



APORTES DE LA AUTOEVALUACIÓN A LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LAS LICENCIATURAS QUE LABORAN CON EL PLAN DE ESTUDIOS 2012, EN LA BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL VERACRUZANA “ENRIQUE C. RÉBSAMEN”

VIRGINIA AGUILAR DAVIS / KARLA YADIRA NÚÑEZ BALDERAS / LETICIA REYES HERNÁNDEZ
BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL VERACRUZANA “ENRIQUE C. RÉBSAMEN”

vaguilard@hotmail.com

k-a-aa@hotmail.com

letyreyes23@gmail.com

Resumen

En esta ponencia se presenta un reporte final de una investigación cuyo objetivo fue determinar si la autoevaluación contribuye al incremento de la autorregulación del aprendizaje y la docencia en las licenciaturas en educación preescolar y en educación primaria de una escuela normal pública del estado de Veracruz. Se considera a la autorregulación como un proceso autodirectivo mediante el cual, los estudiantes transforman sus habilidades mentales en actividades y destrezas necesarias para funcionar en diversas áreas. En cuanto a la autoevaluación, se considera el medio que permite al estudiante llegar a autorregularse. Esta investigación toma en consideración el modelo de autorregulación propuesto por Paul Pintrich en el cual se establece que los procesos autorreguladores se organizan en cuatro fases: a) planificación, b) auto observación, c) control y d) evaluación; al mismo tiempo, estas fases se enmarcan dentro de cuatro áreas: la cognitiva, la motivacional-afectiva, la comportamental y la contextual. En cuanto al procedimiento metodológico, esta es una investigación aplicada, con alcance explicativo y enfoque mixto, con predominancia cuantitativa. El estudio es un diseño cuasi-experimental, con pre test, pos test y grupos control, para el cual se utilizaron un cuestionario tipo Likert y entrevistas para recolectar los datos. Como resultado se puede destacar el incremento del .21 en el promedio de autorregulación de los grupos experimentales. Se puede concluir que la autoevaluación es una herramienta que promueve la autorregulación en el estudiante, siempre y cuando esta sea





preferentemente de tipo cualitativo y sea promovida en común acuerdo entre profesores y estudiantes.

Palabras clave: Autorregulación, aprendizaje, formación docente, autoevaluación

INTRODUCCIÓN

En el marco de la Reforma curricular para escuelas normales se hace evidente la necesidad de promover la reflexión, la metacognición, la autonomía y la autorregulación, en los futuros docentes de educación básica, para lo cual la puesta en práctica de procesos de evaluación y autoevaluación, como mecanismos reflexivos, profundos y formativos, constituye una acción impostergable.

El Plan de Estudios 2012 define el Perfil de Egreso de los alumnos de las licenciaturas en educación preescolar y primaria a partir de competencias genéricas y profesionales. Dentro de las primeras se hace énfasis en la capacidad que debe desarrollar el docente en formación para aprender de manera permanente, lo cual debe evidenciarse en su práctica al utilizar “estrategias para la búsqueda, análisis y presentación de información a través de diversas fuentes”, así como al aprender de manera autónoma y mostrando “iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal” (DGESPE, 2012, p. 4).

Es así como, la autoevaluación cobra singular importancia, entendida como la capacidad de valorar el propio rendimiento, consiste en tomar conciencia de lo que se está haciendo y de los objetivos que se pretende alcanzar. No obstante, poco se ha generalizado la práctica de la autoevaluación entre los alumnos de las escuelas normales como un proceso reflexivo de autovaloración que tenga como fin detectar fortalezas y oportunidades para el aprendizaje. Al mismo tiempo, poco se sabe sobre los mecanismos que posibilitan la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes, y menos aún sobre docentes que autorregulan su práctica.

