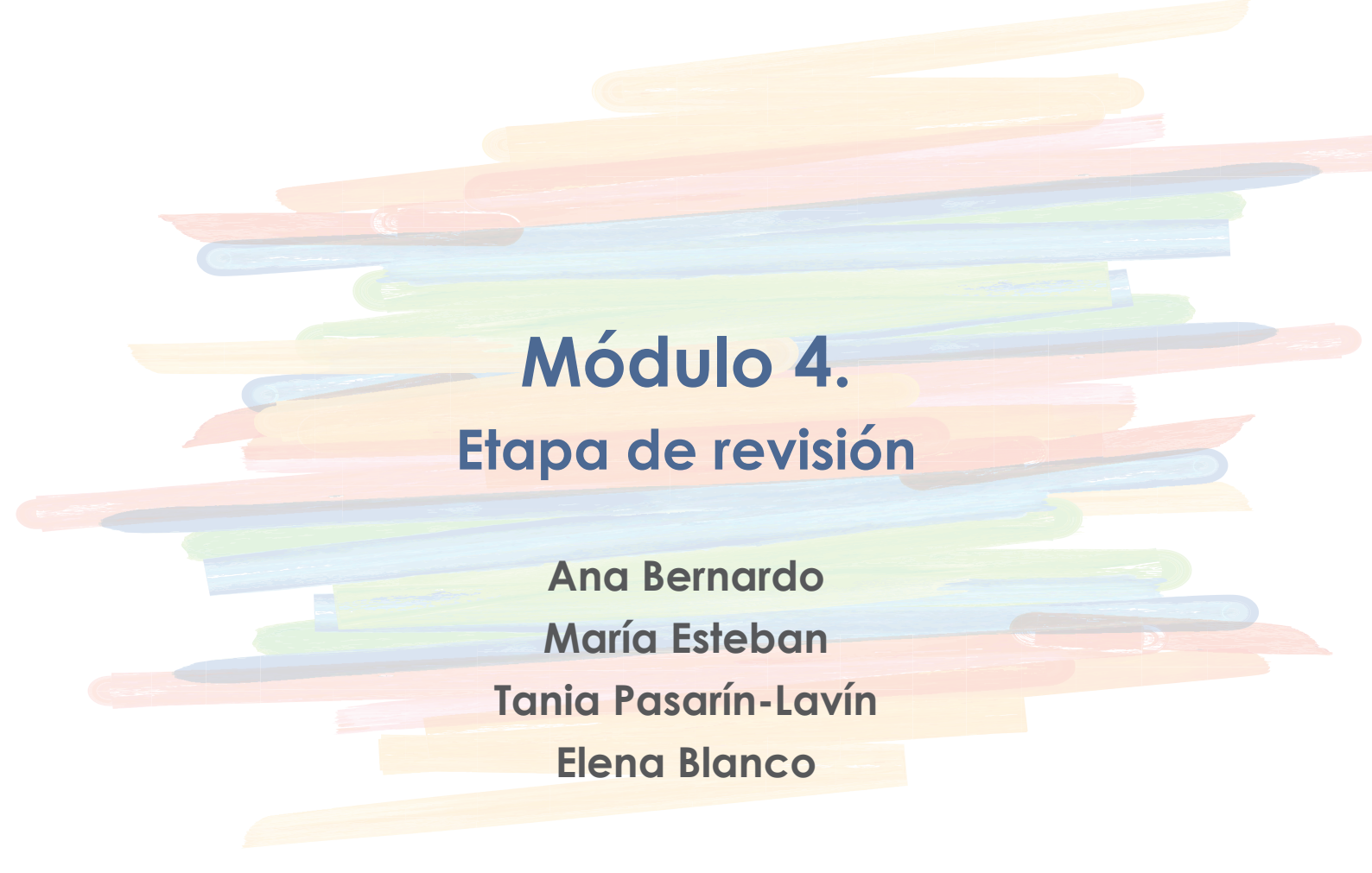




Módulo 4.

