



Pontificia Universidad  
**JAVERIANA**  
Cali

VIGILADA MINEDUCACIÓN Res. 12220 de 2016

**MOTIVACIÓN Y PRODUCCIÓN ESCRITA EN PRIMARIA: EL ROL DE LA  
PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO**

**ANGELY SAID DÁVILA GARCÍA**

**LUZ ADRIANA ORTIZ GUARÍN**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI**

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**SANTIAGO DE CALI, FEBRERO DE 2022**

**MOTIVACIÓN Y PRODUCCIÓN ESCRITA EN PRIMARIA: EL ROL DE LA  
PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO**

**ANGELY SAID DÁVILA GARCÍA**

**LUZ ADRIANA ORTIZ GUARÍN**

**DIRECTORA:**

**MARCELA VALENCIA SERRANO, MG.**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI**

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**SANTIAGO DE CALI, FEBRERO DE 2022**

ARTICULO 23 de la Resolución No. 13 del 6 de Julio de 1946, del Reglamento de la Pontificia Universidad Javeriana.

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de Tesis. Solo velará porque no se publique nada contrario al dogma y la moral católica y porque las Tesis no contengan ataques o polémicas puramente personales; antes bien, se vea en ellas el anhelo de buscar la Verdad y la Justicia”.

## RESUMEN

Esta investigación tuvo como propósito establecer el efecto de una secuencia didáctica centrada en el aprendizaje cooperativo y en la promoción de la autonomía sobre la motivación (grupo experimental) y la misma solo con la promoción de la autonomía (grupo control) en el desempeño de la escritura de un artículo de opinión con 36 estudiantes de quinto de primaria. Fundamentado en la Teoría de la Autodeterminación (SDT, Ryan & Deci, 2000) y en la perspectiva de Johnson (1999) sobre el aprendizaje cooperativo. El resultado de esta aplicación evidenció que no se presentaron diferencias entre los tipos de motivación en los grupos control y experimental. Igualmente, de acuerdo a la comparación del desempeño de escritura del artículo de opinión, se obtuvo una mayor tendencia en el desempeño nivel avanzado e intermedio. Finalmente, la relación entre la motivación y el desempeño en la escritura del artículo de opinión arrojó, en ambos grupos, que los estudiantes que presentaron niveles de desempeño avanzado e intermedio tendieron a la motivación autónoma. Se concluye que estrategias basadas en la promoción de la autonomía y el aprendizaje cooperativo pueden favorecer la motivación autónoma y la escritura argumentativa.

Palabras Claves: *motivación autónoma, promoción de la autonomía, aprendizaje cooperativo, estudiantes de primaria, artículo de opinión.*

## ABSTRACT

The purpose of this research was to establish the effect of a didactic sequence focused on cooperative learning and the promotion of autonomy on motivation (experimental group) and the same only with the promotion of autonomy (control group) in the performance of writing an opinion article with 36 fifth grade students. Based on the Self-Determination Theory (SDT, Ryan &

Deci, 2000) and Johnson's (1999) perspective on cooperative learning. The result of this application showed that autonomous motivation did not present differences in the control and experimental groups; likewise, according to the comparison of the opinion article writing performance, a greater tendency was obtained in advanced and intermediate level performance; finally, the relationship between motivation and performance in opinion article writing resulted in a greater tendency in autonomous motivation in both groups, presenting advanced performance levels. It is concluded that strategies such as the promotion of autonomy and cooperative learning can favor in students the teaching of structured argumentative writing for an opinion article supported by motivation.

*Keywords: Autonomous motivation, autonomy promotion, cooperative learning, elementary school students, opinion article.*

## INTRODUCCIÓN

En los estándares básicos de lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (2006), se plantea que una de las competencias claves para promover en los estudiantes de primaria es la producción textual, la cual para los grados cuartos y quintos establece que los alumnos logren producir escritos. Las metas es que los estudiantes logren plasmar sus ideas sobre diversos temas, expresen un propósito comunicativo claro, tengan en cuenta a su interlocutor e implementen las reglas gramaticales del español de forma apropiada. Algunos estudios nacionales (Benítez, 2011; Cartagena & Muñetón, 2016; Pérez, 2003) e internacionales (García & Arias, 2006; Graham et al., 2017; Lane et al., 2011) señalan ciertas dificultades que presentan los estudiantes de primaria en la producción textual, como ortografía, coherencia, intención comunicativa y vocabulario. Las

causas de estas dificultades son variadas, se reconocen factores interindividuales como situacionales (Graham et al., 2017; Pérez-abril, 2004). En los primeros la literatura resalta elementos de orden motivacional: ¿qué tan motivados se encuentran los estudiantes para producir textos académicos? y en los segundos se resaltan las estrategias pedagógicas para promover la motivación en la escritura.

Con relación a la producción escrita, desde los textos argumentativos, el artículo de opinión sirve como medio para resolver diferencias de opiniones, defender puntos de vista propios y/o sustentar razonamientos en contraposición. Desde su estructura, busca la aceptación de un público a la opinión (tesis) que sustenta el autor (Alcover, et al., 2015).

Respecto a la motivación, la evidencia empírica demuestra su impacto en el desempeño académico de los estudiantes de primaria y la considera un elemento importante a ser considerado y trabajado en el aula de clase (Covington, 2000; Kriegbaum, et al., 2018). En el área del lenguaje en la producción textual, estudios anglosajones muestran que los estudiantes suelen tener dificultades en la autoeficacia, el interés y el valor que le otorgan a escribir, mostrando disposiciones más extrínsecas para realizar las tareas de escritura, ejemplo: hacerlo por la nota o porque toca, lo que afecta su desempeño en dichas tareas (Guay et al., 2017; Gordeeva, et al, 2018).

En cuanto a las estrategias pedagógicas usadas en el aula de clase para enseñar la escritura, algunos autores en Colombia plantean que éstas suelen ser poco significativas, desarticuladas del contexto social-cultural de los estudiantes e individualistas, desestimulando el aprendizaje de la escritura (Bernal, 2010; González et al., 2009). Prácticas de este tipo, irían en detrimento de la motivación de los estudiantes, causando consecuencias como la pérdida de energía total para realizar e involucrarse en tareas de escritura (Brunning, 2000; Erikson & Wharton-McDonal, 2018; Law, 2011).

Algunos autores han evaluado las bondades de ciertas estrategias de enseñanza en el aula, posibilitando el favorecimiento de estados motivacionales que permitan a los estudiantes disfrutar, sentirse interesados y capaces de involucrarse en actividades de escritura. Por ejemplo, desde la Teoría de la Autodeterminación (SDT), (Ryan & Deci, 2000), autores como Brunning (2000); Erikson & Wharton-McDonal (2018) proponen generar intervenciones que tomen en cuenta aspectos como la promoción de la autonomía, para mejorar el desempeño en tareas de escritura. Estrategias como: tareas de escritura ancladas al contexto real; dar opciones para decidir y liderar; considerar la perspectiva del estudiante y ofrecer apoyo emocional en el proceso de escritura. Para Smedt et al., (2018) es necesario que esta promoción se complemente con procedimientos que promuevan experiencias de aprendizaje cooperativo al realizar tareas de escritura. Esto permitiría que los estudiantes se sientan apoyados e integrados a la dinámica social del curso, satisfaciendo así la necesidad de afiliación en los estudiantes, e impulsando estados motivacionales favorables para realizar las actividades de escritura.

Con base en lo mencionado, este estudio propuso una secuencia didáctica basada en los planteamientos de la Teoría de la Autodeterminación y el Aprendizaje Cooperativo, para promover la motivación autónoma de los estudiantes y favorecer su desempeño en la producción escrita de un artículo de opinión. A continuación, se presentan los fundamentos empíricos y teóricos de esta investigación.

Para la Teoría de la Autodeterminación, la motivación se define como la energía, la dirección y persistencia que permite que las personas actúen de acuerdo con intenciones particulares (Ryan & Deci, 2000). Una persona puede estar motivada por múltiples razones, que pueden variar en función del contexto y las situaciones en las que ellas se encuentren. De tal forma, que la motivación debe ser concebida como un estado que varía en el tiempo y el espacio y no como un

rasgo estable (Sheldon et al., 2017). Debido a que una persona puede motivarse por múltiples razones, Ryan & Deci (2000) proponen un continuo motivacional, que define varios tipos de motivación en función del nivel de autodeterminación que tenga el individuo. El continuo se caracteriza por dos polos y por mostrar varios tipos de motivación extrínseca. El primer polo del continuo es la *amotivación*, que se refiere a un estado de aburrimiento y desinterés total por una actividad. El segundo polo es la *motivación intrínseca*, que se caracteriza porque las acciones se realizan debido a que son interesantes en sí mismas, se disfrutan y se siente placer por el solo hecho de involucrarse en ellas.

Entre estos dos polos se erigen formas de motivación extrínseca, que varían según el grado de control externo que se ejerza sobre la persona. La primera forma de motivación extrínseca es la *regulación externa*, donde la persona actúa por obtener recompensas externas, como una nota o reconocimiento de otros; la segunda es la *motivación regulada por introyección*, en la que una persona actúa para proteger su autoestima, siguiendo algún tipo de introyecto. Luego, aparecen dos formas de regulación, donde el control externo disminuye y da paso a uno más interno. Estas son: la *motivación regulada por identificación* y la *motivación regulada por integración*. En la primera, la persona ha identificado la utilidad de la acción o de involucrarse en la actividad para sus metas personales. En la segunda, hay una conexión entre criterios externos con las propias normas y valores (identidad), así que la acción se lleva a cabo porque es algo que el “*Self*” desea y necesita lograr (Ryan & Deci, 2000). La motivación regulada externamente y regulada por introyección son conocidas en la literatura como motivación controlada; mientras que la motivación intrínseca, motivación regulada por integración y regulada por identificación, son conocidas como motivación autónoma (Law, 2011).

La Teoría de la Autodeterminación también plantea el concepto de necesidades básicas: autonomía, afiliación y competencia. Según Ryan & Deci (1985, 2000), en la medida en que éstas estén satisfechas, es posible tener personas más auto-determinadas. La autonomía es definida como la capacidad que tiene una persona en tomar decisiones independientes, reflexivas y críticas. Por su parte, la competencia se caracteriza por sentimientos que se producen cuando una persona se responsabiliza por afrontar retos y se siente capaz de resolverlos. Mientras que la afiliación se refiere al establecimiento de relaciones sociales mutuamente beneficiosas. Los individuos requieren experimentar que están involucrados significativamente con otros (Stover et al, 2017).

En la producción escrita, desde la Teoría de la Autodeterminación se encuentran estudios realizados con estudiantes de tercero y quinto de primaria que han comprobado que la motivación intrínseca y la motivación regulada por identificación, correlacionaron con buenos desempeños en tareas de escritura (Guay et al. 2017; Yeung et al. 2020). Asimismo, Liu et al., (2021) en un estudio con estudiantes de primaria y secundaria encontró que estrategias como: dar opciones de liderazgo y decisión, la retroalimentación oportuna y la generación de un ambiente de confianza en el aula al enseñar la escritura, apoyó la satisfacción de las tres necesidades básicas, lo que, a su vez, aportó a que los estudiantes se sintieran interesados en las tareas de escritura y descubrieran el valor que estas tienen para su aprendizaje.

Además, se encuentran estudios de corte cuasi-experimental que prueban la efectividad de algunas de las estrategias basadas en la Teoría de la Autodeterminación en la motivación de los estudiantes en el área del lenguaje, ejemplo, en el aprendizaje de la lengua materna y en lectura (Baldwin et al., 2017; Naeghel et al. 2013). No obstante, son pocos los que realizan intervenciones enfocadas en promover la motivación autónoma en tareas de escritura en primaria

(Smedt et al., 2018). La literatura se ha centrado más en probar estrategias de instrucción explícita y modelamiento de estrategias de autorregulación para mejorar la calidad de la escritura, fomentando aspectos como las estrategias cognitivas, la metacognición y la autoeficacia (Graham et al., 2017; Harris et al., 2006; Valencia & Caicedo, 2015).

Por otra parte, el aprendizaje cooperativo se refiere a la interacción entre dos o más estudiantes a través de la cual estos completan una tarea, según Johnson et al., (1999), en el aula de clase se implementan estrategias que promueven que los estudiantes trabajen cooperativamente para que maximicen su aprendizaje y el de los demás. Se proponen cuatro elementos básicos para promover el aprendizaje cooperativo:

1. Interdependencia positiva. Para llevar a cabo una tarea cooperativamente, se requiere del trabajo decidido y mancomunado de todos los integrantes del grupo para lograr el resultado. Esto puede ser promovido, a partir de la formulación y discusión de metas con los estudiantes, la explicación del por qué es necesario desempeñar roles en el grupo, la valoración de los esfuerzos de los integrantes como claves para el logro de las metas.

2. Asignación de roles. Es clave para otorgar responsabilidad individual, pues cada miembro se compromete con una función, lo que impide que se den sobrecargas de trabajo. Estas funciones individuales contribuyen al logro de la meta u objetivo trazado.

3. La interacción estimuladora. A pesar de tener responsabilidades individuales, los estudiantes deben realizar la tarea en conjunto, apoyándose mutuamente de tal manera que se promueva el éxito grupal. Por ello, los integrantes del grupo dialogan entre ellos, se explican mutuamente los contenidos, se retroalimentan y se ayudan o respaldan si no comprenden algo específico de la actividad que se está realizando.

4. Evaluación grupal. Permite que los integrantes del grupo analicen en qué medida están alcanzando sus metas, deben de determinar para cada integrante que las acciones han sido positivas o negativas, y cuáles pueden seguir utilizándose o ser objeto de modificación.

La revisión permitió identificar que hay más estudios cuasi-experimentales que prueban la efectividad de estrategias basadas en aprendizaje cooperativo en la motivación autónoma de estudiantes de primaria en tareas de lectura (Law, 2011; Namaziandost, et al., 2019; Ning & Hornby, 2014), que en tareas de escritura. A este respecto, solo se encontró el estudio cuasi-experimental de Smedt et al., (2018), que evaluó el efecto de dos diferentes estrategias en la motivación autónoma de estudiantes de primaria. Un grupo participó en una estrategia que consistió en escribir un texto narrativo (planeación, producción y revisión) de forma individual y orientada explícitamente por el profesor; mientras que otro grupo realizó la tarea de escritura en parejas y recibió apoyo del profesor, quien los acompañó en el proceso. Además, en ambas condiciones se garantizó la promoción de la autonomía, a través de la relevancia de las tareas de escritura propuestas. Los resultados mostraron que quienes escribieron con un par presentaron mayor interés, disfrute, concentración y valor de la tarea (motivación autónoma); mientras los que lo hicieron individualmente y solo con la instrucción explícita del profesor, mostraron una motivación más controlada.

Con base en lo expuesto, fue posible encontrar algunos estudios correlacionales que muestran que los estudiantes que disfrutan encuentran valor en la actividad y se sienten interesados suelen desempeñarse bien en tareas de escritura (Guay et al., 2017; Yeung, et al., 2020). De igual forma, algunos estudios concluyen que altos niveles de motivación autónoma son promovidos cuando el profesor acompaña a los estudiantes, a partir de la implementación de estrategias

que combinen la promoción de la autonomía y el fomento del aprendizaje cooperativo (Liu et al., 2021; Smedt et al., 2018).

