

El docente como aprendiz autorregulado de los modelos curriculares: análisis de grupo focal

Ana Karen Cervantes Silva

FES IZTACALA, UNAM

psickarencerv@gmail.com

Patricia Covarrubias Papahiu

FES IZTACALA, UNAM

papahiu@unam.mx

Área temática: Evaluación de docentes e investigadores

(Consulte: <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/congreso2024>)

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar mediante la técnica de grupo focal, las competencias de autorregulación del aprendizaje de acuerdo con el modelo de Zimmerman y Moylan (2009) de 26 docentes de un bachillerato tecnológico en el Estado de México. Debido a que, al exponerse a diferentes modelos curriculares, en un breve periodo de tiempo (menos de 10 años), representa para ellos un reto académico que pone a prueba sus habilidades para aprender las particularidades de cada uno y de la misma forma orientar a los estudiantes en la adquisición de sus propias habilidades autorregulatorias para el aprendizaje permanente. Como parte de los resultados se identificó que los docentes poseen diferentes estrategias de aprendizaje aunque debido a la exigencia de los modelos curriculares emergentes, resulta necesario una capacitación en las competencias del aprendizaje autorregulado para que logren diversificar su modelado y retroalimentación a los estudiantes.

Palabras clave: aprendizaje autorregulado, docentes, grupo focal

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2018), uno de los predictores más importantes para una mejor calidad de vida es la educación, de tal

suerte que la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2018), elevó el nivel medio superior, junto con la educación básica, como parte de la educación obligatoria. En contraposición Reséndiz et al. (2020) aseveran que el bajo rendimiento, los problemas conductuales, el autoritarismo docente influyen en la deserción escolar, lo que además de disminuir sus posibilidades de obtener mejores ingresos laborales, también se vincula a desempleo y delincuencia. En el caso de México, si bien desde la Constitución de 1917 (nivel macro) el acceso a la educación está establecido como un derecho en el artículo 3º, es en el párrafo reformado de 2019 que se establece que “Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él ...la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje” (Secretaría de Gobernación, p.2).

Entonces, como estrategia para mejorar la calidad de la educación y disminuir la deserción escolar se han implementado diferentes modelos curriculares, el más reciente, denominado como “Nueva Escuela Mexicana” que pretende brindar calidad en la enseñanza a través de una formación integral que promueva la inclusión, colaboración y valora la pluriculturalidad a lo largo del trayecto formativo (Secretaría de Educación Pública, 2019). Sin embargo, implementar un nuevo modelo educativo y alcanzar los objetivos establecidos, exige una lectura mucho más compleja de la realidad social, comenzando por comprender la problemática social que le da origen, como estructura los contenidos y sobre todo los actores intervinientes en el escenario educativo.

La escuela es el lugar donde diferentes individuos organizados por grupos de edad reciben instrucción, es decir, el sitio donde converge un currículo, un docente y, por último, pero no menos importante, el estudiante o estudiantes (Gimeno, 1995) y aunque también se reconoce el papel de las madres, padres de familia o tutores (Martínez, 2010), de acuerdo con Hattie (2003), dentro del aula el proceso de aprendizaje y rendimiento académico está determinado en el 50% de la covarianza al estudiante, el otro 30% es al profesor y el apoyo de la familia, la escuela y las relaciones con pares solo expliquen del 5 al 10 % en cada caso.

De acuerdo con Tuirán (2015), el docente tiene en sus hombros la responsabilidad de prevenir que el origen social se convierta en destino. Por ello, son la primera línea de fuego para poner en práctica los programas e innovaciones para las aulas (Guzmán, 2018). Donde se debe considerar que, al implementar un nuevo modelo educativo, él debe aprender; construir y modificar su conocimiento, habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas (Schunk, 2012).

Contreras (1997) describe dos formas de ver al docente, el primero como profesional técnico; que sólo se enfoca en transmitir conocimientos enmarcados por el currículo o como un profesional reflexivo, preocupado en su actuar y en solucionar esos problemas diferentes a los que le explicaron durante su capacitación, incluidas las nuevas metodologías de enseñanza aprendizaje, lo que Zimmerman y Moylan (2009) conciben como un aprendiz autorregulado, quien, monitorea y controla sus pensamientos, sentimientos y acciones autogenerados para alcanzar las metas de aprendizaje. Para la práctica docente De Smul et al. (2018), refieren que el modelamiento implícito no es tan eficaz como un modelamiento acompañado de verbalizaciones y explicaciones acerca de la utilidad de las estrategias de autorregulación y su respectiva retroalimentación constante y de manera complementaria Vansteenkiste et al. (2012) proponen que la autonomía que se les concede a sus estudiantes para tomar decisiones o despertar en ellos la motivación intrínseca es la tierra fértil para consolidar las competencias de autorregulación del aprendizaje.

