

Virginia Aguilar Davis

Autorregulación docente

Modelos para el fortalecimiento
e investigación de la docencia

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *Autorregulación docente. Modelos para el fortalecimiento
e investigación de la docencia*

Primera edición: enero de 2020

© Virginia Aguilar Davis

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18083-00-6
Depósito legal: B 26226-2019

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

Impreso en Ultradigital Press, S.A. de C.V.

Impreso en México - *Printed in Mexico*

DIRECTORIO

CUITLÁHUAC GARCÍA JIMÉNEZ
Gobernador del Estado

ZENYAZEN ROBERTO ESCOBAR GARCÍA
Secretario de Educación

JORGE MIGUEL USCANGA VILLALBA
Subsecretario de Educación Media Superior y Superior

*En memoria de
Martha Davis Rojas †*

*Para Andrea Michelle,
Carlos y Karen.*

Agradecimientos

Al Gobierno del Estado de Veracruz, México, encabezado por el Ingeniero Cuitláhuac García Jiménez, por su interés en la formación docente.

A la Secretaría de Educación de Veracruz, dirigida por el Maestro Zenyazen Roberto Escobar García, por su anuencia para la publicación del presente libro.

Un agradecimiento especial al Subsecretario de Educación Media Superior y Superior del Estado de Veracruz, Maestro Jorge Miguel Uscanga Villalba, por apoyar decididamente este proyecto y con ello sumarse al esfuerzo para impulsar la producción intelectual de los docentes en la entidad. Su amplia visión y compromiso, en armonía con su carácter humanitario, son cualidades personales que proyecta en su gestión y sin duda, fortalecen a nuestro Sistema Educativo.

Al Instituto Tecnológico Superior de Perote, particularmente a su Director, el Dr. Antonio Janoary Alemán Chang, por su oportuna contribución para esta publicación.

Al Dr. Santiago Castillo Arredondo por elaborar el prólogo y al Mtro. Lucio Gómez Pazos por su paciente revisión del libro. A ambos, por su invaluable amistad.

A mis entrañables asesorados, tutorados, alumnos y ex alumnos por hacer de mi una aprendiz permanente... y a todos los docentes que día a día viven su labor como un arte, una pasión y un compromiso de vida, haciendo de la profesión académica su mejor lucha por la educación.

Índice

Prólogo	13
Introducción	17
1. La docencia y su formación: una discusión inagotable	29
1.1. La formación inicial y continua de los docentes	34
1.2. Consideraciones críticas en torno a la formación de los docentes	39
1.3. Reflexiones y propuestas para una nueva concepción sobre la formación de docentes	46
Referencias bibliográficas	55
2. La autorregulación. Algunas definiciones y modelos	59
2.1. Conceptos y enfoques teóricos del aprendizaje autorregulado	60
2.2. Teoría sociocognitiva y aprendizaje autorregulado	65
2.3. Modelos de autorregulación	69
2.4. Breve panorama actual de la investigación sobre el aprendizaje autorregulado	75
Referencias bibliográficas	79
3. Modelo de autorregulación del aprendizaje en la formación inicial docente	83
3.1. ¿Por qué un modelo más sobre autorregulación del aprendizaje?	83
3.2. Presentación del modelo.	85
3.2.1. Fase: Preparación/planificación/activación.	87
Cognición	87
Motivación/afecto	88
Comportamiento.	90
Contexto	91

3.2.2. Fase: Autoobservación y control/regulación	94
Cognición	95
Motivación/afecto	96
Comportamiento	97
Contexto	97
3.2.3. Fase: Evaluación de resultados/reflexión	101
Cognición	102
Motivación/afecto	102
Comportamiento	103
Contexto	104
Referencias bibliográficas	108
4. La docencia como objeto de autorregulación	111
4.1. Docencia, tarea compleja	111
4.2. Hacia la concepción del docente autorregulado	117
4.3. Modelo propuesto: entre la práctica reflexiva y la autorregulación docente	124
4.3.1. Fases	126
4.3.2. Áreas	128
Referencias bibliográficas	133
5. Modelo de autorregulación en el ejercicio de la docencia	135
5.1. Bases comunes entre los modelos de autorregulación docente y de aprendizaje	135
5.2. Presentación del modelo.	135
5.2.1. Fase: Preparación/planificación/activación.	137
Cognición	138
Motivación/afecto	139
Comportamiento	140
Contexto	141
5.2.2. Fase: Autoobservación y control/regulación	144
Cognición	145
Motivación/afecto	145
Comportamiento	146
Contexto	147
5.2.3. Fase: Evaluación de resultados/reflexión	150
Cognición	151
Motivación/afecto	151
Comportamiento	152
Contexto	152
5.3. Consideraciones finales	155
Referencias bibliográficas	156

