



Autorregulación-Docencia

Práctica Docente

Autorregulación-Docencia

Práctica Docente

BENV "Enrique C. Rebsamen"

La autorregulación de la docencia: un acercamiento cualitativo a elementos significativos de la práctica docente en la BENV "Enrique C. Rébsamen"

Virginia Aguilar Davis*
Alfonso Cruz Morales+
Alejandro Asvin Arrington Báez=

* Licenciada en Educación Media en el área de Ciencias Sociales y en Educación Preescolar, Maestra en investigación en Psicología aplicada a la Educación, Doctora en Educación y Doctora en Formación del profesorado en la didáctica y Evaluación de Instituciones Educativas. Actualmente es docente e investigadora en nivel superior, y coordinadora de la Línea de generación y aplicación del conocimiento "Evaluación Educativa y procesos de Autorregulación en la docencia y el aprendizaje" correo electrónico: vaguilard@hotmail.com

+ Licenciado en Educación Primaria, Licenciado en Pedagogía, Especialista en Investigación Educativa, Maestro en educación básica. Actualmente es docente de la BENV "Enrique C. Rébsamen".

= Licenciado en lengua inglesa, y maestro en Educación por la Universidad de Georgia. Actualmente docente de tiempo completo en la BENV "Enrique C. Rébsamen".



SUMARIO: 1. Resumen/Abstract; 2. Introducción; 3. Desarrollo; 3.1 La autorregulación: breve recorrido teórico; 3.2. Método; 3.3. Resultados; 3.3.1. Respuestas generales; 3.3.2. Análisis de resultados obtenidos a partir del modelo de auto regulación aplicado; 4. Comentarios finales; 5. Fuentes de consulta.

1. RESUMEN

El aprendizaje autorregulado, emerge como un tema impostergable en la agenda educativa actual, sin embargo, este artículo, aborda uno de los temas menos investigados en este campo: la autorregulación de la docencia. En el presente texto, se hace énfasis en la necesidad de analizar la autorregulación docente, específicamente entre quienes se orientan a la formación inicial de futuros licenciados en educación básica. La investigación, de enfoque cualitativo y alcance descriptivo, tuvo como propósito principal analizar el objeto de estudio, con base en las fases y áreas que lo conforman, en las licenciaturas de educación preescolar y primaria de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana. Los hallazgos, obtenidos a partir de una entrevista realizada a nueve docentes voluntarios, permiten confirmar la utilidad del modelo empleado para este análisis, además de reiterar que la autorregulación no puede ser considerada en términos absolutos, sino como un proceso humano en construcción y adaptación permanentes.

PALABRAS CLAVES: Autorregulación, Aprendizaje, Docencia, Educación Superior, Cognición, Motivación, Comportamiento, Contexto, Autoevaluación.

ABSTRACT

Self-regulated learning emerges as a theme that cannot be postponed in the current educative agenda; this article, however, addresses one of least investigated subjects in this field: the self-regulation of teaching. In the following text, emphasis is made on the need of analyzing the self-regulation of teaching, specifically among those who orient themselves to the initial training of future graduates on the Bachelor of Basic Education. The qualitative approach and descriptive range research had as a main purpose to analyze the study object based on the phases and areas that constitute it on the Preschool and Elementary Education Bachelor's Degrees of the Benemerita Escuela Normal Veracruzana. The findings, obtained from an interview conducted to nine volunteer teachers, allow confirming the usefulness of the model used for this analysis, as well as to reiterate that self-regulation cannot be considered on absolute terms, but as a human process that is under permanent construction and adaptation.

KEYWORDS: Self-regulation, Learning, Teaching, Higher Education, Cognition, Motivation, Behavior, Context, Self-assessment.



2. INTRODUCCIÓN

Recientemente, el tema de la autorregulación es incluido con mayor frecuencia en la literatura referida a diversos campos de la actividad profesional. Así encontramos, por ejemplo, que este término se emplea en textos de gestión, comunicación, derecho, psicología y, por supuesto, del ámbito educativo, donde su aplicación y estudio se han orientado principalmente hacia los procesos de aprendizaje. Sin embargo, subrayando el relevante papel que seguimos desempeñando los docentes como promotores del aprendizaje, con todas las competencias y retos que ello implica en la sociedad actual, es fácil advertir que escasamente se atiende a la autorregulación de la docencia.

En este sentido, innumerables autores han puesto en evidencia los retos de la función docente, a través de una extensa bibliografía al respecto. Entre ellos resulta ampliamente conocido el trabajo de Philippe Perrenaud, quien desde 2004 define diez competencias que en su criterio debemos tener los docentes, actualmente, para enseñar; a saber: organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo, utilizar las nuevas tecnologías, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y, finalmente, organizar la propia formación continua (Perrenaud, 2004). De cada una de estas competencias, se desprenden a su vez, otras específicas, que describen de manera fehaciente los requerimientos para poder educar en el siglo XXI.

Lo anterior implica que no solamente los alumnos precisan de estrategias que les permitan autorregular su aprendizaje, sino que también el docente requiere el desarrollo de habilidades que le permitan autorregular su formación y quehacer profesional.

Ahora bien, tomando en cuenta que un profesor de educación superior, implicado específicamente en la formación inicial de futuros docentes en educación básica, pretende desarrollar en sus alumnos habilidades para la docencia, es deseable que él mismo las haya desarrollado en su propia acción didáctica; sobre todo considerando que su labor, se verá reflejada indirectamente, en los alumnos atendidos por sus egresados.

Con esta base, la presente investigación centra su atención en docentes de las licenciaturas en educación preescolar y primaria, que cursan el plan de estudios 2012, en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, tratando de responder a los cuestionamientos siguientes: ¿Cómo perciben y regulan los docentes su propia cognición, emociones y motivaciones, comportamientos y contexto, antes, durante y después de una intervención educativa? ¿Cómo definen y describen su propia práctica? ¿Qué fases y áreas de la autorregulación se ven reflejadas en la práctica docente? Al mismo tiempo, uno de los principales propósitos de la misma, fue analizar los procesos de autorregulación de la docencia en las licenciaturas e institución ya mencionadas, teniendo como referente un





modelo desarrollado propiamente para la investigación, basado a su vez en el modelo del aprendizaje autorregulado de Paul R. Pintrich (2000; citado en Torrano y González, 2004: 5).

El propósito de este artículo, es presentar un análisis de los resultados obtenidos a partir de entrevistas realizadas a nueve docentes de la institución ya mencionada (cinco de la licenciatura en educación preescolar y cuatro de la licenciatura de educación primaria), en la idea de tener un primer acercamiento por parte de los autores, a los procesos autorreguladores de la docencia. Cabe mencionar que, los datos tanto cuantitativos como cualitativos obtenidos en esta investigación, fueron publicados con mayor detalle en el tomo II del libro “Avances de investigación en la mejora de la educación en la formación de docentes”, en donde Aguilar, Cruz, Arrington y Hernández (2014) exponen con mayor detalle los resultados, por lo cual, en el afán de no duplicar información, se presenta aquí solamente el análisis reflexivo y sintético de los mismos, en tanto que el lector interesado en conocer mayores detalles al respecto, puede remitirse a la fuente mencionada.

Así, el desarrollo de este texto, inicia con algunos referentes teóricos útiles como base para el estudio de la autorregulación del aprendizaje, información que posteriormente será aplicada a la docencia; posteriormente, se menciona la metodología empleada para esta fase de la investigación (diagnóstico), seguida de la síntesis comentada de los resultados; finalmente, como último apartado, se incluyen algunas conclusiones derivadas de este análisis, que además de resaltar puntos importantes para los autores del presente, pretenden incitar a los interesados, a investigar y profundizar en este nascente tema.