A pesar de la importancia que puede tener el rol del profesor en la promoción de la motivación en la escritura, la revisión mostró que en la producción escrita existe la necesidad de profundizar en la evidencia sobre qué estrategias pedagógicas podrían promover la motivación autónoma en la escritura de los estudiantes (Smedt et al., 2018). La investigación en cuanto a la escritura se ha centrado más en probar intervenciones para mejorar el desempeño escrito, centrándose en promover aspectos cognitivos, meta-cognitivos y motivacionales, específicamente, la autoeficacia involucrados en la escritura (Graham et al., 2017; Harris et al., 2006; Valencia & Caicedo, 2015).

Tomando en cuenta lo mencionado, esta investigación se planteó la siguiente pregunta: ¿Cuál es el impacto de una secuencia didáctica centrada en el aprendizaje cooperativo y en la promoción de la autonomía en la motivación y en el desempeño escrito en un artículo de opinión de un grupo de estudiantes de quinto de primaria? Como objetivos específicos se propuso:

- ✓ Comparar la motivación durante la ejecución de la secuencia didáctica en el grupo experimental y control.
- ✓ Comparar el efecto de la secuencia didáctica en la producción escrita (artículo de opinión) en el grupo control y experimental.
- ✓ Identificar la relación entre la motivación y el desempeño en el artículo de opinión en cada grupo (experimental y control).

## METODOLOGÍA

**Tipo de estudio y diseño de investigación.** Se propuso un diseño cuasi experimental con dos grupos y un alcance explicativo (Hernández et al., 2014), donde se evaluaron los tipos de motivación y el desempeño escrito de los estudiantes de primaria de un artículo de opinión. En el grupo experimental se implementó una secuencia basada en el aprendizaje cooperativo y la promoción de la autonomía; mientras que en el grupo control, la secuencia solo promovió la autonomía.

**Participantes.** La muestra estuvo formada por 36 estudiantes de quinto de primaria (20 en el grupo control y 16 en el grupo experimental). Los estudiantes pertenecían a un colegio privado de la ciudad de Cali y su rango de edad estuvo entre los 10 y 11 años. Contaron con el permiso de sus padres, quienes diligenciaron el consentimiento informado (ver apéndice A). Se les presentó a los estudiantes el asentimiento informado, para confirmar su participación en el estudio (ver apéndice B). Los estudiantes que conformaron los dos grupos fueron asignados siguiendo parámetros establecidos por la institución educativa (cantidad equitativa de niños y niñas y cantidad de casos especiales). Dentro del grupo experimental, la formación de los grupos reducidos se realizó al azar.

**Instrumentos de recolección de información.** La motivación se midió durante la aplicación de la secuencia didáctica, a través del índice de Autonomía Relativa (Ryan & Deci, 2000), que consta de 34 ítems, los cuales miden el continuo de la autodeterminación con subescalas así: a) *amotivación* con tres ítems; b) *motivación extrínseca* con siete ítems; c) *regulación introyectada* con nueve ítems; d) *regulación identificada* con nueve ítems; y, e) *motivación intrínseca* con seis ítems (Ver apéndice C). Este instrumento cuenta con una escala Likert de uno a siete, donde 1 es

totalmente en desacuerdo y 7 es totalmente de acuerdo. El índice de Autonomía Relativa fue sometido a un proceso de traducción, re-traducción y luego fue piloteado con 15 niños para asegurarse que los ítems fueran comprensibles.

El desempeño de escritura se midió con una rúbrica que sirvió como instrumento. Esta rúbrica describió tres niveles de desempeño (principiante, intermedio y avanzado) (ver apéndice D), que describieron cualitativamente qué tanto los estudiantes alcanzaron un buen dominio de los elementos centrales del artículo de opinión: tesis, argumento y conclusiones (Alcover et al., 2015).

**Secuencia didáctica en el grupo experimental.** Se incorporaron los siguientes elementos del trabajo cooperativo: interdependencia positiva, asignación de roles, interacción estimuladora y evaluación grupal (Johnson et al., 1999). Para la promoción de autonomía se plantearon los siguientes elementos: flexibilidad y enfoque del estudiante, procurando usar un lenguaje no controlador; y estimular las ideas y opiniones de los estudiantes durante las sesiones; opciones para decidir y libertad de movimiento y conexiones con la vida actual (Erikson, 2018; Rojas et al., 2020). En el apéndice E se presentan las acciones específicas para promover el aprendizaje cooperativo y la autonomía, a lo largo de las cinco sesiones que estructuró la secuencia en el grupo experimental. A continuación, se describen las sesiones en el grupo experimental:

**Sesión 1: Alistamiento para el desarrollo de escritura:** el objetivo fue realizar un taller diagnóstico, para activar conocimientos previos de los estudiantes sobre el artículo de opinión y explicitar los objetivos de la secuencia de actividades que se llevarían a cabo para aprender a escribirlo. Durante esta sesión se les explicó a los estudiantes el objetivo de aprendizaje de la secuencia, la cual se centró en desarrollar las habilidades claves para la elaboración de un artículo de

opinión, anclado al proyecto institucional: “*El cuidado del medio ambiente como forma de proteger la vida y el planeta*”. Luego, se les informó que la escritura se realizaría en parejas. Al dar inicio al taller diagnóstico (ver apéndice G), cada pareja discutió alrededor de las preguntas guía, que activaron conocimientos previos sobre la estructura de los artículos de opinión. Luego se socializaron las respuestas y se presentó la conceptualización de las características, estructura y partes del artículo de opinión (ver apéndice H).

**Sesión 2: Apropiación de la estructura del artículo de opinión.** En esta sesión se afianzó la comprensión sobre la estructura del artículo de opinión. Las parejas realizaron un ejercicio que consistió en: leer un texto llamado: “*Impacto ambiental y el derecho a la información pública*”. Este texto vino acompañado de preguntas orientadoras formuladas por la profesora (ver apéndice H). Las parejas discutieron alrededor de las preguntas, lo que facilitó la elección de los roles de los estudiantes: rol lector y rol de espectador. Luego de leer, la pareja dialogó con base en las preguntas orientadoras y las respondió por escrito (ver apéndice H).

**Sesión 3: Me pienso el plan de escritura.** En esta sesión la profesora inició solicitando a los grupos reducidos que construyeran una lista de posibles temas de escritura y eligieran uno, a partir de los intereses, preocupaciones y expectativas, que les generó el proyecto institucional. Se inició con el grupo reducido el plan de escritura (estructura, características y partes del artículo de opinión). La profesora en clase monitoreo la comunicación y el desarrollo del plan. Para su revisión constante de la elaboración de escritura, las parejas contaron con una rúbrica elaborada por la profesora (ver apéndice D). Esta sesión finalizó con una socialización del plan de escritura y una retroalimentación por parte de la profesora, resaltando puntos fuertes, por mejorar y cómo mejorarlo.

**Sesión 4: Retroalimentación entre pares y de la profesora.** En esta sesión las parejas comenzaron el proceso de producción escrita. La idea fue realizar un primer borrador del artículo, que contuviera la introducción, tesis y al menos un argumento. Cuando se tuvo el borrador, la profesora explicó el ejercicio de coevaluación entre los grupos, para esto se intercambiaron los artículos de opinión entre ellos, de tal manera que cada grupo evaluó un borrador de la escritura utilizando la rúbrica y realizando comentarios sobre qué se cumplió, qué no y cómo podría mejorarse. La profesora complementó la retroalimentación con la rúbrica.

**Sesión 5: Evaluación grupal y heteroevaluación.** En esta sesión, se finalizó el proceso de producción escrita. Los estudiantes aplicaron la retroalimentación dada por los pares en la sesión anterior. Al terminar de corregir, la profesora realizó una retroalimentación basándose en la rúbrica, resaltando qué se logró, qué faltó por mejorar y cómo mejorarlo, de tal forma que los estudiantes aplicaron esa retroalimentación. Luego, realizaron la entrega final y participaron en la evaluación grupal sobre sus aciertos y errores en el trabajo en grupo y sobre cómo esto aportó o no al cumplimiento del objetivo de aprendizaje.

**Secuencia didáctica Grupo control.** En este grupo se aplicó la secuencia didáctica basada en la promoción de la autonomía con el mismo número de sesiones de la secuencia didáctica del Grupo Experimental. La secuencia tuvo en cuenta exactamente los mismos elementos de la promoción de autonomía tomados en cuenta en el Grupo Experimental. En este sentido, la diferencia central se sitúa en que los estudiantes de este grupo realizaron las actividades de cada sesión de forma individual, contando solo con el apoyo de la profesora y no de los pares (ver apéndice F con el detalle).

**Análisis de datos.** A continuación, se describen los procedimientos realizados para cada objetivo.

**Objetivo 1. Describir la motivación antes y durante la secuencia didáctica.** Para analizar este objetivo, se procedió primero a calificar el Índice de Autonomía Relativa. Este instrumento demanda que se obtenga un puntaje global, el cual permite saber si el estudiante tiende a la motivación controlada o autónoma. Para obtener este puntaje, se utilizó la fórmula sugerida por Ryan y Connell (1990) y utilizada por Law (2011). Si el resultado de la aplicación de la fórmula es positivo, eso indica que la motivación tiende a ser autónoma; mientras que si es negativo la motivación tiende a ser controlada. La fórmula es:

**RAI TOTAL:**  $-2 * (\textit{Promedio motivación externa}) + -1 * (\textit{Promedio motivación introyectada}) + 3 * (\textit{Promedio motivación autónoma (identificada e intrínseca)})$ . La fórmula no contempló la amotivación, pues durante las sesiones, menos del 5% de los niños reportaron estar amotivados (Law, 2011).

Luego de tener los puntajes totales del Índice de Autonomía Relativa en cada sesión de la secuencia, para comparar si hubo cambios en el tipo de motivación entre las sesiones dentro de cada grupo, se hizo uso del puntaje total del Índice de Autonomía Relativa en cada sesión corriendo la prueba de Medidas Repetidas de *Friedman* en cada grupo (Gómez-Gómez et al., 2003). Para el análisis intergrupar, que posibilitó la comparación de los tipos de motivación del grupo control y grupo experimental, se recurrió a la prueba U de Mann Whitney (Gómez-Gómez et al., 2003). Estas pruebas son catalogadas como pruebas no paramétricas, cuyo uso se justifica, según Wilson y Morgan (2007), por el bajo poder estadístico que se logró en este estudio, pues el tamaño de muestra en ambos grupos fue menor a 30.

**Objetivo 2. Efecto de la secuencia didáctica en la escritura de un artículo de opinión.**

Para este objetivo, se propuso recurrir a la prueba Chi cuadrado de Pearson; sin embargo, no fue posible este procedimiento, pues se violó el supuesto de, al menos, cinco observaciones en cada casilla por el reducido tamaño de muestra. En este sentido, se realizó un análisis descriptivo, presentando la cantidad de niños en cada nivel en ambos grupos, a través de una gráfica comparativa.

**Objetivo 3. Identificar la relación entre la motivación, y el desempeño en el artículo de opinión.** Debido al reducido tamaño de muestra, para este objetivo tampoco fue posible hacer uso de la prueba chi cuadrado. Por tanto, se realizó un análisis descriptivo, cruzando las categorías y representando los resultados del cruce en gráficas, que mostrarán la posible asociación entre los tipos de motivación y el desempeño del artículo de opinión. Cabe resaltar que se tomó el resultado del Índice de Autonomía Relativa en la quinta sesión para cumplir con este objetivo.

**Fidelidad de la intervención.**

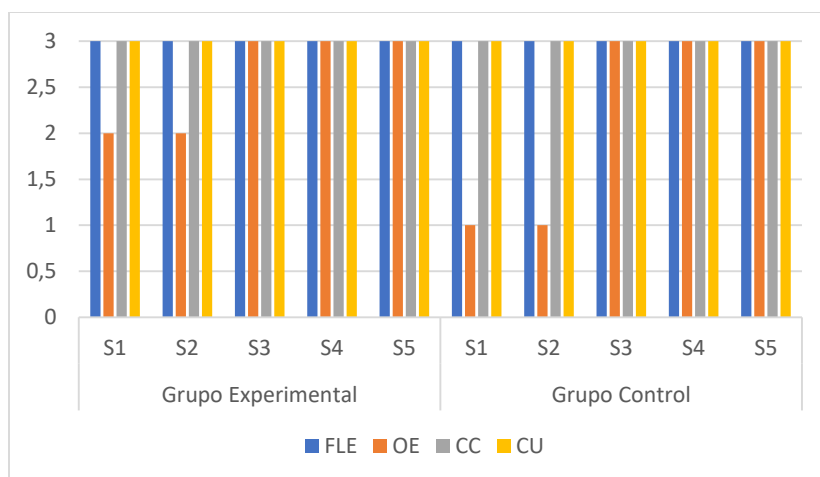
Se realizaron grabaciones en audio de las cinco sesiones de la secuencia para captar que la profesora fuera fiel a las dimensiones determinadas en cada grupo para promover la autonomía y el Aprendizaje Cooperativo. Para el análisis de las grabaciones se realizó un procedimiento de segmentación de los audios, dado que eran muy largos (superaban los 60 minutos). Se tomaron segmentos de 20 minutos que fueron analizados tomando en cuenta dos instrumentos: a) el sistema de observación en promoción de la autonomía de Rojas et al. (2020) (ver apéndice J) y la rejilla de promoción de trabajo cooperativo (ver apéndice K), construida por las investigadoras para este estudio. Esta rejilla fue evaluada por un juez experto en psicología educativa, para garantizar su validez de contenido.

El análisis fue realizado por las dos investigadoras, quienes se dividieron los segmentos para ser revisados. Luego de la codificación, se realizó un procedimiento de doble codificación eligiendo el 25% de los segmentos para ser revisados de nuevo. Este proceso arrojó un grado de coincidencia del 100%.

Respecto a los resultados, se encontró que la maestra promovió la autonomía de forma equitativa en el Grupo Control y Grupo Experimental (ver figura 1). Esto quiere decir que en las cinco sesiones se evidenciaron niveles altos (nivel 3) de promoción de los aspectos designados: flexibilidad y enfoque del estudiante (FLE), oportunidad de elección (OE), conexiones con la vida actual (CC) y comunicación útil del conocimiento (CU). En la sesión 1 y 2 se encuentra una diferencia en el nivel de promoción en la dimensión Oportunidad de Elección en el grupo control (Nivel 1 bajo) y en el grupo experimental (nivel 2 medio), esto debido a que en esas dos sesiones los estudiantes en los grupos reducidos del grupo experimental podían elegir el rol a jugar en las actividades como parte de la estrategia cooperativa.

Figura 1.

