



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Autorregulación de la docencia y del aprendizaje: comparación entre dos roles durante la formación inicial del profesorado

Virginia Aguilar Davis

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

vaguilard@hotmail.com

Área temática 08. Procesos de Formación.

Línea temática: Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.



Resumen

La autorregulación es una habilidad necesaria en el siglo XXI, sin embargo poco se sabe sobre la manera en que los docentes se preparan para desarrollarla en sus estudiantes, el aprendizaje propio e incluso, en su práctica laboral. Un profesor en formación inicial, alterna actividades de aprendizaje y acercamiento a la docencia por lo que, desde esta etapa, cabría desarrollar habilidades de autorregulación para ambos roles. Bajo la perspectiva sociocognitiva, esta investigación aborda la autorregulación en la formación inicial de profesores, planteando ¿es posible analizar por separado a la autorregulación del aprendizaje y la docencia? ¿qué diferencias y semejanzas existen entre ambos procesos?. Con el objetivo de analizar comparativamente a la autorregulación de la docencia y del aprendizaje en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, se planteó esta investigación de enfoque cuantitativo y diseño descriptivo-comparativo; ambas variables fueron comparadas por licenciaturas, grados, fases y áreas de la autorregulación, a partir de la aplicación de dos cuestionarios. Los hallazgos sugieren una mayor autorregulación de la docencia que del aprendizaje, una mayor planificación del aprendizaje con predominio del área motivacional, en contraste con una mayor evaluación de la docencia y predominio del área contextual (con variantes entre licenciaturas). Se concluye que es factible analizar ambas dimensiones de la autorregulación a partir de los modelos e instrumentos utilizados, destacando la necesidad de ampliar los horizontes de este objeto de estudio. Los datos enriquecen el campo del conocimiento científico sobre el tema, además de impulsar un constructo emergente: la autorregulación docente.

Palabras clave: *Autorregulación, formación inicial de profesores, aprendizaje, docencia.*

Introducción

La sociedad del conocimiento demanda habilidades para el aprendizaje permanente y autónomo, mismas que conllevan hacia un tema esencial en la educación actual: la autorregulación; ejemplo de ello es la pandemia provocada por la COVID-19, en donde docentes y estudiantes emigramos masivamente hacia diversos entornos de trabajo a distancia mediados principalmente por la teconolgia, debiendo aprender lo que muchos no habiamos experimentado en años. Sin embargo, siendo la autorregulación un objeto de investigación ampliamente abordado, escasamente se vincula con la labor docente o su formación inicial, aún cuando los planes de estudio de 2012 para las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, así como los 2018 para todas las licenciaturas en educación normal, plantean desarrollar estas habilidades en los estudiantes.

Adicionalmente, análisis recientes realizados o coordinados por la autora del presente (Aguilar, Hernández y Agüeros, 2015; Aguilar y Hernández, 2015), han considerado en la formación inicial de profesores -como sucede en otras profesiones- un doble papel: se trata de estudiantes de licenciatura que se desenvuelven en un ambiente académico formal, realizando tareas y actividades de aprendizaje propias de diferentes asignaturas o cursos; mientras que a la par, alternan estas actividades con otras cercanas al desempeño profesional, realizando observaciones y prácticas docentes frente a grupo las cuales -conforme avanza su grado de estudios- se prolongan de manera que en el último grado o semestre, puede resultar esta su actividad predominante.

Así, reconociendo que a lo largo de su formación inicial gradualmente un docente alterna dos roles -en tanto se concibe como un aprendiente que asume progresivamente tareas propias de la enseñanza-, se propone aquí un estudio que compara la autorregulación en ambos procesos, a fin de fortalecer la formación inicial del profesorado, destacando la necesidad de que desarrolle habilidades que le permitan autorregular su aprendizaje pero también, paulatinamente, su docencia.

Para ello cabría preguntarse si en el ámbito de la formación inicial docente ¿es posible analizar por separado a la autorregulación del aprendizaje y de la docencia? ¿qué características presentan ambos tipos de autorregulación en cada una de las licenciaturas que se ofrecen en una escuela normal? Y finalmente ¿Qué diferencias y semejanzas existen entre la autorregulación de la docencia y el aprendizaje, por grados y licenciaturas, en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”?