Por ende, el objetivo de la presente investigación consiste en analizar mediante un grupo focal las competencias de autorregulación individuales de docentes de bachillerato para identificar si: ¿independientemente de su área de formación profesional el docente posee las competencias autorregulatorias del aprendizaje? ¿El poseer las competencias de autorregulatorias del aprendizaje, le permite al docente modelarlas y retroalimentarlas a sus estudiantes? ¿Cuándo el docente cuenta con diferentes estrategias para aprender, él también diversifica sus métodos de enseñanza lo que le permite adaptarse mejor a los nuevos modelos curriculares? Dado que la hipótesis se centra en que un docente con las competencias autorregulatorias será más eficaz en su modelado y mas flexible para orientar sus metodologías de enseñanza, incluso frente al reto de adaptarse a nuevos modelos curriculares.

Aprender como aprendo: el docente como aprendiz autorregulado

De acuerdo con Bruning et al. (2012), la investigación sobre asuntos cognitivos ha demostrado la importancia de las metas, las creencias y estrategias del alumno respecto a la motivación y la regulación del aprendizaje. El éxito del aprendizaje no es solo comprender sino aprender a ser activo, motivado y autorregulado, la actividad cognitiva tiene consecuencias importantes para determinar lo que los aprendices elegirán hacer, qué tan persistentes son y cuánto éxito obtendrán. El uso eficaz de las estrategias y la autorregulación son manifiestamente contextuales. Han de ser utilizadas en el momento y lugar correctos y deben estar encaminadas en la

comprensión que los aprendices tienen de sí mismos y de su mundo social (Díaz y Hernández, 2010).

En este caso, Peeters et al. (2013) refieren que los docentes, como cualquier individuo, deben poder aprender en y a partir de la práctica, ya que continuamente se enfrenta a nuevos retos, tal como la adaptación de un nuevo currículo o las diferencias entre los estudiantes. Tanto docentes como estudiantes participan en entornos sociales, se enfrentan a diferentes distracciones, aprenden realizando tareas cognitivas, buscan retroalimentación y apoyo al actualizar sus conocimientos.

Zambrano-Matamala et al. (2019) sostienen que si bien, la investigación en América Latina sobre los docentes autorregulados es limitada, sigue siendo invaluable debido a que los docentes que poseen las competencias del aprendizaje autorregulado, adaptan su enfoque pedagógico a sus propias habilidades, lo que les vuelve más efectivos en el modelado de las mismas competencias. De la misma forma Lombaerts et al. (2009) proponen que las creencias de los docentes tienen gran impacto en la innovación en el aprendizaje y la enseñanza, es decir, son un reflejo de la disponibilidad a la innovación educativa, por ejemplo, frente a una tarea de aprendizaje, el uso activo y consciente de estrategias para mejorar su comprensión requiere un mayor gasto cognitivo, por lo tanto, la elección de su uso se puede anticipar con el análisis de sus creencias. Ya que de acuerdo a Dignath-van et al. (2012) la forma más eficaz para instruir en estrategias para el aprendizaje es el modelado y la retroalimentación verbal, aunque también muestra efectividad el estructurar la situación de aprendizaje para que los estudiantes puedan identificar por sí mismos los procedimientos estratégicos. Por ende, el desafío de los profesores consiste en proporcionar ambientes de clase que estimulen el desarrollo del conocimiento en todas sus formas y que alienten la autoconciencia y la autorregulación de los alumnos (Bodrova y Leong, 2004). El resultado ideal es que los alumnos no solo adquieran conocimientos, sino que también se conviertan en alumnos independientes y autorregulados (Bruning et al., 2012).

A pesar de que la investigación en aprendizaje autorregulado no es un tema nuevo, uno de los modelos con mayor reconocimiento de autores como Panadero y Tapia (2014) es el establecido por Zimmerman y Moylan (2009) establecen que un aprendiz autorregulado es quien, monitorea y controla sus pensamientos, sentimientos y acciones autogenerados para alcanzar las metas de aprendizaje. Para ello se debe reconocer la competencia del ejecutante tanto como las estrategias de automotivación para dirigir su voluntad, esfuerzo y perseverancia. Aunque la autorregulación es un proceso personal, autores como Azevedo (2020), complementan la

definición argumentando que no se debe escindir el contexto en el que el alumno está aprendiendo. En la Figura 1 se ilustra dicho modelo:

Figura 1. Componentes del modelo cíclico de retroalimentación autorreguladora.



