



UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA

VICERRECTORÍA DE POSGRADOS E INVESTIGACIÓN

DECANATO DE POSGRADOS EN ARTES Y HUMANIDADES

DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA EN
UNIVERSITARIOS DE GASTRONOMÍA.
CONTRIBUCIÓN DE LA AUTOEFICACIA Y LOS
ELEMENTOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

MÓNICA ORDUÑA SOSA

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ

PUEBLA, PUE.

SEPTIEMBRE 2017



UPAEP – Secretaría General

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyla**

Tesis Digitales Restricciones de uso:

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



UPAEP – Secretaría General

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyla**

Tesis Digitales Restricciones de uso:

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

“Lo mejor que se puede compartir es el conocimiento”

Alain Ducasse

Agradecimientos

Doy gracias a Dios por las bendiciones que siempre me da, por su infinita misericordia conmigo y por iluminar mi camino de paz y salud.

Agradezco a mis padres, porque este logro también es de ustedes, gracias por estar siempre conmigo, por apoyarme en todas mis decisiones, por enseñarme con su ejemplo a ser constante y responsable. Gracias por darme la vida, por cuidarme en los momentos más difíciles para mí y nunca dejarme sola, gracias por tanto amor y por estar en cada paso que doy.

Gracias a mi niño hermoso: Diego, gracias porque cada día aprendo de tí, eres una persona especial y única. Gracias por tu amor, tu paciencia, tu tolerancia, tu apoyo incondicional en todo este proceso desde que entré al doctorado. Sé que no ha sido fácil para tí, pero también me doy cuenta que has aprendido junto conmigo, además que me comprendes y me apoyas. Te amo con todo mi ser, eres mi tesoro y una de mis grandes razones de vida.

Gracias amor por apoyarme en todo momento, por tu paciencia, amor, tolerancia y consejos para incursionar en esta etapa tan maravillosa que es la investigación. Te agradezco también porque siempre me has acompañado y apoyado desde que entré al doctorado.

Gracias Dra. Lety Gaeta, su apoyo ha sido vital para mí, ha sido lleno de aprendizajes. Le agradezco su tiempo, su dedicación en cada una de las revisiones de mi tesis, su paciencia, gracias también por compartir su experiencia en la investigación conmigo, además por escucharme siempre, especialmente por darme confianza para lograr mi autonomía en este proceso doctoral.

Gracias Dra. Gaby Croda, por sus aportaciones a mi tesis, por escucharme siempre que lo necesité, y por su apoyo para seguir los lineamientos propios del doctorado.

Gracias Dr. Martín López Calva, porque desde que cambié el rumbo de mi investigación, usted me dio consejos muy importantes que me apoyaron a decidir acerca de mi tema de tesis, gracias por compartir sus experiencias, por su sencillez y compromiso para todos los que estamos iniciando en la investigación. Gracias por ser parte de nuestra inspiración.

Gracias Dra. Judith Águila, ya que con sus comentarios y aportaciones a mi tesis han hecho que aprenda y mejore en mi investigación.

Gracias Dr. Felipe Burgos, por su apoyo, especialmente por confiar en mí y por fomentar el amor a la investigación a los que formamos parte de su equipo, lo admiro porque nos da consejos muy asertivos y es un guía para nosotros.

Gracias Naye, por tu apoyo, por tu amistad y tus ánimos en cada momento.

Gracias Pao, Gabo, Sofi y Pepe por su apoyo su amistad y por el excelente equipo que hemos formado.

Agradezco a cada uno de los doctores que nos compartieron sus experiencias en las clases presenciales, por indicarnos el rumbo para ser investigadores en Pedagogía.

Agradezco a todos mis compañeros y amigos, de las cuatro generaciones del Doctorado en Pedagogía, ya que me integraron en su grupo, gracias por su cariño y por compartir conmigo sus experiencias profesionales que apoyaron en cada clase, porque aprendí mucho de cada uno de ustedes.

Y gracias UPAEP por todas las oportunidades que nos das, por fomentar la actualización profesional por medio del apoyo que nos brindas además de ofrecernos experiencias significativas para lograr objetivos comunes.

Puebla, Pue. a 20 de julio de 2017

Dra. Gabriela Croda Borges

Directora Académica del Doctorado en Pedagogía

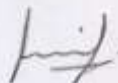
PRESENTE

Estimada Dra. Croda:

Por este medio le saludo y hago constar que he tenido el gusto de dirigir y revisar la tesis de la **Mtra. Mónica Orduña Sosa**, titulada: **"AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA EN UNIVERSITARIOS DE GASTRONOMÍA. CONTRIBUCIÓN DE LA AUTOEFICACIA Y LOS ELEMENTOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA"**.

Habiendo seguido el trabajo y esfuerzo empeñados por la Mtra. Orduña, considero que la investigación se ha concluido bajo la metodología y sistematización pertinente. De manera que la TESIS realizada amerita ser presentada y defendida para optar por el grado de Doctor, de acuerdo a los lineamientos y reglamentos de la Universidad.

ATENTAMENTE



Dra. Martha Leticia Gaeta González

Profesora-investigadora del Doctorado en Pedagogía

Contenido

Introducción.....	7
1.1 Antecedentes	10
1.2 Planteamiento del problema	17
1.2.1 Pregunta de investigación.....	19
1.3 Justificación	19
1.4 Objetivos	23
1.4.1 Objetivo general de la investigación	23
1.4.2 Objetivos particulares de la investigación	23
1.5 Supuestos	23
Marco teórico.....	24
2.1 Características del estudiante universitario.....	24
2.1.1 Perfil del estudiante de gastronomía.....	25
2.2 La autorregulación académica en estudiantes universitarios.....	26
2.2.1 Concepción de autorregulación académica: la teoría socio-cognitiva....	30
2.2.2 La evaluación formativa en el estudiante universitario autorregulado ...	31
2.3 Condiciones motivacionales de la autorregulación	33
2.3.1 Autoeficacia académica	38
2.4 Evaluación formativa.....	42
2.4.1 Instrumentos de evaluación formativa	46
2.4.2 Estrategias de evaluación por parte del docente: retroalimentación del desempeño	49
2.4.3 Participación activa del estudiante para una autorregulación académica	50
2.4.4 El uso de estrategias de evaluación formativa para la autorregulación .	54
Marco metodológico	61
3.1 Diseño metodológico.....	61
3.1.1 Variables.....	62
3.1.3 Instrumentos y técnicas de indagación	64
3.2 Estudio exploratorio	65
3.2.1 Procedimiento	66

3.2.2 Análisis de los resultados	66
Resultados de la investigación	71
Análisis de datos cuantitativos	71
4.1 Sujetos	71
4.2 Procedimiento	71
4.3 Análisis de resultados	72
Análisis de datos cualitativos	78
Discusión y conclusiones	84
5.1 Discusión de los objetivos	84
5.2 Conclusiones.....	92
Referencias	98
Índice de tablas y figuras	
Tablas	
Tabla 1.1. Teoría Social-Cognitiva en la autorregulación académica.....	14
Tabla 2.1. Aspectos a considerar para evaluar la autorregulación.....	32
Tabla 3.1. Frecuencia de utilización de las fichas técnicas.....	67
Tabla 3.2. Ocupación de las fichas técnicas.....	67
Tabla 3.3. Confiabilidad <i>alpha Cronbach</i>	72
Tabla 4.2. Percepción con respecto a la autoeficacia.....	73
Tabla 4.3. Percepción de la autorregulación.....	75
Tabla 4.4. Retroalimentación.....	77
Figuras	
Figura 1.1. Fases de la autorregulación de Zimmerman y Moyan.....	12
Figura 1.2. Modelo triárquico de la Teoría Social-Cognitiva de Bandura.....	15
Figura 1.3. Modelo trifásico de Zimmerman.....	16
Figura 2.1 Tipos de creencias motivacionales.....	35
Figura 2.2. Relación motivo-estratega.....	37
Figura 2.3. Perspectiva del profesor y del estudiante sobre evaluación.....	44
Figura 2.4. Instrumentos de evaluación formativa.....	48
Figura 2.5. Los diez principios de la adaptación de las necesidades del alumno..	52

Figura 2.6. Procedimiento de evaluación.....	53
Figura 3.1. Cuestionario de autoeficacia académica.....	68
Figura 3.2. Cuestionario de autorregulación académica.....	69
Figura 3.3 Cuestionario de retroalimentación.....	70
Anexos	105
Anexo 1 Cuestionario para alumnos	105
Anexo 2 Guía de entrevista para docentes	109
Anexo 3 Guía de entrevista para alumnos	110

Introducción

Uno de los retos en la actualidad es que los estudiantes universitarios autorregulen su aprendizaje, lo cual les apoya a gestionar las formas de aprendizaje para tener un mejor desempeño académico. El identificar los aspectos que los motivan y saber lo que realmente quieren hacer, hará que la comunidad estudiantil pueda plantearse de una manera más fácil sus objetivos pero no solamente los académicos, sino también los profesionales. En este sentido, el tener objetivos definidos apoya a que los estudiantes organicen sus estrategias de aprendizaje y las mejoren de acuerdo a las asignaturas que van cursando en cada periodo y sean autoeficaces.

Cuando un estudiante se siente capaz y aprende a autorregularse, lo apoya para un aprendizaje para toda la vida, puesto que el desear aprender es parte de una motivación, la cual puede ser el culminar sus estudios satisfactoriamente y además el tener un aprendizaje profundo, en el cual el alumno estudia para saber más y no solamente para aprobar las materias. Por lo tanto, en esta investigación se analiza el proceso de la autorregulación académica vista desde la teoría sociocognitiva, así como la autoeficacia de los estudiantes universitarios de Gastronomía.

Asimismo, es importante destacar que al dar seguimiento en el proceso de formación al estudiante, se le puede orientar para que aumente sus fortalezas, así como trabajar en las áreas de oportunidad lograr sus objetivos académicos. También se debe considerar que esta evaluación formativa se enriquece con la retroalimentación docente, misma que debe ser oportuna y continua para que el alumno realmente tenga una asesoría y acompañamiento más amplios en su formación estudiantil. Además al utilizar los elementos de evaluación formativa se apoya al desarrollo de la autonomía académica en los alumnos.

En este orden de ideas, el presente trabajo de investigación se estructura en cinco capítulos, mismos que se describen brevemente a continuación: en el primer capítulo se explican los diferentes enfoques de estudio con respecto a la autorregulación académica, principalmente la teoría social-cognitiva, que abarca tres constructos que son el ambiente, persona y comportamiento. Además en este capítulo se desarrolla el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos y los supuestos de esta investigación realizada.

En el segundo capítulo se aborda el marco teórico, donde se explican las características del estudiante universitario, y se define el perfil del estudiante de Gastronomía, también se desarrollan los constructos de la autorregulación académica en estudiantes universitarios, su concepción desde la teoría socio-cognitiva, cómo es un universitario autorregulado. También se exponen las condiciones motivacionales de la autorregulación, la autoeficacia académica y lo que conlleva la evaluación formativa y desempeño académico en la universidad; en donde se muestran los instrumentos de evaluación formativa, las estrategias de evaluación formativa que utilizan los docentes, y cómo es la participación activa de los estudiantes para que logren una autorregulación académica.

En el tercer capítulo se describe el marco metodológico, en donde se explica el diseño de la investigación, las variables, los sujetos, los instrumentos que se ocuparon para esta investigación. En este apartado se desarrolla la primera etapa de este trabajo, la cual es una prueba exploratoria (piloto), aquí se describe el análisis de los datos que se obtuvieron de las encuestas realizadas junto con observaciones con respecto al entendimiento del instrumento que se aplicó.

En el cuarto capítulo se especifica la investigación propiamente dicha, la cual se realizó en cinco instituciones de educación superior que ofertan la licenciatura de Gastronomía. En esta sección se hace un análisis de los datos recabados tanto de las encuestas como de las entrevistas, mostrando porcentajes de los niveles de cómo perciben los estudiantes su autoeficacia, su autorregulación, así como la retroalimentación docente con respecto a las actividades realizadas. Asimismo se

detallan los resultados que se obtuvieron tanto del estudio cuantitativo como de la parte cualitativa.

Finalmente se concluye con el quinto capítulo, el cual es la discusión de los resultados, donde se comparan los datos cuantitativos, cualitativos contrastada con la teoría relacionada a los temas indagados que son la autoeficacia, la autorregulación académica, la evaluación formativa por medio del instrumento de ficha técnica y la retroalimentación docente, además se mencionan algunas sugerencias que puedan enriquecer investigaciones futuras en pedagogía y en relación a la disciplina de gastronomía.

1.1 ANTECEDENTES

Una cuestión que en los últimos años ha cobrado gran relevancia es la forma en que los estudiantes asimilan el aprendizaje y logran una autonomía académica; es decir, cómo pueden ser creadores y constructores de su propio aprendizaje. En el ámbito educativo, hacer al estudiante partícipe en la creación de actividades que promuevan el logro de sus objetivos o metas con relación a la construcción de sus conocimientos, todo esto es parte de la autorregulación académica.

Para Schunk (2012), la autorregulación incluye los procesos de autoobservación, autoevaluación y reacción personal, en que el alumno es el principal actor. Por su parte, Dewey advierte que la autorregulación permite al alumno, ponerse en contacto por primera vez con un nuevo tema de estudio, hacer sus reconocimientos más o menos acertados. Es decir, como afirma Frankena (1968), al experimentar y luego analizar los resultados por sí mismo hace propio el conocimiento y logra un aprendizaje significativo.

Por otro lado, Piaget asegura que “el desarrollo cognoscitivo depende de cuatro factores: la madurez biológica, la experiencia con el ambiente físico, la experiencia con el entorno social y el equilibrio” (citado en Schunk, 2012, p. 236). En este contexto también incluye la asimilación, que es la realidad externa con la estructura cognoscitiva existente, es decir, es cambiar estructuras internas para lograr que sean adaptadas a la realidad externa (Schunk, 2012).

Asimismo, se debe considerar la teoría de Vigotsky, según la cual, la autorregulación se desarrolla mediante las acciones e interacciones sociales; él lo denomina la Zona de Desarrollo Próximo, donde el alumno aprende de la interacción con las personas que lo rodean. Durante la autorregulación se coordinan procesos mentales como planeación, síntesis y formación de conceptos (Schunk, 2012).

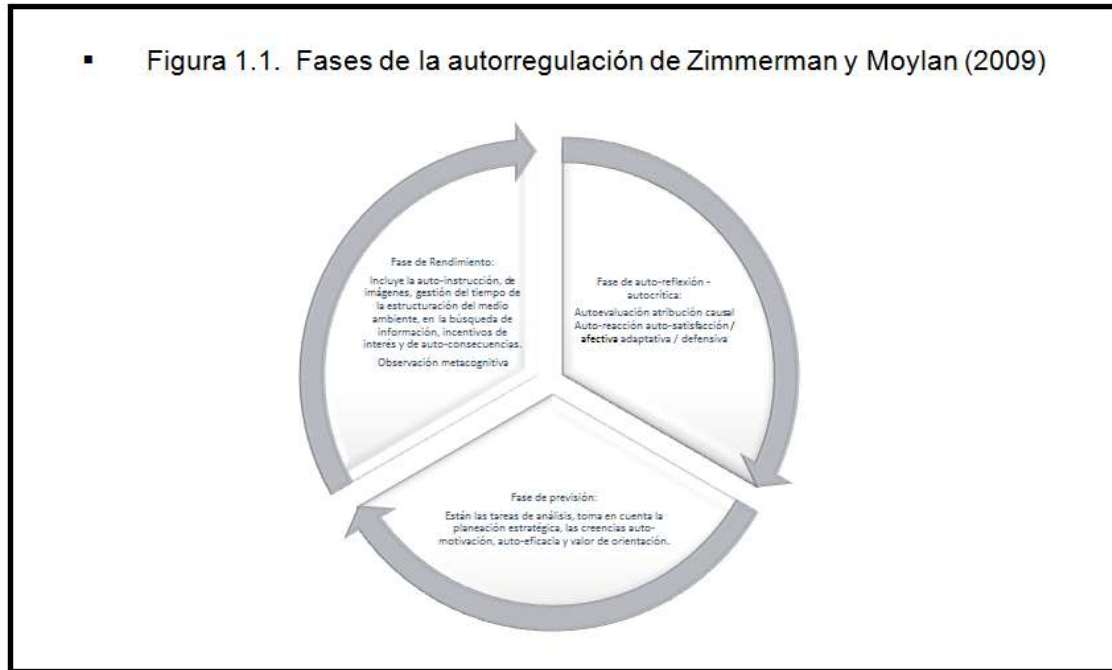
En este sentido, Zimmermann (2000) añade que la autorregulación apoya al control de los estudiantes acerca de su cognición, emociones, motivación y

comportamiento mediante la utilización de las estrategias personales para que logren sus metas, todo esto también está interrelacionado con los sus procesos metacognición. La metacognición descrita por Schunk comprende “dos conjuntos de habilidades relacionadas, primero está el qué habilidades, estrategias y recursos requiere cada tarea y después están los cómo y cuándo utilizar esas habilidades y estrategias para asegurar el éxito en el cumplimiento de la tarea” (Schunk, 2012, p. 286).

Hay que recordar que dentro de la autorregulación se abordan temas del cognitivismo, el cual está asociado a las formas de aprendizaje académico independiente que, a su vez, comprende conceptos como la metacognición (hacer propio el conocimiento) y la motivación. En este proceso, el estudiante fija sus propios propósitos, controlando de alguna manera los conceptos antes mencionados. Todo ello lo llevará a ajustar sus metas y acciones, además de regular su capacidad de aprendizaje; claro está que este tipo de aprendizaje no solamente está centrado en el alumno sino también en lo que aprende y cómo lo aprende (Gibelli y Chiecher, 2012).

Pintrich (2000, citado en Gonda, Ramírez y Zerpa, 2008) menciona que entre los principales exponentes de la autorregulación están Zimmerman (1988) y Schunk (1989), quienes han realizado diversas investigaciones en esta área y al mismo tiempo han servido para contribuir este tema dentro de la educación. Entre sus estudios consideran aspectos cognitivos, motivacionales y cuestiones sociales que apoyan a la comprensión del aprendizaje académico. Aunado a lo anterior, se presenta un proceso para el aprendizaje autorregulado, el cual es un proceso cíclico, que se divide en fases llamadas–las fases de la autorregulación–, que podemos ver en la Figura 1.1: Fase de auto-reflexión, fase de previsión y fase de rendimiento.

▪ Figura 1.1. Fases de la autorregulación de Zimmerman y Moylan (2009)



Fuente: Adaptado de Panadero y Tapia (2014, p. 452).

De acuerdo con De la Fuente y Justicia (2003), un proceso de enseñanza se considera regulado cuando las estrategias, el sistema de evaluación y de aprendizaje están relacionadas con el logro de una adquisición de conocimiento autónomo y cooperativo, que al mismo tiempo tiene un impacto positivo en el rendimiento escolar (Rosário et al., 2012). En este sentido, y basado en la aportación de Monereo (2007, citado en García, 2012), se describe a la Autorregulación Académica como el conjunto multidimensional de procesos cognitivos, conductuales, ambientales y emocionales-motivacionales. Este último apoya al aprendizaje por medio de estrategias del metaconocimiento, el de sentir la necesidad, deseo y motivos de aprender, así como de las condiciones ambientales. Todo ello forma parte de la capacidad del organismo para que los alumnos se organicen, gestionen y autorregulen. Lo anterior se visualiza en dos dimensiones: la parte cognitiva y la motivacional-emocional.

Hay que recordar que la autorregulación implica que el estudiante tenga perseverancia, habilidad de adaptación e iniciativa personal, aptitudes cuyo desarrollo no depende solamente del alumno sino también de la retroalimentación que reciba de sus compañeros y del profesor (Zimmerman y Schunk, 2007).

En este contexto, Montalvo y Torres plantean que:

los puntos en común en estas intervenciones son la enseñanza directa de estrategias, el modelado, la práctica guiada y autónoma de estrategias, la retroalimentación, la auto observación, el apoyo social y su retiro en el momento en que el estudiante ha alcanzado cierto grado de participación responsable y la autorreflexión (en Gibelli et al., 2012, p. 3).

Zimmerman y Schunk, aseveran que para comprender el término de autorregulación académica se deben tomar en cuenta cinco preguntas para su análisis:

1. ¿Qué motiva a los estudiantes para la autorregulación durante su aprendizaje?
2. ¿Por medio de qué proceso o procedimientos se autorregulan los estudiantes?
3. ¿Cuál es el proceso que los estudiantes autorregulados utilizan para alcanzar sus metas académicas?
4. ¿De qué manera el entorno social y físico afecta a los estudiantes en la autorregulación académica?
5. ¿Cómo un estudiante adquiere la capacidad de autorregulación durante el proceso de aprendizaje? (2007, p. 18).

Estas preguntas llevan a definir la autorregulación como un proceso en que los estudiantes se fijarán metas que, en sí mismas, los motivarán a aprender para la vida pues se trata de emprender “acciones y procesos dirigidos a adquirir información que involucra actividades y percepciones de instrumentabilidad por parte de los alumnos”, según advierte Zimmerman (1989, citado en Porta, 2003, p. 300).

Para Barca-Lozano et al. (2012), en la autorregulación se deben tener en cuenta ciertas variables como son las motivacionales –relacionadas con las metas de logro–, la autoeficacia, las expectativas de los resultados y los valores; pues para lograr un aprendizaje autorregulado desde el enfoque socio-cognitivo se

requiere que el estudiante conozca las tareas asignadas, el cómo las afronta desde la parte emocional y, por supuesto, cómo asume sus propias cualidades personales ante éstas.

En este sentido, se presenta la Tabla 1.1, que es el comparativo de las teorías de autorregulación académica, donde se especifican las distintas teorías relacionadas a la autorregulación académica. Cabe señalar que el desarrollo de esta investigación se centra en la teoría social-cognitiva, en la cual es importante tener bien definidas las metas, ya que son importantes para la motivación, de igual forma, es importante la auto-observación, la auto-evaluación, así como tener el control y dominio de las situaciones para que el aprendizaje sea profundo. En esta tabla 1.1 se describe cómo cada teoría considera la influencia de la motivación, el ambiente social y físico, en la adquisición del aprendizaje. En relación con lo mencionado se observa la autorregulación académica y cómo se visualiza la teoría socio-cognitiva, la cual establece tres procesos el de auto-observación, el de auto-juzgamiento y el de auto-reacción (Porta, 2003). Estos tres procesos apoyan al desarrollo de autorregulación en el estudiante, puesto que de esta manera él aprende, a través de observar sus errores o sus fortalezas, del mismo modo, regula la forma de mejorar en sus procesos autorregulatorios.