Etapas de revisión

Ana Bernardo
María Esteban
Tania Pasarín-Lavín
Elena Blanco

Introducción

Auto-Juicio

Autoevaluación

Atribución causal

Auto-Reacción

Satisfacción/Afecto

Inferencias

Resumen

Tareas de Transferencia

Preguntas de Reflexión

Fuentes de Información

Referencias bibliográficas

Bibliografía básica

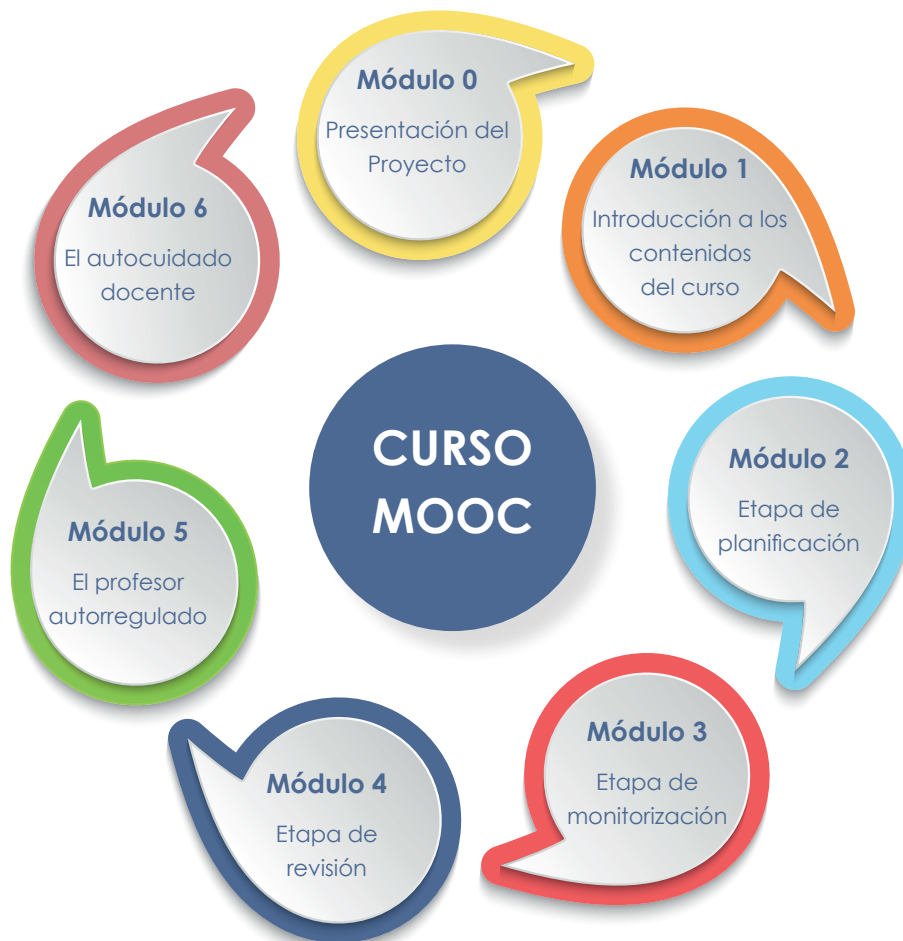
Bibliografía complementaria

Introducción

En el módulo anterior (módulo 3) se ha abordado la fase 2 del proceso de auto-regulación de Zimerrman, es decir, la fase de monitorización, también llamada fase de ejecución. En el presente módulo (módulo 4) nos centraremos en la tercera y última fase del modelo: la fase de revisión, también llamada fase de auto-reflexión o fase de evaluación, dado que se desarrolla una vez concluido el proceso de aprendizaje (Figura 1).

Figura 1

Estructura general del curso



Por su parte, la fase de evaluación –también llamada fase de autorreflexión– es tan necesaria como las fases anteriores. Si planificamos nuestro aprendizaje y lo ejecutamos pero no lo evaluamos, se puede pasar por alto variables que han influido positiva o negativamente en el proceso de aprendizaje, desperdiciando así una información valiosa.

En este momento, el proceso de aprendizaje –tal y como se entiende tradicionalmente– habrá acabado; sin embargo, desde la perspectiva de Zimmerman se inicia un proceso de aprendizaje sobre el aprendizaje que puede influir en el futuro desarrollo de tareas similares; es la fase de autorreflexión.

Por ejemplo, cuando nos enfrentamos a una oposición es necesario planificar detalladamente su estudio (analizando la tarea y examinando nuestras creencias auto-motivacionales) para después ejecutar el plan trazado al tiempo que aplican estrategias de auto-observación y auto-control, logrando con ello un mejor aprendizaje. Sin embargo, no es hasta la fase de autorreflexión cuando realmente podemos valorar si el trabajo está bien hecho o no, a qué se debe ello, cómo nos hace sentir y hasta qué punto esto nos condiciona para realizar tareas similares en un futuro, influyendo esta evaluación en futuros procesos de aprendizaje (en este caso una nueva convocatoria de oposiciones).