3. DESARROLLO

3.1 La autorregulación: breve recorrido teórico

Son los trabajos de Albert Bandura -psicólogo canadiense cuya primera orientación teórica fue conductual- aquellos considerados como principales antecedentes de la autorregulación, denominada por él mismo en un principio, como autocontrol. Así Bandura, desde el enfoque socio-cognitivo, destacó la importancia de las influencias sociales en el comportamiento y sostuvo que la gente adquiere conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y emociones observando a otros (Pintrich y Schunk, 2006). En tal sentido, teniendo como antecedentes la Teoría de la imitación y la Teoría del aprendizaje social, Bandura consideraba inicialmente que la autorregulación era resultado de la socialización.

Más tarde, Zimmerman define la autorregulación 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” (Zimmerman, 1989; citado en Pintrich y Schunk, 2006, p. 170). Así, continuando con la perspectiva sociocognitiva, se entiende a la autorregulación como un proceso autodirectivo mediante el cual los estudiantes transforman sus habilidades mentales en actividades y destrezas necesarias para funcionar



en diversas áreas. De acuerdo con este enfoque, el aprendizaje autorregulado es una actividad que los estudiantes realizan para sí mismos de un modo proactivo más que como un acontecimiento pasivo, que ocurriría cuando reaccionan a las experiencias de enseñanza (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005).

Por otra parte, la teoría sociocognitiva sostiene que la autorregulación es un proceso cíclico, dado que los factores que la determinan (personales, comportamentales y ambientales) cambian normalmente durante el aprendizaje lo cual conduce a cambios en las estrategias, la cognición, el afecto y el comportamiento de la persona (Pintrich y Schunk, 2006).

Esta naturaleza cíclica queda reflejada generalmente en los modelos de autorregulación existentes, por ejemplo el de tres fases propuesto por Zimmerman en 1998, en donde “la fase previa precede a la ejecución y se refiere a los procesos que preparan el escenario de la acción. La fase de control de la ejecución conlleva procesos que ocurren durante el aprendizaje y afectan a la atención y a la acción. Durante la fase de autorreflexión, que tiene lugar después de la ejecución, las personas responden a sus esfuerzos” (Pintrich y Schunk, 2006, p. 173).

Por otra parte, el cuerpo de trabajos empíricos de Pintrich construyó puentes clave que permitieron unir los aspectos cognitivos y motivacionales del aprendizaje autorregulado (Winnie, 2004). Con esta base, Pintrich propuso un Modelo que permite clasificar y analizar los distintos procesos que, según la literatura científica, están implicados en el aprendizaje autorregulado (Torrano y González, 2004). En este modelo, los procesos autorreguladores se organizan en cuatro fases: a) Preparación/Planificación/Activación, b) Auto-observación, c) Control/Regulación y d) Evaluación. Al mismo tiempo, estas fases se enmarcan dentro de cuatro áreas: la cognitiva, la motivacional-afectiva, la comportamental y la contextual. A continuación se muestran las fases y áreas mencionadas:



Tabla 1. Fases, áreas y procesos implicados en el aprendizaje autorregulado

FASES	COGNICIÓN	MOTIVACIÓN / AFECTO	COMPOR-TAMIENTO	CONTEXTO
1.PREPARACIÓ/ PLANIFICACIÓN/ ACTIVACIÓN	Establecimiento de metas Activación del conocimiento previo Activación del conocimiento meta-cognitivo	Adopción de metas Juicios de autoeficacia Activación de las creencias sobre el valor de la tarea Activación del interés personal Afectos (emociones)	Planificación del tiempo y del esfuerzo	Percepción de la tarea Percepción del contexto
2.AUTO-OBSERVACIÓN (Self-monitoring)	Conciencia y auto-observación de la cognición	Conciencia y auto observación de la motivación y del afecto	Conciencia y auto-observación del esfuerzo, del empleo del tiempo y de la necesidad de ayuda	Conciencia y auto-observación de las condiciones de la tarea y del contexto
3.CONTROL-REGULACIÓN	Uso de estrategias cognitivas y meta-cognitivas	Uso de estrategias de control de la motivación y del afecto	Incremento/disminución del esfuerzo Persistencia Búsqueda de ayuda	Cambios en los requerimientos de la tarea y en las condiciones del contexto



4.EVALUACIÓN	Juicios cognitivos	Reacciones afectivas	Elección del comportamiento	Evaluación de la tarea y del contexto
	Atribuciones	Atribuciones		

(Tomado de Pintrich, 2000; citado en Torrano y González, 2004, p. 5)

Cabe mencionar que, coincidiendo totalmente con Torrano y González (2004) cuando afirman la dificultad de observar empíricamente por separado las fases de auto-observación y control, se decidió en esta investigación, analizar la autorregulación de la práctica docente uniendo ambas fases en una sola, quedando conformada la autorregulación por tres fases y cuatro áreas.

Ahora bien, relacionando lo expuesto anteriormente, con el quehacer docente, cabe citar a Pérez (2012), cuando afirma que “educar significa fomentar desde adentro, ayudar a construir y desplegar las propias potencialidades, los talentos singulares de cada cual” (p. 212). En este sentido, es posible afirmar también que los docentes encargados de esta labor deben, idealmente, haber desarrollado en sí mismos estas cualidades.

Por ello, surge la inquietud de explorar los procesos de autorregulación desarrollados por los docentes, tomando como base el Modelo de Paul Pintrich ya citado, pero orientado en esta ocasión a la práctica profesional. Cabe mencionar que esta propuesta también está fundamentada pedagógicamente, desde el marco de la docencia reflexiva, ampliamente desarrollado por Donald Schön (1998), entre otros.

Desde esta perspectiva, la práctica profesional reflexiva, permite al docente la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en la práctica; esto conlleva a la construcción de un tipo de conocimiento desde las acciones, para tomar, en lo sucesivo, decisiones mediante la utilización de estrategias y metodologías para innovar (Cassís, 2011).

A continuación se mencionan algunos elementos del modelo de autorregulación de la docencia, construido para esta investigación, separado en tres bloques correspondientes a cada una de las fases de la autorregulación. Para ser sintéticos, se incluyen solamente algunos elementos referidos a las áreas presentes en el modelo de Pintrich: cognición, emoción/afecto, comportamiento y contexto.

Fase: Preparación/Planificación/Activación

Esta fase implica la reflexión previa a la acción, de modo que se activen mecanismos cognitivos, emocionales, comportamentales y contextuales, que conjugados posibiliten la





planificación de la intervención¹ futura. Aquí el docente se prepara generalmente en función de su materia: alumnos y contexto, imaginando el escenario en el cual habrá de ejercer su función frente a grupo.

Al explorar esta fase de la autorregulación, cabría preguntarnos como docentes ¿Qué conocimientos y experiencia previas poseo, sobre el tema que voy a abordar?, ¿Cuáles son las capacidades cognitivas personales, tales como memoria, retención, comprensión, reflexión, expresión verbal o escrita, que habré de requerir para desempeñar con éxito mi futura intervención?, ¿Me considero capaz de promover el aprendizaje y las competencias requeridas en este grupo de alumnos?, ¿Cuál es mi principal fuente de motivación para trabajar con este grupo en específico?, ¿Qué conocimientos y habilidades necesito para enfrentar las dificultades que pudieran presentarse durante mi intervención docente?, entre otras.