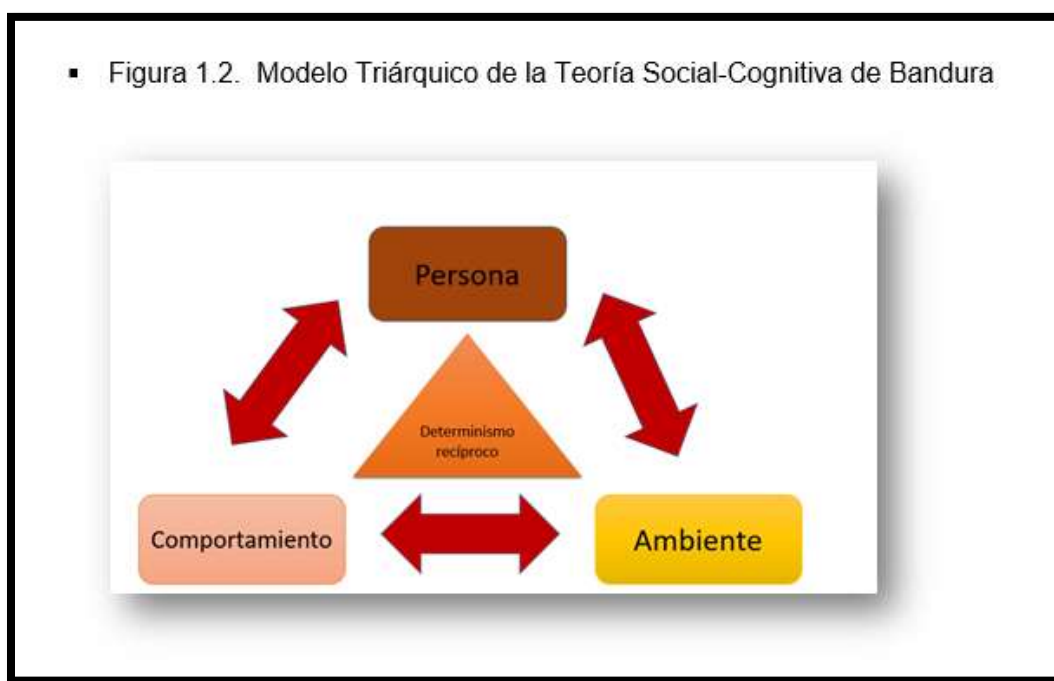
TABLA 1.1

Teoría social-cognitiva en la autorregulación académica

Teoría	Motivación	Auto-	Procesos clave	Ambiente social y físico	Adquisición de capacidad
Social-cognitiva	Autoeficacia, enfatizando los resultados, expectativas y metas	Autoobservación y autorecordatorio	Autoobservación, autojuzgamente y autoreacción	Modelo de experiencias del dominio actuado	Incremento hacia el aprendizaje social en cuatro sucesivos niveles

Fuente: Zimmerman & Schunk, (2007, p. 19).

En relación a lo anterior, Porta (2003) menciona a dos autores que han trabajado con la Teoría Socio-Cognitiva, uno de ellos es Zimmerman, quien propone un modelo triárquico de organización que une tres factores, el ambiente, la persona y el comportamiento. El segundo es Bandura, quien también hace la propuesta de un modelo triárquico con los tres pilares básicos, el ambiente, la persona y el comportamiento, cuya relación continua lleva a la autoeficacia del alumno. En la Figura 1.2 se observa el modelo triárquico de Bandura (Prieto, 2007). En esta figura se observa que hay una interacción recíproca entre los tres constructos, mismos que influyen en la autoeficacia y en el logro de la autorregulación académica de los estudiantes.

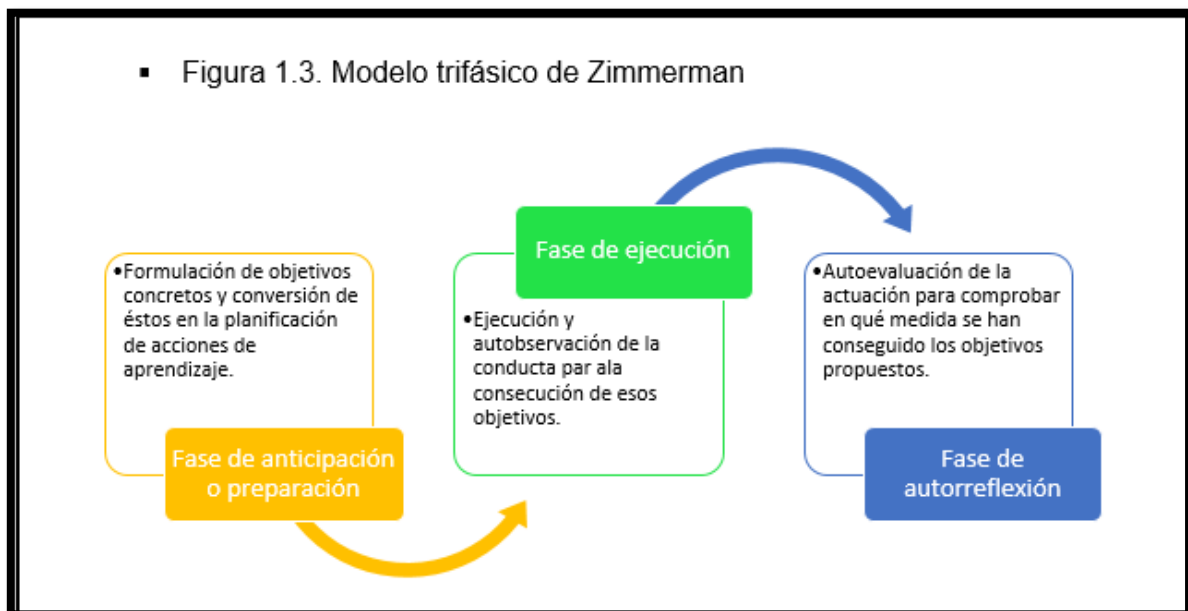


Fuente: Adaptación de Prieto (2007)

Hay que recordar lo que define Bandura (1997, citado en Schunk, 2012, p. 122) de la teoría cognoscitiva social; uno de los principios es que “las personas desean controlar los acontecimientos que afectan su vida y percibirse a sí mismos como agentes”, donde un aprendizaje autorregulado apoya a los estudiantes a mantener conductas, afectos y cogniciones que los lleven al logro de sus metas, puesto que con ello se logra un sentimiento de satisfacción personal.

De la misma forma, entre las primeras perspectivas cognoscitivas sociales dentro de la autorregulación se consideran también tres procesos que son la autoobservación, la autoevaluación y la reacción personal, así lo mencionan Bandura, Kanfer y Gaelick (citados en Schunk, 2012).

Por su parte, Pintrich describe el modelo sintetizador de autorregulación basado en el modelo trifásico de Zimmerman, el cual consiste en tres fases, que son la fase de anticipación, la fase de ejecución y la fase de autorreflexión que se siguen en el proceso de autorregulación académica, estas fases se muestran en la Figura 1.3.



Fuente: García, 2012, p. 209.

De lo anterior, Pintrich (citado por García, 2012) identifica cuatro fases en la autorregulación del aprendizaje:

- I. Preparación, planificación-activación
- II. Monitorización
- III. Control, regulación
- IV. Reacción-reflexión

Con estos argumentos de Pintrich llevan a reflexionar que dentro del proceso de autorregulación debe haber un seguimiento del propio alumno, para que tenga un control en su aprendizaje.

En el contexto de la teoría del aprendizaje social se resalta la capacidad de las personas –el sujeto– para autorregular su conducta, así como construir su realidad en los procesos cognitivos. También, es importante identificar la motivación y la preocupación de los sujetos para saber en qué momento y cómo dar seguimiento, de tal manera que la autoeficacia en algunos casos es considerada como un efecto y en otra como una consecuencia del mismo comportamiento humano. Es por ello que la teoría social cognitiva de Bandura se dirige a ciertos factores personales (basados en la cognición, lo biológico y lo afectivo), ambientales y conductuales (Prieto, 2007), que al interactuar de forma recíproca hace que los estudiantes alcancen una autorregulación académica.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La autorregulación es un componente integrador en el proceso de aprendizaje, ya que a partir de la misma se fomenta la reflexión que apoya a la planificación, al control y a la evaluación del aprendizaje. Para ello se promueve el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes, a fin de lograr controlar su proceso cognitivo. Además del desarrollo de la metacognición en los alumnos para un mejor aprendizaje, se requiere incrementar la motivación por parte de los alumnos para la autorregulación (Arumí, 2009). Asimismo, al hablar de procesos relacionados a la metacognición y a la motivación se encuentra la autoeficacia (Medrano, 2011).

En este sentido, para analizar la autorregulación es necesario contar con los instrumentos adecuados que se pueden ocupar para la evaluación; también apoya a la promoción del aprendizaje autónomo, “de esta manera para que el alumno tome la responsabilidad de su aprendizaje se pueden utilizar estrategias y/o instrumentos de autoevaluación” (Polanco, 2010, p. 555). Con respecto a los universitarios, es importante que éstos logren una autorregulación académica,

para que ellos mismos puedan autoevaluarse y medirse, de tal forma que logren sus metas.

Por otra parte, Medrano (2011) menciona que los sentimientos, acciones y pensamientos que el propio estudiante genera para alcanzar sus metas en el aprendizaje forman parte de la autorregulación académica. Hay que recordar que las metas académicas son parte motivacional que el alumno asume ante sus hábitos de estudio pero en especial en la realización de sus tareas, así lo comentan Barca-Lozano et al. (2012).

En este orden de ideas, el estudiante, al integrar el nuevo conocimiento con lo ya aprendido, lo llevará a un aprendizaje significativo que a su vez le apoyará en el transcurso de su formación académica. El estudiante universitario se enfrenta a diversos retos en la licenciatura, quizá uno de los mayores sea el hecho de que se le asume como autónomo y responsable de su propio aprendizaje. Esto sucede en la disciplina de la Gastronomía, donde la autogestión del alumno es una parte esencial. Esta licenciatura, a pesar de ser multidisciplinaria, contempla un número considerable de prácticas profesionales que acercan al estudiante a la realidad, y exige de él salir y autoregular sus procesos, tanto académicos como personales.

Uno de los problemas que se observan en el estudiante de Gastronomía, es que ingresa con la apreciación de que se trata de una licenciatura con alto contenido práctico, y por lo tanto, con pocas complicaciones, y no se percatan de la amplitud de habilidades que tienen que desarrollar a lo largo de su vida estudiantil. Esta percepción constituye una complicación al momento de querer lograr sus metas académicas, puesto que éstas se modifican conforme se van relacionando con la formación gastronómica. Sobre todo, es relevante advertir que en la licenciatura se requiere de alumnos autoeficaces, pues de ello depende el éxito en los estudios, y también en su inserción en la vida profesional. Su adaptación, podríamos afirmar, dependerá entonces de cómo haya desarrollado la autorregulación durante sus estudios.

Al mismo tiempo, en la medida en que el estudiante sea apoyado para reconocer su proceso de aprendizaje y fortalecer su autoeficacia, será capaz de

identificar sus talentos y distinguir sus áreas de oportunidad; esto contribuirá a que pueda autorregularse. Asimismo y en relación a lo comentado, no se debe dejar a un lado la parte evaluativa, puesto que, para mejorar algún proceso, éste debe ser evaluado. Para la autorregulación existen diversos instrumentos de evaluación formativa, entre los que se encuentran los portafolios y la retroalimentación, que permiten ir identificando sus avances y pueden ser capaces de modificar acciones y resultados. Respecto de la retroalimentación, ésta es proporcionada por parte de los docentes principalmente, aunque también puede ser generada por parte de sus pares, es decir, de sus propios compañeros.

1.2.1 Pregunta de investigación

¿Cómo contribuyen los elementos de la evaluación formativa al desarrollo de la autorregulación académica de los estudiantes?

- ¿Cómo perciben los estudiantes que los instrumentos de evaluación formativa en el proceso de aprendizaje ayudan al desarrollo de su autoeficacia?
- ¿Cómo perciben los estudiantes la utilidad de los instrumentos de evaluación formativa para el desarrollo de su aprendizaje?
- ¿En qué medida los docentes utilizan la retroalimentación para fomentar la autorregulación académica en los estudiantes?
- ¿De qué forma la evaluación formativa apoya a la autoeficacia académica?

1.3 JUSTIFICACIÓN

Uno de los aspectos esenciales en la educación es la motivación, que varía de acuerdo con las circunstancias sociales e históricas. Por ello, Kant proponía un proceso de humanización que propiciará la autonomía y la racionalidad en los alumnos. Todo este concepto de formación humana también fue compartido por diversos filósofos franceses y alemanes como Rousseau y Hegel, quienes reconocen el desarrollo del hombre, su formación y humanización desde el interior

mismo del sujeto, que se va profundizando con el cultivo de la razón y la sensibilidad, en contacto con la cultura propia y su relación con la universalidad (Flores, 2005). Todas estas observaciones se relacionan con el aprendizaje cognitivo, del cual se desprenden diversas perspectivas, entre las que se destaca la social cognitiva de Albert Bandura, quien reafirma que el aprendizaje humano y su relación con el entorno social también depende de la observación que se realiza al estudiante y su interacción con las demás personas, con sus conocimientos, sus habilidades, sus reglas, sus estrategias, sus creencias, además de sus actitudes, que en su conjunto apoyan al desarrollo de la autorregulación del mismo estudiante (Schunk, 2012).

En este contexto, este informe de investigación aporta datos que contribuyen al campo educativo en un área poco estudiada, que es la Gastronomía, dado que la mayor parte de las investigaciones realizadas están enfocadas en otros campos educativos como son las matemáticas, idiomas o psicología, de hecho el área más afín que se encontró en relación a los constructos de educación y gastronomía fue de turismo, pero solamente aportan datos en investigaciones educativas en la modalidad en línea. También cabe mencionar que la formación gastronómica es considerada a nivel técnico en otros países como son Estados Unidos, Argentina y varios países de la Unión Europea. Y México es uno de los pocos países que tienen la licenciatura de Gastronomía.

Por lo tanto, esta investigación realizada se hizo con una población de alumnos que cursan el nivel superior en México. Asimismo, la proyección se hizo en la ciudad de Puebla, donde se analizaron datos de diversas instituciones que cubren los requisitos antes mencionados. La trascendencia de este proyecto es que aporta datos a la formación educativa a nivel superior, específicamente de la licenciatura en Gastronomía, la cual se ha estudiado muy poco, como se mencionó anteriormente que a diferencia de otras áreas, que ya han sido investigadas, como las humanidades, los idiomas o el sector matemático.

Con el presente informe de investigación se fomenta la investigación educativa dentro del área gastronómica, específicamente, en su relación con los

instrumentos de evaluación formativa y su apoyo al desarrollo de la autorregulación académica. En este sentido, es importante mencionar que un estudiante de gastronomía debe desarrollar estrategias de autorregulación académica, puesto que parte del perfil del estudiante es que en diversas asignaturas (específicamente en las prácticas), tienden a estar bajo presión y demasiado estrés, los cuales deben controlar, aunado a una motivación intrínseca de la misma disciplina. Alumnos autorregulados que a su vez logran la autoeficacia en el área de Gastronomía, tienden a ser más tolerantes y persistentes ante situaciones de estrés, lo cual también les apoya en su vida profesional.

Asimismo, los estudiantes de la licenciatura en Gastronomía tienen que desenvolverse en diversas áreas, no solamente en la operativa, sino también en las áreas administrativa, contable, de investigación y en especial, en el desarrollo de la creatividad, lo cual hace que tiendan a estar bajo presión la mayor parte del tiempo. Dicho lo anterior, es necesario que en el transcurso de los estudios universitarios se fortalezcan las estrategias de autorregulación académica en los alumnos, para que puedan alcanzar sus metas, además de lograr un aprendizaje significativo. Más aún con un estudiante de nivel superior, quien debe desarrollar su independencia, a tomar sus propias decisiones y a asumir las consecuencias de las mismas.

Los alumnos que deciden estudiar Gastronomía son creativos, les gusta estar activos la mayor parte del tiempo, tienen un gusto especial por el arte y, como en todas las profesiones, también tienen sus especialidades. Hay quien se inclina por el área administrativa, otros, por el área operativa ya sea en la cocina salada o bien en la cocina dulce; otra área es la artística, donde crean y hacen esculturas; por último, está el área del servicio al cliente. En cada una de estas áreas se requieren habilidades en común, como es el que tengan iniciativa, que dominen las técnicas culinarias, las estandarizaciones en las recetas, los costeos, la historia de los productos, certificaciones en alimentos, la vanguardia tanto en cocina como en el área administrativa, como son conocimientos generales

administrativos, mercadológicos, de investigación; y se destaca que son personas que tienen que tomar decisiones de una manera rápida y asertiva.

Al estudiar Gastronomía, los alumnos se acostumbran a trabajar bajo presión, además de tener una disciplina y respeto por la cocina. Esto hace que tengan distintas formas de aprendizaje. En este contexto, es importante que estos estudiantes logren la autoeficacia; pues con ello podrían incrementar su motivación para mejorar sus aprendizajes y autorregular al mismo tiempo sus aprendizajes. Con lo anterior, se prepara al alumno para lograr sus metas tanto académicas como profesionales, tal y como prescribe Bisquerra (2005, p. 96): “la educación debe preparar para la vida; o dicho de otra forma; toda educación tiene como finalidad el desarrollo humano”. Con lo mencionado anteriormente, un alumno universitario de Gastronomía si bien requiere distintas habilidades académicas y profesionales, al desarrollarse en un ambiente que le permita fortalecer su autoeficacia y promover también el que pueda autorregularse académicamente en las actividades que desarrolle, asimismo, también podrá lograr sus metas de una forma eficaz.

Por lo descrito anteriormente, estos constructos (autorregulación, autoeficacia y elementos de evaluación formativa), son temas que se pueden investigar en diferentes niveles, es decir, desde educación básica hasta posgrados, puesto que al realizar la indagación de información para este informe de tesis se hallaron trabajos de investigación que se refieren a otras áreas de formación, la mayoría exponen temas de matemáticas e idiomas en distintos niveles educativos, sin embargo, esta investigación se centra específicamente en el nivel superior y en la formación gastronómica. También se debe considerar que la autorregulación académica, la autoeficacia y los elementos de evaluación formativa apoyan al estudiante a ser más autónomo, que al insertarse en la vida profesional tendrá mayor seguridad en él mismo y al momento de tomar decisiones.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo general de la investigación

Determinar cómo la autoeficacia y los elementos de la evaluación formativa contribuyen al desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la licenciatura en Gastronomía con la intención de reforzar sus procesos autónomos.

1.4.2 Objetivos particulares de la investigación

- Valorar el nivel de autoeficacia académica de los estudiantes.
- Describir la percepción de los estudiantes sobre la contribución de los instrumentos de evaluación formativa en sus procesos de autorregulación académica.
- Identificar cómo las estrategias de retroalimentación docente apoyan al desarrollo de la autorregulación de los estudiantes.
- Analizar las estrategias de autorregulación académica que usan los estudiantes.

1.5 SUPUESTOS

Los elementos de la evaluación formativa contribuyen al desarrollo de la autorregulación académica de los estudiantes de la licenciatura en Gastronomía.

Los estudiantes autoeficaces hacen mayor uso de los procesos de autorregulación académica.

Marco teórico

2.1 CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

Un estudiante universitario comienza los estudios profesionales alrededor de los 18 años de edad, y tiene un periodo aproximado entre 4 y 6 años en la universidad. Uno de los rasgos del universitario, es la tendencia que tiene al ser más independiente, especialmente en lo relacionado a su formación académica, puesto que ya tiene elige los conocimientos que le apoyarán en su vida profesional.

García (2006) menciona que en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) uno de los actores fundamentales en el proceso educativo es sin duda el estudiante, por lo tanto, para que se logre una formación integral, las estrategias de enseñanza-aprendizaje deben generarse a partir de sus necesidades. Al describir las acciones y habilidades del estudiante universitario, es necesario comentar que las instituciones de educación superior tienen entre sus objetivos formar profesionales de acuerdo con el área de especialidad que estudian, para que puedan tener las competencias que los empresarios solicitan. Sin embargo, a pesar de la instrucción recibida en la universidad, los estudiantes carecen de ciertas competencias; según un estudio realizado en la Universidad de Granada, los empresarios manifiestan que a los universitarios les faltan algunas competencias profesionales como son “la capacidad de integración, de adaptación al cambio, polivalencia, movilidad, disponibilidad, implicación y compromiso con su puesto de trabajo y con la empresa” (García, 2006, p. 256).

Asimismo, De la Cruz (2003) describe algunas características del perfil que un estudiante de nivel superior debería poseer, entre las que se encuentran: que sea activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo y responsable. Todas ellas se basan en el trabajo ambivalente entre el docente y el alumno, es decir, las estrategias deben estar enfocadas en el aprendizaje del estudiante. En este sentido, se debe considerar que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje el

universitario se enfoca en lograr sus metas (Alonso, 2001, citado en García, 2006). Por otra parte, cabe señalar que existen alumnos que solamente estudian para aprobar una asignatura, mientras que otros lo hacen para aprender y no solamente para tener una excelente calificación, esto ocasiona que se pueda lograr un aprendizaje profundo y que tenga una motivación. De igual forma, García (2006) describe que el alumno adapta y cambia de acuerdo al grado en que se encuentre; es decir, un universitario que cursa los últimos semestres, su preocupación es su inserción a la vida laboral, lo cual hace que ponga más atención a sus calificaciones y a sus estancias profesionales para tener un buen historial académico y esto sea un marco de referencia al solicitar empleo.

2.1.1 Perfil del estudiante de gastronomía

Los estudiantes universitarios de la licenciatura en Gastronomía tienen que realizar diversas actividades multidisciplinarias, por lo que desarrollan múltiples habilidades, no solamente en el área operativa (actividades en el laboratorio gastronómico) sino también en campos administrativos, contables, de investigación, de servicio, sin soslayar el desarrollo de su creatividad tanto en platillos como en proyectos administrativos relacionados al área de alimentos y bebidas. Un ejemplo donde se aplican diversos conocimientos es cuando se presenta un menú, en donde se tienen que considerar variables como son el tipo de comensales, localidad del restaurante, creatividad en la presentación del menú, elaborar recetas estándar, hacer el costeo del menú, elaborar los platillos en condiciones adecuadas de higiene además de seguir las técnicas culinarias para obtener platillos acordes al concepto del establecimiento o bien que sean agradables para los comensales.

En relación al perfil de egreso de un estudiante de Gastronomía y después de haber consultado diversos programas de diferentes instituciones de la ciudad de Puebla, se encontraron las siguientes similitudes en cuanto a las habilidades que un egresado de la licenciatura en Gastronomía debería poseer: tener

conocimientos administrativos para el desarrollo de actividades gerenciales; desarrollar proyectos; investigar la cultura gastronómica; identificar procesos de calidad en la industria de alimentos; fomentar la creatividad; participar en procesos de toma de decisiones; llevar el control en procesos de calidad y administrativos; involucrar técnicas clásicas y de vanguardia; manejar personal; ser líder en su equipo de trabajo; dar asesorías y consultorías en las áreas tanto operativas como administrativas; desarrollar productos innovadores; aplicar conceptos básicos mercadológicos; además de llevar el control de costos y estandarización de las recetas.

En este contexto se observa que un egresado de Gastronomía debe cumplir con organizar, desarrollar, dirigir procesos operativos y administrativos, además de tener las habilidades para llevar la logística y control de las actividades que se generan en un entorno de estrés como lo es la cocina, o lo relacionado a ella, como son los eventos gastronómicos.

2.2 LA AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

La autorregulación es un proceso en que se hace partícipe al alumno para que logre sus objetivos académicos, así lo describe Gaeta (2014). Por otra parte, “la autorregulación del aprendizaje resulta fundamental no solo de cara al éxito académico sino en relación a otros aspectos fundamentales en la universidad como la constancia y la persistencia” (Nota et al., 2004 citado en Núñez et al., 2006, pp. 2-3). Con ello se observa que los alumnos al ser autorregulados también desarrollan otro tipo de competencias que les apoyarán en su vida profesional. Dicho de otra manera, es un apoyo para los estudiantes en el proceso de aprendizaje, puesto que les permite aprender a aprender y aprender a pensar tal y como lo describe Pintrich (2000).

