificultades en la clase, presentan mejores resultados y aprenden más rápido que los alumnos que no exhiben estas competencias autorregulatorias" (Pintrich y Zusho, 2002). Esta aclaración de Pintrich y Zusho pone en evidencia la importancia de la atención en la autorregulación, ya que en todo proceso de enseñanza y aprendizaje existen diversas condiciones que pueden favorecer o no la atención y en gran medida la capacidad personal para regularla, hace que aseguremos el éxito de la tarea propuesta, es entonces la atención regulada la encargada en gran medida de obtener los resultados esperados.

Fase 3 La auto-reflexión, esta etapa contiene la auto-evaluación y los procesos de atribución causal. Pensar de forma profunda en el proceso de

aprendizaje propio, es lo que debe realizar el estudiante en esta etapa, en donde verifica los pasos que realizó, las revisiones, los ajustes y el objetivo que pretendía alcanzar. Las atribuciones causales es el análisis que el estudiante hace de este proceso autorregulado a los aspectos que aparecieron y que lo llevaron al éxito o al fracaso académico y que pudieron ser o no manejados por él. También reflexiona alrededor de las reacciones propias, auto-reacciones que le permitieron estar o no conectado con su tarea en términos de motivación académica, la conexión emocional y personal que se dio durante todo este proceso.

Las etapas presentadas por Zimmerman son cíclicas, es decir que se conectan permanentemente unas con otras y son pre-requisito para que se den secuencialmente.



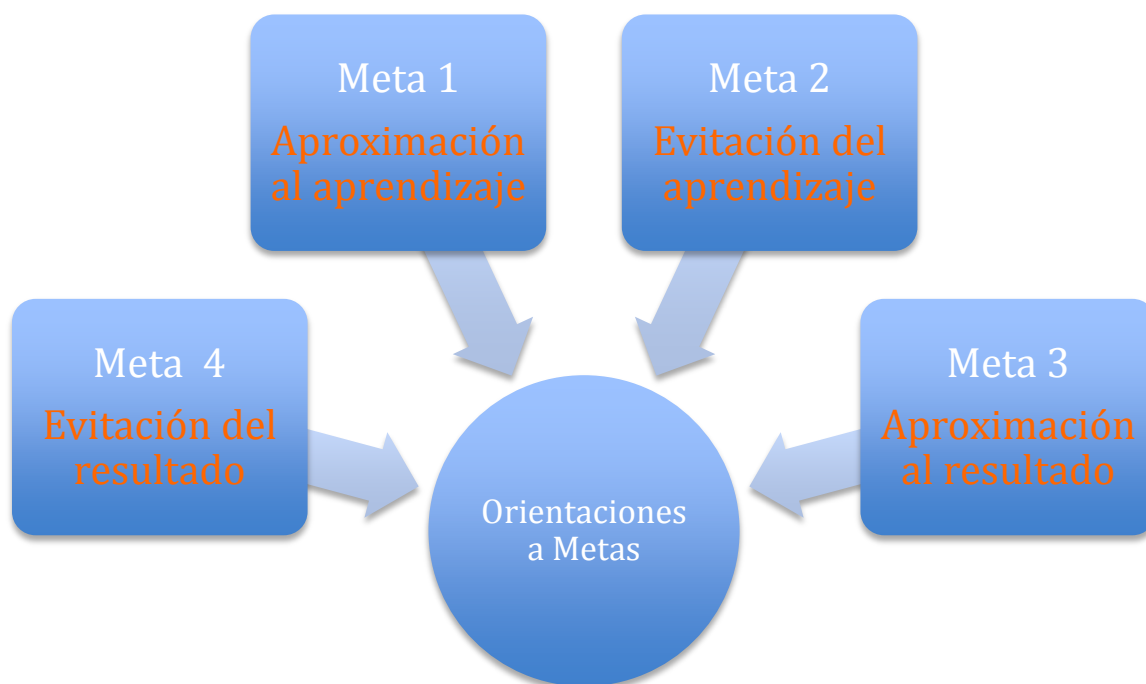
Gráfica 2: Fases y procesos de la autorregulación según Zimmerman y Moylan (2009). Fuente. La investigadora

El planteamiento de Zimmerman cuenta con unas etapas de autorregulación

clarificadas para el beneficio del aprendizaje del estudiante, que llevadas a cabo en la forma como se presentan y teniendo en cuenta las variables que las afectan, logran ser estrategias de aprendizaje autorregulado.

Frente al modelo socio-cognitivo de Zimmerman, aparece otra postura que da gran relevancia al contexto de aprendizaje y los factores sociales que influyen en el aula, es la teoría de autorregulación de Pintrich. Esta propuesta de autorregulación integra factores cognitivos, motivacionales y de contexto y sus conexiones.

El aspecto motivacional para Pintrich (2000), radica en un ensamblaje de muchos y diversos factores. Dentro de este aspecto de la motivación resalta en primera medida la orientación de las metas.



Gráfica 3: Orientaciones a Metas - Linnenbrink y Pintrich, (2000).

Fuente la investigadora

1. Aproximación al aprendizaje
2. Evitación del aprendizaje
3. Aproximación al resultado
4. Evitación del resultado

Estas cuatro posibilidades resultan de combinar dos dimensiones: tipo de orientación a meta (orientación al proceso de aprendizaje versus orientación al

resultado) y aproximación o evitación hacia ellas (Pintrich, 2002).

Estas cuatro posibles metas pueden generar diversos elementos en el aprendizaje autorregulado que son mediadas también de la motivación de la tarea, el comportamiento asumido y las habilidades de pensamiento necesarios para el aprendizaje.

Al igual que Zimmerman, Pintrich encontró un factor determinante en este aprendizaje autorregulado como lo es “el valor intrínseco” (Pintrich y Groot, 1990), el valor que se le da a la tarea a realizar y derivándose desde allí el tipo de relación motivacional que tenga el estudiante con su labor, si ve esta tarea importante o que trasciende o no, logrará vincularse con ella y valdrá la pena trazar un plan autorregulado que la lleve a una feliz consecución de la meta. Existe una relación permanente y directa entre los factores cognitivos y los motivacionales ya que se complementan. (Pintrich y de Groot, 1990, Pintrich, Roeser y de Groot, 1994, Pintrich y Zusho, 2002) estudiaron esta relación motivación y cognición en el ejercicio de la autorregulación concluyendo que :

- “Los procesos motivacionales pueden facilitar o dificultar el desarrollo de la autorregulación.” (Pintrich y Zusho, 2002).
- “Sujetos con determinadas orientaciones a metas –concretamente con orientación a metas de aprendizaje- suelen realizar más intentos de controlar su propia cognición y utilizan con más frecuencia determinadas estrategias de aprendizaje.” (Pintrich y de Groot, 1990).
- “Los factores motivacionales y cognitivos se relacionan de forma tan estrecha que se puede llegar a distinguir distintos perfiles conjuntos de motivación y cognición en los alumnos” (Pintrich y García, 1993).

Pintrich evidencia una relación fundamental entre motivación, cognición y el contexto de aprendizaje, ya que encuentra que este último afecta la motivación y explica la existencia de una marcada motivación externa que es influenciada por algunas características del contexto educativo y que esta motivación extrínseca puede cambiar dependiendo del comportamiento del estudiante con el contexto. El aprendizaje no se da sin influencia del contexto y todo aquello que allí se genere debe ser atendido para hacerlo favorable o propicio. A la vez

evidencia que es otro aspecto que debe autorregular el estudiante.
(Linnenbrink y Pintrich, 2001, 2003).

El modelo de autorregulación de Pintrich (2000, 2004) presenta cuatro fases y cuatro áreas: cognitiva, motivacional, contextual y conductual.

Fases	Áreas de la regulación			
	Cognición	Motivación/emoción	Conducta	Contexto
Fase 1 Pensamiento anticipatorio, planificación, activación	Establecimiento de objetivos. Activación del conocimiento previo. Activación del conocimiento metacognitivo	Adopción de una orientación al objetivo. Juicios de eficacia. Percepción de la dificultad de la tarea. Activación del valor de la tarea. Activación del interés	Planificación de tiempo y esfuerzo. Planificación para las auto-observaciones de la conducta	Percepciones de la tarea. Percepciones del contexto.
Fase 2 Monitorización	Conciencia metacognitiva y monitorización de la cognición	Conciencia y monitorización de la motivación y la emoción	Conciencia y monitorización del esfuerzo, del uso del tiempo y de la necesidad de ayuda. Auto-observación de la conducta.	Monitorización de los cambios de la tarea y de las condiciones del contexto
Fase 3 Control	Selección y adaptación de las estrategias cognitivas para aprender y pensar	Selección y adaptación de las estrategias para el gobierno, la motivación y la emoción	Incremento/Decremento del esfuerzo. Persistencia, abandono. Búsqueda de ayuda.	Cambio o renegociación de la tarea Cambio o abandono del contexto
Fase 4 Reacción y reflexión	Juicios cognitivos. Atribuciones.	Reacciones afectivas. Atribuciones.	Elección de la conducta	Evaluación de la tarea

Tabla 2: Fases y áreas del aprendizaje autorregulado

Fuente: (Torre, 2007: 152) - Modelo de Pintrich (2004).

“La primera fase, considerada de Preparación-Planificación-Activación, trae principalmente consigo el establecimiento de objetivos, la puesta en marcha de procesos de planificación conductual y la activación de las percepciones relativas tanto a la tarea, como a la persona y el contexto en que se ubica”.
(Torrano y González-Torres, 2004; Torre, 2007)

En esta fase el estudiante debe orientar sus esfuerzos en pensar la mejor forma de hacer, para alcanzar sus metas y en los cuestionamientos de cómo, cuándo y dónde hacer. Un ejercicio que necesita de una planeación tanto de la

tarea como del esfuerzo que va a requerir para llegar a lograrla con éxito y de considerar la eficacia e interés que despierta este reto cognitivo.

“La segunda fase, se caracteriza por la Monitorización, e implica en primer lugar la conciencia metacognitiva, emocional y conductual sobre la ejecución de la acción de aprendizaje; esa conciencia contribuye a la posibilidad de monitorizar los efectos, los pasos, o los cambios que se van dando en las diferentes áreas”. (Torrano y González-Torres, 2004; Torre, 2007)

Los procesos metacognitivos se ponen en evidencia en esta fase ya que debe implementar la autogestión que revisa los factores de tiempo y espacio que puedan presentarse y favorecer o no la tarea que se lleva a cabo. Además se responde de forma táctica a los cambios que se presenten en este proceso, haciendo adaptaciones estratégicas para garantizar el mantenimiento de la calidad en la ejecución.

“La tercera fase consiste principalmente en el Control y Regulación sobre los aspectos que están siendo monitorizados. Este control adopta diferentes formas dependiendo del área, no obstante se destaca la posibilidad de adaptación o cambio de las estrategias de tipo cognitivo y motivacional, así como cambio de la conducta y posibilidad de intervenir en el contexto.” (Torrano y González-Torres, 2004; Torre, 2007)

En esta tercera fase se regulan las estrategias que se revisaron en la fase anterior, adicionalmente, se produce la regulación de la emoción y de la motivación ya que fácilmente pueden bajar los niveles de esfuerzo del estudiante y se puede evidenciar la posibilidad de abandono del proceso que se está llevando a cabo, puede presentarse el posible abandono por el volumen, exigencia y complejidad de la tarea, la sensación de esfuerzo en solitario que puede percibir el estudiante, en donde sienta que los motivos que lo llevaron a iniciar este proceso no son lo suficientemente válidos o consolidados y comienza a dudar en la forma como está llevando a cabo los pasos, entre otros aspectos que lo pueden llevar a desistir. El caso contrario que se puede presentar es, cuando el estudiante está totalmente seguro de la forma como está llevando a cabo este proceso y persiste en su esfuerzo. Para

el primer caso un re-planteamiento de estrategia es lo que puede proponerse para continuar este control y regulación.

“La cuarta fase considerada de Reacción y Reflexión hace referencia principalmente a la evaluación del proceso desde las distintas áreas, centrada dicha evaluación tanto en la reflexión y evaluación cognitiva sobre la tarea, como en los diferentes tipos de reacción emocional y conductual.” (Torrano y González-Torres, 2004; Torre, 2007).

En esta etapa se reflexiona más allá de la evaluación, se revisan aspectos que afectaron algún paso del proceso y se trasciende en la revisión de lo que se percibió desde lo cognitivo, comportamental y lo socio afectivo.

Estas etapas de autorregulación de Pintrich permiten evidenciar un proceso totalmente ordenado aunque la secuencia en cierta medida se puede articular de forma simultánea entre algunas etapas. Lo importante de un proceso de autorregulación es que no restrinja o limite el movimiento entre las fases, sino que permite al estudiante llevar paralelamente dos fases sin que se convierta en un impedimento sino un nuevo recurso para alcanzar la meta planeada, una acomodación que se genere por parte del estudiante. Además no obliga a los estudiantes a llevar el mismo ritmo, reflexiones o alcances autorregulados, sino por el contrario el proceso se regenera, se dinamiza y de esta forma se valida.

3.2. Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI)

El Paradigma Pedagógico Ignaciano PPI, desarrolla el proceso de aprendizaje desde una propuesta que contempla cinco pasos articulados: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación.



Gráfica 4: Paradigma Pedagógico Ignaciano.

Fuente: www.adoratricesmdp.edu.ar

El Paradigma Pedagógico Ignaciano aún sin ser una metodología, busca proporcionar a los estudiantes los principios de la formación a la manera de San Ignacio de Loyola, ir más allá del aula e incorporando esta metodología a la vida de cada persona. Llevar a las personas a reflexionar y crear significados sobre cada momento de sus vidas, acompañándolos en una perspectiva ignaciana.

El fundamento educativo de la Compañía de Jesús, es la Ratio Studiorum, conocido como el plan de estudios, documento que proponía el sistema educativo en el año 1599, Ratio atque Institutio Studiorum Iesu, plan oficial de

estudios de la Compañía de Jesús.

Los Jesuítas decidieron publicar una nueva edición en 1832, sin reformas en estructura, principios y metodología; esto hizo que se debilitara su importancia e impacto en la vida de los estudiantes de la colegiatura.

En los diferentes colegios de la compañía en el mundo, fueron apareciendo durante los siglos XIX y XX nuevos ajustes al sistema educativo, ajustes que hacían énfasis en las ciencias, la fe, el humanismo, el diálogo, la justicia y la cultura.

No se pretendía que la Ratio Studiorum fuera único, como sistema educativo para los colegios de la Compañía, aunque la Compañía insistió durante estos siglos en una formación integral para sus estudiantes, enseñándoles a pensar y a participar en la sociedad.

En 1986, y después del Concilio Vaticano II en donde se juró fidelidad a la herencia Ignaciana, cerca al IV centenario de la Ratio Studiorum se presenta el documento Características de la educación de la Compañía de Jesús y Pedagogía Universal y Pedagogía Ignaciana, un planteamiento práctico (1993).

En el documento Pedagogía Ignaciana, un planteamiento práctico, se aborda el Paradigma Pedagógico Ignaciano, aparte 30, “Es un paradigma que puede proporcionar una respuesta muy adecuada a los problemas educativos a los que nos enfrentamos hoy, y posee la capacidad intrínseca de avanzar más allá de lo meramente teórico y llegar a ser un instrumento práctico y eficaz en orden a realizar cambios en el modo como enseñamos y como nuestros alumnos aprenden”.(Vásquez S.J., 2005).

Todos los pasos son guiados por el docente en la metodología de cada una de las áreas del plan de estudio del Colegio San Bartolomé la Merced y de los colegios de la Compañía de Jesús.

El contexto, busca situar al estudiante y a la realidad desde las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que pueden afectar el momento y sus protagonistas. Igualmente, el entorno concreto, donde tiene lugar la

enseñanza y el aprendizaje, es moldeado y es determinado por el alumno gracias a sus estructuras de pensamiento y de acción; la relación entre el profesor y el alumno –en términos de confianza y respeto– es cultivada en el aprendizaje, esta relación también crea el contexto en el marco constituido por el ambiente y el clima educativo. Se recogen los saberes previos y se potencializan como experiencia relevante para utilizar en el ejercicio de aprendizaje, se le permite al estudiante proyectar una forma de articular el tópico generado, en este paso el docente puede identificar los estilos de aprendizaje y los insumos que le proporcionan sus estudiantes para desarrollar el tema. Se tienen en cuenta también los principios de justicia y equidad .

La experiencia desde el experimentar, pretende desarrollar en el estudiante sensibilidad frente a los hechos, alcanzar niveles de comprensión desde la interacción para que logre valorar el significado. El maestro debe esforzarse por instigar el pensamiento del estudiante y vincularlo desde su emoción; también, consiste en generar en los estudiantes un análisis de las posibilidades para llevarlas o proyectarlas en procesos concretos por medio de debates, conversaciones, laboratorios, servicio o trabajo de campo, estas acciones son de forma directa, también se tienen en cuenta aspectos indirectos que tienen que evidenciarse por medio de ejercicios de lectura, análisis de infografías, videos, ilustraciones, entre otras, para que finalmente en este paso se generen preguntas para resolver y ahondar en el tema y en la trascendencia y aplicación de este tópico de estudio. Esta experiencia debe desarrollar en los estudiantes la capacidad de atender y ubicar la realidad.

La reflexión, invita al estudiante a que se apropie de su entorno teniendo en cuenta sus condiciones personales, emociones y reflexiones que deben llegar a orientarse hacia el aporte personal para su entorno. En este paso se evidencian procesos cognitivos como afectivos que determinan la capacidad para vincularse con la situación estudiada proponiendo ideas y acciones para transformarla. La reflexión es el paso que invita a trascender desde un ejercicio de discernimiento que se genere desde la motivación interna. Finalmente es gestionar un crecimiento integral desde todas las dimensiones que contempla la compañía de Jesús.

La acción, es donde el estudiante se asume como un ser capaz de tomar decisiones, actitudes, valores, pensamiento que lo llevan a tomar una postura frente a la sociedad y el conocimiento, para llegar a ser exitoso, sentirse grande, no desde el egocentrismo sino desde el conocimiento y la coherencia de sus actos. El nivel de conciencia que desarrolla este paso permite la comprensión de su nivel intelectual, esta conciencia da cuenta de altos niveles de autorregulación, autonomía, toma de decisiones y madurez.

La evaluación cierra o revisa el proceso del PPI, en este momento el estudiante ya ha interactuado, adquirido conocimiento, ha modificado creencias, complementado teorías y ha iniciado un acercamiento o plan para y con el entorno. Esta evaluación va dirigida hacia los desempeños que evidencie el estudiante, procesos de pensamiento, intra e interpersonales, actitudes de madurez, compromiso y generosidad ante las condiciones comunes. Se debe acompañar este paso con la auto evaluación realizada por el estudiante en donde él revise comprensiones, compromiso, niveles de conciencia que lo lleven a su madurez afectiva y cognitiva. El paso confirma en los autores del proceso, el alcance de logro propuesto o los ajustes necesarios para alcanzarlo y pretende motivar nuevamente la implementación del proceso PPI en otros aspectos personales, no sólo el académico.

3.3. Aprendizaje

A continuación se presenta un acercamiento preciso alrededor del concepto de aprendizaje y sus ideas más explícitas desde las teorías.

Los primeros acercamientos al estudio del concepto de aprendizaje se relacionaron con algunas actuaciones que se evidenciaron en los animales, ya que se atribuyó ciertas respuestas de ellos en algunas situaciones lo que hizo que se relacionaran estas conductas repetidas y duraderas con el aprendizaje; y, en este capítulo vamos a relacionar el aprendizaje más hacia las experiencias humanas desde un enfoque psicológico y de desarrollo evolutivo.

El aprendizaje desde un concepto global se enmarca como una agrupación de procesos que permiten adaptar hábitos, habilidades o acciones; desde un

procedimiento previo de razonamiento.

Las características generales y atribuibles al aprendizaje:

- El aprendizaje potencializa el conocimiento.
- El aprendizaje tiene inmerso el significado, es decir que logra otorgar un sentido al conocimiento.
- El aprendizaje atribuye al conocimiento múltiples adaptaciones, distinto al que se adquiere volviéndolo operativo, adaptaciones por adquisición, por ser nuevos conocimientos es decir, sin disposiciones previas o por ser considerados complejos.
- El conocimiento que es adquirido se puede transmitir a otras personas por medio de textos o programación digital. Siendo atemporal o espacial.

