

**IMPLICACIONES DE LA PERSPECTIVA TEMPORAL EN LA
AUTORREGULACIÓN DE LOS ERRORES QUE EVIDENCIAN EN LAS
EVALUACIONES ESCRITAS LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DEL GRADO
QUINTO DE LA INSTITUCION EDUCATIVA PABLO VI DE LA CIUDAD DE
MANIZALES**

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

Investigadora principal: Gloria Isaza de Gil
Coinvestigadores: Angela María Cadavid Marín
Darling Johana Mesa Gálvez
Gimena Ocampo Mosquera
Juan Pablo Parra Naranjo
Oscar Giovanni Mendoza

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DOCENCIA
MANIZALES, NOVIEMBRE DE 2010

CONTENIDO

	Pg.
RESUMEN	3
1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	4
1.1 Planteamiento del problema y justificación	4
1.2 Objetivos	8
1.2.1 Objetivo General	8
1.2.2 Objetivos Específicos	9
2. MARCO TEÓRICO	10
2.1 Tiempo Biológico: Memoria y Aprendizaje	10
2.2 Tiempo Psicológico	19
2.3 La metacognición en los procesos de aprendizaje	21
3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA	27
3.1 Diseño de la Investigación	27
3.2 Unidad de Análisis y Unidad de Trabajo	27
3.3 Instrumentos de recolección de información	30
3.3.1 Prueba proyectiva: historietas	30
3.3.2 Stroop Test de colores y palabras	31
3.3.3 Subtest de Historietas Prueba Wisc – R	32
3.4 Consentimiento informado para la aplicación de las pruebas	32
3.5 Prueba Piloto	32
3.6 Trabajo de campo	34
4. ANALISIS DE RESULTADOS	35
4.1 Resultados de la Prueba Stroop de palabras y colores	35
4.2 Resultados de la prueba de historietas del Test de Wisc-R	38
4.3 Resultados de las percepciones de los niños y las niñas sobre los errores que cometen en las evaluaciones escritas a través de la historieta narrada	41
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	45
5.1 Conclusiones	45
5.2 Recomendaciones	46
BIBLIOGRAFIA	49
ANEXO1: Consentimiento informado	52
ANEXO 2: Carta Institucional	55
ANEXO3: Resultados corregidos del Test Stroop de colores y palabras	58
ANEXO4: Historietas construidas por los niños y las niñas	60

RESUMEN

Esta investigación se realizó en la Institución Educativa Pablo VI de la ciudad de Manizales con niños y niñas de grado quinto. El principal objetivo fue comprender las implicaciones que tiene la perspectiva temporal en la autorregulación de los errores que evidencian en las evaluaciones escritas niños y niñas. La perspectiva temporal para la autorregulación es notoria en la medida en que se establece la planeación como estrategia para hablar de tiempo pasado, presente y futuro; esto inspira a reflexionar la temporalidad como una importante categoría de análisis con alta injerencia para la autorregulación de los errores del aprendizaje, ya que el discurrir de las acciones humanas permite disponer de metas a corto, mediano y largo plazo dando así orden, coherencia y significado a los hechos cotidianos, lo que permite ejecutar, controlar y supervisar los procesos de aprendizaje, la conciencia de este y la aplicación del conocimiento con pertinencia comportando así mecanismos importantes para autorregular procesos que conducen hacia el conocimiento. El estudio sustenta en su referente teórico las categorías temporales: *tiempo biológico* y *tiempo psicológico*, relacionadas a las posibilidades de comprender la categoría nuclear del trabajo: “el tiempo” en la autorregulación ante los errores que evidencian en las evaluaciones escritas niños y niñas de quinto grado. Metodológicamente el trabajo investigativo se aborda desde la perspectiva del estudio de caso propuesta por Yin (2003), este tipo de estudio es un caso con unidad *holística*, de carácter temporal y de carácter mixto, con la aplicación de un diseño de investigación donde la población estuvo compuesta por 25 niños y niñas. Los datos estadísticos que sostienen esta investigación vienen de los resultados obtenidos por la aplicación de los instrumentos a niños y niñas de grado quinto. Entre ellos se tiene un Subtest de historietas (prueba WISC – R) para analizar la variable dimensión temporal, la prueba Stroop: test de colores y palabras, para analizar la variable autorregulación y una prueba proyectiva (historieta), que niños y niñas elaboraron para abordar qué percepción tenían de los errores que cometían en los exámenes. El procesamiento de los datos permitió determinar que, a pesar de que las funciones metacognitivas de niños y niñas no presentan inhabilidad para realizar dichos procesos, la construcción cognitiva de la perspectiva temporal necesaria en los procesos de autorregulación de los errores, aún no se ha desarrollado en los niños. Esto se evidencia en los resultados del Subtest de historietas y en las narraciones que realizan los niños, donde toda posibilidad de autorregulación de los errores está ligada a los sentimientos, emociones y connotaciones morales que los mismos suscitan. Permitiendo concluir que niños y niñas evidenciaron insuficiencia con respecto a la calidad del proceso de autorregulación, en tanto no es adecuado el equilibrio entre su posición crítica y los sentimientos y valoraciones afectivas del propio comportamiento, mostrando un centramiento afectivo/moral difícilmente evitable que supone que la perspectiva temporal como construcción cognitiva constriñe la posibilidad de trascender el desplazamiento de las percepciones subjetivas de niños y niñas, las cuales interfieren con sus situaciones reales.

Palabras claves: Perspectiva temporal, autorregulación de los aprendizajes, errores en la evaluación

1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

Las experiencias pedagógicas y didácticas de la escuela actual aún preconizan que el error debe ser evitado debido a que en los procesos de planeación y desarrollo de las actividades del aula está implícitamente propuesto que en dichas actividades si se siguen las prescripciones previstas por el docente, no se cometerán errores en el aprendizaje. En este sentido de la Torre expresa:

La consideración negativa del error es un indicador más del paradigma positivista. Siendo el éxito, la eficacia, el producto, el criterio desde el que se analiza el aprendizaje, resulta natural que todo elemento entorpecedor como es el error debe evitarse (...) un punto de vista coherente si se entiende la instrucción como resultado. El error al igual que la interferencia, son estudiados como obstáculos, como situaciones negativas que es preciso evitar (Torres, 1993, p. 37).

Desde esta perspectiva de enseñanza (que en el medio se denomina tradicional o de trasmisión), el docente básicamente explica los contenidos a través de diferentes medios a unos estudiantes que supuestamente no conocen sobre el tema que se desarrolla, por tanto, la evaluación tiene como función obtener información sobre lo que han asimilado al final del proceso expositivo.

Sanmartí (2010), expone algunos hechos que suceden en las prácticas evaluativas de la escuela. En primer lugar es común que para evitar que los alumnos cometan errores se tiende a facilitarles la tarea al máximo, la autora citada, al hacer una revisión de libros de texto, evidenció que las respuestas a la mayoría de los ejercicios propuestos se encuentran referenciados en el mismo texto, lo cual implica un mínimo esfuerzo, ya que no es más que copiarlas.

Un segundo hecho se refiere a la gran cantidad de tiempo que dedica el docente a “corregir” ejercicios, trabajos y pruebas de todo tipo. *“Generalmente devolvemos los trabajos con algunos comentarios y una “nota”. Sin embargo, se puede afirmar que no hay tiempo más inútil para el aprendizaje de nuestros alumnos que el que dedicamos a valorar sus trabajos, al menos tal como lo hacemos habitualmente” (Sanmartí, 2010, 2).*

Algunos estudios (Veslin y Veslin, 1992, citados por Sanmartí 2010) muestran que los alumnos que han cometido errores, raramente comprenden las anotaciones realizadas por los docentes y en mucho menos grado les son útiles para mejorar. *“Si se les devuelve los trabajos con comentarios y una nota, sólo se fijan en la nota (Butler, 1988), por lo que el tiempo utilizado por el profesorado para realizarlos es en buena medida tiempo perdido. También está comprobado que cuando se realizan demasiados “controles”, se tiende más a desalentar que a estimular el entusiasmo del alumnado hacia el proceso de aprendizaje” (Sanmartí, 2010, 3).*

Desde lo anotado, la evaluación requiere muchas horas de trabajo del docente, pero, sus resultados, tal como se realiza, repercuten muy poco en la formación de los alumnos, pues como se expresó, éstos tienden a mirarlos en torno al puntaje obtenido en la nota, no importando si esta es cuantitativa o cualitativa.

En tercer lugar, se refiere al hecho de que la evaluación tiene importancia desde la relación que se establece en cómo se enseña y cómo se aprende. Es frecuente al respecto encontrar unidades didácticas muy interesantes, pero al finalizar su aplicación los procesos de evaluación se realizan con preguntas reproductivas y simples. De esta manera, los alumnos perciben que lo importante no es el conocimiento generado en el desarrollo de la actividad didáctica, sino lo que se exige en la evaluación final de la unidad.

...en un estudio realizado (Custodio, 1996) las profesoras verbalizaron que para ellas era importante que los alumnos aprendieran a relacionar, a analizar, a deducir... aspectos del tema objeto de estudio en ese momento. En cambio, sus alumnos (15 años) dijeron que era importante “saberse los nombres” y “saber qué era cada cosa”. Al contrastar sus puntos de vista con las preguntas planteadas en el examen, se comprobó que las percepciones de los alumnos se ajustaban bastante a lo propuesto en éste. Consecuentemente, si creen que lo que se les pide lo pueden responder leyendo la lección del libro de texto el día anterior al examen, no tendrá sentido para ellos dedicar mucho esfuerzo los días previos (Sanmartí, 2010, 7).

Por último, Sanmartí describe la dificultad que encuentran los alumnos para encontrarle sentido al esfuerzo necesario que se debe llevar a cabo para regular los errores y las dificultades que se deben superar para subsanarlos a través de mecanismos de ejecución, control y supervisión, que permitan

reflexionar sobre las propias acciones cognitivas y sobre las consecuencias de las mismas al solucionar los errores que se presentan en la evaluación.

En este sentido, los estudiantes que han desarrollado habilidades de autorregulación, mientras están dedicados a la solución de un problema o a la identificación de los errores en las evaluaciones:

“...son capaces de pensar acerca de su acción cognitiva como si un supervisor estuviera monitoreando sus pensamientos y acciones; además, piensan activamente acerca de lo que ellos están haciendo, y son capaces de ejercer control sobre sus propios procesos cognitivos. El mejoramiento académico sustancial que se derivaría como consecuencia de hacer a las personas más conscientes de su desempeño cognitivo propio, es una de las razones que convierte a la metacognición en un área de investigación bastante promisoría” (González, 2004, 12).

El auge investigativo sobre la autorregulación en el aprendizaje y en la evaluación de éstos, ha dado como resultado abundante literatura en la que confluyen puntos de vista diferentes, determinados por la concepción de aprendizaje que subyace en los procesos de autorregulación al que se hace referencia. Un estudio realizado en el 2008 por Martín y McLellan (citado por Álvarez Valdivia, 2009) pone de manifiesto la multiplicidad de definiciones y concepciones que expresan en la investigación reciente sobre autorregulación en los estudios abordados por la psicología de la educación.

La revisión realizada por estos autores pone de relieve confusiones no sólo conceptuales, incluso erróneas interpretaciones en las contrastaciones empíricas, que con frecuencia hacen aparecer un enfoque de la autorregulación centrado en el individuo en detrimento de una adecuada consideración de los contextos sociales y culturales que determinan la función reguladora del comportamiento (Álvarez Valdivia, 2008, 4).

La importancia que la comprensión de los procesos de autorregulación de los aprendizajes desde categorías contextuales sociales y culturales, pone de manifiesto en la revisión de los antecedentes que se han realizado para el presente estudio, que la dimensión temporal en el proceso de autorregulación que realizan los niños y las niñas a partir de los errores que cometen en las evaluaciones escritas no ha sido abordada en las investigaciones consultadas. A pesar de que la dimensión de tiempo se constituye en una de las características básicas del comportamiento humano, pues como variable

psicológica ha sido crucial en la evolución de la especie; y, para el caso de la autorregulación se manifiesta en la posibilidad que esta misma provee en el establecimiento de metas a corto, mediano y largo plazo.

En este sentido, la investigación realizada por Díaz-Morales (2006, 565) sobre la dimensión temporal futura y ciclo vital demostró que a medida que las personas se hacen mayores, se incrementan las metas en el presente y disminuyen las ubicadas en el futuro distante, la actitud hacia el pasado se hace más positiva, disminuye la idealización del futuro y aumenta la satisfacción con la vida.

En el presente estudio se considera, apoyados en los resultados de la investigación de Díaz-Morales (2006), que la percepción del tiempo *“constituye uno de los elementos fundamentales de la cognición que da sentido a las experiencias vividas (James, 1890), permite, autorregular el comportamiento presente (Lewin, 1943) y anticipa el futuro (Fraise, 1967)”* (565).

Desde esta perspectiva, el componente cognitivo que se ha relacionado en la literatura sobre los procesos de autorregulación, como es el de la planificación, el cual está relacionado con: la búsqueda de metas, la construcción de planes y la realización de éstos, se basan en el conocimiento de las posibles metas futuras y el contexto vital en las que se realizan, y permiten posteriormente construir un plan, proyecto o estrategia para realizar la meta en el contexto elegido. Así, *“la cantidad de conocimiento sobre las metas, y contextos futuros, la complejidad del plan construido para lograrlas y el nivel de realización presente, constituirán el componente de planificación”* (Díaz-Morales, 2006, 52).

Dado que la autorregulación de los aprendizajes a partir del error en el marco de la didáctica se ha investigado desde el punto de vista de los errores conceptuales o ideas previas de los alumnos *“se vio la necesidad de replantear la visión del “error” en el proceso de aprender. Se pasó de considerarlo negativo a percibirlo como algo totalmente normal, que conviene detectar,*

comprender sus causas y ayudar a superarlo" (Simón, Márquez y Sanmartí, 2006, 1).

Tal como lo propone Astolfi (1999) el problema de los docentes, (y del propio alumno), es entender por qué se cometen los errores. Por tanto, la evaluación no es la que lleva a poner una 'nota' sino la que posibilita comprender la 'lógica' aplicada por el alumno, que es totalmente normal que sea distinta de la del profesorado.

La afirmación anterior conduce a la presente investigación a considerar la dimensión temporal como una categoría de análisis muy importante para la autorregulación de los errores en el aprendizaje en los niños y las niñas, debido a que el acontecer de los hechos personales y sociales, se distribuyen en clases temporales elegidas por los estudiantes para dar orden, coherencia y significado a los eventos; estos marcos temporales permiten codificar, almacenar y evocar las situaciones que desde el punto de vista cognitivo constituyen el elemento clave para autorregular el comportamiento hacia los aprendizajes.

Por tanto, la presente investigación se desarrolla desde la formulación del siguiente problema:

¿Qué implicaciones tiene la dimensión temporal en la autorregulación ante los errores que evidencian los niños y las niñas de grado quinto de básica primaria en las evaluaciones escritas?

1.2 OBJETIVOS.

1.2.1 Objetivo General:

- Comprender la implicación que tiene la perspectiva temporal para la autorregulación ante los errores que evidencian los niños y las niñas de quinto de básica primaria en las evaluaciones escritas del Colegio Pablo VI de la Ciudad de Manizales.

1.2.2 Objetivos específicos:

- Describir las características de los actos educativos de los niños y las niñas de quinto de básica primaria en la autorregulación ante los errores que evidencian en las evaluaciones escritas.
- Comprender los códigos simbólicos de dichas acciones y las implicaciones de la dimensión temporal en ellas.