Prólogo

Es un honor presentar esta obra que la Dra. Virginia Aguilar Davis ofrece a la comunidad educativa. Los docentes y los formadores de futuros profesores van a encontrar en ella ideas, reflexiones y propuestas que les van ayudar a mejorar la formación y el perfeccionamiento profesional de los profesores en su práctica docente.

Es una constatación de sobra conocida que la «formación del profesorado», en cualquiera de los niveles o etapas de un sistema educativo, sigue siendo un tema recurrente al que no se acaba de afrontar con valentía y decisión. Cada vez se ve más necesaria la capacitación del profesorado, de cualquiera de las áreas de conocimiento, en todo lo referente a las cuestiones de la «didáctica» y del «desarrollo curricular». Es imprescindible contar con personal docente debidamente preparado para mejorar la enseñanza. Muchas veces nos habremos preguntado: «¿Quién ha enseñado a un profesor a enseñar?».

Un profesorado competente no solo debe dominar los contenidos de su materia, sino también las habilidades y estrategias didácticas necesarias para darlos a conocer a sus estudiantes; es decir, deber ser conocedor de los contenidos a la vez que un experto maestro para saberlos enseñar a sus alumnos.

Desarrollar adecuadamente la «ciencia» y el «arte de enseñar» del profesorado comprende el proceso de elaboración, construcción y adecuación progresiva del currículum, así como de la aptitud psicopedagógica para saber atender de la mejor manera posible a todos sus alumnos conforme a sus peculiaridades individuales. La formación, la cualificación y la profesionalización de los do-

centes es determinante para garantizar la educación y la enseñanza que los centros educativos puedan ofertar a sus estudiantes y a la sociedad en la que están inmersos. Es impensable hablar de «excelencia» en un determinado centro educativo si no cuenta con equipos de profesores con excelente preparación didáctica.

En la actualidad se han de fortalecer las propuestas formativas para los aspirantes a la profesión docente, a la vez que para quienes ya se han iniciado en el ejercicio de la enseñanza. Este fortalecimiento debe centrarse en la adquisición de la formación necesaria y específica, tanto en aspectos didácticos, psicopedagógicos y organizativos, como en el dominio de competencias en estrategias de comunicación, en el uso de tecnologías y de otros recursos que posibiliten una buena práctica docente en la sociedad actual.

En la presente obra, la Dra. Aguilar aborda el tema de la formación del profesorado con gran valentía y de una forma muy innovadora. Pone al docente ante su propio espejo; es decir, ante su capacidad de autocrítica de su propia actuación en la que debe poner de manifiesto el dominio competencial que posee a la hora de ejercer la docencia: «saber enseñar» teniendo en cuenta aspectos tan importantes como la organización de los contenidos de aprendizaje o el tratamiento psicopedagógico de sus estudiantes, entre otros.

Las aportaciones de esta obra parten de la actual «revalorización de la evaluación». Hoy no se concibe una actividad humana seria, del tipo que sea, que no cuente con el sometimiento a un proceso de evaluación, tanto en su planificación como en su ejecución y en sus resultados. La formación del profesorado y el desarrollo profesional del mismo no pueden quedar al margen de este proceso si queremos hablar de excelencia en todo lo referente a su ejecutoria docente.

