

Implicaciones morales y emocionales que impiden la autorregulación en el aprendizaje de niños y niñas. Investigación.¹

Oscar Giovanni Mendoza,²
Darling Johana Mesa Gálvez³
Gimena Ocampo Mosquera⁴.

Este artículo surge de la reflexión realizada en la investigación: “Implicaciones de la perspectiva temporal en la autorregulación de los errores que evidencian los niños y las niñas de grado quinto de básica primaria de la Institución educativa pablo VI en las evaluaciones escritas”. Los resultados aportados por los niños y las niñas acerca de sus percepciones sobre los errores cometidos en los evaluaciones escritas, permitieron comprender que la dimensión temporal en los procesos de autorregulación que pueden realizar los niños frente al error están afectados cognitivamente por sentimientos morales y emocionales de culpa, vergüenza, desilusión, miedo, temor a lo desconocido, a la pérdida de confianza y algunas veces a la baja autoestima (“yo no puedo”).

Por lo tanto, la discusión que se aborda está orientada a analizar la influencia que tienen las implicaciones morales y las emociones en la autorregulación de los aprendizajes en el aula a través de las situaciones que se viven a partir de la entrega de la evaluación por parte de la docente a sus estudiantes.

Palabras claves: Autorregulación, emociones, aprendizaje, evaluación, metacognición, moral.

Moral and emotional implications that blocked self-regulation in children learning. Research.

This article is the result of a reflection based on the research: “Implications of the temporal perspective on self-regulation of errors in written evaluations by girls and boys of Fifth Grade of Elementary School in Institution Educative Pablo VI”.

The results concerning the boys and girls’ perceptions about errors in written evaluations lead the co-researches to understand that the temporal dimension in the self-regulation processes related to errors which can be done by children are cognitively affected by moral feelings and guilt, disappointment, shame, fear of the unknown, loss of trust, and sometimes low-self esteem (I can’t). For this

¹ Recibido: Noviembre 03 del 2010. Aceptado: Noviembre 29 del 2010.

² Oscar Giovanni Mendoza. Nacionalidad: Colombiana. Licenciado en Ciencias Sociales. Magister en Educación Docencia de la Universidad de Manizales. Correo electrónico giovannymendoootmail.com.

³ Darling Johana Mesa Gálvez. Nacionalidad: Colombiana. Licenciada en Educación Física Recreación y Deporte. Magister en Educación Docencia de la Universidad de Manizales. Correo Electrónico darlingcita18 hotmail.com

⁴ Gimena Ocampo Mosquera. Nacionalidad: Colombiana. Magister en Educación Docencia de la Universidad de Manizales. Correo Electrónico gime_ocampo hootmail.com.

reason, the present discussion is aimed at analyzing the influence of moral implications and emotions on self-regulation of learning in the classroom through situations faced by children at the moment the evaluations are handed to them by teachers.

Keywords: Self-regulation, emotions, learning, evaluation, metacognition, morale.

1. Introducción.

La investigación: “Implicaciones de la perspectiva temporal en la autorregulación de los errores que evidencian en las evaluaciones escritas los niños y las niñas del grado quinto de la Institución Educativa Pablo VI de la Ciudad de Manizales”, se realizó con la finalidad de comprender la importancia de la construcción del tiempo en los niños y las niñas para la autorregulación de los errores que se evidencian en sus evaluaciones escritas, bajo el supuesto teórico de que en la medida en que se establece la planeación para corregir los errores, es necesario tener construidos cognitivamente las relaciones de pasado, presente y futuro.

Este supuesto, permitió considerar la temporalidad como una categoría de análisis con implicación directa en la autorregulación de los errores del aprendizaje, ya que el ocurrir de las acciones humanas permite disponer de metas a corto, mediano y largo plazo dando así orden, coherencia y significado a los hechos cotidianos, lo que permite ejecutar, controlar y supervisar los procesos de aprendizaje, la conciencia de este y la aplicación del conocimiento con pertinencia comportando así mecanismos importantes para autorregular procesos que conducen hacia el conocimiento.