2. MARCO TEÓRICO

Entendiendo la educación como proyecto temporal orientado a unos fines y articulado propositivamente, es pertinente comprender “el tiempo educativo” en el marco de una experiencia que se da en un tiempo espacializado, que como acontecer histórico se delimita en tiempos, en fases o etapas, caracterizado por la aprehensión de la realidad, proyección y praxis, convirtiendo la temporalidad en exigencia de posibilidad como referente temporal del legado y la tradición, recuperando la conciencia moral y reflexiva de la educación, que a su vez se constituye en un escenario tensional y dialéctico, adoptando experiencias continuas y discontinuas, concibiéndose más allá del “aquí” y el “ahora”, apoyado en la posibilidad como horizonte, asumiendo por tanto, una compleja red de tiempos: objetivable, percibido, vivido e institucional. Desde el entorno sociocultural, el tiempo adquiere un valor instrumental y funcional que regula las actividades sociales en cuya estructura multidimensional se destaca la comunicativa. Y, por último, desde el marco psicobiológico la actividad educativa se remite a una temporalidad endógena, rítmica, ubicada en la actividad psicobiológica del alumno desde la cual se rescata el sujeto como posibilidad de la realización de la acción educativa, cuya actividad biológica, psicológica y social tiene unas estructuras cíclicas que condicionan dichas acciones educativas.

Desde el anterior planteamiento y atendiendo la perspectiva investigativa del presente estudio, se desarrollan en el marco teórico las categorías temporales: *tiempo biológico* y *tiempo psicológico*, referidas a las posibilidades de comprender la categoría nuclear del trabajo: “el tiempo” en la autorregulación ante los errores que evidencian los niños y las niñas de quinto grado de básica primaria en las evaluaciones escritas.

2.1 TIEMPO BIOLÓGICO: MEMORIA Y APRENDIZAJE

A lo largo del proceso evolutivo, los organismos han desarrollado mecanismos funcionales que permiten el mantenimiento adecuado de la homeostasis, y han mejorado tanto las capacidades para detectar sus presas que les suministran

nutrimentos, como a los depredadores de los que tienen que huir. Los organismos están dotados de una eficaz capacidad reproductiva que permiten la conservación de las especies. Además de contar con estos mecanismos, en muchos individuos del reino animal hubo un importante avance evolutivo que les ha ayudado a adaptarse mejor a su medio: la memoria, que permite el almacenamiento de las experiencias.

La memoria, que implica enlaces temporales, es esencial para la experiencia humana, considerada la experiencia de cada momento como *"...una continuación del pasado reciente o remoto, así como una proyección hacia el futuro. De esta manera, la memoria representa la base para todo nuestro conocimiento, habilidades, ensueños, planes y esperanzas"*. (Prado-Alcalá y Quirarte, 1998, 245)

El aprendizaje se refiere al proceso mediante el cual las experiencias modifican el sistema nervioso y, por consiguiente, la conducta. Estos cambios son referidos como recuerdos, aunque pueda resultar práctico describir los recuerdos como si fueran notas guardadas en archivadores, ciertamente no es esta la manera en que las experiencias son reflejadas en el cerebro. Las experiencias no se "almacenan"; más bien, cambian el modo de percibir, ejecutar, pensar y planificar, y lo hacen cambiando físicamente la estructura del sistema nervioso, alterando los circuitos neuronales que participan en la percepción, la ejecución, los pensamientos y la planificación.

Con respecto a los antecedentes de los estudios sobre la memoria, la primera referencia escrita¹ data del siglo XVII antes de la era cristiana, contenida en un papiro egipcio, en el cual se describen los síntomas, diagnóstico y pronóstico² de dos pacientes que presentaban fracturas en el cráneo. El supuesto implícito de esta anotación es que por lo menos desde épocas muy remotas se plantearon interrogantes acerca de la manera en que se guardan los recuerdos de las experiencias. Sin embargo, no fue sino hasta 4000 años después (a finales del

¹ Esta referencia es tomada por Prado-Alcalá y Quirarte de Breasted, J.H. *The Edwin Smith Surgical Papyrus* (1930). The University Of Chicago Press, Chicago.

²La diagnosis se refiere al conocimiento diferencial de los signos de las enfermedades y la prognosis al conocimiento anticipado de algún suceso.

siglo XIX) cuando se centraron las bases científicas para el estudio de la memoria.

Prado-Alcalá y Quiriarte (1998) realizan una descripción histórica de las bases biológicas de los estudios de la memoria en el del siglo XIX en Europa, a partir de Ribot, quien en 1881 publicó la primera compilación global y sistemática de casos de amnesia humana constituyéndose en el primer intento para desarrollar los principios generales acerca de la organización de la memoria normal. Poco después en 1885, Ebbinghaus describió los primeros intentos sistemáticos a través de la aplicación del método científico al estudio de los procesos cognitivos, cuyos resultados demostraron que el aprendizaje, el recuerdo y el olvido seguían leyes precisas. En 1887 Korsakoff publicó las primeras descripciones del síndrome amnésico que llevaría su nombre³.

Con respecto a los estudios realizados en América, los autores señalan la publicación de William James en 1890: *Principios de psicología*, en donde se describe la distinción entre las memorias primaria y secundaria (hoy conocidas como memorias de corto y largo plazo)⁴, que más tarde se vincularían a la organización y función de sistemas cerebrales.

En el siglo XX, las dos figuras que según Prado-Alcalá y Quiriarte (1998), dieron el mayor impulso al estudio de la memoria fueron Karl Lashley y Donald Hebb. En 1930 Lashley fundó el primer laboratorio de neuropsicología; su

³ El síndrome de Korsakoff es una amnesia anterógrada grave (dificultad para aprender información nueva). Los pacientes parecen incapaces de formar nuevos recuerdos, aunque pueden recordar acontecimientos muy anteriores. Pueden seguir una conversación con normalidad y recordar acontecimientos que tuvieron lugar mucho antes de que se produjera el daño cerebral, pero no son capaces de recordar acontecimientos ocurridos después. Este síndrome suele presentarse en pacientes con alcoholismo crónico, como resultado de la deficiencia de tiamina (Vitamina B1) ya que el alcohol presenta un número elevado de calorías, los alcohólicos suelen seguir una dieta pobre y, por consiguiente, la ingestión de vitamina es escasa. Además, el alcohol interfiere en la absorción intestinal de tiamina.

⁴ Una de las dicotomías más clásicas en relación a los tipos de memoria, es la distinción entre memoria a corto plazo y memoria a largo plazo. La memoria a corto plazo se refiere a la retención de información muy reciente, en tiempo del orden de segundos, que permite mantener en forma pertinente la información que se va necesitando durante el razonamiento o la solución de problemas; a esta memoria también se le llama memoria de trabajo. La evocación de la información después de un intervalo en el que el sujeto, ha centrado su atención en otra tarea, se considera como memoria a largo plazo; ésta posee una capacidad ilimitada y es prácticamente imposible saber la totalidad del contenido, ya que hay información que no es fácilmente rescatable.

trabajo pionero se encaminó a determinar en qué lugar del cerebro se encontraba el asiento de la memoria. Su búsqueda se centró fundamentalmente en la corteza cerebral. Los muchos años de intenso trabajo experimental le permitieron concluir que no existía un lugar específico encargado del almacenamiento de la información derivada del aprendizaje. Basado en sus resultados, propuso que las deficiencias observadas después de hacer lesiones de la corteza dependían de la cantidad de tejido lesionado, independientemente de la zona cortical que había sido dañada.

Por otra parte, Hebb se interesó por los mecanismos subyacentes al almacenamiento de información. En 1949, basado en la idea expuesta por Santiago Ramón y Cajal⁵, de que el aprendizaje implicaba la formación de nuevas conexiones entre neuronas, expuso su teoría de los ensamblajes celulares, y propuso que la memoria a corto plazo estaba mediada por circuitos neuronales reverberantes. Su trabajo clásico, *La organización de la conducta*, es generalmente considerado como el punto de partida para la suposición de que la plasticidad sináptica⁶ tiene un papel primordial en el almacenamiento de la información derivada de la experiencia.

Actualmente, el trabajo de los científicos interesados en las bases biológicas de la memoria está centrado en el estudio del engrama⁷. Esta búsqueda ha originado dos grandes líneas de investigación: la primera pretende descubrir los mecanismos fisiológicos de los que depende el almacenamiento de la información, mientras que la segunda implica la determinación de las estructuras cerebrales encargadas de dicho almacenamiento.

⁵ Santiago Ramón y Cajal (1852-1934) fue un neurobiólogo español que valiéndose del método para teñir neuronas con sales de plata, que había sido descubierto por Camilo Golgi, llegó a la conclusión de que el cerebro está constituido por unidades discretas y no, como se pensaba, por una red continua. En su *Histología del sistema nervioso*, Cajal escribió: "Un número inmenso de unidades individuales, completamente independientes, en contacto unas con otras forman el sistema nervioso".

⁶ La plasticidad sináptica es el aumento o disminución de la fuerza de las conexiones sinápticas, durante periodos largos o cortos, que sigue a la actividad. Se cree que está implicada decisivamente en el aprendizaje.

⁷ El engrama (término introducido por el biólogo alemán Richard Semon en 1904) puede ser definido como el conjunto de cambios en el sistema nervioso que representan a la memoria almacenada.

Con respecto a los posibles mecanismos implicados en el establecimiento de la memoria, la investigación actual en las neurociencias conductuales ha demostrado que los procedimientos de habituación y sensibilización (que son formas de aprendizaje muy simple) inducen cambios presinápticos que modifican la liberación del mediador químico.⁸ (Kandel y Schwartz, 1982). También se ha propuesto que los cambios sinápticos⁹ dependen de eventos bioquímicos, ya que se ha demostrado que los inhibidores de las síntesis de proteínas impiden la formación de la memoria de largo plazo y que el aprendizaje induce un incremento en la incorporación de precursores de ARN o de proteínas marcadas en el cerebro.

Otros estudios han señalado la importancia del ambiente de aprendizaje enriquecido en el desarrollo neuronal, pues ratas criadas en ambientes enriquecidos, en contraste con ratas criadas en condiciones de aislamiento, muestran un incremento en el peso y grosor corticales, en el tamaño del soma neuronal, en el número y longitud de las dendritas¹⁰ y en el diámetro de las terminaciones sinápticas. Este tipo de cambio morfológico también se observa en animales que han sido sometidos a situaciones formales de aprendizaje.

El potencial de largo plazo (PLP) se constituye en otro ejemplo notable del cambio plástico¹¹ derivado de una experiencia. Este proceso se basa en un

⁸ Un mediador químico o neurotransmisor, es una sustancia que liberan los axones de las neuronas y que ejerce su influencia en otras neuronas o músculos, excitándolos o inhibiéndolos.

⁹ La sinapsis corresponde a la zona especializada de comunicación entre dos neuronas. Las sinapsis pueden clasificarse en: químicas y eléctricas. En las primeras una neurona presináptica libera un neurotransmisor que se une a los receptores de la neurona postsináptica y, de este modo, influye en la excitabilidad de la célula postsináptica. En las sinapsis eléctricas una corriente fluye desde la célula presináptica hasta la célula postsináptica, en este caso, las dos células están conectadas estructuralmente mediante canales de unión íntima.

¹⁰ Las dendritas son el elemento receptor de la mayoría de las células nerviosas. Los dos lugares principales de entrada de sináptica en la dendrita son la espina y el eje.

¹¹ La plasticidad sináptica hace referencia al aumento o disminución de la fuerza de las conexiones sinápticas, durante periodos cortos o largos, que sigue a la actividad. Se cree que está implicada decisivamente en el aprendizaje. Las investigaciones sobre plasticidad sináptica sugieren la existencia de tres fases incluidas en la génesis y desarrollo de las neuronas, sus conexiones y en su mantenimiento subsiguiente que la hacen posible: La primera fase está dirigida a la formación sináptica que se produce en los estadios tempranos del desarrollo embriológico, que está bajo el control de los procesos ontogénicos. La segunda fase, se refiere al fino ajuste de las sinapsis nuevas, que se dan durante periodos críticos del desarrollo, en los cuales las neuronas necesitan un patrón de actividad apropiado, producido habitualmente por la interacción con el entorno. Un tercer estadio, induce la regulación de la efectividad sináptica

principio neuroquímico que permite la excitación de una vía (circuito o red) no excitada a través de la excitación de sus neuronas constituyentes (facilitación homosináptica) o de la excitación de neuronas de otras redes interconectadas (facilitación heterosináptica). El modelo clásico para explicar la PLP, es que las neuronas A liberan un neurotransmisor excitador, éste se fija en los receptores de la neurona B, provocando una respuesta que se registra. Los receptores que vehiculizan la respuesta (postsinápticos) se conocen como AMPA (ácido alfa amino-3 hidro-5 metil-4 isoxazol propiónico) y como NMDA (N-metil-D-aspartato) los receptores que funcionan como “detector de coincidencia”. Cada vez que éste último receptor detecta una información ya registrada, desencadena una cascada de reacciones bioquímicas intracelulares que producen PLP en la red (Carlson, 1999).

De esta manera, redes que inicialmente procesaban información muy específica (concretas), se transforman en redes complejas (jerárquicas); estas últimas íntimamente relacionadas con la estructura modular cortical y a la vez con el aumento del tamaño del encéfalo en el proceso ontogénico humano. La PLP se traduce en cambios en la actividad sináptica, evidenciados en rapidez y eficiencia en el procesamiento de información; cambios en la conectividad de las redes, a través de nuevas conexiones dendríticas y en algunas ocasiones la eliminación de conexiones ya existentes. Cada vez que se logran estos cambios se generan o se modifican las representaciones internas (información codificada en las neuronas) a cargo de proteínas intracelulares que cambian el metabolismo celular y de proteínas extracelulares que remodelan las conexiones dendríticas. Es así como las representaciones internas se perfeccionan, asegurando su persistencia en el tiempo, o se degradan cuando la información inicialmente codificada en ellas no se vuelve a utilizar.

La PLP en el hipocampo produce dos tipos de cambios estructurales: se incrementa el número de un tipo de sinapsis, y las espinas sinápticas se tornan más redondas. Estos cambios se pueden producir con unos cuantos minutos de estimulación y pueden persistir por días y aún por meses. Por estas

transitado de modificaciones morfológicas y funcionales de corto a largo plazo, como producto de experiencias espontáneas o pedagógicas individuales.

razones, el potencial de largo plazo es un buen candidato para un mecanismo de memoria. (Prado-Alcalá y Quirarte, 1998, 247)

En cuanto a las regiones cerebrales en las que radica la memoria existen dos corrientes que son excluyentes: la localizacionista, que postula que el engrama se encuentra en áreas discretas e invariantes del cerebro, y aquella que sostiene que la memoria está distribuida en sistemas de estructuras.