Dentro de estos planteamientos cobra pleno sentido la práctica de la «autoevaluación» en cuanto que compromete al docente con la sinceridad de la reflexión sobre sus propias actuaciones: desde el «saber ser», «saber estar», «saber actuar»... Solo así sabrá enfrentarse a la «autorregulación» de los compromisos claves de su actuación docente y aspirar a conseguir la necesaria excelencia educativa que se le exige. Mediante la autoevaluación, el docente conoce en detalle, y en primera persona, la realidad educativa en la que está inmerso. La autoevaluación genera una actitud en el

docente que le impulsa a involucrarse y comprometerse con los aspectos y procesos que requieren algún tipo de mejora en su desarrollo práctico para facilitar la excelencia educativa mediante la correspondiente autorregulación. El ejercicio de la autoevaluación contribuye al perfeccionamiento personal del docente, debido a la autorreflexión y la autocrítica sobre su propia actuación académica y organizativa en el ejercicio de su desarrollo como profesional. La autoevaluación, por tanto, se concibe como un proceso de evaluación formativa encaminado al mejoramiento continuo mediante la reflexión permanente sobre la propia actuación profesional, incrementando la autonomía y contribuyendo a la autorregulación del quehacer docente. En consecuencia, la «evaluación» del desempeño profesional, la «autoevaluación» individual del profesor y la «autorregulación» docente no son un fin en sí mismas, sino que constituyen un modelo y su instrumento, un medio o herramienta para mejorar la formación y el trabajo docente y, consecuentemente, lograr una educación de excelencia.

Entre los grandes valores de esta obra merece la pena subrayar la seria fundamentación teórica de sus planeamientos innovadores en torno a la autorregulación docente. Parte de un profundo análisis del concepto, de la investigación de distintos modelos existentes y del estudio de otras reflexiones de la literatura pedagógica al respecto. Esta fundamentación teórica sirve como aval de garantía al modelo y sus correspondientes instrumentos para la aplicación de la autorregulación de la práctica docente con el objeto de mejorar la formación adquirida y la que aún le pueda quedar por adquirir.

No puedo por menos de felicitar a la Dra. Aguilar Davis por la aportación que esta obra va a suponer en la formación de los docentes y, por extensión, en la consecución de una enseñanza de mayor excelencia. Como ya dije anteriormente, constituye una aportación valiente e innovadora que va a contribuir decisivamente en la mejora, tanto durante la formación de los profesores como a lo largo del ejercicio profesional docente.

DR. SANTIAGO CASTILLO ARREDONDO
Catedrático. UNED. España

Introducción

¿De qué manera perciben los docentes sus habilidades cognitivas, emocionales y conductuales antes, durante y después de su trabajo frente al grupo? ¿Cómo lo hacen a lo largo de sus procesos de formación? ¿Cómo utilizan o controlan estas capacidades para alcanzar sus metas? De manera general, estas preguntas engloban uno de los asuntos menos abordados en la literatura educativa reciente: la autorregulación de la docencia.

Actualmente, el tema de la autorregulación es incluido con mayor frecuencia en la producción académica relacionada con diversos ámbitos de la actividad profesional. Así encontramos, por ejemplo, que el término se emplea en textos sobre gestión, comunicación, derecho, psicología, administración y, por supuesto, sobre educación, donde investigación y propuestas se han dirigido casi de manera exclusiva hacia el aprendizaje. Sin embargo, subrayando el relevante papel que continúan desempeñando los docentes como gestores del aprendizaje, es fácil advertir que se atiende escasamente a la autorregulación de su quehacer principal: la docencia.

Si consideramos que hoy en día los seres humanos debemos desarrollar competencias que nos permitan aprender a lo largo de toda la vida, entonces tanto docentes como alumnos tenemos la necesidad de ser autorregulados, puesto que, independientemente de nuestro rol, todos somos aprendices. En tal sentido, los docentes –como promotores del aprendizaje– también requieren desarrollar habilidades para aprender a aprender, sobre todo a partir de su participación en una sociedad cambiante, inestable y exigente, como la actual.

Lo anterior implica que no solamente los alumnos necesitan de estrategias que les permitan autorregular su aprendizaje, sino que también las requieren los docentes para autorregular su formación y quehacer profesional. Esto nos lleva a pensar en la autorregulación de la docencia bajo dos dimensiones: 1) En la formación, considerando a este profesionalista de la educación como un aprendiz permanente, cuyo objeto de aprendizaje –entre otros– es la docencia misma; 2) En la práctica, considerando la docencia como un objeto de regulación por parte de quien la ejerce.

