

**LA AUTORREGULACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS  
SOCIALES ESCOLARES. UNA FORMA DIFERENTE DE APRENDER**

MARIA NATALY ECHEVERRI GIRALDO  
NATALIA NARANJO LÓPEZ

ELKIN YOVANNI MONTOYA GIL  
*Asesor*

UNIVERSIDAD DE ANTOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS  
SOCIALES  
2011

## ÍNDICE

<b>PROBLEMA</b> .....	<b>6</b>
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	6
JUSTIFICACIÓN .....	10
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	14
OBJETIVOS DEL PROYECTO .....	15
OBJETIVO GENERAL .....	15
OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	15
<b>MARCO REFERENCIAL</b> .....	<b>16</b>
ANTECEDENTES .....	16
MARCO TEÓRICO .....	24
EJE PSICOPEDAGÓGICO .....	25
EJE DIDÁCTICO .....	27
EJE DISCIPLINAR .....	31
MARCO CONCEPTUAL .....	35
ENSEÑANZA ESTRATÉGICA EN CIENCIAS SOCIALES ----	36
EVALUACIÓN FORMATIVA EN CIENCIAS SOCIALES .....	38
AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN CIENCIAS SOCIALES .....	40
<b>METODOLOGÍA</b> .....	<b>45</b>
<b>RESULTADOS</b> .....	<b>57</b>
FASE INICIAL .....	57
FASE PROCESUAL O INTERMEDIA .....	67
FASE FINAL .....	73

<b>CONCLUSIONES</b>	<b>83</b>
<b>RECOMENDACIONES</b>	<b>84</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>85</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>88</b>

## RESUMEN

Este trabajo de investigación fue llevado a cabo en la Institución Educativa José Celestino Mutis, durante los semestres 2010/1 y 2010/2, período en el que se desarrolló la Práctica Pedagógica para Licenciatura en Ciencias Sociales; esta práctica dejó en evidencia que en los grados 8A y 9B en los cuales se realizó la intervención, estaban presentes de manera generalizada algunos problemas de aprendizaje que se hicieron notar en el proceso, dificultades que podrían ubicarse dentro de las habilidades necesarias para un aprendizaje autorregulado, en tanto que los y las estudiantes en ambos grados, manifestaban de manera directa o indirecta, la necesidad de dictados, talleres memorísticos y otros, con el fin de asegurar la promoción de la asignatura y hacer la menor cantidad de esfuerzos posibles en el proceso formativo.

Es así como se inicia un trabajo de observación, investigación, creación y desarrollo de propuestas, análisis de información y puesta en marcha de propuestas alrededor de las estrategias de enseñanza, con miras a encontrar las más adecuadas para el logro del aprendizaje autorregulado en Ciencias Sociales; en ese camino se parecía que tanto la Enseñanza Estratégica como la Evaluación Formativa son elementos funcionales para la aproximación a la pregunta inicial, los cuales, se convierten en la columna vertebral de este trabajo de grado.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación surge después de un ejercicio de práctica pedagógica, en la cual se hace una lectura a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Institución Educativa José Celestino Mutis durante el año 2010, específicamente a los grados 8A y 9B, para con ello realizar una propuesta de mediación desde ambos procesos, y así desarrollar y posibilitar nuevas formas de interacción en el aula de clase, las cuales son pensadas desde un aprendizaje autorregulado que es adquirido mediante la apropiación de conocimientos propios, en los que cada uno de los y las estudiantes comprende el qué, cómo, cuándo y para qué aprender. Y los cuales son asumidos dentro de este trabajo de investigación como habilidades que se pueden adquirir mediante la aplicación de una enseñanza estratégica y una evaluación formativa en el área de Ciencias Sociales pero que deja en la balanza grandes posibilidades de aplicarse en la vida cotidiana y el contexto en el que están inmersos.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

*“No existe educación sin sociedad humana, y no existe hombre fuera de ella”*

*Paulo Freire*

El mundo de hoy con sus aceleradas dinámicas sociales, sus nuevas formas de concebirse y ese proceso de transformación de una sociedad industrial a una sociedad de la información, da lugar a que los sujetos estén cada vez más inscritos en una idea vertiginosa de desarrollo y progreso obligándolos a responder a esas dinámicas sociales, las cuales en algunas ocasiones no encuentran un total respaldo en el método educativo tradicional (Rué, 2002), pues éste fue creado para enfrentar y satisfacer las necesidades de otro tiempo; intentar asumir este método como posibilidad única de acción en la actualidad, iría en disonancia con las pretensiones y necesidades educativas actuales.

Es por ello que se avizoran nuevos retos para la enseñanza, los cuales deben desarrollarse y articularse a las dinámicas actuales de la sociedad, para que de esta forma, se puedan generar oportunidades de aprendizajes reales, donde los y las estudiantes reconozcan en la educación una opción viable para acercarse a conocimientos específicos, y a su vez, identifiquen en ellos elementos útiles para su vida cotidiana.

Es común que las Instituciones Educativas tiendan a desconocer esa brecha que se agranda con el desinterés y la negación sobre las necesidades actuales, algunas de las cuales no son integradas ni reconocidas dentro del Sistema Educativo actual, lo que puede impedir la formación de sujetos críticos, autónomos y creadores y a su vez, negar en los y las estudiantes uno de los procesos más importantes, para que en ellos se dé el auto-reconocimiento como sujetos inscritos dentro de una sociedad, conocido como autorregulación. Esa posibilidad de autorregulación, en ocasiones les es negada, debido a la implementación única de métodos tradicionales de enseñanza, en los que los y las estudiantes reflejan la

necesidad actual del ser reconocidos como “sujetos”, en un primer momento desde la posición de respeto en tanto se reconozca al otro desde el discurso como un sujeto, no como un objeto de poder necesario para que el docente tenga el control del acto educativo, y segundo, en una oportunidad real de acción, ya que al reconocerlos no sólo desde la palabra sino desde el hecho, se les da una gran cantidad de posibilidades para su aprendizaje. Al no darse este reconocimiento se tienen implicaciones serias en los y las estudiantes en la medida en que podrían ser impedidos algunos procesos de creación, pues la pretensión fundamental es la reproducción de información, lo que no implica en ninguna forma procesos de pensamiento más complejos.

Es por ello que se busca que el estudiante se reconozca como sujeto autorregulador de su proceso educativo, y de éste modo pueda desarrollar habilidades de decisión sobre qué, cómo, cuándo y para qué aprender, considerando algunas prácticas observadas en la institución educativa y las características de la vida cotidiana; ésta es la principal pretensión de este trabajo de investigación, que a su vez busca tejer redes con las cuales se logre articular de manera pertinente los conocimientos específicos de las Ciencias Sociales Escolares, las necesidades puntuales del mundo de hoy y las particularidades del contexto escolar, que en este caso son los y las estudiantes de la Institución Educativa José Celestino Mutis en los grados octavo A y noveno B.

Ellos han brindado elementos claros en relación con este trabajo de investigación, en tanto sus comportamientos cotidianos en el aula de clase, las dinámicas grupales a las que están habituados como dictados, copia textual de los libros guía y demás, hacen que se les dificulte otras formas de apropiarse completamente del conocimiento; por lo que se hace comprensible el afloramiento de preguntas como ¿debemos tomar nota?, ¿eso es importante?, entre otras; además de esto, se percibe en los y las estudiantes una seria dificultad para analizar los textos que se les entrega en clase independientemente de la actividad que se esta realizando, ya que como se ha podido observar en algunas sesiones de clase persiste la

costumbre en el área de Ciencias Sociales de talleres de preguntas abiertas pero con relación al libro guía, tales talleres diseñados para la transcripción de los títulos y subtítulos del libro, dejan de lado la inferencia, la crítica y el análisis (Gadea, 1996) de todo lo que se está trabajando, y así cuando debían poner en palabras que habían realizado, sólo se limitaban a leer nuevamente lo escrito en el cuaderno. A partir de esto se puede dar cuenta que tales “costumbres” no permiten una apropiación por parte de los estudiantes de los temas que se van trabajando y acarrea consecuencias más grandes como lo es, la falta de motivación para realizar sus trabajos, ya que siempre son realizados de la misma forma (Pintrich & Schunk, 2002); la idea errada de unas Ciencias Sociales memorísticas; la poca fuerza que tienen sus argumentos frente a las preguntas que se les haga con respecto a los temas abordados en los talleres; pero sobre todo la incapacidad para analizar, criticar y seleccionar qué de todo ello sirve para su formación como estudiante.

La autorregulación en este caso se ve obstaculizada por la falta de todo lo anterior, ya que son algunas de las bases para que se de el qué, cómo, cuándo y porqué debo aprender, y por ende se limitan al que me exigen en clase y cómo me lo exigen, sin posibilidad de elección -parte fundamental de la autorregulación, siendo esta la diferencia con otros procesos- de las estrategias que debo usar, del porque las debo usar y como quiero aprender.

Tal situación se presenta en ambos grados escolares, por lo que se hace preocupante en tanto se observa de manera recurrente, dejando en evidencia, la latente relación de dependencia que poseen los y las estudiantes frente a esa autoridad reguladora presente en el aula de clase, lo cual puede considerarse como una dificultad en todo proceso de maduración y autonomía intelectual, afectando su participación y desarrollo del conocimiento en procesos más complejos de formación como la educación superior.

Es entonces el momento justo para pensar, considerando las implicaciones que tiene la evaluación para los estudiantes, los posibles vínculos que puedan tejerse entre autorregulación y evaluación, pensando que desde la implementación de la evaluación como una posibilidad creadora, seguramente se podrían facilitar posturas autorreguladas en los y las estudiantes, estableciendo un vínculo bidireccional entre ambos procesos, interdependientes y sin jerarquizaciones entre los dos.

Desde esta perspectiva es importante resaltar las implicaciones que tiene el proceso de Autorregulación en la evaluación, aquella que diariamente es aplicada en el aula de clase y pensar sobre todo como lo dice Ibis Álvarez (2009) “hasta qué punto la evaluación es una oportunidad para apoyar el aprendizaje, a partir de promover la autorregulación” (p. 1016). Se observa entonces la evaluación desde la autora como aquella que debe tener dos atributos esenciales, por un lado “diseños que conserven la complejidad de la vida real, con toda su riqueza situacional” y por otro lado, “actividades que en sí mismas tengan integradas la evaluación” (p. 1016); como un proceso que se da a lo largo de un curso escolar, como se da en la vida cotidiana.

Si se tiene en cuenta que la autorregulación según Kaplan citado por Álvarez (2009), no sólo supone un conjunto de estrategias cognitivas, metacognitivas y conductuales, sino a su vez cómo el estudiante se “sitúa frente al aprendizaje” (p. 1013), la evaluación debe ir encaminada a identificar este proceso, comprometiendo así su capacidad, compromiso y motivación, enfrentando el fin de una “tarea escolar específica”, al proceso concreto de qué, cómo, dónde, cuándo y para qué aprender.

## JUSTIFICACIÓN

Reflexionar y tratar de argumentar el porqué de este trabajo, responde a múltiples inquietudes, no solo desde afinidades con el mismo, sino a características que nos preocupan en cuanto a la forma como se mueve el sistema educativo actual y las dinámicas propias de la globalización, relacionado en el ámbito educativo pero a su vez en lo político, económico, social, cultural.

*“Cogito ergo sum”*, ¿cómo no tener presente la división cartesiana en los planteamientos actuales de la educación y del sistema como tal, si es desde esta perspectiva que se mueve el mundo que conocemos hoy?

Construir la realidad desde ideas claras es la más alta premisa de la división cartesiana; con cambios que se ajustan a la realidad imperante, este paradigma se afianza en el siglo XVIII con el pensamiento de algunos autores como Kant y Hegel. La racionalidad como centro de interés de la ciencia no se preocupa por lo tanto de la subjetividad y queda disminuida al punto de ser rechazada.

De esta forma “la globalización aparece no sólo como una condición existencial, sino especialmente como una meta deseada, como un imaginario nodal. El deseo del mundo global, la economía global, la macroética y así sucesivamente, se traduce en estrategias específicas para lograrlo” tales como “la producción, distribución y consumo de bienes materiales [...], los cánones universales de valores morales y políticos [...] o las políticas educativas sospechosamente parecidas en los distintos países de las distintas zonas o regiones del planeta” (Ferrer & Chale, 1999); una educación contextualizada por lo tanto iría en disonancia con las pretensiones de la globalización.

En una sociedad de la información donde la concepción de desarrollo se ve mediada por el sistema actual y su acelerado ritmo, donde está más claro que no existe una homogeneización en todo el sentido de la palabra, ni en espacio

geográfico, ni en poder, ni en rasgos físicos o de religión, ni en cultura o en economía y política; el sistema educativo debe responder a tales dinámicas aceleradas, en las que la educación tradicional no se puede presentar como la única posibilidad de acción de la educación, puesto que responde a unas demandas que no hacen parte de este tiempo:

La pretensión central de los currículos clásicos era proporcionar a los sujetos las claves para la comprensión de la sociedad, hoy deben proporcionar también las claves para comprender, por ejemplo, los conflictos culturales que se puedan manifestar en un lugar concreto. Los modelos convencionales de currículo, concebidos de forma cerrada, entran en crisis [...] Ahora bien, la respuesta a una educación abierta en vez de cerrada, como argumento ante la nueva realidad social que se configura, pone en primer plano diversas cuestiones como el problema de las competencias de los sujetos que aprenden, la transversalidad del conocimiento, la necesidad de recuperar las actitudes, así como de restablecer un nuevo consenso sobre *lo que hay que saber*, lo que, en definitiva, significa un replanteamiento de la relación entre el sujeto, la cultura y la sociedad (Rué, 2002).

Por lo tanto la idea no es desconocer la importancia de ésta en la actualidad, como tampoco desvirtuarla frente a otras propuestas de enseñanza; es comprender que tal sistema educativo -el tradicional- se ve corta para adaptarse a las demandas que la actualidad propugna, ya que en esta aparecen una serie de “cambios sociales y transformaciones en las formas de producción” como lo son las tecnologías, el acceso libre a la información, las nuevas formas de asumir la producción del trabajo, la globalización como tal (desde ámbitos culturales, políticos, económicos, sociales, educativos) que la tornarían incapaz de asumirse dentro del campo educativo, como innovadora, creadora y transformadora, acorde con las necesidades contemporáneas (Ferrer & Chale, 1999).

En esta medida tales transformaciones son sólo antecedentes a “otros cambios que acabarán registrándose en distintos subsistemas sociales o en las prácticas de socialización y de formación que desarrollan tanto las mismas sociedades como las instituciones y los individuos para adaptarse a la realidad cambiante” (Rué, 2002).

Este tiempo, nuestro tiempo responde a otras dinámicas, que como se dijo anteriormente no pueden ser cubiertas en su totalidad por la educación tradicional, se hace necesario nuevas perspectivas, nuevas estrategias de aprendizaje y enseñanza, estrategias para la resolución de problemas y la capacidad de lograr una autonomía intelectual; estas estrategias deben actuar por ende para el logro de la autorregulación.

Desde esta perspectiva se toma la autorregulación definida por Schunk citado por Alma Angélica Martínez Pérez como “el proceso que se refiere a los pensamientos, sentimientos y actos generados por uno mismo y que están orientados sistemáticamente a la consecución de una meta” (Quesada, 2001, p.152).

Es obvia la influencia de factores externos como la institución educativa o familiar en el proceso de aprendizaje, sin embargo plantear una educación reguladora no establece el desconocer estas influencias, por el contrario, son desde estas que deben plantearse las estrategias que lleven al logro de la autorregulación del aprendizaje.

La libertad de escoger que se aprende, cómo se aprende, cuándo se aprende y por qué se aprende es en gran medida la columna vertebral que guía los pensamientos no solo de este proyecto, sino de muchos otros, que se han pensado y se piensan en la educación, el proceso de autorregulación.

Este trabajo de investigación se piensa entonces, como una oportunidad para implementar y posibilitar espacios en los que por medio de la enseñanza estratégica y la evaluación formativa se puedan favorecer procesos de autorregulación del aprendizaje, pensando en el contexto educativo y social de los estudiantes, ya que es fundamental para las presentes y futuras sociedades la creación de discursos integradores, en los cuales se reconozcan algunas variables significativas, necesarias no sólo para que en el acto educativo y en sus vidas particulares los y las estudiantes se adapten pertinentemente al mundo cambiante, sino para que en un momento más ideal o deseado lleguen a ser sujetos transformadores de sus realidades, lo que podría lograrse en parte si se dotan las prácticas educativas de elementos o posibilidades para que ellos alcancen un aprendizaje autorregulado de las Ciencias Sociales escolares.

Se podría entonces considerar que posturas como esta, ayudan a legitimar discursos integradores los cuales brindan posibilidades de encuentro a procesos como autorregulación del aprendizaje y evaluación formativa, que son alternativas frente a los métodos tradicionales de enseñanza, ya que son pensadas desde las necesidades actuales y al responder a estas dinámicas se hacen en alguna medida, funcionales frente al mundo de hoy.

## PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo se puede lograr el acercamiento a la autorregulación del aprendizaje en las ciencias sociales escolares en los y las estudiantes de octavo A y noveno B de las Institución Educativa José Celestino Mutis?

De esta se desprenden las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las dificultades que presentan los y las estudiantes de octavo A y noveno B de las Institución Educativa José Celestino Mutis para lograr el aprendizaje autorregulado en ciencias sociales escolares?

¿Cuáles son los elementos que ofrecen la enseñanza estratégica y la evaluación formativa para posibilitar el aprendizaje autorregulado en ciencias sociales escolares?

¿Cómo aplicar la enseñanza estratégica y la evaluación formativa para acercar a los y las estudiantes de octavo A y noveno B de las Institución Educativa José Celestino Mutis a un aprendizaje autorregulado en las ciencias sociales escolares?

## OBJETIVOS DEL PROYECTO

### **General:**

Comprender la autorregulación como posibilidad de acercamiento al aprendizaje en las ciencias sociales escolares de los y las estudiantes de octavo A y noveno B de la Institución Educativa José Celestino Mutis.

### **Específicos:**

- Identificar las dificultades que tienen los y las estudiantes de la Institución Educativa José Celestino Mutis de los grados octavo A y noveno B para lograr un aprendizaje autorregulado.
- Analizar los elementos que ofrece la enseñanza estratégica y la evaluación formativa como posibilitadoras del aprendizaje autorregulado en ciencias sociales escolares
- Implementar la enseñanza estratégica y la evaluación formativa que acerque a los y las estudiantes de la Institución Educativa José Celestino Mutis de los grados octavo A y noveno B para lograr un aprendizaje autorregulado en Ciencias Sociales escolares.

## MARCO REFERENCIAL

### ANTECEDENTES

Para darle sentido al presente trabajo de investigación se hace necesaria una búsqueda exhaustiva sobre los elementos necesarios para argumentar y fundar desde las diferentes teorías encontradas a partir de la década de 1990 hasta el presente, con miradas sobre conceptos y relaciones que se tejen frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, encaminados a la posibilidad de una autorregulación del aprendizaje pero enfocado en las necesidades latentes del contexto educativo actual.

