

AUTORREGULACIÓN DOCENTE: VARIABLES ASOCIADAS A ESTE CONSTRUCTO EN ESCUELAS NORMALES DEL ESTADO DE VERACRUZ

TEACHER SELF-REGULATION: VARIABLES ASSOCIATED WITH THIS CONSTRUCT IN NORMAL SCHOOLS IN THE STATE OF VERACRUZ

Virginia Aguilar-Davis¹ y Olga Lidia Murillo-García²

SUMARIO: 1. Introducción, 2. Desarrollo, 2.1 Referentes teóricos, 2.2 Método, 2.3 Resultados, 2.3.1 Análisis descriptivos, 2.3.2 Análisis de asociación, a) Años de experiencia docente, b) Grado máximo de estudios, c) Institución de adscripción, d) Tipo de sostenimiento institucional, 2.3.3 Análisis de correlación, 3. Conclusiones, Fuentes de información, Apéndice: descriptivos y prueba de normalidad.

RESUMEN

Con el propósito de identificar los niveles de autorregulación del profesorado que labora en instituciones formadoras de docentes en el estado de Veracruz, así como algunas variables asociadas a ello, el presente artículo aborda un tema poco analizado en la literatura reciente: la autorregulación docente (ARD). El estudio es cuantitativo con alcance y diseño correlacional; participaron 269 docentes quienes respondieron en línea un cuestionario de autorreporte tipo escala likert. Los resultados muestran mayores niveles de ARD en las fases de preparación/planificación/activación y evaluación de resultados/reflexión de la autorregulación, así como una correlación estadísticamente significativa entre la ARD y el tipo de sostenimiento de la institución. Finalmente,

ABSTRACT

The objective of this article is to identify the levels of self-regulation among teachers working in teacher training institutions in the state of Veracruz, as well as some variables associated with it. The study addresses a topic that has been little analyzed in recent literature: teacher self-regulation (TSR). The study follows a quantitative approach with a correlational scope and design. A total of 269 teachers participated by completing an online self-report questionnaire based on a Likert-type scale. The results show higher levels of TSR in the preparation/planning/activation and results evaluation/reflection phases of self-regulation, as well as a statistically significant correlation between TSR and the type of institutional governance. Finally, the study highlights the importance of

1 Doctora en Formación del Profesorado en Didáctica, Didácticas Especiales y Evaluación de Instituciones Educativas por la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid (UNED). Docente de tiempo completo en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". Líneas de investigación centradas en la evaluación educativa, autorregulación y formación docente.

2 Doctora en Ciencias Educativas por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Profesora universitaria. Líneas de investigación centradas en evaluación educativa, autorregulación del aprendizaje y trayectorias educativas; interesada en promover la retención universitaria y el bienestar estudiantil.

el estudio permite destacar la relevancia de objetivar y visibilizar los procesos de autorregulación de los docentes, así como hacerlo prioritariamente con sus formadores, a fin de construir un cuerpo teórico-metodológico propicio para la comprensión y fortalecimiento de esta importante capacidad.

PALABRAS CLAVE: Autorregulación docente, autorregulación académica, práctica docente, formación docente, evaluación docente.

objectifying and making visible teachers self-regulation processes, particularly among teachers educators, in order to build a theoretical and methodological body that supports the understanding and strengthening of this important capacity.

KEYWORDS: Teacher self-regulation, academic self-regulation, teaching practice, teacher education, teacher evaluation.

1. Introducción

El contexto social contemporáneo plantea a la educación el desafío de formar ciudadanos capaces, no solo de adaptarse a escenarios complejos e inestables, sino también de participar activamente en procesos de transformación colectiva orientados al bien común. En este marco, aprender a aprender, desaprender y reaprender de forma permanente, autónoma y autorregulada, se colocan como habilidades fundamentales en la formación actual de ciudadanos (Vidal y Fernández, 2015), de cara ante una sociedad caracterizada por la incertidumbre y problemáticas que demandan atención urgente, tales como la salud, el cuidado del medio ambiente, la cultura para la paz, la democracia y el bienestar social.

Bajo estas condiciones, el papel del docente y su formación cobran especial relevancia, al tratarse de un actor educativo clave en el fortalecimiento de habilidades,

saberes y competencias que posibilitan el desarrollo individual y colectivo que anhelamos. En consecuencia, resulta pertinente reflexionar sobre la tarea del personal académico que labora en las escuelas normales (EN) -o en cualquier otra institución de educación superior (IES) formadora del magisterio-, dado que en él recae el reto de incidir, mediante sus prácticas académicas, en el desarrollo profesional de los futuros educadores, asunto que permite cuestionarnos lo siguiente: ¿los formadores de docentes cuentan con las habilidades y saberes que desean favorecer en su estudiantado de licenciatura?, ¿cuentan con la capacidad de aprender de manera permanente y autónoma, tal como los escenarios sociales lo demandan?, ¿cuentan con la capacidad para autorregular su propio aprendizaje permanente y su práctica docente?