*Promoción de la autonomía del grupo control y grupo experimental.*

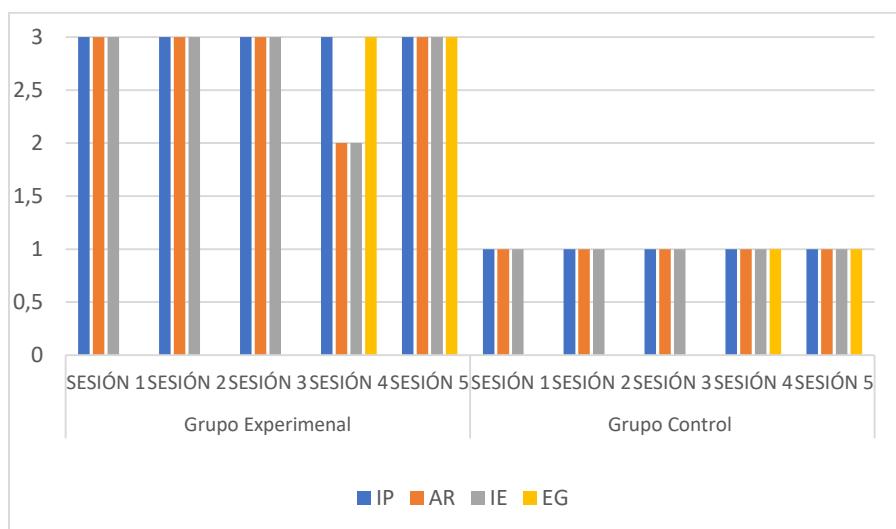


Fuente: elaboración propia.

Sobre la promoción del Aprendizaje Cooperativo, la figura 2 muestra que esta fue realizada exclusivamente en el Grupo Experimental, evidenciándose un nivel alto en la promoción de los aspectos centrados en el trabajo cooperativos durante las cinco sesiones: Interdependencia Positiva (IP), Asignación de Roles (AR), Interacción Promotora (IE) y Evaluación Grupal (EG).

Figura 2.

*Promoción del aprendizaje cooperativo en el grupo experimental.*



Fuente: elaboración propia.

## RESULTADOS

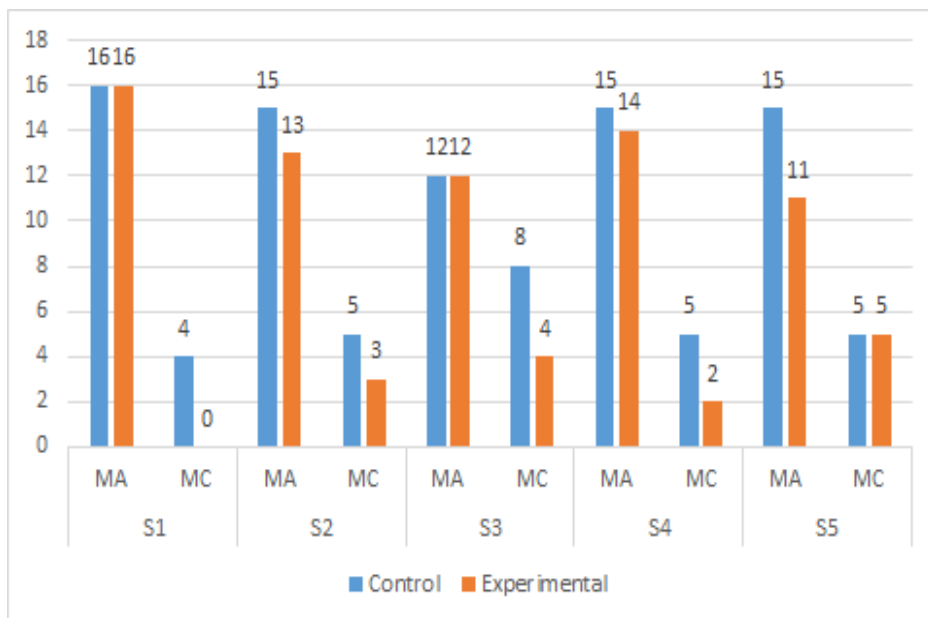
A continuación, se exponen los hallazgos de este estudio tomando como referencia los objetivos específicos.

### Tipos de motivación durante la secuencia didáctica.

En la figura 3, se muestra la cantidad de estudiantes en el Grupo Control y Grupo Experimental que presentaron tendencia a la motivación autónoma y controlada en el Índice de Autonomía Relativa. Puede observarse que en ambos grupos y dentro de cada grupo, la mayoría de los estudiantes tendió a una motivación autónoma durante las cinco sesiones de la secuencia.

Figura 3.

*Cantidad de niños con tendencia a la motivación autónoma y controlada en el grupo experimental y grupo control.*



Fuente: elaboración propia.

En el análisis intra-grupo, recurriendo a la prueba de medidas repetidas de *Friedman* fue posible comprobar que no se presentaron diferencias significativas en los tipos de motivación de

los estudiantes a lo largo de las sesiones dentro del grupo experimental: ( $X^2=2,100$ ;  $p= 0,717$ ) y del grupo control: ( $X^2= 8,840$ ;  $p= 0,065$ ). Lo que quiere decir que los estudiantes dentro de cada grupo en cada sesión presentaron una tendencia a la motivación autónoma (ver figura 3).

En cuanto al análisis inter-grupo, a partir de la prueba *U de Mann Whitney* para muestras independientes, se comparó el puntaje general del grupo experimental y el grupo control en el Índice de Autonomía Relativa y se comprobó que no se presentaron diferencias significativas en cada sesión (S1:  $Z=-.27$ ;  $p=.836$ ; S2:  $Z= -.601$ ;  $p=.535$ ; S3:  $Z= -.032$ ;  $p= .975$ ; S4:  $-287$ ;  $p: .774$ ; S5:  $Z=-.764$ ;  $p=.445$ ) entre el GC: (S1: Md= 5,03; S2: Md= 5,43; S3: Md= 4,56; S4: Md= 3,43; S5: Md= 6,45) y GE: (S1: 5,22; S2: Md= 4,05; S3: Md= 4,80; S4: Md=2,39; S5: Md= 5,95).

En general, los resultados obtenidos muestran que, en ambos grupos, la mayoría de los estudiantes tendió a la motivación autónoma, lo que quiere decir que las razones que manifestaron los estudiantes para involucrarse en las actividades propuestas en las cinco sesiones de la secuencia didáctica fueron mayormente razones identificadas e intrínsecas. Por ejemplo, en las razones intrínsecas fue común que los estudiantes expresaran durante las sesiones que se involucraron en las actividades propuestas, porque las estaban disfrutando, se sentían interesados y se divertían; mientras que en las razones identificadas manifestaron que se involucraron en las actividades por obtener un logro personal y reconocían la importancia de hacerlo.

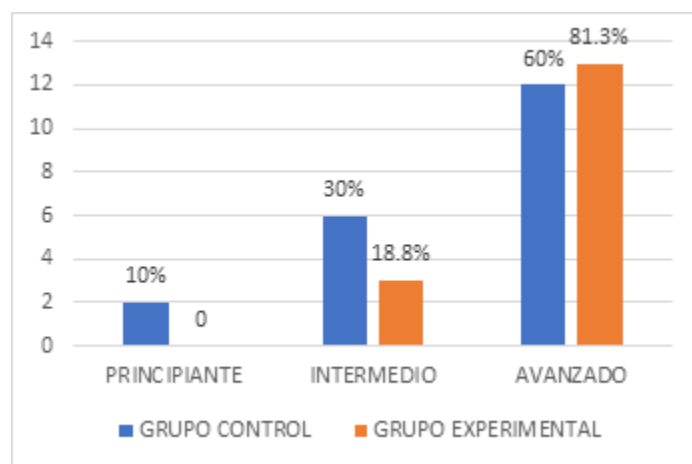
### **Comparación del desempeño de escritura del artículo de opinión en cada grupo.**

En la figura 4, se muestran los resultados del desempeño de escritura del artículo de opinión de los estudiantes. Se observó que tanto en el grupo control como en el grupo experimental el desempeño de los estudiantes fue similar, notándose que la mayoría de los niños en ambos grupos presentó un

desempeño avanzado. Solo dos estudiantes exhibieron un desempeño en nivel principiante en el grupo control.

Figura 4.

*Cantidad de niños en los diferentes niveles de desempeño en el grupo experimental y grupo control.*



Fuente: Elaboración propia.

A partir de la rúbrica de evaluación se puede decir que los estudiantes que se ubicaron en el nivel avanzado de desempeño lograron sustentar la parte inicial del artículo de opinión, entregando información que despertara la atención del lector, dando a conocer la tesis, que corresponde a la idea principal la cual puede ser defendida o refutada. Desarrollaron y justificaron argumentos en defensa o contraposición de la tesis, y, adicionaron una recomendación o frase que motivó al lector a tomar posición y acción positiva frente al tema.

Por su parte, aquellos con desempeño intermedio se caracterizaron porque establecieron una idea principal o tesis, pero entregaron muy poca información que despertara la atención del lector. Desarrollaron muy pocos argumentos en favor o en oposición, sin lograr sustentar la tesis. Añadieron una recomendación o frase poco relevante para la motivación del lector a tomar una posición y acción positiva frente a un tema.

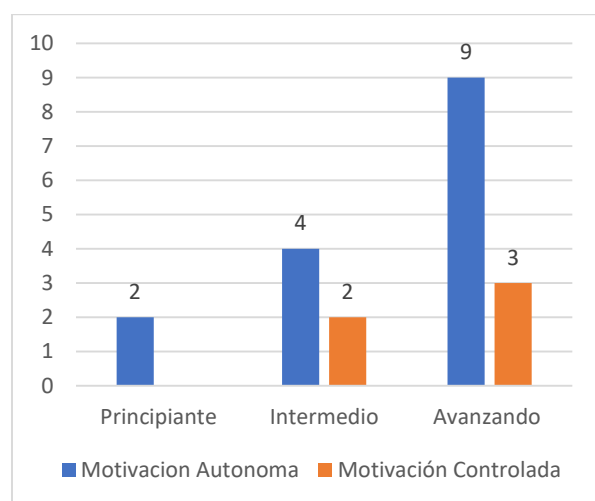
Finalmente, el 10% de los estudiantes del grupo control, que se ubicaron en el nivel principiante, tuvieron dificultades en desarrollar los argumentos para lograr sustentar la tesis. No entregaron información que despertara la atención del lector y no adicionaron una recomendación o frase que motive al lector a tomar una acción positiva frente al tema.

### **Relación tipos de motivación y desempeño en el grupo control y grupo experimental.**

En la figura 5, se observa que en el grupo control la mayoría de los niños con nivel intermedio y avanzado en el desempeño tendieron a la motivación autónoma.

Figura 5.

*Asociación entre nivel de desempeño y tipo de motivación (sesión 5) en el grupo control.*

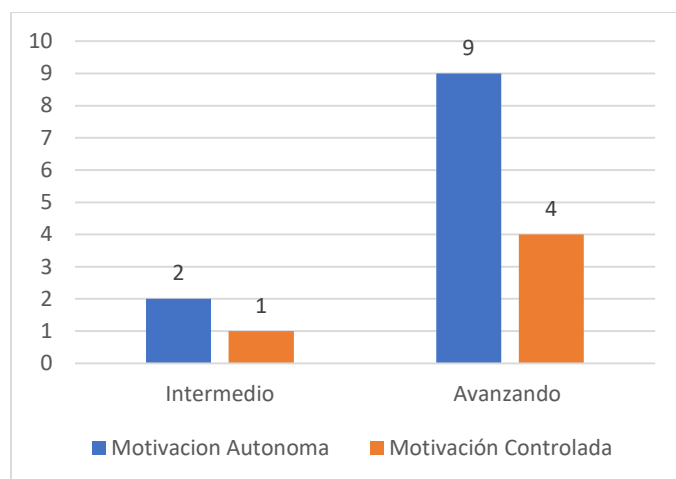


Fuente: elaboración propia.

Respecto al grupo experimental, se observa un comportamiento similar al del grupo control. La figura 6, muestra que la mayoría de los niños con desempeño en nivel avanzado presentaron una tendencia a la motivación autónoma.

Figura 6.

*Asociación entre nivel de desempeño y tipo de motivación (sesión 5) en el grupo experimental.*



Fuente: elaboración propia.

## DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo establecer el efecto de la aplicación de una secuencia didáctica, centrada en el trabajo cooperativo y en la promoción de la autonomía, en la motivación y el desempeño en la producción de un artículo de opinión en estudiantes de quinto de primaria. Respecto al primer objetivo que buscó comparar la motivación de los estudiantes durante la aplicación de la secuencia didáctica en el grupo experimental y en el grupo control, fue posible observar que no hubo diferencias significativas en los tipos de motivación presentadas por los estudiantes. En ambos grupos los estudiantes presentaron una tendencia a la motivación autónoma, es decir, a involucrarse en las actividades porque entendían su importancia, les parecían interesantes y disfrutaban hacerlas. Este resultado contradice los hallazgos del estudio de Smedt et al., (2018), en el que se encontró que los estudiantes en el grupo que combinó estrategias basadas en el Aprendizaje Cooperativo (escritura entre pares) con estrategias basadas en la autonomía, específicamente, la conexión de las actividades de escritura con la vida cotidiana, presentaron mayor tendencia a la motivación autónoma, que en el grupo que se propuso trabajo

individual e instrucción explícita del profesor, en quienes la motivación fue mayormente controlada.

Esta contradicción puede deberse a que, a diferencia del estudio de Smedt et al., (2018), esta investigación promovió la autonomía en ambos grupos no sólo a partir de aspectos como la conexión de las actividades con la vida real, sino que incluyó otros aspectos de la promoción de la autonomía como las opciones para decidir, la flexibilidad y el enfoque de los estudiantes. Al contemplar más elementos para promover la autonomía en este estudio, esto pudo haber favorecido de forma significativa y equitativa la satisfacción de la necesidad de autonomía en ambos grupos. Al satisfacer esta necesidad, posiblemente, se ayudó a configurar en los estudiantes razones intrínsecas e identificadas para involucrarse en las cinco sesiones de la secuencia.

De igual forma, el hecho de que los estudiantes que contaron con la promoción de la autonomía en ambos grupos hayan presentado tendencia a la motivación autónoma, se alinea con los hallazgos del estudio causal de Liu et al., (2021) en los que se encontró que cuando los profesores promueven la autonomía, a través de la generación de un ambiente de confianza, opciones para decidir y consideración de la perspectiva de los estudiantes, estos se involucran en las tareas porque se sienten interesados y descubren el valor que estas tienen para su aprendizaje (motivación autónoma).

A propósito de la flexibilidad y enfoque en el estudiante, una dimensión clave dentro de la promoción de la autonomía, se podría pensar, siguiendo los planteamientos de Brunning (2000); Shumow y Schmidt (2014), que al escuchar las ideas y opiniones de los estudiantes y responder oportunamente a sus preguntas o dudas, la maestra generó un ambiente de confianza

en ambos grupos, que pudo haber influido en que los niños entendieran la importancia de la actividad, disfrutaran y se interesaran (motivación autónoma) por las actividades propuestas en cada sesión y sintieran que tenían control sobre lo que estaban haciendo.

