

EL CONTEXTO DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN PARA ESTIMULAR LA AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES NORMALISTAS: UNA META DE LARGO ALIENTO

BERENICE MORALES GONZÁLEZ

B. ESCUELA NORMAL VERACRUZANA "ENRIQUE C. RÉBSAMEN"

RUBÉN EDEL NAVARRO

FACULTAD DE PEDAGOGÍA, UV

GENARO AGUIRRE AGUILAR

FACULTAD CIENCIAS Y TÉCNICAS DE LA COMUNICACIÓN, UV

TEMÁTICA GENERAL: PROCESOS DE FORMACIÓN

RESUMEN

El presente trabajo forma parte de una investigación doctoral, se realizó un estudio comparativo de tipo mixto, dirigido a dos grupos de estudiantes normalistas, que incluyeron la competencia del uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como herramienta de enseñanza y aprendizaje. Ambos grupos se identificaron en condiciones similares según licenciatura, grado, programa curricular, de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana. Se indagaron las prácticas de evaluación y su relación con la autorregulación académica de los estudiantes. Como estudio de caso se aplicaron tres entrevistas con técnica de recuerdo a dos docentes; con los estudiantes matriculados se utilizó el instrumento Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje, CMEA (Ramírez, Canto, Bueno y Echazarreta, 2013) bajo un diseño experimental pre test-pos test. Se optó por un análisis descriptivo e inferencial a partir de la prueba de Kruskal Wallis para dos muestras independientes. A través del análisis inductivo (Huberman y Miles, 1994; Patton, 2002) apoyado con las funciones del Software MaxQDA se identificaron diversas categorías entre las prácticas de evaluación, sin embargo, el análisis de contraste entre grupos a partir de puntajes obtenidos del instrumento CMEA.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje; autonomía, motivación; formación de profesores; tecnología y educación.

Introducción

¿Cómo conseguir que los alumnos y alumnas, futuros docentes de varias generaciones de mexicanos, aprendan por sí mismos implicándose activamente en el aprendizaje, cuando la cultura de su espacio vital cotidiano difiere tanto de las preocupaciones del mundo de las disciplinas? Es una de las preguntas que parafrasea a Pérez-Gómez (2008) y subraya cuestiones de capital importancia como dilemas clásicos en el ámbito educativo.

La formación en las escuelas normales constituye un elemento protagónico en el escenario de las políticas públicas, con retos como el decremento de la matrícula como el bajo nivel de aprovechamiento de los estudiantes (INEE, 2015b); el impulso a procesos de acreditación en las escuelas normales, sistemas de evaluación docente basado en estándares y priorización de resultados de los alumnos en su aprendizaje (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2013). Particularmente en el estado de Veracruz la formación inicial y continua de maestros “se debe orientar hacia el desarrollo curricular que considere el contexto estatal, estrategias de intervención pedagógica diversificadas y la ampliación y redefinición de los mecanismos de evaluación educativa, así como la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación” (INEE, 2015a, p.22).

La formación docente se constituye como una profesión para el estado, donde la transformación educativa se vincula a aspectos sociales, políticos, económicos y culturales, lo que se denomina una visión hegemónica de la formación que busca el modelamiento, la regulación y el control a través de la imposición de modelos formativos de patrones y estándares (Ducoign, 2013). En este orden de ideas dentro de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible se identifican 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), donde el objetivo 4 relacionado con garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos, enfatiza como meta para el 2030 el aumento sustancial de oferta de maestros calificados (OREALC-UNESCO, 2015). Organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Organización de los Estados Americanos (OEA), Mercado Común del Sur (MERCOSUR), Banco Mundial y el Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL) convergen en tendencias entre otras como las condiciones de estudiantes de ingreso a la formación inicial docente, elevar la calidad de esta formación inicial y sistemas de evaluación de desempeño basado en estándares con criterios consensuados (OREALC-UNESCO, 2013). Según Vaillant (2013), para que las políticas docentes no queden en mera retórica, éstas deberían sustentarse en acuerdos sobre criterios profesionales como marcos de referencia para la buena enseñanza con espacios a distintas maneras de ejercerla; este requisito básico para una

formación y desempeño laboral “este marco de actuación tomaría en cuenta lo que dice la investigación y los propios docentes acerca de los conocimientos, las capacidades y las competencias que ellos deben tener” (p.54).

