

**RELACIÓN ENTRE COMPROMISO AGÉNTICO Y APOYO A LA AUTONOMÍA  
EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA**

**NATALIA LÓPEZ GIRALDO**

**NATHALIA MEJÍA CIFUENTES**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES  
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA**

**2022**

**RELACIÓN ENTRE COMPROMISO AGÉNTICO Y APOYO A LA AUTONOMÍA  
EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA**

**NATALIA LÓPEZ GIRALDO**

**NATHALIA MEJÍA CIFUENTES**

**TRABAJO DE GRADO PRESENTADO COMO REQUISITO PARCIAL PARA  
OPTAR AL TÍTULO DE PSICÓLOGO**

**DIRECTORA: SOLANLLY OCHOA ANGRINO**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI**

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES**

**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES**

**PROGRAMA DE PSICOLOGÍA**

**2022**

## **DEDICATORIA**

El presente trabajo está dedicado a nuestro país, Colombia, a los docentes y estudiantes que día a día se enfrentan a los retos y dificultades que existen en una sociedad con desigualdades como la nuestra. Deseamos poder realizar un aporte al sistema educativo y a los procesos de enseñanza-aprendizaje, para que sean un espacio de co-construcción, en el que todos y todas puedan ser escuchados y las interacciones adquieran una relevancia social. Creemos firmemente que la educación es uno de los pilares para lograr el cambio y construir un mejor país.

## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, queremos agradecer a Dios por brindarnos la vida y darnos la oportunidad de formarnos en esta valiosa profesión que es la psicología, que nos ha permitido tener una mejor comprensión de la realidad social y a la vez que nos ha posibilitado desarrollar herramientas para poder tener una influencia positiva en nuestra sociedad.

En segundo lugar, nos gustaría agradecer a nuestra Directora de Trabajo de Grado, la profesora Solanlly Ochoa Angrino, por todo su acompañamiento, esfuerzo, dedicación y exigencia durante todo este proyecto. Gracias a ella pudimos realizar y cumplir todas las metas que nos propusimos en nuestra investigación mediante el apoyo que nos dio y sus alientos cuando más lo necesitamos. También, gracias por ser una maestra y ejemplo a seguir, que nos ha guiado durante nuestra formación como psicólogas.

En tercer lugar, agradecemos al grupo de investigación DCAE (Desarrollo Cognitivo, Aprendizaje y Enseñanza), por permitirnos vincularnos al proyecto que estaban realizando de “Evaluación propuesta de innovación educativa en un colegio privado de Pasto” y acceder a la población y a los datos del mismo para nuestro proyecto.

En cuarto lugar, agradecemos a nuestra evaluadora, la Profesora Marcela Valencia Serrano, por su dedicada revisión y sus valiosos aportes que han orientado este trabajo desde sus inicios. Al igual que, por sus enseñanzas a lo largo de nuestro proceso de formación profesional.

Finalmente, queremos agradecer a nuestros padres: Ilda María Mejía, Darío Antonio Sánchez, Nancy Giraldo y Luis Eduardo López; a nuestra familia, pareja y amigos, por ser nuestra principal motivación para realizar todo lo que nos proponemos. También, por creer en nosotras y brindarnos su apoyo incondicional durante este proceso.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b>	9
<b>El Compromiso Agéntico</b>	11
Relación entre Compromiso Agéntico, Aprendizaje y Desempeño	13
Relación entre Compromiso Agéntico y Satisfacción de las Necesidades Psicológicas de - Bienestar	15
Factores que Promueven el Compromiso Agéntico	19
La Teoría de la Autodeterminación	23
Balance de la literatura	27
Justificación del presente estudio	32
Pregunta de Investigación y Objetivos	33
<b>METODOLOGÍA</b>	35
Tipo de estudio	35
Participantes	36
Instrumento	37
Análisis de datos	42
Procedimiento	44
Consideraciones éticas	44
<b>RESULTADOS</b>	46
Compromiso Agéntico en Primaria	46
Grado Primero	51
Grado Segundo	56
Grado Tercero	59
Grado Cuarto	62
Grado Quinto	66
<b>DISCUSIÓN</b>	70
Aportes Empíricos e Implicaciones Prácticas de los Resultados	76
Limitaciones y Recomendaciones	79
<b>REFERENCIAS</b>	81
<b>ANEXOS</b>	89

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Conformación de los grados de primaria presentes en la intervención	37
Tabla 2. Docentes de los grados de primaria presentes en la intervención	38
Tabla 3. Descripción del Sistema de Observación de Promoción de la Autonomía (Ochoa-Angrino et al., 2020)	39
Tabla 4. Descripción de la Pauta de Observación de Compromiso Agéntico (Adaptado de Cuevas et al., 2016; Montenegro, 2019; Reeve & Tseng, 2011)	42
Tabla 5. Análisis de datos	44
Tabla 6. Compromiso agéntico en primaria	49
Tabla 7. Apoyo a la autonomía previo y posterior al compromiso agéntico en primaria	52
Tabla 8. Compromiso agéntico en estudiantes de primero	55
Tabla 9. Apoyo a la autonomía previo y posterior al compromiso agéntico en grado primero	57
Tabla 10. Compromiso agéntico en estudiantes de segundo	59
Tabla 11. Apoyo a la autonomía previo y posterior al compromiso agéntico en grado segundo	60
Tabla 12. Compromiso agéntico en estudiantes de tercero	62
Tabla 13. Apoyo a la autonomía previo y posterior al compromiso agéntico en grado tercero	63
Tabla 14. Compromiso agéntico en estudiantes de cuarto grado	65
Tabla 15. Apoyo a la autonomía previo y posterior al compromiso agéntico en grado cuarto	67
Tabla 16. Compromiso agéntico en estudiantes de cuarto quinto	68
Tabla 17. Apoyo a la autonomía previo y posterior al compromiso agéntico en grado quinto	70

## LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Sistema de Observación de Promoción de la Autonomía (Ochoa-Angrino et al., 2020)	90
Anexo B. Pauta de Observación de Compromiso Agéntico (Adaptado de Cuevas et al., 2016; Montenegro, 2019; Reeve & Tseng, 2011)	95
Anexo C. Taxonomía de Anderson & Krathwohl - Dimensión Cognitiva (2001)	99

## RESUMEN

**Objetivo.** Analizar las interacciones de apoyo a la autonomía entre docente-estudiante que favorecen la emergencia de indicadores de compromiso agéntico en estudiantes de primaria de un colegio privado de Pasto. **Método.** Se desarrolló una investigación cuantitativa de modalidad no experimental. Se utilizó como método la observación de un total de 15 videos de clase, 3 por cada grado de primaria. Se usaron dos pautas de observación: el Sistema de Observación de Promoción de la Autonomía (Ochoa-Angrino et al., 2020) y la Pauta de Observación de Compromiso Agéntico (Adaptado de Cuevas et al., 2016; Reeve & Tseng, 2011; Montenegro, 2019). **Resultados.** Se evidenció la emergencia de un total de 507 interacciones de compromiso agéntico, correspondientes principalmente a Responder Inquietudes (73.4%), seguido de Hacer Requerimientos (19.1%). Se denotó un mayor apoyo a la autonomía previo en comparación con el apoyo a la autonomía posterior a la emergencia del compromiso agéntico. **Conclusión.** Las interacciones de apoyo a la autonomía que promueven la emergencia del compromiso agéntico se caracterizaron por enfocarse en el estudiante, al permitirles tomar un rol activo en su proceso de aprendizaje, asumiendo una responsabilidad que les permite apropiarse del conocimiento.

**Palabras clave:** Compromiso agéntico, apoyo a la autonomía, interacciones educativas.



## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación pasa por momentos difíciles, pues la pandemia del Covid-19 implicó grandes cambios para las instituciones educativas, dado que estas debieron cerrar debido a la cuarentena obligatoria que se instauró en gran parte de los países. El paso de la educación presencial a la educación virtual representó un nuevo fenómeno no antes visto en la educación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020a). Esto perjudicó tanto a los estudiantes como a los docentes de todo el mundo, en todos los niveles de educación. De manera que, se encontró en un informe de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2020) que a mediados de abril del 2020 el 94% de los estudiantes (1.580 millones de niños y jóvenes), en 200 países, estaban siendo afectados por la pandemia.

De esta forma, una de las principales consecuencias de la pandemia, según un informe de la ONU (2020) es que debido a la crisis económica que ha generado la misma, se calcula que 23.8 millones de niños y jóvenes, de todos los niveles de educación, podrían abandonar la escuela o tener dificultades para acceder a ella durante los próximos años. Asimismo, el 40% de los países más pobres del mundo han presentado dificultades para apoyar a los alumnos en condición de vulnerabilidad, durante la coyuntura generada por el COVID-19 (UNESCO, 2020a).

Además, según un reporte del Ministerio de Educación Nacional (2020), en el cual se toma como referencia el Sistema Integrado de Matrícula [SIMAT], se demostró que durante la coyuntura del COVID-19, al mes de agosto de 2020 en Colombia, se retiraron 102.880 niñas y niños de las clases escolares. De esta manera, se evidencia como la pandemia generó un aumento en la deserción escolar en el país.

Por lo cual, para hacer frente a esta problemática, los educadores se vieron en la necesidad de desarrollar diferentes estrategias pedagógicas para implementar la educación a distancia, a pesar de no tener la formación y recursos suficientes para hacerlo (Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, 2020; ONU, 2020). Incluso, en algunos entornos que cuentan con los recursos de infraestructura y conectividad, la mayoría de docentes

carecen de las habilidades básicas para su manejo, obstaculizando el proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad (UNESCO, 2020b). Cabe resaltar, que entre las estrategias que se utilizaron para aquellos que no tenían conectividad, estaban aquellas que involucraban menor interacción social como la radio, televisión, guías impresas, entre otras. (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2020).

Asimismo, para Alexander Rubio, director del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), la pandemia incidió en que la mayoría de los jóvenes se ausentaran de la educación para trabajar y contribuir económicamente en sus hogares, al igual que se reportó que muchos estudiantes, en especial de 10 y 11, han presentado altos niveles de desmotivación posterior al paso a la virtualidad (Semana, 2020).

A pesar de lo anterior, se ha encontrado que la educación online tiene muchos beneficios, en especial para satisfacer necesidades de autonomía y competencia en los estudiantes. (Linch et al., 2020). No obstante, muchos estudiantes pueden llegar a sentirse aislados y desconectados en estas clases, lo cual implica que deban autorregularse más para tener mayor compromiso en las mismas, dado que no se sienten acompañados por otros (Dixon, 2015; Linch et al., 2020). Adicionalmente, se han reportado altas cantidades de estudiantes desmotivados durante las clases virtuales (49%) al no contar con la presencia física del docente y al presentar dificultades para acceder a esta modalidad (Esteche y Gerhard, 2021). Así se destaca la necesidad de desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo y colaborativo, que le permitan al estudiante ser proactivo en su proceso de aprendizaje (Esteche y Gerhard, 2021).

Si bien la pandemia ha traído graves impedimentos para la educación en el último par de años (2020 y 2021), es importante reconocer que antes de ella, ya se reportaban altos niveles de deserción escolar. Así, se destacan altos niveles de deserción en países como Panamá (30%) y Nueva Zelanda (46%) (Banco Mundial, 2016; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2016), en comparación con Japón (10%), que debido a sus políticas de educación, presenta un bajo porcentaje de deserción escolar.

Asimismo, en México existen tasas de deserción que oscilan entre el 14.5 % y 16.5%, y se han asociado con la reprobación, poca autorregulación en el aprendizaje y hábitos de estudio inadecuados (Hernández-Jaques y Montes-Ramos, 2020). Así mismo, se han asociado con problemas económicos, poco interés en los estudios, bullying y malas relaciones con los compañeros (Díaz y López, 2018).

De igual manera, de acuerdo con un reporte de la Ministra de Educación de Colombia, María Victoria Angulo, en el año 2020 se evidenció que un total de 243.801 de estudiantes, de instituciones educativas oficiales y privadas, habían abandonado el sistema educativo. Esto representa un 2,7 % de tasa de deserción escolar, muy parecido al que se ha reportado anualmente, incluso antes de la pandemia (“Deserción escolar, ¿realmente cuántos niños han dejado el colegio?”, 2021). También, en Colombia en el año 2020 se reflejó una disminución en las matrículas de todos los niveles educativos, en comparación con los registros del año 2019, teniendo así unas cifras de baja a nivel de preescolar con una variación de -6,7%, y del nivel de básica primaria con el -1,6% (El Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2020). Además, López y Cubillas (2017) agregan que la falta de compromiso escolar incide para que haya mayor deserción escolar.

Es en este contexto, que surge la necesidad educativa de potenciar la motivación de los estudiantes, promover mejoras en el desempeño académico, disminuir la deserción escolar y promover el compromiso académico en los estudiantes. Para ello, se destaca la importancia de la emergencia de conductas proactivas y agénticas en los estudiantes, correspondientes a la dimensión del compromiso académico denominada compromiso agéntico. En el apartado siguiente se define este tipo de compromiso y su importancia para la educación en términos de procesos de aprendizaje, enseñanza y desempeño.

### **El Compromiso Agéntico**

El concepto de compromiso agéntico empieza a desarrollarse al identificar que los estudiantes no son entes pasivos que reaccionan en el escenario educativo, sino al reconocer que también inciden proactivamente en el mismo, por lo cual se buscó un constructo con el cual se pueda definir y operacionalizar estas interacciones (Reeve & Tseng, 2011; Reeve, 2012). Así, el compromiso agéntico hace referencia a la participación voluntaria y constructiva que realiza el estudiante en el escenario educativo para mejorar las dinámicas de aprendizaje y las circunstancias educativas, con el fin de apropiarse del conocimiento y potenciar su motivación (Mehdipour et al. 2018; Patall et al., 2019; Reeve, 2012; Reeve, 2013; Reeve & Tseng, 2011). El compromiso agéntico le permite al estudiante enriquecer su saber, personalizar el conocimiento académico y crear condiciones educativas que respondan a sus necesidades e intereses (Cohen et al., 2020; Mehdipour et al. 2018; Opdenakker, 2021; Patall et al., 2019; Pineda-Báez et al. 2019; Reeve, 2013; Reeve, Cheon & Yu, 2020; Reeve & Lee, 2014; Reeve & Shin, 2020; Reeve & Tseng, 2011).

El compromiso agéntico se diferencia de las otras dimensiones del compromiso (cognitivo, afectivo y comportamental) en la medida que los estudiantes son proactivos, denotando iniciativa y participación activa, antes del inicio de la actividad educativa, durante o después (Cuevas et al., 2016; Mehdipour et al. 2018; Patall et al., 2019; Reeve, 2012; Reeve, 2013; Reeve, Cheon & Yu, 2020; Reeve & Tseng, 2011). De esta manera, influye en las interacciones educativas generando una dinámica bidireccional de enseñanza aprendizaje, en donde ayuda a transformar lo que el profesor dice, hace y en los recursos que este provee (Mehdipour et al. 2018; Patall et al., 2019; Reeve, 2012; Reeve, 2013; Reeve et al., 2019; Reeve, Cheon & Yu, 2020; Reeve & Tseng, 2011). Esta participación activa contrasta con la dinámica unidireccional de las otras dimensiones, en la cual los estudiantes participan reactivamente ante las instrucciones del docente (Reeve, 2011; Reeve, 2013; Reeve & Lee, 2014; Mehdipour et al. 2018; Pineda-Báez et al. 2019; Patall et al., 2019; Reeve & Shin, 2020; Reeve, Cheon & Yu, 2020; Cohen et al., 2020; Opdenakker, 2021).