Nota: Traducción del original por la autora, de la versión de Zimmerman y Moylan (2009).

Como se revisó anteriormente, el aprendizaje autorregulado es un tema de relevancia en Psicología, ahora dentro de todas las aportaciones al tema, se ha comprobado que el modelo de Zimmerman y Moylan (2009) es uno de los que cuenta con mayor evidencia empírica (Broadbent, 2017; Broadbent y Poon, 2015; Broadbent et al., 2020; Kizilcec et al., 2017; Littlejohn et al., 2016; Panadero, 2017; Panadero et al., 2017, Wong et al., 2019; Zhu, Bonk, y Doo, 2020) incluso en entornos virtuales. Por lo tanto, es la base de la presente investigación, ya que de acuerdo con Follmer & Sperling (2018) dado que el aprendizaje autorregulado se fundamenta en procesos y

creencias que permiten al individuo transformar sus habilidades (cognitivas) para modificar activamente su desempeño, se considera como un proceso cíclico que se analiza a través de tareas de aprendizaje, pero que muchas veces ocurren de forma automática, razón por la cual, en su estudio se utilizan entrevistas enfocadas en los componentes del modelo de aprendizaje autorregulado, de manera congruente con la guía de preguntas utilizada en la presente investigación.

Estrategia metodológica (en su caso)

De acuerdo con Escobar y Bonilla-Jiménez (2017) los grupos focales permiten la recolección de información mediante una entrevista grupal y semiestructurada la cual se enfoca en una temática propuesta por el investigador, además de que se centra en la interacción dentro del grupo. Prieto y Cerdá (2002) refieren que es importante que haya homogeneidad en la muestra, en este caso se considera la participación de docentes con un mínimo de 1 año de antigüedad en la función. Se realizó en tres sesiones de 1.5 horas a través de una guía de 20 preguntas estructuradas, que de acuerdo con la posterior revisión de los datos se eligieron 18 que se enfocaron en conocer:

1. El docente como aprendiz autorregulado.
2. El docente orientando a sus estudiantes para ser aprendices autorregulados.

Participantes

Se contó con la participación de 26 docentes, 15 mujeres (57%) y 11 hombres (43%), los cuales cuentan con más de un año de experiencia en el cargo. Pertenecientes a diferentes campos disciplinares: 5 pertenecientes a la academia de lenguaje y comunicación (19%), 4 de matemáticas (15%), 2 de humanidades (8 %), 2 de sociales (8 %), 4 de experimentales (15%) y 9 de profesionales (34%), de los cuales 5 pertenecen al área de gastronomía (19%), 3 a puericultura (12 %) y 1 autotécnica (4%).

Resultados y Conclusiones

Marrero (1993), explica que las teorías implícitas y las representaciones cognitivas del conocimiento de los profesores guardan una estrecha relación con las prácticas pedagógicas (planificación de la enseñanza), por lo tanto, deben ser analizadas cuando surge alguna interrogante en la formación docente.

1. **El docente como aprendiz autorregulado**
-

Para responder a la primer pregunta de investigación, se les cuestionó a los docentes sobre el uso de estrategias de aprendizaje utilizadas y los resultados se observan en la tabla 1.

Tabla 1. Promedio de estrategias de aprendizaje utilizadas por los docentes en función de su formación profesional.

Academia	Núm. de participantes	Prom. de estrategias empleadas
Matemáticas	4	1.5
Lenguaje y comunicación	5	0.8
Humanidades	2	1
Ciencias Sociales	2	0.5
Ciencias Experimentales	4	1.5
P. Gastronomía	5	1.4
P. Puericultura	3	1.6
P. Autotrónica	1	1

Se observa que independientemente del área de formación profesional, el uso consciente de estrategias para el aprendizaje permanece constante en los docentes, aunque queda manifiesta la necesidad de una capacitación en el área para orientarles a diversificar su uso.

A) Fase de Planeación

El 96% refiere que establece objetivos al iniciar con su proceso de aprendizaje: “en mi autoanálisis de asignatura identifiqué mis debilidades y marco las metas para superarlas y convertirlas en fortalezas”, sólo 1 (3.8%) refiere que no establece objetivos en su aprendizaje.

