



HACIA UN MODELO DE AUTORREGULACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

AGUILAR DAVIS VIRGINIA

BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL VERACRUZANA "ENRIQUE C. RÉBSAMEN"

vaguilard@hotmail.com

RESUMEN

¿Cómo perciben y controlan los docentes sus procesos cognitivos, emociones y conductas, antes, durante y después de su trabajo frente a grupo? De manera general, esta pregunta engloba uno de los procesos menos abordados en la reciente literatura educativa: la autorregulación de la práctica docente. Esta ponencia, presenta a manera de acercamiento, un modelo de autorregulación de la docencia, basado en los ya construidos desde la perspectiva sociocognitiva para el ámbito del aprendizaje, específicamente en el de Paul R. Pintrich. El modelo, aplicado hasta el momento en el nivel de educación superior - específicamente en una escuela normal- consta de tres fases/escalas (planificación, auto-observación/regulación y evaluación) y cuatro áreas/sub-escalas (cognición, motivación/afecto, comportamiento y contexto), que a su vez posibilitan la definición de dimensiones y subdimensiones, útiles para el análisis y aproximación empírica al objeto de estudio, como lo es un cuestionario elaborado por la autora de la presente, que obtuvo un índice de confiabilidad Alpha de Cronbach de .95. El modelo, aún en fase de prueba, ha demostrado su utilidad para explicar procesos autorreguladores presentes en la práctica docente, a partir de una investigación realizada con financiamiento de PRODEP, y se presenta como apertura al debate en torno al tema, así como invitación para que otros investigadores incursionen en el estudio de la docencia desde una perspectiva poco explorada.

Palabras clave: Autorregulación, docencia, modelo, reflexión, educación superior.

INTRODUCCIÓN

El tema de la autorregulación es incluido con mayor frecuencia en la literatura referida a diversos campos de la actividad profesional; sin embargo, escasamente se atiende a la autorregulación de la docencia. En tal sentido, los docentes también requerimos desarrollar la habilidad para aprender a aprender, sobre todo a partir de nuestra inmersión en una sociedad cambiante, inestable y exigente.





Esto nos lleva a pensar en la autorregulación docente bajo dos dimensiones: 1) *Autorregulación de la formación docente*, considerando al docente como sujeto aprendiz permanente y cuyo objeto de aprendizaje es la docencia; y 2) *Autorregulación de la práctica docente*, considerando el ejercicio de la docencia como un objeto de regulación por parte del propio sujeto que la ejerce.

La primera, hace referencia a los términos de *formación inicial* y *formación permanente*. La segunda, nos remite al profesional en ejercicio que actúa, reflexiona, reorienta y modifica su propia práctica a partir de su formación y experiencia, así como basado en sus habilidades cognitivas, motivacionales y comportamentales, desarrolladas y conjugadas *in situ* para regular el aprendizaje de otros, en este caso, de sus alumnos, en un momento y contexto determinado. Aquí entran en juego, habilidades similares a las requeridas para aprender, pero bajo situaciones diferentes, concretas y complejas, que conllevan a la autorregulación de un proceso diferente, ligado en todo momento al aprendizaje: la enseñanza.

Este modelo se orienta a la segunda dimensión, visualizando la práctica docente como un proceso complejo que tiene un propósito primordial: promover el aprendizaje. La diferencia entre la autorregulación del aprendizaje y la autorregulación de la docencia pretende clarificarse en este modelo, aunque la más significativa se muestra en el diario acontecer de las actividades escolares, en tanto que docentes y alumnos perciben y controlan sus pensamientos, sentimientos, emociones, comportamientos, recursos y contextos, en realidades diversas; en donde unos requieren aprender a aprender, mientras que otros se proponen enseñar a aprender.