Si un docente de cualquier nivel educativo debe haber desarrollado en sí mismo aquellas habilidades que desea promover

en sus estudiantes, con mayor motivo habría que aplicar el mismo razonamiento para los formadores de estos, es decir, aquellos profesores encargados de la formación inicial de los educadores. Tal razonamiento motiva el estudio de la autorregulación de la docencia en las IES formadoras de académicos, esto en dos direcciones: a) para aprender y perfeccionar los pormenores de la docencia en un esquema de formación continua; o bien, b) como parte de la preparación y ejecución cotidiana de su práctica para provocar aprendizajes en su alumnado, mientras se regula su propia intervención docente. Esta investigación se centra en la segunda vertiente, bajo el principio de que los formadores de educadores serían idealmente los más indicados para mostrar estas habilidades y por ende, fomentarlas de manera consciente y deliberada en su estudiantado, a fin de dar respuesta a los cuestionamientos siguientes: ¿Qué niveles de autorregulación docente tienen los académicos que laboran en escuelas normales del estado de Veracruz? y ¿Qué variables personales, institucionales y académicas se encuentran asociadas a la autorregulación del profesorado que se desempeña en estas instituciones?

Investigar el tema permite visualizar en el profesor a un ser humano que necesita conocer sus propios procesos y estilos cognitivos, así como identificar estrategias que refuercen su capacidad de expresión verbal, comprensión, memoria, organización, análisis, gestión emocional, entre otras; mismas que se ponen en juego al establecer las metas y propósitos de sus cursos, al planificar una clase, coordinar el proceso de enseñanza

aprendizaje e, incluso, al momento de evaluar su propia intervención. Se asume que la autorregulación habilita al docente para revisar sus propias prácticas, ampliar su consciencia sobre los componentes personales que intervienen en ellas y establecer metas que dirijan su toma de decisiones basadas en la autoorientación (Aguilar, 2020).

Si bien, el estudio de la autorregulación estudiantil constituye un área ampliamente investigada, su análisis en el campo del ejercicio profesional docente ha sido poco explorado, lo que permite evidenciar un vacío en la comprensión de los procesos que desarrollan los educadores para regular su práctica. Entre los estudios identificados en el contexto hispanohablante que aluden a la autorregulación docente, se encuentran aquellos que remiten a esta con énfasis en el componente emocional (Castillo y Alzamora, 2015; García y Valenzuela, 2017, Merino y Lucas, 2016), otros han analizado de qué manera fomentan la autorregulación en sus estudiantes (Sáez-Delgado et al., 2022) o cómo la práctica reflexiva interviene en la regulación de la docencia (Flores-Lueg y Sánchez, 2023). Entre los aportes orientados hacia la autorregulación de la propia intervención docente en los últimos años, se encuentra el realizado por Aguilar (2020), quien propone un marco teórico metodológico para la formación inicial y continua del docente, que al mismo tiempo engloba el análisis de la autorregulación en la práctica, asumiendo que un profesor difícilmente podrá incidir en el desarrollo de habilidades que él mismo no posea.

En este sentido, se espera que un formador normalista -y en cualquier otra IES- haya desarrollado habilidades para gestionar su propia formación continua, así como una óptima capacidad de organización en el desarrollo de sus funciones académicas, mostrándose capaz de autorregular sus emociones, cogniciones y comportamientos frente a los conflictos, encantos y desencantos propios de la docencia, esto con el fin de incidir positivamente en la formación de su estudiantado. Por consiguiente, se asume que la autorregulación permite al docente revisar sus propias prácticas, ampliar su conciencia respecto a los componentes personales que intervienen en ellas y establecer metas que dirijan su toma de decisiones (Aguilar, 2020). Con el objetivo de identificar los niveles de autorregulación de los y las académicas que laboran en las instituciones formadoras de docentes en el estado de Veracruz y examinar su relación con algunas variables personales, académicas e institucionales, se espera contribuir al debate sobre el tema, así como brindar elementos útiles en la toma de decisiones profesionales e institucionales.

2. Desarrollo

2.1 Referentes teóricos

Entre las diferentes profesiones, la magisterial ocupa un lugar prioritario en la sociedad, pero también constituye una de las más demandantes para quienes la ejercen. Generalmente, “a esta profesión se le exige, como a pocas, una alta cuota de entrega, compromiso, idealismo y una dedicación de servicio público” (Castillo y Alzamora, 2015, p. 16), que puede generar un desajuste entre las expectativas y la

realidad del contexto laboral del docente. Por ello es apremiante fortalecer la docencia desde los formadores de educadores, con el fin de propiciar el desarrollo de aquellas habilidades que el entorno social exige y, a su vez, les permitan desempeñar en mejores condiciones (académicas y personales) su labor, tanto en las escuelas normales como en todas las IES que comparten esta misión.

Se asume a la práctica docente -objeto del presente estudio-, como aquella acción ejercida por un profesor con la finalidad de que un grupo de futuros docentes aprenda y desarrolle las habilidades, saberes y competencias propias de la profesión magisterial. Se trata de una actividad que integra “elementos de aprendizajes sociales, comunicativos y cognitivos en diversos y complejos contextos, como el aula, el aula virtual, el aula global o espacios fuera del aula, ya sea de forma sincrónica o asincrónica” (Castro et al., 2025, p. 91). Parte de su complejidad radica en la necesidad de poner en juego capacidades cognitivas, conductuales y emocionales que les permitan el logro de los objetivos de enseñanza en contextos áulicos, escolares y sociales, diversos y cambiantes. Los incidentes críticos, por ejemplo, así como la toma de decisiones continua en los espacios educativos, requiere que los docentes hayan desarrollado en sí mismos capacidades de respuesta, resolución de problemas, atención, observación, comunicación, gestión emocional y autogestión en la formación continua, entre otras, las cuales posibiliten una docencia reflexiva, autónoma y autorregulada.

