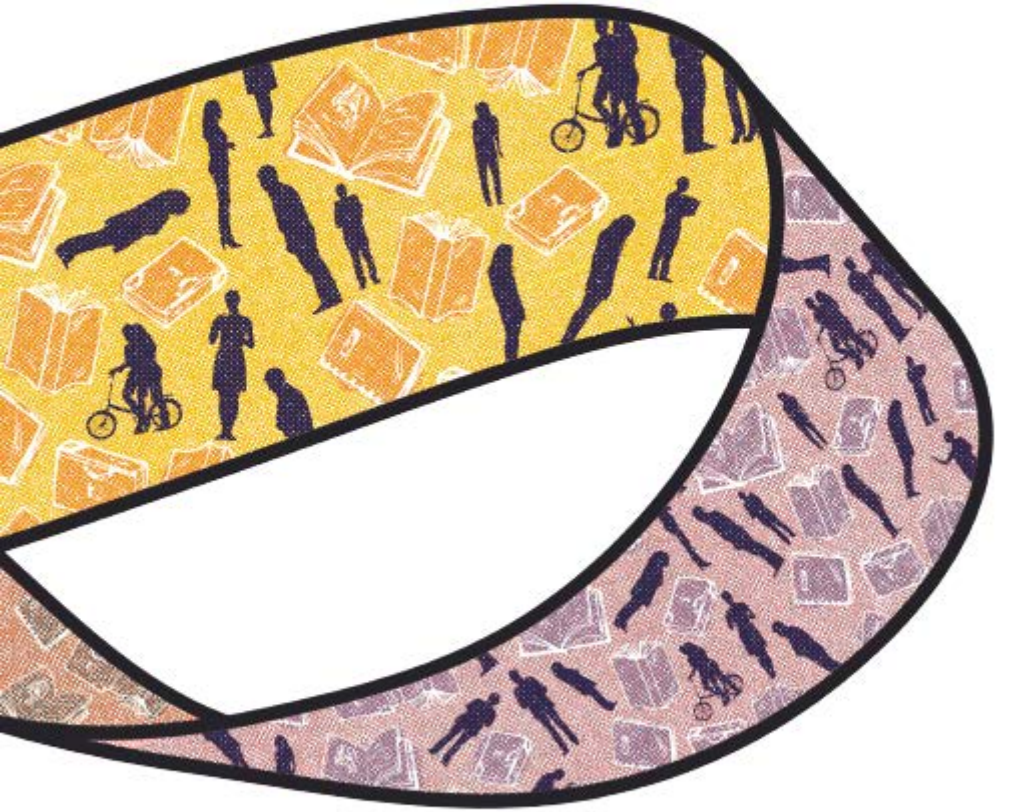
Interacciones Educativas

Alexander Tovar Aguirre
Tatiana Rojas Ospina
COMPILADORES



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Cali

Interacciones Educativas

Pontificia Universidad
JAVERIANA
Cali

Santiago de Cali, 2020

Interacciones Educativas

Compiladores
Alexander Tovar Aguirre
Tatiana Rojas Ospina

Pontificia Universidad
JAVERIANA
Cali

Santiago de Cali, 2020

Interacciones educativas / editores Alexander Tovar Aguirre, Tatiana Rojas Ospina. -- Santiago de Cali : Pontificia Universidad Javeriana, Sello Editorial Javeriano, 2020.

172 páginas: ilustraciones ; 24 cm.
Incluye referencias bibliográficas.
ISBN: 978-958-5177-18-5
ISBN (ePub): 978-958-5177-21-5

1. Pedagogía -- Investigaciones 2. Métodos de enseñanza 3. Educación – Metodología 4. Autonomía en la educación 5. Calidad de la educación 6. Formación profesional de maestros 7. Innovaciones educativas I. Tovar Aguirre, Alexander, editor II Rojas Ospina, Tatiana, editora III Pontificia Universidad Javeriana (Cali). Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Departamento de Ciencias Sociales.

SCDD 370.72 ed. 23

CO-CaPUJ
lmc/2020

Pontificia Universidad
JAVERIANA
Cali

Pontificia Universidad Javeriana Cali
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.
Departamento de Ciencias Sociales.

Autores:
© Carlos Arturo Arias
© Diego Fernando Rincón
© Carolina Samboní
© Tania Escobar
© Jorge Prieto
© Solanlly Ochoa-Angrino
© Eliana Katherine Gamboa
© Santiago Mosquera Roa
© Lorena Espitia
© Julián Camilo Millares Gutiérrez
© Maryuri Escobar Andrade
© Tatiana Rojas Ospina
© Marcela Valencia Serrano
© Juan Sebastián Rueda Toro
© Lina M. Arroyave Gómez
© Kelly Marcela Rojas
© Laura Zuluaga

Editores:
© Alexander Tovar Aguirre
© Tatiana Rojas Ospina

ISBN: 978-958-5177-18-5
ISBN (ePub): 978-958-5177-21-5
Formato: 17 cm x 24 cms

Coordinación editorial: Claudia Lorena González González
Asistente editorial: Daniela Moreno Rojas
Portada y diagramación: Kevin Nieto
Corrección de estilo: Comunicaciones creativas
Impresión: Carvajal Soluciones de Comunicaciones S.A.S

Pontificia Universidad Javeriana
Calle 18 No. 118 - 250
Teléfonos (57-2) 3218200
Santiago de Cali, Colombia, 2020

El contenido de esta publicación es responsabilidad absoluta de su autor y no compromete el pensamiento de la institución. Este libro no podrá ser reproducido por ningún medio impreso o de reproducción sin permiso escrito de los titulares del *copyright*.

Tabla de contenido

Capítulo 1. Relaciones entre percepción de autonomía, estilo de enseñanza y compromiso en maestros y estudiantes de la Institución Educativa Nuevo Latir.....17

Capítulo 2. Estrategias para promover la autonomía de estudiantes de secundaria durante la enseñanza de las ciencias sociales.....41

Capítulo 3. Revisión conjunta durante la escritura de textos narrativos en niños de cuarto de primaria.....73

Capítulo 4. Promoción de la autonomía a través de la escritura de poemas. Una experiencia de integración entre áreas: Segunda Lengua y Educación Física, Recreación y Deportes.....97

Capítulo 5. Programa de intervención con maestras, para la promoción de la indagación en ciencias.....117

Capítulo 6. Madres emprendedoras: una intervención psicoeducativa dirigida a madres cabeza de hogar en Cali, Colombia.....143

Lista de tablas

Tabla 1.1. Estadísticos descriptivos y correlaciones entre la percepción de autonomía, frustración y compromiso con la enseñanza.....27
Tabla 1.2. Uso de Tiempo en el apoyo o control de la autonomía (en minutos).....29
Tabla 1.3 Correlaciones entre percepción de autonomía, percepción de frustración docente y estilo de enseñanza.....30
Tabla 1.4 Estadísticos descriptivos para percepción de autonomía y percepción de frustración de los estudiantes, según el estilo de enseñanza.....31
Tabla 2.1 Promoción de la autonomía a largo de la secuencia didáctica.....53
Tabla 2.2 Percepción de autonomía y de frustración de los estudiantes a lo largo de la secuencia didáctica.....52
Tabla 2.3 Comportamiento de apoyo a la autonomía durante la implementación de la secuencia.....53
Tabla 2.4 Comportamientos que apoyan la autonomía por momentos de la secuencia.....60
Tabla 2.5 Percepción de autonomía y de frustración de los estudiantes.....63
Tabla 2.6 Promoción de la autonomía por parte de la maestra.....64
Tabla 2.7 Comportamientos instruccionales que apoyaron u obstruyeron la autonomía.....65
Tabla 2.8 Frecuencia en que la maestra promovía o no la autonomía de los estudiantes.....67
Tabla 3.1 Porcentaje de frecuencia de los planos durante los conversatorios.....93
Tabla 4.1 Valoraciones numéricas, obtenidas por los estudiantes participantes, en la asignatura de Inglés, tercer periodo.....117
Tabla 5.1 Ejemplos de clases aplicando el ciclo empírico.....138
Tabla 5.2 Descripciones de indicadores en prestets y postest para las dimensiones de apoyo pedagógico.....140

Lista de figuras

Figura 1.1 Porcentaje de comportamientos de enseñanza que apoyan la autonomía.....27
Figura 1.2 Porcentaje de Comportamientos Instruccionales Controladores.....28
Figura 3.1 Seguimiento de los niveles de desempeño en la escritura.....90
Figura 5.1 Promoviendo la indagación en ciencia: resultados de un programa de intervención con primer grado.....137
Figura 5.2 Pretest 1, Pretest 2 y postest puntuaciones dominio de apoyo pedagógico de CLASS (N=7).....142
Figura 5.3 Puntajes promedio a lo largo de la intervención en las dimensiones Desarrollo de conceptos, Calidad de la retroalimentación y Modelamiento del lenguaje (N= 7).....133

Introducción

El título de este libro propone una mirada abreviada al polisémico concepto de educación, entendido aquí como un encuentro entre el individuo y el mundo que habita y que más allá de lo biológico, es fundamentalmente social, cultural e históricamente construido por grupos humanos. De esta manera, la educación se constituye como la puerta a través de la cual el individuo interactúa con los valores, creencias, habilidades y conocimientos desarrollados por y con su comunidad (Bruner, 1999) y, a su vez, comprendiendo que dicha interacción alude a una influencia recíproca. Así pues, toda educación representa un proceso bidireccional, cultural, histórica y geográficamente localizado, en el que el individuo transforma su mundo y, por causa de esa acción, es transformado a sí mismo y a otros (Rogoff, 1997).

Aunque el origen de estas transformaciones individuales o colectivas es diverso, y algunas pueden atribuirse a un proceso educativo, en este libro lo educativo no refiere a la limitada concepción de aprendizaje de información y habilidades o a aquellos cambios que erosionan el bienestar social y colectivo, sino a un proceso colectivo que busca promover el reconocimiento, desarrollo y ejercicio de las potencialidades de una determinada comunidad, con el fin de construir una sociedad donde el bienestar, la libertad, la justicia y la dignidad humana sean condiciones *sine qua non* del proceso de socialización individual (Coll, 1996). Es, en este sentido, que toda práctica educativa puede calificarse como *significativa*.

En el contexto de esta comprensión, emerge el libro *Interacciones educativas*, un espacio de encuentro para todos aquellos profesionales (en formación o graduados) que ven, en los procesos educativos,

una ruta apropiada para favorecer el desarrollo individual y generar procesos de transformación social (Bruner, 1999; Coll, 1996). Bajo el liderazgo del programa de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana – Cali, esta publicación visibiliza las experiencias de investigación e intervención en ambientes de educación formal, no formal e informal de estudiantes de pregrado y posgrado de la Pontificia Universidad Javeriana Cali.

Cada experiencia que aquí se divulga, presenta una forma de pensar y responder a necesidades particulares de los diversos grupos y poblaciones de la región. Por lo tanto, pone en discusión formas posibles y apropiadas para la generación de bienestar individual, social e institucional bajo un enfoque educativo. Al respecto, este libro invita a pensar los numerosos espacios donde un proceso educativo adecuado puede generar resultados pertinentes.

En el caso de la educación formal, el desafío para pensar y responder a las necesidades de la sociedad actual y futura es mayor, ya que es principalmente a la educación formal que la sociedad ha relegado la responsabilidad de socializar a sus ciudadanos en los valores y competencias más pertinentes al contexto (Bruner, 1999; Coll, 1996). Los desfases entre el currículo, el modelo pedagógico, la formación docente, las políticas educativas y las tradicionales/nuevas competencias que deben ser desarrolladas para afrontar un mundo siempre cambiante (Morin, 1999; Saviani, 2008; Unesco, 2005) exigen de la educación formal no solo prácticas educativas adecuadas, sino profesionales de la educación que puedan realizar una docencia crítica, reflexiva, investigativa, sistemática, actualizada e integrada a las necesidades de sus estudiantes. Precisamente, esta obra es el espacio de encuentro y desarrollo de tales competencias pedagógicas.

Con una publicación bianual, el libro *Interacciones educativas* se propone reunir a la comunidad académica alrededor de temas claves en el desarrollo individual y social, donde la educación configura la principal estrategia de trasformación.

Fundamentado en las ideas vigotskianas acerca de que el desarrollo psicológico no es posible por fuera de las relaciones interindividuales y que la mejor práctica educativa es aquella que anticipa dicho desarrollo en los individuos (Baquero, 2001), este primer volumen trae como tema central la *promoción del aprendizaje*, a partir del trabajo desarrollado en diferentes procesos. Dichos elementos responden a la necesidad de fomentar, en vez de corregir, ambientes de aprendizaje que atiendan a las necesidades de sus diferentes actores y las articulen para la adquisición significativa (Ausubel, Novack y Hanesian, 1986) de habilidades y competencias requeridas para el desempeño óptimo en el mundo real, en el que el trabajo colaborativo se constituye en un factor esencial (Ovejero, 2012).

La reflexión sobre este tema está a cargo de seis experiencias de investigación-intervención. Tres de las experiencias abordan la autonomía dentro de las prácticas pedagógicas (Arias y Rincón, 2020) y cómo su promoción en el aula favorece no solo un mayor involucramiento de los estudiantes con su propio aprendizaje en proyectos interdisciplinares de asignaturas de Idiomas y Deporte (Espitia y Millares, 2020), sino también con la construcción de sí mismo, en tanto ciudadano, mientras se abordan contenidos propios del área de Ciencias Sociales (Samboní, Escobar, Prieto y Ochoa-Angrino, 2020).

En el área de Ciencias Naturales, la promoción de un mejor ambiente de aprendizaje se realiza mediante la formación de docentes en el uso del ciclo empírico y la enseñanza por indagación (Escobar, Rojas-Ospina y Valencia-Serrano, 2020). Por su parte, para el área de Lengua Castellana, el foco se dirige a la promoción de competencias escritoras y metacognitivas a partir del trabajo entre pares (Gamboa y Mosquera, 2020). Una última experiencia se presenta en un contexto de educación no formal en el cual, bajo construcción colectiva, son promovidos proyectos de desarrollo socioeconómico en un conjunto de madres cabeza de hogar (Rueda-Toro, Arroyave-Gómez, Rojas y Zuluaga, 2020).

Referencias Bibliográficas

Arias, C. y Rincón, D. (2020). Relaciones entre percepción de autonomía, estilo de enseñanza y compromiso en maestros y estudiantes de la Institución Educativa *Nuevo Latir*. En A. Tovar y T. Rojas-Ospina (Comps.), *Interacciones Educativas* (Vol. 1) (pp. 15-36). Cali: Sello Editorial Javeriano.

Ausubel D., Novack J. y Hanesian H. (1986). Significado y aprendizaje significativo. En *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (pp. 46-65). Trillas.

Baquero, R. (2001). La Zona de Desarrollo Próximo y el análisis de las prácticas educativas. En *Vigotsky y el aprendizaje escolar* (pp. 137-167). Aique Grupo Editor.

Bruner, J. (1999). Cultura, mente y educación. En J. Bruner, *La educación: puerta de la cultura* (pp. 19-62). Aprendizaje Visor.

Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178.

Escobar, M., Rojas-Ospina, T. y Valencia-Serrano, M. (2020). Programa de intervención para la promoción de la indagación en ciencias. En A. Tovar y T. Rojas-Ospina (Comps.), *Interacciones Educativas* (Vol. 1) (pp. 107-131). Cali: Sello Editorial Javeriano.

Espitia, L., Millares, J. y Salazar, A. (2020). Promoción de la autonomía a través de la escritura de poemas. En A. Tovar y T. Rojas-Ospina (Comps.), *Interacciones Educativas* (Vol. 1) (pp.87- 108). Cali: Sello Editorial Javeriano.

Gamboa, E. y Mosquera, S. (2020). Revisión conjunta durante la escritura de textos narrativos en niños de cuarto de primaria. En A. Tovar y T. Rojas-Ospina (Comps.), *Interacciones Educativas* (Vol. 1) (pp.65- 85). Cali: Sello Editorial Javeriano.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. http://www.lacult.unesco.org/docc/2005_hacia_las_soc_conocimiento.pdf

Ovejero, A. (2012). El aprendizaje cooperativo como vía de solución a los principales problemas escolares. En A. Hincapié y M. Morales (Comps.), *Subjetividad, memoria y educación. Contextos de aplicación de la psicología social en un mundo en crisis* (pp. 383-410). Editorial UPB.

Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural. Aproximación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Fundación Infancia y Aprendizaje.

Rueda-Toro, S., Arroyave-Gómez, L., Rojas, K. y Zuluaga, L. (s. f.). Madres emprendedoras: una intervención psicoeducativa dirigida a madres cabeza de hogar en Cali. En A. Tovar y T. Rojas-Ospina (Comps.), *Interacciones Educativas* (Vol. 1) (pp. 151-168). Cali: Sello Editorial Javeriano.

Samboní, C., Escobar, T., Prieto, J. y Ochoa-Angrino, S. (2020). Estrategias para promover la autonomía de estudiantes de secundaria durante la enseñanza de las ciencias sociales. En A. Tovar y T. Rojas-Ospina (Comps.), *Interacciones Educativas* (Vol. 1) (pp. 37- 64). Cali: Sello Editorial Javeriano.

Saviani, V. (2008). *Escola y democracia*. Autores Asociados.

Capítulo 1. Relaciones entre percepción de autonomía, estilo de enseñanza y compromiso en maestros y estudiantes de la Institución Educativa Nuevo Latir *†

Carlos Arturo Arias* y Diego Fernando Rincón†

Resumen

Este estudio se enmarca en la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000) y caracteriza las relaciones entre autonomía, estilo de enseñanza y compromiso con la enseñanza y el aprendizaje. El enfoque es cuantitativo, descriptivo, correlacional y transversal. Participaron 35 maestros y 1025 estudiantes de quinto a undécimo grado del sector público. La percepción de autonomía se evaluó con la *Escala de Satisfacción de Necesidades Psicológicas* (Ryan y Deci, 2000, adaptada por Chen et al., 2015) y el cuestionario *Percepción de la Autonomía* (Reeve et al., 2003); el compromiso enseñanza-aprendizaje, con el *Cuestionario de Motivación Emergente* (Schmidt y Smith, 2008, adaptado por Ochoa-Angrino et al., 2018). Por su parte, la promoción de autonomía se valoró a partir de la pauta de observación de Reeve y Jang (2006). Se encontró que predomina el estilo de enseñanza controlador, en el cual no hay relaciones significativas entre percepción de autonomía del maestro y su compromiso con la

*Capítulo derivado del trabajo de grado: Arias, C. A. & Rincón, D. F. (2019). Percepción de autonomía y compromiso en maestros y estudiantes de la institución educativa nuevo latir (Tesis de maestría inédita). Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia.

† Dirigir correspondencia de este capítulo a Carlos Arturo Arias Castañeda. Correo electrónico: artours2006@yahoo.es.

* Institución Educativa Nuevo Latir (Cali, Colombia).

† Institución Educativa Nuevo Latir (Cali, Colombia).

enseñanza, ni entre percepción de autonomía del estudiante y estilo de enseñanza. Se concluyó que hay una relación significativa positiva entre percepción de autonomía de los estudiantes y su compromiso escolar.

Palabras clave: Autonomía, compromiso, estilos de enseñanza y educación pública.

Chapter 1. Relationships among autonomy perception, teaching style and engagement between teachers and students of Nuevo Latir School

Abstract

This study is framed in Ryan & Deci's self-determination theory (2000) and characterizes the relationships between autonomy, teaching style and commitment with teaching and learning. The approach is quantitative, descriptive, correlational and cross-sectional. Sample included 35 teachers and 1025 students from fifth to eleventh grade in the public sector. Autonomy perception was evaluated with the Psychological Need Satisfaction Scale (Ryan & Deci, 2000, adapted by Chen et al., 2015) and the Perception of Autonomy questionnaire (Reeve, Nix & Hamm, 2003); the teaching-learning commitment with the Emerging Motivation Questionnaire (Schmidt & Smith, 2008, adapted by Ochoa-Angrino, Montes & Rojas-Ospina, 2018). The promotion of autonomy was based on Reeve & Jang (2006) observation pattern. It was found out that the controlling teaching style predominates, that there are no significant relationships between the teacher's perception of autonomy and his/hers commitment to teaching, nor between the student's perception of autonomy and teaching style. It was concluded that there is a significant positive relationship between the perception of autonomy by the students and their school commitment.

Keywords: Autonomy, commitment, teaching styles and public education.

Introducción

Las razones que llevan a los maestros a perseguir con entusiasmo el ejercicio de su labor educativa han sido objeto de estudio, debido a la relación que hay entre el bienestar del maestro y el del estudiante. Dicha interacción es positiva, en la medida en que ambos se encuentren motivados frente a lo que hacen en el contexto escolar. De esta manera, la satisfacción del maestro es un predictor de su compromiso por la enseñanza e implica una influencia en el deseo y compromiso de los estudiantes por el aprendizaje (Ruiz y Moreno, 2015). Una de las razones que contribuyen a explicar la satisfacción del maestro con su labor docente podría ser su percepción de autonomía en relación con su trabajo. Autonomía entendida como el nivel en el que el maestro se siente responsable de sus propias acciones y, en consecuencia, expresa una aprobación interna de su comportamiento (Ryan y Deci, 2000).

Desde la teoría de la autodeterminación, la energía que el maestro emplea para crear un contexto efectivo de aprendizaje y la persistencia del compromiso por la tarea de enseñar, pueden fluctuar en un continuo de cambios motivacionales que van desde una motivación intrínseca de autodeterminación hasta la apatía (Ryan y Deci, 2000).

Comprender cómo el contexto escolar incide en la motivación del maestro permite aclarar su comportamiento con respecto a la enseñanza. Este comportamiento puede responder a presiones externas o a deseos internos. Frustración, culpa vergüenza y cansancio emocional son las respuestas negativas a las coacciones que ejercen las políticas de calidad, directivas, padres de familia y estudiantes. La apatía y la motivación extrínseca pueden llevar al maestro a verse obligado al cumplimiento, acción frente a la cual probablemente no perciba satisfacción y se sienta emocionalmente fatigado (Gholami, 2015). Por otro lado, la percepción

de compromiso, eficacia, relevancia, interés y bienestar son propiedades que se encuentran en los que se ven a sí mismos autónomos.

Si el maestro se percibe como poco autónomo, sus procesos de enseñanza podrían caracterizarse por un estilo controlador. Tal comportamiento es la respuesta a la presión que experimenta el maestro. Según Hornstra, Mansfield, Van der Veen, Peetsma & Volman (2015), los maestros pueden sentirse presionados desde arriba, de adentro y de abajo. Las presiones de arriba son a menudo demandas relacionadas con su ocupación y son ejemplos de ellas: el responder a políticas educativas; obtener buenos resultados en las pruebas estandarizadas; el incremento de sus funciones laborales; el detrimento de su salario; la ausencia de recursos; el aumento de la jornada escolar; así como la ampliación de sus responsabilidades frente al estudiante. También están las presiones de adentro o personales, relacionadas con sus creencias sobre la educación, su experiencia, el manejo del estrés laboral, su percepción de eficiencia y autoestima. Finalmente, se encuentran las presiones de abajo que son consecuencia de sus relaciones con los estudiantes (problemas de disciplina, escasa motivación para aprender), los estilos de aprendizaje y el contexto donde vive la población de educandos.

Diversos estudios (Reeve 2006a y 2006b; Edmunds, Ntoumanis & Duda, 2008; Assor *et al.*, 2002) revelan que los maestros que se perciben autónomos tienden a nutrir la motivación de sus estudiantes, a no utilizar lenguaje controlador, a mostrar paciencia frente a la oposición de los estudiantes y a permitir la elección frente a la tarea, lo cual es representado como un estilo de enseñanza de apoyo a la autonomía. Mientras que los maestros que se perciben poco autónomos tienden a confiar en la presión del lenguaje, a mostrar impaciencia para lograr que los estudiantes produzcan respuestas, a afirmar el poder sobre los estudiantes y a presionar su comportamiento, ignorando sus sentimientos y necesidades personales y a utilizar técnicas de control como vigilancia, recompensas, intimidación y respeto condicional negativo (Reeve y Halusic, 2009).

De acuerdo con lo anterior, los estudiantes que cuentan con un soporte de autonomía por parte de sus maestros adquieren una serie de beneficios: son más propensos a participar de forma autónoma en las tareas de aprendizaje; están más satisfechos con su vida y presentan un mayor compromiso (Reeve, 2006a); además, logran una considerable persistencia y rendimiento óptimo frente a las demandas de la tarea (Reeve y Halusic, 2009); se sienten más seguros y presentan una notable competencia (Ryan y Deci, 2000); alcanzan una importante autorregulación; generan el desarrollo de habilidades de autoaprendizaje; así como una significativa adquisición de estrategias para resolver problemas y manifiestan compromiso hacia la actividad académica (Assor *et al.*, 2002), al mismo tiempo que perciben más satisfacción de bienestar y desarrollo personal (Ryan y Deci, 2000).

Por el contrario, los estudiantes perciben limitaciones al desarrollo de su autonomía cuando se les imposibilita elegir frente a los contenidos, las técnicas y las estrategias de evaluación; cuando se frustran la relevancia y el desarrollo de actividades significativas; y cuando no se tienen en cuenta sus intereses, creencias y valores en la planeación de la clase (Reeve, 2014; Assor *et al.,* 2002). También cuando no se aprecia en las clases el pensamiento independiente de los estudiantes y la posibilidad de que ellos tengan sus propias preguntas.

En definitiva, según Assor *et al.* (2002), tanto los niños como los jóvenes pueden diferenciar tres tipos de comportamientos de los maestros que mejoran la autonomía (el fomento de relevancia, permitir la crítica y tener opciones de elección), así como tres tipos comportamientos de supresión de autonomía de los maestros (supresión de la crítica, la intromisión y obligarlos a realizar actividades sin sentido).

Por lo tanto, es necesario describir la percepción de autonomía del estudiante frente a la clase del maestro, para comprender cómo esta relación de afectación mutua repercute en su compromiso frente al aprendizaje. A su vez, dicha exploración será relevante para el posterior diseño de un currículo, donde se respeten los intereses de los estudiantes, se fomente su autonomía, se logre el interés por

aprender, se consolide la autorregulación y se logre, ante todo, que los estudiantes perciban que pueden observar bienestar y desarrollo en los procesos de aprendizaje.

En tal sentido, el objetivo general de este estudio es describir las relaciones entre los procesos de autonomía y compromiso con la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Para ello, la investigación abordó los siguientes objetivos específicos: primero, establecer si existe relación entre percepción de autonomía del maestro y su compromiso con la enseñanza. Segundo, determinar si hay relación entre la percepción de autonomía del maestro y su estilo de enseñanza. Tercero, establecer si existe relación entre el estilo de enseñanza del maestro y la percepción de autonomía del estudiante. Y, cuarto, determinar si hay relación entre percepción de autonomía del estudiante y su compromiso escolar.

Método

Diseño

Esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo, pues midió la percepción de la autonomía-frustración en profesores y estudiantes y su relación con el compromiso con el aprendizaje y la enseñanza, a partir de instrumentos y análisis cuantitativos. La modalidad fue no experimental y el diseño fue transversal, ya que estudió el fenómeno en un momento dado de las interacciones entre profesores y estudiantes, durante una clase. Se partió de un estudio descriptivo, porque buscaba inicialmente especificar las características de las percepciones de los estudiantes y profesores en cuanto a la autonomía y compromiso con la enseñanza y el aprendizaje.

Participantes

La muestra contó con 35 maestros del sector público, entre los 22 y 56 años de edad, y 1025 estudiantes entre los 10 y 18 años. Asimismo,

221 estudiantes eran de quinto de primaria. Los restantes 804 fueron de secundaria de los grados sexto a undécimo. Todos los estudiantes pertenecían a los estratos sociales 1 y 2 del oriente de Cali.

Instrumentos

Para medir la percepción de autonomía de los maestros se empleó la *escala de Satisfacción de Necesidades Psicológicas en Educación (*BPNSF) (Ryan y Deci, 2000). Dicha escala está compuesta por tres factores: *Autonomía y frustración de la autonomía*, *Competencia* y *Afiliación*. Se utilizó solo la subescala de autonomía compuesta por cuatro ítems (por ejemplo: *siento que las cosas que elijo expresan realmente quién soy*; *siento que he estado haciendo lo que realmente me interesa*) y la de frustración de la autonomía (como: *mis actividades diarias se sienten como una cadena de obligaciones*; *me siento forzado a hacer muchas cosas que yo no elegiría hacer*). Esta subescala se calificó con una escala de Likert, rango 1 (totalmente falso) a 5 (totalmente verdadero). Como esta escala no ha sido validada en Colombia, se empleó una versión en español de la subescala de autonomía que ha sido traducida a cinco idiomas, entre ellos español (Chen *et al*., 2015).

Para medir el compromiso con la enseñanza y el aprendizaje, se empleó el Cuestionario de Motivación Emergente. Se usaron solo cuatro preguntas que indagaban a los profesores sobre el interés (*¿Esta actividad fue interesante para ti?*); la concentración (*¿Qué tan concentrado estabas desarrollando la actividad?*); esfuerzo *(¿Qué tanto te estabas esforzando?*); y el disfrute (*¿Estabas disfrutando lo que estabas haciendo?*) durante una sesión de clase. Este cuestionario fue adaptado y validado por Ochoa-Angrino et al. (2018) en estudiantes colombianos. Para calificar el nivel de compromiso, se utilizó una escala de Likert con cuatro preguntas con rango de 1 (para nada) a 5 (mucho).

Ahora, para indagar por el estilo de enseñanza, se empleó una lista de chequeo sobre los comportamientos que apoyan o socaban la autonomía por parte del maestro (Reeve y Jang, 2006) adaptado por Escobar (2018) y Prieto y Samboní (2018). Con dicha lista de chequeo se analizaron las acciones del maestro que apoyan la autonomía y/o

las que socaban la autonomía, con base en criterios como el tiempo que permite que los estudiantes trabajen a su manera, el tiempo que permite al estudiante expresar sus ideas, o cuando retroalimenta u ofrece estímulos, entre otras.

La percepción de autonomía de los estudiantes se evaluó a partir de la escala de percepción de la autonomía, desarrollada por Reeve et al. (2003). Esta escala mide la percepción de autonomía mediante cuatro componentes: 1) locus de causalidad percibido, entendido como la conciencia que se tiene de las causas y origen de las actividades realizadas; 2) la volición, relacionada con la sensación de libertad y la realización de acciones sin control externo; 3) la percepción de elección, es decir, es la posibilidad de elegir opciones durante la realización de la tarea; y, 4) la frustración de la autonomía, la cual se entiende como la sensación de control permanente, asociada a una motivación extrínseca, ya que la conducta responde a recompensas o castigos. La escala consta de catorce preguntas, tres de locus de causalidad, tres de volición, tres de percepción de elección y cinco de frustración de la autonomía. Las respuestas de la escala se puntúan a través de una escala de Likert en un rango que va del 1 al 7, donde 1 significa poca autonomía y 7 significa percepción de mucha autonomía.

Procedimientos

Socialización de objetivos, diligenciamiento de consentimientos informados. Cabe destacar que se hizo énfasis a los participantes que las actividades propuestas eran seguras, que respetaban su dignidad e integridad. Por esta razón, no se esperaba que tuvieran algún riesgo físico o emocional. En este sentido, los docentes o la Institución no proveerían compensación por daños y perjuicios que pudieran resultar de la participación en estas actividades de investigación. No obstante, que esto no debería ser entendido como una renuncia a los derechos legales que tienen como participantes del estudio.

Además, que la información obtenida en este estudio podría ser publicada en revistas científicas o presentada en congresos científicos,

pero cualquier información relacionada con su identidad sería mantenida bajo estricta confidencialidad.

Durante las clases filmadas se aplicaron los instrumentos, se pidió a los maestros que respondieran la Escala de Satisfacción de Necesidades Psicológicas en Educación BPNSF (Ryan y Deci, 2000), para evaluar su percepción de autonomía.

Paralelamente, se aplicó a maestros y estudiantes el Cuestionario Motivación Emergente para conocer su nivel de interés, de concentración y de disfrute durante la sesión de clase y, así, medir su compromiso con la enseñanza y aprendizaje.

Luego, se pidió a los estudiantes que respondieran el Cuestionario para evaluar el locus de causalidad percibido, la voluntad y la frustración de la autonomía (adaptado de Reeve *et al.*, (2003), para medir su percepción de autonomía con respecto al maestro responsable de la sección de clase observada.

Al tiempo que se diligenciaban los cuestionarios, se llevaba a cabo la filmación de la hora de clase a cada uno de los 35 maestros que participaron del estudio. Dichos videos fueron observados con una lista de chequeo sobre los comportamientos que apoyan o socaban la autonomía por parte del maestro (Reeve y Jang, 2006) adaptado por Escobar (2018) y Prieto y Samboní (2018).

Resultados

Con respecto al primer objetivo, los estadísticos descriptivos mostraron (Tabla 1.1) que hay una alta percepción de autonomía, una baja percepción de frustración y un mediano compromiso por parte de los maestros.

Los valores para la correlación de Pearson mostraron que no hay una relación significativa entre percepción de autonomía del maestro y su

compromiso momentáneo con la enseñanza. Se determinó, además, que no existe relación significativa entre percepción de frustración y compromiso con la enseñanza. La Tabla 1.1 muestra los estadísticos descriptivos y las correlaciones.

