



AGENCIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: LA REGULACIÓN EMOCIONAL Y LAS CREENCIAS EPISTEMOLÓGICAS EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Isis Nayelli Ibarra Ledesma
Doctorado en Educación / 6º Cuatrimestre
Universidad Autónoma de Guadalajara

Área temática: (A.4) Procesos de Aprendizaje y Educación

Línea temática: Procesos cognitivos y socio-afectivos

Porcentaje de avance: 70%

a) Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado

Resumen: El presente trabajo como reporte de investigación parcial asociado a tesis de grado y bajo la línea de investigación de Agencia Académica, se propone ahondar en los procesos de aprendizaje de los futuros docentes de escuelas primarias a través de identificar las posibles correlaciones entre las creencias epistemológicas (CE) y las estrategias de regulación emocional, con la evaluación del desempeño en las prácticas profesionales y el rendimiento académico de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria del Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima “Prof. Gregorio Torres Quintero”. Para el logro de este propósito se administró el Inventario de Creencias Epistemológicas (IEP) y el Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva (CERQ) a 207 alumnos de los diferentes semestres; asimismo, se obtuvieron los resultados de las evaluaciones tanto para las prácticas profesionales como para el resto de las asignaturas. La metodología utilizada es cuantitativa, no experimental, transversal. Los resultados que se tienen hasta este momento indican que hay algunas diferencias estadísticamente significativas en continuos de las CE; sin embargo no se encontraron diferencias significativas entre las CE de los diferentes semestres, por su parte para la regulación emocional, se observa que los estudiantes tienden más al uso de estrategias adaptativas.

Palabras clave: aprendizaje, educación normalista, epistemología, emociones, evaluación académica.

Introducción

El presente trabajo de investigación está asociado a tesis de grado y muestra resultados parciales y el esbozo de algunas conclusiones a partir de los instrumentos aplicados para el estudio de las CE y las estrategias cognitivas de regulación emocional. El resto de las variables que se estudian, práctica profesional y rendimiento académico, están en proceso de depuración las bases de datos, por tanto no se presentan resultados al respecto.

Durante las últimas décadas México ha experimentado una serie de reformas en la política pública para atender demandas derivadas del fenómeno globalizador. El ámbito de la educación, no es la excepción, además de garantizar la escolaridad básica para todos los mexicanos según el Artículo 3° Constitucional, se resalta la importancia de la calidad de la enseñanza.

Ante los resultados insatisfactorios en el sistema educativo y el fracaso en la implementación de la política educativa, evidentes en las evaluaciones internacionales y nacionales realizadas a actores de la Educación Básica, se identifica al docente como elemento central en la mejora de la educación. Según el informe de Barber y Mourshed (2007), los sistemas educativos de países que pertenecen a la OCDE con mejores resultados, consideran la formación inicial docente como un elemento clave para que la enseñanza sea de calidad y ponen especial interés, tanto en la selección de quienes ingresan a la carrera docente, como al diseño de la instrucción para que sean buenos profesionales de la educación.

Así, resulta trascendental replantear la función del docente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, superar el rol tradicionalista de transmisor de conocimientos, por uno congruente con las transformaciones sociales, con una perspectiva más crítica y significativa de su “ser profesor”.

Se necesita estudiar las trayectorias de aprendizaje académico de quienes se dedicarán a la docencia, aquellos constructos que los hacen más autónomos y autorregulatorios con su aprendizaje y en sus prácticas de enseñanza.

Castañeda, Peñalosa y Austria (2014) proponen un modelo denominado “agencia académica” que muestra las interacciones entre componentes de diversa naturaleza, pero compatibles entre sí y confluyentes en la vida académica de los estudiantes. Con ello se atiende uno de los retos más importantes del sistema educativo actual, que el alumno desarrolle capacidades para reconocer continuamente lo que sabe y lo que no, cómo aprende mejor, a planear y desarrollar actividades para lograr sus metas, a evaluarlas y mejorarlas, dicho en otras palabras, a fomentar a su sentido de agencia, de autonomía (SEP, 2012).