Fase: Autoobservación y Control/Regulación

En esta fase, se incluyen elementos que permiten centrar la atención en la toma de conciencia por parte del docente, del estado de su cognición, motivación, afecto, uso del tiempo y esfuerzo, así como de las condiciones de la tarea y del contexto, justo en el momento en que la realiza. Esta fase abarca los procesos que los docentes ponen en marcha para ser conscientes de su patrón motivacional y de su propio comportamiento, así como de las acciones que realizan y del contexto del aula.

Por otra parte, entendemos por regulación el hecho de ajustar o poner en orden algo, reglando su funcionamiento dentro de un determinado ámbito mediante el acatamiento de una serie de pautas o reglas, ya establecidas, de orden y control. En este sentido, la estrategia de regulación consiste en la introducción de cambios motivados en el plan original de trabajo.

A pesar de que la regulación hace referencia, generalmente, a la influencia de un agente externo al que aprende, en este caso forma parte de la autorregulación como un importante mecanismo de control ejercido por el propio sujeto, en el momento justo de realización de la tarea, donde es consciente de las dificultades y facilidades enfrentadas, así como de los mecanismos cognitivos, emocionales, conductuales y contextuales que necesita modificar o controlar, a fin de tener éxito en la realización de la actividad académica y, principalmente, en el logro de los propósitos planteados (Aguilar y Cano, 2013).

Como acciones concretas en esta fase, se encuentran, por ejemplo, la conciencia y el control de las emociones, motivaciones y afectos experimentados a lo largo de la realización de la tarea, así como de las conductas que se están ejecutando, pudiendo, en ese mismo

¹ Cuando aludimos a la intervención docente, nos referimos a aquel lapso o episodio de tiempo en que el docente trabaja con su grupo de alumnos para fines educativos o didácticos. Algunos sinónimos de este episodio son: trabajo frente a grupos, dar o impartir la clase, entre otros.



momento, tomar las decisiones necesarias a fin de reorientar cuando sea necesario, la actividad desempeñada.

Fase: Evaluación de resultados/Reflexión

La última fase o escala, referida a la reflexión o evaluación, abarca los juicios y las valoraciones que en este caso los docentes realizan acerca de su intervención, comparándola con los criterios previamente establecidos por ellos mismo o por las autoridades. En este punto, también se incluyen las atribuciones que realizan sobre las causas de sus éxitos o fracasos, las reacciones afectivas que experimentan ante los resultados, la elección del comportamiento que se llevará a cabo en el futuro, así como las evaluaciones generales sobre la ejecución de la actividad académica y el ambiente general de la clase (Torrano y González, 2004).

El punto central de esta fase está en la etapa que sigue a la intervención docente y en la consecuente obtención de resultados —específicamente, cuando tratamos de explicarlos. Al respecto, la Teoría de las atribuciones causales “analiza los tipos de causas a las que las personas atribuyen los resultados de su conducta, ya sea del éxito, ya del fracaso. Las atribuciones dan cuenta de las representaciones que se hacen los sujetos respecto del esfuerzo emprendido y del resultado alcanzado en una tarea, estableciendo una relación causal entre ambos” (Weiner, 1992, citado por Lanz, 2006, pág. 15).

En esta fase de la autorregulación, cabrían por ejemplo, los cuestionamientos siguientes: ¿En qué grado mis habilidades cognitivas para aprender, percibir, comprender, recordar, razonar, etc., facilitaron el éxito en la intervención docente?; ¿En qué medida mis formas de seleccionar, organizar, sintetizar, comparar, comprender y ejemplificar fueron adecuadas?; ¿Qué estrategias cognitivas necesito desarrollar o reforzar en el futuro, a fin de mejorar mi intervención docente?; ¿Fui capaz de mantener o modificar correctamente mis emociones, motivación y actitudes durante la intervención docente?; ¿Existe correspondencia entre el esfuerzo que realicé como docente y los resultados obtenidos?; ¿Qué factores relacionados con la materia, los alumnos o el contexto, fueron determinantes en el éxito o fracaso de mi intervención?; entre otras.

3.2. Método

En este artículo se presenta el fragmento cualitativo de una investigación más amplia, desarrollada en la misma institución. Participaron, en esta etapa, 9 docentes de las licenciaturas ya referidas, quienes voluntariamente, accedieron a ser entrevistados.

El tipo de investigación fue aplicada, con alcance descriptivo y enfoque cualitativo. La técnica de recolección de datos fue la entrevista semi-estructurada y el instrumento fue una guía de entrevista que consta de 33 preguntas, elaborada con base en una exhaustiva





operacionalización de la variable autorregulación, validada por dos expertos en el tema y piloteada de manera previa a su aplicación definitiva.

Para interpretar los datos obtenidos de la entrevista, fue utilizado el programa de análisis de datos cualitativos MAXQDA (versión 2012) mismo que organizó las respuestas de los entrevistados a través de resúmenes, esquemas y gráficas a partir de las dimensiones y sub dimensiones asignadas por el equipo investigador. Posteriormente los resultados se concentraron en tablas estructuradas con base en el modelo utilizado, e interpretadas a la luz de la teoría brevemente referida.

3.3. Resultados

Para la presentación de los resultados, este documento se ha estructurado en dos apartados: en el primero, se analizan y sintetizan las coincidencias y diferencias de las respuestas de los entrevistados ante las siguientes preguntas generales: *¿cuál es su concepto de docencia?*, *¿cómo describiría su forma de ejercer la docencia?* y *¿se considera apto para la docencia?*; posteriormente y como segundo apartado, se presenta una descripción explícita y sintética de las respuestas que ofrecen los docentes con relación a las fases, áreas, dimensiones y sub dimensiones del modelo elaborado para esta investigación, el cual se basa a su vez, en el modelo ya citado de Pintrich.

3.3.1 Respuestas generales

Reflexionar sobre la práctica docente, significa pensar en las acciones didácticas que se dan en los ambientes de aprendizaje. El docente como protagonista principal del cambio educativo, debe pensar en sus alumnos, en el proceso de enseñanza, y en los conocimientos, que lejos de acumularse, deben transformarse en aprendizajes significativos; desde este referente, conocer el concepto de docencia de los sujetos entrevistados, sus rasgos y características, fue importante para los fines de la presente investigación.

Así, al preguntar concretamente *¿cuál es su concepto de docencia?* Encontramos que seis docentes se refieren a la docencia como una *actividad o acto* trascendente, útil, complejo, importante y agradable; mientras dos entrevistados, conciben a la docencia como un *proceso*, con los atributos ya mencionados. También en dos respuestas, fue posible advertir un concepto de docencia referido a la *transmisión de conocimientos* de manera unidireccional, sin hacer referencia a actitudes, habilidades o competencias.

Al respecto citamos las palabras de uno de ellos: “Es aportar a los alumnos aquellos conocimientos que yo tengo”. En contraste, otro docente afirma “Es un proceso bidireccional en el cual se favorecen los aprendizajes en los alumnos...la mejor oportunidad para poder desarrollarme personal y profesionalmente”. Con esta última expresión, es posible advertir cómo algunos docentes amplían el concepto de docencia como algo trascendental,



concibiéndolo como un proceso bidireccional compartido, que ofrece la oportunidad de crecimiento como seres humano.