De esta forma se inició la exploración de investigaciones y otros textos como artículos de revista, libros, y trabajos de grado desde la década mencionada con anterioridad, en instituciones de búsqueda de información como la Universidad de Antioquia en la Biblioteca Central y el centro de documentación de la Facultad de Educación; la Biblioteca Pública Piloto; la Biblioteca Comfenalco Antioquia y otros sitios como la Web, que dieran cuenta de este proceso.

Tal búsqueda se realizó a partir de temas como la Enseñanza Estratégica, Evaluación Formativa y Autorregulación del Aprendizaje. Para ello se utilizó las siguientes categorías de análisis: qué concepto tienen los autores sobre estos temas; a la luz de que teorías plantean tales conceptos; que estrategias didácticas proponen con base a su teoría y los conceptos articulados a ella, y por último se plantean algún tipo de relación entre estos temas, teorías y/o conceptos.

El primer elemento abordado es la *Autorregulación del aprendizaje*, desarrollado como parte esencial del proceso de aprendizaje de los autores a continuación, conceptualizándolo desde diversas teorías, y en algunos casos como propuestas didácticas aplicadas desde los conceptos antes mencionados.

Por un lado se encuentran los planteamientos de Alma Angélica Martínez Pérez (Quesada, 2001) para la cual la autorregulación es un proceso interno en que las personas de manera consciente desarrollan criterios para lograr un propósito; al mismo tiempo Schunk en el texto referido la plantea como un conjunto de procesos de pensamiento generados por uno mismo para alcanzar una meta.

Sin embargo, el objeto de estudio en este caso más que la autorregulación como proceso que puede ser aplicado en cualquier esfera social, es la autorregulación del aprendizaje, acuñado por algunos autores como “autonomía intelectual o independencia en el aprendizaje” (Monereo, Badia, Baixeras, Boadas, Castello, & Guevara, 2008).

Tal autonomía intelectual puede lograrse como lo establece Rocío Quesada por medio de la enseñanza estratégica, entendida como una posibilidad de “estimular en los alumnos además de aprendizaje significativo de los contenidos, el desarrollo de habilidades de pensamiento que los conviertan en aprendices autosuficientes” (Quesada, 2001, p. 160). Es ahí donde se logra crear un vínculo interesante entre la autorregulación y la enseñanza estratégica, la cual propone que los estudiantes pueden también ser estratégicos aprendiendo, esto a su vez puede ser entendido como estudiantes “que pueden autorregular su propio proceso de aprendizaje”. Esta unión entre la enseñanza estratégica y la autorregulación, se inscribe en la teoría constructivista, puesto que como lo dice Rocío Quesada “el constructivismo no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo, por medio del cual la información externa se interpreta por la mente, la cual construye progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes” (p. 160), por tanto los procesos de aprendizaje han de ser la sumatoria de elementos no solo presentes en los contenidos estudiados, sino a su vez, en la vida misma de quienes aprenden. Es así como es pensada la forma en que aprenden los estudiantes, y con ello se hace pertinente puntualizar sobre el principal propósito que tiene la enseñanza estratégica, siendo este “que el alumno en lo personal

seleccione el procedimiento que mejor se adapte al objetivo que se planteó”, para ello, el estudiante ha de desarrollar una serie de habilidades cognitivas las cuales son definidas como “aquello que el alumno tiene que hacer, para lograr el aprendizaje pretendido” en ese orden de ideas la enseñanza estratégica pretende a su vez, que los y las estudiantes desarrollen entonces habilidades para la toma de decisiones que en definitiva ha de ser el paso más significativo para convertirse en estudiantes estratégicos aprendiendo, por tanto estudiantes autorregulados.

Por otro lado Carlos Monereo en el texto “Ser estratégico y autónomo aprendiendo”, plantea que la independencia no debe ser tomada como aquella que no admite control externo, ya que continuamente cada persona esta permeada por factores como la familia, la calle o la escuela en lo que normalmente se debe hacer y muchas veces como hacerlo. De esta forma aparece el interrogante de ¿hasta que punto las acciones y metas de los estudiantes son moderados por dichos factores externos? Por ello, la autonomía no debe ser tomada como independencia “sino como facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto del aprendizaje” (p. 12); por lo que autonomía y autorregulación se observan como el mismo proceso, ya que la primera es tomada como la capacidad que tiene el estudiante para “autorregular sus acciones para aprender”.

Ahora bien, considerar la autorregulación del aprendizaje como esa posibilidad de los y las estudiantes de regular sus propias acciones para aprender es una postura que puede ampliarse con Pintrich y Groot citados por Fanny Hernández Gaviria en “Aprendizaje estratégico, una camino al aprendizaje autorregulado” los cuales afirman que el aprendizaje autorregulado es una modificación de las personas a manera adaptativa, en tanto que se construye como una respuesta a unas demandas del mundo cambiante; por ello, se entiende el aprendizaje autorregulado como un proceso en que las personas modifican sus acciones y establecen metas de acuerdo con sus propios intereses. Es allí donde se

encuentra un elemento fundamental y es la autorregulación del aprendizaje como esa oportunidad que tienen los y las estudiantes de modificar sus prácticas educativas para que con ello se busque unos mejores métodos para aprender según sus necesidades personales, institucionales y sociales, y así, de manera simultánea los estudiantes aprendan los contenidos de las materias al mismo tiempo que aprenden y hacen un acto consciente de los procesos que subyacen su proceso de aprendizaje, esto se materializa en el aula de clase de manera puntual, ya que el docente hace explícitos elementos como qué se va a aprender, cómo y porqué, lo que los estudiantes pueden interiorizar y reconocer como preguntas importantes que pueden ser pensadas por ellos mismos en relación con sus formas de aprender.

Otros autores como Paul R. Pintrich y Dale H. Schunk en “Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones” proponen la autorregulación del aprendizaje como “el proceso por el que los estudiantes activan y sostienen cogniciones, comportamientos y afectos que se orientan sistemáticamente hacia la consecución de sus metas [...] A su vez, la autorregulación promueve el aprendizaje, y la percepción de mayor competencia mantiene la motivación y la autorregulación para alcanzar nuevas metas” (p. 170). Dichos planteamientos se basan en la teoría sociocognitiva, la cual considera la autorregulación en tres procesos: auto-observación, autovaloración y autorreacción. “Esta teoría enfatiza la interacción de factores personales, comportamentales y ambientales” siendo la autorregulación “un proceso cíclico porque éstos factores cambian normalmente durante el aprendizaje y deben ser monitorizados. Este seguimiento conduce a cambios en las estrategias, la cognición, el afecto y el comportamiento de la persona” (p. 172).

Para tal efecto, la motivación se presenta como base para el aprendizaje, y se define esta como el “proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene” (p. 5). Hay por tanto una relación recíproca

ente la motivación, el aprendizaje y la ejecución, donde cada uno influye en el resultado del otro.

Por otro lado tenemos la *enseñanza estratégica* y el *aprendizaje estratégico* las cuales a lo largo de estas últimas décadas se plantean por varios autores desde diferentes perspectivas teóricas. Entre estos autores se encuentran Gadné el cual es citado por Rocío Quesada, éste afirma que “las estrategias cognoscitivas de aprendizaje como las destrezas de manejo de sí mismo que el aprendiz adquiere, presumiblemente durante un periodo de varios años, para gobernar su propio proceso de atender, aprender y pensar”; al mismo tiempo Quesada cita a Nadja y Chadwick los cuales definen el aprendizaje estratégico como “la adquisición y refinamiento de estrategias del alumno para llegar a ser aprendiz y pensador independiente”; de igual forma Monereo en el mismo texto citado por Quesada sostiene que “se trata de procesos de toma de decisiones conscientes e intencionales en los cuales el alumno eligen y recupera de manera coordinada los contenidos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción” (Quesada, 2001, p. 162); Sin embargo, para que estos procesos de aprendizajes se den, es necesario que los estudiantes sean formados en los procesos y procedimientos de aprendizaje, para que así, éste pueda tener en efecto una posibilidad de elección considerando varias alternativas.

En cuanto a la *evaluación formativa* ha sido abordado por diversos autores que desde visiones teóricas diferentes la integran en el proceso de aprendizaje.

De esta forma, se encuentran los postulados de Neus Sanmartí, en “10 Ideas clave, evaluar para aprender”, la cual presenta la evaluación formativa como la “modalidad de evaluación que tiene lugar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Sanmarti, 2007, p. 60) teniendo como objetivo “identificar las dificultades y progresos de aprendizaje de los estudiantes, para poder adaptar el proceso didáctico del profesorado a las necesidades del aprendizaje del

alumnado” planteado así ya que su finalidad es regular el aprendizaje y la enseñanza. Sin embargo en este mismo se encuentra otras formas de evaluar, una de ellas como un proceso más regulador que integra los procesos de enseñanza y aprendizaje, tal es la Evaluación Formadora, tomada como la “modalidad de evaluación que persigue desarrollar la capacidad del alumnado para autorregularse”, esta “se caracteriza por promover que el alumnado regule a) si se ha apropiado de los objetivos del aprendizaje; b) si es capaz de anticipar y planificar adecuadamente las operaciones necesarias para realizar un determinado tipo de tareas, y c) si se ha apropiado de los criterios de evaluación” (Sanmarti, 2007, p. 20). Es así que se encuentra el concepto de autorregulación del aprendizaje que guía sus planteamientos como la “regulación del proceso de aprendizaje realizado por el propio estudiante a través del cual va construyendo un sistema personal para aprender, y lo va mejorando progresivamente con la finalidad de acceder a la autonomía en su formación”; por lo que la evaluación toma gran importancia dentro de esta para la formación de los estudiantes, llamada entonces evaluación formativa y evaluación formadora.

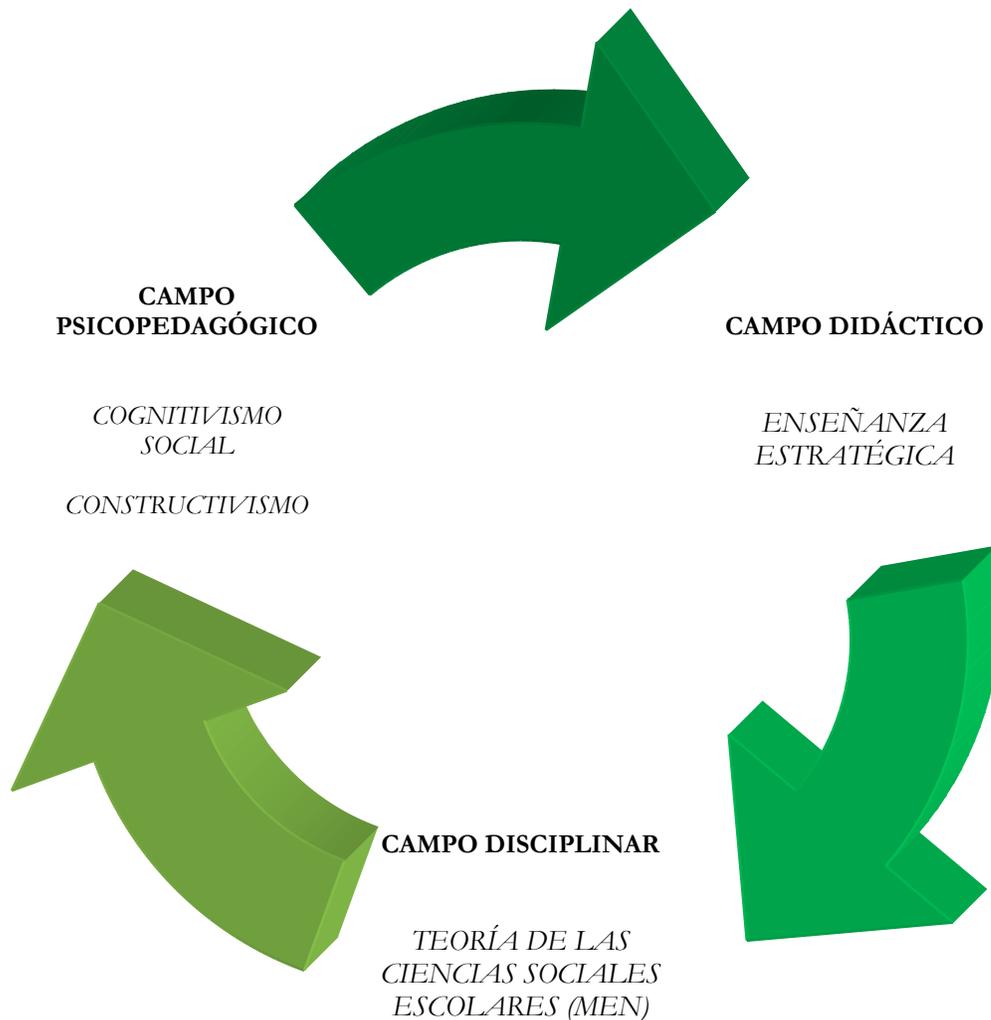
Tales planteamientos se hacen visibles hacia su propuesta didáctica donde articula éstos conceptos y los desarrolla en miras de un aprendizaje guiado por la evaluación, en la que se perciben 10 puntos clave donde la evaluación para aprender es el gran postulado de esta posición teórica puesto que se concibe como un proceso que se debe dar en todos los ámbitos de la institución educativa. Estos apartados en los que la evaluación debe tenerse presente son , *primero* está como el motor del aprendizaje, donde se encuentra como una “actividad” que impulsa y favorece el aprendizaje; *segundo* la regulación de las dificultades y errores del aprendizaje y la enseñanza como finalidad de la evaluación; *tercero*, la utilidad del error para poder identificar las dificultades y tratar de superarlos; *cuarto*, la presencia de la autoevaluación como práctica de apropiación de todos los objetivos propuestos; *quinto*, la evaluación se da en todo el aula de clase, por lo que de ella participan estudiantes y profesores, siendo una actividad conjunta que además ayuda a regularse; *sexto*, la evolución también es importante en su

función calificadora y seleccionadora que depende en gran medida de la regulación que se haga del proceso de aprendizaje; *séptimo*, la evaluación debe motivar, por lo que una que solo tenga como énfasis calificar no da este resultado, esta debe estimular el aprendizaje, sin que el esfuerzo o el suspenso sean las que demarquen sus objetivos; *octavo*, las estrategias que se usen, las herramientas que se usan deben integrar la evaluación dentro del proceso de aprendizaje, pensando por medio de ellas en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes; *noveno*, la evaluación siendo un proceso integral debe también pensarse como externa, promovidas realmente por aulas innovadoras; *décimo*, la evaluación no sólo debe ser por parte de los profesores a los estudiantes, también debe pensarse para evaluar el proceso de enseñanza, identificando los posibles aciertos y desaciertos.

## MARCO TEORICO

*“Si traspasar un saber científico a uno pedagógico es un arte complejo, hacerlo sin amparo de investigación es aún más arduo”*  
(Ortiz, Ayala, Sarmiento, & Restrepo, 2007, p. 15).

Son múltiples las miradas que se pueden encontrar con respecto a la autorregulación del aprendizaje, la enseñanza estratégica y la evaluación formativa, tales conceptos que articulan la presente investigación se ubican de esta forma en un marco teórico que se plantea desde tres ámbitos, tales son el psicopedagógico, el didáctico y el disciplinar.



**En el campo de la psicopedagógico** se retoman aspectos tanto del cognitivismo social como del constructivismo, de tal forma que si bien hacen parte de postulados diferentes, en este trabajo abarcan aspectos que son interdependientes, como lo es lo metacognitivo y el contexto social e histórico de quien aprende.

Desde el **cognitivismo social** se presentan algunos planteamientos hacia el aprendizaje y la ejecución de conductas, planteados “desde las interacciones recíprocas de personas, comportamientos y ambientes” (Schunk, 1997) los cuales son la base fundamental del proceso formativo; se aclara que esta parte del cognitivismo social es tomada desde los postulados de Albert Bandura. Como bien lo dice este autor citado por Schunk

La gente no es impulsada por fuerzas internas ni controlada ni moldeada automáticamente por estímulos externos [...] el funcionamiento humano se explica en términos de un modelo de *reciprocidad triádica* en el que la conducta, los factores personales cognoscitivos y de otra clase, así como los acontecimientos del entorno son determinantes que interactúan unos con otros (Schunk, 1997, p.108).

Tal modelo de reciprocidad triádica responde a la interrelación de estos tres componentes, de tal forma que no puede haber aprendizaje si falta alguno de ellos.

Uno de los puntos más importantes a resaltar de esta teoría es que se piensa la idea de que gran parte del aprendizaje del ser humano se da en el medio social<sup>1</sup>, sea en el acto o de modo vicario –observación- puesto que la constante interacción con el ambiente permite adquirir las habilidades, estrategias, actitudes

---

<sup>1</sup> Relacionado en parte con los planteamientos de Vygotsky para quien tal aprendizaje siempre se da en el contexto histórico-social

necesarias. Desde la primera se entiende aprender por las acciones propias, ya que estas arrojan consecuencias que se presentan como “fuentes de información y motivación” para las actitudes que se tomen; la segunda sin embargo según Schunk (1997, 109) se da de forma recurrente en el aprendizaje humano, ya que esta se entiende por aquella que se no se hace abiertamente por quien aprende sino que es adquirida normalmente por medio de la observación y la escucha a personas que se reflejan como modelos sean humanos, no humanos o simbólicos y que se presentan a través de textos escritos como libros y revistas; medios electrónicos como la Internet, la radio y la televisión.

Dentro de este trabajo tales planteamientos se hacen indispensables ya que en palabras textuales de Bandura citado por Schunk (1997) “otra característica singular de la teoría cognoscitiva es el papel central que asigna a las funciones de autorregulación. La gente no se comporta sólo para complacer las preferencias de los demás. Gran parte de su conducta está motivada y regulada por normas internas y por las reacciones valorativas de sus propios actos. Ya que se han adoptado normas personales, las discrepancias entre una acción y el criterio con el que se mide activan reacciones de autoevaluación que influyen en las conductas subsecuentes. De este modo, cada acto incluye sus determinantes influencias auto producidas”.

En este orden se hace indispensable hablar de la teoría del **constructivismo**, la cual parte de “la idea de construcción para explicar o interpretar la manera como las personas adquieren el conocimiento” (ABC del educador, 1999, p. 45). Como se ha observado, dicha teoría mantiene un gran compendio de investigaciones que la plantean como un paradigma con múltiples miradas, siendo no homogénea y por lo que se retoma desde los postulados de Vygotsky desde los cuales se pretende centrar esta teoría. Para éste “el entorno social influye en la cognición por medio de sus “instrumentos”, es decir sus objetos culturales (autos, máquinas) y su lenguaje e instituciones sociales (iglesias, escuelas)” por lo que “el cambio cognoscitivo es el resultado de utilizar los instrumentos culturales en las

interrelaciones sociales y de internalizarlas y transformarlas mentalmente” (Schunk, 1997, p. 135). De esta forma, el ambiente no sólo actúa como influencia para las conductas humanas sino que estos tienen la capacidad tanto de aprender de su contexto y transformarlo. En este sentido, cuando el ser humano alcanza a dominar lo símbolos de su entorno social, y a usarlos para determinar su proceso de aprendizaje o sus actitudes (conductas, desde los planteamientos del cognitivismo social), se presenta la autorregulación.