Otro rasgo que se observa en la autorregulación es la planificación, monitorización, la regulación y la reflexión que proporciona en los estudiantes para el logro de su autonomía (Pardo, 2015). De ahí que en la autorregulación se

deben considerar diversos factores estimados como esenciales en el proceso de aprendizaje - tal es el caso de la motivación - y más si se pretende un aprendizaje de calidad que lleve al éxito académico (Boekarts y Corno, 2005; citado en Rosário et al., 2012).

Dicho lo anterior, Medrano (2011) menciona que los sentimientos, acciones y pensamientos que el propio estudiante genera para alcanzar sus metas en el aprendizaje forman parte de la autorregulación académica. Hay que considerar que las metas académicas son parte motivacional que el alumno asume como parte necesaria para sus hábitos de estudio pero en especial en la realización de sus tareas, así lo comentan Barca-Lozano et al. (2012). Cabe mencionar que al hablar de procesos relacionados a la motivación se encuentra la autoeficacia (Medrano, 2011).

La autoeficacia, misma que desde la Teoría Social Cognitiva de Bandura se define como “la percepción o creencia personal de las propias capacidades en una situación determinada que influye sobre los pensamientos, sentimientos y comportamientos de las personas” (Bandura, 1995, citado en Fernández y Bernardo, 2011, p. 202). Además, se debe considerar que parte de la autorregulación académica se encuentra la formulación de metas, mismas que dependen de ciertos constructos como son la autoeficacia, los autoesquemas y el valor que se le otorga al éxito académico. Por otro lado, se considera que la autorregulación puede enseñarse por medio de las distintas etapas, las cuales son la preparación, la ejecución y la autorreflexión, que se siguen para lograrla, además de las instrucciones, de la práctica constante y al desarrollarse en diversos contextos, aplicando múltiples actividades (Lamas, 2008).

En este contexto se comprende que la autoeficacia autorregulatoria es parte de un proceso de aprendizaje que apoya al alumno a creer en su capacidad de aplicar las estrategias que lo lleven a una autonomía (Fernández y Bernardo, 2011). Por tanto, un estudiante autoeficaz desarrolla más confianza en sí mismo y es consciente de la capacidad que tiene para dominar las situaciones, en especial las tareas, y hasta qué nivel es su rendimiento para lograr sus objetivos

académicos (Suárez, Fernández y Anaya, 2004). En su estudio, Zimmerman, Bandura y Martínez Pons (1992), tras indagar el efecto de los factores motivacionales –entre los que estuvieron la autoeficacia para alcanzar el éxito escolar y la autoeficacia para la autorregulación en los procesos de escritura, mismos que estaban relacionados al rendimiento de los alumnos–, hallaron que “la autoeficacia incide directamente en el rendimiento y lo hace también indirectamente a través de las metas establecidas” (citado en Rosário et al., 2012, p. 38). Por tanto, un alumno autoeficaz es quien se conoce a sí mismo y conoce el alcance de sus habilidades y limitaciones, qué es lo que puede hacer con ellas y hasta dónde puede llegar con todos esos recursos propios, menciona Bandura (1995; citado en Alegre, 2014).

Como se ha mencionado, en el proceso de autorregulación académica en universitarios, el alumno es el punto focal, pues es quien tiene que regularse, apoyado en sus metas escolares y en su nivel motivacional –autoeficacia- para lograr un aprendizaje profundo o que le apoye para toda la vida; se debe agregar que en su trayectoria escolar se enfrenta diversas formas por las cuales es evaluado, entre las cuales se encuentran la diagnóstica, la sumativa y la formativa, ésta última, según Polanco (2010, p. 556) es:

Un modelo que propone transferir el control y la responsabilidad del aprendizaje, del profesorado al alumno, es decir, que sea el estudiante mismo el que regule y gestione su propio aprendizaje. Se pretende que la evaluación no sea más externa al alumno, promoviéndose la autorregulación a través de nuevas formas como son la evaluación mutua, la coevaluación y la autoevaluación.

Asimismo, en toda formación se debe considerar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de tal forma que se adapte a la evaluación de los objetivos y que fomente a su vez la autonomía académica de los mismos estudiantes. Tal y como afirma Biggs (2010), la evaluación fortalece el aprendizaje; en cualquiera de sus formas (diagnóstica, formativa y sumativa), en especial la formativa apoya a conocer el desarrollo del aprendizaje en el estudiante mientras dura el curso. Más

aún si tomamos la propuesta de Stufflebeam (citado en Ahumada, 2012, p. 29) quien describe que la concepción de la evaluación es un “proceso de recopilación de información útil que permite facilitar la toma de decisiones”. Así, el proceso y el resultado de aprendizaje son evaluados de una forma integral, considerando los conocimientos y competencias de los alumnos (Bernabé, 2009).

Por otro lado, existen distintos enfoques para observar a un estudiante autorregulado, en especial de nivel superior. Torre (2008; citado en García, 2012, p. 214) describe que “un alumno autorregulado se distingue porque considera que el aprendizaje no es algo que le sucede a él, sino que también puede ser causado por él”. Este autor hace tres recomendaciones para la autorregulación, la cuales son:

- Crear ocasiones para que los alumnos reflexionen, ya que esto les apoyará a hacer una autoevaluación.
- Modelar la autorregulación por medio de los profesores y los compañeros, que le apoyen con su retroalimentación.
- Proporcionar información precisa sobre las actuaciones de los alumnos, para identificar su desempeño académico y su grado de autorregulación.

En este contexto hay que considerar que los procesos de evaluación se deben diversificar con respecto a la inclusión de aspectos que involucren a los alumnos en el proceso de una autoevaluación, en donde a su vez se consideren actividades que lleven al estudiante a un aprendizaje para toda la vida, tanto en la educación formal como informal (Cano, 2014). Del mismo modo Casellas *et al* (1997) destacan que la evaluación formativa tiene una función reguladora en los procesos de aprendizaje, en otras palabras guía a los estudiantes para aprender a aprender además de apoyarlos para el logro de una autonomía.

2.2.1 Concepción de autorregulación académica: la teoría socio-cognitiva

Parte de la autorregulación académica es la teoría socio-cognitiva, ya estudiada por diversos autores entre los que se encuentran Zimmerman y Bandura, principalmente. Estos investigadores comprenden la autorregulación como una habilidad dentro de un proceso de autodirección, mediante el cual los alumnos modifican sus habilidades y destrezas; asimismo, consideran ciertos aspectos indispensables en el aprendizaje autorregulado desde la perspectiva social-cognitiva, y son la perseverancia, la iniciativa personal y la habilidad para adaptarse (Zimmerman et al., 2005, p. 2).

Prieto (2007) menciona que desde la teoría social cognitiva existe una relación entre la capacidad de control y la libertad que uno ejerce por sí mismo, y en ello estriba la autorregulación cognitiva de las personas. En este sentido, los seres humanos pueden “lograr lo que desean guiando sus propios procesos cognitivos, a través de auto-refuerzos, además de selección y construir entornos que se ajusten a sus propósitos. (Bandura, citado en Prieto 2007, p. 69). Con ello se explica que es importante que se lleve un seguimiento de autocontrol para verificar el avance de sus metas y de qué manera refuerza esa motivación que lo motiva a realizar sus actividades.

Asimismo, hay que recordar los tres factores del modelo triárquico de Bandura, que son la conducta, los factores personales y los factores ambientales, además del cómo interactúan entre ellos, en este contexto, “las personas pueden orientarse a la mejora de sus procesos cognitivos, emocionales o conductuales y así favorecer las competencias en las diversas dimensiones” (Prieto, 2007, p. 69). Desde la teoría social cognitiva surge la concepción de que los seres humanos tienen capacidades para determinar el curso de su vida: capacidad simbólica, capacidad anticipada, aprendizaje vicario, capacidad de autorregulación y capacidad de autorreflexión. Estas capacidades en conjunto llevan al logro de las metas y a que las personas sean autoeficaces, y de ellas se desprenden ciertas dimensiones: magnitud, que es el grado de dificultad de la tarea; la fuerza, que

lleva el grado de seguridad en las personas para realizar las tareas; y la dimensión de generalidad, que es el sentimiento de eficacia personal (Prieto, 2007).

Por consiguiente se comprende que los factores que conducen a los estudiantes para el logro de su autonomía se encuentra la motivación a metas, así como la seguridad que tienen acerca de ellos mismos, sin soslayar el ambiente en el que se desarrollan, mismo que también influye en su estabilidad personal y académico.

2.2.2 La evaluación formativa en el estudiante universitario autorregulado

En la evaluación formativa se consideran los avances de los estudiantes para su desarrollo autónomo, Zimmerman (2000, p. 14) afirma que “la autorregulación se refiere a una auto-regeneración de pensamientos, sentimientos y acciones que se planifican y se adaptan de acuerdo a los objetivos personales”. Además de que los alumnos más autorregulados obtienen mayor éxito académico y motivación, mostrando a su vez una mayor autoeficacia (García, 2012).

Para García (2012) un alumno autorregulado demuestra su capacidad para definir sus propios objetivos, tiene mayor conciencia de su propio proceso de aprendizaje, suele reconocer sus capacidades y conocimientos para elegir las mejores estrategias de aprendizaje, y es capaz de controlar sus emociones; es decir, se concientice como creador de su propio aprendizaje. En este sentido, Zimmermann (2000) advierte que la autorregulación apoya al control de los estudiantes acerca de su cognición, emociones, motivación y comportamiento, mediante la utilización de las estrategias personales para que logren sus metas; todo esto es conocido como metacognición. Aunado a esto, se deben considerar ciertos aspectos para la evaluación de la autorregulación, mismos que se muestran en la tabla 2.1 denominada Aspectos a considerar para evaluar la autorregulación.

Tabla 2.1

Aspectos a considerar para evaluar la autorregulación

Aspecto	Elementos a evaluar
Orientación en la tarea	• Conocimientos y experiencias previas con las que se relacionan las demandas de la tarea. • Interés que despierta la tarea (relevancia personal y social). • Metas y expectativas de logro (autoeficacia percibida en relación con las demandas de la tarea). • Acciones o estrategias de resolución previstas.
Ejecución del plan de acción	• Acciones desarrolladas (itinerarios de resolución seguidos). • Apoyos utilizados (instrumentales y sociales). • Resultados parciales. • Obstáculos y dificultades. • Afrontamientos ante dificultades y obstáculos. • Esfuerzos. • Dedicación, constancia (autodominio).
Autoevaluación del proceso de la respuesta a la tarea	• Autovaloración de la respuesta • Logros y dificultades percibidas. • Atribuciones causales. • Perspectivas de cambio o mejoras en la respuesta.

Fuente: Adaptado de Álvarez (2009, p. 1019)

Asimismo, para Servera-Barceló (2005, p. 362), destaca que “en la autorregulación la conducta está centrada más en el individuo que en el evento y se trabaja a largo plazo”; al reforzar –agrega– la autoeficacia académica en los estudiantes por medio de los instrumentos de evaluación y la retroalimentación, se puede consolidar su autogestión. Y con esta perspectiva, el alumno a futuro, es

decir, en su vida profesional, será capaz de llevar procesos de autorregulación de una forma eficaz en su vida laboral.

2.3 CONDICIONES MOTIVACIONALES DE LA AUTORREGULACIÓN

Las dimensiones afectiva y emocional

Dentro de la Teoría Social Cognitiva se encuentran las dimensiones afectiva y emocional, mismas que apoyan al aprendizaje cognitivo y metacognitivo. Tal y como lo menciona Bisquerra (2005, p. 96), “la educación debe preparar para la vida; o dicho de otra forma; toda educación tiene como finalidad el desarrollo humano”. En este aspecto, si la condicionante es preparar para la vida, también se deben incluir aspectos emocionales, que en cierta forma implican la educación emocional.

Se entiende como educación emocional un proceso educativo continuo y permanente, cuyo objetivo es desarrollar a la persona de forma integral, capacitarla para la vida, con el fin de incrementar su bienestar social y personal. Asimismo, se debe tener en cuenta que el hecho de conocer las emociones propias e identificar las de los demás, así como regular las primeras, genera emociones positivas y eso lleva a la automotivación (Bisquerra, 2005). Hay que recordar que para la autorregulación es necesario tener tolerancia a la frustración, manejar la ira, tener capacidad para retrasar las gratificaciones, afrontar situaciones de riesgo, adquirir técnicas como el diálogo interno, el control del estrés a través de la meditación y el control de respiración (Bisquerra, 2005).

Bisquerra (2005, p. 98) también establece la relación entre la motivación y la emoción: “Motivación proviene de la raíz latina *movere* (mover); igual que emoción de *exmovere* (mover hacia fuera)”. Con esto se reafirma que la motivación y la emoción están íntimamente relacionadas, y más en los procesos de autorregulación y autonomía. En este sentido, cabe mencionar el estudio que realizaron Castejón et al. (2008), donde estudiaron alumnos de tres diferentes

licenciaturas en España; la investigación analizó las reacciones de los estudiantes relacionados con el manejo de sus emociones –Inteligencia emocional–, así como las relacionadas con la regulación del estrés. Se encontró que las carreras que tienen más contacto con las personas dominan más sus emociones, pero su control de estrés es mínimo, al contrario de las licenciaturas donde tienen actividades donde se genera mayor estrés, como medicina, cuyos alumnos saben controlar mejor el estrés pero presentan mayor dificultad en el dominio en su inteligencia emocional.

Condicionantes motivacionales

Uno de los aspectos presentes en la autorregulación académica, como ya se mencionó es la motivación, mediante la cual el estudiante logra sus metas y encuentra apoyo para autorregularse. Hay que recordar que la autorregulación se encuentra en el control del pensamiento, así como el aspecto motivacional en el que se encuentra la autoeficacia. La autoeficacia se media por cuatro procesos psicológicos: cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección (Bandura, 1986; citado en Prieto, 2007). En este sentido, la autoeficacia interactúa con tres diferentes tipos de motivaciones, que son la anticipación de las metas, las expectativas de los resultados y las causas percibida de éxito y fracaso (Prieto, 2007).

Para Boekarts (2016), la motivación es importante en el ámbito educativo porque, con las emociones, hacen un binomio para que los estudiantes adquieran nuevas capacidades y conocimientos significativos. Por lo tanto, hay que tener en cuenta que para los alumnos las creencias motivacionales con respecto al aprendizaje se pueden desempeñar en dos rubros internos, uno favorable y otro desfavorable. Es por ello que al analizar de cómo interactúa el estudiante al obtener nuevos conocimientos, desde un enfoque socio-cognitivo, se identifica su desarrollo e interacción con los compañeros y docentes hace que se aporten resultados “para describir las creencias motivacionales de los alumnos basándose en sus experiencias anteriores y cómo les afecta el contexto social y educativo”

(Boekarts, 2016, p. 86), puesto que esto marca la directriz del estudiante hacia los aprendizajes que desea y que para él son representativos y motivacionales.

En este contexto, y de acuerdo con Boekarts (2016), existen distintos tipos de creencias motivacionales, mismas que se presentan en la siguiente Figura 2.1.

▪ Figura 2.1. Tipos de creencias motivacionales

Eficacia	• Creencias sobre la capacidad para hacer algo
Expectativas de resultado	• Acciones que conducen al éxito o al fracaso
Orientación hacia una meta	• Propósito de una actividad de aprendizaje
Juicio de valor	• Si las actividades son interesantes o aburridas
Atribuciones	• Causas percibidas del éxito o fracaso

Fuente: adaptada de Boekarts (2016, p. 86)

Al identificar el tipo de motivación, se observa que las creencias motivacionales se pueden clasificar también en positivas y negativas, esta división se basa en la percepción de los demás actores educativos, como compañeros, padres de familia y docentes. Y se debe considerar que la motivación puede influir en la toma de decisiones de los alumnos, es decir, apoya a su persistencia ante las dificultades y cuánto se esforzará (Boekarts, 2016).

En este orden de ideas no se pueden soslayar los instrumentos, objetos de aprendizaje y productos que se entregan como resultado de las actividades que se

realizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales también apoyan a las creencias motivacionales del estudiante y que a su vez lo puede llevar a una autorregulación académica. Como hemos señalado un alumno autorregulado conduce su aprendizaje a través de poner en práctica diversas estrategias motivacionales, cognitivas y metacognitivas. Además, al identificar sus habilidades y conocimientos logran identificar cómo aprenden, cómo dirigen sus conductas y a su vez cómo regulan su motivación (Pintrich, 2000, 2004, citado en Nuñez et al., 2006). Por lo tanto, un estudiante que logra autorregularse es porque tiene ciertas cualidades, como iniciativa personal, independencia, competencias identificadas y perseverancias hacia las tareas: así lo mencionan Nuñez et al. (2006). En este sentido, es importante mencionar el estudio que Martínez-Fernández y Rabanaque (2008), realizaron en España sobre la relación entre la autorregulación y las tecnologías de información y comunicación –las TIC–, entre las que se encontraron los *web-logs*, el portafolio digital, los cursos *on-line*, y las bases de datos. Entre los resultados, hallaron que parte del aprendizaje autorregulado se fomenta por medio de la metas y objetivos que se proponen los mismos estudiantes, en conjunto con la motivación intrínseca, misma que es cuando un sujeto actúa por su propia voluntad (Boekarts, 2002, en Martínez-Fernández & Rabanaque, 2008).

Hay que recordar que en la autorregulación se encuentra el control del pensamiento, la motivación, así como la conducta autodirigida con estrategias de apoyo (Alvarado et al., 2014). “Existen teóricos cognitivos sociales que prestan especial atención a los procesos de autorregulación, estos han estudiado la percepción de la autoeficacia en la motivación de los estudiantes al utilizar estrategias particulares de autorregulación” (Zimmerman & Schunk, 2007).

Asimismo, Biggs (2010, p. 96) asegura “que la motivación tiene dos sentidos: se refiere a la iniciación del aprendizaje y al mantenimiento de la participación en él”. En este sentido, se observa la importancia de tener un seguimiento para el logro de las metas que se establecen en un principio; al ir las cumpliendo, el estudiante se motiva y al mismo tiempo se autorregula

académicamente. En relación a la motivación en los alumnos, se identifican distintas relaciones motivacionales-estratégicas que tienen relación con el proceso de aprendizaje, específicamente con la elaboración de las actividades. Asimismo, se identifican tres tipos de enfoques: el superficial, el profundo, y el estratégico o de logro. En la Figura 2.2, en la relación motivo-estrategia se visualiza cada enfoque con sus características:

▪ Figura 2.2. Relación motivo-estrategia

Superficial	Profundo	Estratégico o de logro
•Intención de cumplir los requisitos mínimos de la tarea. •Mínimo esfuerzo e implicación en la actividad. •Solamente se aprende de manera mecánica, y se repite la información para decirla cuando la requiere.	•Alto interés en lo que se está aprendiendo. •Comprensión significativa de lo que se aprende; se establece una relación con los conocimientos previos relevantes.	•Planificación adecuada de las actividades del esfuerzo y tiempo disponible. •Busca la relación de los conocimientos previos. •Se caracteriza por la planificación y organización de las diferentes actividades con el objetivo prioritario de obtener los logros académicos lo más altos posibles.

Fuente: Adaptado de Valle et al., 1998, p. 396.

Por otra parte, según la teoría atribucional de Weiner (1979, 1985, 1986, citado en Valle et al., 1998), que se vincula a la autoeficacia, entre las variables motivacionales existen reacciones de acuerdo con los resultados que obtienen los alumnos; es decir, si obtienen un resultado negativo su reacción es de incertidumbre y de cuestionamiento por las causas que lo llevaron a un resultado malo. Con esto se sustenta que hay secuencias motivacionales y reacciones

afectivas por parte de los estudiantes. Entre las causas se encuentran el esfuerzo, la suerte, la capacidad para elaborar las actividades académicas. Sin embargo, lo importante de la teoría Weiner es “la percepción o creencia que una persona tenga sobre sí misma en diferentes áreas” (Valle et al., 1998, p. 394).

2.3.1 Autoeficacia académica

Un constructo que está relacionado con la autorregulación como hemos señalado en líneas anteriores es la autoeficacia académica, misma que está comprendida en la teoría social cognitiva de Bandura, y se define como “la capacidad para aprender o rendir efectivamente ante las tareas” (Nota, Soresi, Zimmerman, 2004, citado en Fernández, 2011, p. 202). Bandura afirma que la autoeficacia es un factor importante en el proceso de autorregulación de los estudiantes, por lo que si se requiere que ellos se autorregulen eficazmente, es necesario que incrementen su autoeficacia para lograr un aprendizaje y el éxito en sus tareas académicas (Rosário et al., 2012).

Hay que recordar lo que menciona Schunk (1998, citado en Barca-Lozano et al., 2012):

La autorregulación está íntimamente ligada a variables motivacionales que influyen sobre ella, como son, entre otras el establecimiento de metas, la autoeficacia, las expectativas de los resultados, los valores o la conducta orientada a metas. Todas ellas contribuyen a determinar el rendimiento y a explicar las elecciones que realizará un aprendiz durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (851).

En este contexto, hay que tener en cuenta el rendimiento escolar que tienen los estudiantes, puesto que “un bajo rendimiento disminuye la confianza del alumno en sus capacidades, desmotivándolo para su aprendizaje y llevándolo a evitar comprometerse en actividades de estudio” (Bandura, 1997, citado en Rosário et al., 2012, p. 42). Cabe señalar la consideración de Porta (2003) con

respecto a que parte de la autorregulación se encuentra la autoeficacia; y la define como el conjunto de percepciones de los alumnos respecto de sus capacidades de organización y de implementación de acciones necesarias para alcanzar sus objetivos. Si el objetivo del aprendizaje, advierten por su parte Barca-Lozano et al. (2012), es adquirir los conocimientos y la conciencia de éstos, y de su utilidad, la autoeficacia aumenta la motivación para el aprendizaje es decir, es parte esencial del proceso de autorregulación.

Hay que mencionar además que Alegre (2013, p. 4) establece, igualmente, la correspondencia entre la autoeficacia y la motivación para el aprendizaje, pues la primera promueve que el estudiante “se sienta motivado por diversas tareas y cursos a los cuales tiene afinidad”; el enfrentar sus miedos o frustraciones influye positivamente en sus logros. De igual modo, Porta (2003) observa las propuestas de dos exponentes de la teoría socio-cognitiva, Zimmerman y Bandura. Ambos establecen modelos triárquicos, con los siguientes factores: ambiente, persona y comportamientos. Mientras Zimmerman considera un planteamiento lineal, Bandura lo observa en un proceso cíclico.

Para Zimmerman et al. (2005), la autoeficacia comprende las creencias acerca de la capacidad para aprender o tener un rendimiento efectivo; y aquí advierte la diferencia con la eficacia autorreguladora, la cual se refiere a la utilización de procesos de aprendizaje autorregulado como son las metas, la autosupervisión, la autoevaluación y las autorreacciones. A pesar de ser dos conceptos distintos hay que considerar que tienen una estrecha relación con el aprender-aprender de los estudiantes y su capacidad de afrontar las situaciones que se les presentan en estos procesos de aprendizaje.

Considerando que cada persona tiene un proceso de aprendizaje distinto – aunque existen semejanzas de acuerdo con el género–, Pajares (2000) observa que esto se debe a que cada quien reacciona de una forma diferente, según cuatro fuentes de autoeficacia: experiencia de dominio, experiencia vicaria, persuasiones sociales y estados fisiológicos asociados con la ansiedad, tensión, fatiga y estados de ánimo. Estas cuatro fuentes fundamentan la autoconfianza

indispensable para lograr el dominio de las actividades académicas y de esta manera alcanzar las metas establecidas (Blanco, 2012).