El aprendizaje concebido desde diferentes autores:

Aprendizaje relacionado con una adaptación de la conducta o relacionado con la misma, además se mantiene este cambio en el tiempo y se fortalece desde la práctica. Podemos relacionar estas características con el concepto de aprendizaje presentado por Feldman, (2005) como “un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia”

“Un cambio en la disposición o capacidad de las personas que puede retenerse y no es atribuible simplemente al proceso de crecimiento” (Gagné. 1965)

“Un proceso en virtud del cual una actividad se origina o cambia a través de la reacción a una situación encontrada, con tal que las características del cambio registrado en la actividad no puedan explicarse con fundamento en las tendencias innatas de respuesta, la maduración o estados transitorios del organismo (por ejemplo: la fatiga, las drogas, entre otras)”. Hilgard (1979)

“Los procesos subjetivos de captación, incorporación, retención y utilización de la información que el individuo recibe en su intercambio continuo con el medio”.

Pérez Gómez (1988)

“El aprendizaje se ocupa básicamente de tres dimensiones: como constructo teórico, como tarea del alumno y como tarea de los profesores, esto es, el conjunto de factores que pueden intervenir sobre el aprendizaje”. Zabalza (1991).

Knowles y otros (2001) proponen conceptos de Gagné, Hartis y Schyahn, viendo el aprendizaje como un cambio producido por la experiencia, sin embargo, aclaran:

- El aprendizaje es un producto, ya que resalta el resultado o la derivación de la experiencia.
- El aprendizaje como proceso, es decir que valora cada uno de los pasos que se dieron para que se consiguiera el aprendizaje.
- El aprendizaje como función, resalta dispositivos que afectan el aprendizaje como la atención, la memoria y la motivación que de cierta forma inciden para que se fortalezca el aprendizaje.

Corrientes Psicológicas y su vinculación desde el concepto de aprendizaje

3.3.1. Conductismo

Esta corriente de la psicología desarrolló estudios desde el psicólogo Watson, quien realizó trabajos alrededor de la observación de la conducta, por medio de la observación del comportamiento, en ese ejercicio desestimó otros métodos que se derivaran del interior del ser como la introspección personal.

Básicamente, su teoría se basaba en que frente a todo estímulo se presenta una respuesta, que es mediada por el ambiente. Convencido que este procedimiento de observación de estímulo- respuesta consolidaba la psicología clínica.

Obras como, Educación animal (1903), Conducta, una introducción a la psicología comparativa (1914), El conductismo (1925) y El cuidado psicológico del niño pequeño (1928), lo hicieron destacarse como abanderado de esta

teoría conductista.

El ruso Iván Pavlov también desarrolló sus estudios a partir de la observación de la conducta, específicamente sobre reflejos condicionados evidenciados en laboratorio por medio de experiencias con perros.

A principios del siglo XX se comenzaba a aplicar la terapia conductista para el tratamiento de situaciones psicológicas, aunque difería sobre tratamientos alternativos de la época, que se enfocaban a la terapia desde la introspección personal del paciente, los conductistas como Watson no la validaban ya que no estaba inmersa en procesos de observación científica. Invalidaban los conceptos de la mente, pensamientos, emociones, la herencia como determinantes del comportamiento humano, insistían que toda conducta era producto exclusivo del aprendizaje dentro de un contexto determinado por los estímulos.

En la actualidad el conductismo no sólo estudia los fenómenos observables sino que incluye análisis que contemplan el pensamiento y las imágenes como elementos que afectan el comportamiento.

3.3.2. Constructivismo

El psicólogo y también biólogo Jean Piaget desarrolló su teoría con base en el desarrollo psicológico de la infancia y a la vez la teoría constructivista basada en el desarrollo de la inteligencia.

La teoría constructivista desde la pedagogía presenta al aprendiz como el propio ejecutor del aprendizaje; y, todo adulto que acompañe este proceso de aprendizaje se convierte en facilitador de la transformación que se lleva en la mente del sujeto que aprende, el aprendiz es el actor principal de este modelo.

Es el aprendiz el que percibe las propias vivencias y por ende el que le puede dar sentido a ellas. Cada uno le da el sentido a las cosas de acuerdo a la experiencia o conocimientos previos, realizando permanentemente engranajes de información nueva, con lo ya adquirida previamente.

El constructivismo de Piaget se fundamenta en la idea de que el aprendizaje

se reorganiza desde sus estructuras de pensamiento de forma sistemática, es decir que ocurre permanentemente. Son las estructuras de pensamiento lo que el autor denominaba aprendizaje, estructuras vistas como un conjunto de cambios que se construyen, refiriéndose a que los esquemas mentales se modifican, se organizan en etapas de crecimiento y socialización dentro del contexto. Los esquemas son entonces el término que finalmente reúne la teoría de Piaget, ya que, los esquemas, representan la forma como las ideas se ordenan y se relacionan con las otras.

Piaget aclaraba que, los esquemas se dan en todas las etapas de desarrollo personal y que a su vez evolucionan por el grado de abstracción que le aplique el aprendiz, los esquemas van mucho más allá de lo conocido como “concepto” ya que no se limitan sólo a la percepción sino que se relacionan como estructuras cognitivas y de operaciones mentales.

3.3.2.1. Constructivismo cognitivo.

Este término se relaciona directamente con la teoría piagetiana determinando básicamente que todo proceso de construcción cognitiva es de tipo individual, se lleva a cabo en la mente y allí se encuentran recuperadas las representaciones de su realidad, dentro de un proceso de asimilación, acomodación y adaptación que conlleva a aprender. Este proceso requiere habilidades de pensamiento como identificar, comparar, relacionar y adaptar. Sin embargo, los procesos de pensamiento se fortalecen, perfeccionan y cobran sentido en la medida que se da la integración con otras personas, ya que contraponer otras visiones hace que el individuo se esfuerce por consolidar su aprendizaje.

Un aporte muy importante que impulsó J. Piaget fue romper la estructura conductista para incorporar la idea de procesamiento de la información, que por medio de codificación logra ser recuperada a necesidad del sujeto.

En contra posición al conductismo, la teoría del procesamiento de la información, proporciona una concepción "constructivista" del ser humano, por cuanto recurre a dos principios constructivistas básicos (organización y significatividad) y, además: posiciona el concepto de mente, de datos y de la

interpretación de los mismos desde una mirada subjetiva, posicionando la memoria como elemento fundamental para la elaboración de esa construcción subjetiva.

El constructivismo permite entonces, unir coordinadamente el enfoque social que instruye en la importancia de la interacción de los sujetos en el aula y el enfoque psicológico en una estructura constructivista cognitiva (Coob y Yakel, 1996) que hace referencia al trabajo individual en contextos sociales escolares.

Es así como podemos ver que: el constructivismo es el resultado de una articulación dinámica entre la información externa la cual es interpretada por el sujeto desde un proceso mental, tomando sus estructuras preestablecidas y uniéndolas a la nueva información.

Existen principios relacionados con la construcción del conocimiento desde la teoría constructivista que empujan al docente a dar significado y sentido a lo que aprenden sus estudiantes; estos principios son:

- Que la actividad de construir conocimiento por parte del estudiante es lo que vincula la estructura cognitiva con los conocimientos previos.
- Que el sentido y el significado de las construcciones de conocimiento por parte de los estudiantes deben estar acordes con lo que realmente contiene el concepto.
- Que el profesor permite que la capacidad mental para construir conocimiento de sus estudiantes mantenga presente el significado, sentido social y cultural de los contenidos escolares.

Existe en este constructivismo cognitivo tres variables fundamentales que son importantes mencionar; profesor, estudiante y contenido, siendo estos dos últimos los encargados de darle significado al conocimiento.

El estudiante es el actor principal de esta triada logrando dar significado a los nuevos contenidos de acuerdo a su bagaje cultural, cuando se mencionan los elementos culturales se hace referencia a los contenidos escolares proveídos en la experiencia de vida escolar y personal. El aprendizaje aparece

cuando se da el significado. Esto también significa que el aprendizaje es de construcción y de reconstrucción ya que no son aprendizajes homogéneos ni generalizados.

Los contenidos son de tipo universal y cultural y se estructuran de forma diversa.

Finalmente este grupo lo complementa el profesor, quien actúa como mediador entre el mundo constructivo del estudiante que se desarrolla en cada momento del aprendizaje y los contenidos que lo inspiran por su configuración socio-cultural y llena de significado, entonces el profesor logra guiar un proceso desde orientaciones que apuntan a los significados y lleva al estudiante a ser competente en contexto.

El término competencia también se puede vincular con el constructivismo en la medida que activa la creatividad en la construcción del conocimiento desarrollada por el estudiante. Es decir que el constructivismo vuelve a la persona competente cuando desarrolla en diversa y variadas condiciones su estructura mental que lo lleva a solucionar en contexto diferentes situaciones.

La construcción de conocimiento se relaciona también con la metacognición desde las investigaciones de Flavell (1981) quien presentó la diferencia entre persona, tarea y la estrategia como variables diferentes pero interdependientes, sin embargo es la persona la que busca formas para responder a la tarea, creando estrategias, producto del significado que la da al conocimiento y a la vez logra formalizar su estructura cognitiva para responder al requerimiento. Este proceso se puede ver desde una corriente constructivista y un proceso de autorregulación para responder con éxito frente al aprendizaje.

Entonces, podemos interpretar que la integración constructivista de las acciones del profesor y el estudiante con la construcción del contenido proporciona una unidad que conlleva a un ejercicio de autorregulación mediada por el profesor, quien valida las opciones ofrecidas por el estudiante en la búsqueda de estrategias para formalización del aprendizaje, orientándolas por

medio de un trabajo en equipo logren formalizar un aprendizaje autónomo y auténtico producto de una combinación de esfuerzos.

Otra relación del constructivismo se da con el aprendizaje por descubrimiento ya que favorecen las capacidades y habilidades para la comunicación de tipo verbal y escrito, y habilidades de pensamiento lógicas que parten de la imaginación y la resolución de problemas. Además Bruner su máximo ilustrados incorpora el concepto flexibilidad mental, que se refiere a esa capacidad del aprendizaje para acomodarse a lo nuevo, al desarrollo cognitivo, a la evolución del pensamiento. Refiere también el gran papel que tiene el contexto ya que de allí se generan los nuevos retos que presiona al individuo a solucionar los problemas cognitivos y de vida para generar nuevas respuestas. Más que un estilo de aprendizaje es un reto a la escuela lo que presenta Bruner, ya que demuestra con su teoría, que los estudiantes pueden responder en la medida que están siendo confrontados a dinamizar sus alternativas de respuestas.

El dinamizar alternativas para el aprendizaje, reta constantemente al estudiante a movilizar sus estructuras para buscar soluciones, para confrontarse sobre lo que ya se aprendió y a ampliar sus capacidades para el aprendizaje.

Bruner obtuvo un gran auge en los años 70 cuando además de dinamizar el aprendizaje desde su teoría, presenta nuevas variables que afectan el aprendizaje como las actitudes personales, la compatibilidades entre los actores de la enseñanza y el aprendizaje y la motivación académica.

3.3.2.2. Constructivismo Social

Los postulados de constructivismo social están relacionados directamente con Lev Vigotsky quién desde un enfoque constructivista adjunta el proceso histórico y social vinculando de forma fundamental el papel del lenguaje en el desarrollo del aprendizaje.

El autor refiere que el conocimiento se da en la medida que el sujeto y el contexto interactúan, el medio comprendido dentro de lo social y lo cultural y se

desligan de la teoría del constructivismo social, las funciones mentales que están enmarcadas como inferiores y superiores; con las que nacemos que también son determinadas genéticamente.

Vigotsky identifica cinco fundamentos para el desarrollo del constructivista social: las funciones mentales, las habilidades psicológicas, la zona de desarrollo próximo, las herramientas psicológicas y la mediación.

- Las funciones mentales

Las funciones mentales inferiores son con las que nacemos y su información genética, produce un comportamiento limitado en el sujeto, mientras que las funciones mentales superiores son desarrolladas a través de la interacción con los otros y enmarca el desarrollo de la conciencia de acuerdo a los estándares que se desarrollen en esa cultura, a mayor interacción social se consolida el conocimiento que posibilita las acciones con los demás, acciones más apropiadas de acuerdo a lo requerido.

Las funciones mentales superiores permiten que el ser humano a diferencia de otros seres vivos se culturicen y esto se logra con la interacción con los otros miembros de la sociedad. A mayor interacción social se produce mayor cultura personal, ya que esta permite la evolución de los conceptos del aprendizaje.

- Las habilidades psicológicas

Aparecen en el desarrollo del pensamiento en el contexto social en primera instancia y después en el plano personal de lo interpersonal a lo intrapersonal. Es un proceso de interiorización lo que produce esta evolución de sus habilidades psicológicas.

- La zona de desarrollo próximo,

La zona de desarrollo próximo, ZDP, es quizá el concepto más importante de los desarrollados por Vigotsky ya que permitió desplegar la forma para desarrollar el pensamiento y el lenguaje en los sujetos, es la ZDP la que posibilita plantear y replantear estrategias para el

aprendizaje, pensarse el desarrollo de símbolos, articulaciones, productos, constructos, problemas y resolución de los mismos, son las posibilidades de alcanzar los objetivos del aprendizaje.

La zona de desarrollo próximo es "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vigotsky, 1987).

En las dinámicas de las clases se observa permanentemente este momento de ZDP, el acompañamiento que se da cuando uno de los estudiantes necesita el apoyo del profesor o de un compañero que pueda orientar la solución de problemas o de situaciones desarrolla en sí misma, la capacidad del individuo para resolver este tipo de situaciones de forma autónoma en el futuro.

Es decir, que el empujón colaborativo que se le da al estudiante es el primer paso para la autonomía personal. No se da el desarrollo autónomo sin una previa vinculación social heterónoma.

De la forma como se dé la interacción con el otro se permitirá que la persona desarrolle habilidades de pensamiento más o menos avanzadas, es una acción de total ayuda mutua y responsabilidad que padres, profesores y compañeros de estudio se dediquen a relacionarse alrededor del aprendizaje. Suficiente y amplio acompañamiento en la infancia proporciona confiables niveles de autorregulación en el ejercicio de aprendizaje en la adolescencia.

- Las herramientas psicológicas

El contenido, forma y uso del lenguaje son las principales herramientas psicológicas con las que cuenta el sujeto para el desarrollo del pensamiento, se encuentran íntimamente conectados pensamiento y lenguaje y no se da uno sin la presencia del otro.

El lenguaje es el primer elemento con el que cuenta el individuo para socializar, para comunicar sus emociones y llegar a dar respuestas a los requerimientos del contexto. Nos permite conocernos, desarrollarnos y darle concepto a nuestra realidad.

- La mediación

Son el conjunto de acciones que de forma interactiva, permiten la fusión cultural de los contextos, y se lleva a cabo cuando se realiza un trabajo cooperativo. En este trabajo cooperativo la mediación social fortalece la actividad de desarrollo cognitivo y social del sujeto.

Finalmente, se asume que esta teoría de aprendizaje, el constructivismo social, debe ser dinámico y estar abierto a posibles adaptaciones, ajustes y ampliaciones, para poder alcanzar en los estudiantes las metas más formales en su nivel cognitivo.

3.4. Desarrollo del pensamiento

El proceso de desarrollo del pensamiento corresponde a uno de los aspectos indispensables en la vida escolar de tal forma que el individuo a través de éste, logra adaptarse al medio para reconocer nuevos aprendizajes, y ser reconocido como ser social capaz de interactuar efectivamente.

Hablar de pensamiento requiere tener claridad sobre su significado, y este podría clarificarse al definir ¿qué es pensar? ¹que significa mantenerse abierto a cuestiones, a información, comprender, hacer presente, entender significaciones, conectar entre sí y dotar de sentido; también supone explicación de causas y reflexión preparatoria de actividades, adoptar decisiones, establecer juicios, en definitiva ordenar hechos materiales e inmateriales relativos a nosotros mismos y nuestro mundo.

Esta capacidad del ser humano se elabora mediante el pensamiento el cual corresponde al ²“proceso en el cual el individuo trae a la conciencia la realidad del ser y acontecer como un campo abarcable y ordenable de objetos,

1 Rojas Vidal, M. y España Rios, M. (2002) Trastornos del Pensamiento y Lenguaje.

2. Moreno, M. y Sastre, G. (1987) Aprendizaje y desarrollo intelectual.

relaciones y contenidos de sentidos, que constituyen el mundo en el sentido humano". ³Es una derivación mental de elementos mentales.

Finalmente González en su libro "Temas de Psicología Cognitiva" sintetiza el pensamiento como:

Un proceso complejo multifacético:

- Un proceso interno que implica representaciones simbólicas de objetos o eventos no presentes en la realidad inmediata.
- Elemento generador y controlador de la conducta inmediata.
- Es un ensayo mental más o menos consciente, dirigido a metas específicas y tendientes a solucionar problemas y adaptar al sujeto al medio.

Una vez definido el pensamiento, es importante analizar las orientaciones conceptuales alrededor de éste, planteadas por diversos autores los cuales han analizado el desarrollo con diversos enfoques, que fundamentan teóricamente la propuesta cognitiva.

Para empezar analizaremos a Piaget, quien a lo largo de los años con su teoría de la equilibración enmarcada en la tendencia biológica ha permitido conocer el desarrollo del pensamiento con enfoque evolutivo. Esta teoría plantea que en el desarrollo cognitivo existen regularidades y que las capacidades de los estudiantes guardan una estrecha relación unas con otras; así, las adquisiciones formalizadas en estadios mediante una determinada estructura lógica, se incorporan al siguiente, ya que dichas estructuras poseen un orden jerárquico. Se postula además en esta teoría que lo que cambia a lo largo del desarrollo son las estructuras, pero no el mecanismo básico de adquisición de conocimiento, el cual consiste en un proceso de equilibrio con dos componentes interrelacionados: asimilación y acomodación. El primero se refiere a la incorporación de una nueva información a los esquemas que ya se poseen, interpretando la nueva información en función de lo ya construido, y el segundo, a la modificación de dichos esquemas en función de la nueva

3. Cohen, J. (1974). Probabilidad Subjetiva. En: las ciencias del comportamiento.

información, es así como el sujeto construye el conocimiento mediante estos dos procesos y su interacción con la realidad.

Desde la teoría de Piaget se plantean cuatro factores que influyen en el desarrollo cognitivo. Estos son: a) la herencia, la maduración interna, b) la experiencia física y la acción con los objetos, c) el descubrimiento de los aspectos sobresalientes de la experiencia, y d) las experiencias lógico matemáticas que dan como resultado el descubrimiento de las propiedades abstractas de los objetos, que no pertenecen a los objetos mismos. Igualmente, Piaget distingue tres periodos principales en los que el desarrollo cognitivo es diverso. El primero es el periodo sensoriomotor, que va desde el nacimiento hasta la aparición del lenguaje comprendiendo aproximadamente los primeros 18 meses de la vida. El segundo periodo abarca desde esta época hasta alrededor de los 11 y 12 años y consiste en la preparación para las operaciones concretas con clase, relaciones y números; este periodo se subdivide en a) estadio pre operacional (desde los 18 meses hasta los 7 años aproximadamente) que incluye una etapa pre conceptual y una intuitiva; b) operaciones concretas que va desde los 7 años hasta el inicio de la adolescencia. El tercer periodo, el de las operaciones formales, comienza aproximadamente a los 12 años y alcanza su pleno desarrollo unos tres años más tarde. Para esbozar las características del desarrollo cognitivo propias de cada conjunto de grado se asumirán los diferentes periodos propuestos por este autor.