Este modelo, estudia elementos que intervienen en el aprendizaje académico, se consideran tanto aspectos emocionales y volitivos, como cognitivos, de autorregulación y las creencias epistemológicas, lo que permite conformar un perfil completo de estudiantes y docentes. (Castañeda, Peñalosa y Austria, 2014) y así, hacer más pertinentes los esfuerzos de las instituciones hacia el fomento integral y propositivo de la educación, más acorde con la realidad y necesidades de los estudiantes actuales (Pekrun, 2014).

Para la presente investigación, se focaliza el estudio de dos de los componentes del modelo de agencia académica: las creencias epistemológicas y las estrategias de regulación emocional. Las primeras por su importancia en lo que le significa al sujeto el conocimiento y su postura ante el aprendizaje, como estudiante y futuro docente, para atender una problemática constante en las prácticas profesionales “el poco dominio de los contenidos”; y las segundas, pues a pesar que refieren a un rasgo del perfil de egreso de quienes cursan esta licenciatura, no existe alguna asignatura o práctica establecida en la malla curricular para atender esa competencia docente que socialmente se demanda.

Con este estudio se pretende poner de manifiesto los vínculos que existen entre las creencias epistemológicas y estrategias de regulación emocional de los estudiantes de la LEPRI con sus prácticas profesionales y el rendimiento académico de los estudiantes de los diferentes semestres, para establecer estrategias que fortalezcan la agentividad de los futuros docentes.

Es así que la pregunta de investigación que guía su desarrollo es ¿cómo influyen las creencias epistemológicas y las estrategias de regulación emocional de los estudiantes de la LEPRI en el desempeño de sus prácticas profesionales y el rendimiento académico durante su formación inicial en el Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima? Y las preguntas de investigación que ayudan a dar respuesta a esta son las siguientes:

¿Cuáles son las características de las creencias epistemológicas y las estrategias de regulación emocional de los estudiantes de LEPRI en los diferentes semestres?

¿Cómo se relacionan las creencias epistemológicas y las estrategias de regulación de los estudiantes de la LEPRI en los diferentes semestres?

¿Cómo se relacionan las creencias epistemológicas con la práctica profesional y el rendimiento académico de los alumnos de LEPRI durante su formación inicial como docentes?

¿Cómo se relaciona el nivel de regulación emocional del estudiante de la LEPRI con la práctica profesional y el rendimiento académico?

Por las características del estudio realizado, se plantean dos tipos de hipótesis iniciales, que versan sobre las posibles correlaciones y la transversalidad del estudio:

a)

Hi: Los alumnos de LEPRI que presentan creencias epistemológicas sofisticadas y estrategias adaptativas de regulación emocional, mostrarán mejores resultados en las prácticas profesionales y en la evaluación del rendimiento académico que los alumnos de LEPRI que presentan creencias epistemológicas ingenuas e inadecuados niveles de regulación emocional.

Ho: Los alumnos de LEPRI que presentan creencias epistemológicas sofisticadas y hace uso de estrategias adaptativas de regulación emocional, no mostrarán mejores resultados en las prácticas profesionales y en la evaluación del rendimiento académico que los alumnos de LEPRI que presentan creencias epistemológicas ingenuas e inadecuados niveles de regulación emocional.

Ha: Los alumnos de LEPRI que presentan creencias epistemológicas sofisticadas y prefieren el uso de estrategias adaptativas de regulación emocional, presentarán peores prácticas profesionales que los alumnos con creencias epistemológicas ingenuas y que tienden al uso de estrategias desadaptativas de regulación emocional.

b)

Hi: Los alumnos de la LEPRI de los últimos semestres mostrarán mayor sofisticación en sus creencias epistemológicas y estrategias de regulación emocional que los de primer semestre.

Ho: Los alumnos de la LEPRI de los últimos semestres no mostrarán sofisticación en las creencias epistemológicas que tienen y las estrategias de regulación emocional que emplean ante eventos displacenteros.

Ha: Los alumnos de la LEPRI de los últimos semestres tienen creencias epistemológicas más ingenuas y hacen mayor uso de estrategias desadaptativas de regulación emocional que los de semestres inferiores.