Por otra parte, en ambos grupos: control y experimental, se aplicaron sesiones (3, 4 y 5) en las que los estudiantes realizaron y revisaron un plan de escritura y lo concretaron produciendo el texto de opinión y reescribiéndolo. Estos ejercicios fueron monitoreados y apoyados por la profesora en ambos grupos: en el caso del grupo experimental, ella estimuló el diálogo entre las parejas (interacción promotora), a través de preguntas y pistas, para que planearan, escribieran y se retroalimentaran; y en el caso del grupo control estuvo atenta a apoyar a cada estudiante en la planeación y producción del texto, así como retroalimentó el borrador inicial. El anterior acompañamiento de la maestra, probablemente, tuvo un efecto positivo en la motivación, pues como lo plantean Brunning (2000); y Erikson y Wharton-McDonal (2018), este elemento hace sentir más capaces a los estudiantes de lograr las metas propuestas en actividades de escritura, lo que puede incentivar la necesidad de competencia, y favorecer entonces el interés y disfrute de las actividades.

En la Teoría de la Autodeterminación, (Ryan & Deci (2000) plantean que para promover y lograr en los estudiantes motivación autónoma es necesario que las personas logren satisfacer tres necesidades básicas: competencia, afiliación y autonomía, por lo que podría plantearse que, probablemente, se logró una satisfacción de la necesidad de autonomía en el grupo control y de la necesidad de autonomía y afiliación, a través del Aprendizaje Cooperativo en el grupo experimental. Esto puede ayudar a entender que se lograran tendencias a la motivación autónoma en ambos grupos. Adicionalmente, como se mencionó es posible que este elemento haya favorecido también la satisfacción de la necesidad de competencia en ambos grupos.

En cuanto al segundo objetivo al comparar el efecto de la secuencia en la producción escrita del artículo de opinión en ambos grupos, se observó que la mayoría de las estudiantes tanto en el grupo experimental como en el grupo control lograron desempeños avanzados e intermedios en la rúbrica de evaluación. Este hallazgo puede explicarse si se tiene en cuenta que ambos grupos estuvieron expuestos a estrategias que teórica y empíricamente han sido resaltadas como favorables para impulsar procesos de escritura en estudiantes de primaria. En primer lugar, ambos grupos entre la sesión 4 y 5 se llevaron a cabo ejercicios de escritura y reescritura del artículo de opinión. Este ejercicio se hizo, en el grupo experimental, con base los comentarios generados por la retroalimentación entre pares, incluida en el componente interacción promotora del (Aprendizaje Cooperativo) (Johnson, et al., 1999); mientras que en el grupo control la revisión del borrador y su reescritura fue posible gracias a los comentarios dados por la profesora en la retroalimentación del borrador. Lo anterior probablemente ayuda a entender la similitud en el desempeño escrito en los estudiantes del grupo experimental y grupo control, pues según algunos antecedentes como los de Graham et al., (2017) Harris et al., (2006), los ejercicios de revisión de la escritura, apoyados por pares o por profesores, permiten mejorar los productos escritos de los estudiantes al impulsar procesos como el monitoreo y el control metacognitivo y la autoeficacia, aspectos, que se han relacionado con buenos desempeños escriturales en estudiantes de primaria (Valencia & Caicedo, 2015).

En segundo lugar, permitirles a los estudiantes elegir el tema sobre el cual escribir y permitirles expresar sus ideas y escuchar sus preguntas durante las sesiones en las que el artículo de opinión fue elaborado posibilitó que ellos pudieran vincular sus propios intereses, conocimientos y gustos con el ejercicio escritural. Desde la Teoría de la Autodeterminación, es posible decir que los aspectos mencionados, probablemente, despertaron el interés, el valor y el disfrute en los

estudiantes, lo que, a su vez, pudo haber estimulado que ellos cuando, por ejemplo, se explicaron los elementos que componen un artículo de opinión (tesis, argumentos y conclusiones), estuvieran más atentos a esas explicaciones, logrando probablemente una comprensión profunda de esos elementos, comprensión que pudo colaborar al logro de una mejor producción escrita.

En relación con el tercer objetivo se buscó establecer la relación entre los tipos de motivación y el desempeño escrito en el grupo control y grupo experimental, el análisis descriptivo permitió identificar que la mayoría de los niños que reportaron motivación autónoma se desempeñaron en niveles avanzados e intermedios en el artículo de opinión. Aunque esta asociación no pudo ser comprobada estadísticamente, el resultado estaría sugiriendo una posible relación entre los niveles de desempeño escritural y la motivación autónoma. Asociación que ha sido encontrada en estudios previos como los de Guay et al., (2010) y Yeung (2020), realizados con estudiantes de tercero y quinto de primaria, en los que se encontró que la motivación intrínseca y la motivación regulada por identificación, correlacionaron con buenos desempeños en la producción de textos narrativos. Asimismo, desde a Teoría de la Autodeterminación, los autores como sugieren que en la medida que los estudiantes se sientan en control de las situaciones de aprendizaje, perciban apoyo de sus profesores y pares y, además logren vincular lo que aprenden con sus intereses, estos podrán mantener su disposición hacia las actividades académicas y persistir en ellas, lo que aumenta las posibilidades de mejorar el desempeño académico (Law, 2011; Sheldon et al., 2017).

En síntesis, esta investigación logró cumplir a cabalidad con el objetivo de comparar los tipos de motivación en el grupo control y experimental durante la secuencia didáctica, evidenciando que no existieron diferencias entre ambos grupos. El reducido tamaño de muestra

obstaculizó el cumplimiento idóneo del segundo y el tercer objetivo, pues los efectos de la secuencia en el desempeño escrito y las relaciones entre este y el tipo de motivación fueron establecidos sin uso de estadística inferencial.

Partiendo de las dificultades con el tamaño de muestra se erige la primera limitación de este estudio. Se proyectó iniciar con un mínimo de 30 participantes en cada grupo, pero la falta de consentimiento de los padres de familia de los niños redujo la cantidad de participantes. Por ende, el uso de estadística inferencial para el segundo y tercer objetivo se frustró. Una segunda limitación estuvo relacionada con el instrumento usado para medir los tipos de motivación: Índice de Autonomía Relativa. Pese a que este fue adaptado, no se realizó la validación para establecer sus características psicométricas: validez y fiabilidad, por lo que se recomienda avanzar en esta empresa, para disponer de este instrumento para futuros estudios en el tema.

Una tercera limitación está relacionada con el diseño de investigación con dos grupos. Se plantea que habría sido importante usar más grupos para comparación, configurando así un diseño factorial. Específicamente, un grupo que hubiese estado sometido a una estrategia magistral o tradicional para explicar el artículo de opinión; otro grupo que solo hubiese estado sometido al Aprendizaje Cooperativo; y otro grupo que hubiese tenido una estrategia basada en el acompañamiento de la profesora: andamiaje. De esta forma, se habrían podido generar mejores explicaciones sobre el rol de esas estrategias para promover los diferentes tipos de motivación en los estudiantes y el desempeño en la escritura.

Una última limitación estuvo en que no se realizó una medición de las tres necesidades básicas, así que este estudio no pudo tener evidencia que corroborará si, efectivamente, en

ambos grupos las necesidades fueron satisfechas al mismo nivel o hubo diferencias. Se recomienda incluir medidas de esta variable en próximas investigaciones con un alcance explicativo que aborden los tipos de motivación y el desempeño escrito.

Como conclusiones generales, es posible decir que estrategias como la promoción de la autonomía y el Aprendizaje Cooperativo pueden funcionar para apoyar a los estudiantes a configurar motivos identificados e intrínsecos para involucrarse en la construcción de textos de opinión. Segundo, tanto la promoción de la autonomía como el Aprendizaje Cooperativo podrían favorecer el desempeño escrito en artículos de opinión; así como la motivación autónoma se asociaría con niveles óptimos de escritura en este tipo de texto. Sin embargo, estas afirmaciones deben tomarse con preocupación, por lo mencionado sobre el tamaño de muestra y su incidencia en el análisis de los datos asociados al objetivo dos y tres. Por último, el desempeño escrito en el artículo de opinión pudo también estar favorecido por el acompañamiento de la profesora, por lo que toma relevancia la sugerencia realizada sobre recurrir a diseños factoriales, para tener más certeza del peso explicativo de cada estrategia (promoción de autonomía, Aprendizaje Cooperativo y andamiaje en el desempeño escrito)

### **Implicaciones prácticas**

El ejercicio investigativo realizado permite pensar en ciertas implicaciones para la práctica pedagógica en la institución donde se realizó este estudio. Primero, es indispensable considerar de forma constante el ejercicio de promover la autonomía en las clases y actividades que se realicen en el área de lenguaje, para contribuir a que los estudiantes comprendan la importancia de las actividades y alcancen niveles de disfrute e interés hacia la escritura. Segundo, basándose en los ha-

hallazgos, tanto el trabajo individual como el grupal parecerían ser importantes para favorecer motivación y desempeño escrito, por lo que se puede pensar en combinarlos a lo largo de las clases, entendiendo que ambos parecen beneficiarse cuando hay una presencia importante del profesor, acompañando a los estudiantes con pistas y preguntas.

Finalmente, el poder realizar un cuestionario sobre motivación al finalizar una sesión de clase, le permite al profesor evaluar si las estrategias usadas le ayudaron o no a generar motivación autónoma del estudiante. Por ende, podría ser una herramienta para usar no solo en la investigación, sino también en la práctica docente, para reflexionar y ajustar las estrategias didácticas en las clases, de acuerdo con las razones que los niños manifiestan para involucrarse en ellas. Adicionalmente, los hallazgos y reflexiones de este estudio pueden ser socializados con colegas de otras áreas, para que ellos puedan reflexionar sobre sus prácticas y evaluar si en sus actividades de clases sería pertinente implementar estrategias basadas en la promoción de la autonomía y el Aprendizaje Cooperativo.

## **Referencias.**

- Alcover, S., Pabago, G., Lombardo, E., Gareca, D., Curone, G. (2015). Producción escrita argumentativa a partir de la lectura de textos académicos e informales por alumnos ingresantes a la Universidad. *Perspectivas en psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 12(1), 1-7. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483557806001>
- Aranguren, G. (2018). La estrategia verbal de enseñanza y el aprendizaje cooperativo integrado con películas de ciencia ficción. *Revista de Pedagogía*, 39(104), 9-29. Recuperado de: [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_ped/article/view/15696](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/15696)

- Baldwin, W., Nakata, Y., Parker, P., & Ryan, R. (2017). Motivation young learners: a longitudinal model of motivational development in elementary school foreign language classes. *Contemporary Educational Psychology, 49*, 140-150.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.01.010>
- Benítez, T. (2011). Investigation difficulties in elementary school student's writing. *Revista del Instituto de Estudios en Educación, 14*, 28-53.
- Bernal, G. (2010). Enseñanza de gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud, 8*(1), 509-534.
- Bruning, R., & Christy, H. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist, 35*(1), 25-37. doi:10.1207/S15326985EP3501\_4
- Cartagena, P., & Muñeton, A. (2016). Escritura en niños con dificultades de lectura: ¿Habilidades asociadas o disociadas? *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 16*(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.2262>
- Cecchini, J., Fernández, J., González, C., & Cecchini, C. (2013). Aplicaciones del modelo de autodeterminación en la educación física de primaria. *Revista latinoamericana de psicología, 45*(1), 97-109. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4288336>
- Covington, M. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: An integrative analysis. *Annual Review of Psychology, 51*, 171-200. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171>

- Denegri, M., Opazo, C., & Martínez, G. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo del auto-concepto en estudiantes chilenos. *Revista de Pedagogía*, 28, 13-41. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=659/65908102>
- Dorado, E., Paramio, G., & Almagro, B. (2016). Análisis de la motivación en las clases de Educación Física en Primaria. E-motion: *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 7, 3-12. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6045287>
- Eccles, J. S. (2004). *Schools, academic motivation, and stage-environment fit*. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (p. 125–153). John Wiley & Sons Inc.
- Erikson, J., & Wharton-McDonald, R. (2018). Fostering Autonomous Motivation and Early Literacy Skills. *The reading Teacher*, 72(4), 475-483. <https://doi.org/10.1002/trtr.1750>
- Fernández, D., & González, C., (2018). Educación Física y Aprendizaje Cooperativo: Una Experiencia Práctica. *Journal of Sport and Health Research*, 10 (1), 43-64. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6350336>
- Fernandez-Rio, J., Sanz, N., Fernandez-Cando, J., & Santos, L. (2016). Impact of a sustained Cooperative Learning intervention on student motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1), 89-105. doi: 10.1080/17408989.2015.1123238
- Flórez, M. (2018). “Impacto ambiental y el derecho a la información pública”. Revista semana, <https://www.semana.com/opinion/articulo/ambiente-y-sociedad-columna-de-opinion-semana-sostenible/39826/>
- García, J., & Arias, O. (2006). Intervención en estrategias de revisión del mensaje escrito. *Psicothema*, 16(2), 194-202.

- Gómez, M., Danglot, C., & Vega, L. (2003). Sinopsis de pruebas estadísticas no paramétricas. Cuando usarlas. *Revista mexicana de pediatría*, 70(2), 91-99.
- González, X., Buisán, C., & Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 153-169.
- Gordeeva, T., Sychev, O., Pshenichunk, D., & Sidneva, A. (2018). Academic Motivation of Elementary School Children in Two Educational Approaches — Innovative and Traditional. *Psychology in Russia: State of the art*, 11(4), 22-39. doi: 10.11621 / pir.2018.0402
- Graham, S., Kihura, S., Harris, K., & Fishman, E. (2017). The relationship among strategic writing behavior writing motivation and writing performance with young, developing writers. *The elementary School Journal*, 118(1), 82-104. d
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C., Marsh, H., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 711-735.
- Guay, F., Roy, A., & Valois, P. (2017). Teacher structure as a predictor of students' perceived competence and autonomous motivation: The moderating role of differentiated instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 224-240.
- Harris, K., Graham, S., & Mason, L. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43(2), 295-340.  
doi:10.3102/ 00028312043002295

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista M. (2014). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V. Recuperado de: <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Hortigüela, D., Hernando, A., Pérez, Á., & Fernández, J. (2019). Cooperative Learning and Students' Motivation, Social Interactions and Attitudes: Perspectives from Two Different Educational Stages. *Sustainability*, 11(24). doi:10.3390/su11247005
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, T. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el aula*. Editorial Paidós Mexicana SA.
- Kriegbaum, K., Becker, N., & Spinath, B. (2018). The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 25, 120-148.
- Lane, K., Harris, K., Graham, S., Driscoll, S., Sandmel, K., Morphy, P., Hebert, M., House, E., & Schattschneider, C. (2011). Self-Regulated Strategy Development at Tier 2 for Second-Grade Students with Writing and Behavioral Difficulties: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Research and Educational Effectiveness*, 4, 322-353.
- Law, Y. (2011). The effects of cooperative learning on enhancing Hong Kong fifth graders' achievement goals, autonomous motivation and reading proficiency. *Journal of Research in Reading*, 34 (4), 402-425. doi: 10.1111/j.1467-9817.2010.01445.x
- Liu, T., & Chu, Y. (2010). Using ubiquitous games in an English listening & speaking course: Impact on learning outcomes and mot. *Computers and Education*, 55(2), 630-643. doi:10.1016/j.compedu.2010.02.023

- Liu, X., Gong, S., Zhang, H., Yu, Q., & Zhou, Z. (2021). Perceived teacher support and creative self-efficacy: The mediating roles of autonomous motivation and achievement emotions in Chinese junior high school students. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 1-12.
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1987). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.
- Metrio, N., & Serna, E. (2011). El Aprendizaje Cooperativo y las Actividades Lúdico-Artísticas como Estrategias Favorecedoras de la Construcción de la Autonomía y las Habilidades Sociales. *Memorias del encuentro: Convivencia, conflicto y socio emocionalidad en la educación*, 93-105.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares básicos de competencias del lenguaje. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)
- Murphy, K. & Alexander, P. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53. doi: 10.1006/ceps.1999.1019,
- Naeghel, J., & Van Keer, H. (2013). The relation of student and class-level characteristics to primary school students' autonomous Reading motivation: a multi-level. approach *Journal of Research in Reading*, 36(4), 351-370. doi: 10.1111 / j.1467-9817.2013.12000.x
- Namazandost, E., Shatalebi, V., & Nasri, M. (2019). The Impact of Cooperative Learning on Developing Speaking Ability and Motivation Toward Learning English. *Journal of Language and Education*, 5(3), 83-101. doi: <https://doi.org/10.17323/jle.2019.9809>

Ning, H., & Hornby, G. (2014) The impact of cooperative learning on tertiary EFL learners' motivation, *Educational Review*, 66 (1), 108-124.