Otra de las posturas teóricas más destacadas para el desarrollo de la cognición es la propuesta por Lev Vygotsky, quien con su teoría de la internalización enmarca el enfoque histórico cultural. Una de las contribuciones esenciales de este autor es la visión de sujeto y su conocimiento como producto de la interacción social y del contexto sociocultural, considerando así que el hombre no se limita a responder a estímulos, sino que actúa sobre ellos transformándolos, modificación que se da gracias a una serie de herramientas que el medio provee, así como instrumentos simbólicos que siendo parte de la cultura median las acciones del individuo. Para Vygotsky la adquisición de este sistema de signos y símbolos se no se adquieren simplemente tomándolos del medio externo sino que requieren de internalización, lo cual exige una serie de

transformaciones y procesos psicológicos, aspecto en el cual coincide con la teoría propuesta por Piaget.

El proceso de adquisición del pensamiento según éste autor es en principio objeto de intercambio social, es decir comienza siendo interpersonal (interpsicológico) y luego se internaliza y se hace intrapersonal (intrapsicológico), de esta forma las funciones psicointelectivas superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño, una primera vez en las actividades colectivas, actividades sociales o en las funciones interpsíquicas, y por segunda vez en las actividades individuales como propiedades internas del pensamiento del niño.

Un aspecto importante de esta propuesta es la relación aprendizaje y desarrollo para lo cual se plantea que ambos procesos son interdependientes, el desarrollo se ve facilitado por el aprendizaje y no hay aprendizaje sin desarrollo previo, aspecto en el cual surge la zona de desarrollo proximal la cual se define como: “la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía o ayuda de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz” (Vigostky, 1978).

En términos generales:

- El alumno reconstruye los saberes entremezclando procesos de construcción personal y proceso auténticos de co-construcción en colaboración con los otros que intervinieron, de una o de otra forma, en ese proceso (Wertsch, 1993 citado en Hernández, 2002)
- Los saberes que inicialmente fueron transmitidos, compartidos y hasta cierto punto regulados externamente por otros, posteriormente, gracias a los procesos de internacionalización, terminan siendo propiedad de los educandos, al grado que estos pueden hacer uso activo de ellos de manera consciente y voluntaria

Teniendo en cuenta los planteamientos del autor surgen en el niño las primeras competencias cognoscitivas, en un primer momento los niños son exploradores

curiosos que participan de manera activa del aprendizaje y descubrimiento de nuevos principios, aspecto al cual Vigostky otorga menor importancia dado que hace hincapié en la relevancia de las contribuciones sociales al crecimiento cognitivo. Muchos de los descubrimientos importantes que realizan los niños ocurren dentro del contexto de diálogos cooperativos o colaborativos, entre sus padres modelando la actividad y transmitiendo instrucciones verbales y él mismo tratando de entender la instrucción que con el tiempo internaliza usándola para regular su propio desempeño. Una vez surge el lenguaje se proporciona al niño el medio para expresar ideas y plantear preguntas, las categorías y conceptos para el pensamiento y los vínculos entre el pasado y el futuro, y lo que Vigostky plantea como surgimiento del habla privada como esfuerzo del niño por guiarse orientando así el desarrollo cognoscitivo; y, en etapas posteriores surgen nuevas conexiones, nuevas relaciones entre las funciones, permitiendo establecer redes de aprendizaje que permiten generalizar información y aplicarla sumada a nuevos conocimientos para formar nuevas redes. Posteriormente ocurre el desarrollo de las funciones superiores (memoria, razonamiento, argumentación, evaluación, etc)

Los primeros conocimientos que los niños adquieren desde el punto de vista lógico matemático, se generan a través del conteo de objetos, donde se da la interacción entre el adulto y el niño. Este proceso es igual con el resto de operaciones elementales. Vale la pena agregar que las operaciones aritméticas se inician como operaciones físicas realizadas por el niño sobre los objetos pero con la guía de un adulto. Estas operaciones se vuelven mentales o intra psicológicas y es entonces cuando el niño puede operar sin ayuda y posteriormente emplear los símbolos que sustituyen los objetos.

Desde el enfoque sociocultural se afirma que el niño no comprende el conocimiento matemático sino que lo reconstruye ya sea abstrayéndolo de sus acciones sobre los objetos (experiencias), de operaciones mentales que realiza o de las representaciones mentales (esquemas), o reconstruyendo el conocimiento generado por la cultura. En cualquiera de los casos el niño es guiado por otra persona en el proceso de reconstrucción. Se trata de crear conciencia del rol del docente para lograr una eficaz enseñanza y aprendizaje de la matemática.

La representación tiene un papel importante en la construcción del conocimiento matemático, pues todas las cuestiones aritméticas tratan sobre objetos, eventos, acciones y de las relaciones entre ellos, de manera tal que el conocimiento matemático es una representación simbólica de las mismas. Las representaciones no se dan de manera automática, sino que el niño tiene que aprender un código en términos del cual representará sus experiencias. Los niños representan sus experiencias aritméticas de distintas maneras: con objetos y acciones concretas, con imágenes visuales y con símbolos.

Las representaciones gradualmente se van transformando y pasan a ser representaciones pictóricas y/o simbólicas. También sucede que cuando el niño se encuentra trabajando con símbolos decide hacer una representación pictórica o concreta para poder comprender la operación que está realizando. Una vez establecido como funciona el proceso de pensamiento a lo largo de la vida del individuo, es importante aclarar un agente más que interfiere en el mismo, su entorno comunicativo, como agente generador de nuevos aprendizajes que a su vez modifican el pensamiento. Es por esto que teniendo como eje el individuo podemos analizar, estimular, favorecer aprendizajes de orden cognitivo a través de ciertas habilidades así:

- Clasificación: Organización del mundo que nos rodea según sus características semejantes o diferentes.
- Conservación: Mantenimiento de la cantidad independientemente de su movilidad o cambio de características.
- Seriación: Ordenamiento sistemático de las diferencias de un conjunto de elementos de acuerdo a una o más propiedades.
- Relaciones del espacio y tiempo: Capacidad de operar las relaciones que dan cuenta de la posición y momento relativo de los objetos y con los elementos que las constituyen.

Estas habilidades permiten al individuo operar acciones inicialmente de orden concreto, generalizarlas, realizar percepciones concretas y abstractas de las mismas, así como emplear el lenguaje externo, en voz alta e interno para llegar a la realización de operaciones mentales propias del adulto. Corresponden al pilar de la estructura de pensamiento y cada una de ellas contribuyen a la

formación de redes cognitivas más elaboradas que construyen nuevas habilidades en función de los aprendizajes ulteriores.

Como lo afirmó Richard Mayer, "El pensamiento es un proceso que implica alguna manipulación de operaciones sobre el conocimiento en el sistema cognitivo".

Piaget define una operación como "una acción interiorizada reversible y que se integra en una estructura de conjunto", una operación mental nunca se produce de forma aislada.

Las anteriores operaciones lógicas (clasificación, seriación, conservación) se refieren a contenidos que implican información discontinua , y las operaciones infra lógicas, las relativas al espacio y al tiempo, se refieren a información continua.

Las operaciones lógicas cumplen las siguientes propiedades específicas:

- Se aplican a conjuntos de objetos discretos, discontinuos.
- Son operaciones independientes de la proximidad espacio-temporal de los objetos a los que se refieren.
- No requieren una modificación interna de sus objetos, una alteración de sus estructuras ni ningún cambio en su ubicación espacio-temporal.

Las operaciones infra lógicas pueden definirse como operaciones fundamentalmente similares a las lógicas, pero con atributos esencialmente opuestos a los que se acaban de presentar. Es importante destacar, que estas operaciones no deben dar idea de inferioridad con respecto a las operaciones lógicas, ambas exigen la estructura de agrupamiento y aparecen simultáneamente en el desarrollo.

Teniendo como fundamento el proceso desarrollo del individuo socio lingüística – cognitiva, el Ministerio de Educación nacional enmarca la formulación de estándares para matemáticas en la noción de competencia así descrita:

La noción de competencia está vinculada con un componente práctico: "Aplicar lo que se sabe para desempeñarse en una situación" (Estándares básicos de calidad en matemáticas y lenguaje). Para el caso particular de las matemáticas, ser competente está relacionado con ser capaz de realizar tareas matemáticas, además de comprender y argumentar por qué pueden ser utilizadas algunas nociones y procesos para resolverlas. Esto es, utilizar el saber matemático para resolver problemas, adaptarlo a situaciones nuevas, establecer relaciones o aprender nuevos conceptos matemáticos. Así, la competencia matemática se vincula al desarrollo de diferentes aspectos, presentes en toda la actividad matemática

Llegar a ser matemáticamente competente es un proceso largo y continuo que se perfecciona durante toda la vida escolar, en la medida que los aspectos anteriores se van desarrollando de manera simultánea, integrados en las actividades que propone el maestro y las interacciones que se propician en el aula de clase. El maestro de matemáticas debe ser consciente de esto al planificar su enseñanza y al interpretar las producciones de sus estudiantes, pues sólo así logrará potenciar progresivamente en ellos las aptitudes y actitudes que los llevará a tener mejores desempeños en su competencia matemática.

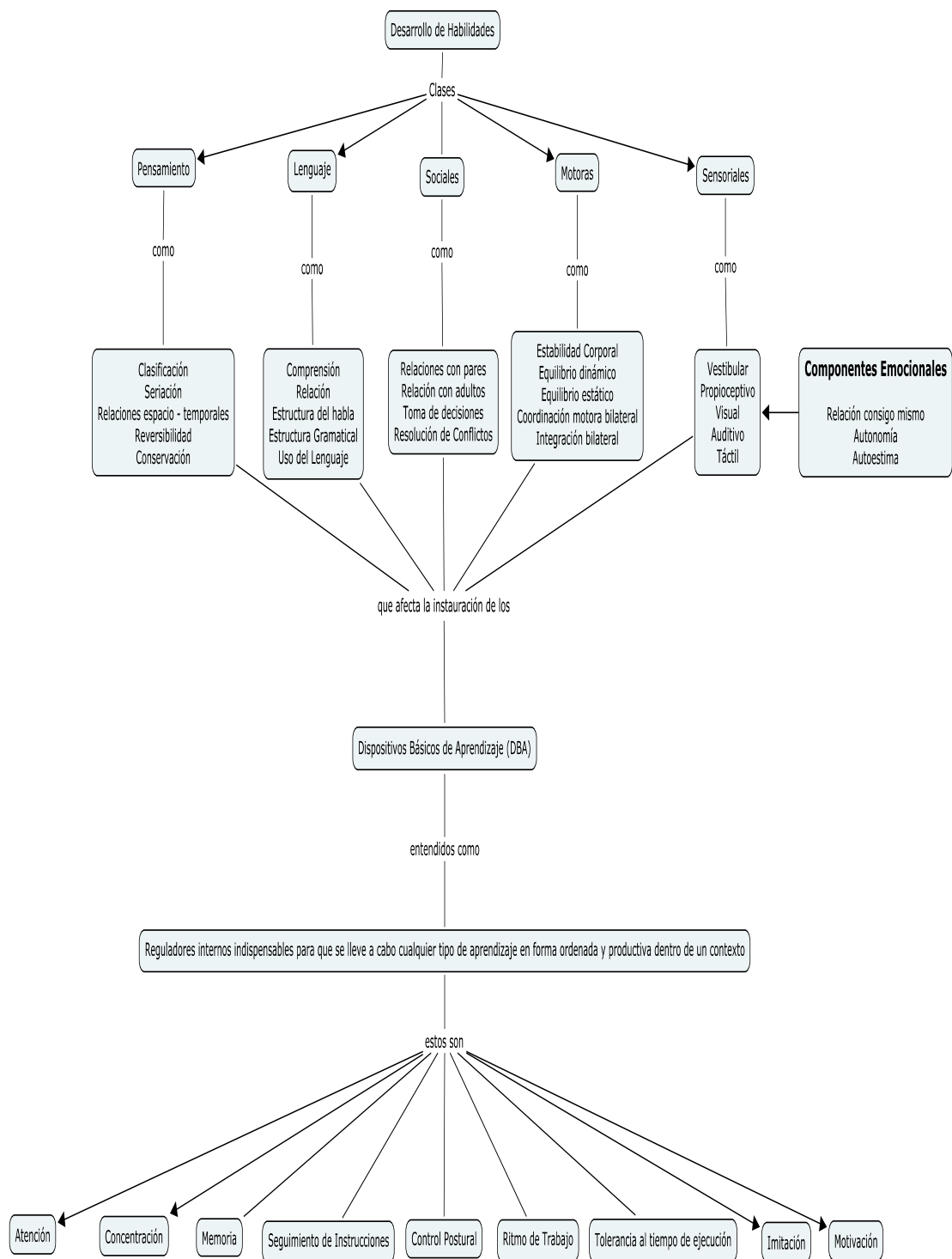
3.4.1. Dispositivos Básicos de Aprendizaje y Hábitos de Trabajo Escolar

Aparece entonces en esta apartado del marco teórico, los elementos pertenecientes a los dispositivos básicos de aprendizajes y de forma breve se adiciona sus definiciones y un mapa conceptual que permite evidenciar su articulación con el aprendizaje.

- Motivación que se refiere a un factor psicológico desencadenante de los aspectos que incitan a la acción con una doble vertiente, la impulsadora y la reguladora de la actividad.
- Atención definida como el proceso de focalización perceptiva que incrementa la conciencia clara y distinta de un número central de

estímulos; en cuyo entorno quedan otros más difusamente percibidos.

- Concentración definida como la atención mantenida o sostenida o la regulación y organización voluntaria de las ideas con un objetivo cognitivo definido.
- Memoria definida como la retención del aprendizaje o la experiencia.
- Control postural: hace referencia a la capacidad de mantener una postura ya sea en nivel estático o dinámico en distintas situaciones.
- Ritmo de trabajo como la capacidad del individuo para planear y ejecutar un trabajo en un tiempo determinado.
- Seguimiento instruccional que hace referencia a la interacción programada y dirigida con el entorno, de acuerdo con objetivos didácticos decididos con anterioridad.
- Tolerancia al tiempo de trabajo que es la capacidad de mantenerse en una tarea y por un tiempo determinado sin mostrar fatigabilidad y sin perder motivación en las ejecuciones.



Gráfica 5: Dispositivos básicos de aprendizaje (DBA).

Fuente: La investigadora

Los hábitos de trabajo escolar para el aprendizaje, que llevados a cabo de forma consciente y frecuente impactan los resultados académicos.

Covey (1989), define el hábito como “una intersección de conocimientos representada por el paradigma teórico, que responde al qué hacer y el por qué, la capacidad es el cómo hacer y el deseo la motivación es el querer hacer. Para convertir algo en un hábito se requiere de éstos tres elementos. Para hablar de hábitos efectivos es imprescindible referirse a los tres aspectos, donde cada uno de ellos responde a un área importante, sin dejar de lado la cohesión e interacción que debe existir en cada uno de ellos.”



Gráfica 6: Hábitos de Trabajo Escolar (HTE).

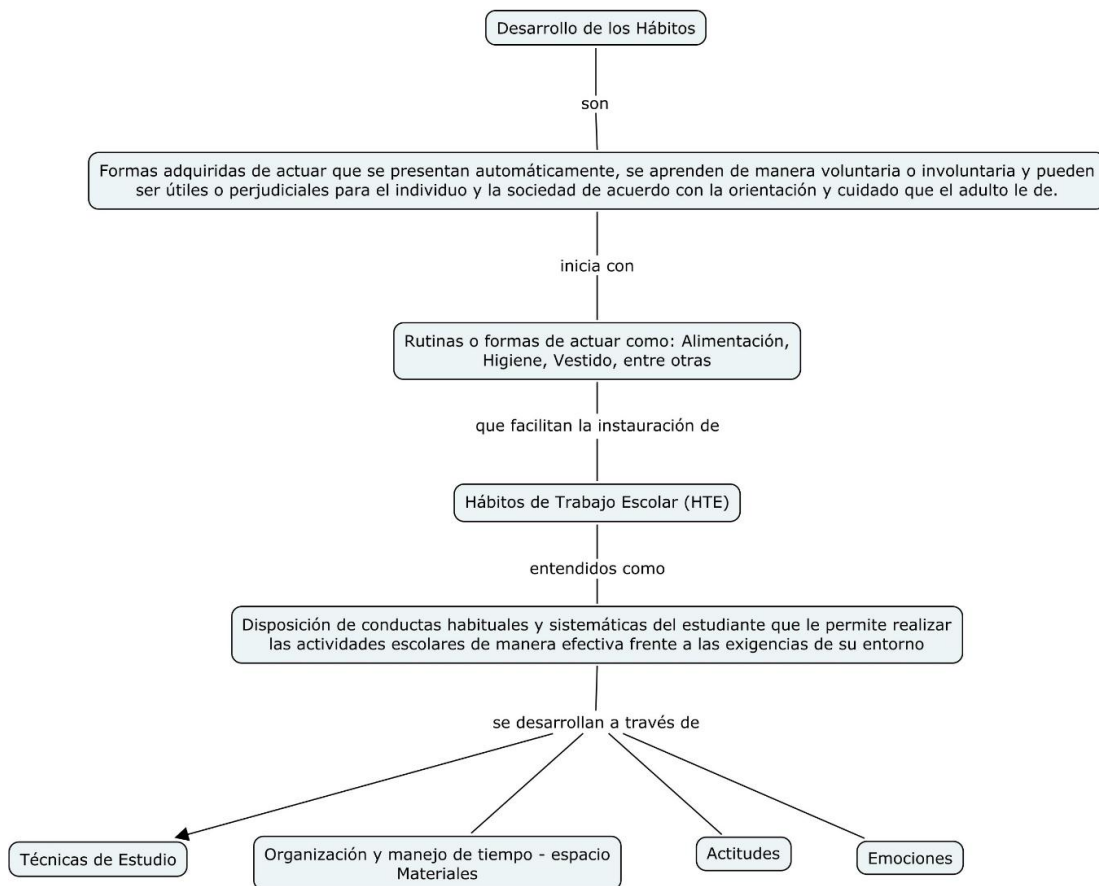
Fuente: Covey (1989).

Estas conductas habituales y sistemáticas realizadas por el estudiante en su contexto escolar, permite resultados efectivos en las diferentes áreas.

Los hábitos de trabajo escolar se pueden agrupar en técnicas para la organización del estudio como el subrayado, toma de apuntes, mapas conceptuales entre otros.

Hábitos que respondan a desarrollar para el buen manejo del tiempo, el espacio y los materiales requeridos.

Finalmente se debe vincular también las actitudes y las emociones de forma conciente en los hábitos de trabajo escolar, ya que son un indicador permanente de motivación académica.



Gráfica 7: Hábitos de Trabajo Escolar (HTE).

Fuente: La investigadora

4. METODOLOGÍA

4.1. Enfoque

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, por medio de la indagación de los procesos presentes y actuales sobre autorregulación y la incidencia que está teniendo en el ejercicio de aprendizaje de estudiantes de una población determinada. A través de esta metodología se busca identificar cómo el aprendizaje autorregulado genera beneficios en los resultados de lengua castellana, por medio de una promoción de la regulación personal para el logro académico

4.2. Tipo de Investigación

El tipo de investigación que se propone en el presente trabajo es la intervención educativa, intervención pedagógica, ya que la investigación tuvo la intención de alcanzar el logro de promover la autorregulación, para, por y con los estudiantes con el fin de alcanzar una mejoría en su proceso educativo.

De acuerdo al autor Touriñán, 1987, “existe un sujeto agente (educando-educador) existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente. La intervención educativa se realiza mediante procesos de autoeducación y heteroeducación, ya sean estos formales, no formales o informales”.

4.3. POBLACIÓN

Para la presente investigación se contará con los estudiantes de noveno grado del colegio San Bartolomé la Merced, el grado noveno tiene matriculados 140 estudiantes y se tomará una muestra aproximada del 30% , específicamente 50 estudiantes que corresponden a noveno A y noveno B.

Los estudiantes de la muestra oscilan entre los 15 y 16 años, hombres y

mujeres. En su mayoría estudiantes que cuentan con dinámicas familiares estables, padres profesionales con nivel socio cultural y educativo alto.