Prado-Alcalá y Quirarte (1998) han desarrollado una línea de investigación encaminada a encontrar el sitio donde reside la memoria, los resultados acumulados a lo largo de 20 años de investigación, les ha demostrado desde una posición teórica localizacionista, pasando a través de la de sistemas, hasta llegar a una postulación más avanzada que “... *la memoria debe estar difusamente distribuida en muchas áreas del cerebro; es decir, cualquier neurona particular puede participar en el almacenamiento de memorias específicas de una manera probabilística*”. (248)

La literatura neurológica ha reportado una gran cantidad de datos que indican que la acetilcolina (ACh), es un neurotransmisor que está íntimamente relacionado con procesos de adquisición y consolidación de eventos aprendidos. La aplicación sistemática de drogas que bloquean los receptores colinérgicos producen cuadros amnésicos, mientras que drogas que aumentan el tono colinérgico revierten el cuadro e inducen a una mejoría en la capacidad de retención. Estos datos indican que algunas estructuras cerebrales cuyas neuronas producen ACh o reciben aferencias colinérgicas deben estar implicadas en procesos de memoria. Tal es el caso de: la corteza cerebral, el hipocampo y la amígdala que reciben axones que liberan ACh, también el núcleo caudado. En todos los casos, el bloqueo de receptores colinérgicos en estas estructuras produce amnesia. (Prado-Alcalá, Fernández-Ruiz y Quirarte, 1993)

Kandel, Jessell y Schwartz (2000) reportan los estudios de Brenda Miller sobre pacientes a quienes se les había extirpado el hipocampo de ambos hemisferios

debido a crisis epilépticas. Estos pacientes tenían dificultades de memoria en ciertas tareas que implican reconocimiento de personas, lugares y objetos, pero tenían perfecta memoria de las habilidades motrices que habían aprendido de modo no consciente. Los estudios de pacientes con lesiones del lóbulo temporal demostraron que existen dos modos de aprendizaje totalmente diferentes que los psicólogos cognitivos han empezado a estimar a partir de sus estudios con sujetos normales. Se aprende acerca de qué es el mundo, adquiriendo conocimiento sobre personas, lugares y acontecimientos, que están disponibles a la conciencia, utilizando una forma de memoria que por lo general se le llama *explícita* (algunos autores la reportan como memoria semántica). O se aprende cómo hacer las cosas logrando habilidades motrices o perceptivas que no están disponibles a la conciencia, utilizando una memoria *implícita* (memoria procedimental).

...la memoria explícita codifica información sobre acontecimientos autobiográficos, así como conocimientos de hechos. Su formación depende de procesos cognitivos tales como evaluación, comparación e inferencia. Las memorias explícitas pueden recordarse por un acto deliberado de evocación, a veces se establecen con un solo ensayo o experiencia, y a menudo pueden expresarse concisamente en enunciados declarativos tales como: "el último verano visité a mi abuela en su casa natal" (acontecimiento autobiográfico) o "el oro es más pesado que el agua" (acontecimiento de un hecho). (Kandel, Jessell y Schwartz, 2000, 702)

Los autores citados sugieren que las lesiones del lóbulo temporal medial sólo afectan al almacenamiento a largo plazo de las nuevas memorias, ya que los pacientes con ablación de esta parte del cerebro, conservan una memoria relativamente buena de los conocimientos más tempranos. La explicación a este hecho supone que el hipocampo es sólo un depósito temporal de la memoria a largo plazo y en última instancia se transmite la información aprendida a otras áreas, supuestamente al córtex cerebral, para su almacenamiento duradero. *"Así pues, el hipocampo parece ser una estación intermedia para la memoria a largo plazo, o bien un sistema de facilitación que es esencial para el almacenamiento de los recuerdos en otra parte del encéfalo"* (Kandel, Jessell y Schwartz, 2000, 702).

La memoria implícita es de carácter automático o reflejo, y su formación y evocación no depende por completo de la conciencia o de los procesos

cognitivos. Este tipo de memoria se acumula lentamente mediante la repetición a lo largo de muchos ensayos, se manifiesta básicamente por un aumento del rendimiento, y normalmente no se puede expresar con palabras. Ejemplos de la memoria explícita son las habilidades perceptivas y motrices, así como el aprendizaje de ciertos tipos de procedimientos y reglas, el aprendizaje verbal que depende significativamente de la repetición, por ejemplo, aprender de memoria los verbos de una lengua extranjera. Tal aprendizaje puede evocarse automáticamente, sin un esfuerzo deliberado. Las regiones del sistema nervioso involucradas serían el sistema corticoestriatal (ganglios basales) y la corteza motora y sensorial implicada en el aprendizaje de la tarea, la información se retiene por mecanismos de almacenamiento intrínsecos de cada uno de estos sistemas.

Los psicólogos suelen estudiar las formas implícitas de aprendizaje sometiendo a los animales a una experiencia sensorial controlada, de tales estudios han surgido dos procedimientos básicos y éstos han puesto de manifiesto que existen dos clases principales de aprendizaje implícito: no asociativo y asociativo. El primero de ellos se produce cuando se expone al animal, una vez o repetidas veces a un solo tipo de estímulo. Hay dos tipos de aprendizaje no asociativo que son muy frecuentes en la vida diaria: la habituación y la sensibilización. La habituación es un descenso de la respuesta a un estímulo moderado, repetitivo. Por ejemplo, la mayoría de la gente se sobresalta con los primeros juegos artificiales cuando asisten a una celebración, pero a medida que avanza el día se van acostumbrando progresivamente al ruido. La sensibilización es un fortalecimiento de la respuesta a una amplia variedad de estímulos, que sigue a un estímulo intenso o nocivo. Por ejemplo, un animal sensibilizado responde más fuertemente a un estímulo táctil suave después de que ha recibido un pellizco doloroso. Un estímulo sensibilizador puede anular los efectos de la habituación. Por ejemplo, después de que la respuesta de sobresalto ha disminuido por habituación, la respuesta puede establecerse por un fuerte pinchazo. (Kandel, Jessell y Schwartz, 2000)

A manera de conclusión se puede indicar que comprender la fisiología de la memoria es el desafío fundamental de la investigación en neurociencias. El

cerebro es complejo y también lo son el aprendizaje y la memoria. Aunque los cambios individuales que tienen lugar en las células cerebrales puedan ser relativamente simples, el cerebro consta de muchos millones de neuronas. Por consiguiente, aislar e identificar los cambios específicos responsables de un tipo concreto de memoria resulta extremadamente difícil. De manera similar, aunque los elementos de una determinada tarea de aprendizaje pueden ser simples, sus implicaciones para un organismo pueden resultar muy complejas. Sin embargo, a pesar de estas dificultades, los largos años de trabajo en las neurociencias han dado avances significativos al desarrollar enfoques y métodos que han producido un progreso real en la comprensión de la anatomía y la fisiología del aprendizaje y la memoria.

2.2 TIEMPO PSICOLÓGICO

Para el ser humano el modo en que organiza su vida y la forma en que se determinan los sucesos son centrales respecto de las nociones que éste tenga de pasado, presente y futuro. De esta manera, para el niño en su proceso de desarrollo es indispensable dominar cada una de estas nociones temporales que están mediadas por los modelos temporales inmersos en su cultura.

Lola Risco (1991, citada por Cerezo, 2009), coincide con la división de la estructuración temporal de Moral y Tasset, definiendo el tiempo subjetivo como el vivido por cada sujeto, característico de cada ser viviente; que se va organizando progresivamente desde el momento en que aparece la memoria y cuando los acontecimientos del vivir cotidiano, al dejar su huella en la vida de cada sujeto, van determinando ritmización temporal de actitudes, expectativas, deseos y exigencias. Por otro lado, define el tiempo objetivo como algo concreto que se limita al periodo de duración en el que se lleva a cabo una acción cualquiera.

Bueno (1993), plantea las características claves que comprometen las nociones temporales construidas por los niños:

- a) la secuenciación temporal de dos sucesos uno en relación al otro;
- b) el pasado y el futuro como categorías mutuamente exclusivas;
- c) el doble significado del presente, como punto de referencia y como categoría de la experiencia que se puede expandir;
- d) los límites cambiantes entre él y el presente, así como entre presente y el futuro;
- e) la naturaleza continuamente cambiante del presente y los contenidos cambiantes de cada una de las categorías temporales de pasado presente y futuro;
- f) la necesidad de descentrarse y de considerar un tiempo de referencia diferente del propio presente inmediato de uno (p.41).

Según Harner (1982, citado por Bueno, 1993) dado que el lenguaje proporciona las estructuras para pensar y comunicarse, es este el medio por el cual los niños y niñas transmiten las nociones de sucesos pasados y futuros (ideas que no tienen una realidad física inmediata), las cuales varían sustancialmente en las diferentes culturas, así como dentro de cualquier comunidad lingüística particular.

En la medida que los niños y niñas van dominando las distinciones conceptuales y lingüísticas y las coordinan con su experiencia práctica de los tiempos pasado y futuro, también van ampliando su comprensión de la extensión del pasado y de la secuenciación de los sucesos y se vuelven más capaces de cuantificar el tiempo y de imaginar un futuro nuevo y distante. Comprender y comunicarse claramente sobre las relaciones básicas de pasado, presente y futuro es un logro importante en sí mismo, además del fundamento para el desarrollo potencial de un mayor cuerpo de conocimiento temporal (Bueno, 1993, 42).

Con respecto a los escolares entre 8 y 12 años (rango en el cual se desarrolla la presente investigación), Cerezo (2009) afirma que la noción temporal es una de las más difícilmente accesibles. *“A menudo se puede ver, desde la experiencia práctica, que durante los primeros 10 años de vida los niños tienen un difícil trabajo para “hacerse la idea” de cómo es el desarrollo del tiempo con que medimos la historia, o de lo que significan los espacios que están más allá de lo que él o ella conoce” (9).*

En conclusión Cerezo (2009) asevera que la comprensión del tiempo está muy relacionada al conocimiento físico y social; y el niño lo construye a través de las siguientes fases:

- *Concibe el tiempo solamente relacionado al presente, no contempla mentalmente el pasado ni el futuro. Tiene una dimensión única del tiempo.*

- *Comienza a entender que el tiempo es un continuo, que las cosas existen antes de ahora y que existirán después de ahora.*
- *Usa el término de mañana o ayer, quizás no acertadamente, pero con indicios de que comprende la existencia de un pasado y un futuro. Reconstruye hechos pasados, pero no lo hace secuencial ni cronológicamente.*
- *Por ejemplo, si le pedimos que nos cuente cómo hizo su pintura, lo podrá contar, pero no secuencialmente, por dónde empezó, que hizo después y así sucesivamente.*
- *Reconstrucción secuencial y cronológica del tiempo y comprensión de las unidades convencionales del mismo. Por ejemplo: semana, mes, hora, etc. En esta fase el niño ya comienza a mostrar una visión objetiva del tiempo (10).*

2.3 LA METACOGNICION EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

Hoy día son muy diversas las necesidades de los estudiantes con respecto al pasado; el auge de las nuevas tecnologías ha traído consigo la evolución de la sociedad. La educación se ha enfatizado en el mejoramiento del rendimiento y la importancia del pensamiento crítico teniendo en cuenta las deficiencias actuales que presentan los estudiantes. Uno de los principales aspectos que se ha traído a relación es la manera cómo los estudiantes aprenden y cómo llevan sus conocimientos a la práctica, considerando a la metacognición como uno de los factores primordiales de este proceso.

Para realizar la discusión sobre la metacognición, se parte de su significado: “Meta (metá) es un prefijo griego que denota, entre otras acepciones, las de traslación, cambio, posteridad, transformación, compañía. De esta manera, metacognición es un vocablo que hace referencia a lo que viene después de, o acompaña a la cognición” (González, 2004, 7).

Jhon Flavell es uno de los pioneros en esta área y la mayoría de las veces se le atribuye la paternidad de la palabra, la cual usa para referirse tanto al conocimiento o conciencia que uno tiene acerca de sus propios procesos y productos cognitivos, como al monitoreo (supervisión sobre la marcha), la regulación y ordenación de dichos procesos en relación con los objetos cognitivos, datos o información sobre los cuales ellos influyen, normalmente al servicio de un objetivo o meta relativamente concreta. (Flavell, 1976, 232)

La actividad metacognitiva se describe como la capacidad que tienen los individuos para planear cuáles tácticas se deben usar en las circunstancias que se le presentan a diario, cómo utilizarlas adecuadamente, monitorear este proceso, evaluarlo para asegurarlo y cambiarlo si es necesario. “La metacognición ha sido definida como la habilidad para monitorear, evaluar y planificar nuestro propio aprendizaje (Flavell, 1979). De manera aún más general fue definida por Flavell (1987) como cualquier “conocimiento sobre el conocimiento”” (Tamayo, 2006). De esta manera, es metacognición el reconocimiento que se tiene sobre el pensamiento y aprendizaje propio.

Para Costa (citado por Vargas y Arbeláez, 2002), la capacidad metacognitiva es un atributo del pensamiento humano que se vincula con la habilidad que tiene una persona para: (a) conocer lo que conoce; (b) planificar estrategias para procesar información; (c) tener conciencia de sus propios pensamientos durante el acto de solución de problemas; y (d) para reflexionar acerca de y evaluar la productividad de su propio funcionamiento intelectual (Vargas y Arbeláez, 2002).

La metacognición es un término que se utiliza para nombrar ciertos procedimientos, acciones y habilidades cognoscitivas que lleva a cabo un individuo, por medio de la utilización un grupo de elementos y recursos que le proporcionan la facultad de obtener, crear y valorar información, al mismo tiempo que dicho individuo pueda reconocer y autorregular su pensamiento intelectual, verificando constantemente su progreso personal. Entendida como una actividad mental por medio de la cual los procesos mentales se convierten en un elemento de juicio y reflexión, permite al individuo llevar a cabo procesos importantes como la memoria, la comprensión y la atención.

Desde este punto de vista, da la posibilidad al individuo de concientizarse de sus potencialidades para fortalecerlas, reconocer sus debilidades para remediarlas e impedir así la presentación de equivocaciones, mejorando de esta manera su aprendizaje y aumentando la posibilidad de lograr conocimientos de manera independiente.

La metacognición faculta al individuo para tomar conciencia sobre los conocimientos que posee y los procesos mentales que lleva a cabo para utilizar dichos conocimientos para su aprendizaje. Esto hace que su adquisición de nociones lo haga de manera responsable y regulada, planificando la mayoría de las veces su obtención de conocimientos.

Así, la metacognición puede ser valorada de alguna manera como una habilidad que posee el ser humano para controlar lo que aprende y sobre todo la conciencia que tiene sobre lo que aprende: *“...la habilidad metacognitiva debe ser entendida como conocimiento y capacidad de regulación de cualquier actividad cognitiva y –como tal- es una de las tendencias evolutivas propias de la “tercera infancia y de la adolescencia” (Flavell, 1985, 85).*

Otake (2009), reconoce que tanto la cognición como la metacognición comporten muchas características, sin embargo atribuye a la cognición los procesos que tienen que ver con la comprensión de la información que las personas necesitan procesar, mientras que la metacognición se encarga de saber cómo aplicar estratégicamente dicha información. Es decir, las habilidades cognitivas son aquellas que se utilizan para realizar una tarea, y las habilidades metacognitivas son aquellas que permiten entender cómo se realizó.

El conocimiento de la comprensión de los procesos metacognitivos resulta como lo propuso Flavell (citado por Díaz Barriga, 2002) de la interacción de tres variables a saber:

- * La persona: las creencias que ella tiene sobre sus propios conocimientos, capacidades o limitaciones y su relación comparativa con los demás.
- * La tarea: la percepción que la persona tiene sobre las características intrínsecas de la tarea, su dificultad y como se relacionan con la persona.
- * La estrategia: los conocimientos sobre las estrategias que se pueden aplicar a los diferentes procesos cognitivos (134).

Igualmente, los procesos metacognitivos se desarrollan a partir de dos componentes principales: el conocimiento metacognitivo que se refiere al conocimiento de los procesos cognitivos y su control, y las experiencias

metacognitivas que se refieren a las estrategias de planeación, monitoreo y evaluación de dichos procesos cognitivos. (Flavell, 1985)

Desde el punto de vista del aprendizaje la metacognición tienen que ver con la teoría de expertos y novatos. Estos últimos no evalúan su comprensión de las cosas; no revisan la calidad de sus trabajos; están satisfechos sólo con terminar superficialmente sus trabajos; y se les dificulta encontrar la relevancia o relación que pueda haber con otras actividades. No obstante, si se les dan las herramientas y el entrenamiento necesario, en algunas áreas por lo menos, empiezan a desarrollar las habilidades metacognitivas básicas necesarias para reconocer sus limitaciones y necesidades. (Otake, 2006)

Por lo tanto, la metacognición posibilita a los estudiantes, además de un buen desempeño en una asignatura determinada, interrelacionar los saberes con otras áreas (transversalizar), encontrando mayor información para despertar su interés, mejorando notablemente la aptitud hacia el aprendizaje; de esta manera se crea en ellos aspectos tan fundamentales para la metacognición como lo son la responsabilidad y la autonomía.