<http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.853169>

Paquette, K. (2009). Integrating the 6C1 writing traits model with crossage tutoring: An investigation of elementary students' writing development. *Literacy Research and Instruction*, 48(1), 28–38. doi:10.1080/ 19388070802226261

Pérez, M. (2003). La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar. *Pedagogía y Saberes*, 18, 70-74.

Pérez, Milagros. (2015). La lucha contra la contaminación es un asunto serio. Recuperado de: [https://elpais.com/elpais/2015/12/04/opinion/1449258880\\_936861.html](https://elpais.com/elpais/2015/12/04/opinion/1449258880_936861.html)

Pérez-Abril, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición Política. Conferencia Presentada en el Congreso Nacional de Lectura-Fundalectura.

Ribosa, J. & Durán, D. (2017). Cooperación, juego y matemáticas: Análisis de la aplicación del triduo cooperativo con alumnado de primaria. *PNA*, 11(3), 205-231. Recuperado de: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/pna/article/view/6074>

Ryan, D., & Deci, E. (2019). Brick by Brick: The Origins, Development, and Future of Self-Determination Theory. *Advances in Motivation Science*, 6, 111-156.

<https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>

Ryan, R., & Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar. *The American Psychological Association*, 55 (1), 68-78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68

- Santos, M., Lorenzo, M., & Priegue, D. (2009). Aprendizaje Cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 289-303. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021548006>
- Segovia, Y. & Gutiérrez, D. (2018). Efecto de una unidad didáctica de educación deportiva por proyectos sobre las relaciones sociales y nivel de autonomía. *Revista digital de educación física*, 9 (51), 89-103. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360325>.
- Sheldon, K., Osin, E., Gordeeva, T., Dmitry, D., & Sychev, O., (2017). Evaluating the Dimensionality of Self-Determination Theory's Relative Autonomy Continuum. *Personality and Social Psychology Bulletin*. by the Society for Personality and Social. *Psychology*, 43(9) 1215-1238. doi: 10.1177/0146167217711915
- Shumow, L. & Schmidt, J. (2014). *Enhancing Adolescents Motivation for Science: Research-Based Strategies for Teaching Male and Female Students*. CA: Corwin. Chapter 4. Recuperado de: <https://us.corwin.com/en-us/nam/enhancing-adolescents-motivation-for-science/book239395>
- Smedt, F., Graham, S., & Keer, H. (2018). The bright and dark side of writing motivation: Effects of explicit instruction and peer assistance. *The Journal of Educational Research*, doi: 10.1080/00220671.2018.1461598
- Tolmie, A., Topping, K., Christie, D., Donaldson, C., Howe, C., Jessiman, E., Livingston, K., & Thurston, A. (2010). Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learning and Instruction* 20, 177-191. doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.01.005

- Torrego, J. (2011). Alumnos con altas capacidades y Aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa. Madrid. Fundación SM.
- Valencia, M., & Caicedo, A. (2015). Intervención en estrategias metacognitivas para el mejoramiento de los procesos de composición escrita: estado de la cuestión. *Revista CES*, 8(2), 1-30. Recuperado de <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3170>
- Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 28, 234-239. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5147772>
- Wilson, C. & Morgan, B. (2007). Understanding power and rules of thumb for determining sample sizes. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 3(2), 43-50. doi: 10.20982/tqmp.03.2.p043
- Yeung, P., Ho, C., Chan, D., & Chung, K. (2020). Writing motivation and performance in Chinese children. *Reading and Writing*, 33, 427-449. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09969-0>

## **Apéndice A.**

### **Consentimiento Informado**

**Trabajo de Grado:** “Motivación y desempeño en escritura en niños de primaria: el rol de la promoción de la autonomía y el Aprendizaje Cooperativo”.

**Estudiantes a cargo:** Angely Said Dávila García y Luz Adriana Ortiz Guarín

**Director:** Marcela Valencia Serrano.

Maestría en Educación.

Pontificia Universidad Javeriana Cali

#### **Estimado Participante:**

Desde la asignatura Trabajo de grado I, a cargo por la docente Marcela Valencia Serrano, las estudiantes de la maestría en educación: Luz Adriana Ortiz Guarín y Angely Said Dávila García, pertenecientes a la Pontificia Universidad Javeriana Seccional Cali, están llevando a cabo la investigación que pretende establecer el efecto de una estrategia didáctica centrada en el Aprendizaje Cooperativo, en la promoción de la autonomía y el desempeño escrito en un artículo de opinión en un grupo de estudiantes de quinto de primaria.

#### **¿Cuáles son los procedimientos del estudio? ¿Qué tendrán que hacer durante la investigación?**

El procedimiento consiste en que los estudiantes estarán en la clase de Lengua Castellana aprendiendo a escribir artículos de opinión. Durante estas clases se realizarán actividades, que promoverán la motivación, la autonomía y la afiliación en los estudiantes, además de potenciar sus habilidades escriturales. La propuesta didáctica se realizará en 5 sesiones de clase. Al finalizar de cada sesión los estudiantes responderán El cuestionario de índice de Autonomía Relativa (RAI, Sheldon et al., 2017).

En este sentido, si usted está de acuerdo en que su hijo/a participe en esta investigación se le pedirá dar su autorización para que este diligencie El cuestionario de Índice de Autonomía Relativa

(RAI). Este cuestionario presenta enunciados que indagan sobre qué tan motivados se encuentran los estudiantes en las actividades que se realizarán en las sesiones, qué tanto sienten que se les está permitiendo ser autónomos. Diligenciar el cuestionario tomará alrededor de 30 minutos y se hará al final de cada sesión de clase.

### **¿Cuáles son los riesgos o inconvenientes de la investigación?**

Las actividades propuestas en este estudio son seguras, respetan la dignidad e integridad de todos los participantes, de acuerdo con la Ley 1090 del 2006 y la resolución No. 008430 de 1993. Creemos por tanto que los riesgos para usted son mínimos. Sin embargo, un posible inconveniente será el tiempo de diligenciamiento del cuestionario. La Pontificia Universidad Javeriana no provee compensación por los daños y perjuicios que pudieran resultar de la participación en las actividades antes mencionadas (diligenciamiento de cuestionarios). No obstante, esto no debe ser entendido como una renuncia a los derechos legales que usted tiene como participante en este proyecto.

### **¿Cómo estará protegida mi información?**

La información obtenida en este estudio puede ser publicada en revistas científicas o presentada en congresos científicos, pero cualquier referencia a la identidad de los participantes será mantenida bajo estricta confidencialidad. Su hijo(a) nunca será identificado(a) por su nombre en el estudio, dado que un código aparecerá en cualquier registro y/o material que usted provea a los investigadores. La información suministrada no será utilizada por fuera de las actividades académicas e investigativas realizadas en la Pontificia Universidad Javeriana Cali, y además, será cuidadosamente guardada para proteger su intimidad.

### **¿Cuáles son los beneficios del estudio?**

Su hijo/a puede beneficiarse directamente de la investigación, ya que, a través de las actividades que se realizarán en las 5 sesiones, se mejorará su estado motivacional, de tal forma que logre disfrutar más la producción de escritura, específicamente, la producción de escritos de opinión.

### **¿Recibiré algún pago por participar? ¿Existen costos por participar?**

No existen costos para usted por participar en el estudio. Usted tampoco recibirá pago por participar en el estudio.

### ¿Puedo desistir de participar en el estudio y cuáles son mis derechos?

La participación en este estudio es absolutamente voluntaria, es decir, usted decide si nos permite recoger o usar la información por nosotros solicitada. Usted es libre de retirarse de este proyecto en cualquier momento, pues no le afectará de manera alguna. Cualquier pregunta acerca del estudio debe ser dirigida: a) Marcela Valencia Serrano, profesora directora del trabajo de grado, al teléfono 3178747175 o al correo electrónico marcelav@javerianacali.edu.co; b) Angely Dávila, correo electrónico: angely.davila@berchmans.edu.co

Nota: A usted se le enviará una copia de este consentimiento informado al correo.

### Permiso para participar en el proyecto de investigación: “Motivación y desempeño en escritura en niños de primaria: el rol de la promoción de la autonomía y el Aprendizaje Cooperativo”.

Luego de leer el consentimiento, declaro que he sido informado(a) de los objetivos del presente estudio a realizar por los estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana Cali. Su propósito general, las particularidades de mi participación y los posibles riesgos e inconvenientes han sido explicados para mi satisfacción. Entiendo que me puedo retirar de la investigación en cualquier momento. En este sentido obrando en forma AUTÓNOMA Y CONSCIENTE:

Autorizo que mi hijo(a) participe en el estudio.

No acepto que mi hijo (a) participe en el estudio.

\_\_\_\_\_  
Firma del profesor

\_\_\_\_\_  
Nombre:

\_\_\_\_\_  
Fecha:

\_\_\_\_\_  
Firma de la persona que

\_\_\_\_\_  
Nombre

\_\_\_\_\_  
Fecha:

Obtiene el consentimiento

\_\_\_\_\_  
Firma de Testigo

\_\_\_\_\_  
Nombre

\_\_\_\_\_  
Fecha:

## **Apéndice B.**

### **Asentimiento Informado**

**Proyecto: Motivación y desempeño en escritura en niños de primaria: el rol de la promoción de la autonomía y el Aprendizaje Cooperativo.**

**Investigadores: Angely Said Dávila y Luz Adriana Ortiz**

**Tu profesora de Lengua Castellana** les informó a tus padres y a ti que vas a participar de una investigación, para mejorar su práctica docente. **Angely y Luz Adriana** queremos mejorar la motivación de los estudiantes al escribir un artículo de opinión. Para esto, durante cinco clases realizaremos actividades de enseñanza y te aplicaremos una encuesta que te preguntarán cómo te sentiste en las clases.

No tienes que contestar las encuestas si no lo deseas. Si acaso paso esto nos puedes avisar. Nadie se enojará contigo.

Debes hablar con tus papás acerca de la investigación antes de decidir. Esta hoja es para que la guardes.

## Apéndice C.

### Cuestionario índice de autonomía relativa

#### Índice de Autonomía Relativa (RAI)

(Sheldon et al., 2017)

A continuación, encontrarás unas frases relacionadas con los motivos o razones que te permiten participar en el taller diagnóstico en la clase Lengua Castellana. Se te pedirá marcar qué tan de acuerdo estás con las frases que se te presentan, así que utilizarás una escala de valoración de 1 a 7 de la siguiente forma:

1= Completamente en desacuerdo

2= En desacuerdo

3= Algo en desacuerdo

4= Ni en acuerdo, ni en desacuerdo

5= Algo de acuerdo

6= De acuerdo

7= Completamente de acuerdo

Querido estudiante, realizas el taller diagnóstico porque:

| Frases sobre razones   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. La verdad no sé por qué lo realizo.   |   |   |   |   |   |   |   |
| 2. No estoy seguro, me pregunto si debería continuar realizándolo.   |   |   |   |   |   |   |   |
| 3. Antes sabía por qué lo realizaba, pero ahora ya no.   |   |   |   |   |   |   |   |
| 4. Si lo realizo, le agradeceré más a las personas que son importantes como padres y profesores.               |   |   |   |   |   |   |   |
| 5. Si no lo realizo, los otros van a molestarse.   |   |   |   |   |   |   |   |
| 6. Estaré en problemas si no lo realizo.   |   |   |   |   |   |   |   |
| 7. No tengo alternativa más que realizar el taller.  |   |   |   |   |   |   |   |
| 8. Quiero ser felicitado(a) o recompensado(a) por parte de personas importantes, como mis profesores o padres. |   |   |   |   |   |   |   |
| 9. Si realizo los realizo, obtengo una recompensa.   |   |   |   |   |   |   |   |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 10. Siento que tengo que realizarlo.                       |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 11. Si no lo realizo me sentiría culpable.                 |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 12. Si no lo realizo me sentiría avergonzado.              |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 13. Si no lo realizo, me sentiría fracasado.               |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 14. No quiero sentirme mal conmigo mismo.                  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 15. Quiero sentirme orgulloso de mí mismo.                 |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 16. Quiero probarme a mí mismo que soy capaz.              |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 17. Realizarlo aumenta mi autoestima.                      |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 18. Quiero sentirme bien conmigo mismo.                    |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 19. Me siento importante cuando lo realizo.                |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 20. Valoro mucho realizar el taller.                       |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 21. El taller es de gran importancia para mí.              |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 22. Es de mi propia elección realizarlo.                   |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 23. Realizarlo es significativo para mí.                   |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 24. Realizarlo me permitirá tener un logro importante.     |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 25. Quiero realizarlo.                                     |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 26. Realizarlo me da una gran satisfacción personal        |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 27. Realizarlo es parte de mi identidad (De lo que yo soy) |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 28. Conozco la importancia de realizarlo                   |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 29. Disfruto realizando el taller.                         |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 30. Realizarlo es divertido.                               |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 31. Es un gusto realizarlo.                                |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 32. Es interesante.  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 33. Es emocionante.  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 34. Es un reto (algo que me hace pensar).                  |  |  |  |  |  |  |  |  |