4.4. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS



Gráfica 8: Categorías de investigación

Fuente: La Investigadora

INSTRUMENTOS

- El instrumento N. 1, se diseñó a manera de cuestionario ya que permite integrar las respuestas de la totalidad de la muestra, dado que son preguntas abiertas que cuentan con un diseño claro y tienen en cuenta las categorías que abarca la investigación. Roberto H Sampieri (1998) cita “el instrumento más utilizado para recolectar datos es el cuestionario”, en investigación cualitativa. El diseño del cuestionario debe presentar los objetivos que se pretenden alcanzar con las preguntas indagadas, además en lo posible debe mantener a quien lo diligencia en anonimato.
- El instrumento N. 2, se diseñó a manera de taller pedagógico ya que permite involucrar a los estudiantes en un espacio de debate y reflexión para que los estudiantes logren proponer ideas para su aprendizaje.
- El instrumento N. 3, se diseñó a manera de rutina de pensamiento ya que son patrones sencillos que se llevan a cabo en aula para conseguir algún aprendizaje, estas rutinas deben ser escogidas de acuerdo al

propósito de la actividad. David Perkins, en el proyecto zero de la Universidad de Harvard, fue quién incorporó este concepto en la educación.

4.5. Plan de Acción

4.5.1. Diseño de investigación

Categorías	Explicación	Subcategorías	Instrumentos de recolección de información
Autorregulación	Permite visualizar el grado de adaptación del concepto dentro el ejercicio de aprendizaje y la oportunidad de involucrarlo con mayor conciencia desde las propias construcciones operativas de los estudiantes.	Gestión-Planeación. Acción-Regulación. Verificación-Evaluación. Reacción-Reflexión	Instrumento 1 Cuestionario. Elementos de regulación de los estudiantes de noveno grado
Paradigma Pedagógico Ignaciano, PPI.	Permite dinamizar la metodología que ofrece el PPI, por medio de estrategias de autorregulación.	Pasos del paradigma pedagógico Ignaciano.	Instrumento 2 Programación de talleres psicopedagógicos. La organización de los talleres se presenta secuencialmente a manera de diario de campo.
Aprendizaje	Permite comprender la forma como se activan los múltiples factores cognitivos y metacognitivos en	Desarrollo del aprendizaje.	Instrumento 3 Rutina CEP Conectar Extender

	el ejercicio del aprendizaje.		Preguntar
--	-------------------------------	--	-----------

Tabla 3: Diseño de investigación

Fuente: la investigadora

El instrumento 2, formato de programación de los talleres psicopedagógicos fue utilizado también para la planeación de la aplicación del instrumento 1 y 3 y los propios de su categoría, paradigma pedagógico ignaciano.

4.5.1.1. Fase de Diagnóstico

- Identificar los elementos de gestión y regulación del aprendizaje, que poseen los estudiantes de noveno grado, reconociendo sus aportes, para la construcción de autoformatos que respondan a los momentos de la autorregulación.

Por medio de la aplicación del instrumento 1, Elementos de regulación de los estudiantes de noveno grado, que fue diseñado a manera de cuestionario con preguntas abiertas, cuáles son los elementos que identifican los estudiantes y los que tienen en cuenta en las etapas de autorregulación para el ejercicio de aprendizaje del área de lengua castellana.

El cuestionario busca recoger los elementos que identifican antes de las clases con los aspectos de auto gestión, planeación o anticipación. Los elementos durante la clase con los aspectos de autoregulación y acción de la clase de lengua castellana. Los elementos después de la clase con el ejercicio de autoevaluación. La última parte de reacción y reflexión se orientan a indagar aspectos relacionados con motivación, actitud y compromiso con el ejercicio académico.

Una vez aplicado el instrumento, la investigadora organizará las respuestas identificando el contexto con los cuales se organizarán las categorías de análisis del instrumento.

4.5.1.2. Fase de Intervención

Etapa 1

- Diseñar cooperativamente autoformatos de planeación, acción y evaluación para implementarlos en el ejercicio de aprendizaje de lengua castellana.

Por medio de talleres planeados en el formato de programación de talleres, se llevarán a cabo:

- Taller psicopedagógico de diseño de formato de autogestión y autorregulación- planeación.

Los estudiantes elaborarán bocetos de los formatos de autogestión-planeación y el formato de autorregulación- acción en donde vinculen los aspectos que ellos consideren que con mayor frecuencia los orientan a un mejor ejercicio de aprendizaje. La investigadora reúne la información proporcionada por los estudiantes y presentará al grupo algunos modelos finales del formato, para asumir sólo uno y comenzar a implementarlo en la clase de lengua castellana.

Etapa 2

- Fortalecer los procedimientos de autorregulación en los estudiantes desde una verificación consciente en el ejercicio de aprendizaje del área de lengua castellana.
- Implementar los procedimientos de autorregulación que favorecen el aprendizaje de los estudiantes dentro de la etapa de intervención.

Por medio de:

Acompañamiento en aula a los estudiantes para la verificación de la

autogestión y autorregulación por medio de la implementación de los formatos que se elaboraron en la etapa 1.

4.5.1.3. Fase de Evaluación

- Evidenciar con los estudiantes los ajustes personales que se dan en el ejercicio de aprendizaje desde el desarrollo consciente de la autorregulación
- Evidenciar la autorregulación en el ejercicio de aprendizaje dentro del paradigma pedagógico ignaciano

Por medio de la aplicación del instrumento 3. Rutina CEP. Conectar- Extender – Preguntar.

Todas las imágenes de la presente investigación serán utilizadas con fines pedagógicos, acordado con la dirección académica del colegio San Bartolomé la Merced desde el momento que se autorizó el proyecto de maestría.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1. Matriz 1: Sistematización del Diagnóstico

Instrumento 1. Elementos de regulación y aprendizaje de los estudiantes de noveno grado.

Muestra: 50 estudiantes del grado en estudio.

Categorías	Descripción de la actividad	Transcripción	Interpretación de los datos
Autorregulación	Indagar por las concepciones que tienen los estudiantes de grado noveno sobre: Gestión, regulación y evaluación del	Pregunta sobre gestión. ¿Tiene en cuenta algún aspecto para favorecer su aprendizaje antes de las clases de lengua castellana? Si los tiene, descríbalos brevemente.	Para la categoría realizar las tareas , los estudiantes hacen una relación entre realizar las tareas como elemento que les permite anticipar los requerimientos de la clase de lengua castellana y el éxito académico. Sin embargo indica que sólo el 10.8 % de los estudiantes registradas en 14 respuestas, cumplen con este requerimiento académico, realizar las tareas en casa, lo que permite evidenciar en los estudiantes de noveno

ejercicio de aprendizaje y los aspectos vinculados con el tópico reacción y reflexión que se relaciona a la vez con motivación para el aprendizaje.	Categorías	Respuestas Registradas	Porcentaje	<p>grado presentan poco compromiso con sus deberes académicos y una baja motivación en el ejercicio de aprendizaje.</p> <p>En la categoría acciones que indican preparación o planeación los estudiantes evidencian una necesidad por anticipar teniendo en cuenta algunas acciones concretas para favorecer su aprendizaje, el 37.2 % registradas en 48 respuestas, antes de las clases revisa el correo institucional, el aula virtual y lee los apuntes tomados en clase, de esta forma planean su aprendizaje. Sin embargo, y al parecer las acciones que relacionan los estudiantes con planeación no evidencian frecuencia, método, ni formalidad, lo que se interpretaría con una práctica que aunque valiosa, no responden a un proceso de planeación procesual de aprendizaje.</p>
	Realizar tareas	14	10.8 %	
	Acciones que indican preparación o planeación	48	37.2 %	
	Estudiar en casa	5	3.8%	
	Alistar los materiales	32	24.8 %	
	Actitudes positivas para el aprendizaje.	18	13.9%	
	Ninguno-nada	12	9.3 %	
	Total	129	100%	

		<p>La muestra, identifica múltiples aspectos para la gestión del aprendizaje, obteniéndose para esta pregunta 129 respuestas, se organiza esta información en 6 categorías. Cada estudiante registró elementos que pertenecen a una o varias de estas categorías. Se registra el número de veces que los estudiantes registran la categoría. Todos los estudiantes de la muestra registraron más de una categoría para esta pregunta.</p>	<p>Categoría estudiar en casa, estos resultados presentan el porcentaje más bajo, ya que se registraron 5 respuestas, que indican que sólo el 3.8% realizan un estudio en casa antes de la clase o evaluación de lengua castellana. No se evidencia instauración e implementación de hábitos de trabajo escolar en casa y casi total abandono de este deber académico que indica éxito académico.</p> <p>En la categoría alistar los materiales, se evidencia un interés marcado por alistar y llevar los materiales necesarios a clase, cuaderno y guía, el 24.8% de los estudiantes de la muestra registrada en 32 respuestas, relaciona estos recursos como posibles bonificaciones o buenas calificaciones.</p>
--	--	---	---

			<p>Categoría actitudes positivas para el aprendizaje, el 13.8% registrado en 18 respuestas, identifica como importante disponerse anticipadamente con buena actitud para el aprendizaje del área de lengua castellana, ya que identifican una relación entre buenos resultados académicos con una buena disposición.</p> <p>Finalmente, el 9,3 % correspondiente a 12 respuestas dice no realizar ningún tipo de acción previa a la clase de lengua castellana.</p>
		<p>Pregunta sobre regulación</p> <p>¿Cuáles son los pasos, acciones o disposiciones que tiene para el aprendizaje durante la clase de lengua castellana?</p>	<p>Categoría dispositivos básicos de aprendizaje DBA, se registraron 52 respuestas que identifican elementos como atención, concentración, seguimiento de instrucciones, memoria, control postural,</p>

		<p>Descríbalos brevemente.</p> <table border="1" data-bbox="698 384 1366 1225"> <thead> <tr> <th data-bbox="698 384 922 496">Categorías</th> <th data-bbox="922 384 1144 496">Respuestas Registradas</th> <th data-bbox="1144 384 1366 496">Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="698 496 922 719">Dispositivos básicos de aprendizaje. DBA</td> <td data-bbox="922 496 1144 719">52</td> <td data-bbox="1144 496 1366 719">33.31 %</td> </tr> <tr> <td data-bbox="698 719 922 887">Hábitos de trabajo escolar HTE.</td> <td data-bbox="922 719 1144 887">60</td> <td data-bbox="1144 719 1366 887">38.49 %</td> </tr> <tr> <td data-bbox="698 887 922 1110">Actitudes positivas para el aprendizaje.</td> <td data-bbox="922 887 1144 1110">25</td> <td data-bbox="1144 887 1366 1110">16.03%</td> </tr> <tr> <td data-bbox="698 1110 922 1166">Razonar</td> <td data-bbox="922 1110 1144 1166">19</td> <td data-bbox="1144 1110 1366 1166">12.17 %</td> </tr> <tr> <td data-bbox="698 1166 922 1225">Total</td> <td data-bbox="922 1166 1144 1225">156</td> <td data-bbox="1144 1166 1366 1225">100%</td> </tr> </tbody> </table> <p data-bbox="698 1225 1366 1334">La muestra, identifica múltiples aspectos para la regulación del aprendizaje en aula,</p>	Categorías	Respuestas Registradas	Porcentaje	Dispositivos básicos de aprendizaje. DBA	52	33.31 %	Hábitos de trabajo escolar HTE.	60	38.49 %	Actitudes positivas para el aprendizaje.	25	16.03%	Razonar	19	12.17 %	Total	156	100%	<p data-bbox="1391 228 2047 544">ritmo de trabajo y de tolerancia con las actividades de lengua castellana. El 33.31 % de la muestra identifica como importante regular su aprendizaje del área teniendo en cuenta uno o varios DBA, para garantizar buenos resultados académicos.</p> <p data-bbox="1391 655 2047 1142">Categoría hábitos de trabajo escolar HTE, se registraron 60 respuestas correspondientes al 38.4 % de la muestra, que identifican como importante la implementación consciente y permanente de algún HTE, relacionado con técnicas de estudio, organización y manejo en aula del tiempo, espacio y materiales para lograr los objetivos del área.</p> <p data-bbox="1391 1254 2047 1302">En la categoría Actitudes positivas para el</p>
Categorías	Respuestas Registradas	Porcentaje																			
Dispositivos básicos de aprendizaje. DBA	52	33.31 %																			
Hábitos de trabajo escolar HTE.	60	38.49 %																			
Actitudes positivas para el aprendizaje.	25	16.03%																			
Razonar	19	12.17 %																			
Total	156	100%																			

		<p>obteniéndose para esta pregunta 156 respuestas, se organiza esta información en 4 categorías. Cada estudiante registró elementos que pertenecen a una o varias de estas categorías. Se registra el número de veces que los estudiantes registran la categoría. Todos los estudiantes de la muestra registraron más de una categoría para esta pregunta.</p>	<p>aprendizaje, la muestra registra 25 respuestas correspondiente a un 16.02% que reconocen disponerse ante la clase con respeto, apertura, participación, colaboración entre otras actitudes, para regular su aprendizaje en el área de lengua castellana.</p> <p>Categoría Razonar, se registran 19 respuestas que indican que un 12.17 % de la muestra se reta cognitivamente para responder a los requerimientos de la clase por medio de la implementación de habilidades de pensamiento como analizar, relacionar, comparar, argumentar entre otros, logrando así mayor regulación personal para el aprendizaje del área.</p>
		Pregunta sobre evaluación	Categoría avances de comprensión , la

¿Cuáles son los aspectos que le permiten verificar su aprendizaje **después** de la clase de lengua castellana?

Categorías	Respuestas Registradas	Porcentaje
Avances de comprensión	43	57.33 %
Planeación de próximas metas o retos cognitivos	23	30.66%
Avances actitudinales	8	10.66%
Ninguno	1	1.33 %
Total	75	100%

La muestra, identifica múltiples aspectos para la evaluación del aprendizaje en aula,

muestra registra 43 respuestas que corresponden al 57.33%, en donde los estudiantes identifican como positivo, cuando se da mayor comprensión de los contenidos del área. Comprender es un indicador que los estudiantes reconocen como fundamental en su autoevaluación del aprendizaje.

Categoría **planeación de próximas metas o retos cognitivos**, la muestra registra 23 respuestas que corresponden a 30.66%, el porcentaje de estudiantes asegura que hay aprendizaje cuando se generan nuevas metas o nuevos retos cognitivos para el área.

Categoría **avances actitudinales**, la muestra registra 8 respuestas que corresponden al 10.66%, este porcentaje de los estudiantes

		<p>obteniéndose para esta pregunta 75 respuestas, se organiza esta información en 4 categorías. Cada estudiante registró elementos que pertenecen a una o varias de estas categorías. Se registra el número de veces que los estudiantes registran la categoría. Todos los estudiantes de la muestra registraron más de una categoría para esta pregunta.</p>	<p>evidencian que cuando se generan mejores actitudes después de las clases de lengua castellana existe un aprendizaje.</p> <p>Categoría ninguno, sólo se registra 1 respuesta que corresponde al 1.33% de la muestra.</p>						
		<p>Pregunta 1 sobre reacción- reflexión</p> <p>¿Qué emociones le genera la clase de lengua castellana?</p> <table border="1" data-bbox="698 1123 1370 1347"> <thead> <tr> <th data-bbox="698 1123 922 1235">Categorías</th> <th data-bbox="922 1123 1146 1235">Respuestas Registradas</th> <th data-bbox="1146 1123 1370 1235">Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="698 1235 922 1347">Emociones positivas</td> <td data-bbox="922 1235 1146 1347">29</td> <td data-bbox="1146 1235 1370 1347">29.29%</td> </tr> </tbody> </table>	Categorías	Respuestas Registradas	Porcentaje	Emociones positivas	29	29.29%	<p>Categoría emociones positivas, la muestra registra 29 respuestas que corresponden a 29.29%, los estudiantes muestran que la dinámica de la clase genera algunas emociones relacionadas con la satisfacción, motivación y tranquilidad. Sin embargo se puede percibir que vincular emociones positivas por parte de los estudiantes en el aula depende en mayor proporción a la</p>
Categorías	Respuestas Registradas	Porcentaje							
Emociones positivas	29	29.29%							

<table border="1"> <tr> <td>Emociones negativas</td> <td>65</td> <td>65.65%</td> </tr> <tr> <td>Ninguna Emoción</td> <td>5</td> <td>5.05%</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>99</td> <td>100%</td> </tr> </table>	Emociones negativas	65	65.65%	Ninguna Emoción	5	5.05%	Total	99	100%	<p>La muestra, identifica diversas emociones generadas en aula, obteniéndose para esta pregunta 99 respuestas, se organiza esta información en 4 categorías. Cada estudiante registró elementos que pertenecen a una o varias de estas categorías. Se registra el número de veces que los estudiantes registran la categoría. Todos los estudiantes de la muestra registraron más de una categoría para esta pregunta.</p>	<p>empatía que tenga tanto con el profesor como con el área.</p> <p>Categoría emociones negativas, se registran 65 respuestas que corresponden al 65.65%, la muestra indica una gran resistencia a vincularse desde la emoción y muy seguramente también indica baja motivación, ya que este porcentaje de estudiantes refieren sentirse desmotivados, tristes, estresados y hasta ansiosos durante y después de la clase ya que no se encuentran conectados o identificados con el área.</p> <p>Categoría ninguna emoción, se registraron 5 respuestas que corresponden al 5.05% de la muestra quienes plantean que no se genera ninguna emoción en ellos en el momento o</p>
	Emociones negativas	65	65.65%								
	Ninguna Emoción	5	5.05%								
Total	99	100%									

			posterior a la clase.												
		<p>Pregunta 2 sobre reacción- reflexión</p> <p>¿Cuáles son sus actitudes en la clase de lengua castellana?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Respuestas registradas</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Actitudes positivas</td> <td>77</td> <td>58.33%</td> </tr> <tr> <td>Actitudes negativas</td> <td>55</td> <td>41.6 %</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>132</td> <td>100%</td> </tr> </tbody> </table> <p>La muestra, identifica diversas actitudes generadas en aula, obteniéndose para esta pregunta 132 respuestas, se organiza esta información en 2 categorías. Cada estudiante registró elementos que pertenecen a una u</p>	Categoría	Respuestas registradas	Porcentaje	Actitudes positivas	77	58.33%	Actitudes negativas	55	41.6 %	Total	132	100%	<p>Categoría actitudes positivas, se registraron 77 respuestas que corresponden al 58.33% en donde la muestra evidencia que existe un esfuerzo por mantener actitudes proactivas y positivas que motiven su aprendizaje; como el interés, el esfuerzo por entregar trabajos de calidad, respeto entre otras.</p> <p>Categoría actitudes negativas, se registraron 55 respuestas que corresponden al 41.6 % de la muestra, quienes manifiestan dificultad para motivar su aprendizaje evidenciando actitudes de pereza, poco compromiso, distracción, desinterés entre otras.</p>
Categoría	Respuestas registradas	Porcentaje													
Actitudes positivas	77	58.33%													
Actitudes negativas	55	41.6 %													
Total	132	100%													

		<p>otra categoría. Se registra el número de veces que los estudiantes registran la categoría. Todos los estudiantes de la muestra registraron más de una categoría para esta pregunta.</p>																
		<p>Pregunta 3 sobre reacción – reflexión</p> <p>¿Cómo puede evidenciar si hubo aprovechamiento personal para el aprendizaje en clase de lengua castellana?</p> <table border="1" data-bbox="701 794 1373 1345"> <thead> <tr> <th data-bbox="701 794 954 906">Categorías</th> <th data-bbox="954 794 1167 906">Respuestas Registradas</th> <th data-bbox="1167 794 1373 906">Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="701 906 954 1074">Buenos resultados académicos</td> <td data-bbox="954 906 1167 1074">30</td> <td data-bbox="1167 906 1373 1074">34.09%</td> </tr> <tr> <td data-bbox="701 1074 954 1129">Aprender</td> <td data-bbox="954 1074 1167 1129">28</td> <td data-bbox="1167 1074 1373 1129">31.81%</td> </tr> <tr> <td data-bbox="701 1129 954 1241">Mejoría en responsabilidad</td> <td data-bbox="954 1129 1167 1241">10</td> <td data-bbox="1167 1129 1373 1241">11.36%</td> </tr> <tr> <td data-bbox="701 1241 954 1345">Hábitos de trabajo escolar,</td> <td data-bbox="954 1241 1167 1345">8</td> <td data-bbox="1167 1241 1373 1345">9.1%</td> </tr> </tbody> </table>	Categorías	Respuestas Registradas	Porcentaje	Buenos resultados académicos	30	34.09%	Aprender	28	31.81%	Mejoría en responsabilidad	10	11.36%	Hábitos de trabajo escolar,	8	9.1%	<p>Categoría buenos resultados académicos, la muestra indica un 34.09% que corresponde a 30 respuestas registradas, este porcentaje indica que cuando hay buenos resultados académicos hubo aprovechamiento de clase.</p> <p>Categoría aprender, la muestra indica que un 31.81% registrado en 28 respuestas siente que hubo aprovechamiento de clase cuando aprendió lo enseñado en clase.</p> <p>Categoría mejoría en responsabilidad, la</p>
Categorías	Respuestas Registradas	Porcentaje																
Buenos resultados académicos	30	34.09%																
Aprender	28	31.81%																
Mejoría en responsabilidad	10	11.36%																
Hábitos de trabajo escolar,	8	9.1%																

		HTE.			<p>muestra indica que un 11.36 % registrado en 10 respuestas manifiestan que hubo aprovechamiento cuando cumplieron con los requerimientos de la clase.</p> <p>Categoría hábitos de trabajo escolar, HTE. La muestra indica que un 9.1% registrado en 8 respuestas manifiestan que hubo aprovechamiento cuando mejoraron en HTE.</p> <p>Categoría mejoras en la actitud, la muestra indica que un 5.68% registrado en 5 respuestas manifiestan que hubo aprovechamiento cuando mejoran sus actitudes en la clase.</p> <p>Categoría ninguna evidencia, la muestra indica que un 1.13% registrado en 1</p>
Mejoras en la actitud	5	5.68%			
Ninguno evidencia	1	1.13%			
Total	82	100%			
		<p>La muestra identifica que existen elementos específicos que indican aprovechamiento de clase generados en aula, se registran para esta pregunta 88 respuestas, se organiza esta información en 6 categorías. Cada estudiante registró elementos que pertenecen a una u otra categoría. Se registra el número de veces que los estudiantes registran la categoría. Todos los estudiantes de la muestra registraron más de una categoría para esta pregunta.</p>			

			respuesta no identifica evidencias de aprovechamiento de la clase.
--	--	--	--

5.2. Matriz 2. Sistematización de intervención

Elementos registrados por los estudiantes (1-21) de noveno grado, con los que realizó el taller de la elaboración del formato de autorregulación.