Tales postulados de Vygotsky se presentan dentro de la teoría sociohistórica cultural del constructivismo, la cual está inscrita dentro de la psicología cognoscitiva (Briones, 2007); Se deben tener claro a su vez, algunos conceptos centrales en la teoría de Vygotsky, como lo es la mediación, la ley de la doble formación y la zona de desarrollo próximo (Briones, 2007; Schunk, 1997).

Las herramientas materiales o técnicas y las herramientas psicológicas o signos, son planteados entonces como los elementos primordiales en la mediación ya que los primeros son los mediadores de toda conducta humana, proporcionando los “medios para actuar sobre el ambiente que lo rodea y modificarlo” y los segundos son “mediadores simbólicos de nuestra conducta que se orienta hacia el interior de la persona, para autorregularse y señalar qué debe hacerse en ciertas circunstancias sociales o frente a tales o cuales señales” (Briones, 2007). Hay por tanto dos fases que se deben llevar a cabo desde esta postura, la primera interpsicológica, permitiendo el desarrollo cultural de los niños y niñas primero con otras personas y luego intrapsicológica donde dicho desarrollo ya se hace en su interior, por lo que ésta la ley de doble formación, estando el aprendizaje precedido por el desarrollo mental. Se encuentra por tanto una distancia entre el desarrollo real que se obtiene y el desarrollo que se desea, siendo esta la zona de desarrollo próximo planteada, en esta se incorpora la idea “marxista”<sup>2</sup> de actividad

---

<sup>2</sup> Aunque Vygotsky era marxista muchos de sus escritos eran contrarios al pensamiento de Stalin. Siendo de corte revisionista, sus artículos no fueron publicados durante la revolución, sólo hasta los últimos 20 años sus textos han ido circulando de forma más profunda generando impactos en la educación, la psicología y la lingüística (Schunk, 1997).

colectiva promoviendo compartir conocimientos entre aquellos que aún no adquieren las habilidades propuestas y quienes ya lo lograron (Schunk, 1997; Rosas & Sebastián, 2001).

Si bien se toman dos teorías para abordar el ámbito psicopedagógico, ambas se caracterizan por darle una gran importancia a los procesos metacognitivos y la motivación hacia el aprendizaje de los y las estudiantes (Schunk, 1997), siendo estas unas de las bases en las que se desarrolla el concepto de autorregulación y que serán profundizadas en el marco conceptual.

En cuanto al proceso de metacognición aparece como una cognición en segundo orden (Schunk, 1997), un pensamiento del pensamiento, en el que la personas se piensan sobre sus conductas, sus actos. Y frente a la motivación de los y las estudiantes, se encuentra que va ligada a la adquisición de habilidades y el uso de estrategias, mostrando que “los factores contextuales ejercen influjo en lo que los maestros hacen y en la forma de aprender de los estudiantes” (Schunk, 1997), sin embargo tales conceptos se abordarán con más profundidad en el marco conceptual.

**El ámbito didáctico**, esta abordado desde la **enseñanza estratégica**, la cual pretende lograrse por medio de procesos de formación que posibiliten en los y las estudiantes aprendizajes estratégicos, lo que a su vez los convierte en aprendices estratégicos, entendidos como aquellos que pueden autorregular su propio proceso de aprendizaje, a partir de los diferentes tipos de conocimiento que dominan.

Según Weinstein (1998) los elementos que deben considerarse para la formación de aprendices estratégicos son:

1. Conocimiento de ellos mismos como aprendices, por ejemplo, lo que saben acerca de las fortalezas y debilidades en su proceso de aprendizaje, para qué son buenos y qué les cuesta más trabajo, cómo y cuándo estudian.
2. Conocimiento de los tipos diferentes de tareas académicas y de sus demandas o requerimientos. Los alumnos deben entender la naturaleza de las tareas académicas y de los resultados apropiados para poder monitorear y controlar el logro de sus metas de aprendizaje
3. Conocimiento de las estrategias y tácticas para adquirir, integrar, aplicar y pensar sobre el nuevo aprendizaje. Ellas son las herramientas para alcanzar un aprendizaje significativo.
4. Conocimiento previo sobre el contenido. Uso de lo que ya conocen de una tarea como base para construir el significado de nuevo
5. Conocimiento de los contextos, tanto presentes como futuros, en los que lo aprendido puede ser útil, necesario, para general significado, organizar el conocimiento nuevo y mantener la motivación por aprender, sin la cual no se da el aprendizaje.

Estas categorías propuestas por Weinstein dan luces sobre los elementos que deben ser pensados en los procesos de enseñanza por los docentes, los cuales son los encargados de orientar y proponer diferentes alternativas dentro del aula de clase, para que con ello los estudiantes encuentren nuevas formas de reconocerse y reconocer la importancia de pensarse dentro de todo proceso de aprendizaje. Es por ello fundamental considerar que el papel de mediación docente en cualquier proceso de aprendizaje estratégico ha de ser siempre claro para que con ello los y las estudiantes logren concretar asuntos y puedan al mismo tiempo ir aprendiendo a tomar decisiones sobre sus propios procesos de aprendizaje.

Para entender de manera más amplia las pretensiones fundamentales de la enseñanza estratégica como modelo de enseñanza pertinente a este trabajo de investigación, se hace vital considerar los objetivos de modelo en sí mismo, ya que

se visibilizan por medio de estas las razones por las cuales se ha seleccionado éste y a su vez, todos los caminos y medios que se han de utilizar para lograr docentes estratégicos y aprendices estratégicos.

Los objetivos de éste modelo de enseñanza están orientados a lo que se busca alcanzar en los estudiantes y a los resultados esperados de la enseñanza como proceso; frente a esto, Rocio Quesada (2001) propone cinco objetivos que deben ser implementados por los educadores:

1. Dirigen la enseñanza hacia el logro del aprendizaje descrito en ellos
2. Permiten programar las actividades didácticas acordes al aprendizaje deseado
3. Facilitan la selección de los medios idóneos al aprendizaje pretendido
4. Dirigen la evaluación a cuestiones relevantes del aprendizaje.
5. Organizan la docencia

Al mismo tiempo que plantea también los objetivos deseados por parte de los aprendices estratégicos:

1. Dirigen el estudio hacia el logro del aprendizaje deseable
2. Permiten programar las actividades de estudio
3. Facilitan la selección de los procedimientos de aprendizaje idóneos
4. Dirigen el estudio a las cuestiones relevantes que serán evaluadas
5. Organizan el aprendizaje

Los anteriores objetivos le dan vía libre y total ejecución a la enseñanza estratégica como propuesta, en tanto que permite visibilizar de entrada cual ha de ser el papel que deben desempeñar los dos agentes principales involucrados en este acto educativo; el docente como aquel que selecciona cuidadosamente los contenidos, procedimientos de enseñanza y elementos importantes dentro del aula de clase, al mismo tiempo que ayuda a sus estudiantes a la creación, apropiación

y cumplimiento de unos objetivos que son marcados por los mismos estudiantes, dichos objetivos han de ser atravesados todo el tiempo por parte del maestro con preguntas a sus estudiantes como: ¿Por qué voy a aprender?, ¿qué voy a aprender?, ¿cuál es la finalidad de lo que voy a hacer? Y ¿cómo lo voy a hacer?, interrogantes que tienen como fin que los y las estudiantes tomen conciencia sobre sus propios procesos de aprendizaje y puedan con el tiempo acercarse a la autorregulación; el papel del estudiante ha de ser realizar un proceso de conocimiento de sí mismo frente a sus fortalezas y debilidades en sus propios procesos, para que con ello pueda seleccionar las estrategias de aprendizaje más pertinentes para alcanzar sus propias metas. Sin embargo, es importante nombrar que uno de los objetivos centrales de la enseñanza estratégica es lograr que los estudiantes se autorregulen a través de la creación e implementación de unos objetivos claros dentro de sus propios procesos de aprendizajes, los y las estudiantes han de plantearse objetivos personales y pertinentes para su propio desempeño, tales objetivos puestos en marcha podrían posibilitarle el desarrollo de habilidades para la autorregulación de su accionar. En definitiva, para la enseñanza estratégica es fundamental que los docentes se vuelvan estratégicos enseñando y los estudiantes estratégicos aprendiendo.

Nombrar la autorregulación del aprendizaje según esta propuesta de enseñanza, es de entrada reconocerla en palabras de Rocío Quesada como “todo aquello que hacemos de manera consciente para dirigirnos al logro de un propósito” (Quesada, 2001, p. 165), es una aproximación a la autodirección de actividades individuales y a su vez, la implementación de alternativas de autoevaluación y correctivos frente a procesos que no correspondan con las metas personales anteriormente trazadas; es una creación de criterios internos con los cuales los y las estudiantes pueden juzgar su accionar dentro del acto educativo.

Algunos autores se han dado a la tarea de estudiar la autorregulación y para ello la han definido como “el proceso que se refiere a los pensamientos, sentimientos y actos generados para uno de una meta” (Schunk, 1997), de este modo, la

autorregulación exige que la gente se imponga metas y propósitos, realice acciones dirigidas a las metas, supervise sus conductas y las modifique, incluye también el conocimiento de la tarea, el conocimiento de las capacidades, intereses y actitudes personales, los conocimientos que integran las estrategias para lograr o alcanzar la meta, al mismo tiempo que posibilita la transformación del imaginario sobre la verticalidad y rigidez de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Y en cuanto al ámbito de lo **disciplinar** se pretende abordar desde los planteamientos que ofrece la Fundamentación conceptual del área de Ciencias Sociales del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), los Estándares en Ciencias Sociales y los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales, como documentos centrales en el desarrollo académico de esta área, estipulados desde el Estado, en cuanto a lo que se concibe como **Teoría de las Ciencias Sociales**.

Las Ciencias Sociales responden a su aparición con el Renacimiento y la Modernidad cuando el “orden social dejó de pensarse como algo preestablecido por una providencia o cuando, destronada la realeza, la sociedad dudó de sus principios y distintas fuerzas propusieron diferentes formas de construir un nuevo orden social” (Ortiz, Ayala, Sarmiento, & Restrepo, 2007, p. 13); de esta forma la teología y la metafísica aportan la base para el surgimiento de la Filosofía y la Pedagogía modernas, puesto que se hacían necesarias para la sociedad y la concepción de asumir la construcción de esta misma desde la formación de los sujetos, no sólo de la parte hereditaria sino como un deber ser de la misma sociedad.

Más adelante como lo menciona Ortiz y otros

Tras la filosofía y la pedagogía aparecieron la historia y la geografía como disciplinas indispensables en la construcción de los estados nacionales, ya presentes desde la constitución de los primeros

imperios y ahora estimuladas por las nuevas conquistas y la expansión mundial. La estadística, la demografía y la economía maduraron en el siglo XVIII cuando los estados enfrentaron dilemas de producción y distribución de la riqueza. En el siglo XIX emergieron la antropología, la sociología, la psicología, la lingüística y el estudio crítico de la literatura. En el siglo XX irrumpieron la ciencia política, la semiología, la profesión del trabajo social y otros saberes y técnicas relacionados con la compleja división del trabajo y con derechos sociales y civiles llamados de tercera y cuarta generación: en el siglo XVII habían aparecido los civiles, en los dos siguientes los políticos, entre el XIX y el XX los sociales y desde hace algunas decenas los culturales (2007, p. 13)

Si bien es cierto que las Ciencias Sociales se vienen gestando y en constante evolución desde el siglo XVI, es sólo hasta el siglo XX que aparecen como profesión y carácter académico en Colombia, de ellas

Las más antiguas son la economía y la psicología, surgidas a fines de los años cuarenta, a las que siguieron la antropología, la sociología, la lingüística y el trabajo social en la década siguiente. Las más tardías en constituirse como saber universitario fueron la historia y la geografía - bien entrados los años ochenta - , pese a que las necesidades de la educación hicieran de estos saberes unas licenciaturas con enorme expansión desde los cincuenta, pero no fueron amparadas por la investigación, ni siquiera por la propia de la historiografía tradicional, la cual corría a cargo de aficionados, en el caso de la historia provenientes la mayoría del derecho, la milicia y la literatura agrupados en la Academia de Historia y en el caso de la geografía ingenieros con centro en el Instituto Geográfico Agustín Codazzi (Ortiz, Ayala, Sarmiento, & Restrepo, 2007, p. 15).

Teniendo esto como base cabe anotar que es desde estos parámetros que se ha estado pensando a nivel gubernamental en la integración de las Ciencias Sociales dentro del marco académico. Los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales ofrecen la posibilidad de seguir tales intereses entendiendo que estas en la escuela deben:

- Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad.
- Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad, con una conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia.
- Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes.
- Propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida.
- Ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que plantean la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral (Ministerio de Educación Nacional, 2009, p. 13)

Tales planteamientos están encaminados dentro de una visión holística, ya que se plantea “acabar con la fragmentación de conceptos, discursos, teorías, que impiden la comprensión de la realidad” (Ministerio de Educación Nacional, 2009, p. 9), puesto que no se puede seguir pensando en unas Ciencias Sociales separadas sino con una perspectiva integradora de esta misma, trabajando de la mano.

Por esto mismo para este trabajo de investigación no se toman temas específicos de las Ciencias Sociales, ni mucho menos disciplinas concretas, ya que siguiendo los parámetros de los Lineamientos Curriculares no se podría lograr una verdadera solución a los problemas que presenta la sociedad actual, puesto que no se piensan desde los contextos determinados de los y las estudiantes, y ello significa ver la sociedad desde los diversos puntos de vista que ofrecen las

Ciencias Sociales en su totalidad; todo esto con miras a la concepción de unas Ciencias Sociales escolares que se guíen por su “flexibilidad y complementariedad disciplinar, conceptual y metodológica, creatividad, apertura crítica (antidogmatismo), reflexividad, capacidad de innovar, participación y compromiso social” (Ministerio de Educación Nacional, 2009, p. 27) en toda la comunidad académica.

Por otra parte desde los Estándares Básicos en Competencias en Ciencias Sociales se plantea que “cada estudiante desarrolle, desde el comienzo de su vida escolar, habilidades científicas para: Explorar hechos y fenómenos; analizar problemas; observar, recoger y organizar información relevante; utilizar diferentes métodos de análisis; evaluar los métodos; compartir los resultados” (2004, p. 6); encontrando un alto grado de similitud con algunos de los planteamientos de la autorregulación del aprendizaje de los y las estudiantes.

## MARCO CONCEPTUAL

Existen tres ejes conceptuales que se desarrollan en el presente trabajo, los cuales son los encargados de orientar las búsquedas y darle sentido a esta propuesta de investigación, estos son: la enseñanza estratégica, la evaluación formativa y la autorregulación. Tales conceptos son la columna vertebral y a su vez, son articulados entre sí a través de otros conceptos que permiten la unión de estos ejes como si fuesen un engranaje, donde el movimiento de una pieza inmediatamente hace que se movilen las demás, siendo entonces, un proceso articulado que no permite la invisibilización de uno de ellos; estos conceptos articuladores serán trabajados a medida que se vayan conceptualizando los ejes.



En primera medida se encuentra la **Enseñanza Estratégica** la cual puede ser entendida como ese conjunto de acciones programadas y conscientes que se desarrolla en el aula de clase con el fin que los y las estudiantes desarrollen habilidades para la toma de decisiones sobre qué, cómo, cuándo y para qué aprender.

Es entonces vital entender que el fin último de toda enseñanza estratégica es en palabras de Rocío Quesada que se logre “estimular en los estudiantes, además del aprendizaje de los contenidos, el desarrollo de habilidades de pensamiento que los conviertan en aprendices autosuficientes”. Ahora bien, no sería tampoco posible pensar esta propuesta sin reconocer de entrada, que para una enseñanza estratégica es fundamental tener en el acto educativo: **Docentes estratégicos** los cuales son caracterizados por organización, planeación e implementación de estrategias diseñadas para que los estudiantes realicen actividades que posibiliten la apropiación de contenidos, al mismo tiempo que puedan autorregularse por medio del conocimiento y selección de procedimientos de aprendizaje, que no sólo el docente debe hacerle conocer a sus estudiantes, sino que debe al mismo tiempo orientarlos en la toma de decisiones mientras éste desarrolla habilidades para resolver él mismo; frente al **Estudiante estratégico** se puede afirmar que es el que sabe cómo aprender y por lo tanto puede entenderse como aquel que selecciona el mejor procedimiento para lograr sus metas, en función del objetivo que desea alcanzar, del tipo de contenido que enfrenta, de las características de la actividad de estudio y del conocimiento de sus propias características personales como aprendiz.

Cabe destacar que para Gadné,

**Las estrategias cognoscitivas** de aprender son definidas como las destrezas de manejo de sí mismo que el aprendiz adquiere, presumiblemente durante un periodo de varios años, para gobernar su propio proceso de atender, aprender y pensar. A través de la

adquisición y refinamiento de tales estrategias, el estudiante llega a ser un aprendiz y pensador independiente.

Ahora bien, hablar de estrategia sin definirla es un tanto peligroso, para ello Rocío Quesada la define como un “proceso intencional y consciente de toma de decisiones para adecuarse a los requerimientos de la actividad de aprendizaje [...] los cuales hacen referencia a una secuencia de pasos que se activan para lograr un fin determinado” (Quesada, 2001, p. 166).

Es entonces la **enseñanza estratégica** un punto aglutinador de elementos importantes en este proceso que pretende encontrar elementos que posibiliten la autorregulación, y para ello es vital establecer que los y las estudiantes han de ser estratégicos aprendiendo, y esto puede lograrse cuando de forma consciente toman decisiones, atributo que al mismo tiempo les da la categoría de aprendices autorregulados.

Es por ello que la enseñanza estratégica logra arrojar elementos útiles en la construcción de este trabajo de investigación, en tanto que permite pensar el acto educativo y los agentes inscritos en él como una oportunidad de interacción diferente entre ellos mismos, los contenidos de las asignaturas y sus mismas individualidades.

Ahora bien la **Enseñanza Estratégica en Ciencias Sociales** pretende cumplir tales pautas de una enseñanza estratégica pero desde dicha área, no sólo por ser el eje central de esta investigación sino además porque establece una de las partes de un todo, engranaje que sólo puede verse funcionando en la medida que tales estrategias estén encaminadas a un proceso de aprendizaje autorregulado de las Ciencias Sociales escolares, aquellas que por su carácter integrador no pueden desprenderse como área académica conjunta de las escuelas y colegios.

En segunda instancia se encuentra la **Evaluación Formativa**.

*“La finalidad principal de la evaluación es la regulación, tanto de las dificultades y los errores de los estudiantes, como del proceso de enseñanza”*

*Neus Sanmartí*

Para diversos autores tal concepto debe estar articulado al proceso de enseñanza pensada de manera integral, así la evaluación pasa a ser parte de dicho proceso. En este caso, la evaluación se presenta con una finalidad de carácter pedagógico o regulador (Sanmartí, 2007) tanto del proceso de enseñanza como del aprendizaje, por lo que es observada como evaluación formativa, ya que pretende identificar los errores de ambos procesos y de esta forma encontrar la mejor manera de liderarlos.