El proceso investigativo se llevó a cabo con 25 niños (13 niñas y 12 niños) en edades comprendidas entre 10 y 12 años, que se encontraban cursando quinto de primaria. La investigación fue abordada desde la perspectiva del estudio de caso con unidad *holística*, de carácter temporal y mixto. Para la recolección de los datos se aplicaron los siguientes instrumentos: prueba STROOP: Test de colores y palabras (Golden, 2007), para medir la autorregulación desde: flexibilidad cognitiva, resistencia a la interferencia de estímulos externos y creatividad. Para analizar la perspectiva temporal se aplicó el Subtest de Historietas WISC – R (Wechsler 1993). Las operaciones cognitivas involucradas incluyen habilidad para la planificación, anticipación de consecuencias de situaciones iniciales, organización visual, secuenciación temporal y concepto de tiempo. (Wiley y Kaufman, 1994). Con el fin de abordar la percepción que los niños y las niñas tenían de los errores que cometen en los exámenes se elaboró una prueba proyectiva que consistió en un cuento, a manera de historieta, que los niños y las niñas elaboraron inmediatamente después de que la docente les entregara un examen escrito en el cual habían sacado una nota que los calificaba como “perdido” debido a varios errores cometidos.

La triangulación de los datos aportados mostró que a pesar de que las funciones metacognitivas de los niños y las niñas no presentan inhabilidad para realizar dichos procesos, la construcción cognitiva de la dimensión temporal que provee la posibilidad planificar estrategias y metas a corto, mediano y largo plazo necesarias en los procesos de autorregulación de los errores, aún no se ha desarrollado en los niños y las niñas. Esto se evidenció en los resultados del subtest de historietas y en las narraciones que realizan los niños (anexas) donde toda posibilidad de autorregulación de los errores está ligada a los sentimientos, emociones y connotaciones morales que los mismos suscitan, donde se destacaron sentimientos de pena, tristeza, aburrimiento, vergüenza, baja autoestima al perder las evaluaciones y atribuciones con connotaciones morales de culpa que dependen de la norma externa: la familia, la escuela, la religión.

En general, entendiendo que también se puede, en el proceso de metacognición ser evaluadas racionalmente las posiciones éticas, estéticas y afectivo – emocionales, como un recurso para prever la acción a seguir, los niños y las niñas evidenciaron insuficiencia con respecto a la calidad del proceso de autorregulación, en tanto no es adecuado el equilibrio entre su posición crítica y los sentimientos y valoraciones afectivas del propio comportamiento, lo que muestra un centramiento afectivo/moral del cual no pueden desprenderse y que supone que la perspectiva temporal (que aún no se evidencia en los niños y las niñas) como construcción cognitiva constriñe la posibilidad de trascender el desplazamiento de sus percepciones subjetivas, las cuales interfieren con sus situaciones reales frente al error, que presentan exigencias de una autorregulación para la solución de sus problemas prácticos.

Esta conclusión de la presente investigación invita al presente artículo a realizar una discusión sobre las implicaciones morales y afectivas que impiden la autorregulación de los errores en los aprendizajes de los niños y las niñas.

2. Evaluación y autorregulación de los errores en los aprendizajes.

Es importante reconocer que a lo largo de los últimos años los procesos de evaluación de los aprendizajes por parte de los docentes a sus estudiantes han estado en continuo debate sobre la pertinencia y eficiencia de éstos, y los fines que con ellos se quieren obtener. Sin embargo, las experiencias escolares en el aula aún exaltan que el error debe ser evitado ya que para los procesos de planeación de las exigencias escolares se sigue considerando como criterio eficacia del sistema el resultado exitoso del aprendizaje. En consecuencia, el error constituye un indicador de fracaso en el aprendizaje, y por tanto, algo a evitar y que no se debe repetir.

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

fracaso escolar a las acciones evaluativas que llevan a cabo los docentes, evaluaciones que distan de la realidad y las condiciones actuales en la que se circunscriben los niños y las niñas.