La dimensión agéntica subraya la importancia del componente transaccional, de manera que el profesor no es pasivo ante las sugerencias del estudiante, sino que ambos negocian las condiciones educativas para enriquecer el escenario de enseñanza-aprendizaje. Los autores señalan que el compromiso agéntico no implica que el profesor sea incompetente, dado que el estudiante contribuye desde sus propios intereses y motivaciones, y juntos co-construyen un ambiente óptimo de apoyo al aprendizaje (Matos et al., 2018; Mehdipour et al. 2018; Patall et al., 2019; Reeve, 2012; Reeve, 2013; Reeve et al., 2019; Reeve, Cheon & Yu, 2020; Reeve et al., 2021; Reeve & Tseng, 2011).

En relación a lo anterior, la efectividad del compromiso agéntico depende en gran medida de qué tan responsivo sea el docente ante la iniciativa del estudiante, de esta manera se establece una relación recíproca entre ellos que promueve mejores condiciones de aprendizaje y la continua iniciativa del estudiante. De lo contrario, si la relación es unilateral es posible que se den conflictos en el aula de clase, y el compromiso agéntico del estudiante sea visto por el docente como un obstáculo o un distractor en la clase y lo lleve a inhibir la agencia del estudiante (Reeve & Shin, 2020).

En este orden de ideas, el compromiso agéntico se puede evidenciar cuando el estudiante hace preguntas, sugiere actividades nuevas, comunica aquello que le gusta y no le gusta, ofrece retroalimentaciones sobre el contenido, sobre el proceso de enseñanza, sugiere diferentes maneras de evaluar, expresa preferencias frente al contenido, las actividades, los

materiales y los ritmos de la clase, entre otros (Reeve, 2011; Reeve, 2013; Reeve & Lee, 2014; Mehdipour et al. 2018; Pineda-Báez et al. 2019; Patall et al., 2019; Reeve & Shin, 2020; Reeve et al., 2020; Cohen et al., 2020; Opdenakker, 2021).

### **Relación entre Compromiso Agéntico, Aprendizaje y Desempeño**

Es importante estudiar el compromiso agéntico, dado que beneficia el aprendizaje generando escenarios de apoyo al aprendizaje significativo y por tanto al desempeño. Así, en un estudio realizado por Reeve y Tseng (2011) tenía como una de sus hipótesis que el compromiso agéntico predecía el rendimiento académico (operacionalizado en este estudio a través de las notas). Para dar cuenta de ello se aplicaron cuestionarios a 369 estudiantes Taiwaneses de grado 10, 11 y 12. El cuestionario empleado medía las cuatro dimensiones del compromiso, cognitivo, comportamental, afectivo y agéntico. Como medida del aprendizaje, se utilizaron las calificaciones que obtuvieron los estudiantes al finalizar el semestre. Los resultados corroboraron esta hipótesis, de manera que el compromiso agéntico predijo mayor rendimiento académico, dado que genera una variación única en los estudiantes, diferente a las otras dimensiones del compromiso (comportamental, cognitivo y emocional). Se atribuye que esto sucede con esta dimensión porque el estudiante contribuye intencional, proactiva y constructivamente a modificar la interacción educativa para beneficiar su propio aprendizaje, enriqueciendo el escenario y las condiciones bajo las cuales aprende, por lo cual genera un aprendizaje significativo (Reeve y Tseng, 2011).

Estos autores también encontraron que el compromiso agéntico actúa como mediador en la relación de motivación y logro, es decir, que cuando un estudiante está motivado, es el compromiso agéntico el que le permite direccionar dicha motivación en acciones concretas para mejorar su aprendizaje, por ejemplo, preguntar, solicitar materiales adicionales, sugerir modificación en la manera como se enseña, entre otras, obteniendo como resultado un adecuado desempeño académico.

Recientemente, en una investigación realizada por Reeve et al. (2020), que tenía como objetivo explicar cómo se podría reconceptualizar el constructo de compromiso del estudiante para poder explicar de una mejor forma el progreso académico específico de un curso, se añadió en el análisis la dimensión del compromiso agéntico. La investigación se llevó a cabo por medio de dos estudios de diseño longitudinal, el primero estuvo enfocado en indagar sobre el logro

del curso y el segundo estuvo centrado en conocer las ganancias al final del semestre en el progreso académico percibido y enseñanza de apoyo a la autonomía.

Este estudio se realizó con 406 estudiantes coreanos de secundaria (217 mujeres y 189 hombres), los cuales informaron sobre cuatro aspectos de su participación (compromiso comportamental, afectivo, cognitivo y agéntico) en clase a lo largo de un semestre de 18 semanas. En ambos estudios, las regresiones multinivel mostraron que el compromiso agéntico explicó la variación independiente en los resultados, mientras que el compromiso emocional y el compromiso cognitivo no lo hicieron. Este estudio, enriquece la evidencia que señala la necesidad de agregar la dimensión agéntica al constructo del compromiso, dada su incidencia en el aprendizaje.

Por otra parte, también se destaca el rol que tiene el compromiso agéntico para el aprendizaje colaborativo. Así, un estudio realizado por Almusharraf y Bailey (2021), tuvo como objetivo analizar la relación que hay entre la orientación al aprendizaje colaborativo en una clase de idiomas y las expectativas de aprendizaje académico dentro del contexto de clases online del idioma inglés como lengua extranjera. El compromiso agéntico se estudió como una variable que es mediadora entre las expectativas de aprendizaje (actitudes y objetivos de los estudiantes frente a su aprendizaje en el curso) y la orientación hacia el aprendizaje colaborativo (tendencia a estudiar apoyándose con sus pares). Los participantes fueron 329 estudiantes universitarios de Corea del Sur, quienes en ese momento veían la clase de inglés en línea. El método fue a través de una medición realizada por un cuestionario de tres escalas, 7 ítems de *DeCapua and Wintergerst's Learning Styles Indicator* (LSI) para medir la orientación hacia el aprendizaje colaborativo; para medir el compromiso agéntico utilizaron la versión Coreana de Bong et al. (2012, citado por Almusharraf & Bailey, 2021); *Student Motivation in the Learning Environment Scales* (SMILES); y una adaptación de la versión Coreana de Bong & Skaalvik's (2003, citado por Almusharraf & Bailey, 2021) del *Academic Self-efficacy for Learning Scale* para medir las expectativas de aprendizaje.

Cabe destacar que algunas de las hipótesis que se plantearon fueron que el compromiso agéntico correlaciona positivamente con las expectativas de aprendizaje y con la orientación al aprendizaje colaborativo; y que el compromiso agéntico media la relación que hay entre la orientación al aprendizaje colaborativo y las expectativas de aprendizaje. Se encontró que cuando los estudiantes están comprometidos agénticamente, tienen mayor inclinación a buscar el trabajo colaborativo con sus pares, lo cual, a su vez, genera que ellos tengan mayores

expectativas frente a lo que pueden llegar a aprender, dada la interacción que establecen tanto con sus pares, como con sus docentes, en pro de enriquecer el escenario de aprendizaje (Almusharraf & Bailey, 2021).

Asimismo, se destaca la investigación realizada por Singh y Engeness (2021) con el objetivo identificar cómo los instructores del curso facilitan el aprendizaje de los estudiantes en un Curso Masivo Abierto en Línea (MOOC) de Tecnología Pedagógica de la Información y la Comunicación (ICTPED) para desarrollar la competencia digital profesional en los maestros en servicio y en formación en Noruega. Asimismo, buscaba identificar cómo el compromiso agéntico de los estudiantes puede afectar la orientación de los instructores del curso. En esta investigación se realizaron 8 reuniones con 17 estudiantes, cada reunión duró 45 minutos, y estas fueron facilitadas por un instructor que tenía seis años de experiencia y otro que facilitó el curso por primera vez. Se realizó un análisis cualitativo de las transcripciones realizadas al grabar cada sesión, al igual que se utilizó un cuestionario de 33 preguntas para medir la satisfacción de los estudiantes con el curso, en el cual al final podían agregar comentarios sobre el mismo.

Así, entre los resultados se destacó la presencia las funciones pedagógicas en los facilitadores de: (1) ajustar el proceso de aprendizaje; (2) rectificar las ideas de los estudiantes; (3) ayudar a los estudiantes en el desarrollo de su comprensión conceptual; y (4) resumir y estructurar la comprensión de los estudiantes sobre los conceptos clave. Asimismo, se encontró como uno de los aprendizajes más visibles en los estudiantes la capacidad de ser agénticos y tomar la iniciativa durante su proceso de aprendizaje. Se destaca la contribución que esto logró en el estilo de enseñanza de los profesores, pues ellos se involucraron en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, explicaron y validaron sus contribuciones, de manera que los profesores empezaron a ser más agénticos también para guiar a los estudiantes de acuerdo a sus necesidades, teniendo así, tanto el docente como el estudiante un rol activo en la interacción educativa orientada hacia el aprendizaje.

### **Relación entre Compromiso Agéntico y Satisfacción de las Necesidades Psicológicas de - Bienestar**

El compromiso agéntico también trae beneficios para satisfacer las necesidades psicológicas de bienestar, en especial la de autonomía, promoviendo así la motivación. Esta idea es evidenciada tanto en estudios cuantitativos longitudinales y transversales, como en

estudios cuasi-experimentales y experimentales. Para iniciar, dentro de los estudios longitudinales se encuentra el realizado por Reeve (2013), que tuvo como objetivo introducir el concepto de compromiso agéntico, expandir los componentes que lo definen y validar la *Escala de Compromiso Agéntico*, diseñada inicialmente por Reeve y Tseng (2011). Las mediciones se realizaron en 302 estudiantes de secundaria en 3 momentos (iniciando, a mitad y finalizando el semestre). Entre los principales resultados se obtuvo que el compromiso agéntico se correlacionó positivamente con la motivación autónoma y negativamente con la motivación controlada. Adicionalmente, se evidenció que el compromiso agéntico de los estudiantes al inicio del semestre promovió cambios longitudinales en la enseñanza de apoyo a la autonomía de los docentes, lo que le permitió al estudiante desde su proactividad favorecer el logro académico y generar condiciones de aprendizaje de mayor apoyo y satisfacción motivacional.

Adicionalmente, Matos et al. (2018) llevaron a cabo un estudio que tenía como objetivo conocer cómo el compromiso de los estudiantes puede predecir cambios longitudinales en los estilos de motivación y enseñanza de los docentes. Los participantes fueron 336 estudiantes universitarios peruanos, que a través del cuestionario del *Learning Climate Questionnaire* (LCQ; Williams y Deci, 1996, citado por Matos et al. 2018) informaron sobre la percepción que tenían con respecto a sus profesores, el tipo enseñanza de apoyo a la autonomía y sobre su propio compromiso en todas las dimensiones. Esto medido al principio (T1) y al final (T2) del semestre. Los resultados evidenciaron que existe una relación bidireccional entre el compromiso agéntico y la percepción de enseñanza de apoyo a la autonomía, debido a que una percepción temprana de apoyo a la autonomía genera aumentos longitudinales en las cuatro dimensiones del compromiso de los estudiantes a finales del semestre y a su vez el compromiso agéntico de los estudiantes al comienzo del semestre, sería el único predictor significativo de los aumentos longitudinales en la percepción de enseñanza de apoyo a la autonomía, guardando relación con lo encontrado por Reeve (2013).

En relación a lo anterior, Wakefield (2016) realizó una investigación que tuvo como objetivo explorar el compromiso agéntico partiendo de la teoría de la autodeterminación. Para ello se midió en tres ocasiones el compromiso agéntico y el apoyo del docente a las necesidades psicológicas básicas, a través de los instrumentos *Agentic Engagement Scale* (AES) y *Basic Psychological Needs Scale* (BPNS), en 172 estudiantes de secundaria. Como resultado se obtuvo que la relación entre el compromiso agéntico y la satisfacción de la necesidad de



autonomía cambia a lo largo del semestre, pues al inicio se establece una relación antecedente, donde la satisfacción de la necesidad de autonomía promueve el compromiso agéntico, y a mediados del semestre ambas se empiezan a influenciar mutuamente. Asimismo, se encontró que el compromiso agéntico guarda una relación co-ocurrente con las necesidades de competencia y afiliación, de manera que se influyen y retroalimentan entre sí.

Asimismo, Patall et al. (2019), desarrollaron una investigación que tenía como objetivo ampliar la comprensión del compromiso agéntico al examinar la relación a corto plazo de este con las percepciones de autonomía, prácticas de enseñanza relevantes, motivación y otras dimensiones del compromiso. Los análisis se basaron en un estudio diario de seis semanas con 208 estudiantes de secundaria de los Estados Unidos de 41 clases de ciencias. Los resultados informaron que cuando había un mayor compromiso agéntico se presentaba un aumento de la percepción del apoyo a la autonomía de los docentes. No obstante, también se evidenció que el compromiso agéntico diario genera un aumento en la experiencia de satisfacción de las necesidades de autonomía y relación, pero no en la satisfacción de la necesidad de competencia.

En cuanto a las investigaciones de tipo transversal, está en primer lugar la realizada por Cuevas et al. (2016) la cual tuvo el propósito de adaptar y validar una escala de compromiso agéntico propia para el contexto educativo español. El cuestionario también contenía ítems para medir la motivación, los cuales se basaron en la teoría de la autodeterminación y se agruparon dos variables de la motivación: la motivación controlada, que incluye tanto la motivación extrínseca e introyectada; y la motivación autónoma, la cual refiere a la motivación intrínseca y a la regulación identificada. El cuestionario se aplicó a 307 estudiantes de secundaria en España y se obtuvo como resultado una escala con validez de contenido, validez factorial y validez externa, adecuada consistencia interna y sin varianza por género. Adicionalmente, se obtuvo como resultado que la motivación y el compromiso agéntico se pueden retroalimentar bidireccionalmente, por lo que un estudiante motivado puede presentar un mayor compromiso agéntico, el cual a su vez evidencia una mayor motivación autónoma que le permite seguir generando acciones autoiniciadas, de acuerdo con sus propios intereses.

En adición, Mehdipour et al. (2018) realizaron un estudio que tenía como objetivo analizar la relación entre el compromiso agéntico, las necesidades psicológicas básicas y la ansiedad ante los exámenes. Esto a través de un diseño no experimental correlacional. La muestra estuvo conformada por 289 estudiantes femeninas de matemáticas-físicas y ciencias básicas de segundo y tercer grado de bachillerato durante. Como instrumentos se utilizó el

*Cuestionario de Necesidades Psicológicas Básicas* diseñado por La Guardia, et al. (2000, citados por Mehdipour et al., 2018) y el *Inventory Test Anxiety* diseñado por Abolghasemi, et al. (1997, citados por Mehdipour et al., 2018). Como resultado se encontró que el compromiso agéntico generó una satisfacción de las necesidades básicas de autonomía, competencia y de afiliación, lo que produjo, de forma indirecta, una disminución de los niveles de ansiedad ante las pruebas.

Además, Cohen et al. (2020) llevaron a cabo un estudio que tenía como objetivo investigar los efectos de la técnica motivacional de los maestros de consideración positiva y negativa condicional sobre el compromiso agéntico de los estudiantes, teniendo en cuenta las necesidades básicas de autonomía y afiliación como mediadoras en estos procesos. Los participantes fueron 30 docentes y 651 estudiantes de 7° a 10° grado. Se utilizaron como instrumentos una versión modificada de 10 ítems del *Parental Academic Conditional Regard Scale* (Assor y Tal 2012; Roth et al. 2009, citados por Cohen et al., 2020), la *Escala de Necesidades Psicológicas Básicas* (Filak y Sheldon 2008, citados por Cohen et al., 2020) y la *Escala de Compromiso Agéntico* de Reeve & Tseng (2011). Como resultado se encontró que la consideración positiva y negativa condicional de los maestros disminuye el compromiso agéntico de los estudiantes porque no satisface las necesidades básicas de autonomía y relación, lo que impacta en su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, una investigación cuasi-experimental desarrollada por Zhang et al. (2020) que tenía como objetivo investigar el impacto de una intervención de enseñanza de apoyo a la autonomía en una profesora de física y sus 147 estudiantes, de edades entre 13 y 15 años, de 8° grado de una escuela secundaria en China. El estudio tuvo un diseño de método mixto. Así, inicialmente se elaboró un cuasi-experimento conformando grupos de comparación (experimental y de control), los cuales fueron evaluados antes, durante y después de la implementación. También se grabaron videos antes y durante la intervención y se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a los estudiantes y profesores.