Desarrollo

Enfoque teórico

Este modelo de estudio sobre el aprendizaje asume el sentido de Agencia Académica como un estado experiencial que utiliza la razón y la intencionalidad para el logro de objetivos y metas (individuales y sociales); que se compone de dimensiones entre las que se encuentran las habilidades cognitivas y autorregulatorias, así como de creencias atribucionales, motivacionales y epistemológicas, de componentes volitivos y estrategias de regulación emocional (Castañeda, et al., en Castañeda y Peñalosa, 2016).

Las *estrategias de regulación* emocional como componente de la agencia académica, estudia las emociones y su manejo ante eventos negativos en situaciones de aprendizaje. El interés de su estudio desde este modelo es porque según Frijda “las emociones hacen que el sujeto no solo sea capaz de sentir algo, sino que también sienta ganas de hacerlo” (1986, citado en Castañeda y Peñalosa, 2016, p.312). Para Gross (1998), la regulación emocional refiere a los intentos que hacen las personas para modificar en alguna medida la ocurrencia, intensidad o duración de un estado emocional, ya sea positivo o negativo. Para que la regulación de la emoción suceda, es importante que el sujeto se percate de ella, de lo contrario se vuelve imposible regular aquello que no se reconoce.

Regular la emoción, representa un reto importante, supone tomar conciencia entre la emoción, la asimilación cognitiva y el comportamiento. Al ser un ejercicio cognitivo de control la regulación emocional, Gross y John (2003) plantean que esto se puede lograr a partir de la reevaluación o la supresión. La primera implica la transformación de una experiencia emocional negativa a positiva, y la segunda, inhibe o evita la expresión emocional. Así también para Garnefski, Kraaij y Spinhoven (2001) es importante separar lo cognitivo de lo conductual en la regulación de la emoción, representan procesos diferentes empleados en momentos y circunstancias diferentes por los sujetos.

Otro factor que influye en los procesos de conocer y aprender de los estudiantes, es la *epistemología personal* o *creencias epistemológicas*. Entender este constructo, resalta el vínculo del sujeto sobre el objeto de conocimiento, pues en este proceso, el sujeto pone en juego un cúmulo de creencias que ha adquirido en otros momentos mientras conoce. Para Hofer y Pintrich (2012) estas creencias conforman un conjunto de premisas y presuposiciones personales acerca del conocimiento y de cómo se adquiere (aprendizaje), el estudiante comprende lo que se entiende por conocimiento, su naturaleza, cómo se construye, evalúa y produce para él mismo.

Para Castañeda, Pineda, Gutiérrez, Romero y Peñalosa (2010) las definen como las concepciones que tiene el individuo sobre el conocimiento y el aprendizaje, y en este sentido, la utilidad que podría tener para él. Estas concepciones, vuelven a posicionar al sujeto como agente de sus propios procesos de conocimiento, al tener la posibilidad de saber los significados de su proceso de conocer y los caminos que privilegia para aprender, estas creencias propician un acercamiento reflexivo o ingenuo al conocimiento o la acción de conocer. En este sentido, diversos estudios han demostrado que el éxito académico de los estudiantes se relaciona con el tipo de creencias que tienen del conocimiento y del aprendizaje (Schommer 1993; Hofer, 2002).

Para estudiar estas variables en relación con la vida académica de los estudiantes, se considera regularmente la evaluación cuantitativa resultante de los logros de los estudiantes, que también se conoce como evaluación sumativa o acreditadora y algunos autores la refieren como *rendimiento académico* (Arribas, 2014). Para efectos de la presente investigación se hace uso de esta denominación y se toman en cuenta los resultados de la evaluación sumativa, que refiere a lo que los estudiantes obtienen para acreditar un curso y queda reflejado en las calificaciones escolares por parcial y promedio final (SEP, 2012; Arribas, 2014).

La *práctica profesional*, es otra variable de estudio considerada en la formación inicial de los docentes como conjunto de acciones, estrategias e intenciones que un sujeto, en este caso los estudiantes, ponen en juego para intervenir y transformar su realidad. Es más que un saber hacer o un conocimiento a aplicar, exige la articulación y armonización de distintos tipos de saber con la finalidad de que las decisiones que el estudiante tome se sustenten en las competencias que integran su perfil profesional (SEP, 2012).