Tabla 1.1
Estadísticos descriptivos y correlaciones entre la percepción de autonomía, frustración y compromiso con la enseñanza

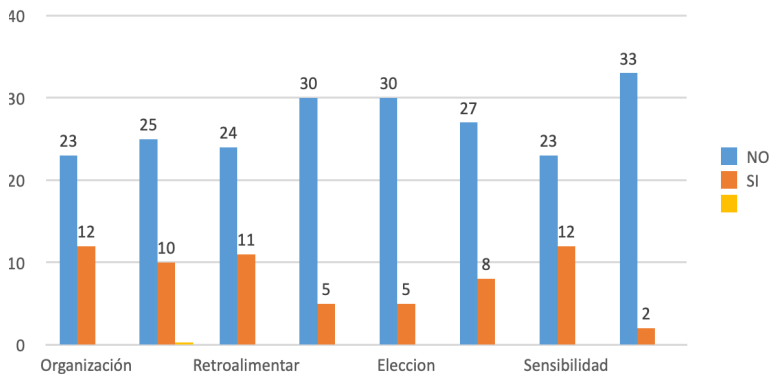
Variable	M	DS	Rango	1	2	3
1. Autonomía	4.21	0.69	2.25 a 5.0	-	-.32†	.27
2. Frustración	1.90	0.73	1.0 a 3.25	-.32†	-	.009
3. Compromiso	3.70	0.92	1.67 a 5.0	.27	.009	-

N= 35, † p<. 07 (marginalmente significativo)

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al segundo objetivo, se encontró que son poco frecuentes los comportamientos de los maestros que apoyan la autonomía de sus estudiantes. Solo el 5,9 % de los profesores tomó en cuenta la perspectiva del estudiante. Menos del 15 % expresan frases de apoyo para mantener la participación del estudiante y dan oportunidad de elección. Para mayores detalles ver la Figura 1.1.

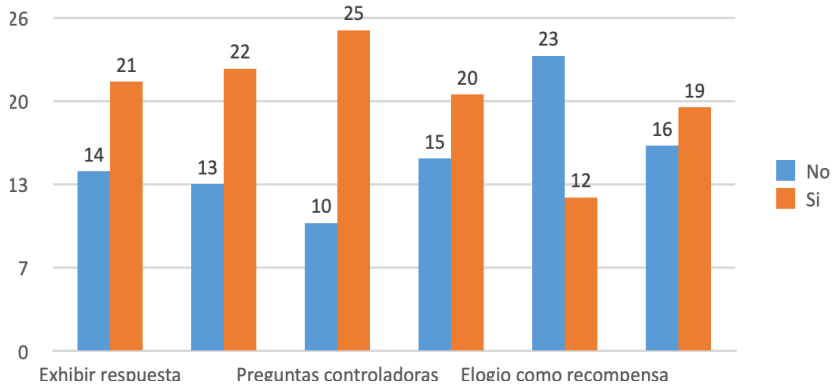
Figura 1.1
Porcentaje de comportamientos de enseñanza que apoyan la autonomía



Fuente: elaboración propia.

Se encontró también que, por parte de los maestros, predominan comportamientos que deterioran la autonomía de los estudiantes, lo cual se puede observar en la Figura 1.2. El 75 % de los maestros exhibe o expone las respuestas antes de que los estudiantes tengan la oportunidad de encontrar/pensar la solución por sí mismos; el 71 % de los maestros dan instrucciones y directrices a los estudiantes que se expresan con la entonación de una pregunta controladora, como, por ejemplo: "¿usted no copio, eso está en el cuaderno?". Además, el 65 % de los maestros utilizan aprobaciones verbales cuando los estudiantes cumplen con las instrucciones dadas, por ejemplo: "si se portan bien, vamos temprano al refrigerio". El 63 % hace uso frecuente de declaraciones como "debes", "deberías" o "tienes". Muestra de ello es: "tienen que estudiar para la evaluación", "deberían saber eso, es cultura general".

Figura 1.2
Porcentaje de Comportamientos Instruccionales Controladores



Fuente: elaboración propia.

Las grabaciones realizadas tienen un promedio de duración de 41 minutos y, a partir de este dato, se analizaron las variables que hacen referencia al uso del tiempo durante la clase. Los resultados se muestran en la Tabla 1.2.

Tabla 1.2
Uso de Tiempo en el apoyo o control de la autonomía (en minutos)

Intervalos de tiempo / Número de profesores	**0**	**1-5**	**6-10**	**11-15**	**16-20**	**>20**
Tiempo relacionado con apoyo a la autonomía						
Tiempo de escucha	7	18	5	2	2	1
Tiempo de trabajo autónomo	16	0	4	6	4	5
Tiempo del estudiante hablando	16	12	2	2	2	1
Tiempo relacionado con el control de la autonomía						
Tiempo del profesor hablando	0	0	8	5	4	18
Tiempo que el profesor manipula los materiales	18	0	3	3	1	10

Fuente: elaboración propia.

Se puede notar que el 20 % de los maestros no escuchan a sus estudiantes; el 51,4 % no los escuchan más de cinco minutos y solo un 2,9 % los escucha más de 20 minutos. Se tiene, además, que el 45,7 % de los maestros no permite que sus estudiantes trabajen de forma autónoma. El 45,7 % de los maestros no da tiempo para que sus estudiantes expresen sus ideas, mientras que solo 2,9 % permite que lo hagan por más de 20 minutos.

Frente a los comportamientos de control, el 51,4 % de los docentes hace uso de la palabra más de la mitad del tiempo de la clase; tampoco ningún maestro deja de hablar menos de cinco minutos a sus estudiantes; y un 51,4 % no emplea materiales en su clase, mientras que el 29 % manipula los materiales más de la mitad de la clase.

En general, se muestra poca frecuencia de comportamientos que apoyan la autonomía y mucha frecuencia de comportamientos que la socaban.

La relación entre estilo promotor y percepción de autonomía no resultó significativa; tampoco se obtuvo relación significativa entre percepción de autonomía y el estilo controlador. Se encontró una tendencia a una relación negativa significativa entre percepción de autonomía

y frustración, así como una relación negativa significativa entre percepción de frustración y estilo promotor. Es decir, los maestros que se perciben más frustrados promueven menos la autonomía.

Continuando con el análisis, no se hallaron relaciones significativas entre percepción de frustración y estilo controlador. Además, se encontró una relación positiva significativa entre el estilo promotor y el estilo controlador, interpretándose como que es posible encontrar maestros que, simultáneamente, promueven y controlan la autonomía (Tabla 1.3).

Tabla 1.3
Correlaciones entre percepción de autonomía, percepción de frustración docente y estilo de enseñanza

Variables/ correlación	**Autonomía**	**Frustración**	**Promotor**	**Controlador**
Autonomía	-	-,324†	,216	-,065
Frustración	-,324	-	-,357*	,010
Promotor	,216	-,357*	-	,341*
Controlador	-,065	,010	,341*	-

Nota: N= 35, *p<0.05, *† p<. 07 (marginalmente significativo).

*La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

El objetivo tres de esta investigación indagó si hay diferencias significativas en la percepción de autonomía del estudiante en relación con el estilo de enseñanza del maestro. Los resultados no fueron significativos para ninguna de las comparaciones. La Tabla 1.4 muestra las tendencias centrales en la percepción de autonomía y frustración de los estudiantes y el número de estudiantes agrupados en los estilos controlador, mixto y promotor.

Tabla 1.4
Estadísticos descriptivos para percepción de autonomía y percepción de frustración de los estudiantes, según el estilo de enseñanza

Grupo	Percepción de autonomía			Percepción de frustración		
	M	DE	N	M	DE	M
Controlador	4,1004	1,27530	330	3,4707	,91354	350
Mixto	4,2563	1,20517	355	3,4803	,90090	380
Promotor	4,2453	1,13597	219	3,4274	,91104	234

Fuente: elaboración propia.

El cuarto objetivo de esta investigación era establecer si había relación o no entre la percepción de autonomía del estudiante y su compromiso con el aprendizaje, así como establecer una posible relación entre su percepción de frustración y su compromiso escolar. Se determinó que hay una percepción media-alta de autonomía por parte de los estudiantes. Ellos se sienten medianamente frustrados y están algo comprometidos. Los resultados mostraron una relación positiva significativa entre percepción de autonomía del estudiante y compromiso escolar.

Discusión y conclusiones

En lo que respecta al primer objetivo, no hay relación significativa entre percepción de autonomía del maestro y su compromiso con la enseñanza. Esto es, una alta percepción de autonomía de los maestros no siempre está directamente relacionada con un mayor compromiso con la enseñanza. Tampoco la percepción de la frustración de la autonomía está vinculada con un bajo compromiso con la enseñanza. Es decir, ni los maestros más autónomos se sienten más comprometidos, ni los más frustrados, menos comprometidos. Estos resultados contradicen los estudios de Schwarzer y Gholami (2015), quienes plantean que los maestros más autónomos y eficaces tienden a manifestar un mayor compromiso con la enseñanza, a pesar de las presiones laborales del contexto educativo.

También difieren con lo que afirma Fernet (2011): cuando un maestro se percibe muy autónomo se siente más satisfecho y comprometido

con la enseñanza. Además, los resultados son contrarios a lo que plantea Cuevas *et al.*, (2015), autores que sugieren que una alta percepción de autonomía favorece el bienestar psicológico, influyendo positivamente en la calidad de la enseñanza del maestro. Y, finalmente, tampoco coincide con lo planteado por Ruiz y Moreno (2015), quienes consideran que el estado motivacional del maestro marca el grado de compromiso con que realiza la enseñanza.

La primera diferencia que hay entre los estudios citados y el presente estudio yace en la metodología, especialmente en dos aspectos. Por un lado, la escala de necesidades psicológicas básicas y la subescala de percepción y frustración de autonomía corresponden a un estudio de Chen *et al.* (2015) para medir la satisfacción y la frustración de las necesidades psicológicas para autonomía, relación y competencia en Bélgica, China, Estados Unidos y Perú. Las preguntas de este cuestionario son generales, de tal forma que las pudieran responder jóvenes y adultos de diferentes ocupaciones en distintos países. Dos ejemplos de pregunta son: "Siento que tengo la libertad y posibilidad de elegir las cosas que asumo" y "me siento forzado a hacer cosas que yo no quería hacer". Lo contrario sucedió con el segundo cuestionario que respondió el maestro, el cual midió el compromiso con preguntas situacionales, referidas a las actividades del salón de clase; por ejemplo, "¿disfrutaste lo que estabas haciendo?" y "¿qué tan concentrado estabas?". Aunque a los maestros se les aclaró que las preguntas de ambas escalas se referían a la clase que acababan de manejar, las características de las preguntas en sí mismas tienen un diferencial metodológico, por la manera como están redactadas, pues la primera escala pregunta de manera general, mientras la segunda, de modo situado.

Un segundo aspecto que explica la falta de relación entre las variables de autonomía y compromiso es el tamaño de la muestra de profesores del presente estudio, correspondiente al 8,9 % del número promedio de maestros (392) que participaron en los estudios empíricos consultados en la revisión de la literatura (Schwarzer y Gholami, 2015, en Israel; Fernet *et al.*, 2008 y Fernet, 2011, en Canadá; Cuevas *et al.,* 2015 y Ruiz

y Moreno, 2015, en España). Esto puede afectar la significancia de las variables relacionadas, tal como lo señalan Figueiredo *et al.*, (2013).

En relación con el objetivo número dos, se encontró que los resultados obtenidos contradicen parcialmente los estudios consultados. Mientras en investigaciones como las de Reeve y Halusic (2009) y Fernet *et al.*, (2008) se encontró que los maestros que se percibían más autónomos veían en la enseñanza, la pedagogía y la didáctica oportunidades para promover la autonomía y el bienestar de sus estudiantes, en este estudio no se encontraron relaciones significativas entre estas variables. Más bien se halló una relación significativa negativa entre percepción de frustración y estilo promotor. Es decir, los maestros con mayor percepción de frustración tienden a mostrar menor promoción de la autonomía. Dichos datos guardan relación directa con lo que sostiene Amoura *et al.*, (2015) quienes plantean que una enseñanza de poca calidad está relacionada con maestros frustrados motivacionalmente. También con Pelletier *et al.* (2002), para quienes los maestros con una baja satisfacción en su trabajo por sentirse limitados por las presiones de sus colegas, funcionarios administrativos o las regulaciones del plan de estudios, tienden a regular más la conducta de sus estudiantes. Además, tales resultados corresponden parcialmente con los resultados de Anaya y López-Martín (2015), Hornstra *et al.*, (2015), Pit ten Cate *et al.*, (2017) y Leroy *et al.*, (2007), los cuales señalan que los maestros que se perciben autónomos tienden a apoyar la autonomía de sus estudiantes, mientras que quienes se perciben frustrados controlan más la autonomía de sus alumnos.

En lo que respecta a los estilos de enseñanza presentes en la institución, es poco frecuente que los maestros tiendan a apoyar la autonomía de los estudiantes. De los 11 comportamientos de apoyo a la autonomía, solamente dos tuvieron prevalencia en las acciones de los profesores registradas a partir de la pauta de observación: el tiempo que el docente permite al estudiante trabajar a su manera y el interés de disponer junto con los estudiantes las mesas y asientos de la clase. Estos dos comportamientos contrastan con el uso generalizado del estilo de supresión de la autonomía, donde de los ocho comportamientos de

control de la autonomía, seis tuvieron una alta prevalencia: tiempo que habla la maestra, tiempo que sostiene o monopoliza los materiales, número de veces que exhibe respuestas, número de veces que hace declaraciones de "debes" o "deberías", número de veces que hace declaraciones de límites, así como el número de veces que critica al estudiante.

Los datos obtenidos de la pauta de observación se relacionan con el informe que el ICFES presentó de las pruebas de competencias ciudadanas, aplicadas a los estudiantes de quinto y noveno en 2017, en las cuales se obtuvo un bajo resultado en los ambientes de aprendizajes, en torno a la relación maestro-estudiante. Dichos resultados muestran que predomina un estilo de enseñanza que suprime las posibilidades de elección de los estudiantes, debilitando así la formación ciudadana (Pinzón, 2018).

Estos datos muestran una relación positiva significativa entre el estilo promotor y el estilo controlador, lo cual significa que es posible encontrar maestros que simultáneamente promueven y controlan la autonomía. Tal complejidad guarda relación con el estudio de Bartholomew *et al.*, (2011), el cual señala que, generalmente, los estilos de enseñanza que apoyan y controlan la autonomía se consideran los extremos opuestos de un solo continuo; pero una visión alternativa plantea que ambos comportamientos se pueden exhibir alternadamente a lo largo de una clase. Al respecto, Amoura *et al.,* (2015) concluyen que los comportamientos del maestro podrían ser ubicados en cuatro grupos: 1) maestros que exhiben alto apoyo a la autonomía y alto control; 2) maestros con bajo apoyo a la autonomía y bajo control; 3) maestros con alto apoyo a la autonomía y bajo control; y, 4) maestros con bajo apoyo a la autonomía y alto control. Según los datos de este estudio, buena parte de los maestros tiende a ubicarse en el cuarto y algunos en el segundo grupo.

Así pues, el hecho de que algunos maestros puedan, al mismo tiempo, favorecer y suprimir la autonomía de sus estudiantes no concuerda con los estudios de Pelletier *et al.*, (2002) muestran que la percepción de autonomía del profesorado en la enseñanza promueve estudiantes autónomos en el aprendizaje, aspecto que está asociado con el deseo de conseguir buenos resultados académicos. Ello evidencia que no

necesariamente un maestro autónomo fomenta autonomía en sus estudiantes; por el contrario, y según los resultados de la presente investigación, un maestro muy autónomo puede llegar a ser controlador.

En relación con el tercer objetivo de este estudio, se encontró que no hay diferencias significativas entre la percepción de autonomía y frustración del estudiante con respecto al estilo de enseñanza del maestro. Tales datos contradicen lo que plantean Weinstein y Ryan (2010), para quienes el comportamiento del maestro afecta la percepción de autonomía del estudiante. Según ese estudio, los beneficiarios del apoyo a la autonomía experimentan afecto positivo, vitalidad y autoestima, mientras que los receptores de control manifiestan malestar y un compromiso inferior. Los datos son contrarios a la propuesta de Reeve y Jang (2006), quien establece que los comportamientos instruccionales se correlacionan positiva o negativamente con la autonomía de los estudiantes. Aquellos apoyados manifiestan mayor percepción de elección. Además, los datos no coinciden con lo que afirman Ryan y Deci (2000), cuyos postulados dicen que existen dos estilos interpersonales de enseñanza: uno de apoyo y otro de control. El primero conduce a la motivación autodeterminada, mientras el segundo, a una motivación no autodeterminada en los estudiantes. Los datos muestran que un número significativo de los estudiantes que participaron en esta investigación no establecen diferencias entre los estilos de enseñanza. Esto, en parte, porque los maestros exhiben en la misma clase comportamientos de apoyo y supresión. Tal resultado también se distancia de lo que plantea de Kaplan y Assor (2012), autores quienes los estudiantes pueden diferenciar entre los estilos de enseñanza.

Los hallazgos concuerdan con Vansteenkiste y Ryan (2013): en el deporte y la crianza, un estilo de enseñanza de control puede estar relacionado con la percepción de autonomía. Por ejemplo, un entrenador puede regular mucho las acciones de su dirigido, para que rinda en un deporte determinado, y desarrolle las habilidades necesarias para hacerlo de manera autónoma y ser el mejor. Así pues, el presente estudio sugiere que, aunque predominan dos grupos de maestros (*alto control con bajo apoyo* y *poco control con poco apoyo*), los estudiantes de la

institución no necesariamente perciben falta de apoyo a su autonomía como una forma de control por parte de sus maestros. Los resultados, además, se relacionan con lo que afirman Bartholomew *et al*., (2011): un estudiante que se percibe autónomo no siempre ha recibido durante su vida solo estilo de apoyo a la autonomía, pues también podría haber experimentado el de enseñanza de control.

En relación con el cuarto objetivo, los resultados mostraron que hay una relación positiva significativa entre percepción de autonomía del estudiante y compromiso escolar. Esto coincide con los hallazgos de Woogul y Reeve (2012), quienes también encontraron una relación significativa entre la autonomía y el compromiso. A partir de ello, establecieron que un estudiante autónomo mejora su compromiso conductual, representado como el grado de atención de los estudiantes en la tarea, el esfuerzo y la persistencia. Los resultados también coinciden con los de Allen *et al*., (2012), Athanasiou (2007) y Niemiec *et al.,* (2009), quienes plantean que la autonomía del estudiante es un predictor de su compromiso escolar.

En conclusión, el objetivo general de esta investigación consistía en caracterizar las dinámicas de las relaciones en los procesos de autonomía y compromiso en la enseñanza y el aprendizaje de los maestros y estudiantes de las instituciones estudiadas. Con respecto a estas dinámicas, los resultados muestran relaciones que dan cuenta de una realidad cotidiana en la escuela, la cual, aunque afecta directamente el desempeño tanto de maestros como de estudiantes, no son tenidas en cuenta al momento de elaborar planes de mejoramiento institucional. Una posible razón, es que, para las autoridades educativas del país, conceptos como *motivación* y *autonomía* no son relevantes en los ambientes de aprendizaje. Para la Secretaría de Educación de Cali, un ambiente de aprendizaje significativo debe estar mediado por el uso de nuevas tecnologías. Por su parte, para el Ministerio de Educación, en el marco profesoral para la enseñanza, se habla de ambientes de aprendizaje basados en el trato cordial, en el respeto y una comunicación amable, donde no hay oposición ni indisciplina.

En esta investigación, una dinámica identificada muy relevante es que, a pesar de que casi todos los maestros observados presentan un estilo de enseñanza donde predominan los comportamientos de control de la autonomía (solo el 23 % de los maestros se clasificaron en la categoría de estilo promotor de la autonomía), sus estudiantes no logran percibir dicho control y su percepción de autonomía y su compromiso no varía significativamente en relación con el estilo de enseñanza de su maestro. Un profesor autónomo no necesariamente fomenta autonomía en sus estudiantes; ni un estilo de enseñanza promotor, por sí solo, garantiza mayor compromiso por parte de los estudiantes. Por el contrario, y según los resultados de este estudio, un maestro muy autónomo puede llegar a ser controlador.

Referencias Bibliográficas

Allen, J., Hafen, C., Hamre, B., Mikami, A. y Pianta, R. (2012). The Pivotal Role of Adolescent Autonomy in Secondary School Classrooms. *Springer Science Business Media,* (41), 245-255. DOI10.1007/s10964-011-9739-

Amoura, C., Berjot, S., Gillet, N., Caruana, S. y Finez, L. (2015). Effects of autonomy-supportive and controlling styles on situational self-determined motivation: some unexpected results of the commitment procedure. *Psychological Reports*, *116*(1), 33-59.

Anaya, D. N. y López-Martín, E. (2015). Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, *33*(2), 435-452.

Arias, C. A. y Rincón, D. F. (2019, enero 21) Percepción de autonomía y compromiso en maestros y estudiantes de la institución educativa nuevo latir. [Tesis de maestría inédita] Pontificia Universidad Javeriana, Cali. http://vitela.javerianacali.edu.co/handle/11522/11345

Assor, A., Kaplan, H. y Roth, A. G.. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology, 72*(2), 261-278.

Athanasiou, A. (2007). Developing learner autonomy through collaborative learning in a higher education context. *Journal of Business & Society*, *20*, 115-129.

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A. y Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *37*(11), 1459-1473.

Chen, B., Vansteenkiste., Beyers.W., Boone,L., Deci,E.L., Duriez,B.,

Lens,W., Matos,L., Mouratidis,A., Ryan,R.M., Sheldon,K.M., Soens(2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across fours cultures. Motivation and emotion, 39, 216-323. https://www.academia.edu/16778221/Basic_psychological_need_satisfaction_need_frustration_and_need_strength_across_four_cultures

Cuevas, R., Sánchez-Oliva, D., Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N. y García-Calvo, T. (2015). Adaptation and Validation of the Psychological Need Thwarting Scale in Spanish Physical Education Teachers. *The Spanish Journal of Psychology*, *18,* E53. doi:10.1017/sjp.2015.56

Escobar, T. (2018). *Promoción de la autonomía y comprensión de la identidad cultural en estudiantes de secundaria* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana Cali]. http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/11383/Percepcion_autonomia_comprensi%C3%B3n.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2008). Testing a self determination theory based teaching style intervention in the exercise domain. *European journal of social psychology*, *38*(2), 375-388.

Fernet, C. (2011). Development and validation of the work role motivation scale for school principals (WRMS-SP). *Educational Administration Quarterly*, *47*(2), 307-331.

Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H. y Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, *16*(2), 256-279.

Figueiredo Filho, D. B., Paranhos, R., Rocha, E. C. D., Batista, M., Silva Jr, J. A. D., Santos, M. L. W. D. y Marino, J. G. (2013). When is statistical significance not significant?. *Brazilian Political Science Review*, *7*(1), 31-55.

Gholami, L. (2015). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, *60*, 83-86.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2006). *Metodología de la Investigación.* McGraw Hill.

Hornstra, L., Mansfield, C., van der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2015). Motivational teacher strategies: the role of beliefs and contextual factors. *Learning Environments Research*, *18*(3), 363-392.

Kaplan, H. y Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I–Thou dialogue in schools: conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education, 15*, 251-269. Doi: 10.1007/s11218-012-9178-2

Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P. y Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive classroom. *European Journal of Psychology of Education*, *22*(4), 529-545.

Niemiec, C. P., Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2009). The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. *Journal of Research in Personality*, *43*(3), 291-306.

Nuñez, J. L., Fernandez, C., Leon, J. y Grijalbo, F. (2015). The relathionship betwem teacher's autonomy support and students' autonomy and vitality. *Teachers and Teaching: theory and practice, 21*(2), 191-202 https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2014.928127

Ochoa-Angrino, S., Montes-González, J. A. y Rojas-Ospina, T. (2018). Percepción de habilidad, reto y relevancia como predictores de compromiso cognitivo y afectivo en estudiantes de secundaria. *Universitas Psychologica*, *17*(5). https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.phrr

Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C. y Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, *94*(1), 186-196. https://psycnet.apa.org/record/2002-02073-017

Pinzón, J. E. D. (2018). Análisis de los resultados del Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE) 2017 de las Secretarías de Educación Certificadas de Colombia. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (10), 334-344.

Pit-ten Cate, I. y Mireille, y Krischler (2017). *Teachers 'beliefs regarding students with special educational needs from different backgrounds: stereotypes and judgments of student competence.* https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/30528/1/gebf2017_abstract_eng.pdf

Prieto, J. y Samboní, C. (2018). *Autonomía escolar y aprendizaje cooperativo en el desarrollo de competencias ciudadanas en el aula* [Tesis de maestría inédita]. Pontificia Universidad Javeriana Cali.

Reeve, J. (2006a). Thematic issue: Autonomy, volitional motivation, and wellness. *Motivation and Emotion*, *30*(4), 257-258.

Reeve, J. (2006b). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, *106*(3), 225-236.

Reeve, J. (2014). *Understanding motivation and emotion*. John Wiley & Sons.

Reeve, J. y Jang, H. (2006). What teachers say and do to support student´s autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, *98*(1), 209-218.

Reeve, J. y Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *School Field*, *7*(2), 145-154.

Reeve, J., Nix, G. y Hamm, D. (2003). Testing Models of the Experience of Self-Determination in Intrinsic Motivation and the Conundrum of Choice. *Journal of Educational Psychology, 95*(2), 375-392. https://pdfs.semanticscholar.org/6513/3ded4f479cf0466665034cde94fd5681bea9.pdf

Ruiz. M. y Moreno. J. A. (2015). Del soporte de la Autonomía y la Motivación Autodeterminada a la Satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology, 8*(2), 68-75. https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.002 https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1888899215000045

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, *25*(1), 54-67.

Schwarzer, R., Antoniuk, A. y Gholami, M. (2015). A brief intervention changing oral self care, self efficacy, and self monitoring. *British journal of Health Psychology*, *20*(1), 56-67.

Vansteenkiste, M. y Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, *23*(3), 263-280. https://doi.org/10.1037/a0032359 https://psycnet.apa.org/record/2013-20985-001

Weinstein, N. y Ryan, R. M. (2010). When helping helps: autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*,

98(2), 222-244. https://doi.org/10.1037/a0016984 https://psycnet.apa.org/record/2010-00584-005

Woogul, L., W. y Reeve, J. (2012). Self-determined, but not non-self-determined, motivation predicts activations in the anterior insular cortex: an fMRI study of personal agency. *Social cognitive and affective neuroscience*, *8*(5), 538-545.

Capítulo 2. Estrategias para promover la autonomía de estudiantes de secundaria durante la enseñanza de las ciencias sociales*†

Carolina Samboní**, Tania Escobar†, Jorge Prieto***
y Solanlly Ochoa-Angrino§

Resumen

Basado en la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000), el presente capítulo presenta dos estudios empíricos con 57 estudiantes de secundaria colombianos y dos profesoras. El objetivo fue diseñar, implementar y evaluar una secuencia didáctica para promover la autonomía de los estudiantes y favorecer la comprensión de la identidad cultural y las competencias ciudadanas. Se usó un diseño cuasiexperimental, con medidas *pretest-postest* sobre la comprensión de la identidad cultural y de las competencias ciudadanas. En las secuencias didácticas, se midieron la percepción de autonomía de los estudiantes (Reeve et al., 2003) y se

* Capítulo derivado de los trabajos de grado:
Prieto, J. y Samboní, C. (2018). Autonomía escolar y Aprendizaje Cooperativo en el Desarrollo de Competencias Ciudadanas en el Aula [Tesis de maestría inédita]. Pontificia Universidad Javeriana Cali.
Escobar, T. (2018). Percepción de la autonomía y comprensión de la identidad cultural en es-tudiantes de secundaria [Tesis de maestría inédita]. Pontificia Universidad Javeriana Cali.

† Dirigir correspondencia de este capítulo a Carolina Samboní, correo electróni-co:csamboni922@gmail.com.
* * Institución Educativa Álvaro Echeverry Perea (Cali, Valle del Cauca).
† Institución Educativa Villacolombia (Cali, Valle del Cauca).
* * * Institución Educativa Álvaro Echeverry Perea (Cali, Valle del Cauca).
§ Departamento de Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Pontificia Universidad Javeriana Cali.

observaron los comportamientos de las maestras que promovían o suprimían la autonomía (Reeve & Jang, 2006; Pianta, Laparo & Hamre, 2008). Los resultados mostraron diferencias positivas significativas en la comprensión de la identidad cultural y de las competencias ciudadanas por parte de los estudiantes, quienes se percibieron autónomos a lo largo de las secuencias didácticas, al tiempo que las docentes usaron comportamientos tendientes a promover la autonomía. Las implicaciones educativas son discutidas.

Palabras clave: Autonomía, relevancia, oportunidad de elección, lenguaje positivo, competencias ciudadanas, identidad cultural.

Chapter 2. Strategies to promote high school students' autonomy during the teaching of social science courses

Abstract

Based on Ryan and Deci self-determination theory (2000), this chapter presents two empirical studies with 57 Colombian high school students and two teachers. The objective was to design, implement and evaluate a didactic sequence to promote student autonomy and assist in the understanding of cultural identity and citizenship skills. A quasi-experimental design was used with pretest posttest measurements on the understanding of cultural identity and citizenship competences or skills. In the didactic sequences, the perception of autonomy in the students was measured (Reeve,Nixon & Hamm, 2003) and the behaviors of the teachers who promoted or suppressed autonomy were observed (Reeve & Jang, 2006; Pianta, Laparo & Hamre, 2008). The results showed significant positive differences in the understanding of cultural identity and citizenship skills by the students, who perceived themselves as autonomous throughout the didactic sequences and teachers used behaviors aimed at promoting autonomy. The educational implications are discussed.

Keywords: Autonomy, relevance, choice opportunity, positive language, citizenship skills, cultural identity.

Introducción

La autonomía puede entenderse como la capacidad de las personas para regirse por leyes y elecciones propias, contraria a la heteronomía, en la que comportamientos son controlados por factores externos como premios o sanciones. Según Kant (2002), "la autonomía es el fundamento de la dignidad de la naturaleza humana y de toda naturaleza racional" (p. 150). Ser autónomo significa pensar por sí mismo con sentido crítico y analizar diferentes puntos de vista en los ámbitos moral e intelectual.

En sus estudios sobre motivación, Ryan y Deci (2000) y Deci y Ryan (2012), desde su teoría de la autodeterminación, definen la autonomía como la capacidad de las personas para reconocer que sus comportamientos se originan en su interior, y que las acciones y decisiones que toman son respaldadas por su propio deseo y voluntad hacia sus intereses o metas particulares. Shumow y Schmidt (2014) proponen la autonomía como una necesidad básica del ser humano que incluye la necesidad de percibir que se tiene control de las propias acciones, de la toma de decisiones, así como la sensación de libertad para valerse por sí mismo.

Según Deci y Ryan (2000), el apoyo de la autonomía es un factor clave para promover la motivación. Por lo tanto, fomentarla dentro del contexto escolar es fundamental para que los estudiantes se interesen por el aprendizaje y se comprometan con sus metas académicas. Esta idea lleva a reflexionar sobre el rol que desempeñan los docentes en las instituciones educativas y a plantearse una pregunta: ¿Qué tan autónomo se puede llegar a ser? y ¿cómo se puede promover la autonomía durante la clase?

La promoción de la autonomía en el aula como componente motivacional para el aprendizaje

Para entender por qué es indispensable promover la autonomía en estudiantes, es importante resaltar algunas características del adolescente: su principal tarea es el desarrollo del sentido de sí mismo como sujeto autónomo (Eccles, 1999). Dicha autonomía está ligada a factores internos como la pubertad, la agudeza de la madurez cognitiva y los cambios en los roles sociales. Por ello, cuando los docentes tienen en cuenta los aspectos motivacionales y estimulan la motivación intrínseca de sus estudiantes, favorecen el compromiso con su aprendizaje y un mejor desempeño académico (Eccles, 1999).

Al propiciar la autonomía en el aula, el estudiante va construyendo y reafirmando su personalidad, aprende a conocerse a sí mismo, a tomar decisiones, a elegir de acuerdo a sus gustos, intereses y necesidades, y a relacionarse con los que le rodean. Desde esta perspectiva, la escuela juega un papel importante en los cambios del adolescente y las prácticas educativas son parte trascendental de la mediación social, necesaria para apoyar la transición de los adolescentes hacia la vida adulta y su inclusión como seres sociales (Onrubia, 1997).

Diversos programas de intervención realizados en contextos educativos (Reeve y Cheon, 2014 y 2016; Cheon *et al.*, 2018) han probado la efectividad y los beneficios para profesores y estudiantes, cuando se adopta un estilo de enseñanza que promueve la autonomía. Los profesores los reportan como una oportunidad para su desarrollo profesional, para mejorar la calidad de su estilo motivador en el aula y para ser más autónomos al enseñar; igualmente, considera que la autonomía les permite mejorar la eficacia de la enseñanza y obtener mayor bienestar psicológico. Por su parte, los estudiantes señalan beneficios importantes en su rendimiento escolar, mayor participación en el aula y mayor compromiso en su aprendizaje.

Estrategias para la promoción de la autonomía en el aula

Dentro de las estrategias que promueven la autonomía de los estudiantes en el aula, se destacan el favorecimiento de la oportunidad de elección, la relevancia y el lenguaje positivo.

Oportunidad de elección. Consiste en permitirle al estudiante escoger, tanto como sea posible, aspectos relacionados con la clase. Se realiza mediante actividades que promuevan la participación como: lluvia de ideas para conocer sus intereses, decidir temáticas a trabajar, la manera de desarrollarlas y la forma en que quieren ser evaluados. También escoger si realizan los trabajos de manera individual o en grupo, quiénes serán sus compañeros y el rol que quieren desempeñar. Puede ofrecérseles material educativo diverso (multimedia, charlas con pares más avanzados, entrevistas a expertos, entre otros), para que elijan los medios que acompañan su aprendizaje.

La estrategia de oportunidad de elección ha sido destacada en diversas investigaciones (Assor *et al.*, 2002; Jeno y Diseth, 2014; Kaplan y Madjar, 2017; Moti et al., 2014; Niemiec y Ryan, 2009; Roth et al., , 2006; Shumow y Schmidt, 2014; Tapia, 2005; Weinstein y Ryan, 2010) en las que se concluye que, cuando los docentes permiten a los estudiantes elegir con base en sus intereses, su contexto o nivel de aprendizaje mejora su aprendizaje, su confianza y su nivel de autonomía. Patall et al. (2010) y Patall et al. (2016) encontraron que, si bien el interés, el compromiso y la calidad de aprendizaje estaban ligados a la opción de elección brindada en las clases, estos podían disminuir al avanzar los días, si la opción de elección como apoyo motivacional no era constante y permanente.