Por tal motivo, se decidió realizar esta investigación, financiada por PRODEP, considerada relevante al destacar la importancia que tiene la relación entre autoevaluación y autorregulación tanto en el aprendizaje, como en la docencia. El como objetivo principal fue determinar si la autoevaluación contribuye al incremento de la autorregulación del aprendizaje y la docencia, en un contexto no explorado antes: las escuelas normales. Los hallazgos, permitirán





evidenciar la “alianza” entre estos dos procesos y su importancia en el desarrollo de habilidades que posibilitan el aprendizaje permanente y autónomo, tanto en alumnos como en docentes.

REFERENTES TEÓRICOS

Esta investigación, centra su atención en la perspectiva socio cognitiva de Bandura, quien introdujo el término de autorregulación, denominada inicialmente por él mismo en un principio, como “autocontrol”. Hoy en día se entiende a la autorregulación no como una aptitud o habilidad, sino como un proceso autodirectivo mediante el cual, los estudiantes transforman sus habilidades mentales en actividades y destrezas necesarias para funcionar en diversas áreas. Desde esta perspectiva, el aprendizaje autorregulado es una actividad que los estudiantes realizan para sí mismos, de un modo proactivo, más que un acontecimiento pasivo que ocurre cuando reaccionan a las experiencias de enseñanza (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005).

Desde la misma perspectiva teórica, se sostiene que “las características claves que definen a un aprendizaje como autorregulado son la iniciativa personal, la perseverancia y la habilidad para adaptarse” (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005, p. 2). Así mismo, se establecen tres procesos sociocognitivos de la autorregulación: auto-observación, auto-valoración y auto-reacción.

Lo que caracteriza a los estudiantes autorregulados es su participación activa en el aprendizaje desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y comportamental; se hacen responsables de su propia conducta y rendimiento, haciendo uso de sus principales capacidades cognitivas, conductuales y motivacionales a fin de alcanzar sus metas y lograr los aprendizajes deseados (Aguilar, 2014).

La presente investigación fue realizada con base en un modelo propio, que a su vez, retoma el modelo de Paul Pintrich, mismo que permite analizar los distintos procesos que, según la literatura científica, están implicados en el aprendizaje autorregulado (Torrano y González, 2004). En este modelo, los procesos autorreguladores se organizan en cuatro fases: a) Planificación, b) Auto observación, c) Control y d) Evaluación. Al mismo tiempo, estas fases se enmarcan dentro de cuatro áreas: la cognitiva, la motivacional-afectiva, la comportamental y la contextual.





Por otra parte, parece incuestionable la estrecha relación que guarda la autoevaluación con la autorregulación del aprendizaje. Al respecto, Castillo y Cabrerizo (2003) mencionan: “La autoevaluación se convierte en la base de la regulación permanente de la enseñanza, y paralelamente, en la autorregulación del aprendizaje” (p. 94). Los mismos autores agregan:

La autorregulación, que se basa en la autoevaluación, lleva al alumno a darse cuenta mejor de las modificaciones que tiene que introducir para lograr un determinado objetivo y seleccionar las estrategias que permitan actuar en consecuencia. La autoevaluación, la autorregulación, el autoaprendizaje, la autonomía personal, son pasos sucesivos que contribuyen decisivamente a un mejor desarrollo educativo de los alumnos, que se traducen en actitudes formadoras permanentes (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 94).

La contundencia de la cita anterior no deja lugar a dudas sobre la interdependencia de los conceptos abordados en esta investigación, puesto que al buscar el aprendizaje autónomo y permanente del alumno, la autoevaluación se asume como una herramienta indispensable.

MÉTODO

Participaron en esta investigación, 150 alumnos inscritos en el primer grado de las licenciaturas en educación preescolar y primaria, de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, durante el ciclo escolar 2013-2014. Los sujetos están distribuidos en 6 grupos, 3 por cada una de las licenciaturas. Esta muestra, seleccionada por conveniencia, no es representativa de la población total de alumnos inscritos (300 alumnos), bajo el Plan de Estudios 2012.

Se trata de una investigación aplicada, con alcance explicativo y enfoque mixto, con predominancia cuantitativa. El diseño fue cuasi-experimental, con pre test, pos test y grupos control. La distribución de los grupos se llevó a cabo de acuerdo a su condición o tipo de participación. Esta distribución se realizó al azar, utilizando la técnica de la tómbola.