En este contexto ¿cómo abonar al mejoramiento de la formación inicial docente? como dilema emergente, intersticio para diferenciar entre lo que Ducoign (2013) establece como una mirada del normalismo fundacional del siglo XIX (que lamentablemente aún prevalece) y la perspectiva de la comprensión de la docencia. La primera, centrada en la racionalidad técnica, conceptualizando a la profesionalización de la docencia como un *training* instrumentalista, en términos de hacer a partir de *recetas* de conducción grupal, donde los objetivos y productos de aprendizaje dan por concluido los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la formación docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje subraya una implicación tanto cognitiva como motivacional del estudiante normalista. En el presente trabajo se abona a la comprensión de las prácticas de evaluación de los aprendizajes, elemento de especial relevancia en el proceso enseñanza-aprendizaje, el cual se asocia con las prácticas de evaluación, el uso de las TIC y la autonomía intelectual del estudiantado (Carless, 2014; Carless, Salter, Yang, & Lam, 2011; López, 2011; Nicol, 2007). Para guiar la implicación tanto cognitiva como motivacional de los estudiantes en las prácticas de evaluación de los aprendizajes se considera la propuesta de Pintrich (2000).

El estudio trasciende al ejercicio académico del profesor o de las instituciones educativas al evaluar el desempeño del docente como una acción descriptiva de las acciones; se busca clarificar los procesos de comprensión, de operacionalización, reflexión y transformación de los conocimientos docentes en cuanto a enseñanza, en este caso en relación a evaluación. A partir de ello surge el planteamiento ¿de qué manera contribuyen las prácticas de evaluación del aprendizaje en la autorregulación académica?

Fundamentación teórica

Desde esta perspectiva sociocultural del aprendizaje el mundo real no es un contexto fijo, cambia a medida que las personas y grupos elaboran reinterpretaciones constantes, el foco entonces en el proceso de aprendizaje estará en las interacciones, en el contexto social: “educación significa organizar esa interacción” (Luria, Leóntiev, & Vigotsky, 2007, p. 42). La teoría socioconstructivista se visualiza como una de las teorías tradicionales utilizadas en el campo de las tecnologías emergentes (Bustos & Coll, 2010; César Coll, Mauri, & Onrubia, 2011; Crook, 1998). Esta perspectiva es la más adecuada para estudiar las prácticas educativas mediadas por la tecnología, se coincide con Crook

(1998), especialmente cuando el énfasis se encuentra en el contexto social de la actividad educativa, “estimula la evaluación de todos los recursos educativos nuevos en relación con sus posibilidades de enriquecer los contextos interpersonales del aprendizaje” (p.50).

Si la adquisición es social, para efectos del presente estudio, interesa identificar la participación de dos docentes de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) en determinados tipos de interacciones sociales durante actividades de evaluación que a cada profesor le signifique, como puede ser un foro, la revisión de un trabajo entre pares, la aplicación de un examen, la evaluación de una unidad; interesa un acercamiento a las rutinas y formas de pensar esas rutinas concretas en las que ponen en práctica la evaluación de los aprendizajes. Al adoptarse la perspectiva cultural se reconoce que el pensamiento está mediado por los artefactos y la práctica social, por ello no se centra el análisis exhaustivo en la descripción de la tecnología en las prácticas de evaluación de los aprendizajes. Si en estas prácticas de evaluación es empleada alguna herramienta tecnológica, se hace referencia entonces al contexto social que rodea su uso, como un contexto social, situado y cognitivo o de *transferencia de la experiencia social* (Crook, 1998). En la fase cualitativa el modelo de aprendizaje de doble bucle de Argyris & Schön (1978) fue referente para comprender que individual o colectivamente en la construcción de la evaluación del aprendizaje no resulta suficiente la indagación de las actividades y estrategias, sino la comprensión de las creencias y razonamientos subyacentes, para poder entonces tomar decisiones hacia algún cambio.

Diversos estudios revelan la importancia de los contextos de evaluación y su afectación en el uso de la autorregulación: Cebrián (2014) indaga sobre la e-Rúbrica y las oportunidades generadas para autorregular el aprendizaje; Kramarski y Michalsky (2010) proponen el apoyo metacognitivo a través del autocuestionamiento como una forma de aprendizaje en la formación docente y argumentan la vinculación tecnología, contenido y pedagogía. Nicol (2007) afirma como motor de cambio en el diseño de aprendizaje y evaluación al contexto de aprendizaje, más allá de la tecnología, idea que Öz (2014) maneja al mencionar que es preciso privilegiar el e-Aprendizaje antes que la e-Evaluación. Se apoya la conclusión que una mejora en las prácticas de evaluación requiere cooperación no sólo de profesores, sino de alumnos y administradores educativos (Fook & Sidhu, 2014).