Relevancia. Entendida como las relaciones significativas entre lo que se enseña en el aula y la vida cotidiana, los intereses y metas de los estudiantes, en un contexto particular. Se promueve cuando el profesor conecta los objetivos de aprendizaje con las metas de los estudiantes y relaciona las temáticas propuestas con situaciones de su vida real, sus proyectos futuros, su contexto social y tiene en cuenta su perspectiva y valores personales. Estudios como los de Assor *et al.* (2002), Kalkman

et al. (2010), Kaplan y Assor (2012) y Pianta *et al.* (2012) reafirman lo crucial que es la pertinencia de los contenidos de las asignaturas para la vida real de los estudiantes, encaminados a fomentar su compromiso hacia el aprendizaje. Dicha pertinencia debe ser explicada por el docente, aunque algunos investigadores proponen que se ofrezcan oportunidades a los estudiantes para que encuentren tales relaciones. Asimismo, en una revisión de la literatura hecha por Katz y Assor (2006) se encontró que los estados emocionales de los estudiantes y las relaciones con sus compañeros mejoraban, cuando los docentes brindaban a los estudiantes opciones conectadas con su vida.

Lenguaje positivo. Se caracteriza por el tiempo de escucha en que el profesor está atento a las expresiones de los estudiantes; las oportunidades para hablar o participar sin tener el dominio absoluto de la palabra; la sensibilidad a las preguntas de los estudiantes y la respuesta oportuna cada una de ellas, reconociendo diferentes perspectivas, resaltando sus avances y el dominio que tienen sobre un tema determinado (Assor et al., 2002; Niemiec y Ryan, 2009; Reeve y Hyungshim, 2006). Asimismo, contempla acciones como elogiar los esfuerzos de los estudiantes para fomentar el compromiso con su aprendizaje y, por tanto, la mejoría en su desempeño académico (Jeno y Diseth, 2014; Marins de Andrade, 2010; Reeve y Jang, 2006); también crear espacios para la crítica y el pensamiento, con el fin de mejorar el bienestar emocional y el rendimiento académico en el aula (Assor et al., 2002; Kaplan y Assor, 2012; Cheon *et al.*, 2018; Moti et al., 2014; Reeve y Jang, 2006), así como dejar que los estudiantes trabajen de manera libre, permitiendo la equivocación, el análisis y la reflexión en torno a sus producciones, el desarrollo de actividades y tareas, evitando declaraciones como: "esto se hace así", "tienes que", "deberías", o hacer preguntas controladoras y realizar declaraciones de tiempo límite como "un par de minutos para el final" (Reeve y Jang, 2006).

A modo de balance, la revisión de la literatura permite evidenciar el potencial de las estrategias de oportunidad de elección, relevancia y uso de lenguaje positivo para promover la autonomía en contextos educativos. En diferentes niveles académicos la promoción de la autonomía a través

estas tres estrategias ha mostrado estar relacionada con el bienestar psicológico, el compromiso y esfuerzo con las tareas académicas, el desempeño y la permanencia en la escuela (Assor *et al.*, 2002; Cubillos, 2013; Jang *et al.*, 2016; Jeno y Diseth, 2014; Kaplan y Assor, 2012; Kaplan y Madjar, 2017; Marins de Andrade, 2010; Moti *et al.*, 2014; Reeve y Jang, 2006; Roth *et al.*, 2006; Tapia, 2005). Los diferentes estudios también muestran que cuando los estudiantes perciben comportamientos de presión y exigencias externas, son más propensos a enfrentar emociones negativas como ansiedad y aburrimiento, a utilizar estrategias de aprendizaje superficiales y a tener bajo rendimiento académico.

A pesar de la suficiente evidencia a favor de la promoción de la autonomía en contextos escolares extranjeros, son pocos los estudios sobre esta temática en el contexto educativo latinoamericano. En el caso colombiano, el concepto de autonomía escolar está enfocado hacia la autonomía institucional, considerada en la Ley 115 (1994), el Decreto 1290 (2009) y demás normativas, las cuales permiten a las instituciones establecer los objetivos de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), construir su propio manual de convivencia y diseñar e implementar proyectos, donde se vincule al estudiante y su familia (Jaramillo y Vélez, 2004). En tal sentido, el presente estudio contribuye a la mejora de las prácticas educativas en el aula, mediante el aporte de estudios sobre autonomía en contextos escolares. A continuación, se presentan dos investigaciones que tuvieron como fundamento el apoyo a la autonomía en el aula e indagaron en qué medida se podía promover la comprensión de la identidad cultural y de las competencias ciudadanas, a partir de secuencias de aprendizaje.

Método

Estudio 1

El estudio de Escobar (2018) tuvo por objetivo general contribuir al análisis y reflexión del papel que juega el docente y su práctica

pedagógica en la promoción de la autonomía para la comprensión de la identidad cultural. Como objetivos específicos, se planteó: 1) describir la percepción de autonomía de los estudiantes de grado noveno durante la implementación de la secuencia didáctica; 2) describir los comportamientos del docente que apoyaban dicha autonomía; y, 3) describir la posible relación entre percepción de la autonomía y comprensión de la identidad cultural por parte de los estudiantes.

Participantes

Firmaron voluntariamente consentimiento y asentimiento informado, 20 estudiantes de noveno grado (13 mujeres y siete hombres) con edades entre 12 y 17 años, pertenecientes a un colegio público de la ciudad de Cali (Valle del Cauca).

Instrumentos

Con el cuestionario de percepción de la autonomía y frustración (Reeve et al, 2003) se midió la percepción de autonomía de los estudiantes durante la implementación de la secuencia didáctica a través de cuatro componentes: 1) locus de causalidad percibido; 2) volición, 3) percepción de elección; y, 4) percepción de frustración. El cuestionario consta de 14 preguntas, tres para las subescalas de locus y elección y cuatro para las subescalas de volición y de frustración. Las respuestas se puntúan a través de una escala de Likert en un rango de 1 a 7 (donde 1 equivale a *poca autonomía o frustración*; y 7, *mucha autonomía o frustración*). Se hizo una validación del cuestionario para la población colombiana (Arias y Rincón, 2018). Los resultados del análisis factorial exploratorio reportaron una estructura final de la escala conformada por dos factores: *percepción de autonomía* (cinco ítems) y *percepción de frustración de autonomía* (cuatro ítems). Los índices de confiabilidad de ambas escalas fueron adecuados ($\alpha > 60$).

Los comportamientos de apoyo o frustración de la autonomía por parte de la profesora se evaluaron a través de dos instrumentos: la pauta de observación CLASSS[1] de Pianta *et al.* (2008), y la Pauta de Comportamientos Instruccionales de la profesora, adaptada de Reeve y Jang (2006).

La comprensión de la identidad cultural se evaluó mediante la elaboración de un autorrelato, el cual se calificó por medio de una rúbrica, utilizando una escala de Likert con tres niveles: bajo (0-2.9), medio (3-3.9) y alto (4-5).

Procedimiento

1) los estudiantes realizaron la prueba *pretest* y autorrelato sobre conocimiento en identidad cultural; 2) participaron en clases sobre identidad cultural organizadas mediante la secuencia didáctica; y 3) realizaron la prueba *postest* y autorrelato sobre identidad cultural. A continuación, se describe la secuencia didáctica.

Denominada "*De dónde vengo yo*", esta secuencia didáctica tuvo como propósito promover la comprensión de la influencia que tienen las prácticas culturales en la construcción de la identidad cultural. Se implementó en cinco sesiones en las que: 1) se identificaron los conocimientos previos de los estudiantes acerca de la identidad cultural a través de la elaboración de autorrelatos; 2) se analizó y profundizó en la conceptualización de la identidad y sus elementos; 3) y 4) los estudiantes elaboraron su plan de trabajo de campo y lo implementaron en sus contextos familiares y comunitarios; y, 5) expusieron los autorrelatos finales. La Tabla 2.1 ilustra los componentes de la autonomía que orientaron la planeación de cada uno de los momentos de la secuencia didáctica.

Tabla 2.1
Promoción de la autonomía a largo de la secuencia didáctica

Oportunidad de elección	Lenguaje no controlador	Relevancia
- A los estudiantes se les propone que sean ellos quienes establezcan los acuerdos de clase. - Escogen el material de su preferencia para escribir. - Los estudiantes se ubican en los pupitres o sillas que deseen.	- La docente tendrá menos tiempo de intervención en la construcción de los acuerdos. - La docente hará sugerencias, no imposiciones. - La docente estará atenta a escuchar las inquietudes y sugerencias de los estudiantes.	La docente llevará a los estudiantes a reflexionar acerca de la relevancia del tema y el desarrollo de la secuencia, en tanto que les propondrá preguntas que los incite a pensar sobre quiénes son.
Momento 2. Observación del videoclip y análisis de los elementos culturales		
- La docente solicitará a los estudiantes se organicen en grupos de 3-4 personas y que elijan con quiénes hacerse para trabajar. **-** La docente permitirá a los estudiantes ubicarse en el lugar del salón que los estudiantes prefieran.	-La docente invitará a los estudiantes a salir al tablero de forma voluntaria. -La profesora estará atenta a los requerimientos de los estudiantes e intervendrá durante el trabajo grupal, en la medida que los estudiantes lo soliciten. Realizará sugerencias a los estudiantes, no imposiciones.	-La docente invitará a los estudiantes a que reflexionen y piensen para qué les ha servido la actividad, en qué les ha aportado a sus vidas, intereses o necesidades.
Momento 3. Diseño del plan de trabajo de campo		
- Los estudiantes elegirán los compañeros de grupo de trabajo, así como los instrumentos y fuentes de información para llevar a cabo la indagación. - A los estudiantes se les brinda la oportunidad de diseñar el plan para desarrollar su trabajo de campo, de acuerdo a sus intereses, al igual que su material para la entrevista, en caso de que la vayan a utilizar.	- La docente estará en la actividad cumpliendo el rol de facilitador y sirviendo de apoyo a los estudiantes. - La docente estará atenta a las necesidades de los estudiantes e intervendrá durante el desarrollo de la actividad, en la medida que los estudiantes lo soliciten	- La docente tiene en cuenta los intereses de los estudiantes, para llevar a cabo la actividad. Para ello, les dirá a los estudiantes que identifiquen y aclaren la información que desean saber y profundizar. Esto, con el fin de establecer el plan de trabajo acorde a sus intereses.

Momento 4. Trabajo de campo y elaboración de autorrelatos finales		
- Los estudiantes previamente han tenido la oportunidad de elegir cómo llevarán a cabo la indagación. - Los estudiantes serán quienes escogerán los materiales para la elaboración de los autorrelatos.	Durante esta sesión de la secuencia didáctica, la figura de la docente no estará presente. Por tanto, todas las acciones de los estudiantes estarán absolutamente determinadas y motivadas por sus intereses.	Se considera que esta sesión de la secuencia es de gran relevancia, ya que se enfoca en los intereses de los estudiantes, pues el desarrollo depende de las necesidades, curiosidades y preferencias de ellos en torno a su identidad cultural y, en esa medida, permite que se reconozcan así mismos.
Momento 5. Presentación del autorrelato		
Los estudiantes tendrán la posibilidad de elegir la forma en que realizarán la exposición de los autorrelatos: leyendo, representando, presentando un video, llevando un familiar y otras formas que los jóvenes propongan.	- La docente realizará un acompañamiento durante la actividad, pues son los estudiantes quienes tendrán la palabra en el transcurso de la clase. - La docente animará a los estudiantes para que participen en la presentación de sus autorrelatos. - La docente estará atenta y sensible a las necesidades de los estudiantes.	- La docente resaltará la relevancia de la actividad, en tanto que se expondrán los autorrelatos fruto del trabajo desarrollado durante la secuencia didáctica. - También llevará a los estudiantes a pensar en aspectos de la identidad, de su vida misma, de los compañeros, donde cada uno reconocerá al otro y se reconocerá en el otro.

Fuente: Escobar, 2018.

En cada momento de la secuencia didáctica, los estudiantes respondieron a los cuestionarios que indagaban sobre la percepción de la autonomía y frustración, y se filmaron las sesiones realizadas en clase para analizar los comportamientos de la maestra usando los instrumentos previstos.

Resultados

Los estudiantes se percibieron en un rango medio-alto autónomos durante los cinco momentos de clase, siendo los momentos 4 (por fuera de la institución) y 5 los más altos, mientras que la percepción

de frustración fue baja en el momento 4, donde reportaron la más baja frustración. La Tabla 2.2 describe los desempeños.

Tabla 2.2
Percepción de autonomía y de frustración de los estudiantes a lo largo de la secuencia didáctica

Factor/Sesión	Autonomía				Frustración			
	Mín.	**Máx.**	**M**	**DS**	**Min**	**Max**	**M**	**DS**
Sesión 1	3,57	7,00	5,49	0,90	1,00	4,25	1,80	1,05
Sesión 2	3,57	6,71	5,49	1,01	1,00	4,00	1,61	0,77
Sesión 3	4,00	7,00	5,50	1,05	1,00	4,00	1,71	0,98
Sesión 4	3,14	7,00	5,74	1,07	0,75	3,25	1,36	0,77
Sesión 5	4,14	7,00	5,72	0,82	1,00	3,50	1,73	0,89

Fuente: Escobar, 2018.

En cuanto a los comportamientos de apoyo de la autonomía, durante la implementación de la secuencia didáctica, la profesora fue flexible ante las inquietudes de los estudiantes, tuvo en cuenta el liderazgo, sus ideas para organizar la clase y les permitió desarrollar estrategias teniendo en cuenta su estilo y estados de ánimo. La secuencia didáctica favoreció la relevancia, pues las actividades giraron en torno a la vida, costumbres e identidad de los estudiantes y sus familias; incluso, la profesora tuvo en cuenta el contexto y gustos de los estudiantes y, en el segundo momento de clase, usó una canción popular que hablaba de su región. La percepción de autonomía y liderazgo se mantuvo en un rango alto durante todas las clases.

Los resultados arrojados a través de la Pauta de Comportamientos Instruccionales evidenciaron que, la mayor parte de la clase, la profesora permitió trabajar a los estudiantes según su preferencia (individual o en grupo), hablar con sus compañeros, expresar sus inquietudes y opiniones; también estuvo atenta a responder de forma tranquila y paciente sus preguntas. Asimismo, en reiteradas ocasiones, les ofreció la oportunidad de decidir lo que querían hacer, cómo lo querían hacer, con quién y cuándo. También proporcionó fundamentos, explicando la relevancia de las actividades de clase y comunicó frases de toma de perspectiva, evidenciando

interés por conocer su percepción en relación con las actividades y sus estados de ánimo. La Tabla 2.3 da cuenta de los resultados.

Tabla 2.3
Comportamiento de apoyo a la autonomía durante la implementación de la secuencia

Comportamientos de apoyo a la autonomía	**Tiempo medido en segundos por sesión**			
	1 2101	2 6497	3 3472	5 2207
Tiempo de escucha	1598 76,0 %	4914 70,7 %	2263 65,1 %	1978 89,0 %
Tiempo que permite al estudiante trabajar a su manera	2101 100 %	4953 71,2 %	2212 63,7 %	2207 100 %
Tiempo del estudiante hablando	1238 58,9 %	4914 70,7 %	2160 62,2 %	1978 89,0 %
Comportamientos de apoyo a la autonomía	**Frecuencia - Número de veces por sesión**			
	1	2	3	5
Preguntar lo que el estudiante quiere	15	0	4	1
Proporcionar fundamentos. Relevancia de la tarea, tema, actividad o ejercicio	1	1	5	3
Alabar como retroalimentación informativa	0	0	2	0
Ofrecer estímulo	0	0	0	0
Ofrecer oportunidad de elección	12	16	15	5
Ofrecer consejos	0	40	0	0
Ser sensible a las preguntas generadas por el estudiante	15	40	14	1
Comunicar frases de toma de perspectivas	0	2	3	8

Fuente: Escobar, 2018.

Los resultados indican que el desempeño *postest* (M=3,43, SD=0,73) fue significativamente mayor que el desempeño en el *pretest* (M=2,65, SD=0,75), t (19) = 4,42, p<,001. Esto evidencia una mejora en cuanto

a la comprensión y dominio de la identidad cultural por parte de los estudiantes quienes, en los prerrelatos, mostraron poco conocimiento acerca de sus raíces culturales y no lograron relacionar los elementos culturales en sus narraciones; mientras que en el posrrelato evidenciaron mayor dominio, hicieron mejores relaciones entre los elementos culturales y dieron razones de los orígenes de sus prácticas culturales.

Estudio 2

El estudio de Prieto y Samboní (2018) tuvo como objetivo general promover la autonomía durante la clase de castellano, para fortalecer la comprensión y el ejercicio de las competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria. En cuanto a sus objetivos específicos, la investigación se planteó: 1) describir la percepción de autonomía que tienen los estudiantes durante la secuencia didáctica; 2) describir los comportamientos de la maestra que favorecen o no la autonomía escolar durante la secuencia didáctica; y, 3) establecer sí había diferencias significativas en la comprensión de las competencias ciudadanas, antes y después de participar en una secuencia didáctica.

Participantes

Firmaron voluntariamente consentimiento y asentimiento informado, 37 estudiantes de noveno grado (19 mujeres y 18 hombres) de un colegio público de la ciudad de Cali.

Instrumentos

Para describir la percepción de autonomía de los estudiantes durante la implementación de la secuencia didáctica, se usó el cuestionario de percepción de la autonomía y frustración (Reeve, et al 2003), descrito en el Estudio 1. También se utilizaron los dos instrumentos allí mencionados, para evaluar los comportamientos de apoyo o frustración de la autonomía por parte de la profesora. La comprensión y aplicación de las *competencias ciudadanas* se evaluó mediante una prueba de once preguntas elaborada por Prieto y Samboní (2018). La prueba indagó acerca de los conocimientos del estudiante y permitió el análisis de las competencias ciudadanas, por medio de un dilema moral y poniendo en práctica sus saberes a partir de dicho dilema, lo cual involucró la promoción, ejercicio y conclusiones de los estudiantes acerca del tema. La prueba se evaluó con su respectiva rúbrica, cuya escala de Likert fue: 0,0 a 2,9 (bajo), 3,0 a 3,9 (medio), y 4,0 a 5,0 (alto).

Procedimiento

Este estudio incluyó: 1) la realización de una prueba *pretest* sobre conocimiento y aplicación de competencias ciudadanas; 2) la participación en clases sobre competencias ciudadanas organizadas a través de la secuencia didáctica "Sembrando conciencia ciudadana"; y, 3) la realización de la prueba *postest* sobre competencias ciudadanas.

En la secuencia didáctica se conocieron, analizaron y pusieron en práctica las competencias ciudadanas básicas: cognitiva, emocional y comunicativa (Chaux, et al 2004), mediante las siguientes actividades: 1) proyección de un vídeo a los estudiantes, para definir el concepto "competencias ciudadanas"; 2) análisis de dilemas morales, con el objetivo de desarrollar la competencia cognitiva; 3) dinámica "juego de roles", con el objetivo de propiciar la reflexión sobre la empatía; 4) dinámica "la comunicación distorsionada", para reflexionar acerca del número de veces en las que se hizo una lectura errada de los comportamientos de las otra personas y se hicieron juicios que pudieron afectar la convivencia; 5) creación de un producto para dar cuenta

sobre las comprensiones de los estudiantes, al conocer y poner en práctica los tres conjuntos de competencias ciudadanas; 6) presentación de los productos realizados a los estudiantes de quinto de primaria; y, 7) aplicación de la prueba *postest* sobre su conocimiento en competencias ciudadanas.

Durante la secuencia didáctica, los estudiantes respondieron los cuestionarios de percepción de la autonomía y frustración y se grabaron las clases para analizar los comportamientos de apoyo o frustración de la autonomía de la maestra. La Tabla 2.4 ilustra los componentes de la autonomía que orientaron la planeación de cada uno de los momentos de la secuencia didáctica.

Tabla 2.4
Comportamientos que apoyan la autonomía por momentos de la secuencia

Momento 1		
Lenguaje no controlador	**Oportunidad de elección**	**Relevancia**
Se pretende generar un clima de confianza para el trabajo y tener en cuenta las expectativas de los estudiantes. Escuchar las opiniones y percepciones de los estudiantes. Trabajar la secuencia a partir de los acuerdos grupales consensuados por los estudiantes.	Considerar la percepción de los estudiantes sobre las actividades. Oportunidad para elegir los compañeros de trabajo y los acuerdos grupales necesarios. Ponerse de acuerdo en los grupos de trabajo para elegir el papel a desempeñar. Los docentes no intervienen en sus decisiones.	Preguntas sobre la importancia que tiene el establecer acuerdos grupales en la vida diaria, qué se puede lograr con ellos y cómo permiten construir una sociedad mejor. Se trabaja el resto de la secuencia con los acuerdos.
Momento 2		
Lenguaje no controlador	**Oportunidad de elección**	**Relevancia**
Generar un clima positivo desde el saludo, y considerar las expectativas hacia las actividades. Se orientan los saberes previos de los estudiantes sobre competencias ciudadanas. Se permite que los estudiantes participen y se expresen libremente, sin controlar el tiempo. Se atienden las acciones o situaciones de los estudiantes y se copian en el tablero.	Los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus saberes sobre competencias ciudadanas, así como de participar en relación con lo proyectado en el video. Los estudiantes eligen trabajar en grupo y deciden proponer o no situaciones que reflejen la ausencia de las competencias ciudadanas. Pueden elegir un dilema moral de su interés para la próxima clase.	Pregunta que indaga sobre los conocimientos de los estudiantes acerca de competencias ciudadanas. Preguntas sobre por qué conocer y practicar las competencias ciudadanas. Situaciones o acciones humanas que no reflejan la práctica de las competencias ciudadanas y que hacen parte de la vida real de los estudiantes.

Momento 3		
Lenguaje no controlador	**Oportunidad de elección**	**Relevancia**
Saludo e interés por sensaciones. La respuesta a las inquietudes, la claridad en la instrucción y sus dificultades para trabajar en grupo. Los estudiantes trabajan solos o en grupo, el maestro acompaña y apoya su trabajo a partir de preguntas para llevarlos a encontrar soluciones. El tiempo de trabajo es amplio. Se invita constantemente a la participación en clase.	Elegir a los compañeros de trabajo grupal, así como el dilema moral sobre el cual quieren reflexionar, mediante el consenso. Elegir el rol a desempeñar en el grupo, para garantizar la efectividad de la actividad. Participación abierta y voluntaria de manera verbal o escrita. Construir las maneras en que pueden resolver el conflicto y presentarlas a sus compañeros.	Los dilemas morales son pensados desde la realidad social que viven los estudiantes. A partir de ellos, se procura que puedan interiorizar sus ideas y proponer soluciones desde la práctica de las competencias ciudadanas. Preguntas orientadas a la realidad de los estudiantes, desde situaciones reales. Pensamiento crítico.

Momento 4		
Lenguaje no controlador	**Oportunidad de elección**	**Relevancia**
Saludar, reconocer expectativas. Explicar y atender inquietudes, así como escuchar opiniones. La actividad está pensada desde las emociones de los estudiantes. Apoyar el trabajo realizado, a partir de preguntas que los direccionan hacia el objetivo. Libertad de expresión.	Los estudiantes pueden elegir si expresan o no sus emociones ante los demás. De igual manera, tienen la oportunidad de escribir en una hoja algunos elementos propios de la empatía con los demás y aquello que reconoce de los otros. Pueden poner un título a cada escrito, según sus gustos. Pueden elegir si desean escribirle algo positivo a un compañero.	Los maestros tratan de vincular lo que sucede en la actividad con la vida real todo el tiempo. Se apoyan en preguntas como, por ejemplo: ¿qué relación encuentras entre lo que sucede en el video y la vida cotidiana? ¿Te ha pasado alguna vez lo que sucede en el video?

Momento 5		
Lenguaje no controlador	**Oportunidad de Elección**	**Relevancia**
Los maestros esperan que sus estudiantes se ubiquen, saludan y les preguntan cómo van. Los maestros solo intervienen para dar la instrucción y facilitar el aprendizaje. Los estudiantes trabajan todo el tiempo.	Escoger el grupo de trabajo para armar el rompecabezas y realizar la actividad. Pueden elegir de qué manera presentar al grupo la instrucción que se encuentra oculta en el rompecabezas.	El tema de la comunicación se relaciona con situaciones de la vida cotidiana, a partir de la pregunta: ¿es importante hablar de cómo y por qué construir una comunicación positiva?
Momento 6		
Lenguaje no controlador	**Oportunidad de elección**	**Relevancia**
Saludo inicial, preguntar por los sentires, aprendizajes logrados y expectativas para la sesión. Trabajo grupal, el docente sirve de apoyo, es un facilitador de la instrucción.	Los estudiantes eligen qué realizar, según sus intereses, habilidades y aprendizaje logrado hasta el momento. Se presenta una gama de opciones y ellos eligen cuál.	Ejercicio pensado desde el contexto real. ¿Qué estrategias consideras más convenientes para dar a conocer y ayudar a practicar las competencias ciudadanas?
Momento 7/Final		
Lenguaje no controlador	**Oportunidad de elección**	**Relevancia**
Espacio para socializar los productos. Facilitar la instrucción y ordenar la participación. Brindar retroalimentación y generar espacios para que todos tengan la oportunidad de recibir retroalimentación de sus pares. Agradecimientos a los alumnos.	Los estudiantes eligen cómo socializar su trabajo. Elegir la manera de presentar su producto, escrito, verbal, audiovisual. Elegir el grupo de quinto con el cual inician la presentación. Participar y reconocer los logros.	Se vincula lo realizado con la vida real a partir de las siguientes preguntas: ¿cómo se sintieron durante las sesiones empleadas para la secuencia didáctica? ¿Qué aprendieron?, ¿Qué valoran ahora de ustedes?

Fuente: Prieto y Samboní, 2018.

Los resultados muestran que la autonomía percibida por los estudiantes durante la secuencia estuvo en un rango medio-alto en todas las sesiones, obteniendo el mayor rango en las sesiones 1, 3 y 7. En contraste, la percepción de frustración fue baja. Los estudiantes sintieron que seguían sus propias metas, podían expresar sus ideas u opiniones, se sintieron libres de elegir el tipo de actividades a realizar y percibieron poca presión para hacer cosas que no querían. Durante la séptima sesión, que no se filmó por la logística de la actividad, los estudiantes reportaron la percepción de autonomía más alta: el hecho de estar por fuera del salón y de un horario tradicional, con una maestra que valoraba su trabajo, siguiendo los objetivos trazados en el grupo y el presentar su trabajo a los estudiantes de quinto grado, demostró que, cuando se les dan opciones para realizar trabajos de su interés, la libertad de poderlos desarrollar como quieren les permite sentirse con mayor compromiso y responsabilidad frente a la labor por realizar (Prieto y Samboní, 2018). La Tabla 2.5 muestra los resultados en detalle.

Tabla 2.5
Percepción de autonomía y de frustración de los estudiantes

Factor/Sesión	**Autonomía**				**Frustración**			
	Mín.	**Máx.**	**M**	**DS**	**Min**	**Max**	**M**	**DS**
Sesión 1	3,14	7,00	5,24	0,90	1,00	5,75	1,90	1,04
Sesión 2	3,14	6,71	5,11	0,91	1,00	4,75	2,03	0,98
Sesión 3	2,43	7,00	5,28	1,12	1,00	4,00	1,94	1,00
Sesión 4	3,43	7,00	5,11	1,03	1,00	4,00	1,90	0,81
Sesión 5	3,00	7,00	5,12	0,96	1,00	5,25	2,29	0,06
Sesión 6	3,14	7,00	4,98	1,10	1,00	6,00	2,50	1,29
Sesión 7	2,14	7,00	5,49	1,20	1,00	6,50	2,80	1,28

Fuente: Prieto y Samboní, 2018.

En cuanto a los comportamientos de la maestra que favorecieron la autonomía escolar, la pauta de observación CLASS mostró un nivel alto en los tres componentes: flexibilidad, conexiones con la vida real y apoyo a la autonomía. En el primero, la maestra escuchó las opiniones e inquietudes de sus estudiantes y tuvo en cuenta sus ideas para el desarrollo de la actividad. En el segundo, la actividad de los dilemas morales ayudó a que relacionaran el ejercicio con situaciones de la vida real y sus acotaciones les permitieron reflexionar en torno a las decisiones que debían tomar cuando se enfrentaran a situaciones conflictivas. Durante la actividad de expresar las emociones, la maestra invitó a los estudiantes a ponerse en el lugar del otro frente a sus situaciones personales y familiares reales. Y, en el último componente, dio libertad para que escogieran los compañeros con quienes deseaban trabajar, los dilemas a analizar, así como los roles que querían desempeñar (líder, vocero o secretario). También, a través de preguntas, promovió que los estudiantes asumieran su trabajo y construyeran sus ideas acerca de cómo resolver la actividad. En la Tabla 2.6 se presentan los resultados.

Tabla 2.6
Promoción de la autonomía por parte de la maestra

Sesión	Flexibilidad y foco del estudiante	Conexiones con la vida real	Apoyo a la autonomía y liderazgo
1	6,00	6,50	6,50
2	6,33	6,00	6,00
3	6,00	6,50	5,75
4	6,33	6,50	6,00
5	6,00	6,50	6,00
6	6,00	6,00	6,00
General	**6,11**	**6,33**	**6,04**

Fuente: Prieto y Samboní, 2018.

La Tabla 2.7 muestra los comportamientos instruccionales que promueven o no la autonomía; se presentan en porcentajes, de acuerdo al tiempo general de cada sesión. Así pues, en la sesión 1, la maestra escuchó a sus estudiantes el 48,30 % del tiempo de la clase y los estudiantes hablaron un 47,72 %. Con relación a los comportamientos que controlan la autonomía, la maestra habló el 38,16 %. Se resalta que la profesora no monopolizó los materiales en ninguna de las clases.

Tabla 2.7
Comportamientos instruccionales que apoyaron u obstruyeron la autonomía

Comportamientos de apoyo por sesión	**1 (4960ss)**	**2 (3552ss)**	**3 (4435ss)**	**4 (3264ss)**	**5 (3960ss)**	**6 (3607ss)**
Tiempo de escucha en segundos/ porcentaje	2396 48,30 %	2079 58,53 %	2450 55,24 %	1709 52,35 %	2462 62,17 %	1682 46,63 %
Tiempo que permite al estudiante trabajar a su manera	2331 46,99 %	1659 46,70 %	1722 38,82 %	1449 44,39 %	2640 66,66 %	1148 31,82 %
Tiempo del estudiante hablando	2367 47,72 %	2160 60,81 %	2450 55,24 %	1480 45,34 %	2597 65,58 %	1082 29,99 %
Comportamientos controladores						
Tiempo que habla la maestra	1893 38,16 %	1387 39,04 %	789 17,79 %	958 29,35 %	1363 34,41 %	1812 50,23 %
Tiempo que sostiene o monopoliza los materiales	0	0	0	0	0	0

Fuente: Prieto y Samboní, 2018.

Los comportamientos relacionados con la frecuencia en que la maestra realizaba acciones favorables o desfavorables para la promoción de la autonomía en sus estudiantes, se presentan en la Tabla 2.8. En las sesiones, la maestra preguntó a los estudiantes lo que querían hacer, empleando frases como: "Me gustaría que me

contaran sobre cuál dilema quieren trabajar". Además, fue sensible a las preguntas de sus estudiantes, se tomó el tiempo necesario para responder y constatar su comprensión. En ninguna de las sesiones utilizó el elogio como recompensa y, solo en una, planteó soluciones. Usando comportamientos controladores, la maestra usó frases como: "Justamente es de lo que hemos venido trabajando y ustedes no han escuchado". Posiblemente utilizó estos comportamientos en las sesiones 5 y 6, como herramienta para llamar al orden, o pedir respeto por los demás. Estas acciones afectaron la percepción de autonomía de los estudiantes, la cual bajó un poco ambas sesiones. En la sesión 6 la maestra se apropió de la palabra (50,23 %), por tanto, se evidenció una mayor interacción grupal e individual debatiendo o asesorando ideas para la presentación. Hizo énfasis en que los estudiantes comprendieran las instrucciones del trabajo a realizar, porque debían llegar a la sesión siete con sus productos elaborados. También insistió en el lenguaje y los materiales que podían emplear, teniendo en cuenta que se iba a trabajar con estudiantes de quinto de primaria.

Tabla 2.8
Frecuencia en que la maestra promovía o no la autonomía de los estudiantes

Comportamientos instruccionales de apoyo a la autonomía	**Frecuencia – No. de sesiones**					
	1	2	3	4	5	6
Preguntar lo que el estudiante quiere	7	3	4	5	5	5
Proporcionar fundamentos. Relevancia de la tarea, tema, actividad o ejercicio	1	0	5	7	3	3
Alabar como retroalimentación informativa	1	4	2	0	0	0
Ofrecer estímulo	1	0	0	0	0	0
Ofrecer oportunidad de elección	5	5	2	0	6	3
Ofrecer consejos	4	1	0	0	3	2
Ser sensible a las preguntas generadas por el estudiante	19	6	9	12	10	4
Comunicar frases de toma de perspectivas	4	5	0	3	3	4
Comportamientos instruccionales controladores						
Exhibir/emitir soluciones o respuestas	0	0	0	0	1	0
Emitir directrices o indicaciones	3	4	2	1	3	8
Haciendo declaraciones de "debes" o "deberías"	0	0	2	0	8	8
Haciendo preguntas controladoras	0	0	0	0	2	4
Declaraciones de límites	1	3	1	3	1	0
Elogio como recompensa contingente	0	0	0	0	0	0
Criticar al estudiante	4	3	8	2	14	10

Fuente: Prieto y Samboní, 2018.

En cuanto a la "flexibilidad", en todas las sesiones permitió que los estudiantes se organizaran según sus afinidades y que trabajaran en el lugar elegido por ellos mismos, para favorecer un trabajo óptimo y la correcta manipulación de los materiales.

Los resultados indican que el desempeño general final en competencias ciudadanas (M=3,04, SD=1,08) fue significativamente mayor que el desempeño general inicial (M=2,43, SD=0,93), $t(36)=4,57$, $p<,01$.