La variable dependiente (VD), fue la autorregulación del aprendizaje, mientras que la variable independiente (VI) fue la autoevaluación, considerada como el tratamiento aplicado a los grupos experimentales.

Las técnicas de recolección de datos empleadas fueron la encuesta y la entrevista semiestructurada. Para obtener los datos cuantitativos, se empleó un cuestionario de autorreporte, tipo escala Likert, diseñado con base en el modelo de Pintrich y la





operacionalización de variables correspondiente. Este instrumento consta de 86 ítems, distribuidos entre las fases y áreas de la autorregulación, y cuenta con pilotaje, validez de contenido (por grupo de expertos) y de constructo. Obtuvo un coeficiente de .95 como índice de consistencia interna Alpha de Cronbach. Tanto el pre test como el pos test, fueron aplicados en línea. La obtención de los datos cualitativos fue mediante una guía de entrevista, conformada por 31 preguntas; esta guía fue utilizada también antes y después del tratamiento.

RESULTADOS

En primer lugar, se presentan en tablas, los resultados en términos de promedios, por fases y áreas de la autorregulación, anotando también la diferencia entre el pre test y el pos test, para cada grupo. Posteriormente, se comentan los resultados globales de las entrevistas realizadas a los 3 sujetos de los grupos experimentales.

a) Resultados en términos de promedios, por grupos, fases y áreas de la autorregulación.

Tabla 6. Resultados pre test y pos test, por grupo y fases de la autorregulación, en términos de promedios.

FASES		PLANIFICACIÓN			AUTOOBSERVACIÓN Y CONTROL/REGULACIÓN			EVALUACIÓN		
		PRE TEST	POS TEST	DIF.	PRE TEST	POS TEST	DIF.	PRE TEST	POS TEST	DIF.
LICENCIATURA A	GPOS.	-	-	.	-	-		-	-	.
	A	3.90	4.03	.13	3.71	3.94	.23	3.82	4.03	.21
	B	3.91	3.99	.08	3.69	3.94	.25	3.72	4.05	.33
PREESCOLAR	C	3.92	3.94	.02	3.81	3.84	.03	3.80	3.99	.19
	A	4.16	4.24	.08	3.99	4.18	.19	4.11	4.33	.22
	B	4.05	4.19	.14	3.94	4.14	.20	3.94	4.23	.29
PRIMARIA	C	3.91	4.03	.12	3.94	3.97	.03	3.94	4.03	.09





En la fase de *planificación*, el incremento mayor en la autorregulación, se dio en el grupo experimental de la licenciatura en educación primaria, mientras que en la licenciatura en educación preescolar, el incremento mayor se observa en el grupo control A. En cuanto a la fase de *autoobservación y control/regulación*, el incremento mayor fue en los grupos experimentales. Sin embargo, el grupo control A, de la licenciatura en educación preescolar, también obtuvo un incremento significativo. Finalmente, en la fase de evaluación los grupos experimentales de ambas licenciaturas, fueron quienes obtuvieron el mayor incremento en la autorregulación.

En los grupos control C de cada licenciatura, hubo cambios mínimos en la autorregulación del aprendizaje; esto se observa específicamente en las fases de *planificación* (y) *autoobservación y control/regulación*, en el caso de preescolar; y en las fases de *autoobservación y control/regulación* (y) *evaluación*, en educación primaria.

TABLA 7. Resultados pre test y pos test, por grupos y áreas de la autorregulación, en términos de promedios.