Costa (s/f, citado por González, 2004) propone los indicadores de mal y buen funcionamiento metacognitivo. Frente a los indicadores de mal funcionamiento metacognitivo señala los siguientes:

(a) seguir instrucciones o ejecutar tareas sin interrogarse a si mismo acerca de por qué se hace lo que se está haciendo; (b) no interrogarse a si mismo a cerca de las estrategias de aprendizaje propias; (c) no evaluar la eficiencia de la propia ejecución intelectual, (d) no saber qué hacer para superar algún obstáculo encontrado durante el proceso de resolución de problemas; (e) incapacidad para explicar las estrategias seguidas en un proceso de toma de de decisiones (9)

En relación con los indicadores de buen funcionamiento metacognitivo el autor señalado expone los siguientes:

(a) buena ejecución de tareas cognitivas complejas; (b) flexibilidad y perseverancia durante el proceso de solución de problemas; (c) planificación de habilidades intelectuales; (d) buena "gerencia" de los recursos intelectuales que poseen (habilidades percepto motoras básicas, lenguaje, creencias, conocimientos previos del contenido específico, procesos de memoria, destrezas de aprendizaje) con la intención de alcanzar un resultado esperado (9).

Es importante dentro de lo que se enseña a los estudiantes, involucrar la enseñanza para “aprender a aprender”, teniendo en cuenta que el estudiante no sabe solo hacer autorregulación¹², necesita la regulación por parte del docente para que éste logre que el estudiante alcance los objetivos planeados y guie el proceso de desarrollo. Cuando los estudiantes han sido entrenados en estrategias de autorregulación, al cabo de un tiempo son capaces de formularse preguntas de alto nivel de conciencia respecto a las tareas y a lo que aprenden, lo que suele ser obstaculizado por las relaciones inapropiadas del profesor y los alumnos y las estructuras formales en las que trabajan.

Por lo tanto, la óptima realización de una tarea académica no depende exclusivamente de las capacidades de los alumnos; sino, además, de la motivación que las mueve y de la evaluación que éstos realizan de ellas, a partir de la información recibida acerca de la efectividad de sus anteriores realizaciones, especialmente por parte del profesor. Por tanto, al intentar explicar por qué los alumnos rinden de la forma en que lo hacen, es imprescindible tener en cuenta sus motivaciones y creencias personales sobre las capacidades de que disponen para realizar las tareas.

Es importante reconocer que la motivación hacia el aprendizaje de los alumnos está por las percepciones que tienen de sí mismos y de las tareas a las que se ven enfrentados ya que la conducta es propositiva e intencional y que está guiada por la representación de metas, siendo unánimes los acuerdos en que las metas generales de la conducta de rendimiento son demostrar competencia e incrementar, o al menos proteger, los sentimientos de valía y autoestima.

¹² En la presente investigación se retoma el término de autorregulación para relacionar los aspectos cognitivos-metacognitivos y motivacionales los cuales se han abordado de forma conjunta desde hace relativamente poco tiempo, ya que en un principio fueron analizados por separado, impidiendo apreciar su alcance y posibilidades. Como consecuencia, el enfoque conjunto ha dado como resultado la aparición del nuevo constructo conocido como *aprendizaje autorregulado* como lo proponen *Francisco Herrera Clavero e Inmaculada Ramírez Salguero* del Instituto de Estudios Ceutíes de la Universidad de Granada España.

En general, se puede señalar que los modelos de aprendizaje autorregulado están integrados por tres elementos básicos: el uso de *estrategias de aprendizaje autorregulado*, el *compromiso hacia las metas académicas* y las *percepciones de autoeficacia* sobre la acción de las destrezas por parte del alumno. (Alonso y Montero, 1990)

De esta manera, como el proceso de aprendizaje está ligado a la capacidad de autorregular lo que se aprende, es en los primeros años de la etapa escolar, en donde los alumnos necesitan que reiterativamente se les esté indicando como lo están haciendo y que el profesor les indique dónde están sus errores, para sentir una cierta seguridad en sus avances académicos. Ahora bien, para lograr un buen aprendizaje en toda la etapa escolar, se hace necesario que sea el propio alumno quien aprenda a identificar sus propios errores para su regulación, abordando el error en el momento que este sucede y no esperar a *posteriori*. A esto Sanmartí, hace referencia señalando: "*Los alumnos que aprenden son fundamentalmente aquellos que saben detectar y regular ellos mismos sus dificultades y pedir y encontrar las ayudas significativas para superarlas*" (Sanmartí, 2000, 57).

Estos alumnos exitosos desarrollan la capacidad de ser críticos de su propio aprendizaje, llevando a cabo diálogos hacia su propio proceso que les permitirá regular en el momento preciso la adquisición del nuevo conocimiento.

Este diálogo, llevará al alumno a aceptar el error como algo normal dentro de su proceso de aprendizaje, ya que a través de la metacognición dará respuestas a estas inquietudes, no esperando que un agente le señale los errores y más aún, entregue las respuestas a éstos, teniendo en cuenta que sólo quien ha cometido los errores puede corregirlos. El docente, estará llamado ahora a proponer acciones que ayuden a los alumnos a autorregular su aprendizaje descentralizando así, el poder regulativo del profesor.

3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

3.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Brindar evidencia empírica sobre las implicaciones de la perspectiva temporal en la autorregulación de los errores que evidencian los niños y las niñas de grado quinto de básica primaria en las evaluaciones escritas así como comprender los códigos simbólicos de dichas acciones y las implicaciones de la dimensión temporal en ellas responde a un interés investigativo de carácter interpretativo y obedece a una finalidad comprensiva.

El presente estudio se ubica desde la perspectiva del estudio de caso propuesta por Yin (2003, citado por Hernandez, Fernandez y Baptista, 2006) quien establece una clasificación de los estudios de caso; para ello toma en cuenta dos factores: número de casos y unidad de análisis. En cuanto al número de casos, la tipología considera: *un caso* o *varios casos* (regularmente de dos a 10). Por lo que respecta a la unidad de análisis, Yin (2003) los subdivide en: casos con unidad *holística* (todo el caso tomado como una sola unidad de análisis) y casos con unidades *incrustadas* (varias unidades de análisis dentro del caso). Para la presente investigación, de acuerdo con la tipología de Yin (2003) se desarrolla el estudio de un solo caso con una unidad holística dada por la búsqueda de “las implicaciones de la perspectiva temporal en la autorregulación de los errores que evidencian los niños y las niñas de grado quinto de básica primaria en las evaluaciones escritas”.

3.2 UNIDAD DE ANÁLISIS Y UNIDAD TRABAJO

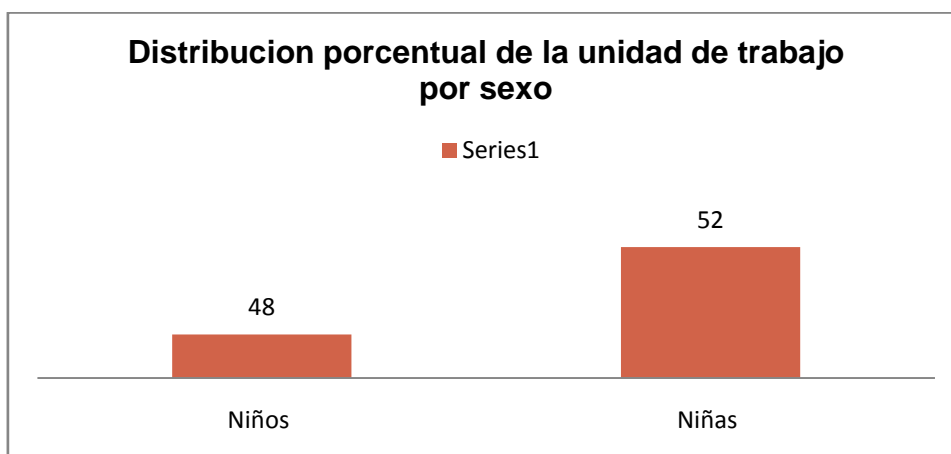
Para dar respuesta a la unidad de análisis propuestas en el presente estudio: *implicaciones tiene la dimensión temporal en la autorregulación ante los errores que evidencian los niños y las niñas de grado quinto de básica primaria en las evaluaciones escritas* se identificó como unidad de trabajo a 25 niños y niñas provenientes de una Institución Educativa Pablo VI de la Ciudad de Manizales. Los criterios de selección de la unidad de trabajo fueron los siguientes:

- Niños y niñas que regularmente pierden algunos exámenes de las diferentes áreas de quinto de primaria.
- Que a criterio de la docente no estén catalogados con deficiencias cognitivas.
- Que su rendimiento académico hasta el momento de la aplicación de las pruebas no tengan el año escolar comprometido.

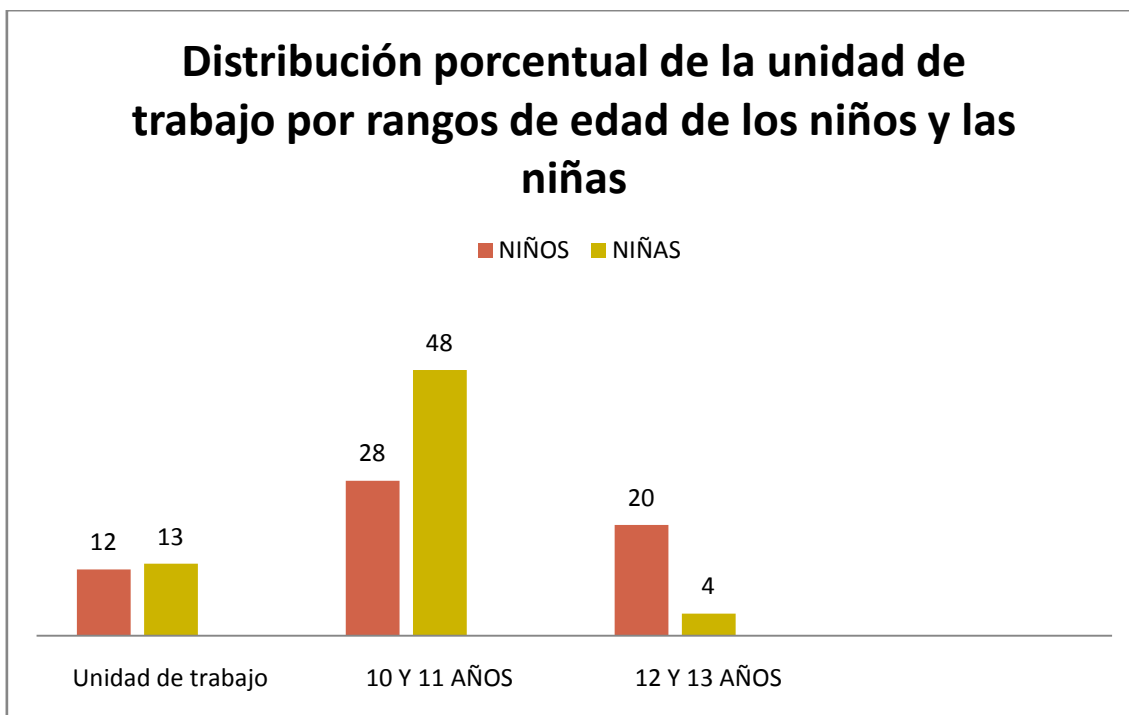
A continuación se describe la unidad de trabajo:

TOTAL DE NIÑOS Y NIÑAS: 25 (100 %)

Unidad de trabajo	Número	%	Edades entre 10 y 11 años	%	Edades entre 12 y 13 años	%
niños	12	48	7	28	5	20
niñas	13	52	12	48	1	4
Total	25	100%	19	76%	6	24%



La unidad de trabajo corresponde a 12 niños (48%) y 13 niñas (52%)



Como puede apreciarse en la gráfica el 28% de los niños se encuentran entre 10 y 11 años de edad (7 niños), el 48% corresponde a las niñas (12 niñas). El rango de 12 y 13 años de edad corresponde al 20% de los niños (5 niños) mientras que solamente una niña se encuentra ubicada en este rango de edad (4%).

Los niños y las niñas pertenecen a la Institución Educativa Pablo VI, con sus sedes Simón Bolívar y Barrios Unidos, ubicadas en la Comuna La Macarena, concretamente en los barrios El Bosque y El Centenario de la ciudad de Manizales. Esta institución es de carácter oficial y fue fundada el 12 de Octubre de 1999 (Surge de las antiguas instituciones: León de Greiff, Simón Bolívar, Barrios Unidos, Pablo VI y Estambul, con existencia anterior).

Partiendo de la política educativa nacional, la Institución Educativa PABLO VI aplica un modelo pedagógico cognitivo iluminado por el aprendizaje significativo consolidado y puesto en marcha a través de planes de estudio, articulados por grados, niveles y áreas que responden al reto de asumir un modelo pedagógico propio que permita formar individuos capaces de

aprovechar la producción continua de conocimiento para transformarla en innovaciones con miras a incrementar la competitividad local, regional y nacional.

La mayoría de los estudiantes de esta institución pertenecen a la Comuna La Macarena, la cual posee 10 barrios con contrastes bien particulares: Los Barrios en su zona alta: San Antonio, La Castellana y El Bosque (parte norte) albergan gran actividad económica; por su parte, en la zona oriente, conformada por el 20 de Julio, El Carmen y Buena Esperanza se presentan altas densidades de población y bajas densidades de establecimientos. Los barrios de esta zona se encuentran en el grupo de los que presentan los peores indicadores sociales del área urbana, en especial El Carmen; aunque al sur de éste, en el sector de Campamento, se localizan algunas empresas grandes junto a la vía Panamericana. En la zona sur-occidente contrastan barrios como El Bosque (parte sur), Centenario, Panorama, Nogales y Estambul, que tienen altas densidades de población y bajas de establecimientos y empleo. Sin embargo, en el sector de la Estación Uribe, que pertenece al barrio Estambul, se localizan algunas empresas de gran tamaño sin que allí vivan muchas personas, lo cual distorsiona las cifras del barrio.

La vulnerabilidad social de estos sectores aledaños a la institución que influyen en la educación de los niños y los jóvenes esta representada en la formación y consolidación de pandillas juveniles que proveen desordenes de tipo social y se constituyen en los caldos de cultivo para la iniciación de los jóvenes del sector en la delincuencia y el consumo de drogas. También se encuentran en el perímetro de influencia del Colegio centros nocturnos de prostitución.

3.3 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

3.3.1 PRUEBA PROYECTIVA: HISTORIETAS. El sustrato teórico de las técnicas proyectivas está sustentado en las teorías dinámicas de la personalidad. El énfasis principal está en que proporciona una visión de la personalidad del individuo sincrática y una aceptación de un sustrato inconsciente en el que residen impulsos, tendencias, conflictos, necesidades,

etc., todas ellas inferidas del comportamiento de los individuos humanos (Fernández Ballesteros ,1981).

Con el fin de abordar la percepción que los niños y las niñas tenían de los errores que comenten en los exámenes se elaboró una prueba proyectiva que consistió en un cuento, a manera de historieta, que los niños y las niñas elaboraron inmediatamente después de que la docente les entregara un examen escrito en el cual habían sacado una nota que los calificaba como “perdido” debido a varios errores cometidos. El instrumento tuvo el siguiente encabezamiento:

MI CUENTO SOBRE LOS ERRORES QUE COMETO EN LOS EXAMENES ESCRITOS QUE
ME HACEN EN LA ESCUELA

Yo me llamo _____

Tengo _____ años y les voy a escribir un cuento sobre lo que a mí me pasa cuando cometo errores en los exámenes.