Por ello, Aguilar (2020) diseñó un modelo de autorregulación docente (ARD)

basado en el enfoque sociocognitivo (Zimmerman et al., 2005; Zimmerman y Moylan, 2009; Pintrich y Schunk, 2006), de quienes retoma un modelo de autorregulación para el aprendizaje, pero orientado hacia la docencia; modelo que se fortalece al recuperar la noción de docencia reflexiva -del campo de la pedagogía- de Donald Schön (2010). A manera de definición, la ARD consiste en un proceso cíclico que visibiliza la práctica educativa, donde se reconocen tres fases: planificación, ejecución y autorreflexión; además, el docente dirige y mantiene su metacognición, motivación y estrategias para una instrucción eficaz (Zimmerman y Moylan, 2009, en Baeza-Sepúlveda et al., 2025). Para Aguilar, se trata de un

[...]proceso reflexivo de autodirección, en el cual el profesor articula una serie de capacidades cognitivas, conductuales, emocionales y contextuales a fin de que, de manera situada, consciente y deliberada, sea capaz de orientarse y reorientarse hacia el logro de sus metas profesionales, académicas e incluso personales. (Aguilar, 2020, p. 123)

La autorregulación docente acaece como proceso elemental continuo de la práctica pedagógica que interviene en la claridad de las explicaciones, la administración del tiempo, la calidad de las acciones grupales y los resultados de la evaluación; así mismo, incide en el clima del aula e incrementa en el docente la capacidad de adaptación al grupo y de respuesta ante situaciones imprevistas, lo que mejora el proceso de enseñanza (Castro et al., 2025). Por otra parte, Cardelle-Elawar et al. (2007) afirmaron que los docentes exitosos son autorregulados, emplean variedad de estrategias personales, mantienen

la motivación frente a la diversidad de tareas, estudiantes y circunstancias (como se citó en Peña et al., 2021). De manera práctica, la ARD se relaciona al uso de estrategias eficientes para la solución de problemas, además de optimizar el trabajo colaborativo (García y Valenzuela, 2017). En este proceso, la autorreflexión, el autoconocimiento y la autoobservación, juegan un papel fundamental.

El modelo de ARD empleado se compone de cuatro áreas: cognición, motivación-afecto, comportamiento y contexto; así como tres fases: preparación/planificación/activación (PPA), autoobservación y control/regulación (AOyCR) y, finalmente, evaluación de resultados/reflexión (ERR). En la fase de PPA se despliegan procesos necesarios para la acción, como el establecimiento de objetivos, planificación estratégica y creencias de automotivación; la fase de AOyCR pone en práctica procesos que tienen lugar durante la acción en sí misma, los cuales incluyen estrategias de autocontrol y de autoobservación para realizar ajustes en el desempeño; finalmente, en la fase de ERR se activan procesos de autojuicio y autorreacción (Aguilar, 2020). Lo anterior se resume en la necesidad que tiene el docente de regular la enseñanza antes, durante y después de su intervención didáctica por medio de mecanismos internos asociados con la cognición, el manejo emocional y conductual.

Desde el campo de la pedagogía, estas fases guardan correspondencia con los principios de la práctica reflexiva expuestos por Shön, vinculados como posibilidades para la reflexión durante el quehacer

profesional: podemos analizar nuestra acción y retomar nuestro pensamiento para identificar que el conocimiento propio de lo que hacemos pudo favorecer a un resultado imprevisto, o bien, podemos realizar una pausa y reflexionar sobre nuestro pensamiento, lo que permite reorganizar nuestras acciones mientras las ejecutamos, por lo que reflexionamos en la acción (Shön, 2010). Así, reflexionar en la acción corresponde al momento de la intervención docente, es decir, cuando desarrolla su práctica, episodio que puede asociarse a la fase de AOyCR de la ARD, pues hace referencia a la atención que el sujeto presta así mismo mientras actúa. Por otro lado, reflexionar sobre la acción implica establecer una distancia entre este acto y la propia intervención docente, lo cual sucede cuando concluyó el episodio didáctico, o bien, en una breve pausa durante el mismo, hecho que en la ARD corresponde a la fase de ERR. Este momento no se limita al simple recuerdo, sino que implica una autocrítica profunda donde se analiza lo que se ha hecho, cómo se ha realizado y los resultados obtenidos; esta etapa es a la vez retrospectiva y prospectiva, pues permite establecer un balance sobre lo acontecido y lo que se requiere ajustar para futuras intervenciones (Aguilar, 2020).

Por otra parte, en términos de ARD -y sin pretender guardar una correspondencia exacta- la reflexión para la acción mantiene una relación estrecha con la fase de PPA, por permitir orientar la reflexión de forma anticipada a la acción. Cabe señalar que existe coincidencia temporal entre los momentos de la docencia reflexiva y la ARD, no obstante, carece de equivalencia absoluta. Una diferencia relevante radica

en que la docencia reflexiva rescata la observación intencional, mientras que la ARD promueve una introspección y énfasis en los procesos autorreflexivos, aunque ambos rescatan tanto factores internos como externos para la acción y reflexión (Aguilar, 2020). Por lo anterior, algunos elementos de la noción de docencia reflexiva permiten justificar y enriquecer el modelo de ARD desde el punto de vista teórico, sin embargo, no basa su diseño en ella, pues -como se dijo antes- para ello retoma el enfoque sociocognitivo como fundamento principal.