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

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

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

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

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

Por último, Sanmartí describe la dificultad que encuentran los alumnos para encontrarle sentido al esfuerzo necesario que se debe llevar a cabo para regular los errores y las dificultades que se deben superar para subsanarlos a través de mecanismos de ejecución, control y supervisión, que permitan reflexionar sobre las propias acciones cognitivas y sobre las consecuencias de las mismas al solucionar los errores que se presentan en la evaluación.

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

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

Desde la perspectiva de (Jorba y Sanmartí 1996) la evaluación se convierte en un instrumento social que en ocasiones determina si la evaluación tiene un carácter formativo y social, o si por el contrario, busca que sea vista por parte de los individuos como una acción punitiva que pretende más bien generar disociaciones dogmáticas que tienden más a percibir este espacio de formación como una maniobra malévola quedando la autorregulación y la metacognición en un segundo plano.

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

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

La anterior cita afirma la importancia que tiene para el estudiante lo que se aprende en el aula de clase parte fundamentalmente de los ideales, sentimientos, valores, actitudes morales y motivaciones personales que tiene cada individuo (Leontiev, 1976; Ausubel, 1979, citados por Hernández, 2004) los cuales son los que determinan los logros que ha determinado alcanzar.

Por lo tanto, el proceso autorregulativo que realizan los alumnos depende en gran medida de las condiciones sociales, afectivas y educativas en las que se circunscribe el proceso, y por ello Flavell (1976) usa éste para referirse tanto al conocimiento o conciencia que tiene el sujeto acerca de sus propios procesos y productos cognitivos, como al monitoreo (supervisión sobre la marcha), la regulación y ordenación de dichos procesos en relación con los objetos cognitivos, datos o información sobre los cuales ellos influyen, normalmente al servicio de un objetivo o meta relativamente concreta.

De esta manera, la óptima realización de una tarea académica no depende exclusivamente de las capacidades de los alumnos; sino, además, de la motivación que las mueve y de la evaluación que éstos realizan de ellas, a partir de la información recibida acerca de la efectividad de sus anteriores realizaciones, especialmente por parte del profesor. Por tanto, al intentar

explicar por qué los alumnos rinden de la forma en que lo hacen, es imprescindible tener en cuenta sus motivaciones y creencias personales sobre las capacidades de que disponen para realizar las tareas.

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

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

Ahora bien, para lograr un buen aprendizaje en toda la etapa escolar, se hace necesario que sea el propio alumno quien aprenda a identificar sus propios errores para su regulación, abordando el error en el momento que este sucede y no esperar a *posteriori*. A esto Sanmartí, hace referencia señalando: "*Los alumnos que aprenden son fundamentalmente aquellos que saben detectar y regular ellos mismos sus dificultades y pedir y encontrar las ayudas significativas para superarlas*" (Sanmartí, 2000, 57). Estos alumnos exitosos desarrollan la capacidad de ser críticos de su propio aprendizaje, llevando a cabo diálogos hacia su propio proceso que les permitirá regular en el momento preciso la adquisición del nuevo conocimiento.

3. Aspectos emocionales y morales que inciden en la autorregulación de los errores en los aprendizajes.

Como se discutió en los párrafos anteriores, la realización eficiente de una tarea no está supeditada exclusivamente a las capacidades de los alumnos; depende además, de la motivación que la mueve y de la autorregulación que éstos realizan de ella, a partir de la información recibida acerca de la efectividad de sus anteriores realizaciones, especialmente por parte del profesor. Por tanto, es imprescindible tener en cuenta las motivaciones y creencias personales sobre las capacidades de que disponen los alumnos para realizar las tareas así como la incidencia de éstas sobre la autorregulación de los errores en los procesos de aprendizaje.