ESTA ES MI HISTORIA:

3.3.2 STROOP: Test de colores y palabras. Esta prueba mide la autorregulación desde: flexibilidad cognitiva, resistencia a la interferencia de estímulos externos y creatividad. Consta de tres páginas, conteniendo cada una 100 elementos distribuidos en cinco columnas de 20 elementos cada una. La primera página está formada por las palabras “ROJO”, “VERDE” y “AZUL” ordenadas al azar en tinta negra. La segunda página contiene 100 elementos iguales (XXXX), impresos en tinta azul, verde y rojo y distribuidos aleatoriamente y diferentes de la primera página. En la tercera página, se tienen las palabras de la primera página impresas en los colores rojo, verde y azul. Dichas páginas se le presentan a cada niño. Se mide la velocidad con que cada niño puede leer en 45 segundos colores, palabras y palabras- colores sin equivocarse, teniendo en cuenta las explicaciones al inicio de la prueba.

Las investigaciones realizadas con el Test Stroop de colores y palabras han demostrado que examina procesos psicológicos básicos útiles en el estudio de la neuropsicología humana y de los procesos cognitivos. Las dimensiones básicas evaluadas por el Stroop -que se asocian con la flexibilidad cognitiva, la resistencia a la interferencia procedente de estímulos externos, la creatividad la psicopatología y la complejidad cognitiva- juegan un papel evidente en muchos procesos cognitivos interrelacionados que determinan la habilidad individual para afrontar el estrés cognitivo y procesar informaciones complejas (Golden, 2007,5).

3.3.3 SUBTEST DE HISTORIETAS PRUEBA WISC – R. En el subtest de historietas el participante tiene que evaluar en 45 segundos, una serie de tarjetas con dibujos de manera que, los dibujos que hay en ellas cuenten una pequeña historia con sentido. Esta tarea mide la habilidad del sujeto para comprender la idea general de la historia y poder realizarla con éxito. Las operaciones cognitivas involucradas incluyen habilidad para la planificación, anticipación de consecuencias de situaciones iniciales, organización visual, secuenciación temporal y concepto de tiempo. (Wiley y Kaufman, 1994)

3.4 CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA APLICACIÓN DE LAS PRUEBAS. Con el propósito de asegurar el comportamiento ético de la presente investigación en la aplicación de las pruebas: Stroop y subtest de historietas del WISC – R, se solicitó a los padres a través de una carta, su consentimiento para poder realizar dichas pruebas con los niños y las niñas a fin de notificar el propósito del estudio y el uso de la información resultante, los procedimientos que se llevarán a cabo y la aceptación institucional (Ver anexo 1)

Dado que el consentimiento informado de los padres dependía de la selección de la unidad de trabajo realizada por la maestra en el momento de entregar los resultados de una prueba escrita y que inmediatamente estos niños y niñas deberían de realizar las historietas, para la realización de éstas se les explicó a los niños el objetivo de la investigación, la importancia de su colaboración, la confidencialidad de su trabajo y su posibilidad de participar o no en la construcción del cuento.

3.5 PRUEBA PILOTO. Con el fin de evaluar la eficiencia de los instrumentos seleccionados en función del objetivo de la investigación se realizó una prueba piloto en una de las escuelas anexas a la institución seleccionada, la cual responde a las mismas características socioculturales de las escuelas de la muestra. La selección de las unidades componentes de esta muestra se realizó siguiendo los mismos principios del muestreo utilizado para la selección de las unidades de trabajo componentes para el estudio definitivo.

De esta manera, se seleccionaron cinco niños y cinco niñas a los cuales se les aplicó: la prueba Stroop, el subtest de historietas del WISC – R y se les solicitó que realizaran las historietas. A dos de los niños se les realizó una entrevista grabada que permitiera verificar la información de escrita en las historietas.

Los resultados de la prueba piloto permitieron evaluar el planeamiento, organización, ejecución y control de la aplicación de la técnica; poniendo especial énfasis en:

- Determinar el grado de capacitación de los entrevistadores y supervisores seleccionados para realizar el trabajo de campo.
- Determinar el tiempo adecuado de duración de la aplicación de las pruebas para obtener una colaboración eficiente de los niños y las niñas.
- Determinar la forma óptima de la distribución de los recursos para la realización del trabajo de campo.
- Determinar si las pruebas fueron correctamente desarrolladas.
- Determinar eficiencia las pruebas en la obtención de toda la información necesaria para el análisis del problema motivo de la investigación
- Poner a prueba el plan de crítica o control de calidad de los datos, su grado de consistencia, plan de codificación y procesamiento.

A partir de los criterios descritos se pudo establecer la viabilidad y eficiencia de los instrumentos de recolección de datos elegidos para obtener los resultados del estudio, así como su pertinencia de acuerdo a las edades y comprensión de las pruebas por los niños y las niñas.

3.6 TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de campo se realizó a través del desarrollo de los siguientes momentos:

Primer momento: Consentimiento institucional para realizar la investigación en la Institución Educativa Pablo VI de la Ciudad de Manizales. Una vez obtenido el permiso del Rector del colegio se procedió a realizar una entrevista con las tres maestras de quinto (en una de estas escuelas se realizó la prueba piloto)

de las secciones de básica primaria del colegio para informarlas de la investigación y los procedimientos metodológicos que se iban a realizar; así como de su participación en la escogencia de los alumnos a partir de las características seleccionadas en la investigación. (Ver anexo 2)

Segundo momento: Concertación con las maestras para que se pudiese realizar inicialmente la recolección de la información de las historietas por parte de los niños, el día y la hora en que entregasen los resultados de un examen escrito realizado con anterioridad.

Tercer momento: Recolección de los datos de las historietas y las pruebas Stroop y el Wisc – R, de los niños seleccionados para la prueba piloto. Análisis de los resultados a partir de los criterios descritos.

Cuarto Momento: Aplicación de las pruebas a los niños y las niñas. Inicialmente se realizó la recolección de la información de la construcción de las historietas por parte de los niños y las niñas. A los ocho días se aplicaron las pruebas correspondientes la prueba Stroop de palabras y colores y el Subtest de Historietas del Wisc – R.

4. ANALISIS DE RESULTADOS

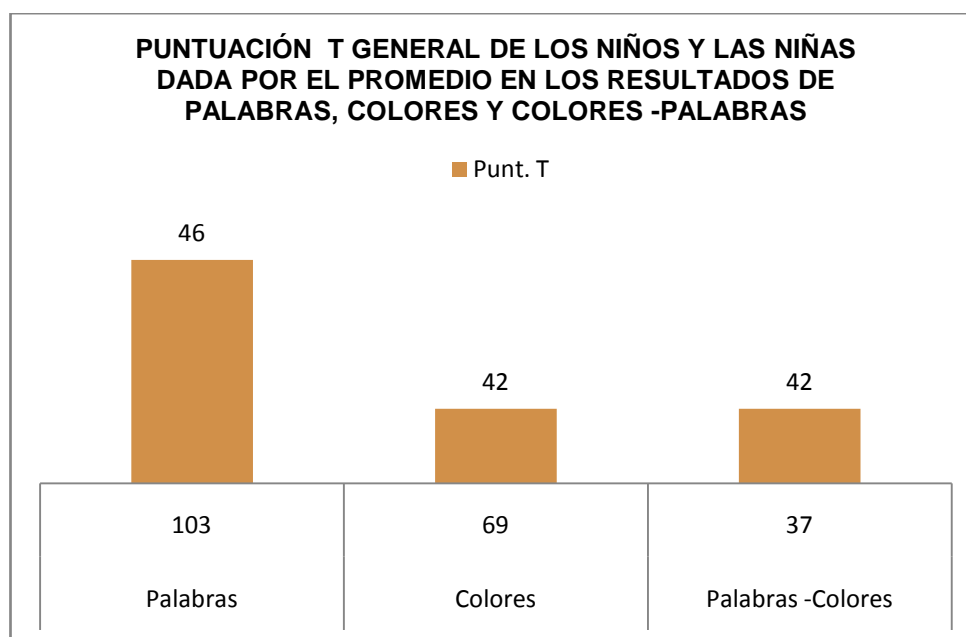
4.1 RESULTADOS DE LA PRUEBA STROOP DE PALABRAS Y COLORES.

La siguiente tabla muestra los datos obtenidos por los niños y las niñas en la prueba Stroop:

SUJETOS	EDAD	SEXO	P reportado	C reportado	PC reportado
S1	11	F	86	50	19
S2	10	F	74	49	26
S3	11	M	71	46	18
S4	10	M	62	41	21
S5	10	F	84	50	31
S6	12	M	67	53	24
S7	10	F	76	53	23
S8	10	M	77	57	20
S9	13	M	60	55	32
S10	10	F	69	37	20
S11	12	M	75	54	19
S12	13	F	66	55	28
S13	12	M	92	55	34
S14	10	F	75	47	22
S15	11	F	66	52	32
S16	10	M	82	47	21
S17	10	M	71	49	24
S18	12	M	96	58	25
S19	10	F	72	44	26
S20	11	F	81	46	29
S21	10	F	79	54	30
S22	11	F	70	41	20
S23	10	M	97	59	37
S24	10	F	86	60	29
S25	11	M	67	59	24

Estas puntuaciones fueron corregidas según la edad dadas los datos de puntuaciones experimentales realizados por Golden (2007, 43) en poblaciones iberoamericanas como se muestra en la siguiente tabla (en el anexo 3 se puede observar cómo se realizó el cálculo de las correcciones según edad de los datos brutos reportados por los niños y las niñas)

PUNTUACIONES CORREGIDAS SEGÚN EDAD DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS					
Sujetos	Edad	Sexo	P Corregido	C corregido	PC corregido
S1	11	F	112	66	30
S2	10	F	108	73	42
S3	11	M	97	62	29
S4	10	M	96	65	37
S5	10	F	118	74	47
S6	12	M	82	63	31
S7	10	F	110	77	39
S8	10	M	111	81	36
S9	13	M	70	62	37
S10	10	F	103	61	36
S11	12	M	90	64	26
S12	13	F	76	62	33
S13	12	M	107	65	41
S14	10	F	109	71	38
S15	11	F	92	68	43
S16	10	M	116	71	37
S17	10	M	105	73	40
S18	12	M	111	68	32
S19	10	F	106	68	42
S20	11	F	107	62	40
S21	10	F	113	78	46
S22	11	F	96	57	31
S23	10	M	131	83	53
S24	10	F	120	84	45
S25	11	M	93	75	35
Total			2.579	1.733	946
Promedio			103	69	37
Puntuación T			46	42	42

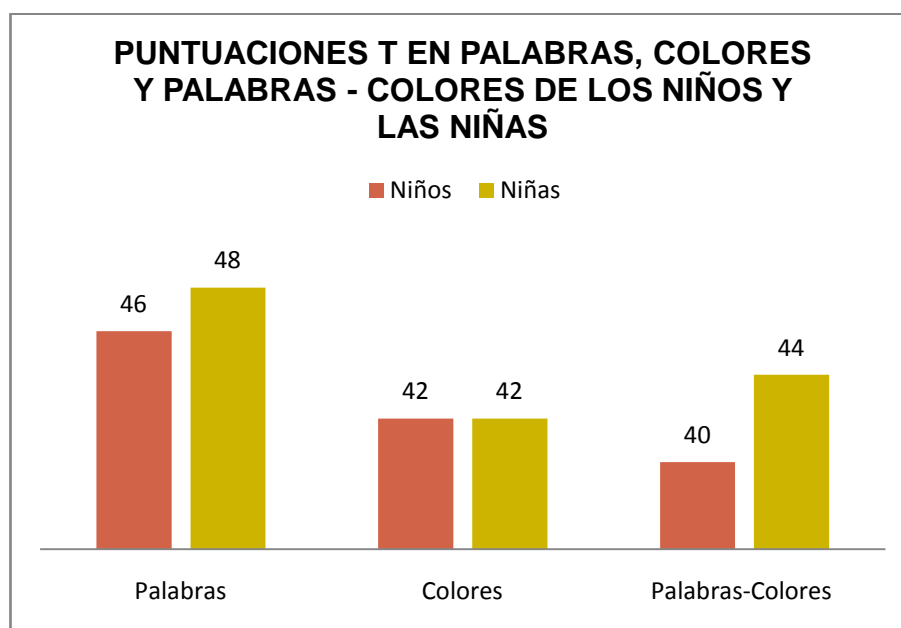


“En todo tipo de análisis, para considerar significativa una diferencia en puntuaciones, esta debe ser al menos de 10 puntos T. Los límites considerados normales se encuentran entre 35 y 65 puntos T en cualquiera de las puntuaciones” (Golden, 2007, 14). A partir de la anotación anterior se puede inferir de los resultados en el test de Colores y Palabras de la prueba Stroop que los niños y las niñas se encuentran en los límites considerados normales ya que como lo muestra la gráfica, las puntuaciones T para palabras fue de 46, para colores de 42 y para palabras-colores de 42, valores que se encuentran dentro del rango esperado.

PUNTUACIONES CORREGIDAS DE LOS NIÑOS				
Edad	Sexo	P Corregido	C corregido	PC corregido
11	M	97	62	29
10	M	96	65	37
12	M	82	63	31
10	M	111	81	36
13	M	70	62	37
12	M	90	64	26
12	M	107	65	41
10	M	116	71	37
10	M	105	73	40
12	M	111	68	32
10	M	131	83	53
11	M	93	75	35
Total		1.209	832	434
Promedio		100	69	36
Puntuación T		46	42	40

PUNTUACIONES CORREGIDAS DE LAS NIÑAS				
Edad	Sexo	P Corregido	C corregido	PC corregido
11	F	112	66	30
10	F	108	73	42
10	F	118	74	47
10	F	110	77	39
10	F	103	61	36
13	F	76	62	33
10	F	109	71	38
11	F	92	68	43
10	F	106	68	42
11	F	107	62	40
10	F	113	78	46
11	F	96	57	31
10	F	120	84	45
Total		1370	901	512

Promedio	105	69	39
Puntuación T	48	42	44



Como puede apreciarse en el gráfico, al realizar el análisis de las puntuaciones obtenidos por diferencia de sexo no presentan diferencias de los niños con respecto a las niñas, ya que no existen diferencias de al menos 10 puntos en las puntuaciones T reportadas por los niños y las niñas (palabras niños T = 46 y niñas T= 48, 2 puntos de diferencia a favor de las niñas ; colores niños T= 42 y niñas T= 42 , no hay puntos T de diferencia y palabras y colores niños T= 40 y niñas T= 44, con a puntos T de diferencia a favor de las niñas). De estos resultados se infiere que el efecto del genero no marco diferencias significativas en ninguna de las variables consideradas en el test; aunque se observo cierta tendencia de las niñas a puntuar ligeramente por encima de los niños en la variable de palabras y en la variable de palabras y colores.