Como resultado se encontraron cambios en el comportamiento de los estudiantes que favorecieron su compromiso, en todas sus dimensiones. También, los estudiantes evidenciaron una mejor percepción de apoyo a la autonomía de sus docentes. Asimismo, el grupo experimental, desarrolló un alto compromiso agéntico y reportó una mayor satisfacción de la necesidad de autonomía en comparación con el grupo control. Por lo cual se pudo evidenciar

el aumento del compromiso agéntico de los estudiantes en los entornos de apoyo a la autonomía (Zhang et al., 2020).

Respecto a las investigaciones experimentales se encuentra la elaborada por Reeve et al. (2021), en la cual se buscó observar si el nivel de compromiso agéntico en los estudiantes incidía para un mejor ambiente de apoyo de aprendizaje, mayor satisfacción motivacional y mayor funcionamiento efectivo. Así, utilizaron como variables independientes el compromiso agéntico manipulado y el apoyo a la autonomía manipulada. Para ello, participaron 242 estudiantes universitarios de Corea del Sur, distribuidos en parejas. En cada una se asignó aleatoriamente los roles de profesor y alumno, y se capacitaba a cada docente sobre cómo enseñar, unos promoviendo la autonomía y otros con un estilo de enseñanza controlador. También a algunos de los estudiantes se les entregaron tarjetas que les proporcionaban la instrucción de cómo ser agénticos. De modo que se usó un modelo 2x2 en donde combinaban la presencia de las variables manipuladas. Posteriormente, los profesores debían enseñarles a los estudiantes a armar un rompecabezas de 7 piezas en 10 minutos. Una vez terminada la lección, los investigadores hicieron una prueba aprendizaje/desempeño en los estudiantes sin la presencia del docente.

Se obtuvieron los resultados a partir de la aplicación de cuestionarios, medidas de desempeño y observación de vídeos. Estos mostraron que los estudiantes que se comprometieron agénticamente generaron mejores condiciones de apoyo al aprendizaje, reflejada en el incremento de la enseñanza de apoyo a la autonomía, mayor satisfacción motivacional (especialmente reflejada en el interés en la tarea y la satisfacción de la necesidad psicológica básica de autonomía).

### **Factores que Promueven el Compromiso Agéntico**

Considerando los beneficios que trae el compromiso agéntico, resulta importante precisar cuáles con las condiciones que lo promueven. Así, Pineda-Báez et al. (2019) desarrollaron un estudio que tenía como objetivo identificar, por medio de las propias experiencias y opiniones de los estudiantes, los elementos que favorecieran u obstaculizaran el compromiso escolar y reconocer los efectos (si los hay) de una estrategia multimodal en el desarrollo de sus dimensiones cognitivas y de agencia.

Este estudio se elaboró con un diseño cualitativo, en el cual se tuvieron en cuenta las significaciones que los estudiantes asignaban a sus experiencias, a través de entrevistas

semiestructuradas a 150 estudiantes de séptimo grado de cuatro escuelas públicas ubicadas en áreas urbanas y rurales de tres municipios de Cundinamarca, en Colombia. Los resultados del análisis de datos demostraron la importancia que tiene la presencia de un clima escolar cálido para promover la participación de los estudiantes, desde las dimensiones agénticas y cognitivas del compromiso. Así, la investigación permitió que los estudiantes tomaran conciencia de sus propios temores y dudas sobre la realización de las tareas, e identificaran como podrían involucrarse y tomar control de sus procesos de aprendizaje. Adicionalmente, los datos mostraron que tanto los profesores como los compañeros de clase pueden facilitar este proceso, de manera que sus roles permiten aumentar (o disminuir) la participación escolar. Asimismo, el papel de los padres en el apoyo al involucramiento de los estudiantes también surgió como un factor importante para promover el compromiso.

De este modo, se denota que la disposición de los estudiantes de reconocerse a sí mismos, y sus aportes, de asumir retos y riesgos es altamente influenciado por un adecuado ambiente escolar que les permitiera sentirse respetados, cuidados y valorados por las personas que los acompañan en sus prácticas educativas (profesores, compañeros y padres). Adicionalmente, se resaltó que los estudiantes vieron a los profesores como un promotor de su motivación para invertir en su aprendizaje, tomar más riesgos, ser más autónomos y para hacer más significativa su experiencia de aprendizaje. Así, las relaciones óptimas de los maestros pueden potenciar comportamientos estudiantiles proactivos y fomentar un sentido de pertenencia en la escuela. Se destaca también la importancia de usar estrategias de autorregulación en el aprendizaje, pues les permite tomar un rol más activo y vencer el temor a equivocarse. Se identificó la importancia de promover actividades entre pares, pues su apoyo también promueve el compromiso agéntico.

Adicionalmente, Opendakker (2021) realizó una investigación longitudinal con el objetivo de identificar si el apoyo de los profesores para satisfacer o frustrar las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes (según lo perciben los mismos) estaban relacionados con el compromiso académico de los estudiantes, desde las cuatro dimensiones del mismo (cognitivo, comportamental, emocional y agéntico) y las conductas de procrastinación, que pueden concebirse respectivamente como una forma de comportamiento adaptativo y desadaptativo del estudiante. El estudio se realizó en 566 estudiantes pertenecientes a 20 clases de primer grado de secundaria en las asignaturas de matemáticas e inglés en los Países Bajos.

En los resultados se identificó la incidencia de los comportamientos de apoyo y frustración de las necesidades psicológicas básicas por parte de los profesores en relación con el compromiso académico y el comportamiento de procrastinación de los estudiantes, pues al apoyar la satisfacción de estas necesidades se promueve el compromiso académico, mientras que, al frustrarlas directamente, se promueven las conductas de procrastinación. De manera que se concluye una relación antecedente entre la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y afiliación con la promoción del compromiso académico en sus cuatro dimensiones, incluyendo el compromiso agéntico.

Por su parte, Benlahcene et al. (2020), realizaron un estudio transversal con el objetivo de identificar la relación existente entre las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y afiliación) y las cuatro dimensiones del compromiso (cognitivo, emocional, comportamental y agéntico), adicionalmente, ellos propusieron una nueva necesidad psicológica básica que es la de la novedad. Los datos fueron obtenidos mediante la aplicación de cuestionarios a 743 estudiantes de pregrado de universidades públicas en Malasia. Al analizar los datos obtenidos se encontró que la satisfacción de las necesidades de competencia y afiliación se correlacionaron positivamente con todas las dimensiones del compromiso, mientras que la necesidad de autonomía se correlacionó positivamente principalmente con la dimensión del compromiso agéntico. Por lo tanto, la satisfacción de estas necesidades es promotora del compromiso agéntico al generar escenarios en donde el estudiante siente que pertenece al grupo, es apoyado y respetado (necesidad de afiliación), donde sienta que puede dominar actividades desafiantes (necesidad de competencia) y que tiene control sobre su propio proceso de aprendizaje y puede tomar acciones para ello (necesidad de autonomía).

Lo anterior guarda relación con el estudio mencionado previamente de Wakefield (2016), quien también encontró la relación recíproca entre la satisfacción de las necesidades de competencia, afiliación y autonomía en la promoción del compromiso agéntico. Asimismo, Wakefield (2016) encontró que a medida que pasa el semestre tiene mayor influencia la relación que se establece con el maestro y con los pares en la promoción del compromiso agéntico. Así, se concluyó que los maestros pueden favorecer el compromiso agéntico de los estudiantes; al promover relaciones positivas maestro-estudiante y estudiante-estudiante; dando a los estudiantes la oportunidad de elección sobre las propias acciones; haciendo coincidir el nivel de dificultad con el nivel de habilidad y comprensión de los estudiantes y aumentando la confianza de los estudiantes.

Adicionalmente, Reeve y Shin (2020), realizaron un artículo teórico con el objetivo de explicar cómo los profesores pueden promover el compromiso agéntico en los estudiantes durante la instrucción en el aula de clase. Así, el énfasis está puesto en promover una enseñanza de apoyo a la autonomía, de manera que se fomente la motivación autónoma de los estudiantes. El compromiso agéntico se da naturalmente a partir de la satisfacción motivacional que esto genera. Para apoyar la autonomía los autores sugieren: preguntar a los estudiantes frente a lo que quieren y necesitan, escucharlos activamente, responder a sus necesidades, aportes y sugerencias, fomentar la participación de los estudiantes desde sus propios intereses y metas personales, reconocer los afectos negativos que se puedan dar ante la tarea, mostrar paciencia, entre otros. A su vez, los autores sugieren que los docentes estén atentos a los indicios de compromiso agéntico que demuestran los estudiantes en clase, pues estos permiten reconocer sus necesidades de aprendizaje y sus motivaciones, de manera que se pueden generar más dinámicas de apoyo a las mismas.

En adición, el estudio de Kalemaki, et al., (2021) expone los resultados del proyecto H2020 NEMESIS que tiene como objetivo diseñar, probar y validar un enfoque educativo denominado La Educación para la Innovación Social (SIE) que busca formar a los estudiantes para que tomen acciones para una sociedad más democrática y sostenible. Este proyecto estuvo conformado por 56 profesores, 1030 estudiantes y 69 miembros de ocho escuelas de cinco países europeos aplicaron el marco NEMESIS SIEE. La información se recuperó por medio de grupos focales con 80 personas, una encuesta en línea a 206 estudiantes, entrevistas, observaciones en el aula y narrativas de los estudiantes. Como resultado se encontró que el proyecto generó un efecto positivo en el compromiso emocional, cognitivo, conductual y agéntico. En cuanto al compromiso agéntico se notó un aumento en dos formas, la primera es que los estudiantes se volvieron más proactivos, realizando sugerencias, diseñando, generando iniciativas; la segunda es que evidenciaba una disposición para hacer posible el cambio social de la institución educativa o de su comunidad. De este modo, entre los elementos que influyeron en este aumento es que los estudiantes se sintieron tomados en cuenta, pues sus contribuciones podían materializarse en acciones, lo que permite que estos tuvieran un proceso de apropiación del proyecto y sentido de pertenencia ante sus proyectos de innovación, percibiendo como un agente activo. Además, para los estudiantes poder verse como agentes activos que no solo pensaban, sino que sus acciones generaban cambios contribuyó a que tuvieran mayor disposición a hacer sugerencias de cambios durante las dinámicas del proyecto.

El trabajo en equipo también incidió para que los estudiantes generaran ese sentido de pertenencia y fueran más agénticos.

Cabe resaltar que Montenegro (2019) realizó una investigación que pretendía encontrar cuáles eran las contribuciones verbales de los estudiantes en las clases magistrales que estuviesen alineadas con el compromiso agéntico, de manera que se pudiese estudiar cómo varía la exteriorización del compromiso agéntico en cada estudiante, mediante un estudio observacional. La investigación se realizó en dos grupos de una universidad de Alemania, uno conformado por 250 estudiantes de pregrado y otro conformado por 50 estudiantes de postgrado. Así, encontró que los aportes auto-iniciados más comunes fueron los que el docente esperaba en cada estudiante, y también que la cantidad y el tipo de aporte variaron con respecto al género y al tamaño de cada grupo, siendo las mujeres las que se mostraron más agénticas en el grupo pequeño y los hombres en el grupo grande, destacándose así estas características dentro de las cuales promueven la emergencia del compromiso agéntico.

### **La Teoría de la Autodeterminación**

A partir de la revisión teórica realizada, el presente trabajo estudia el constructo del compromiso agéntico, el cual es una de las dimensiones del compromiso. Así, estos se enmarcan bajo la teoría de la autodeterminación planteada por Ryan y Deci (2000), la cual es una macroteoría de la motivación humana, entendida como la energía, finalidad o direccionamiento que se les da a los comportamientos, y las acciones e intenciones subyacentes a estos (Stover et al., 2017). Desde esta teoría el ser humano se entiende como un organismo activo que tiene una tendencia natural e innata al crecimiento y a la integración, lo cual se relaciona con la búsqueda de bienestar y desarrollo humano (Ryan & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2020). Cabe resaltar que estos procesos no se dan automáticamente, pues para tener bienestar los seres humanos interactúan con el ambiente interno y externo en búsqueda de la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas (Ryan & Deci, 2020; Stover et al, 2017).

En relación con lo anterior, de acuerdo con la satisfacción que se dé a las necesidades, así será el tipo de motivación que presente la persona, siendo esta: intrínseca, la cual implica que la persona realice actividades por el placer y disfrute que estas le traen; extrínseca, cuando el placer no es inherente a la actividad sino a un beneficio externo derivado de su realización; o amotivación, que implica no sentir propósito, placer o motivación en lo que se realiza (Stover et al, 2017).

De este modo, dentro de la teoría de la autodeterminación, se establece la subteoría de las Necesidades Psicológicas Básicas, cuya satisfacción dota de energía al organismo para la realización de sus comportamientos. De este modo, estas son apoyadas o frustradas por el medio social en el cual se desenvuelve el individuo (Ryan & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2020; Stover et al, 2017).

Las Necesidades Psicológicas Básicas son la autonomía, la competencia y la afiliación, las cuales se consideran universales y están presentes a lo largo del ciclo vital, aunque sus modos de expresión y satisfacción pueden variar según las diferencias individuales y culturales (Ryan & Deci, 2000).

En este sentido, la autonomía, refiere a la necesidad de sentir que se tiene control, libertad, posibilidad de elegir e iniciar las propias acciones. Cuando se satisface esta necesidad la persona se siente dueña de sus propias acciones y se puede responsabilizar de las consecuencias de esta (Stover et al, 2017). Así, la autonomía se relaciona con el componente volitivo y el sentido de agencia que tiene el individuo, de manera que implica la capacidad de decisión que este tiene y refiere a un locus de control interno, de dominio propio frente a la situación (Ryan & Deci, 2000).

En este orden de ideas, Ryan y Deci (2020) proponen que, para promover la satisfacción de la necesidad de autonomía en el aula de clase, es fundamental que el docente pueda escuchar, entender y reconocer la perspectivas y opiniones de sus estudiantes, promover la apropiación e iniciativa de estos frente a sus propios trabajos y acciones dentro del aula de clase, involucrando la toma de decisiones y la consideración de sus propios intereses. También implica ser responsivo ante las necesidades del estudiante y proporcionar fundamentos cuando el estudiante requiera el porqué de una actividad (Ryan & Deci, 2020). Lo cual guarda relación con lo expuesto por Reeve y Shin (2020), en relación a la promoción de la autonomía para promover el compromiso agéntico, añadiendo la importancia de atender conductas de compromiso agéntico para seguirlas promoviendo a la par que se promueve la autonomía.

De este modo, es esencial promover un sentido de decisión y elección, que el estudiante sienta que realmente cuenta con la libertad de elegir y que tiene el control de sus acciones, incluso considerando que no todas las alternativas de elección que se ofrezcan sean del agrado del estudiante (por ejemplo, la modalidad de presentación de un examen) (Ryan & Deci, 2020).



Por su parte, también es importante promover un ambiente de clase estructurado, el cual no debe confundirse un ambiente controlado, pues la estructura es necesaria y guía la dinámica en función de unas metas y objetivos de aprendizaje claros y delimitados, mientras que, un ambiente controlado implica conductas en donde el docente decide por el estudiante, lo inhibe o coacciona a comportarse de determinada manera. Así, un estilo de enseñanza controlador restringe la autonomía y promueve un tipo de motivación extrínseca (Ryan & Deci, 2020).