A partir de estas expresiones, podemos inferir que los docentes adjudican diferentes significados a la docencia, lo cual refleja a su vez diferentes concepciones psicopedagógicas subyacentes. Al respecto, Schön (2010) expresa que algunas profesiones deben entenderse como una actividad reflexiva y artística en la que, en todo caso, se incluyen algunas aplicaciones técnicas. Por este motivo Schön propone la búsqueda de una nueva epistemología de la práctica implícita en los procesos intuitivos y artísticos que algunos profesionales llevan a cabo en las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores.

Teniendo como referente esta perspectiva, podemos decir que no existe un concepto único e inequívoco de la docencia, sin embargo, si es posible advertir que las opiniones de los entrevistados, reflejan concepciones tanto orientadas levemente a la transmisión del conocimiento, como relacionadas –por ejemplo- con la docencia reflexiva.

Ante la pregunta ¿Cómo describiría su forma de ejercer la docencia? Encontramos como respuesta coincidente que la experiencia, la preparación y la planeación son la base para un ejercicio docente profesional; solamente difiere la forma de expresarlo, por ejemplo, un docente cuenta con un método ecléctico, holístico, parte del conocimiento de sus alumnos y sus capacidades, tiene presente el dominio que deben de adquirir y parte de la resolución de problemas como un enfoque innovador. Por otra parte, leer, investigar, compartir entre pares, planear, dar seguimiento; son algunas características que muestran seis docentes al ejercer su docencia y uno de ellos, revela que la satisfacción de poder trabajar en la docencia, es apasionante.

Los entrevistados, también hacen referencia al conocimiento de los alumnos, del programa, los contenidos y los tiempos, así como al trabajo reflexivo plasmado en la planeación, su desarrollo y evaluación, siendo estos algunos de los pasos que siguen los docentes entrevistados para ejercer la docencia.

Lo anterior, incita a pensar que los docentes muestran rasgos fundamentales para autorregular su labor, apreciación que podrá ser corroborada con los datos que se presentan más adelante. Sin embargo, pareciera que se requiere aún más, pensar sobre el propio pensamiento, esto es, tomarlo como objeto de reflexión. Los nueve docentes dentro de sus cursos, cumplen un rol fundamental en el aprender a pensar y esto se ve reflejado en su propio ejercicio profesional.

La experiencia docente de los entrevistados, dio la pauta para preguntar *¿se considera apto para la docencia?*, la respuesta de los nueve entrevistados fue afirmativa, pero al argumentar las razones, se encontraron diversas expresiones: “Es una actitud profesional”, “Está en función de las evaluaciones externas”, tres docentes manifiestan que es un “gusto”, otros dicen que es un proceso de reflexión. Así, resulta indiscutible que los entrevistados si se consideran aptos para ejercer la labor docente, independientemente de su preparación



profesional y años de experiencia, sin embargo, no quedan claros los argumentos por los cuales se da esta afirmación.

3.3.2 Análisis de resultados obtenidos a partir del modelo de autorregulación aplicado

Antes de dar inicio a la presentación de este análisis, se considera conveniente realizar las aclaraciones siguientes:

- a) Generalmente se hace referencia al número de sujetos entrevistados (nueve) y las respuestas coinciden con este número, sin embargo, en algunos casos, se habla de número de datos o número de respuestas emitidas por los sujetos, lo cual significa que la suma de estos puede ser diferente a nueve.
- b) Los datos fueron clasificados y analizados, en tres niveles: fortalezas, debilidades y vacíos. Las fortalezas, se refieren a aquellos datos en donde todos o la mayoría de los sujetos coinciden, y en donde, con esta base, pudiera considerarse que los docentes manifiestan de manera casi homogénea, ciertos rasgos de la autorregulación. Como debilidades, fueron considerados aquellos datos no coincidentes o incluso, escasos, pudiendo inferir que algunos docentes manifiestan los rasgos deseables de la autorregulación, mientras que otros no, o lo hacen de diferente manera. Como vacíos, se hace referencia a aquello que los docentes no mencionaron, lo cual conlleva a la ausencia de datos en algunas dimensiones o sub dimensiones de la autorregulación; de ninguna manera esto significa dar por hecho que los docentes carecen de estos rasgos, simplemente que no hablaron sobre ello. Esta distribución fue la que orientó la redacción del análisis por fases y áreas, por lo que el lector, podrá advertir esta secuencia en cada uno de los apartados.
- c) Atendiendo a la confidencialidad de los datos, aunque entre los entrevistados hay sujetos tanto del género femenino como masculino, se hace referencia a todos ellos en términos masculinos. Esto también simplifica la redacción, puesto que, con base en la igualdad de género, habría que mencionar tanto a los sujetos femeninos, como a los masculinos con la misma frecuencia.
- d) Finalmente, cabe mencionar que fueron anotadas en letras cursivas, tanto las dimensiones como las sub dimensiones relacionadas con el modelo utilizado. Este modelo podrá ser consultado a detalle próximamente, puesto que se encuentra en proceso de publicación.

Una vez mencionado lo anterior, a continuación se comentan los principales hallazgos en términos cualitativos, de la etapa diagnóstica correspondiente a esta investigación.

- 1) Fase de preparación / planificación / activación
 - a. Cognición



Esta área y fase está conformada por cinco dimensiones, a saber: *activación del conocimiento previo*, *activación del conocimiento meta-cognitivo*, *apropiación y establecimiento de objetivos*, y finalmente, *establecimiento de metas cognitivas*.

Al respecto, entre las fortalezas encontradas a partir de las respuestas de los entrevistados, se identifica a la dimensión de *activación del conocimiento previo*, puesto que todos los sujetos afirman identificar los conocimientos y experiencias previas sobre el tema que van a abordar.

Sin embargo, en cuanto a *activación del conocimiento meta-cognitivo*, es decir, en cuanto a estar plenamente conscientes de sus capacidades y estilos cognitivos como *persona* (memoria, retención, comprensión, reflexión, expresión verbal o escrita, por ejemplo), sólo dos sujetos ofrecen respuesta; mientras que cinco se refieren al conocimiento meta-cognitivo, pero orientado a la *tarea*, es decir, haciendo referencia a las habilidades cognitivas específicas que habrá de requerir durante su próxima intervención docente (análisis, síntesis, ejemplificación, organización, generalización, demostración, por ejemplo). Ahora bien, con relación a la meta-cognición orientada a las *estrategias* o habilidades cognitivas que en el pasado les han sido de utilidad en la práctica docente, se encontró que doce datos apuntan a la descripción de estrategias específicas. Finalmente, todos los docentes parecen reconocer la importancia del *establecimiento de metas cognitivas* y establecer las propias, principalmente: incrementar su conocimiento del tema, organizar mejor la información, clarificar las ideas, mejorar la expresión verbal, etc., destacando el hecho de que estas metas se establecen, generalmente, pensando en el beneficio de los alumnos.

También fue notorio que un docente se refiere a identificar las estrategias cognitivas en sus alumnos y no las propias; mientras que cinco docentes ofrecen datos sobre la *determinación de estrategias cognitivas de selección*, es decir, sobre identificar claramente los contenidos más importantes del tema o componentes de la competencia a desarrollar.

Como debilidades se encontró que siete docentes no ofrecen datos sobre la sub dimensión personal, la cual implica conciencia sobre las propias capacidades y estilos cognitivos. Por otra parte, no hay datos en *apropiación y establecimiento de objetivos*, es decir, en cuanto a asegurarse de comprender completamente el objetivo o propósito del tema, posiblemente porque estos generalmente ya están dados por el programa.