Las motivaciones de los alumnos están mediatizadas a través de las percepciones que éstos tienen de sí mismos con respecto a las tareas a los que se ven enfrentados. Así, se ha determinado en la variedad de teorías y modelos cognitivos que las propias percepciones son determinantes de la conducta del rendimiento académico en el aprendizaje. "*Todas ellas explicitan las correlaciones entre cogniciones acerca de las causas de los resultados, creencias de control y eficacia, pensamientos sobre las metas que se desean*

alcanzar y las reacciones emocionales que tales cogniciones generan”(Herrera y Ramírez, 2010, 6).

Sin embargo, en la etapa de la infancia las percepciones que los niños y las niñas tienen sobre sus motivaciones hacia el aprendizaje están influenciadas por factores exógenos provenientes de la formación moral y emocional por parte de los padres, dado que ellos pretenden dar informaciones de justicia, valores, sentimientos, emociones de acuerdo a los preceptos dogmáticos en los cuales se vieron sometidos a lo largo de su desarrollo en los procesos educativos, familiares, afectivos y sociales que determinaron el contexto para el cual fueron formados.

Estas apreciaciones de los padres son reforzadas en la escuela a través de las atribuciones de error, equivocación, defecto, deficiencia, descuido, distracción, fallo, falta, incorrección, torpeza, etc., términos a los cuales acuden los docentes en el quehacer cotidiano de la enseñanza.

En numerosas ocasiones, mediatizados ya por nuestra propia historia y nuestra experiencia personal, solemos repetir y reproducir aquellos modos con los que se procedió en nuestra pasada vida escolar convencidos que pertenecen al sentido común. El mundo de la enseñanza ha estado muy contaminado por una interpretación negativa de las actuaciones (¡niño/a no... corras!, ¡niño/a no... juegues!, ¡niño/a no...hagas eso!), cargando de culpabilidad a nuestro alumnado y, en ocasiones convirtiendo en angustiosos algunos momentos educativos, llevando a nuestros alumnos/as a emparentar el error con la transgresión. (Blásquez Sánchez, s/f, 1).

Las atribuciones afectivas y morales dogmáticas que tienden a ser impartidas de generación en generación, tanto por los padres como por los maestros, muestran cómo los alumnos anteponen el hecho moral, el afectivo y el emocional al desarrollo de la autorregulación en el proceso de aprendizaje, apuntando en términos generales más a mostrar una regulación externa que tiende en sí a mostrar como los factores exógenos determinados por las pautas de crianza inhiben las posibilidades de tener una perspectiva interna donde el estudiante desarrolle más su autonomía, en la que interiorice y asuma sus mecanismos de control con respecto a sus diferentes ambientes de aprendizaje. (Grolnick, Kurowski, McMenemy, 1999)

En este sentido varios autores han establecido que las emociones se aplican principalmente al nivel adaptativo que se supone posee el sujeto para dar cuenta del estado emocional en el que se encuentra al ejecutar o llevar a cabo una acción. Fox (1994), afirma que la regulación emocional es una habilidad para moldear o modelar el afecto, al servicio del respeto de normas establecidas a nivel social y cultural; así mismo, Thompson (1994) define el estado emocional como aquellos procesos intrínsecos y extrínsecos responsables de evaluar y modificar las reacciones emocionales, especialmente las características de intensidad y tiempo, con la finalidad de atender a determinados objetivos.

Con respecto a las atribuciones morales que los niños y las niñas realizan sobre los errores que comenten en los exámenes, Piaget (1975) desarrolló el concepto de moralidad en dos etapas principales llamadas heterónoma y

autónoma. Según Piaget, la moralidad se va desarrollando gradualmente juntamente al desarrollo cognoscitivo del niño. La etapa heterónoma (llamada también, moralidad de represión) se caracteriza por juicios simples y rígidos en el cual los niños tienden a ser egocéntricos y no logran identificar una alternativa neutral. Ellos creen que las reglas son inalterables y que el comportamiento o es bueno o es malo. La segunda etapa, la autónoma, se manifiesta en la madurez cognitiva del niño. A medida que el niño madura tiende a ser menos egocéntrico al interactuar con otros niños y con los adultos.