En la primera dimensión se alude a las etapas de «formación inicial» y «formación permanente». La formación inicial corresponde al periodo en que un docente se prepara dentro de un corpus educativo formal en el nivel de licenciatura. La formación permanente, o en servicio, asociada por lo general a los términos de *actualización*, *especialización* o *capacitación* –incluyendo también la superación académica alcanzada mediante el estudio de programas de posgrado– comienza al término de la formación inicial, haciendo referencia a un proceso mucho más amplio, en el cual tienen cabida las reflexiones y experiencias que un docente acumula y sistematiza a lo largo de su desempeño tanto académico como laboral. Este proceso, algunas veces colectivo y escolarizado, y otras individual e informal, lleva al docente a ir reconstruyendo y enriqueciendo paulatinamente sus saberes, prácticas y competencias a fin de desempeñar su tarea laboral en las mejores condiciones.

La segunda dimensión nos remite al profesional en ejercicio que actúa, reflexiona, reorienta y modifica su propia práctica a partir de su formación y la experiencia acumulada, 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, por supuesto, algunas habilidades similares a las requeridas para aprender,¹ pero bajo situaciones diferentes, concretas y complejas, que conllevan la autorregulación de un proceso diferente: la enseñanza.

Las reflexiones y propuestas que se presentan en esta obra se orientan al ejercicio de la docencia en ambas dimensiones, en

1. Por ejemplo: metacognición, organización, concentración, memoria, selección, motivación, planificación, búsqueda de ayuda y percepción del contexto, entre otras.

tanto un modelo considera al docente como aprendiz permanente –abarcando su formación tanto inicial como continua–, mientras que el otro pretende aplicar la autorregulación en su quehacer profesional, visualizando la práctica docente como un proceso complejo en donde se experimentan una serie de vivencias propias y particulares que difícilmente se repiten, aun al dar clases en los mismos ciclos o cursos. En estas vivencias se combinan elementos cognitivos, emocionales, contextuales y conductuales propios de la autorregulación del aprendizaje, pero con un fin diferente: propiciar que otros aprendan. Este contraste entre la autorregulación del aprendizaje y de la docencia pretende clarificarse en los modelos teóricos aquí presentados, aunque su diferencia más significativa, sin duda, se advierte 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 y cambiantes en donde unos deben aprender a aprender, mientras que otros intentan enseñar a aprender y para aprender.

Cabe mencionar que no es la intención dividir la personalidad académica del docente, visualizándolo como un sujeto dual que se debate entre dos papeles: aprendiz y enseñante. Por el contrario, a partir del análisis de estos roles, se intenta unificar y fortalecer la labor del docente, reconociéndolo como sujeto integral que también requiere el desarrollo de habilidades que le permitan hacerse más consciente de sus procesos cognitivos, conductuales y emocionales en contextos diversos e inestables a fin de aprender a aprender permanentemente y, principalmente, estar en condiciones de promover en otros las mismas habilidades.

De esta forma, bajo la premisa de que el aprendizaje de la docencia y su ejercicio requieren el desarrollo de habilidades equiparables se ofrecen dos modelos que atienden a ambas dimensiones, pudiendo, en todo caso, unificarlos a fin de integrar el proceso enseñanza-aprendizaje en la formación del docente, o bien, utilizarlos por separado para focalizar la atención en momentos y facetas distintas; todo ello dependerá de los propósitos, el contexto y los sujetos en que se pretenda aplicar.