Esto dio origen a una investigación en el contexto normalista de la Reforma Curricular de 2012, financiada por PRODEP. Una de las necesidades detectadas y por consiguiente, uno de los principales aportes del estudio, es la construcción de un *Modelo de Autorregulación de la Docencia* como medio para el acercamiento tanto teórico como empírico a este objeto de estudio, con el fin de responder a diversos cuestionamientos, entre ellos: ¿cómo perciben y regulan los docentes su propia cognición, emociones y motivaciones, comportamientos y contexto, en el momento de estar frente a sus alumnos? ¿qué características definen la autorregulación de la práctica docente? ¿qué fases y áreas de la autorregulación se ven reflejadas en la práctica? y ¿a partir de los modelos de autorregulación del aprendizaje, es posible construir un modelo de autorregulación docente que permita el análisis de su dimensión práctica?.





Esta ponencia tiene el propósito de orientar la atención –en términos teóricos—hacia la autorregulación docente, específicamente en su dimensión práctica; así como mostrar el modelo de autorregulación para ese ámbito, construido a partir de un modelo del aprendizaje.

CONTENIDO

Autorregulación y aportes de Paul R. Pintrich a su estudio

Se define 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. Desde esta perspectiva, se sostiene que “las características claves que definen a un aprendizaje como autorregulado son la iniciativa personal, la perseverancia y la habilidad para adaptarse” (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005, p. 2).

Basado en la perspectiva sociocognitiva, Pintrich propuso un modelo que permite clasificar y analizar los distintos procesos que están implicados en el aprendizaje autorregulado (Torrano y González, 2004). En este, 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 (ver tabla 1).**

Propuesta de un Modelo para la autorregulación docente en educación superior

Si partimos de la idea de 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), habremos de coincidir también en que los docentes encargados de esta labor deben, idealmente, haber desarrollado en sí mismos estas cualidades.

Por ello, surge la inquietud de explorar si los docentes presentan estos rasgos, tomando como base el Modelo de Paul Pintrich ya citado, pero orientado a la docencia, y fundamentándolo también en la docencia reflexiva, ampliamente tratada por Schön (1998) y Perrenaud (2007), entre otros.

A continuación se describe este modelo, separado en tres bloques correspondientes a cada una de las fases de la autorregulación; a su vez, en cada una de ellas se incluyen las cuatro áreas presentes en el modelo de Pintrich: cognición, emoción/afecto, comportamiento y contexto. Las fases pueden





considerarse como escalas del comportamiento, divisibles en sub-escalas que en este caso serían las áreas mencionadas. De ahí se desprenden diferentes dimensiones y sub-dimensiones que precisan los aspectos específicos a considerar.

a. *Fase o escala: 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. En esta fase destacan algunas actividades o mecanismos, divididos en las áreas de autorregulación (ver tabla 2):

a) **Cognición.** Activación del conocimiento previo, que habrá de requerir el docente para prepararse en función del conocimiento o tema que abordará con sus alumnos, o bien las competencias que deberá desarrollar. Se incluyen la apropiación de los propósitos del curso o sesión, así como el establecimiento de metas cognitivas.

Otra dimensión es la activación del conocimiento meta-cognitivo, referida al conocimiento y regulación de nuestra propia actividad cognitiva, es decir, sobre cómo percibimos, comprendemos, aprendemos, recordamos y pensamos. Basándose en las ideas de Favell, el conocimiento metacognitivo incluye tres aspectos de la actividad cognitiva: persona, tarea y estrategias (Lanz, 2006).

b) **Motivación/afecto.** Valor de la motivación en sus dos dimensiones, tanto intrínseca como extrínseca. Huertas (1997, citado por Lanz, 2006) define tres características que permiten juzgar una acción como regulada intrínsecamente: *autodeterminación*, que supone percibir que el control de la acción depende de uno mismo; *competencia*, que se refiere a sentirse capaz de realizar una actividad; y *sentimientos*, que tienen relación con la satisfacción de hacer algo que se quiere y de sentirse a gusto con ello.

c) **Comportamiento.** Implica una dimensión: la planificación y organización, que a su vez se divide en dos sub-dimensiones: planificación del tiempo y el esfuerzo que se va a emplear en la intervención docente y previsión de estrategias que permitan enfrentar las posibles dificultades durante la intervención docente.

d) **Contexto.** Aquí el docente requiere apropiarse de las características del Plan de Estudios y del Programa del curso, especialmente debe contar con los objetivos, propósitos, metodología y formas de





evaluación. Implica también visualizar las características personales y académicas de sus alumnos, además de establecerles metas específicas.