Cabe resaltar que no debe confundirse la necesidad de autonomía con independencia o individualismo, pues en estas no es importante la vinculación con un otro, mientras que en la satisfacción de la necesidad de autonomía sí es importante la presencia del otro y, como todas las necesidades psicológicas básicas que se interrelacionan entre sí, esta se interrelaciona con la satisfacción de la necesidad de afiliación (Stover et al, 2017).

Por otra parte, la necesidad de competencia refiere tanto al sentimiento como a la capacidad de enfrentarse a situaciones o actividades, con dominio y éxito en ellas, logrando el resultado esperado (Ryan & Deci, 2020). La realización de estas actividades demanda esfuerzo y curiosidad del individuo (Ryan & Deci, 2017), además, le permiten asumir y enfrentarse a retos óptimos, congruentes con sus capacidades (Ryan & Moller, 2017).

Considerando lo anterior, para fomentar la satisfacción de la necesidad de competencia, se sugiere, al igual que con la autonomía, tener un ambiente y dinámica de clase estructurada y que promueva la autonomía (Ryan & Moller, 2017). Adicionalmente, es necesario promover desafíos óptimos que cuenten con balance entre reto y habilidad, de manera que se les demande esfuerzo a los estudiantes para su realización, pero este sea anclado al nivel de habilidad que poseen. En relación a esto, es necesario que los desafíos sean flexibles y cada vez le demanden más al estudiante, promoviendo así su mejora y crecimiento (Ryan & Moller, 2017).

Adicionalmente, se destaca la importancia de brindar retroalimentación formativa, que promueve que el estudiante reconozca su proceso, sus fortalezas y puntos de mejora, para así fomentar el sentido de competencia. Esto, relacionado con su respectiva orientación hacia metas de dominio, las cuales se enfocan en el aprendizaje y la continua mejora, más allá que del resultado (como lo son las metas del desempeño) o de superar a otras personas (Ryan & Moller, 2017).

Finalmente, la necesidad de afiliación refiere al sentimiento de pertenencia y conexión con otros, siendo promovido al transmitir respeto y cariño (Ryan & Deci, 2020). Implica

sentirse importante en el grupo, lo cual deriva en el interés por relacionarse con los otros y sentirse satisfecho al hacerlo (Deci et al., 2001).

Así, los profesores tienen un papel fundamental para propiciar la satisfacción de la necesidad de afiliación en los contextos educativos, de manera que se generen relaciones óptimas en el aula, de acuerdo a las dinámicas que construyan dentro de la misma. Por lo tanto, se sugiere que ellos puedan tomarse un espacio para conocer a cada uno de los estudiantes y poder brindarles apoyo emocional en el aula, siendo sensibles ante las necesidades de cada uno al preocuparse por sus vidas más allá del ámbito académico (Shumow & Schmidt, 2014).

Otro aspecto esencial para la necesidad de afiliación es la presencia del apoyo instrumental, mediante el cual, el docente le brinda a cada estudiante los recursos necesarios para apoyar las dificultades específicas de aprendizaje que puedan tener. Adicionalmente, se destacan otras características de la relación de enseñanza-aprendizaje que permiten satisfacer esta necesidad. Primero, es necesario atender la perspectiva de los estudiantes, de manera que cada uno sienta que es valorado, que se consideran sus intereses y puede participar y contribuir en la interacción educativa; segundo, se debe fomentar un clima de clase positivo, en donde cada estudiante se sienta seguro, haya espacio para el humor y el respeto, dejando de lado la hostilidad o interacciones negativas; tercero, resulta fundamental promover el trabajo colaborativo entre pares, de manera que se construyan relaciones óptimas entre los estudiantes (Shumow & Schmidt, 2014).

Considerando todo lo anterior, el presente estudio sobre el compromiso agéntico se realiza orientado desde la teoría de la autodeterminación, fundamentándose en los principios de motivación y bienestar que esta postula sobre el ser humano, el cual es energizado a partir de la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, de manera que para estudiar las conductas autoiniciadas correspondientes al compromiso agéntico, es necesario orientarlo desde esta teoría de la motivación. Adicionalmente, se encontró amplitud de investigaciones que postulan la relación entre la enseñanza de apoyo a la autonomía con la promoción del compromiso agéntico en los estudiantes (Benlahcene et al., 2020; Cohen et al., 2020; Reeve & Shin, 2020 y Wakefield, 2016), al igual que cambios en la misma percepción que tienen los estudiantes cuando están comprometidos agénticamente, percibiendo mayor apoyo a la autonomía por parte de los profesores (Matos et al., 2018; Patall et al., 2019; Reeve, 2013 y Zhang et al., 2020). Esto último, permite que se dé una relación bidireccional entre el profesor y el estudiante que genera procesos educativos de apoyo a la enseñanza y mutuamente se

promueve autonomía y compromiso agéntico (Singh & Engeness, 2021). Así, la satisfacción motivacional de esta necesidad conlleva amplitud de beneficios derivados de la promoción que se da al fomentar el compromiso agéntico en el estudiante (por ejemplo, mayor desempeño académico y satisfacción motivacional) (Cuevas et al., 2016; Mehdipour et al., 2018 y Reeve, 2013).

## **Balance de la literatura**

### ***Temas estudiados en relación al compromiso agéntico***

Considerando que el compromiso agéntico es un constructo reciente y en desarrollo, las investigaciones se han dirigido a explorar la forma en la que se da y los beneficios que tiene para el desempeño académico (Reeve et al., 2021 y Reeve & Tseng, 2011), la promoción de adecuados ambientes de aprendizaje (Almusharraf & Bailey, 2021 y Singh & Engeness, 2021), la motivación (Cuevas et al., 2019; Patall et al., 2019 y Reeve, 2013) y los factores que lo promueven (Benlahcene et al., 2020; Opdenakker, 2021; Pineda-Báez et al., 2019 y Reeve & Shin, 2020). Cabe destacar que, dentro de los estudios que se han realizado el compromiso agéntico ha sido ampliamente estudiado en relación a la subteoría de las Necesidades Psicológicas Básicas de la teoría de la autodeterminación (Mehdipour et al., 2018; Patall et al., 2019 y Wakefield, 2016) especialmente haciendo énfasis en la relación entre la enseñanza de apoyo de autonomía y la promoción del compromiso agéntico (Cohen et al., 2020; Matos et al., 2018; Reeve et al., 2021; Reeve, 2013 y Zhang et al., 2020). Estos diferentes estudios convergen en señalar que la enseñanza de apoyo a la autonomía promueve el compromiso agéntico, y este a su vez fomenta que se dé más apoyo a la autonomía. Es decir, estos factores se promueven mutuamente. No obstante, pocas investigaciones han estudiado directamente la relación entre las necesidades de afiliación y competencia con el compromiso agéntico, las cuales pueden resultar importantes, dado que, teóricamente se pone alto énfasis en la interacción entre profesor-estudiante como una de las condiciones que promueve el compromiso agéntico, en especial por su componente transaccional (Matos et al., 2018; Mehdipour et al. 2018; Patall et al., 2019; Reeve, 2012; Reeve, 2013; Reeve et al., 2019; Reeve et al., 2020; Reeve et al., 2021; Reeve & Tseng, 2011).

### ***Abordajes metodológicos en el estudio del Compromiso Agéntico***

En relación a lo anterior, el compromiso agéntico ha sido mayormente estudiado por medio de investigaciones de tipo cuantitativas con diseño transversal (Almusharraf & Bailey,

2021; Benlahcene et al., 2020; Mehdipour et al., 2018; Reeve & Tseng, 2011), y longitudinal (Matos et al., 2018; Opdenakker, 2021; Patall et al., 2019; Reeve, 2013; Reeve, Cheon & Jang, 2020 y Wakefield, 2016) lo cuales se fundamentan en el autorreporte, haciendo uso de la escala de compromiso agéntico *Agentic Engagement Scale* (Reeve & Tseng, 2011) y su respectiva adaptación coreana (Bong et al., 2012, citado por Almusharraf & Bailey, 2021), al igual que la versión española construida y validada por Cuevas et al. (2016), así, esta es una escala de cinco ítems que se mide con una escala Likert (siendo 1: nada de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo). De este modo, los ítems empleados son: 1. Permito a mi profesor conocer lo que necesito y quiero; 2. Durante la clase, comento mis preferencias y opiniones; 3. Cuando necesito algo durante la clase, se lo pido al profesor; 4. Durante la clase, suelo hacer preguntas para mejorar mi aprendizaje; y 5. Permito a mi profesor que conozca qué es lo que me interesa.

No obstante, cabe resaltar que los diseños de investigación transversal solo permiten tener conocimiento del fenómeno en un momento determinado, brindando información descriptiva que no posibilita dar cuenta del proceso o desarrollo del compromiso agéntico (Cuevas et al., 2016; Matos, 2018; Montenegro, 2019; Opdenakker, 2021; Reeve, 2013; Reeve & Tseng, 2011). Por su parte, los estudios con diseño longitudinal permiten dar cuenta de la trazabilidad del fenómeno (Matos et al., 2018; Opdenakker, 2021; Patall et al., 2019; Reeve, 2013; Reeve, Cheon & Jang, 2020 y Wakefield, 2016). Sin embargo, tanto los estudios longitudinales como transversales utilizan principalmente, como instrumento de medición, los cuestionarios basados en el autorreporte de los estudiantes, los cuales brindan información limitada del fenómeno pues se toma en cuenta una única perspectiva del mismo, fundamentada en la subjetividad del estudiante (Almusharraf & Bailey, 2021; Benlahcene et al., 2020; Matos et al., 2018; Mehdipour et al., 2018; Opdenakker, 2021; Patall et al., 2019; Reeve, 2013; Reeve, Cheon & Jang, 2020; Reeve & Tseng, 2011 y Wakefield, 2016).

Por otra parte, se destacan investigaciones cualitativas con entrevistas semiestructuradas, como la de Pineda-Báez et al. (2019). En donde se realizaron 16 entrevistas semiestructuradas a grupos de 6 a 8 estudiantes y se tomaron los cuadernos de estos también como fuente de información. Muchas de las preguntas estuvieron orientadas a indagar sobre la comprensión del video, la descripción de situaciones que habían experimentado los estudiantes que fueran parecidas o no a las evidenciadas en el video, creación de situaciones hipotéticas en las cuales se hubiera solucionado la situación que afecta el desarrollo del compromiso en los estudiantes.

Adicionalmente, se han encontrado investigaciones que hacen uso de metodologías de investigación mixta. Como la realizada por Zhang et al. (2020), la cual hace uso de cuestionarios, observación y entrevistas semiestructuradas.

Respecto a la metodología de observación, en la primera fase, antes de la intervención, se realizaron observaciones, por una semana, de las clases que recibían el grupo experimental y el grupo control (4 lecciones), para conocer y describir las interacciones entre el docente y los estudiantes. Al finalizar esa semana se aplicaron cuestionarios a los estudiantes para medir la percepción del apoyo a la autonomía de su docente, de la satisfacción de sus necesidades de autonomía y de compromiso.

Posteriormente, en la fase dos, se capacitó al docente en el desarrollo de estrategias de apoyo a la autonomía y su integración en las clases. En la fase tres se realizaron las intervenciones al grupo experimental. Durante la intervención se grabaron videos para posteriormente realizar el análisis de estos. Para realizar el análisis de las grabaciones se tomaron como referencia las pautas de codificación en el *Sistema de Análisis de Interacción de Flanders* (FIAS; Flanders 1963) y las 11 conductas docentes instruccionales críticas con estilo de apoyo a la autonomía, definido por Reeve y Jang (2006). De este modo, se estableció un sistema de categorías para el análisis de la observación de las estrategias de enseñanza de apoyo a la autonomía integradas por los docentes, en este se tomaban en cuenta los comportamientos de docente, comportamientos de estudiantes y trabajo en equipo. Teniendo estas categorías como base se llevó a cabo el método de codificación descrito en FIAS, en el cual se codificó cada 3 segundos para cada lección grabada. Aproximadamente se elaboraron 800 códigos por cada clase. En total se analizaron durante la intervención 16 clases (ocho del grupo control y ocho del grupo experimental). Adicionalmente, se analizó el tiempo promedio en que el docente desarrolló las estrategias de apoyo a la autonomía y el tiempo que tomó cada categoría en cada clase.

Por otra parte, Reeve et al. (2021) en su investigación experimental utilizaron como instrumento de medición cuestionarios, los cuales complementaron con el método de observación. Así, cada investigador vio los vídeos independientemente y se puntuó como medida del profesor la enseñanza de apoyo a la autonomía, la cual se midió mediante la *Escala de Calificación de Comportamiento* (BRS; Cheon et al., 2018, citada por Reeve et al. 2020) y tres medidas de los estudiantes: el compromiso agéntico que se evaluó utilizando un ítem con múltiples indicadores (habla, ofrece aportes, hace sugerencias, comunica preferencias, hace

preguntas); se evaluó el compromiso en general, agregando la puntuación de tres ítems con sus respectivos indicadores (cada ítem correspondiente a cada dimensión: cognitiva, conductual y emocional); y se midió el rendimiento académico de acuerdo a la cantidad de acertijos que resolvió cada estudiante durante la prueba de aprendizaje no anunciada, con un rango de 0-3 aciertos. A partir de las puntuaciones se crearon medidas dependientes para hacer el análisis estadístico y se promediaron las puntuaciones de cada evaluador en una sola.

Otra investigación que hace uso del método de observación es el realizado por Singh y Engeness (2021) en el cual se hicieron 8 sesiones de clase, las cuales se grabaron en vídeo con duración de 45 minutos cada una. Posteriormente se transcribieron en texto, y se analizaron independientemente por cada investigador para asegurar la validez de la información. Se analizaron cuatro extractos de cada sesión utilizando un análisis de interacción en donde se tuvo como unidad de análisis las secuencias y los turnos de secuencias en las interacciones instructor-estudiante. Así se identificó qué rol tomaba el docente, de acuerdo con la interacción que establecía con el estudiante.

Asimismo, se analizó qué hicieron los profesores para facilitar el aprendizaje en diferentes momentos de la sesión, basado en las fases pedagógicas de Galperin (1. motivación, 2. orientación, 3. acción materializada, 4. pensamiento comunicado, 5. pensamiento dialógico y 6. actuar mentalmente), Por último, se analizaron videos de reflexión de los estudiantes presentados dentro de la instrucción de su examen. Finalmente, se aplicó como complemento un cuestionario de 33 preguntas con escala Likert para medir la satisfacción de los estudiantes y los comentarios que tuvieron frente a las sesiones.

Dentro de los estudios observacionales que se han realizado del compromiso agéntico se destaca también el realizado por Montenegro (2019), el cual inicialmente refiere que se deben diferenciar entre las participaciones que se dan en respuesta a lo solicitado por el profesor, y aquellas que son autoiniciadas por el estudiante (se identifican porque no son explícitamente requeridas por el docente). Así, se hace uso de una pauta de observación basada en los 5 ítems establecidos por Reeve (2013) para identificar el compromiso agéntico (Indicadores: hacer preguntas, responder preguntas, solicitar aclaraciones, sugerir opciones y comunicar ideas).

Además, se incluyó el tipo de señal usada por el estudiante para participar (levantar la mano o hablar directamente), el género del estudiante y la respuesta del docente. La

observación estuvo guiada por el tipo de contribución autoiniciada del estudiante (aquella participación que este realizaba voluntariamente desde su iniciativa) y cómo se dio esta (señal, tiempo, número de integrantes del grupo, respuesta dada, etc.). La investigación se realizó observando conferencias expositivas de 90 minutos una vez por semana en dos grupos, uno con 250 estudiantes de pregrado y uno con 50 estudiantes de postgrado. Para el análisis cuantitativo se tomó el número de contribuciones dada en cada pauta de observación y se compararon los resultados entre los grupos. Se establecieron también como categorías de análisis de las iniciativas de los estudiantes las que eran contribuciones esperadas, aquellas que partían como respuesta a la instrucción del docente; contribuciones intermedias, dada a partir de un turno previo entre el profesor y compañeros; y contribuciones inesperadas, aquellas realizadas sin ninguna instrucción explícita para hacerlo.