## Apéndice D.

### Rúbrica de evaluación para artículo de opinión

| Ítem /<br>Desem-<br>peño | Muy Avanzado<br>4.5-5.0   | Avanzado<br>4.0-4.4   | Intermedio<br>3.5-3.9  | Principiante<br>0.0-3.4   | Observa-<br>ciones y/o<br>Comenta-<br>rios |
|--------------------------|---|---|--|---|--|
| TÍTULO                   | Presenta un título /nombre muy llamativo acerca del tema elegido, que se relacione con el contenido del artículo de opinión, dando la idea al lector de lo que va a encontrar en el desarrollo del texto. | Presenta un título /nombre llamativo acerca del tema elegido, que se relacione con algunos aspectos del artículo de opinión, dando la idea al lector de lo que va a encontrar en el desarrollo del texto. | Presenta un título /nombre muy poco llamativo acerca del tema elegido, que se relacione con pocos aspectos del artículo de opinión, dando pocas ideas al lector de lo que va a encontrar en el desarrollo del texto. | Presenta un título/nombre sin ninguna relación con el tema elegido.   |  |
| INTRO-<br>DUC-<br>CIÓN   | Sustenta la parte inicial (introducción), entregando información que despierte la atención del lector. En este párrafo no se escriben los argumentos y se da a conocer la tesis (idea principal).         | Sustenta la parte inicial (introducción), entregando alguna información que despierte la atención del lector. En este párrafo no se escriben los argumentos y se da a conocer la tesis (idea principal).  | Sustenta la parte inicial (introducción), entregando muy poca información que despierte la atención del lector. En este párrafo no se escriben los argumentos y se da a conocer la tesis (idea principal).           | No sustenta la parte inicial (introducción), del artículo de opinión. En este párrafo no se escriben los argumentos ni se da a conocer la tesis (idea principal). |  |
| CUERPO                   | Se desarrollan los argumentos y la tesis (idea principal). Se justifica y explica los argumentos en favor o en oposición.   | Se desarrollan algunos argumentos y se escribe la tesis (idea principal). Se justifica y explica algunos  | Se desarrollan muy pocos argumentos sin identificar la tesis (idea principal). Se justifica y explica  | No desarrolla argumentos ni identifica la tesis (idea principal). Sin justificar ni explicar los ar-  |  |

|                      |   |   |   |  |  |
|----------------------|---|---|---|--|--|
|                      |   | argumentos en favor o en oposición.   | muy pocos argumentos en favor o en oposición.   | gumentos en favor o en oposición.  |  |
|                      |   |   |   |  |  |
| CON-<br>CLU-<br>SIÓN | Es el final del artículo. Se concluye la tesis (idea principal) defendiéndola o refutándola. Se adiciona una recomendación o frase que motive al lector a tomar una acción positiva frente al tema ambiental. | Es el final del artículo. Se concluye medianamente la tesis (idea principal) defendiéndola o refutándola. Adiciona una recomendación o frase que motive al lector a tomar una acción positiva frente al tema ambiental. | Es el final del artículo. Se concluye muy poco la tesis (idea principal) defendiéndola o refutándola. Adiciona una recomendación poco relevante o frase que motive poco al lector a tomar una acción positiva frente al tema ambiental. | Es el final del artículo. No se concluye la tesis (idea principal) defendiéndola o refutándola. No adiciona ninguna recomendación o frase que motive al lector a tomar una acción positiva frente al tema ambiental. |  |
|                      |   |   |   |  |  |
| GRAMÁ-<br>TICA       | Usa los conectores lógicos, ortográficos, tildes y puntuación.  | Usa medianamente los conectores lógicos, ortográficos, tildes y puntuación.   | Usa poco los conectores lógicos, ortográficos, tildes y puntuación.   | No usa los conectores lógicos, ortográficos, tildes y puntuación.  |  |
|                      |   |   |   |  |  |

## Apéndice E.

### Aspectos del aprendizaje cooperativo promovidos en el grupo experimental

| Sesiones  | Aprendi-<br>zaje<br>coopera-<br>tivo | ¿Cómo se promoverá?   |
|---|--------------------------------------|---|
| Sesión 1: Alistamiento para el desarrollo de escritura: Taller diagnóstico. | Interdependencia positiva.           | <p>La interdependencia positiva se promoverá en esta sesión, a través de:</p> <p>La explicación y discusión de los objetivos de aprendizaje de la secuencia apoya la interdependencia positiva en la medida que les da a los miembros de la pareja la claridad sobre la meta que persiguen.</p> <p>La discusión que se generará sobre por qué se trabajó en grupo para construir el artículo de opinión, cuáles son acciones que garantizan un adecuado trabajo en grupo</p> <p>Mediación para la solución de problemas en la pareja: si durante la resolución del taller diagnóstico los estudiantes están trabajando individualmente o hay problemas para discutir las preguntas del taller, la profesora mediará para solventar el impase, recordando la importancia de que trabajan mancomunadamente para lograr las metas.</p> |
|   | Asignación de roles.                 | Durante el taller diagnóstico se promoverán roles, en el trabajo en parejas, tales como el relator, quien producto de la discusión con su pareja, redacte la respuesta que le dan a las preguntas que se hacen en el taller. El profesor explicará la función del rol a los estudiantes.  |
|   | Interacción estimuladora.            | La interacción estimuladora se promoverá, indicándole a las parejas que deben discutir entre ellos las preguntas del taller diagnóstico, intercambiando ideas (diálogo entre pares) y sintetizándolas para dar respuesta. Para esto, la profesora estará atenta monitoreando los grupos, para en caso de que no se esté dando el diálogo entre pares, se logre a través de preguntas incentivarlo.  |
| Sesión 2:   | Interdependencia positiva            | <p>Se promoverá así:</p> <p>Al inicio de la sesión, se socializan los objetivos específicos para la misma y se recuerdan el objetivo general. El profesor recuerda a las parejas la importancia de su compromiso grupal para lograr dichos objetivos. Se les recordará que el compromiso implica: cumplir con los roles, dialogar constantemente con la pareja, entre otras cosas.</p> <p>Durante la realización de la actividad de lectura del artículo de opinión y la identificación de sus componentes, si se presentan dificultades, ejemplo: los estudiantes no hablan entre sí o están trabajando in-</p>  |

|           |                           |   |
|-----------|---------------------------|---|
| Sesiones  | Aprendizaje cooperativo   | ¿Cómo se promoverá?   |
|           |                           | dividualmente, la profesora mediará para solventar el impase, recordando la importancia de que trabajan mancomunadamente para lograr las metas  |
|           | Asignación de roles.      | En la actividad se propondrán los siguientes roles:<br>Rol Lector: será el encargado de leer el artículo a su compañero<br>Rol Espectador: escuchará a su compañero<br>Rol compilador o Escritor: condensará por escrito las respuestas.  |
|           | Interacción estimuladora. | Durante la realización de la actividad, las preguntas que se realizan tienen el fin de estimular la discusión entre los integrantes de la pareja. La profesora estará atenta monitoreando los grupos, para en caso de que no se esté dando el diálogo, realizar preguntas facilitadoras y dar pistas ¿Podría ser lo que dice X la tesis? ¿Qué piensas tú? ¿por qué no? ¿Qué dice X? X va por buen camino en pensar qué esa es la tesis, qué agregaría Y al respecto.  |
| Sesión 3: | Interdependencia positiva | Al inicio de la sesión, se socializan los objetivos específicos para la misma y se recuerdan el objetivo general. El profesor recuerda a las parejas la importancia de su compromiso grupal para lograr dichos objetivos. Se les recordará que el compromiso implica: cumplir con los roles, dialogar constantemente con la pareja, entre otras cosas. Durante la elaboración del plan de escritura, en caso de presentarse dificultades en la cooperación, la profesora recordará la importancia de cumplir los roles, de dialogar para lograr los objetivos, enfatizando en que para lograrlos es necesario cooperar.   |
|           | Interacción promotora     | Durante esta sesión, este componente es clave para lograr la elaboración del plan de escritura, la profesora promoverá el diálogo entre la pareja, de tal forma que puedan lograr acuerdos en cuanto al tema del artículo de opinión. Ella promoverá que cada uno liste temas de interés y que luego discutan y argumenten para decidir.<br><br>Luego, el diálogo entre pares será vital para el plan de escritura. Durante este, la pareja deberá apoyarse mutuamente para establecer la tesis central y pensar los argumentos para soportarla. La profesora monitoreará a cada pareja e incentivará a que tengan en cuenta la rúbrica para realizar el plan de escritura. Además, de realizar comentarios, preguntas, pistas para que los estudiantes logren dialogar y ponerse de acuerdo en el plan. ¿Qué piensa X de la propuesta de tesis de Y? |
|           | Asignación de roles       | Se propondrán roles como:<br>Buscador de información: Estudiante que asume buscar información para crear los argumentos   |
| Sesión 4: | Interdependencia positiva | Al inicio de la sesión, se socializan los objetivos específicos para la misma y se recuerdan el objetivo general. El profesor recuerda a las parejas la importancia de su compromiso grupal para lograr dichos objetivos. Se les recordará que el compromiso implica: cumplir con los roles, dialogar constantemente con la pareja, entre otras cosas.  |

|           |                           |   |
|-----------|---------------------------|---|
| Sesiones  | Aprendizaje cooperativo   | ¿Cómo se promoverá?   |
|           |                           | Se explicará a los estudiantes la importancia de comprometerse a realizar una retroalimentación completa y útil a sus compañeros para que puedan mejorar la escritura de su artículo de opinión. Esto generará compromiso colectivo. Se dirá que eviten decir que está bien, solo porque son amigos. Si hay algo que corregir, se puede decir y esto no implica que dejen de ser compañeros.  |
|           | Asignación de roles:      | Durante esta sesión, se propondrán los siguientes roles:<br><br>Compilador: estudiante que concreta las ideas en el texto.<br>buscador de información: estudiante que busca información, palabras en el diccionario.  |
|           | Interacción promotora     | Durante esta sesión, este componente es clave para lograr la elaboración del borrador de escritura. La profesora promoverá el diálogo entre la pareja, de tal forma que puedan lograr acuerdos en cuanto a la producción escrita, solventar impases sobre cómo escribir una idea. Ella promoverá que se escuchen y que lleguen a consensos. Se promoverá la retroalimentación entre grupos de trabajo. Los estudiantes retroalimentarán a sus pares, tomando en cuenta: qué está bien, qué se debe mejorar y cómo. Para esto tendrán la rúbrica y contarán con las preguntas orientadoras: ¿Qué se debe mejorar? ¿En qué se acierta? ¿Cómo puede mejorarse? |
| Sesión 5: | Interdependencia positiva | Al inicio de la sesión, se socializan los objetivos específicos para la misma y se recuerdan el objetivo general. El profesor recuerda a las parejas la importancia de su compromiso grupal para lograr dichos objetivos. Se les recordará que el compromiso implica: cumplir con los roles, dialogar constantemente con la pareja, entre otras cosas.  |
|           | Interacción promotora     | La profesora promoverá el diálogo entre la pareja, de tal forma que puedan lograr acuerdos en cuanto a la producción escrita, solventar impases sobre cómo escribir una idea. Ella promoverá que se escuchen y que lleguen a consensos.   |
|           | Evaluación Grupal         | Se promoverá una valoración conjunta del trabajo en grupo. La profesora escuchará a la pareja sobre ¿cómo estuvo el trabajo en equipo? ¿Creen que lograron el objetivo de aprendizaje? ¿Qué acciones facilitaron el logro de las metas? ¿Qué acciones lo obstaculizaron? ¿Qué se debe mejorar para futuros trabajos en equipo?  |

### Aspectos de la autonomía promovidos en el grupo experimental

| Sesiones  | Autonomía                                      | ¿Cómo se promoverá?   |
|---|--|---|
| Sesión 1: Alistamiento para el desarrollo de escritura: Taller diagnóstico. | Flexibilidad y enfoque del estudiante          | Durante la sesión, la profesora usará frases como: “los invitó a...” “podemos realizar” “sería interesante que”, para reemplazar frases como: “deben trabajar en grupo”, “tienen que dialogar”. La profesora deberá ser consciente de su discurso para lograr suprimir frases controladoras.<br>Adicionalmente, la profesora escuchará y tendrá en cuenta las ideas y opiniones de los estudiantes y responderá las preguntas que los estudiantes realicen durante la sesión. |
|   | Opciones para decidir y libertad de movimiento | La profesora permitirá que los estudiantes elijan el rol que quieren asumir para la realización del taller diagnóstico. Además, dará vía libre para que los estudiantes transiten por el salón de clase y si ubiquen donde quieran hacerlo.   |
|   | Conexiones con la vida actual                  | La profesora comentará con los estudiantes la importancia (utilidad) de realizar la actividad diagnóstica y en general de comprometerse con la escritura del artículo de opinión. D   |
| Sesión 2:   | Flexibilidad y enfoque del estudiante          | Durante la sesión, la profesora usará frases como: “los invitó a...” “podemos realizar” “sería interesante que”, para reemplazar frases como: “deben trabajar en grupo”, “tienen que dialogar”. La profesora deberá ser consciente de su discurso para lograr suprimir frases controladoras.<br>Adicionalmente, la profesora escuchará y tendrá en cuenta las ideas y opiniones de los estudiantes y responderá las preguntas que los estudiantes realicen durante la sesión. |
|   | Opciones para decidir y libertad de movimiento | La profesora permitirá que los estudiantes elijan el rol que quieren asumir para la actividad de lectura y análisis del artículo de opinión y dará vía libre para que los estudiantes transiten por el salón de clase y si ubiquen donde quieran hacerlo.   |
|   | Conexiones con la vida actual                  | La profesora comentará con los estudiantes la importancia (utilidad) de revisar el artículo de opinión y de entender su estructura, además tratará de conectar la información con la vida cotidiana de los estudiantes.   |
| Sesión 3:   | Flexibilidad y enfoque del estudiante          | Durante la sesión, la profesora usará frases como: “los invitó a...” “podemos realizar” “sería interesante que”, para reemplazar frases como: “deben trabajar en grupo”, “tienen que dialogar”. La profesora deberá ser consciente de su discurso para lograr suprimir frases controladoras.  |

| Sesiones  | Autonomía                                      | ¿Cómo se promoverá?  |
|-----------|--|--|
|           |  | Adicionalmente, la profesora escuchará y tendrá en cuenta las ideas y opiniones de los estudiantes y responderá las preguntas que los estudiantes realicen durante la sesión.  |
|           | Opciones para decidir y libertad de movimiento | En esta sesión se permitirá que los estudiantes elijan de forma voluntaria el tema sobre el cual tratará su artículo de opinión, de acuerdo con sus preferencias e intereses. Esa elección debe hacerse dentro de la categoría de temas medioambientales. Además, dará vía libre para que los estudiantes transiten por el salón de clase y si ubiquen donde quieran hacerlo.  |
|           | Conexiones con la vida actual                  | La profesora comentará con los estudiantes la importancia o utilidad que tiene hacer un plan de escritura.   |
| Sesión 4: | Flexibilidad y enfoque del estudiante          | Durante la sesión, la profesora usará frases como: “los invitó a...” “podemos realizar” “sería interesante que”, para reemplazar frases como: “deben trabajar en grupo”, “tienen que dialogar”. La profesora deberá ser consciente de su discurso para lograr suprimir frases controladoras.<br>Adicionalmente, la profesora escuchará y tendrá en cuenta las ideas y opiniones de los estudiantes y responderá las preguntas que los estudiantes realicen durante el ejercicio de escritura |
|           | Opciones para decidir y libertad de movimiento | La profesora permitirá que los estudiantes decidan qué rol asumir en el trabajo de escritura. Además, dará vía libre para que los estudiantes transiten por el salón de clase y si ubiquen donde quieran hacerlo.  |
|           | Conexiones con la vida actual                  | La profesora comentará con los estudiantes la importancia o utilidad del ejercicio escritural e incentivará que en el ejercicio de escritura efectivamente puedan argumentar desde elementos de su propia experiencia y vida cotidiana.  |
| Sesión 5: | Flexibilidad y enfoque del estudiante          | Durante la sesión, la profesora usará frases como: “los invitó a...” “podemos realizar” “sería interesante que”, para reemplazar frases como: “deben trabajar en grupo”, “tienen que dialogar”. La profesora deberá ser consciente de su discurso para lograr suprimir frases controladoras.<br>Adicionalmente, la profesora escuchará y tendrá en cuenta las ideas y opiniones de los estudiantes y responderá las preguntas que los estudiantes realicen durante la sesión.                |
|           | Conexiones con la vida actual                  | La profesora comentará con los estudiantes la importancia o utilidad del ejercicio escritural e incentivará que en el ejercicio de escritura efectivamente puedan argumentar desde elementos de su propia experiencia y vida cotidiana.  |

## Apéndice F

### Descripción de las sesiones grupo control y aspectos de la promoción de la autonomía

**Sesión 1: Alistamiento para el desarrollo de escritura: Taller diagnóstico.** El objetivo de esta sesión fue activar conocimientos previos de cada uno de los estudiantes sobre el artículo de opinión y explicitar los objetivos de la secuencia de actividades que se llevarían a cabo para aprender a escribirlo. En un primer momento de la sesión se le explicó a cada uno de los estudiantes el objetivo de aprendizaje de la secuencia, que se centró en desarrollar las habilidades claves para la elaboración de un artículo de opinión, articulado al proyecto institucional: “El cuidado del medio ambiente como forma de proteger la vida y el planeta”. En un segundo momento, se le informó a cada uno de los estudiantes que la escritura se realizaría de forma individual para desarrollar habilidades argumentativas y críticas. Posteriormente, se dio inicio al taller diagnóstico, donde cada estudiante reflexionó alrededor de las preguntas que explorarían conocimientos previos sobre la estructura de los artículos de opinión. Cada estudiante estuvo en el desarrollo de la actividad, mientras que la profesora acompañó y atendió dudas de manera individual, para luego socializar las respuestas y presentó la conceptualización de las características, estructura y partes del artículo de opinión.