Siguiendo con la relación entre la autoeficacia y la motivación es la consecución de la meta, Bandura considera un factor más, en donde cada persona, advierte, necesita persistencia para el logro de sus objetivos académicos; un estudiante con alto nivel de autoeficacia es más persistente en comparación con otro con baja seguridad en su proceso de aprendizaje (Bandura, 1995; citado en Blanco et al., 2011).

Asimismo, Bandura propone tres dimensiones de la autoeficacia: la magnitud, en la cual una persona percibe el grado de dificultad en las tareas; la fuerza, que se refiere a la seguridad que se tiene en relación al elaborar las tareas; y la generalidad, que se refiere al grado de sentimiento personal en relación a la eficacia al realizar las actividades, aunque difiere en cada una de ellas (citado en Prieto, 2007).

Para Bandura (1987, 1997; citado en Medrano, 2011), la autoeficacia se basa en las creencias que las personas tienen acerca de sus capacidades para lograr determinadas acciones. Y estas creencias influyen en las decisiones al elegir ciertas actividades, además de que tienen relación con las reacciones emocionales que determinan el comportamiento para lograr el éxito de sus objetivos y con un buen rendimiento.

En este contexto, Barca-Lozano et al (2012) mencionan que la autoeficacia hace que se incremente la motivación para el aprendizaje y el proceso de autorregulación. De igual manera el manejo estratégico de la motivación y la emoción apoyan al estudiante al logro de sus metas académicas (Gaeta, 2006). Además que el fomentar un aprendizaje profundo y significativo en los universitarios, da como resultado que logren un nivel mayor de autoeficacia que los apoya al control de las estrategias de autorregulación del aprendizaje (Fernández, 2011).

En este orden de ideas hay que recordar a Rosario et al. (2012, 38), cuando afirman que “para el éxito en el sistema educativo, se debe promover las competencias de autorregulación para que se aprenda de una forma autónoma”, en especial si se trata de un nivel superior, donde los alumnos deben ser autónomos en sus procesos de aprendizaje. En la medida que el estudiante se hace más consciente de sus parámetros de aprendizaje y de autoevaluación, puede ser capaz de validar su propia actividad cognitiva (Kruger y Dunning, 1999; citado en Urgartetxea, 2002).

Un rasgo importante de la autoeficacia es que proporciona al estudiante un sentimiento de querer aprender más, que de acuerdo con Bandura (1986 y 1977; citado en Urgatetxa, 2000):

la autoeficacia es la creencia en las capacidades personales para ejecutar la fuentes de acción requeridas para dirigir situaciones que se pueden aproximar, así, a medida que el alumno se da cuenta de su capacidad de autorregulación y de controlar las variables del rendimiento, podrá atreverse a realizar una actividad cognitiva (52).

Como hemos visto, la motivación es una de las variables involucradas con el aprendizaje autorregulado, que incide a la iniciativa y perseverancia del alumno; todo esto tiene una estrecha relación con la autoeficacia puesto que ésta se “refiere a las creencias sobre el empleo de procesos de aprendizaje autorregulado, tales como el establecer las metas, la autosupervisión, el uso de estrategias, la autoevaluación y las autorreacciones” (Zimmerman et al, 2005, p. 3). Bandura (1997; citado en Zimmerman, 2005) insiste en que un estudiante autorregulado es capaz de sobreponerse a situaciones complicadas, o bien porque no son de su interés y le parecen poco atractivas; la autoeficacia le permite afrontar cualquier obstáculo que se le pueda presentar en el proceso de autorregulación.

Hay que considerar que las características de un alumno autorregulado son: que utiliza las estrategias cognitivas coordinadas entre sí de un pensamiento complejo; aplica en momentos precisos sus conocimientos, es decir, tiene la

capacidad de decidir dónde y cuándo utilizarlos, y de reflexionar sobre lo que hace; asimismo, corrige en caso de ser necesario; este estudiante tiene un entorno que lo motiva, y le permite coordinar estrategias metacognitivas (Lamas, 2008). En este contexto, cuando el estudiante recibe una retroalimentación, al realizar de nuevo sus actividades será capaz de mejorarlas con mayor seguridad, de tal forma que va aprendiendo de sus propias experiencias y áreas de oportunidad, además de ir incrementando sus fortalezas académicas por medio de las condiciones que se observan en la teoría social-cognitiva, entre las que se encuentra el ambiente, el comportamiento, la persona y que además va implícito la motivación a metas que tienen los estudiantes.

Aquí tomamos en cuenta un elemento que apoya a la autorregulación académica, que es la retroalimentación, y que resulta vital, pues a partir de ella los estudiantes pueden identificar y trabajar en sus áreas de oportunidad y fortalecer las que de suyo dominan. Para Cabrera y Mayordomo (2016), la retroalimentación proporciona a los alumnos nuevas perspectivas. Por otra parte, Cano (2016, p. 15) observa que la retroalimentación puede ser proporcionada por el docente, pero también por parte de sus compañeros; incluso, puede ser configurada por el propio alumno. Puesto así, la retroalimentación implica procesos dialógicos, en el que los estudiantes aprovechan las observaciones de sus docentes o de otras para mejorar sus estrategias de aprendizaje y autoaprendizaje.

2.4 EVALUACIÓN FORMATIVA

Se ha establecido que la autorregulación es un componente integrador en el proceso de aprendizaje, que fomenta la reflexión sobre la planificación, el control y la evaluación del aprendizaje; Asimismo, que se complementa con la incorporación de instrumentos didácticos que ayudan a la metacognición, apoyan el aprendizaje e incrementan la motivación de los estudiantes (Arumí, 2009).

Si bien, para identificar el nivel de autorregulación es necesario que se indiquen los instrumentos que se pueden ocupar para la valoración de la misma, a pesar de que en mucho tiempo ésta se ha tomado como un proceso de control administrativo, también es cierto que apoya a la promoción del aprendizaje autónomo, claro está que con una evaluación que regule los aprendizaje, “de esta manera para que el alumno tome la responsabilidad de su aprendizaje se pueden utilizar estrategias y/o instrumentos de autoevaluación” (Polanco, 2010, p. 555).

La evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite valorar los conocimientos de los estudiantes; además de que apoya al docente a mejorar en sus prácticas de enseñanza. Tal y como lo menciona Ahumada (2014, p. 26): “ya no es posible entender un aprendizaje sin evaluación ni una evaluación sin aprendizaje”. Es por ello que se deben crear procesos de evaluación que estén de acuerdo con los objetivos de enseñanza-aprendizaje, donde se valoren las competencias que han desarrollado los alumnos, en consonancia con los logros que se desean obtener según el avance académico que muestren los estudiantes.

Es necesario por tanto tomar en cuenta cómo se percibe la evaluación por parte del docente y cómo se percibe por parte del alumno. Biggs (2010) observa que para los profesores, la evaluación se sitúa tradicionalmente al final de las actividades de enseñanza, mientras que los estudiantes la perciben al principio, así se muestra en la siguiente figura 2.3.

▪ Figura 2.3. Perspectiva del profesor y del estudiante sobre la evaluación



Fuente: Adaptada de Biggs (2010, p. 178).

Como se observa en el esquema de Biggs, dos de los actores de la educación (docente y alumno) tienen una perspectiva distinta respecto del orden de la evaluación, aunque ambos ubican en la misma línea las actividades de enseñanza, si bien, uno lo vislumbra hacia resultados y el otro hacia la propia evaluación. Por lo tanto, es importante identificar los tipos de evaluación que existen; el criterio para clasificar a la evaluación atendiendo a su función incluye lo sumativo y lo formativo. En la primera se observan los resultados por medio de calificaciones que obtienen los estudiantes; y en la segunda se reconocen cualidades por medio de la observación además del seguimiento académico de los estudiantes y cómo desarrollan sus competencias, en este tipo de evaluación normalmente se utiliza la retroalimentación para que puedan mejorar su proceso de aprendizaje (López, 2013). Por otro lado, Biggs (2010) asegura que la evaluación formativa se ocupa de dar retroalimentación de la evolución del aprendizaje, y a través de ésta, se pueden mejorar los aprendizajes de los alumnos al igual que las estrategias de enseñanza.

Para Tobón, Pimienta y García (2010), el proceso de evaluación debe considerar los siguientes factores: el tipo de evaluación, la finalidad y las personas

que participan. Estos autores clasifican a la evaluación en diagnóstica y formativa; y las finalidades de la evaluación que mencionan son las siguientes: promoción, acreditación y certificación. Se debe tener claro qué es lo que se evalúa y por medio de qué se hace la evaluación, para que los resultados indiquen si se está logrando el objetivo o los resultados esperados en el aprendizaje de los alumnos o en las enseñanzas por parte de los docentes.

Ahora bien, el grupo de Investigación EVAL (2010) afirma que:

si conceptualizamos la evaluación como el proceso por medio del cual se selecciona una realidad (objeto de la evaluación), se recoge información sistemática sobre ella, se analiza y se valora la información, sobre la base de unos criterios previamente establecidos, emitiendo un juicio sobre el mérito y el valor de esa realidad e informando de los resultados a fin de poder tomar las decisiones de mejora pertinentes, podemos afirmar que la orientación está presente en cada uno de los momentos del proceso evaluativo (pp. 445-446).

Cabe mencionar que al desarrollar un tipo de evaluación, se considere el tipo de instrumento de evaluación que se aplicará, ya que de ello dependerán las competencias que se desean medir, así como los objetivos de aprendizaje que se desean obtener, especialmente en nivel superior, donde los estudiantes están en la formación que los llevará a profesionalizarse en el área de su interés.

Para el seguimiento y valoración de los procesos de autorregulación y de autoeficacia, que son complejos, se requiere de los instrumentos y técnicas adecuados para la evaluación formativa; los cuales son herramientas que apoyan al proceso de aprendizaje del estudiante. Existe una gran variedad de estos instrumentos que sirven a los docentes para guiar al alumno a una regulación de su propio aprendizaje, entre los que se encuentran los siguientes: el Q. Sort (método de autorreporte), los mapas conceptuales, los contrato dialécticos, los diarios de aprendizaje, instrumentos de presentación de objetivos y contenidos, actividades para la comunicación de objetivos, el *feedback*, el *midterm report*, la parrilla de autoevaluación, el portafolio y la tutoría (Polanco, 2010; Arumí, 2009).

Por otro lado, es relevante mencionar que los elementos de evaluación formativa apoyan al proceso de aprendizaje, ya que a través de los mismos, se pueden identificar aspectos como son las habilidades, talentos y áreas de oportunidad del estudiante; que al reconocerlas los guía hacia la autonomía académica.

2.4.1 Instrumentos de evaluación formativa

Uno de los aspectos importantes a considerar en la evaluación formativa es la utilización de los instrumentos que apoyan a la valoración de los aprendizajes de los estudiantes, además de favorecer a la identificación de áreas de oportunidad de los alumnos y cómo los docentes pueden apoyar a través de la retroalimentación. Hay que recordar que la evaluación formativa apoya al proceso de autorregulación académica, ya que, por medio de ella, tanto el alumno como el docente se pueden apoyar para lograr los objetivos académicos (Camps y Ribas, 1998). Esto lleva a reflexionar que, al aplicar los instrumentos de evaluación formativa, apoyen e incrementen las competencias que requieren los alumnos de acuerdo con su área de formación académica.

De la Cruz y Abreu (2014) consideran que la evaluación indica el grado de desempeño de los alumnos por medio del cual se destaca la función formativa, además de llevar el control en el proceso evaluativo, donde se beneficia la interacción social a través de la comunicación entre los mismos estudiantes como con los profesores. La utilización de distintos instrumentos de evaluación apoya principalmente a los alumnos a reflexionar acerca de su avance en el proceso de aprendizaje, además de identificar o reconocer sus competencias a desarrollar o fortalecer. Algunos instrumentos utilizados en este tipo de evaluación son los portafolios, las rúbricas, los guiones de autoevaluación y las bitácoras.

Si bien la evaluación es un proceso que apoya a la obtención de datos conforme aprende el alumno, así como su desempeño, todo esto en relación al

uso de diferentes instrumentos que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe resaltar que los alumnos “deben aprender diferentes tipos de contenidos, lo cuales son: factuales, conceptuales, procedimentales y estratégicos”. A su vez y con respecto a la parte cognitiva, los instrumentos que se utilizan son el registro anecdótico y significativo, diarios de clase, registros en grabadora o video y los análisis de producciones por medio de la escritura (Ahumada, 2014, 19).

Asimismo, López (2013) menciona que entre las estrategias de evaluación formativa se encuentran la bitácora, cartas, diario de clase, artículos, proyectos, reportes, ensayos, portafolios, registros anecdóticos, registros en grabadora o video y rúbricas. Todos estos instrumentos ayudan al estudiante a reforzar sus conocimientos y competencias, y constituyen evidencias valiosas para visualizar el avance que alcanzan los alumnos y para proporcionar una adecuada retroalimentación por parte del docente.

Por otra parte Polanco (2010, p. 561), hace referencia a ciertos recursos académicos que apoyan a la autorregulación del aprendizaje, aunque no son los únicos pero sí las más frecuentes para la regulación de los aprendizajes. En la Figura 2.4 se describen brevemente los distintos instrumentos que sirven como evaluación formativa, entre los que se encuentran: formulario *knowledge and prior study inventor*; el *Q sort*; mapas conceptuales; contratos didácticos; diarios de aprendizaje; instrumentos para la presentación de objetivos y contenidos; así como también las actividades para la comunicación de objetivos.

▪ **Figura 2.4. Instrumentos de Evaluación Formativa**



Fuente: Adaptación de Polanco (2010)

Para Arumí (2009), el *feedback* (retroalimentación), el *midterm report*, la parrilla de autoevaluación, el portafolio y la tutoría son algunos instrumentos de evaluación formativa, que apoyan a fomentar las estrategias metacognitivas y de autorregulación educativa en los estudiantes. Ambos autores, Arumí y Polanco, proponen diferentes recursos académicos que orientan hacia la autorregulación, y coinciden en los portafolios o diarios de aprendizaje y en actividades de comunicación como es la retroalimentación. Es necesario recalcar que estos instrumentos son una referencia para que los estudiantes reconozcan sus fortalezas y sus áreas de oportunidad, y en este sentido puedan mantener o fortalecer las primeras y/o que a su vez puedan mejorar las segundas de una manera consciente y eficaz. Es por ello que la retroalimentación es básica en el proceso de evaluación formativa, además de apoyar a los alumnos al logro de sus metas de aprendizaje.

2.4.2 Estrategias de evaluación por parte del docente: retroalimentación del desempeño

En el proceso de enseñanza-aprendizaje el docente es una figura importante, puesto es quien además de compartir sus conocimientos también da seguimiento a los alumnos por medio de los elementos de evaluación, especialmente en la formativa. Para ello, el profesor debe analizar cómo es la forma de aprender de los alumnos, cómo él lo puede apoyar a mejorar, además de lograr un aprendizaje significativo y profundo; también se debe considerar que cualquier estrategia de enseñanza debe potencializar tanto los talentos como competencias de los estudiantes (González, 2001).

Hay que considerar que para que el alumno logre un aprendizaje profundo y significativo, el profesor es quien identifica los conocimientos previos de los alumnos y los enlaza a los nuevos temas, se apoya de diferentes materiales

durante el proceso de enseñanza, además de aplicar distintas técnicas de enseñanza para la asimilación de los conocimientos por parte del estudiante. El docente también es el promotor de que el alumno logre una autonomía en sus estrategias de aprendizaje, y aplica una evaluación adecuada que vaya de acuerdo con los objetivos de aprendizaje y con las competencias que deben desarrollar los alumnos (Ahumada, 2014). En cuanto a universitarios, el docente es uno de los actores de la educación, que se vuelve un guía en su formación, puesto es quien los orienta e impulsa a tener un aprendizaje profundo, que a su vez les apoye al futuro en su desarrollo profesional.

Asimismo, se resalta que la evaluación puede clasificarse según el agente que la realiza: la autoevaluación es la que el propio alumno hace, e identifica sus talentos y áreas de oportunidad; la coevaluación es realizada por los pares, es decir, que entre compañeros se evalúan; y la heteroevaluación es la que el docente realiza al alumno. En la heteroevaluación se evalúan los desempeños que se han realizado en las sesiones de clase (Tobón, 2010).

Por su parte, el equipo de investigación EVAL (2010; citando a Wiggins, 1998), advierte que la evaluación debe apuntar hacia una construcción del conocimiento, una investigación disciplinada y un valor que va más allá de lo académico. Además, se debe considerar que las estrategias de evaluación sirven para reunir información acerca de los estudiantes, que a su vez apoyan para llevar un control; que sumado a la observación, rúbricas, valoraciones o instrumentos mixtos ayudan a que la retroalimentación por parte del docente a los estudiantes sea con mayor reflexión, al mismo tiempo que será integral al proceso de aprendizaje.

2.4.3 Participación activa del estudiante para una autorregulación académica

Uno de los actores educativos principales en el proceso de autorregulación es el estudiante, ya que por medio de este proceso se le apoya a lograr sus

metas, además de tener una motivación académica, que a su vez le va ayudar a alcanzar sus objetivos profesionales ya en la vida laboral. Valverde (2014) refiere que parte de la formación en la educación superior debe integrar los conocimientos, habilidades y actitudes. Para ello, deben aplicarse rúbricas que apoyen a la retroalimentación de los estudiantes, la cual debe complementarse con una tutoría o asesoría del docente, quien tiene la información de las competencias que se evalúan; esto es una retroalimentación de calidad, adecuada al estudiante. Asimismo, este autor hace referencia a una evaluación sostenible, la cual engloba conocimientos y habilidades que apoyan al proceso de aprendizaje para la vida del estudiante. En este tipo de evaluación existe una “proalimentación, que es una retroalimentación prospectiva, y hay tareas auténticas” donde se busca maximizar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, además de desarrollar sus competencias, que deben ser reforzadas en dos momentos cruciales: en el presente para su desarrollo académico, y en el futuro para su vida profesional.

Para los alumnos, los instrumentos de evaluación les apoyan en su proceso de retroalimentación, puesto que con ellos reflexionan acerca de sus actividades, pueden incrementar su autoeficacia al tener una perspectiva más real de sus avances; además, impulsan a controlar el progreso de las tareas ejecutadas y en todo su proceso, que es el antes, durante y al finalizarla. Gracias a esto, el alumno puede lograr una autorregulación académica eficaz (Valverde, 2014).

Por lo que se refiere a la retroalimentación y a la autorregulación, Nicol (2007) describe diez principios que se deben seguir, y son:

1. Ayudar a clarificar el correcto desempeño (metas u objetivos, criterios, estándares).
2. Fomentar el uso del “tiempo y esfuerzo” en los retos de las tareas.
3. Proporcionar información para una retroalimentación de calidad que apoye a los alumnos a autorregularse.
4. Fomentar creencias positivas que ayuden a la motivación y autoestima.

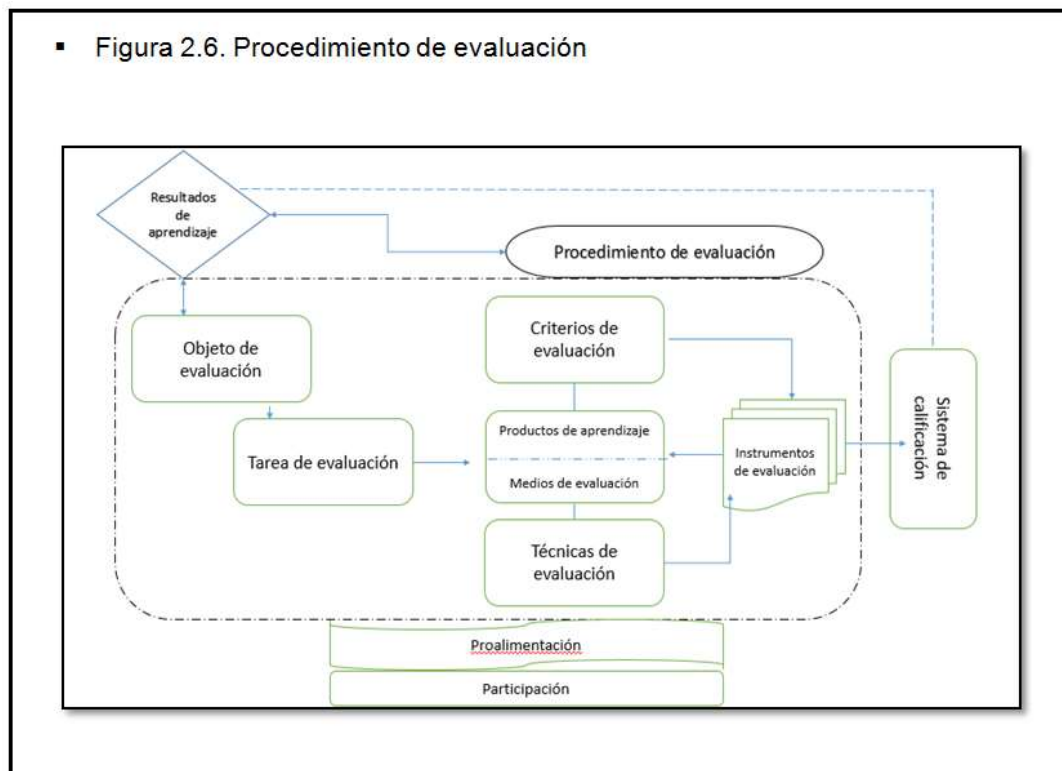
5. Fomentar la interacción y el diálogo entre pares y el docente.
6. Facilitar el desarrollo de la autoevaluación y la reflexión en el aprendizaje.
7. Dar a los estudiantes una elección en la evaluación, mediante la participación en los contenidos y procesos de evaluación.
8. Involucrar a los alumnos en la toma de decisiones con respecto a la evaluación práctica.
9. Apoyar al desarrollo de comunidades de aprendizaje.
10. Ayudar a los docentes a adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos.

En este sentido, Nicol propone un diagrama en donde se observa la interacción de estos diez principios con la adaptación de las necesidades de los estudiantes, así como su relación con la autorregulación, la implicación del alumno con la institución, la experiencia social y académica, así se puede observar en la figura 2.5.



Fuente: Nicol (2007, p. 6, traducido por Grupo de Investigación EVAL, 2010, p. 449)

En el proceso de autorregulación es importante que el alumno tenga bien definidas sus metas y reconozca los medios que lo motivan, puesto que ello lo ayudará a obtener excelentes resultados en su aprendizaje y por ende en las evaluaciones. Tal y como lo describen el Grupo de investigación EVAL (2010, p. 450), a través de “los resultados de aprendizaje se espera que el alumno conozca, comprenda y sea capaz de demostrar sus conocimientos y nivel de competencia”. Asimismo, este grupo de investigadores desarrollaron un diagrama en donde se presenta el procedimiento de evaluación, en el cual se encuentra la relación de los siguientes elementos: objeto de evaluación, tarea de evaluación, criterios de evaluación, técnicas de evaluación, proalimentación, sistema de calificación, instrumentos de evaluación, resultados de aprendizaje y procedimiento de evaluación, así se muestra en la figura 2.6.



Fuente: Equipo de Investigación EVAL (2010, p. 451).

Hay que hacer notar que el alumno tiene una participación activa en todo el proceso de evaluación, especialmente en su desarrollo de autorregulación académica, mediante el mejoramiento de sus competencias y el logro de sus objetivos o metas académicas. Todo ello comprende la elaboración de proyectos que apoyen a la retroalimentación docente, además que le sirve de apoyo para valorar su avance durante su estancia universitaria.