1.2 Método

Se realizó un estudio cuantitativo, con alcance y diseño correlacional. Para la recolección de los datos se utilizó un cuestionario electrónico de autorreporte diseñado en Google Forms, conformado por 6 preguntas cerradas de identificación en donde se exploran variables personales (años de servicio y género), institucionales (institución de procedencia y sostenimiento) y académicas (nivel de estudios), así como 84 preguntas orientadas a las fases y áreas de la ARD en escala tipo Likert, con valores de: 1=nunca, 2=algunas veces, 3=regularmente, 4=casi siempre, 5=siempre. El instrumento fue retomado del modelo de Aguilar (2020), en donde cada una de las tres fases integran como componentes a las 4 áreas de la ARD (cognición, motivación/afecto, comportamiento y contexto). Estas áreas se subdividen en dimensiones y subdimensiones, mismas que derivan en los indicadores de medición (el modelo e instrumento puede consultarse a detalle en Aguilar, 2020).

La aplicación del cuestionario se realizó a través de correo electrónico institucional con autorización y apoyo de la Dirección de Educación Normal (DEN); los datos se gestionaron en excel y se analizaron con el programa SPSS versión 25. La población se conformó por todos los docentes frente a grupos adscritos a las IES formadoras de docentes dependientes de la DEN del estado de Veracruz -públicas y privadas-, durante el ciclo escolar 2021-2022, esto es 671 docentes. Cabe mencionar que en la entidad veracruzana existían en ese momento seis escuelas normales públicas, 15 escuelas normales particulares y dos centros de actualización del magisterio; lo anterior de acuerdo con el prontuario estadístico de la Unidad de Planeación, Evaluación y Control Educativo del estado de Veracruz, ciclo escolar 2021-2022. El levantamiento de datos fue de tipo censal, sin embargo, la muestra fue de 269 docentes que respondieron voluntariamente, es decir, el 40.08% de la población, resultando una muestra no probabilística.

1.3 Resultados

Los resultados se presentan organizados en tres secciones. La primera corresponde a los

datos descriptivos, en donde se visualizan algunas características de la población y los niveles de autorregulación docente por fases y grado máximo de estudios; en la segunda sección se muestran los resultados de asociación; por último, se presentan los resultados de correlación.

2.3.1 Análisis descriptivos

Colaboraron 269 docentes, la mayoría mujeres (F=171; 63.5%), cuya distribución por institución de adscripción puede apreciarse en la tabla 1; más de la mitad de los participantes reportaron tener maestría (F=162; 60.2%), cerca de una cuarta parte cuenta con licenciatura y especialidad (F=66, 24.5%) y solo el 15.4% (F=41) señalaron haber concluido el doctorado o posdoctorado¹ (ver tabla 1).

En cuanto a los puntajes obtenidos en el cuestionario sobre ARD, al considerar sus fases y grado máximo de estudios, los resultados indicaron que los docentes con título de doctorado y posdoctorado se evalúan mejor en las tres fases de la ARD, en

1 Debido al espacio de la tabla, se presentan los porcentajes acorde a la descripción de los resultados.

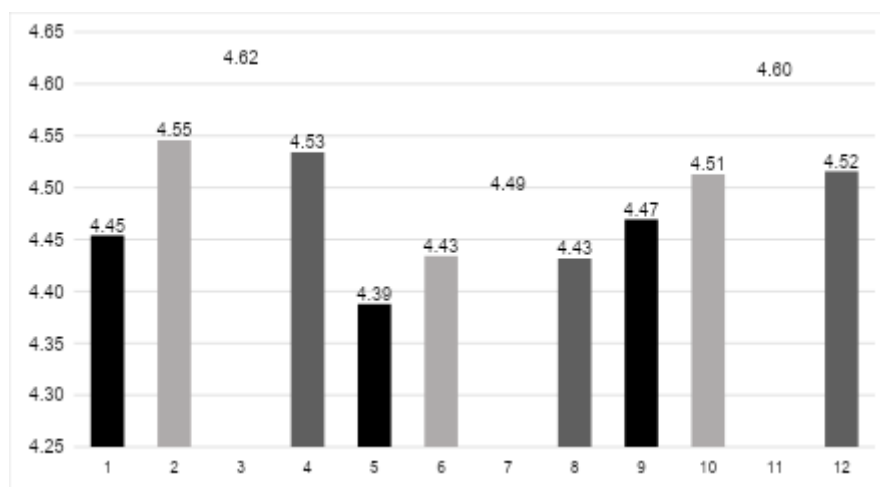
Tabla 1. Participantes por sexo, grado máximo de estudios y años de experiencia docente

Años de experiencia docente		1 o menos	1 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	21 a 25	26 a 30	más de 31	Total
Sexo	Masculino	8	28	16	14	18	7	5	2	98
	Femenino	16	33	22	23	25	26	23	3	171
	Total	24	61	38	37	43	33	28	5	269
Grado máximo de estudios	Licenciatura/especialidad	14	20	11	10	3	2	6	0	66
	Maestría	10	35	24	19	29	23	17	5	162
	Doctorado/Posdoctorado	0	6	3	8	11	8	5	0	41
	Total	24	61	38	37	43	33	28	5	269

contraste con sus pares que tienen maestría o licenciatura; mientras que, los académicos con maestría se puntúan mejor que quienes cuentan con licenciatura o especialidad (ver figura 1).