La fase de evaluación, o fase de autorreflexión, se compone de dos procesos; auto-juicio y auto-reacción. Ambos procesos pueden resultar complicados, ya que el alumno puede no ser capaz de separar de forma totalmente objetiva lo que ha aprendido, de los procesos emocionales, motivacionales y metacognitivos que ha desarrollado al mismo tiempo. Estos procesos están muy relacionados con los procesos de auto-observación llevados a cabo en la fase 2 del proceso auto-regulatorio (fase de ejecución).

Auto-Juicio

El proceso de auto-juicio, como su propio nombre indica, permite al alumno evaluar su ejecución; los auto-juicios son evaluaciones de los resultados obtenidos del proceso de aprendizaje y las causas de los mismos. Del proceso de auto-juicio el alumno obtiene una visión general de lo que ha logrado, así como de motivos de su éxito o fracaso.

El proceso de auto-juicio implica el desarrollo de dos subprocesos; autoevaluación y atribuciones causales.

PARA SABER MÁS

Pasek de Pinto, E., & Briceño de Sánchez, R. (2015). Juicios valorativos: elementos y proceso de formulación en la evaluación del aprendizaje. *Actualidades investigativas en educación*, 15(2), 460-488.

https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000200019

Autoevaluación

La autoevaluación está muy relacionada con los subprocesos de monitorización aplicados durante la fase de ejecución. La autoevaluación es la valoración que hacen los alumnos sobre el grado de corrección de la versión final de sus trabajos y se basa en los criterios de calidad o estándares previamente fijados por estos y en el grado de perfección que perseguía al hacer el ejercicio (Panadero, 2011).

Es altamente recomendable que el profesor ayude a los alumnos a establecer estos criterios o –al menos- se los haga explícitos, evitando así posteriores malinterpretaciones. Por ejemplo, las aulas de los primeros cursos de Primaria es poco frecuente explicarles a los alumnos cómo van a ser los controles o exámenes, esto dificulta su preparación.

En lo referente a los criterios de calidad de las tareas, vienen influidos por los criterios de evaluación del profesor. En este sentido, resulta útil tener en cuenta la clasificación realizada por Bandura (1986), que establece que los criterios establecidos –tanto por el docente (criterios de evaluación) como por el alumno (criterio de calidad)- pueden ser de tres tipos:

- Criterio objetivo; aquel establecido en base al conocimiento y competencias a adquirir. Un ejemplo de criterio objetivo sería saber hacer sumas con decimales.

- Criterio de dominio o criterio de progreso; haciendo la evaluación comparando los resultados obtenidos con ejecuciones anteriores y valorando la evolución de sí mismo. Un ejemplo de criterio de progreso para un niño que solo suma unidades y decenas, sería hacer sumas de números de tres cifras.
- Criterio de comparación social o criterio normativo; aquel relativo a la discrepancia de rendimiento del alumno respecto al grupo. Un ejemplo de la aplicación de este criterio es darme cuenta de que casi toda la clase sabe hacer sumas con decimales menos yo.

Como ya hemos dicho, los criterios de autoevaluación de los alumnos vienen en parte condicionados por los criterios de evaluación que deseablemente ha explicitado el docente antes de iniciar el ciclo autorregulatorio. Cuando los alumnos desconocen los criterios por los que van a ser evaluados durante la fase de planificación del aprendizaje y han de esperar a obtener el feedback del profesor para poder hacer la autoevaluación de su trabajo, es más probable que haya discrepancias entre las expectativas sobre los resultados y los resultados obtenidos. Es más, si no se da un feedback adecuado y un tiempo suficiente para que el alumno reflexione sobre sus errores, lo más probable es que el alumno no lleve a cabo el subproceso de autoevaluación y pase directamente a hacer una atribución causal, repercutiendo negativamente en futuras tareas de aprendizaje (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

De esta manera, dos alumnos con un rendimiento parecido pueden hacer autoevaluaciones muy diferentes, que traerán implicaciones para el establecimiento de objetivos y nivel de exigencia desarrollados en la fase de planificación de un segundo ciclo de autorregulación: uno de estos alumnos considera su trabajo como correcto, pero se siente decepcionado porque las correcciones del profesor le indican que éste es muy mejorable, lo que le lleva a un sentimiento de insatisfacción porque perseguía hacerlo perfecto. El otro alumno puede considerar su trabajo como excelente, ya que solamente iba a por el aprobado y ha sacado un notable, por lo que se siente altamente satisfecho.