2.4.4 El uso de estrategias de evaluación formativa para la autorregulación

Uno de los elementos de la evaluación formativa que se considera en diversas disciplinas universitarias es el portafolio de evidencias, donde los estudiantes reúnen desde inicios de sus licenciaturas trabajos, archivos, objetos de aprendizaje, entre otros que han realizado en su trayecto académico y que les puede servir como marco de referencia para observar sus avances académicamente y que también les apoya a la autorreflexión y autoevaluación formativa.

Los portafolios son repositorios de trabajos, en donde se distinguen los aprendizajes de los estudiantes, además que a través de él se pueden observar sus competencias y talentos. Entre los aspectos importantes del portafolio se encuentra la calidad de los trabajos, así como la retroalimentación que da el docente al estudiante y de esta forma potencialice sus destrezas académicas. (Hayes, 2014).

Para Díaz-Barriga, Rigo y Hernández (2012), el portafolio sea digital o impreso es una recopilación de productos académicos que tienen un fin determinado y que se presenta a una audiencia específica. Estos autores describen al portafolio con tres constructos: mapa, espejo y soneto. El espejo porque es el reflejo de la identidad de la persona que lo elabora, el mapa es la guía de los trabajos expuestos además representa la trayectoria y el soneto porque es la parte emocional que cada autor del portafolio plasma en el mismo.

En la formación gastronómica, los estudiantes reúnen la información de sus clases en el recetario o ficha técnica específico en cada asignatura, si bien se podría considerar como un portafolio, no cubre todos los requisitos que tiene un portafolio – en el cual se incluyen más elementos de formación académica -, sin embargo, a través de los recetarios o fichas técnicas, los estudiantes se guían, además que les apoya a observar su trayectoria académica, sus avances en relación a las técnicas culinarias, así como el de identificar sus avances en la formación gastronómica.

2.4.4.1 Las fichas técnicas

Dentro del proceso de evaluación formativa que se realiza en la formación de Gastronomía, se evalúan los siguientes conceptos: procesos cognitivos, procedimentales, constructivos y actitudinales. A cada uno de ellos se le asigna un porcentaje de evaluación que al sumarlos es el 100% de la calificación final. La forma en que se evalúa depende del docente; específicamente en las asignaturas prácticas se considera la entrega de las fichas técnicas además de trabajos extras como son resúmenes, mapas conceptuales, proyectos finales - mismos que son integrados por un portafolio de evidencia – además de evaluar cada clase práctica con la elaboración de los platillos y dar retroalimentación durante las sesiones prácticas como en cada parcial con las fichas técnicas.

Las fichas técnicas son los formatos de recetario que se tienen para la estandarización de recetas en la licenciatura en Gastronomía. En otras instituciones solamente son llamados recetarios.

La ficha técnica está compuesta del nombre de la receta, la fotografía, los ingredientes, las cantidades, el proceso, *mise en place* (preparaciones previas), procedimiento y equipamiento.

Estas fichas técnicas pueden variar, de acuerdo con el grado del estudiante, es decir, si van en semestres avanzados, como es el quinto semestre, donde ya llevaron costos, la ficha se tiene que complementarse con el formato de costos;

quienes llevan cocina nutricional o spa, deben agregar la etiqueta nutrimental del platillo; todo ello, para reforzar los conocimientos adquiridos durante las clases y hacer un complemento en su aprendizaje.

2.4.4.2 La retroalimentación docente (feedback)

Como parte de la autorregulación se encuentra la retroalimentación o *feedback*, misma que es vital, pues a partir de ella los estudiantes pueden ir corrigiendo sus áreas de oportunidad o bien pueden fortalecer otras donde han salido bien. Para Cabrera y Mayordomo (2016; citados en Cano, 2016, p. 15), la retroalimentación apoya a los alumnos por medio de las aportaciones que le permitan tener nuevas perspectivas. Esta retroalimentación puede ser a través de un compañero o de un docente o hasta de uno mismo.

La retroalimentación implica procesos dialógicos mediante los cuales los estudiantes han tenido observaciones por parte de sus docentes mediante la información que tienen y que provienen de diversas fuentes y todo ello lo utilizan para mejorar sus estrategias.

La implicación activa tanto de los estudiantes como de los docentes es fundamental en el proceso de retroalimentación, porque sólo así se podrá dar una retroalimentación exitosa. Uno de los problemas que a menudo se producen es que la retroalimentación contiene mucha información, y muy útil, pero luego no es utilizada adecuadamente por el estudiantes (Boud y Molloy, 2013). Las formas de transmisión de la retroalimentación tienen limitaciones análogas a las que presentan formas de transmisión pedagógicas (Sadler, 2010). En este sentido, la retroalimentación meramente explicativa no será capaz de provocar la implicación del estudiante para que actúe según la información que se le ha proporcionado (Cano, 2016, p 15). El proceso de retroalimentación es más que un mero comentario sobre una tarea; son parte de una red más amplia de factores que incluyen el currículum, la pedagogía y la evaluación. Los intercambios de retroalimentación exitosas dependen, en gran medida, de que se establezca una

relación positiva entre los participantes, lo cual suele suponer un gran reto en la educación superior, a menudo despersonalizada.

De igual forma, los procesos de retroalimentación deben ser vistos como una parte integral del currículum y no como algo que llega al final. La retroalimentación debe estar integrada en el diseño curricular, de manera que pueda establecer oportunidades para que los estudiantes se involucren realmente y se lleven a cabo diálogos productivos sobre el trabajo académico. De acuerdo con esta perspectiva, también existen dimensiones pedagógicas de la retroalimentación que evolucionan a partir de cómo los profesores interpretan su papel en el proceso de instrucción. En este sentido, una concepción de la enseñanza centrada principalmente en la transferencias de información (Prosser y Trigwell, 1999) puede dar a formas de retroalimentación controlado por los profesores, en el que, por ejemplo, se dé solamente la corrección de conceptos erróneos (Cano, 2016, pp. 15-16).

Asimismo, la pedagogía de los procesos de retroalimentación también implica problemas relacionales, como la atención, la confianza, el clima en el aula y las relaciones entre los participantes. Los aspectos relacionales de la retroalimentación son importantes, ya que es un aspecto destacado de la comunicación interpersonal. Cuando las acciones de los profesores indican que se preocupan por los alumnos, la posibilidad de participación de los estudiantes a través de la retroalimentación se ve reforzada (Sutton, 2012). A menudo, se pueden dar tensiones entre la retroalimentación crítica, con la que se corre el riesgo de dañar la autoestima del destinatario, además del proceso mismo de retroalimentación, que inhibe cualquier mejora. Los comentarios constructivos honestos son más útiles que la alabanza vacía (Cano, 2016, pp. 16-17).

Cano (2016) describe la evolución de la retroalimentación, la cual consiste en que la retroalimentación puede ser unidireccional (del profesor al estudiante), finalista (tras una tarea) y genérico (para todos). También describe que en exceso la retroalimentación puede tornarse negativa, por ende su posición con respecto a la retroalimentación es que no debe considerarse como un conjunto de

información aislada sino como un proceso cíclico. Si bien la retroalimentación se ha entendido tradicionalmente como aquella acción a través de la cual el profesorado comunica lo que valora o no valora del trabajo que ha hecho un estudiante, como recientemente han indicado Boud y Molloy (2013), esta visión conlleva varios inconvenientes; se trata de una retroalimentación unidireccional, finalista y genérico. Frente a esta visión, se defiende el *feedforward*, proceso que sugiere utilizar la retroalimentación para la mejora del desempeño o del aprendizaje en ocasiones futuras. Se trata de que cada persona se cuestione a dónde va, cómo está yendo y hacia dónde debe ir para que la retroalimentación se convierta en *feedforward* (Cano, 2016, p. 34).

Asimismo, Cano (2016) menciona que la retroalimentación apoya a que la autorregulación sea más efectiva, e incluye seis aspectos (Hattie y Timberley, 2007, citado en Cano, p. 36):

1. Capacidad de crear retroalimentación internote.
2. Capacidad de autoevaluación.
3. Voluntad de dedicar esfuerzo a buscar y reconstruir las respuestas con la información de la retroalimentación.
4. Cierta grado de confianza en hallar la respuesta correcta.
5. Atribuciones para determinar el éxito/fracaso.
6. Cierta nivel para buscar ayuda.

La retroalimentación autorreguladora está en sintonía con la propuesta de High Impact Assesmente and Feedback Activities de Nicol, Thomson y Breslin 2014, según las actividades de evaluación que fomentan el desarrollo de la autorregulación de los aprendizajes, que incluyen (Cano, 2016, p. 36):

1. Reflexión y evaluación de la calidad el propio trabajo.
2. Compromiso con la evaluación del trabajo de los demás.
3. Determinación de criterios para aplicar al propio trabajo.

4. Identificación de las necesidades de aprendizaje y establecimiento de los propios objetivos de aprendizaje.
5. Implicación en proyectos de colaborativos en los que hay que dar retroalimentación a los demás.
6. Creación de problemas a resolver.
7. Reflexión y evaluación de su propio aprendizaje para construir los portafolios.
8. Elaboración de sus propios módulos de aprendizaje (en colaboración con el profesorado).

Todo lo anterior lleva a reflexionar acerca de cómo se tiene que dar la retroalimentación para crear un canal de comunicación con el estudiante, así como el reflexionar sobre los motivos que le han llevado a ese tipo de respuesta y, sobre todo, que puedan usar esa información para actividades de aprendizaje con el objetivo de que el estudiante logre ser autoeficaz.

En este sentido, se observa la importancia que tiene la retroalimentación por parte de los docentes en relación a los elementos que ocupan para la evaluación formativa, en la cual se le da un seguimiento al estudiante para identificar sus avances académicos, así como sus áreas de oportunidad que debe reforzar para lograr sus metas académicas. Hay que recordar que para que un alumno consiga una autonomía, primeramente debe determinar las metas que quiere obtener, además de identificar las situaciones que lo motivan, puesto que ello fomentará la autoeficacia académica que requiere para llegar a la autonomía académica y por ende alcanzar todos sus propósitos tanto académicos como profesionales.

Cuando un universitario descubre que es capaz de realizar las tareas o actividades que se le asignan con gran desempeño se motiva para tener un aprendizaje profundo en sus materias, y más si lleva el acompañamiento por parte de los docentes en la retroalimentación, misma que le apoya a mejorar sus aprendizajes y por lo tanto fortalece su autoeficacia que al final lo lleva a aprender a lidiar con situaciones vulnerables o de riesgo, a controlar el estrés, a modificar

procesos, a tolerar la frustración que en consecuencia es lograr su autonomía y por ende ser un alumno autorregulado académicamente.

Marco metodológico

El método de investigación de este informe de investigación es mixto, teniendo la característica de cuantitativo-cualitativo, dado que el estudio se divide en dos momentos; se inicia –en el primero– con la fase cuantitativa para que, con el análisis de datos, se generen datos estadísticos que llevarán a la comprobación o no de los supuestos. El segundo momento es la fase cualitativa, para complementar con las entrevistas a los estudiantes, la información que se requiere profundizar para esta investigación realizada.

Con respecto al diseño mixto, se refiere tal y como lo describen Johnson y Onwuegbuzie (2004; citados en Pereira, 2011, p.18), son “el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio”. Asimismo, este tipo de método “representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de la investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias” (Hernández-Sampieri, 2014).

3.1 DISEÑO METODOLÓGICO

Se eligió una investigación mixta, donde la primera etapa fue cuantitativa por la aplicación de la encuestas a estudiantes de licenciatura en Gastronomía, para tener una aproximación en los datos, mismos que se complementaron con las entrevistas, las cuales implicaron la etapa de la investigación cualitativa. Durante la segunda etapa se profundizó en el análisis de los datos, donde los estudiantes expresaron su percepción acerca de los elementos de evaluación formativa. Los resultados que se obtuvieron apoyaron al análisis y desarrollo de datos, con lo cual se corroboró el cumplimiento de los supuestos de esta investigación. Dicho lo anterior, esta investigación tiene las siguientes características: es correlacional, no probabilística, con un diseño no manipulativo,

y la muestra es intencional. Se resalta que al ser una investigación correlacional, de acuerdo con Rodríguez (2007, p. 17) se “mide el grado de relación entre variables de la población estudiada”. Hay que señalar que el muestreo fue por conveniencia y es no propabilística.

A su vez, “la investigación cuantitativa busca la objetividad, bajo la perspectiva de que la realidad es una y que se la puede observar sin afectarla” (Kerlinger, 2002, p. 10; citado en Ramírez, et al., 2012, p. 103). Mientras que la investigación cualitativa, se orienta a fundamentar los datos con evidencias y factores de la realidad, es decir, en este tipo de investigación influyen las cantidad y calidad de las observaciones junto con el sustento teórico (Ramírez et al., 2012).

En particular al ser una investigación mixta, se define como cuan–cual, misma que tiene un estudio secuencial con exploración de datos cuantitativo, con análisis estadístico, y que lleva un refuerzo con datos cualitativos, asimismo, el proceso es secuencial, en donde se aplican primeramente las encuestas, se realiza el análisis estadístico y se finaliza con algunas entrevistas para complementar la misma investigación.

Para este informe de tesis, se realizó en primer lugar un estudio exploratorio - piloto - $n= 35$ estudiantes, esto con el fin de verificar que todos los ítems del instrumento sean comprendidos. Y la segunda fase, que fue la investigación propiamente dicha, se utilizó una muestra ampliada, $n= 217$ estudiantes. De las modificaciones, solamente se corrigió un término en el instrumento; posteriormente se realizó su aplicación en las diferentes instituciones educativas en la ciudad de Puebla y que accedieron a participar en esta investigación.

3.1.1 Variables

Los constructos que se investigaron fueron la autoeficacia, la autorregulación, la percepción de los estudiantes acerca de la retroalimentación

docente; así como del uso de los elementos de evaluación formativa, desde la mirada de los estudiantes.

Los elementos de evaluación formativa incluyen las fichas técnicas se utilizan en cada semestre, cada parcial de las asignaturas prácticas las deben entregar para que el docente pueda dar una retroalimentación de las mismas y de su desempeño durante la clase práctica. Las fichas técnicas incluyen nombre de la receta, fotografía del platillo, ingredientes, *mise en place* (preparación previa), procedimiento y, dependiendo del nivel, se incluyen costeos o etiqueta nutrimental de la receta.

La autoeficacia es el grado en que los alumnos se motivan para realizar sus actividades o tareas. Con respecto a la autorregulación es el grado de confianza que tienen los estudiantes en sí mismos para lograr sus metas, además de identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad para mejorar. Por su lado, la retroalimentación docente o *feedback*, que es cuando el Chef instructor en cada sesión menciona a los alumnos sus áreas de oportunidad con respecto a la clase práctica de cada semana, además de indicar sus observaciones de la ficha técnica, y de fortalecer sus logros.

3.1.2 Población de estudio

El estudio se desarrolló con estudiantes de la licenciatura en Gastronomía de distintas instituciones del estado de Puebla, con quienes se realizaron encuestas – n=217 - y entrevistaron a alumnos de diferentes semestres – diez estudiantes en total – para complementar la información que se encontró en la primera fase.. De acuerdo con los datos que se obtuvieron, también se entrevistaron a los docentes – n=5 - para analizar las formas de evaluación por medio de las fichas técnicas, y la forma en que realizan la retroalimentación; de esta manera se pudo analizar cómo funciona la retroalimentación en los alumnos y si ésta se ve reflejada en el proceso de mejora en el aprendizaje

3.1.3 Instrumentos y técnicas de indagación

El cuestionario que se aplicó está basado en tres instrumentos, validados previamente en otras investigaciones (Torre, 2006; Cano, 2016). Los dos primeros evalúan las variables de autoeficacia y autorregulación y el tercero la retroalimentación docente percibida por el estudiante. Los cuestionarios se adaptaron a la disciplina de Gastronomía (Anexo 1).

El primer cuestionario tiene 9 ítems (validado por Torres, 2006) que evalúa la Autoeficacia académica en general, con una escala de Likert donde el número uno significa: Nada que ver conmigo y el número cinco: Me refleja perfectamente. Entre las preguntas que se hicieron a continuación se mencionan dos ejemplos: Tengo confianza en poder comprender todo lo que me van a explicar los profesores en cada clase. Otra pregunta como ejemplo que se hizo fue: Académicamente me siento una persona competente

El segundo cuestionario tiene 20 ítems (validado por Torres, 2006), el cual mide los procesos de autorregulación, planeación, supervisión y evaluación; este cuestionario al igual que el de autoeficacia las respuestas están en función de una escala de Likert donde el número uno es: Nada que ver conmigo y el número cinco: Me refleja perfectamente. Dos ejemplos de preguntas que se hacen son: Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez. Otra pregunta es: Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos que no comprendo bien.

Con el tercer cuestionario se midió la variable de la percepción de la retroalimentación, para el cual se tomó como sustento el instrumento diseñado por Cano (2016). Un ejemplo de este cuestionario es la siguiente pregunta: ¿Cómo me siento respecto a la retroalimentación recibida por mis docentes respecto a las fichas técnicas o recetarios? Con las siguientes opciones de respuesta: a) Me

siento satisfecho (a) porque veo que se valora mi esfuerzo, b) Motivado (a) porque identifico cómo puedo aprender más y c) Indiferente porque no tiene que ver con lo que he entendido de la actividad, ni con lo que he hecho. Cabe mencionar que se utilizó como base en la evaluación formativa las fichas de aprendizaje o recetarios que elaboran los alumnos en las asignaturas prácticas.

El primer cuestionario tiene 9 ítems, y en éste se mantuvo la escala de Likert; sin embargo, se ajustó al segundo cuestionario, teniendo como respuestas una escala del 1 al 5, donde el uno representa el “Nada que ver conmigo” y el 5, el “Me refleja perfectamente”. También se ajustaron ciertas palabras para que el contexto a México no creara confusiones y estuviera alineado al tipo de investigación. Las modificaciones fueron cambiar semestre por curso, actividades por ejercicios y en la pregunta 8, al final, se aumentó la frase: de este semestre. El segundo cuestionario no tuvo modificaciones; solamente se adaptó el “Yo soy así” por “Me refleja perfectamente”.

Con referencia al tercer cuestionario, solamente cuenta con 4 ítems, y se busca medir la percepción de la retroalimentación. En este cuestionario se modificó el contexto; las preguntas fueron las mismas, solamente con el aumento al contexto gastronómico y las fichas técnicas (que son los documentos que los alumnos de Gastronomía realizan en cada clase práctica y en algunas instituciones también son llamadas recetarios).

Se realizaron entrevistas a alumnos y docentes que permitiera profundizar sobre la información obtenida a partir de la indagación cuantitativa, con base en las guías de entrevista que se muestran en los anexos 2 y 3.

3.2 ESTUDIO EXPLORATORIO

Durante el periodo otoño 2016, se realizó un estudio exploratorio, en el que se aplicaron tres instrumentos adaptados a la disciplina gastronómica ya antes mencionados (en el apartado 3.1.3 de instrumentos). Como lo menciona Morales

(2011), un estudio piloto apoya a la detección de deficiencias en el instrumento, además de que se identifican ítems que no están funcionando o que no están claros, por lo que no son entendidos por los participantes. El pilotaje debe ser aplicado a un grupo reducido.

3.2.1 Procedimiento

Para la prueba piloto se seleccionó una institución privada que oferta la licenciatura de Gastronomía, en donde alumnos de distintos semestres y elegidos aleatoriamente respondieron los tres cuestionarios, posterior a ello se hizo la captura de datos y se analizaron en el *software Stata* versión 11. Se identificó la percepción que tienen estos estudiantes sobre su propio desempeño respecto a los constructos de autoeficacia, autorregulación y retroalimentación docente, así como la importancia de las fichas técnicas como instrumento de evaluación formativa, además de identificar los conceptos que no se comprendieron en los cuestionarios aplicados.

Al realizar los cuestionarios se les explicó a los estudiantes que los cuestionarios eran para fines de investigación doctoral, que si reconocían algún dato o pregunta que no comprendieran lo señalaran. Para las entrevistas, se les solicitó su autorización para grabar la conversación, también se expresó que todos los datos personales serían confidenciales, y que únicamente se analizarían la información para la investigación.

Sujetos

En este sentido, se aplicó un pilotaje a 35 estudiantes entre tercero y octavo semestre de una Universidad privada de la ciudad de Puebla. El promedio de edad de los alumnos que respondieron es de 21 años; el 48% de los participantes fueron hombres y el 52% mujeres.

3.2.2 Análisis de los resultados

En este apartado se presentan los resultados del estudio exploratorio, donde se analizaron principalmente la comprensión de los instrumentos que se

aplicaron, además de observar la interacción de las personas que se entrevistaron para identificar su percepción con respecto a los cuestionarios que se aplicaron.

Los estudiantes que respondieron las encuestas se encuentran entre tercer y octavo semestre de la licenciatura en Gastronomía de una universidad privada. Se analizó que todos los ítems de los instrumentos fueran comprendidos. Un dato que se detectó es que hay estudiantes que aún no vinculan el término de fichas técnicas con el recetario que entregan al final de cada semestre. También se identificó la frecuencia de utilización de las fichas técnicas por parte de los estudiantes, así como la percepción que tienen con respecto a su uso; estos datos se observan en las tablas 3.1 y 3.2. Tal y como se observa, el 62% de los estudiantes respondió que ocupa las fichas técnicas sólo en algunas materias y el 45% las ocupa en todas las materias. Asimismo, respecto a la percepción sobre su utilidad, el 62% indicó que es regular y sólo el 31% consideró que es bastante útil.

Tabla 3.1

Frecuencia de utilización de las fichas técnicas

Datos	Porcentaje
Frecuencia con la que ocupan las fichas técnicas en todas las asignaturas	45%
Frecuencia de ocupación de solamente en algunas materias de las fichas técnicas	62%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3.2

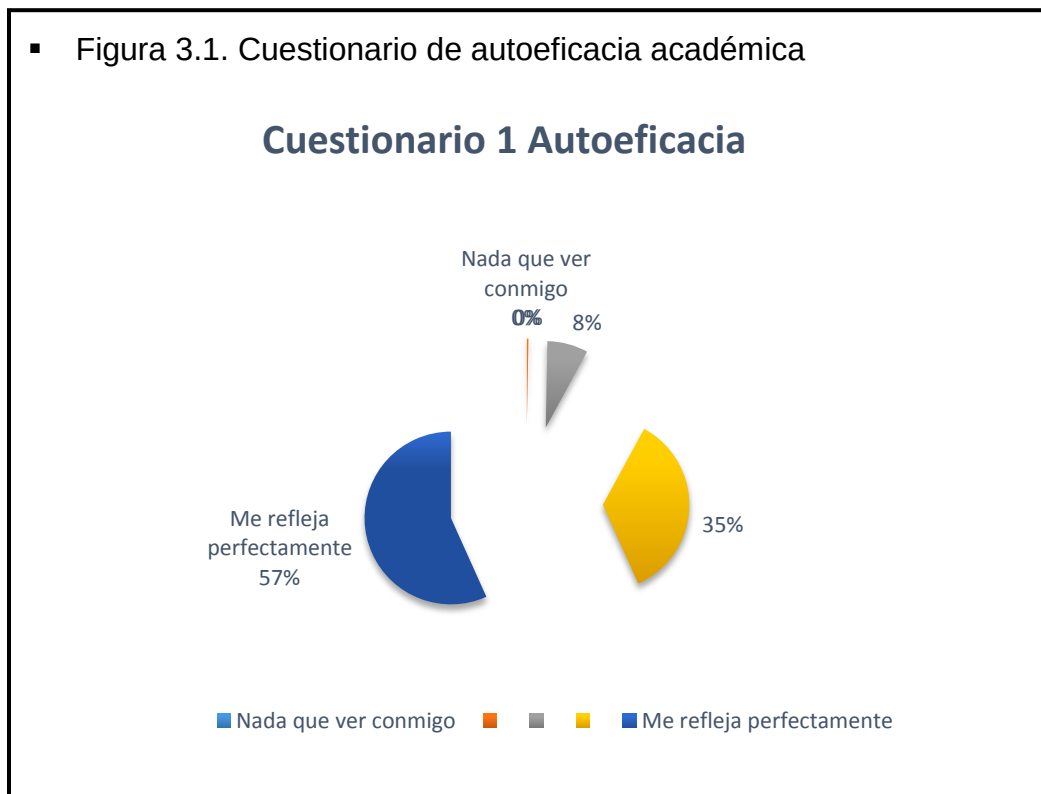
Ocupación de las fichas técnicas

Datos	Porcentaje
Suficiente	0.05%
Regular	62%
Bastante	31%

Fuente: Elaboración propia

Del cuestionario de autoeficacia se identificó que los estudiantes se perciben autoeficaces, puesto que el 57% respondieron que se reflejan perfectamente, tal y como se puede observar en la figura 3.1. Por lo tanto, se observa que los estudiantes sí se sienten autoeficaces en relación a la elaboración de actividades y tareas de la clase.