Smirnov y Shapiro Wilk a la muestra de 269 participantes, los resultados indicaron que se incumple con la normalidad para las fases de ARD (ver tabla 2). No obstante, se consideraron los resultados

Figura 1. Puntaje medio por grado máximo de estudios y fases de la ARD



Del total de los participantes, las fases de preparación/planificación/activación (4.53 puntos) y evaluación de resultados/reflexión (4.52 puntos) obtienen un puntaje mayor, en contraste con la fase de autoobservación y control/regulación (4.43 puntos), asunto que podría adjudicarse a la dificultad -reconocida por el mismo Schön- de prestar atención consciente, profunda y deliberada en el momento mismo de la intervención. En cuanto a las fases de PPA y ERR, la distancia temporal entre su ejecución y la intervención didáctica parece permitir al docente una pausa para pensar mejor sobre lo acontecido y lo que podría modificar para mejorar intervenciones futuras (ver figura 1).

de homocedasticidad según la variable de agrupación y se procedió a realizar ajustes en el tipo de análisis según lo requerido.

a) Años de experiencia docente

Con el fin de identificar posibles asociaciones entre las fases de ARD y los años de experiencia, se organizaron los datos en tres categorías, los cuales se establecieron a partir de la propuesta de Berliner (1988) que reflejan etapas de consolidación profesional docente (ver tabla 2) y se realizó un análisis de varianza de una vía (ANOVA); sus resultados indicaron que no existen diferencias en las fases de ARD debido a la experiencia docente (ver tabla 3).

2.3.2 Análisis de asociación

Para atender los supuestos de los análisis paramétricos se procedió a realizar la prueba de normalidad de Kolmogórov-

b) Grado máximo de estudios

En el interés de corroborar si las fases de ARD difieren en función del grado máximo de estudios, se realizó un ANOVA. Cabe

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje por categoría de años de experiencia.

Categoría	Años de experiencia	Frec.	%
Inserción profesional	1 a 5	85	31.5
Consolidación profesional	6 a 15	75	27.9
Madurez profesional	Más de 16	109	40.5

señalar que, previo a la realización de los análisis, se verificaron los supuestos paramétricos (consultar tabla 4). En la tabla 3 se observa el número de participantes por grado de estudios y fase de ARD, el promedio por fase, así como el puntaje mínimo y máximo en cada fase y grado de estudios. Se identificó que -a pesar de lo visible en la figura 1- no existen diferencias estadísticamente significativas entre el grado de estudios y las fases de la ARD, debido a que el efecto del factor no alcanzó la significancia estadística en ninguna de las fases, esto debido a que los valores de p son superiores a .05 en todos los casos (ver tabla

4) lo que sugiere que el grado de estudios no se asocia con variaciones estadísticamente significativas en las fases de ARD de la muestra analizada.

c) Institución de adscripción

Adicionalmente, se realizó una segunda prueba inferencial para identificar diferencias en las fases de ARD en función de la institución de adscripción, para ello se utilizó también el ANOVA de una vía (ver tabla 5). En este caso, los resultados indicaron que existen diferencias estadísticamente significativas en la fase de preparación/planificación/activación

Tabla 3. ANOVA de las fases de la ARD en función del grado máximo de estudios

Descriptivos									
FASES		N	X	D.T	E.T.	I.C. 95%		Mín.	Máx.
						LI	LS		
PPA	L/E	66	4.45	.42	.05	4.35	4.56	3.41	5
	M	162	4.55	.33	.03	4.49	4.60	3.41	5
	D/P	41	4.62	.32	.05	4.52	4.71	3.80	5
AOyCR	L/E	66	4.39	.47	.06	4.27	4.50	2.85	5
	M	162	4.43	.44	.03	4.37	4.50	2.86	5
	D/P	41	4.49	.43	.07	4.36	4.63	3.59	5
ERR	L/E	66	4.47	.52	.06	4.34	4.60	2.77	5
	M	162	4.51	.51	.04	4.43	4.59	2.60	5
	D/P	41	4.60	.52	.08	4.44	4.77	3.25	5

Nota. Elaboración propia. (L/E) licenciatura/especialidad; (M) maestría; (D/P) doctorado/ posdoctorado; (D.T) desviación típica; (E.T) error típico; (L.I) límite inferior; (L.S) límite superior; (I.C) intervalo de confianza para la media.

Tabla 4. Comparación de medias entre los grupos por grado máximo de estudios y fases de ARD

Fases ARD		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
PPA	Inter-grupos	.72	2	.36	2.9	.06
	Intra-grupos	33.1	266	.12		
AOyCR	Inter-grupos	.28	2	.14	.72	.49
	Intra-grupos	52.2	266	.19		
ERR	Inter-grupos	.457	2	.23	.87	.42
	Intra-grupos	69.9	266	.26		

Nota. Elaboración propia. El estadístico de Welch en la fase de preparación indicó: 2.53 con una $p=.085$

($F=2.41$, $P=.009$) por lo que se realizaron comparaciones post hoc mediante la prueba de Games Howell, dado que se incumple con la homogeneidad de la varianza y el tamaño de los grupos es desigual (ver tabla 5), lo que permite el ajuste de los grados de libertad de manera robusta para obtener estimaciones más fiables (Field, 2013). Así, los resultados que se presentan sólo corresponden a las fases que obtuvieron diferencias estadísticamente significativas, por lo que en la fase de autoobservación y control/regulación, la escuela normal Villa del Espíritu presentó valores más altos en comparación con otras dos instituciones -Rébsamen ($p=.006$) y Suárez Trujillo ($p=.035$)-; mientras que, en la fase de evaluación de resultados/reflexión, la escuela normal Manuel C. Tello obtuvo valores superiores a las otras tres instituciones, lo que indica que las IES de sostenimiento privado tuvieron mayores

puntajes frente a las del sector público (ver tabla 6).