Al parecer, hay más interés sobre la determinación de *estrategias cognitivas*, y meta-cognición en función de la *tarea* y las *estrategias*, pero poco sobre el sujeto que actúa, es decir, sobre los mecanismos cognitivos del propio docente. Esto podría significar que los docentes no estamos habituados a reflexionar sobre nuestra propia cognición, antes de una intervención, sino que más bien activamos nuestro conocimiento previo y reflexionamos sobre nuestras habilidades cognitivas, así como los mecanismos requeridos, en función de la tarea que habremos de emprender, cuidando de poseer y hacer uso de lo necesario para desarrollarla con éxito. Esta última afirmación se basa en el destacado papel que juega en los entrevistados, la activación del conocimiento previo, el uso de estrategias (de selección)



y el establecimiento de metas cognitivas propias, lo cual entre otros elementos, permite realizar una intervención docente apropiada.

Esto pudiera estar influenciado por la propia organización del sistema, que orienta a la planeación didáctica en su conjunto, hacia el programa y los alumnos, descuidando probablemente, el reconocimiento de las capacidades cognitivas del propio docente como persona, a fin de potencializarlas y desarrollar la capacidad de orientarlas, en función de su labor. De esto podría derivarse, como recomendación general, promover espacios en la formación docente (inicial y continua) para revisar reflexivamente las propias habilidades y capacidades cognitivas, pues este conocimiento, podría brindar al docente mayor seguridad en su acción futura, así como la posibilidad de desarrollar aquellas habilidades que no posea.

b. Motivación/afecto

Una de las fortalezas más notorias en esta fase y área, es que todos los entrevistados afirman sentirse capaces para ejercer la docencia, específicamente, para provocar aprendizajes en sus alumnos, apuntando esto a la sub dimensión de *autoeficacia/competencia*; sin embargo, sólo uno hace alusión de manera más detallada al respecto, mencionando que se siente bien al considerarse capaz de provocar aprendizajes. Por otra parte, ocho docentes responden en la sub dimensión de *sentimientos y emociones*, que definitivamente, el éxito en su intervención docente, les hace sentir satisfacción y gusto; cabe mencionar que, en esta misma dimensión, un docente se expresa en términos negativos de su experiencia docente.

En general, lo anterior puede significar que hay conciencia sobre los sentimientos y emociones que provoca la docencia, aspectos vinculados con la *motivación intrínseca*.

Sobre la *motivación extrínseca*, específicamente en la sub dimensión de *visualización de recompensas premios, incentivos, reconocimiento o afecto*, solo aportan datos siete docentes, y de ellos cuatro hacen referencia al valor que otorgan al reconocimiento por parte de sus alumnos, mientras que solamente dos se inclinan por el apoyo material o económico; cabe mencionar que un docente manifiesta rechazo hacia el proceso de beca al desempeño docente. En esta misma sub dimensión, solo un docente hace alusión al reconocimiento por parte de los colegas, mientras que ninguno se refiere al reconocimiento por parte de las autoridades escolares. Nadie visualiza otros motivantes.

Con respecto a la *adopción de metas*, al parecer ningún docente relaciona la autoestima (*autovaloración*) con la labor docente, probablemente porque no se considera que la autoestima dependa de esta tarea.

Como debilidades, se encontró que la mayoría de los entrevistados responden afirmativamente a la *autodeterminación*, es decir, consideran que en mayor medida, de ellos depende el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo solamente un docente explica claramente esto, mientras que los demás responden en función de la



motivación y el gusto por la actividad docente; es decir, pocos hacen alusión claramente a su papel en el éxito del proceso e-a.

Así mismo, sobre el *valor dado a la tarea*, ningún docente responde claramente si considera a la docencia como una tarea valiosa en sí misma, sino que refieren otros aspectos motivacionales; finalmente, cuatro docentes nada mencionan al respecto.

c. Comportamiento

Entre las fortalezas, se encontró que los docentes responden ampliamente a la sub dimensión de *planificación del tiempo y el esfuerzo que se va a emplear en la intervención docente*, describiendo sus actividades y demostrando saber seleccionar estrategias de organización tanto individual como colectiva, con base en un óptimo ejercicio de cálculo del tiempo y esfuerzo requeridos.

También, entre las fortalezas se encontró que los entrevistados refieren ampliamente la *previsión de estrategias que les permitan enfrentar posibles dificultades durante la intervención docente*, lo cual queda reflejado generalmente en su planeación.

Sin embargo, entre las debilidades detectadas en esta fase y área de la autorregulación, está el hecho de que los docentes aportan datos diferentes, o incluso no ofrecen respuestas sobre incluir la regulación del aprendizaje, en su planeación; incluso un docente admite explícitamente no considerar (en esta fase) la regulación del aprendizaje. Cabe mencionar que, considerar la regulación del aprendizaje en la planeación, llevaría a que los docentes, en función de los alumnos y el tema o actividad a realizar, anticiparan estrategias para modificar (regular) el grado de dificultad o ritmo de la tarea académica, estableciendo o agregando posibles pasos intermedios, para facilitar la comprensión o ejecución de la misma.

Otra posible debilidad, se advierte en que ningún docente responde sobre la revisión de registros previos, durante su preparación o planificación. Lo anterior, puede deberse a una omisión no intencional, puesto que en la experiencia de los autores del presente, es evidente la recurrencia en varios colegas, a los registros y planeaciones previas, a fin de retomar lo que en su momento, haya sido de utilidad.

d. Contexto

En esta fase y área de la autorregulación, destacan como fortalezas que la mayoría de los docentes demuestran tomar en cuenta las capacidades, aptitudes, necesidades y características personales de los alumnos, atendiendo a la sub dimensión denominada *conocimiento personal y académico* (de los alumnos); así como interesarse por conocer las metas y expectativas de los estudiantes, referido ello al *establecimiento de metas*, como sub dimensión, abarcando así los aspectos importantes a considerar dentro de la



dimensión: *percepción del alumno*, elemento importante dentro del área contextual. Cabe mencionar que solamente dos docentes, no ofrecen información al respecto.

Sobre *aspectos materiales y sociales que se deben controlar*, en la dimensión de *percepción y ajustes al contexto*; los nueve docentes coinciden en recurrir al trabajo por equipos, haciendo con ello referencia a la visualización de la organización en que preferentemente trabajará el grupo. Sin embargo, en este mismo sentido, los docentes manifiestan escasos recursos materiales y tecnológicos para realizar su labor, además de que no mencionan datos sobre diferentes formas de distribuir a los grupos, haciendo alusión casi de manera exclusiva a la organización por equipos. Esto puede deberse a las circunstancias político-laborales que se dieron al inicio del semestre, puesto que ante el paro laboral de casi mes y medio, los docentes se vieron presionados y con escaso tiempo para cubrir sus programas.

Así, pasando a las posibles debilidades detectadas, pocos docentes aportan datos sobre la sub dimensión de *objetivos, metodología y evaluación*, correspondiente a la dimensión de *percepciones y ajustes del plan de estudios y programa*; al respecto quienes responden, se enfocan a la modificación de contenidos y adaptaciones en cuanto al calendario. Por su parte, la mayoría de los entrevistados menciona adaptarse al perfil de egreso, pero no se observa una adaptación a los objetivos del curso o unidad, ni tampoco alusión a los criterios de evaluación. Recordará el lector que en esta misma fase, pero en el área cognitiva, una de las debilidades precisamente fue la carencia de datos con respecto a la dimensión: *apropiación y establecimiento de objetivos*.

Otro dato importante, es que en la dimensión *percepción y ajustes del contexto*, solamente dos docentes se muestran sensibles a las condiciones del ambiente, pero ninguno refiere hacer modificaciones al contexto o espacio físico.