Sobre si realizan una planificación previa al inicio de su actividad de aprendizaje los resultados se pueden evaluar en dos dimensiones, por un lado, el número de estrategias utilizadas donde 4 (15.38%) docentes manifestaron no utilizar estrategias, 13 (50%) refirieron el uso de 1 estrategia como la propia planeación de actividades, 8 (30%) mencionaron el uso de 2 estrategias y sólo 1 (3.8%) docente menciona tres estrategias. Referente a las estrategias mencionadas, 10 (38.4%) docentes mencionaron la planeación del tiempo y recursos, 5 (19.2 %) la búsqueda de recursos y materiales, 6 (23%) el establecimiento de objetivos y las metas y sólo 1 (3.8%) la visualización.

B) Fase de Ejecución

Sobre la forma en que monitorea o supervisa su proceso de aprendizaje, 1 (3.8%) docente contesto que no lo realiza, 3 (11.5%) mediante cursos o constancias, 2 (7.7%) a través de evaluar los “logros de la clase”, 5 (19.2%) a través del cumplimiento de los objetivos establecidos en su “plan”, 15 (57.7%) de los docentes realizan un proceso de autoevaluación, sin embargo la forma en cómo lo realizan difiere considerablemente, por un lado 2 (7.7%) de ellos utilizan instrumentos externos a ellos como “fotografías o herramientas que las plataformas ofrecen”, 7 (26.9%) mediante una autoevaluación para la cual diseñan listas de cotejo o pruebas, los otros 7 (26.9%) a través de la aplicación de los conceptos como “ensayos, ejemplificar los conceptos o llevarlo a la práctica”.

C) Fase de Autorreflexión

Al cuestionarle por cómo determina su satisfacción con el resultado de aprendizaje al completar una tarea de aprendizaje, 13 (50%) docentes refieren que al “valorar los resultados obtenidos al ponerlo en práctica”, 4 (15.4%) cuando “comparten el conocimiento”, 5 (19.2%) de acuerdo con la “satisfacción de haber aprendido” y 3 (11.5%) más al obtener una retroalimentación positiva “de sus maestros o al obtener una buena calificación”.

2. El docente orientando a sus estudiantes para ser aprendices autorregulados.

Al cuestionarle al docente sobre si orienta a los estudiantes en el establecimiento de metas u objetivos de aprendizaje, 3 (11.5%) de ellos refieren que no, 3 (11.5%) mencionan que los enfocan a “experiencias personales y la realidad que tienen”, 3 (11.5%) en función de lo que podrán lograr al adquirir el aprendizaje, 3 (11.5%) enfocándolo al proyecto de vida y 14 (53.8%) de acuerdo con los objetivos del curso.

El 96% de los docentes refiere que explica los criterios de evaluación sobre las actividades de aprendizaje, como parte de los elementos que consideran para los mismos, los docentes refieren que depende de la materia o asignatura y que incluye aspectos cognitivos, procedimental y actitudinales.

Al preguntarle sobre la retroalimentación que brinda al desempeño de los estudiantes durante la realización de sus actividades de aprendizaje, 5 (19.2%) docentes respondieron que a través del modelamiento, es decir al “realizar ejercicios con ellos”, 4 (15.4%) a través de sus instrumentos

de evaluación como la “rubrica”, 8 (30.8%) mediante retroalimentación grupal “dando comentarios sobre la realización de la actividad o dando explicación general para no evidenciar”, 7 (26.9%) docentes utilizan la retroalimentación individual destacando “fortalezas y oportunidades, además de utilizar la observación para identificar al estudiante que presenta dificultades...apoyarlo” y 2 (7.7%) más refirieron que de forma “asertiva”.

Por último, al cuestionarle sobre las actividades para fomentar la reflexión del los estudiantes y evaluación después de una tarea de aprendizaje, sólo un (3.8%) docente refirió que “no se me ocurre, 3 (11.5%) docentes mediante más ejercicios, 13 (50%) docentes brindando retroalimentación grupal y permitiendo que externen sus conclusiones a través de “grupos de dialogo, comparando experiencias o comentar dificultades”, 9 (34.6%) más enfocándolo a su propia reflexión y autoevaluación en el aprendizaje, incluso implementado “guías de autoevaluación o FODA”.

Cuando se analizaron las competencias docentes se identificó que la mayoría de los docentes establecen objetivos al iniciar una tarea de aprendizaje, así mismo, la estrategia más común utilizada por ello es la planeación del tiempo y los recursos seguido de la búsqueda de materiales de apoyo. Como parte de las estrategias de automotivación encontramos una gran variedad de respuestas, en mayo medida la anticipación de los beneficios, el disfrute de la actividad e incluso verbalizaciones relacionadas con la autoeficacia, tal como establecen Zimmerman y Moylan (2009).