El modelo teórico por el que se decanta el estudio de la evaluación de los aprendizajes es el propuesto por Carless (2014) denominado *Modelo de evaluación orientado al aprendizaje*, basado en tres principios: Diseño y ejecución de las tareas para evaluar los aprendizajes; desarrollo de la experiencia de evaluación y; favorecimiento del compromiso del estudiante a través de la retroalimentación. Una perspectiva que redimensiona los constructos de retroalimentación sustentable y autorregulación en un proceso integral y complejo, imbricado en la enseñanza y el aprendizaje (Carless, 2015).

Diseño metodológico

Desde la perspectiva cualitativa, se seleccionó como método el estudio de caso evaluativo (Cifuentes, 2011). El escenario de la investigación fue la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV), que desde su fundación en 1886 la ha convertido en la primera escuela normal en México. El número de docentes frente a grupo para el semestre A del ciclo 2014-2015 fue de 258 y 1394 alumnos en las 5 licenciaturas que ofrece la BENV (educación primaria, preescolar, física, especial y secundaria). Participaron 2 docentes frente a grupo, guiados por el mismo programa curricular, en el mismo grado y licenciatura, seleccionados a través de método por cuotas y método de sujetos voluntarios.

Para el análisis cualitativo, se utilizaron dos técnicas, la entrevista a profundidad y la estimulación del recuerdo, dirigidas a los dos docentes considerados como los informantes clave. El método para análisis de datos fue el de inducción analítica (Huberman & Miles, 1994; Patton, 2002).

Desde la perspectiva positivista, el análisis deductivo se realizó por medio de la recolección de datos del Cuestionario de *Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA)*, adaptado, desarrollado y validado en universitarios mexicanos y elaborado por Ramírez, Canto, Bueno y Echazarreta, (2013), a partir del instrumento *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* diseñado en la década de los 90's por Pintrich, Smith, García y McKeachi (1991, 1993). Los resultados del estudio piloto evidencian una confiabilidad obtenida a través del coeficiente de consistencia interna *Alpha de Cronbach* de 0.926 para el total del cuestionario.

A partir de las estadísticas descriptivas y la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, se optó por la prueba no paramétrica denominada prueba de Wilcoxon, para comparar los datos resultantes de cada grupo participante antes y después de haber desarrollado sus tareas de evaluación de evaluación a lo largo de un curso semestral; en un segundo momento se aplicó la prueba no paramétrica Kruskal Wallis, como prueba análoga al análisis de varianza de un factor (Kerlinger & Lee, 2002) para identificar si existían diferencias estadísticas en el desempeño de la autorregulación académica de los alumnos según el grupo al que pertenecían los estudiantes.

Resultados

Las 3 categorías identificadas a través del análisis cualitativo fueron: a) *visiones sobre la evaluación y finalidades*; b) *ejecución*, como la puesta en marcha del diseño de evaluación, de acciones o tareas que buscan evaluar los aprendizajes de los alumnos, y c) *comprensión de los recursos didáctico tecnológicos* durante el proceso de evaluación.

En el caso del grupo MR1, la percepción del docente sobre la evaluación primó como una tarea de *Verificación* que le es propia de él o ella a partir de una norma expuesta externa o propuesta por sí misma: ...Es un proceso que te da elementos para saber si las alumnas están construyendo los elementos teóricos y prácticos que el curso en sí define y que te permite como maestro tomar decisiones...(MR1E1). En cuanto a la puesta en marcha o ejecución del plan de evaluación se reconoce una tendencia de las acciones centradas en un producto o contenidos como evidencia que recupera todo lo aprendido. La perspectiva del docente permea en la comprensión hacia el uso de las TIC como una estrategia para organizar la dinámica del curso, es decir la participación tanto de alumnos como del docente en las actividades de evaluación. Por ejemplo...sólo imprimí una (formato) para el grupo y se los mandé también por correo, les mandé por correo una descripción breve y general de qué es una infografía, qué elementos debe contener, cómo se elabora a grandes rasgos...(MR1E2).