A partir de los estudios de Piaget, Kohlberg (1984), definió el razonamiento moral como los juicios sobre aceptación o desviación a la norma. Su investigación sobre el razonamiento moral se basó en el uso de dilemas morales o situaciones hipotéticas en las que una persona debe tomar una decisión, cuyos resultados le permitieron determinar niveles y etapas de desarrollo moral de las personas.

Kohlberg (1984) notó el desarrollo moral estaba relacionado a la edad y estableció tres niveles con 2 etapas cada uno. De estas seis etapas, muchas personas progresan sólo hasta la cuarta o la quinta. También hay que decir que son universales, es decir, son válidas para cualquier era y cultura, además de irreductibles. Por otro lado, van apareciendo según el niño interactúa con el entorno social. Los estadios son lineales, es decir, siguen un orden invariante en el desarrollo de cada individuo. Del mismo modo, los estadios o etapas no son acumulativos ya que ninguna persona puede pertenecer a dos estadios a la vez. Por lo tanto, cada uno de ellos es un todo indivisible (Casado y García, 2004, 1).

Los estudios realizados por Kohlberg (1984) le permitieron concluir que en un principio los niños inician asimilando las reglas de conducta como algo que depende de la autoridad externa. Posteriormente perciben dichas reglas como elementos indispensables para lograr la recompensa de satisfacer las propias necesidades. En un tercer estadio las considera como un medio para alcanzar la aprobación social y por tanto la estima de los demás. Después las reglas se convierten en soportes de determinadas *órdenes ideales* y finalmente se transforman en elementos que establecen los principios sociales que cumplir por la persona para sentirse bien consigo mismo y que se le manifiestan como indispensables para poder vivir al lado de los demás.

El análisis de las historias reportadas por los niños y las niñas a cerca de sus percepciones de los errores que cometen en los exámenes escritos en la investigación objeto de esta reflexión, mostró que el énfasis en sus apreciaciones está en el *nivel Ide moralidad preconventional* (Kohlberg, 1984), este nivel corresponde a edades comprendidas entre los 4 y 10 años, el énfasis en este nivel está en el control externo. Los niños y las niñas observan los patrones de otros ya sea para evitar el castigo o para obtener recompensas. En este nivel los niños y las niñas respondieron a las reglas culturales y a las formalidades de bueno y malo, correcto o equivocado, interpretando las consecuencias de sus acciones a través de manifestaciones físicas como: castigo por haber perdido el examen, o en términos del poder físico de quienes enuncian las reglas, este caso padres y maestro (a); tal como lo relata el S1: *"mis padres me regañan y me castigan"* S7 *" me siento decepcionado de mí mismo "* S7: *"Cuando a mí me regaña un profesor delante de mis compañeros me da mucha pena y me siento muy muy mal".*

De acuerdo con las etapas que propone Kohlberg (1984), para identificar el nivel I preconvencional del razonamiento moral, se observó que los niños y las niñas tienen orientación moral de obediencia por castigo ya que las consecuencias físicas de la acción están determinadas por lo bueno y lo malo, bondad o maldad sin considerar el significado humano o el valor de estas consecuencias. La evitación del castigo y el respeto incuestionable al poder son las características esenciales que orientan las apreciaciones de los niños y las niñas, donde como es obvio, no se plantean posiciones en términos del respeto por un orden moral subyacente ya que se sustentan sus opiniones a través del castigo que pueden recibir por sus acciones y por las figuras autoritarias que las imparten: padres y maestros(as); es decir, los niños y las niñas obedecen las reglas para evitar el castigo ya que las acciones buenas o malas están determinadas por sus consecuencias físicas, emanadas del poder superior de la autoridad. S20: *"mi mamá ha dicho que si yo quiero lograr las metas debo ser más responsable"*.

Desde el punto de vista social, se muestra un proceso egocéntrico ya que los niños y las niñas no consideraron los intereses de otros ni reconocieron que son distintos. Las acciones que percibieron frente a los errores en los exámenes escritos se pensaron físicamente, más que en términos de los intereses psicológicos de los demás.