▪ Figura 3.1. Cuestionario de autoeficacia académica

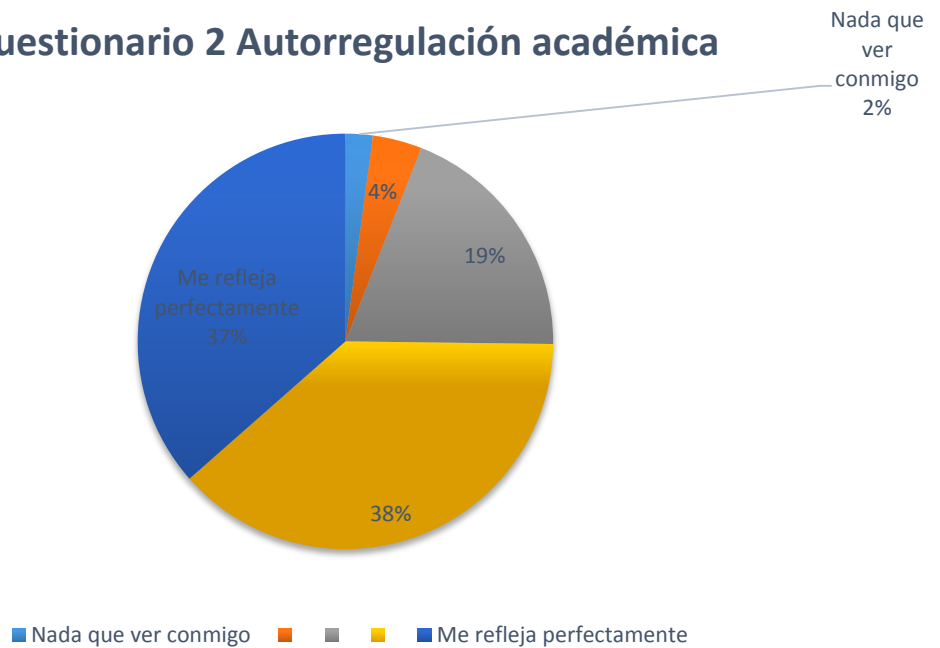


Fuente: Elaboración propia

Del cuestionario de autorregulación académica, los porcentajes de respuesta fueron los siguientes: el 37% se refleja perfectamente autorregulado en la elaboración de las tareas asignadas, el 38% se identifica autorregulado aunque puede mejorar en el seguimiento de sus actividades y el 2.1% respondieron que nada que ver con ellos, por lo tanto los estudiantes sí se perciben autorregulados académicamente, y estos datos se pueden observar en la figura 3.2.

- Figura 3.2. Cuestionario de autorregulación académica

Cuestionario 2 Autorregulación académica

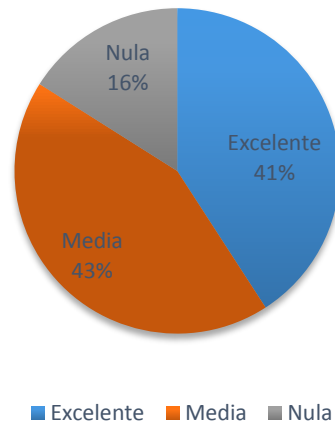


Fuente: Elaboración Propia

El tercer cuestionario que se aplicó se refiere a la retroalimentación, en el cual se tiene una escala de tres respuestas, en donde tuvieron que elegir una opción de los tres incisos. De los resultados que se obtuvieron fueron que el 41% indicaron que tienen una retroalimentación excelente por parte de sus docentes, el 43% perciben que la retroalimentación es adecuada aunque aún sienten que les falta seguimiento durante el semestre. En este sentido y de acuerdo con las respuestas en este último cuestionario los estudiantes valoran y perciben adecuadamente la retroalimentación que los docentes les otorgan con respecto a las Fichas Técnicas que realizan, puesto que con ello pueden corregir o modificar detalles o conceptos que no comprendieron en su totalidad. Estos resultados se pueden observar en la figura 3.3.

- Figura 3.3. Cuestionario Retroalimentación

Cuestionario 3: Retroalimentación



Fuente: Elaboración propia

Conclusiones del pilotaje

Al realizar esta prueba piloto, se observó que los tres cuestionarios fueron comprendidos por todos los estudiantes que participaron. Se identificó que hay que ser más específicos con las fichas técnicas, que es el recetario que generalmente se ocupa en las asignaturas prácticas en la carrera de Gastronomía. De acuerdo con los datos, los estudiantes se consideran autoeficaces, y para ellos la retroalimentación es de gran relevancia, puesto que con ello se dan cuenta de sus áreas de oportunidad y pueden mejorar en sus actividades académicas, especialmente en las materias prácticas.

En este sentido, cabe resaltar que es importante trabajar autoeficacia académica con los estudiantes, además de apoyarlos con la retroalimentación, tanto por medio de las fichas técnicas o recetarios, como en la clase diaria, puesto que con ello se tendrán alumnos autorregulados en su formación académica.

Resultados de la investigación

A partir de los resultados derivados del estudio exploratorio, en el cual se encontró que las preguntas establecidas en los instrumentos fueron comprendidas por el número de alumnos que las respondieron, se procedió a la segunda etapa de esta investigación, misma que se realizó en el periodo primavera 2017, donde se aplicaron encuestas en cinco diferentes instituciones de educación superior del Estado de Puebla, de las cuales cuatro son privadas y una pública. Después de haber analizado los datos obtenidos se realizaron entrevistas a estudiantes y docentes de cada institución para complementar la investigación.

ANÁLISIS DE DATOS CUANTITATIVOS

4.1 SUJETOS

Se aplicaron 217 encuestas a alumnos de distintos semestres de gastronomía, de cinco universidades, de los cuales cursaban de segundo a séptimo semestre. Del total de las personas encuestadas 117 son hombres, lo que equivale al 54% y 100 mujeres, que representa el 46% del total. La edad de los alumnos que respondieron oscila entre los 19 y 24 años.

4.2 PROCEDIMIENTO

Para la fase cuantitativa se solicitó el permiso de las autoridades en diferentes instituciones que ofertan la licenciatura de Gastronomía en la ciudad de Puebla, de las cuales cinco de ellas autorizaron aplicar los cuestionarios. Posterior a la aplicación de los cuestionarios en donde se obtuvieron resultados como son la fiabilidad, las frecuencias, así como la identificación de cómo se perciben los estudiantes en relación a la autoeficacia, a la autorregulación, a la retroalimentación docente, y la importancia que le dan a las fichas técnicas como instrumento de evaluación formativa, los datos se analizaron con el *software* SPSS.

4.3 ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se describen los resultados respecto al promedio académico y el uso de las fichas técnicas, así como a la frecuencia de los constructos de autoeficacia, autorregulación y retroalimentación docente en general y de cada una de las preguntas. Asimismo se analizó la confiabilidad de acuerdo al *alpha de Cronbach*, misma que quedó de la siguiente manera:

Tabla 4.1.

Confiabilidad alpha Cronbach

Cuestionario	<i>alpha de Cronbach</i>
1. Autoeficacia	.864
2. Autorregulación	.887

Fuente: Elaboración propia

Respecto a datos generales que se les preguntaron, en primer lugar se encuentra el promedio académico. Se encontró que el 37.8% de los encuestados tienen un promedio actual entre 8 a 8.9, el 19.3% tienen un promedio actual entre 9 a 9.3, solamente el 0.9% tiene un promedio entre 9.4 y 9.8 y el 42.9% restante su promedio actual es de 7.9 para abajo hasta el 6.2. Cabe mencionar que todos estos promedios son del semestre anterior al que respondieron la encuesta. Como se observa el promedio que tienen los alumnos encuestados es regular, de los cuales pocos son los que han reprobado alguna asignatura en su trayectoria escolar.

Referente a la utilidad de las fichas técnicas o recetarios los estudiantes sí valoran tener un instrumento de apoyo, que complemente sus clases prácticas, sin embargo, solamente en algunas asignaturas se utilizan las fichas técnicas, lo cual representa el 46.5% del total. El 37.8% respondió que ocupan las fichas técnicas en todas las clases y el 34% restante no las ocupan en ninguna asignatura, lo cual representa la minoría del total de clases que se ofertan en las instituciones encuestadas.

Con relación al cuestionario de Autoeficacia, se identifica que el 82.7% de los alumnos sí se perciben autoeficaces; se consideran con la suficiente capacidad para lograr las actividades y tareas que les dejan los docentes. Los porcentajes más altos fueron en las preguntas relacionadas a si se perciben competentes académicamente y si se sienten con la confianza para aprobar el semestre, estos resultados se muestran en la tabla 4.2. La mayoría se sintieron identificados con las preguntas que se hicieron, y reconocieron que pueden ser autoeficaces en su aprendizaje. Cabe señalar, que en donde más se perciben autoeficaces es la confianza que ellos mismos tienen para aprobar el semestre; otra pregunta con la cual la mayoría de los estudiantes se sienten más identificados es que son personas académicamente competentes la cual tuvo un porcentaje de 90.8%, y también cabe mencionar que el 87.6% considera que tienen los recursos suficientes para resolver satisfactoriamente sus estudios. Asimismo cabe mencionar que en un 71.9% los estudiantes consideran comprender los temas más difíciles durante el semestre; con un 74.6% tienen la convicción de poder hacer los exámenes de este semestre muy bien; y con un 77% tienen la seguridad de realizar las actividades bien que les dejan para hacerlas en casa.

Tabla 4.2

Percepción con respecto a la autoeficacia

Pregunta	Me refleja perfectamente				Nada que ver conmigo	
	Alto		Medio		Bajo	
	Promedio	Porcentaje	Promedio	Porcentaje	Promedio	Porcentaje
1. Me considero con la capacidad suficiente como para superar sin dificultad las asignaturas del semestre	181	82.9%	31	14.3%	4	1.9%
2. Tengo confianza en poder comprender todo lo que me van a explicar los profesores en cada clase	181	82.9%	34	15.7%	3	1.4%
3. Confío en mis propias fuerzas para sacar adelante el	202	92.2%	14	6.5%	3	1.4%

	semestre						
4.	Estoy seguro de poder comprender los temas más difíciles que me expliquen durante el semestre	156	71.9%	52	24%	9	4.2%
5.	Me siento muy preparado para resolver las actividades que se proponen realizar durante clases	183	84.3%	29	13.4%	4	1.8%
6.	Cuando me piden que haga actividades para casa, tengo la seguridad de hacerlo bien	167	77%	36	16.6%	13	6%
7.	Académicamente me siento una persona competente	197	90.8%	16	7.4%	4	1.8%
8.	Tengo la convicción de poder hacer muy bien los exámenes de este semestre	162	74.6%	50	23%	5	2.3%
9.	Considerando en conjunto todas mis características personales, creo que tengo recursos suficientes como para resolver satisfactoriamente mis estudios universitarios	190	87.6%	18	8.3%	8	3.7%

Fuente: Elaboración propia

Referente a los resultados del cuestionario de autorregulación, el 82.89 % de los estudiantes de las cinco instituciones sí se consideran autorregulados, específicamente en relación a la elaboración de las tareas y cuando estudian, sin embargo, al tener un distractor no se perciben con la capacidad suficiente para retomar sus actividades, tal y como se puede observar en la pregunta ocho, donde la mayor parte de los estudiantes se identificaron en un nivel intermedio, la pregunta menciona lo siguiente: “Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez”, a pesar de que en una pregunta anterior la mayoría se percibe con confianza en sus estrategias y formas de aprender. Asimismo, tampoco suelen

verificar si han comprendido todo lo que el profesor ha explicado durante la clase, puesto que solamente un 19.8% respondió que verifica lo que el docente explicó y no suelen revisar los apuntes en casa para asegurar que comprendieron toda la información que se dio en clases, esto se refleja que solamente el 13.4% respondió que revisa apuntes en casa. Aunque confían en sus propios criterios para estudiar y se guían por ellos, les falta reforzar la atención en clase pues solamente el 22.6% tiene la atención de sus pensamientos acerca de los que se explica en clase. Todo esto se puede observar en la tabla 4.3 con respecto a la percepción de la autorregulación.

Tabla 4.3

Percepción de la autorregulación

Pregunta	Me refleja perfectamente		Nada que ver conmigo			
	Alto		Medio		Bajo	
	Promedio	Porcentaje	Promedio	Porcentaje	Promedio	Porcentaje
1. Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo	161	74.2%	44	20.3%	12	5.5%
2. Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo	145	66.8%	66	30.4%	6	2.8%
3. Sé con precisión qué es lo que pretendo estudiar en cada asignatura	162	74.6%	39	18%	15	7%
4. Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable	194	89.4%	18	8.3%	5	2.3%
5. Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro	194	89.4%	20	9.2%	3	1.4%
6. Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta	164	75.6%	38	17.5%	14	6.5%
7. Tengo confianza en	173	79.7%	38	17.5%	6	2.7%

mis estrategias y modos de aprender						
8. Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez	52	24%	149	68.6%	16	7.4%
9. Después de las clases, ya en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden	29	13.4%	72	33.2%	115	52.9%
10. Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase	192	88.4%	23	10.6%	2	0.9%
11. Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar	155	71.4%	46	21.2%	14	6.4%
12. Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos que no comprendo bien	171	78.8%	36	16.6%	10	4.6%
13. No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender; sé cambiar de estrategias	182	83.9%	26	12%	9	4.1%
14. Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto	198	91.2%	15	6.9%	3	1.4%
15. Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y mentalmente reviso lo que se está explicando	148	68.2%	49	22.6%	20	9.2%
16. Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando	43	19.8%	156	71.9%	18	8.3%
17. Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí	50	23%	148	68.2%	19	8.8%
18. Cuando estoy	162	74.6%	38	17.5%	17	7.9%

estudiando, me animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo						
19. En clase estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica	49	22.6%	149	68.8%	19	8.8%
20. Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y me guío por ellos	168	77.6%	40	18.4%	9	4.1%

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la retroalimentación docente se pueden observar los datos en la tabla 7 de Retroalimentación. De acuerdo a los resultados, para los alumnos es muy importante tener la retroalimentación por parte de los docentes porque se sienten atendidos, sin embargo, solamente el 59% se siente motivado en relación a la retroalimentación que ha recibido, el 64.1% piensa que la retroalimentación es constructiva y le apoya a mejorar sus carencias. Asimismo se perciben con atención por parte de los docentes, puesto que el 50.7% identifica a través de la retroalimentación su nivel de desempeño y el 42.9% sí busca acciones para complementar sus conocimientos, con base en la retroalimentación hecha por los docentes, tal y como se muestra en la tabla 4.4 de Retroalimentación.

Tabla 4.4

Retroalimentación

Preguntas	Excelente	Porcentaje	Intermedio	Porcentaje	Indiferente	Porcentaje
¿Cómo me siento respecto a la retroalimentación recibida por mis docentes respecto a las fichas técnicas o recetarios (primer parcial)?	67	30.9%	128	59%	21	9.7%
¿Qué pienso en relación a la retroalimentación recibida por mis docentes?	139	64.1%	65	30%	13	6%
¿La retroalimentación recibida por mis	71	32.7%	110	50.7%	33	15.2%

docentes en qué se ha centrado en relación a lo que yo he hecho?						
¿Basándome en esta retroalimentación qué acciones concretas llevaré a cabo de cara a la continuación de la actividad (portafolio de evidencias o el conjunto de las fichas técnicas o recetario)?	93	42.9%	76	35%	45	20.7%

Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

Para complementar la información obtenida a partir del análisis cuantitativo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a dos estudiantes y un docente de cada institución participante en esta investigación, que en total fueron 10 alumnos y 5 docentes. La selección de los encuestados, fue a partir de los cuestionarios que respondieron los alumnos, es decir, al final del cuestionario se preguntó si aceptaban una entrevista con la investigadora; a partir de ello, se seleccionaron alumnos de forma aleatoria –de los que aceptaron la entrevista- se contactó con ellos por medio de un correo electrónico, a los que respondieron el mail y aceptaron fue a los que se entrevistó. Con respecto a los docentes, se solicitó la autorización del Coordinador del programa para la entrevista, con la recomendación que también fuera seleccionado de manera aleatoria y que estuviera dispuesto a participar en la entrevista para esta investigación.

A su vez, al realizar las entrevistas se apoya a contrastar datos de las encuestas, además de verificar la información de acuerdo a la pregunta en este informe de investigación, la cual es la contribución de los elementos de la evaluación formativa al desarrollo de la autorregulación académica de los estudiantes.

En cuanto a la autoeficacia, la mayoría de las personas tienen una confusión con el concepto, puesto que la relacionan a que es hacer las actividades bien y a la primera, sin embargo, independientemente de la falta de claridad respecto al constructo, sí se perciben autoeficaces, ya que consideran que pueden realizar las actividades y tareas que les asignen, además de confiar en sus conocimientos. Asimismo, es importante diferenciar las definiciones de dos constructos que están en constante relación con la gestión y la calidad en la educación, ellos son eficacia y la otra eficiencia. La primera se entiende como “el grado en que se alcanzan los objetivos propuestos”, mientras que la eficiencia se entiende como “el grado en que se cumplen los objetivos de una iniciativa al menor costo posible” (Mokate, 2001, p. 5). En este sentido, se identifica que el concepto de autoeficacia no lo relacionan con las capacidades y motivación para la elaboración de sus actividades y motivarse. Sin embargo, al preguntarles a los estudiantes qué era lo que les motivaba para el estudio, la mayoría mencionó a su familia; así lo mencionó uno de los participantes: *“Qué me motiva, pues...mi familia y saber que lo que estoy haciendo me gusta, que lo que estoy haciendo me gusta, lo que estoy haciendo les gusta a otras personas”* (EU, 22 años, 7° semestre). Otros testimonios fueron que su motivación es aprobar el semestre *“Este... las cosas que me motivan son dos una es hacer lo que me gusta y la otra el aprobar todas mis materias de cada semestre”* (EU2, 20 años, 5° semestre), *“Lo que me motiva es que me salgan las cosas bien, pero más el lograr terminar mis estudios”* (EC, 22 años, 8° semestre).

“Yo creo que pues en mi forma de ser, cómo ha sido toda mi vida, que he sido muy independiente y ver la forma de hacer las cosas por mí porque sé que nadie más las hará por mí” (EB, 28 años, 8° semestre).

Concerniente a la autorregulación durante las entrevistas se comprobó que los alumnos tienen identificado el concepto de autorregulación como el control y mejora de sus procesos académicos. En este sentido, se considera relevante la relación que existe entre la autorregulación, la autoeficacia y los elementos de evaluación formativa, puesto que en su conjunto apoyan a corroborar si los

estudiantes están logrando sus objetivos y a su vez la autorregulación necesaria en su desarrollo académico. Entre los comentarios que hicieron con respecto a la autorregulación fueron:

“Es aprender a identificar mis defectos para mejorarlos y rendir más en el trabajo, bueno eso creo” (EB, 21 años, 6° semestre).

“La autorregulación es el dominar nuestros aprendizajes y saber en qué estamos mal y corregirlo. Estudiar más..., el observar mis errores y mejorarlos para no cometer los mismos errores” (ER, 19 años, 3° semestre).

“Entiendo que la autorregulación es lograr una meta y controlar nuestras emociones” (EU2, 20 años, 5° semestre).

“La autorregulación es como una persona que tiene, que hacer su trabajo solo para ...es cuando trabajas solo para lograr un objetivo y también para que tú mismo logres algo solo” (EF, 22 años, 6° semestre).

En cuanto a las estrategias para hacerse más auto-competentes, coinciden en realizar actividades extracurriculares, en especial en realizar más prácticas profesionales por su cuenta, puesto que con ello adquieren más experiencia y piensan que con ello complementan sus habilidades y competencias en especial en el área operativa. Entre los comentarios que hicieron algunos alumnos se encuentran los siguientes: *“...bueno creo que para ser autocompetente por mi parte es aumentar temas que me dejen más en mi carrera, hacer trabajos más prácticos que me ayuden a crecer”* (EC, 23 años, 7° semestre).

“Pienso que el hacer cosas que complementen lo que estudio” (EA, 20 años, 4° semestre).

“No repetir mis errores, porque a veces no me fijo y los vuelvo a cometer” (A1, 19 años, 2° semestre).

“Buscar otro tipo de formación a parte de la escuela que me de mucho a nivel profesional como las revistas como como como en las empresas” (AF, 24 años, 8° semestre).

“No sé si sea el caso no sé si esté relacionado, a lo mejor en las cosas en las que Por ejemplo ciertos proyectos aún cuando sean pequeños no los llevo a concretar, o que apenas llevo así como un experimento veo que va bien pero no le doy continuación, aunque tenga una oportunidad como negocio. En ese aspecto, trataría de ver la forma de terminar algo. Sería concluir, por ejemplo hace años empecé a vender cosas en diciembre, iba bien la venta y ya no lo seguí a pesar de que ví que me estaba yendo bien, pero de pronto lo dejo y mejor me metí a trabajar, y sí me arrepiento, pero después busco que cause tomar para retomar lo que estaba haciendo (EB, 28 años, 8° semestre).

En cuanto a la retroalimentación por parte de los docentes, se encontró, con base en los testimonios de los académicos, que la forma en que fomentan y motivan a los alumnos es dejándoles trabajos de investigación o bien que vean programas relacionados al área de estudio para que puedan observar otras técnicas, en especial que se den cuenta que no es fácil llegar al éxito, sino que hay todo un trabajo y esfuerzo detrás y que quien persevera y trabaja duro puede lograr el éxito, uno de los comentarios por parte de un profesor fue: *“Otra forma que los motivo es dejarles de tarea que vean el programa de Chefs table, porque ahí ven historias de Chefs, que les costó trabajo llegar a donde están y que eso los motive para seguir además que así se van identificando con alguien, además de que conocen la biografía de chefs a nivel mundial”* (Chef instructor, varón, docente de Universidad pública y privada). Entre otros comentarios, los docentes mencionaron que el platicarles de su experiencia piensan que pueden motivar a sus alumnos, tal y como se observa en los siguientes testimonios:

“Pues mira, esa pregunta la siento como muy en general, siento yo que una forma de motivarlos es crear un lazo de confianza. En el caso de cocina cómo vienen los ingredientes, además de establecer las reglas. Y desde el principio marcar las reglas, tener una buena actitud. Una forma para mí es la actitud, la forma en que los tratas y estás al pendiente de ellos, independiente de las reglas. Ya que a mí me ha tocado ver a docentes que llegan a la clase le dan las recetas y se sientan toda la clase, entonces qué tipo de motivación puede haber ahí, eso

no es atención. Creo que un alumno que se siente atendido va a estar motivado. Y no tiene que ver nada con las reglas, sino tú la actitud que tomes con ellos como personas” (Chef instructor, mujer, docente de Universidad privada).