	E	s	t	u	d	i	a	n	t	e	s		9	E								
Elementos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
Traer materiales	X	X	X		X	X	X			X		X		X	X		X	X	X	X	X	15
Realizar tareas	X	X	X		X	X		X		X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	16
Estudiar	X		X				X	X	X	X		X	X		X		X	X	X	X	X	14
Revisar las TIC	X	X	X				X		X	X		X	X	X						X		10
Establecer metas	X																					1
Escribir sugerencias	X								X						X		X	X			X	6
Planear		X						X	X					X			X	X	X		X	8

Mantener la concentración		X																			1
Tener una buena actitud		X			X	X	X	X	X		X	X	X	X					X	X	13
Regular el tiempo					X		X	X	X		X					X					6

La realización de este taller con los estudiantes, se llevó a cabo después de compartir con ellos los resultados del instrumento 1, específicamente pregunta 1, que hace referencia a los aspectos que el estudiante tiene en cuenta para la planeación, antes de la clase de lengua castellana, y se les explicó que cada respuesta que dieron a esta pregunta, fue involucrada en las categorías determinadas por la investigadora. De la misma manera se dio la explicación teórica de estos conceptos.

Surge de este taller 21 bocetos de formatos para implementar como producto de la investigación para la planeación, formato a elaborarse como un producto de la investigación, con los elementos que la muestra consideran son los más importantes en el momento de la planeación. Las categorías con mayor registro por parte de los estudiantes para la anticipación del ejercicio de aprendizaje son:

- Realizar tareas desde el cumplimiento de uno de sus deberes académicos.
- Contar con los materiales necesarios para la clase teniendo la conciencia de prepararlos en su maleta desde su casa.
- Estudiar en casa el área a manera de repaso o por medio de alguna técnica concreta de estudio para evaluaciones o exámenes.
- Pensar previo a las clases en las actitudes que favorezcan el aprendizaje.
- Revisar el correo electrónico, aula virtual, grupos académicos de grado en redes sociales.

- Hacen un seguimiento importante al ejercicio de revisar su correo electrónico y el aula virtual, ya que en estas **TIC** los estudiantes encuentran las actividades que deben realizar, las tareas o trabajos que asignan las diferentes áreas, entre otras.
- Los estudiantes dicen conocer las diferentes **técnicas** de estudio que les permite tener un nivel de síntesis y de análisis en el momento de estudiar.
- **Estudiar** antes de las clases hace parte de las rutinas que implementan los estudiantes y reconocen conocer de la importancia de este elemento para su aprendizaje.

Los anteriores ítems son los que obtuvieron mayor votación por parte de los 50 estudiantes de la muestra, dicen que ya sabían que la actitud, el uso de TIC y técnicas de estudio y además estudiar son elementos que indican suficiencia en la autorregulación de su aprendizaje. Las respuestas al parecer indican que los estudiantes le dan mayor importancia a estos aspectos, pero no indica realmente que implementen estos aspectos como elementos de su proceso de autorregulación que favorece su aprendizaje.

Pocos estudiantes conocían que en el proceso de autorregulación es de gran importancia la consciencia de: los dispositivos básicos de aprendizaje como la memoria, la tolerancia a las actividades académicas y la conciencia de un esfuerzo por mantener un buen ritmo de trabajo.

Por otro lado la actitud consciente de aprovechar cada momento de la clase para el beneficio de su aprendizaje.

Tampoco conocían la importancia de llevar un ejercicio de razonamiento por medio de la aplicación consciente de las habilidades de pensamiento en las dinámicas de las clases.

- Los hábitos de trabajo escolar como lo son el aprovechamiento de la clase y las actitudes positivas y de apertura para el aprendizaje exitoso.

3. Preguntar. ¿Qué nuevas preguntas le surgen sobre autorregulación en el aprendizaje?

Se transcriben la totalidad de las preguntas, ya que poseen diversa intencionalidad aunque pertenezcan a determinada categoría.

Estudiante	Pregunta	Categoría
1.	¿Cómo interiorizar esas técnicas y hábitos?	Hábitos de trabajo escolar. HTE
2.	¿Cómo puedo mejorar mi toma de apuntes? Cómo puedo alargar mis períodos de atención? ¿Cómo podría acostumbrar mi cuerpo y mejorar mi postura corporal? ¿Cómo mejorar la tolerancia a las clases? ¿De qué manera puedo memorizar fácilmente las cosas?	Hábitos de trabajo escolar. HTE Dispositivos básicos de aprendizaje. DBA DBA DBA - Motivación DBA
3.	¿Otros mecanismos de aprendizaje?	Aprendizaje
4.	¿Es bueno aprenderse las cosas de memoria?	Aprendizaje y DBA
5.	¿Cómo darme cuenta de mis faltas en la autorregulación?	Autorregulación
6.	¿Cómo es detalladamente el proceso de después?	Aprendizaje

7.	¿Para qué me servirá la autorregulación en el futuro? ¿Cómo la puedo implementar a futuro?	Autorregulación Autorregulación
8.	¿Hay otra manera de aprender?	Aprendizaje
9.	Ninguna	Ninguna
10.	Ninguna	Ninguna
11.	¿Cómo puedo motivarme para tener una buena autorregulación? ¿Qué motivaciones existen para tener autorregulación? ¿Cómo puedo mantener mi concentración?	Autorregulación- Motivación Autorregulación- Motivación DBA
12.	Ninguna	Ninguna
13.	¿Cómo hago para no olvidar la autorregulación?	Autorregulación
14.	¿Desde qué edad se puede ver que una persona es autorregulada?	Autorregulación
15.	Ninguna	Ninguna
16.	¿Cómo mejorar la memoria? ¿Cómo autorregularme para rendir más?	DBA Autorregulación
17.	Ninguna	Ninguna
18.	¿Siempre utilizaré estos elementos para cada situación en la que aprenda	Aprendizaje

	algo?	
19.	Ninguna	Ninguna
20.	¿De qué manera puedo tomar en práctica estas técnicas y dispositivos de estudio?	HTE
21.	¿Y ahora qué? ¿Cómo te autorregulas? ¿Qué es autorregulación? ¿Para qué sirve?	Autorregulación Autorregulación Autorregulación Autorregulación
22.	¿Cómo no perder la concentración ni perder la calma? ¿Cuáles son los materiales importantes dentro de una clase? ¿Cómo definir mi actitud de la clase?	DBA DBA Motivación
23.	¿Al implementar la regulación tendré mejores resultados académicos? ¿Los hábitos de trabajo de una persona influyen en su vida social? ¿Qué actitudes debo tomar cuando no me interesa en absoluto una clase? ¿Esto podría ayudar a tener una comunicación con el profesor?	Autorregulación HTE HTE- Motivación HTE- Motivación
24.	¿Cómo logro la buena nota?	Aprendizaje

25.	¿Sirve decorar los apuntes?	HTE
	¿Son buenas las sticky notes?	HTE
	¿Es bueno escuchar música mientras se estudia?	HTE
	¿Es bueno hacerse adelante en el salón?	HTE
26.	¿Qué son los dispositivos básicos de aprendizaje?	DBA
27.	¿Qué y cuánto me falta?	Aprendizaje
	¿Cómo mejoro?	Aprendizaje
28.	Ninguna	Ninguna
29.	¿Cómo puedo estudiar para un examen y qué métodos hay para entender más fácilmente las preguntas de los exámenes?	HTE
	¿Cómo puedo tomar apuntes más eficientemente?	HTE
30.	Ninguna	Ninguna
31.	¿Cómo se puede mejorar la tolerancia a un área que nunca me ha gustado?	DBA-Motivación
32.	¿Cómo puedo mejorar mi actitud frente a la clase?	Motivación
	¿La postura influye en el aprendizaje?	DBA
33.	¿Qué pasaría si no llegara a autorregularme?	Autorregulación

	<p>¿Soy una persona autorregulada y autónoma?</p> <p>¿Qué pasaría si no tengo actitud y concentración?</p> <p>¿Voy a ser alguien en el futuro con los hábitos manejados actualmente?</p> <p>¿Las dimensiones del colegio son completamente necesarias?</p>	<p>Autorregulación</p> <p>Motivación y DBA</p> <p>HTE</p> <p>Aprendizaje</p>
34.	Ninguna	Ninguna
35.	¿Cómo tolerar clases que no estén de acuerdo con mis gustos?	DBA- Motivación
36.	<p>¿La autorregulación es la parte más importante del aprendizaje?</p> <p>¿Qué es lo más importante de la autorregulación?</p>	<p>Autorregulación- Aprendizaje</p> <p>Autorregulación</p>
37.	Ninguna	Ninguna
38.	¿Influye mucho la postura durante la clase? ¿Por qué?	DBA
39.	<p>¿Por qué la postura ayuda al aprendizaje?</p> <p>¿Cómo hacer para tener actitud en algo que no me interesa mucho?</p> <p>¿Estudiar es memorizar en clase?</p> <p>¿Cómo hacer un plan de trabajo sabiendo que me ponen muchas cosas?</p> <p>¿Cómo es tener actitud en clase?</p> <p>¿La tolerancia no debería venir primero del profesor?</p>	<p>DBA- aprendizaje</p> <p>Motivación</p> <p>DBA</p> <p>HTE</p> <p>Motivación</p> <p>DBA- Motivación</p>

40.	<p>¿Cuáles son las consecuencias de no aplicar la autorregulación en las clases?</p> <p>¿La autorregulación ayuda a mejorar el aprendizaje y volver las cuales menos aburridas?</p>	<p>Autorregulación</p> <p>Autorregulación- Motivación</p>
41.	<p>¿Cómo no aburrirse si el profesor habla muy lento?</p> <p>¿Cómo se entrena la memoria?</p> <p>Por qué los profesores no nos dan descansos cortos, no entienden?</p> <p>¿Por qué los profesores no entienden que existen más clases y no sólo sus tareas?</p> <p>¿Por qué algunos profesores no respetan la carpeta de tareas?</p>	<p>Motivación</p> <p>DBA</p> <p>Motivación</p> <p>Motivación</p> <p>Motivación</p>
42.	<p>¿Entender es memorizar?</p> <p>¿Cómo hacer cuando estoy aburrida? ¿Cómo animarme?</p> <p>¿Por qué los profesores no entienden que necesitamos descansos o actividades dinámicas?</p> <p>¿Cómo concentrarme si no me interesa un tema?</p> <p>¿Cómo hacer entender a los profesores que no nos gusta su ritmo de trabajo?</p>	<p>Aprendizaje</p> <p>Motivación</p> <p>Motivación</p> <p>DBA- Motivación</p> <p>Motivación</p>
43.	<p>¿Qué pasa si no tengo la suficiente autorregulación para aprender?</p> <p>¿Para qué más sirve la autorregulación?</p>	<p>Autorregulación- Aprendizaje</p> <p>Autorregulación</p>


44.	<p>¿Es escuchar música una buena estrategia de autorregulación y aprendizaje?</p> <p>¿Al estudiar antes de las clases, se debería además de pensar profundizar?</p>	<p>Autorregulación-. Aprendizaje</p> <p>Aprendizaje</p>
45.	<p>¿La autorregulación me ayuda a mejorar mis estudios?</p> <p>¿La autorregulación me va a volver mejor persona?</p> <p>¿La autorregulación influye mucho en mi futuro?</p>	<p>Autorregulación</p> <p>Autorregulación</p> <p>Autorregulación</p>
46.	<p>¿Por qué a veces la concentración se va tan rápido?</p> <p>¿El no querer hacer tarea o hacerlas de mala gana afecta la calidad del trabajo?</p> <p>¿Cómo organizar mejor mí tiempo?</p>	<p>DBA</p> <p>Motivación- Aprendizaje</p> <p>HTE</p>
47.	Ninguna	Ninguna
48.	<p>¿Cómo incluir estos métodos en mi rutina habitual?</p> <p>Si se sabían los métodos de autorregulación. ¿Por qué antes no fueron fomentados con tanta constancia?</p> <p>¿Esta información será dada a nuestros padres para una mejor implementación?</p>	<p>Autorregulación</p> <p>Autorregulación</p> <p>Autorregulación</p>
49.	Ninguna	Ninguna

50.	¿Por qué sólo es posible entre 90 y 80 minutos de tolerancia?	DBA
	¿Cómo estudio para antes de la clase?	Aprendizaje
	¿Cómo organizo mi tiempo para hacer tareas?	HTE
	¿Por qué necesito comentar todo?	Autorregulación

Preguntas que surgen después de los talleres de autorregulación

Aprendizaje o preguntas relacionadas con hábitos de trabajo escolar HTE y Dispositivos básicos de aprendizaje DBA	51
Autorregulación	29
Motivación	21
Ninguna	10

5.4 Talleres de Autorregulación

	INSTRUMENTO 2. TALLERES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA AUTORREGULACIÓN EN EL EJERCICIO DE APRENDIZAJE DENTRO DEL MARCO DEL PARADIGMA PEDAGÓGICO IGNACIANO
---	--

OBJETIVO GENERAL: Promover la autorregulación en el marco del Paradigma Pedagógico Ignaciano, PPI, como una estrategia para el mejoramiento del aprendizaje.

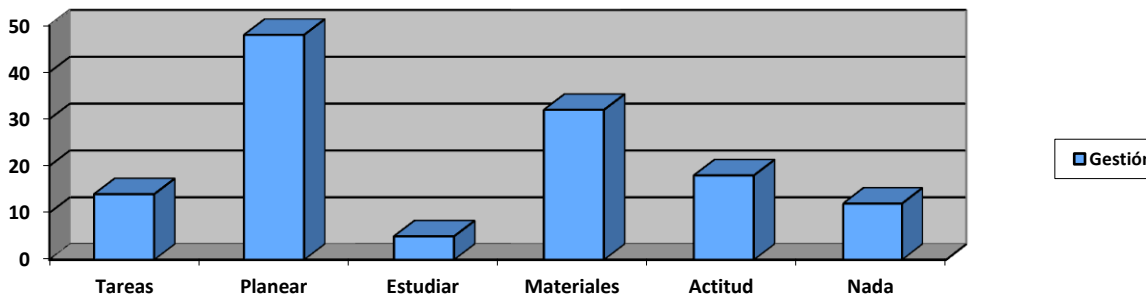
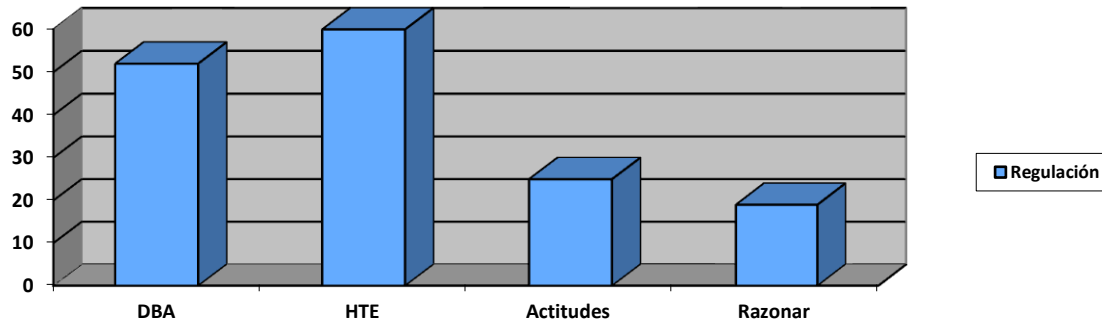
Objetivo Específico

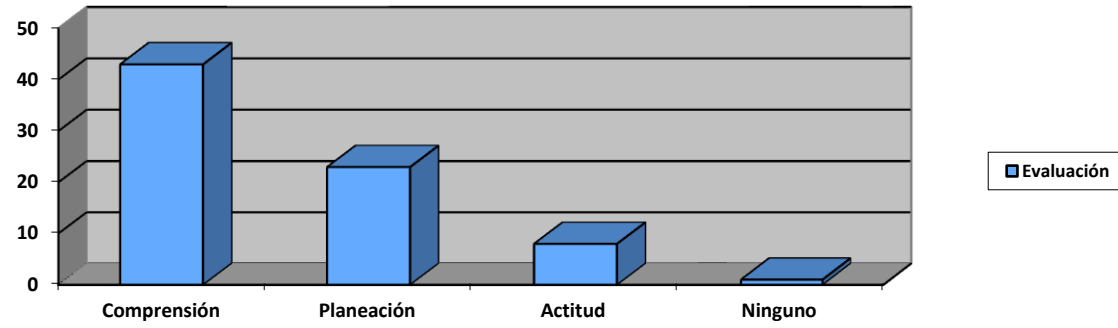
- Identificar los elementos de gestión y regulación para el aprendizaje que poseen los estudiantes de noveno grado dentro de la etapa de diagnóstico.

Taller 1. Aplicación del instrumento 1.

1. QUÉ Líneas de Acción	Aplicar el instrumento 1, Elementos de regulación de los estudiantes de noveno grado
2. CÓMO	Se reunirá a los estudiantes en las aulas inteligentes, allí se les explicará el objetivo de la investigación y los beneficios que traen estas actividades para su crecimiento personal y en la vida académica.