Igualmente, los resultados muestran que hubo diferencias significativas entre los desempeños en conocimiento final (M=3,19, SD=1,30) y conocimiento inicial (M=1,81, SD=1,62), $t(36)= 5{,}09$, $p<{,}01$. y entre práctica final (M=2,98, SD=1,25) y la práctica inicial (M=2,13, SD=0,95), $t\ (36) = {,}39$, $p<{,}01$.

Discusión y conclusiones

Los resultados de estos dos estudios permiten establecer que las secuencias didácticas fundamentadas en la promoción de la autonomía mediante las estrategias de relevancia, opción de elección y uso de lenguaje positivo, favorecieron la comprensión de la identidad cultural y de las competencias ciudadanas. Las diferencias positivas significativas entre los desempeños de los estudiantes, después de la participación en las dos secuencias didácticas, respaldan esta idea. Estos resultados apoyan los estudios que señalan que la promoción de la autonomía favorece el aprendizaje y el desempeño de los estudiantes (Allen *et al.*, 2012; Jang *et al.,* 2016; Jeno y Diseth, 2014).

En relación con la relevancia, las secuencias didácticas establecieron relaciones explícitas entre las temáticas propias del currículum de bachillerato y la vida de los estudiantes, sus contextos, intereses y problemáticas personales. En el Estudio 1, en la secuencia "De dónde vengo yo", se indagaron los componentes de la identidad cultural ligada a la vida de las familias de los estudiantes, a sus costumbres actuales y a buscar las relaciones con las de los ancestros. Por su parte, en el Estudio 2, la secuencia "Sembrando conciencia ciudadana" partió de dilemas propios del contexto y de las vidas de los participantes. La alta percepción de autonomía de los estudiantes a lo largo de las secuencias didácticas, respalda los resultados de investigaciones sobre relevancia, en las cuales se señala la motivación de los estudiantes para aprender, cuando los docentes planean sus prácticas pedagógicas teniendo en cuenta sus intereses (Assor *et al.*, 2002; Kalkman *et al.*, 2010).

La opción de elección resultó muy importante para los estudiantes, quienes, en ambos estudios, puntuaron su más alta percepción de autonomía cuando trabajaron fuera del salón de clases, como otros espacios dentro del colegio, en sus casas o en sus barrios. Este hallazgo confirma los resultados de las investigaciones de Jang et al. (2016), Jeno y Diseth (2014) y Moti *et al.* (2014) sobre la importancia de la oportunidad de elección en la percepción de la autonomía. Para Prieto y Samboní (2018), la oportunidad de elección favoreció el ejercicio y la reflexión sobre la toma de decisiones y sus consecuencias, aspecto importante para el desarrollo de los adolescentes, sin el cual no podría haber ejercicio de las competencias ciudadanas.

Por su parte, el uso de lenguaje positivo garantizó que se favoreciera el ejercicio de las competencias ciudadanas desde la comprensión de los puntos de vista, la perspectiva y la identidad cultural de los estudiantes. A lo largo de las secuencias didácticas, se observó el esfuerzo intencional y sostenido que las maestras hicieron para usar un lenguaje positivo, para escuchar los intereses y necesidades de los estudiantes, para hablar menos y escuchar más. No obstante, la implementación de las secuencias muestra cierto límite en el uso del lenguaje no controlador, pues, en ocasiones, es necesario dar muchas instrucciones o ayudar a los estudiantes a volver sobre los objetivos de clase, disminuyendo el tiempo de escucha del estudiante. Los autores Prieto y Samboní (2018) y Escobar (2018) concluyen que planear el uso del lenguaje positivo no garantiza su uso durante la secuencia y, en tal sentido, le corresponde al maestro estar atento al tiempo que se toma hablando y al que realmente ofrece a los estudiantes para expresar sus ideas y opiniones.

Como conclusión de estos dos estudios, se establece que, para el diseño de un ambiente óptimo para el aprendizaje en el salón de clases, es indispensable partir de lo que piensan los estudiantes, los objetivos de aprendizaje y las actividades a desarrollar, entendiendo que cada uno puede lograr el objetivo de forma diferente. Por lo tanto, es necesario pensar en estrategias para que los estudiantes se sientan libres y puedan

tomar decisiones de cómo aprender mejor y quiénes podrían ayudarlos en ese proceso. Sin duda, la empatía que logre el maestro a partir de su apoyo y de su interacción, será fundamental para conseguir los objetivos propuestos.

Implicaciones educativas

Las instituciones educativas, cómo cualquier otra institución, están integradas por estudiantes que provienen de orígenes culturales diversos, contextos socialmente vulnerables y, en algunos casos, muy distantes de la ciudad de Cali. Por ello, en las aulas, por momentos, se manifiestan problemas de conducta donde predomina la burla hacia los orígenes culturales de los compañeros. En tal sentido, estos trabajos promueven la convivencia pacífica y la tolerancia cuando se pide a los estudiantes que interpreten, comprendan y reflexionen acerca de su cotidianidad individual y social, y aprendan a reconocer, valorar y respetar al otro, fortaleciendo así las formas de relacionarse y estar juntos, reconociendo su identidad cultural y apoyándose en elementos de las competencias ciudadanas que favorecen dicha convivencia. Al respecto, secuencias didácticas de este tipo respaldan lo planteado por Luna Scott (2015), de la Unesco, acerca de los fundamentos de la educación del siglo XXI: "aprender a ser" y "aprender a vivir juntos". Asimismo, Tedesco (2011) propone "aprender a vivir juntos" como uno de los grandes desafíos de este siglo.

Ambas secuencias podrían seguirse utilizando en contextos educativos similares, cuando se aborden las temáticas y procesos relacionados con la identidad cultural y las competencias ciudadanas y, en general, para diseñar prácticas educativas que promuevan la autonomía en el aula de clase. En general, tanto la estructura de las secuencias didácticas como las pautas de observación CLASS (Pianta et al., 2012, Reeve y Jang, 2006) podrían utilizarse como una herramienta de reflexión en torno a las posibilidades que tienen los docentes para favorecer la autonomía. Esto, pues los hallazgos

de los estudios presentados muestran que, en la medida en que los docentes fueron incorporando un estilo de apoyo a la autonomía, los estudiantes reportaron bienestar emocional positivo y una mejora en su participación durante las clases.

Limitaciones de los estudios

Los hallazgos de estos estudios se circunscriben al contexto colombiano, especialmente al contexto de colegios públicos del Valle del Cauca, en la enseñanza de temáticas relacionadas con las ciencias sociales. Por ende, generalizaciones con respecto a los mismos deben tomarse con cautela, dado el contexto regional y el diseño cuasiexperimental en un dominio particular del conocimiento.

Referencias Bibliográficas

Allen, J., Hafen, C., Hamre, B., Mikami, A. y Pianta, R. (2012). The Pivotal Role of Adolescent Autonomy in Secondary School Classrooms. *Springer Science Business Media,* (41), 245-255. DOI10.1007/s10964-011-9739-

Arias, C. & Rincón, D. (2018). *Interacciones maestro alumno que apoyan o suprimen la autonomía* [Tesis de maestría inédita] Pontificia Universidad Javeriana Cali.

Assor, A., Kaplan, H. y Roth, A. G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology, 72*(2), 261-278.

Chaux, E., Velasquez, A., Lleras, J., y Jaramillo-Marín, P. (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas. Ministerio de Educación, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, Ediciones Uniandes. Información tomada de http://convivenciaescolar.net/docs/investigaciones/Autores_externos/Chaux,%20E.%20et%20al.%202004.%20Competencias%20ciudadanas.%20De%20los%20estandares%20al%20aula.%20Una%20propuesta%20integral%20para%20todas%20las%20areas%20academicas.pdf

Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone,L., Deci, E. L., Van Deer Kaap-Deeper, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Petegem, S.V & Verstuyf, J. (2015) Basic psychological need satisfaction , need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion, 39* (2), 216-236. DOI: http://doi.org/10.007/s11031-014-9450-1

Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y. y Lee, J. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of

teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education.* (69), 43-51. DOI:10.1016/j.tate.2017.09.022 Información tomada de https://www.researchgate.net/publication/322175489_Why_autonomy-supportive_interventions_work_Explaining_the_professional_development_of_teachers'_motivating_style

Cubillos R. E. (2013). Estrategias en el aula de clase promotoras de la autonomía. *Actualidades Pedagógicas (62),* 5-105.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of human motivation* (p. 85–107). Oxford University Press. Información tomada de https://psycnet.apa.org/record/2012-03687-006

Decreto 1290 de 2009 (Abril 16). *Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.* Bogotá, D.C: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1260109

Eccles, J. (Autumn, 1999). The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children, 9(*2), 30–44. DOI: 10.2307/1602703. Información tomada de https://psycnet.apa.org/record/2012-03687-006

Escobar, T. (2018). *Promoción de la autonomía y comprensión de la identidad cultural en estudiantes de secundaria* [Tesis de maestría inédita], Pontificia Universidad Javeriana Cali. http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/11383/Percepcion_autonomia_comprensi%C3%B3n.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Jang, H., Reeve, J. y Halusic, M. (2016). A New Autonomy-Supportive Way of Teaching That Increases Conceptual Learning: Teaching in Students' Preferred Ways. *The Journal of Experimental Education, 84*(4), 686-701. DOI:10.1080/00220973.2015.1083522

Jaramillo, R. y Vélez, G., (2004). Autonomía escolar y calidad: estudios de caso en la educación pública oficial de Antioquia. *Revista Educación y Pedagogía, 16*(38), 131-137.

Jeno, L. M. y Diseth, A. (2014). A self-determination theory perspective on autonomy support, autonomous self-regulation, and perceived school performance. *Reflecting Education,* (9), 1-20.

Kalkman, E., DeFrates-Densch, N., Smith, M.C. y Ochoa-Angrino, S. (2010, May 2). *Do High School Students Experiences and Perceptions of Autonomy Support During Science Instruction Predict Changes in Their Attitudes Toward Science?* [Paper]. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver, CO, USA.

Kant, I. (2002). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Alianza.

Kaplan, H. y Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I–Thou dialogue in schools: conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education, 15*, 251-269. Doi: 10.1007/s11218-012-9178-2

Kaplan, H. y Madjar, N. (2017). The motivational outcomes of psychological need support among pre- service teachers: multicultural and self-determination theory perspectives. *Frontiers in Education, 2*(42) 1-13.

Katz, I. y Assor, A. (2006). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review, 19,* 429-442.

Ley 115 de 1994 (Febrero 8). *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá, D.C: Congreso de Colombia. Recuperado de https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292

Luna Scott, C. (noviembre, 2015). *El futuro del aprendizaje 2. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Documento de trabajo*. https://www.uees.edu.sv/wp-content/uploads/2017/planeamiento/doc/El%20futuro%20del%20aprendizaje.pdf

Marins de Andrade, P. R. (2010). Estrategias de aprendizaje y desarrollo de la motivación: un estudio empírico con estudiantes de E/LE brasileños. *Porta Linguarum*, *14*, 141- 160.

Moti, B., Roth, G. y Deci, E. (2014). When Are Mastery Goals More Adaptative? It Dependson Experiences of Autonomy. *Journal of Educational Psychology*, *106* (1), 258-267.

Niemiec, C. P. y Ryan, R. M., (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, *7*, 133-144.

Onrubia, J. (1997). El papel de la escuela en el desarrollo adolescente. En E. Martí y J. Onrubia (Coords.), *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente* (pp. 161-163). Ice/Horsori.

Patall, E.A., Cooper, H. y Wynn, S.R. (2010). The Effectiveness and Relative Importance of Choice in the Classroom. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 896-915. DOI:10.1037/a001954

Patall, E. A., Vasquez, A. C., Steingut, R. R., Trimble, S. S. y Pituch, K. A. (2016). Daily interest, engagement, and autonomy support in the high school science classroom. *Contemporary Educational Psychology*, *46*, 180-194. DOI: org/10.1016/j.cedpsych.2016.06.002

Pianta, R. C., Hamre, B. K. y Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Springer US.

Prieto, J. y Samboní, C. (2018). Promoción de la autonomía en el aula para la comprensión y ejercicio de las competencias ciudadanas. [Tesis de maestría inédita]. Pontificia Universidad Javeriana Cali.

Reeve, J. y Cheon, S. (2014). An Intervention-Based Program of Research on Teachers.' Motivating Styles. En S. A. Karabenick y T. C. Urdan (Eds.), *Motivational Interventions, Advances in Motivation and Achievement,18,* (pp. 293-339). Emerald Group Publishing Limited.

Reeve, J., y Cheon, S., (2016) Los maestros apoyan más la autonomía después de que creen que es fácil de hacer. Revista Psychology of Sport and Exercise, *22*, (pp. 178-189) Tomado de: https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.08.001

Reeve, J., y Hyungshim, J. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. Journal of Educational Psychology, 98(1), 209–218.

Reeve, J. y Jang, H. (2006).Qué dicen y hacen los profesores para apoyar la autonomía de los estudiantes durante una actividad de aprendizaje. *Revista de psicología de la educación, 98* (1), 209–218. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209

Reeve, J., Nix, G. y Hamm, D. (2003). Probar modelos de la experiencia de la autodeterminación en la motivación intrínseca y el enigma de la elección. *Revista de psicología educativa, 95* (2), 375–392. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.375

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychological Association, 55*(1), 68-78.

Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. y Kaplan, H. (2006). Assesing the Experience of Autonomy in New Cultures and Contexts. *Motivation and Emotion, 30*(4)*,* 365-376. Iinformación tomada de https://www.researchgate.net/publication/228854688_Assessing_the_Experience_of_Autonomy_in_New_Cultures_and_Contexts

Shumow, L. y Schmidt, J. (2014). *Enhancing Adolescents Motivation for Science: Research-Based Strategies for Teaching Male and Female Students*. California: Corwin. Chapter 4, pp. 41-54

Tapia, A. (2005). Motivación para el aprendizaje. La perspectiva de los alumnos. En A. Rivera Otero (Coord.), *La orientación escolar en centros educativos* (pp. 209-242). Ministerio de Educación y Ciencia. Información tomada de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/11828/19/0

Tedesco, J., (2011) Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI *Revista iberoamericana de educación.* (55) (pp. 31-47) Información tomada de: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31850013/rie55a01.pdf?1378591531=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEN_EL_SIGLO_XXI.pdf

Weinstein, N. y Ryan, R. M. (2010). When helping helps: autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*, *98*(2), 222-244. http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0016984

Capítulo 3. Revisión conjunta durante la escritura de textos narrativos en niños de cuarto de primaria*†

Eliana Katherine Gamboa‡ y Santiago Mosquera Roa§

Resumen

Esta investigación describe los tipos de revisión que subyacen a las transformaciones identificadas en textos escritos elaborados por niños de grado cuarto de una institución educativa oficial de Cali, durante situaciones de reescritura y de revisión conjunta. La actividad de escritura se analiza desde una perspectiva sociocognitiva. Cada participante realizó una primera producción escrita de un texto narrativo y, posteriormente, dos reescrituras. Las dos situaciones de reescritura estuvieron precedidas de un conversatorio de revisión conjunta. El análisis de las transformaciones de los escritos permitió establecer tres niveles de elaboración del texto narrativo (inicial, intermedio y avanzado) relacionados con los tipos de revisión que se presentaron durante los conversatorios. La revisión entre pares tiene un efecto propulsor en el establecimiento de la estructura y coherencia discursiva. La investigación abre la reflexión sobre las prácticas para la enseñanza

*Capítulo derivado del trabajo de grado:
Gamboa, E. K. (2018). La recursividad en la revisión de la escritura: un estudio con niños de la escuela primaria [Tesis de maestría inédita]. Pontificia Universidad Javeriana Cali.

† Dirigir correspondencia de este capítulo a Eliana Katherine Gamboa, correo electrónico: ekgamboa@usbcali.edu.co
‡ Facultad de Psicología, Universidad de San Buenaventura Cali.
§ Departamento de Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Pontificia Universidad Javeriana Cali.

de la escritura, señalando la importancia de incluir un modelo de escritura basado en el proceso, que articule formas de revisión conjunta para el mejoramiento de las habilidades en producción escrita.

Palabras clave: procesos de escritura, producción de textos escritos, revisión conjunta, textos narrativos.

Chapter 3. Joint review during narrative texts writing in fourth grade children

Abstract

This research describes the types of review that lie beneath the transformations that are identified in written texts prepared by fourth grade children of an official educational institution of Cali during rewriting and joint review situations. The writing activity is analyzed from a social cognitive perspective. Each participant developed a written production of a narrative text first and then two rewrites. The two rewriting situations were preceded by a joint review session. The analysis of the writing transformation allowed the establishment of three levels of narrative text elaboration (initial, intermediate and advanced) that are related to the review types that were presented during the discussions. The peer review has an effect of impact in the establishment of structure and discursive coherence. This research makes readers reflect on the teaching practices of writing, pointing out the importance of including a writing model based on the process and that articulates joint revision ways to improve written production skills.

Keywords: Writing process, making or producing narrative texts, joint review, narrative texts.

Introducción

La escritura se considera una de las habilidades fundamentales para el desarrollo escolar de los niños y, con ello, gran parte de la enseñanza está orientada a favorecer experiencias alrededor de la composición de diferentes géneros discursivos (Camps, 2003). Inicialmente, este aprendizaje es como un juego: leer imágenes, describir carteles, codificar mensajes, elaborar pequeños relatos, hacen parte de las actividades que acercan al niño al dominio del código alfabético. Sin embargo, con el paso de los años escolares y del avance cognitivo de los niños, las exigencias aumentan y las expectativas se dirigen a la elaboración de textos cada vez más complejos.

Pese a que en Colombia el currículo de Lengua Castellana está estructurado bajo una visión constructivista del aprendizaje y holista del proceso de escritura, tradicionalmente se ha dada un alto peso al aprendizaje de la gramática durante la producción escrita (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006). Resulta entonces paradójico que la enseñanza de la escritura anteponga los aspectos formales del lenguaje, cuando la expectativa es que los estudiantes, al terminar la educación básica, puedan escribir un texto de forma completa y coherente, atendiendo a una situación comunicativa específica (MEN, s. f.; Rodríguez et al., 2017). Esta contradicción se ve reflejada en los resultados de las pruebas nacionales, en las cuales se evidencian dificultades relacionadas con la elaboración de textos escritos, de estudiantes de todos los niveles escolares (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes], 2017).

En ese sentido, el modelo tradicional de enseñanza pareciera entrar en disonancia con los objetivos curriculares, pues, aunque estos últimos apuntan a que los estudiantes sean "productores competentes de textos",

las prácticas pedagógicas no les dan la oportunidad de reflexionar sobre lo que escriben y apartan la revisión del proceso de elaboración textual. Además, se atribuye esta tarea solo al docente, quien se encarga de evaluar el producto final. En últimas, las situaciones de escritura pueden llegar reducirse a un primer "borrador", y el niño escritor, en lugar de tener la posibilidad de interactuar con el texto como propone Dolz y Schneuwly (2011), lo entrega a su maestro, casi siempre el único que lo revisa.

Modelos teóricos sobre la escritura

Las prácticas escolares como las antes descritas desnaturalizan el sentido de la producción de textos escritos. Desde la psicología se han propuesto diferentes modelos para comprender y explicar la escritura a partir de las implicaciones mentales, comportamentales y sociales en el individuo (Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower y Hayes, 1981; Vigotsky, 1995).

Donahue y Lillis (2014) retoman estas conceptualizaciones para caracterizar las diferentes aproximaciones teóricas a la problemática de la adquisición de la escritura. Dentro de estas aproximaciones señalan el modelo sociocognitivo[1], dirigiendo su atención a la exploración de los comportamientos y conocimientos en el aprendizaje de la escritura dentro de un entorno social. Por una parte, este modelo enfatiza en los procesos mentales individuales, al considerar los fenómenos cognitivos, metacognitivos, motivacionales. De ahí que sea de gran importancia la representación que construya el escritor sobre la tarea y sobre sus posibles lectores. Por otra parte, introduce la idea de que la escritura es una actividad de elaboración y circulación de significados, la cual también depende de las condiciones contextuales en las que se desarrolla la producción del texto escrito. En síntesis, el modelo sociocognitivo permite abordar la escritura desde un punto de vista dinámico, donde la actividad de revisión emerge como una situación interactiva entre el sujeto, su entorno y el texto escrito. La posibilidad de volver al texto para su revisión instala la concepción de "escribir

y reescribir", una práctica pedagógica que promueve en el estudiante representaciones positivas sobre equivocarse, corregir, transformar y reconocer a la escritura como un proceso que requiere de tiempo para todos los escritores (Dolz y Schneuwly, 2011).

La revisión en la escritura

La revisión textual implica una actividad voluntaria y reflexiva del autor durante y después de la escritura, con el fin de implementar cambios. La revisión emerge transversal a la producción y, con ella, se implementan modificaciones a nivel local y global en el escrito, las cuales pueden llegar a ser ilimitadas – o, acaso, ¿cuándo se puede afirmar que un texto se ha terminado? –.

El estudio de la revisión ha llevado a considerar su relevancia en el aprendizaje de la escritura. Las operaciones cognitivas implicadas se pueden clasificar en procesos de bajo nivel, es decir, actividades mecánicas o de edición, como la corrección ortográfica, y en procesos de alto nivel, correspondientes a acciones para acercar el texto producido al texto planeado (Gundín y García, 2008). Al respecto, investigaciones en el tema de la revisión de textos escritos muestran que tanto los niños (De Castro, 2012; Ochoa *et al.*, 2008; Sánchez y Borzone, 2009; Stover y Young, 2015; Torkildsen *et al.*, 2015), adolescentes (Gundín y García, 2008; Kieft et al., 2006; Olmanson et al., 2016) como estudiantes universitarios (Can, 2017; Vaca, 2015) tienden a centrarse en aspectos superficiales del texto, como la gramática, la caligrafía y la puntuación, es decir, a procesos de nivel bajo. Lo inquietante de los resultados de estas investigaciones es que, por lo general, los estudiantes no hacen revisiones a sus textos o, en otras palabras, no desarrollan grandes transformaciones al escrito como empezar de nuevo, cambiar el plan de escritura, reescribir párrafos y agregar o eliminar partes del documento terminado. Esto hace pensar que sus estrategias no conducen a una revisión efectiva.

Rouiller (2004) muestra que la revisión conjunta hace que el escritor se vea enfrentado a conflictos sociocognitivos, por ejemplo, tomar decisiones, confrontar los planteamientos y probar hipótesis sobre el

texto. Los resultados de su investigación indican que los sujetos que realizaron revisión con un par hicieron mayor número de revisiones y, además, quienes tuvieron más intercambios orales generaron más transformaciones a nivel de la organización y la estructura textual. Mientras que los sujetos que hicieron revisión individual se enfocaron en cambios de tipo semántico.

Otros trabajos también han implementado esta estrategia de revisión (Huang, 2015; Kuen *et al.*, 2015; López, 2012; Myhill y Jones, 2007; Olmanson *et al.*, 2016; Stover y Young, 2015; Torkilden *et al.,* 2015), pues consideran que un par lector no solo puede facilitar el monitoreo en el proceso de producción, sino que también ayuda a crear consciencia de que el texto es susceptible de ser mejorado y que un revisor puede hacer aportes (comentarios) para su transformación, jalonando así el texto hacia una mejor calidad y el aprendizaje hacia un mayor nivel de desarrollo.

Los textos narrativos en el contexto escolar

Dentro de los géneros discursivos, la narración es considerada la organización del discurso más cercana a la conversación espontánea. De ahí que se planteen varios argumentos para explicar su lugar privilegiado en los espacios escolares. Uno de ellos refiere a que en la explicación del maestro y la respuesta de los estudiantes se sirven de anécdotas o historias para ilustrar el conocimiento: "es cuando..." o "parece como..." son expresiones que lo ejemplifican (Calsamiglia y Tusón, 2001; Dolz et al., 2013; Lomas y Tusón, 2000). Otro argumento que se plantea es el interés y el disfrute despertados por las narraciones desde la infancia. Un tercer argumento tiene que ver con su naturaleza, pues la narrativa es un escenario de expresión de las vicisitudes humanas que, además, permite la organización del conocimiento en un formato cronológico del pensamiento (Bruner, 1998).

En el espacio de enseñanza, los textos narrativos se han utilizado en actividades de lectura y escritura, pues su estructura implica que el lector y/o escritor pueda crear, recrear y comprender una secuencia de eventos en una lógica temporal (Garrido, 2007). Como objeto de estudio, el texto narrativo ha sido explorado por diversas investigaciones en el campo de la psicología y la pedagogía enfocándose en aspectos como las prácticas de enseñanza (Camps, 2003; Hocevar, 2007; Rúa, 2016), los procesos cognitivos implicados (Borzone *et al.*, 2011; Jiménez, 2006; Matteoda y Vázquez, s. f.), la metacognición (Ochoa *et al.,* 2008), las transformaciones del texto (De Castro y Correa, 2012; Vaca, 2015) y los retos cognitivos (Rodríguez *et al.,* 2017).

Estas investigaciones señalan que cuando un niño se enfrenta a la escritura de un cuento, no tiene una tarea fácil, pues debe definir una meta, describir los personajes (que pueden ser sobrenaturales o fantásticos), explicar el conflicto, atribuir pensamientos, estados emocionales y voz a los personajes, así como argumentar el final diciendo cuál fue la suerte de cada uno de ellos. Escribir en este género no solo implica responder a su estructura discursiva macro, sino que también exige el desarrollo de la coherencia de lo narrado articulando los referentes temporales y espaciales, mediante una trama en la cual se desenvuelven los personajes (Dolz *et al.,* 2013; Garrido, 2007).

El panorama descrito plantea la revisión en la escritura como un tema que ha sido ampliamente tratado en el ámbito internacional, pero poco en el contexto nacional. De igual manera, el uso de textos narrativos, aunque profundamente utilizado en las escuelas, no se ha articulado a los hallazgos de las investigaciones en torno al aprendizaje de la escritura. En este sentido, el presente capítulo contribuye a la ampliación del conocimiento científico a nivel local, pues se apoya en el análisis de la actividad de la escritura de estudiantes de la ciudad de Cali. Además, se trata de un aporte para la reflexión y la transformación de las prácticas de enseñanza relacionadas con la producción de textos escritos.

De este modo, plantear la revisión conjunta entre estudiantes puede ser una herramienta útil en escenarios escolares que puede ser implementada

por los docentes, al reconocer la condición social del sujeto escritor, en el que la interacción entre los niños permita generar y sostener el interés por la actividad y movilizar procesos de pensamiento que incidan en la calidad del texto escrito. Por tanto, la pregunta de investigación gira en torno a la relación entre las formas de revisión implementadas por los niños durante una situación de escritura y las transformaciones que se den en los escritos, producto de esa revisión. Ello implica indagar sobre los tipos de revisión que se establecen entre pares, analizar los textos escritos y proponer hipótesis acerca de la incidencia del momento de la revisión sobre el texto reescrito.

Método

Se utilizó un diseño transversal con carácter descriptivo, en tanto se intenta reconocer las características de las revisiones conjuntas de los niños escritores y la relación con las transformaciones que aplican durante la composición de un texto narrativo. La identificación de tipos de revisiones se llevó a cabo por medio del análisis de los cambios realizados por los niños escritores durante la textualización; así, cada niño realizó tres versiones de su texto (una escritura y dos reescrituras). Además, se analizaron los dos conversatorios, producto de las revisiones conjuntas entre los escritores y sus pares revisores.

Participantes

Los participantes de este trabajo fueron ocho niños entre los 9 y 10 años, estudiantes de cuarto de primaria de una institución educativa oficial de la ciudad de Cali, de estrato socioeconómico bajo. La coautora era, además, la docente del área de Lengua Castellana del cuarto grado, por lo que, para el momento del trabajo, se había construido un vínculo cercano con los niños y sus acudientes. Se escogió trabajar con niños de estas edades, puesto que presentan mayor desarrollo en habilidades de textualización, lo cual les permite centrarse más fácilmente en los

aspectos discursivos de la composición del texto narrativo que en la codificación (Barreto, 2013; De Castro y Correa, 2014; De Castro, 2017; *Ochoa et al.,* 2008).

Inicialmente, se invitó a todos los niños de grado cuarto a participar. Aquellos interesados convocaron a sus padres para asistir a una reunión, en donde se les informó sobre los objetivos de la investigación, el uso confidencial de los datos y el compromiso de garantizar la asistencia y movilidad de durante las jornadas planeadas. Doce estudiantes iniciaron en el taller, pero solo ocho niños cumplieron con la asistencia completa y lograron finalizar su cuento en sus tres versiones. Los acudientes de todos los niños firmaron el consentimiento informado.

Instrumentos

Se diseñaron tres instrumentos para el análisis de los cuentos y los conversatorios[2]. Los textos escritos se analizaron por medio de una rejilla que valoraba dos aspectos centrales del texto narrativo: la estructura interna del cuento (situación inicial, complicación, desarrollo o acción evaluación, y resolución) y la coherencia textual (funcionamiento temporal, funcionamiento espacial, caracterización de los personajes, formas de reportar el discurso de los personajes).

Posteriormente, se construyó una rúbrica para categorizar los 24 textos en tres niveles de elaboración textual. Esta rúbrica retomó los elementos definidos en la rejilla de análisis y definió las características para tres niveles de elaboración: una inicial, una intermedia y una avanzada.

Para el análisis de los conversatorios, se elaboró otra rejilla con base al trabajo de De Castro (2017). Esta rejilla estaba constituida por cinco indicadores, los cuales hacen referencia a los planos que se toman en cuenta durante la revisión conjunta: un primer plano de la producción textual, relacionado con la ortografía y la gramática; un segundo plano de la producción textual, correspondiente a los aspectos lexicales (vocabulario); un tercer plano de la producción

textual, enfocado en el contenido del texto narrativo; un cuarto plano paratextual, relativo al conocimiento experiencial del autor; y un quinto plano contextual, relacionado con la evocación de la figura del lector.

Procedimiento

El proceso de escritura se realizó en el marco del taller "Mi tiempo para escribir", una propuesta pedagógica elaborada por la coautora y docente de los niños en horario extraescolar. Se desarrolló en tres momentos. En el primero de ellos se realizaron actividades de familiarización con las prácticas de escritura y revisión conjunta. En el segundo momento, los niños realizaron de forma individual un primer ejercicio de escritura a partir de una fuente generativa: un video que presentaba un esbozo de la situación inicial y situación problema de un personaje animado, tomado del *storyboard* del videojuego Visor (Herrera et al., 2018). De esta manera, fue posible tener un mismo punto de inicio y un referente común para dar cuenta del desempeño del niño en el proceso de escritura (De Castro, 2017; De Castro y Correa, 2014; De Castro y Mosquera, 2003).

En el tercer momento, se realizó el proceso de revisión conjunta, el cual precedió a la primera y segunda reescritura del cuento. Para ello, se les indicó a los niños conformar parejas, en las que uno de ellos asumió de revisor del texto del otro. Los niños debían leer primero todo el cuento en voz alta, para luego conversar sobre los cambios a realizar y anotarlos en su texto con dos lapiceros de colores, uno para indicar lo que añadían y el otro para lo que decidían eliminar.

La docente acompañó los conversatorios de revisión conjunta, interviniendo solo cuando los niños pedían ayuda en cuanto a la ortografía o gramática de la escritura, o también para solicitar la justificación sobre los cambios, cuando esta no se hacía de forma explícita. Luego de dicha actividad, el niño escritor reelaboraba su texto.

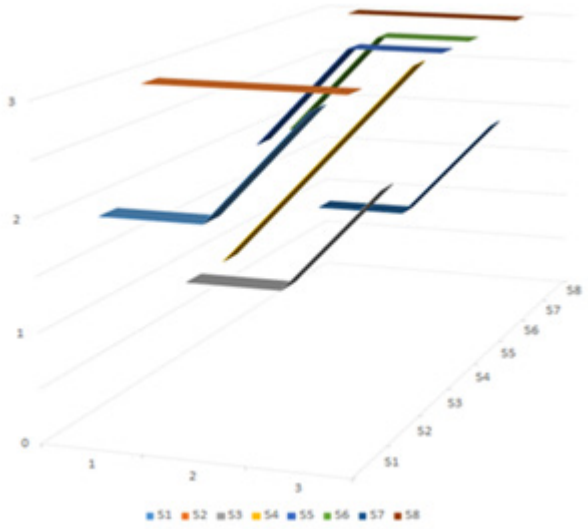
Resultados

Los resultados se presentan en función de las características de las revisiones y correcciones que realizaron los niños durante el proceso de escritura: las transformaciones entre las versiones escritas de cada niño y los planos de revisión que emergen en el conversatorio entre ellos.

Cambios a nivel de las versiones de los textos escritos

En la Figura 3.1, las líneas de colores muestran el desempeño de los niños participantes en cada uno de los intentos de escritura. Los números del eje Y indican los niveles de elaboración de los textos: inicial (1), intermedio (2) y avanzado (3); en el eje X se enumeran los intentos de escritura del 1 al 3. Como se puede ver, los textos de cada sujeto tienden a mejorar durante las tres versiones realizadas. En ninguno de los casos, la revisión y la corrección de los textos inciden negativamente en la calidad de los textos.

Figura 3.1
Seguimiento de los niveles de desempeño en la escritura



Fuente: elaboración propia.

Lo que representa la Figura 3.1 es la trayectoria de elaboración de los textos en su primera escritura y las dos reescrituras posteriores para cada niño. En estas se identifican cuatro tipos de comportamientos en relación con los avances en los textos de los niños. En la primera forma de comportamiento, los niños escritores inician en un nivel de escritura avanzado y se mantienen allí durante las dos reescrituras como los sujetos 2 y 8. Tales desempeños corresponden a las líneas superiores que permanecen horizontales en la Figura 3.1. Un segundo tipo de comportamiento se identifica en los niños que durante la primera escritura comienzan en un nivel intermedio y llegan a avanzado, en la primera reescritura, nivel en donde se mantienen en la segunda reescritura, como se observa en las líneas de los sujetos 5 y 6.

El tercer comportamiento se presenta en aquellos niños que, en la escritura y primera reescritura, permanecen en un nivel inicial, logrando progresar al nivel intermedio en la segunda reescritura (sujetos 3 y 7).