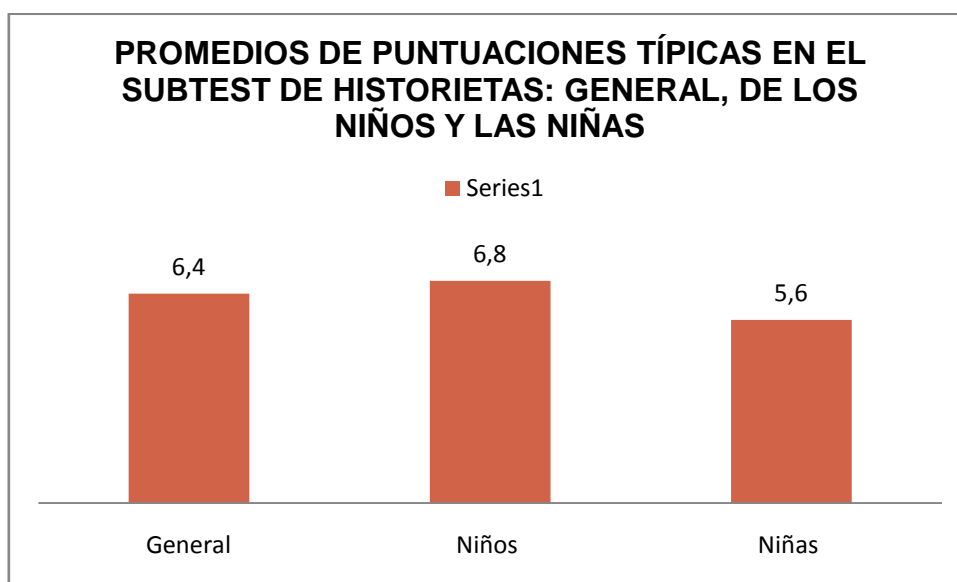
4.2 RESULTADOS DE LA SUBPRUEBA DE HISTORIETAS DEL TEST DE WISC-R

En el siguiente cuadro se presentan las puntuaciones reportadas por los niños y las niñas y la conversión de las puntuaciones directas en puntuaciones típicas según los baremos de Wechsler (1993).

CONVERSIÓN GENERAL DE LOS RESULTADOS EN PUNTUACIONES T EN LA SUBPRUEBA DE HISTORIETAS DEL WISC-R			
Sujetos	Edad	Puntaje directo	Conversión de puntuaciones directas en Típicas
S1	11	13	3
S2	10	22	7
S3	11	19	6
S4	10	20	6
S5	10	19	6
S6	12	22	7
S7	10	3	1
S8	10	22	7
S9	13	22	7
S10	10	24	8
S11	12	26	8
S12	13	21	6
S13	12	16	4
S14	10	12	3
S15	11	6	1
S16	10	26	9
S17	10	21	7
S18	12	5	1
S19	10	23	8
S20	11	22	7
S21	10	27	10
S22	11	19	6
S23	10	34	13
S24	10	21	7
S25	11	21	7
Total		486	155
Promedio		19,44	6,4

CONVERSIÓN DE RESULTADOS DE LOS NIÑOS EN PUNTUACIONES T EN LA SUBPRUEBA DE HISTORIETAS DEL WISC-R			
Sexo	Edad	Puntaje directo	Conversión de puntuaciones directas en Típicas
M	11	19	6
M	10	20	6
M	12	22	7
M	10	22	7
M	13	22	7
M	12	26	8
M	12	16	4
M	10	26	9
M	10	21	7
M	12	5	1
M	10	34	13
M	11	21	7
Total			82
Promedio			6,8

CONVERSIÓN DE RESULTADOS DE LAS NIÑAS EN PUNTUACIONES T EN LA SUBPRUEBA DE HISTORIETAS DEL WISC-R			
Sexo	Edad	Puntaje directo	Conversión de puntuaciones directas en Típicas
F	11	13	3
F	10	22	7
F	10	19	6
F	10	3	1
F	10	24	8
F	13	21	6
F	10	12	3
F	11	6	1
F	10	23	8
F	11	22	7
F	10	27	10
F	11	19	6
F	10	21	7
Total			73
Promedio			5,6



El rango de puntuaciones típicas normales está entre 8 y 12. Como puede observarse en la grafica, las puntuaciones típicas del grupo general fueron de 6,4, distribuidas en un promedio de puntuaciones típicas para los niños de 6,8 y para las niñas de 5,6, las cuales están por debajo de las puntuaciones típicas normales de la población general, en las cuales las niñas sacaron las puntuaciones típicas más bajas.

Como se explicó en la descripción del subtest de historietas de la prueba Wisc – R, mide organización perceptual, anticipación. Planeación de situaciones consecutivas, habilidad de razonamiento no verbal, atención a los detalles. Secuenciación visual, sentido común, inteligencia aplicada a relaciones interpersonales y captación de secuencias temporales lógicas. De donde se deduce que los niños y las niñas muestran dificultades en estas habilidades de desempeño.

4.3 RESULTADOS DE LAS PERCEPCIONES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS SOBRE LOS ERRORES QUE COMETEN EN LAS EVALUACIONES ESCRITAS A TRAVÉS DE LA HISTORIETA NARRADA (Anexo 4)

En las historias narradas por lo niños y las niñas pudo observarse que éstos exponen su experiencia de fracaso académico ligada a los sentimientos y emociones de tristeza, pena y aburrimiento que la misma le suscita, algunas citas de los niños apoyan esta afirmación:

*“me pongo muy triste porque estoy perdiendo tiempo en el estudio” (S- 1),
“Luego a los tres días le entregaron la evaluación y el niño vio que le había ido muy mal que la había perdido en (2,5) que era una nota muy bajita y el niño había quedado muy preocupado y triste”*

“Y al otro día ella muy contenta regreso a su salón cuando la profesora dijo: que iba a entregar los exámenes y la llamo y cuando ella vio su examen se puso muy triste porque se había sacado uno”

“Creo que perdí la evaluación porque no fui capaz de interpretar el segundo problema me ciento, al haber perdido la evaluación, porque al haber perdido esta evaluación me perjudica en la nota final de la materia y creo que no es justo que mi mamá se sienta mal y mi papá por mi culpa de no haber interpretado bien el problema”

“pues hay algunas veces que pierdo una evaluación y me siento aburrida”

“El niño se sentía muy mal, el niño también se sentía avergonzado junto a su maestro, amigos y compañeros el niño le provocaba cuando perdía un examen no volver a ir a estudiar...se sentía avergonzado... siempre que sacaba malo se ponía triste”

“cuando pierdo un examen en la escuela, me siento decepcionado de mí mismo”

“Cuando algunas profesoras me regañan delante de mis compañeras me da mucha pena y tristeza de saber que voy mal en el estudio”

“A mí me da mucha tristeza al saber que mis compañeros van mejor que yo”

“Mariana se puso muy triste porque había perdido la evaluación del periodo”

“cuando los perdía era muy maluco tanto que a él le provocaba llorar”.

“Me sentí muy triste hoy porque perdí la evaluación, es la primera vez que la pierdo en el grado 5”

Igualmente, los niños y las niñas en algunos casos las atribuciones que le suscitan los errores en las evaluaciones implican connotaciones morales de vergüenza y culpa. Por ejemplo:

“creo que no es justo que mi mamá se sienta mal y mi papá por mi culpa de no haber interpretado bien el problema”

“El niño se sentía muy mal, el niño también se sentía avergonzado junto a su maestro, amigos y compañeros”

“me siento decepcionado de mi mismo es como si viera que el año lo pierdo y que no voy a recuperarlo jamás”

“Cuando algunas profesoras me regañan delante de mis compañeras me da mucha pena”

“Cuando yo pierdo los exámenes y me los entregan me siento triste, pero yo si estudio pero se me olvida y no sé que copiar y me siento pésima y yo creo que la profe se siente muy decepcionada de mí”

“mi mamá me castiga y también me regaña, que yo como soy de buena estudiante y perder exámenes”

“Cuando pierdo una evaluación me siento muy apenado y muy decepcionado”

“mis papas me regañan y me ponen una regla de no salir a la calle”

“si yo pierdo el año me mandan al espinal, siento cuando estoy en una examen me acelera el corazón, pienso cuando pierdo los exámenes que voy a perder el año que la profesora le va a decir a mi tía; mi tía no pega duro pero me siento mal”

“yo pienso que cuando pierdo el examen mi papa y mi mama me van a pegar cuando yo llegue a la casa”.

Las previsiones sobre la acción a seguir que los menores establecen a partir de estas narrativas, parece más bien una formulación de buenas intenciones, tendientes a neutralizar el sentimiento de malestar y/o de culpa más que un propósito articulado destinado a regir de manera consistente su acción; se muestra expresiones que buscan, lograr beneficios de manera instrumental en un medio que parece hace un control instruccional de los logros del menor, *“cuando uno lo pierde se pone triste y lo humillan a uno porque perdió el examen mis padres me regañan y me castigan y no me dejan ver televisión y mi papá no me da plata para gastar mi hermano no me deja jugar play ni computadora, mi primo no me deja jugar mis tíos no me dan tampoco plata y no me dejan subir a la camioneta pero cuando gano el examen me deja hacer todo lo anterior y esa es mi historia”*

Por otro lado, algunas apreciaciones de los niños y las niñas están enfocadas obtener reconocimiento en función de la autoridad y/o de un sistema de creencias *“y mi mamá me felicitó cuando había sacado un 4.0...”* Y yo rece mucho cuando gane la evaluación y yo le dije: *Gracias Dios por hacerme ganar la evaluación porque tú me ayudaste a ganar este examen y te doy muchas gracias Dios por fin saque una buena nota que es un S: 4.0 y mi mamá dijo: por fin ganaste un examen.”*

“Para ser la mejor del salón y ganar todas las evaluaciones en 5.0...Para que me feliciten y no me tengan que regañar ni castigar”

“él cuando ganaba las evaluaciones le gustaba mucho y se ponía muy orgulloso y se lo mostraba a sus padres con mucho interés”

En otros casos la retrospección no implica una posición crítica frente a la situación de desventaja académica y la salida es evasiva:

“Luego a los tres días le entregaron la evaluación y el niño vio que le había ido muy mal que la había perdido en (2,5) que era una nota muy bajita y el niño había quedado muy preocupado y triste y el niño empezó a charlar con sus amigos y se olvidó de todo”

“Siempre cuando pierdo exámenes todo el día estoy triste y aburrida y mi madre me pregunta qué me pasa y yo no le digo nada, me da mucho miedo y tristeza al saber que unos van mucho mejor que yo”

“A mí me da mucha tristeza al saber que mis compañeros van mejor que yo. Yo estudio para los exámenes pero a mí se me olvida”

En términos generales se puede inferir del análisis de los datos aportados por los niños y las niñas que a pesar de que las funciones metacognitivas de los niños y las niñas no presentan inhabilidad para realizar dichos procesos, la construcción cognitiva de la perspectiva temporal que provee la posibilidad de planificar diversidad de estrategias y metas a corto, mediano y largo plazo necesarias en los diferentes procesos de autorregulación de los errores, aún no se ha desarrollado en los niños y las niñas. Esto se evidencia en los resultados de los instrumentos utilizados como en el Subtest de historietas WISC – R (Wechsler, 1993), el cual analiza básicamente la dimensión temporal y en la Prueba Proyectiva (Historieta), donde los niños y las niñas elaboraron las narraciones inmediatamente después de que la docente les entregara un examen escrito en el cual habían sacado una nota que los calificaba como “perdido” debido a varios errores cometidos, se pudo evidenciar que toda posibilidad de autorregulación de los errores está ligada a los sentimientos, emociones y connotaciones morales que los mismos suscitan. Evidenciando atribuciones subjetivas afectivas donde se destacan sentimientos de pena, tristeza, aburrimiento, vergüenza, baja autoestima al perder las evaluaciones y atribuciones con connotaciones morales donde se destacan también sentimientos de culpa que dependen de la norma externa: la familia, la escuela, la religión. Estos dos aspectos o categorías inhiben la metacognición desde el punto de vista del aprendizaje.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 CONCLUSIONES

La triangulación de los datos obtenidos en las pruebas y en las narraciones realizadas por los niños y las niñas permitió enfatizar, en el análisis realizado las siguientes conclusiones:

- En general, entendiendo que también se puede, en el proceso de metacognición ser evaluadas racionalmente las posiciones éticas, estéticas y afectivo – emocionales, como un recurso para prever la acción a seguir, los niños y las niñas evidenciaron insuficiencia con respecto a la calidad del proceso de autorregulación, en tanto no es adecuado el equilibrio entre su posición crítica y los sentimientos y valoraciones afectivas del propio comportamiento, lo que muestra un centramiento afectivo/moral del cual no pueden desprenderse y que supone que la perspectiva temporal (que aún no se evidencia en los niños y las niñas) como construcción cognitiva constriñe la posibilidad de trascender el desplazamiento de sus percepciones subjetivas, las cuales interfieren con sus situaciones reales frente al error, que presentan exigencias de una autorregulación para la solución de sus problemas prácticos.
- Aunque la perspectiva temporal ha sido abordada en las investigaciones educativas desde el punto de vista de la concepción de tiempo para acceder a los conocimientos de la historia (Carretero 2007), la presente investigación mostró que es también necesaria para la autorregulación de los aprendizajes ya que sin ella no es posible significar los espacios temporales donde puedan realizarse la ejecución de tareas cognitivas complejas y la planificación de habilidades y recursos intelectuales flexibles con la intención de alcanzar resultados esperados.
- La presente investigación lleva a considerar la perspectiva temporal como una categoría de análisis muy importante para la autorregulación

de los errores en el aprendizaje en los niños y las niñas, debido a que al acontecer de los hechos personales y sociales, se distribuyen en clases temporales elegidas por los estudiantes para dar orden, coherencia y significado a los eventos. Estos marcos temporales permiten codificar, almacenar y evocar las situaciones que desde el punto de vista cognitivo constituyen el elemento clave para autorregular el comportamiento hacia los aprendizajes.

5.2 RECOMENDACIONES

A partir de los resultados obtenidos y de acuerdo con las conclusiones anteriormente descritas, es pertinente tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Es importante empezar a percibir el error como algo cotidiano y normal, como algo constitutivo del aprendizaje que se debe con mucha madurez asimilar, descubrir sus orígenes y convertirlo en un instrumento educativo, para fortalecer el proceso de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes.
- Entendiendo la educación como proyecto temporal orientado a unos fines y articulado propositivamente, es pertinente comprender “el tiempo educativo” en el marco de una experiencia que se da en un tiempo espacializado, que como acontecer histórico se delimita en tiempos, en fases o etapas, caracterizado por la aprehensión de la realidad, proyección y praxis, convirtiendo la temporalidad en exigencia de posibilidad como referente temporal del legado y la tradición, recuperando la conciencia moral y reflexiva de la educación, que a su vez se constituye en un escenario tensional y dialéctico, adoptando experiencias continuas y discontinuas, concibiéndose más allá del “aquí” y el “ahora”, apoyado en la posibilidad como horizonte, asumiendo por tanto, una compleja red de tiempos: objetivable, percibido, vivido e institucional.

- Este grupo de trabajo considera pertinente promover en los estudiantes procesos de autorregulación del aprendizaje relacionados con la percepción temporal desde el aspecto de la planeación, lo que implica la utilización de mecanismos como la ejecución, control y supervisión, lo que llevaría a formar estudiantes analíticos, motivados y “metacognitivamente activos”, lo que redundaría en un mejoramiento de su rendimiento académico, convirtiéndose en personas independientes, responsables y autónomas.
- También se debe tener en cuenta a los docentes dentro de todo este proceso, que ellos sean quienes establezcan pautas para que haya una transformación en la vida de aula, es decir, propongan diversas alternativas para que los estudiantes tengan la posibilidad de concientizarse de sus aptitudes y dificultades, teniendo en cuenta los saberes previos, conozcan los resultados que desean obtener de ellos, exploren sobre las particularidades de sus trabajos y de los elementos que inciden de alguna u otra manera sobre los estudiantes, para obviar la memorización cambiando de esta manera la forma de aprender. Las indicaciones que deben dar los docentes para que los estudiantes adquieran todas estas habilidades deben permitir a estos tomar conciencia gradualmente sobre la importancia de adquirir dichas prácticas metacognitivas e integrarlas a su vida escolar.
- Es importante que el estudiante conozca lo que desea alcanzar y reconozca cómo se puede lograr; que comprenda el conocimiento y realice procesos mentales para realizarlo, lo que lleva a la autorregulación del aprendizaje. Esto le permite desplegar todas sus habilidades metacognitivas para llevar a cabo eficazmente el proceso de aprendizaje. Hay que tener en cuenta que es imprescindible la motivación del estudiante para lograr el objetivo propuesto, pues sin motivación, será muy difícil hallar buenos resultados de apropiación del conocimiento y de la conciencia de aprendizaje.