Estas preguntas conducen al siguiente objetivo general: Analizar comparativamente a la autorregulación de la docencia y el aprendizaje, por grados y licenciaturas, en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”; y a los objetivos específicos siguientes: 1) Determinar la factibilidad de analizar por separado a la autorregulación del aprendizaje y de la docencia durante la formación inicial de profesores, a fin de concebir a la docencia como un objeto de autorregulación en sí mismo, y 2) Describir las características de ambos tipos de autorregulación en cada una de las licenciaturas que ofrece esta institución.

Los propósitos anteriores abordan un problema teórico, al carecer de referentes que permitan analizar suficientemente la capacidad para el aprendizaje autónomo y permanente en los docentes durante su formación inicial, a lo cual se agrega un vacío mayor sobre autorregulación de la docencia. Como problema metodológico, hasta el momento no se han encontrado –con excepción de los contruidos por la autora del presente- modelos e instrumentos que permitan explorar ampliamente la autorregulación en la formación docente y menos aún, distinguiendo dos tareas diferentes: aprendizaje y docencia.

Esto se relaciona con un problema práctico, pues al carecer de conocimientos suficientes sobre este campo de estudio, difícilmente los profesores de este nivel educativo estaremos en condiciones de poner en práctica estrategias y acciones colectivamente orientadas e intencionales para promover de manera sistemática y permanente las habilidades mencionadas. Esto no significa que los docentes de educación normal no promovamos la autorregulación, sino que resulta necesario hacer esto con mayores fundamentos, de manera colegiada y orientada hacia metas comunes.

Finalmente, este estudio pretende complementar líneas de investigación afines al tema, pero también constituirse como invitación para que otros académicos propicien que los docentes en formación inicial desarrollen las mismas cualidades que deberán promover en los alumnos de educación básica, a la par de valorar las habilidades para autorregular una labor que habrá de acompañarlos por muchos años: la docencia.

Desarrollo

Enfoque teórico

La presente fue realizada desde el enfoque sociocognitivo, cuyo primer impulsor fue Albert Bandura, continuando con Paul Pintrich y Zimmerman, quien define a la autorregulación del aprendizaje como el “proceso en el que los estudiantes activan y sostienen cogniciones, conductas y afectos, sistemáticamente orientados hacia el logro de sus metas” (Shunk y Zimmerman, 1994; citados en Suárez y Fernández, 2004, p. 20). La teoría sociocognitiva pone énfasis en la importancia de las influencias sociales en el comportamiento y sostiene que las personas adquieren conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y emociones observando a otros (Pintrich y Shunk, 2006).

El mismo enfoque fundamenta el concepto de autorregulación docente, mismo que es definido por Aguilar (2020) como “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 o reorientarse hacia el logro de sus metas profesionales, académicas e incluso personales.” (p. 26). Para este constructo, la autora recurre también a los principios de la práctica reflexiva, cuyo principal exponente es Schön (1998, 2010).

Con estas bases y considerando que el objeto de estudio para esta investigación fue la autorregulación bajo dos dimensiones: la docencia y el aprendizaje, se utilizaron dos modelos que para tal efecto elaboró Aguilar (2020) conformados por las fases y áreas presentes en el modelo de Paul Pintrich (Tabla 1). Ambos modelos son semejantes en tanto que, para ejercer la docencia o aprender, los seres humanos ponemos en práctica mecanismos cognitivos, emocionales y conductuales comunes que nos permiten alcanzar metas, diferenciándose en la forma, intención y contexto en que se ejercen. Así por ejemplo, la metacognición, la búsqueda de apoyo, la planificación, la motivación, adopción de metas o adaptación al contexto, son mecanismos incluidos en ambos roles (enseñantes o aprendientes), diferenciándose en sus propios referentes empíricos, pues para cada uno de ellos probablemente serán distintas las metas, los mecanismos de automotivación, los elementos contextuales, las formas de planear, ejecutar y autoevaluarse, entre otras (Aguilar, 2020). Estas diferencias se hacen evidentes en los ítems que conforman cada uno de los instrumentos de recolección de datos empleados, pues las preguntas se orientan de manera específica a procesos de aprendizaje o enseñanza, según el caso.

Enfoque metodológico

El estudio es de tipo básico, pues su interés es generar conocimiento que permita enriquecer la comprensión teórica que subyace a las prácticas pedagógicas, en concreto al campo de la autorregulación en la docencia y el aprendizaje durante la formación inicial del docente. El enfoque es cuantitativo, con diseño descriptivo-comparativo y transversal.