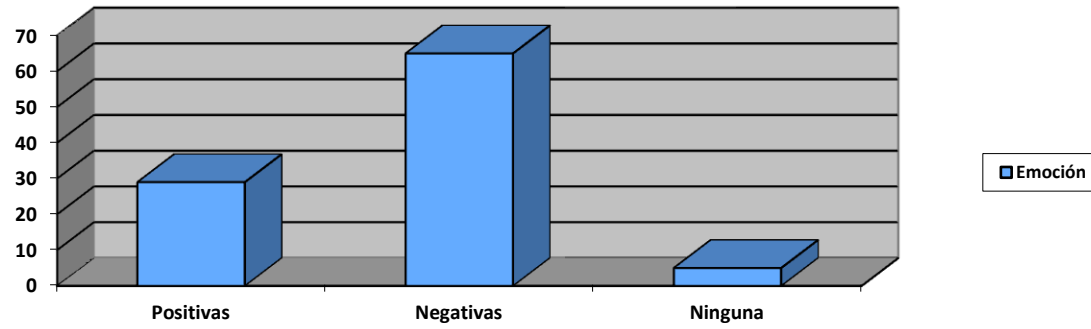
Procedimiento	<p>Se les entregará una copia del instrumento a cada estudiante para que de forma individual lo respondan, haciendo énfasis en la importancia de ser totalmente sincero con las respuestas que den, ya que de esta forma se podría alcanzar tanto los objetivos de la investigación como los beneficios a su proceso de aprendizaje.</p> <p>Se tabularán las respuestas en las observaciones.</p>
3. QUIÉN Responsable	Investigadora Narda Pico
4. CUÁNDO Tiempo	Septiembre 4 de 2015
5. CUÁNTO Presupuesto	<p>50 copias del instrumento N.1</p> <p>120 minutos del acompañamiento grupal</p>
6. POR QUÉ Justificación	Por medio de instrumento 1 se pretende indagar por aspectos vinculados con la gestión, regulación, evaluación, reacción-reflexión indagando por emociones, actitudes y aprovechamiento de clase, de los estudiantes en el área de lengua castellana, con el fin de conocer los elementos que engloban la autorregulación de los estudiantes en el ejercicio del aprendizaje, específicamente en el área de lengua castellana.
7. DÓNDE	Colegio San Bartolomé la Merced

Lugar																
8. RESULTADOS	<p>Se adjuntan la gráfica de los resultados del instrumento 1.</p>  <table border="1" data-bbox="560 430 1702 734"> <caption>Data for Gestión (Instrumento 1)</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Valor</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Tareas</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>Planear</td> <td>50</td> </tr> <tr> <td>Estudiar</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Materiales</td> <td>35</td> </tr> <tr> <td>Actitud</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>Nada</td> <td>15</td> </tr> </tbody> </table> <p>Total de respuestas Gestión 129</p>	Categoría	Valor	Tareas	15	Planear	50	Estudiar	5	Materiales	35	Actitud	20	Nada	15	Pregunta 1,
Categoría	Valor															
Tareas	15															
Planear	50															
Estudiar	5															
Materiales	35															
Actitud	20															
Nada	15															
	 <table border="1" data-bbox="537 877 1635 1197"> <caption>Data for Regulación (Instrumento 2)</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Valor</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>DBA</td> <td>55</td> </tr> <tr> <td>HTE</td> <td>60</td> </tr> <tr> <td>Actitudes</td> <td>25</td> </tr> <tr> <td>Razonar</td> <td>20</td> </tr> </tbody> </table> <p>Total respuestas de regulación 156</p>	Categoría	Valor	DBA	55	HTE	60	Actitudes	25	Razonar	20	Pregunta 2.				
Categoría	Valor															
DBA	55															
HTE	60															
Actitudes	25															
Razonar	20															



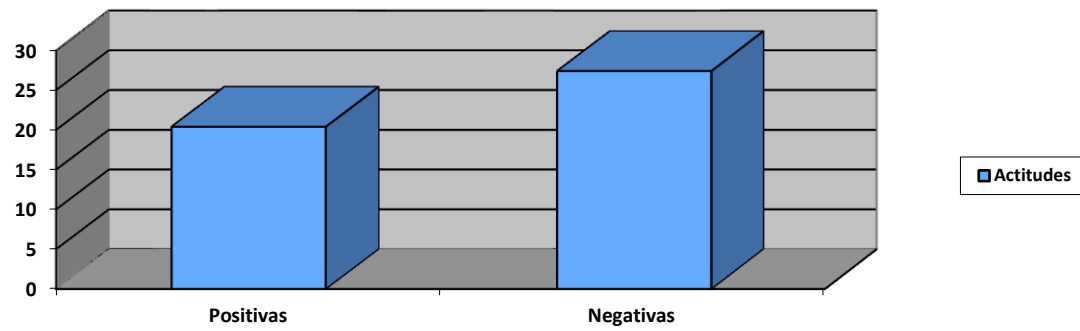
Total respuestas de evaluación 75

Pregunta 3



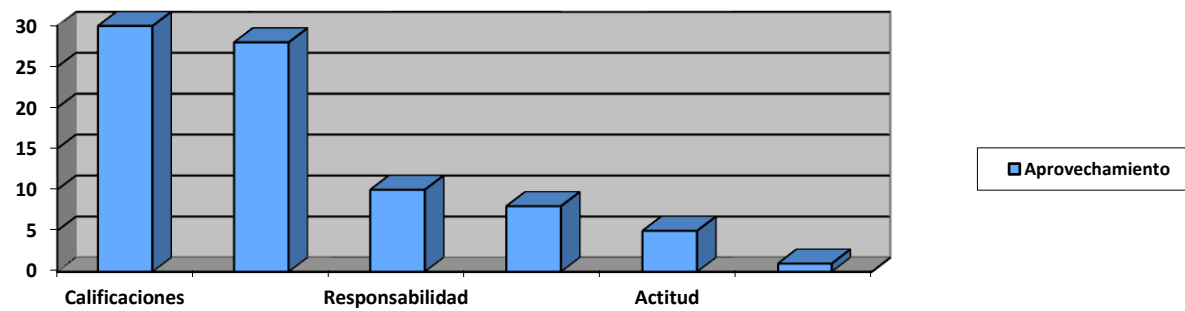
Total respuestas Reflexión-Reacción / Emoción 99

Pregunta 4.1



Total respuestas Reflexión – Reacción / Actitud 132

Pregunta 4.2



	Total respuestas Reflexión- Reacción/ Aprovechamiento 82	Pregunta 4.3
--	--	--------------



INSTRUMENTO 2.

TALLERES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA AUTORREGULACIÓN EN EL EJERCICIO DE APRENDIZAJE DENTRO DEL MARCO DEL PARADIGMA PEDAGÓGICO IGNACIANO

OBJETIVO GENERAL: Promover la autorregulación en el marco del Paradigma Pedagógico Ignaciano, PPI, como una estrategia para el mejoramiento del aprendizaje.

Objetivo específico:

- Implementar los procedimientos de autorregulación que favorecen el aprendizaje de los estudiantes dentro de la etapa de intervención.

Taller 2. Elaboración formatos de autorregulación para el mejoramiento del aprendizaje.

1. QUÉ Líneas de Acción	Construir el formato de autorregulación para apoyar el ejercicio de aprendizaje del área de lengua castellana.
2. CÓMO Procedimiento	Se explica a los estudiantes la importancia de encontrar elementos que favorezcan el aprendizaje desde la autorregulación y se comparte con los estudiantes los resultados del instrumento 1, en donde se evidencian los factores que son relevantes para ellos para tener en cuenta en la autorregulación.

3. QUIÉN Responsable	Narda Pico. Investigadora.
4. CUÁNDO Tiempo	Septiembre 11 de 2015
5. CUÁNTO Presupuesto	50 hojas 120 minutos del acompañamiento grupal
6. POR QUÉ Justificación	Es importante validar los elementos que reconocieron los estudiantes en el instrumento 1, para que con ellos logren pensar en la mejor manera de planear y autorregular su aprendizaje en este caso en el área de lengua castellana, construyendo un formato que les permita revisar diariamente los aspectos que los acerca a unos mejores resultados académicos.
7. DÓNDE Lugar	Colegio San Bartolomé la Merced

8. RESULTADOS

Fotografía de algunos bocetos presentados por los estudiantes de noveno grado, finalizado el taller. Se puede observar que los estudiantes tienen en cuenta las categorías de tareas, planeación, materiales, actitud, TIC, estudiar entre otras. También se evidencia para categoría niveles de cumplimiento.

Nombre:	SI	Medio Puede ser pero si	Añi mas o menos	NO
¿Revisé la guía?				
¿Hice las tareas?				
¿Preparé la clase con lo que aprendí?				
¿Alisté los materiales?				
¿Tengo la actitud para la próxima clase?				

Camilo Andrés Herrera Álvarez 9E - 71 de Septiembre - 2013

Materia: ...

1. Revisar el correo y aula virtual
2. Hacer las tareas (si las hay).
3. Preparar los materiales.
4. Revisar lo hecho en las anteriores sesiones
5. Estudiar un tema en caso de quiz o de necesitar repasar un tema "habilidad"
6. Prepararme para la clase en cuanto actitud.
7. Planear el tiempo que necesitare para cada trabajo o tarea

lo hice	si	no

10

estrategia de funcionamiento

Ajustar materiales	☹️ ☹️ ☹️ ☹️
Hacer tareas	☹️ ☹️ ☹️ ☹️
Leer sobre los temas trabados	☹️ ☹️ ☹️ ☹️
Revisar las TIC	☹️ ☹️ ☹️ ☹️
Plantear metas	☹️ ☹️ ☹️ ☹️
Coherencias	

☹️ = NO, Pasa nada

Después de haber trabajado

x = ✓
 x = ✗
 x = ✗
 x = ✗

Actitud siempre tiene que tener

cillo =
 (matrículas)
 Lógica, Intelecto
 Inglés
 C. Sociales
 Biología
 Física y química
 Artes
 Música



INSTRUMENTO 2.
TALLERES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA
AUTORREGULACIÓN EN EL EJERCICIO DE APRENDIZAJE DENTRO DEL MARCO DEL PARADIGMA
PEDAGÓGICO IGNACIANO

OBJETIVO GENERAL: Promover la autorregulación en el marco del Paradigma Pedagógico Ignaciano, PPI, como una estrategia para el mejoramiento del aprendizaje.

- Articular la autorregulación en el ejercicio del aprendizaje con los pasos del paradigma pedagógico ignaciano con mayor conciencia y constancia dentro de la didáctica del área de lengua castellana.

Taller 3. Articulación de los elementos de autorregulación en el ejercicio de aprendizaje del área de lengua castellana con el paradigma pedagógico ignaciano.

1. QUÉ	Establecer pautas de acompañamiento de autorregulación en clase de lengua castellana por parte de la profesora del área dentro de los pasos del paradigma pedagógico ignaciano.
Líneas de Acción	
2. CÓMO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se comparten los resultados del diagnóstico de la investigación con la profesora del área. 2. Se muestran los bocetos que construyeron los estudiantes para tener en cuenta como herramienta que le aporte a su planeación dentro de la autorregulación.
Procedimiento	

	<p>3. Revisar los pasos del paradigma pedagógico ignaciano en la dinámica de la clase de lengua castellana y la forma de fortalecerlos desde una articulación con los elementos de la autorregulación como lo son el establecimiento de objetivos de la clase, el conocimiento previo por medio de repaso de la clase anterior, dinamizar el interés por el tema actual, favorecer las actitudes y las emociones en la dinámica de la clase, planificar el trabajo en clase, consensuar las tareas y la forma de evaluación.</p>
<p>3. QUIÉN</p> <p>Responsable</p>	<p>Narda Pico</p>
<p>4. CUÁNDO</p> <p>Tiempo</p>	<p>Septiembre 16 de 2015</p>
<p>5. CUÁNTO</p> <p>Presupuesto</p>	<p>120 minutos del horario académico.</p>
<p>6. POR QUÉ</p> <p>Justificación</p>	<p>Lograr la articulación de los elementos propios de la autorregulación con los pasos del paradigma pedagógico Ignaciano, ya que se cuenta con los resultados de las pruebas diagnósticas y los bocetos de los formatos de autorregulación productos de la investigación, el conocimiento del área desde una mirada Ignaciana y la disposición tanto de la investigadora como de la profesora del área por encontrar formas para el mejoramiento del aprendizaje del área.</p>
<p>7. DÓNDE</p> <p>Lugar</p>	<p>Salón 520 del Colegio San Bartolomé la Merced.</p>

<p>8. RESULTADOS Y ANÁLISIS</p>	<p>La profesora Jenny Rincón encuentra en los resultados que se le entregaron insumos importantes para mejorar su práctica de enseñanza y por ende mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, especialmente en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El contexto, PPI, se favorece cuando se revisan los saberes previos, la planeación y las metas que se establecen por parte de los estudiantes con el acompañamiento de la profesora del área. • La experiencia, PPI, se dinamiza al valorar el ejercicio de razonar, aprender, aplicando las habilidades de pensamiento, los dispositivos básicos de aprendizaje, los hábitos de trabajo escolar de una forma consciente y autorregulada. • La reflexión, PPI, cuando se hace conciencia entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje que las actitudes de los estudiantes (indicador motivación intrínseca) están directamente relacionadas con las emociones (indicador motivación extrínseca) que la clase y el profesor genera. • La acción, PPI, es el producto de la articulación de todos y cada uno de los pasos de la autorregulación desde la planeación, monitorización, control y reacción reflexión. • La evaluación, PPI, es la oportunidad de revisar todos los pasos anteriores planteándonos nuevas formas de acompañamiento de todo el proceso.
--	---



INSTRUMENTO 2.

TALLERES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA AUTORREGULACIÓN EN EL EJERCICIO DE APRENDIZAJE DENTRO DEL MARCO DEL PARADIGMA PEDAGÓGICO IGNACIANO

OBJETIVO GENERAL: Promover la autorregulación en el marco del Paradigma Pedagógico Ignaciano, PPI, como una estrategia para el mejoramiento del aprendizaje.

Objetivo específico:

- Implementar los procedimientos de autorregulación que favorecen el aprendizaje de los estudiantes dentro de la etapa de intervención.

Taller 4. Implementación de la rutina de pensamiento CEP; Conectar, Extender y Preguntar.

1. QUÉ Líneas de Acción	Aplicar el instrumento 3. Rutina CEP; Conectar. Extender y Preguntar
2. CÓMO	Se reunirá a los estudiantes en las aulas inteligentes, allí se les explicará el objetivo del instrumento como cierre de esta

Procedimiento	<p>etapa de la investigación.</p> <p>Se les entregará una copia del instrumento a cada estudiante para que de forma individual lo respondan, haciendo énfasis en la importancia de ser totalmente sincero con las respuestas que den, ya que de esta forma se podría realizar el cierre apropiadamente.</p> <p>Se tabularán las respuestas en las observaciones.</p>
3. QUIÉN Responsable	Narda Pico. La investigadora.
4. CUÁNDO Tiempo	Septiembre 18 de 2015
5. CUÁNTO Presupuesto	<p>50 copias con el instrumento 3.</p> <p>120 minutos del horario académico en el espacio de acompañamiento grupal.</p>
6. POR QUÉ Justificación	Es fundamental en los procesos de vida realizar el cierre de los mismos. Esta investigación utiliza el instrumento 3 que pretende recoger lo que ya se sabía sobre los factores de la autorregulación, lo nuevo en la experiencia vivida durante esta investigación y por supuesto lo que aún genera expectativa en los estudiantes, con el fin de tomar estos recursos e incorporarlos en las dinámicas de las clases.

<p>7. DÓNDE</p> <p>Lugar</p>	<p>Colegio San Bartolomé la Merced.</p>
<p>8. RESULTADOS Y ANÁLISIS</p>	<p>Conectar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes conocían la importancia de mantener una actitud dispuesta para el aprendizaje, relacionada con emociones positivas que afectan significativamente su aprendizaje. • Hacen un seguimiento importante al ejercicio de revisar su correo electrónico y el aula virtual, ya que en estas TIC los estudiantes encuentran las actividades que deben realizar, las tareas o trabajos que asignan las diferentes áreas, entre otras. • Los estudiantes dicen conocer las diferentes técnicas de estudio que les permite tener un nivel de síntesis y de análisis en el momento de estudiar. • Estudiar antes de las clases hace parte de las rutinas que implementan los estudiantes y reconocen conocer de la importancia de este elemento para su aprendizaje. <p>Los anteriores ítems son los que obtuvieron mayor votación por parte de los 50 estudiantes de la muestra, refieren que ya sabían que la actitud, el uso de TIC y técnicas de estudio y además estudiar son elementos que indican suficiencia en la autorregulación de su aprendizaje. Las respuestas al parecer indican que los estudiantes le dan mayor importancia a estos aspectos, pero no indica realmente que implementen estos aspectos como elementos de su proceso de autorregulación que favorece su aprendizaje.</p> <p>Pocos estudiantes conocían que en el proceso de autorregulación es de gran importancia la consciencia de: los</p>

dispositivos básicos de aprendizaje como la memoria, la tolerancia a las actividades académicas y la conciencia de un esfuerzo por mantener un buen ritmo de trabajo.

Por otro lado la actitud consciente de aprovechar cada momento de la clase para el beneficio de su aprendizaje.

Tampoco conocían la importancia de llevar un ejercicio de razonamiento por medio de la aplicación consciente de las habilidades de pensamiento en las dinámicas de las clases.

Y el último elemento que no reconocían como fundamental en el ejercicio de aprendizaje, son los pasos del proceso de autorregulación que favorece el ejercicio del aprendizaje personal.

Extender

Para la muestra fue muy impactante la importancia que tienen algunos aspectos en el aprendizaje y cómo estos evidencian autorregulación en su proceso. Entre los aspectos que reconocen como nuevos o complementarios se encuentra:

- La importancia de implementar conscientemente un buen ritmo de trabajo en aula.
- Disposición en las clases evidenciada en mayor tolerancia a los requerimientos del área de lengua castellana.
- La buena postura corporal aspecto que disminuye la fatiga y favorece el aprendizaje.
- El uso apropiado de la memoria, como recurso de evocación, producto de un ejercicio consciente y permanente en las acciones de la vida cotidiana.
- Los hábitos de trabajo escolar como lo son el aprovechamiento de la clase y las actitudes positivas y de apertura para el aprendizaje exitoso.

Preguntar:

Es de gran importancia en todo proceso de aprendizaje proponer a los estudiantes que se generen preguntas sobre lo visto, lo que aún se perciba necesario por indagar. Es este particular los estudiantes realizaron preguntas por categorías así:

Aprendizaje o preguntas relacionadas con hábitos de trabajo escolar HTE y Dispositivos básicos de aprendizaje DBA	51
Autorregulación	29
Motivación	21
Ninguna	10

6. TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS

Para la categoría de **autorregulación** se evidenció que los resultados también aportan a la categoría de **aprendizaje**. Esta matriz presenta resultados que muestran las tres categorías.