ÁREA S	COGNICIÓN			MOTIVACIÓN/AFEC TO			COMPORTAMIE N TO			CONTEXTO		
	PRE - TES T	POS - TES T	DIF	PRE - TES T	POS - TES T	DIF.	PRE - TES T	POS - TES T	DIF	PRE - TES T	POS - TES T	DIF
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR												
A	3.75	3.96	.21	4.17	4.24	.07	3.60	3.75	.15	3.66	3.98	.32
B	3.66	3.95	.29	4.06	4.20	.14	3.49	3.80	.31	3.86	3.96	.10
C	3.68	3.82	.14	4.14	4.14	0	3.68	3.77	.09	3.87	3.89	.02
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA												
A	4.07	4.26	.19	4.31	4.35	.04	3.89	4.11	.22	4.03	4.21	.18
B	4.05	4.29	.24	4.09	4.28	.19	3.90	4.00	.10	3.83	4.13	.30
C	3.90	4.05	.15	4.16	4.12	.04	3.71	3.81	.10	3.91	4.00	.09

Los promedios comparativos entre el pre test y el pos test muestra que los grupos experimentales incrementaron en mayor medida sus puntajes en las áreas de la autorregulación, excepto por dos casos, en donde los cambios mayores se observan en dos grupos control (uno por cada



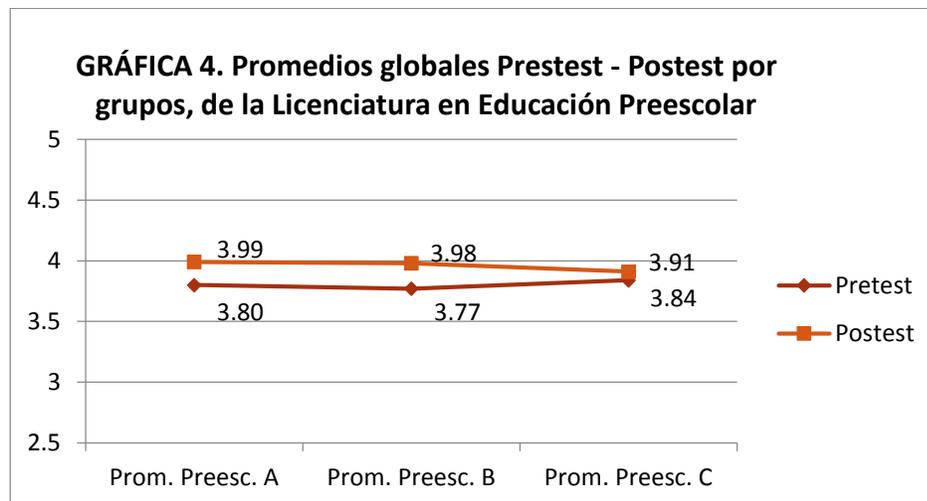


licenciatura). Específicamente se trata del grupo A de la licenciatura en educación primaria, en el área de *comportamiento*; mientras que en el área de *contexto*, esto sucede con el grupo A de la licenciatura en educación preescolar.

Cabe destacar que en el caso del área de *motivación/ afecto*, el grupo control C de la licenciatura en educación primaria, fue el único en disminuir su puntaje en el pos test. De manera general, al observar las fases y áreas de la autorregulación, puede advertirse que, en caso de que la VI haya influido en la VD, esta influencia es más notoria en la fase de *evaluación* para ambas licenciaturas; así como en el área de *comportamiento* (para la licenciatura en educación preescolar) y de *contexto* (para la licenciatura en educación primaria). Sin embargo, también se observa un incremento importante en el área de *cognición* de ambas licenciaturas.