### ***Brecha en la literatura***

Se ha encontrado que la mayoría de investigaciones estudian el compromiso agéntico desde una dimensión individual, analizando los niveles que tiene cada estudiante en el aula de clase, así, no se considera, por ejemplo, que los estudiantes pueden ser agénticos en una clase y en otras no (Almusharraf & Bailey, 2021; Benlahcene et al., 2020; Kalemaki, et al., 2021; Matos et al., 2018; Mehdipour et al., 2018; Opdenakker, 2021; Patall et al., 2019; Pineda-Báez et al., 2019; Reeve, 2013; Reeve, Cheon & Jang, 2020; Reeve & Tseng, 2011 y Wakefield, 2016). De esta manera, se requiere investigar el compromiso agéntico desde una dimensión grupal, de aula de clase, que permita comparar las dinámicas e interacciones propias de cada clase que favorecen el compromiso agéntico y las respuestas de los docentes ante la iniciativa en los estudiantes (Reeve & Tseng, 2011).

Adicionalmente, los estudios sobre el compromiso agéntico se llevan a cabo en una sola asignatura (Almusharraf & Bailey, 2021; Montenegro, 2019; Reeve, et al., 2020; Singh & Engeness, 2021), lo cual reduce la generalización de los resultados debido a que en cada asignatura se desarrollan diferentes tipos de conocimientos y habilidades (Reeve, et al., 2020).

Además, no se hace uso de otras fuentes de información como lo pueden ser las percepciones de los docentes en cuanto al compromiso agéntico de sus estudiantes, la observación de las interacciones de clase, medidas estandarizadas como las notas calificaciones, entre otros (Cuevas et al., 2016; Matos, 2018; Montenegro, 2019; Opdenakker,

2021; Reeve, 2013; Reeve & Tseng, 2011), primando, así como método el autorreporte del estudiante.

Por otra parte, al ser un concepto relativamente nuevo, el compromiso agéntico ha sido estudiado principalmente en Asia y Europa (Almusharraf & Bailey, 2021; Benlahcene et al., 2020; Cuevas, et al., 2016; Mehdipour et al., 2018; Montenegro, 2019; Reeve, 2013; Reeve y Tseng, 2011; Reeve et al., 2021; Reeve & Lee, 2014 ), de manera que se destaca la necesidad de estudiar cómo se genera este fenómeno en otros contextos culturales, dado que los países estudiados son del Primer Mundo, o corresponden a metodologías de enseñanza orientales (en Asia), por lo cual no se pueden generalizar los resultados obtenidos de estas investigaciones, y se requiere enriquecer el desarrollo del constructo desde metodologías de enseñanzas occidentales y propias a cada contexto cultural (Reeve & Tseng, 2011 y Wakefield, 2016).

### **Justificación del presente estudio**

Teniendo en cuenta la revisión de la literatura, se puede evidenciar que la promoción de compromiso agéntico beneficia las interacciones de enseñanza aprendizaje, teniendo una influencia en los docentes, los estudiantes y los ambientes de aprendizaje como tal. Así, pues se denota una mayor motivación en los estudiantes, lo que genera un mejor desempeño académico, reflejando a su vez un aprendizaje significativo por parte de estos pues se identifica una actitud proactiva en el desarrollo de interacciones educativas lo que demuestra una apropiación y sentido de relevancia de las temáticas desarrolladas, incidiendo así en la reducción de la ansiedad de los estudiantes al elaborar las pruebas académicas.(Cuevas et al., 2016; Jiang y Zhang, 2021; Mehdipour et al., 2018; Reeve y Tseng, 2011; Skinner et al., 2009; Uçar y Sungur, 2017). Todo esto permite que los estudiantes tengan mejor adaptación a los contextos escolares y por tanto se prese las interacciones que favorecen la emergencia del comproente menor deserción escolar en los mismos (Phillips et al., 2020; Rodríguez et al., 2017). Por lo tanto, resulta importante seguir estudiando cuales son los factores que promueven o inhiben el compromiso agéntico en los contextos escolares.

Dado que la revisión de literatura mostró que las investigaciones han sido realizadas a partir del autoinforme, tanto en estudios transversales como longitudinales, se recomienda la realización de estudios observacionales, triangulados con el uso de cuestionarios y entrevistas (Cuevas et al., 2016; Matos, 2018; Montenegro, 2019; Opdenakker, 2021; Reeve, 2013; Reeve & Tseng, 2011). En este orden de ideas, la presente investigación resulta pertinente dado que



se desarrolló a través del método de observación, lo que permitió enriquecer la reducida cantidad de literatura en compromiso agéntico con estudios de este tipo (Montenegro, 2019; Reeve et al., 2021 y Singh & Engeness, 2021). Además, la observación posibilita tener una comprensión más profunda del fenómeno a estudiar, dado que se pueden describir las interacciones previas que favorecen la participación en los estudiantes, analizar la calidad de la instrucción, el tipo de participaciones que hacen los estudiantes, la respuesta de los docentes ante las mismas, las relaciones y el clima de clase, el apoyo a la motivación y autonomía que se da, entre otros. Asimismo, el estudio del compromiso agéntico permite distinguir las participaciones de los estudiantes que parten desde su propia iniciativa (autoiniciada y proactiva) de aquellas que son inducidas desde la misma instrucción del docente (participación reactiva) (Montenegro, 2019).

Adicionalmente, considerando que el compromiso agéntico ha sido ampliamente estudiado en relación al apoyo a la autonomía, principalmente fundamentado en los autoinformes, el presente estudio permitió tener una visión innovadora y enriquecedora de la relación entre ambas variables, al realizarse desde un estudio observacional, considerando las diferentes dinámicas de clase y los beneficios motivacionales que trae consigo la relación de compromiso agéntico y promoción o inhibición de la autonomía (Matos et al., 2018; Reeve et al., 2021; Reeve, 2013 y Zhang et al., 2020).

### **Pregunta de Investigación y Objetivos**

A partir de lo anterior, y considerando los factores que promueven la emergencia del compromiso agéntico, se plantea como pregunta de investigación ¿Qué características tienen las interacciones de apoyo a la autonomía entre docente-estudiante que favorecen la emergencia de indicadores de compromiso agéntico en estudiantes de primaria de un colegio privado de Pasto? Para dar solución a esta pregunta, se planteó como objetivo general analizar las interacciones de apoyo a la autonomía entre docente-estudiante que favorecen la emergencia de indicadores de compromiso agéntico en estudiantes de primaria de un colegio privado de Pasto. De manera que se plantearon como objetivos específicos:

1. Identificar las acciones y verbalizaciones correspondientes al compromiso agéntico presentes en las participaciones de estudiantes de primaria de un colegio privado de Pasto.

2. Describir las interacciones de apoyo a la autonomía del docente previas a la emergencia de indicadores de compromiso agéntico en estudiantes de primaria de un colegio privado de Pasto.
3. Describir las interacciones de apoyo a la autonomía del docente posteriores a la emergencia de indicadores de compromiso agéntico en estudiantes de primaria de un colegio privado de Pasto.

En este orden de ideas, en la presente investigación se esperó encontrar que las interacciones que favorecen la emergencia del compromiso agéntico son aquellas que se caracterizan por apoyar la autonomía del estudiante, al igual que, se establezca una relación bidireccional entre apoyo a la autonomía y emergencia del compromiso agéntico, donde ambas se influyen mutuamente al presentarse en las interacciones educativas.

Por lo tanto, la presente investigación se enmarcó dentro del área de la psicología educativa, la cual es definida por Coll (1990) como una disciplina puente entre la psicología, que estudia el desarrollo y aprendizaje humano, y la pedagogía, que favorece dichos procesos. En este sentido, la psicología educativa realiza un abordaje interdisciplinar estudiando y favoreciendo los procesos de cambio que se dan al participar en los contextos educativos. Desde esta disciplina se integran ambos saberes, dado que ambos son complementarios al trabajar en el contexto educativo.

Esta área corresponde a tópicos de interés estudiados por el grupo de investigación de Desarrollo Cognitivo, Aprendizaje y Enseñanza (DECAE) y, más específicamente, por el semillero de Interacciones Educativas, dentro de este, por lo cual se vincula al proyecto realizado dentro del grupo: “Evaluación propuesta de innovación educativa en un colegio privado de Pasto” (Rojas-Ospina, Ochoa-Angrino, Tovar-Acosta, 2021a).

## METODOLOGÍA

### Tipo de estudio

Este estudio se desarrolla por medio de un enfoque de investigación cuantitativo el cual tiene como objetivo describir un fenómeno, en este caso lograr una descripción minuciosa del compromiso agéntico. Asimismo, se basa en una lógica deductiva, partiendo de lo general, es decir de la teoría en este caso referente al compromiso agéntico, a lo particular, que se refiere a las interacciones educativas que serán observadas en relación al mismo. Además, utiliza la recolección de datos y la medición numérica para encontrar regularidades en el fenómeno (Hernández et al., 2014), de manera que se pueden establecer patrones y relaciones, lo cual se busca en el presente estudio al identificar cómo incide el apoyo a la autonomía en la emergencia del compromiso agéntico de los estudiantes.

En este estudio se llevó a cabo con una modalidad no experimental la cual alude al análisis del fenómeno en su ambiente natural, sin generar alguna manipulación de las variables implicadas (Hernández et al., 2014; Sullivan, 2009), lo cual se realizó a partir de la observación de aulas de clase en su dinámica natural, sin la intervención de los investigadores, para ver la emergencia del compromiso agéntico en su cotidianidad.

Como método de investigación se utilizó la observación, la cual es una técnica que tiene como fin la recolección de información y el registro de los diferentes comportamientos e interacciones (Croll, 1994; Bryman, 2021). Para esto, se elaboran procedimientos rigurosos de registro y observación que permitan obtener una información clara, que en la mayoría de casos, es transformada a una terminología cuantitativa (Croll, 1994). En el caso de las aulas de clases, en las observaciones se presta principal atención a las características de las instrucciones de enseñanza aprendizaje y al apoyo relacional que se genera entre los docentes y los estudiantes (Karabenick, 2004). En las observaciones del compromiso agéntico se pueden describir aquellas contribuciones autoiniciadas que desarrollan los participantes en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje (Montenegro, 2019). En este orden de ideas, se utilizó una pauta de observación de autonomía, y una pauta de observación del compromiso agéntico, las cuales

proporcionaron información sobre tendencias de apoyo a la autonomía y frecuencias de indicadores de compromiso agéntico.

## Participantes

La presente investigación está vinculada al proyecto titulado Evaluación propuesta de innovación educativa en un colegio privado de Pasto (Rojas-Ospina et al, 2021a) que tiene como objetivo general:

Analizar las estrategias de innovación educativa de la institución, a partir de cuatro ejes: 1) el potencial para la innovación pedagógica de las prácticas, 2) la calidad de las interacciones educativas en su implementación en términos del apoyo emocional y pedagógico ofrecido por los profesores, 3) la percepción de profesores y padres de familia sobre su implementación, 4) el compromiso académico de los estudiantes, y el desempeño académico de los estudiantes (Rojas-Ospina et al., 2021a, p. 5).

Por lo cual, en el proyecto se investigan todos los grados que forman parte del colegio (desde párvulos hasta once). No obstante, la presente investigación tomó como muestra de la población a estudiantes y profesores de básica primaria, de primer grado a quinto grado, los cuales se encuentran distribuidos en grupos como se evidencia en la Tabla 1, a cargo de los docentes que dan cuenta la Tabla 2. De este modo, se contó como criterio de inclusión que los grupos fueran de primaria, formaran parte del proyecto y contaran con 3 sesiones de clase grabadas para el mismo, de modo que se tomó un grupo de cada grado. Como criterios de exclusión se tuvo que no fueran grupos de bachiller, ni grupos que no tuvieran las tres grabaciones de sus clases.

### Tabla 1

*Conformación de los grados de primaria presentes en la investigación*

Grupo	Cantidad de estudiantes	Rango de edad del grupo
Primero D	33	* <sup>1</sup>
Segundo A	27	*
Tercero C	30	8-9 años

<sup>1</sup> \* Refiere a datos que no se obtuvieron dentro del proyecto.

Cuarto A	46	9-10 años
Quinto A	40	10-11 años

*Nota.* Datos tomados de Rojas-Ospina et al. (2021a)

## **Tabla 2**

*Docentes de los grados de primaria presentes en la investigación*

Grupo	Edad	Sexo	Experiencia del docente	Cantidad total de estudiantes del colegio a cargo	Cantidad de tiempo semanal que comparte el docente con el curso
Primero D	62 años	M	36 años	32 estudiantes	24/25 horas
Segundo A	28 años	M	9 años	27 estudiantes	35 horas
Tercero C	29 años	F	8 años	30 estudiantes	21 horas
Cuarto A	38 años	F	10 años	91 estudiantes	Toda la jornada, todos los días de la semana
Quinto A	28 años	F	4 años	74 estudiantes	33 horas

*Nota.* Datos tomados de Rojas-Ospina et al. (2021a)

Cabe resaltar que los grupos que se analizarán en la presente investigación, se encuentran adscritos a las estrategias de investigación que tiene el colegio en donde estudian, por lo cual se vinculan a una estrategia denominada “Proyecto Integrado de Aprendizaje”, la cual implica que las clases de ellos se estructuran como espacios de desarrollo de proyectos, en donde transversalmente ven las diferentes asignaturas y aprenden poniendo los contenidos en práctica, por lo cual las dinámicas de clase no se enmarcan en una única asignatura, ni en clases magistrales.

## **Instrumento**

Como instrumentos de recolección de datos se emplearon dos pautas de observación, el Sistema de Observación de Promoción de la Autonomía (Ochoa-Angrino et al., 2020) y la Pauta de Observación de Compromiso Agéntico (Adaptado de Cuevas et al., 2016; Reeve & Tseng, 2011; Montenegro, 2019).

*Sistema de Observación de Promoción de la Autonomía (Ochoa-Angrino et al., 2020)*

Como instrumento de observación se utilizó el Sistema de Observación de Promoción de la Autonomía (Ochoa-Angrino et al., 2020), el cual se compone de tres dimensiones: 1) Flexibilidad y enfoque en el estudiante, la cual se compone de tres indicadores; 2) Conexiones con la vida actual, la cual contiene dos indicadores; y 3) Apoyo a la autonomía y el liderazgo, que cuenta con cuatro indicadores, como se puede ver en la Tabla 3. Este instrumento fue diseñado por Ochoa-Angrino et al. (2020) y validado por el grupo de investigación DCAE. Asimismo, se ha utilizado en la investigación: “La promoción de la autonomía, el apoyo pedagógico y su relación con el compromiso y desempeño académico de los estudiantes” (Rojas-Ospina et al., 2021b) y en el proyecto: “Evaluación propuesta de innovación educativa en un colegio privado de Pasto” (Rojas-Ospina et al., 2021a), ambos realizados dentro del grupo de investigación DCAE.

**Tabla 3**

*Descripción del Sistema de Observación de Promoción de la Autonomía (Ochoa-Angrino et al., 2020)*

<b>Dimensión</b>	<b>Descripción</b>
Flexibilidad y enfoque en el estudiante	Tiene como indicadores la flexibilidad en la estructura de la clase, seguir las iniciativas de los estudiantes y estimular las ideas y opiniones de los estudiantes.
Conexiones con la vida real	Entre sus indicadores está conectar el contenido con la vida del estudiante y sus experiencias y comunicar la utilidad del conocimiento, por lo que se enfoca en la promoción de relevancia.
Apoyo a la autonomía y el liderazgo	Cuenta con los siguientes indicadores: permitir elegir a los estudiantes durante la sesión de clase, brindar oportunidades para el liderazgo, asignar responsabilidades a los estudiantes y permitir el movimiento.