Para los estudiantes de la LEPRI, se plantea como un espacio para la reflexión, el análisis, la intervención y la innovación de la docencia con carácter integrador pues permite al alumno establecer una relación bidireccional entre la teoría y la realidad, por tanto se constituye en un espacio privilegiado para la concreción de los aprendizajes que los estudiantes adquieren durante de los cursos.

Método

Bajo el paradigma cuantitativo, se efectuó un estudio no experimental correlacional con carácter transversal, se recuperaron datos de distintos grupos de alumnos activos para el ciclo escolar 2018-2019 semestre "A". El muestreo fue de tipo no probabilístico, por conveniencia y voluntario, es decir se convocó a los alumnos por su disponibilidad y accesibilidad para participar. La muestra estuvo conformada por 207 estudiantes de primero, tercero, quinto y séptimo semestre de la LEPRI, equivalente al 82% de la población estudiantil de esa carrera, su edad fluctúa entre los 18 y los 24 años. Participaron de forma voluntaria mediante la firma de una carta de consentimiento informado. Se aseguró el uso de los datos para fines académicos y de la misma investigación, manteniendo la confidencialidad de los datos personales.

El proceso de recolección de información se inició con la autorización de la Dirección General del Instituto para proceder a la aplicación de dos cuestionarios de autoinforme, el IEP y el CERQ, posteriormente se accedió a la información correspondiente a las evaluaciones semestrales de los alumnos, así como a la valoración del trayecto formativo de práctica profesional. El análisis cuantitativo se realiza mediante el programa estadístico SPSS 23.0. En un primer momento, se analizan los datos obtenidos de manera descriptiva por cada variable en los diferentes grupos de sujetos para caracterizar cada una de las variables en sus niveles o estados. En un segundo momento, se usarán procedimientos inferenciales, para establecer el grado de relación entre las diferentes variables y poner a prueba las hipótesis del estudio, para este caso se realizará un análisis multivariado de varianza (MANOVA).

Consideraciones finales

Con el análisis de las diferencias en las CE de los estudiantes por semestre, se observa que no hay un patrón de evolución de las creencias entre los estudiantes al paso de su trayectoria académica. Si bien, el estudio es transversal y no se da seguimiento generacional, los resultados no coinciden con otras investigaciones (Schomer, Beuchat y Hernández, 1994; Maravilla y Gómez, 2015; García y Sebastián, 2011) en donde se muestra una sofisticación de las CE a mayor grado cursado en la universidad. Por el contrario, los estudiantes de primer semestre tienen mayor porcentaje en el polo de las creencias sofisticadas y complejas.

Si bien Schomer (1993) señala que las CE están bien establecidas cuando los alumnos ingresan a la Licenciatura y es difícil su transformación dada la familiaridad de los estudiantes con los procesos de enseñanza y aprendizaje que han vivido a lo largo de toda su trayectoria académica. Es importante por la trascendencia de las creencias en la vida profesional de los ahora estudiantes, potencializar los beneficios de aquellas estrategias que ya propone el currículo para la reflexión y resignificación de la prácticas que tienen desde los primeros semestres. Al respecto Freeman (1991) sugiere volver explícitas las CE y a partir de ello, promover la reflexión crítica y metacognitiva sobre lo que creen del conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, confrontándolo con lo que los mismos estudiantes registran de sus prácticas profesionales.

Si queremos atender los problemas en la enseñanza, hay que atender la formación inicial de profesores, lo que se haga o deje de hacer en este periodo formativo, redundará en su trabajo como profesional de la educación en las aulas de educación básica. Mientras más sencillas y poco elaboradas las CE de los futuros docentes, tenderán al uso de estrategias de enseñanza más superficiales que dependerán del medio, al que tendrán que responder y ser útiles. Entonces ¿qué pasa con el papel liberador de la educación cuando las mismas CE del profesor coartan su esencia?

Para las diferencias entre los semestres respecto las estrategias desadaptativas de regulación emocional, se encontró que los estudiantes de primer semestre tienen mayores puntajes en la catastrofización, la autoculpa y culpar a otros, respecto esta última se coincide con Medrano (2013), al observar que los más jóvenes tienden más a culpar a otros ante un problema. Sin embargo, la catastrofización es la única estrategia que presenta una diferencia significativa entre los estudiantes de los diversos grados.