Sintetizando algunos puntos aquí mencionados, es factible advertir que poco se habla sobre la *percepción y ajustes al plan de estudios o programa*, específicamente en cuanto a los objetivos, y la evaluación; tampoco se menciona sobre modificar las condiciones ambientales. Estos aspectos, considerados como vacíos, se explican si consideramos que en las escuelas normales, los planes y programas de estudio están definidos a nivel nacional, aunado a que los docentes entrevistados, ejercen su labor con planes de estudio recientemente modificados, lo que probablemente incita aún más a “respetar” la estructura establecida, en tanto no se dominen plenamente los mismos. Por otra parte, el motivo de no realizar modificaciones al contexto, puede deberse a que en la institución de referencia en esta investigación, la mayoría de los espacios ya están acondicionados con determinadas características y funciones, lo cual por supuesto, no impide realizar algunos cambios mínimos, pero si limita modificaciones más notorias.

En sí, la mayoría de los docentes que laboran en esta institución, seguramente han desarrollado estos aspectos de la autorregulación docente, sin embargo, el contexto tanto físico como normativo de la propia institución, podrían limitar en cierto sentido, su manifestación.





2) Fase de autoobservación y control/regulación

a. Cognición

En esta fase, nos situamos justamente en el momento de la acción, es decir, de la intervención docente, sea ésta dentro del aula, o en algún otro espacio físico de la institución o incluso fuera de ella. En esta fase, específicamente dentro del área cognitiva, destacan como dimensiones dos: *meta cognición* y *regulación de la cognición*. Al respecto, fue posible identificar como fortalezas, varios elementos de la dimensión llamada *meta-cognición*, por ejemplo, cinco docentes que manifiestan ser conscientes, justo en el momento de su intervención, de su capacidad de *memoria*; mientras que, cuatro entrevistados no confían en su propia *memoria* y son conscientes de su poca capacidad de retención, en cuyo apoyo refieren utilizar diferentes estrategias. Al mismo tiempo, siete docentes mencionan las estrategias que utilizan para apoyar su *comprensión* y dominio del tema, además de hacer referencia amplia a las estrategias cognitivas que utilizan, lo cual demuestra la plena conciencia de ello.

En contraste, en la misma dimensión, hay poca evidencia de si los docentes identifican sus momentos de *atención* (alerta, concentración o distracción), afirmando solamente uno de ellos, apoyarse en las estrategias de comprensión para evitar distracciones.

Continuando con la dimensión de *meta-cognición*, en la sub dimensión de *lenguaje*, hay poca evidencia de conciencia en el nivel de claridad con el cual los docentes se expresan. Esto puede tener diferentes explicaciones, por ejemplo: a) omisión involuntaria de esta información, o b) confusión entre los diversos niveles de lenguaje (coloquial, técnico, académico), lo cual se considera poco probable. Lo anterior, no descarta otras posibles explicaciones que sería interesante explorar; pero al menos en la muestra analizada y con base en la evidencia obtenida, en esta fase hay vacíos de información en cuanto a dos subdimensiones: *atención* y *lenguaje*.

En cuanto a la dimensión *regulación de la cognición*, específicamente en la subdimensión que tiene relación con el uso de estrategias de *selección* (hacer énfasis en los contenidos relevantes, y discriminar entre los grados de complejidad de los temas o competencias, a fin de organizarlos de lo más simple a lo más complejo) sólo cuatro docentes afirman utilizar este tipo de estrategias y las describen, aunque las respuestas difieren entre sí. En cuanto a las estrategias de *elaboración* (realizar esquemas, mapas, cuadros, resúmenes, o algún otro producto para apoyar su comprensión del tema y su intervención docente, por ejemplo), también cuatro docentes hacen referencia a ellas, mientras que los demás no ofrecen respuesta. Finalmente, en cuanto a las estrategias de *comprensión* (por ejemplo, practicar el auto-diálogo o auto-cuestionamiento, a fin de reforzar la comprensión del tema o de la competencia a promover en los alumnos), sólo cuatro docentes las mencionan aunque de manera poco precisa; los demás no ofrecen datos al respecto.

b. Motivación/afecto





Continuando con la fase de autoobservación y control/regulación, pero ahora en el área relacionada con las emociones, no fueron claramente detectadas las fortalezas, al menos de manera homogénea o coincidente entre los entrevistados, sino que las fortalezas son individuales y diversas entre sí, no habiendo una dimensión o sub dimensión, en donde la mayoría de los sujetos coincidan.

Por lo tanto, antes que hacer referencia a fortalezas o debilidades, serán mencionados los hallazgos de la manera en que fueron visualizados. Así, se encontró que, en la dimensión de *motivación y afecto*, solamente dos docentes se manifiestan conscientes de su *patrón motivacional y emocional* en el momento de su intervención; los demás no ofrecen datos concretos al respecto.

Al mismo tiempo, en la dimensión referida a las *metas*, tres docentes manifiestan darse cuenta del *nivel de logro* de las mismas, aunque de manera diferente entre sí; mientras que sólo dos docentes aportan datos sobre la conciencia de su *patrón actitudinal* (siguiente dimensión), refiriendo un ejemplo de esto. Los demás no ofrecen información precisa sobre alguna de estas dos dimensiones.

Al indagar sobre la dimensión correspondiente al *uso de estrategias de control de la motivación y el afecto*, específicamente en cuanto a las *estrategias motivacionales de regulación extrínseca o intrínseca*, solo un docente hace referencia a lo que hizo en un caso de pérdida de interés; otros entrevistados, hacen alusión a lo que hacen cuando advierten pérdida de interés en sus alumnos, mas no se enfocan a su propia motivación; y otros más, no ofrecen datos al respecto.

En esta misma dimensión, pero con respecto al *control volitivo*, cuatro docentes afirman no experimentar nervios, estrés o ansiedad durante sus intervenciones, mientras que solo uno reconoce que experimenta estas sensaciones durante la planeación, pero que gracias a ésta, elimina los nervios frente al grupo. En cuanto al *patrón actitudinal*, solo un sujeto refiere escasamente lo que hace para modificar sus actitudes; los demás docentes tampoco ofrecen respuestas claras sobre ello.

De manera general, se puede decir que hay pocos datos coincidentes, sobre esta área de la autorregulación. Lo comentado sobre las dimensiones anteriores, podría significar que lo concerniente a la percepción de nuestras emociones y actitudes en el momento mismo de la intervención docente, así como el uso de estrategias para regularlas, es un asunto personal y privado, en donde cada sujeto le otorga diferente significado a estos procesos o incluso, cada uno ha desarrollado sus propios mecanismos de percepción y control.

Bajo el riesgo de especular un poco, podría decirse también que los docentes reconocemos la importancia de la motivación -en términos generales- para el aprendizaje, pero omitimos tal vez, asociarla plena o conscientemente con la labor docente; también podría indicar que, quienes ejercemos la docencia, prestamos la mayor parte de la atención al patrón motivacional de los alumnos -depositando en ellos nuestro principal interés- mas no revisamos el nuestro, al menos en el justo momento de la acción, y en caso de hacerlo, no invertimos esfuerzos por modificarlo, si fuese necesario. Sin embargo, cabe también la



posibilidad, como en casos anteriores, de que la ausencia de datos al respecto se deba a una simple omisión.

c. Comportamiento

En esta fase y área, se hace referencia a dos dimensiones: *conciencia del comportamiento*, y *uso de estrategias de autocontrol y auto-supervisión*. Conforme a ello, fueron detectadas dos fortalezas importantes, específicamente referidas a la segunda dimensión, en donde seis docentes hacen alusión a la sub dimensión denominada *búsqueda de ayuda o apoyo adicional*, refiriendo que de ser necesario, solicitan apoyo a colegas, alumnos o buscan información adicional a su curso en otras fuentes. Al mismo tiempo, cinco docentes mencionan la *elaboración de registros* durante la intervención, especificando dos de ellos, que lo hacen sobre sus formatos de planeación.