Cabría preguntarnos ¿cuáles son mis conocimientos y experiencias previas sobre el tema que voy a abordar?, ¿me considero capaz de promover el aprendizaje y las competencias requeridas en este grupo de alumnos?, ¿cuál es mi principal fuente de motivación?, ¿en qué medida preveo los conocimientos y habilidades necesarias para enfrentar las dificultades que pudieran presentarse durante mi intervención?.

Fase o escala: Autoobservación y Control/Regulación

Esta fase incluye 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.

Como acciones, se encuentran la conciencia y el control de las emociones, motivaciones y afectos experimentados a lo largo de la intervención, así como de las conductas que se están ejecutando, pudiendo, en ese momento, tomar las decisiones necesarias a fin de reorientar la actuación.

A continuación, se explica esta fase (ver tabla 3):

- a) **Cognición.** Metacognición, considerando que un docente autorregulado sería capaz de identificar sus momentos de distracción y concentración, su capacidad de retención y memoria, su grado de comprensión frente al tema, contenidos o competencias desarrolladas en su intervención; se añade la conciencia del uso del lenguaje y las estrategias cognitivas empleadas. A partir de lo anterior, es posible que el sujeto ponga en marcha mecanismos de control o regulación de la cognición que engloben la utilización de estrategias de selección, elaboración y comprensión (Aguilar y Cano, 2013).
- b) **Motivación/afecto.** Toma de conciencia de la motivación y el afecto, el nivel de logro de las metas y el patrón actitudinal durante la intervención docente. Esto, permite el uso de estrategias motivacionales de regulación extrínseca e intrínseca, así como el control volitivo y actitudinal en el momento de la intervención.
- c) **Comportamiento.** Toma de conciencia, específicamente en cuanto al grado de esfuerzo empleado, persistencia y estrategias empleadas. Se requiere efectuar procesos de auto-observación, lo cual permite prestar atención deliberada hacia aspectos del propio comportamiento.





d) Contexto. Percepción de la tarea a realizar o del contexto. Se incluyen la percepción y comprensión de las normas institucionales, las características de los alumnos, el clima emocional del grupo, las estrategias de aprendizaje de sus alumnos y el ambiente físico que enmarca la intervención docente (ruidoso/silencioso, iluminado/oscurο, etc.). También se incluyen los ajustes necesarios en la tarea y el contexto, es decir, en la adaptación o control del ambiente físico o social.

Aquí, cabría preguntarnos ¿soy consciente de mis olvidos, capacidad de retención y memoria?; ¿cuál es mi capacidad de respuesta, demostración, ejemplificación, síntesis, generalización, etc.?; ¿si detecto ansiedad o nerviosismo, soy capaz de controlar y modificar estas emociones?; ¿soy sensible al clima emocional del grupo y hago ajustes en función de ello?.

Fase o escala: Evaluación de resultados/Reflexión

Abarca los juicios que los docentes realizan acerca de su intervención, comparándola con los criterios previamente establecidos. Incluye 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 sobre la ejecución de la actividad académica y el ambiente general de la clase (Torrano y González, 2004).

Esta fase incluye cuatro áreas o sub-escalas (ver tabla 4):

- a) Cognición. Juicios que el profesor realiza sobre los aspectos cognitivos puestos en juego durante su intervención, así como aquellos mecanismos cognitivos que requiere mejorar en el futuro, centrando la atención en los procesos relacionados con su persona, la tarea desempeñada y las estrategias cognitivas empleadas.
- b) Motivación/afecto. Valoración de las estrategias motivacionales empleadas, del nivel de logro de las metas establecidas, de las reacciones afectivas y actitudinales experimentadas ante los resultados y la determinación de atribuciones causales relacionadas con la propia motivación.
- c) Comportamiento. Reflexión que hace el profesor sobre la efectividad de las estrategias empleadas, así como la autoevaluación que implica el establecimiento de comparaciones entre la actuación real y las metas personales que se había planteado el docente. La autorreacción, implica la conciencia sobre el comportamiento experimentado ante los resultados; se incluye la toma de decisiones.