d) Tipo de sostenimiento institucional

Con el propósito de identificar diferencias entre las fases de ARD en relación con el tipo de sostenimiento de las IES, se realizó una prueba t para muestras independientes. En las fases de PPA y AOyCR se asumen varianzas iguales, pero en la fase de ERR se incumple este supuesto. Se identificó que existen diferencias estadísticamente significativas en todas las fases al obtener puntuaciones mayores en IES de sostenimiento privado, con efectos moderados (Cohen, 1988), lo que indica que las diferencias son relevantes en términos prácticos (ver tabla 7).

Tabla 5. ANOVA de un factor de las fases de la ARD en función de la institución educativa de adscripción

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
PPA	Inter-grupos	2.90	10	.290	2.41	.009*
	Intra-grupos	30.96	258	.120		
AOyCR	Inter-grupos	4.46	10	.446	2.39	.010*
	Intra-grupos	48.01	258	.186		
ERR	Inter-grupos	5.32	10	.532	2.11	.024*
	Intra-grupos	65.04	258	.252		

Nota. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 6. Post-Hoc Games-Howell para comparaciones múltiples de institución educativa por fase de ARD

Fase	IES		D.M. (I-J)	E.T.	Sig.	I.C. 95%	
						L.I.	L.S.
AOyCR	Enrique C. Rébsamen	Inst. Villa del Espíritu Santo	-.35822*	.08	.006	-.65	-.07
	ENSV Dr. Manuel Suarez Trujillo	Inst. Villa del Espíritu Santo	-.32526*	.09	.035	-.64	-.01
ERR	Enrique C. Rébsamen	En Manuel C. Tello	-.40544*	.09	.006	-.73	-.08
		Inst. Villa del Espíritu Santo	-.33699*	.09	.018	-.64	-.03
	ENSV Dr. Manuel Suarez Trujillo	En Manuel C. Tello	-.38322*	.10	.023	-.74	-.03

Nota. Elaboración propia. (E.T.) error típico; (D.M.) diferencia de medias, (I.C.) intervalo de confianza (L.I.) límite inferior; (L.S.) límite superior. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05

Tabla 7. Prueba t para muestras independientes

	Levene		t	gl	p	DM	95% I.C.		D Cohen
	F	Sig.					Inf.	Sup.	
PPA	2.45	.12	-3.50	267	.00	-.15	-.23	0.07	-.043
AOyCR	.98	.32	-3.98	267	.00	-.21	-.31	-.11	-.049
ERR*			-3.77	261	.00	-.22	-.34	-.11	-.450

Nota. Solo en ERR, no se asumen varianzas iguales, DM=diferencias de medias, D.E. diferencia del error estándar, I.C. intervalos de confianza de las diferencias, sig. de t student es bilateral. Tamaño de la muestra, media y desviación estándar, para la institución privada (N=123, $\bar{x}$ =4.61, DE=.32) y pública (N=146, $\bar{x}$ =4.47, DE=.37).

2.3.3 Análisis de correlación

Apartir de las diferencias estadísticamente significativas entre instituciones educativas, se procedió a explorar la existencia de correlaciones entre las fases de ARD y el sexo de los participantes, la institución educativa de procedencia, los años de experiencia docente, el grado máximo de estudios y el tipo de sostenimiento de las IES. Los resultados confirman la correlación estadísticamente significativa sobre el tipo de sostenimiento de las IES al interior de todas las fases de la ARD en contraste con las otras variables

(ver tabla 8). Si bien la magnitud de la relación entre las fases de la ARD y el sostenimiento de las IES es débil -ya que el tamaño de la correlación es considerado pequeño (Schober, et al. 2018)-, los datos confirman que estos resultados no son producto del azar, observándose puntajes más altos en las instituciones de sostenimiento privado.

3. Conclusiones

Los hallazgos del presente estudio -cuyos propósitos fueron identificar los niveles

Tabla 8. Correlación entre las Fases de la ARD y variables personales, académicas e institucionales

Fases ARD	Sexo		IES		Exp. Doc.		Grado de estudios		Sostenimiento	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
PPA	.10	.10	.05	.37	.07	.26	.12	.05	.215**	.00
AOyCR	.03	.59	.13*	.04	.00	.97	.07	.24	.254**	.00
ERR	.05	.46	.10	.10	.00	.97	.11	.07	.210**	.00

Nota. (IES) institución de educación superior; (Exp.Doc) experiencia docente; (r) correlación; (p) significancia estadística; la correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral). De acuerdo con los criterios de Cohen (1988) las correlaciones con valores entre .10 y .29 se consideran pequeñas.

de autorregulación de los y las académicas que laboran en las instituciones formadoras de docentes en el estado de Veracruz, así como algunas variables que podrían estar asociadas a ello-, permiten confirmar que el profesorado de las escuelas normales en Veracruz presentan niveles elevados de autorregulación docente, particularmente en las fases de preparación/planificación/activación y evaluación de resultados/reflexión. Lo anterior podría significar mayores habilidades de los docentes antes de la intervención didáctica, en donde la ARD permite, por ejemplo: activar conocimientos previos, apropiarse y establecer objetivos, seleccionar estrategias cognitivas para la intervención, organizar el contexto y recursos; así como -después de la intervención-, la posibilidad de realizar juicios y atribuciones causales a partir de los resultados obtenidos, identificar mecanismos cognitivos y motivacionales requeridos para mejorar las intervenciones futuras, valorar el logro de las metas propuestas y la efectividad de las estrategias puestas en práctica, por ejemplo.