*Nota.* Elaboración propia.

La presente pauta se estructura por niveles (Nivel bajo (1), Nivel medio (2) y Nivel alto (3)), los cuales se puntúan de acuerdo a los comportamientos realizados por los estudiantes cuando se realiza la observación (Ver Anexo A).

***Pauta de Observación de Compromiso Agéntico (Adaptado de Cuevas et al., 2016; Montenegro, 2019; Reeve & Tseng, 2011)***

Se elaboró una adaptación de los instrumentos de observación realizados por Cuevas et al. (2016), Montenegro (2019), y Reeve & Tseng (2011) para medir el compromiso agéntico de los estudiantes, teniendo en cuenta las acciones e interacciones que se desarrollan en las dinámicas de enseñanza aprendizaje que pueden promover su emergencia. De esta manera, se establecen como categorías de análisis del compromiso agéntico los comportamientos relacionados a las dimensiones de: 1) Hacer Requerimientos; que se compone de tres indicadores; 2) Responder Inquietudes, la cual se compone de dos indicadores; 3) Sugerir opciones, compuesta por dos indicadores; y 4) Comunicar ideas, compuesta por dos indicadores. Asimismo, se toma en consideración las instrucciones previas, el comportamiento o verbalización y la respuesta del docente logrando así una caracterización de la emergencia del compromiso agéntico en su proceso antes, durante y después de la interacción educativa, como se puede evidenciar en la Tabla 4 (Ver anexo B). Este instrumento fue adaptado de Cuevas et al. (2016), Montenegro (2019) y Reeve & Tseng (2011), y se realizó un proceso de afinamiento de alistamiento de la pauta con el objetivo de validar el instrumento y garantizar la confiabilidad desde el análisis realizado por las investigadoras<sup>2</sup>.

Adicionalmente, se realizó el proceso de validación de la pauta de compromiso agéntico, con el objetivo de brindar mayor confiabilidad en los datos del estudio. Para esto, se llevó a cabo una solicitud a dos pares evaluadores expertos, en el área de la psicología educativa y con experiencia en métodos de observación, para que pudieran evaluar la pauta. Ante esta revisión se elaboraron las siguientes modificaciones:

La versión inicial de la pauta contaba con 5 categorías las cuales eran: Hacer Requerimientos, Responder Inquietudes, Solicitar Clarificaciones, Sugerir Opciones y Comunicar Ideas. Sin embargo, atendiendo a la recomendación de una evaluadora solicitar clarificaciones se eliminó como una categoría individual y se integró a un indicador de responder inquietudes, pues está se podía relacionar con un tipo de solicitud.

Respecto a la dimensión de Hacer Requerimientos, inicialmente se contaba con dos indicadores, el primero referente a lo que el estudiante necesitaba del docente y el segundo, en alusión a las preguntas que le hacían al docente para mejorar su aprendizaje. No obstante, una

---

<sup>2</sup> El proceso se explica en el apartado de procedimiento.

evaluadora sugirió que la primera se podría dividir en dos indicadores uno direccionado a la clarificación de instrucciones en cuanto a contenido y la otra respecto a la metodología de la clase. Asimismo, la evaluadora mencionó que sería importante incluir en el segundo indicador, las acciones en las cuales los estudiantes piden una revisión al docente de su proceso, por lo cual está se complementó y se definió dentro de un marco de retroalimentación.

En cuanto a Responder Inquietudes, la cual tenía dos indicadores, el primero en relación a brindar ejemplos y el segundo en alusión a responder preguntas elaboradas por sus compañeros o estudiantes, tuvo un cambio en el segundo indicador pues la evaluadora mencionó que era necesario clarificar que las respuestas dadas eran de forma voluntarias porque este es un aspecto que diferencia al compromiso agéntico de los demás tipos de compromiso.

Adicionalmente, en referencia a Comunicar Ideas inicialmente se tenían dos indicadores en donde el primero estaba asociado a que el estudiante expresara sus preferencias respecto a la clase y el segundo en expresar sus intereses y expectativas personales frente a la clase. No obstante, las dos evaluadoras solicitaron una mayor distinción de la naturaleza de estos dos indicadores. Por lo cual, el primer indicador quedó determinado para las opiniones de los estudiantes respecto a metodología, dinámica y contenido de las clases y el segundo comunicando sus intereses personales respecto al curso

Cabe destacar que, a partir de los resultados de la investigación, emergió una quinta dimensión denominada Participación frente al Contenido, con un indicador guiado a aquellas intervenciones voluntarias que permiten enriquecer y complementar las temáticas de clase. Adicionalmente, emergió un nuevo indicador para la dimensión de Sugerir Opciones, dirigido a buscar retroalimentar el desempeño del docente o de los compañeros, reconociendo fortalezas y oportunidades de mejora, por lo cual esta dimensión tuvo en su versión final dos indicadores (Ver Tabla 4).

#### **Tabla 4**

*Descripción de la Pauta de Observación de Compromiso Agéntico (Adaptado de Cuevas et al., 2016; Montenegro, 2019; Reeve & Tseng, 2011)*



Dimensión	Descripción
<p><b>Hacer Requerimientos:</b> Refiere a las solicitudes o preguntas que el estudiante realiza al docente frente a las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, las dudas y/o necesidades que se dan dentro de la misma de modo que contribuya a su aprendizaje (Cuevas et al., 2016; Montenegro, 2019; Reeve &amp; Tseng, 2011).</p>	<p>Esta dimensión se compone por tres indicadores, dirigidos a voluntariamente preguntar para aclarar dudas frente al contenido de la clase, la metodología o dinámica de la misma y a buscar retroalimentación en el desempeño en las actividades.</p>
<p><b>Responder Inquietudes:</b>  Hace alusión a las acciones voluntarias que lleva a cabo el estudiante para resolver las dudas realizadas abiertamente por docente o de sus compañeros, compartiendo sus propios saberes, elaboraciones y ejemplos (Cuevas et al., 2016; Montenegro, 2019; Reeve &amp; Tseng, 2011).</p>	<p>Entre sus indicadores está que el estudiante ofrezca voluntariamente ejemplos durante la clase, creados por sí mismo, al igual que responder voluntariamente preguntas realizadas abiertamente por el docente o los compañeros.</p>
<p><b>Sugerir opciones:</b>  Refiere a las acciones voluntarias en donde el estudiante comunica sus sugerencias en torno a lo que se puede modificar o mejorar en la dinámica de la clase, para promover mejores espacios de aprendizaje (Cuevas et al., 2016; Montenegro, 2019; Reeve &amp; Tseng, 2011).</p>	<p>Tiene dos indicadores, en donde uno refiere a que el estudiante pueda realizar sugerencias que permitan modificar o mejorar la dinámica de la clase, mientras que el otro está dirigido a retroalimentar el desempeño y metodologías empleadas por sus compañeros durante la clase.</p>

**Comunicar ideas:** Hace referencia a las acciones en donde el estudiante expresa voluntariamente sus opiniones, metas, preferencias frente al desarrollo de la clase y el propósito del curso clase, para lograr un aprendizaje con sentido (Cuevas et al., 2016; Montenegro, 2019; Reeve & Tseng, 2011).

Tiene dos indicadores, en donde uno alude a que el estudiante pueda comunicar sus opiniones y preferencias frente a la dinámica y metodología de la clase, mientras que el segundo refiere a que el estudiante pueda expresar sus intereses personales, metas y objetivos frente al curso.

**Participación frente al contenido:** Refiere a aquellas acciones durante la clase, en donde el estudiante voluntariamente participa para complementar el contenido visto durante la clase.

Tiene un único indicador que alude a que el estudiante participe voluntariamente para enriquecer y complementar las temáticas trabajadas en la clase.

---

*Nota.* Elaboración propia.

## **Análisis de datos**

El análisis de datos se realizó a través de la herramienta de Excel, haciendo uso de métodos cuantitativos (análisis de frecuencias y porcentajes en cada indicador) y métodos cualitativos (descripción de las conductas y/o verbalizaciones), tal y como se ve en la Tabla 5. Posteriormente, se trianguló la información obtenida de ambas pautas.

### **Tabla 5**

#### *Análisis de datos*

Objetivo	Instrumento a utilizar	Datos a presentar
Identificar las acciones y verbalizaciones correspondientes al compromiso agéntico presentes en las participaciones de estudiantes de primaria de un colegio privado de Pasto.	Se utilizará como instrumento la Pauta de Observación de Compromiso Agéntico (Adaptado de Cuevas et al., 2016; Montenegro, 2019; Reeve & Tseng, 2011) para identificar las acciones y verbalizaciones	Análisis de frecuencias sobre los tipos de participación. Análisis cualitativo y descriptivo de los tipos de participación presentados (acciones y verbalizaciones).

---

	correspondientes al compromiso agéntico en los estudiantes.	
Describir las interacciones pedagógicas de apoyo a la autonomía del docente previas a la emergencia de indicadores de compromiso agéntico en estudiantes de primaria de un colegio privado de Pasto.	Se utilizará como instrumento el Sistema de Observación de Promoción de la Autonomía (Ochoa-Angrino et al., 2020), para identificar las interacciones de apoyo a la autonomía del docente.	Desempeño de apoyo a la autonomía los profesores, previo a la emergencia del compromiso agéntico medido en niveles Alto, Medio o Bajo. Descripción cualitativa de las interacciones establecidas por el docente previo a la emergencia del compromiso agéntico.
Describir las interacciones pedagógicas de apoyo a la autonomía del docente posteriores a la emergencia de indicadores de compromiso agéntico en estudiantes de primaria de un colegio privado de Pasto.	Se utilizará como instrumento el Sistema de Observación de Promoción de la Autonomía (Ochoa-Angrino et al., 2020), para identificar las interacciones de apoyo a la autonomía del docente.	Desempeño de apoyo a la autonomía los profesores, posterior a la emergencia del compromiso agéntico medido en niveles Alto, Medio o Bajo en el Sistema de Observación de Promoción de la Autonomía. Descripción cualitativa de las interacciones establecidas por el docente posterior a la emergencia del compromiso agéntico.

---

*Nota.* Elaboración propia.

Cabe resaltar, que en el presente trabajo se incluyó la taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001), con el objetivo de analizar la complejidad cognitiva de las respuestas dadas por los estudiantes ante las preguntas realizadas por los docentes o compañeros de clase, correspondientes a la emergencia de la dimensión de Responder Inquietudes, del compromiso agéntico. Esta taxonomía hace referencia a una categorización por niveles de complejidad de los procesos cognitivos que utilizan los estudiantes para construir su conocimiento. De este modo, se clasifican en un nivel básico: Recordar, el cual alude a la capacidad de traer a la memoria información, sin ningún tipo de elaboración y Comprender que está ligado al entendimiento de diferentes procesos y la capacidad de dar una explicación de este. Asimismo, en un nivel intermedio: Aplicar, que refiere a poner en práctica en un contexto real los conocimientos, métodos y aprendizajes, y Analizar que remite a la capacidad de identificar las diferentes partes de un conocimiento y reconocer la relación entre estas. Adicionalmente, en

un nivel alto: Evaluar que está asociado a la habilidad de presentar una postura crítica, a partir de un juicio de los hechos y Crear que alude al proceso de elaboración de nuevas ideas, proyectos, entre otros Anderson y Krathwohl (2001).

### **Procedimiento**

El proceso de análisis de datos se realizó tomando como muestra 15 vídeos correspondientes a grabaciones de clases de primaria, en donde se realizaron tres grabaciones por curso. De este modo, cada grabación tuvo una duración estimada de 45 minutos.

Cada vídeo se observó y se codificó haciendo uso de las categorías establecidas en las pautas de observación Sistema de Observación de Promoción de la Autonomía (Ochoa-Angrino et al., 2020) y la Pauta de Observación de Compromiso Agéntico (Adaptado de Cuevas et al., 2016; Montenegro, 2019; Reeve & Tseng, 2011), de modo que se identificaron conductas y verbalizaciones asociadas a la promoción de la autonomía y la emergencia del compromiso agéntico.

Así, las investigadoras realizaron un entrenamiento en codificación con ambas pautas de observación que permitió garantizar la confiabilidad durante el procedimiento, de manera que el 14% de los videos (2 vídeos) fue observado por ambas a modo de pilotaje, y fue codificado por las mismas utilizando ambas pautas. La codificación se realizó por separado y luego se realizó un análisis de divergencias y convergencias, de manera que se establecieron acuerdos frente a la codificación. El proceso se repitió hasta que las divergencias fueron pocas, de modo que se garantizó la confiabilidad en el análisis.

Una vez realizado el entrenamiento en el análisis se procedió con el análisis de los vídeos restantes que conformaron la muestra, tal y como se mencionó en el apartado anterior. De modo tal que se procedió con la escritura del informe final, tanto con la información descriptiva, como con su correspondiente análisis.

### **Consideraciones éticas**

La presente investigación se fundamenta bajo lo establecido por la Ley 1090 de 2006 que decreta el Manual Deontológico y Bioético del ejercicio del psicólogo y de la resolución no.008430 de 1993 del Ministerio de Salud, la cual regula la investigación en seres humanos, que vela por una participación voluntaria y autónoma de la población, que no representará

riesgos para su integridad. De esta manera, los investigadores principales del proyecto “La promoción de la autonomía, el apoyo pedagógico y su relación con el compromiso y desempeño académico de los estudiantes” presentaron la propuesta y el objetivo del proyecto a la comunidad educativa, los cuales aceptaron su participación, en el caso de los docentes y padres firmando un consentimiento informado y por parte de los estudiantes menores de edad firmando el asentimiento informado.

Asimismo, a la comunidad educativa se le informó sobre el procedimiento metodológico que se llevaría a cabo durante el proyecto. Así, se realizaron grabaciones y observaciones de las interacciones de clase, cuestionarios a los estudiantes y entrevistas tanto a docentes como a padres de familia, frente a los cuales se aseguró un manejo de la información confidencial, en la cual no se revelaron sus identidades y en su lugar se hizo uso de pseudónimos, teniendo un uso exclusivamente académico e investigativo. Además, solo el equipo de investigación tiene acceso a la información, la cual es utilizada y almacenada de una forma segura. Asimismo, ningún instrumento o método de recolección de información representó un riesgo para los participantes. Igualmente, el desarrollo del proyecto no generó ningún daño al bienestar físico, psicológico o emocional de la población participante.

Cabe resaltar que los padres de familia pueden retirarse o retirar a sus hijos de la investigación cuando lo consideren necesario, de manera que no aparecerán en las observaciones, y sus datos serán eliminados de los cuestionarios.

## **RESULTADOS**

En este apartado se presentarán los resultados obtenidos en referencia a las interacciones de compromiso agéntico y las interacciones de apoyo a la autonomía previas y posteriores a su emergencia. Los datos recolectados se presentarán a través de medidas de frecuencia frente a cada categoría y de forma cualitativa sus respectivos ejemplos. Así, se iniciará con los datos de primaria en general y posteriormente se describirá cada uno de los grados, dando respuesta tanto al objetivo general como a los objetivos específicos. De este modo, se utilizará como estructura la descripción de los comportamientos de compromiso agéntico encontrados y dentro de los que tengan mayor frecuencia (superior al 10%), se analizarán las interacciones de apoyo a la autonomía previas y posteriores a los mismos.

Por medio de la observación de los 15 videos, correspondientes a clases de primero a quinto de primaria (3 vídeos por grado), se pudo reconocer interacciones de compromiso agéntico y de apoyo a la autonomía durante las dinámicas de enseñanza-aprendizaje de cada grado. Así, se analizaron las interacciones de un total de 176 estudiantes, con un promedio de 35 estudiantes por salón ( $\bar{x}=35$ ,  $DE= 7.7$ ).