Dado que el razonamiento moral, claramente es razonamiento, esto supone que el avance en el razonamiento moral depende del avance en el razonamiento lógico; *"la etapa lógica de una persona pone un cierto tope o límite para la etapa moral que pueda alcanzar. De esta manera, una persona cuya etapa lógica es sólo de operaciones concretas está limitada a las etapas morales preconvencionales"* (Casado y García, 2004, 10). Igualmente, las investigaciones de Kohlberg (1984) mostraron que a pesar de que el desarrollo lógico es necesario para lograr el desarrollo moral, la mayoría de las personas que se investigaron, estaban más altas en la etapa lógica que lo que están en la etapa moral. Como ejemplo, sólo el 50 por ciento de los adolescentes mayores y los adultos (todos en operaciones formales) exhibieron un razonamiento moral de principios morales autónomos.

Estos resultados son corroborados por Damon (1999), quien plantea que el desarrollo moral no está suscrito solamente al desarrollo cognoscitivo, sino que tiene inmersos en su desarrollo factores psicosociales y afectivos que están presentes a la base de las experiencias sociales del niño y la niña. De esta manera, los hábitos de conducta buena o incorrecta implican igualmente, el desarrollo de sus capacidades emocionales y sociales para construir y desarrollar interés, consideración y un sentido de responsabilidad por el bienestar y los derechos de los demás, expresándolo en acciones de afecto, atención, compasión y amabilidad para con los otros.

De esta manera, debe de considerarse el desarrollo moral como uno de los aspectos importantes en el desarrollo infantil, entendiéndose éste como espacio de socialización donde el niño y la niña aprenden las normas de la familia y la cultura. Este proceso de socialización es de gran importancia, ya que es la

misma sociedad la que impone las normas de convivencia deseables para el bienestar de todos; es decir, no solamente con lo social, sino también, con lo personal, en oposición de lo que es moralmente indeseable para las personas y la sociedad en su conjunto. Dentro de la formación moral, existen factores influyentes como lo es la familia (uno de los más influyentes), la escuela, los amigos y los profesores

Desde este punto de vista socio-emocional es importante destacar que en el nivel preconvencional, donde están ubicados los niños y las niñas de la investigación, pasan a la vez por las secuencias de desarrollo cognitivo y el juicio moral, es decir, no dividen su experiencia en el mundo "físico" y el mundo "social" sino que juegan y piensan en objetos físicos a la vez que se desarrollan con otras personas. Todos los procesos básicos implicados en el desarrollo del conocimiento del mundo físico son también fundamentales en el desarrollo social. Esto significa que en la vida de los niños y las niñas el desarrollo se presenta como una unidad entre el desarrollo cognitivo y afectivo. Sin embargo, algunas investigaciones han demostrado que *"los niños parecen progresar algo más rápido en su comprensión del mundo físico que en su comprensión de cómo estructurar relaciones en su mundo social"* (Casado y García, 2004, 11).

Estos desfases que se van presentando en la estructuración del conocimiento del mundo social requieren de una capacidad específica para la adopción de los distintos roles sociales; es decir, se puede conocer a los demás al ponerse en su lugar y así, poderse comparar y diferenciar de ellos.

Este concepto de role-taking o habilidad de ver las cosas desde la perspectiva del otro sirve de intermedio entre las necesidades estructural-cognitivas y el nivel alcanzado de desarrollo moral y está profundamente relacionado con el concepto de justicia ya que ambos comparten la misma estructura de igualdad y reciprocidad. El papel del afecto y la comprensión de las emociones ("empatía"), por tanto, va a ser fundamental también en el desarrollo moral, no sólo como una fuerza motivadora sino como una importante fuente de información. (Casado y García, 2004, 12).

Por lo tanto, es importante desde el punto de vista educativo comprender cómo cada niño y niña define su identidad moral y la importancia en la valoración moral tienen en el sentido de lo que piensa sobre sí mismo, de esta manera, la identidad moral proporciona las motivaciones para la acción moral, para comprometerse en las propias convicciones, y lograr así que las acciones se generen en consecuencia con los sentidos que sobre sí mismos han construido.