La población estuvo conformada por todos los alumnos inscritos en las cinco licenciaturas que se imparten en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, es decir, docentes en formación inicial. La muestra fue *estratificada, no aleatoria*, determinada por criterios de inclusión y exclusión. En la Tabla 2 se anota la población total de alumnos por grados, así como el número de sujetos que conformaron la muestra para cada uno; el tamaño de la muestra quedó conformado por 226 unidades de análisis con 90 % de confianza y 5 % de error. En ambos cuestionarios esta cantidad fue rebasada, lo cual garantiza la representatividad global de los datos; no siendo así al calcular las muestras por licenciaturas, en donde solamente 2 de 5 cumplen el criterio.

Las variables del estudio fueron:

- a. Autorregulación del aprendizaje
- b. Autorregulación de la docencia

Como técnica se empleó la encuesta; mediante formularios de google se aplicaron dos cuestionarios de autorreporte tipo escala Likert: uno para autorregulación del aprendizaje (con 84 ítems e índice de confiabilidad Alpha de Cronbach de .94) y otro para autorregulación de la docencia (con 83 ítems e índice de confiabilidad de .93). La escala de respuesta fue: 1=Nunca, 2=Casi nunca, 3= Regularmente, 4= Casi siempre, 5= Siempre. Ambos cuestionarios cuentan con validez de expertos, así como el pilotaje.

La recolección de los datos abarcó los meses de enero-abril de 2018; los instrumentos para cada variable fueron aplicados con una diferencia de entre 1 y 2 meses cada uno. En hojas de cálculo del programa Excel, se obtuvieron promedios tanto de autorregulación del aprendizaje como de la docencia: globales, por licenciatura, por grados, por fases y áreas de la autorregulación y finalmente, por ítems.

Resultados

Los promedios globales comparativos (entre todos los grados y licenciaturas) de autorregulación muestran un puntaje más alto para la docencia (4.1), con respecto al aprendizaje (3.8), aunque la diferencia es poco significativa. Esto podría sugerir que los estudiantes -en términos generales- tienden a autorregular en mayor medida su docencia que su aprendizaje.

- c. Los promedios de autorregulación de la docencia y el aprendizaje por licenciatura, confirman la tendencia observada en el promedio anterior.
- d. En cuanto a los promedios por grado, es posible observar diferencias. En las licenciaturas de Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria, Primaria y Educación Física, los promedios en autorregulación de la docencia son mayores en segundo, tercero y cuarto grados, mientras que en primer grado sucede lo contrario, el promedio mayor se observa en la autorregulación del aprendizaje. Parece lógico suponer que los estudiantes de primer grado aún no tienen suficiente claridad sobre las tareas propias de la docencia puesto que escasamente la han experimentado; es a partir de segundo grado, cuando tales acercamientos se incrementan en progresivas intervenciones docentes. En cambio, en las licenciatura en Educación Preescolar y Especial, las respuestas en los cuatro grados presentan un promedio mayor en la autorregulación de la docencia.
- e. Los resultados de la autorregulación del aprendizaje y la docencia por fases, grados y licenciaturas, se presentan en la tabla 3.
- f. Los resultados de autorregulación del aprendizaje y la docencia por áreas, grados y licenciaturas, se sintetizan en la tabla 4.

También se realizó un comparativo entre la autorregulación de la docencia y el aprendizaje por cada uno de los ítems, lo cual permitió analizar con mayor detalle algunos aspectos específicos de las fases y áreas de la autorregulación, sin embargo por razones de espacio se omiten en la presente.

Conclusiones

El tema de la autorregulación cobra fuerza en escenarios competitivos, complejos e inestables, tales como los que hoy en día experimentamos; por lo tanto, su estudio y fortalecimiento durante la formación inicial docente no solo es deseable sino necesario, pues junto con otras habilidades, permitirá conformar en el futuro profesor algunos rasgos relevantes para un mejor desempeño académico y laboral, sobre todo en cumplimiento de una de sus tareas: propiciar en sus alumnos estas mismas cualidades.

Por ello, la presente investigación no solamente orienta su atención a la autorregulación del aprendizaje, sino también de la docencia, puesto que los estudiantes normalistas en México, desempeñan alternadamente ambos roles durante su estancia en la licenciatura. Sirvan por tanto los hallazgos, para ampliar la reflexión sobre la formación de los profesionistas en educación, así como para enriquecer las alternativas de investigación e intervención orientada hacia su mejora.