### **Compromiso Agéntico en Primaria**

Todos los videos observados dieron cuenta de la emergencia de un total de 507 interacciones de compromiso agéntico, las cuales se presentaron en mayor frecuencia en los grados Primero (22.7%) y Cuarto (22.7%), seguidos de los grados Segundo (20.3%) y Quinto (20.3%) y en menor frecuencia grado Tercero (14%). Así, el promedio de interacciones fue de 101.4 por clase ( $\bar{x}=101.4$ ,  $DE= 18.1$ ).

Adicionalmente, el compromiso agéntico se caracterizó por ser principalmente de Responder Inquietudes (73.4%), seguido de Hacer Requerimientos (19.1%), Participación Frente al Contenido (4.5%), Sugerir Opciones (2.6%) y Comunicar Ideas (0.4%) (Ver Tabla 6).

**Tabla 6***Compromiso agéntico en primaria*

Dimensiones	Grados de primaria					Total
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	
RespInq <sup>3</sup>	17.4%	18.9%	8.9%	13.6%	14.6%	<b>73.4%</b>
HaReq	3%	0.6%	2.4%	8.5%	4.7%	<b>19.1%</b>
PartCont	2%	0.8%	0.8%	0%	1%	4.5%
SugOp	0.2%	0%	2%	0.4%	0%	2.6%
ComId	0.2%	0%	0%	0.2%	0%	0.4%
Total	22.7%	20.3%	14%	22.7%	20.3%	100%

*Nota.* Elaboración propia.

***Responder Inquietudes***

En cuanto a esta dimensión se encontró que las interacciones correspondieron a respuestas que dieron los estudiantes de forma voluntaria ante preguntas que los docentes elaboraron abiertamente en relación a la temática de la clase. Para analizar la complejidad de las respuestas se utilizó la taxonomía de Bloom, en sus niveles básico (Recordar y Comprender), intermedio (Aplicar y Analizar) y alto (Evaluar y Crear). De este modo, se obtuvo que la mayoría de respuestas correspondieron a un nivel básico de complejidad: Recordar (26.6%), seguida de un nivel intermedio: Aplicar (15.2%), luego Comprender (10.5%), con un nivel básico, Analizar (10.3%), con un nivel intermedio y Crear (3%) con un nivel alto. Es importante destacar que hubo respuestas que no se pudieron clasificar dado que fueron inaudibles o la respuesta del estudiante no correspondió con la pregunta realizada por

<sup>3</sup> RespInq = Responder Inquietudes, HaReq = Hacer requerimientos, PartCont = Participación frente al contenido, SugOp = Sugerir opciones, ComId = Comunicar ideas.

el docente (10.3%).

Además, se reflejó que esta dimensión fue fomentada en mayor medida por interacciones de Apoyo a la Autonomía y el Liderazgo (41%), caracterizada por Asignar Responsabilidades a los Estudiantes (34.5%), en niveles medio (21.3%) y bajo (13.2%) y Brindar Oportunidades para el Liderazgo (6.5%), en un nivel principalmente bajo (5.9%). Cabe destacar que este tipo de apoyo a la autonomía no se mantuvo posterior a la emergencia del compromiso agéntico (Ver Tabla 7).

Adicionalmente, se observó que esta dimensión también fue promovida por dinámicas de Flexibilidad y Enfoque en el Estudiante (12.8%), las cuales hacen alusión a las interacciones que se desarrollan centradas en las necesidades y perspectivas de los estudiantes. Así, en esta dimensión se identificaron en mayor porcentaje escenarios que facilitaron Estimular las Ideas y Opiniones de los estudiantes (12.6%), en niveles bajo (6.1%), medio (3.4%) y nivel alto (3.2%), y Flexibilidad en la Estructura de la Clase en un nivel medio (0.2%). Es importante destacar que este apoyo a la autonomía se mantuvo en un porcentaje similar a la inicial en las respuestas que dieron los docentes ante el compromiso agéntico (11.4%). Estas se caracterizaron por ser de Seguir las Iniciativas de los Estudiantes (6.7%) en niveles alto (2.6%), medio (2.4%) y bajo (1.8%); Estimular las Ideas y Opiniones de los Estudiantes (4.3%), en niveles bajo (2%), medio (1.2%) y alto (1.2%) y Flexibilidad en la Estructura de la Clase en nivel medio (0.4%) (Ver Tabla 7).

Cabe destacar, que el porcentaje de interacciones que no evidenciaron ningún apoyo a la autonomía se observó en las interacciones posteriores a su emergencia (54.8%), por lo cual se puede señalar que hubo menos apoyo a la autonomía después del compromiso agéntico (Ver Tabla 7).

A continuación, se presenta un ejemplo de una interacción desarrollada en la clase de Ciencias Naturales del grado quinto, en donde la docente le pidió a los estudiantes que escogieran un recurso natural y propusieran una alternativa para preservarlo, siendo al momento de preguntarlo un tipo de apoyo a la autonomía de Flexibilidad y Enfoque en el Estudiante, de Estimular las Ideas y Opiniones de los Estudiantes, en un nivel Bajo. En el momento de la socialización varios estudiantes participan, destacando que uno de ellos menciona: *“Profe yo tengo una idea con el sol, es que utilizar de transporte, no sé si ha visto carros que están funcionando con energía de paneles solares, y algunas ciudades ya están funcionando sólo con energía solar”* (Estudiante 5A), respondiendo así a la inquietud de la



docente con un nivel de complejidad alto de Crear. Ante esto, la docente responde “*¡Uy, qué interesante!, qué chévere sería que nosotros tengamos unos medios de transporte solo con paneles solares. Muy bien Carlos*” (Profesora 5A), generando un apoyo a la autonomía posterior de Flexibilidad y Enfoque en el Estudiante, de Seguir las Iniciativas de los Estudiantes, en un nivel medio.

### ***Hacer Requerimientos***

Con respecto a Hacer Requerimientos se encontró que las solicitudes que los estudiantes realizaron voluntariamente al docente para contribuir a su práctica educativa estaban direccionadas principalmente a buscar retroalimentar su proceso de aprendizaje (10.1%), seguida de aquellas relacionadas a aclarar dudas sobre la metodología de la clase (6.7%) y con menor frecuencia las inquietudes enfocadas en comprender el contenido de clase (1%). No obstante, hubo un porcentaje de requerimientos que no se pudieron clasificar debido a que estos fueron inaudibles (1.4%).

En adición, el porcentaje de interacciones que no fueron de apoyo a la autonomía previas a la emergencia del compromiso agéntico fue de 12.6%, el cual se incrementó en las acciones posteriores a dicha emergencia (16.6%) (Ver Tabla 7).

Frente a esta dimensión se destaca un ejemplo que se desarrolla en la clase de Ciencias Naturales de grado tercero. Allí estaban realizando un experimento de un volcán para comprobar o rechazar hipótesis. Los estudiantes están escribiendo los resultados y la docente menciona “*En descripción, empezamos a contar detalladamente lo que sucedió, de inicio a fin...*” (Profesora 3C). Intervención que no corresponde a ningún tipo de apoyo a la autonomía. Ante esto, un estudiante pregunta “*Y en descripción ¿coloco qué pasó?*” (Estudiante 3C), la cual corresponde a un comportamiento de hacer requerimientos en relación a clarificar aspectos metodológicos. Así, la docente responde “*Sí, detalladamente*” (Profesora 3C), intervención que tampoco evidencia apoyo a la autonomía.

**Tabla 7**

*Apoyo a la autonomía previo y posterior al compromiso agéntico en primaria*

Dimensiones de apoyo a la autonomía	Dimensiones de compromiso agéntico					Total Aut
	RespInq	HaReq	PartCont	SugOp	ComId	
Apoyo Aut y Lid (Pre) <sup>4</sup>	<b>41%</b>	3.2%	0.4%	0.4%	0%	45%
Apoyo Aut y Lid (Pos)	4.9%	1%	0%	0%	0%	5.9%
Conex. vida actual (Pre)	2.6%	0%	0.6%	0.2%	0%	3.4%
Conex. vida actual (Pos)	2.2%	0%	0.4%	0%	0%	2.6%
Flexibilidad y enfoque (Pre)	<b>12.8%</b>	3.4%	0.8%	1.4%	0%	18.3%
Flexibilidad y enfoque (Pos)	<b>11.4%</b>	1.6%	1.8%	1.2%	0.4%	16.4%
No se evidencia (Pre)	<b>17%</b>	<b>12.6%</b>	2.8%	0.6%	0.4%	33,3%
No se evidencia (Pos)	<b>54.8%</b>	<b>16.6%</b>	2.4%	1.4%	0%	75.1%
Total CA	73.4%	19.1%	4.5%	2.6%	0.4%	100%

*Nota.* Elaboración propia

Cabe destacar un ejemplo de la categoría emergente de participación frente al contenido, presentado en la clase de Ciencias Naturales de grado segundo, en donde estaban haciendo experimentos sobre el tema de electricidad y magnetismo. En ella, el docente está mencionando “*También hay otros, hay algunos tipos de trenes, en pero más que todos en países orientales, en Japón, China, que están levitando, parecen que no tuvieran cables*” (Profesor

<sup>4</sup> Apoyo Aut y Lid = Apoyo a la autonomía y el liderazgo, Conex. vida actual = Conexiones con la vida actual, Flexibilidad y enfoque = Flexibilidad y enfoque en el estudiante, Pre = Previo, Pos = Posterior, CA = Compromiso agéntico.

2A), correspondiendo a una interacción de apoyo a la autonomía de Conexiones con la Vida Actual, en referencia a Conectar el Contenido con la Vida del Estudiante y sus Experiencias, en un nivel alto. Ante esto un estudiante voluntariamente menciona: *“Es como un tren que está en Japón o en China, no me acuerdo, que se llama, no me acuerdo, pero que es magnético”* (Estudiante 2A). Respecto a esto, el docente expresó: *“La fuerza del campo magnético hace que levite el tren y que puede recorrer varias distancias”* (Profesor 2A), reflejando así un apoyo a la autonomía de Conexiones con la Vida Actual, de Comunicar la Utilidad del Conocimiento, en un nivel alto.

En resumen, no se encontraron grandes diferencias en cuanto a la frecuencia de compromiso agéntico por grados, a excepción de grado tercero que fue el que menor porcentaje evidenció. En este grado las prácticas de enseñanza eran con frecuencia controladoras por parte de la docente, la cual escogía a determinados estudiantes para participar a pesar de que varios solicitaban voluntariamente oportunidad para participar.

Adicionalmente, el mayor apoyo a la autonomía previo al compromiso agéntico fue de Apoyo a la Autonomía y el Liderazgo y el mayor apoyo posterior a la emergencia fue de Flexibilidad y Enfoque en el estudiante. Aunque cabe destacar que al comparar ambos porcentajes se evidencia una disminución considerable del apoyo a la autonomía posterior a la emergencia de conductas de compromiso agéntico.

En síntesis, se encontró que las interacciones de apoyo a la autonomía fomentaron la emergencia del compromiso agéntico, sin embargo este apoyo no fue sostenido en las interacciones posteriores a su emergencia, denotando que el compromiso agéntico no continuó promoviendo la enseñanza de apoyo a la autonomía.

Para tener una mejor comprensión de lo mencionado anteriormente es necesario presentar la descripción del compromiso agéntico y su relación con el apoyo a la autonomía por cada grado como se expone a continuación.

### **Grado Primero**

El grado primero está conformado por 33 estudiantes de un colegio privado de la ciudad de Pasto. Dentro del análisis se observaron 3 videos, de los cuales cada uno corresponde a las asignaturas de matemáticas, lenguaje y ciencias naturales. Cabe resaltar que estas clases fueron dirigidas por el mismo docente, el cual tiene una trayectoria de 36 años de experiencia en la docencia.

En este orden de ideas, el primer video corresponde a la asignatura de matemáticas, la cual tuvo como actividad principal la retroalimentación de un taller de operaciones matemáticas básicas (suma y resta). En la dinámica de la clase el docente les preguntaba a los estudiantes cuáles eran los datos, las respuestas a los ejercicios y en conjunto se explicaban o presentaban las soluciones correctas.

En el segundo video se llevó a cabo una clase de lenguaje, en la que la actividad principal consistió en la lectura de un capítulo de un libro, para posteriormente socializar y definir en conjunto las palabras desconocidas que cada estudiante identificó.

Finalmente, en el tercer video se realizó una clase de ciencias naturales en la cual se presentó el tema de los recursos naturales, utilizando como metodología el diálogo con los estudiantes para desarrollar la temática, integrando sus conocimientos previos.

### ***Compromiso Agéntico***

Al observar los videos del grado primero se evidenció la emergencia de un total de 115 comportamientos de compromiso agéntico. El curso que presentó mayor porcentaje de compromiso agéntico por parte de los estudiantes fue Ciencias Naturales (42.6%), seguido de Matemáticas (35.7%) y en tercer lugar Lectura (21.7%).

De esta manera, aunque las tres asignaturas se elaboraron con una metodología similar de diálogo y conversatorio, se denotó una diferencia en el compromiso agéntico. La cual puede asociarse a los intereses por cada temática de la asignatura.

Con respecto a estas participaciones se encontró que las interacciones que se presentaron en mayor porcentaje fueron las correspondientes a la dimensión de Responder inquietudes (76.5%), seguida de Hacer requerimientos (13%), Participación frente al contenido (8.7%), Comunicar ideas (0.9%) y Sugerir opciones (0.9%) (Ver Tabla 8).

**Tabla 8***Compromiso agéntico en estudiantes de primero*

Dimensión de Compromiso Agéntico	Porcentaje
RespInq	76.5%
HaReq	13%
PartCont	8.7%
ComId	0.9%
SugOp	0.9%
Total general	100%

*Nota.* Elaboración propia.

**Responder Inquietudes:** Respecto a Responder Inquietudes se denotó que todas las acciones hacían referencia a las respuestas dadas voluntariamente por los estudiantes ante preguntas realizadas abiertamente por el docente en referencia a la temática de la clase. De esta manera, el tipo de respuesta que se presentó con mayor frecuencia fue la correspondiente a un nivel básico de complejidad: Recordar (21.7%) y Comprender (20%), seguida de niveles intermedios de complejidad: Aplicar (19.13%) y Analizar (10.43%). Al igual que hubo respuestas que no correspondieron a ninguna categoría dado que no guardaban relación con las preguntas realizadas (5.2%).

Adicionalmente, se evidenció que la emergencia de esta dimensión fue promovida en mayor medida por interacciones de Apoyo a la Autonomía y el Liderazgo (45.2%), de las cuales se caracterizaron por ser de Asignar Responsabilidades a los Estudiantes (23.5%), principalmente en nivel medio (20.9%) y Brindar Oportunidades para el Liderazgo (21.7%) en nivel bajo. No obstante, este tipo de apoyo disminuyó en las respuestas posteriores al compromiso agéntico (7%) (Ver Tabla 9).

Asimismo, esta dimensión fue incentivada en menor medida por un tipo de apoyo de Flexibilidad y Enfoque en el Estudiante (13%), en donde se reflejaron comportamientos de Estimular las Ideas y Opiniones de los Estudiantes en un nivel alto (5.2%) y medio (6.1%) y en menor porcentaje Flexibilidad en la Estructura de la Clase (0.9%) en un nivel medio. Cabe resaltar que este tipo de apoyo aumentó en las acciones posteriores al compromiso agéntico (14.8%), en el que se observaron interacciones de Seguir Iniciativas de los Estudiantes (9.6%), principalmente en un nivel bajo (4.3%), también de Estimular Ideas y Opiniones de los Estudiantes (4.3%), principalmente en un nivel bajo (2.6%), y Flexibilidad en la Estructura de la Clase (0.9%) en un nivel medio (Ver Tabla 9).