El hecho de que la fase de autoobservación y control/regulación haya mostrado puntuaciones ligeramente menores, sugiere que esta área representa un mayor desafío durante la acción pedagógica, dado que exige monitoreo metacognitivo inmediato y toma de decisiones en tiempo real; es decir, en esta fase los docentes podrían presentar dificultades para ser conscientes in situ, de las capacidades de memoria, claridad en el lenguaje, uso de estrategias cognitivas, patrón motivacional y actitudinal, uso de estrategias de autocontrol y autosupervisión, entre otros.

Así, la menor puntuación en esta fase parece coherente por la dificultad inherente de observar y regular conscientemente la propia enseñanza en el momento mismo en que ocurre, tal como lo asegura Schön (2010).

Por otra parte, en una profesión sensiblemente humana en donde las condiciones y características del fenómeno educativo -y, por supuesto, de las personas que participan en él- son diversas, resulta difícil identificar variables directamente asociadas a la ARD, cuanto más se trata de un tema escasamente investigado. En un primer acercamiento a ello, se buscó identificar una posible correlación entre variables personales (años de servicio y sexo), institucionales (institución de procedencia y sostenimiento) y académicas (nivel de estudios), encontrándose que estos aspectos no muestran un índice de correlación significativo con las fases de la ARD. Este último hallazgo coincide con Pintrich (2004), quien afirma que la autorregulación no solo depende de conocimientos declarativos, sino también de variables motivacionales, contextuales y de control estratégico. De igual forma, la falta de asociación con los años de experiencia sugiere que la acumulación temporal de práctica no garantiza mayores niveles de autorregulación, si no existen procesos sistemáticos y deliberados de reflexión personal.

En contraste, uno de los aportes más relevantes de este estudio es la evidencia de que las variables institucionales tienen un mayor peso explicativo que las personales o académicas. Las diferencias en el puntaje de la autoevaluación por IES, de manera

particular en las fases de AOyCR y ERR, así como una correlación entre el tipo de sostenimiento institucional y los resultados de ARD (en todas sus fases), muestran que el profesorado adscrito a instituciones privadas reporta niveles superiores de autorregulación docente.

Desde una perspectiva sociocognitiva, este resultado puede comprenderse a partir del papel del contexto en la configuración de comportamientos autorregulados, en donde los entornos con mayores oportunidades de retroalimentación, supervisión y apoyo profesional, favorecen el desarrollo de estrategias autorreguladoras. Otro de los hallazgos es una diferencia en los niveles de autorregulación en función del grado máximo de estudios (doctorado y posdoctorado), frente al profesorado con grado de licenciatura/especialidad y maestría; aunque esta diferencia no resulta significativa, e incluso podría atribuirse a otros factores, como el desequilibrio entre el número de participantes de cada grupo.

Por lo anterior, podría concluirse que -al menos en este estudio- la única variable relacionada con la autorregulación docente es el tipo de sostenimiento institucional, donde los formadores de docentes en instituciones privadas afirman tener mayores niveles de autorregulación en todas sus fases. No obstante, se asumen las limitaciones propias de la naturaleza cuantitativa del estudio y su escasa validez externa, por lo que se sugiere corroborar estos hallazgos con un mayor tamaño muestral e, incluso, emplear técnicas cualitativas de recolección de datos que permitan complementar los resultados y brinden un panorama más amplio sobre los

procesos de ARD en las IES formadoras de docentes.

Finalmente, los resultados permiten plantear que la autorregulación docente no debe entenderse exclusivamente como una competencia individual, sino como una práctica situada que puede fortalecerse en función de la cultura institucional, los mecanismos de acompañamiento pedagógico y las condiciones organizacionales. Así, el estudio nos permite abrir el espacio para el debate sobre la relevancia de objetivar y visibilizar los procesos de autorregulación de los docentes, así como hacerlo de forma prioritaria en las escuelas normales a fin de construir un cuerpo teórico-metodológico propicio para su comprensión y, sobre todo, para su fortalecimiento en un entorno que, por su naturaleza y función social, demanda un profesorado con altos niveles de conciencia reflexiva y autónoma sobre su propia práctica.