d) Contexto. Atribuciones que el sujeto realiza sobre el éxito o fracaso de la actividad académica: los alumnos, el plan o programa de estudios y el contexto, añadiendo la valoración del grado de comodidad o disfrute del espacio físico, así como las apreciaciones generales sobre el ambiente del grupo.

En esta fase cabrían los cuestionamientos: ¿en qué grado mis habilidades cognitivas para aprender, percibir, comprender o recordar, facilitaron el éxito de mi intervención?; ¿en qué medida mis formas de seleccionar, organizar, sintetizar, comparar, comprender y ejemplificar fueron adecuadas?; ¿fui capaz de mantener o modificar correctamente mis emociones, motivación y actitudes durante la intervención?; ¿qué técnicas y estrategias de enseñanza me resultaron más efectivas?; ¿qué tipo de espacio físico y material requeriré para mejorar futuras intervenciones?.

CONCLUSIONES

Si bien el modelo educativo actual está centrado en el aprendizaje, no debe descuidarse al docente, quien entre otros actores y factores, contribuye decisivamente en el aprendizaje de sus alumnos. Por ello, se considera necesario prestar atención también a la formación del docente, tanto inicial como permanente, y a la búsqueda de oportunidades para el desarrollo de habilidades que le permitan enfrentar los retos que le implica su labor.

Estas inquietudes, dieron origen a la construcción del modelo de autorregulación docente, aplicado hasta este momento en el nivel superior. Los aportes del mismo se orientan a la puntualización de aspectos y elementos propios del quehacer docente, a la luz de la teoría socio-cognitiva. Esto nos ha permitido traducir la actividad docente en términos de capacidad autorreguladora, además de aproximarnos a su estudio empírico a partir de la consecuente construcción de un instrumento con índice de confiabilidad Alpha de Cronbach de .95.

Lo cierto es que, en el campo del aprendizaje y la enseñanza, nadie tiene aún la última palabra. Por ello, considero necesario atrevernos a realizar propuestas novedosas frente a temas ampliamente abordados en el campo de la docencia. Sirva además el presente, para abrir el debate sobre el tema y como invitación a otros investigadores para incursionar en este naciente objeto de estudio.





NOTAS

1. Se considera a la intervención docente, como aquel lapso o episodio de tiempo en que el docente trabaja con su grupo de alumnos para fines educativos o didácticos. Algunos sinónimos son: trabajo frente a grupos, dar o impartir la clase.

TABLAS Y FIGURAS

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

FASES	COGNICIÓN	MOTIVACIÓN / AFECTO	COMPORTA- MIENTO	CONTEXTO
1.PREPARACIÓN/ PLANI- FICACIÓN/ACTIVA CIÓN	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 Atribuciones	Reacciones afectivas Atribuciones	Elección del comportamiento	Evaluación de la tarea y del contexto

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

Tabla 2. Fase o escala: Preparación/Planificación

ÁREAS/SUB- ESCALAS	DIMENSIONES	SUB-DIMENSIONES
COGNICIÓN	Activación del conocimiento previo	
	Activación del conocimiento metacognitivo	Persona
		Tarea
		Estrategias
	Apropiación y establecimiento de objetivos	
	Establecimiento de metas cognitivas	
MOTIVACIÓN/APECTO	Motivación Intrínseca	Selección
		Autodeterminación
		Autoeficacia/Competencia
		Sentimientos/Emociones
	Motivación Extrínseca	Valor dado a la tarea
		Visualización de recompensas, premios, incentivos, reconocimiento o afecto
		De autovaloración