Tradicionalmente existen dos grandes categorías de emociones morales. La primera engloba lo que podemos denominar las emociones de la autocritica, que son sentimientos de aversión que apuntan a algún tipo de autocensura o autovaloración negativa, como respuesta a un pensamiento o acción indeseable. Nos estamos refiriendo aquí a emociones tales como la culpabilidad, la vergüenza y el remordimiento. La segunda clase de emociones es de índole prosocial, y representan algún tipo de reacción afectiva ante la aflicción de los demás. Aludimos con ello a emociones tales como la empatía y la simpatía. (Cortés, s/f,5).

Desde la perspectiva de la cita anterior, se debe tener en cuenta con respecto a las apreciaciones que los niños y las niñas realizan de los errores que cometen en los exámenes, que la autovaloración que realizan está motivada por sentimientos negativos de culpa y las implicaciones que éstos tienen respecto de las acciones externas que generan en términos de las represarías que pueden tener de sus padres y maestros. De donde se infiere que la educación, la socialización y la interacción de los niños, con sus padres y maestros, tienen un efecto cierto sobre su desarrollo moral y como es obvio, son éstos actores sociales los que más influyen en la posibilidad de ir generando un desarrollo autónomo en los niños y las niñas.

De esta manera, los procesos de autorregulación de los errores en el aprendizaje, deben de ser mediatizados por la tolerancia y la comprensión por parte de los maestros de tal manera, que les permita a los niños y a las niñas, reflexionar y plantearse el por qué de los hechos y los procesos e indagar los fallos y las estrategias, en un clima de aceptación donde se conjuguen la razón, el sentimiento y la sociabilidad. *“El docente es un agente moral que debe: incitar la motivación de los alumnos en la participación de los procesos de la educación moral, crear un aula de tolerancia entre el alumnado, promover situaciones de diálogo, procurar actitudes de comunicación y de escucha, saber ser mediador en los conflictos, seguir el proceso de crecimiento de la persona con respeto y paciencia, y aceptar con responsabilidad y humildad el papel de experto moral”* (Cortés, s/f, 10).

4. Conclusiones.

Si se acepta que el cambio de pensamiento se da a través de las interacciones, discusiones y debates con otras personas donde se cuestionan y desafían los propios puntos de vista, no cabe duda que muchas de tales interacciones se dan en el curso de los procesos de socialización y que tales procesos tienen lugar en buena medida en los períodos y ámbitos escolares.

Bajo los argumentos expuestos en la discusión desarrollada es indudable que los procesos de autorregulación de los errores que los niños y las niñas cometen en los exámenes, están mediatizados por su desarrollo del razonamiento moral, el cual a partir de los aportes de Kohlberg (1984), permitió evidenciar un proceso preconventional, donde los niños y las niñas razonan en términos del castigo externo a través de las acciones físicas que tiene lugar al presentar inhabilidades en el aprendizaje. Este proceso inhibe las posibilidades de autorregulación de los errores, ya que al depender de la acción externa, se impide la toma de conciencia sobre los conocimientos que se poseen y los procesos mentales que se deben llevar a cabo para utilizar dichos conocimientos en la adquisición de nociones que permitan de manera responsable y regulada, planificar y regular los errores en el aprendizaje.

Dado que el mundo de la enseñanza ha estado estigmatizado por una interpretación negativa de las actuaciones de los niños y las niñas, cargándolos

de culpabilidad, convirtiendo en angustiosas las experiencias evaluativas respecto a los errores que en ellas se cometen, llevándolos a relacionar el error con la trasgresión de las normas, es importante tener en cuenta que estas actitudes impiden que los procesos de desarrollo moral autónomo se produzcan paralelamente al desarrollo cognitivo de los niños y las niñas. Aprender a analizar y a resolver los conflictos interpersonales desde perspectivas que integren la justicia y solidaridad es una necesidad de primer orden para la generación de las habilidades de autorregulación de los aprendizajes de los niños y las niñas, ya que como se discutió, la cognición está formada de pensamientos y sentimientos y que los saberes implicados en la resolución de los conflictos forman parte de un universo de contenidos curriculares que sin duda alguna constituyen un dominio privilegiado para favorecer el desarrollo cognitivo y afectivo de los alumnos.