Fuentes de información

- Aguilar, V. (2020). Autorregulación docente: modelos para el fortalecimiento e investigación de la docencia. Octaedro.
- Baeza-Sepúlveda, C., Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., & Zañartu, C. (2025). Dimensiones de la autorregulación docente: interés intrínseco y orientación a la meta. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(36), 23-36. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.897>
- Berliner, D. C. (1988). The development of expertise in pedagogy (Report No. 554). American Association of Colleges for Teacher Education. https://www.researchgate.net/publication/237132014_The_Development_of_Expertise_in_Pedagogy
- Castillo, D., & Alzamora, M. (2015). Síndrome de burnout en docentes que se desempeñan en escuelas públicas vulnerables de la ciudad de Santiago. *Akademica*, 14(1). <https://repositorio.ugm.cl/handle/20.500.12743/1388>
- Castro-Castro, D. R., Díaz-Carrillo, M. C., García-Martínez, E. M., & Quintero-Moya, S. Y. (2025). La autorregulación de la labor docente en el aula de clase en una institución educativa en Santander, Colombia. *Revista UNIMAR*, 43(2), 89-103. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4494>
- Cohen, J. (1988). The t test for means. En J. Cohen (Ed.), *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (pp. 19-74). Lawrence Erlbaum Associates. <https://utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Sage.
- Flores-Lueg, C., & Sánchez, S. (2023). Prácticas reflexivas implementadas en el desarrollo del prácticum, en perspectiva de docentes en formación de educación básica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(50), 47-64. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1693>
- García, N. J., & Valenzuela, J. R. (2017). El rol de la inteligencia intrapersonal en la autorregulación y profesionalización docente. En *Memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE)*. COMIE.
- Merino, E., & Lucas, S. (2016). La autoeficacia y la autorregulación como variables moderadoras del estrés laboral en docentes de educación primaria. *Universitas Psychologica*, 15(1), 205-218. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.aavm>
- Peña, C. C., Ramírez, P. I., Romero, F. A., San Martín, C. F., & Zapata, C. A. (2021). La autorregulación de docentes de nivel escolar y su importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales: una revisión sistemática [Tesis, Universidad Católica de la Santísima Concepción].
- Pintrich, P. R. (2004). Un marco conceptual para evaluar la motivación y el aprendizaje autorregulado en

- estudiantes universitarios. *Revista de Psicología Educativa*, 16(4), 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Pearson Educación.
- Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., & Casanova, D. (2022). Prácticas docentes para promover la autorregulación del aprendizaje durante la pandemia COVID-19: escalas de medición y modelo predictivo. *Formación Universitaria*, 15(1), 95–104. <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v15n1/0718-5006-formuniv-15-01-95.pdf>
- Shober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: appropriate use and interpretation. *Anesthesia & Analgesia*, 126(5), 1763–1768. <https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002864>
- Schön, D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ministerio de Educación y Ciencia / Paidós.
- Unidad de Planeación, Evaluación y Control Educativo del Estado de Veracruz. (2022). *Prontuario estadístico... ciclo escolar 2021–2022*. <https://bit.ly/4oJdKz1f>
- Vidal, M. J., & Fernández, B. (2015). Aprender, desaprender, reaprender. *Educación Médica Superior*, 29(2), 411–422. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v29n2/ems19215.pdf>
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, (5). <https://scispace.com/pdf/evaluacion-de-la-autoeficacia-regulatoria-una-perspectiva-2p8eldguy1.pdf>
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulated learning: where motivation and metacognition intersect. En D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education*. Routledge.

Apéndice

Descriptivos y prueba de normalidad

Participaron 269 docentes de 11 instituciones educativas, de los cuales 98 son hombres y 171 mujeres, representan el 36 y 64 por ciento del total, respectivamente.

Tabla A1. Sexo de los participantes por institución de educación superior

No.	IES	Hombre	%	Mujer	%	Total	%
1	Enrique C. Rébsamen	26	27	51	30	77	29
2	C.E. Las Animas	5	5	19	11	24	9
3	C. Lancaster	4	4	10	6	14	5
4	ENUGMN, Campus Orizaba	2	2	6	4	8	3
5	ENUGMN, Campus Poza Rica	8	8	3	2	11	4
6	EN Manuel C. Tello	4	4	10	6	14	5
7	EN Martha Christlies	4	4	5	3	9	3
8	ENSV Dr. Manuel Suarez Trujillo	32	33	37	22	69	26
9	Inst. E:S: Simón Bolívar	8	8	7	4	15	6
10	Inst. Ed. Margarita Olivo Lara	1	1	11	6	12	4
11	Inst. Villa del Espíritu Santo	4	4	12	7	16	6
	Total	98	100	171	100	269	100

Tabla A2. Pruebas de normalidad para las fases de ARD

	Kolmogorov-Smirnov ^a		Shapiro-Wilk	
	Estadístico	Sig.	Estadístico	Sig.
PPA	.096	.000	.932	.000
AOyCR	.100	.000	.927	.000
ERR	.172	.000	.859	.000

Nota. a. Corrección de significación de Lilliefors

Tabla A3. ANOVA de una vía para determinar las diferencias en las fases de ARD y años de experiencia docente

		SC	gl	MC	F	Sig.
PPA	Entre grupos	.19	2	.09	.74	.48
	Dentro de grupos	33.67	266	.13		
AOyCR	Entre grupos	.05	2	.03	.14	.87
	Dentro de grupos	52.41	266	.20		
ERR	Entre grupos	.29	2	.14	.55	.58
	Dentro de grupos	70.07	266	.26		

Nota. (SC) suma de cuadrados; (MC) media cuadrática

Tabla A4. Prueba de Levene de homogeneidad de varianzas para la variable grado máximo de estudios

Fases ARD	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
PPA	3.869	2	266	.022
AOyCR	.253	2	266	.776
ERR	.037	2	266	.964

Nota. Incumple con el supuesto de homogeneidad de la varianza en la fase de preparación

Tabla A5. Prueba de Levene de homogeneidad de varianzas para la variable institución de educación superior adscrito

Fases ARD	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
PPA	1.927	10	258	.042
AOyCR	1.727	10	258	.075
ERR	4.012	10	258	.000

Nota. Incumple con el supuesto de homogeneidad de la varianza en la fase de preparación y evaluación