En contraste con lo anterior, en la dimensión de uso de *estrategias de autocontrol y auto-supervisión*, específicamente en la sub dimensión de *planeación*, al parecer solamente dos docentes coinciden en hacer ajustes a esta en caso necesario, los demás afirman no tener que modificar lo planeado o no mencionan nada al respecto. En la misma dimensión, sólo tres docentes *auto-revisan* su intervención, y esto lo hacen a partir de las notas que tomaron durante la misma. Estos docentes podrían pertenecer al grupo de quienes toman nota de los sucesos importantes durante la sesión. Finalmente, solo dos docentes hacen alusión a la *regulación* del aprendizaje, aunque de diferente manera. Los demás no ofrecen respuesta sobre esta sub dimensión.

En cuanto a la primera dimensión (*conciencia del comportamiento*), solamente dos docentes hacen alusión al *incremento o disminución del esfuerzo*, ejemplificando una manera concreta de hacerlo. En las demás sub dimensiones, no hay datos reportados, es decir, los entrevistados no mencionaron nada acerca de la conciencia sobre la *persistencia* ni sobre estar atentos para determinar si las *estrategias empleadas* son adecuadas, solamente un docente hace alusión a la retroalimentación.

En definitiva, hay pocos datos que refieran la conciencia del comportamiento. Caben mencionar, que los aspectos preguntados sobre esta dimensión, son diferentes a los que se refieren al uso de estrategias, por lo que no se puede concluir que se empleen estrategias sin conciencia de ello.

d. Contexto

En esta fase, el área de contexto tiene dos dimensiones: *percepción de la tarea y del contexto*, y *ajustes en la tarea y el contexto*. Aquí, las principales fortalezas se ubican en la primera dimensión, puesto que siete docentes están conscientes de la necesidad de implementar *normas*, propiciando el consenso para establecer y respetar las mismas; cinco docentes coinciden en saber identificar las *estrategias de aprendizaje* de sus alumnos; y





los nueve entrevistados afirman estar atentos a las demandas y necesidades de los *alumnos*; percibiendo también o siendo sensibles, al *clima emocional* del grupo.

Con respecto a la segunda dimensión, y como pudo constatar en respuestas anteriores, los docentes afirman organizar al grupo de acuerdo con la actividad a realizar, prefiriendo la distribución de tareas por equipos; con ello aseguran *realizar los ajustes necesarios en la organización del trabajo con los alumnos*.

En contraste, solamente seis docentes afirman tomar *medidas para tener un mejor desempeño*, por ejemplo: tomar café, evitar distractores, apagar su teléfono celular, entre otras. Estas acciones, se refieren solamente a la sub dimensión de *adaptación al contexto físico y social, o intentos por ajustarlo de forma que facilite la tarea académica*, es decir, no implica todas las medidas que un profesor pueda tomar, para optimizar su desempeño.

Finalmente, solo dos docentes afirman hacer adaptaciones al espacio físico, orientadas a la funcionalidad más que a la comodidad. Y por otra parte, no hay datos sobre si los docentes conceden o proponen algún cambio justificado a las actividades, a fin de alcanzar mejor los objetivos o metas, por ejemplo: ampliar el tiempo de realización, modificar criterios de evaluación, etc. Lo que la experiencia refleja, es que este tipo de ajustes es propuesto generalmente, por los estudiantes.

3) Fase de evaluación

a. Cognición

En esta fase, el área de la cognición está conformada por dos dimensiones: *juicios y atribuciones cognitivas, y mecanismos cognitivos requeridos o por reforzar en el futuro*. Al respecto, fue posible identificar como fortaleza, que todos los docentes afirman reflexionar sobre su desempeño, aunque lo hacen de diferente manera.

Sin embargo, a pesar de que los docentes realizan estos *juicios y atribuciones* sobre el éxito o fracaso de su intervención, no relacionan estos con sus habilidades cognitivas (referidas a las sub dimensiones de *persona o tarea*), sino que relacionan los resultados con los productos de aprendizaje solicitado (su complejidad, sus características, etc.). Solamente dos entrevistados atribuyen el éxito o fracaso a las *estrategias* empleadas, revisando sus notas o su planeación. Esto podría indicar, que como docentes, poco estamos habituados a relacionar el éxito o fracaso de la intervención didáctica, con nuestras propias habilidades cognitivas, ni con el grado de comprensión que nosotros tuvimos sobre el tema o la tarea desarrollada.

Por otra parte, en cuanto a la segunda dimensión, sólo una persona hace alusión a los *mecanismos cognitivos requeridos o por reforzar en el futuro* referidos a su *persona*, pero apoyándose de la opinión de los alumnos mediante un instrumento de evaluación docente. Por su parte, sólo tres docentes refieren estrategias para determinar cómo mejorar su comprensión de futuros temas (sub dimensión referida a la *tarea*) y otros tres, identifican



las *estrategias* cognitivas que requieren desarrollar o reforzar en el futuro, a fin de mejorar su intervención docente.

b. Motivación/afecto

En esta fase, el área de motivación/afecto, está conformada por cuatro dimensiones, en donde se observa como fortaleza, que nueve docentes perciben las *reacciones afectivas y actitudinales* experimentadas ante los resultados; siete entrevistados valoran el nivel de *logro de metas*, aunque de forma diferente; y también, siete sujetos, afirman que son capaces de identificar cuando sus actitudes o emociones fueron la causa de éxito o fracaso en la tarea, referido este último aspecto, a la sub dimensión *determinación de atribuciones causales*.

Sin embargo, como debilidad podría decirse que, solamente tres docentes, al parecer, *valoran el manejo de elementos motivacionales*, es decir, reflexionan sobre la medida en que fueron capaces de mantener o modificar correctamente las emociones, motivación y actitudes, durante su intervención docente; los demás no ofrecen respuesta.

c. Comportamiento

Efectividad de las estrategias empleadas, elección del comportamiento futuro, autoevaluación y auto-reacción, son las cuatro dimensiones que forman parte del área de comportamiento en esta fase de la autorregulación.

Dentro de estas dimensiones, de acuerdo con los datos aportados por los sujetos entrevistados, las principales fortalezas se orientan a la primera de ellas, específicamente en lo correspondiente a *planificación y enseñanza*, pues la totalidad de los docentes verifica la utilidad de la planeación y organización inicial, a fin de hacer modificaciones para futuros cursos o sesiones; a la par que cinco sujetos identifican las técnicas y estrategias de enseñanza que le resultaron más efectivas.

En contraste con ello, y señalando algunas de las posibles debilidades en esta fase y área, se encontró que solamente un docente afirma *tomar decisiones sobre las estrategias y comportamientos futuros que le permitirán una mejor intervención docente*, pero lo hace con base en la opinión de los alumnos. Sin embargo, cabe mencionar que, aunque aquí los docentes no ofrecen respuesta, en otros momentos de la entrevista si aluden a la toma de decisiones futuras.