Así la Evaluación Formativa como lo dice Black y Williams (1998) citado por Sanmartí (2007) “se refiere a todas aquellas actividades que llevan a cabo los profesores y los estudiantes cuando se evalúan ellos mismos, y que dan información que puede ser utilizada para revisar y modificar las actividades de enseñanza y de aprendizaje con las que están comprometidos”; de esta forma Sanmartí apoya tal definición en tanto observa que ésta es una “modalidad de evaluación que tiene lugar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje” cuyo “objetivo es el de identificar las dificultades y progresos de aprendizaje de los estudiantes, para poder adaptar el proceso didáctico del profesorado a las necesidades del aprendizaje del alumnado”, así se evidencia claramente su finalidad como reguladora del aprendizaje y de la enseñanza.

Se debe comprender que la evaluación como lo expone Neus Sanmartí (1998) es el “*motor del aprendizaje* ya que, sin evaluar-regular los aciertos y los errores, no habrá progreso en el aprendizaje de los alumnos, ni acción efectiva del profesorado. Por ello se puede afirmar que enseñar, aprender y evaluar son en realidad tres procesos inseparables” (p. 5), por lo que cabe agregar que son

indispensables en este proceso no sólo una enseñanza y un aprendizaje sino una Enseñanza Estratégica y un Aprendizaje Autorregulado, como ese engranaje que nutre de sentido este trabajo de investigación, ya que tal evaluación pretendida en la cita es una Evaluación Formativa, esta no sólo como una parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase sino además como algo continuo del que hacer educativo.

La evaluación como diagnóstico, como actor durante el proceso de aprendizaje y como finalizador es en sí una misma, aquella que comprende tres momentos pero que se desarrolla como uno solo, porque establece las bases en las que tanto estudiantes como docentes deben desenvolverse en el área, en este caso de Ciencias Sociales. Es por esto mismo que la **Evaluación Formativa en Ciencias Sociales** debe plantearse como aquella que considera que durante el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales son comprendidas y asimiladas por parte de los estudiantes las bases de su aprendizaje, ya que

Los alumnos que aprenden son fundamentalmente aquellos que han conseguido aprender a detectar y a regular ellos mismos sus dificultades y a pedir y encontrar las ayudas significativas para superarlas. Estos alumnos y alumnas se plantean cuestiones del tipo: "*¿Por qué he de hacer este trabajo, para qué sirve?*" (preguntas relacionadas con los objetivos de la tarea); "*¿Después de hacer tal cosa, he de hacer esta otra?*" "*¿Si utilizo este otro método creo que también obtendré buenos resultados!*" (preguntas y reflexiones relacionadas con la anticipación y planificación de la acción); "*¡Este resultado no me lo esperaba! ¡Seguramente me he equivocado en esta parte!*", "*En este apartado del trabajo ya no sé como continuar: ¿me puedes orientar?*" (preguntas y reflexiones relacionadas con los criterios de evaluación). Son cuestiones que permiten reconocer y superar dificultades y, por ello, se puede afirmar que el tiempo de estudio de estos estudiantes es muy rentable (Sanmatí, 1998, p. 17).

Y es allí donde las Ciencias Sociales entran a jugar un papel muy importante, donde la visión de los y las estudiantes, de la sociedad debe estar permeada por esa evaluación constante no sólo en actividades individuales sino también grupales, ya que vinculan elementos que son indispensables en la formación integral de estos, que precisa la sociedad actual.

Como tercer eje se encuentra la **Autorregulación**. Para este existen diversos conceptos articuladores como lo son: Autonomía, autonomía de aprendizaje, metacognición y motivación.

*“Enseñar y aprender es un proceso de regulación continua de los aprendizajes (Jorba & Sanmartí, 1996). Regulación en el sentido de adecuación de los procedimientos utilizados por el profesorado a las necesidades y dificultades que el alumnado encuentra en su proceso de aprendizaje (y que se detectan al evaluar). Continua porque esta regulación no es un momento específico de la acción pedagógica, sino que debe ser uno de sus componentes permanentes. Pero es mas, cada estudiante debe aprender a autoevaluarse y autorregularse con el objetivo de que, poco a poco, vaya construyendo un sistema autónomo para aprender y lo mejore progresivamente” (Sanmatí, 1998, p. 1).*

Cuando se habla de **Autonomía** normalmente se tiende a relacionarlo con un concepto que en muchas ocasiones es poco entendido en un contexto más amplio, y es el de Independencia. No se puede hablar de este concepto sólo en el sentido de no admitir bajo ningún propósito el control o dependencia externa, ya que en el caso particular de la escuela, la educación debe tener presente “el otro” con su constante presencia, como aquel que permea tanto directa como indirectamente lo que se hace, para que se hace y como se hace.

De esta forma el término de **Autonomía de aprendizaje** se hace visible, entendiéndola como “la facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una determinada meta, en el seno de unas

condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje” (Monereo, Badia, Baixeras, Boadas, Castello, & Guevara, 2008, p. 12).

La capacidad de saber cuando un nuevo conocimiento es aprendido hace parte de la naturaleza propia del hombre, este proceso entendido como **Metacognición** nos permite ser “conscientes de parte de nuestra cognición, es decir de algunos de los procesos y productos que elaboramos en nuestra mente”, como lo menciona Pozo y otros citados por Monereo.

En esta perspectiva lograr que los y las estudiantes “sean más autónomos aprendiendo, es decir, que sean capaces de autorregular sus acciones para aprender, implica hacerlos más conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que ponen en juego, de sus dificultades para aprender y del modo de superar esas dificultades” (Monereo, Badia, Baixeras, Boadas, Castello, & Guevara, 2008, p. 12).

Ante esto cabe resaltar que para Monereo tanto Autonomía del aprendizaje como Autorregulación es lo mismo, como bien lo explica Alma Angélica Martínez Pérez (Quesada, 2001) la autorregulación debe ser entendida como todo aquello que hacemos de manera consciente, manejando mecanismo de autodirección y autoevaluación de lo que hace, como lo hace, para que lo hace y por que lo hace.

Y es desde esta conceptualización que se presenta la **motivación** como parte fundamental del proceso de autorregulación. En muchas ocasiones ambos conceptos se han visto confundidos, sin embargo los dos suponen procesos y habilidades diferentes que pueden en algunos elementos relacionarse entre ellos en la parte del aprendizaje. En este caso la motivación supone un proceso “que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad que la instiga y la mantiene” (Pintrich & Schunk, 2002, p. 5), por ello no se puede comprender como un producto, ya que implica unas elecciones y construcciones a partir de lo que se

elige, unas metas y la dirección de las acciones que lo y la guiarán a la consecución de estas.

De esta forma la motivación es una parte fundamental en el aprendizaje, puesto que ella puede influir según lo anterior en el qué, cómo y cuándo se aprende; la disposición juega así un papel importante, porque es el compromiso que se adquiere con cualquier actividad que mediada por la motivación se piensa pueda ayudar a aprender y como se puede lograr dicho aprendizaje, para finalizar en la valoración de todo el proceso y observar si se logró la meta propuesta.

En el caso de la **autorregulación** es importante definirla como un proceso de solución de problemas, en el que el problema es alcanzar la meta y la función de la supervisión (autorregulación), es verificar cada paso para comprobar que hay progreso; sin embargo, es fundamental ahora establecer de manera más puntual la **autorregulación del aprendizaje**, esta se comprende como la responsabilidad del estudiante para planear, controlar y evaluar su propia ejecución. Zimmerman citado por Pintrich & Schunk (2002, p. 174) propone que para que un aprendizaje pueda considerarse autorregulado debe constar, al menos de tres elementos: 1. El uso de estrategias de aprendizaje autorregulado. 2. Precepciones y autoeficacia en cuanto a la habilidad en ejecución, y 3. Un compromiso de lograr metas académicas.

Por otro lado, la autorregulación desde el cognitivismo social comprende tres procesos que serán tomados en cuenta por la relación con esta teoría, estos son la auto-observación, la autovaloración y la autorreacción.

En cuanto a la *auto-observación*, “se refiere a la intención deliberada que se presta a aspectos del propio comportamiento.” (Pintrich & Schunk, 2002, p. 172). Dicha auto-observación es el auto-reconocimiento que se debe lograr como primer paso de la autorregulación, esta viene de la mano con los siguientes, autovaloración y autorreacción, ya que al registrar lo que se hace, se dan cuenta

de los actos y con ello se puede reaccionar ante este conocimiento y alterar los comportamientos que según los sujetos no lleven a la consecución de las metas.

En esta parte entra el segundo proceso de *autovaloración*, puesto que esta “se refiere a comparar el nivel actual de ejecución con la meta que se desea alcanzar” (p. 172). Este proceso depende de tres atributos esenciales: las propiedades de la meta, estas son la especificidad, la proximidad y la dificultad según la evaluación de los sujetos frente a estas; la autoevaluación del proceso, ya que valorar el proceso del logro de esa meta ayuda a establecer las siguientes reglas de juego y por consiguiente la consecución de ésta; y las atribuciones, puesto que los resultados que encuentren dentro de dichas autoevaluaciones les darán parámetros para encontrar eso que no les deja progresar adecuadamente y determinar que paso se deben seguir.

Y en cuanto a la *autorreacción*, se encuentra que este proceso comprende las “respuestas comportamentales, cognitivas y afectivas a las autoevaluaciones” (p. 173) y es aquí donde la motivación según los sujetos y el proceso que se tuvo en la consecución de la meta que se estableció, ayuda a generar mas habilidades para mejorar o por el contrario termine por ser negativa si los sujetos sienten que estas no alcanzarán para lograr eso que se había propuesto.

La autorregulación por ende se relaciona ampliamente con el contexto, como ya se había dicho anteriormente desde el cognitivismo social y el constructivismo este debe ser una de las bases para lograr dicho aprendizaje; además de ello se tiene en cuenta que este proceso es cíclico, consiguiendo constantemente “cambios en las estrategias, la cognición, la motivación y el comportamiento de los sujetos” (Pintrich & Schunk, 2002, p. 173), para terminar como lo dice Zimmerman citado por Pintrich & Schunk (2002, p. 173) en la fase de autorreflexión donde se responden a los esfuerzos propios del proceso de consecución de una meta; por lo que la autonomía del aprendizaje y la motivación para aprender caminan de la mano con este amplio proceso de autorregulación del aprendizaje.

Es así como la **Autorregulación de las Ciencias Sociales** escolares, tiene grandes pretensiones a partir de lo anteriormente dicho, puesto que es con el proceso de auto-reconocimiento de los y las estudiantes como sujetos inscritos dentro de una sociedad, conocido como Autorregulación que estos participan activamente de su propio aprendizaje, como los protagonistas que deben ser.

## METODOLOGIA

Este trabajo se encuentra dentro de la investigación cualitativa, ya que ésta describe y analiza “las conductas sociales colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones” (McMillan & Schumacher, 2005, p. 400). De otro lado, al apoyarse dentro de una filosofía constructivista, la investigación cualitativa, asume la realidad como “una experiencia heterogénea, interactiva y socialmente compartida, interpretada por los individuos” (p. 401), haciendo alusión a la construcción social como realidad, puesto que todas las percepciones personales son tomadas como reales para quienes las piensan y es así como son presentadas dentro del marco de la investigación cualitativa.

La investigación cualitativa pensada como modalidad de investigación, y con base en el texto Investigación Educativa (McMillan & Schumacher, 2005), ofrece dos posibilidades de acción, nombradas como investigación interactiva e investigación no interactiva, de las cuales se encuentra más pertinente para éste trabajo, la que tiene atributo de interactividad, en tanto que consiste en el empleo de técnicas que se aplican cara a cara para hacer las recolecciones de la información de las personas o grupos de personas, sin necesidad de abstraerlos de su entorno, al mismo tiempo que el investigador tiene como principal labor la interpretación de los fenómenos, partiendo siempre de los significados mismos con que las gentes les dotan; es decir, los investigadores cualitativos interactivos se encargan de describir los contextos de forma narrativa, lo describen, lo ilustran desde las diferentes perspectivas y lecturas posibles partiendo de sus experiencias en el campo.

De esta forma se parten de tales planteamientos para abordar este trabajo investigativo, respuesta a la práctica pedagógica realizada en la Institución Educativa José Celestino Mutis, para los grados 8A y 9B. Dicha institución se encuentra ubicada en el barrio Villahermosa la Mansión, cuenta con todos los

grados escolares desde preescolar hasta undécimo con dos grupos para cada uno de ellos.

El sustento económico de los padres de familia se basa generalmente en el salario mínimo de empresas, pero también es posible ver en gran cantidad el trabajo independiente como el manejo de microempresas, y negocios comerciales particulares, entre otros, identificando que los estratos que predominan en la Institución son el 1, 2 y 3.

En cuanto a la parte cultural y recreativa se observa que todos los eventos deportivos, culturales y sociales que se hacen en el colegio son dirigidos a los estudiantes por medio de programas de la Institución o con eventos realizados por el municipio a nivel de Instituciones; como también que las instalaciones de la Institución son prestadas a grupos de la tercera edad y al INDER para realizar actividades deportivas.

Una característica a resaltar, era el interés del Personero Estudiantil -2010- para dedicar parte de su tiempo libre en enseñar a padres de familia a manejar los computadores.

Para el año 2004 y 2005 la Institución académicamente se encuentra en un nivel medio, en el 2006 el nivel fue alto, regresando luego en el 2007 y hasta el momento a un nivel medio, tales niveles son extraídos por el MEN con respecto a los puntajes que obtienen los estudiantes en el ICFES y promediando con un estándar a nivel nacional.

Por lo que después de realizar una lectura consciente y tomando cada uno de los elementos presentes en la investigación interactiva como propuesta metodológica, encontramos que es el Estudio de caso en la cuál se inscribe esta investigación, debido a que todas las definiciones apuntan a que éste “implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo,

sistemático y en profundidad del objeto de interés” (García, 1991, p. 67), al mismo tiempo que involucra lecturas profundas de fuentes y datos que habitan el entorno a investigar.

Se propone entonces, el estudio de caso en tanto que su propuesta radica en centrarse en un caso concreto o situación e identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman, así como su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales.

Es importante considerar que dentro del marco de la investigación cualitativa, se toma el Diseño de un estudio de caso, ya que este se centra en un fenómeno y en el análisis de los diferentes instrumentos de evaluación y trabajo que se utilizaron a lo largo de la investigación; a su vez, el estudio de caso está acompañado de un diseño emergente, el cual se caracteriza por la recopilación y análisis de datos de forma simultánea e interactiva. Como se mencionó anteriormente se toman dentro de la investigación los grados 8A y 9B de la Institución Educativa José Celestino Mutis, teniendo un contexto sociocultural natural y una interacción directa que incluye a ambos.

Tal diseño se centra en el *Estudio de caso múltiple*, este según Tanni Haas “es apropiado cuando la meta de la investigación es replicar los resultados obtenidos de casos diferentes” (s.f.) y *de comparación constante* ya que con este se “pretende generar teoría contrastando las hipótesis extraídas en un contexto dentro de contextos diversos” (Ramírez, Gil, & García, 1999, p. 9), en este caso de dos cursos que si bien hacen parte de una misma institución ofrecen diferentes perspectivas a la hora de ejecutar la investigación.

Dentro del Estudio de caso múltiple de comparación constante se centró esta investigación en la replicación literal, comprendiéndola como aquella que se da para producir resultados similares como lo menciona Yin, citado por Tanni Haas (s.f.). De igual manera la replicación literal requiere que dentro de la investigación

sean seleccionados varios casos que puedan replicarse uno al otro, dando sea puntos de vista similares o contrario. Es así como se llegó al estudio de caso encajado ya que es justamente en esta donde la atención de la investigación se centra en dos o más unidades de análisis dentro del caso, sin embargo se debe entender que tales unidades de análisis se refieren a los casos que se han tomado dentro de la investigación.

Como se mencionó anteriormente el diseño de Estudio de caso “representa particularidades y singularidades donde se privilegian los límites del tiempo y el espacio del inter/sujeto/objeto de estudio” (Díaz, Mendoza, & Porras, 2011, p. 16) por lo que debe contener dentro de la investigación unas características que lo difieran de los otros diseños de investigación estos son:

- Una planeación, en esta primera fase llamada “**Planificación**” se analizó el problema planteado, desde sus preguntas para orientar la recopilación de datos que se necesitó. Gracias a esta parte se pudo realizar un balance general del contexto social de la institución, del escenario que lo comprende y de las personas que en este interactuaban. De allí, nace la línea que guió el muestreo intencionado, el cual más adelante se especificará desde los instrumentos de recolección de información que se utilizaron.
- Hay una segunda fase que se comprende como el “**Inicio de la recopilación de datos**”, en esta ya se habían establecido unas relaciones con los sujetos que participaron en la investigación, se buscó entonces acercarse a estos por medio de la observación y las entrevistas estructuradas igualmente especificadas más adelante. En esta fase, para dar inicio a la recolección de la información se plantean unas guías para dicha observación, a su vez para las entrevistas, encontrando los datos necesarios para poner de relieve el problema de investigación anteriormente planteado. El registro se fue desarrollando a partir de la ejecución de los instrumentos de recolección de información, ya que esta permitió la organización de los parámetros que más adelante se iban a analizar de dicha información.

- En cuanto a la “**Recopilación de datos básicos**” y la “**Recopilación de datos finales**”, se plantean como la tercera y cuarta fase en la que se desarrolló la investigación. Para este punto que se ha recogido en uno sólo como el “**Desarrollo metodológico**”, la observación toma un papel muy importante y con este los diarios de campo y pedagógico, ya que allí se registraron todos los acontecimientos durante las horas de práctica en la que se desarrolló la investigación, como instrumento no sólo de recolección de información sino además como uno de los primeros intentos de análisis de estos mismos.
- Para una quinta y última fase se presenta la “**Finalización**”, en esta se pueden encontrar:
  - “**Análisis de la información**”, para la cual se dieron reconstrucciones de lo hechos mediante las lecturas de lo registrado, de tal modo que se pudieron establecer relaciones entre las partes y el todo.
  - “**Sistema de comunicación de los resultados**”, en esta parte se elaboró un sistema de triangulación tanto teórica como metodológica de las preguntas de investigación, los objetivos general, y específicos y los resultados obtenidos mediante diagramas, esquemas y paralelos que presenten de forma significativa todo el proceso de la investigación.

Dichas fases del Estudio de Caso se realizaron en la institución educativa más enfáticamente en los grados 8A y 9B.

En específico el grado 8A contaba para el año 2010 en el que se hizo la investigación con 43 estudiantes, oscilando entre los 12 y los 14 años de edad para ambos sexos. En cuanto el grado 9B, se encontraban para la misma temporada 45 estudiantes; con edades que estaban alrededor de los 13 y 17 años, siendo la mayoría de 14 años de edad en ambos sexos; en total la población intervenida según los datos fueron 88 estudiantes desde los 12 a los 17 años de edad.