En el caso del grupo MR2, se caracteriza por visión del docente hacia la evaluación y sus finalidades como conjunto de acciones para generar que los alumnos reflexionen y se den cuenta de lo que aprendieron: ...mi idea o es mi objetivo mandarles el mensaje: -es para ti, te tiene que servir a ti, si no te sirve a ti no tiene ningún sentido-. Igual que una planeación, la pueden entregar, te pueden pedir el perfil e inventarlo, -pero si a ti no te sirve pues qué sentido tiene (MR2E1).

En el desarrollo de la tarea de evaluación, tanto docente como alumnos implicados y grupo en general participan en generar información para mejorar el aprendizaje o la tarea. Las TIC son empleadas como espacio de aprendizaje mediado por la interacción social:

...entonces yo lo hago pues también para que se retroalimenten, para que vean otra idea y de cómo alguien hizo por ejemplo los *podcast* ...al final ya no los escuchamos porque ya no había tiempo pero bueno, sí sacamos algo así como los mejores y yo les dije que los iba a “colgar” en la página para que ellas los escucharan después (MR2E2).

En los resultados de la prueba de rangos de Wilcoxon (ver tabla 1 y 2) para el grupo MR1 se identifica un decremento significativo en la percepción que tuvieron los estudiantes al finalizar su curso, en su promedio de la Escala de Motivación ($\rho = .003$), especialmente en la Subescala de Orientación a metas intrínsecas ($\rho = .050$), Orientación a metas extrínsecas ($\rho = .006$) y Ansiedad ante los exámenes ($\rho = .024$). El uso de estrategias de aprendizaje se mantuvo en una percepción similar en el transcurso del semestre.

El grupo MR2, al término de su curso disminuyó estadísticamente tanto su percepción general en la Escala de Motivación ($\rho = .002$) como en la Escala de Uso de estrategias de aprendizaje ($\rho = .040$).

La estadística de contraste realizada con los puntajes obtenidos del pos test (ver tablas 3 y 4) de los alumnos del curso MR1 y MR2, permiten identificar una diferencia significativa en la Subescala Valor de la Tarea, donde es el grupo MR1 con una percepción mayor estadísticamente acerca de la importancia, interés y utilidad del contenido de la asignatura. En cuanto al Uso de las estrategias de aprendizaje, es igualmente en el grupo MR1 donde se aprecian los puntajes más altos, con una diferencia estadística en la subescala de Organización ($\rho = .007$), Administración del tiempo y del ambiente ($\rho = .030$), así como en el promedio de esta Escala Motivacional ($\rho = .043$) y en sí de todo el instrumento CMEA ($\rho = .030$)

Los resultados cuantitativos no apoyan la hipótesis de trabajo que una práctica de evaluación orientada al aprendizaje contribuye a favorecer la autorregulación cognitiva de los estudiantes, sin embargo se recalca el valor constructivo de la evaluación y de implicación entre los actores (Litwin, Maté, Calvet, Herrera, & Pastor, 2003). Si bien hay un elemento común de preocupación hacia la evaluación de los aprendizaje (Carlos, 2010), se encontraron diferencias no sólo en la comprensión de la evaluación y sus finalidades, sino también en relación a la implicación de los estudiantes en estos procesos, como también lo identifica y clasifica Palacios y López-Pastor (2013), en términos de actitud innovadora, ecléctica y tradicional hacia la evaluación. Dentro de la categoría de ejecución, se encuentran subcategorías relacionadas con acciones centradas en evaluar el producto o contenido a aprender y acciones que buscan gestionar el aprendizaje independiente, esta distinción reconoce el componente cognitivo como parte fundamental de las buenas prácticas de evaluación (López, 2011), al respecto Velasco-Martínez y Tójar-Hurtado (2015) revelan necesidades formativas del profesorado al relegar a un segundo término las actividades cognitivas más complejas. En relación a la categoría *Comprensión de los recursos tecnológicos* existe una diferencia entre el empleo de las TIC para organizar las actividades de evaluación o para fortalecer el aprendizaje. Sin embargo, los estudiantes del curso MR2 no obtuvieron diferencias significativas positivas en sus puntajes de autorregulación tanto motivacional como de uso de estrategias, al término de su curso.