6.1. Categoría Autorregulación

6.1.1. Gestión: Planeación y anticipación

<p>Información encontrada en la investigación sobre las categorías autorregulación y aprendizaje</p>	<p>Teorías sobre autorregulación para el aprendizaje</p>	<p>Promoción de la autorregulación en el ejercicio del aprendizaje en el marco del PPI, teniendo en cuenta la información encontrada y el planteamiento de los autores.</p> <p><u>Recomendaciones Pedagógicas</u></p>
<p>Planeación y anticipación</p> <p>Los estudiantes consideran tener una buena anticipación a las clases, ya que revisan sus deberes académicos en el aula virtual y el correo</p>	<p>Planteamientos de Zimmerman sobre esta etapa.</p> <p>Fase 1 o fase previa. Planificación estratégica, momento donde el estudiante abre sus opciones de posibilidades de aprendizaje o de</p>	<p>Enseñar a planear</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere y de acuerdo a los autores que desde el contexto del PPI, se plantee un reto al estudiante, con el cómo,

<p>electrónico institucional, los apuntes tomados en clase o el desarrollo de la guía, sin embargo no se evidencia un análisis de lo encontrado en esta revisión, no mencionan un plan para responder a los requerimientos ni se evidencia una proyección de éxito si cumplen con la entrega.</p> <p>Aunque la planeación no se encuentra totalmente consiente, si existe en los estudiantes un querer hacer ya que otros elementos que aparecen en esta anticipación son: alistar los materiales, disponerse con buenas actitudes para la clase y realizar las tareas, aunque esta última instancia no presenta el porcentaje esperado.</p> <p>Un aspecto que sólo algunos estudiantes tienen en cuenta para su</p>	<p>métodos que le permitiría lograr los objetivos planeados (Zimmerman y Martínez-Pons, 1992).</p> <p>Es cuando el estudiante orienta su aprendizaje hacia el objetivo de su tarea por medio de categorización o divisiones que le permitan alcanzar pequeños o medianos logros hasta alcanzar la totalidad del objetivo de aprendizaje de la tarea, así tienden a dar mejores resultados que los que centran su esfuerzo en sólo realizarla y cumplir con el requisito.</p> <p>Tanto establecer los objetivos como la planificación estratégica se relacionan con el término de autoeficacia que hace referencia a las creencias personales de los estudiantes sobre su capacidad para aprender o</p>	<p>cuándo y dónde quiero alcanzar la meta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Involucrar la motivación a querer prepara las clases para aprender y obtener buenos resultados. • Evidenciar en aula el valor agregado que tiene el esfuerzo anticipado, ya que no será en vano cuando los pasos de la planeación se realizan en equipo con el profesor del área.
--	--	---

<p>planeación es estudiar antes de las clases, aspecto que inquieta ya que el estudiar previamente a la clase, proporciona mayores elementos de confianza para responder a lo que la dinámica exija.</p> <p>Sin embargo, el aspecto que inquieta más que el anterior es que una cuarta parte de la muestra reconoce no realizar ningún tipo de planeación.</p> <p>.</p>	<p>alcanzar determinados niveles de realización escolar (Bandura, 1993).</p> <p>Esta condición lleva al estudiante a vincularse en su hacer, en tomar la decisión o no de llevar a cabo toda esta anticipación de procesos para aprender, es decir moviliza desde su emoción para interesarse es su quehacer, cuando se da este momento es cuando podemos decir que el estudiante se ha interesado en realizar su deber académico, querer aprender, es lo que se denomina esfuerzo, incluso en ausencia de recompensas tangibles (Zimmerman y Martínez-Pons 1990)</p> <p>Pintrich plantea: “La primera fase, considerada de Preparación-Planificación-</p>	
---	---	--

	<p>Activación, trae principalmente consigo el establecimiento de objetivos, la puesta en marcha de procesos de planificación conductual y la activación de las percepciones relativas tanto a la tarea, como a la persona y el contexto en que se ubica”. (Torrano y González-Torres, 2004; Torre, 2007)</p> <p>En esta fase el estudiante debe orientar sus esfuerzos en pensar la mejor forma de hacer, para alcanzar sus metas y en los cuestionamientos de cómo, cuándo y dónde hacer. Un ejercicio que necesita de una planeación tanto de la tarea como del esfuerzo que va a requerir para llegar a lograrla con éxito y de considerar la eficacia e interés que despierta este</p>	
--	---	--

	reto cognitivo.	
--	-----------------	--

6.1.2. Regulación: acción para el aprendizaje.

Información encontrada en la investigación sobre la categoría autorregulación y aprendizaje	Teorías sobre autorregulación	Promoción de la autorregulación en el ejercicio del aprendizaje en el marco del PPI, teniendo en cuenta la información encontrada y el planteamiento de los autores. <u>Recomendaciones Pedagógicas</u>
<p>Se encontró que los estudiantes atribuyen sus mejores esfuerzos para la autorregulación en mantener sus dispositivos básicos de aprendizaje conectados en el ejercicio de aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> Fundamentalmente reconocen la importancia de la atención y la concentración en la tarea a 	<p>Planteamiento de Zimmerman:</p> <p>Fase 2 Control volitivo, este paso lleva al estudiante a centrar su atención en la tarea de aprendizaje mejorando su ejecución. La fase pone en evidencia la importancia de la atención, ya que sin la voluntad de mantenerla presente podríamos poner en riesgo la</p>	<p>Activar conscientemente otros dispositivos básicos de aprendizaje, además de la atención como refieren los autores, para favorecer el aprendizaje autorregulado. Plantear el aprendizaje desde un óptimo autocontrol de los DBA, así:</p> <ul style="list-style-type: none"> Siga fielmente las

<p>realizar en aula, una correcta postura para no entrar en altos niveles de fatiga o descontextualización con las actividades y finalmente atribuyen importancia al ritmo de trabajo de tal forma que logren responder a las actividades planteadas en el tiempo establecido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por otro lado dan gran valor a tener y aplicar buenas técnicas de estudio durante las clases especialmente para tomar sus apuntes de forma efectiva y en la organización y uso de los materiales. • Mantener actitudes positivas 	<p>calidad de la tarea realizada, incluso la realización de la misma. Desde este punto de vista podríamos decir que necesitaríamos recurrir a la atención selectiva o focalizada que es la que permite centrarse selectivamente en algún estímulo o algún aspecto del mismo, obviando los estímulos que no son relevantes y que distraen para la tarea en curso (Kahneman, 1973). Aunque para un ejercicio de autorregulación como al que nos estamos refiriendo debemos tener presente también la atención sostenida ya que es la que permite a la persona mantener la atención focalizada en una tarea durante períodos prolongados, este tipo de atención nos acercaría de alguna forma a contemplar el éxito</p>	<p>instrucciones para la realización del trabajo en aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mantenga un ritmo constante en el trabajo y esfuércese por alcanzar lo planteado. • Mantenga clara su meta académica durante la clase, para que la tolerancia a las actividades sea constante y no decaiga. • Monitoree frecuentemente su postura corporal con el fin de mantenerse alerta y favorecer su corporalidad.
--	--	---

<p>que favorezcan el aprendizaje para vincularse asertivamente con las dinámicas de las clases, es un elemento relevante para los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Finalmente, los estudiantes privilegian la capacidad de implementar las habilidades de pensamiento para el razonamiento y el aprendizaje, de acuerdo a lo planteado en las clases. 	<p>académico. “La investigación sobre el aprendizaje académico muestra que los alumnos capaces de regular su propio aprendizaje frente a los múltiples distractores y dificultades en la clase, presentan mejores resultados y aprenden más rápido que los alumnos que no exhiben estas competencias autorregulatorias” (Pintrich y Zusho, 2002). Esta aclaración de Pintrich y Zusho pone en evidencia la importancia de la atención en la autorregulación, ya que en todo proceso de enseñanza y aprendizaje existen diversas condiciones que pueden favorecer o no la atención y en gran medida la capacidad personal para regularla, hace que aseguremos el éxito de la tarea propuesta, es entonces la</p>	<p>En cuanto a los Hábitos de Trabajo Escolar, HTE, y respondiendo al interés de los estudiantes evidenciado en este ítem como parte de los elementos para la autorregulación, que tienen en cuenta ellos en su proceso de aprendizaje, el profesor debe aprovechar esa motivación hacia los HTE para fortalecerlos y utilizarlos como elementos fundamentales para el logro académico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se recomienda hacer mayor uso de los mapas conceptuales, infogramas y herramientas E-learning. • Acompañar a los estudiantes para organizar y manejar
---	---	--

	<p>atención regulada la encargada en gran medida de obtener los resultados esperados.</p> <p>Específicamente Pintrich presenta la segunda fase, que se caracteriza por la Monitorización, e implica en primer lugar la conciencia metacognitiva, emocional y conductual sobre la ejecución de la acción de aprendizaje; esa conciencia contribuye a la posibilidad de monitorizar los efectos, los pasos, o los cambios que se van dando en las diferentes áreas”. (Torrano y González-Torres, 2004; Torre, 2007)</p> <p>Los procesos metacognitivos se ponen en evidencia en esta fase ya que debe implementar la autogestión que revisa los factores de tiempo y</p>	<p>apropiadamente el tiempo, el espacio y los materiales, hasta que logren regularlo de forma autónoma.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es importante continuar fortaleciendo los procesos metacognitivos por medio de la dinamización de las clases en donde se lleven a cabo los pasos de planeación, regulación y evaluación, los pasos de reacción – reflexión y en donde se validen las emociones y actitudes de los estudiantes en el ejercicio de aprendizaje, con el fin de fortalecer la motivación en aula que afecta los resultados
--	--	--

	<p>espacio que puedan presentarse y favorecer o no la tarea que se lleva a cabo. Además se responde de forma táctica a los cambios que se presenten en este proceso, haciendo adaptaciones estratégicas para garantizar el mantenimiento de la calidad en la ejecución.</p> <p>“La tercera fase consiste principalmente en el Control y Regulación sobre los aspectos que están siendo monitorizados. Este control adopta diferentes formas dependiendo del área, no obstante se destaca la posibilidad de adaptación o cambio de las estrategias de tipo cognitivo y motivacional, así como cambio de la conducta y posibilidad de intervenir en el contexto.” (Torrano y</p>	<p>académicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evidenciar las ventajas que tienen los trabajos que demuestran calidad, fruto del esfuerzo y el compromiso por alcanzar un aprendizaje efectivo. Motivar este aspecto de calidad a manera de reto cognitivo o de meta, generará en los estudiantes motivos para mantenerse conectado con el área y sus actividad.
--	---	--

	<p>González-Torres, 2004; Torre, 2007)</p> <p>En esta tercera fase se regulan las estrategias que se revisaron en la fase anterior, adicionalmente, se produce la regulación de la emoción y de la motivación ya que fácilmente pueden bajar los niveles de esfuerzo del estudiante y se puede evidenciar la posibilidad de abandono del proceso que se está llevando a cabo, puede presentarse el posible abandono por el volumen, exigencia y complejidad de la tarea, la sensación de esfuerzo en solitario que puede percibir el estudiante, en donde sienta que los motivos que lo llevaron a iniciar este proceso no son lo suficientemente válidos o consolidados y comienza a dudar en la forma como está llevando</p>	
--	---	--

	<p>a cabo los pasos, entre otros aspectos que lo pueden llevar a desistir. El caso contrario que se puede presentar es, cuando el estudiante está totalmente seguro de la forma como está llevando a cabo este proceso y persiste en su esfuerzo. Para el primer caso un re-planteamiento de estrategia es lo que puede proponerse para continuar este control y regulación.</p>	
--	--	--

6.1.3. Evaluación: revisión del proceso de aprendizaje

<p>Información encontrada en la investigación sobre la categoría autorregulación y aprendizaje</p>	<p>Teorías sobre autorregulación</p>	<p>Promoción de la autorregulación en el ejercicio del aprendizaje en el marco del PPI, teniendo en cuenta la información encontrada y el planteamiento de los autores.</p>
---	---	--

		<u>Recomendaciones Pedagógicas</u>
<p>Los estudiantes atribuyen haber alcanzado avances en su aprendizaje cuando</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obtienen mejores niveles de comprensión. • Si mejoran en niveles de planeación relacionado con la anticipación y cumplimiento de sus deberes académicos. • Si se ven fortalecidos en las actitudes que encontraron como favorecedoras en las dinámicas de clase para beneficio de su aprendizaje. 	<p>En esta tercera fase se regulan las estrategias que se revisaron en la fase anterior, adicionalmente, se produce la regulación de la emoción y de la motivación ya que fácilmente pueden bajar los niveles de esfuerzo del estudiante y se puede evidenciar la posibilidad de abandono del proceso que se está llevando a cabo, puede presentarse el posible abandono por el volumen, exigencia y complejidad de la tarea, la sensación de esfuerzo en solitario que puede percibir el estudiante, en donde sienta que los motivos que lo llevaron a iniciar este proceso no son lo suficientemente válidos o consolidados y comienza a dudar en la forma como está llevando a cabo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Todos los estudiantes encuentran algún tipo de alcance satisfactorio en sus resultados, lo que evidencia sin duda un constante esfuerzo para generar transformación en el proceso de aprendizaje. • Por los resultados adquiridos en la investigación, se debe reconocer en los estudiantes su gran compromiso para avanzar en su ejercicio de aprendizaje, lo que significa que ya alcanzaron cierto nivel metacognitivo que los está llevando a un aprendizaje autorregulado y deben continuar en su esfuerzo de

	<p>los pasos, entre otros aspectos que lo pueden llevar a desistir. El caso contrario que se puede presentar es, cuando el estudiante está totalmente seguro de la forma como está llevando a cabo este proceso y persiste en su esfuerzo. Para el primer caso un re-planteamiento de estrategia es lo que puede proponerse para continuar este control y regulación.</p> <p>Para Zimmerman esta es la etapa de cierre Fase 3 La auto-reflexión, esta etapa contiene la auto-evaluación y los procesos de atribución causal. Pensar de forma profunda en el proceso de aprendizaje propio, es lo que debe realizar el estudiante en esta etapa, en donde verifica los</p>	<p>aprender a pensar y de pensar en su pensamiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se deben retomar las categorías en las que se organizó la información de gestión y regulación identificando las que presentan niveles bajos para contemplarlas como futuras metas en el proceso de enseñanza de los profesores y así dinamizarlas en el ejercicio de aprendizaje de los estudiantes. • Hacer conciencia con los estudiantes de las emociones y actitudes que reconocieron y que están presentes en su
--	--	--

	<p>pasos que realizó, las revisiones, los ajustes y el objetivo que pretendía alcanzar. Las atribuciones causales es el análisis que el estudiante hace de este proceso autorregulado a los aspectos que aparecieron y que lo llevaron al éxito o al fracaso académico y que pudieron ser o no manejados por él. También reflexiona alrededor de las reacciones propias, auto-reacciones que le permitieron estar o no conectado con su tarea en términos de motivación académica, la conexión emocional y personal que se dio durante todo este proceso.</p>	<p>proceso de aprendizaje, para convertirlas en un componente fundamental y recurrente para construir conocimiento, para favorecer el ejercicio de aprendizaje y sobre todo reconocer las emociones como un componente que genera cambios en la autorregulación del individuo.</p>
--	---	--

6.1.4. Reacción- reflexión: Revisión de juicios cognitivos y reacciones afectivas

Información encontrada en la investigación sobre la categoría	Teorías sobre autorregulación	Promoción de la autorregulación en el ejercicio del aprendizaje en el
---	-------------------------------	---

<p>autorregulación y aprendizaje</p>		<p>marco del PPI, teniendo en cuenta la información encontrada y el planteamiento de los autores.</p> <p><u>Recomendaciones Pedagógicas</u></p>
<p>Emociones y lengua castellana</p> <p>Los estudiantes manifiestan mayor número de emociones negativas que positivas, muy relacionadas este porcentaje de emociones negativas con la empatía que tienen con el área de lengua castellana, que se genera por el ritmo de trabajo planteado por la profesora titular.</p> <p>En sus respuestas insistían en la necesidad de dinamizar las clases porque aumentaban los niveles de frustración y de conformismo por tener que responder a los requerimientos de</p>	<p>““La cuarta fase considerada de Reacción y Reflexión hace referencia principalmente a la evaluación del proceso desde las distintas áreas, centrada dicha evaluación tanto en la reflexión y evaluación cognitiva sobre la tarea, como en los diferentes tipos de reacción emocional y conductual.” (Torrano y González-Torres, 2004; Torre, 2007).</p> <p>En esta etapa se reflexiona más allá de la evaluación, se revisan aspectos que afectaron algún paso del proceso y se trasciende en la revisión de lo</p>	<p>Los autores Zimmerman y Pintrich revelan la gran importancia que tienen las emociones y su influencia para lograr una autorregulación eficiente.</p> <p>Es fundamental al finalizar cada ejercicio de aprendizaje, retomar las emociones que se generaron y preguntarse el por qué se dieron, con especial énfasis cuando estas son negativas. Con el fin de buscar formas de mejorarlas y vincularse con la dinámica de clase para favorecer el ejercicio de aprendizaje.</p> <p>Lograr hacer una reflexión más allá de</p>

<p>las clases.</p> <p>No atribuyen sus emociones a la persona sino a lo que genera la didáctica de la clase.</p> <p>Existe un porcentaje de estudiantes que reconocen emociones positivas frente a las clases y la profesora del área, muy ligado a la empatía y gusto personal por las actividades que se realizan en la clase.</p> <p>Existen algunos estudiantes que se mostraron muy neutrales en la manifestaciones de sus emociones con respecto a la clase, compartiendo que no se genera emoción alguna frente a la clase.</p>	<p>que se percibió desde lo cognitivo, comportamental y lo socio afectivo.</p> <p>Estas etapas de autorregulación de Pintrich permiten evidenciar un proceso totalmente ordenado aunque la secuencia en cierta medida se puede articular de forma simultánea entre algunas etapas. Lo importante de un proceso de autorregulación es que no restrinja o limite el movimiento entre las fases, sino que permite al estudiante llevar paralelamente dos fases sin que se convierta en un impedimento sino un nuevo recurso para alcanzar la meta planeada, una acomodación que se genere por parte del estudiante. Además no obliga a los estudiantes a llevar el mismo ritmo, reflexiones o</p>	<p>la evaluación o de las calificaciones adquiridas por los estudiantes, en donde se alcancen niveles de trascendencia en el ejercicio de aprendizaje.</p> <p>Estamos refiriéndonos en este nivel a buscar una autonomía intencional, consciente, explícita y analítica.</p> <p>Un estudiante autónomo para el aprendizaje logra apropiarse de su proceso escolar y académico con responsabilidad y tomando decisiones para su beneficio. Es capaz de encontrar un nivel de diálogo y negociación con el profesor para favorecer su proceso.</p> <p>La reacción que menciona esta etapa</p>
--	--	---

<p>Actitudes y lengua castellana</p> <p>Los estudiantes identifican mayores actitudes positivas en la clase de lengua castellana que actitudes negativas sin embargo la diferencia no es significativa.</p> <p>Sus actitudes positivas para el aprendizaje en lengua castellana las relacionan con el nivel de esfuerzo que depositan al realizar las actividades académicas, cumplir con responsabilidades con sus deberes como estudiantes y respetar el rol del maestro en aula.</p> <p>Por otro lado las actitudes negativas se relacionan nuevamente con las emociones que generan la clase de lengua castellana y se evidencia en actitudes desinteresadas, de abandono a la actividad académica,</p>	<p>alcances autorregulados, sino por el contrario el proceso se regenera, se dinamiza y de esta forma se valida.</p> <p>Fase 3 La auto-reflexión, esta etapa contiene la auto-evaluación y los procesos de atribución causal. Pensar de forma profunda en el proceso de aprendizaje propio, es lo que debe realizar el estudiante en esta etapa, en donde verifica los pasos que realizó, las revisiones, los ajustes y el objetivo que pretendía alcanzar. Las atribuciones causales es el análisis que el estudiante hace de este proceso autorregulado a los aspectos que aparecieron y que lo llevaron al éxito o al fracaso académico y que pudieron ser o no manejados por él. También reflexiona</p>	<p>ocurre cuando se parte de la reflexión por parte del estudiante, teniendo en cuenta sus necesidades para el aprendizaje, sus objetivos o metas, cuando revisa la planeación que se llevó a cabo para alcanzar su aprendizaje, las acciones que la concretaron y los procesos metacognitivos adyacentes en cada uno de los pasos.</p> <p>Las actitudes son también componentes de la motivación, junto con el deseo y esfuerzo que se realiza para conseguir el objetivo (Gardner, 1985).</p> <p>Son las actitudes otro factor que influye en el aprendizaje de los estudiantes y que deben ser tenidas</p>
---	--	---

<p>poco compromiso y de indiferencia</p> <p>Aprovechamiento de clase y lengua castellana</p> <p>Los estudiantes al igual que en la evaluación perciben que existe un total aprovechamiento de clase si evidencian avances en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los resultados académicos. • En el aprendizaje. • En la responsabilidad. • En los hábitos de trabajo escolar • En la actitud. 	<p>alrededor de las reacciones propias, auto-reacciones que le permitieron estar o no conectado con su tarea en términos de motivación académica, la conexión emocional y personal que se dio durante todo este proceso.</p>	<p>en cuenta en el momento de analizar el aprendizaje de ellos.</p> <p>El aprovechamiento de la clase es un factor que influye en el aprendizaje del cual no se indaga frecuentemente y sin embargo proporciona información importante, ya que el aprovechamiento es la forma como los estudiante ajustan sus esfuerzos para alcanzar sus objetivos. Podemos referirnos a los buenos resultados académicos porque aprovechó la clase.</p> <p>Un aprovechamiento entendido como la disposición para aprender, la apertura a lo que el profesor le ofrece en la dinámica de la clase, y el ajuste recíproco de emociones y actitudes entre profesor y estudiante. El justo</p>
---	--	--