Por el momento, ante las amplias posibilidades de debate e investigación sobre el tema y, sobre todo, ante la escasa producción en torno al mismo, en el año 2013 me surgió la inquietud

por indagar los procesos de autorregulación de la docencia en el nivel de Educación Superior, dando origen a una investigación preexperimental titulada «Contribución de la autoevaluación a la autorregulación del aprendizaje y la docencia en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”», coordinada en México por la autora del presente libro y en la que colaboraron destacados académicos de la Universidad de Valladolid y la Universidad Nacional de Educación a Distancia, en España;² así como de la Universidad Veracruzana³ y la Benemérita Escuela Normal Veracruzana «Enrique C. Rébsamen»,⁴ en México. Una de las primeras necesidades detectadas a partir de este estudio y, por consiguiente, uno de sus principales aportes fue precisamente la construcción de un modelo de autorregulación en la formación docente y otro de la docencia que permitieran el acercamiento tanto teórico como empírico a ambos objetos de estudio con el fin de responder –entre otras– a las preguntas siguientes: ¿Cómo perciben y regulan los docentes su propia cognición, emociones, motivaciones, comportamientos y contexto, durante su formación? ¿Cómo lo hacen en el momento de ejercer su profesión? ¿Cómo describen su propia práctica? ¿Qué características definen la autorregulación de la formación inicial y de la práctica docente? ¿Qué fases y áreas de la autorregulación del aprendizaje se ven reflejadas en la práctica docente? ¿Es posible construir modelos de autorregulación docente a partir de los modelos de autorregulación del aprendizaje?

Las cuestiones anteriores no agotan, por supuesto, la problemática de la autorregulación en la formación docente ni de la docencia misma, sino que constituyen un punto de partida para invitar a otros profesionales a reflexionar sobre la necesidad de propiciar que los docentes posean las mismas cualidades que deben desarrollar en sus alumnos, lo cual, a su vez, realimenta su propia formación. Sin lugar a dudas, un profesor que autorregula su aprendizaje y su docencia misma estará en mejores condiciones para reflexionar y ejercer su labor, así como para tomar decisiones más acertadas y estimular en sus estudiantes el desarrollo de capacidades para el aprendizaje autónomo y permanente.

2. Dr. Rufino Cano González y Dr. Santiago Castillo Arredondo, respectivamente.

3. Dr. Carlos Hernández Rodríguez.

4. Dra. Karla Yadira Núñez Balderas y Dra. Leticia Reyes Hernández, entre otros.

Por consiguiente, este libro intenta fortalecer la idea del docente como máximo profesional de la educación; su propósito principal es orientar la atención hacia el escasamente referido tema de la autorregulación docente, específicamente en las dos facetas ya mencionadas. Asimismo, presenta los modelos contruidos a partir de otros que fueron diseñados para el aprendizaje –de los cuales conserva su esencia–, pero reorientados, en este caso, hacia una de las profesiones más complejas y fascinantes de hoy en día: la docencia.

A partir de ello, el contenido de la obra se sitúa alrededor de las siguientes afirmaciones:

- a) Es factible hablar hoy de una problemática docente, no solo en su ejercicio cotidiano, sino desde los procesos de formación; por lo que resulta urgente el fortalecimiento académico-personal del profesional de la educación, así como su atención integral, partiendo fundamentalmente de la consciencia tanto de sus propios procesos de aprendizaje como de aquellos puestos en juego durante su ejercicio laboral a fin de dotarlo de herramientas que le permitan cumplir con las altas tareas que se le demandan.
- b) Ligado a lo anterior, resulta impostergable prestar atención al docente como persona y como profesional, desde una dimensión social –visualizándolo como un sujeto activo que forma parte de un colectivo complejo que lo determina y en el que a su vez influye–, hasta en aquella «microesfera» de actuación, es decir, el espacio casi privado de interacción cotidiana con el alumno y el currículum, cuya operación es su responsabilidad directa y en donde constantemente un profesor –generalmente de manera solitaria e individual– se ve en la necesidad de regular los aprendizajes y tomar decisiones que impactarán en sus estudiantes. Principalmente en este microespacio didáctico el docente puede sufrir olvidos, confusiones, presiones, tensiones, encantos y desencantos, de los que debe concienciarse a fin de estar en mejores condiciones cognitivas y emocionales para realizar esta tarea día a día.
- c) Se debe reconocer que un enfoque centrado en el aprendizaje no implica cierto abandono del docente, en el sentido de saturarlo de exigencias al tiempo que se reducen sus oportunidades y apoyos; por el contrario, hoy más que nunca el docente

constituye una pieza clave en el proceso educativo, por lo que recobra importancia tanto su quehacer como su persona.