Con respecto a la *autoevaluación*, sólo tres docentes se autoevalúan, pero uno de ellos lo hace solamente a través de la opinión de sus alumnos, mientras que, al parecer, nadie comprueba la correspondencia entre los esfuerzos realizados y los productos obtenidos, elemento importante dentro de esta dimensión.



Finalmente, solo una persona se manifiesta consiente de su *comportamiento ante los resultados* obtenidos en la intervención, haciendo esto alusión a la dimensión de *auto-reacción*.

d. Contexto

Son tres las dimensiones incluidas en esta área y fase de la autorregulación, a saber: *de la actividad académica, de los alumnos, y del contexto*. Al respecto, la totalidad de los docentes entrevistados afirman reflexionar sobre su *comodidad o disfrute* durante la intervención docente, manifestándose –la mayoría– cómodos ante el *contexto* institucional que los rodea.

Sin embargo, pasando a lo que en este artículo se plantea como posibles debilidades, y en la misma dimensión referida al *contexto*, se encontró que un docente asegura que no evalúa el ambiente de la clase ni el lugar donde realiza la intervención; otro docente afirma hacerlo mediante la observación y uno más observando las actitudes de los jóvenes y su disposición, habiendo utilizado en una ocasión la co-evaluación; otro profesor hace alusión al clima emocional. Todo lo anterior, se refiere a la sub dimensión de *apreciaciones generales sobre el ambiente de aprendizaje*.

En cuanto a la sub dimensión de *atribuciones del éxito o fracaso*, sólo un entrevistado visualiza, a través de un instrumento de evaluación, qué elementos de la *actividad académica* fueron determinantes, mientras que no hay evidencia de tales atribuciones referidas a los alumnos o al contexto.

4. COMENTARIOS FINALES

El acercamiento a la autorregulación de la docencia a partir de las respuestas específicas de los catedráticos entrevistados, así como de las fases, áreas y procesos de la autorregulación del modelo de Paul R. Pintrich, permitió hasta este momento, establecer un conjunto de relaciones analíticas entre los supuestos teóricos de la autorregulación y las reflexiones de los entrevistados. En este sentido, ciertos componentes de la autorregulación como proceso auto-directivo y auto-reflexivo, donde se activan cogniciones, comportamientos y afectos, constituyen algunos elementos significativos que fueron encontrados en los docentes en el momento de preparar, ejercer y evaluar su labor, mismos que fueron ya descritos e interpretados, con base en el modelo empleado.

Así, las respuestas obtenidas de la entrevista, al parecer, derivan de la formación académica, la experiencia, la reflexión, la práctica, el trabajo en academia y el sentido común, reconociendo en general, la importancia de enseñar a pensar, partiendo del propio proceso reflexivo y de autocontrol. En definitiva, es posible afirmar que en esta investigación, fueron encontrados rasgos importantes que ubican a la mayoría de los



entrevistados, como docentes expertos en su quehacer profesional, y además, como docentes capaces de autorregular su docencia.

Sin embargo, recordando que la autorregulación no es un proceso total, que se manifiesta empíricamente exactamente igual que su modelo de referencia teórica, y que siendo flexible, también puede depender de múltiples variables y factores; es conveniente evitar hablar de la autorregulación en términos absolutos, es decir, en términos de *todo o nada*. Incluso, a sabiendas de que la autorregulación se aprende y desarrolla paulatinamente, es factible afirmar que los docentes manifiestan diferentes grados de desarrollo de la misma, dando la pauta con esto, al establecimiento de un programa de seguimiento o reforzamiento de esta compleja habilidad.

De esto podría derivarse como recomendación general, promover espacios en la formación docente (inicial y continua) para revisar reflexivamente las propias habilidades y capacidades cognitivas, motivacionales y comportamentales, pues este conocimiento, podría brindarle mayor seguridad en su acción futura, así como la posibilidad de desarrollar aquellas habilidades que no posea.

En resumen, se puede concluir que los docentes normalistas entrevistados, manifiestan diferentes rasgos y niveles de autorregulación entre sí, habiendo advertido también, en conjunto, las principales fortalezas y posibles debilidades en este proceso.

Al respecto, un dato importante que mencionar, es que los entrevistadores notaron ciertas dificultades en los sujetos, para centrar sus respuestas en sí mismos, puesto que generalmente respondían pensando en sus estudiantes. Así, en repetidas ocasiones, los entrevistadores se vieron en la necesidad de recordar a los docentes, que las preguntas estaban orientadas a ellos mismos (sus emociones, cogniciones, comportamientos, percepciones, entre otros), y no hacia sus alumnos.

También, es conveniente reiterar que, aunado a las limitantes propias del diseño de investigación y del tipo de muestreo utilizado, los datos aquí presentados no son generalizables. Esto significa que los resultados son aplicables única y exclusivamente a la muestra estudiada, siendo necesario ampliar el estudio, con el fin de confirmar o descartar estos resultados. Sin embargo, sirva la presente investigación como un primer acercamiento al tema, útil para invitar a los docentes e investigadores interesados, a seguir indagando al respecto y profundizar más en los aspectos aquí señalados, específicamente en lo que acontece en las aulas de educación normal.

5. FUENTES DE CONSULTA

Aguilar, V. y Cano, R., (2013). "Estrategias y orientaciones para un aprendizaje autorregulado", en *Manual de Orientación y Tutoría, Cuadernos de Pedagogía*. Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coords.), Wolters Kluwer / Educación. ISSN 1698-7357; DL M-15699-2012.





- Aguilar, V., Cruz, A., Arrington, A., y Hernández, C. (2014). La autorregulación de la docencia en el marco de la Reforma Curricular 2012: Diagnóstico en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". En Rodríguez, Elvia, *et al.* Avances de investigación en la mejora de la educación en la formación de docentes, Tomo II, México: Universidad Autónoma Indígena de México, 2º Congreso Internacional Espacio Común de Formación Docente. Libro recuperable en <http://congresodocentes.org/portal/>
- Cassís, A. (2011). "Donald Schön: una práctica profesional reflexiva en la universidad", en *Compás empresarial*, vol. 3, núm. 5, Editorial, 2011.
- Lanz, Zulma. (Comp.) (2006). El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos, Argentina: Noveduc, colección Ensayos y Experiencias.
- Limón, Margarita, (2004). "En homenaje a las contribuciones de Paul R. Pintrich a la investigación sobre Psicología y Educación", Recuperado de: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_35.pdf. Fecha de consulta: 13/05/2013.
- Perrenaud, Philippe (2004). Diez nuevas competencias para enseñar, España: Graó.
- Pérez, Ángel (2012). Educarse en la era digital, España: Morata.
- Pintrich, Paul. y Schunk, Dale (2006). Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones, España: Pearson Educación.
- Schön, Donald (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan, España: Paidós Ibérica.
- SCHÖN, DONALD (2010). LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS. HACIA UN NUEVO DISEÑO DE LA ENSEÑANZA Y LAS PROFESIONES. ESPAÑA: PAIDÓS
- Torrano, Fermín y González, María Carmen (2004). "El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación" Recuperado en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_27.pdf. Fecha de consulta: 22/03/2014.



Winnie, Philip (2004). "Identificando retos en la investigación sobre el aprendizaje autorregulado: contribuciones de Paul R. Pintrich". En homenaje a las contribuciones de Paul R. Pintrich a la investigación sobre psicología y educación, Editado por Margarita Limón, *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 171-174. ISSN 1696-2095.

Zimmerman, B.J.; Kitsantas, A. y Campillo, M, "Evaluación de la autoeficacia regulatoria: Una perspectiva social cognitiva", en *Evaluar*, vol. 5, núm. , 2005.