Por su parte, el texto del sujeto 1 se sitúa un nivel intermedio en las dos primeras escrituras y pasa a nivel avanzado en el tercer intento. Finalmente, el cuarto comportamiento observado es el del sujeto 4, cuya transición progresiva por los tres niveles ocurre en cada ejercicio de escritura.

Correcciones que realizan los niños a sus textos

El análisis del conjunto de textos escritos muestra que, en todas las producciones textuales, los niños realizaron cambios en el funcionamiento temporal y en el sistema de referencia espacial. En el funcionamiento temporal, las transformaciones se dieron a nivel local: inclusión y/o sustitución de una palabra dentro los indicadores de referencia cronológica y de adverbio del tiempo. En el sistema de referencia espacial, los cambios varían entre tres indicadores: espacio físico, características del espacio y en la referencia espacial con inclusión de espacios. Dichas modificaciones se manifestaron en la adición de una palabra, la construcción de frases, incluyendo características de los lugares, o en la transformación de un apartado del texto que involucra otros elementos discursivos.

Otros cambios que se presentan de forma recurrente son los relacionados con la ortografía y la gramática del texto. Los escritores añaden signos de puntuación, cambio de letras minúsculas a mayúsculas y corrigen palabras escritas de forma incorrecta: palabras con contaminación (*tococ* por tocó), omisión (*pernas* por piernas), separación (*discur cion* por discusión) y sustitución fonológica (*hujo* por Hugo).

Una de las transformaciones que aparece a nivel de la adición y que afecta la coherencia del texto es el uso del discurso directo e indirecto para reportar la voz de los personajes en la historia. Pese a que varios de los niños, en su primera escritura, omitían la información sobre quién hablaba en su historia, luego de las revisiones, agregaron el guion y el nombre de su personaje antes de citar su voz.

Uno de los contenidos que tuvo cambios durante la reescritura de los textos tiene que ver con construcción del personaje: transformaciones

en cuanto a la inclusión o ajuste de características físicas, psicológicas, acciones motoras, estados mentales y emocionales. En las dos correcciones que los niños hacen a sus textos, todos ejecutan modificaciones en las acciones motoras como estrategia para el desarrollo de la historia. A diferencia de los elementos anteriores, en los que los cambios eran locales, en este todos los escritores realizaron adiciones para completar las ideas, las cuales terminan en la transformación de una frase o de un apartado. En algunos casos (sujetos 1, 2, 3 y 4), la inclusión de tal información significó que su texto se situara en nivel avanzado.

Planos de revisión conjunta

Los planos de revisión conjunta hacen referencia a la categorización del contenido de las verbalizaciones de los niños durante los dos conversatorios. En ellos, se identifica el lugar desde el cual el niño se sitúa – escritor o lector – para para configurar el tipo de la revisión que luego será aplicada en la reescritura. Los contenidos fueron agrupados en cinco planos discursivos considerados por De Castro, (2017) y las categorías emergentes.

La Tabla 3.1 presenta los porcentajes de frecuencia de los planos discursivos para cada niño, en los dos conversatorios: conversatorio 1 (C1) y el conversatorio 2 (C2). La última columna, denominada *Total de movimientos*, representa el número de veces que se cambió de referente (pasó de un plano a otro), durante cada momento de revisión conjunta.

Tabla 3.1
Porcentaje de frecuencia de los planos durante los conversatorios

Conversatorio por niño	Plano 1	Plano 2	Total Plano 3	Plano 3.1	Plano 3.2	Plano 3.3	Plano 3.4	Plano 4	Plano 5	Total movimientos en los planos
Sujeto 1 C1	14,6	7,3	56,3	6,3	8,3	40,6	1,0	12,5	9,4	96
Sujeto 1 C2	13,8	38,5	23,1	1,5	1,5	16,9	3,1	4,6	20,0	65
Sujeto 2 C1	11,8	11,8	59,1	3,9	16,5	36,2	2,4	7,9	9,4	127
Sujeto 2 C2	12,5	18,8	46,9	3,1	10,9	21,9	10,9	3,1	18,8	64
Sujeto 3 C1	23,1	6,0	49,3	5,2	5,2	32,1	6,7	9,7	11,9	134
Sujeto 3 C2	47,1	17,6	20,6	4,4	0,0	11,8	4,4	7,4	7,4	68
Sujeto 4 C1	51,0	2,0	19,6	0,0	0,0	11,8	7,8	5,9	21,6	51
Sujeto 4 C2	20,4	11,8	41,9	2,2	2,2	28,0	9,7	6,5	19,4	93
Sujeto 5 C1	6,4	31,9	47,9	2,1	5,3	31,9	8,5	7,4	6,4	94
Sujeto 5 C2	11,5	24,4	55,1	7,7	14,1	25,6	7,7	1,3	7,7	78
Sujeto 6 C1	3,4	10,3	71,3	6,9	24,1	36,8	3,4	10,3	4,6	87
Sujeto 6 C2	25,4	22,0	33,9	8,5	1,7	13,6	10,2	10,2	8,5	59
Sujeto 7 C1	25,7	6,4	53,2	5,5	10,1	35,8	1,8	6,4	8,3	109
Sujeto 7 C2	25,4	15,7	39,6	6,0	10,4	20,9	2,2	9,7	9,7	134
Sujeto 8 C1	29,3	14,1	39,4	4,0	7,1	24,2	4,0	15,2	2,0	99
Sujeto 8 C2	42,1	7,9	42,1	2,6	7,9	26,3	5,3	0,0	7,9	38

Fuente: elaboración propia.

Los resultados muestran la variabilidad en la focalización de los planos durante la revisión, y dejan ver un comportamiento particular para cada una de las parejas de niños a nivel inter e intra sujeto. Un primer dato es la prevalencia en el Plano 1 de la producción textual, enfocado en la ortografía y la gramática, el cual se mantiene con un alto porcentaje de frecuencia, en comparación con los otros planos, bien sea durante el primero o el segundo conversatorio de revisión.

El porcentaje total de movimientos en el Plano 3 de la producción textual, enfocado en el contenido del texto narrativo, es el de mayor porcentaje de frecuencia para casi todos los sujetos durante los dos conversatorios (a excepción del Sujeto 3 en el Conversatorio 2, y el Sujeto 4, en el Conversatorio 1). Cabe señalar que, dentro de los indicadores agrupados en la composición narrativa, es el 3.3, referido a la construcción del personaje, el que refleja mayor porcentaje de frecuencia frente a los otros indicadores de su categoría (3.1 tiempo, 3.2 espacio y 3.4 voz del personaje). En algunos casos, es sobre el que frecuentemente se centra el diálogo entre los niños, en comparación con los otros planos.

Se puede observar que el Plano 4 (del conocimiento experiencial del autor) y el Plano 5 (de la representación del lector) presentan una menor concentración de frecuencia. No obstante, en los sujetos 1, 2, 3 y 4, el Plano 5 se mantiene activo, siendo el tercer plano con mayor porcentaje dentro de sus conversatorios.

Finalmente, se puede identificar que el primer conversatorio de revisión tiende a tener mayor extensión que el segundo (sujetos 1, 2, 3, 5 y 6); los sujetos 4 y 7 tuvieron mayor número de movimientos en el segundo conversatorio.

Discusión y conclusiones

El análisis de los desempeños de los niños durante el proceso de revisión muestra que, al regresar a sus textos para leerlos, cuestionarlos, discutir de sus elementos narrativos con un par, los escritos corregidos presentan mejoras en la coherencia. Los estudiantes realizaron transformaciones que permitieron aclarar, desarrollar y relacionar elementos de la narración (De Castro y Correa, 2012).

Las transformaciones en cada versión del texto escrito se organizaron en función de los momentos de revisión conjunta y los momentos para la

reescritura por parte del niño escritor. Esto sugiere un cuestionamiento al método de enseñanza escolar de la escritura que, tradicionalmente, se plantea desde un proceso secuencial: primero, escritura, y luego, revisión. Dicha concepción supone un funcionamiento lineal que es discutible a la luz de los resultados de este trabajo, pues, en cada situación de revisión, los niños generaron cambios para reelaborar y completar sus escritos.

De esta manera, la posibilidad de revisión como escenario recursivo, en el sentido de poder "regresar para recorrer" (Perinat, 2015), le permite al niño aprender sobre la práctica escritora como proceso, en el que se detiene para hacer cambios locales o transformaciones sustanciales, sin perder la conexión entre la totalidad de la narración. Los niños regresan al texto para elaborar estos apartados faltantes, los cuales, muchas veces, se pensaron, pero no se escribieron; o que necesitan de un jalonamiento y/o retroalimentación externa para ser considerados.

Como se mostró en los resultados, las transformaciones que los niños realizaron a sus textos son generalmente locales, algo consecuente con los datos mostrados en la Tabla 3.1, que registra un alto porcentaje de frecuencia de todos los sujetos en el Plano 1. Respecto al énfasis de los estudiantes en las revisiones locales, algunos autores (Can, 2017; Huang, 2015; Torkildsen *et al.*, 2015) afirman que se trata de una consecuencia a sus escasas estrategias para la revisión textual. Este comportamiento se puede ver afianzado en las prácticas pedagógicas en las que predomina la heteroevaluación del docente, quien se legitima como único experto y que, en atención al alto número de estudiantes, reduce las posibilidades de retroalimentación de la escritura. El reto que nos plantea este tipo de experiencias de escritura como proceso sociocognitivo, es lograr movilizar los niños de la escritura unidimensional, hacia el uso de diferentes planos de revisión que aporten mayor complejidad en sus composiciones, y que los jalonen hacia procesos de escritura más elaborados.

Ahora bien, en este estudio, se pudo identificar que todos los textos mejoran paulatinamente en cada reescritura, incluso aquellos textos que desde la primera situación de escritura se sitúan en nivel avanzado, como en el caso de los sujetos 2 y 8, quienes disminuyeron su atención hacia

aspectos superficiales (ortografía y gramática) y pasaron a enfocarse en aspectos sustantivos, correspondientes a la composición narrativa (Gundín y García, 2008). En general, los sujetos que se encontraban en un nivel inicial e intermedio durante su primera o segunda reescritura, tuvieron que ceder en las revisiones del Plano 1, para dar paso a otro tipo de cambios y avanzar en la reescritura de la narración.

¿Cómo podemos explicar los progresos de nivel de elaboración textual en los escritos de los niños? Lo que se observa es que no son los aspectos técnicos (ortografía, gramática) los que hacen que las reelaboraciones sean de mejor calidad. La corrección de estos aspectos es casi que cosmética, es decir, hacen ver el texto sin tantas imperfecciones. Las transformaciones sustanciales se relacionan con dos aspectos fundamentales. El primero de ellos señala que la calidad del texto tiene que ver con el mejoramiento en la coherencia y que dichas mejoras apuntan a las transformaciones de aspectos transversales del cuento, como los contenidos sobre los personajes de la historia (lo que hacen, lo que dicen, lo que piensan o sienten). Al incluir información organizada sobre los personajes, el texto escrito gana en coherencia, puesto que los personajes son el eje sobre el cual gira la trama; por ende, la información que se desarrolle sobre ellos repercute en la unidad textual, es decir, en la articulación de las demás dimensiones del relato.

El segundo aspecto que incide en el avance de elaboración de los textos se relaciona con el primero. En este caso, los textos que mejoraron en calidad fueron aquellos que durante la revisión conjunta se abordaron desde diferentes planos para su corrección. Cabe recordar que los conversatorios contemplaban los contenidos narrativos, pero también incluían reflexiones sobre su experiencia como escritores y la capacidad metacognitiva de ubicarse como posibles lectores. Tal alternancia de planos durante la revisión se podía dar durante el mismo conversatorio como entre las dos situaciones de revisión conjunta. Por ejemplo, el Sujeto 1 se focalizí en el Plano 3 durante la primera revisión, mientras que en la segunda revisión conjugó su atención en los planos 1, 3 y 5. Por su parte, el Sujeto 6, durante la primera revisión, se enfocó en el Plano 3, a la vez que integró otros planos como el 2 y el 4.

En este sentido, una de las conclusiones es que el trabajo sobre una sola línea textual en la reescritura de un texto narrativo no es suficiente para avanzar en el establecimiento de la coherencia y, por ende, en la calidad del texto. Este resultado trasciende, por una parte, las creencias de los niños sobre su aprendizaje y la efectividad de los cambios gramaticales, pues es claro que los escritores aprendices que se enfocaron en el Plano 1 (Sujeto 3 y Sujeto 7), fueron quienes se detuvieron en el avance de la elaboración de sus textos. Esto significa que estos cambios, si bien aportan en la escritura, no fueron suficientes para transformar la calidad de la narración y necesitan ser conjugados con otros que aporten a la reelaboración del cuento.

Finalmente, volviendo a la cuestión de la práctica de revisión como parte del proceso de la escritura en el aula, se puede ver que los niños tienen menor número de revisiones en el conversatorio dos que en el uno. Esto, como consecuencia de que la mayoría de los escritores consideran que su texto estaba terminado y con las características suficientes para ser publicado y leído por otros niños. Dos hipótesis se pueden extraer de este comportamiento. Una de ellas apunta a la ausencia de prácticas formativas en relación con la revisión y la reescritura. La revisión entre pares necesita de un proceso de instrucción que permita el monitoreo sobre lo escrito y la toma de conciencia de que el texto puede mejorarse. Otra hipótesis tiene que ver con el cansancio expresado por los niños al escribir nuevamente el texto a mano, de modo que se supone que, a menor número de cambios, menor sería la extensión del texto en la reescritura. Torkilden *et al.* (2015) y Olmanson *et al.* (2016) afirman que el uso de procesadores de texto ayuda a que los sujetos se centren en transformaciones de orden superior al escribir y revisar y dejen de lado las características superficiales. Para futuras investigaciones, y en la medida en que las características de la población lo permitan, puede ser pertinente la inclusión de herramientas tecnológicas durante el proceso de escritura, lo que aliviana la preocupación de los escritores por el código escrito, y puede influir en la direccionalidad sobre otros elementos sustanciales para el mejoramiento de la calidad del texto.

El aporte de mayor relevancia de este estudio se relaciona con el desarrollo del taller de escritura como actividad colectiva y la implementación de los conversatorios de revisión conjunta. Estas dos estrategias permitieron construir un escenario de aprendizaje colaborativo entre los niños. El contexto de interacción social permite disminuir la distancia que tiene el escritor entre la idea del texto y el texto escrito (Rouiller, 2004). De modo tal que la actividad de revisión entre pares es un mecanismo que facilitó a los niños escritores confrontar su texto con un posible lector, así como escuchar sus retroalimentaciones para reorientar el sentido de su cuento. Este tipo de experiencias de aprendizaje permite la movilización y reorganización del pensamiento con base en una situación de resolución conjunta, la cual contribuye a la visión actual de educación, donde se pretende el fortalecimiento de actividades generativas, es decir, desde actividades que promuevan habilidades de diverso orden (Otálora, 2001).

Referencias Bibliográficas

Barreto, J. (2013). *Funcionamientos recursivos en niños entre 10 y 12 años al escribir un texto narrativo. Un análisis a partir de las transformaciones en la dimensión.* [Tesis de maestría inédita]. Universidad del Valle.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.

Borzone, A., Moyano, V. y Sánchez, V. (2011). Demandas cognitivas de la escritura: comparación de dos situaciones de producción. *Estudios pedagógicos 37*(1), 227-236.

Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Ariel.

Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida, 24*(4), 2-11.

Can, R. (2017). Analysis of written expression revision skills of the students in faculty of education. *Educational Research and Reviews, 12*(5), 267-271.

De Castro, D. (2017). *Los procesos recursivos en la escritura colaborativa en el computador* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Brasilia.

De Castro, D. y Correa, M. (2012). Diferentes tipos de incidencia de los procesos cognitivos de revisión sobre la coherencia de textos narrativos: un estudio con niños de 10 años. *Universitas Psychologica, 11*(2), 441-454.

De Castro, D. y Correa, M. (2014). La recursividad en la revisión textual. *Tesis Psicológica, 9*(2), 96-109.

De Castro, D. y Mosquera, S. (2003). *Roles del narrador en narraciones orales y escritas de niños de 9 años de edad: una situación de cambio de registro* [Trabajo de grado inédito]. Universidad del Valle.

Dolz, J, Gagnon, R, Mosquera, S. y Sánchez, V. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Graó.

Dolz, J. y Schneuwly, B. (2011). Escribir es reescribir, la reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita. *Revista Leer.es.* http://

cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/lugaresdestacados/8-Leeresreescribir.pdf

Donahue, C. y Lillis, T. (2014). Models of writing and text production. En E. M. Jakobs y D. Perrin (Eds.), *Handbook of writing and text production* (pp. 46-59). Walter de Gruyter.

Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*(4), 365–387.

Gamboa, E. (2018). *La recursividad en la revisión de la escritura: un estudio con niños de la escuela primaria* [Tesis de maestría inédita]. Pontificia Universidad Javeriana Cali.

Garrido, D. (2007). *El texto narrativo. Teoría de la literatura y la literatura comparada.* Editorial Síntesis.

Gundín, O. y García, J. (2008). Implicaciones educativas de los modelos teóricos del proceso de revisión textual. *Papeles del Psicólogo, 29*(2), 222-228.

Herrera, A., Gamboa, E., Moncada, C. y Bolívar, D. (2018). Visor. Videojuego para la inclusión socioeducativa de niños sordos. En C. Zuluaga, S. Caicedo y L. Rocha (Eds.), *Los niños sordos en Colombia. Retos para la educación y la inclusión* (pp. 139-153). Editorial Bonaventuriana.

Hocevar, S. (2007). Enseñar a escribir textos narrativos: diseño de una secuencia didáctica. *Revista Latinoamericana de Lectura, 28*(4), 50-59.

Huang, S. (2015). Setting Writing Revision Goals After Assessment for Learning. *Language Assessment Quarterly, 12,* 363-385.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes]. (2017). *Resultado de las pruebas saber 5º.* http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultados-saber2016web/pages/publicacionResultados/autenticacion/autenticacionPlantel.jsf#No-back-button

Jiménez, T. (2006) La narración infantil. Un estudio en niños de educación básica. *Revista de Investigación*, *"*60"*,*157- 170.

Kieft, M., Rijlaarsdam, G. y Bergh, H. (2006). Writing as a learning tool: testing the role of students' writing strategies. *European Journal of Psychology of Education, 21,*17-34.

Kuen, C., Cheng, G. y Boon, P. (2015). The Effects of Wiki-based Recursive Process Writing on Chinese Narrative Essays for Chinese as a Second Language (CSL) Students in Singapore. *The IAFOR Journal of Education, 3*(1), 45-59.

Lomas, C. y Tusón, A. (2000). La narración. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura, 25*, 5-8.

López, K. (2012). La revisión entre pares de tareas de escritura como herramienta de una didáctica metacognitiva en el aula de lengua. *Lenguaje, 40*(2), 351-381.

Matteoda, M. y Vázquez, A. (s. f.) La estructura narrativa en el discurso escrito infantil: estudio exploratorio. *Lectura y Vida*. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n4/15_04_Vazquez.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (s. f.). *Derechos básicos de aprendizaje*. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_genera_dba.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). Estándares básicos en lenguaje. En Ministerio de Educación Nacional, *Estándares Básicos de Competencias, guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*, Bogotá: MEN Editorial.

Myhill, D. y Jones, S. (2007). More Than Just Error Correction Students' Perspectives on Their Revision Processes During Writing. *Written Communication, 24*(4), 323-343.

Ochoa, S., Aragón, L., Correa, M. y Mosquera, S. (2008). Funcionamiento metacognitivo de niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta. *Acta Colombiana de Psicología, 11*(2), 77-88.

Olmanson, J., Kennett, K., Magnifico, A., McCarthey, S., Searsmith, D., Cope, B. y Kalantzis, M. (2016). Visualizing Revision: Leveraging Student-Generated Between-Draft Diagramming Data in Support of Academic Writing Development. *Tech Know Learn, 21,* 99-123.

Otálora, Y. (2011). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS, 5*, 71-96.

Perinat, A. (2015). Multiple Presences of Recursivity. En Z. Beckstead (Ed.), *Cultural psychology of recursive processes* (pp. 1 - 21). Information Age Publishing.

Rijlaarsdam, G., Couzijn, M. y Van den Bergh, H. (2006). The study of revision as a writing process and as a learning-to-write process. two prospective re-search agendas. En L. Allal, L. Chanquoy y P. Largy (Eds.), *Revision, cognitive and instructional processes,* (pp. 189-223). Springer Science Business.

Rodríguez, B., Vaca, J. y Barrera, A. (2017). Análisis microgenético de las producciones textuales de alumnos de primaria y telesecundaria. *Perfiles educativos, 39*(156), 37-57.

Rouiller, Y. (2004). Collaborative revision and metacognitive reflection in a situation of narrative text production. En L. Allal, L. Chanquoy y P. Largy (Eds.), *Revision, cognitive and instructional processes, (*pp. 171-187). Springer Science Business.

Rúa, M. (2016). Las prácticas de escritura en el entramado escolar: entre conocer, saber y conocimiento. *Runa, 37*(1), 105-121.

Sánchez, V. y Borzone, A. (2009). Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. *Lectura y Vida,* 40-49. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31_01_Sanchez.pdf

Stover, K. y Young, C. (2015). Promoting Revision through Blogging in a Second Grade Classroom. *Texas Journal of Literacy Education, 3*, 14-28.

Torkildsen, J. V., Morken, F., Heland, W. A. y Helland, T. (2015). The dynamics of narrative writing in primary grade children: writing process factors predict story quality. *Reading and Writing, 29,* 529-554.

Vaca, J. (2015*)*. La investigación del proceso de producción textual, análisis microgenético de una redacción con apoyo de una herramienta digital. *Perfiles educativos, 37*(147), 126- 142.

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós Ibérica.

Capítulo 4. Promoción de la autonomía a través de la escritura de poemas. Una experiencia de integración entre áreas: Segunda Lengua y Educación Física, Recreación y Deportes*†

Lorena Espitia Díaz ‡ y Julián Camilo Millares Gutiérrez §

Resumen

La sistematización de la experiencia de aula presentada en este capítulo fue implementada en un grupo de estudiantes de grado segundo de primaria, de un colegio bilingüe del sur de la ciudad de Cali. Su objetivo es presentar el análisis de una secuencia didáctica que busca promover la autonomía en los estudiantes, desde la estrategia de proveerles oportunidades de elección, con la intención de descentrar el control de las decisiones en el aula del maestro al estudiante, para así permitirles hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje. La secuencia hace parte de una propuesta inscrita en una perspectiva metacognitiva de enseñanza de la lengua, la cual pretende, por medio de la promoción de la autonomía en el aula, generar textos escritos de tipo poético, de mejor calidad y relevancia para los estudiantes. Los textos resultantes de esta experiencia

*Capítulo derivado del trabajo:
Espitia, L. y Millares, J. C. (2019). Informe final de diseño e implementación de una secuencia didáctica. Periodo I,Maestría en Educación, Pontificia Universidad Javeriana Cali [Manuscrito inédito].

†Dirigir la correspondencia de este capítulo a Lorena Espitia Díaz, correo electrónico: lorespitia@javerianacali.edu.co
‡ Colegio Berchmans, Cali.
§ Colegio Berchmans, Cali.

se compararon con producciones escritas anteriores, donde la maestra ejerció mayor control en las decisiones. Esto permitió evidenciar que los textos resultantes, en dicha secuencia didáctica, arrojaran mayores niveles de participación, producciones textuales de mayor calidad, en términos de extensión, contenido, coherencia y elementos propios del género lírico.

Palabras claves: autonomía, secuencia didáctica, escritura, metacognición, oportunidades de elección.

Chapter 4. Promoting autonomy through poem writing. An experience of subject integration: second language and physical education, recreation and sports

Abstract

The systematization of the classroom experience presented in this chapter, was conducted in a group of second grade students from a bilingual school located in the south of the city of Cali, and it has the objective of presenting the didactic sequence analysis which aims to promote autonomy among students, from the strategy of providing choice opportunities, with the purpose of decentering decision control in the classroom from teacher to student, so they can be allowed to be in charge of their own learning process.This sequence belongs to a proposal which is part of a metacognitive perspective of language teaching which aims, through promotion of classroom autonomy, to generate written text of poetic type, of better quality and relevance for the students. The resulting texts from this experience, were compared with previous written productions, where the teacher apply more control over the decisions This showed that the resulting texts in this didactical sequence produced higher levels of participation, written productions with better quality, in terms of length, content, coherence and elements of lyric genre.

Keywords: autonomy, didactic sequence, writing, metacognition, choice opportunity.

Introducción

La experiencia de aula presentada y sistematizada en este capítulo parte de la revisión de las prácticas pedagógicas implementadas por tres docentes de las áreas de Inglés, *Language Arts* y Educación Física, Recreación y Deportes. Surge de la preocupación de los docentes de una mejora constante en las estrategias de acompañamiento a los estudiantes, en sus procesos de lectura y de escritura académicas, involucrando metodologías activas que, además, permitan el desarrollo de habilidades motoras básicas y promuevan la autonomía en los estudiantes, para así fomentar el alcance del estado de *flow* descrito por Csikszentmihalyi *et al.* (2014), como el momento cuando una persona realiza una actividad con tal gusto y motivación que logra olvidarse por completo del tiempo, la fatiga o cualquier cosa excepto la tarea en sí, con un nivel de concentración y compromiso muy altos.

La autonomía se considera un factor central en la motivación intrínseca que se requiere en el proceso de formación, en un ambiente escolar. Un estudiante motivado es un sujeto capaz de lograr el desarrollo de habilidades y competencias, que se interioricen de por vida en ellos (Shumow y Schmidt, 2014). Asimismo, varios autores definen la autonomía como un estado interno de agencia, que los aprendices logran apreciar cuando evidencian que el control sobre su propio proceso educativo y las situaciones en general, la tienen ellos y no solamente el agente externo, profesor, quien pasa a ser un acompañante de lo que sucede en el aula, desencadenando en sentimientos que aumentan su persistencia y esfuerzo (Reeve et al., 2007 citados en Taboada et al., 2010; Shumow y Schmidt, 2014).

En este orden de ideas, la teoría de la autodeterminación, que contiene las necesidades psicológicas básicas del ser humano, menciona que los

estudiantes experimentan un sentido de autonomía cuando se tienen en cuenta su interés y objetivos personales (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000, citados en Cheon *et al.*, 2012 y en Assor *et al.,* 2002).

Igualmente, otro aspecto a tener en cuenta es la regulación autónoma, es decir, cuando un estudiante percibe que puede influir en la toma de decisiones para el planteamiento de sus propias metas de aprendizaje y en las acciones que llevan a la consecución de esos objetivos. Este es un estudiante que se reconoce como autónomo, centro de su proceso, lo cual le permite sentirse en control de la situación y con herramientas para, voluntariamente, propiciar la adquisición de conocimientos significativos, autorregulando su trabajo y comportamiento (Dickinson, 1995; Izquierdo y Jiménez, 2014).

Por otro lado, Assor y Raveh, (1993) y Assor (1999) (citados en Assor et al., 2002) sugieren que los estudiantes pueden distinguir las acciones de los docentes que promueven la autonomía. Entre estos comportamientos, relevantes en un aula que propicia la autonomía del estudiante, se encuentran los siguientes: adoptar la relevancia, brindar alternativas, permitir las críticas y promover el pensamiento individual. Por el contrario, una actitud del docente represiva y controladora provoca ciertos comportamientos en los estudiantes, quienes tienden a perder interés en el aprendizaje del área específica. Un ejemplo de lo anterior sería, una clase en la que el maestro presione o motive a los estudiantes con la nota, o realizar un trabajo por un premio (Deci y Ryan, 1985, citados en Zhou et al., 2009).

En este capítulo, se analizó una secuencia didáctica que orientaron tres profesores de básica primaria de un colegio privado, bilingüe, de la ciudad de Cali, que tenía como objetivo promover la autonomía en los estudiantes de grado segundo, por medio de las oportunidades de elección y la reflexión personal, para lograr en ellos una mayor regulación de sus propios procesos cognitivos. De igual forma, la secuencia pretendía que los alumnos reconocieran el diálogo realizado entre áreas, acercando dos asignaturas que no se han articulado con regularidad en el contexto del colegio en cuestión : (como opuestas:)

Lenguaje[1] y Educación Física, Recreación y Deportes. Esto, como entrada a la reflexión que se fomentó en los alumnos, a la hora de identificar la manera de trabajar desde las habilidades motoras básicas, impacta el desarrollo de otras habilidades como las sociales – el trabajo cooperativo – y las cognitivas – la escritura –. Del mismo modo, la actividad pretendía que los niños y niñas reconocieran el papel de la escritura de textos poéticos en la expresión de sentimientos y opiniones personales, en el contexto de un grupo.

Para cumplir tales propósitos, se consideró pertinente la inclusión de elementos donde los estudiantes pudiesen percibir la autonomía, reflejada en la estructuración de la actividad, en la que ellos debían ser agentes activos de todo el proceso (desde elegir su grupo de trabajo y donde iniciar cada ejercicio motor; pasando por la elección de las listas de apoyo que más se ajustaran a sus gustos, llegando al establecimiento de acuerdos, en cuanto a los roles, contenidos y forma de presentar el texto poético final).

Además de los aspectos antes mencionados, se buscó que los estudiantes aplicaran de manera colaborativa estrategias cognitivas, previamente trabajadas con la maestra (planificar, plasmar las ideas a manera de texto – producción –y revisión), buscando con esto que el diálogo en medio de ellos se viese reflejado en momentos de retroalimentación entre pares, previos a aquellos suministrados por la maestra. Para hacer un cierre de la actividad, se aplicaron algunas preguntas del cuestionario de motivación emergente, permitiéndole a los estudiantes reflexionar sobre sí evidenciaron en la secuencia didáctica oportunidades de elección[2]. Los resultados se tuvieron en cuenta para medir los niveles de autonomía percibida por los estudiantes.

En este mismo orden de ideas, Assor *et al.* (2002) plantean que una de las tareas primarias de un profesor es tratar de conocer los intereses auténticos y las metas de los estudiantes, para luego poder ayudarlos a que evidencien la conexión entre sus intereses y metas y las actividades escolares. Al diseñar la secuencia didáctica, un insumo muy importante fue el *Inventario de intereses de los estudiantes*[3], donde se pueden identificar

los gustos personales de los niños y niñas del grado, mostrando que las actividades donde se incluyen habilidades motoras, juegos y retos físicos novedosos, son las que con más recurrencia aparecieron como sus favoritas. Asimismo, en este inventario, los estudiantes refirieron, en varias ocasiones, su predilección por el trabajo en grupos, lo que llevó a incorporar estos ítems en la secuencia diseñada.

Método

Para esta actividad, se integraron tres áreas del conocimiento, cada una aportando un tema específico y/o habilidad a trabajar por los estudiantes, desde el contenido conceptual de cada una:

1. **Inglés:** poemas y rimas (construir un poema, utilizando rimas, conectores y adjetivos).
2. ***Language Arts:*** conciencia fonológica (demostrar una correcta pronunciación en inglés).
3. **Educación Física:** habilidades motoras (ejecutar ejercicios de habilidades motrices básicas, por estaciones).

En relación con lo anterior, las investigaciones centradas en el estudio de las interacciones entre profesores y estudiantes en el aula de clase (sobre todo aquellas enfocadas en promover la autonomía, propiciando oportunidades de elección, partiendo de los interés propios de los estudiantes, según sus ciclos vitales, pero también desde la individualidad de cada participante) han encontrado relaciones valiosas entre determinados tipos de interacciones y el aprendizaje y desempeño de los niños. Por esto, se planteó y ejecutó la secuencia didáctica en cuestión, partiendo de dichos antecedentes y con la intención de monitorear los resultados de los participantes, para así determinar si las estrategias de trabajo lograron unos resultados que evidencien una mejoría no solo en la calidad de los textos escritos por estudiantes, sino en los niveles de compromiso y autonomía que pudieron percibir durante el tiempo en que se llevó a cabo la experiencia.

Participantes

En el estudio, participaron 15 estudiantes (54 % niñas y 66 % niños) del grado segundo de primaria, de un colegio bilingüe del sur de Cali (Valle del Cauca). Sus edades oscilaban entre los 7,5 y los 8,5 años. Dentro del plan de estudios del colegio en el que se llevó a cabo la secuencia didáctica, los estudiantes están expuestos a una inmersión parcial (50 %) en segunda lengua: inglés. La muestra fue aleatoria no probabilística.

Por otro lado, la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), plantea que las personas que satisfacen las tres necesidades psicológicas fundamentales, tienen una mayor motivación por aprender. La primera de estas necesidades es la relacional, lo cual implica la importancia de establecer conexiones con otros seres humanos, para compartir espacios, logros y necesidades. Así pues, los profesores participantes trabajaron previamente con el grupo de estudiantes con el que se desarrolló la actividad, permitiendo así unas interacciones basadas en el reconocimiento mutuo, mediadas por la cercanía de afiliación, lograda durante todo un año escolar. Las otras dos necesidades psicológicas son el sentido de competencia y el requisito de la autonomía en el salón de clase. Cuando un estudiante siente que hay un balance adecuado entre reto y habilidad, se percibe como competente, capaz y útil frente a la actividad planteada. Finalmente, la autonomía, evidenciada como la posibilidad de tomar decisiones, referentes a su proceso de aprendizaje, a partir de criterios internos. En el grado segundo, se inicia con la formalización de aspectos en la adquisición de las cuatro habilidades básicas para aprender un idioma: comprensión auditiva y lectora, producción escrita y oral. Esto se observó como una importante razón para trabajar con este rango de edades en la realización de la secuencia didáctica. El estudio se llevó a cabo con el consentimiento informado del colegio, los docentes participantes, y padres de los estudiantes.

Instrumentos

Inventario de intereses de los estudiantes. Se utilizó el inventario de intereses de los estudiantes (Shumow y Schmidt, 2013), para identificar los gustos personales de los niños y niñas del grado. Assor *et al.* (2002) plantean que una de las tareas primarias de un profesor es tratar de conocer los intereses auténticos y las metas de los estudiantes, razón por la cual se usaron los resultados como insumo para el diseño de las actividades que hacen parte de este estudio.