- d) Si bien el origen de la autorregulación –en el ámbito académico– se orienta al aprendizaje, resulta necesario relacionar esta capacidad también con la docencia, pues suele existir una brecha generacional entre docentes y alumnos, en términos de formación. Esto pone a los profesores en la difícil situación de promover en sus estudiantes habilidades que probablemente ellos mismos no poseen, pues no tuvieron la oportunidad de desarrollarlas ampliamente durante su formación inicial o continua, al menos en países de Latinoamérica.
- e) Finalmente, considerando al docente también como un aprendiz permanente y bajo enfoques afines a la docencia reflexiva, es posible extrapolar modelos de autorregulación del aprendizaje hacia la docencia, lo cual permitirá un mejor análisis y desarrollo de habilidades necesarias en el docente del siglo XXI.

Sobre estas bases, la obra se divide en cinco capítulos. El primero, titulado «La docencia y su formación: una discusión inagotable», pretende centrar la atención en la profesión docente como un asunto prioritario, de interés público y social. De manera enfática destaca la polémica con respecto a la pertinencia de la formación docente actual, al tiempo que enuncia algunas consideraciones críticas que recientemente parecen colocar a esta profesión en entredicho. En este capítulo se sostiene que, en tanto se reconstruyen modelos educativos mejores y más adecuados a las condiciones sociales actuales y futuras, es necesario incluir en la formación inicial y continua de los docentes habilidades para aprender, aprender a aprender, aprender a enseñar, enseñar, enseñar para aprender y, en algunos casos, desaprender y reaprender, que les permitan no solamente salir airoso frente a los embates propios de su quehacer, sino asumir estos desafíos en mejores condiciones personales, académicas y profesionales, así como conducir con mayor autonomía su propio desarrollo académico y, por consiguiente, contribuir a la mejora de los procesos educativos.

Distinguiendo entre «formación docente» y «desarrollo profesional docente», se destaca la aparente incapacidad de algunos sistemas educativos para formar adecuadamente a los docentes

requeridos en el contexto actual. Por el contrario, como resultado de reformas educativas recientes, los docentes quedan colocados en una situación paradójica, formados entre contrariedades, inconsistencias e incongruencias; muchos de ellos desempeñando su labor sin suficientes herramientas conceptuales, epistemológicas, metodológicas y prácticas, por lo que no siempre alcanzan los parámetros establecidos por el mismo Estado que los formó; además, quedan expuestos ante sociedades con altas expectativas. Frente a estas circunstancias, resulta urgente revalorar la labor docente y, por ende, al maestro y su formación para renovar un escenario educativo que tenga como fin prioritario contribuir a la conformación de una sociedad más armónica, democrática e incluyente.

Parte importante de este capítulo –de carácter introductorio y crítico– son las reflexiones finales y propuestas para una nueva concepción sobre la docencia y la formación de docentes, proyectando, de manera prospectiva y breve, un posible horizonte psicopedagógico que permita, a partir de diez ideas clave, visualizar caminos orientados hacia su mejora.

El segundo capítulo, titulado «La autorregulación. Algunas definiciones y modelos», aborda el tema principal del libro haciendo referencia, en lo general, a la autorregulación del aprendizaje, puesto que –como se dijo antes– en el campo educativo su análisis se orienta casi exclusivamente hacia este ámbito. El propósito es brindar algunas bases teóricas que permitan clarificar este objeto de estudio general, incluyendo parte de sus orígenes y concepto, las principales teorías que lo abordan –entre las que destaca la teoría sociocognitiva–, los modelos más representativos y, finalmente, un panorama breve de la investigación reciente en torno al aprendizaje autorregulado. Cabe mencionar que no se pretende hacer un análisis histórico o exhaustivo del tema, puesto que para ello existe una amplia bibliografía e investigación antecedente, sino solamente ofrecer un panorama general que lo clarifique, en aras de dar fundamento a la autorregulación de la docencia.