En su gran mayoría, los estudiantes de los dos grados, provienen del mismo barrio Villa Hermosa, una minoría proviene de barrios aledaños como Manrique oriental y Prado centro y algunos vienen de barrios mas retirados como Manrique central, en ocasiones por conflicto armado dentro de sus propios barrios, y en otras por no conseguir cupos en estos o porque se cambiaron de barrio y no quieren que sus hijos estudien en otra Institución.

Entre ambos grados hay estudiantes repitentes, ya que en el caso de 8A había dos estudiantes que repetían ese año el mismo grado escolar, y en general entre un 15 y 20% de ellos en su vida académica escolar habían perdido algún grado en primaria y secundaria. En el caso de 9B, 12 estudiantes que habían repetido algún grado de primaria o de secundaria, 6 estudiantes en algún momento un grado entre 1° y 3° de primaria y los otros 6 estudiantes entre 6° y 7°.

En cuanto acudientes se observa que si bien son ambos padres, también sólo la madre cumple las dos funciones y se encuentran casos aislados donde es el padre o el padrastro.

Es importante ahora identificar cuales fueron los instrumentos de recolección de datos que se utilizaron en este trabajo, basados en el muestreo intencionado, el cual se centra en pequeños modelos para aumentar la utilidad de dicha información que se tiene, ya que cada uno de ellos puede aportar elementos sobre diferentes partes y momentos de la investigación, lo que hace más preciso el análisis.

Se tomaron así diferentes instrumentos que ayudarán a responder las preguntas de investigación y los objetivos general y específicos, desde técnicas de recolección de información propias de una investigación cualitativa.

Tales instrumentos están encaminados a la pertinencia de cada una de las tres preguntas de investigación y objetivos específicos con miras a responder el objetivo general de esta investigación.

Dentro de aquellos instrumentos usados para la fase inicial del proceso de análisis de información<sup>3</sup> que responde a la primera pregunta de investigación y primer objetivo específico se encuentran las guías de observación, esta para abarcar la técnica de la observación como parte fundamental de este trabajo de investigación y por último una entrevista inicial pensada desde la técnica de entrevista estructurada.

Para la fase procesual o intermedia, la cual responde a la segunda pregunta de investigación y segundo objetivo específico se utilizaron nuevamente la observación y los diarios de campo como técnicas conjuntas, dándole el enfoque de instrumentos a los últimos, y a su vez se realizó nuevamente una entrevista estructurada, esta fue planteada para resolverla aquellos estudiantes que debían reforzar sus conocimientos en Ciencias Sociales para el período tercero.

En cuanto a la fase final se tiene en cuenta los diarios de campo y pedagógico y las entrevistas como técnicas, esta vez, las entrevistas estructuradas se aplicaron a todos los estudiantes al finalizar el año escolar, ya que se debían contrastar los resultados después de las actividades que se llevaron a cabo durante todo el proceso de investigación. Esta fase así como las anteriores responde a una pregunta de investigación y objetivo específico, siendo en este caso el tercero.

En cuanto a la **observación** se debe entender que esta es pensada desde la observación participante (Sampieri, 1998, p. 352), ya que implica que exista una interacción social en este caso de los docentes investigadores y de los y las estudiantes de ambos grados, además de tener presente a la hora de observar y tomar registro el contexto educativo en el que se encontraba el trabajo de investigación (Metodología de la Investigación, s.f.).

---

<sup>3</sup> Más adelante se abordarán las tres fases que se plantean para desarrollar el análisis de información, estas son una fase inicial, una fase procesual o intermedia y una fase final.

Desde esta perspectiva se creó una *guía de observación* que enfocara las necesidades de la investigación está diseñada para ser empleada al inicio del año por lo que fue desarrollada en los meses de febrero y marzo (Ver anexo 1)

Con respecto a la **entrevista**, esta está elaborada en el marco de la *entrevista estructurada*, ya que posibilita plantear de forma directa los temas que se van a abordar sin dejar de responder abiertamente a ella y procura un marco de referencia a partir del cual se plantean los temas pertinentes al estudio facilitando la recolección de la información y su manejo para el posterior análisis. Estas entrevistas son diferentes en las tres fases del proceso, la inicial responde a las dinámicas previas en las que han venido relacionándose los y las estudiantes con el área de Ciencias Sociales (Ver anexo 2); la segunda es llevada a cabo para que los estudiantes interioricen que les ha llevado a estar en un proceso de refuerzo en la institución, cuestión que no solo sirve de base para esta área específica sino que puede incluso si tal reflexión es verdadera, llevarla a la perspectiva de las demás asignaturas en las que esté pasando por la misma situación (Ver anexo 3); y en cuanto a la tercera, esta se plantea como la propuesta final, en la que todos los estudiantes participan para de esta forma poder contrastar todo lo encontrado en la fase inicial con esta, poniendo en una balanza cuanto de lo que se pensó y se dijo si fue logable y hasta que grado se pudo realizar (Ver anexo 4).

Por último se tienen lo **diarios de campo y diarios pedagógicos**, los primeros se comprenden como los registros detallados de las actividades que se realizaron en clase y los segundos como la reflexión de la práctica pedagógica con respecto no sólo a las actividades que se desarrollaron sino además en los aspectos de clima académico, actitudinal y personal de aquellos que participaron durante ese día que se está registrando (Ver anexo 5). Por otro lado, si bien hacen parte de las dos fases de análisis se tendrán en cuenta para cada una perspectivas diferentes, así no podrán verse diferentes resultados de estos mismos. Otra cosa que se debe tener en cuenta es que estos también presentarán las diferentes estrategias que fueron empleadas para el desarrollo de la investigación y es desde esta mirada

que se le da validez a la enseñanza estratégica y la evaluación formativa como procesos que se implementaron para el acercamiento de los y las estudiantes a la autorregulación del aprendizaje. Dentro de las actividades se podrán encontrar exposiciones grupales, debates, trabajos finales, elecciones de temas para trabajar en clase, periódicos y revistas, los cuales son tomados como las principales muestras para dar una adecuada respuesta a lo que se plantea como la pregunta de investigación y reconociendo su viabilidad a la hora de ser desarrollada (Ver anexo 6).

En esa medida se propone un plan de análisis, el cual tiene como principal pretensión realizar una triangulación entre: los objetivos propuestos en este trabajo de investigación, las preguntas de investigación y unas categorías de análisis diseñadas para leer la información obtenida por medio de los instrumentos empleados en el proceso, dichas categorías tienen cuatro líneas generales que son: autorregulación del aprendizaje, evaluación del aprendizaje, dificultades día a día en el aula de clase y paso a paso más cerca de los aprendizajes autorregulados.

El orden en que se desarrollará el análisis será de manera cronológica, ésta cronología permitirá abordar en el mismo orden propuesto en los objetivos y las preguntas de investigación, al tiempo que se abordarán los instrumentos en el orden de implementación, es decir, desde el primero utilizado hasta el último. Con este orden se pretende crear un hilo conductor de tiempo que permitirá analizar ordenadamente.

La información de cada instrumento será analizada según las preguntas y objetivos en el siguiente orden:

## **Fase Inicial**

En esta se plantean la observación y la primera parte de recolección de datos, la cual se inscribe dentro de la segunda parte del Diseño de Estudio de Caso Múltiple, siendo esta el inicio de la recopilación de datos. En esta se pretende dar respuesta a la primera pregunta y objetivo de investigación, al mismo tiempo que se deja esbozado a groso modo algunos asuntos de los demás objetivos. Para tal fin se usará:

*Guía de Observación:* La cual recoge elementos en los que se identifican posturas de los estudiantes con respecto a las actividades iniciales de los docentes cooperadores en el área de Ciencias Sociales, además de ello la disposición del aula, las herramientas académicas de las que dispone y el clima académico que se respira.

*Entrevista estructurada inicial:* Por medio de ésta, se pretenden identificar los saberes, encuentros, desencuentros, afinidades y celos por parte de los y las estudiantes de las asignaturas que desarrolla la institución y en particular con el área de Ciencias Sociales y los temas o conceptos que se ha abordado, entendiendo que muchas de sus respuestas están medidas por el tiempo que llevan relacionándose con esta no sólo en la institución sino en otros planteles educativos.

## **Fase procesal o intermedia**

Esta fase que responde al Desarrollo Metodológico de las fases tres y cuatro del Diseño de Estudio de Caso Múltiple, como lo son la Recopilación de datos básicos y la Recopilación de datos finales se establece con la intención de abordar la pregunta de investigación número dos y el objetivo que nombra la importancia de analizar los elementos que ofrecen la enseñanza estratégica y la evaluación formativa para posibilitar el aprendizaje autorregulado en Ciencias Sociales

escolares, en tanto que deja en evidencia la necesidad de una intervención docente. Se guiará por:

*Diario de Campo y Pedagógico:* Si bien se puede entender como una técnica, estos diarios de campo y pedagógico establecidos por una guía preliminar están encaminados no sólo al registro de las actividades sino también a sus reflexiones y la identificación de diversos problemas en el aula de clase, con miras a responder el problema de investigación, por lo que será un eje transversal en las siguientes fases de análisis, además se incorpora con el ánimo de recoger el registro de todas aquellas actitudes y aptitudes durante el desarrollo de actividades individuales y grupales (como exposiciones, búsqueda de información, redacción de escritos, informes de temas, guías de observación de películas y videos documentales o audios) a lo largo del año por parte de estudiantes y docentes.

*Entrevista estructurada en el proceso:* Esta sólo aplicada a aquellos estudiantes que según los resultados académicos debían reforzar sus conocimientos, estaba encaminada a un pensarse, tanto ellos y ellas como los docentes investigadores hicieron parte de esta, los primeros al responderlo siempre tratando de reflexionar frente a su que hacer escolar y los segundos tratando de encontrar algunas soluciones que dieran pautas para la continuidad del proceso de la investigación.

## **Fase Final**

En esta fase, que responde de igual forma a la parte del Desarrollo Metodológico del Diseño de Estudio de Caso Múltiple como lo es la Recopilación de datos finales se separa de la anterior ya que ella aborda de manera directa el objetivo y pregunta de investigación número tres, en los cuales existe un interés por la aplicabilidad de la enseñanza estratégica y la evaluación formativa como posibilidad de acercamiento de los y las estudiantes a procesos autorregulados

*Entrevista estructurada final:* Esta es aplicada al final del año escolar, más como una pretensión de los investigadores para observar cuanto de lo propuesto y pensado había sido cumplido y como los y las estudiantes podrían brindar esta respuesta de una forma escrita.

*Diario de Campo y Pedagógico:* Como se mencionó con anterioridad, estos eran eje transversal del proceso de análisis de la información por lo que no es de extrañar que también se encuentren en esta última fase; sin embargo se debe aclarar que no se analizarán en esta las actividades que respondían a la anterior fase (segunda pregunta de investigación y objetivo específico), sino que va encaminada al análisis de la viabilidad de la aplicación de la enseñanza estratégica y la evaluación formativa para lograr procesos autorregulados en los y las estudiantes, cuestión que puede encontrarse tanto al inicio como al finalizar la práctica pedagógica.

Este será a grandes rasgos el derrotero que está presente en el análisis y los resultados, claro sin perder de vista que la información será atravesada por los investigadores, sus lecturas, interpretaciones e intervenciones directas en el proceso.

## RESULTADOS

En este ejercicio de investigación se implementaron una serie de herramientas e instrumentos de recolección de información, los cuales a su vez, arrojaron una gran cantidad de datos que serán a continuación procesados y analizados en miras a encontrar elementos funcionales o disfuncionales que den luces sobre la viabilidad o no de los asuntos que en este proceso se desarrollaron.

Para la realización del análisis se establecieron las siguientes categorías: autorregulación del aprendizaje, evaluación del aprendizaje, dificultades día a día en el aula de clase y paso a paso más cerca de los aprendizajes autorregulados; estas categorías fueron analizadas con base en los instrumentos utilizados en el proceso de práctica realizado como experiencia educativa para éste trabajo de investigación.

Tal análisis se divide en tres fases: inicial, procesual o intermedia y final

### FASE INICIAL

#### *GUÍAS DE OBSERVACIÓN DE AMBOS GRADOS*

Dentro de los instrumentos a analizar se encuentran las guías de observación, estas al ser realizadas al inicio de la práctica pedagógica con el fin de observar las actitudes y comportamientos de los y las estudiantes, y a su vez, permite la posibilidad de hacer miradas previas para arrojar algunas pistas o claridades, con las cuales se pudo encontrar ciertas dificultades en los y las estudiantes de acuerdo a sus formas de aprender, lo cual se ve reflejado en el área, en tanto que tienen unas prácticas particulares con las formas a las que están acostumbrados a aprenderla y la forma en que también les ha sido enseñada; ésta también permite leer diferencias entre los y las estudiantes, sabores y sinsabores de las relaciones que se establecen entre docente y estudiantes, y sobre todo las diferentes

actitudes que asumen los actores dentro del aula frente al clima, las actividades, etc.

- En ambos grados, se evidencia que si bien el salón responde a unas adecuaciones físicas, audiovisuales y de iluminación pertinentes no son usadas con la debida fuerza para desarrollar la clase de Ciencias Sociales. Se puede observar que esta es una de las razones por las cuales, los y las estudiantes presentan en cada una de las sesiones desmotivación, ya que las actividades que son programadas comúnmente les hace remitirse al libro Hipertexto Santillana y la elaboración de talleres que va desde cierto número de páginas hasta otro, en cuyas hojas no se hace una explicación pertinente del tema que se está abordando, y por el contrario agranda en cada intervención de ese tipo tan impersonal las brechas entre el conocimiento real y la posibilidad de mediación que podría hacer un educador con la palabra, a su vez y siguiendo esa misma línea de intervención funcionan las otras elaboraciones que se realizaron con ellos y ellas en el proceso de formación en ciencias sociales entre los cuales están informes, resúmenes o reflexiones de los elementos trabajados según esos talleres, tal estrategia les limita y obliga a leer textualmente lo que allí se transcribió. Por otra parte, se observa igualmente una reticencia en relación a los mapas, estos usados para ganar tiempo o como tarea castigo no pueden cambiar de perspectiva en los ojos de los y las estudiantes, con el fin de encontrar explicaciones a la formación de relieves, a las facilidades que ofrece un tipo de relieve para la guerra, las situaciones climáticas y atmosféricas de la tierra, las influencias bilaterales entre paisaje y acción antrópica, etc., cuestiones que hacen de los mapas una herramienta de enseñanza y aprendizaje complementaria a los temas que para tal grado se están abordando; por ello cuando una actividad del tipo “hagan un mapa político de Europa o de Asia” se podía ver claramente las caras de malestar. En cuanto a los temas, cuando se está pensando en unas Ciencias Sociales escolares que verdaderamente integren todas sus

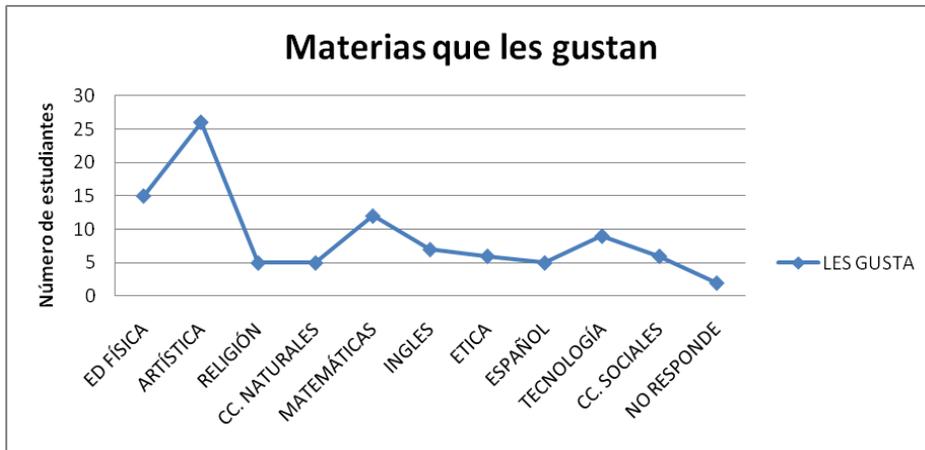
disciplinas no se puede centrar solamente en la Historia y la Geografía como se ha venido manejando el sistema educativo del país, es por ello que al mencionar otras como Sociología, Antropología, Economía, etc., los y las estudiantes la relacionaban con otras materias como Ciencias Naturales o Español, tratando de dar una explicación a los enfoques alternativos que de las Ciencias Sociales se hizo más adelante en el aula de clase; todo esto evidenciado en los temas en los que dicho libro guía se centra, sin el debido abordaje de las demás disciplinas que la conforman.

### *ENTREVISTA ESTRUCTURADA INICIAL*

Un segundo elemento a analizar es la entrevista estructurada inicial, en ella se hacen preguntas puntuales sobre algunos asuntos importantes en el orden de lo familiar y lo académico, con el fin de obtener información sobre la vida misma de los y las estudiantes, sus contextos familiares y demás, lo cual permitió hacer una lectura general sobre elementos del orden de lo personal. Frente a esta encuesta inicial se considera importante abordar para este proceso de análisis cuatro preguntas que arrojan datos puntuales sobre los deseos y necesidades de los y las estudiantes en su proceso de formación:

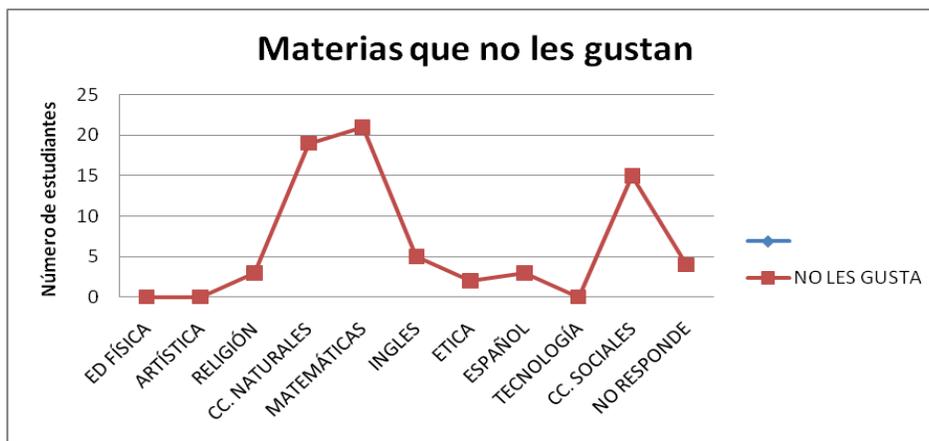
*Pregunta número 1: ¿Cuál es la materia que más te gusta?*

El resultado de la tabulación de las respuestas, arrojó la siguiente gráfica que deja en evidencia los deseos desde el disfrute, que los y las estudiantes encuentran al momento de iniciar el proceso de práctica, en la cual se observa que la asignatura más atractiva para ellos es Educación Artística seguida de Educación Física, al mismo tiempo que se deja leer que Ciencias Sociales y Español son de las asignaturas que menos estudiantes la declaran como materia de su interés.