Conclusiones

El estudio de las prácticas de evaluación representa un fenómeno complejo e imbricado en los procesos de aprendizaje y de enseñanza, y en el cual la implicación de los docentes y de los estudiantes normalistas es determinante. En la presente investigación se concluyó de manera preliminar que en el caso del grupo MR1, tendiente a la visión verificadora de la evaluación con acciones centradas en el contenido y/o productos, refuerza la configuración de prácticas de evaluación en las que el *status quo* se mantiene, ya que demanda y se aprecia una clase estable y predecible a diferencia del curso MR2. Moverse de una transferencia lineal a ambientes más participativos en la evaluación implica cierta incertidumbre, “cuando los estudiantes son inseguros pueden sentirse

incómodos con los cambios” (William & Leahly, 2014, p.6), dado que dependen más del punto de vista o explicación del profesor. Desde la dimensión de enseñanza el cambio docente toma su tiempo (William & Leahly, 2014, p.6) y desde el aprendizaje, las funciones mentales de orden superior como la reflexión emanan en un plano social para conformarse después en el plano individual (Wertsch, 1995), lo que representa un cambio cualitativo que implica tiempo. Asimismo, en forma incipiente, se concluye que el desafío no se encuentra sólo en los docentes y estudiantes de educación superior, de manera particular de la BENV, sino en la implicación institucional para el trabajo sistemático con las necesidades formativas, y con el respaldo de espacios colegiados experimentales y horizontales, en entornos de aprendizaje diseñados con interfaces que faciliten la gestión del propio aprendizaje y las prácticas de evaluación.

Tablas y figuras

Tabla 1. Resultados de la prueba de rangos de Wilcoxon. Grupo MR1 (n= 17)

| | Media | | Desviación típica | | Z | p |
|--|---------|--------------|-------------------|---------|--------|-------------|
| | Pretest | Postest | Pretest | Postest | | |
| MOTIVACIÓN | | | | | | |
| Orientación a metas intrínsecas | 5.721 | 5.265 | .7336 | .9539 | -1.961 | .050 |
| Orientación a metas extrínsecas | 5.505 | 4.456 | 1.3799 | 1.0048 | -2.751 | .006 |
| Valor de la tarea | 6.243 | 6.382 | .5890 | .6966 | -1.842 | .065 |
| Creencias de control | 6.088 | 5.941 | .7232 | 1.0589 | -.757 | .449 |
| Autoeficacia para el aprendizaje | 6.129 | 6.007 | .7179 | .5904 | -.947 | .344 |
| Ansiedad ante los exámenes | 4.153 | 3.209 | 1.2521 | 1.0811 | -2.250 | .024 |
| Apreciación general de la motivación | 5.694 | 5.326 | .6329 | .5267 | -2.959 | .003 |
| USO DE ESTRATEGIAS | | | | | | |
| Repetición | 5.294 | 4.868 | 1.2724 | 1.1763 | -1.897 | .058 |
| Elaboración | 5.627 | 5.618 | 1.1704 | .8370 | -.094 | .925 |
| Organización | 6.373 | 6.382 | .7053 | .6319 | -.158 | .874 |
| Pensamiento crítico | 5.262 | 5.262 | 1.0676 | .8601 | -.190 | .849 |
| Autorregulación metacognitiva | 5.196 | 5.152 | .8498 | .8591 | -.233 | .816 |
| Administración del tiempo y del ambiente | 5.193 | 5.471 | .7047 | .8227 | -1.588 | .112 |
| Regulación del esfuerzo | 5.083 | 5.338 | .8312 | .7952 | -1.016 | .310 |
| Aprendizaje con compañeros | 4.745 | 4.686 | 1.2992 | 1.4017 | -.253 | .800 |
| Búsqueda de ayuda | 4.632 | 4.412 | .7241 | 1.3345 | -.441 | .659 |
| Apreciación general del uso de estrategias | 5.275 | 5.273 | .6493 | .6886 | -.118 | .906 |