- Dado que una limitación del presente estudio estuvo determinada por la imposibilidad de realizar el proceso investigativo en una cobertura muestral más amplia, y que no se encontraron antecedentes investigativos que enlazaran la perspectiva temporal con los procesos de autorregulación en los errores, se puede considerar este estudio como un primer momento exploratorio para desarrollar investigaciones que pongan en juego interpretativo las variables estudiadas en poblaciones más amplias, para construir un programa de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, J. y MONTERO, I. (1990). *Motivación y aprendizaje escolar*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación. II: Psicología de la educación*. Madrid: Alianza, 183-198.

ALVAREZ VALDIVIA, I. (2008). *Evaluación dl aprendizaje en la universidad: Una mira retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica*. En: Revista electrónica de investigación psicoeducativa, Nº 14, Vol. 6 (1), pp. 235-272.

http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/14/espanol/Art_14_228.pdf

ASTOLFI, J.P. (1999). *El error, un medio para enseñar*. Colección: Investigación y enseñanza, 15. Sevilla: Ed. Díada.

DÍAZ BARRIGA, F. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México México: McGraw Hill

BUENO, M. B. (1993). *El desarrollo del conocimiento humano sobre el tiempo*. En: Revista Infancia y Aprendizaje . No 61 pp. 29-54.

CARLSON, NEIRL, R. (1999) *Fisiología de la conducta*. Barcelona: Ariel Neurociencias.

DÍAZ-MORALES, J.F. (2006). *Perspectiva temporal futura y ciclo vital* En: Anales de psicología 2006, vol. 22, nº 1 (junio), 52-59. Edición web (www.um.es/analesps): 1695-2294.

FERNANDEZ BALLESTEROS (1981) *Psicodiagnóstico*. Madrid: Biblioteca de Psicología y educación.

FLAVELL, J. (1985). *"Cognitive development"* (2nd de.), Englewwod Clifs, NJ: Prentico-Hall.

FLAVELL, J. (1976). *Metacognitive Aspects of Problem Solving*. En: L. B. Resnick (Ed.) *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

GOLDEN, Ch. (2007). *Stroop. Test de colores y palabras*. Quinta Edición. Madrid: Publicaciones de Psicología Aplicada TEA ediciones

GONZÁLEZ, F. (2004). *A cerca de la metacognición*. Revista Innovando año 2, Nº 2, p.p. 3 – 13.

Consultado en: <http://es.calameo.com/books/0002735797167871a43fe>

KANDEL, E. R. Y SCHWARTZ, J. H. (1982). “*Molecular biology of learning: Modification of transmitter release*”. *Science*. 218: 433-442.

KANDEL, E.R., JESSELL, T. M Y SCHWARTZ J. H. (2000). *Neurociencia y conducta*. Madrid: Prentice Hall.

OTAKE, C.(2006). “Las experiencias metacognitivas, sus estrategias y su relación con las plataformas educativas” en *Memorias del 6º Encuentro Nacional e Internacional de Centros de Autoacceso de Lenguas. La autonomía del aprendiente: escenarios posibles*. Consultado en:

<<http://cad.cele.unam.mx/memorias6>>

PRADO-ALCALÁ, R. A. Y QUIRIARTE, G. (1998). *La memoria y el cerebro*. En R. De la Fuente y F. J. Álvarez (Comps.) *Biología de la mente*. (pp. 245-256). México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

PRADO-ALCALÁ, R. A., FERNÁNDEZ-RUIZ, J. Y QUIRIARTE, G. (1993). “Cholinergic neurons and memory”. En: T. W. Stone (comp.), *Synaptic transmission 2*. Taylor and Francis (Londres), pp. 57-69.

ROMERO, C. (2009). *Trabajo: GTA04: Temporalidad*. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Consultado en:

<http://blogdejosefranciscolauracordoba.files.wordpress.com/2009/05/gta04-temporalidad-documento-word.pdf>

SANMARTÍ, N. (2010). *La evaluación vista como un proceso de autorregulación*. En prensa, Publicaciones MEC.

SANMARTÍ, Neus (2000). *10 Ideas Claves Evaluar para Aprender*. Madrid: Grao Editorial.

SIMÓN,M; MÁRQUEZ BARGALLÓ, C. Y SANMARTÍ, N. (2006). La evaluación como proceso de autorregulación: diez años después. En: *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales* N° 48, p.p. 32 -41

TAMAYO ALZATE, O. E. (2006). *La metacognición en los modelos para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias*. Artículo resultado de la investigación: El aula multimodal y la formación y evolución de los conceptos científicos a partir de la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación. Ministerio de Educación Nacional. Universidad Pedagógica Nacional.

VARGAS, E., ARBELÁEZ, M. (2002). *Consideraciones teóricas acerca de la metacognición*. En: *Revista Ciencias Humanas UTP*. Número 28.

Consultado en:

<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/vargas.htm>

WILEY Y KAUFMAN, A. S. (1994). *Intelligent Testing with the WISC-III*. Nueva York: Wiley.

WECHSLER, D. (1993). *WISC –R Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños – Revisada*. Manual. Madrid: TEA .

ANEXO 1

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Manizales, Septiembre 23 de 2010

Señores

PADRES DE FAMILIA

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PABLO VI – SEDE SIMON BOLIVAR

Cordial saludo.

De la manera más atenta nos dirigimos a usted para solicitarle su autorización para permitir que su hijo participe en la investigación denominada: **“IMPLICACIONES DE LA PERSPECTIVA TEMPORAL EN LA AUTORREGULACIÓN DE LOS ERRORES QUE EVIDENCIAN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE GRADO QUINTO DE BASICA PRIMARIA EN LAS EVALUACIONES ESCRITAS”**. La presente investigación está siendo realizada por una docente investigadora y dos estudiantes de la Maestría en Educación Docencia de la Facultad de Educación de la Universidad de Manizales.

La colaboración consiste en desarrollar dos pruebas muy sencillas con los niños y las niñas. La información que se recogerá de su hijo es confidencial. La intención pedagógica que comporta la investigación es la necesidad de replantear la visión del “error” en el proceso de aprender, para pasar de considerarlo negativo a percibirlo como algo totalmente normal, que conviene detectar, comprender sus causas y ayudar a superarlo.

Contamos con la autorización del Señor Rector FRANCISCO EDGAR LOAIZA ARIAS y la Profesora Lucila Salazar Alzate y queremos también contar con la suya.

De antemano le agradecemos la colaboración y atención que usted nos pueda prestar a nuestra solicitud.

Atentamente,

GLORIA ISAZA DE GIL JUAN PABLO PARRA N ANGELA M^a CADAVID
Investigadora Principal Estudiante Maestría Estudiante Maestría

AUTORIZACION

Yo _____ identificado con CC N°
_____ autorizo a mi hijo (a)
_____ para que participe en la
investigación **“IMPLICACIONES DE LA PERSPECTIVA TEMPORAL EN
LA AUTORREGULACIÓN DE LOS ERRORES QUE EVIDENCIAN LOS
NIÑOS Y LAS NIÑAS DE GRADO QUINTO DE BASICA PRIMARIA EN LAS
EVALUACIONES ESCRITAS”** que se viene realizando en la Institución
Educativa Pablo VI Sede Simón Bolívar.

ANEXO 2

CARTA SOLICITUD INSTITUCIONAL

Manizales, agosto 9 de 2010

Especialista

FRANCISCO EDGAR LOAIZA ARIAS

Rector

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PABLO VI

Cordial saludo.

De la manera más atenta nos dirigimos a usted para solicitarle el favor de permitir que su institución educativa participe en la investigación denominada: **IMPLICACIONES DE LA PERSPECTIVA TEMPORAL EN LA AUTORREGULACIÓN DE LOS ERRORES QUE EVIDENCIAN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE GRADO QUINTO DE BASICA PRIMARIA EN LAS EVALUACIONES ESCRITAS.**

Dado que en este momento la evaluación de los aprendizajes es un tema crucial de las políticas educativas del país, la presente investigación pretende comprender el sentido de la dimensión temporal en la autorregulación ante los errores que evidencian los niños y las niñas de quinto de básica primaria en las evaluaciones escritas, ya que como lo han demostrado investigaciones en el campo de la psicología la dimensión del tiempo en una de las características básicas del comportamiento humano, pues como variable psicológica ha sido crucial en la evolución de la especie; y, para el caso de la autorregulación se manifiesta en la posibilidad que esta misma provee en el establecimiento de metas a corto, mediano y largo plazo, para reflexionar sobre las propias acciones cognitivas y sobre las consecuencias de las mismas al solucionar los errores que se presentan en la evaluación.

La intención pedagógica que comporta la investigación es la necesidad de replantear la visión del "error" en el proceso de aprender, para pasar de considerarlo negativo a percibirlo como algo totalmente normal, que conviene detectar, comprender sus causas y ayudar a superarlo. Desde esta perspectiva, la evaluación dejará de ser la que lleva a poner una 'nota' para comprenderla desde la lógica que aplican a los niños y las niñas para superar los errores que cometen en ella.

La presente investigación está siendo realizada por una docente investigadora, cinco estudiantes de la Maestría en Educación Docencia y cuatro estudiantes del programa de Educación Preescolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Manizales.

De esta manera, nuestra solicitud expresa es que nos permita realizar nuestro trabajo de campo en la sede Simón Bolívar con la profesora Lucila Salazar Alzate, quien orienta un grupo de quinto de primaria. Dicho trabajo consiste básicamente en tres momentos de encuentro con los niños y las niñas. En un primer momento se les aplicaría una prueba psicológica para detectar procesos

de autorregulación, en un segundo momento se les aplicaría otra prueba para detectar la concepción de tiempo y, por último, se realizaría una entrevista a profundidad con los niños y las niñas una vez que ellos hayan recibido el resultado de una prueba escrita en la cual se evidencien errores cometidos por ellos (as).

Estimamos que este proceso se llevaría a cabo en el mes de septiembre del presente año, con el fin de que a finales del mes de noviembre estemos socializando los resultados de la investigación.

De antemano le agradecemos la atención que usted nos pueda prestar a nuestra solicitud.

Atentamente,

MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ
Coordinador Académico
Maestría en Educación. Docencia
Facultad de Educación
Universidad de Manizales

GLORIA ISAZA DE GIL
Investigadora Principal

ANEXO 3

**RESULTADOS CORREGIDOS DEL TEST STROOP DE COLORES Y
PALABRAS**

RESULTADOS CORREGIDOS DEL TEST STROOP DE COLORES Y PALABRAS

SUJETOS	EDAD	SEXO	P reportado	P puntaje de corrección según edad		C reportado	C puntaje de corrección según edad		PC reportado	PC puntaje de corrección según edad	
				P corregido	C corregido		C corregido	PC corregido			
S1	11	F	86	26	112	50	16	66	19	11	30
S2	10	F	74	34	108	49	24	73	26	16	42
S3	11	M	71	26	97	46	16	62	18	11	29
S4	10	M	62	34	96	41	24	65	21	16	37
S5	10	F	84	34	118	50	24	74	31	16	47
S6	12	M	67	15	82	53	10	63	24	7	31
S7	10	F	76	34	110	53	24	77	23	16	39
S8	10	M	77	34	111	57	24	81	20	16	36
S9	13	M	60	10	70	55	7	62	32	5	37
S10	10	F	69	34	103	37	24	61	20	16	36
S11	12	M	75	15	90	54	10	64	19	7	26
S12	13	F	66	10	76	55	7	62	28	5	33
S13	12	M	92	15	107	55	10	65	34	7	41
S14	10	F	75	34	109	47	24	71	22	16	38
S15	11	F	66	26	92	52	16	68	32	11	43
S16	10	M	82	34	116	47	24	71	21	16	37
S17	10	M	71	34	105	49	24	73	24	16	40
S18	12	M	96	15	111	58	10	68	25	7	32
S19	10	F	72	34	106	44	24	68	26	16	42
S20	11	F	81	26	107	46	16	62	29	11	40
S21	10	F	79	34	113	54	24	78	30	16	46
S22	11	F	70	26	96	41	16	57	20	11	31
S23	10	M	97	34	131	59	24	83	37	16	53
S24	10	F	86	34	120	60	24	84	29	16	45
S25	11	M	67	26	93	59	16	75	24	11	35
TOTAL			1901		2579	1271		1733	634		946

ANEXO 4

HISTORETAS CONSTRUIDAS POR LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

MI CUENTO SOBRE LOS ERRORES QUE COMETO EN LOS EXAMENES ESCRITOS QUE ME HACEN EN LA ESCUELA

S1. Masculino

Edad: 12 años

Yo cuando cometo errores en los exámenes me pongo muy triste porque estoy perdiendo tiempo en el estudio entonces el niño no le dan regalos y no le dan lo que quiere y él se pone muy bravo porque perdió el examen y se siente muy mal cuando los compañeros ganan el examen ellos se ponen muy feliz y cuando uno lo pierde se pone triste y lo humillan a uno porque perdió el examen mis padres me regañan y me castigan y no me dejan ver televisión y mi papá no me da plata para gastar mi hermano mi hermano no me deja jugar play ni computadora mi primito no me deja jugar mis tíos no me dan tampoco plata y no me dejan subir a la camioneta pero cuando gano el examen me deja hacer todo lo anterior y esa es mi historia.FIN

S2. Masculino

Edad: 10 años

EL NIÑO QUE PERDIO EL EXAMEN

Había una vez un niño llamado Stiven que un fin de semana se puso a jugar con sus amigos y se le olvido estudiar una evaluación para matemáticas y al final del día llego la profesora para hacer la evaluación y el niño estaba muy preocupado, cuando la profesora empezó el examen y el niño respondió todo lo que le preguntaron, el niño espero a que le entregaran la evaluación.

Luego a los tres días le entregaron la evaluación y el niño vio que le había ido muy mal que la había perdido en (2,5) que era una nota muy bajita y el niño había quedado muy preocupado y triste y el niño empezó a charlar con sus amigos y se olvidó de todo. FIN

S3. Femenino

Edad: 10

Había una vez una niña que le gustaba mucho estudiar pero un día no se preocupó y no estudio. Y al otro día ella muy contenta regreso a su salón cuando la profesora dijo: que iba a entregar los exámenes y la llamo y cuando ella vio su examen se puso muy triste porque se había sacado uno, el examen era de problemas con coma, pero ella por vivir jugando no repaso solo les dio unos cuantos horas y no se preocupó por sacar bien.

Cuando la profesora le dijo que iba a ser un examen y que estudiar la niña dijo que iba a repasar mucho hasta que sacara muy bien, su profesora muy entusiasmada quería que ella ganara precisamente el año.

Cuando al otro día la niña bien preocupada por sus trabajos cuando ya ella si había repasado la profesora por fin había comprendido que la niña había estudiado, en el otro examen, no había repasado, y la niña por fin, había sacado muy buena nota .FIN

S4. Masculino

Edad: 11 años

Creo que perdí la evaluación porque no fui capaz de interpretar el segundo problema me ciento ,al haber perdido la evaluación, porque al haber perdido esta evaluación me perjudica en la nota final de la materia y creo que no es justo que mi mamá se sienta mal y mi papá por mi culpa de no haber interpretado bien el problema , cuando me di cuenta de que yo había perdido la evaluación creí que con otra nota

mala y podía o puedo perder la materia ,creo que tengo mejorar demasiado y estudiar más para las evaluaciones. FIN

S5. Femenino

Edad: 10 años

Yo Laura a veces pierdo exámenes porque no estudio, y a veces no se me algunas cosas y entonces cometo tantos errores, entonces por eso pierdo tantas evaluaciones porque a veces no estudio, pues yo me siento muy bien porque yo creo que cuando van a entregar un examen yo pienso que lo voy a ganar y de repente la pierdo, pero hay una que las gano porque si estudio, pues hay algunas veces que pierdo una evaluación y me siento aburrida.