**Sesión 2: Apropiación de la estructura del artículo de opinión.** En esta sesión se pretendió afianzar la comprensión sobre la estructura del artículo de opinión. Cada uno de los estudiantes realizó un ejercicio que consistió en: leer un texto llamado: “Impacto ambiental y el derecho a la información pública”. Este texto estuvo acompañado de preguntas orientadoras formuladas por la profesora. Cada estudiante reflexionó alrededor de las preguntas, mientras iba realizando la lectura de manera individual del texto para responder las preguntas orientadoras por escrito.

**Sesión 3: Me pienso el plan de escritura.** En esta sesión inició la profesora solicitando a cada uno de los estudiantes que construyeran una lista de posibles temas de escritura, a partir de sus intereses, preocupaciones y expectativas, generadas por el proyecto: “El cuidado del medio ambiente como forma de proteger la vida y el planeta”, con la lista los estudiantes realizaron y eligieron un tema de interés para iniciar su indagación, centrada en su enfoque de interés y curiosidad despertado por el tema (Shumow & Schmidt, 2014).

Asimismo, se inició con cada estudiante el plan de escritura (estructura, características y partes del artículo de opinión). La profesora monitoreo la comunicación y el desarrollo del plan de escritura. Para su revisión y autoevaluación constante de la elaboración de escritura, los estudiantes contaron con una rúbrica elaborada por la profesora (Ver apéndice D). Esta sesión finalizó con una socialización del plan de escritura y retroalimentación del plan por parte de la profesora, resaltando puntos fuertes, a mejorar y cómo mejorarlo.

**Sesión 4: Retroalimentación de la profesora para mejorar mi proceso de escritura.** En esta sesión cada estudiante comenzó el proceso de producción escrita. La idea inicial fue realizar un primer borrador del artículo, que contuviera la introducción, tesis y al menos un argumento. Los estudiantes realizaron la entrega del borrador de su escritura y la profesora revisó retroalimentando el texto borrador de cada estudiante, utilizando la rúbrica (Ver Apéndice D) realizando comentarios sobre qué se cumplió, qué no y cómo podría mejorarse.

**Sesión 5: Autoevaluación y heteroevaluación.** En esta sesión, se finalizó el proceso de producción escrita. Los estudiantes aplicaron la retroalimentación dada por la profesora en la sesión anterior. Luego, realizaron la entrega final y se involucraron en una autoevaluación sobre sus aciertos y errores en el trabajo, sobre cómo esto aportó o no al cumplimiento del objetivo de aprendizaje.

#### Aspectos de la promoción en la autonomía promovidos en el grupo control

| Sesiones  | Autonomía                                      | ¿Cómo se promoverá?   |
|---|--|---|
| Sesión 1: Alistamiento para el desarrollo de escritura: Taller diagnóstico. | Flexibilidad y enfoque del estudiante          | Durante la sesión, la profesora usará frases como: “los invitó a...” “podemos realizar” “sería interesante que”, para reemplazar frases como: “deben trabajar en grupo”, “tienen que dialogar”. La profesora deberá ser consciente de su discurso para lograr suprimir frases controladoras.<br><br>Adicionalmente, la profesora escuchará y tendrá en cuenta las ideas y opiniones de los estudiantes y responderá las preguntas que los estudiantes realicen durante la sesión. |
|   | Opciones para decidir y libertad de movimiento | La profesora dará vía libre para que los estudiantes transiten por el salón de clase y si ubiquen donde quieran hacerlo.  |
|   | Conexiones con la vida actual                  | La profesora comentará con los estudiantes la importancia (utilidad) de realizar la actividad diagnóstica y en general de comprometerse con la escritura del artículo de opinión.   |

|           |  |  |
|-----------|--|--|
| Sesión 2: | Flexibilidad y enfoque del estudiante          | Durante la sesión, la profesora usará frases como: “los invitó a...” “podemos realizar” “sería interesante que”, para reemplazar frases como: “deben trabajar en grupo”, “tienen que dialogar”. La profesora deberá ser consciente de su discurso para lograr suprimir frases controladoras.<br>Adicionalmente, la profesora escuchará y tendrá en cuenta las ideas y opiniones de los estudiantes y responderá las preguntas que los estudiantes realicen durante la sesión.                |
|           | Opciones para decidir y libertad de movimiento | La profesora dará vía libre para que los estudiantes transiten por el salón de clase y si ubiquen donde quieran hacerlo.   |
|           | Conexiones con la vida actual                  | La profesora comentará con los estudiantes la importancia (utilidad) de revisar el artículo de opinión y de entender su estructura, además tratará de conectar la información con la vida cotidiana de los estudiantes.  |
| Sesión 3: | Flexibilidad y enfoque del estudiante          | Durante la sesión, la profesora usará frases como: “los invitó a...” “podemos realizar” “sería interesante que”, para reemplazar frases como: “deben trabajar en grupo”, “tienen que dialogar”. La profesora deberá ser consciente de su discurso para lograr suprimir frases controladoras.<br>Adicionalmente, la profesora escuchará y tendrá en cuenta las ideas y opiniones de los estudiantes y responderá las preguntas que los estudiantes realicen durante la sesión.                |
|           | Opciones para decidir y libertad de movimiento | En esta sesión se permitirá que los estudiantes elijan de forma voluntaria el tema sobre el cual tratará su artículo de opinión, de acuerdo con sus preferencias e intereses. Esa elección debe hacerse dentro de la categoría de temas medioambientales. Además, dará vía libre para que los estudiantes transiten por el salón de clase y si ubiquen donde quieran hacerlo.  |
|           | Conexiones con la vida actual                  | La profesora comentará con los estudiantes la importancia o utilidad que tiene hacer un plan de escritura.   |
| Sesión 4: | Flexibilidad y enfoque del estudiante          | Durante la sesión, la profesora usará frases como: “los invitó a...” “podemos realizar” “sería interesante que”, para reemplazar frases como: “deben trabajar en grupo”, “tienen que dialogar”. La profesora deberá ser consciente de su discurso para lograr suprimir frases controladoras.<br>Adicionalmente, la profesora escuchará y tendrá en cuenta las ideas y opiniones de los estudiantes y responderá las preguntas que los estudiantes realicen durante el ejercicio de escritura |
|           | Opciones para decidir y libertad de movimiento | La profesora dará vía libre para que los estudiantes transiten por el salón de clase y si ubiquen donde quieran hacerlo.   |

|           |  |   |
|-----------|--|---|
|           | Conexiones con la vida actual                  | La profesora comentará con los estudiantes la importancia o utilidad del ejercicio escritural e incentivará que en el ejercicio de escritura efectivamente puedan argumentar desde elementos de su propia experiencia y vida cotidiana.   |
| Sesión 5: | Flexibilidad y enfoque del estudiante          | Durante la sesión, la profesora usará frases como: “los invité a...” “podemos realizar” “sería interesante que”, para reemplazar frases como: “deben trabajar en grupo”, “tienen que dialogar”. La profesora deberá ser consciente de su discurso para lograr suprimir frases controladoras.<br>Adicionalmente, la profesora escuchará y tendrá en cuenta las ideas y opiniones de los estudiantes y responderá las preguntas que los estudiantes realicen durante la sesión. |
|           | Opciones para decidir y libertad de movimiento | La profesora dará vía libre para que los estudiantes transiten por el salón de clase y si ubiquen donde quieran hacerlo.  |
|           | Conexiones con la vida actual                  | La profesora comentará con los estudiantes la importancia o utilidad del ejercicio escritural e incentivará que en el ejercicio de escritura efectivamente puedan argumentar desde elementos de su propia experiencia y vida cotidiana.   |

## Apéndice G.

### Taller Diagnóstico

#### LA LUCHA CONTRA LA CONTAMINACIÓN ES UN ASUNTO SERIO

Además de medidas para afrontar los episodios de polución, se necesitan planes para evitar que se produzcan

(MILAGROS PÉREZ OLIVA)

Uno de los problemas de la contaminación ambiental es lo insidioso de sus efectos. Salvo aquellas personas que tienen asma o problemas respiratorios, los demás apenas notan que esté ahí. Ni siquiera cuando la “boina” que cubre las metrópolis se hace tan densa que no se distinguen los coches de la calle desde las torres altas, como ocurre en Pekín, o no deja ver el horizonte, como ocurre en Madrid, la ciudadanía tiene conciencia del peligro que eso representa. Y, sin embargo, si supieran realmente cómo va carcomiendo su salud, serían mucho más exigentes y apremiarían a las autoridades para tomar medidas. Si la contaminación causara picores, en lugar de protestar por las dificultades de circular a causa de las restricciones de tráfico exigiríamos con vehemencia medidas que la redujeran. Pero la polución no pica. Simplemente va ensuciando nuestros pulmones y nuestras arterias, de manera que una parte importante de las muertes por enfermedades respiratorias y cardiovasculares son muertes prematuras a causa de la contaminación.

No son especulaciones. La relación entre contaminantes ambientales y mortalidad prematura está bien establecida desde el punto de vista científico. Desde que en 2007 se publicaron los estudios de Arden Pope, que seguía desde 1982 la evolución de la salud de un millón de adultos de EE UU, son numerosos y muy concluyentes los estudios que demuestran una relación directa entre la contaminación ambiental y la aparición o agravamiento de enfermedades. El aumento de CO<sub>2</sub>, NO<sub>2</sub>, ozono y partículas finas en el aire no solo agrava la situación de personas con enfermedades previas, como asma o enfermedad obstructiva crónica (causada en muchos casos por el tabaco), sino que incrementa de forma significativa el riesgo de padecer una enfermedad pulmonar, incluido cáncer de pulmón, o de morir por un infarto o un ictus. De hecho, algunos estudios han constatado un aumento súbito de la mortalidad por accidentes cardiovasculares coincidiendo con episodios de alta contaminación.

1. A partir de la lectura del texto anterior identifique y escriba la tesis.
2. A partir de la lectura del texto identifique cuáles son los argumentos y escríbalos.
3. A partir de la lectura del texto identifique cual es la conclusión.

## Apéndice H.

### ARTÍCULO DE OPINIÓN

#### DEFINICIÓN

El artículo de opinión es un texto argumentativo y persuasivo, que manifiesta el sentir, el pensar, la postura, las valoraciones y el análisis que hace una persona, acerca de un tema que despierta el interés de la opinión pública.

#### CARACTERÍSTICAS

- Su objetivo es expresar una postura, valoraciones, sentimientos personales, opiniones y análisis sobre temas de interés público para orientar o influir al lector.
- Es de carácter argumentativo y persuasivo.
- Utiliza un lenguaje sencillo y claro.
- Presenta una idea principal o tesis, para ser desarrollada y luego concluida.
- Analiza un suceso, situación o hecho para causar un impacto o influencia al lector respecto al tema del que está hablando.

#### ESTRUCTURA

Su estructura se divide en cuatro partes:

- **Título:** Este texto debe titularse preferiblemente con un enunciado (nombre) llamativo, que relacione el contenido del artículo.
- **Introducción:** Es la parte inicial del artículo. En ella se da información relevante pero breve. En este fragmento no se escriben los argumentos. Se puede dar a conocer o no, la tesis (idea principal que se desarrollará en el texto). Es importante que despierte la atención del lector
- **Cuerpo:** Es la parte donde se desarrollará y analizará la tesis (idea principal). Se justificará y explicará los argumentos o se refutará las posturas opuestas. Se razonará.
- **Conclusión:** Es el final del artículo. Se concluye la tesis defendida o refutada (la opinión). Se podrá adicionar alguna recomendación o frase que motive al lector a tomar acción.

## **ACTIVIDAD**

### **IMPACTO AMBIENTAL Y EL DERECHO A LA INFORMACIÓN PÚBLICA**

(Margarita Flórez)

Los ciudadanos hemos solicitado por décadas a las autoridades que nos informen de manera oportuna de las situaciones o hechos que puedan tener implicaciones sobre el medio ambiente y sobre las personas. Para ello, disponemos en el ámbito nacional de una serie de mecanismos de orden constitucional y legal que se activan en ocasiones en el caso de las audiencias públicas ambientales, hoy por hoy bastante escasas y lejos de la profundidad requerida. Recientemente, Colombia firmó el 4 de marzo el Acuerdo de Escazú que garantiza el derecho de acceso a la información pública, el derecho a la participación, que implica que toda persona deberá tener oportunidades de participación en los procesos de adopción de decisiones. Y el derecho de acceso a los procedimientos administrativos y judiciales el cual incluye el oportuno resarcimiento de daños. Sin embargo, estos preceptos están lejos de incorporarse en la cultura institucional.

¿Y qué sucede en el caso inverso, es decir, cuando la ciudadanía avisa oportunamente por los hechos y perjuicios evidentes que se aprecian en sus territorios? ¿Eso, tampoco es digno de tenerse en cuenta? En ambos casos, pareciera que las personas no tuviéramos derechos ni nuestra opinión fuera relevante. Si no fuera tan grave el daño social y ambiental del afloramiento de petróleo en Barrancabermeja, las declaraciones de funcionarios, además de acartonadas, suenan tragicómicas.