“La manera que motivo a los alumnos es platicándoles acerca de mi experiencia y que vean que no todo es fácil, que cuesta trabajo para lograr lo que quieres” (Chef instructor, varón, docente de Universidad privada).

“Pues tratando de darles el ejemplo, pero que ellos puedan de sacar el mayor fruto y las mayores herramientas para que ellos puedan sacar un mejor conocimiento o tengan un conocimiento mayor” (Chef instructor, mujer docente de Universidad privada).

En este punto, se pudo identificar que en algunas instituciones falta reforzar la retroalimentación por parte de los docentes, puesto que los alumnos perciben que es solamente superficial, aunque los docentes piensan que sí dan la retroalimentación adecuada. En este sentido al realizar la pregunta de ¿Cómo es la retroalimentación que reciben por parte de sus docentes? algunos los alumnos respondieron lo siguiente:

“Yo pienso que en la Universidad donde estudio es un poco deficiente, porque son muy pocos los profesores que lo hacen, pienso que sería bueno que lo hicieran porque así nos daríamos cuenta en qué estamos mal y mejorarlo” (EF, 19 años, 3° semestre).

“Pues algunos chefs si nos dicen nuestros errores para mejorar pero otros no, de hecho no están muy organizados y que sean más dinámicas las clases” (AE, 22 años, sexto semestre).

“Pues si acaso en todo el tiempo que llevo cursando la licenciatura, al menos el 80% de mis profesores su retroalimentación es de que te brindan aunque sea cinco minutos, por ejemplo en los parciales para decirte tu trabajo en equipo fue así... y tus evaluaciones fueron así, puedes hacerlo de una mejor manera...pero ciertamente no son todos, osea son pocos los que la hacen así pero los que la hacen la hacen bien y eso ayuda mucho para mejorar o salir mejor

en algún aspecto de la materia que saliste bajo en ese momento” (EB, 28 años, 8° semestre).

Sin embargo, al preguntar a los docente acerca de ¿Cómo realizan la retroalimentación a sus alumnos? Uno de ellos contestó: *“...Fíjate que en las clases prácticas....en el recetario ellos pueden deben tener un criterio propio, yo les digo que deben leer. Yo soy de la vieja escuela en las clases prácticas, de manera individual les califico el recetario... Al final del semestre les doy la retroalimentación de la receta y también de manera individual de las recetas porque ya sabes que todos del equipo se copian, por eso les pido que cada quien les pongan sus comentarios. Fíjate que por eso al final a cada uno le doy su retroalimentación y ahí les menciono cómo estuvieron en la parte actitudinal y qué detecté en la manera práctica. Fíjate que por la carga de trabajo no la puedo hacer en cada clase por eso la hago al final del semestre, al menos que exista un problema fuerte. Y esa retroalimentación les ayuda mucho y a comprender sus calificaciones”* (DU, mujer, docente universidad privada). Entre los comentarios que realizaron algunos docentes entrevistados destacaron la importancia de la realización de visitas guiadas a empresas o bien el dejarles trabajos extras, donde los alumnos sean los creadores hacen que profundicen su aprendizaje además que les apoya su evaluación formativa aunado a que sean más autónomos en la realización de eventos relacionados a su profesión.

Con respecto a la evaluación formativa en general y al uso de las fichas técnicas en particular, se identificó que en algunas universidades que participaron en esta investigación los estudiantes no cuentan con un formato específico de ficha técnica o recetario, si no que cada docente les deja hacer un recetario de acuerdo a las necesidades de su clase o bien no se los dejan y solamente les evalúan con las clases diarias, las evaluaciones teóricas-prácticas y algunos trabajos finales para entregar como son resúmenes, portafolios o trabajos de investigación.

Discusión y conclusiones

5.1 DISCUSIÓN DE LOS OBJETIVOS

En este capítulo se discuten los resultados obtenidos tanto en la parte cuantitativa como en la cualitativa, con base en la teoría que sustenta esta investigación y que es referente a la evaluación formativa y la autorregulación académica.

Para valorar el nivel de autoeficacia académica de los estudiantes desde la evaluación formativa, en la indagación cuantitativa se identificó que los estudiantes se perciben autoeficaces, donde los ítems con mayor frecuencia fueron los relacionados a que ellos tienen mucha confianza en comprender lo que les explican los docentes en clase, se consideran con la capacidad para superar las dificultades que se les presentan en el semestre, confían en sus propias fuerzas para aprobar el semestre, también se sienten preparados para resolver las actividades que se les asignen en las materias. Sin embargo, se detectó a partir de las entrevistas que tanto los docentes como los estudiantes que tienen una confusión con respecto a los términos, es decir, confunden la definición de eficiencia con autoeficacia, puesto que piensan que ser autoeficaz es hacer bien las cosas y de una manera rápida y no lo relacionan con la motivación y confiar en sus capacidades para realizar las tareas que se les dejan en las asignaturas.

Hay que recordar que la autoeficacia, es un constructo que engloba tres factores: el personal, el comportamiento y el ambiental que se relacionan de una manera cíclica, de tal manera que el docente refuerza con la retroalimentación que le da a los estudiantes durante las clases. De acuerdo con Albert Bandura (1986), en la cual se hace una relación entre los procesos cognitivos, la capacidad que tienen los individuos, el cómo es su realidad, cómo actúan y la forma de que autorregulan su conducta, la cual es llamada Teoría Social Cognitiva (Navarro, 2007). Así, para los estudiantes en el área de gastronomía esta autoeficacia puede contribuir también a que sean profesionales más seguros de sí mismos,

además que podrán tomar decisiones de una manera asertiva y a su vez serán profesionales más seguros de sí mismos por el conocimiento que llevan y la autoconfianza que se genera al ser autoeficaces.

Asimismo, es importante considerar cómo las personas ejercen sus capacidades de control en relación a las acciones que realizan, es decir, tanto en forma individual como grupal, lo cual lleva a considerar tal y como menciona Navarro (2007, p. 71) la autoeficacia es una capacidad que los seres humanos al trabajar colectivamente logran un proceso cognitivo favorable y que apoya de manera eficiente en su desarrollo personal; tal y como se describe en la teoría social cognitiva nace de la idea de que “las personas poseen ciertas capacidades humanas específicas en su ser, que las dotas de los mecanismos cognitivos necesarios para influir y determinar el curso de sus vidas”. Aunado a lo anterior Velásquez (2009, p. 232), señala a la autoeficacia como el “proceso metacognitivo acerca de nuestras capacidades y posibilidades de acción, basado en las creencias y sentimientos provocados internamente en torno a posibilidades de actuación externa”.

No hay que soslayar, que en ciertas situaciones las personas se pueden percibir eficaces en función del dominio que tienen de las actividades que realizan o solamente en algunas de ellas, sin embargo, esto varía de acuerdo a cómo desarrollan sus capacidades tanto cognitivas, como afectivas y conductuales. En este sentido, la familia puede contribuir a motivación de los alumnos, y en algunos casos el realizarse profesionalmente es factor motivacional, así lo mencionaron algunos estudiantes en la entrevista cuando se les preguntó de qué es lo que les motivaba: *“Cómo me motivo, pues...mi familia y saber que lo que estoy haciendo me gusta”* (EU2, 20 años, 5° semestre).

“Lo que me motiva es trabajar en lo que me apasiona, pero lo que más me motiva son mis padres, porque veo el esfuerzo que hacen para que yo pueda terminar mis estudios” (AE, 22 años, sexto semestre).

“Mi principal motivación es demostrarles a mi familia que estoy estudiando lo que más me gusta y que en un futuro los podré apoyar cuando trabaje” (AF, 24 años, 8° semestre).

“En lo personal, viví solo y siempre me ha gustado esa parte de que eres tú y lo que haces tienes consecuencias o premios. Yo por ejemplo trabajo y me da satisfacción ser así, trabajo, estudio, y no dependo de nadie. Yo no tenía una motivación, y dejaba hacer las cosas, lo que me motiva es una persona que me ha apoyado, no es familiar, pero sí quiero demostrarle que puedo” (UA, 20 años, 3er semestre).

Con respecto a las capacidades cognitivas antes mencionadas tienen una categorización, entre las que se encuentran las autocreencias fundamentales que son las que rigen y estructuran su vida, que de acuerdo a ellas van a dirigir sus comportamientos y apoyarán a su toma de decisiones (Bandura, 2001). Con esto, queda claro que la autoeficacia es parte de un proceso en el cual interaccionan otros constructos como es la motivación y el ambiente en el que se desarrollan los sujetos, especialmente en la vida universitaria que se preparan para un desarrollo profesional.

En relación a las estrategias de autorregulación académica que usan los estudiantes a partir de la evaluación formativa, se identificó que los alumnos se consideran autorregulados en la forma de cómo organizar sus tiempos de estudio y cómo planifican su proceso de aprendizaje. Asimismo, valoran su esfuerzo e interés por aprender sin importar si se les presenta alguna dificultad, tienen confianza en sus estrategias de aprendizaje y cumplen con sus trabajos y detectan si van cumpliendo con los objetivos que se han propuesto. Sin embargo, también se observó que los alumnos a pesar de considerarse autorregulados en sus estrategias de aprendizaje durante las clases no verifican si comprenden lo explicado por el docente, no ponen mayor esfuerzo si encuentran alguna dificultad para estudiar. En las entrevistas se comprobó que los estudiantes reconocen que para ser autorregulados tienen que identificar sus defectos y mejorar durante su proceso de aprendizaje, además de dominar sus conocimientos y ampliarlos por

medio de otras actividades que les apoyen a incrementar sus aprendizajes y lograr sus objetivos. Por su parte, los docentes en las entrevistas que se tuvieron la mayoría apoya a la autonomía de los estudiantes por medio de dejarles proyectos donde los mismos alumnos son los co-creadores, además de exponer sus conocimientos y habilidades aprendidas en la materia y en algunos casos hasta aplicar competencias adquiridas a lo largo de su vida estudiantil.

Un alumno autorregulado se identifica por su disposición para realizar sus actividades, sabe la manera en qué aprende, cómo relacionarse con los demás, además de cambiar de estrategias de aprendizaje en caso de ser necesario para lograr sus propósitos académicos, en especial el de aprender. Además es una persona que hace consciente sus comportamientos, pensamientos, emociones, mismos que es capaz de controlar (Torre, 2009). Cabe mencionar que los procesos de autorregulación tal como señalan diversos autores (Winnie, 1995; Borkowski, 1996; Boekaerts, 2000; Pintrich, y Zimmerman, 2000) se dividen en tres fases: la preparatoria, la ejecución y la evaluación. En cada fase se tiene una actividad de aprendizaje específica que apoya a los procesos motivacionales y cognitivos para la realización de las tareas (Álvarez, 2009). Otro rasgo de la autorregulación es que los alumnos tienen un autocontrol en sus actividades, mismo que les apoya a lograr más fácilmente sus objetivos.

En este contexto, cabe señalar que en el enfoque socio-cognitivo se consideran cuatro fases dentro del proceso de autorregulación, las cuales son: la orientación a metas, en la cual se identifican los métodos de aprendizaje por parte de los estudiantes; la toma de decisiones, en donde se definen las metas; la ejecución de las acciones, que es la implementación de acciones y las estrategias que se tienen para la elaboración de la tarea o de las actividades y la evaluación, en la cual se realiza una autorreflexión, así como una autoevaluación del proceso de aprendizaje autónomo (Álvarez, 2009).

Asimismo, al hablar de los diferentes modelos que existen acerca de la autorregulación académica, se identifican además del proceso como ya se mencionó en los párrafos anteriores, algunas suposiciones que son iguales en

todos los modelos y son: los alumnos deben ser activos y participantes de sus propios procesos de aprendizaje, los alumnos deben saber controlar y regular aspectos motivacionales, cognitivos, su comportamiento y su entorno, también deben tener una meta específica que le apoye a comparar su desempeño y si en algún momento existe algún cambio, también el tener actividades de autorregulación que les permita valorar el rendimiento que obtienen en relación a su contexto y la necesidad de tener una motivación *ad hoc* a sus actividades, de tal forma que puedan organizarse para tener una preparación de sus acciones a seguir, su preparación, así como vigilar la realización de las mismas y medir su esfuerzo, todas estas similitudes entre los modelos son descritas por Paoloni, Rinaudo y González-Fernández (2010). Si bien existen diversos aspectos que los motivan, entre los principales se encuentra el que hacer lo que más les gusta: “Las cosas que me motivan son dos una es hacer lo que me gusta y la otra el aprobar todas mis materias de cada semestre” (EU2, 20 años, 5° semestre).

“Lo que me motiva es que me salgan las cosas bien, pero más el lograr terminar mis estudios” (EC, 22 años, 8° semestre).

“Lo que me motiva es trabajar en lo que me apasiona...” (AE, 22 años, sexto semestre).

“Lo que me motiva es cuando al comensal le gusta lo que hiciste. También me motiva el seguirme preparándome. Mi objetivo es aspirar algo más, satisfacerme a mí misma, crecer e ir logrando metas cumplidas y ponerme otras” (UAF, 19 años, tercer semestre)

Aunado a lo anterior, se debe considerar la parte de evaluación de la autorregulación académica, por lo tanto a continuación se muestran ciertos aspectos a tomar en cuenta para evaluar la autorregulación tal y como lo menciona Álvarez (2009, p. 1019):

- Conocimientos y experiencias previas con las que se relacionan las demandas de la tarea.
- Interés que despierta la tarea (relevancia personal y social).

- Metas y expectativas de logro (autoeficacia percibida en relación con las demandas de la tarea).
- Apoyos utilizados (instrumentales y sociales).
- Obstáculos y dificultades.
- Afrontamientos ante dificultades y obstáculos.
- Esfuerzos.
- Dedicación, constancia (autodominio).
- Logros y dificultades percibidas.
- Perspectivas de cambio o mejoras en la respuesta

Álvarez (2009) sugiere que al evaluar la autorregulación es importante tener entrevistas semi-estructuradas con los alumnos para observar su comportamiento durante la elaboración de las tareas, entre los instrumentos de evaluación considera los diarios, la coevaluación, el registro de los proyectos así como las carpetas o portafolios de evidencias. Al tener el proceso de evaluación de autorregulación académica de los universitarios, los docentes pueden estructurar sus clases de tal manera que fomenten esa autonomía de manera responsable y a su vez sustentada en las necesidades que los mismos alumnos requieren, además de identificar sus intereses y perspectivas que lo llevarán al logro de sus expectativas tanto en su vida académica como en la profesional.

Con respecto a los resultados obtenidos en lo referente referente a la retroalimentación por parte de los docentes, el nivel que perciben los estudiantes con respecto a la retroalimentación es media, es decir, aún falta reforzar esta parte en relación a las fichas técnicas, pues piensan que es deficiente, esto se corroboró en las entrevistas con algunos alumnos. Con lo mencionado, se identificó cómo las estrategias de retroalimentación docente apoyan al desarrollo de la autorregulación de los estudiantes. No obstante, también se detectó que hay docentes que sí reconocen que por cuestiones de tiempo no dan la retroalimentación adecuada a los estudiantes, específicamente durante el semestres, generalmente la dan al final del periodo y esto genera que los alumnos sientan que no es tan efectiva, puesto que no saben qué mejorar o enriquecer.

Si bien la evaluación formativa es indispensable para dar seguimiento en el desarrollo académico y cognitivo de los alumnos, también es vital que se ofrezca una retroalimentación docente efectiva, puesto que a partir de ella los estudiantes se sienten guiados, además de percibir que son atendidos por los profesores. Se debe entender por retroalimentación que es “cualquier información, que se proporciona a quien desempeña una acción cualquiera, respecto a ese desempeño” (Rinaudo, 2006, citado en Paoloni et al 2010). Sin embargo, al dar esta retroalimentación también se deben considerar aspectos emocionales de los alumnos, porque de ello depende en gran medida las reacciones ante la retroalimentación, además de que lo apoyará a reflexionar y tomar acciones para mejorar sus procesos de aprendizaje (Zimmerman y Schunk, 2007).

Nicol y Macfarlane-Dick (2004 citados en Paoloni y Rinaudo, 2007), explican que existen dos tipos de retroalimentación la externa y la interna, la primera se refiere a la retroalimentación que dan el docente, los compañeros o algún familiar, es decir un agente externo a uno; y la segunda tiene que ver con la información que recibe el estudiante y cómo la asimila, que a su vez tiene relación con sus creencias, valores y conocimientos previos. Por lo tanto, es importante que los docentes den retroalimentación a los alumnos no solamente en cada parcialidad sino también en cada trabajo o actividad que se tenga que realizar o en las prácticas diarias que se realicen en cada sesión.

Los elementos de evaluación formativa son base para que los estudiantes tengan una guía en su formación académica, puesto que a través de ellos pueden observar sus avances académicos. Para la formación Gastronómica se llevan las fichas técnicas o llamados también recetarios, mismos que generalmente los alumnos entregan al finalizar cada semestre. Éstos son de gran utilidad para los estudiantes y así se observó en los cuestionarios que se aplicaron donde el 51.15% respondió que utilizan las fichas técnicas en la mayoría de las asignaturas y el 38.24% lo ocupan en todas las materias prácticas, lo cual indica que sí les ven la utilidad en su formación académica, además en las entrevistas los estudiantes expresaron que al elaborar las fichas técnicas van recordando los procedimientos

de las recetas, y que cuando quieren elaborar alguna receta posterior a la clase ahí tienen sus anotaciones y observaciones que les apoyan para que las preparaciones salgan perfectamente. Con ello se describe la percepción de los estudiantes sobre la contribución de los instrumentos de evaluación formativa en sus procesos de aprendizaje. Hay que recordar que la evaluación formativa apoya a los alumnos a reforzar sus conocimientos además de sus competencias (López, 2013), además que se puede observar la evolución del aprendizaje, por medio del cual los mismos estudiantes observan su mejora en su proceso de aprendizaje (Biggs, 2010).

En este orden de ideas, la evaluación formativa es un pilar importante para el seguimiento académico de los estudiantes, que se complementa con la retroalimentación por parte de los docentes y ambas promueven la autonomía de los alumnos, especialmente en los universitarios que se forman para la vida profesional. Hay que recordar lo que describe Bisquerra (2015) que parte de la educación es formar para la vida. En el caso de la licenciatura en Gastronomía, uno de los aspectos que más son valorados tanto por los docentes como por los estudiantes es la utilización de las fichas técnicas y la retroalimentación que reciben por parte de los docentes de las asignaturas prácticas, puesto que es donde ellos van observando sus avances académicos y pueden ir mejorando en las prácticas. Y esto se demostró en los cuestionarios que se aplicaron de autoeficacia, autorregulación académica y de retroalimentación, así como las entrevistas que se tuvieron con algunos alumnos y docentes de las distintas instituciones Gastronómicas en las cuales se desarrolló la investigación.

Respecto a determinar cómo la autoeficacia y los elementos de la evaluación formativa contribuyen al desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la licenciatura en Gastronomía con la intención de reforzar sus procesos autónomos, en la indagación cuantitativa se detectó que más del 80% de los alumnos se perciben autoeficaces y autónomos en su procesos de aprendizaje y más del 60% considera que la retroalimentación es constructiva y que apoya a su proceso de aprendizaje, a pesar de que menos del 50% ocupa las fichas

técnicas solamente en algunas asignaturas, en las entrevistas se descubrió que para los alumnos el tener un instrumento donde observe sus avances académicos es relevante para mejorar en su vida estudiantil. Con ello, se debe considerar que un alumno motivado, tiende a tener más autoconfianza en sus actividades, mismo que le apoya a ser autoeficaz y por lo tanto a ser autorregulado académicamente, lo cual también le apoya a tener un mejor rendimiento, además de que puede tomar decisiones asertivas con respecto a su proceso de aprendizaje (Barza-Lozano *et al*, 2012).

Respecto a datos generales que se les preguntaron, en primer lugar se encuentra el promedio académico. Se encontró que el 37.8% de los encuestados tienen un promedio actual entre 8 a 8.9, el 19.3% tienen un promedio actual entre 9 a 9.3, solamente el 0.9% tiene un promedio entre 9.4 y 9.8 y el 42.9% restante su promedio actual es de 7.9 para abajo hasta el 6.2. Cabe mencionar que todos estos promedios son del semestre anterior al que respondieron la encuesta. Como se observa el promedio que tienen los alumnos encuestados es regular, de los cuales pocos son los que han reprobado alguna asignatura en su trayectoria escolar. De acuerdo a los datos mencionados, se destaca que si bien el promedio es importante para aprobar el semestre, también es significativo que se sientan motivados y apoyados por sus docentes por medio de la retroalimentación, misma que le apoya a mejorar su desempeño académico.

5.2 CONCLUSIONES

Dos procesos que tienen relación en la formación de los estudiantes, específicamente de los universitarios y que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje son la evaluación formativa y la autorregulación académica. El primero se refiere al seguimiento por parte del docente que se debe tener en la evaluación por medio de distintos instrumentos de medición como son los proyectos,

portafolios, mapas conceptuales, entre otros. Y el segundo apoya a los alumnos a reconocer situaciones que lo motivan, además de identificar sus habilidades de estudio y sus procesos de auto-evaluación que los lleven a ser autónomos académicamente.

Al hablar de la educación a nivel superior, se comprende que son estudiantes mayores de edad y que toman sus propias decisiones, desde que eligen la carrera que van a estudiar, sin embargo, el contexto también influye en sus procesos formativos como son la familia y/o los amigos que contribuyen de manera positiva o negativa en su toma de decisiones. En algunos casos, esto les puede generar estrés, mismo que en cualquier licenciatura se genera, sin embargo, estudiantes que deciden ingresar a una licenciatura de su interés y en un ambiente que les agrada se sentirán motivados y esto les apoya a que logren de una manera más fácil una autonomía. Ahora bien, al considerar a estudiantes de Gastronomía, la cual es un área poco estudiada en el ámbito educativo, se distinguen diversas habilidades que tienen que desarrollar entre las que se encuentran las siguientes: operativas (todas las relacionadas a la preparación de los alimentos), de servicio, administrativas, contables, de emprendimiento, dirección de personal, creatividad e investigación.

Como se mencionó anteriormente, un alumno que decide estudiar Gastronomía desarrolla habilidades de trabajo en equipo además de actividades inter y multidisciplinarias, por lo tanto la medición constante de sus aprendizajes a través de la evaluación formativa y la retroalimentación docente es vital para identificar sus avances académicos, de tal manera que el mismo estudiante pueda lograr una autoeficacia que le apoye a ser autorregulado académicamente. En este contexto, se resalta que al realizar esta investigación se identificó que los estudiantes de semestres avanzados valoran más la funcionalidad de los instrumentos de evaluación formativa, como son las fichas técnicas, dentro de su proceso de aprendizaje y que a su vez les apoyan a medirse a sí mismos, es decir, a autoevaluarse, además de reconocer sus propias fortalezas (que deben mantener o mejorar) y áreas de oportunidad (que deben corregir). Todo esto al

unirlo con sus motivaciones (el lograr aprender, deseos de culminar sus estudios o tan solo con el aprobar sus asignaturas) puede contribuir al proceso de autorregulación académica, que desde un enfoque socio-cognitivo, donde se encuentra el trinomio persona-ambiente-conducta.