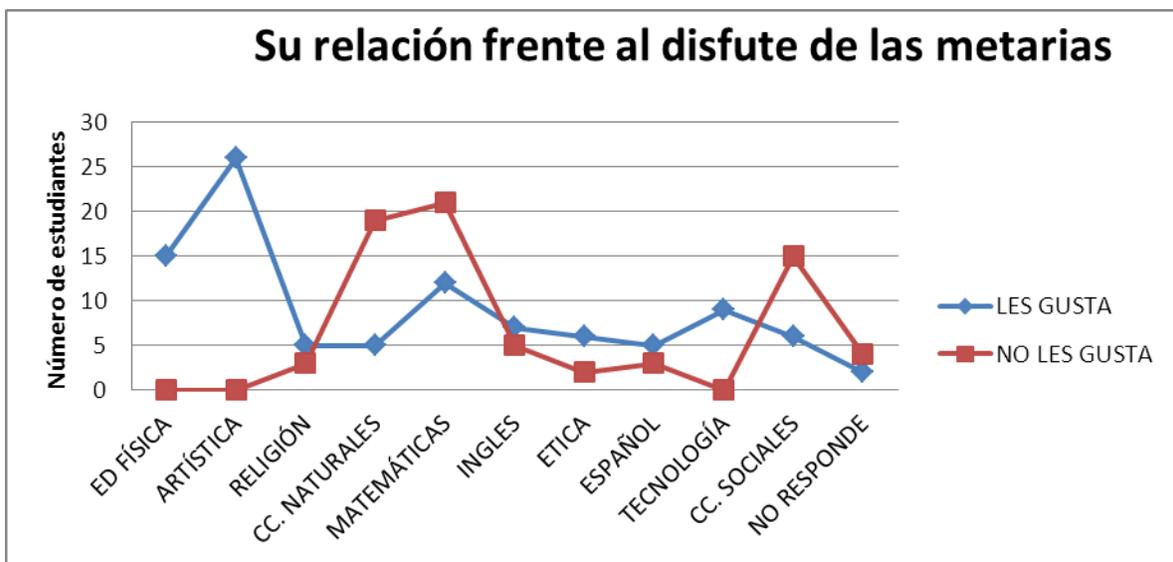


*Pregunta número 2: ¿Cuál es la materia que menos te gusta?*

Con esta pregunta se visibiliza un elemento que no se esperaba de entrada y es que los y las estudiantes encuentran en las Ciencias Sociales Escolares una asignatura para nada de sus afectos, y por el contrario, parece ser según su experiencia personal un elemento causante de molestia y malestar, no solo por los contenidos con que se han encontrado en su formación dentro de esta asignatura, sino por los procesos de enseñanza en que se han visto involucrados en su experiencia en años escolares anteriores.



Pensar de manera comparativa la información que nos arrojan las dos gráficas anteriores y contrastando la cantidad de estudiantes que asumen las Ciencias Sociales Escolares como una materia de su agrado, frente a quienes la reconocen como una materia en absoluto de su interés, y por el contrario la asumen y viven dentro del aula de clase como una “carga académica”, es comprender que, en efecto los y las estudiantes en su gran mayoría asumen dicha asignatura como una “materia más” lejos de sus intereses y deseos.



En ese orden de ideas queda en evidencia entonces que los y las estudiantes frente a las Ciencias Sociales Escolares tienen un claro desinterés, lo cual contrastado con el primer objetivo de este proyecto de investigación que pretende identificar algunas dificultades por las cuales los y las estudiantes no caracterizan su práctica con aprendizajes autorregulados, es reconocer de entrada una gran dificultad, en tanto que la idea es usar los contenidos y prácticas de las Ciencias Sociales Escolares, para con ello, lograr proximidades importantes frente a aprendizajes autorregulados; lo cual hace que se convierta en un desafío constante en tanto que no se puede silenciar el hecho que a los y las estudiantes no les interesa esta asignatura según lo indican las gráficas.

Tal comportamiento presente en los y las estudiantes puede claramente comprenderse según ha sido referenciado en el marco teórico, en el cual desde una lectura al cognitivismo social se pone de manifiesto que los procesos de formación se dan por la relación de los siguientes tres componentes: “las interacciones recíprocas de personas, comportamientos y ambientes” (Schunk, 1997), y es justo de esa interacción constante de los y las estudiantes que se crean ciertas afinidades o discontinuidades en torno a determinadas decisiones, algunas en el orden de lo personal, sin dejar de lado ni omitir lo importante que es el medio social en esas construcciones personales producto de las vivencias y la misma contemplación del mundo que habitan.

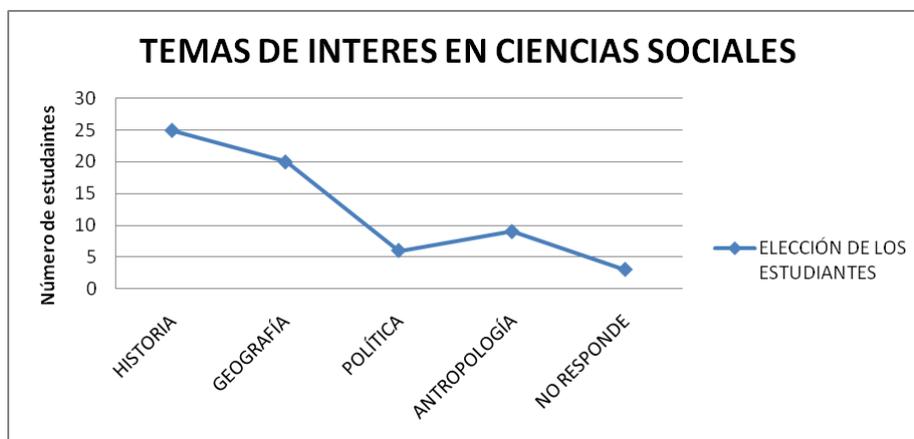
Es por ello que se podría considerar vital un análisis de este primer acercamiento a los y las estudiantes, en tanto que en la mayoría dentro de ambos grupos se logra identificar una colectividad significativa que encuentra en las Ciencias Sociales Escolares una negación directa frente a los elementos que de ella provienen, lo cual podría considerarse como un comportamiento producto del resultado de múltiples interacciones en el orden de lo social y personal desfavorables, que la han dotado con el atributo de asignatura poco interesante o en el peor pero más sincero de los casos una materia que genera tanto desinterés, esto se observó ya que una de las preguntas que se hizo era ¿Cómo quieres que sean enseñados los contenidos de las Ciencias Sociales? y entre una gama variada de respuestas, esta podría ser de las más claras respecto a lo radical que puede ser esa postura frente al desinterés, y dice así: “de ninguna manera porque no me gusta” (Jorge Andrés Salinas Echavarría, 9B). Frente a posturas tan radicales como ésta, la única alternativa era seguir en la línea de ésta propuesta de investigación, en la cual se propone la enseñanza estratégica entendida como esas acciones del docente programadas para desarrollar y obtener un fin, en dicho procedimiento se depositaron e imprimieron, ahora desde una postura de investigadores, una cantidad de esfuerzos para que ellos y ellas descubrieran nuevas formas de aproximarse a los conocimientos en Ciencias Sociales

Escolares, y así, abrir nuevas ventanas de interacción donde los y las estudiantes se logran inscribir en los contenidos de cada unidad didáctica, éstas diseñadas y pensadas en sus realidades cercanas y abordadas como asuntos que no les son ajenos, sino que les incluyen e involucran pues hacen parte de sus realidades como habitantes del mundo.

Esta información permite justamente legitimar la importancia de esta propuesta de investigación, en tanto que para poder desarrollar en un primer momento una enseñanza estratégica se hace necesario un fin en la enseñanza y un deseo en el aprendiz de ir en busca de un objetivo para aprender, pero si las posturas de los y las estudiantes son radicales o desinteresadas, se hace más necesaria una intervención en el aula de clase que nutra con experiencias transformadoras esos elementos individuales y colectivos que dan atributos de desagrado a las Ciencias Sociales que con una buena planeación puede convertirse en una asignatura atractiva y deseada por las y los estudiantes.

*Pregunta número 3: ¿Qué te gustaría ver en clase de Ciencias Sociales?*

La idea de esta pregunta era dejar un poco en el tintero los elementos que parecían llamativos a los y las estudiantes, para que así desde las propuestas en las unidades didácticas diseñadas para cada período académico se respondiera un poco a sus intereses y deseos. Para la comprensión y ordenamiento de los resultados de ésta pregunta de la encuesta, se han agrupado los intereses de los y las estudiantes según las disciplinas más relevantes que fueron en algunos estudiantes nombrados directamente y otros casos insinuadas tímidamente.



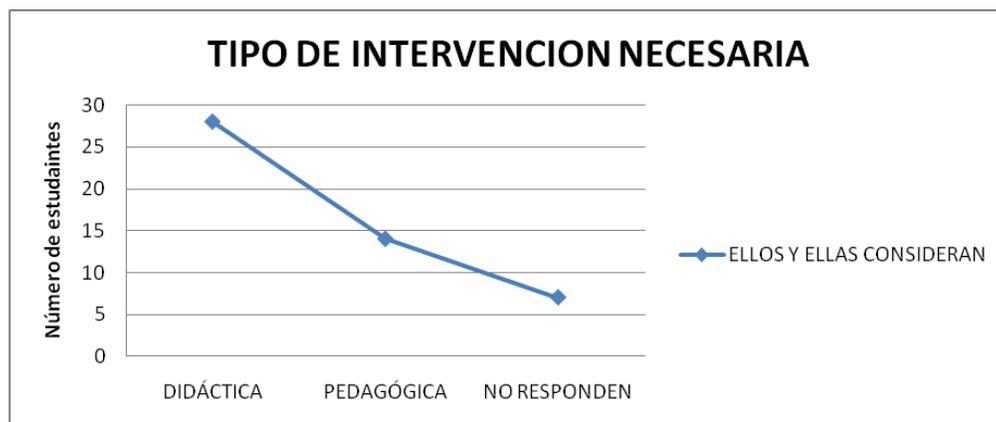
Al leer las respuestas que de manera cualitativa y aleatoria respondieron, se nota una clara conducta viciada por la incidencia e importancia que tienen disciplinas como la Historia y la Geografía dentro de lo que los y las estudiantes han tenido presentes en sus acercamientos a los contenidos enseñados en Ciencias sociales, para ellos estos son los dos elementos más relevantes cuando se pretende hablar de los contenidos de dicha asignatura, omitiendo de manera peligrosa otros aspectos humanos característicos de dicha ciencia.

Es por ello y reconociendo que los y las estudiantes según la información arrojada por las encuestas han tenido una experiencia disciplinar reducida, en tanto que solo desde sus vivencias logran reconocer la Geografía y la Historia como elementos pertenecientes a las Ciencias Sociales Escolares, es que se nutre esta propuesta de investigación, en tanto se avizora la importancia de hacer visibles disciplinas como la Antropología, Sociología o Política, esto con el fin de asegurar que los y las estudiantes encuentren en esta asignatura otras posibilidades y lecturas de las realidades propias y ajenas; tales planteamientos fundamentados en los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales, los Estándares en Competencias Básicas en Ciencias Sociales y la Fundamentación conceptual del área de Ciencias Sociales del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) son el norte de lo que se considera unas Ciencias Sociales integradas, que vinculen el contexto educativo con las tantas miradas que ofrecen, sin dejar de lado los constructos subjetivos que del mundo actual se

hacen los y las estudiantes, cuestión que lleva a auto-reconocerse como sujetos inscritos en una sociedad.

*Pregunta número 4: ¿Cómo te gustaría que te enseñaran Ciencias Sociales?*

La intención principal de ésta pregunta era indagar un poco sobre las experiencias anteriores que los y las estudiantes habían tenido frente a sus docentes en Ciencias Sociales, lo cual a su vez, se vería reflejado en propuestas y contrapropuestas que ellos y ellas dejarían explicitados al mismo tiempo que nos darían luces sobre los elementos que se deben pensar para hacer de unas Ciencias Sociales como la que ahora nos convoca más atractiva a los intereses de los y las estudiantes. Para la sistematización de estas respuestas en efecto muy subjetivas, se establecieron unos criterios de intervención visibles en sus comentarios, así:



En las lecturas que se realizaron a las entrevistas y la sistematización de las respuestas queda claro que los y las estudiantes no han tenido una experiencia gratificante respecto a la enseñanza de ésta, razón por la cual se podría presumir que es un gran elemento que agrega validez a su falta de deseo e interés por los contenidos y dinámicas que en sí misma posee, es claro entonces que se deja leer en la gráfica una propuesta de intervención que proponen los y las estudiantes en

la cual según sus pocos conocimientos sobre enseñanza ellos asumen que la intervención debería ser en el orden de lo didáctico y procedimental.

Partiendo entonces de la necesidad incluso explícita de los y las estudiantes sobre la posibilidad de intervención y ruptura frente a la forma en que normalmente se acercan a los contenidos de las Ciencias Sociales Escolares, se encuentra que es la enseñanza estratégica la que puede brindar elementos útiles no solo para dinamizar los contenidos y las formas de aprender de los y las estudiantes, sino, pensada como posibilitadora de espacios propicios para que dentro del aula de clase sea posible la autorregulación del aprendizaje. Esta enseñanza estratégica tiene como principal pretensión que por medio de unos procesos de formación, los y las estudiantes logren aprendizajes estratégicos, los cuales podrían ser entendidos como esos aprendizajes esperados y logrados en el proceso de formación, que a vez, le han dado herramientas a los y las estudiantes para ir modificando sus formas de aproximarse a los procesos de aprendizaje con miras a dos objetivos importantes: convertirse en aprendices estratégicos y tener prácticas autorreguladas.

Esas dos pretensiones bien podrían unirse según los postulados de Rocío Quesada (2001), en los cuales ella afirma que un aprendiz estratégico es también aquel que es capaz de regular sus propios procesos de aprendizaje a partir de los conocimientos que domina. Es en esa misma línea donde se hace visible que la enseñanza estratégica ofrece una posibilidad de intervención que se perfila con miras a posibilitar espacios y herramientas para que la experiencia de enseñanza y aprendizaje sea diferente en los y las estudiantes, que con ello, descubran que ésta puede ser una asignatura que va más allá de la aprobación con el interés puesto en la promoción, sino que es una oportunidad real en sus vidas para pensar elementos del orden de lo social en un espacio pensado y ahora re-diseñando desde la enseñanza estratégica para ello.

## FASE PROCESUAL O INTERMEDIA

### *DIARIO DE CAMPO Y PEDAGÓGICO DE AMBOS GRADOS*

Uno de los instrumentos a analizar son los Diarios de Campo y Pedagógicos, estos tienen como principal interés visibilizar que no toda la experiencia ni los resultados de este proceso de práctica son en vano, por el contrario, los y las estudiantes dieron como se le llamó en la categoría de análisis general “paso a paso cada vez más cerca de sus propios procesos de autorregulación”.

Para citar algunos casos en que se vislumbran pequeños asomos de procesos que le dan atributo de viabilidad a esta propuesta son:

- En el diario pedagógico del 14 de abril en el grupo 8A, se hace un especial énfasis en la fascinación por la participación de los estudiantes, después de socializar por parte del investigador unos asuntos conceptuales, se propuso una actividad de debate, en este los y las estudiantes se mostraron con ideas críticas y se tomaban la palabra en algunos momentos con propiedad para defenderlas, fue un buen ejercicio que apuntaba a una claridad conceptual y discursiva, pero que igualmente no lograban concretar dichas ideas precisamente por la falta de esta claridad.
- Siguiendo con la propuesta del debate se observa el diario pedagógico del grado 9B del 27 de abril, en este tras la apropiación de algunos contenidos sobre la intervención de Estados Unidos en el mundo desde diferentes focos de interés por parte de los y las estudiantes se observa participación, cuestión que no sólo se evidencia por las intervenciones sino también por la calidad de estas, ya que si bien hay algunas que no tienen razón de ser hay otros que argumentan lo que desean decir. Esto evidencia el interés por participar pero la falta de argumentación para concretar ideas en ambos grados escolares.

Algo que da sentido a este tipo de actividades es por ende la participación, cuando se observa una mano tímida al fondo del salón para tratar de argumentar una hipótesis personal no sólo es satisfactoria sino que demuestra que si bien hay actividades que no son de su agrado hay otras que por el contrario ponen en disposición los ánimos de aquellos que se encuentran en el aula de clase.

Por otro lado, cuando la vida diaria, su contexto, toca en las actividades de clase la respuesta a estas es completamente diferente, la aceptación a ellas hace que sean más digeribles y su capacidad para argumentar en caso tal de ser necesario se hace desde las experiencias alimentadas de lo trabajado. Esto se pudo lograr identificar en algunas actividades sobre manifestaciones culturales y específicamente sobre las tribus urbanas:

- En el diario de campo y pedagógico correspondiente al día 12 de abril del grado 9B, se trabajó sobre dos documentales “Medellín a tres ritmos” de De la Urbe y “Sin Mapa” del grupo musical Calle 13, para abordar el tema de las culturas juveniles, en este se observó una gran participación por parte de los estudiantes, la idea del cambio de dinámica y ambiente fue uno de factores fundamentales para tal respuesta, además de ello también está el factor de los temas que se tratan, las culturas juveniles o tribus urbanas como es nombrado por otros, es del corte de lo cotidiano, situaciones que los acerca a un más a aquello que se vive a diario pero que conceptualmente debe ser puesto en palabras, tal fue el caso de algunos estudiantes que practican el skateboarding, saber muchos de los elementos históricos y sociales que esto lleva consigo llamó más su atención, por tal motivo a la hora de proponerles temas para su trabajo final estos escogieron su práctica cotidiana y una de las consideraciones para ello fue el hecho de querer conocer de una forma más profunda aquello que les mueve su día a día.

Ya se había dicho que la participación en clase de forma argumentada va dando cuenta de apropiaciones conceptuales, además de cambios de ritmo en el trabajo constante del curso, todo ello se debe a las diferentes estrategias de enseñanza que se aplicaron, una de estas, incluso una de las mas importantes es la capacidad de búsqueda de información relevante para la construcción de una exposición, un informe, un video, un periódico, una revista. Por ello el uso de guías de observación de películas y documentales, guías para los trabajos finales y demás se hacen significativos en tanto pueden darles pautas para la elaboración de estos. Se debe tener cuidado y precaución a la hora de usarlos ya que si hay muchos parámetros que delimiten, puede generar una incapacidad de los y las estudiantes para elegir cual es el camino que se debe seguir para lograr alcanzar esos objetivos que se tiene propuestos y en este caso no se podría gestar ese espacio de acercamiento a la autorregulación que tanto se desea.

- Como se menciona en los diarios de campo y pedagógico del grado 9B para el 25 de mayo, día en el cual se hicieron las presentaciones del trabajo final para el segundo período, la incapacidad de presentar un orden adecuado en el desarrollo de la actividad se hace evidente, ellos y ellas acostumbrados a un trabajo final donde debían copiar los textos guía con base a unas preguntas que se reposaban plácidamente en los títulos y subtítulos de esta, no eran capaz de mantener una posición de respecto frente a sus compañeros, tal presentación final era la muestra audiovisual, video gráfica, gráfica u oral de una manifestación cultural previamente escogida por ellos y ellas, esta que se realizó en grupo debía responder a una guía que les servía de base para comprender que era lo que se necesitaba para tal presentación. Al final, no correspondía una exposición unilateral, sino que se realizó tipo presentación póster, cada grupo tenía su stand y así dividido en dos jornadas todos pasaban por las diferentes presentaciones de sus compañeros, para las cuales debían elaborar una reflexión sobre la manifestación cultural escogida.