SABÍA QUE

Benjamin Franklin, uno de los pioneros en crear literatura sobre autorregulación decía “No temas los errores. Saborea el fracaso. Continúa avanzando”, ya que cada fracaso nos acerca más al acierto.

Los criterios de evaluación empleados por el alumno también influyen sobre las atribuciones causales, tal y como veremos en el siguiente apartado.

Atribución Causal

La atribución causal se refiere a aquellos procesos mentales a través de los que se explica un hecho o una conducta en particular. Por ej., cuando estudiamos para una oposición solemos tener unos temas más flojos que otros. Sin embargo, tal vez hayamos podido sacar una buena puntuación. En este caso la atribución causal más frecuente es que se ha tenido suerte con los temas que han caído en el examen. Así pues, atribuyo mi éxito a la suerte. Si, por el contrario, estudié bien todos los temas, atribuiré mi éxito al esfuerzo.

Hay muchas teorías que clasifican las atribuciones casuales más frecuentes. En nuestro caso, usaremos la de Bernard Weiner (1986a, b).

El tipo de atribuciones que el alumno realiza es determinante para poner en juego su esfuerzo y su compromiso con la tarea [...] unos determinados tipos de atribuciones repercuten más positivamente sobre el deseo de tener éxito en las tareas escolares (motivación de logro). (Valenzuela, 2007, p 284).

Según la teoría de Weiner, las atribuciones causales pueden clasificarse en base a tres dimensiones: locus de control, estabilidad y controlabilidad:

- Locus de control: relativo al grado en que la persona se responsabiliza de los resultados (locus de control interno) o los atribuye a causas ajenas a él (la dificultad de la tarea, la suerte, etc. locus de control externo).
- Estabilidad: relativo a las posibilidades de cambiar aquello que causa el éxito o el fracaso (por ejemplo., estudiar más, prestar más atención en clase, la inteligencia, etc.)

ALGO PARA VER

Teorías de la atribución causal

https://www.youtube.com/watch?v=XJ9uD_Zq_Qo

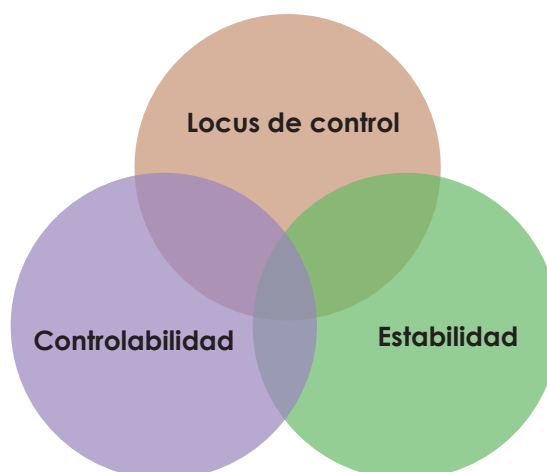
NOTA

Desde la psicología se entiende la motivación de logro como un constructo del que se han dado muchas definiciones pero, fundamentalmente, es el tipo de impulso que tiene la persona a la hora de conseguir algo; su importancia reside en su potencia explicativa y predictiva de las conductas humanas en diversos contextos.

- Controlabilidad, hace referencia al grado en que las atribuciones son controlables por el individuo o no (por ej. las atribuciones causales al esfuerzo son más controlables que aquellas relativas a la suerte).

Figura 2

Dimensiones de las atribuciones causales según Weiner



Así, si aplicamos esta triple clasificación a las principales atribuciones causales que hacen nuestros alumnos, obtenemos ejemplos como los siguientes; un alumno que suspende un examen y cree que es debido a ser menos inteligente que los demás estaría aplicando un locus de control interno, sobre una característica estable (difícil de cambiar a pesar de los esfuerzos) y, consecuentemente, no controlable por el alumno; también podría darse el caso de un alumno que no se considere tan inteligente pero que se esfuerce mucho, teniendo en este caso un locus de control interno, de carácter inestable (pues el alumno puede variar la cantidad de esfuerzo dedicado a cada cosa) y, por tanto, controlable por el mismo.