Entonces cuando la profesora me dice que cuando pierdo una evaluación que me ponga a estudiar mucho para poder ganar una evaluación porque hay muchas oportunidades y yo un día me puse a estudiar y me fue bien en el examen entonces yo me puse muy feliz cuando vi en un examen que había ganado y saque un S: 4.0, que me puse muy feliz y mi mamá me felicitó cuando había sacado un S: 4.0

Y yo rece mucho cuando gane la evaluación y yo le dije: Gracias Dios por hacerme ganar la evaluación porque tú me ayudaste a ganar este examen y te doy muchas gracias Dios por fin saque una buena nota que es un S: 4.0y mi mamá dijo: por fin ganaste un examen.

Yo te felicito mucho porque tú eres fuerte y tú eres capaz de ganar muchos exámenes porque si tú estudias te va bien en los exámenes y puedes seguir adelante.

Esta es mi historia de mi vida.

S6. Masculino

Edad: 10 años

Había una vez un niño que siempre le gustaba ir a la escuela al niño le gustaba siempre hacer talleres de la escuela el niño siempre sacaba bueno.

El siempre estudiaba para los exámenes pero siempre que llegaba la hora del examen siempre le pasaba que se ponía nervioso, se le olvidaba casi todo, el niño es inteligente siempre cumple con lo que le ponen cumple con trabajos pero casi siempre los exámenes los pierde en 2.0 o 2.5.

El niño se sentía muy mal, el niño también se sentía avergonzado junto a su maestro, amigos y compañeros el niño le provocaba cuando perdía un examen no volver a ir a estudiar, el niño le gustaba tener siempre buenas notas no le gustaba llegar tarde al colegio siempre se enfadaba cuando llegaba tarde y cuando entraba a clase se sentía avergonzado.

Al niño siempre que le decían que saque 5.0 se ponía muy feliz pero siempre que sacaba malo se ponía triste pero cuando sacaba malo en la calificación se ponía a llorar.

S7. Masculino

Edad: 10 Años

Lo que a mí me pasa cuando pierdo un examen en la escuela, me siento decepcionado de mí mismo es como si viera que el año lo pierdo y que no voy a recuperarlo jamás y que todos mis amigos se van a otra parte y yo me quedo en el mismo lugar sin los amigos de siempre y volver a ver las mismas cosas del año y volviendo a hacer el mismo proceso para conseguir amigos y sin poder sentirme satisfecho de lo que hice en el año.

Y solo estudiando es como podre lograr lo que quiero.

S8. Femenino

Edad: 10 Años

Cuando yo cometo errores me siento muy mal siento que mi mamá me va a castigar o algo mas, y también me siento muy aburrida porque pienso que voy a perder el año y las profesoras están aburridas conmigo.

Cuando algunas profesoras me regañan delante de mis compañeras me da mucha pena y tristeza de saber que voy mal en el estudio, hay veces me da miedo mostrarle los exámenes a mi mamá porque pienso que me va a regañar.

Siempre cuando pierdo exámenes todo el día estoy triste y aburrida y mi madre me pregunta que que me pasa y yo no le digo nada, me da mucho miedo y tristeza al saber que unos van mucho mejor que yo.

S9. Femenino

Edad: 11 Años

Cuando yo cometo errores en los exámenes me siento muy mal y aburrida, pero si los exámenes fueran más fáciles tal vez uno los ganaría pero no! Y a demás al explicar los profesores lo enredan a uno y lo regañan.

Cuando a mi me regaña un profesor delante de mis compañeros me da mucha pena y me siento muy muy mal, a veces cuando ponen los trabajos en el tablero yo los hago pero me da miedo mostrarlos a la profesora porque me podría regañar y me da pena.

A mí me da mucha tristeza al saber que mis compañeros van mejor que yo. Yo estudio para los exámenes pero a mí se me olvida.

S10. Femenino

Edad: 11 Años

A mí me va mal en las evaluaciones porque a veces no estudio o me pongo a ver televisión o a escuchar música a jugar o me pongo hacer otra cosa en el cuaderno y por eso no me aprendo lo que tengo que estudiar para el otro día pero yo voy a mejorar para ganar todos los exámenes y cuando vaya a estudiar no me pongo a escuchar música no a voy a ver televisión ni a jugar etc.

Para ser la mejor del salón y ganar todas las evaluaciones en 5.0.

Para que me feliciten y no me tengan que regañar ni castigar.

Esta es mi historia.

S11. Femenino

Edad: 11 Años

Un día una niña llamada mariana se alistaba para irse a estudiar al colegio. Se baño se alisto, desayuno para irse a estudiar, su madre le pregunto hija quiero que me digas como te ha ido en la escuela, ella le respondió muy contenta bien madre muy bien, su madre muy confiada de su hija la despacho , Mariana al estar en la escuela se dio cuenta que por primera vez le había mentido a su mamá, al sonar la campana para entrar a los salones, mariana y sus amigas entraron esperando aun rato cuando la maestra Lucia entra , Mariana se preocupo porque la profesora tenía unos exámenes en la mano, ella dice al que vaya llamando viene por su evaluación y empezó, Daniela, Mario etc, Cuando llego a Mariana, Mariana 1.5, Mariana se puso muy triste porque había perdido la evaluación del periodo, a la hora de la salida Mariana empaco todos sus cuadernos y se fue para la casa.

Su amiga le dijo Mariana que te pasa te veo muy aburrida a caso es porque la profe te ha regañado o porque no compraste nada a la hora del recreo, no chicas no es eso solo que perdí la evaluación, esos es lo que te tienen aburrida dijeron sus

amigas, bueno en fin Mariana se fue para su casa. Hola mamá como estas hola hija que bueno que ya llegaste y como te fue muy bien mamá gane la evaluación. Llegar la noche Mariana le pidió a Dios que le ayudara con su estudio y se acostó. Al regresar el día su madre despertó a Mariana se levanto, se baño, desayuno y se fue. Al regresar a la escuela ella se alisto para recibir la clase sus amigas le dijeron con mucho cariño ya te recuperaste de la tristeza, amiga todavía no, al sonar la campana para entrar a los salones ellas entraron muy contentas al estar estudiando toda la hora la mamá de Mariana llego a la escuela para hablar con la profesora como esta mi hija en la escuela? La profesora le conto todo lo de Mariana, al terminar Marian se propuso cambiar porque lo que uno se propone lo gana.

S12. Femenino

Edad: 10 Años

EL NIÑO CON EL ERROR EN LOS EXAMENES

Había una vez un niño, la gente no creía pero él se preparaba para todos los exámenes, cuando llegaba a la escuela se preparaba muy bien para él, siempre los hacía con mucho esmero pero aunque tenía el propósito de ganarlos casi siempre los perdía su padre le decía que se esmerara mucho mas por el estudio porque cuando grande necesitaba ser un gran profesional.

El niño con las palabras de su padre le gustaba esmerarse mucho más cuando le hacían un examen.

El quería rendir mucho en el estudio para ser un gran profesional, pero el niño se seguía proponiendo pero seguía igual. Muchas veces le iba bien pero otras veces no mucho, él cuando ganaba las evaluaciones le gustaba mucho y se ponía muy orgulloso y se lo mostraba a sus padres con mucho interés pero cuando los perdía era muy maluco tanto que a él le provocaba llorar y pensaba que perdería el año por lo tanto seguía luchando aun mas por el estudio por poner más atención en las clases con todos sus profesores para mejorar en su estudio.

S13. Masculino

Edad: 12 Años

Había una vez un niño que se llamaba Santiago y el niño no le gustaba estudiar y cuando la profesora le decía que iba a ser un examen él se iba para la casa y se iba para la calle, no repasaba y al otro día nunca se acordaba de muy poquitas preguntas y al terminar la tarde la mama le dijo ¿qué es esto? Y el niño le respondió ¿no me acorde? Y la mamá le pego y el niño se sintió muy mal y se fue para la escuela y le hicieron otro examen y lo gano, cuando de repente apareció la mamá y le dijo la profesora de dijo su hijo gano el examen y se puso muy contenta y a el niño le fue muy bien.

S14. Femenino

Edad: 10 Años

Cuando yo pierdo los exámenes y me los entregan me siento triste, pero yo si estudio pero se me olvida y no sé que copiar y me siento pésima y yo creo que la profe se siente muy decepcionada de mi y hay veces y hay veces que saco 3 pero

yo se que si puedo pero algunas veces se me olvida estudiar porque me pongo a jugar con mi prima o con otra amiguita que tengo pero lo mejor que puedo hacer para ganar los exámenes debo estudiar mejor y no entretenerme con mi prima y amiguita.

S15. Femenino

Edad: 10 Años

Cuando pierdo una evaluación me siento muy mal porque los compañeritos me dicen que soy muy mala y que no voy a pasar a sexto entonces me siento muy mal, y luego a mi casa y mi mamá me dice que si no lo puedo recuperar y yo le digo que si de pronto y hay veces que me castigan no viendo películas en el DVD, no me dejan salir y ya, yo pierdo un examen a veces no me concentro muy bien y pierdo lo que pienso.

S16. Femenina

Edad: 10 Años

Me pongo muy triste cuando cometo errores en las evaluaciones, me dan ganas de llorar, pienso que voy a perder el año y no me gusta sacar malas notas y quisiera recuperarlo en el mismo instante en el que lo perdí, a veces se me olvidan algunas preguntas, pero hago el esfuerzo para recordar, mi mamá me castiga y también me regaña, que yo como soy de buena estudiante y perder exámenes.

S17. Masculino

Edad: 10 Años

Cuando pierdo una evaluación me siento muy apenado y muy decepcionado, pero eso me pasa le digo a mi mamá pero hay veces que me dice que tengo que recuperar la materia porque puedo perder el año, pero cuando me dicen que hay evaluaciones y se me olvida estudiar, pero no es la única vez que pierdo una evaluación también se me olvida o hay veces que yo no estudio y me acuerdo pero puedo contestar mal, pero a mi casi no me preocupa me parece que puedo son una evaluación.

S18. Femenino

Edad: 11 Años

Mi nombres VALERIA ANDREA ARCILA yo nunca pierdo evaluaciones casi en el grado 5 nada mas perdí la de ciencias naturales, la perdí porque casi no me sentía segura, tengo a veces en los exámenes la inseguridad, no sé porque la perdí si yo soy muy buena estudiante.

Me sentí muy triste hoy porque perdí la evaluación, es la primera vez que la pierdo en el grado 5. Yo si estudie pero no se que me paso.

Yo creo que mi papá y mi mamá se van a sentir decepcionados de mi porque yo soy muy buena estudiante, en el segundo periodo ocupe el primer puesto, mis papas me van a entender muy bien tengo unos muy buenos padres nunca me decepciono de

ellos yo soy muy buena con ellos y ellos me quieren no me regaña, no me pegan nunca.

S19. Femenino

Edad: 10 Años

Pues cuando a mi me da mucha tristeza porque nunca me tenido que regañar en los otros grados y uno por perder evaluaciones puede perder el año y yo nunca lo he perdido entonces por eso me da mucha tristeza.

Y además mi mamá se fue a trabajar por allá a Cali a conseguir la plata para comer y para pagar las cosas que ella debe y me da mucho pesar de ella.

Y donde mi mamá se dé cuenta que voy a perder el año me va a castigar o a regañar, entonces yo quiero mejorar para que así cuando vengan a entregar los exámenes yo haya practicado para así no perder.

S 20. Femenino

Edad: 13 años

Cuando yo estudio me va muy bien con las evaluaciones cuando no, pues obvio me va mal, lo que hago y me siento mal, cuando pierdo un examen me siento desilusionado con todos los que me rodean por no estar atenta que no sirvo para estar en el grado en que estoy, pero también a veces mi mama está ahí para ayudarme y para apoyarme para eso y como ella dijo se me olvida lo que tengo que responder y por eso pierdo a veces. Me va mal y a veces no algunos días saco cosas buenas y a veces notas malas y por eso me siento tan desilusionado de mi pero mi mamá está conmigo y mi profe también solo me falta algo de atención con todo lo que nos van a preguntar y poner más de mi parte y ayudarme más sino quiero quedar repitiendo y además desilusionaría a mi mama y abuela por que ellos me han ayudado mucho y mis papitos y mis tíos por que saben que siento cuando pierdo un examen por que ellos quieren lo mejor para mi y ellos nunca me dejan sola y me explican como poder lograr mis metas y ellos dicen que si yo quiero lograr estas metas debo estudiar mucho y aprender lo que enseñan y no tirarlo por eso nos ayuda mas adelante y como yo no soy perfecta y por eso yo quiero lograr mis metas debo e estudiar mas y por eso quiero lograr y ganar mis exámenes y por eso mi mama a dicho que si yo quiero logar las metas debo ser mas responsable y yo le agradezco todo eso que me han ayudado gracias y me siento muy bien y por eso quiero alcanzar esas metas

S21. Masculino

Edad: 12 años

Yo perdí el examen de ciencias naturales pero yo estudie, pero yo la perdí, pero la profesora no me califico el examen y si yo pierdo el año me pongo muy triste pero otros estudiantes las perdieron y la profesora no los mando aquí y si yo pierdo el año que Dios no quiera, mis papas me regañan y cuando yo me siento a presentar el examen me siento normal por que yo estudie y mis papas me regañan y me ponen una regla de no salir a la calle y también la profesora nos ayuda poquito

S22. Masculino

Edad: 13 años

Yo me siento muy mal cuando me ponen uno, me siento muy mal y cuando la profesora me dice que saque 1 y cuando me saque 1 cuando lo pierdo el examen por que no estudio pero ahora que esta mi mama me tengo que poner las pilas a si no me pegan y pierdo el año.

pienso mal cuando hacemos el examen cuando hablan mucho no me concentro nada y me siento mal cuando la profesora lo califica y cuando me lo entrega el examen y cuando mis amigos me dicen que se lo muestren me siento mal

S23. Masculino

Edad: 10 años

Yo siento cuando estoy en un examen se me olvida todo hasta así trabajando me falla la memoria por lo mismo no se que hacer y si yo pierdo el año me mandan al espinal, siento cuando estoy en una examen me acelera el corazón, pienso cuando pierdo los exámenes que voy a perder el año que la profesora le va a decir a mi tía; mi tía no pega duro pero me siento mal, quiero ser buen estudiante pero no se me falla, será por que estoy con mis amigos son amigos buenos pero me falla la memoria es que soy muy olvidadizo

S24. Femenino

Edad: 10 años

Cuando yo estudio me va bien y yo nunca pierdo un examen, me siento pésima cuando pierdo los exámenes yo pierdo los exámenes cuando no estudio y hay veces se me olvida lo que voy a copiar igual me paso. Nos pusieron a leer el principito lo leí todo y al otro día nos hicieron los exámenes y no supe que decir y me preguntaron y le dije no me acuerdo y me pusieron 1 y me sentí tan pésima que lllore de la rabia y de resto no volví a perder una examen hasta ahora y así termino mi historia

S25. Masculino

Edad: 12 años

Yo perdí el examen por que no puse las pilas por eso me fue tan mal y yo siento que si no pongo las pilas puedo perder el año y si yo pierdo el año yo me siento muy mal pero muy mal y le causaría un gran dolor a mi mamá y yo pienso que cuando pierdo el examen mi papa y mi mama me van a pegar cuando yo llegue a la casa.