Tabla 2. Resultados de la prueba de rangos de Wilcoxon. Grupo MR2 (n= 20)

| | Media | | Desviación típica | | Z | p |
|--|---------|--------------|-------------------|---------|--------|-------------|
| | Pretest | Postest | Pretest | Postest | | |
| MOTIVACIÓN | | | | | | |
| Orientación a metas intrínsecas | 5.375 | 5.313 | .9511 | 1.1723 | -.715 | .475 |
| Orientación a metas extrínsecas | 4.950 | 4.046 | 1.3069 | 1.6351 | -2.723 | .006 |
| Valor de la tarea | 6.158 | 5.280 | .9232 | 1.4401 | -2.878 | .004 |
| Creencias de control | 6.188 | 5.675 | .6328 | .9669 | -1.803 | .071 |
| Autoeficacia para el aprendizaje | 6.150 | 5.631 | .6091 | 1.0626 | -1.941 | .052 |
| Ansiedad ante los exámenes | 3.920 | 3.390 | 1.2788 | 1.2920 | -1.826 | .068 |
| Apreciación general de la motivación | 5.542 | 4.961 | .4605 | .7856 | -3.118 | .002 |
| USO DE ESTRATEGIAS | | | | | | |
| Repetición | 5.063 | 4.400 | 1.1917 | 1.3558 | -1.936 | .053 |
| Elaboración | 5.175 | 4.975 | 1.1439 | 1.2203 | -1.020 | .308 |
| Organización | 5.675 | 5.475 | 1.1242 | 1.1751 | -1.111 | .266 |
| Pensamiento crítico | 5.080 | 4.598 | 1.0730 | 1.1921 | -2.216 | .027 |
| Autorregulación metacognitiva | 5.004 | 4.525 | 1.0125 | 1.3410 | -1.813 | .070 |
| Administración del tiempo y del ambiente | 4.994 | 4.756 | 1.0848 | 1.0272 | -1.734 | .083 |
| Regulación del esfuerzo | 5.100 | 5.263 | 1.0079 | 1.0465 | -.597 | .550 |
| Aprendizaje con compañeros | 4.467 | 4.417 | 1.4445 | 1.3196 | -.131 | .895 |
| Búsqueda de ayuda | 5.138 | 4.650 | .8602 | 1.0494 | -2.251 | .024 |
| Apreciación general del uso de estrategias | 5.073 | 4.752 | .8083 | .9425 | -2.054 | .040 |

Tabla 3. Estadística de contraste en la Escala de Motivación mediante prueba no paramétrica Kruskal Wallis (cursos MR1 y MR2)

| | Orientación a metas intrínsecas | Orientación a metas extrínsecas | Valor de la tarea | Creencias de control | Autoeficacia para el aprendizaje | Ansiedad ante los exámenes | Apreciación general de la motivación |
|---------------|---------------------------------|---------------------------------|-------------------|----------------------|----------------------------------|----------------------------|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado | .076 | 1.048 | 7.366 | 1.123 | .654 | .084 | 1.841 |
| gl | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Sig. asintót. | .783 | .306 | .007 | .289 | .419 | .771 | .175 |

Tabla 4. Estadística de contraste en la Escala de Estrategias de Aprendizaje mediante prueba no paramétrica Kruskal Wallis (cursos MR1 y MR2)

| Repetición | Elaboración | Organización | Pensamiento crítico | Autorregulación metacognitiva | Administración del tiempo | Regulación del esfuerzo | Aprendizaje con compañeros | Búsqueda de ayuda | Percepción General de | Percepción global |
|------------|-------------|--------------|---------------------|-------------------------------|---------------------------|-------------------------|----------------------------|-------------------|-----------------------|-------------------|
| | | | | | | | | | | |

| | | | | | cognitiva | o y del ambiente | | años | | Escala | CMEA |
|---------------|-------|-------|-------------|-------|-----------|------------------|------|------|------|-------------|-------------|
| Chi-cuadrado | 1.082 | 2.618 | 6.816 | 3.476 | 2.712 | 4.700 | .060 | .682 | .085 | 4.108 | 4.682 |
| gl | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Sig. asintót. | .298 | .106 | .009 | .062 | .100 | .030 | .806 | .409 | .771 | .043 | .030 |