Especialmente los dos últimos temas pretenden conducir de manera directa hacia la comprensión, desde el punto de vista de la psicología educacional, de los modelos propuestos: uno sobre autorregulación del aprendizaje en el nivel superior, el otro sobre autorregulación de la docencia; sin olvidar que todo proceso

autorregulador tiene entre sus mayores fortalezas la evaluación y autoevaluación, que constituyen un importante punto de partida y, al mismo tiempo, elementos integrantes de esta capacidad.

«Modelo de autorregulación del aprendizaje en la formación inicial docente» es el título del tercer capítulo, en el cual, como primer punto, se clarifica el significado y sentido de la palabra *modelo*, destacando que, lejos de evocar a un esquema rígido e inamovible, se trata de reconocer su utilidad como base que permite organizar las ideas y elementos que conforman un cuerpo de conocimientos, lo cual hace posible, a su vez, darle sentido como objeto para la reflexión e indagación. Lo anterior resulta especialmente relevante para el campo de la investigación educativa, pues un modelo permite analizar, de manera lógica, coherente y organizada, los diferentes componentes tanto teóricos como epistemológicos de un objeto de conocimiento dado, y también facilita la vinculación entre las abstracciones teóricas del mismo objeto de estudio con sus respectivas manifestaciones empíricas o efectos en una situación real. Ahora bien, no toda la comunidad académica desea desarrollar investigación, por lo que un modelo puede ser útil solo como herramienta para una mejor comprensión del tema de interés, así como para orientar la intervención que tenga como fin mejorar uno, algunos o todos los componentes del mismo, en una situación o sujetos concretos: grupo de estudiantes, docentes, casos únicos, instituciones, entre otros. Con ello se le otorga un alto valor teórico-práctico.

Al mismo tiempo, el capítulo destaca la importancia de la autorregulación como base para el aprendizaje autónomo y permanente, además de la utilidad del modelo propuesto para el nivel superior, particularmente orientado a la formación inicial docente, condición que lo convierte en diferente de otros modelos relacionados con la misma capacidad y nivel educativo. Como contenido relevante, se describen las tres fases⁵ y cuatro áreas⁶ que conforman la autorregulación, incluyendo en tablas al modelo referido con sus diferentes dimensiones y subdimensiones. En tablas independientes se agregan también los indicadores derivados de estas subdimensiones, que han permitido construir

5. Fase 1: Preparación/planificación/activación; Fase 2: Autoobservación y control/regulación; Fase 3: Evaluación de resultados/reflexión.

6. Cognición, motivación/afecto, comportamiento y contexto.

el instrumento de autorreporte tipo escala Likert utilizado en algunas investigaciones previas. Estos indicadores o ítems permitirán al lector su uso global –abarcando todo el proceso de autorregulación del aprendizaje–, o parcial –por fases o áreas–, dependiendo de su interés particular. También hacen posible la construcción de cualquier tipo de instrumento, bajo el formato que mejor convenga al investigador o docente interesado en obtener información sobre este tema.

A partir del cuarto capítulo, titulado «La docencia como objeto de autorregulación», se aborda el campo casi inexplorado de la autorregulación docente, con plena consciencia de los riesgos que implica utilizar un constructo con escasos antecedentes. Por ello, parte de esta propuesta se visualiza desde el campo de la investigación exploratoria, por ejemplo, justificándola principalmente a partir de reconocerla como problemática, así como de la necesidad genuina por comprender y dar a conocer su relevancia como objeto de estudio.

En esta sección, la pedagogía ocupa un papel importante como marco de acción, uso y aplicación del modelo de autorregulación docente, asumiendo que, indudablemente, este se encuentra sujeto a las mismas cualidades, tensiones y exigencias de tal disciplina, al igual que la docencia misma. Por ello, antes de describir el modelo resultó conveniente definir desde la mirada pedagógica lo que se entiende por docencia y, como caso especial, su autorregulación. A modo de complemento a esta propuesta y como parte de su fundamentación, se incorporan algunos aportes de Donald Schön sobre la práctica reflexiva.