En cuanto a los hallazgos, al parecer la naturaleza y el *deber ser* de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, tuvieron un efecto positivo sobre las inclinaciones y prioridades que los estudiantes o los mismos docentes otorgamos a la formación, puesto que la autorregulación de la docencia obtuvo puntajes mayores con respecto a la autorregulación del aprendizaje, tanto de manera global, como por licenciaturas. Por grados es posible observar la misma tendencia, excepto las Licenciaturas en Educación Física, Primaria y Secundaria con especialidad en Telesecundaria, en donde la autorregulación del aprendizaje predomina solo en primer grado, lo cual podría considerarse natural puesto que los estudiantes -en tal periodo- tienen un contacto menor con la docencia en comparación con los demás semestres.

Al comparar las fases de la autorregulación por licenciaturas y grados, se detecta que en las licenciaturas en Educación Especial, Física, y Secundaria con especialidad en Telesecundaria, los estudiantes parecen planificar mejor su aprendizaje, pero evalúan mejor su docencia. Tal vez la evaluación de la docencia es promovida con mayor frecuencia por sus profesores, mientras que en menor medida, se propicia la valoración de su propio aprendizaje. Un factor común en estas tres licenciaturas es el tipo de plan de estudios; por lo cual podría considerarse que esta tendencia obedece -entre otras variables-, al currículum.

Al comparar las áreas de la autorregulación del aprendizaje, se observa que en los cuatro grados de las cinco licenciaturas predomina la Motivación/afecto, mientras que el área más baja fue Comportamiento. Esto podría significar que los estudiantes están mayormente motivados por su aprendizaje, lo cual se traduce en altos valores de motivación extrínseca e intrínseca, así como una inclinación adecuada hacia la adopción de metas, la percepción del patrón actitudinal, el uso de estrategias de control motivacional y emocional, entre otros aspectos. Mientras que parecen menos capaces de llevar a la práctica acciones concretas de planificación y organización, estrategias de control y autosupervisión, así como de autoevaluación y elección de comportamientos futuros.

Al comparar las áreas de la autorregulación de la docencia se observa un comportamiento distinto en cada licenciatura, pues predomina el área de Contexto, lo cual puede reflejar, que -en sus intervenciones docentes u observaciones- los estudiantes se aseguran por conocer el plan de estudios o programa, a los alumnos y el contexto en donde se desarrollan las prácticas escolares, así como las actividades a realizar, mientras que se muestran menos aptos para activar sus conocimientos previos y metacognitivos, apropiarse de los objetivos de la materia, establecer metas cognitivas propias, determinar las estrategias cognitivas que habrán ellos mismos de requerir para realizar la actividad con sus alumnos, regular su cognición en el momento de la intervención y decidir los mecanismos cognitivos requeridos o por reforzar en el futuro. Lo anterior resulta una gran área de oportunidad en este campo.

Los objetivos fueron alcanzados al describir y comparar a la autorregulación de los alumnos normalistas en dos facetas: práctica docente y aprendizaje, con lo cual queda demostrado -al menos en el presente-, que es posible analizar por separado a estas dos dimensiones de la autorregulación en la formación inicial docente.

Uno de los principales aportes de la presente, son los elementos teórico-prácticos que refiere, a fin de ampliar las posibilidades de análisis y fortalecimiento de la autorregulación en la formación inicial de profesores. Una limitante, fue la escasa participación de los estudiantes por lo cual, en algunas licenciaturas o grados, no existe representatividad en la muestra, siendo recomendable confirmar los hallazgos con otros estudios en muestras mayores.

Finalmente, los datos obtenidos enriquecen el campo de conocimiento científico en torno al tema de la autorregulación académica, además de dar impulso a un constructo en desarrollo: la autorregulación docente.

Tablas y figuras

Tabla 1. Modelo de Paul Pintrich

Fases, Áreas Y Procesos De Autorregulación Del Aprendizaje				
Fases	Cognitiva	Afectiva/Emocional	Conductual	Contextual
Planificación/Activación	Fijación de metas.	Adopción de metas. Juicios de auto-eficacia.	Planificación del tiempo.	Percepción de la tarea.
	Activación del conocimiento previo y metacognitivo.	Activación de creencias sobre el valor de la tarea. Activación del interés personal. Afectos, emociones.	Planificación del esfuerzo	Percepción del contexto.
Auto-observación	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.
Control/Regulación	Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.	Uso de estrategias de control de la motivación y del afecto.	Incremento/diminución del esfuerzo. Persistencia. Búsqueda de ayuda.	Cambios en los requerimientos de la tarea y en las condiciones del contexto.
Evaluación	Juicios cognitivos. Atribuciones.	Reacciones afectivas. Atribuciones.	Elección del comportamiento.	Evaluación de la tarea y del contexto.