Cuestionario de motivación emergente. Se utilizó una adaptación del cuestionario elaborado por Shernoff y Anderson (2013), con intención de indagar las apreciaciones de los estudiantes participantes, en cuanto a si lograron evidenciar las opciones de elección, el fomento de la autonomía y el uso de un lenguaje no controlador en el discurso de los profesores que acompañaron la actividad (Anexo 1). Trece de los quince participantes respondieron este cuestionario, pues, por motivos de salud, dos de ellos no estuvieron presentes. Se incluyó un momento de mesa redonda, donde los estudiantes expresaron sus opiniones y apreciaciones sobre la actividad. Esto fue luego transcrito y analizado por los profesores participantes. El cuestionario incluyó una pregunta relativa a la autonomía, con seis opciones de posible respuesta, donde los estudiantes debían escoger la que mejor reflejara su opinión frente a sí habían tenido la oportunidad de elegir durante el desarrollo de la actividad, lo que promovía la autonomía. Las preguntas hicieron referencia a elección en cuanto las siguientes opciones: con quién podía trabajar, donde iniciar la actividad con relación a la estación, qué material usar (para apoyar la escritura), el tema del poema, cómo hacerlo (las decisiones de cómo escribir el poema), y cómo presentar el poema.

Pauta de observación de la participación de los estudiantes. Se empleó para medir, por parte de los profesores involucrados en la actividad, qué tan motivados y participativos se observaron los estudiantes a lo largo de la semana que duró la experiencia (Pianta et al., 2017).

Análisis documental de los trabajos resultantes. Se realizó un análisis cualitativo de los borradores y productos finales de los estudiantes, para evaluar qué tanta mejoría se rastreaba en los trabajos, comparándolos con resultados de otras actividades realizadas en la regularidad del periodo escolar en el que se aplicó la secuencia didáctica, donde los alumnos no tuvieron oportunidades de elección. Para esto, se tuvo en cuenta el uso de una rúbrica holística, en la que, en términos descriptivos, se enuncia lo que se espera del desempeño global del estudiante en la escritura del texto poético planteado.

Rúbrica. Al ser un instrumento que define dimensiones, criterios y niveles de desempeño, correspondientes, además, a la escala valorativa interna de la institución educativa, le permite al estudiante conocer claramente lo que se espera de su producción escrita, permitiéndole hacer consciencia de su desempeño, la evaluación entre pares, así como lograr una reflexión sobre su propia escritura, en diálogo con el trabajo cooperativo. Esta rúbrica fue utilizada para evaluar cada una de las producciones textuales realizadas durante el tercer periodo escolar del año lectivo 2018-2019, incluyendo las previas a la aplicación de la secuencia didáctica aquí presentada. Esto permitió tener una línea de base comparativa de los resultados alcanzados en actividades de producción escrita, donde la estrategia de promoción de la autonomía, por medio de las oportunidades de elección, no fue empleada. La rúbrica contiene cinco distintos niveles posibles de desempeño: *sin contenido, bajo, básico, alto* y *superior*. Cada uno cuenta con su respectiva dimensión, descrita en términos comprensibles para los niños participantes, pues constantemente se privilegió volver a la rúbrica para evaluar si estaban logrando el objetivo propuesto (Anexo 2).

Procedimiento

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente capítulo describe los resultados de una secuencia didáctica integradora, implementada durante una semana (ocho horas clase de 45 minutos), por tres profesores de diferentes áreas. Los docentes buscaron formular

una actividad integradora que explorara, desde los intereses de los estudiantes y la promoción de la autonomía, la escritura de textos poéticos iniciales, por medio de la generación de opciones de elección. Todo esto, desde un escenario innovador para ellos: un circuito de actividades motoras y retadoras, como preámbulo al trabajo de escritura cooperativa.

Durante la sesión inicial, se socializó con los niños y niñas participantes los objetivos de aprendizaje de la actividad, la dinámica de trabajo, junto con las intenciones de los docentes participantes al diseñar una actividad que integrará competencias, habilidades y conceptos de las tres áreas. Con dichas claridades, se continuó con la primera parte de la actividad: un circuito de actividades en donde los participantes escogieron el orden en que resolverían una serie de retos físicos, explorando el uso de sus habilidades motoras básicas (saltos unipodales aro a aro, arrastre, equilibrio, arrojar pelotas para tumbar pinos de bolos), permitiéndoles deducir que no hay una sola forma correcta de realizarlo.

Un siguiente momento, se realizó cuando al terminar el circuito los estudiantes utilizaron las listas con palabras recolectadas al terminar cada estación, como insumo para iniciar con la producción en borrador de sus textos. En ese punto, la intención fue permitirles establecer acuerdos de trabajo, roles, funciones y estrategias de mediación para que todos pudiesen aportar ideas que, luego, se vieran reflejadas en los textos. Terminado el tiempo de escritura colaborativa, los grupos tuvieron un espacio de reflexión para revisar, editar y decidir cómo presentarían sus respectivos poemas. Un grupo eligió recitar de manera colectiva, apoyándose de la escritura del texto en el tablero; otro decidió cantar el poema. Las últimas sesiones estuvieron dedicadas al cierre, evaluación (por medio del cuestionario de motivación emergente, la reflexión y puesta en común de los sentires y aprendizajes logrados).

Los datos recolectados corresponden a las respuestas dadas por los estudiantes en el cuestionario de motivación emergente; a sus respuestas

en la sesión de puesta en común (que fueron grabadas, transcritas y analizadas por los profesores participantes); así como a la pauta de observación empleada para medir las actitudes de los estudiantes, en términos de participación, concentración y motivación. Asimismo, se tomaron como punto de partida las valoraciones cuantitativas hechas por la profesora en el desarrollo de actividades que apuntaran a la elaboración de un texto poético durante el mismo periodo académico, antes de la implementación de la secuencia didáctica.

Por último, las producciones finales de los estudiantes fueron revisadas por los profesores, haciendo uso de una rúbrica (Anexo 1), que previamente fue socializada en el salón de clase, pues con esta se hace la revisión de todas las actividades de escritura de textos poéticos que los niños y niñas realizaron.

Resultados

Luego de haber culminado la actividad, se buscó evidencia que permitiera constatar qué tanto había sido promovida la autonomía y si esta había sido percibida por los estudiantes. Para ello, se implementaron la pauta para la observación y el cuestionario de motivación emergente, así como un exhaustivo análisis de los resultados arrojados por estas, lo que permitió evidenciar una participación activa de los alumnos, reflejada en la disposición que mostraron en los diferentes momentos de la actividad, desde la organización de los equipos y trabajo por estaciones, hasta la elaboración del poema, donde cada estudiante contribuía en su producción.

Del mismo modo, fueron analizados los resultados arrojados por la encuesta de motivación emergente, lo que permitió evidenciar que, seis de los 13 niños respondieron que, durante la actividad, tuvieron la libertad de elegir con quien trabajar, lo que equivale al 46 %. Por su parte, 12 de los 13 niños marcaron la opción donde expresaron que tuvieron la oportunidad de elegir en qué parte de la actividad iniciar (las estaciones), equivalente al 92 %. Mientras

que siete de los 13 niños eligieron qué material usar (para apoyar la escritura), es decir, el 54 %. Ocho de los 13 niños decidieron sobre que trataría su poema (lo eligió el estudiante con el equipo), lo cual se refiere al 62 %. Asimismo, nueve de los 13 niños indicaron que eligieron cómo hacerlo (las decisiones de cómo escribir el poema fueron tomadas por los propios niños), o sea, el 62 %. Finalmente, ocho de los 13 niños indicaron que pudieron elegir cómo presentar el poema (tuvieron opciones y tomaron la decisión como equipo), equivalente al 62 %.

Según el análisis realizado a este cuestionario, se logra evidenciar que los estudiantes sintieron que sus docentes fomentaron la autonomía dentro de la clase, pues sus respuestas fueron bastante convincentes frente a sí ellos sentían que tenían la posibilidad de escoger entre diferentes opciones. Además, durante su realización, los estudiantes tuvieron la oportunidad de escribir comentarios que manifestaban entusiasmo y gusto por la actividad. Algunos de los comentarios fueron: "Me gustó la actividad, porque los circuitos son muy divertidos"; "Me gustó trabajar; así deberían hacer más actividades así"; "A mí me gustó mucho ese día, yo sugiero esto" y "Que debe haber más días como ese".

Lo anterior indica que los estudiantes lograron sentir que, durante esta actividad, la autonomía fue promovida constantemente. Esto se vio representado en cada paso de la secuencia, donde los niños y niñas tuvieron la oportunidad de elegir los compañeros con quien trabajar, así como la parte del circuito donde iniciar, las palabras a usar en el texto lírico, el modelo de poema a escribir, las decisiones creativas sobre el contenido y la forma de socializar a los profesores y compañeros el producto final (un grupo decidió, por ejemplo, cantar el poema, todos al tiempo; mientras el otro grupo hizo un póster y cada uno leyó dos líneas en la presentación).

Los productos finales fueron comparados con producciones escritas similares, realizadas previamente en el tercer periodo académico, donde no hubo promoción de la autonomía. A su vez, tales actividades

forman parte del proceso evaluativo formativo del colegio y fueron tomadas como base para llevar a cabo un análisis completo sobre los efectos de la promoción de la autonomía dentro de las clases. Para esta revisión, se empleó, en varios momentos del periodo escolar, una rúbrica donde se describieron cinco distintos niveles de desempeño: *sin contenido, bajo, básico, alto* y *superior*. De esta manera, se obtuvieron datos cuantitativos que permitieron establecer una línea de base comparativa con respecto a las producciones resultantes al final de la aplicación de la secuencia didáctica.

Dicha revisión arrojó que los estudiantes lograron construir oraciones más largas, más elaboradas y con presencia de varias rimas. Frente a producciones similares realizadas antes en la regularidad de la clase, los estudiantes hicieron una construcción de un texto lírico más avanzado. Este análisis permite recolectar información sobre cómo la promoción de la autonomía dentro del aula de clase, aumenta las probabilidades de que los estudiantes se sientan más comprometidos con su proceso de aprendizaje, lo que afecta positivamente su desempeño académico, puesto que, a mayor autonomía en la clase el nivel de compromiso del estudiante aumenta, traduciéndose ello en la calidad de los resultados y en el incremento del aprendizaje. Esto se evidencia en las valoraciones que obtuvieron los participantes al final de la experiencia, donde se realizó una comparación cuantitativa de sus desempeños, tomando como medida de referencia la puntuación numérica resultante de actividades de escritura similares anteriores a la propuesta por esta secuencia didáctica. Tal comparación arrojó como resultado que 14 de 15 estudiantes lograron avances en la valoración cuantitativa, pues lograron producciones con presencia de elementos básicos de un texto poético.

Tabla 4.1
Valoraciones numéricas, obtenidas por los estudiantes participantes, en la asignatura de Inglés, tercer periodo

Est. No.	*C. Final*	*Per. 03*	*Des. /Apren. 1*	*Act.1 /Des. 1*	*Des. /Apren. 2*	*Act.1 /Des. 2*	*Act.2 /Des. 2*	*Des. /Apren. 3*	*Act.1 /Des. 3*	*Act.2 /Des. 3*	*Act.3 /Des. 3*	*Des. /Apren. 4*	*Act. 1 /Des. 4*
1	4,5	4.6	5,0	5,0	4,5	4,0	5,0	4,4	4,5	**4,3**	**4,4**	4,5	4,5
2	4,6	4,9	5,0	5,0	5,0	4,9	5,0	4,7	5,0	**4,2**	**4,8**	4,7	4,7
3	4,3	4,3	4,5	4,5	4,3	4,0	4,5	4,0	4,1	**3,9**	**4,0**	4,4	4,4
4	4,8	4,8	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,5	4,9	**4,2**	**4,5**	4,7	4,7
5	4,4	4,4	4,0	4,0	4,5	5,0	4,0	4,5	4,8	**4,1**	**4,6**	4,7	4,7
6	4,4	4,5	5,0	5,0	4,6	4,2	5,0	4,0	4,6	**3,3**	**4,0**	4,4	4,4
7	3,6	3,3	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,1	2,5	**3,0**	**3,8**	4,0	4,0
8	4,3	4,1	4,0	4,0	4,2	4,4	4,0	4,3	4,6	**4,0**	**4,2**	4,0	4,0
9	4,3	4,2	4,0	4,0	4,3	4,5	4,0	4,0	3,8	**3,7**	**4,4**	4,5	4,5
10	4,7	4,6	4,5	4,5	4,8	5,0	4,5	4,5	4,7	**4,2**	**4,6**	4,7	4,7
11	4,6	4,7	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,4	5,0	**4,1**	**4,0**	4,5	4,5
12	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,4	4,6	**4,2**	**4,5**	4,5	4,5
13	4,7	4,7	4,5	4,5	4,7	4,8	4,5	4,6	5,0	**4,4**	**4,5**	4,8	4,8
14	4,0	4,3	4,5	4,5	4,4	4,2	4,5	3,9	3,7	**4,0**	**4,0**	4,2	4,2
15	4,3	4,5	5,0	5,0	4,9	4,7	5,0	4,2	4,1	**4,0**	**4,5**	4,0	4,0

Fuente: Colegio Berchmans, 2019.

Nota: las actividades analizadas corresponden al Desempeño 3, Actividad 2 (producciones textuales de tipo poético, consignadas en el diario de escritura de los estudiantes), y Actividad 3 (producción textual resultante de la secuencia didáctica presentada por este capítulo).

En la Tabla 4.1, se aprecian los desempeños de los estudiantes, en equivalencia con la escala valorativa interna del colegio¶, donde en la Actividad 2, del Desempeño 3 (correspondiente a la escritura), se evalúan las actividades previas, en las cuales los estudiantes no tuvieron mayor oportunidad de elección, siguieron un plan de escritura, usando modelos (ejemplos de tipos de poemas) y el control de estas producciones recaía en la maestra. En la Actividad 3 del mismo desempeño, se registran las valoraciones alcanzadas por los participantes, usando la rúbrica como insumo evaluativo, durante todo el proceso de escritura (antes, durante y después), evidenciando una movilización positiva, en 14 de los 15 estudiantes, quienes lograron calificaciones más altas que las alcanzadas en actividades anteriores.

Discusión y conclusiones

Los resultados generales muestran que, luego de haber implementado la secuencia didáctica que buscaba promover la autonomía mediante las oportunidades de elección en la escritura, predominaron producciones escritas con un contenido más coherente. Ello evidencia que, en las revisiones hechas por los estudiantes, lograron aclarar, ampliar y concretar sus ideas.

Esta mejoría en los textos coincide con la percepción de autonomía obtenida por los estudiantes en el desarrollo de estas actividades académicas, pues sintieron que fueron ellos quienes tuvieron el control de su propio proceso de aprendizaje, lo cual desencadenó en un mayor esfuerzo y persistencia de su parte, especialmente al momento de decidir la manera cómo presentarían el poema (Reeve et al., 2007, citados en Taboada et al., 2010; Shumow y Schmidt, 2014). Asimismo, los estudiantes lograron evidenciar la diferencia entre esta actividad y las llevadas a cabo anteriormente en el aula, pues fueron ellos quienes debieron tomar las decisiones pertinentes para iniciar, desarrollar, terminar y presentar el resultado de la tarea propuesta.

¶ Niveles de desempeño de la escala valorativa de evaluación: desempeño bajo (0 - 3,4), desempeño básico (3,5 - 3,9), desempeño alto (4,0 - 4,4) y desempeño superior (4,5- 5,0).

Como se mostró en los resultados, la extensión de las oraciones y de las estrofas del poema, la cohesión y coherencia del contenido, el uso amplio y adecuado de rimas y adjetivos se presentaron en mayor medida en referencia a las producciones previas, donde los estudiantes se habían limitado a presentar el mínimo de líneas requerido por la maestra. Por el contrario, fue necesario pedirles que editaran y dieran cierre al texto, pues la emoción y el fluir en el que estaban, los llevó a quedarse en la etapa de escritura en borrador, siendo necesario acompañarlos para que pasaran a una etapa de revisión y edición, previa a la presentación. El nivel de concentración y compromiso mostrado por los estudiantes da cuenta de lo enunciado por Csikszentmihalyi *et al.* (2014), cuando una tarea logra captar la atención de tal manera que este logra olvidarse de otros agentes como el tiempo y la fatiga.

No obstante, estudios anteriores como el de Assor *et al.* (2002) menciona que, si bien las oportunidades de elección en un salón de clases son importantes, lo es más la relevancia de las actividades y cómo estas deben conectar con los intereses personales de los estudiantes, para así lograr el desarrollo cognitivo buscado. El público con quien se trabajó en este estudio pertenece a un rango de edad que aún ubica sus intereses personales en lo lúdico, en el juego por disfrute. Es por esto que el maestro se convierte en un lector metódico de esos intereses, para así ayudar a sus estudiantes a encontrar conexiones entre ellos y lo planteado en el aula.

El aporte de mayor importancia se relaciona con el resultado de un proceso de aprendizaje más autónomo, donde los estudiantes tuvieron, en muchas ocasiones, la oportunidad de elegir cómo desarrollar la actividad, percibiendo mayor autonomía, con mejores niveles de motivación, lo que se traduce en mejores resultados en sus producciones. A pesar de que las habilidades comunicativas en inglés aún se encuentran en estado de maduración en un par de estudiantes y esto les supone un reto, esto no fue obstáculo para su participación activa y compromiso en las actividades, como sucedió en ocasiones anteriores.

Finalmente, se extiende una invitación a los demás docentes a explorar en la elaboración de secuencias didácticas interdisciplinares, en este caso, Educación Física y Deportes, Inglés y *Language Arts*, pues, en el diálogo de disciplinas, se construye un nuevo conocimiento con metas comunes que generen un aprendizaje global en los estudiantes (van del Linde, 2007). Es importante mencionar que, para llevar a cabo actividades de este tipo, los docentes participantes deben contar con un espacio que les permita planearlas y ejecutarlas conjuntamente. Otro aspecto que vale la pena tener en cuenta al momento de realizar este tipo de actividades es el tiempo para realizarlas, evitando premuras que interfieran en ellas.

Anexo 1. Cuestionario a estudiantes para evaluación de la actividad

Para los profesores es muy importante tu opinión. Por favor, contesta estas preguntas con mucha honestidad y de manera personal. Recuerda: tu opinión es valiosa y será tenida en cuenta siempre de manera positiva.

1. Indica qué aspectos de la actividad pudiste elegir (marca todas las que correspondan):

a. Con quién podía trabajar (mi grupo).	b. Donde inicia la actividad (circuito).
c. Qué material usar (para apoyar mi escritura).	d. El tema de mi poema (lo elegí con mi equipo).
e. Cómo hacerlo (las decisiones sobre cómo escribir el poema las tomamos nosotros).	f. Cómo presentar el poema (tuve opciones y elegimos en el equipo).

Anexo 2. Rúbrica para evaluar el texto final

COLEGIO BERCHMANS

AREA	**ENGLISH LANGUAGE**	**GRADE**	**2**
TOPIC	**Wrinting: keeping my journal updte**		
STUDENT´S NAME			
TEACHER	**Mrs. Lorena Espitia**		

PERFORMANCE STANDARS WRITING PRODUCTION Writes a short and simple poem based on a different examples given to outstand important moments in his/her lite and participate in the second grade poetry festival.

Criteria for de students evaluation:

*****I write a shirt poem about an outstanding moment in my life using the basic elements of a poem such a litterations, similes and rhymes by following a five-step-writing process.

* I keep my poetry journal update

1. NO EFFORT	*2. BEGINNER*	*3. ON MY WAY*	*4. ALMOST THERE*	*5. MASTERY*

	Low performance	Basic performance	High performance	Outstanding performance
1. Entry too short 2. Sentences are not clear or there are not sentences to read 3. Topic si not clear	1. Entry has few deetails 2. There is only one sentence and is not clear 3. Topic is there but is not clear	1. Entry has onely one detail 2. There are few sentences, but they are difficult to read. 3. Topic is there, but mre details are needed	1. Entry has two details. One is not clear 2. Sentences are complete. 3. Topic is clear	1. Entry has three or more details. 2. Sentences are complete and extra info is there. 3. Topic is super clear

Comments:

Referencias Bibliográficas

Assor, A., Kaplan, H. y Roth, A. G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology, 72*(2), 261-278.

Cheon, S. H., Reeve, J. y Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *34*(3), 365-396.

Colegio Berchmans. (2019). Reporte periódico de calificaciones (Periodo 3, año lectivo 2018-2019).

Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S. y Nakamura, J. (2014). Flow. En M. Csikszentmihalyi, *Flow and the foundations of positive psychology. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi.* (pp. 227-238). Springer Nature Switzerland AG.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227–268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01

Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation a literature review. *System*, *23*(2), 165-174.

Izquierdo Castillo, A. y Jimenez Bonilla, S. (2014). Building up autonomy through reading strategies. *Profile Issues in Teachers Professional Development, 16*(2), 67-85.

Pianta, C., Hamre, B. y Mintz, S. (2017). *Classroom Assessment Scoring System. Primaria Superior Manual.* Teachstone Training. LLC.

Shernoff, D. J. y Anderson, B. (2013). Traducido y adaptado de Flow and optimal learning environments. In J. Froh and A. Parks-Sheiner (Eds.), *Activities for Teaching Positive Psychology: A guide for Instructors* (pp. 109-115). The American Psychological Association.

Shumow, L. y Schmidt, J. (2013). Students Interest Inventory. Tomado y traducido de http://www.niu.edu/eteams. A companion website for Enhancing Adolescents' Motivation for Science.

Shumow, L. y Schmidt, J. (2014). *Enhancing Adolescents Motivation for Science: Research-Based Strategies for Teaching Male and Female Students*. Corwin.

Sotomayor Echeñique, C., Ávila, N. y Jéldrez, E. (2015). Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula. Santillana. Recuperado de: http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136701

aboada, A., Kidd, J. K., & Tonks, S. M. (2010). English language learners' perceptions of autonomy support in a literacy classroom. *Research in the Schools, 17*(2), 39-53. Retrieved from https://login.ezproxy.javeriana.edu.co/login?qurl=https%3A%2F%2Fwww.proquest.com%2Fdocview%2F906329042%3Faccountid%3D13250

Van Der Linde, G. (2007). ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior?. *Cuaderno de pedagogía universitaria, 4*(8), 11-12.

Zhou, M., Ma, W. J. y Deci, E. L. (2009). The importance of autonomy for rural Chinese children's motivation for learning. *Learning and individual differences*, *19*(4), 492-498.

Capítulo 5. Programa de intervención con maestras, para la promoción de la indagación en ciencias*†

Maryuri Escobar Andrade‡, Tatiana Rojas-Ospina§
y Marcela Valencia-Serrano**

Resumen

El estudio presenta los resultados de un programa de intervención a un grupo de docentes de preescolar y básica primaria de un colegio privado del municipio de Palmira (Valle del Cauca), dirigido a mejorar sus interacciones en las clases de ciencias a través del uso del ciclo empírico y la enseñanza por indagación. El programa consistió en un taller, ciclos de observación de clase y acompañamiento individual sobre el apoyo pedagógico en el aula. El diseño del estudio es cuasiexperimental, un solo grupo, dos *pretest* y un *postest*. Los datos se analizaron con la prueba de rangos con signo de Wilcoxon. Los resultados demuestran un mejoramiento estadísticamente significativo en el dominio apoyo pedagógico, sobre todo en las dimensiones de calidad de la retroalimentación y modelamiento del lenguaje en todas las docentes.

---

* Capítulo derivado del proyecto de trabajo de grado: Escobar, M. (2019). Programa de intervención para lapromoción de la indagación en ciencias [Tesis de maestría inédita]. Pontificia Universidad Javeriana Cali.
† Puede dirigir correspondencia de este capítulo a Maryuri Escobar, correo electrónico: andrade1322@yahoo.com.
‡ Colegio Agogi, Palmira, Colombia.
§ Departamento de Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Pontificia Universidad Javeriana Cali.
** Departamento de Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Pontificia Universidad Javeriana Cali.

Palabras clave: intervención, ciencias, apoyo pedagógico, enseñanza por indagación, ciclo empírico.

Chapter 5. Teachers' professional development program to promote inquiry in science

Abstract

This chapter presents the results of a professional development program for kindergarten and elementary teachers, aimed to foster teacher-student interactions in science lessons. Seven teachers from a private school in Palmira participated in the study. The program incorporated a workshop, as well as four cycles of classroom observations and individual coaching to the teachers. The design consisted on one-group pretest-posttest using a double pretest. The data were analyzed using a Wilcoxon signed-rank test. We found statistically significant improvement on instructional support provided by the teachers, especially in the quality of feedback and language modeling dimensions.

Keywords: professional development, science, instructional support, teaching inquiry, empirical cycle.

Introducción

A nivel mundial, la enseñanza de las ciencias reclama especial atención. Por ejemplo, en la Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el siglo XXI, auspiciada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y el Consejo Internacional para la Ciencia, concluyeron que "para que un país pueda atender las necesidades fundamentales de su población, la enseñanza de las ciencias y de la tecnología es un imperativo estratégico" (Unesco, 2016, p. 2). Es decir, que no se trata solo de que la población tenga alfabetización científica, sino que puedan comprender su importancia y aplicabilidad en su contexto y su vida cotidiana.

Para Colombia, los resultados obtenidos en las pruebas nacionales Saber y las pruebas PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) en los últimos años, en el área de ciencias, no han sido los mejores. Por ejemplo, los resultados del PISA de 2015 muestran que el puntaje pasó de 399 a 416 puntos, lo cual indica un incremento tres puestos en comparación con la prueba anterior; pero siguió siendo uno de los más bajos de la región (Ministerio de Educación Nacional, 2016). Aunque es evidente que Colombia mejoró sus resultados en las pruebas, también es clara la necesidad de continuar mejorado la calidad de la educación del país.

A nivel regional, el Valle del Cauca ha mejorado su promedio en las pruebas SABER, pero su desempeño comparativo, en el área de ciencias, es menor (ICFES, 2017), frente a otros departamentos que mejoraron. Estos datos dan cuenta de la importancia de realizar programas orientados a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal forma que se pueda optimizar la formación de los docentes en la enseñanza de las ciencias, para que así ellos puedan fomentar las habilidades de pensamiento científico en sus estudiantes.

Respecto a programas de formación docente para fortalecer la enseñanza de las ciencias realizados en Colombia, se resalta el estudio realizado por Rojas-Ospina *et al.* (2018) en docentes de primero de primaria, en escuelas públicas de la ciudad de Cali (Valle del Cauca). Dicho estudio se enfocó en ofrecer formación a los docentes sobre el uso del ciclo empírico en sus clases, así como en la realización de ciclos de observación y retroalimentación de las interacciones profesor-estudiante, a partir de los tres dominios de la pauta de observación CLASS+ K-3: apoyo emocional, organización de la clase y apoyo pedagógico (Pianta *et al.,* 2008).

El presente estudio derivó de la investigación de Rojas-Ospina *et al.* (2018) y adaptó el programa de intervención. Allí se realizaron medidas *pretest-postest* y formación de docentes en el ciclo empírico. Se grabaron sus clases de ciencias y se realizó con las maestras ciclos de retroalimentación y uso de la pauta CLASS- K3 para evaluar el apoyo pedagógico. A pesar de estas convergencias, la presente investigación se diferencia del estudio previo en que: 1) amplió la intervención a docentes de preescolar y de otros grados de primaria; 2) duró menos tiempo (cuatro meses); y, 3) tomó en cuenta solo el dominio del apoyo pedagógico.

A continuación, primero, se definen los conceptos fundamentales de la investigación: ciclo empírico y apoyo pedagógico. Luego, se presenta una revisión sobre programas de intervención realizados para favorecer la enseñanza de las ciencias.

Worth y Grollman (2003) y Worth (2010) plantean que una forma de promover las habilidades científicas y favorecer los procesos de aprendizaje de las ciencias es por medio del ciclo empírico o método científico, el cual fomenta las habilidades de indagación. Este tiene una estructura básica que consiste en motivar a los estudiantes a explorar, elaborar preguntas, observar y clarificar preguntas, investigar y recolectar experiencias, así como reunir datos, establecer relaciones y compartir los resultados, aspectos que pueden ser abordados en diferentes temas de interés de los estudiantes. Por ello, permite que

los niños desarrollen habilidades como: explorar objetos y eventos, formular preguntas, observar, participar, describir, comparar, ordenar y clasificar; también facilita registrar sus observaciones haciendo uso de diferentes herramientas (como tablas, gráficos y palabras), establecer relaciones, realizar explicaciones, trabajar en colaboración con otros, y compartir y discutir sus ideas.

El apoyo pedagógico o instruccional hace referencia a las interacciones en las cuales los docentes propician en los estudiantes la conexión entre los conocimientos, su organización y aplicación, mediante el andamiaje, la retroalimentación y el desarrollo de habilidades de pensamiento de alto orden (Pianta *et al.*, 2012). El dominio del apoyo pedagógico, en el sistema de observación CLASS K-3, se encuentra conformado por tres dimensiones:

La primera es el *desarrollo de conceptos*, que alude a la capacidad del docente para fomentar herramientas que ayuden al estudiante a comprender los marcos conceptuales más amplios y las ideas clave de determinado tema; también direcciona cómo los docentes promueven habilidades de pensamiento superior y ofrecen oportunidades para la aplicación de los contenidos en distintos contextos. La segunda dimensión se refiere a la *calidad de la retroalimentación*, entendida como el grado en el cual la retroalimentación (del profesor o de los pares) expande y extiende el aprendizaje y la comprensión de los estudiantes, y el grado en que permite un conocimiento más profundo sobre el contenido. La tercera es el *modelamiento del lenguaje*, relacionada con el grado en que el docente promueve el uso del lenguaje en el aula de clase, a través de interacciones verbales que fomentan el intercambio de ideas, conceptos, así como el control de los estudiantes sobre su discurso (Pianta *et al.*, 2008).

Programas de intervención en ciencias

Lee y Yoon (2008) realizaron una intervención con docentes en formación (estudiantes), enfocada en que los participantes aprendieran a evaluar las habilidades de indagación, centrados en cómo los niños

aprenden ciencia, en lugar de memorizar conceptos científicos por medio del diseño de rúbricas. El programa de formación integraba tres aspectos: 1) fomentar la indagación por medio del método científico y evaluar a través de rubricas; 2) incluir componentes del proceso de indagación en el plan de actividades de ciencias; y, 3) diseñar la rúbrica. Por medio del estudio se logró que los docentes aprendieran a integrar en sus clases de ciencias cómo promover la indagación en los estudiantes y evaluar estas habilidades mediante el diseño de rúbricas en las que se podían evidenciar los aprendizajes de las docentes y su impacto positivo en los estudiantes.

Por su parte, Slavin *et al.* (2012) realizaron un amplio estudio que recopiló 17 programas de intervención enfocados en la enseñanza de la ciencia, con el fin de evaluar su efectividad. El estudio encontró que los programas con mayor impacto en el aprendizaje de las ciencias son los que están orientados a mejorar el apoyo pedagógico en los docentes, enfocados en la instrucción de los objetivos de la clase y no solamente en los materiales de la clase. Ello evidenció, además, un impacto positivo para el desempeño en las prácticas educativas, implementadas en unión con programas que promueven la indagación.

En este sentido, Borman Cotner, Boydston, y Lanehart (2009) examinaron la eficacia del programa *Teaching Smart*, el cual fue diseñado para promover el desarrollo profesional en ciencias (enseñanza científica, matemática y tecnológica) y tuvo como propósito formar a 129 docentes que trabajaban con estudiantes de tercer a quinto grado de básica primaria, durante tres años aproximadamente. El programa se enfocó en el contenido, para que los docentes profundizaran en sus conocimientos, en su participación colectiva y en la retroalimentación continua sobre sus prácticas. Los resultados evidenciaron que los maestros entrenados en el programa reportaron cambios significativos en la práctica de la enseñanza de la ciencia, algo reflejado en los informes de los estudiantes.

En otro estudio, Early *et al.* (2016) evaluaron la efectividad de dos intervenciones de desarrollo profesional y su contribución para fortalecer las interacciones docente-estudiante en aulas de preescolar,

las cuales son MTP (*My Teaching Partner*), un modelo de *coaching* individual que brinda retroalimentación específica a los maestros, basado en el sistema de observación CLASS, y el MMCI *(Making the Most of Classroom Interactions*). Este último corresponde a un modelo de desarrollo profesional en el que un grupo de maestros se reúne regularmente con instructores capacitados, para aprender a identificar y analizar interacciones efectivas en las aulas y discutir formas de interacción intencional para aumentar el aprendizaje de los niños. El estudio encontró que los maestros participantes en el MTP mostraron un mayor crecimiento en las interacciones con los niños que los maestros que solo tenían acceso a materiales basados en la web (MMCI). Los dos programas de desarrollo profesional apoyan el mejoramiento de las prácticas educativas significativamente y pueden ser aplicables, dependiendo de la población de docentes y la disponibilidad.

Los programas de intervención mencionados se caracterizan por enfocarse en mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes, a través de la promoción de habilidades de indagación durante la enseñanza de la ciencia, enfatizando en la importancia del apoyo pedagógico en el aula. Dichos estudios recomiendan ciertos aspectos para contemplar en otras investigaciones que pretendan mejorar la enseñanza de las ciencias. Por ejemplo, es necesario establecer mayor interacción con los docentes, por medio de acompañamientos y retroalimentaciones continuas, así como contar con herramientas visuales sobre las cuales se pueda retroalimentar; también se debe verificar la disponibilidad de la población docente a intervenir, y evaluar el tiempo de intervención que se propone el programa, para garantizar el acompañamiento, seguimiento y permanencia de la población a intervenir.