Bibliografía

- Alonso, J. Y Montero, I. (1990). *Motivación y aprendizaje escolar*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación. II: Psicología de la educación*. Madrid: Alianza, 183-198.
- Álvarez Valdivia, I. (2008). *Evaluación del aprendizaje en la universidad: Una mira retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica*. En: Revista electrónica de investigación psicoeducativa, N° 14, Vol. 6 (1), pp. 235-272.
- Blásquez Sánchez. (S/f). Universidad de Barcelona. España. Consultado en: <http://www.efpanamericana.8k.com/error.htm>.
- Casado, G. Y García, B. (2004). *Etapas del desarrollo moral según Kohlberg*, Consultado en: http://www.mundodescargas.com/apuntes-trabajos/psicologia/t/decargar_desarrollo-moral.pdf
- Cortés Pascual, A. *Implicaciones psicopedagógicas de un desarrollo moral integro: La educación holística*. Universidad de Zaragoza España. En: Revista Iberoamericana de Educación. Consultado en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/445Cortes.pdf>
- Damon, W. (1999). *El desarrollo moral de los niños*. Investigación y Ciencia. Barcelona: Edición española de Scientific American.
- Fox, N.A. (1994). *Dynamic Cerebral Proceses Underlying Emotion Regulation*. In: N.A. Fox (Ed.), *The Development of Emotion Regulation: Biological and Behavioral Considerations, Monographs of the Society For research in Child Development*, 59, 152-166.
- Flavell, J. (1976). *Metacognitive Aspects of Problem Solving*. En: L. B. Resnick (Ed.) *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Golden, Ch. (2007). *Stroop. Test de colores y palabras*. Quinta Edición. Madrid: Publicaciones de Psicología Aplicada TEA ediciones

- González, F. (2004). *A cerca de la metacognición*. Revista Innovando año 2, Nº 2, p.p. 3 – 13. Consultado en: <http://es.calameo.com/books/0002735797167871a43fe>
- Grolnick, W.S., Mcmenamy, J.M., & Kurowski, C.O. (1999). *Emotional and self-regulation in infancy and toddlerhood*. Philadelphia.
- Hernández Nodarse, M. (2004). *La evaluación del aprendizaje de la química; una vía desarrolladora para los alumnos*. Tesis de Maestría, Ciudad de la Habana.
- Herrera Clavero, F Y Ramírez Salguero, I. (2010) *Aprendizaje autorregulado*. Universidad de Granada, Instituto de Estudios Ceutíes. Consultado en: <personal.telefonica.terra.es/web/ph/AprenAuto.doc>
- Jorba, J.; Sanmartí, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. Madrid: Publicaciones MEC.
- Kohlberg, L. (1992). *La psicología del desarrollo moral (volumen 2)*. Bilbao: Desclée de Brouwer. (Orig.1984).
- Piaget, J. (1975). *El criterio moral en el niño*. Madrid: Morata.
- Sanmartí, N. (2010). *La evaluación vista como un proceso de autorregulación*. En prensa, Publicaciones MEC.
- Sanmartí, N. (2000). *10 Ideas Claves Evaluar para Aprender*. Madrid: Grao Editorial.
- Thompson, R.A. (1994). Emotional Regulation: A Theme in Search of Definition. In N.A. Fox (Ed.), *The Development of Emotion Regulation: Biological and Behavioral Aspects*. Monographs of Society of Research of Child Development, 59, 25-52.
- Wechsler, D. (1993). *WISC –R Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños – Revisada*. Manual. Madrid: TEA.
- Wiley Y Kaufman, A. S. (1994). *Intelligent Testing with the WISC-III*. Nueva York: Wiley.
- http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/14/espanol/Art_14_228.pdf