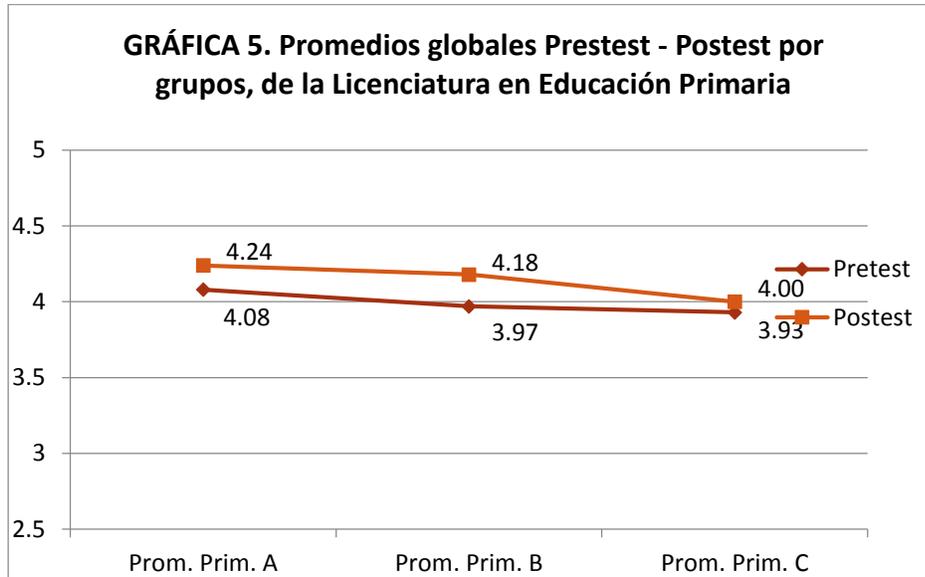
b) Resultados globales en términos de promedios, por grupos y licenciaturas

A continuación, se muestran gráficas de los resultados globales del pre test y el pos test, por licenciatura.



En la gráfica 1 puede observarse la diferencia entre pre y pos test, en cada uno de los grupos de la licenciatura en educación preescolar. Cabe señalar que, efectivamente el grupo experimental incrementó su promedio de autorregulación en .21, siendo este el mayor incremento de los tres grupos, en contraste con el grupo control C, cuyo incremento fue solamente de .07 en promedio. Sin embargo, llama la atención que el grupo control A, tuvo un incremento en promedio de .19, equiparable con el incremento del grupo experimental.





Por su parte, en la Licenciatura en Educación Primaria, se observa algo similar a lo expuesto en la gráfica 1. Así, el incremento mayor se dio en el grupo experimental, con una diferencia de .21 en promedio, entre el pre test y el pos test; mientras que el incremento en los grupos control fue de .16 en el A y de .07 en el C. Llama la atención la coincidencia entre los grupos experimentales y control C de ambas licenciaturas, puesto que incrementaron el mismo puntaje; mientras que los grupos control A incrementaron en un puntaje muy similar.

c) Resultados de las entrevistas finales

Los tres participantes mencionaron que en sus grupos sí se llevó a cabo la autoevaluación como parte de las actividades solicitadas por los profesores de cada uno de sus cursos, si bien el procedimiento utilizado fue diferente entre cada uno de los grupos. El sujeto 1 mencionó que se realizó al finalizar el bimestre y que no se le pidió que siguiera un formato establecido, sino que redactara cómo se había sentido en el curso; por su parte, el sujeto 2 señaló que la autoevaluación consistió en asignarse un porcentaje de la calificación; mientras que el sujeto 3 describió que la autoevaluación se llevó a cabo a veces de manera libre y otras utilizando rúbricas con indicadores a evaluar.

Al preguntar a los participantes si consideraban que la autoevaluación promovió cambios en su proceso de aprendizaje, los sujetos coinciden en que este proceso sí les permitió reflexionar sobre aspectos del aprendizaje que normalmente no contemplan. Los tres sujetos coinciden en





que están dispuestos a continuar autoevaluando su desempeño, pues consideran que este tipo de evaluación está siempre presente en el proceso de aprendizaje, además de que les permite identificar sus posibles desaciertos y tomar decisiones de mejora, tanto al interior del aula, como fuera de ella.

Hicieron referencia a que la autoevaluación les permitió analizar con detalle aquellos aspectos relacionados con sus fortalezas y debilidades, de esta forma pudieron tomar decisiones. Incluso, uno de los sujetos destaca que la autoevaluación le permitió estar consciente del propio proceso de aprendizaje y de las modificaciones que se deben realizar a partir de los hallazgos que arroja el proceso de valoración del aprendizaje.

En lo que respecta al área *cognitiva*, la autoevaluación promovió que identificaran los aspectos que debían reforzar y esto les permitía plantearse metas para futuras situaciones de aprendizaje. Sin embargo, parece que la autoevaluación, tal como fue implementada, no propició que los alumnos identificaran las causas que los llevan a aprender exitosamente.