En esta misma línea, autores como Desimone y Stuckey (2014) plantean que los programas de intervención para el desarrollo profesional de docentes que suelen tener más efectividad son aquellos que:

> …se enfocan en contenidos propios del área de conocimiento de los maestros; promueven aprendizaje activo de los docentes, a través de observación, retroalimentación y reflexión sobre su propia práctica; son coherentes con los objetivos, contenidos curriculares esperados,

> políticas y estándares; se desarrollan a lo largo del año escolar; e involucran participación colectiva de profesores del mismo grado, área o escuela. (p. 4)

Tomando en cuenta las anteriores recomendaciones, los planteamientos relacionados con las interacciones efectivas en el aula de clase (Pianta et al., 2012) e intervenciones realizadas en Latinoamérica para fortalecer dichas interacciones (Yoshuikawa *et al.,* 2015), Rojas-Ospina *et al.* (2018) realizaron una intervención con veinte docentes de primaria de escuelas públicas de la ciudad de Cali (Valle del Cauca), que consistió en formar a los maestros en el uso del ciclo empírico en las clases de ciencias, para mejorar su prácticas pedagógicas en esta área. Asimismo, se enfatizó en la retroalimentación de las interacciones de clase en los dominios de apoyo pedagógico, emocional y organización de la clase, utilizando el sistema CLASS K-3 (Pianta *et al.*, 2018).

Se realizaron dos mediciones *pretest* y se formó a los docentes en el ciclo empírico. Luego, se realizaron cuatro ciclos de acompañamiento, los cuales consistieron en observar las clases de los docentes y retroalimentarlos en los diferentes dominios de las interacciones. La retroalimentación hizo uso de las sesiones grabadas de cada profesor, para reflexionar a partir de ellas. Una vez finalizados los ciclos de acompañamiento, se desarrolló una medición *postest*, cuyos mostraron que el uso del ciclo empírico en las clases como herramienta para favorecer las practicas pedagógicas, permitió que los docentes reflexionaran sobre sus prácticas y promovieran la indagación. Además, se observaron cambios significativos en seis de las nueve dimensiones de la pauta de observación CLASS.

Por ejemplo, en el dominio del apoyo emocional, se observaron cambios significativos en las dimensiones de clima negativo y sensibilidad del profesor, dado que disminuyó el uso del control punitivo y se mejoró la respuesta a las necesidades académicas y emocionales de los estudiantes. En la organización de la clase, se encontraron cambios significativos en las dimensiones de productividad, al optimizar el tiempo de aprendizaje. Frente al apoyo pedagógico, hubo cambios significativos en todas las dimensiones: desarrollo de conceptos, calidad de retroalimentación y modelamiento de lenguaje del dominio de apoyo pedagógico. Tales cambios

se produjeron después de un mes de intervención, lo que contrasta con estudios previos que reportan cambios significativos después de un año de intervención (Early *et al.*, 2016; Yoshikawa *et al.,* 2015).

Tomando en cuenta la evidencia sobre la efectividad de programas para mejorar la enseñanza de las ciencias, así como los resultados positivos de la intervención realizada por Rojas-Ospina *et al.*, (2018) con profesoras colombianas, el presente estudio se propuso como objetivo general establecer el impacto de un programa de intervención que promueve la interacción docente-estudiante durante la enseñanza por indagación, en el apoyo pedagógico ofrecido por un grupo de docentes de preescolar y básica primaria de un colegio privado de la ciudad de Palmira (Valle del Cauca). Como objetivos específicos se establecieron: 1) formar a un grupo de docentes de preescolar y primaria en el uso del ciclo empírico, en sus actividades de enseñanza; 2) identificar diferencias en cuanto al apoyo pedagógico, antes y después de participar de la intervención; y, 3) analizar los patrones de interacción docente-estudiante, en cuanto al apoyo pedagógico durante la enseñanza de las ciencias a los niños de preescolar y primaria.

Método

Participantes

La muestra fue conformada a partir de un muestreo no probabilístico. Participaron siete docentes mujeres de los grados prejardín, jardín, transición, de preescolar, y los grados primero y tercero de básica primaria. Las educadoras contaban con experiencia docente en promedio de tres años, la mayoría recién egresadas de licenciatura en preescolar, con experiencia en el área de ciencias. Participaron 86 estudiantes distribuidos por salones de la siguiente forma: Prejardín (10 niños), Jardín A (12 niños), Jardín B (11 niños), Transición A (12 niños), Transición B (12 niños), Primero (14 niños) y Tercero (5 niños).

El estudio se llevó a cabo con el consentimiento de las directivas de la institución, las docentes y los padres de familia.

Instrumentos

Se usó la pauta CLASS K-3 como rejilla de observación para evaluar la práctica docente en el dominio de apoyo pedagógico, evaluando sus tres dimensiones: desarrollo de conceptos, calidad de la retroalimentación, y modelamiento del lenguaje (Pianta *et al.,* 2008). Cada una de las dimensiones cuenta con indicadores de comportamiento, los cuales son evaluados en una escala de frecuencia de 1 a 7, donde 1 y 2 corresponden a un nivel bajo; 3, 4 y 5, a un nivel medio; y 6 y 7, a un nivel alto.

Procedimiento

Fase	Descripción
Fase inicial	Se informó a las docentes y padres de familia en qué consistía el estudio, y se presentaron los consentimientos informados.
Fase *Pretest* (1 y 2)	Se realizó un mes antes de iniciar la intervención, por medio videograbaciones de dos clases de ciencias naturales de cada docente.
Fase de intervención	Se llevó a cabo en tres meses. Primero, se desarrolló un taller de formación grupal en el que se les informó sobre la aplicabilidad del uso del ciclo empírico y la promoción de la indagación en las prácticas de la enseñanza de la ciencia. Posteriormente, se realizaron cuatro ciclos de observación y acompañamiento. Después de cada grabación, las docentes recibieron retroalimentación y se generó con ellas el plan de mejora para la siguiente clase.
Fase *Postest*	Dos semanas después de terminar la fase de intervención, se realizó la grabación de la última clase.

Todas las videograbaciones se realizaron cumpliendo con los criterios básicos planteados por Pianta et al., (2012). Para ello, se grabó cada clase completa de ciencias y, posteriormente, se seleccionaron segmentos de 15 minutos en preescolar y primaria. Por último, se llevó a cabo un procedimiento de doble codificación a través de selección aleatoria del 22 % de los videos, para establecer el nivel de acuerdo entre codificadores, alcanzándose un coeficiente de confiabilidad entre codificadores del 90 %.

El análisis de la información se realizó utilizando estadística descriptiva, para obtener los promedios de las profesoras en cada una de las dimensiones del apoyo pedagógico, en el *prestest* y el *postest*. La comparación entre estas dos medidas se hizo a través del estadístico no paramétrico de prueba de rangos y signos Wilcoxon (Battinson, 2015), usando el paquete estadístico IBM SPSS versión 25.

Resultados

A continuación, se recogen los resultados del estudio, según cada objetivo específico. Primero, se presenta el grupo de docentes que recibió el programa de formación de enseñanza por indagación, a partir del uso del ciclo empírico. Segundo, se exponen los resultados de la comparación entre las pruebas pre y post intervención para el dominio apoyo pedagógico, con sus respectivas dimensiones, evaluado con la pauta de observación CLASS K-3. Finalmente, se describen los hallazgos relacionados con los patrones de interacción docente-estudiante, en cuanto al apoyo pedagógico durante la enseñanza de las ciencias.

Formación de los docentes en el ciclo empírico

Las siete docentes participantes en el estudio se les formó en el uso del ciclo empírico y la promoción de la indagación en la clase de ciencias, en una sesión taller de cuatro horas, enfocadas en promover habilidades científicas en los estudiantes a través de la observación,

exploración, formulación de preguntas, experimentación, explicaciones, predicciones, y conclusiones. Posteriormente, se realizan cuatro videograbaciones para cada docente, se puntúa en la pauta de observación CLASS K-3, y se ofrece retroalimentación a la docente de forma individual con aspectos a fortalecer en la siguiente clase.

La siguiente figura presenta el esquema del programa de intervención:

Figura 5.1
Promoviendo la indagación en ciencia: resultados de un programa de intervención con primer grado

Fuente: Rojas-Ospina et al., 2018.

Ahora, se muestran ejemplos de dos clases en las que las docentes implementaron el ciclo empírico:

Tabla 5.1
Ejemplos de clases aplicando el ciclo empírico

Clase Transición: estados de la materia (Sólido – Líquido)	**Clase Jardín: las frutas**
1. Indaga saberes previos.	1. Indaga saberes previos.
2. Les presenta diferentes elementos para que ellos los clasifiquen.	2. Les presenta diferentes frutas.
3. ¿Qué sucede si el mango se lleva a la licuadora? ¿Qué sucede si llevo al congelador el jugo de mango? (Inferencias).	3. ¿Las frutas tienen el mismo color por dentro y por fuera? ¿Qué le pasaría a la fruta si la partimos y le quitamos la cascara? ¿Qué creen que les pasará a las frutas cuando las dejemos en la nevera y la otra semana las revisemos? (Inferencias).
4. ¿Cómo era su estado antes y cómo es ahora? (Descripción).	4. ¿Cómo estaban las frutas antes? ¿Como están las frutas ahora? ¿Qué cambió? (Descripción).
5. ¿Pasó lo que creyeron que sucedería? (Comprueban hipótesis).	5. ¿Pasó lo que creyeron que sucedería? *¡Se pueden dañar!* (Comprueban hipótesis).
6. ¿Todo lo sólido podría volverse líquido? (Comparaciones e inferencias).	6. ¿Por qué crees que cambiaron las frutas? (Comparaciones e inferencias).
7. ¿Cuáles son las características del estado sólido y líquido? (Conclusión).	7. ¿Qué importancia tiene la cáscara para las frutas? ¿Cómo podemos conservar las frutas? (Conclusión:*¡La cáscara las protege, como la piel!*).

Fuente: elaboración propia.

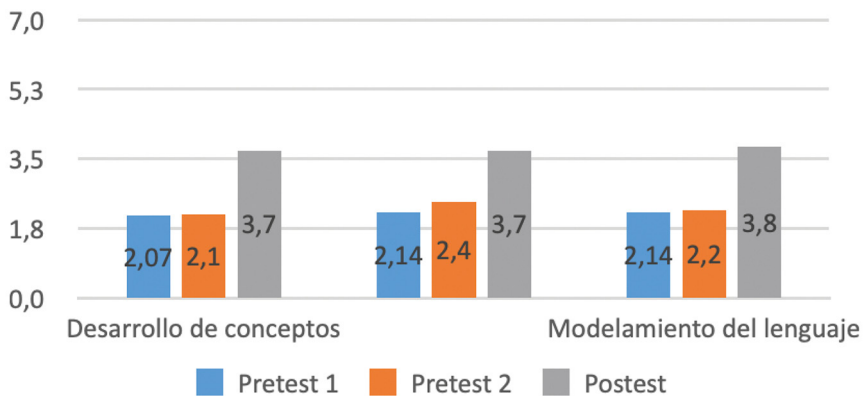
Apoyo pedagógico antes y después de la intervención

Se realizó un primer análisis entre el *pretest* 1 y el *pretest* 2, para cada una de las dimensiones del dominio de apoyo pedagógico, en el cual no se evidencian diferencias estadísticamente significativas entre las dos medidas: desarrollo de conceptos ($z = -1.300b$, $p > .005$); calidad en la

retroalimentación (z = -.921b, *p* > .005); y modelamiento del lenguaje (z = -.447b, *p* > .005).

En cuanto a los resultados de las maestras en las dimensiones del apoyo pedagógico, antes y después de participar de la intervención (Figura 5.3), se encuentra que para la dimensión *Desarrollo de conceptos*, en el *pretest* se ubican dentro depuntajes bajos, según la pauta de observación CLASS (1 y 2.6), mientras que en la medición *postest,* sus puntajes se ubican entre 2.67 y 4.5. En la dimensión *Calidad de la retroalimentación*, las puntuaciones de las docentes en el *pretest* se encuentran entre 2 y 2.67, y en el *postest*, entre 3 y 4.5. Para la dimensión *Modelamiento del lenguaje*, en el *prestet* sus puntuaciones están entre 2 y 2.67, mientras que, en el *postest*, las profesoras obtienen puntuaciones entre 3 y 3.5, todas dentro de una escala de puntuación de 1 a 7.

Figura 5.2
Pretest 1, Pretest 2 y postest puntuaciones dominio de apoyo pedagógico de CLASS (N=7)



Fuente: elaboración propia.

Los promedios que arrojó para cada dimensión entre el *prestest* 1 y el *postest* fueron: Desarrollo de conceptos en el *pretest* 1 (2,07), y postest (3.70); *Calidad en la Retroalimentación* en el *pretest* 1 (2.14), y *postest* (2.40); por último, *Modelamiento del lenguaje*, en el *pretest* 1 (2.14), y *postest* (3.80).

Al realizar el análisis con la prueba Wilcoxon, entre el *pretest* 1 y el *postest*, se identifican diferencias estadísticamente significativas al 0.05, en las tres dimensiones del dominio apoyo pedagógico: *Desarrollo de conceptos* ($z = -2.226$, $p = .026$); *Calidad en la retroalimentación* ($z = -2.388$, $p = .017$); *Modelamiento del lenguaje* ($z = -2.388$, $p = .017$).

La Tabla 5.2 presenta la información cualitativa de las diferencias entre las observaciones de los *pretests* 1 y 2 y en el *postest*, relacionada con las tres dimensiones del apoyo pedagógico:

Tabla 5.2
Descripciones de indicadores en prestets y postest para las dimensiones de apoyo pedagógico

Dimensión	Pretest 1 y 2	Postest
Desarrollo de conceptos	Se observa que las docentes realizan actividades en las cuales prevalecen preguntas cerradas; se centran en la repetición y los estudiantes deben completar tareas básicas que tienen una forma correcta de realizarse, como unir con líneas. Se enfocan en que los estudiantes completen tareas, no se indagan saberes previos y no establecen en los temas conexión con el mundo real.	Se observa que las docentes en las clases realizan algunas preguntas abiertas, y tratan de llevar a los estudiantes a la resolución de problemas para incentivar pensamiento de alto orden (Predecir, formular hipótesis, comprobar, y categorizar). En algunas clases, realizan lluvias de ideas y actividades manuales. En algunas clases, establecen conexiones entre conocimientos anteriores y conocimiento nuevo y conectan temas con otras áreas como Castellano y Matemáticas. También se observa que las docentes establecen conexiones en sus clases con la vida cotidiana de los niños.

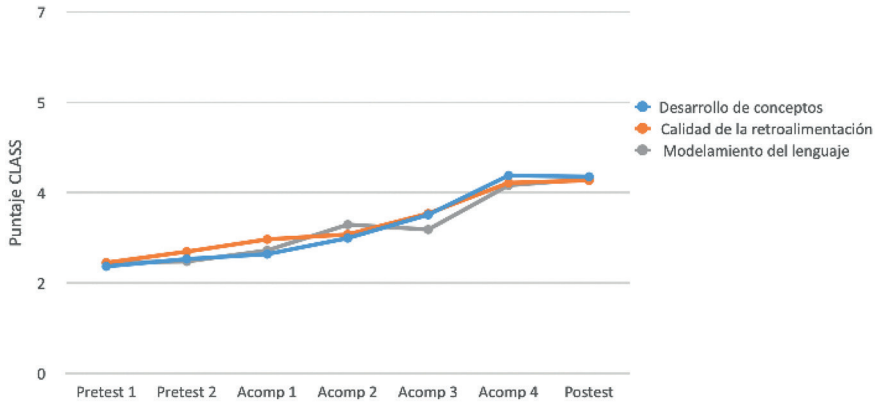
Dimensión	Pretest 1 y 2	Postest
Calidad de la retroalimentación	Se observa que las docentes se centran en explicar lo correcto, corregir y continuar sin explicar. La retroalimentación a los estudiantes es superficial, o dejan pasar preguntas de los estudiantes. Se expanden poco las participaciones de los estudiantes, se observan pocos estímulos.	Algunas veces, se evidencia que las docentes usan respuestas incorrectas, pistas o asistencia para apoyar el aprendizaje. Brindan retroalimentación ocasionalmente, con pocos diálogos de ida y vuelta con los estudiantes. Proporcionan, en algunos casos, información adicional clarificando, y ofrecen estímulos al esfuerzo y participación.
Modelamiento del lenguaje	Se observan que las docentes no se involucran con los estudiantes en el diálogo y los estudiantes responden en coro. Prevalecen las preguntas cerradas. Se observa poca repetición y extensión de las participaciones de los estudiantes.	Se observa que las docentes establecen conversaciones más frecuentes en el salón de clase enfocadas en los contenidos. Realizan más preguntas abiertas (¿cómo?, ¿por qué?, ¿para qué?). También se observa que las docentes se enfocan en la participación de los estudiantes, reconocen sus comentarios, y amplían la información. En sus clases, algunas docentes hacen uso de nuevas palabras.

Fuente: elaboración propia.

Patrones de interacción en el apoyo pedagógico durante la enseñanza de las ciencias

Al analizar los patrones de interacción docente-estudiante, en cuanto al apoyo pedagógico durante la enseñanza de las ciencias en las diferentes dimensiones, se observa un cambio paulatino en las interacciones de las profesoras, con una mejoría importante en el acompañamiento (Figura 5.3).

Figura 5.3
Puntajes promedio a lo largo de la intervención en las dimensiones Desarrollo de Conceptos, Calidad de la retroalimentación y Modelamiento del lenguaje (N= 7)



Fuente: elaboración propia.

Específicamente, en la dimensión *Desarrollo de conceptos*, para las mediciones *pretest* y los acompañamientos uno y dos, las puntuaciones de la mayoría de las docentes se encuentran en nivel bajo (F= 6) y medio bajo (F= 1), según la pauta de observación CLASS. Esto indica que las docentes hacen poco uso de discusiones y actividades instructivas para promover habilidades de pensamiento de alto orden, no las involucran en la resolución de problemas a los estudiantes, ni tampoco usan estrategias de predicción, experimentación, comparaciones y clasificaciones en sus clases de ciencias.

En el cuarto acompañamiento y el *postest,* se observa que la mayoría (F= 6) de las docentes se encuentran en el nivel de puntuación medio (3, 4, 5). Ello significa que, en sus clases de ciencias, las profesoras hacen mayor uso de discusiones y actividades para promover el análisis y el razonamiento; sin embargo, aún usan preguntas tipo *test*. En algunos momentos, proveen oportunidades para que los estudiantes demuestren su creatividad, realicen lluvia de ideas, generen productos y realicen integraciones de conceptos vistos con nueva información aplicados a su vida cotidiana.

En la dimensión *Calidad de la retroalimentación*, los resultados de las observaciones antes, durante y después de la intervención, presentan que, tanto en el *pretest* 1 y *prestet* 2, la mayoría se localizan en nivel bajo (F= 5) y medio bajo (F=2); es decir, que en las interacciones las docentes casi nunca proveen retroalimentación para expandir el aprendizaje, la comprensión y fomente la participación de los estudiantes.

Durante los acompañamientos tres y cuatro, la mayoría de las docentes se ubican en nivel medio (F=5), y en la medición *postest*, todas se encuentran en nivel medio (F=7), lo cual muestra, que en sus interacciones, todo el grupo de docentes proporciona, algunas veces, andamiaje a sus estudiantes; tienen en cuenta algunos problemas de comprensión; ocasionalmente, retroalimenta a los estudiantes; formulan algunas preguntas que estimulen a explicar sus pensamientos; y ofrecen información adicional para expandir la compresión y reconocer los esfuerzos de los estudiantes.

En cuanto a la dimensión de *Modelamiento del lenguaje*, como se observa en la Figura 5.7, en el *pretest* 1, *prestet* 2 y acompañamiento 1, todas las docentes se encuentran en nivel bajo (F=7). Por su parte, en el acompañamiento 2, la mayoría de las profesoras (F=5) se ubican en nivel medio, mientras que, en el acompañamiento 3, la mayoría de las docentes pasan a nivel bajo (F=5) y, para el *postest*, todas las docentes (F=7) se ubican de nuevo en nivel medio. Tales datos indican que el grupo de docentes pasa de nivel bajo a nivel medio, a lo largo de la intervención, demostrando en sus interacciones aún mayor uso de preguntas abiertas, repetición y extensión de las repuestas de los estudiantes, conversaciones y uso de lenguaje avanzado.

Discusión y conclusiones

Las siete docentes que hicieron parte del estudio aprendieron una nueva estrategia pedagógica para realizar sus clases de ciencias. En sus clases, empezaron a hacer uso del ciclo empírico, que orienta las actividades con los niños en las cuales deben observar, explorar, formular preguntas,

describir, comparar, establecer relaciones, compartir ideas y concluir a partir de sus experiencias (Worth y Grollman, 2003; Worth, 2010). En este orden de ideas, los resultados demuestran que la formación impactó positivamente el desarrollo profesional de las docentes, en la forma de diseñar y llevar a cabo sus clases de ciencias, permitiendo dentro sus clases mayor participación, comunicación y profundización en los contenidos.

Los hallazgos de este estudio concuerdan con los resultados obtenidos por Rojas*et al.* (2018), en cuyo estudio también fue posible observar que la intervención con las docentes, basada en el ciclo empírico, mejoró la retroalimentación y el fomento de habilidades complejas de razonamiento relacionadas con la capacidad para predecir, formular hipótesis, argumentar y explicar fenómenos en la clase de ciencias. Tanto el presente estudio como el de Rojas-Ospina *et al.* (2018) demuestran que las intervenciones mayores a un mes, basadas en la formación de las docentes en el ciclo empírico como herramienta para favorecer la indagación y en la retroalimentación de la práctica docente, mejora sustancialmente las interacciones en el dominio del apoyo pedagógico.

Igualmente, los resultados de este estudio y el de Rojas-Ospina *et al.* (2018) concuerdan con los hallazgos de investigaciones que implementaron programas enfocados en el apoyo pedagógico en el aula, mediante la instrucción a los docentes en el uso de práctica de enseñanza basada en indagación (Ernst-Slavit y Pratt, 2017; Larraín *et al.*, 2017; Peterson y French, 2008; Borman, 2009; Slavin *et al.*, 2012; Worth, 2010).

Después de la intervención, las interacciones de las docentes reportan diferencias significativas en cada una de las dimensiones evaluadas: *Desarrollo de conceptos, Calidad de la retroalimentación* y *Modelamiento de lenguaje*. Respecto al desarrollo de conceptos, se observó un mejoramiento en la formulación de tareas: pasaron de ser cerradas a abiertas, lo cual fue más favorable para incentivar pensamiento de alto orden. Además, se encontró que las profesoras incentivaron las predicciones y la experimentación, para promover pensamiento de orden superior y llevar así a los niños a comprender la aplicabilidad de los conceptos en la vida cotidiana.

Esto concuerda con los cambios encontrados por Rojas-Ospina *et al.* (2018) con las maestras de primaria en la dimensión de *Desarrollo de conceptos*, y avala los planteamientos de Bransford *et al.* (2000), quienes señalan que un docente es efectivo en sus prácticas pedagógicas, en la medida en que enseña la asignatura en profundidad; promueve habilidades de orden superior; organiza su enseñanza para que los estudiantes sean propositivos; genera ideas ofrece múltiples ejemplos sobre un concepto; e incentiva que los estudiantes establezcan relaciones entre la nueva información y su conocimiento previo.

En cuanto a la dimensión de *Calidad de la retroalimentación*, previo a la intervención, se observa que las docentes responden de forma directa a las inquietudes de los estudiantes sin profundizar en la comprensión de la información. Además, proporcionaban pocas veces andamiaje. Luego, las docentes ofrecían pistas a los estudiantes para que lograran llegar a las respuestas, modelaron algunos ejemplos, generaron más ciclos de diálogo y estimularon a los niños frente a sus logros. Esto indica que las docentes lograron generar una *Zona de Desarrollo Próximo*, donde fue posible generar un andamiaje para apoyar a los estudiantes en la apropiación de los contenidos abordados, así como en el desarrollo de las habilidades de alto orden propias del dominio científico: predicciones, formulación de hipótesis, experimentación e inferencias (Wood *et al.*, 1976).

Finalmente, en la dimensión modelamiento del lenguaje fue en la que los docentes obtuvieron mejores desempeños. Después de la intervención, se observa que las docentes involucraron mayor diálogo en sus interacciones, formularon con mayor frecuencia preguntas abiertas, reconocieron los comentarios, ampliaron la información y ofrecieron lenguaje avanzado a los estudiantes. Estos resultados se relacionan con lo que proponen Wolfe y Alexander (2008), quienes plantean que los alumnos aprenden más cuando participan abiertamente en conversaciones profundas y significativas, ya que un docente efectivo en sus interacciones es aquel que promueve el diálogo, fomenta espacios de participación en los cuales se construye el conocimiento y valora los aportes e ideas de los estudiantes.

Los cambios observados en las tres dimensiones del apoyo pedagógico muestran que las interacciones, en este dominio, pasaron de ser poco efectivas a ser más efectivas y promotoras de aprendizaje en los niños. A este respecto, Pianta *et al.* (2012) proponen que un docente capaz de establecer interacciones efectivas en el dominio de apoyo pedagógico en sus clases y que se preocupa por el aprendizaje de sus estudiantes, es aquel que promueve la participación de los alumnos; ofrece retroalimentación constante; promueve la adquisición de conocimientos utilizables; se centra en habilidades de razonamiento de orden superior; modela numerosos ejemplos, ofreciendo oportunidades para la práctica; y establece relaciones entre conocimientos y experiencias con el mundo real de los estudiantes.

En conclusión, los resultados en el análisis de las mediciones antes, durante y posterior a la intervención, indican que durante el desarrollo del programa de intervención las docentes mejoran en las dimensiones *Desarrollo de conceptos, Calidad de la retroalimentación* y *Modelamiento del lenguaje*, evidenciando así mayor involucramiento en las planeaciones de sus clases del ciclo empírico, junto con la promoción de actividades que propician la indagación. Esto se ve reflejado en las puntuaciones de sus interacciones que cambian de un nivel bajo a un nivel medio.

De manera tal, es posible concluir que el ciclo empírico puede ser una herramienta importante para favorecer las interacciones en el aula y propiciar la indagación, ya que los diferentes pasos del ciclo empírico pueden relacionarse con las dimensiones del apoyo pedagógico. Por ejemplo: elaborar, plantear y clarificar preguntas, se puede relacionar con la dimensión *Desarrollo de conceptos* que guía a los estudiantes a predecir, formular hipótesis y comprobar. Realizar conclusiones y establecer relaciones, se vincula con la dimensión *Modelamiento del lenguaje*, en la medida en que los estudiantes deben explicar sus ideas, establecer diálogos con sus compañeros y debatir. El paso de compartir ideas permite a las docentes retroalimentar, ofrecer pistas, reconocer las ideas de los estudiantes y ayudarles a expandir con preguntas que les permitan profundizar en los contenidos.

Por otra parte, la efectividad de la intervención realizada en este estudio puede atribuirse al acompañamiento individual brindado a los docentes en los cuatro ciclos de observación y retroalimentación realizados, lo que concuerda con los hallazgos de Rojas-Ospina *et al.* (2018) y con las propuestas de Early *et al.* (2016), quienes plantean que los programas de intervención con docentes son efectivos cuando se realiza acompañamiento y retroalimentación personalizada, específica y continua.

Así pues, el presente estudio muestra también que es posible generar cambios con intervenciones, cuya duración es menor a un año, lo que Rojas-Ospina *et al.* (2018) ya había comprobado en su estudio, cuya duración fue de ocho meses y generó cambios significativos en el apoyo pedagógico de las docentes en clases de ciencia. En este caso, la intervención realizada se prolongó por cuatro meses, lapso durante el cual se lograron transformaciones importantes en las estrategias pedagógicas de las docentes. En este sentido, tanto el estudio de Rojas-Ospina *et al.* (2018) como la presente investigación, proporcionan evidencia que demuestra que, para generar impacto con programas de intervención, no necesariamente se deben diseñar e implementar programas, cuya duración sea mayor a un año, como lo plantean Borman *et al.* (2009); Early *et al.* (2016), Slavin *et al.* (2012).

Según los resultados del presente estudio y teniendo en cuenta que, en el plano nacional e internacional, las calificaciones de estudiantes colombianos no han sido los mejores en el área de ciencias, estos resultados ayudan a promover el interés para que, en lo local, regional y nacional, se continúen realizando estudios que beneficien a docentes y estudiantes en la mejora de sus interacciones en el aula y promuevan la enseñanza de las ciencias por indagación, a través del uso del ciclo empírico. Realizar este tipo de estudios contribuye a favorecer notablemente las instituciones educativas, sobre todo en la institución donde se llevó a cabo el presente estudio, pues impactó positivamente, tanto en la formación profesional de las docentes a través del aprendizaje de nuevas formas para interactuar con los estudiantes, como en la promoción de la enseñanza por indagación y el uso del ciclo empírico.

Referencias Bibliográficas

Alexander, R. J. y Wolfe, S. (2008). *Argumentation and dialogic teaching: alternative pedagogies for a changing world.* Futurelab.

Battiston, P. (2015). Cálculos exactos en el Prueba de Mann-Whitney-Wilcoxon. http://pietrobattiston.it/_media/economics:mww:exact_mww.pdf

Borman, K., Cotner, A., Lee, R., Boydston, L. y Lanehart, R. (marzo, 2009). *Improving elementary science instruction and student achievement: The impact of a professional development program* [conferencia]. Society for Research on Educational Effectiveness Second Annual Conference, Crystal City, Virginia, USA.

Bransford, J. D., Brown, A. L. y Cocking, R. R. (2000). The design of learning environments. En *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (pp. 129-154). National Academy Press.

Desimone, L., y Stuckey, D. (2014). Sustaining professional development. In. L. Martin, S. Kragler, D. Quatroche, y K. Bauserman (Eds.), *Handbook of professional development in Education: Successful Models and Practices, Prek-12* (pp. 467-482). New York, NY: Guilford Publications.

Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S. y Birman, B. F. (2002). Effects of Professional Development on Teachers´ Instruction: Results from a Three-year Longitudinal Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *24*(2), 81-112. https://doi.org/10.3102/01623737024002081

Early, D., Maxwell, K., Ponder, B. y Pan, Y. (2017). Improving teacher – child interactions: A Randomized controlled trial of making the most of classroom interactions and my teaching partner professional development models. *Early Childhood Research Quarterly, 38*(1), 57–70. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.08.005

Ernst-Slavit, G. y Prat, K. (2017) PrattTeacher questions: Learning the discourse of science in a linguistically diverse elementary Classroom. *Linguistics and Education*, *40*, 1–10. DOI:10.1016/j.linged.2017.05.005

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes]. (2017). Informe de análisis y uso de resultados de pruebas saber 3°, 5°, 9° años 2012 a 2015, saber 11° años 2010- 2013, saber 11 años 2014-2 a 2016-2 e informe de indicadores de calidad 2015-2016. http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEntidadTerritorial.js.

Larraín, A., Moreno, C., Grau, V., Freire, P., Salvat, I., López, P. y Silva, M. (2017). Curriculum materials support teachers in the promotion of argumentation in science teaching: A case study. *Teaching and Teacher Education, 67*, 522-537. DOI:10.1016/j.tate.2017.07.018.

Lee, J. y Yoon Yoon, J. (2008). Teaching Early Childhood Teacher Candidates How to Assess Children's Inquiry Skills in Science Learning. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *9*(3) 265-269.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). Colombia: qué y cómo mejorar a partir de la prueba PISA. http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162392.html

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2016). *Aportes para la enseñanza de las ciencias naturales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244733

Peterson, S. y French, L. (2008). Supporting young children's explanations through inquiry science in preschool. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 395-408. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.01.003

Pianta, R. C., Laparo, L. y Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual: K-3*. Paul H. Brookes Publishing Company.

Pianta, R. C., Hamre, B. K. y Allen, J. P. (2012). Teacher-student's relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.) *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 365-386). Springer.

Rojas-Ospina, T., Guevara, M., Valencia, M., Insignares, C., Concha, C., Lozano, R. y Galvis, C. (agosto, 2018). *Promoting Inquiry in Science: Results of an Intervention Program With First-Grade* [poster]. APA Convention 2018. San Francisco, CA, USA.

Slavin, R., Lake, C., Hnaley, P. y Thurston, Z. (2012). Effective Programs for Elementary Sciencie: A Best – Evidence Synthesis. *Best Evidence Encyclopaedia BEE*. http://www.bestevidence.org/

science/elem/elem_science.htm http://www.bestevidence.org/word/elem_science_Jun_13_2012.pdf

Wolfe, S. y Alexander, R. J. (2008). *Argumentation and dialogic teaching: alternative pedagogies for a changing World*. https://issuu.com/gfbertini/docs/future_learning_-_argumentation_and_dialogic_teach

Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psyquiatry*, *17*(2), 89-100.

Worth, K. (2010). *Science in Early Childhood Classrooms: Concent and Process* [ponencia]. arly Education and Development (SEED) Conference, University of Northem lowa, USA.

Worth, K. y Grollman, S. (2003). *Worms, Shadows and Whirlpools: Science in the Early Childhood Classroom*. Heinemann.

Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C. E., Treviño, E., Barata. M. C. Weiland, C. Arbour, M. C. (2015). Experimental impacts of a teacher Professional Development Program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental Psychology. 51*(3), 309 – 22. doi: 10.1037/a0038785.

Capítulo 6. Madres emprendedoras: una intervención psicoeducativa dirigida a madres cabeza de hogar en Cali, Colombia *†

Juan Sebastián Rueda Toro, Liana M. Arroyave Gómez , Kelly Marcela Rojas y Laura Zuluaga‡

Resumen

Esta intervención psicoeducativa sustentada en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel tuvo como objetivo contribuir a la generación de una idea de negocio, en un grupo de madres jóvenes cabeza de familia pertenecientes a una fundación de la ciudad de Cali. Se contó con la participación de seis madres, cuatro de ellas en el diagnóstico de necesidades. Posteriormente, se llevó a cabo el diseño e implementación de la intervención que constó de tres talleres de dos horas y media cada uno, donde se realizaron diferentes actividades para cumplir el objetivo. Las participantes lograron aproximarse al concepto de emprendimiento, identificar los pasos correspondientes a la creación de una idea de negocio y reconocer las redes de apoyo que podían ayudarlas en el desarrollo de su proyecto. Se concluye la importancia de realizar intervenciones con esta población que permitan mejorar su

* Capítulo derivado del trabajo:
Rueda, J. S., Arroyave, L. M., Rojas, K. M. y Zuluaga, L. (2019). Informe final de práctica [Manuscrito inédito].