En el mismo capítulo se justifica la noción del docente autorregulado, así como la descripción de algunos componentes del modelo a partir de experiencias empíricas. Por ejemplo, se menciona el caso de un docente recién egresado de la licenciatura, quien en su documento recepcional⁷ –cuyo tema fue la autorregulación del aprendizaje– admite la pertinencia de reflexionar sobre su propia actuación como profesor, necesidad que lo llevó casi de manera natural a determinar su nivel de autorregulación docente como parte de los propósitos específicos del

7. Documento equivalente a una tesis para obtener el título de Licenciado en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, bajo el Plan de estudios de 1999 para la formación de docentes en escuelas normales, México.

estudio. Otro caso –derivado de una investigación realizada con estudiantes de octavo y noveno semestres en una Universidad de Colombia– pone de manifiesto la necesidad de incluir el desarrollo de la autorregulación en docentes desde su formación inicial, enfatizando el área emocional.

En este escenario, y ante la necesidad de fortalecer la figura docente asumiéndolo como persona y sujeto autorregulado, surge el concepto de «autorregulación docente», entendido como 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 o reorientarse hacia el logro de sus metas profesionales, académicas e incluso personales. Se asume también que la autorregulación docente permite al sujeto que enseña revisar las propias prácticas, ampliar la consciencia acerca de los componentes individuales que intervienen en ellas y establecer metas que dirijan la toma de decisiones basadas en la autoorientación. Para ello se consideran las mismas fases que corresponden al aprendizaje autorregulado: preparación/plani-ficación/activación; autoobservación y control/regulación; reflexión o evaluación, es decir, el antes, durante y después de una intervención docente; así como las cuatro áreas involucradas en este mecanismo: cognición, motivación/afecto, comportamiento y contexto. Para comprender mejor la propuesta, se explican cada una de estas áreas y fases de manera general, incorporando –como se dijo antes– elementos de la docencia reflexiva.

Finalmente, el quinto capítulo, titulado «Modelo de autorregulación en el ejercicio de la docencia», presenta el modelo referido y sus componentes divididos en fases y áreas, al tiempo que se incorporan tablas con los ítems o indicadores que permiten la construcción de diferentes instrumentos de recolección de datos. Particularmente, este capítulo expone las bases comunes entre los modelos de autorregulación de la docencia y del aprendizaje, destacando también sus diferencias. Cabe mencionar que algunos elementos presentes en ambos modelos –particularmente su estructura y componentes psicológicos– son explicados y definidos de manera similar en los capítulos 3 y 5 a fin de que el lector pueda utilizar alguno de los dos de manera independiente, de acuerdo con su interés o necesidad. También es pertinente mencionar que los dos modelos presentados en esta obra fueron pu-

blicados, en versiones preliminares, en un artículo y capítulo de libro, respectivamente, cuyas referencias se anotan en las secciones correspondientes. Han sido mencionados también en otras publicaciones realizadas desde 2013, como parte de la línea de investigación sobre «evaluación educativa y autorregulación en la docencia y el aprendizaje», cultivada en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana «Enrique C. Rébsamen» (México).

En definitiva, ser docente me permite describir y comprender gran parte de los procesos tanto individuales como colectivos de esta profesión; pero ser investigadora me invita a fortalecer esta visión desde una perspectiva científica, a partir de los resultados obtenidos en diferentes investigaciones orientadas a la autorregulación tanto del aprendizaje como de la docencia, por lo que es posible sostener que los modelos de autorregulación presentados en este libro son el resultado de procesos teórico-metodológicos rigurosos, cuya utilidad ha sido probada empíricamente a partir del desarrollo de instrumentos que han aportado resultados con índices de confiabilidad Alpha de Cronbach por encima de .90; aunque lo más valioso, a mi parecer, han sido sus aportes en la comprensión y discusión de la docencia como objeto de estudio desde una perspectiva distinta y fresca, así como las acciones que a medio o largo plazo puedan desarrollarse como base para el fortalecimiento de una pedagogía propia para este ámbito.

En cualquier caso, la intención se orienta hacia la revaloración de la docencia y de la investigación en este campo, por lo que pongo estos aportes en consideración de la comunidad educativa, así como del público en general, con el profundo deseo de generar interés y propiciar que otros docentes e investigadores los enriquezcan.