En la fase de ejecución, es decir, el docente frente a una tarea de aprendizaje y como monitorea y emplea de manera consciente y activa estrategias para la comprensión de los nuevos contenidos se observa que algunos docentes lo enfocaron como la evaluación de los logros de la clase o incluso en la práctica en el aula, algo que también consideraron como fundamental en la parte de autorreflexión, fenómeno que Peeters et al. (2014, p. 3), identificaron como un fenómeno específico de el “profesor autorregulado” donde encontramos una escisión por un lado quien autorregula su proceso de enseñanza o quién aplica la autorregulación del aprendizaje a través del enseñanza. Debido a que un rasgo común de los docentes participantes es que algunos de ellos enfocaban como fundamental para su motivación al aprendizaje, la enseña de los contenidos a sus estudiantes.

Referente a la dimensión del docente como facilitador de las competencias de aprendizaje autorregulado de los estudiantes, identificamos que si bien explica los criterios de evaluación y hace un esfuerzo por presentar a sus estudiantes habilidades contextualizadas a su entorno,

muchas veces el reto de enfrentarse a grupos numerosos le impide realizar un acercamiento a los intereses de sus estudiantes y con ello, disminuir la precisión en la retroalimentación de las competencias autorregulatorias que exhiben sus estudiantes (Vansteenkiste et al., 2012).

Referencias

- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2008). *Herramientas de la mente: El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. Secretaría de Educación Pública.
- Bonilla-Jimenez, F. I., & Escobar, J. (2017). *Grupos focales: una guía conceptual y metodológica*. Cuadernos hispanoamericanos de Psicología. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/957>
- Capa-Aydin, Y., Sungur, S., & Uzuntiryaki, E. (2009). *Teacher self-regulation: examining a multidimensional construct*. *Educational Psychology*, 29(3), 345-356. doi:10.1080/01443410902927825
- Contreras, J. (1997). *La Autonomía del profesorado*. Morata.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw Hill.
- Dignath-van Ewijk, C., & Van der Werf, G. (2012). What teachers think about self-regulated learning: Investigating teacher beliefs and teacher behavior of enhancing students' self-regulation. *Education Research International*, 2012. <https://doi.org/10.1155/2012/741713>
- Hattie, J.A.C. (2003, October). Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia. Retrieved from http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
- INEGI (2021). *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021*. [https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/832#:~:text=Esta%20encuesta%20arroj%C3%B3%20que%20los,falta%20de%20dinero%20\(49.7%25\)](https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/832#:~:text=Esta%20encuesta%20arroj%C3%B3%20que%20los,falta%20de%20dinero%20(49.7%25)).
- Lombaerts, K., De Backer, F., Engels, N., van Braak, J., & Athanasou, J. (2009). *Development of the self-regulated learning teacher belief scale*. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 79–96. doi:10.1007/bf03173476
- Marrero, Javier (1993). "Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza", en Rodrigo, J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (coord.). *Las teorías*
-

implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Aprendizaje Visor, pp. 243-273.

Martínez, S. D. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1(8), 1-15.
<https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/24902>

OCDE (2018). La OCDE sostiene que es necesario redoblar los esfuerzos para mejorar la equidad en la educación.
<https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/laocdesostienequeesnecesarioredoblarlos-esfuerzosparamejorarlaequidadenlaeducacion.htm>

Peeters, J., De Backer, F., Reina, V. R., Kindekens, A., Buffel, T., & Lombaerts, K. (2014). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1963-1970.

Secretaría de Gobernación (2023). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.
<http://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CPM/DRII/normateca/nacional/CPEUM.pdf>

SEP (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas.
<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

SEP (2019). Perfil docente, directivo y de supervisión
https://evaluacion.septlaxcala.gob.mx/docs/docs_dee/PerfilDocenteDirectivoSupervision MEX_2020-2021.pdf

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., ... & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and instruction*, 22(6), 431-439.

Zambrano-Matamala, C., Rojas-Díaz, D., Salcedo-Lagos, P., Albarran-Torres, F., & Díaz-Mujica, A. (2019). Perception of student-teachers regarding self-regulated learning. In *Pedagogy in Basic and Higher Education-Current Developments and Challenges*. IntechOpen.
<https://www.intechopen.com/chapters/69330>

Zimmerman, B. & Moylan, A. (2009). Self-Regulation. In Hacker, D., Dunlosky, J. & Graesser, A. (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299-315). Routledge.