† Dirigir correspondencia de este capítulo a Juan Sebastián Rueda Toro, correo electrónico: sebastianrueda@javerianacali.edu.co.
‡ Carrera de Psicología (estudiantes VIII semestre), Pontificia Universidad Javeriana Cali.

calidad de vida, al promover maneras creativas y flexibles de generación de ingresos económicos.

Palabras clave: emprendimiento, madres cabeza de hogar, intervención psicoeducativa, Cali.

Chapter 6. Enterprising mothers: a psychoeducational intervention aimed at mothers head of family in Cali, Colombia

Abstract

This psychoeducational intervention, based on Ausubel's meaningful learning theory, aimed to contribute to the generation of a business idea in a group of young heads of household mothers belonging to a charity institution in the city of Cali. Six mothers participated, four of them in the needs assessment, and later, in the intervention design and implementation, which consisted of three two and a half hours each workshops where different activities were developed to reach the goal. Participants were able to approach the concept of entrepreneurship, identify the steps involved in creating a business idea and recognize the support networks that could help them in the project development. The importance of carrying out interventions with this population, allowing the improvement of their quality of life by promoting creative and flexible ways of generating economic income is concluded.

Keywords: entrepreneurship, head of household mothers, psychoeducational intervention, Cali.

Introducción

La Organización de la Naciones Unidas (ONU MUJERES, 2015), asegura que las mujeres cabeza de hogar en Latinoamérica y el Caribe representan el 34 % del total de los hogares, encontrándose esta región después de Norte América (47 %) y Europa (37 %) y antes de Oceanía (33 %), África (27 %) y Asia (19 %). Adicionalmente, ONU MUJERES afirma que, en Europa y Norte América, alrededor del l0 % de las madres cabeza de hogar se encuentran criando hijos menores de 15 años, mientras en Latinoamérica esta población constituye más del 25 % de hogares. En Colombia, en 2005, 29,9% del total de los hogares tenían madres cabeza de hogar (DANE, 2018), mientras que, en 2018, el porcentaje se encontraba en 40,7 %, lo que evidencia un incremento significativo en la declaración de jefaturas femeninas. Asimismo, en el Valle del Cauca y en Cali, las mujeres cabeza de hogar sin una relación conyugal constituyen el 76,9 % de este tipo de hogares.

En relación con lo anterior, ONU Mujeres (2015) menciona algunos beneficios de promover el empoderamiento económico de las mujeres, como un crecimiento económico más rápido y mayor bienestar para los hijos/as. No obstante, los logros en educación para las mujeres no necesariamente se han traducido en mejores resultados en el mercado laboral, pues la relación con las oportunidades de trabajo es de 72,2 % para los hombres y solo 47,1 % para las mujeres. Además, se reconoce que las mujeres tienen mayor probabilidad de trabajar en el sector informal, 54 % más en América Latina y el Caribe, a menudo sin remuneración.

Las intervenciones dirigidas a madres y emprendimiento han sido abordadas desde diferentes perspectivas, entre las que se retoma la desarrollada por García (2015), en ciudad de México, que buscó conocer y diagnosticar las intenciones de emprendimiento empresarial de 446 estudiantes

universitarios, realizando una encuesta autoaplicada, la cual arrojó como resultado tres principales problemáticas a la hora de generar sus trayectorias y proyectos. En primer lugar, las adicciones (29,8 %), seguido por la falta de oportunidades de empleo decente (22,6 %) y, finalizando, con la inseguridad y la delincuencia que vivenciaban (19,7 %). Además, se encontró que para la mayoría de las jóvenes (67,3 %) no existía una cultura empresarial juvenil, debido a la falta de oportunidades, la ausencia de experiencia, el desinterés frente al tema y la baja calidad educativa recibida.

Briceño y Rodríguez (2016), en Bogotá (Colombia), investigaron sobre cómo contribuir a la capacitación y formación de mujeres madres cabeza de familia en conocimientos básicos en administración y contables para el desarrollo de competencias humanas, sociales y relacionadas con el emprendimiento, que les permitieran su sostenimiento mediante la creación de ideas y perfiles básicos de negocio. La metodología utilizada consistió en capacitaciones enfocadas en que las participantes identificaran la necesidad de formalizar sus ideas de negocio y adquirieran las herramientas necesarias para hacerlo. Los resultados señalan la elaboración de las ideas de negocio, la comprensión de conceptos administrativos y contables, el reconocimiento de la importancia del registro ante la Cámara de Comercio y la obtención del Registro Único Tributario (RUT). Además, las participantes identificaron la utilidad de crear la misión, visión y objetivos de su emprendimiento.

Ortiz *et al.* (2008) realizaron una investigación en Colombia derivada del proyecto *Factores determinantes de la actividad emprendedora en mujeres empresarias en Bogotá, Cali y Medellín*. Dicho estudio tuvo como objetivo dar a conocer la inclinación de los estudios que se han llevado a cabo en distintos países sobre emprendimiento femenino. Los resultados indican que las mujeres suelen estar menos interesadas en el dinero y deciden hacer empresa propia como un medio para satisfacer las necesidades de su carrera profesional y las necesidades de sus hijos.

Por su parte, el Ministerio de Desarrollo Económico de Colombia [MDEC] (1999), a finales del siglo pasado, apostó por la generación de empleo para mujeres cabeza de familia de los municipios de Apartadó, Carepa, Chigorodó y Turbo (Antioquia), a partir de la elaboración de

artesanías. Para esto, se hizo un diagnóstico de necesidades que dio como resultado: la falta de empleo; necesidades básicas no satisfechas; gran nivel de pobreza; bajo nivel de escolaridad; también se encontraron madres cabeza de familia con un gran número promedio de hijos, así como incremento de la población con las anteriores características, debido a los desplazamientos forzosos. La intervención buscó mejorar las condiciones de vida de la población a través de capacitaciones en gestión empresarial, trabajo en equipo, autoestima, proceso y producción artesanal y diseño y ejecución de una estrategia publicitaria que posicionara los productos en el mercado. Con ello se logró organización y fortalecimiento de la asociación de las madres y el inicio del proceso de producción, sentando de tal manera las bases para una posterior etapa del proceso, orientada a fortalecer la producción y comercialización de sus productos.

Salinas y Osorio (2012) presentan una revisión teórica que tuvo como objetivo demostrar que el emprendimiento solidario es una de las formas para generar empleo y lograr un modelo de desarrollo socioeconómico que contempla mejorar el bienestar de las personas excluidas del mercado laboral. La investigación muestra que este proceso requiere la convergencia entre universidad, Estado, comunidad y empresa, reconociendo el emprendimiento desde diferentes enfoques. Por un lado, un enfoque social en el que se genera bienestar para las personas involucradas; un enfoque psicológico, en el que se tienen en cuenta las dimensiones de creatividad, liderazgo y motivación; y, por último, un enfoque administrativo, desde el cual se reconoce la gestión de empresa y sus estilos. Los autores concluyen que el sector empresarial solidario constituye un medio que garantiza, en la actualidad, oportunidades y alternativas nuevas para mejorar la calidad de vida de gran parte de la sociedad, asegurando que las formas empresariales de la economía social/solidaria constituyen la fórmula más adecuada para el emprendimiento.

Así pues, considerando que la población a intervenir se constituía por madres jóvenes cabeza de familia con escasos recursos económicos y de tiempo, similar a la población de los estudios del MDEC (1999), Briceño y Rodríguez (2016) y García (2015), este programa de intervención

psicoeducativo (PIPE) tuvo como propósito *contribuir a la generación de una idea de negocio en un grupo de madres jóvenes cabeza de familia*, a través de tres objetivos específicos: 1) comprender los conceptos fundamentales para la generación de una idea de negocio; 2) aplicar los conceptos aprendidos para la generación de una idea de negocio; y, 3) reconocer posibles redes de apoyo que puedan servir para implementar la idea de negocio.

Conceptualmente la intervención se sustentó en la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, quien definió el aprendizaje como un proceso con etapas dinámicas que le permiten al alumno codificar, transformar y retener nueva información al relacionarla con sus conocimientos previos. Según Ausubel *et al.* (1986), el aprendizaje significativo se caracteriza por: 1) permitir la incorporación sustantiva de nuevos conocimientos; 2) promover el esfuerzo por relacionar los nuevos conocimientos con conceptos de orden superior ya existentes; 3) los nuevos aprendizajes se relacionan con hechos, experiencias y objetos previos; y, 4) tiene implicación afectiva al relacionar lo previo y lo nuevo. En este sentido, el aprendizaje significativo se consigue por medio de la *asimilación cognitiva* que hace el aprendiz de los nuevos materiales que se le presentan.

Finalmente, se consideraron seis etapas dinámicas que sirvieron como guía para el proceso de enseñanza y las cuales fueron utilizadas como base del diseño, implementación y evaluación del PIPE: 1) motivación; 2) comprensión; 3) presentación de nueva información; 4) sistematización y/o anclaje; 5) transferencia; y, 6) retroalimentación (Palacios, Marchesi y Coll, citados en Aragón y Ochoa, 2015).

Método

Este PIPE fue llevado a cabo en una fundación ubicada en la ciudad de Santiago de Cali (Valle del Cauca), cuya misión se encuentra encaminada a garantizar un espacio físico y emocional de acogida y protección a mujeres cabeza de hogar gestantes o en periodo de lactancia y a sus hijos. Teniendo en cuenta que las madres contaban

con conocimientos, nociones e ideas previas de emprendimiento, el PIPE se caracterizó por ser *enriquecedor*, en términos de Baltes y Danish (citados en Coll, 1988), pues se encaminó en favorecer el desarrollo personal y nuevos aprendizajes. Es decir, esta investigación se enfocó en perfeccionar los conocimientos preexistentes sobre emprendimiento en las participantes. Adicionalmente, el carácter de la intervención fue *directo,* al actuar sobre los fenómenos o necesidades propias de los actores intervenidos (Coll, 1988).

Participantes

Las participantes del PIPE fueron seis madres pertenecientes a la fundación, con un rango de edad entre los 22 y 32 años. Tres de ellas provenían del departamento del Cauca y tres, del Valle del Cauca. Dos de las participantes eran madres gestantes y las demás tenían hijos/as menores de dos años.

Instrumentos

El instrumento utilizado para llevar a cabo el diagnóstico de necesidades fue una guía de grupo focal con preguntas semiestructuradas que, según Long (citado en Bonilla y Rodríguez, 1997) es una "técnica desarrollada para obtener información ágil que posibilite dar respuesta en el corto plazo a las urgentes necesidades sociales que se investigan y, al mismo tiempo, responda de manera rigurosa a las exigencias del método científico" (p. 102). La guía fue diseñada específicamente para el diagnóstico de necesidades y el grupo focal fue llevado a cabo con cuatro madres (pues dos no pudieron asistir), con el objetivo de indagar en las categorías estudio/profesión, vínculo afectivo y desarrollo personal, relacionadas con el establecimiento de un proyecto de vida para las jóvenes (Gómez y Royo, 2015).

Procedimiento

Diagnóstico de necesidades psicoeducativas. Se realizó un proceso diagnóstico con cuatro madres con edades entre 22 y 32 años, dos de ellas madres gestantes y dos con hijos/as menores a dos años, las otras dos madres que participaron en el PIPE no estuvieron presentes en la sesión diagnóstica. Se identificó la falta de información frente al emprendimiento como la necesidad a intervenir, al considerar el deseo de las madres de generar ingresos de manera independiente para sus hogares, debido a su condición de madres gestantes y con niños de corta edad, lo que incrementaba su dificultad para conseguir un trabajo acorde con sus necesidades y tiempo limitado.

Se consideró que la necesidad abordada era de tipo *sentida y normativa*. La primera, identificada a través de un grupo focal, consistía en el interés expresado por todas las participantes de conocer más sobre temas de emprendimiento, pues tres de ellas ya contaban con una idea de negocio a desarrollar. La segunda estuvo orientada por la directora de la fundación, quien dio la autorización para tratar la temática al considerarla pertinente y quién, antes, había expresado la posibilidad de que la intervención psicoeducativa estuviera dirigida a posibilidades laborales para las participantes.

Al finalizar el diagnóstico, el PIPE fue diseñado e implementado sobre la base de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, y se llevó a cabo en tres sesiones de dos horas y 30 minutos de duración, con un receso de 10 minutos. Además, cada taller respondió a uno de los tres objetivos específicos del programa, así:

Taller 1: "Emprender es el negocio". El objetivo de esta sesión fue comprender los conceptos fundamentales para la generación de una idea de negocio, los cuales hicieron referencia al emprendimiento, los tipos de emprendimiento y las características de un emprendedor. Este taller fue desarrollado con cuatro madres, ya que dos de ellas participaron. Se comenzó con una actividad rompe hielo y se dio

inicio al taller dialogando acerca de las expectativas sobre el PIPE, estableciendo acuerdos y explicando los objetivos.

Seguidamente, se contaron las historias de dos emprendedores colombianos, se hizo una mesa redonda para recoger conocimiento previo y se explicaron los conceptos principales. Una vez desarrolladas las actividades centrales, se entregó a las participantes una plantilla donde debían registrar los conceptos aprendidos en la sesión. Finalmente, cada participante socializó su producto al grupo, mientras las demás ofrecían retroalimentación.

Taller 2: "Madres emprendedoras". El objetivo de esta sesión consistió en aplicar los conceptos aprendidos anteriormente, enseñando a las madres los pasos del proceso de creación de una idea de negocio. Se comenzó por una actividad rompe hielo mediante la cual se recuperó lo visto en la sesión anterior. Luego, las participantes realizaron un *collage* donde plantearon todo lo que esperaban de su idea de negocio. Después, se les presentaron los diferentes pasos para crear su idea de negocio. Al final, a cada participante se le entregó una tabla sistematizadora del proceso de creación de su propia idea de negocio y, para terminar, las madres socializaron sus productos mientras el grupo daba sus observaciones.

Taller 3: "Cada final es un nuevo comienzo". El propósito de esta sesión fue dar a entender qué son las redes de apoyo y los tipos de apoyo (emocional, material e informacional), así como promover el reconocimiento de las redes de cada una de las participantes. El taller comenzó con una actividad rompe hielo a partir de la cual se recogió el conocimiento previo. Posteriormente, un invitado especial con experiencia de trabajo en una oficina de emprendimiento desarrolló una actividad para que las participantes pensaran en sus capacidades y proyecciones futuras. El invitado también ofreció información sobre las distintas instituciones que brindan opciones de financiamiento a emprendedores y las formas de acceder a estas. Después, las participantes construyeron su red de apoyo con diferentes materiales que se les proporcionaron y la socializaron al grupo. Para cerrar, se agradeció a las madres por su participación en los talleres y se indagó sobre sus expectativas y los objetivos del PIPE, a lo que ellas expresaron sentirse agradecidas y satisfechas.

Consideraciones éticas

Los aspectos éticos tenidos en cuenta para el diagnóstico, diseño, implementación y evaluación del PIPE se consolidaron a través de la entrega, explicación y firma del consentimiento informado por parte de las participantes. Una vez entregado el consentimiento informado, se le preguntó a cada una de las madres si habían comprendido de qué se trataba el proceso y se resolvieron las dudas que tenían frente al PIPE. Se aclaró, por tanto, que su participación era de carácter autónoma y voluntaria, que no obtendrían ningún beneficio económico por hacer parte de los talleres, ni tendrían que proporcionar pago alguno y que podían abandonar la intervención en el momento en que lo desearan. Así, el PIPE se rigió por la Resolución 8430 (1993) del Ministerio de Salud, la cual establece las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud y por la Ley 1090 (2006) que describe el quehacer ético del psicólogo.

Resultados

Los resultados de cada sesión se presentan teniendo en cuenta los objetivos específicos de intervención: 1) comprender los conceptos fundamentales para la generación de una idea de negocio; 2) aplicar los conceptos aprendidos para la generación de una idea de negocio; y, 3) reconocer posibles redes de apoyo que puedan servir para implementar la idea de negocio. Adicionalmente, se incluye la calificación de los productos elaborados por cada una de las participantes y su ubicación en tres niveles (novato, medio y experto).

En relación con el primer objetivo, se encontró que dos participantes, de las cuatro asistentes de esa sesión, se ubicaron en el nivel medio, al identificar dos de los tres conceptos enseñados, mientras que las otras dos madres estuvieron en el nivel experto, al lograr la comprensión de todos los conceptos. Una de las madres que se situó en el nivel medio identificó los conceptos de emprendimiento y características de un emprendedor. Sin embargo, no logró la identificación de su tipo de

emprendimiento, pues consideraba que el suyo era de "innovación", el cual no pertenecía a ninguno de los conceptos enseñados. Además, la otra participante situada en ese mismo nivel logró la comprensión del emprendimiento y de sus tipos, pero no identificó las características de un emprendedor.

Respecto al segundo objetivo, de las seis asistentes al taller una madre se ubicó en el nivel novato, al identificar únicamente el primer paso de generación de su idea de negocio, en donde logró formular ideas como *"moda", "marcar la diferencia"* y *"estilos"*, así como identificar habilidades y recursos como poder generar nuevos *"colores y estilos", "laborar"* y solicitar *"préstamos"*. Adicionalmente, las demás participantes se encontraron en el nivel experto, pues identificaron todos los pasos correspondientes al proceso de generación de una idea de negocio: en el paso de *generación de la idea* establecieron ideas como: "*uñas, domicilios y publicar por redes", "domicilios y peinar"* y *"calzado y bisutería";* habilidades como saber *"cocinar y tejer", "peinar", "planchar y cortar"* el cabello; y recursos como el apoyo que les brindaba la fundación. Seguidamente, en el segundo paso de *identificación de la idea principal,* escribieron: *"belleza", "salón de belleza y peluquería"* y *"bisutería"*.

En el tercer paso de esta actividad, que buscaba *el análisis de debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas (DOFA)*, las madres reconocieron debilidades como: *"falta de tiempo"* y *"falta de conocimiento"*; oportunidades como: *"poder estudiar"* y *"tener clientes conocidos"*; fortalezas como: *"el precio"* de sus productos y la *"calidad en mano de obra"* ofrecida; y amenazas como: *"la competencia"* y el *"costo de los productos"*. Finalmente, en el cuarto paso, establecieron las *ideas concretas de negocio*: *"peluquería"*, *"salón de belleza"* y *"crear accesorios"*.

En relación con el tercer objetivo, de las seis madres que asistieron al último taller todas se situaron en el nivel experto, pues lograron la comprensión e identificación de los tres tipos de apoyo (material, informacional y emocional). Por ejemplo, enunciaron como apoyo emocional a sus *"hijos", "amigos"* y *"familiares"*; como proveedores de apoyo material a la *"fundación"* y a sus *"amigos"*; y como quienes les brindaban apoyo informacional a sus *"familiares"*.

Discusión y conclusiones

El análisis de los resultados se estructura teniendo en cuenta los objetivos de intervención que se leen a la luz de los antecedentes, de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, así como de la calificación de los productos elaborados y los niveles alcanzados por las participantes.

Con respecto al objetivo de comprender los conceptos fundamentales para la generación de una idea de negocio, se considera que el hecho de que dos de las madres no lograran recordar uno de los tres conceptos enseñados no quiere decir que no se diera la asimilación de este. Por ejemplo, una de las madres consideró que su proyecto era de *"innovación",* lo cual no corresponde a los tipos de emprendimiento explicados en el taller. No obstante, hace referencia a la principal característica del emprendimiento dinámico, de forma que si bien la madre no logró recordar el término enseñado, sí se pudo evidenciar su comprensión global o el anclaje de esta nueva información a sus conocimientos previos. Esto favorece un aprendizaje significativo, de acuerdo a su experiencia y no la simple repetición memorística de los términos enseñados (Ausubel *et al.,* 1986).

Otro elemento de gran relevancia se relaciona con la fase de motivación propuesta por Ausubel (Aragón y Ochoa, 2015), pues se pudo evidenciar que dar ejemplos a las participantes de emprendedores cercanos a su realidad fue un factor fundamental para el desarrollo del primer taller, pues durante la intervención las madres realizaban aportes retomando los casos presentados y expresando sentirse identificadas con la situación.

Tal como plantean Ortiz *et al.* (2008), las madres que participaron en la intervención tenían ideas de negocio orientadas a satisfacer las necesidades de sus hijos, debido a que en las empresas en las que habían trabajado o estaban trabajando, se enfrentaban a dificultades con el horario y la flexibilidad, lo cual les impedía cumplir satisfactoriamente su rol de madres.

Un último aspecto que se puede contrastar frente al primer objetivo se relaciona con los resultados planteados por Briceño y Rodríguez (2016), quienes indicaron que lograr un emprendimiento generaba una significativa mejoría en la calidad de vida, aspecto identificado como el enfoque social del proceso de emprendimiento. Esto se relaciona con los logros de este PIPE, en tanto las madres manifestaron que los conocimientos adquiridos eran un inicio de un proceso para formalizar sus ideas de negocio, las cuales no necesariamente implicaban la creación de una empresa. Una de ellas consideraba que "estudiar" sería su manera de emprender, siendo ella misma su negocio. Esto, refleja las implicaciones psicosociales del PIPE, pues brindar conocimientos científicos a las madres, favorece la adquisición de habilidades para un mayor empoderamiento económico que trasciende al ámbito social, al expandir las posibilidades laborales y relacionales.

Respecto al objetivo de aplicar los conceptos aprendidos para la generación de una idea de negocio, se destaca la relevancia de la fase de sistematización (Aragón y Ochoa, 2015), debido a que mediante esta fase las madres lograron utilizar los conceptos aprendidos teóricamente en el desarrollo de su propia idea de negocio. El hecho de registrar en las plantillas el proceso de generación de su idea, promovió la reflexión sobre las acciones que debían tomar para dar continuidad al emprendimiento en sus realidades. Esto, a su vez, se relaciona con el carácter significativo del proceso de enseñanza-aprendizaje, al anclarse el nuevo conocimiento a la vida de cada participante, favoreciendo así que cada una le encontrara utilidad.

Un asunto que favoreció el cumplimiento del segundo objetivo fue considerar las sugerencias de las madres, al finalizar el primer taller. Aspecto que refleja la importancia de la interacción y la construcción conjunta del conocimiento entre las participantes y las/os talleristas. Justamente, es a través de este proceso que se favorece la generación y mantenimiento de la motivación de quienes aprenden y, al mismo tiempo, el mejoramiento de las técnicas utilizadas por quienes los acompañan (Aragón y Ochoa, 2015).

Por otro lado, se evidenció que las características de la población, en tanto se componía de mujeres madres cabeza de familia en situación de vulnerabilidad, eran similares a las del proyecto desarrollado por el MDEC (1999). Sin embargo, este contaba con un equipo interdisciplinar, lo que favorecía el abordaje de múltiples factores psicológicos y sociales que promovían o agravaban la problemática de pobreza identificada inicialmente. En consecuencia, se reconoce la escasez de recursos que permiten la realización de proyectos interdisciplinarios de intervención como un limitante importante en el trabajo con esta población.

Ahora bien, frente al objetivo de reconocer posibles redes de apoyo que puedan servir para implementar la idea de negocio, se evidenció la relevancia de la actividad de anclaje en la que un profesional de una oficina de emprendimiento explicó a las madres la importancia de las redes de apoyo, brindando ejemplos prácticos sobre estas. Esto pudo influir en la motivación de las participantes al ofrecerles un panorama amplio de instituciones y personas que podían orientarlas a la hora de poner en marcha sus ideas de negocio. Cabe resaltar, el producto elaborado por las participantes en el cual identificaron actores cercanos a ellas como familiares, amigos, la fundación e incluso sus hijos como sus redes de apoyo, como un resultado que evidencia su capacidad de transferencia del conocimiento (Aragón y Ochoa, 2015), es decir, llevar la teoría hacia su contexto real y transformar los conceptos en herramientas útiles para sus vidas.

Tal como lo enuncia García (2015) con respecto a las características juveniles asociadas al emprendimiento, se identificó que las participantes de la intervención no se encontraban inmersas en la cultura empresarial juvenil, pues expresaban que, por la falta de oportunidades y debido a la baja calidad de la educación que habían recibido, veían el emprendimiento como un tema secundario y no como un elemento posible en sus proyectos de vida. Ello resalta nuevamente la importancia de brindar conocimientos sobre emprendimiento y sobre los procesos de validación de ideas de negocio o de ideas relacionadas con proyectos de vida, como mecanismo de fortalecimiento de este tipo de poblaciones en condición de vulnerabilidad (Briceño y Rodríguez, 2016). En este

sentido, se destaca la importancia de los resultados obtenidos por Salinas y Osorio (2012) y su relación con los de esta intervención, dado que se identificó que, por las características de las participantes de la intervención, estas son excluidas del mercado laboral. Por tal motivo, se resalta la necesidad de incorporar el emprendimiento como una estrategia para mejorar sus condiciones de vida.

Se hace fundamental retomar la utilidad y pertinencia de la teoría del aprendizaje significativo, ya que las fases planteadas permitieron lograr satisfactoriamente los objetivos propuestos. Se evidenció un carácter transversal en las etapas de diseño, aplicación y evaluación (motivación, comprensión, presentación de nueva información, sistematización y/o anclaje, transferencia y retroalimentación), pues, a pesar de haberse planteado las actividades en un orden específico, se observó que, dependiendo de las necesidades identificadas, se reformulaba el orden logrando una mayor motivación y disposición de las madres hacia las actividades desarrolladas, así como un mayor anclaje y transferencia de los conceptos enseñados a las realidades y contextos propios de cada una (Aragón y Ochoa, 2015). También, revisar el conocimiento previo de las participantes en cada una de las sesiones, fue un elemento que permitió una mayor eficacia en la intervención, pues se explicaba la teoría con base en aquello que las madres ya conocían, lo cual favorecía la asimilación de los nuevos conocimientos a través de su relación con los previos, es decir, un aprendizaje significativo (Ausubel *et al.,* 1986).

Como conclusión, para futuras intervenciones de este tipo es esencial revisar el conocimiento previo que tienen los participantes frente a los temas del emprendimiento. A partir de esto pueden utilizarse estrategias que responden a sus necesidades particulares. Además, se destaca la importancia de la fase de motivación, la cual permite fomentar el interés y la participación a lo largo de cada taller.

Igualmente, es importante explicar la teoría sobre los pasos de la creación de la idea de negocio de una manera comprensible y cercana a la realidad de las participantes. De lograrse la comprensión de estos conceptos, es probable que se pueda desarrollar satisfactoriamente

la fase de sistematización, en la que se aplica lo aprendido a sus ideas particulares.

No menos importante en estas iniciativas es abordar los tipos de redes de apoyo, especialmente para dar a conocer diversas instituciones que orientan y brindan soporte financiero a pequeños emprendedores. Para ello, se sugiere la participación de una persona capacitada en el tema que pueda brindar información para explicar cómo acceder a estas instituciones. Finalmente, se resalta la importancia de cerrar el proceso de intervención ayudando a las participantes a reconocer lo que aprendieron y los recursos con los que cuentan, incluidas sus redes de apoyo, para seguir adelante con sus proyectos.

Respecto a los alcances y limitaciones de la intervención se deben considerar, en primer lugar, las características idiosincráticas de los participantes, previniendo circunstancias e inconvenientes para dar una solución previa. Por ejemplo, en el caso de esta intervención, dado que las participantes eran madres que crían solas a sus hijos/as, algunas debían acudir a los talleres con sus bebés. Esto, en muchas ocasiones, disminuía la atención y motivación de las madres, razón por la cual se recomienda que, en otras intervenciones con poblaciones similares, se pueda disponer de un servicio de cuidado de los hijos/as de las participantes en los talleres.

En segundo lugar, deben tenerse en cuenta las características particulares de las participantes, ya que algunas de ellas se encontraban en gestación en el transcurso de las sesiones, por lo que algunas actividades no pudieron llevarse a cabo como se habían establecido (no se consideró pertinente la realización de actividad física o ubicarse en lugares incómodos). No obstante, al ser eliminadas actividades de motivación y activación, esto llevó a que, finalizando los talleres, las participantes se encontrarán cansadas y con bajos niveles de atención. En tal sentido, se recomienda planear actividades sustitutas de generación de motivación que puedan ser llevadas a cabo sin mucho movimiento.

En tercer lugar, es necesario considerar la duración de los talleres. En este PIPE, se pudo evidenciar que la atención de las participantes disminuía bastante en la última hora. Se recomienda, entonces, que el tiempo de las sesiones de futuras intervenciones no sea superior a dos horas. Por último, se sugiere tener en cuenta las necesidades de los participantes a lo largo de todos los talleres y no únicamente después del diagnóstico, pues se evidencia un mayor nivel de responsividad por parte de los asistentes cuando sus comentarios y recomendaciones son atendidas. Por ejemplo, en esta intervención brindar refrigerios y proponer actividades artísticas generó una mayor motivación e interés en las madres al sentirse co-constructuras de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cuarto lugar, se hace un llamado a instituciones públicas y privadas que velan por el bienestar de la mujer y de familias con jefatura femenina, al diseño e implementación de programas de acompañamiento, intervenciones y políticas públicas que velen por el derecho a un trabajo digno de todas las mujeres, en los que se fomente, también, la disminución de los estereotipos, prejuicios, discriminación y violencia que se genera hacia esta población debido a creencias e imaginarios de género y clase social, y que se traducen en grandes dificultades para acceder a trabajos con mejores condiciones laborales.

Para terminar, se reconoce el diseño, implementación y evaluación de programas de intervención psicoeducativa como una herramienta pertinente para el psicólogo, en el trabajo con poblaciones en situación de vulnerabilidad socioeconómica y con características diversas, como aquellas abordadas en esta intervención. Esto, favorece el reconocimiento de factores psicológicos, sociales y propios del contexto de cada participante de manera previa al diseño e implementación de las actividades. Elemento que, en la presente intervención, permitió conseguir validez metodológica y ecológica que se vio reflejada, inicialmente, en la motivación de las madres, seguido de los resultados satisfactorios de cada uno de los talleres y de los aprendizajes percibidos y enunciados por cada una.

Referencias Bibliográficas

Amaya, L. (2015). *Propuesta de principios éticos para psicología.* http://eticapsicologica.org/wiki/images/1/1b/1410-Principios-eticos.pdf

Aragón, L. y Ochoa, S. (2015). *El aprendizaje en jóvenes y adultos: una mirada desde la psicología cognitiva.* Pontificia Universidad Javeriana Cali.

Ausubel, D., Novack, J. y Hanesian, H. (1986). Significado y aprendizaje significativo. En *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (pp. 46-65). México: Trillas.

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Grupo Editorial Norma.

Briceño, J. C. y Rodríguez, L. D. (2016*). Capacitación para la creación y fortalecimiento empresarial de unidades de negocio en Suba-rincón del proyecto despertar emprendedor fimlm* [Tesis de pregrado, Universidad de Lasalle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/contaduria_publica/46/

Coll, C. (1988). La intervención psicopedagógica. En *Conocimiento psicológico y práctica educativa: Introducción a las relaciones entre psicología y educación* (pp. 313-338). Barcanova.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda. 2018. Colombia.* https://www.dane.gov.co/files/censo2018/infografias/info-CNPC-2018total-nal-colombia.pdf y https://dane.maps.arcgis.com/apps/MapSeries/index.html?appid=09d054ae0a7f474791482a8494cc03f3

García, V. D. (2015). Emprendimiento Empresarial Juvenil: Una evaluación con jóvenes estudiantes de universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13*(2), 1221-1236

Gómez, V. y Royo, P. (2015). Nuevas subjetividades y proyecto de vida: jóvenes universitarios de la VII región del Maule, Chile. *Revista de Estudios Sociales,* 53, 90-101. DOI: http://dx.doi.org/10.7440/res53.2015.07

Guzmán, J., Huenchuan, S. y Montes de Oca, V. (2003). Redes de apoyo social de las personas mayores: marco conceptual. *Notas de Población*, (77), 35-70

Ley 1090 de 2006 (6 de septiembre), por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. *Diario oficial* 46.383. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1090_2006.html

Ministerio de Desarrollo Económico. (1999). *Generación de empleo para las mujeres cabeza de familia de los municipios de Apartadó, Carepa, Chigorodó y Turbo, a partir de la elaboración de artesanías utilizando la corteza de los tallos de las matas de plátano y banano en la región de Urabá (Primera fase).* Recuperado de https://repositorio.artesaniasdecolombia.com.co/handle/001/1559

ONU MUJERES. (2015). *Hechos y cifras: empoderamiento económico.* https://www.unwomen.org/es/what-we-do/economic-empowerment/facts-and-figures

Orcasita, L. y Uribe, A. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia. Avances de la disciplina, 4*(2), 69-82. http://www.redalyc.org/pdf/2972/297224090010.pdf

Ortiz, C., Duque, Y. y Camargo, D. (2008). Una revisión a la investigación en emprendimiento femenino. Universidad Militar Nueva Granada. *Revista facultad de ciencias económicas, 16*(1), 85-104

Portilla, H. (2010). *Monografía de emprendimiento basada en la obra de Joseph Alois Schumpeter y David C. McClelland.* Universidad de la Salle

Resolución 8430 de 1993 (4 de octubre) por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Diario oficial

Rodríguez, G., Viña, A. y Rodríguez, L. (2014). Apoyo al emprendimiento. De la teoría a la práctica. *Revista Lan, 76*, 128-143. http://www.scielo.org.co/pdf/ean/n76/n76a08.pdf

Salinas, F. y Osorio, L. (2012). Emprendimiento y Economía Social, oportunidades y efectos en una sociedad en transformación. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (75), 128-151.

United Nations. (2017). *Household size and composition around the world 2017. Data Booklet.* https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/ageing/household_size_and_composition_around_the_world_2017_data_booklet.pdf

Valverde, Z. (2009). *Guía de ideas y plan de negocios.* http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3719 Vélez, X. y Ortiz, S.

(2016). Emprendimiento e innovación: una aproximación teórica. *Revista Científica Dominio de las Ciencias, 2*(4), 346-369. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5802889.pdf