Por su parte, las estrategias adaptativas no muestran diferencias significativas entre los semestres, pero sí podemos mencionar que los estudiantes de primer semestre tienen los puntajes más altos en las medias respecto la focalización positiva, focalización de planes, reinterpretación y poner en perspectiva.

Referencias

- Arribas, J. (2014). Valoración del rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Educación de la UVA (Segovia) en el primer año de implantación de grado. *Revista de Educación a Distancia*, 43, 1-22. Recuperado en <http://www.um.es/ead/red/43/arribas.pdf>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top. McKinsey & Company, Social Sector Office. Recuperado en: http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Castañeda, S., Peñalosa, E. y Austria, F. (2014). Perfiles agentivos y no agentivos en la formación de psicólogo. México: UNAM-Facultad de Psicología/CONACYT.
- Castañeda, S., Peñalosa, E., Ramírez, L., Pérez, I., Peña, R., y Salgado, A. (2016). Sobre la Agencia Académica. En Castañeda, S. y Peñalosa, E. (Ed), *Fenomenología de Agencia Académica* (p. 25-41). México: Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Autónoma Metropolitana.
- Castañeda, S., Pineda, M., Gutiérrez, E., Romero, N., Peñalosa, E. (2010). Construcción de Instrumentos de Estrategias de Estudio, Autorregulación y Epistemología Personal. Validación de constructo. *Revista Mexicana de Psicología*, (27),1, 77-85. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2430/243016325008.pdf>
- Freeman, D. (1991). To make the tacit explicit: Teacher education, emerging discourse, and conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5/6). Recuperado en: https://www.researchgate.net/publication/222145980_To_make_the_tacit_explicit_Teacher_education_emerging_discourse_and_conceptions_of_teaching
- García, M. y Sebastián, C. (2011). Creencias epistemológicas de estudiantes de pedagogía en educación parvularia, básica y media: ¿diferencias en la formación inicial docente? *PSYKHE*, 20 (1), 29-43. Recuperado en www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/204

Garnefski, N., Kraaij, V. y Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327. Recuperado en <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/14275/Garnefski%2C%20Kraaij%26%20Spinhoven.pdf?sequence=1>

Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *General Psychology*, (2), 271-299. Recuperado en https://www.researchgate.net/publication/229059940_The_Emerging_Field_of_Emotion_Regulation_An_Integrative_Review

Gross, J. y John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Personality and Social Psychology*, 85, 348-362. Recuperado en http://fetzer.org/sites/default/files/images/stories/pdf/selfmeasures/Self_Measures_for_Personal_Growth_and_Positive_Emotions_EMOTION_REGULATION.pdf

Hofer, B. y Pintrich, P. (2012). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. USA: Behavioral Sciences, Education.

Hofer, B. (2002). Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. En Hofer, B. y Pintrich, P. (Ed.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, 3-14. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Maravilla, J. y Gómez, L. (2015). La relación de las creencias epistemológicas de profesores y alumnos con la conducta que manifiestan en la práctica educativa. Propósitos y Representaciones. *Revista de Psicología Educativa*. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.79>.

Medrano, L., Moretti, L., Ortiz, A., Pereno, G. (2013). Validación del cuestionario de Regulación emocional cognitiva en Universitarios de Córdoba, Argentina. *PSYKHE*, 89-36. Recuperado de [doi:10.7764/psykhe.22.1.473](https://doi.org/10.7764/psykhe.22.1.473)

Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Educational Psychology*, (85), 406-411. Recuperado en <https://eric.ed.gov/?id=EJ473765>

Schomer, M., Beuchat, M. y Hernández-Pina, F. (2012). Creencias epistemológicas y de aprendizaje en la formación inicial de profesores. *Revista Anales de Psicología*. Vol.28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/167/16723135017/>.

Secretaría de Educación Pública. (2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf

Pekrun, R. (2014). Emotions and Learning. Educational Practices Series-24. *UNESCO International Bureau of Education*. Recuperado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002276/227679e.pdf>