Fuente: Torrano y González (2004).

Tabla 2. Población y muestra

Grado	Matrícula (Alumnos Inscritos)	Respuestas Aprendizaje	Respuestas Docencia
1	390	98	55
2	325	76	35
3	302	85	63
4	289	101	78
Total de alumnos	1306	360	231

Tabla 3. Síntesis de autorregulación del aprendizaje y la docencia por fases, grados y licenciaturas

Licenciaturas	Autorregulación del aprendizaje	Autorregulación de la docencia
Educación Especial, Educación Física y Educación Secundaria, con especialidad en Telesecundaria (Planes de Estudio 1999-2002)	La fase con mayor puntaje es Planificación/activación, seguida por Autoobservación y Control/Regulación. La fase con menores puntajes es Evaluación, a excepción del cuarto grado en donde la fase de Autoobservación y control / regulación, muestra el mismo puntaje que Evaluación.	La fase que muestra mayores puntajes en los cuatro grados escolares, es Evaluación; mientras que las otras dos fases (Planificación/activación y Autoobservación y Control/Regulación) alternan el segundo y tercer lugar.
Educación Preescolar	El mayor puntaje se presenta en la fase de Planificación/activación en tres de los cuatro grados, pues en tercero la fase predominante es Evaluación. En el primer, segundo y cuarto grado, las fases de Autoobservación y Control/Regulación y Evaluación, muestran puntajes iguales.	El mayor puntaje es observado en la fase de Evaluación, aunque en el primer grado no existe mucha diferencia entre esta y la fase de Planificación/activación.
Educación Primaria	El mayor puntaje está concentrado en la fase de Planificación/activación aunque en la fase de planeación; por su parte, la fase de Evaluación presenta los menores puntajes en primer y segundo grado, mientras que en tercero comparte promedio con la fase de Autoobservación y Control/regulación; esta última es la de menor puntaje en cuarto grado.	Se observa un patrón en los tres primeros grados, en donde la fase de Evaluación obtuvo un puntaje mayor, seguida por la fase de Planificación / activación y quedando en último sitio la fase de Autoobservación y Control/Regulación. Sólo en cuarto grado la fase de mayor puntaje fue Autoobservación y Control/Regulación, seguida por Planificación/activación, quedando en último lugar evaluación.

Tabla 4. Síntesis de autorregulación del aprendizaje y la docencia por áreas, grados y licenciaturas

Licenciaturas	Autorregulación del aprendizaje	Autorregulación de la docencia
Educación Especial	<p>Se observa un patrón entre los cuatro grados de todas las licenciaturas, puesto que el área con mayor puntaje es Motivación / afecto, seguida por Cognición en segundo lugar y Contexto en tercero; en este caso el área de menor promedio es Comportamiento.</p> <p>Esto permite suponer que los estudiantes están mayormente motivados por su aprendizaje, lo cual representa altos valores de motivación extrínseca e intrínseca, la adopción de metas, la percepción del patrón actitudinal, el uso de estrategias de control motivacional y emocional, entre otros aspectos. Mientras que parecen menos capaces de llevar a la práctica acciones concretas de planificación y organización, estrategias de control y autosupervisión, así como de autoevaluación y elección de comportamientos futuros.</p>	<p>Se observa un mayor puntaje en el área de Contexto (con excepción del tercer grado, en donde esta área es la más baja). Los datos muestran que en el primero, segundo y cuarto grados -en sus intervenciones docentes u observaciones- los estudiantes se aseguran por conocer el plan de estudios o programa, los alumnos y al contexto en donde se desarrollan las observaciones o prácticas escolares. En contraste, los alumnos de primero y cuarto grados, se muestran menos aptos para activar sus conocimientos previos y metacognitivos, apropiarse de los objetivos de la actividad o materia, establecer metas cognitivas propias, determinar las estrategias cognitivas que habrán de requerir para realizar la actividad con sus alumnos, regular su cognición en el momento de la observación o intervención y decidir los mecanismos cognitivos requeridos o por reforzar en el futuro. Las áreas de Cognición, Motivación / afecto y Comportamiento presentan equilibrio en los cuatro grados escolares.</p>
Educación Física		<p>El área de mayor puntaje es Motivación / afecto, seguida por Contexto, aunque en el cuarto grado ambas áreas muestran promedios similares; en contraste, el área de cognición obtuvo los puntajes más bajos, aunque las diferencias con respecto a las demás áreas son mínimas. Los estudiantes también parecen estar motivados en autorregulación de la docencia, lo cual sugiere alta motivación intrínseca y extrínseca, adopción y valoración de metas, conciencia de patrones actitudinales, uso de estrategias de control motivacional y afectivo, determinación de atribuciones causales, entre otros aspectos. Sin embargo, podrían requerir apoyo en activación del conocimiento previo a la observación o intervención docente, activación del conocimiento metacognitivo, determinación de estrategias cognitivas, juicios y atribuciones cognitivas, y decisiones sobre mecanismos cognitivos requeridos o por reforzar en el futuro.</p>
Educación Secundaria, con especialidad en Telesecundaria		<p>Se observa un posible equilibrio entre todas las áreas, pues las diferencias entre ellas son mínimas. Así, por ejemplo, se advierte que el área de Contexto obtiene los mayores puntajes -con excepción del segundo grado, en donde predomina Cognición-, pero la diferencia con respecto a las demás áreas es mínima.</p>