Durante casi tres semanas, la ciudadanía pudo apreciar por medio de fotos, filmaciones, declaraciones de afectados, de pescadores llorando por no tener sustento, difundidas por las redes sociales, la televisión y medios de comunicación, los daños por demás notorios: inundaciones por lodo, contaminación de las aguas, muerte y afectaciones a la fauna, flora y a la ya precaria situación de pescadores que dependen de los recursos naturales para su subsistencia. Pero, según declaraciones aparecidas en el periódico El Tiempo, la notificación debía hacerse de manera formal y de lo que se trataba era de que la ANLA debía recibir una “información oportuna del afloramiento de petróleo”. Es decir, por poco en estos casos se resucita al extinto papel sellado (aclaración para millenials: papel impreso por el estado que se utilizaba en gestiones sobre propiedad o en juicios), y la autenticación notarial para que la notificación de los hechos se hiciera en la forma debida.

El episodio estuvo precedido por el informe de una auditoría referenciada en un Informe de la Contraloría de 2016 en el que se denunciaban irregularidades en el proceso de sellamiento de estos pozos del sector de La Lizama. La empresa se defiende diciendo que el número 158 no estaba en la lista. Es decir, aparentemente se corrigieron esas irregularidades en los otros pozos, menos en este, por no haberse incluido, expresamente. Ante esto, nos preguntamos: ¿si los demás sellamientos fueron deficientes, porque este, justamente este, no se encontraba en la lista? ¿Es que justamente este sí se ajustaba a las normas técnicas? ¿Y los informes de auditoría, quién los conoce además de los funcionarios? ¿Quién hace seguimiento? ¿O solamente se citan cuando sucede una tragedia?

Quedan muchas preguntas acerca de cómo nos enteramos de los riesgos de las actividades productivas, si es acudiendo a medios masivos para que estos sean conocidos de la manera más detallada posible por la ciudadanía; por lo menos, de quienes están localizados en la zona de influencia, como es el caso del campo Lizama. Pero, en nuestro criterio, las socializaciones que adelantan las empresas deben hacerse al inicio, durante y después de que finalice la actividad, cuando se haga el cierre de las obras, y estos procesos deben ser objeto de seguimiento por un tiempo largo. Las universidades y los centros de investigación deben incluirse entre las entidades que hagan este tipo de seguimiento y se requiere establecer en tiempo real un sistema de información que nos permita a la gente de a pie, a la ciudadanía común y corriente, conocer de primera mano el estado de los procesos y los riesgos posibles y ciertos que existen.

Mientras que el acceso a la información no sea un derecho pleno, las investigaciones no pasan de ser “exhaustivas”, sin más mérito que sumarse a un listado que nadie revisa y que de nada sirve para adquirir conocimiento y experiencia y prevenir contingencias futuras. No es posible que sigamos en una dinámica a la defensiva entre las autoridades: unos que no notifican y otros que no se dan por notificados.

1. ¿Qué es una tesis?
2. ¿Escribe la tesis del texto?
3. ¿Qué es un argumento?
4. ¿Escribe los argumentos del texto?
5. ¿Qué es una conclusión?
6. ¿Escribe la conclusión del texto?

## Apéndice J.

### Sistema de Observación en promoción de la autonomía<sup>1</sup>

Instrumento adaptado de la categoría de *Consideración de la perspectiva del estudiante* de CLASS Upper Elementary (Pianta, Hamre y Mintz, 2012)<sup>2</sup>, Assor, Kaplan & Roth, (2002)<sup>3</sup> y Reeve y Jang (2006)<sup>4</sup>

| Dimensión                               | Indicador  | Comportamientos   |  |   |
|---|--|---|--|---|
|   |  | Nivel Bajo (1)  | Nivel Medio (2)  | Nivel Alto (3)  |
| Flexibilidad y enfoque en el estudiante | Flexibilidad en la estructura de la clase, estimulación de las ideas, opiniones e iniciativas de los estudiantes | Rara vez permite y solicita las opiniones e ideas de los estudiantes, empleando un lenguaje controlador y verbos directivos (“deberías...” “hazlo así...”).   | Algunas veces permite y solicita las opiniones e ideas de los estudiantes.   | Permite y solicita frecuentemente las opiniones e ideas de los estudiantes, empleando verbos de invitación (¿te gustaría...? ¿Quieres...?)  |
|   |  | <p>Cuando los estudiantes expresan sus ideas, el profesor rara vez las escucha, las retoma, responde a las mismas, o las integra a la actividad que se está desarrollando. La mayoría de las veces las ignora y continúa con la clase.</p> <p>Rara vez permite la crítica y fomenta el pensamiento independiente. En la mayoría de los casos, no permite las manifestaciones de insatisfacción de los estudiantes en relación a la clase.</p> | <p>Cuando los estudiantes expresan sus ideas, en algunas ocasiones el profesor las escucha, las retoma y responde a las mismas, o las integra a la actividad que se está desarrollando en la clase.</p> <p>Algunas veces permite la crítica y fomenta el pensamiento independiente, permitiendo en algunas oportunidades, las manifestaciones de insatisfacción de los estudiantes en relación a la clase.</p> | <p>Cuando los estudiantes expresan sus ideas, en la mayoría de las ocasiones el profesor las escucha, las retoma y responde a las mismas, o las integra a la actividad que se está desarrollando en la clase.</p> <p>Permite con frecuencia la crítica y fomenta el pensamiento independiente, al permitir las manifestaciones de insatisfacción de los estudiantes en relación a la clase.</p> <p>Ejemplos:<br/>El profesor de español ilustra la estructura del relato policíaco tomando como modelo un cuento de Edgar Allan Poe que los estudiantes han sugerido.<br/>El profesor pregunta a los estudiantes qué desean en relación con la clase que está dictando, por ejemplo:<br/>¿acerca de qué aspectos desean conocer más?<br/>El profesor responde a los comentarios y preguntas de los estudiantes con afirmaciones como: “Buen punto, no lo había pensado”, “Tu pregunta es muy buena, sería interesante compartirla con el grupo para que haya más claridad sobre cómo resolver la actividad”</p> |

<sup>1</sup>Instrumento adaptado por Solanlly Ochoa-Angrino, Tatiana Rojas-Ospina, y Catalina Jaramillo, en el marco del proyecto: La promoción de la autonomía, el apoyo pedagógico y su relación con el compromiso y desempeño académico de los estudiantes (2020).

<sup>2</sup>Pianta, R.C., Hamre, B.K. & Mintz, S.L. (2012). *Classroom Assessment Scoring System-Secondary Manual*. Charlottesville, VA: Teachstone.

<sup>3</sup>Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98(1), 209.

<sup>4</sup>Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork.

*British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-27. doi: 10.1348/000709902158883.

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| <b>Apoyo a la autonomía y el liderazgo</b> | <b>Oportunidad de elección</b>   | Rara vez los estudiantes pueden elegir las actividades, temas específicos a trabajar en una actividad, las tareas de organización del salón, y si desean trabajar en grupo o individualmente.  | En algunas ocasiones, los estudiantes pueden elegir en las actividades, temas específicos a trabajar en una actividad, las tareas de organización del salón, y si desean trabajar en grupo o individualmente.  | En la mayoría de las ocasiones, los estudiantes pueden elegir en las actividades, las tareas de organización del salón, temas específicos a trabajar en una actividad, y si desean trabajar en grupo o individualmente.<br><b>Ejemplos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El profesor explica a los estudiantes las actividades que pueden realizar para comprender el fenómeno de la luz, y les pregunta ¿quiénes quieren estar en el grupo que va a trabajar con espejos para aprender sobre la refracción de la luz?</li> <li>• El profesor permite a los estudiantes elegir si quieren presentar sus proyectos con un póster, diapositivas, videos, o en un documento escrito.</li> </ul>   |
|  | <b>Oportunidades para el liderazgo, asignación de responsabilidades a los estudiantes, e intercambios significativos entre pares y trabajos en grupo</b> | <p>Brinda pocas oportunidades para que los estudiantes asuman el liderazgo en la comunidad de aprendizaje, así como responsabilidades reales en el salón y durante las actividades académicas. Les brinda ayuda sin que lo requieran.</p> <p>Durante la clase, el profesor rara vez brinda oportunidades de interacción entre pares.</p> <p>Durante las discusiones y trabajos grupales, rara vez los estudiantes hablan abiertamente entre ellos.</p> | <p>Brinda ocasionalmente oportunidades para que los estudiantes asuman el liderazgo en la comunidad de aprendizaje, así como responsabilidades reales en el salón y durante las actividades académicas. A veces brinda ayuda sin que los estudiantes la requieran.</p> <p>Durante la clase, el profesor brinda ocasionalmente oportunidades de interacción entre pares, confiando en que estas están orientadas al desarrollo de las actividades académicas.</p> <p>A veces, durante las discusiones y trabajos grupales, los estudiantes hablan abiertamente entre ellos.</p> | <p>Brinda permanentemente oportunidades para que los estudiantes asuman el liderazgo en la comunidad de aprendizaje, así como responsabilidades reales en el salón y durante las actividades académicas, brindando ayuda sólo si los estudiantes la requieren. Durante la clase, el profesor brinda oportunidades frecuentes de interacción entre pares, confiando en que estas están orientadas al desarrollo de las actividades académicas. Durante las discusiones y trabajos grupales, los estudiantes hablan abiertamente entre ellos.</p> <p><b>Ejemplos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planear eventos especiales (día del idioma, día del científico, etc.)</li> <li>• Ayudar con procedimientos de la clase (tomar asistencia, moderar un panel de discusión, etc.)</li> <li>• El profesor les asigna a los estudiantes una tarea, y confía en que lo harán, brindando acompañamiento sólo si lo necesitan.</li> </ul> |

|                                      |   |  |   |   |
|--------------------------------------|---|--|---|---|
|                                      | <b>Libertad en el movimiento</b>  | Rara vez permite que los estudiantes se muevan con libertad en la clase.   | Algunas veces permite que los estudiantes se muevan con libertad en la clase.   | Permite frecuentemente que los estudiantes se muevan con libertad en la clase.<br><b>Ejemplos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes pueden pararse de sus puestos cuando desean, pueden atender la clase sentados en el piso, pueden realizar la clase dentro o fuera del salón.</li> <li>• Los estudiantes se mueven con libertad para ir al puesto de sus compañeros o al del profesor.</li> </ul>  |
| <b>Conexiones con la vida actual</b> | <b>Conexión del contenido con la vida del estudiante y sus experiencias</b> | El profesor, pocas veces conecta el contenido de la clase con las experiencias e ideas expresadas por los estudiantes.<br><br>Rara vez promueve que los estudiantes conecten sus experiencias con el contenido de la clase. En pocas ocasiones les pide ejemplos y les hace preguntas orientadas a establecer dichas conexiones.   | El profesor, en algunas ocasiones, conecta el contenido de la clase con las experiencias e ideas expresadas por los estudiantes.<br><br>Algunas veces promueve que los estudiantes conecten sus experiencias con el contenido de la clase, al pedirles ejemplos y hacerles preguntas orientadas a establecer dichas conexiones.                         | El profesor, la mayoría de las veces, conecta el contenido de la clase con las experiencias e ideas expresadas por los estudiantes. Promueve que los estudiantes conecten sus experiencias con el contenido de la clase, al pedirles ejemplos y hacerles preguntas orientadas a establecer dichas conexiones.<br><b>Ejemplos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En una discusión sobre avances tecnológicos, el profesor les pide a los estudiantes que cuenten qué tecnologías utilizan, y para qué.</li> <li>• Al explicar un tema a un estudiante, la profesora le dice “¿por qué no lo intentas con una situación que te haya ocurrido o que le haya ocurrido a algún amigo?”</li> </ul> |
|                                      | <b>Comunicación de la utilidad del conocimiento</b>                         | Rara vez explica la utilidad e importancia de desarrollar ciertas habilidades y/o la comprensión del tema. Cuando lo hace, la explicación es superficial y tiene en cuenta sólo alguno de los siguientes aspectos: objetivos, experiencias, intereses, y valores de los estudiantes, problemáticas, situaciones o grupos sociales. | Explica en algunas ocasiones, la utilidad e importancia de desarrollar ciertas habilidades y/o la comprensión del tema, teniendo en cuenta los objetivos, experiencias, intereses, y valores de los estudiantes, así como problemáticas, situaciones o grupos sociales. Algunas veces la explicación de utilidad retoma sólo algunos de estos aspectos. | El profesor explica en la mayoría de las ocasiones, la utilidad e importancia de desarrollar ciertas habilidades y/o la comprensión del tema, teniendo en cuenta los objetivos, experiencias, intereses, valores de los estudiantes, así como problemáticas, situaciones o grupos sociales.<br><b>Ejemplo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En una clase de biología, al abordar el tema de la reproducción humana con un grupo de adolescentes, la profesora les indica “este tema es útil para ustedes porque pueden entender la importancia del uso de preservativos para controlar la natalidad”.</li> </ul>  |

## Apéndice K.

### Rejilla Promoción del aprendizaje cooperativo

| Aspecto del Aprendizaje Cooperativo /Nivel | Nivel bajo  | Nivel Intermedio   | Nivel Alto   |
|--|---|--|--|
| Interdependencia Positiva                  | - Durante la sesión, la profesora no promueve la comprensión de las parejas sobre las metas a lograr, la importancia de estas y de trabajar en conjunto para lograrlas.   | Durante la sesión, la profesora promueve la comprensión de las parejas sobre las metas a lograr, pero no genera reflexiones sobre la importancia de estas y de trabajar en conjunto para lograrlas; pero en otras sesiones no lo hace.   | Durante la sesión, la profesora promueve la comprensión de las parejas sobre las metas a lograr y genera reflexiones sobre la importancia de estas y de trabajar en conjunto para lograrlas.   |
| Asignación de Roles                        | Durante la sesión, la profesora no promueve la asignación de roles, ni explica a las parejas en qué consiste cada rol.  | Durante la sesión, la profesora incentiva la toma de roles en las parejas, pero no explica a las parejas en qué consiste cada rol.   | Durante la sesión, la profesora incentiva la elección de roles y explica las parejas en qué consiste cada rol.   |
| Interacción estimuladora.                  | Durante la sesión, la profesora no promueve la interacción en las parejas, así que monitorea poco su interacción, no hace preguntas orientadoras y pistas, que estimulen los intercambios dialógicos entre las parejas. | Durante la sesión, la profesora promueve la interacción, solo a través del monitoreo con preguntas como: ¿cómo van? ¿si están avanzado?; pero no se detiene a realizar preguntas orientadoras y dar pistas, que estimulen la interacción los intercambios dialógicos entre la pareja | Durante la sesión, la profesora promueve la interacción, a través del monitoreo con preguntas como: ¿cómo van?; además se detiene a realizar preguntas orientadoras y dar pistas, que estimulen la interacción los intercambios dialógicos entre la pareja |
| Evaluación Grupal                          | Durante la sesión final, la profesora no incentiva a las parejas a reflexionar sus aciertos y errores en el trabajo grupal.   | Durante la sesión final, la profesora usa pistas, preguntas y comentarios que incentivan la reflexión solo sobre aciertos y no sobre debilidades y aspectos a mejorar.   | Durante la sesión final, la profesora incentiva a reflexionar a las parejas sobre sus aciertos y errores en el trabajo grupal. Esto lo hace usando pistas, preguntas y comentarios que incentivan la reflexión.  |