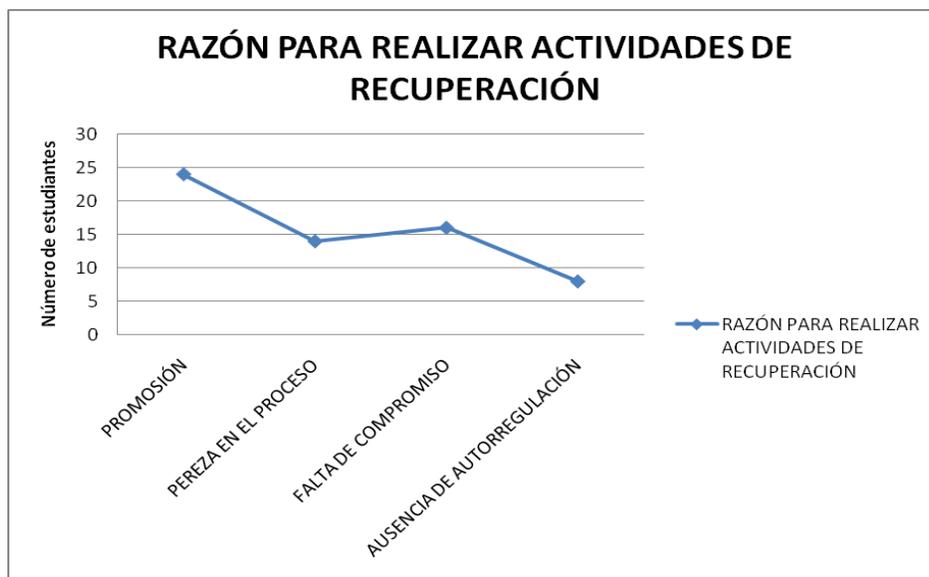
- Por otra parte, en el diario de campo y pedagógico del día 10 de agosto para el grado 9B, una de las actividades programadas era una prueba de tiempo, para esta fecha se estaba trabajando sobre el mundo asiático y el mundo africano, el grupo dividido en dos debía responder a una pregunta que previamente todos los estudiantes habían elaborado, cada grupo escogía un representante y entre ellos quien tocara primero el tablero era quien tenía la palabra para responder, una de las reglas era que debían saber la respuesta, puesto que esta era respondida entre cada grupo podían tomarse el tiempo necesario para pensarla y si en caso tal se equivocaba o no sabían la respuesta se anulaba y cedía el turno. A la hora de hacer la actividad se da mucha más facilidad al elaborarla, ha pasado un largo tiempo en la realización de actividades alternativas a las que estaban habituados y esta es una de las razones que su respuesta sea diferente a la actividad anterior, si bien la bulla de la rapidez que debían tener al pensar, al decir las ideas y al correr no se hizo esperar, la capacidad de manejar su tiempo, de dar las respuestas correctas o argumentadas a las preguntas y de respetar los turnos dan cuenta de una autorregulación personal y grupal en lo que se refiere a las interacciones académicas y personales con sus pares; es por ello que se da cuenta de este proceso desde la evaluación formativa, que como se dijo anteriormente se va realizando en todas las actividades, incluso con la observación, para argumentar con este tipo de hechos el acercamiento desde lo práctico hacia la autorregulación del aprendizaje por parte de los y las estudiantes.

### *ENTREVISTA ESTRUCTURADA PARA ACTIVIDAD DE RECUPERACIÓN*

Con este instrumento y después de generar una cantidad de observaciones y reflexiones sobre los procesos de autorregulación del aprendizaje y el papel que cada uno de los y las estudiantes ocupan dentro de dicho proceso de construcción individual, se realizó en una de las actividades de recuperación un ejercicio

personal en el cual los y las estudiantes dejaba sobre la mesa reflexiones particulares sobre los propios procesos de aprendizaje que al parecer no lograron cumplir con los objetivos esperados y propuestos en los periodos académicos; por esta razón, se les hace la siguiente pregunta:

*Pregunta No 1: ¡Reflexiona! Haz un listado donde expliques porqué razones te encuentras hoy aquí realizando esta actividad de recuperación, piensa en tus responsabilidades y compromisos contigo como estudiante.*



Al leer las respuestas de los y las estudiantes frente a la pregunta puntual expresada, se crearon las categorías de clasificación de la información que pueden observarse en la gráfica anterior, la idea es analizar la manera tan sincera y desprevenida en que se deja de nuevo en evidencia el legado del aprendizaje y la evaluación como posibilidad y elemento fundamental para la promoción y aprobación del año escolar, en tanto que la mayor parte de la argumentación se fundó en afirmaciones como: “estoy reforzando porque tengo que ganar el año [...] porque voy a perder el año [...]”, entre otros que estaban en la misma línea como lo indica la gráfica, ésta también muestra que en algunos casos los y las estudiantes más allá de ser una pequeña minoría, lograron reconocer que existían

otros elementos además de la promoción, los cuales eran importantes de ser pensados como: su falta de compromiso con las actividades, la ausencia de deseo que les hacía tener en sus propias palabras la “pereza” para desarrollar las actividades propuestas, y en alguno de los casos un número mucho más reducido aún de estudiantes, respondió que su dificultad radicaba justo en la incapacidad para regular sus propios procesos de aprendizaje.

Frente a esta cantidad de variables que se hallaron, se puede entonces llevar la mirada de nuevo a uno de los objetivos de este trabajo de investigación, el cual establece que se hace necesario analizar la enseñanza estratégica, la evaluación formativa y sus atributos posibilitadores de aprendizajes autorregulados en Ciencias Sociales Escolares, para con ello crear nuevas formas de enseñar y aprender dentro del aula de clase en tanto puedan de manera puntual reconocerse y combatirse dificultades propias del día a día en el aula y de paso, puedan sembrarse unos primeros pinos a la consolidación de aprendizajes autorregulados.

Para tratar entonces de dar respuesta a la pregunta de investigación que indaga sobre los elementos funcionales de la enseñanza estratégica y la evaluación formativa y su posibilidad de generar espacios propicios para el desarrollo de habilidades autorreguladoras, sin perder de vista el postulado del Cognitivism Social que reconoce que la mayor parte de los aprendizajes humanos son el resultado de las interacciones sociales de los individuos y considerando que tanto la evaluación formativa como la enseñanza estratégica pueden servir desde el hacer, como posibilidad de transformación de las motivaciones mismas de los y las estudiantes, en tanto que al posibilitar otros espacios de interacción frente a las Ciencias Sociales mismas por medio de la escucha y la participación, pueden de ser asuntos bien pensados, crear nuevas realidades dentro del aula y fuera de él, lo cual en palabras de Schunk (1997), sería considerar la oportunidad de transformación por medio de un cambio cognoscitivo, el cual solo puede llevarse a cabo con la utilización adecuada de los instrumentos culturales y las interacciones sociales adecuadas, con el fin que el resultado esperado sea una serie de

transformaciones mentales que den lugar a ambientes diseñados de manera intencionada para la construcción de aprendizajes respecto a la diversidad de formas en que se puede enseñar y con esto los y las estudiantes saquen un poco de sus mentes esos procedimientos viciados que les hace leer la enseñanza de las Ciencias Sociales Escolares como un asunto “aburrido” y lejano a sus realidades, al mismo tiempo que descubran y construyan también las distintas formas en que se puede llegar a aprender, es decir, que pueda notarse dentro de las prácticas educativas que se están llevando a cabo procedimientos de enseñanza estratégica mientras ellos y ellas tienen su mirada puesta en como construir aprendizajes estratégicos en su propio quehacer como estudiante; ahora bien la idea de implementar la evaluación formativa como posibilidad de afianzar los aprendizajes autorregulados radica, en que la evaluación implementada como herramienta de aprendizaje y más allá de sus pretensiones del orden cuantitativo, y considerando que para los estudiantes se convierte en uno de los elementos más “satanizados” es que se piensa como elemento vital para lograr una verdadera reflexión y transformación estructural, en tanto que, con una adecuada implementación de la evaluación con fines formativos, se da lugar a nuevas construcciones mentales de las individualidades y colectividades frente al valor mismo de los elementos presentes en el acto educativo que se modifican y se re-aprenden para posibilitar otras formas de interactuar y habitar el aula de clase.

## FASE FINAL

### *ENTREVISTA ESTRUCTURADA FINAL*

En el marco de esta fase se analiza la entrevista estructurada final, esta entrevista se realizó al final del proceso, después de haber abordado la autorregulación y todos los elementos necesarios para que los chicos y chicas se apropiaran de la misma como una posibilidad de acercarse a los aprendizajes como aprendices autorregulados; sin embargo, las respuestas a ésta entrevista arrojan datos que podrían poner en evidencia lo profundas que son las raíces y legados que habitan

los procedimientos propios de la educación en que se inscriben y están habituados, lo cual hace que la propuesta de la autorregulación sea compleja. Esto se evidenciará en las siguientes gráficas que se desarrollan pregunta a pregunta con base en dicha entrevista.

*Pregunta No 1: Define con tus palabras qué es autorregulación*

La forma en que se procesó esta información fue creando una serie de categorías en las cuales se inscribía la respuesta de cada estudiante las cuales son: domina el concepto, desconoce el concepto, tiene nociones del concepto y no responde. Con ellas se logró abarcar de manera general las particularidades de cada respuesta, como lo muestra la siguiente gráfica y a pesar de la subjetividad de algunas respuestas se logra abstraer de manera sustancial las ideas en esas categorías:



El asunto mas importante en esta gráfica es evidenciar que más allá de la importancia y los esfuerzos que se imprimieron dentro de la práctica pedagógica para lograr algunas claridades en relación con los aprendizajes estratégicos, la evaluación formativa y la autorregulación de los aprendizajes; no es un procedimiento sencillo arrebatarle a las mentes viciadas por años formas tradicionales de interactuar en el aula de clase y así intercambiarle y resignificar otras alternativas frente a las relaciones que se tejen dentro de esta entre las

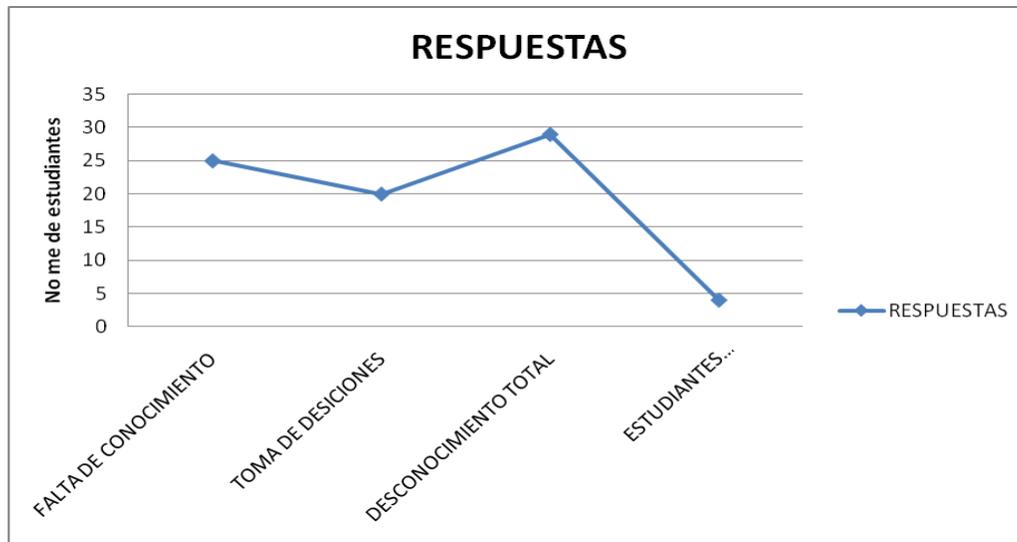
personas mismas y con el área de Ciencias Sociales, para de esta manera posibilitar por medio de nuevos procedimientos y formas de aprender, otras menos impuestas pero con mayor cantidad de elementos que permitan la construcción de nuevas formas de aprendices autorregulados, esto es con la capacidad de asumir sus propios procesos de aprendizaje.

Teniendo en cuenta entonces que ha de ser una labor compleja, aquella que el docente dedica para el diseño de alternativas y orientación de los procesos con miras a lograr aprendices autónomos que a su vez arrojaría estudiantes autorregulados, es de entrada reconocer también que no se puede desvirtuar ni negar importancia al proceso de apropiación de estas nuevas dinámicas dentro del aula, las cuales en momentos más embrionarios e iniciales del proceso fueron contempladas con cierto recelo pero con el tiempo los y las estudiantes se aproximaban a pasos agigantados a los procedimientos esperados; sin embargo, este trabajo de investigación deja en evidencia, que como era de esperarse el proceso de construcción de aprendices estratégicos es justo eso, un proceso que debe tener una continuidad y linealidad, lo cual es complejo de asegurar en tanto que los intereses particulares de los maestros varían según sus posturas frente a sus prácticas docentes.

*Pregunta No 2:* Haz un listado de las dificultades que tienes tú al momento de autorregularte

Para poder analizar este punto, se crearon unas categorías para leer la información, buscando la comprensión de lo que los y las estudiantes entienden como autorregulación, y sin perder de vista por ningún motivo que la claridad sobre el tema en ellos no es tan generalizada ni posee el impacto determinante pero favorablemente esperado. Las categorías aproximadas a las respuestas de los y las estudiantes son: falta de conocimiento, toma de decisiones, desconocimiento y seres autorregulados. Es claro entonces que la pregunta los y las obligaba a pensarse en relación a sus procesos de aprendizaje y con ellos

poder de manera abierta nombrar sus dificultades personales al momento de aprender, lo cual arrojó la siguiente información:



En este punto podemos encontrar que los y las estudiantes en algunos casos lograron reconocer que su proceso no logra alcanzar los resultados esperados, frente a lo cual hacen reflexiones interesantes sobre su papel como estudiante y las implicaciones que tiene para su propia vida la toma de algunas decisiones o no, sin embargo, es claro que si en el punto analizado de manera anterior a este queda evidenciado que los y las estudiantes no reconocen con claridad que es la autorregulación y lo funcional que les podría resultar ser aprendices estratégicos, es obvio que la mayoría de las respuestas a esta pregunta sobre sus dificultades estaba contaminada por las nociones sobre los asuntos que se abordaron al mismo tiempo, y es el hecho indisoluble que se tienen legados de enseñanzas anteriores.

Queda entonces puntualizada las dificultades de los y las estudiantes para asumir otro papel en sus prácticas educativas, sería un asunto de años de construcción, lo cual no sería imposible de lograr, pero sí se necesita el aval de otros cursos y espacios para que no sea una pretención particular de una asignatura específica, sino una intención generalizada y así pueda consolidarse una de las categorías

generales de este análisis de resultados, la cual responde a un “paso a paso más cerca de la autorregulación”, pues bien, es justo eso un caminar hacia procesos autorregulados, no es un cambio radical de un año escolar, sino una construcción que se va logrando con el tiempo, la vida misma, las interacciones sociales y las reflexiones personales sobre las prácticas educativas.

*Pregunta No 3:* Haz un listado de las propuestas de solución a cada una de las dificultades anteriores (las que escribiste en la pregunta No 2)

Para abordar esta pregunta se usaron las mismas categorías empleadas en la pregunta No 2 y con ello evidenciar si las propuestas de solución eran pensadas en relación a las dificultades que ellos presentaban frente a sus propios procesos de aprendizaje; la información arrojada fue:



Nótese que en la gráfica el elemento que más prima sobre las propuestas de solución pertinentes para combatir sus dificultades existentes frente a la autorregulación y sus imposibilidades o dificultades para convertirse en aprendices estratégicos, es la categoría nombrada como “desconocimiento total”, en ella fueron consignadas las respuestas que dejaban clara la confusión o desinterés en que los y las estudiantes habitaban el proceso de construcción propuesto en ese

espacio de conceptualización y análisis, por ello, y considerando el objetivo de investigación que describe la aplicabilidad de la enseñanza estratégica y la evaluación formativa como posibilitadoras de espacios para los aprendizajes estratégicos y retomando la categoría de análisis que piensa en el día a día en el aula de clase, claro, sin olvidar que los y las estudiantes tienen alrededor de 9 o 10 materias en que deben desempeñarse, de las cuales se conoce de las Ciencias Sociales que tiene dinámicas y características que podría darles elementos útiles para su proceso de formación individuales y colectivos, al mismo tiempo que les prepara para enfrentar la vida misma desde sus propias habilidades para regularse y tomar sus decisiones; sin embargo se deja leer la situación, que una sola asignatura con intensidad horaria limitada no es suficiente para desarrollar actividades que nutran de manera constante y arrolladora la propuesta y por ello se considera ha de ser una labor a emprender no solo de manera particular en una área específica, sino más bien una pretensión institucional.

*Pregunta No 4:* Define con tus palabras que es evaluación, recuerda la posibilidad de aprender que ésta nos ofrece.

El principal objetivo de esta pregunta era poner sobre la mesa los significantes que tienen los y las estudiantes al final de la investigación, cuestión que podía contrastar con los elementos que se recogieron en las entrevistas anteriores y buscando ese “paso a paso más cerca de la autorregulación”; los datos encontrados fueron:



Ahora bien, luchar con el fantasma en cual han convertido un elemento como la evaluación, es de entrada tratar de desvirtuar un instrumento de unos de los atributos esenciales que ellos leen en él y es su carácter de legitimidad y calificación, lo cual hace que cualquier intento diferenciador que pretenda mostrarles la evaluación solo como un instrumento más y una posibilidad de aprender es un asunto que genera gran resonancia en ellos y ellas, en tanto que no logra fácilmente entender que la evaluación formativa más que pretender evaluar conocimientos terminados es una posibilidad de ir conociendo y nutriendo los procesos de formación, como se cita en el marco teórico, la evaluación se presenta entonces con una finalidad de carácter pedagógico o regulador (Sanmartí, 2007) tanto del proceso de enseñanza como del aprendizaje, por lo que es observada como evaluación formativa, ya que pretende identificar los errores de ambos procesos y de esta forma encontrar la mejor manera de liderarlos.

Otra cosa que vale la pena aclarar es que tales respuestas también ponen en evidencia la incapacidad de muchos para poner en palabras lo que piensan sobre dicho proceso, para ellos un “término” más, puesto que ha sido el arma de muchos docentes para tomar las riendas en el aula de clase y empolvar en los vestigios de la mente de los y las estudiantes lo que verdaderamente conlleva el proceso de evaluación.