Licenciaturas	Autorregulación del aprendizaje	Autorregulación de la docencia
Educación Preescolar		<p>El área de mayor puntaje en los cuatro grados escolares es Contexto, mientras que la de menor puntaje es Cognición. Las otras dos áreas varían entre el segundo y tercer lugar, en cada grado escolar. Esto podría reflejar, que -en sus intervenciones docentes u observaciones- los estudiantes se aseguran por conocer el plan de estudios o programa, a los alumnos y al contexto en donde se desarrollan las prácticas escolares, así como las actividades a realizar. Mientras que se muestran menos aptos para activar sus conocimientos previos y metacognitivos, apropiarse de los objetivos de la actividad o materia, establecer metas cognitivas propias, determinar las estrategias cognitivas que habrán de requerir para realizar la actividad con sus alumnos, regular su cognición en el momento de la observación o intervención, y decidir los mecanismos cognitivos requeridos o por reforzar en el futuro.</p>
Educación Primaria		<p>El área de mayor puntaje es también Motivación / afecto, seguida por Contexto, aunque en el cuarto grado ésta última es la que muestra el puntaje mayor; en contraste, el área de cognición obtuvo los puntajes más bajos, aunque en cuarto grado la más baja fue comportamiento. Lo anterior significa que los estudiantes de primero a tercer grado, parecen estar motivados en autorregulación de la docencia, lo cual implica alta motivación intrínseca y extrínseca, adopción y valoración de metas, conciencia de patrones actitudinales, uso de estrategias de control motivacional y afectivo, determinación de atribuciones causales, entre otros aspectos. Sin embargo, podrían requerir el fortalecimiento de activación del conocimiento previo a la observación o intervención docente, activación del conocimiento metacognitivo, determinación de estrategias cognitivas, juicios y atribuciones cognitivas, y decisiones sobre mecanismos cognitivos requeridos o por reforzar en el futuro. En cuarto grado los datos difieren, puesto que los estudiantes parecen percibir y controlar mejor las condiciones del contexto de intervención docente, mientras que se muestran menos aptos para realizar acciones concretas como: planificación y organización, conciencia del comportamiento, uso de estrategias de autocontrol y autosupervisión, elección del comportamiento futuro y autoevaluación.</p>

Referencias

- Aguilar Davis, V. (2020). *Autorregulación docente. Modelos para el fortalecimiento e investigación de la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Aguilar, V. y Hernández, C. (2015). Modelo de autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Universita Ciencia*, 3(10). Recuperado de <https://ux.edu.mx/wp-content/uploads/Investiga/Revistas/Revista%2010/ARTICULOMODELO.pdf>
- Aguilar Davis, V., Hernández Rodríguez, C. y Agüeros Sánchez, F. (2015). Aproximación a un modelo de autorregulación docente en Educación Superior. En: Cano Flores, M.; Hernández Rodríguez, C.; Ortiz García, J. M. (coords.). *Gestión Educativa y Estratégica* (pp. 87-121). México: REDIBAI.
- Pintrich, P. R., y Shunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Schön, D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Ministerio de Educación y Ciencia/Temas de Educación Paidós.

- Suárez Riveiro, J. M., y Fernández Suárez, A.P. (2004). *El aprendizaje autorregulado: variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Madrid: UNED Ediciones.
- Torrano Montalvo, F., y González Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado. Presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1). Pp. 1-34.