		<p>equilibrio.</p> <p>Cuando un estudiante no logra avances en las áreas y se descartan las dificultades de aprendizaje asociadas a la aplicación de las habilidades de pensamiento, se puede indagar si la falencia radica en poco aprovechamiento de la clase por mal manejo de sus recursos, de materiales, tiempo, espacio, disposición, actitudes o emociones, para poder encontrar otras estrategias de acompañamiento.</p>
--	--	---

6.2. Categoría Paradigma Pedagógico Ignaciano

<p>Información encontrada en la investigación sobre la categoría paradigma pedagógico ignaciano.</p>	<p>Paradigma pedagógico ignaciano</p>	<p>Promoción de la autorregulación en el ejercicio del aprendizaje en el marco del PPI, teniendo en cuenta la información encontrada y el</p>
---	--	--

		<p>planteamiento de los autores.</p> <p><u>Recomendaciones Pedagógicas</u></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes tienen conocimiento de los pasos del paradigma pedagógico ignaciano, aunque en muchos momentos omiten algunos pasos, o tratan de reemplazar con otras palabras las del PPI. • El contexto es el paso que más identifican los estudiantes y lo relacionan con realidad social, con su salón de clase, el colegio y el país. Falta contextualizarlo con el área. • La experiencia aunque no la identifican claramente su significado teórico si identifican un paso en donde sus 	<ul style="list-style-type: none"> • Contempla cinco pasos: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación • Toma en cuenta el contexto y la situación personal de cada uno. • Promueve actividades de enseñanza y formación, con variedad metodológica, que se transforma en experiencia de aprendizaje cognoscitiva, psicomotriz, afectiva o imaginativa. • Suscita una implicación reflexiva del alumno de modo que pueda considerar la importancia y el significado 	<ul style="list-style-type: none"> • El contexto, PPI, se favorece cuando se revisan los saberes previos, la planeación y las metas que se establecen por parte de los estudiantes con el acompañamiento de la profesora del área. • La experiencia, PPI, se dinamiza al valorar el ejercicio de razonar, aprender, aplicando las habilidades de pensamiento, los dispositivos básicos de aprendizaje, los hábitos de trabajo escolar de una forma consciente y autorregulada. • La reflexión, PPI, cuando se

<p>habilidades de pensamiento se relacionan, serian y se relacionan en tiempo y espacio para poder razonar y producir pensamiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La reflexión al igual que el contexto sólo lo pueden relacionar con la realidad del curso en términos de convivencia, sin embargo les cuesta relacionarlo con la capacidad de identificar sus emociones y actitudes en el aprendizaje. • La acción es identificada en el aprendizaje con el hacer en aula y en casa para alcanzar buenas calificaciones, y poco mencionan aprendizaje o trascendencia. No se evidencia 	<p>humano de lo que está estudiando.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impulsa los cambios profundos en los alumnos para que lleven a cabo opciones interiores y acciones exteriores y puedan ser competentes en situaciones nuevas. • Realiza una evaluación integral de todos los aspectos implicados en el proceso de aprendizaje. 	<p>hace conciencia entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje que las actitudes de los estudiantes (indicador motivación intrínseca) están directamente relacionadas con las emociones (indicador motivación extrínseca) que la clase y el profesor genera.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La acción, PPI, es el producto de la articulación de todos y cada uno de los pasos de la autorregulación desde la planeación, monitorización, control y reacción reflexión. • La evaluación, PPI, es la oportunidad de revisar todos los pasos anteriores planteándonos nuevas formas
--	--	--

<p>totalmente procesos metacognitivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del PPI para los estudiantes está totalmente relacionada con las calificaciones, ajeno totalmente de la verificación de los pasos anteriores. 		<p>de acompañamiento de todo el proceso.</p>
---	--	--

6.3. Categoría Aprendizaje

<p>Información encontrada en la investigación sobre la categoría de aprendizaje</p>	<p>Teorías sobre aprendizaje</p>	<p>Promoción de la autorregulación en el ejercicio del aprendizaje en el marco del PPI, teniendo en cuenta la información encontrada y el planteamiento de los autores.</p> <p><u>Recomendaciones Pedagógicas</u></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes conocen la importancia de mantener una 	<p>Pensar significa mantenerse abierto a cuestiones, a información,</p>	<p>Los factores que reconocieron los estudiantes como importantes para</p>

<p>actitud dispuesta para el aprendizaje, relacionada con emociones positivas que afectan significativamente su aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacen un seguimiento importante al ejercicio de revisar su correo electrónico y el aula virtual, ya que en estas TIC encuentran las actividades que deben realizar, las tareas o trabajos que asignan las diferentes áreas, entre otras ventajas. • Los estudiantes dicen conocer las diferentes técnicas de estudio que les permite tener un nivel de síntesis y de 	<p>comprender, hacer presente, entender significaciones, conectar entre sí y dotar de sentido; también supone explicación de causas y reflexión preparatoria de actividades, adoptar decisiones, establecer juicios, en definitiva ordenar hechos materiales e inmateriales relativos a nosotros mismos y nuestro mundo.</p> <p>Esta capacidad del ser humano se elabora mediante el pensamiento el cual corresponde al proceso en el cual el individuo trae a la conciencia la realidad del ser y acontecer como un campo abarcable y ordenable de objetos, relaciones y contenidos de sentidos, que constituyen el mundo en el sentido humano”. Es una derivación mental de elementos</p>	<p>su aprendizaje indican cierto nivel de suficiencia en la autorregulación del aprendizaje, dándole importancia a estos aspectos, sin embargo no hay claridad de su uso como elementos de autorregulación en el aprendizaje.</p> <p>Por lo anterior se puede promover la autorregulación en el ejercicio de aprendizaje reforzando los elementos que ellos reconocen en sí mismos como importantes en el proceso de aprendizaje, para que los conecten real y conscientemente en la práctica de este ejercicio.</p> <p>Crear conciencia de la</p>
--	---	--

<p>análisis en el momento de estudiar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudiar antes de las clases hace parte de las rutinas que implementan los estudiantes en casa y reconocen su importancia. <p>Pocos estudiantes conocían que en el proceso de autorregulación es de gran importancia la consciencia de: los dispositivos básicos de aprendizaje como la memoria, la tolerancia a las actividades académicas y la conciencia de hacer el esfuerzo por mantener un buen ritmo de trabajo.</p>	<p>mentales.</p> <p>Knowles y otros (2001) proponen conceptos de Gagné, Hartis y Schyahn, viendo el aprendizaje como un cambio producido por la experiencia, sin embargo, aclaran:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje es un producto, ya que resalta el resultado, o la derivación de la experiencia. • El aprendizaje como proceso, es decir que valora cada uno de los pasos que se dieron para que se consiguiera el aprendizaje. • El aprendizaje como función, resalta dispositivos que afectan el aprendizaje como la 	<p>autorregulación y de todos sus elementos en el ejercicio de aprendizaje es el encabezado para trabajar con seres autónomos, ya que es el sendero por donde se pueden articular los otros factores que afectan el aprendizaje, como los dispositivos básicos de aprendizaje, la actitud, el razonamiento y los hábitos de trabajo escolar.</p>
--	---	--

<p>Por otro lado la actitud consciente de aprovechar cada momento de la clase para el beneficio de su aprendizaje.</p> <p>Tampoco conocían la importancia de llevar un ejercicio de razonamiento, pensar, por medio de la aplicación consciente de las habilidades de pensamiento en las dinámicas de las clases.</p> <p>Y el último elemento que no reconocían como fundamental en el ejercicio de aprendizaje, son los pasos del proceso de autorregulación que favorece el ejercicio del aprendizaje personal.</p>	<p>atención, la memoria y la motivación que de cierta forma inciden para que se fortalezca el aprendizaje.</p>	
---	--	--

7. CONCLUSIONES

- Se logró promover la autorregulación para el ejercicio del aprendizaje desde los pasos del plan de acción:
 - ✓ Por medio de la aplicación del instrumento 1, en donde los estudiantes hicieron conciencia de los factores que afectan el aprendizaje, la forma como los estaban aplicando, los factores que no conocían y que podían favorecer su proceso.
 - ✓ Por medio de la validación de los recursos que los estudiantes reconocían como importantes para la autorregulación de donde se generó el formato para la gestión, regulación y evaluación del aprendizaje del área de lengua castellana y de otras áreas a las cuales se podría aplicar este recurso.
 - ✓ Por medio de la relación entre los pasos del Paradigma Pedagógico Ignaciano y los elementos de la autorregulación que permite fortalecer el paradigma, que se realizó con la profesora del área y la investigadora.
 - ✓ Por medio de la aplicación de la rutina de pensamiento CEP, Conectar-Extender – Preguntar, que permitió dejar inquietos a los estudiantes por continuar formándose en los recursos que le aporta la autorregulación en su ejercicio de aprendizaje.
 - ✓ Por medio de la divulgación de los resultados de esta investigación, a los profesores y coordinador del área de lengua castellana y directivos del Colegio San Bartolomé la Merced.

- La investigación permitió en los estudiantes, hacer consciencia del rol en su proceso y a la vez dimensionar la importancia de buscar alternativas para apropiarse de su aprendizaje, crecer cognitivamente, valerse de actitudes y emociones reconociéndolas como parte importante de su crecimiento personal.

- La investigación permitió en los estudiantes encontrar en la autorregulación elementos valiosos para el ejercicio de aprendizaje, ya

que finalizando los talleres surgieron un número de inquietudes que retan tanto a la investigadora como al área de lengua castellana, a dar respuesta a cada una de estas preguntas, a manera de acompañamiento como lo indica la pedagogía ignaciana, desde el paradigma pedagógico.

- Se logró evidenciar que tanto la autorregulación como el Paradigma Pedagógico Ignaciano, coinciden en la orientación procesual para el aprendizaje y sin duda se convierten en estrategias pedagógicas que optimizan los procesos de enseñanza.
- Se evidenció que los estudiantes poseen elementos valiosos para el ejercicio de la planeación, siendo estos elementos el insumo primordial que se utilizó para articular los elementos de la autorregulación en el aprendizaje del área de lengua castellana, plasmados en los formatos de autorregulación, diseños de los estudiantes de noveno grado del Colegio San Bartolomé la Merced.
- Se reafirmó que en el aprendizaje inciden múltiples factores que lo afectan, estos factores se hicieron conscientes en los estudiantes en la medida que se aplicaban los talleres de la investigación y se revisaban los elementos de la autorregulación.
- En la medida que se involucraba a los estudiante en un discurso metacognitivo, ellos lograron apropiarse de la terminología adyacente y por consiguiente formalizaban discursos más propositivos y que podían llegar a ser favorables para su aprendizaje.
- Pensar en la forma como se piensa y pensar en la forma como se aprende, permitió en los estudiantes crecer en análisis y en otras habilidades de pensamiento, como relacionar, formulación de hipótesis, relaciones de causa y efecto y resolución de problemas, por lo anterior

se concluye que los elementos de la autorregulación aporta tanto a la metacognición como a la cognición.

- Los estudiantes no sólo se retan a obtener mejores resultados en su proceso de aprendizaje, sino que también desean gozar de prácticas de enseñanza innovadoras, que los mantengan motivados y activos en el proceso educativo.

Existe gran satisfacción por haber vivido el desarrollo de esta investigación, junto con los estudiantes y la profesora de lengua castellana, comprobando la importancia de llevar al aula estrategias de autorregulación como una alternativa que vinculada al Paradigma Pedagógico Ignaciano fortalece el ejercicio de aprendizaje.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, A (2009) La autorregulación de los aprendizajes en la asignatura de estudios sociales: El caso del estudiante de undécimo año del Colegio Bilingüe Santa Cecilia. Universidad Estatal a Distancia
- Bandura, A. (1993). [Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning](#). *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Cohen, J. (1974). Probabilidad Subjetiva. En: las ciencias del comportamiento. Madrid. Alianza Editorial S.A.
- Colegio San Bartolomé la Merced (2015). Video Institucional. Recuperado de: <http://www.sanbartolo.edu.co/index.php/colegio/82-institucional>.
- Conductismo, cognitivismo y diseño instruccional (1990) Disponible en: <http://www.virtualeduca.info/ponencias2009/381/Conductismo.pdf>
- Coob, P. y Yackel, E. (1996). Constructivist, emergent, and socio-cultural perspectives in the context of developmental research. *Educational Psychologist*, 31, 175–190. [Links]
- Covey, S. (1989). Los siete hábitos de la gente altamente efectiva. Argentina Editorial Paidós.
- Pastoral (2015). Documentos de pastoral. Colegio San Bartolomé la Merced.
- Feldman, R.S. (2005) Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana. (Sexta edición) México, McGrawHill.
- Flavell, J. H. (1981). “Cognitive monitoring”. En W. P. DICKSON (ed.), *Children’s Oral Communications Skills*. New York: Academic Press.
- Gagné, R. M. (1965). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston

- García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. ISSN 1138-414X (edición papel) VOL. 16, No 1. Unibertsitatea, Facultad de humanidades y ciencias de la educación (HUHEZI)
- Hilgard, E.R. (1979). Teorías del Aprendizaje. México: Trillas. Mencionado por Alonso y Gallego (2000)
- Kahneman, D. (1973) Attention and effort. (Prentice-Hall series in experimental psychology) 1. Attention. I. Title. BF321.K26 155.7'33 73-3375 ISBN 0-13-050518-8. by PRENTICE-HALL INC., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó: Barcelona.
- Limón, M. (). En homenaje a las contribuciones de Paul R. Pintrich a la investigación sobre Psicología y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. España
- Linnenbrink, E. A., y Pintrich, P. R. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect and cognition. En C. Sansone y J.M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp.195-227). San Diego, CA: Academic Press.
- Monereo, C, Pozo, J. (1999). El aprendizaje estratégico. Disponible en línea en: <http://rocaweb.com.pe/DOCUMENTOS/APRENDIZAJEESTRATEGICO.pdf>
- Monereo, C. (2000). Estrategias de aprendizaje. Visor Dis., S.A. Madrid, España.
- Monereo, C. (2001). Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica. Editorial Grao. Barcelona España.
- Montero, I y De Dios M. (2004) La motivación, la cognición y el contexto de

aprendizaje en la teoría de Pintrich. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*.2 (1),189-196. ISSN: 1696-2095 (2004).

Moreno, M. y Sastre, G. (1987). *Aprendizaje y desarrollo intelectual*. Barcelona. Editorial Gedisa.

Muñoz Giraldo, J. F., Quintero Corzo, J., & Munévar Molina, R. A. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado el 16 de Julio de 2015, de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>

Núñez, J. Solano, P. González-Pienda y Rosario,P.(2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación, Octubre, número 3 VOL-27 ISSN 0214-7823. Universidad de Minho (Portugal)

Panadero,E y Alonso-Tapia. (2014) Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa* 20 (2014) 11-22 - Vol. 20 Núm.01 DOI: 10.1016/j.pse.2014.05.002. Universidades Oulu Finland, Autónoma de Madrid.

Pérez Gómez, A. (1988). *Análisis didáctico de las Teorías del Aprendizaje*. Málaga: Universidad de Málaga.

Pintrich, P. R., y de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

Pintrich P. R., y Zusho, A. (2001). Goal orientation and self-regulated learning in the college classroom: A cross-cultural comparison. En F. Salili y Ch. Chiu (Eds.), *Student motivation: The culture and context of learning* (pp. 149-169). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Pons Parra, R.M. Serrano, J.M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de investigación*

educativa, 13(1). Recuperado el 2 de Septiembre de 2015, de redie.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/268/431

Richards, J. C. y Lockhart, C. (1994). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, 1998.

Rojas Vidal, M. y España Ríos, M. (2002). Trastornos del pensamiento y el Lenguaje. Recuperado el 3 de septiembre de 2015, de: <http://www.monografias.com/trabajos10/delosneol/delosneol.shtml>

Torrano, F. y González-Torres, M.C. (2004). El aprendizaje autorregulado: Presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 1-34.

Touriñan, J. M. (1987). Análisis conceptual de los procesos educativos «formales», «no formales» e «informales». *Revista de Teoría de la Educación* (8) 55-79.

Van Lier, L. (2001). «Investigación-acción», en *Textos*, 27, pp.81-88.

Vásquez, C. (2005). Propuesta Educativa de la Compañía de Jesús. Fundamentos y Práctica. Acodesi – Flacsi. Bogotá, Colombia.

Vigotsky LS. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial científico-técnica. La Habana, Cuba.

Woolfolk, A. (1999). Psicología Educativa. Séptima edición. Editorial Pearson, México.

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

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to SE and strategy


use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3). Retrieved on March 12, 2005, from PsycARTICLES database.

9. ANEXOS

ANEXO 1

Instrumento No. 1: Elementos de regulación de los estudiantes de noveno grado.


	Elementos de regulación de los estudiantes de noveno grado.
Objetivo General:	Promover la implementación de la autorregulación en el marco del paradigma pedagógico ignaciano, PPI, como una estrategia para el mejoramiento del aprendizaje.
Categoría 1	
Autorregulación	Capacidad de regular el propio proceso de construcción del aprendizaje (Schunk y Zimmerman, 2003; Zimmerman, 2002).

Nombre: Grado :	
Gestión	¿Tiene en cuenta algún aspecto para favorecer su aprendizaje antes de las clases de lengua castellana? Si los tiene, descríbalos brevemente. a. _____ b. _____ c. _____ d. _____
Regulación	¿Cuáles son los pasos, acciones o disposiciones para el aprendizaje durante la clase de lengua castellana? Descríbalos brevemente. a. _____ b. _____ c. _____ d. _____
Evaluación	¿Cuáles son los aspectos que le permiten verificar su aprendizaje después de la clase de lengua castellana? a. _____ b. _____ c. _____ d. _____
Reacción - Reflexión	¿Qué emociones le genera la clase de lengua castellana a. _____ b. _____ c. _____ d. _____ ¿Cuáles son sus actitudes en la clase de lengua castellana? a. _____ b. _____

	<p>c. _____</p> <p>d. _____</p> <p>¿Cómo puede evidenciar si hubo aprovechamiento personal para el aprendizaje en clase de lengua castellana?</p> <p>a. _____</p> <p>b. _____</p> <p>c. _____</p> <p>d. _____</p>
--	---

ANEXO 2

Instrumento No. 2: TALLERES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA AUTORREGULACIÓN EN EL EJERCICIO DE APRENDIZAJE DENTRO DEL MARCO DEL PARADIGMA IGNACIANO

	<p>INSTRUMENTO No 2. TALLERES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA AUTORREGULACIÓN EN EL EJERCICIO DE APRENDIZAJE DENTRO DEL MARCO DEL PARADIGMA IGNACIANO</p>
---	--

OBJETIVO GENERAL: Promover la autorregulación en el marco del Paradigma Pedagógico Ignaciano, PPI, como una estrategia para el mejoramiento del aprendizaje.


Taller N.

1. QUÉ Líneas de Acción	
2. CÓMO Procedimiento	
3. QUIÉN Responsable	
4. CUÁNDO	

Tiempo	
5. CUÁNTO	
Presupuesto	
6. POR QUÉ	
Justificación	
7. DÓNDE	
Lugar	
8. RESULTADOS Y ANÁLISIS	

ANEXO 3

Instrumento No. 3: Rutina CEP

	Rutina CEP
Objetivo General:	Promover la implementación de la autorregulación en el marco del paradigma pedagógico ignaciano, PPI, como una estrategia para el mejoramiento del aprendizaje.
Categoría 2	
Aprendizaje	Capacidad de adaptación y se presenta como el producto de la asimilación y la acomodación, términos tomados de las funciones biológicas del ser humano pero adaptados al contexto cognitivo. Piaget (1970)

Nombre:	
Edad:	
Conectar	¿De la información vivenciada en los talleres que recibió sobre la autorregulación en el aprendizaje, qué información se conecta con lo que ya sabía? a. _____ b. _____ c. _____ d. _____ e. _____
Extender	¿De la información vivenciada en los talleres que recibió sobre la autorregulación en el aprendizaje, cuál fue nueva para usted y qué complementa su saber al respecto? a. _____ b. _____ c. _____ d. _____ e. _____
Preguntar	¿Qué nuevas preguntas le surgen sobre la autorregulación en el aprendizaje? a. _____ b. _____ c. _____ d. _____ e. _____