En lo que respecta a la *motivación/afecto*, dos de los sujetos no identificaron cambios, pues afirman que no son conscientes de sus estados de ánimos y motivación durante el proceso de aprendizaje, ni al momento de autoevaluarse.

Si bien se observa que la autoevaluación permitió a los sujetos participantes en la investigación, darse cuenta que tienen dificultades para el *manejo del tiempo*, no lograron realizar modificaciones que les permitieran distribuir de manera exitosa sus actividades. Siguen resaltando que dejan *todo para lo último*, que no les da tiempo de hacer todas las tareas en forma, que a pesar de que reconocen la dificultad de ciertas tareas, no priorizan su realización, entre otros aspectos.

Lo que aquí se aprecia, con respecto al área de *comportamiento*, coincide solamente con los datos cuantitativos correspondientes a la Licenciatura en Educación Primaria, pues en la otra Licenciatura (Preescolar), en esta área se observa el mayor incremento.

En lo que se refiere al área del *contexto*, uno de los participantes menciona que no es más hábil para observar el *contexto*, mientras que otro de los sujetos menciona que este es un aspecto que cree dominar, puesto que dice controlar los elementos que impactan en su





aprendizaje, particularmente hace referencia a los recursos materiales y tecnológicos que tienen que ver con la previsión y utilización de los mismos.

De manera general, al parecer la autoevaluación permitió que los sujetos identificaran fortalezas y debilidades en sus procesos de aprendizaje. Si bien, los sujetos hablaron de habilidades del pensamiento como el análisis y la reflexión, así como de la conciencia de sus limitaciones y fortalezas, al parecer no lograron establecer metas de aprendizaje ni seleccionar herramientas cognitivas para alcanzarlas.

CONCLUSIONES

A partir de la puesta en práctica de la autoevaluación en los grupos experimentales, es posible concluir lo siguiente:

La autoevaluación contribuyó al incremento de .21 en el promedio de autorregulación de los grupos experimentales; lo cual permite confirmar la hipótesis H_1 ; sin embargo, este incremento no es considerado estadísticamente significativo.

El diseño metodológico no permitió controlar las variables extrañas que pudieron haber influido en los resultados, tampoco permitió realizar generalizaciones; pero sí determinar, al menos en la muestra analizada, aquellas fases y áreas en donde la autoevaluación pareció tener su mayor influencia.

Fue posible establecer comparaciones entre las licenciaturas analizadas, pudiendo determinar que existen escasas diferencias entre ambas.

Los datos obtenidos a partir de la entrevista, coinciden y principalmente refuerzan, lo obtenido mediante la encuesta, haciendo posible la integración entre los enfoques cuantitativo y cualitativo de la investigación.

La autoevaluación es una herramienta que, al parecer, promueve la autorregulación en el estudiante, siempre y cuando esta sea preferentemente de tipo cualitativo y, al mismo tiempo, sea promovida en común acuerdo entre profesores y estudiantes.

Si bien los sujetos participantes reportaron cambios significativos solamente en algunos aspectos de la capacidad para controlar su proceso de aprendizaje, después de haber realizado la autoevaluación, se considera que esta debe continuar implementándose a fin de favorecer la





capacidad de los estudiantes para regular su proceso de aprendizaje. Para ello, será necesario sensibilizar a los alumnos y docentes sobre el sentido formativo de la evaluación, así como sobre la finalidad e importancia de la autorregulación del aprendizaje.





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Aguilar, V. (2014). Contribución de la autoevaluación a la autorregulación del aprendizaje. Un estudio cuasi-experimental. Saarbrucken, Alemania: Publicia.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003). Evaluación educativa y promoción escolar. Madrid: Pearson – Prentice Hall.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2012). Reforma Curricular. Recuperado de [www.http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular)
- Torrano, F. y González, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2 (1), págs. 1-33. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_27.pdf.
- Zimmerman B.J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: Una perspectiva social cognitiva. Evaluar, 5, 1-21.