Estas atribuciones causales conducen a una serie de pensamientos que condicionan los futuros procesos de aprendizaje y así, cuando un alumno atribuye su éxito al esfuerzo queda más predispuesto a esforzarse en la próxima tarea en mayor medida que aquel que explica su fracaso a través de la dificultad de la tarea.

Diversas investigaciones han encontrado que todas estas atribuciones tienen influencia en el desarrollo de futuros aprendizajes independientemente

del campo, la edad o el sexo del aprendiz. Consecuentemente es recomendable entrenar a los niños en éste tipo de evaluaciones causales, ayudándole a ser más objetivos en ellas.

Si bien es cierto que la investigación constata que hay algunas diferencias en función del sexo en lo relativo a las atribuciones más frecuentes, éstas dependen en mayor medida de los ambientes de aprendizaje que creemos. Esto es porque es posible entrenar a los alumnos a hacer procesos de autoevaluación y atribuciones causales más realistas.

Es necesario subrayar que “las atribuciones, al ser explicaciones de los éxitos y los fracasos, activan emociones que afectan a las expectativas e influyen en la motivación para futuras ejecuciones de la tarea” (Panadero et al., 2014, p. 458)

Auto-Reacción

Concluido el proceso de auto-juicio, que ha permitido al alumno evaluar su ejecución y dar una explicación sobre las causas de la misma, se inicia otro proceso: el proceso de auto-reacción. Este proceso será una especie de evaluación emocional y cognitiva de esos juicios. La calidad de la auto-reacción dependerá de la sensibilidad de los auto-juicios desarrollados.

La auto-reacción comprende dos subprocesos: evaluación de la satisfacción/afecto y las inferencias.

Satisfacción/Afecto

La autosatisfacción se define como la reacción cognitiva y afectiva de los auto-juicios. Por ejemplo, si hemos preparado la oposición por primera vez siguiendo las fases del proceso auto-regulatorio y cumpliendo con el plan establecido, es probable que quedemos entre los primeros de la lista de interinos, lo que produce que se dé una autoevaluación positiva y pensemos que todas esas horas de trabajo han dado su fruto (atribución causal: esfuerzo). Esto genera una serie de pensamientos y sentimientos como reacción a la auto-evaluación anterior y a las atribuciones causales, pudiendo llegar a sentirnos muy satisfechos con el proceso y los resultados y estando animados

a repetir el proceso en el futuro. Es más, podemos sentirnos tan satisfechos con el proceso de aprendizaje y los resultados que nuestra motivación para realizar tareas similares sea muy grande, o podemos sentirnos tan insatisfechos que tratemos de evitar –en la medida de lo posible- realizar tareas similares, como se verá más adelante.

La búsqueda de satisfacción y afecto es característica en algunos estudiantes. En el proceso auto-regulatorio resulta muy conveniente que sean positivos: multitud de investigaciones ponen de relieve la influencia de las emociones en presentes y futuros procesos de aprendizaje. Así, el aumento de satisfacción personal en aprender incrementa la motivación; por otro lado, el descenso de satisfacción personal en la tarea mina los esfuerzos por aprender (Schunk, 2001).

La satisfacción académica es una variable que ha sido ampliamente estudiada desde distintos campos y en diferentes contextos, siendo frecuentemente asociada al rendimiento académico. Se da una relación de doble causalidad entre el grado de satisfacción académica y el rendimiento obtenido en las diferentes asignaturas. A mayor satisfacción mayor rendimiento y viceversa. Ambas variables se retroalimentan.

La satisfacción académica no se refiere exclusivamente a los resultados obtenidos, sino a estos en relación con otras variables del proceso de aprendizaje vistas en el módulo de Planificación; objetivos de aprendizaje, planificación estratégica, autoeficacia, expectativas de resultados, valor de la tarea, interés y orientación a metas.

Por ejemplo, un alumno puede ejecutar el proceso de auto-juicio y obtener una auto-evaluación positiva, pues es consciente de que domina los contenidos, atribuyendo esto al esfuerzo empleado. A continuación, según el modelo de Zimmerman, ha de llevar a cabo un proceso de auto-reacción en el que la satisfacción no es alta (porque los contenidos no tenían interés y porque el alumno estaba orientado a la meta de aprobar la asignatura y no tanto de aprender sobre ella). Para finalizar, sentirse satisfecho puede llevar al estudiante a elaborar inferencias sobre futuros procesos de aprendizaje.

PARA SABER MÁS

Sánchez, A. M. (2019). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria. *Psychology, Society & Education*, 11(1), 15-25.