Asimismo, se identificó que para los alumnos que cursan los primeros semestres, no logran ver tanta la funcionalidad a las fichas técnicas; un factor que se encontró es que solamente las ocupan en algunas materias o no todos tienen el mismo formato, lo cual no apoya a que le den la importancia que se requiere para la evaluación formativa y que apoya también al proceso de autorregulación. Otra situación que se halló es que no todos los docentes explican a profundidad su utilización desde el inicio de cada periodo escolar con respecto al llenado de las fichas técnicas y cómo es que darán la retroalimentación si es por parcial o al final del semestre, misma que se basa tanto en las clases diarias como en este tipo de instrumento de evaluación formativa. Que a diferencia de los estudiantes de últimos semestres, donde la ficha técnica es más completa, es decir, en algunas instituciones llevan costeo de las recetas, las perciben que son muy útiles y de hecho les apoya a recordar lo que realizaron en la clase práctica, puesto que llevan sus anotaciones con modificaciones que se hicieron durante la sesión de laboratorio. No hay que soslayar que al ir en últimos semestres los estudiantes suelen preocuparse más por aprendizaje que les apoyará en su vida profesional y esto hace le den más importancia a este tipo de instrumentos como son las fichas técnicas y su funcionalidad en su desarrollo académico.

Un aspecto que también se consideró en esta investigación fue la retroalimentación docente, en donde a través de los cuestionarios se observó que el alumno se siente bien con la retroalimentación docente, no excelente, pero tampoco se percibe sin atención por parte del docente, sin embargo, cuando se realizaron las entrevistas se identificó que en la mayoría de las instituciones que se estudiaron los estudiantes comentaron que la retroalimentación es deficiente, lo cual indica que no todos los docentes la realizan o bien, solamente la hacen al final del semestre, lo cual no apoya al proceso de mejora que el alumno debe

tener en las materias. Cabe mencionar, que uno de los docentes que se entrevistaron sí reconoció que la retroalimentación la hace al final del semestre, porque no tiene mucho tiempo de realizarla en cada parcial porque le implica mucho tiempo y no solamente imparte clases, sino que también debe cubrir otras funciones administrativas que le disminuyen tiempo para la retroalimentación, por lo tanto se logró comprobar otro de los objetivos que es: Identificar cómo las estrategias de retroalimentación docente apoyan al desarrollo de la autorregulación de los estudiantes. En este sentido, es recomendable dar seguimiento a los estudiantes por parte de los profesores con la retroalimentación, ya que la valoran y les apoya en su proceso educativo.

Para valorar el nivel de autoeficacia académica de los estudiantes desde la evaluación formativa, mismo que fue el tercer objetivo de la tesis, se identificó que en su gran mayoría los alumnos que respondieron se perciben autoeficaces y competentes para realizar las actividades que se les asignan, aunque en las preguntas con menor porcentaje en un 70% es que no buscan otros medios para comprender las tareas que deben realizar en casa. Al hacer las entrevistas se observó que los alumnos tienen el concepto que autoeficacia es hacer las cosas bien y rápidas, sin embargo, al hacerles la pregunta de qué les motivaba para ser autónomos la mayoría respondió que era el hacer lo que más les gustaba y aprobar sus materias.

El analizar las estrategias de autorregulación académica que usan los estudiantes a partir de la evaluación formativa se comprobó que el 80% de los alumnos confían en sus procesos de aprendizaje, tienen claro los objetivos de sus tareas y de sus avances. Con las entrevistas se complementó la información al identificar que los estudiantes sí tienen claro el concepto de autorregulación, donde es importante fijarse objetivos, lograrlos y medir su desempeño, además de aprender de sus defectos para mejorar en su desarrollo estudiantil y a futuro en el profesional.

Con lo mencionado anteriormente se comprueban los supuestos de esta investigación: los elementos de la evaluación formativa contribuyen al desarrollo

de la autorregulación académica de los estudiantes de la licenciatura en Gastronomía. Y los estudiantes autoeficaces hacen mayor uso de los procesos de autorregulación académica.

A pesar de que se encontraron ciertas limitaciones, la principal fue la escasez en estudios en el área gastronómica, por lo cual no se hizo un comparativo con otras investigaciones que tengan relación a estos constructos. Otras limitantes fueron que al aplicar las encuestas la investigación se llevó más tiempo del estimado debido al periodo de respuesta por parte de los alumnos y de las instituciones que dieron el apoyo para esta investigación, así como también el coincidir tanto con los estudiantes para las entrevistas fue complicado por sus horarios de clase.

Por otro lado, se sugiere que en futuras investigaciones se siga indagando acerca de la formación Gastronómica, además de los instrumentos de evaluación que contribuyen a fomentar la autorregulación académica de los universitarios inmersos en esta disciplina. Además de recordar que al incrementar la autonomía en los estudiantes desde la formación universitaria se les apoya a mejorar su desempeño en la vida profesional. Asimismo, cabe mencionar que dentro de las competencias que un estudiante debe desarrollar en la autonomía, y que cada vez toma más relevancia a nivel mundial, no nada más en la ocupación de la tecnología sino también en la vida académica, profesional y personal. Si bien al hablar de autorregulación académica se engloban temas como son la autoeficacia, la cual es parte de la motivación de los alumnos para lograr sus objetivos académicos, que al ser apoyados por los docentes como guías en su formación por medio de su retroalimentación y aunado a su proceso de evaluación formativa se enriquecen los procesos de enseñanza-aprendizaje. Finalmente con este trabajo se comparten datos de un área de formación universitaria poco indagada, lo cual apertura a fomentar la investigación en este campo del conocimiento, mismo que puede ser de interés para futuros investigadores que se relacionen con la práctica educativa.

Referencias

- Ahumada, P. (2014). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Alegre, A. (2013). *Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales*. Universidad de San Ignacio de Loyola, 1-20
- Alvarado, I. R.; Vega, Z.; Cepeda, M.L.; Del Bosque, A.E. (2014). Comparación de estrategias de estudio y autorregulación en universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 137-148.
- Álvarez, I.M. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3). 1007-1030.
- Arumí, M. (2009). "Estudio de las percepciones de los estudiantes de lenguas extranjeras sobre el uso de instrumentos de autorregulación". *RESLA*, 22, 35-58.
- Bandura, A. (2001). *Guía para la construcción de escalas de autoeficacia*. Universidad de Standford. Traducido por Olaz, F.; Silva, N. & Pérez, E. (Marzo 2001).
- Barca-Lozano, A., Almeida, L., Porto, A.M., Peralbo, M., & Brenlla, J.C. (2012). "Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia". *Anales de psicología*, 28 (3), 848-859.
- Bernabé, I. (2009). "Recursos TIC's en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): Las WebQuests Pixel-Bit". *Revista de Medios y Educación de la Universidad de Sevilla, España*, 35, 115-126.
- Biggs, J. (2010). *Calidad del aprendizaje universitario*. España: Narcea.
- Bisquerra, R. (2005). "La educación emocional en la formación del profesorado". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Blanco, H.; Martínez, M.; Zueck, Ma. del C.; Gastélum, G. (2011). "Análisis Psicométrico de la Escala Autoeficacia en Conductas Académicas en Universitarios de Primer Ingreso". *Revista de Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-27.

- Blanco, H.; Ornelas, M.; Aguirre, J.F.; Gueda J.C. (2012). "Autoeficacia percibida en conductas académicas. Diferencias entre hombres y mujeres". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 557-571.
- Boekarts, M. (2016). "El rol crucial de la motivación y de la emociones en el aprendizaje en el aula". Serie aprendizajes y oportunidades. La naturaleza del aprendizaje: usando la investigación para inspirar la práctica. OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF, LACRO, Capítulo IV, 83-103
- Cabrera, N. & Mayordomo, R.M. (2016). El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología. Colección Transmedia, 13-29
- Camps A., Ribas, T. (1998). "Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa". En *La tarea de evaluar* (pp. 1-11). Barcelona: Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Autónoma de Barcelona/Ed. Graó, Col. Textos, 16.
- Cano, E. (2014). Análisis de las investigaciones sobre feedback: aportes para su mejora en el marco del EEES. *Sociedad Española de Pedagogía, Bordón*, 66 (4), 9-24
- Cano, E. (2016). Del feedback al feedforward. *Colección Transmedia*, 31-59
- Casellas, E., Jorba, J., Rodríguez, R., Salamí, T., Sanmartí, N., Tarragó, E. (1997). *Estrategias y técnicas para la gestión social del aula. La regulación y autorregulación de los aprendizajes*. Barcelona: Síntesis.
- Castejón, J.L., Cantero, M.P., Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, no. 16, 6 (2), 339-362.
- De la Cruz, M.A. (2003). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Revista ICE Aula Abierta*, 82, 191-216
- De la Cruz, G., Abreu, L.F. (2014). Rúbricas y autorregulación: pautas para promover una cultura de la autonomía en la formación profesional terciaria. *REDU Revista de docencia Universitaria*, 12(1), 31-48

- De la Fuente, J. & Justicia, F. (2003). "Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad". *ICE*, 8(2), 161-171.
- Díaz-Barriga, F., Rigo, M.A., Hernández, G. (2012). *Portafolios electrónicos: Diseño tecnopedagógico y experiencias educativas*. México: UNAM.
- Fernández, E.; Bernardo, A. (2011). "Autoeficacia en la autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios". *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 201-208.
- Flores, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Colombia: Mc Graw Hill.
- Frankena, W. (1968). *Tres filosofías de la Educación en la Historia desde las perspectivas de Aristóteles, Kant y Dewey*. México: UTEHA.
- Gaeta, M.L. (2006). "Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula". *REIFOP*, 9(1).
- García M. (2012). "La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario". *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 203-221.
- García, M.R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 253-269.
- Gibelli, T., & Chiecher, A. (2012). "Autorregulación del aprendizaje en entornos mediados por TIC. Una propuesta de intervención matemática universitaria de primer año". *Revista de Educación en Argentina*, 1-10.
- Gonda, S., Ramírez, L., & Zerpa, C. (2008). "Investigación Cualitativa en Psicología Educativa: Contribuciones al aprendizaje autorregulado". *Revista Laurus de la Universidad Pedagógica Experimental de Caracas Venezuela*, 16(26), 112-135.
- González, V. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: PAX.
- Grupo de Investigación EVAL for Universidad de Cádiz. (2010). "Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la Universidad". *REOP*, 21(2), 443-461.

- Hayes, H. (2014). *Curriculum XXI. Lo esencial de la educación para un mundo en cambio*. Madrid: Narcea
- Hernández-Sampieri., R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Instituto Suizo. Consultado el 16.03.13. Recuperado de <http://www.isu.edu.mx/index/1/19/7/5/Licenciatura-en-Gastronom%C3%ADa/>.
- Lamas, H. (2008). *Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico*. Lima: Liberabit 14, 15-20.
- López, M.A. (2013). *Aprendizaje, competencias y TIC*. México: Pearson.
- Martínez-Fernández, J.R., Rabanaque. (2008). "Autorregulación y trabajo autónomo del estudiante en una actividad de aprendizaje basada en las TIC". *Anuario de Psicología de la Universidad de Barcelona*, 39(3), 311-331.
- Medrano, L.A. (2011). "Modelo social cognitivo del rendimiento académico en ingresantes universitarios. La contribución de la autoeficacia social académica". *Revista Tesis*, 1, 87-106.
- Mokate, K. M. (2001). Eficacia, eficiencia, equidad y sostenibilidad: ¿Qué queremos decir? *Banco interamericano de desarrollo. Departamento de integración y programas regionales. Instituto Interamericano par el Desarrollo Social*, 1-24.
- Morales, P. (2011). "Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes". Universidad Rafael Landívar. 3-80.
<http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Guiaparaconstruircaladeactitudes>
- Nicol, D. (2007). Principles of good assessment and feedback: Theory and practice. From the REAP International Online Conference on Assessment Design for Learner Responsibility, 29th-31st May, 2007. Available at <http://ewds.strath.ac.uk/REAP07>
- Núñez, J.C.; Soano, P.; González-Pienda, J.A.; Rosário, P. (2006). "Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme". *Psicothema*, 18(3), 353-358.
- Panadero, E. & Tapia, A. (2014). "How do students self-regulate? Review of Zimmerman's

- cyclical model of self-regulated learning. *Revista Anales*, 30(32), 450-462.
- Paoloni, P.; Rinaudo, M.C. (2007). Motivación, tareas académicas y procesos de feedback. Un estudio comparative entre alumnos universitarios. *Revista electronica de motivación y emoción*, 31(11).
- Paoloni, P., Rinaudo, M.C. y González-Fernández, A. (2010). Procesos de retroalimentación en la autorregulación de recursos de aprendizaje. Explorando su potencial en el contexto de la universidad. RED, Revista de Educación a Distancia. Sección de Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento Número 26. 15 de mayo de 2011. Consultado el [25/06/2017] en <http://www.um.es/ead/reddusc/3/>.
- Pardo, N. (2015). "Estrategias autorreguladoras para la comprensión de textos académicos en los estudiantes universitarios". *Revista Horizontes Pedagógicos*, 17(2), 29-38.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Polanco, R. A. (2010). "Diseño de instrumentos para promover la autorregulación del aprendizaje en el aula". *Memorias del VI Foro de Estudios en Lenguas Internacionales*, 552-564.
- Porta, M.P. (2003). "La importancia de las estrategias de autorregulación en el currículo, estudio de un alumno con N.E.E en la E.S.O". *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8 (7), 299-307.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. España: Narcea.
- Ramírez, A., Hernando, F., Zwerg-Villegas, A.M. (2012). Metodología de la investigación: más que una receta. *AD-minister*, 20, 91-111.
- Rodríguez, F. (2007). Generalidades acerca de las técnicas de investigación cuantitativa. *Paradigmas*, 2 (1), 9-39.
- Rosário, P.; Lourenco, A.; Olímpia, M.; Núñez, J.C.; González-Pineda J. & Valle, A.

- (2012). "Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado". *Anales de psicología*, 28(1), 37-44.
- Schunk, D.H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson.
- Servera-Barceló. (2005). "Modelo de autorregulación de Barkley aplicado al trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una revisión". *Revista Neurológica*, 40(6), 358-368.
- Suárez, J.M., Fernández, A.P., & Anaya, D. (2005). Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado. *Revista de Educación*, 338, 295-306.
- Tobón, S.; Pimienta, J.H.; García, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- TORRE, J.C. (2006). *La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis doctoral, Madrid: Universidad Pontificia Comillas
- Torre, J.C (2009). Jóvenes que aprenden en la universidad. *Crítica*, 962, 75-78
- Universidad Anáhuac. Consultado el 16.03.13.Recuperado de:
<http://anahuacpuebla.org/escuelas-y-programas/turismo-y-gastronomia/gastronomia/>
- UPAEP. Consultado el 16.03.13.Recuperado de:
http://upaep.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=196&Itemid=167
- UPAEP. (2013). *Justificación de la licenciatura en Gastronomía*.
- Urgartetxea, J. (2002). "La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación escolar". *Revista de Psicodidáctica*, 13, 49-76.
- UVM. Consultado el 16.03.13.Recuperado de: <http://www.universidaduvm.mx/licenciatura-en-negocios-gastronomicos/perfilEgreso.pdf>
- UVP. Consultado el 16.03.13.Recuperado de: <http://www.uvp.mx/negocios-hospitalidad-sociales/gastronomia>

- Valle, A.; González-Cabanach, R.; Núñez, J.C.; González-Pienda, J.A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(2), 393-412.
- Valverde, J. Ciudad, Adelaida. (2014). "El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento". *Revista de docencia Universitaria (REDU)*, 12(1), 49-79.
- Velásquez, A. (2009). Autoeficacia: acercamientos y definiciones. *Psicogente, Universidad del Valle-Colombia*, 12 (21), 231-235
- Zimmerman, B.J. (2000). "Attaining Self-regulation. A social cognitive perspective". En Boekaerts, P.; Pintrich, Zeidner, M. *Handbook of Self-regulation* (pp. 13-35). USA: Academic Press.
- Zimmerman, B.J.; Kitsantas, A.; Campillo, M. (2005). "Evaluación de la autoeficacia regulatoria: Una perspectiva social cognitiva". *Evaluar*, 5, 1-21
- Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (2007). "Self-Regulated Learning and Academic Achievement". *Theoretical Perspectives*. New York: LEA.

Anexos

ANEXO 1 CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

El siguiente cuestionario se refiere a la forma como te sientes respecto a las actividades académicas. No hay respuestas correctas o incorrectas en estas afirmaciones, solo reflejan tus creencias personales. Tus respuestas serán confidenciales y solo se usarán con fines de investigación.

Por favor marca con un * (asterisco) las preguntas que no te resulten claras.

Semestre: _____

Sexo: Hombre ☐ Mujer ☐

Edad: _____

Promedio actual: _____

Promedio que creo obtener al final del semestre: _____

¿Has reprobado alguna materia?

Si	No
----	----

Marca con una X la casilla que más te identifique, de acuerdo a lo que se te pregunta:

	Nada que ver conmigo					Me refleja perfectamente
1. Me considero con la capacidad suficiente como para superar <i>sin dificultad</i> las asignaturas de este semestre	1	2	3	4	5	
2. Tengo confianza en poder comprender todo lo que me van a explicar los profesores en cada clase	1	2	3	4	5	
3. Confío en mis propias fuerzas para sacar adelante el semestre	1	2	3	4	5	
4. Estoy seguro/a de poder comprender los temas <i>más difíciles</i> que me expliquen durante el semestre	1	2	3	4	5	
5. Me siento <i>muy preparado/a</i> para resolver las actividades que se proponen realizar durante las clases	1	2	3	4	5	
6. Cuando me piden que haga actividades para casa, tengo la <i>seguridad</i> de hacerlo bien	1	2	3	4	5	
7. Académicamente me siento una persona competente	1	2	3	4	5	

8. Tengo la convicción de poder hacer <i>muy bien</i> los exámenes de este semestre	1	2	3	4	5
9. Considerando en <i>conjunto</i> todas mis características personales, creo que tengo recursos suficientes como para resolver <i>satisfactoriamente</i> mis estudios universitarios	1	2	3	4	5

¿En qué medida crees que estas afirmaciones expresan tu manera y estilo de estudiar?

	Nada que ver conmigo ↓ Me refleja perfectamente ↓				
	1	2	3	4	5
1. Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo					
2. Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo					
3. Sé con precisión qué es lo que pretendo estudiar en cada asignatura					
4. Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable					
5. Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro					
6. Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta					
7. Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender					
8. Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez					
9. Después de las clases, ya en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden					
10. Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase					
11. Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar					
12. Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos que no comprendo bien					
13. No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender; sé cambiar de estrategias					
14. Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto					
15. Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y mentalmente reviso lo que se está explicando					
16. Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando					
17. Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí					
18. Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo					
19. En clase estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica					

20. Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y me guío por ellos	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Reflexión sobre la retroalimentación recibida por los docentes respecto a las fichas técnicas

¿Con qué frecuencia utilizo las fichas técnicas en las clases prácticas?

En ninguna asignatura	En algunas asignaturas (cuantas)	En todas las asignaturas
-----------------------	-------------------------------------	--------------------------

¿Qué utilidad veo en las fichas técnicas para mi aprendizaje (habilidades, conocimientos, destrezas)?

Ninguna	Suficiente	Regular	Bastante
---------	------------	---------	----------

¿Qué cambios realizaría respecto a la elaboración de fichas técnicas?

1. ¿Cómo me siento respecto a la retroalimentación recibida por mis docentes respecto a las fichas técnicas (primer parcial)?

- a) Me siento satisfecho/a porque veo que se valora mi esfuerzo
- b) Motivado/a porque identifico cómo puedo aprender más
- c) Indiferente porque no tiene que ver con lo que yo he entendido de la actividad, ni con lo que he hecho

2. ¿Qué pienso en relación a la retroalimentación recibida por mis docentes?

- a) Pienso que es constructiva, me hace dar cuenta de mis carencias y de lo que tengo que corregir
- b) Pienso que la retroalimentación es concreta, pero no entiendo los aspectos a mejorar, aunque me anime a reflexionar
- c) Este tipo de retroalimentación no me sirve, no me ayuda a identificar qué puedo mejorar porque es confusa y no sé bien qué es lo que está bien hecho o que está incompleto

3. La retroalimentación recibida por mis docentes ¿en qué se ha centrado en relación a lo que yo he hecho?

- a. Se ha centrado en el desarrollo de mis habilidades respecto a las fichas técnicas (en todos los elementos que incluye la ficha técnica)
- b. Se ha identificado mi nivel de desempeño: la capacidad de abstracción y reflexión en relación a la rúbrica de evaluación, señalando los aspectos a mejorar y cómo hacerlo
- c. Se ha focalizado en aspectos de técnicas culinarias, en el equipo que se va a utilizar

4. Basándome en esta retroalimentación, ¿qué acciones concretas llevaré a cabo de cara a la continuación de la actividad (Portafolio de evidencias o el Conjunto de las Fichas Técnicas)?

a. Buscaré completar todos los conceptos y ser más específico en los términos profesionales y estandarizar las recetas

b. Relacionaré la teoría que se da en la asignatura o en otras con la ficha técnica en cada clase

c. Reflejaré los cambios en las fichas técnicas siguientes de acuerdo a las observaciones del docente

¿Estarías dispuesto/a a tener una entrevista personal con la investigadora para ampliar la información?

Sí	No
----	----

Si tu respuesta es sí favor de dejar tu e-mail: _____

Gracias por tu apoyo

ANEXO 2 GUÍA DE ENTREVISTA PARA DOCENTES

Presentación, las siguientes preguntas son una guía para las entrevistas. Las aportaciones hechas por los entrevistados serán anónimas. Para ello se aclara que las repuestas son confidenciales y que solamente se utilizarán para fines de investigación.	
Preguntas para los docentes:	
Categorización	Preguntas
Autoeficacia	¿Para ti qué es la autoeficacia?
	¿De qué manera motivas en la clase a tus alumnos?
Autorregulación	¿Qué elementos ocupas para que los alumnos logren una autonomía?
	¿De qué otra forma fomentarías la autorregulación a los alumnos?
Retroalimentación	¿De qué manera das la retroalimentación a tus alumnos?
	¿La retroalimentación la haces basada en las fichas técnicas o recetario o bien solamente en el desarrollo de las actividades realizadas en la clase?
Generales	¿Cómo le das a conocer las fichas técnicas o recetario a tus alumnos?
	¿Tienes algún comentario que quieras agregar con respecto a la retroalimentación, actividades en clase que lleven a la autonomía de tus alumnos?

ANEXO 3 GUÍA DE ENTREVISTA PARA ALUMNOS

Presentación, las siguientes preguntas son una guía para las entrevistas. Las aportaciones hechas por los entrevistados serán anónimas. Para ello se aclara que las repuestas son confidenciales y que solamente se utilizarán para fines de investigación.	
Preguntas para los alumnos:	
Categorización	Preguntas
Autoeficacia	¿Sabes qué es la autoeficacia?, ¿te consideras autoeficaz?
	¿Qué te motiva para estudiar?
Autorregulación	¿Sabes qué es la autorregulado?
	¿Qué cambios harías para ser más auto-competente?
Retroalimentación	¿Cómo es la retroalimentación por parte de tus docentes?
	¿Crees que la retroalimentación que te dan los docentes apoya a tu proceso de aprendizaje? ¿por qué?
Generales	¿Cómo es la explicación de las fichas técnicas o recetarios por parte de los docentes?
	¿Le harías algún cambio a las fichas técnicas o recetarios?