## *DIARIOS DE CAMPO Y PEDAGÓGICO*

En cuanto a los Diarios de Campo y Pedagógico se pudieron encontrar otras perspectivas de la apropiación de estos tres procesos, siendo visible en un pequeño porcentaje de estudiantes de ambos grados escolares una aproximación a la autorregulación de su aprendizaje. Esto se evidencia en los siguientes casos:

- Para el diario de campo y pedagógico del día 26 de octubre en el grado 9B se hace evidencia de una de las actividades en las que los y las estudiantes dejaron entrever sus capacidades para autorregularse, cabe aclarar que esta no fue una recurrente entre todos, pero si una gran mayoría, además de ello se observó que aquellos a los que no se les hace fácil escribir sus ideas y pensamientos o aquellos que les cuesta ser responsables con los compromisos de clase, reflejaron que en cuanto al trabajo en equipo, se hace más fácil la capacidad de distribuir el tiempo para culminar con una actividad, de responder asertivamente a preguntas o situaciones desfavorables, de encontrar en el otro las fortalezas necesarias para llevar a cabo lo propuesto y sobre todo dirigir entre 7 y 10 compañeros para concretar la meta. Tal actividad consistió en un reto personal, ya que reunía en tres grandes grupos el salón completo, estos debían realizar una especie de libro-diario que más adelante por ellos y ellas se pasó a llamar periódico, en este con base a tres documentos guía sobre el tema que se estaba tratando de Geografía económica mundial y colombiana se debía responder cuatro ítems; los cuales podían ser elaborados como más lo desearan, dibujos, grafiti, escrito, estas partes consistían primero, en encontrar la relación del texto y el mundo actual; segundo, sus pensamientos con respecto al texto; tercero, plantear alternativas de vida a las que encontramos a diario, y cuarto, cada uno debía elaborar una reflexión del mundo que se vive actualmente. Como se expresó anteriormente la distribución del tiempo es una de las bases para la autorregulación, además de ello comprender que todos piensan diferente y

que desde todos esos pensamientos se puede concretar una respuesta grupal también obedece a un acercamiento a la autorregulación. En otro sentido, usar diversas formas de expresarse entre ellas el dibujo y el grafiti para realizar los ítems demuestra la capacidad de poder mostrar por medio de otras alternativas lo que piensan, ello nuevamente, un paso a paso mas cerca de la autorregulación.

- Ahora bien, el día 02 de noviembre, igualmente para el grado 9B, cuando fueron leídas las respuestas a los ítems que se habían planteado se encuentran muchos vacíos críticos, cuestión que indica la poca apropiación de la lectura del texto y la capacidad de argumentar de diferentes formas las respuestas; sin embargo se hace un nuevo trabajo, esta vez se lee en voz alta los tres documentos y una vez allí, puestos a disposición de todos los y las estudiantes se procede a revisar lo que se escribió en cada uno de los periódicos, aquí se van construyendo otras respuestas a partir del análisis que hacen los compañeros de cada uno de los textos, aparecen a su vez otras formas de expresión y entre ellos y ellas mismas aclaran dudas, todo esto con base a lo trabajado en la sesión anterior. Este resultado demuestra que si bien hay un acercamiento por parte de muchos y muchas estudiantes a la autorregulación, falta un gran camino por recorrer, que requiere de tiempo, pero que hace válida la enseñanza estratégica y la evaluación formativa para recorrerlo.
- Otro ejemplo del paso a paso que los y las estudiantes lograron dar en el proceso se hace evidente en el diario pedagógico del 22 de septiembre realizado para el grado 8ª, en el cual se deja en evidencia como los estudiantes que han sido asumidos como “estudiantes problema” pasan a tomar una actitud de liderazgo y participación positiva; es entonces como se menciona en el diario que no se “satanicen personas” dentro del aula de clase, sino que se reconozcan comportamientos favorables y desfavorables frente a la atmósfera necesaria para el buen desarrollo de la sesión de clase, esto puede lograrse gracias a un trabajo de reflexión que se desarrolla desde la palabra con los chicos y al final del proceso dejó un par

de luces sobre la posibilidad del paso de “estudiantes problema” como son mal llamados incluso en la misma institución por los propios docentes, y acercarse paso a paso a los nuevos líderes positivos dentro del aula de clase, lo cual sería un asunto esperado a futuro pero aún no son más que pequeños pasos.

Por todo lo anterior, el resultado dista un poco del esperado, en tanto que sí se lograron aproximar a ciertas prácticas iniciales y reflexiones significativas sobre esos asuntos, pero para ser posible una construcción de aprendices estratégicos y autorregulados es necesario un tiempo de intervención mayor, para asegurar que no sea un acontecimiento reaccionario o aislado frente al curso, sino una decisión de vida para sus propias prácticas como estudiantes.

Finalizando, se puede decir que los procesos de autorregulación, de enseñanza estratégica y de evaluación formativa, no son asuntos que pueden asumirse como terminados o como no adquiridos en su totalidad, pues se reconoce que son procesos subjetivos, los cuales van dándose paso a paso en sus interacciones con la vida misma, tanto en el entorno escolar como personal, por ello se afirma que es un asunto de paso a paso, a los que se les puede llamar caminar y es justo caminando hacia formas diferentes de pensarse la educación que se pueden lograr transformaciones duraderas, reales y funcionales.

## CONCLUSIONES

- Las dificultades substanciales presentes en los y las estudiantes radican principalmente en relación al estilo de enseñanza y aprendizaje, el cual prioriza elementos del orden de lo procedimental dejando a un lado procesos reflexivos y críticos los cuales son importantes y necesarios para posibilitar aprendices autorregulados.
- Es pertinente considerar que fueron la enseñanza estratégica y la evaluación formativa las que ofrecieron desde sus planteamientos, una posibilidad de acercar al aprendizaje autorregulado a las prácticas propias en las Ciencias Sociales Escolares.
- Después de implementar la enseñanza estratégica y la evaluación formativa, se reconoce que el proceso de construcción de aprendices estratégicos es justo eso, un proceso que debe tener una continuidad y linealidad, lo cual es complejo de asegurar en una propuesta como esta, en tanto que los intereses particulares de los maestros en sus diferentes asignaturas, varían según sus posturas frente a sus prácticas docentes y los intereses mismos de la Institución Educativa.

## RECOMENDACIÓN

- Se considera que este proceso de transformación, ha de ser una labor a emprender no solo de manera particular en una asignatura específica, sino más bien debería convertirse en una pretención institucional con miras a la transformación de las prácticas docentes, y así, reducir las brechas que magnifican las dificultades para que los y las estudiantes aprendan de forma autónoma, y puedan a su vez, realizar sus propias construcciones respecto al qué, cómo, cuándo, porqué y para qué aprender, esto pensado más allá de una asignatura y con mirar a la vida misma.

## BIBLIOGRAFÍA

ABC del educador. (1999). *ABC del constructivismo*. Bogotá: Coedición Tiempo de leer & SEM.

Briones, G. (2007). *Teorías de las Ciencias Sociales y de la Educación*. México D.F.: Trillas.

Ciurana, E. R. (2008). *Introducción a la filosofía de las Ciencias Sociales y Humanas*. Manizales: Universidad Católica de Manizales.

Díaz, S. A., Mendoza, V. M., & Porras, C. (Febrero-Abril de 2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y Palabra* , 25.

Haas, T. *El Método del Estudio Cualitativo de Casos en la Investigación y Reportería de Sala de Redacción*. Brooklyn College.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *investigación educativa* (5a ed.). Madrid: Pearson Educación, Prentice Hall.

*Metodología de la Investigación*. (s.f.). Recuperado el 8 de Abril de 2011, de <http://iyanu.blogspot.es/>

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales*. Bogotá D.C: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Monereo, C., Badia, A., Baixeras, M., Boadas, E., Castello, M., & Guevara, I. (2008). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo, unidades didácticas de enseñanza estratégica*. (3 ed.). Barcelona: Graó.

Ortiz, J. G., Ayala, C. A., Sarmiento, J. L., & Restrepo, G. (Mayo de 2007). *Fundamentación Conceptual Área de Ciencias Sociales*. Bogotá D.C, Bogotá, Colombia.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivación en contextos educativos, teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: PEARSON Prentice Hall.

Quesada, R. (2001). *Cómo planear la enseñanza estratégica*. México D.F: LIMUSA.

Ramírez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Aljibe.

Ricardo, C. (2001). *Piaget, Vygotski y Maturana: Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.

Rué, J. (2002). *Que enseñar y por que : elaboracion y desarrollo de proyectos de formacion*. Buenos Aires: Paidós.

Sampieri, R. H. (1998). *Metodología de la Investigación* (Segunda Edición ed.). México D.F: McGraw-Hill.

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

Sanmatí, N. (1998). *La Evaluación de los Aprendizajes*. (M. d. Educación, Ed.) Argentina.

Santa, K. (1996). *Evaluación y Calidad de la Educación: Nuevos aportes, procesos y resultados*. Bogotá: MAGISTERIO.

Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México D.F.: Prentice-Hall Hispanoamericana S.A.

Valdivia, I. M. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* , 1007-1030.

Zamora, J. E. (1996). *Constuctivismo, aprendizaje y valores*. Bogotá: Orion.

## ANEXOS

### ANEXO 1: GUÍA DE OBSERVACIÓN



**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE CIENCIAS Y ARTES**  
**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES**  
**SEMESTRE 2010 – 01**

*Registro de la observación de clases\**

PROYECTO DIDÁCTICO VIII  
(PRÁCTICA PEDAGÓGICA I)

<b>Maestro en formación que realiza la observación:</b>						
<b>GRADO</b>	<b>FECHA</b>			<b>HORA</b>		<b>OBSERVACIÓN Nº _____</b>
	Día	Mes	Año	Iniciación	Finalización	
♦ Descripción breve del aula de clase o del espacio donde se realiza la observación.						
♦ Claridad en los objetivos de la clase y forma en que los aborda						
♦ Desarrollo de las temáticas: coherencia, solvencia, actualización, etc.						
♦ Estrategias didácticas utilizadas de acuerdo con las características del grupo escolar						
♦ Materiales y recursos empleados durante el desarrollo de las temáticas						
♦ Procedimientos de evaluación y de retroalimentación al estudiante						
♦ Ambiente durante la clase y comportamiento estudiantil						
♦ Otras observaciones						

ANEXO 2: ENTREVISTA ESTRUCTURADA INICIAL



**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE CIENCIAS Y ARTES**  
**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS**  
**SOCIALES**  
**SEMESTRE 2010 – 01**

**Entrevista estructurada inicial**

PROYECTO DIDÁCTICO VIII  
(PRÁCTICA PEDAGÓGICA I)

<b>Por favor responde con la mayor sinceridad posible</b>
Nombre:
Qué edad tienes?
En que lugar vives?
Quiénes conforman tu núcleo familiar?
Quién es tu acudiente?
Quién es la cabeza de familia de tu casa?
Has repetido algún grado? Cuál (es) Cuántas veces
Tienes alguna incapacidad física, problema psicológico (hiperactividad, déficit de atención, etc.)? Cuál?
Cuál es la materia que más te gusta? (Pueden ser varias opciones)
Cuál es la materia que menos te gusta? (Pueden ser varias opciones)
Que te gustaría ver en Ciencias Sociales?
Cómo te gustaría que te enseñaran en Ciencias Sociales?
Cuáles son tus deseos, aspiraciones, y/o hobbies?

### ANEXO 3: ENTREVISTA ESTRUCTURADA EN ACTIVIDAD DE RECUPERACIÓN

La pregunta que se referenciará a continuación se presentó como último punto de una actividad de recuperación para ambos grados.

*Reflexiona.* Realiza un listado donde expliques porqué razones te encuentras hoy aquí realizando esta actividad de recuperación, piensa en tus responsabilidades como estudiante y escribe una propuesta de solución a tus dificultades.



**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE CIENCIAS Y ARTES**  
**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN**  
**CIENCIAS SOCIALES**  
**SEMESTRE 2010 - 02**

---

**MI PROCESO DE APRENDIZAJE** PROYECTO DIDÁCTICO IX  
(PRÁCTICA PEDAGÓGICA II)

La siguiente entrevista es realizada como instrumento para una investigación, por lo que no tiene nada que ver con la institución educativa, de esta forma se espera respuestas con la mayor sinceridad posible.

1. Define con tus palabras que es autorregulación
2. Has un listado de las dificultades que tienes tú al momento de autorregularte
3. Has un listado de las propuestas de solución a cada una de las dificultades anteriores (las que escribiste en la pregunta No 2)
4. Define con tus palabras que es la evaluación, recuerda la posibilidad de aprender que ésta nos ofrece
5. ¿Cómo te sientes con las actividades realizadas en clase a lo largo del año escolar?

ANEXO 5: FORMATO DIARIO DE CAMPO Y PEDAGÓGICO

# Los Diarios

PROYECTO DIDÁCTICO VIII Y IX  
PRÁCTICA PEDAGÓGICA I Y II

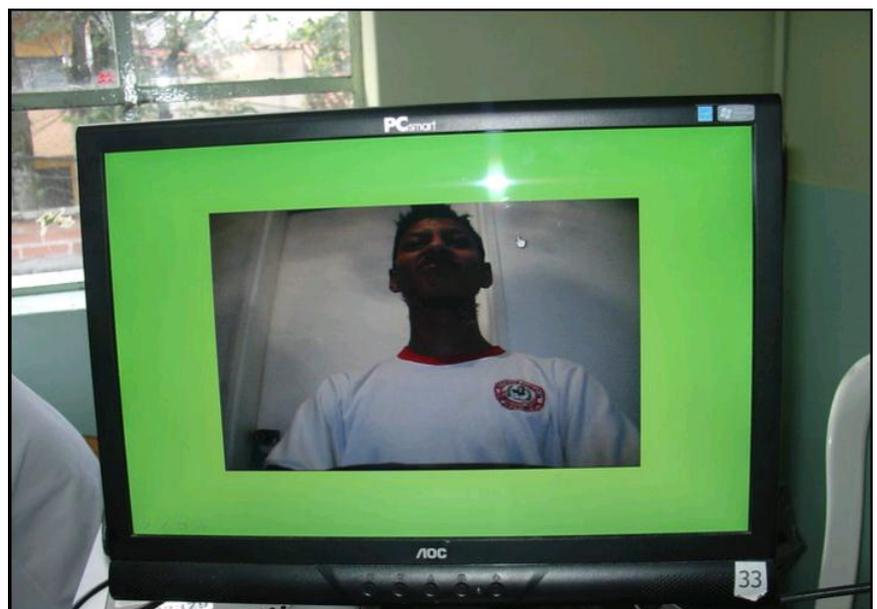
<b>Identificación de la clase orientada</b>	<b>Clase N°:</b>	<b>Grado:</b>	<b>Fecha:</b>
<i><u>Diario de campo:</u> Descripción de los contenidos trabajados, de las principales actividades llevadas a cabo durante la clase y de las vivencias del grupo. Hacer énfasis en la manera como se evalúan las actividades de enseñanza y de aprendizaje durante la clase.</i>			<i><u>Diario pedagógico,</u> aquí se debe hacer una interpretación, con argumentos teóricos que apoyen sus comentarios y traten de encontrar una justificación posible a lo descrito en el diario de campo. Dar prioridad a los asuntos que se consideren relevantes.</i>

## ANEXO 6: TRABAJOS Y ACTIVIDADES QUE SE REALIZARON DURANTE LAS CLASES

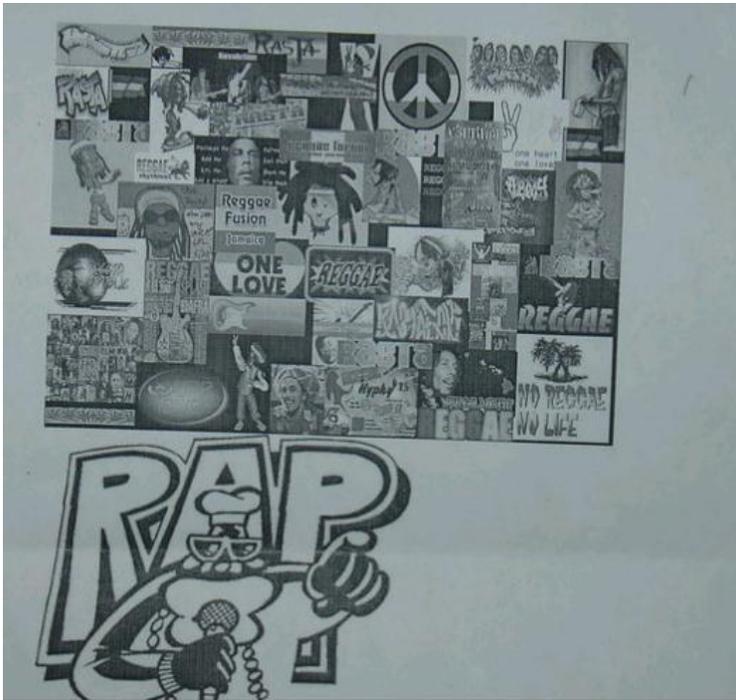
Las siguientes son imágenes de algunos de los trabajos finales realizados en el período 2 para el grado 9B, actividad que se llevó a cabo en tipo póster



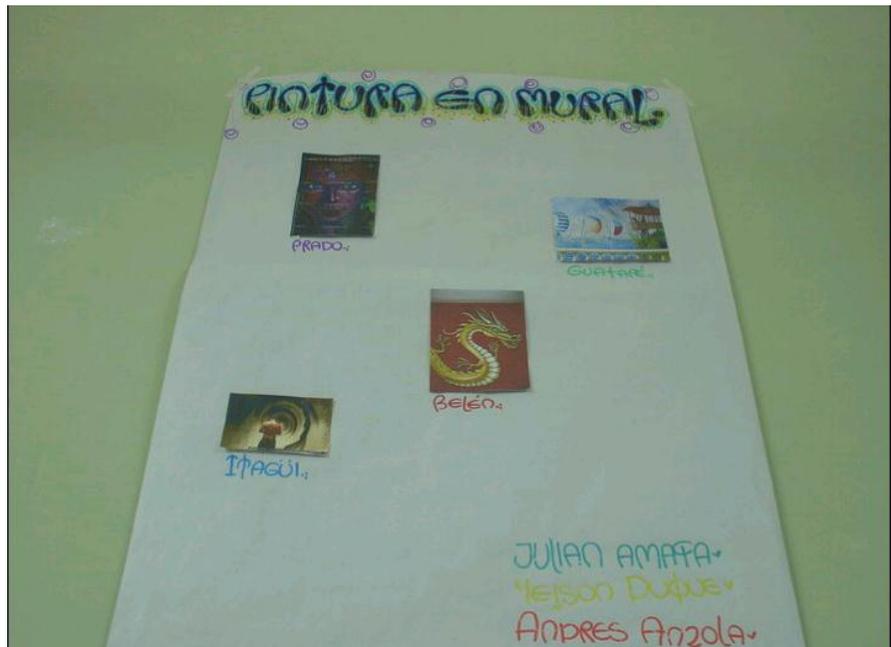
Exposición Artesanías, los y las estudiantes encargados escogieron la presentación en diapositivas



Exposición Cine, este fue elaborado por medio de un video-conferencia



Exposición Musical, si bien no se usó como los anteriores medios audiovisuales si se emplearon el grafiti y el papelógrafo



Exposición Pintura mural, igual que el anterior se usa el papelógrafo, pero esta contiene fotografías de los sitios señalados