NOTA

Recuerde cómo se sintió tras conocer los resultados en la última convocatoria de oposición a la que se haya enfrentado.

Inferencias

Según la R.A.E. una inferencia es la acción y efecto de inferir. Inferir, por su parte, significa “deducir algo o sacarlo como conclusión de otra cosa”. Más concretamente podemos definir las inferencias como conclusiones extraídas de algo que no ha sido anteriormente explicitado. El ser humano realiza inferencias constantemente y así si alguien nos dice “Ana ya ha salido del hospital” inferimos que ha estado ingresada por algún tiempo y que Ana está enferma (información que nos era desconocida hasta el momento).

A pesar de que el ser humano realiza inferencias de manera constante, generalmente nadie nos ha enseñado a elaborarlas y estas pueden tornarse en nuestra contra. Por ejemplo, cuando un alumno estudia y –a pesar de ello- suspende los exámenes, el alumno puede inferir que nunca será capaz de sacar la asignatura adelante.

Inferir implica aventurar un nuevo conocimiento en base a un contexto conocido. Las inferencias pueden ser adaptativas (cuando resultan en el afrontamiento de tareas) o defensivas (cuando resultan en la evitación de tareas).

En el modelo de Zimmerman, el subproceso de inferencias se refiere a unas inferencias concretas: inferencias sobre futuras tareas de aprendizaje similares. De esta manera, si la inferencia es adaptativa, el estudiante no tendrá problemas para volver a enfrentarse a la tarea o a otras tareas similares, mientras que, si es defensiva, se tratará de evitar este tipo de tareas para evitar otro fracaso. Siguiendo con el ejemplo de la oposición, dentro de este proceso de auto-reflexión, en el primer sub-proceso (autoevaluación) evaluaremos nuestro desempeño, teniendo en cuenta los estándares que nos habíamos marcado y, hecho esto, pasaríamos a realizar una atribución causal de esa autoevaluación; ¿son nuestros resultados debidos a una falta de preparación/ originalidad/ dedicación, etc.? Terminado el proceso de auto-juicio pasaríamos al proceso de auto-reacción, determinando en primer lugar en qué grado estamos satisfechos

ALGO PARA VER

Inferencias de la vida cotidiana

<https://www.youtube.com/watch?v=KsEk7nLoe54>

NOTA

Recuerde cuando hizo su primera oposición. Primero evaluaría su trabajo como bueno (si es que obtuvo buena nota), para después atribuir estos resultados a su preparación, para terminar sintiéndose de una determinada manera e infiriendo que es capaz de repetir el proceso en un futuro.

con los resultados desde diversos puntos de vista y emitiendo inferencias sobre todo el proceso, generando con ellas voluntad para repetir tareas similares o para evitarlas, según el caso.

Las inferencias sobre los procesos de aprendizaje son de vital importancia, pues condicionan en gran medida al sujeto, siendo especialmente peligrosas las inferencias auto-incapacitantes; sentirse impotente ante los resultados, procrastinar, evitar la tarea, falta de compromiso y apatía son las más frecuentes. Por el contrario, las inferencias adaptativas nos llevan a desarrollar desde una perspectiva más positiva tareas similares, por ejemplo, pensar que se le da bien una determinada materia, creer tener dominadas las técnicas de estudio para obtener buenos resultados o pensar que se ha planificado muy bien el estudio para haber logrado tales resultados son ejemplos de inferencias adaptativas.

Resumen

La fase de evaluación, también llamada fase de auto-reflexión comprende dos procesos: por un lado los auto juicios y por otro las auto-reacciones. Los auto-juicios son evaluaciones de los resultados obtenidos del proceso de aprendizaje y de las causas de los mismos. Las auto-reacciones tienen que ver con las emociones generadas concluido el proceso de aprendizaje, así como los pronósticos sobre el éxito en futuras tareas similares.

Por último en este módulo, recordar que el proceso de autorregulación es cíclico y que en la fase de planificación se desarrollan procesos relativos a las creencias auto-motivacionales que se verán afectadas por los resultados de esta tercera fase de evaluación.

Tareas de Transferencia

1. Póngase en el lugar de los alumnos que mejor y peor nota han obtenido en la última evaluación. Describa cómo cree que sería su fase de auto-reflexión.
2. Diseñe una ficha de apoyo a la fase de auto-reflexión para sus alumnos. Puede incluir preguntas sobre cada proceso. Ejemplo de ficha de apoyo.