	Adopción de metas	Relacionadas con la valoración social
COMPORTAMIENTO	Planificación y organización	Planificación del tiempo y el esfuerzo que se va a emplear en la intervención docente
		Previsión de estrategias que permitan enfrentar las posibles dificultades durante la intervención docente
CONTEXTO	Percepciones y ajustes del plan de estudios y programa	Objetivos, metodología y evaluación
	Percepción del alumno	Conocimiento personal y académico
		Establecimiento de metas
	Percepción y ajustes del contexto	Contexto en donde se realizará la actividad
Aspectos materiales y sociales que se deben controlar		

(Elaboración propia)

Tabla 3. Fase o escala: Autoobservación y Control/Regulación

ÁREAS/SUB-ESCALAS	DIMENSIONES	SUB-DIMENSIONES
COGNICIÓN	Metacognición	Memoria
		Comprensión
		Atención
		Lenguaje
		Estrategias cognitivas
	Regulación de la cognición	Selección
		Elaboración
	Comprensión	
	Motivación y afecto	Toma de consciencia del patrón motivacional y emocional





MOTIVACIÓN/AFECTO	Metas	Percepción del nivel de logro de las metas	
	Patrón actitudinal	Percepción del patrón actitudinal	
	Uso de estrategias de control de la motivación y el afecto	Uso de estrategias motivacionales de regulación extrínseca e intrínseca	
		Control volitivo	
COMPORTA-MIENTO	Conciencia del comportamiento	Incremento/disminución del esfuerzo	
		Persistencia	
		Estrategias empleadas	
	Uso de estrategias de autocontrol y autosupervisión	Planeación	
		Búsqueda de ayuda o apoyo adicional	
		Elaboración de registros	
		Autorevisión	
		Regulación	
	CONTEXTO	Percepción de la tarea y del contexto	Normas
			Alumnos
Clima emocional			
Estrategias de aprendizaje			
Ambiente físico de aprendizaje			
Ajustes en la tarea y el contexto		Adaptación al contexto físico y social, o intentos por ajustarlo de forma que facilite la tarea académica	





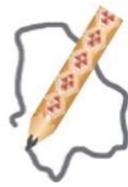
--	--	--

(Elaboración propia)

Tabla 4. Fase o escala: Evaluación de resultados/Reflexión

ÁREAS/SUB-ESCALAS	DIMENSIONES	SUB-DIMENSIONES
COGNICIÓN	Juicios y atribuciones cognitivas	Persona
		Tarea
		Estrategias
	Mecanismos cognitivos requeridos o por reforzar en el futuro	Persona
		Tarea
		Estrategias
MOTIVACIÓN/AFECTO	Estrategias motivacionales	Valoración del manejo de elementos motivacionales
	Logro de metas	Valoración del nivel de logro de las metas establecidas
	Reacciones afectivas y actitudinales	Percepción de reacciones afectivas y actitudinales experimentadas ante los resultados
	Determinación de atribuciones causales	
COMPORTA-MIENTO	Efectividad de las estrategias empleadas	Planificación
		Enseñanza
	Elección del comportamiento futuro	
	Autoevaluación	
Autorreacción	Comportamiento ante los resultados	
CONTEXTO	Atribuciones del éxito o fracaso	De la actividad académica
		Del Plan de Estudios y Programa
		De los alumnos





		Del contexto
	Del contexto	Comodidad o disfrute
		Apreciaciones generales sobre el ambiente de aprendizaje

(Elaboración propia)

REFERENCIAS

- Aguilar, V. y Cano, R. Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coords.) (2013). Estrategias y orientaciones para un aprendizaje autorregulado, en *Manual de Orientación y Tutoría, Cuadernos de Pedagogía*, España: Wolters Kluwer / Educación. ISSN 1698-7357; DL M-15699-2012.
- Lanz, Z. (Comp.) (2006). *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*. Colección Ensayos y Experiencias. Buenos Aires: Noveduc.
- Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Perrenaud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Torrano, F. y González, M, (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, vol. 2, núm. 8. Recuperado el 5 de septiembre de 2012 de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_27.pdf.
- Zimmerman, B.J.; Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: Una perspectiva social cognitiva, *Evaluar*, 5 (2).