Referencias

- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning*. Addison-Wesley.
- Bustos, A., & Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Carless, D. (2014). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69(6), 963–976. doi.org/10.1007/s10734-014-9816-z
- Carless, D. (2015). *Excellence in University assessment. Learning from award-winning practice*. New York: Routledge. Recuperado de: <https://www.amazon.com/Excellence-University-Assessment-Learning-award-winning/dp/1138824550>
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395–407. doi.org/10.1080/03075071003642449
- Carlos-Guzmán, J. (2010). La evaluación de los aprendizajes vista desde los profesores efectivos que enseñan psicología. *Sinectica Revista Electrónica En Educación*, 34, 1–15.
- Cebrián Robles, D. (n.d.). Diseño de instrumentos para medir la usabilidad, la satisfacción y aspectos técnicos de herramientas en la Web para la evaluación educativa. Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica. Recuperado de: <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/10205>
- Cifuentes, R. M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa (1a ed.)*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2011). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. In C. Coll & C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 75–103). Madrid, España: Morata.
- Crook, C. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata. Recuperado de: <http://www.edmorata.es/libros/ordenadores-y-aprendizaje-colaborativo#sthash.QV0fdkul.dpuf>
- Ducoign, P. (2013). Noción de Formación. In P. Ducoign (Ed.), *Procesos de formación. Vol I 2002-2011* (pp. 47–106). México: UNAM.

- Fook, C. Y., & Sidhu, G. K. (2014). Assessment Practices in Higher Education in United States. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 123, 299–306. doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1427
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data Management and Analysis Methods. In *Handbook of Qualitative Research* (pp. 428–444). Thousand Oaks, CA.: Sage.
- INEE. (2015a). Cinco panoramas sobre las escuelas normales. *Gaceta de La Política Nacional de La Evaluación Educativa*, 1(1), 21–25. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/gaceta1/GacetaE01.html#p=4>
- INEE. (2015b). Los docentes en México. Informe 2015. México. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los_docentes_en_Mexico._Informe_2015_1.pdf
- Kerlinger, F., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: Mc Graw Hill.
- Kramarski, B., & Michalsky, T. (2010). Preparing preservice teachers for self-regulated learning in the context of technological pedagogical content knowledge. *Learning and Instruction*, 20(5), 434–447. doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.05.003
- Litwin, E., Maté, C. P. De, Calvet, M., Herrera, M., & Pastor, L. (2003). Aprender De La Evaluación. *Educación, Lenguaje Y Sociedad*, 1(Diciembre), 167–177. Recuperado de: <http://medcontent.metapress.com/index/A65RM03P4874243N.pdf>
- López, M. C. (2011). Las buenas prácticas de evaluación en la Universidad a partir de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*, 2, 211–228. Recuperado de: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/53
- Luria, A., Leóntiev, A., & Vigotsky, L. (2007). *Psicología y Pedagogía* (3a. edición). Madrid.
- Nicol, D. (2007). E-assessment by design: using multiple-choice tests to good effect. *Journal of Further and Higher Education*, 31(1), 53–64. doi.org/10.1080/03098770601167922
- OREALC-UNESCO. (2013). Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf>
- OREALC-UNESCO. (2015). Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002440/244074s.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2013). Panorama de la Educación 2013. Recuperado de: <http://www.miguelcarbonell.com/artman/uploads/1/pisa-2012-results-volume-IV.pdf>
- Öz, H. (2014). Pre-service English Teachers' Perceptions of Web-based Assessment in a Pedagogical Content Knowledge Course. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141(0), 45–58. doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.010

- Palacios, A., & López-Pastor, V. M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago : sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial. *Revista de Educación*, (361), 279–305. doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Analysis and interpretation*. In *Qualitative research and evaluation methods* (Vol. 3rd, p. 598). doi.org/10.2307/330063
- Pérez-Gómez, A. (2008). El aprendizaje escolar: De la didáctica escolar operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. In *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 63–77). Madrid.
- Ramírez, M.C., Canto, J.E., Bueno, J.A. y Echazarreta, A. (2013). Validación Psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en Universitarios Mexicanos. *Electronic Journal Of Research In Educational Psychology*, 11(1), 193–214. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293125761009.pdf>
- Vaillant, D. (2013). Formación de docentes para la diversidad. In *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. (pp. 45–58). Buenos Aires: UNESCO- IIEP. Recuperado de: http://denisevaillant.com/libros/Políticas_docentes.pdf
- Velasco-Martínez, L., & Tójar-Hurtado, J. C. (2015). Evaluación por competencias en Educación Superior. Uso y diseño de rúbricas por los docentes universitarios. Recuperado de: <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/10021>
- Wertsch, J. (1995). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, España.: Paidós.
- William, D., & Leahly, S. (2014). *Sustaining formative assessment with teachers learning communities*. Recuperado de: <http://www.dylanwilliamcenter.com/whitepapers/>