Reflexiona sobre lo que ha pasado y responde a las preguntas:

1. Auto-juicio	2. Auto-reacción
1.1 Autoevaluación ¿Hasta qué punto está bien hecha la tarea/el trabajo/el examen? Desde tu punto de vista ¿la nota/feedback que te ha dado tu profesor se ajustaba a lo que esperabas?	2.1 Satisfacción/afecto ¿Estás satisfecho con el resultado de tus esfuerzos? ¿Estas satisfecho con la evaluación recibida? ¿Cómo te sientes respecto a ello?
1.2 Atribución causal ¿Qué explicación le das a esta nota? ¿has estudiado mucho? ¿se te da bien? ¿te han ayudado? ¿has tenido suerte?	2.2 Inferencia ¿Te gustaría repetir con una actividad parecida? ¿Crees que si hicieras una actividad parecida se te daría bien o mal?

3. Lleve a cabo un grupo de discusión con sus alumnos o con compañeros del trabajo sobre los contenidos de este módulo. Explíqueselos primero y abra después el debate o la lluvia de ideas. Puede elaborar un guion con preguntas que ayude en el proceso.

Ejemplo de preguntas para el profesorado:

- ¿Creen que dedicar tiempo a reflexionar sobre cómo ha ido el proceso aprendizaje es útil o más bien una pérdida de tiempo, pues hay que quedarse con los resultados finales?
- Recuerden la última nota académica que obtuvieron ¿a qué la atribuyeron?
- ¿Quedaron satisfechos? ¿porqué?

Ejemplo de preguntas para el alumnado sobre el último examen que han tenido:

- ¿Estáis contentos con la nota que os ha puesto el profesor? ¿Porqué?
- ¿Por qué creéis que habéis obtenido esa nota?
- ¿Creéis que en el siguiente examen lo haréis mejor, peor o igual?

Preguntas de Reflexión

¿Reflexiono tras mis procesos de aprendizaje?

¿Evalúo y reflexiono tras dar una clase?

¿Alguna vez ha atribuido el éxito de una actividad a la suerte?

¿Alguna vez se ha sentido insatisfecho, a pesar de obtener buenos resultados en una actividad?

¿Alguna vez ha generado una inferencia evitativa? ¿Sobre qué temas hace este tipo de inferencias habitualmente?

Fuentes de Información

Referencias Bibliográficas

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Panadero, E. (2011). Instructional help for self-assessment and self-regulation: Evaluation of the efficacy of self-assessment scripts vs. rubrics. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(2), 450-462.
- Pasek de Pinto, E., & Briceño de Sánchez, R. (2015). Juicios valorativos: elementos y proceso de formulación en la evaluación del aprendizaje. *Actualidades investigativas en educación*, 15(2), 460-488.
- Pérez-García, M. A., Oropesa Ruiz, N. F., & Casino García, A. M. (2022). Atribuciones causales en alumnos con niveles diferentes de estrés en el contexto académico. *Revista de Psicología, Educação e Cultura*, 26(2), 73-88.
- Sánchez, A. M. (2019). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria. *Psychology, Society & Education*, 11(1), 15-25.
- Valenzuela, J. (2007). Exigencia académica y atribución causal: ¿qué pasa con la atribución al esfuerzo cuando hay una baja significativa en la exigencia académica?. *Educere*, 11(37), 283-287.
- Weiner, B. (1986a). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. SpringerVerlag.
- Weiner, B. (1986b). Attribution, Emotion and Action. En R. M. Sorrentino y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and Cognition. Foundations of Social Behavior* (pp. 281-312). Guilford Press

Bibliografía Básica

- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J. A., y Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 139–146.
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462.

Bibliografía Complementaria

- Ronqui, V., Sánchez, M. F., y Trías, D. (2021). La enseñanza de la autorregulación en aulas de educación primaria. *Cuadernos de investigación Educativa*, 12(2), 5–22.
- Pascual-Arias, C., y García-Sanz, E. (2022). Aprendizaje colaborativo y Autorregulación: resultados de su desarrollo en aulas internivelares de Educación Infantil y Educación Primaria. *TRIM. Tordesillas, Revista de Investigación Multidisciplinar*, (22-23), 29–45.

Proyectos Estratégicos Orientados a la Transición Ecológica y
a la Transición Digital [MCINN-22-TED2021-131054B-I00]