Por último, cabe resaltar que el porcentaje de interacciones que no apoyaron la emergencia de esta dimensión del compromiso agéntico fue inferior (14.7%), en comparación con el porcentaje de interacciones que no apoyaron el compromiso agéntico posterior a su emergencia (54.8%) (Ver Tabla 9).

**Hacer Requerimientos:** En cuanto a la dimensión de Hacer Requerimientos se encontró que las solicitudes que más se presentaron fueron aquellas enfocadas en la metodología de la clase (4.3%), las direccionadas a clarificar el contenido (4.3%), seguidas de aquellas dirigidas a buscar retroalimentación del proceso de aprendizaje y desempeño (3.5%) y comportamientos que no pudieron ser clasificados debido a que fueron mensajes inaudibles (0.8%).

Cabe destacar, que la mayoría de las interacciones que favorecieron la emergencia de esta dimensión, no evidenciaron apoyo a la autonomía (11.3%), aunque estas disminuyeron en las respuestas que dieron los docentes ante estos comportamientos agénticos (8.7%) (Ver Tabla 9).

**Tabla 9**

*Apoyo a la autonomía previo y posterior al compromiso agéntico en grado primero*

Dimensiones de apoyo a la autonomía	Dimensiones de compromiso agéntico					
	RespInq	HaReq	PartCont	ComId	SugOp	Total Aut
Apoyo Aut y Lid (Pre)	<b>45.2%</b>	1.7%	0.8%	0%	0.0%	47.8%
Apoyo Aut y Lid (Pos)	7%	0.9%	0%	0%	0%	7.9%
Conex. vida actual (Pre)	3.4%	0%	0.8%	0%	0.8%	5.2%
Conex. vida actual (Pos)	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Flexibilidad y enfoque (Pre)	<b>13%</b>	0%	0%	0%	0%	13%
Flexibilidad y enfoque (Pos)	<b>14.8%</b>	3.5%	6.1%	0.9%	0.9%	26.1%
No se evidencia (Pre)	<b>14.7%</b>	<b>11.3%</b>	6.9%	0.9%	0%	33.9%
No se evidencia (Pos)	<b>54.8%</b>	8.7%	2.6%	0%	0%	66.1%
Total CA	76.5%	13%	8.7%	0.9%	0.9%	100%

*Nota.* Elaboración propia.

En síntesis, en el grado Primero se encontró que los docentes inicialmente generaron interacciones de apoyo a la autonomía que promovieron la emergencia del compromiso agéntico, no obstante, estas interacciones de apoyo disminuyeron significativamente después de la emergencia del compromiso agéntico.

## **Grado Segundo**

El grado segundo consta de 27 estudiantes de un colegio privado de la ciudad de Pasto. Para el análisis se observaron 3 videos, correspondientes a las asignaturas de Matemáticas, Ciencias Naturales y Lenguaje. Estas clases fueron dirigidas por un mismo docente, el cual tiene una experiencia en la docencia de 9 años.

De esta manera, el primer video corresponde a una clase de Matemáticas, la cual tuvo como objetivo enseñar las tablas de multiplicar a los estudiantes, utilizando como material de apoyo palos de paleta que le permitió a cada estudiante ejemplificar y entender la lógica detrás de cada operación.

Por su parte, el segundo video presenta una clase de Ciencias Naturales, en la cual se desarrollaron diferentes experimentos que permitieron brindar una explicación a los estudiantes sobre la temática de electricidad y magnetismo.

Por último, en el tercer video se desarrolló una clase de Lenguaje, de modo que se realizó un conversatorio en torno al capítulo del libro que se estaba leyendo, abordando temas como características de los personajes, derechos humanos y el matoneo.

### ***Compromiso Agéntico***

Los vídeos del grado segundo, dieron cuenta de la emergencia de un total de 103 comportamientos de compromiso agéntico. Estos se presentaron con mayor porcentaje en Matemáticas (40.8%), seguida de Lectura (39.8%) y en tercer lugar Ciencias Naturales (19.4%).

Así, en este grado lo que incidió mayormente en la presencia del compromiso agéntico fue el uso de materiales como insumo para apropiarse de los temas de clase pero en complemento con la conversación guiada por el docente.

Además, estas interacciones fueron en mayor medida de Responder Inquietudes (93.2%), seguida en menor medida de Participación frente al Contenido (3.9%) y Hacer Requerimientos (2.9%) (Ver Tabla 10).



**Tabla 10***Compromiso agéntico en estudiantes de segundo*

Dimensión de Compromiso Agéntico	Porcentaje
RespInq	93.2%
PartCont	3.9%
HaReq	2.9%
<b>Total general</b>	<b>100%</b>

*Nota.* Elaboración propia.

**Responder Inquietudes:** Respecto a Responder Inquietudes se encontró que todos los comportamientos correspondieron a respuestas voluntarias que brindaban los estudiantes a las preguntas elaboradas abiertamente por el docente en relación a la temática de la clase. Para analizar la complejidad de las respuestas se utilizó la taxonomía de Bloom. De esta manera, el tipo de respuesta que se presentó con mayor frecuencia fue de un nivel de complejidad básico: Recordar (37.9%), seguida de Aplicar (30.1%) y Analizar (10.7%), correspondientes a niveles intermedios, y por último Comprender (10.7%), con un nivel básico de complejidad. También hubo respuestas que no guardaron relación con ninguna categoría por no relacionarse con las preguntas realizadas (3.9%).

Esta dimensión se caracterizó porque su emergencia fue promovida principalmente por interacciones de Apoyo a la Autonomía y el Liderazgo (60.2%), las cuales fueron de Asignar Responsabilidades a los Estudiantes, en su mayoría de nivel bajo (43.7%) y en menor medida medio (16.5%). Cabe resaltar que este tipo de apoyo disminuyó significativamente en las respuestas que brindaron los docentes ante el compromiso agéntico (6.8%) (Ver tabla 11).

Adicionalmente, la emergencia de Responder Inquietudes también fue apoyada por interacciones de apoyo a la autonomía de Flexibilidad y Enfoque en el Estudiante (16.5%), las cuales fueron únicamente de Estimular Ideas y Opiniones de los Estudiantes, correspondientes en mayor medida a niveles medio (9.7%) y bajo (4.9%). Este tipo de apoyo tuvo una disminución en las respuestas que dieron los docentes, sin embargo no es significativa (14.6%). No obstante, sí hubo cambios en el tipo de interacciones de Flexibilidad y Enfoque en el estudiante que se apoyaron, dado que estas fueron de Estimular Ideas y Opiniones de los estudiantes (8.7%), en niveles bajo (3.9%), medio (2.9%) y alto (1.9%), y de Seguir las Iniciativas de los Estudiantes, principalmente en nivel alto (2.9%) y bajo (1.9%) (Ver tabla 11).

Cabe resaltar, que hubo un porcentaje de interacciones que no tuvieron ningún tipo de apoyo a la autonomía (13.6%), las cuales incrementaron en las respuestas que dieron los docentes frente a los comportamientos agénticos de los estudiantes (64.1%), aumentando así las interacciones que no apoyaron la autonomía.

**Tabla 11**

*Apoyo a la autonomía previo y posterior al compromiso agéntico en grado segundo*

Dimensiones de apoyo a la autonomía	Dimensiones de compromiso agéntico			
	RespInq	PartCont	HaReq	Total Aut
Apoyo Aut y Lid (Pre)	<b>60.2%</b>	0%	0%	60.2%
Apoyo Aut y Lid (Pos)	6.8%	0%	0%	6.8%
Conex. vida actual (Pre)	2.9%	1%	0%	3.9%
Conex. vida actual (Pos)	7.7%	1%	0%	8.7%
Flexibilidad y enfoque (Pre)	<b>16.5%</b>	0%	0%	16.5%

Flexibilidad y enfoque (Pos)	<b>14.6%</b>	1.9%	0%	16.5%
No se evidencia (Pre)	<b>13.6%</b>	2.9%	2.9%	19.4%
No se evidencia (Pos)	<b>64.1%</b>	1%	2.9%	68%
Total CA	93.2%	3.9%	2.9%	100%

*Nota.* Elaboración propia.

En resumen, se observó que en el grado Segundo las interacciones de apoyo a la autonomía inicialmente promovieron la emergencia del compromiso agéntico, no obstante, estas no se mantuvieron y disminuyeron en la mayoría de las dimensiones posterior a la emergencia.

### **Grado Tercero**

El grado tercero está conformado por 30 estudiantes de un colegio privado de la ciudad de Pasto. Para el análisis se observaron 3 videos, correspondientes a las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Ciencias Naturales. Estas clases fueron guiadas por la misma docente, la cual tiene 8 años de experiencia en la docencia.

Así, el primer video corresponde a una clase de Ciencias Sociales, en donde inicialmente se realizó un conversatorio sobre técnicas ancestrales para la elaboración de artesanías y posteriormente se llevó a cabo la lectura y análisis de un texto.

Por su parte, en el segundo vídeo se desarrolló una clase de Matemáticas, en la que los estudiantes presentaron mediante exposiciones grupales los resultados obtenidos de un ejercicio estadístico realizado al encuestar a sus compañeros de clase. Durante las exposiciones la docente pidió a los compañeros que retroalimentaran al grupo expositor con fortalezas y oportunidades de mejora.

Por último, en el tercer video se llevó a cabo una clase de Ciencias Naturales, en la cual se realizó un experimento de un volcán, el cual permitió poner a prueba el método científico confirmando o rechazando una hipótesis.

### ***Compromiso Agéntico***

Al analizar los vídeos de Grado Tercero, se encontró la emergencia de 71 interacciones de compromiso agéntico. De las cuales, se evidenció en mayor medida la clase de Ciencias Naturales (45.8%), Matemáticas (34.7%) y en menor medida Ciencias Sociales (19.4%). En este curso fue notable que el trabajo en grupo y la aplicación en la vida real de la teoría fue lo que les permitió la emergencia del compromiso agéntico.

De esta manera, las interacciones que se presentaron con mayor porcentaje fue la de Responder Inquietudes (63.4%), seguida de Hacer Requerimientos (16.9%), Sugerir Opciones (14.1%), Participación frente al Contenido (5.6%) (Ver Tabla 12).

**Tabla 12**

*Compromiso agéntico en estudiantes de tercero*

Dimensión de Compromiso Agéntico	Porcentaje
RespInq	63.4%
HaReq	16.9%
SugOp	14.1%
PartCont	5.6%
Total general	100%

*Nota.* Elaboración propia.

**Responder Inquietudes:** La dimensión de Responder inquietudes se caracterizó por componerse de respuestas voluntarias dadas por los estudiantes frente a las preguntas realizadas abiertamente por el docente en relación a la temática de la clase. Con respecto a la complejidad de las respuestas se encontró que estas fueron en mayor porcentaje de un nivel básico: Recordar (26.8%), seguida de un nivel intermedio: Analizar (9.9%), luego Comprender (8.5%), que corresponde a un nivel básico y Aplicar (5.6%) de nivel intermedio. Cabe resaltar que hubo respuestas que no se clasificaron, dado que eran inaudibles o no daban respuesta a la pregunta realizada por el docente (12.7%).

Además, se observó que esta emergencia de compromiso agéntico fue propiciada en gran parte por acciones de Apoyo a la Autonomía y el Liderazgo (40.8%), correspondiente únicamente a Asignar Responsabilidades a los Estudiantes en un nivel medio. Sin embargo, se reflejó una reducción de este apoyo en las interacciones posteriores al compromiso (1.4%) (Ver Tabla 13).

En adición, se evidenció un menor porcentaje en las interacciones de esta dimensión que no fueron promovidas por ningún tipo de apoyo a la autonomía (15.5%), las cuales incrementaron en las respuestas dadas por el docente subsiguientes a la emergencia del compromiso agéntico (46.5%) (Ver Tabla 13).

**Hacer Requerimientos:** En referencia a esta dimensión se encontró que las peticiones que más realizaron los estudiantes estaban asociadas a la metodología de la clase (15.5%) y direccionadas a retroalimentar su proceso de aprendizaje (1.4%) (Ver Tabla 13).

Es importante resaltar, que en mayor medida no se evidenciaron acciones de Apoyo a la Autonomía que incentivaran la emergencia de compromiso agéntico (12.7%). Asimismo, esta medida aumentó en comportamientos posteriores al mismo por parte del docente (14.1%). De modo que gran parte de las interacciones de Hacer Requerimientos no fueron promovidas ni sostenidas por el apoyo a la autonomía (Ver Tabla 13).

**Sugerir Opciones:** En cuanto a esta dimensión se observó que las interacciones estaban relacionadas con la retroalimentación voluntaria del estudiante en referencia a las dinámicas o actividades elaboradas por sus compañeros con el objetivo de enriquecer el aprendizaje (14.1%) (Ver Tabla 13).

Además, esta dimensión fue fomentada por comportamientos de Flexibilidad y Enfoque en el Estudiante (9.9%), del cual todas aludieron a Estimular las Ideas y las Opiniones de los Estudiantes en un nivel medio. A pesar de esto, este tipo de apoyo disminuyó en las acciones posteriores al compromiso agéntico por parte del docente (4.2%) (Ver Tabla 13).

### **Tabla 13**

*Apoyo a la autonomía previo y posterior al compromiso agéntico en grado tercero*

---

Dimensiones de apoyo a la	Dimensiones de compromiso agéntico
------------------------------	------------------------------------

---

autonomía	RespInq	HaReq	SugOp	PartCont	Total Aut
Apoyo Aut y Lid (Pre)	<b>40.8%</b>	4.2%	0%	1.4%	46.5%
Apoyo Aut y Lid (Pos)	1.4%	1.4%	0%	0%	2.8%
Conex. vida actual (Pre)	7%	0%	0%	1.4%	8.5%
Conex. vida actual (Pos)	2.8%	0%	0%	1.4%	4.2%
Flexibilidad y enfoque (Pre)	0%	0%	9.9%	1.4%	11.3%
Flexibilidad y enfoque (Pos)	<b>12.7%</b>	1.4%	4.2%	0%	18,3%
No se evidencia (Pre)	<b>15.5%</b>	<b>12.7%</b>	4.2%	1.4%	33.8%
No se evidencia (Pos)	<b>46.5%</b>	<b>14.1%</b>	9.9%	4.2%	74.6%
Total CA	63.4%	16.9%	14.1%	5.6%	100%

*Nota.* Elaboración propia.

En el grado Tercero se evidenció que la enseñanza de apoyo a la autonomía propició la emergencia del compromiso agéntico. Cabe resaltar que solo las prácticas que promovieron la Flexibilidad y Enfoque en el Estudiante aumentaron considerablemente después de la emergencia de los comportamientos agénticos, a diferencia de los otros tipos de apoyo a la autonomía que tuvieron una reducción.

Cabe destacar que a pesar de que este grado en comparación con los otros grados tuvo una menor frecuencia de compromiso agéntico, se observó que las pocas interacciones que se presentaron, denotaron un nivel alto de agencia y una mayor elaboración en las respuestas dadas por los estudiantes

### **Grado Cuarto**

El grado cuarto se caracterizó por componerse de 46 estudiantes de un colegio privado de la ciudad de Pasto. Para el análisis se observaron 3 videos, correspondientes a la asignatura

de Informática, en la que se trabajó transversalmente temáticas de Ciencias Naturales. Estas clases fueron guiadas por la misma docente, la cual tiene una trayectoria de 10 años en la docencia.

De este modo, en el primer vídeo se brindó un acercamiento a lo qué es una infografía, y la actividad central para los estudiantes fue la elaboración de la misma por grupos, con el tema de “La Lombriz Roja Californiana”. Cada grupo se enfocó en un aspecto diferente del tema para la infografía, asignados por la profesora.

En el segundo vídeo se desarrolló una actividad en torno a los tipos de energía, en donde inicialmente se realizó una lectura sobre esta temática, con el objetivo de comprender su funcionamiento, posibilitando la identificación y escritura de las ventajas y desventajas de las mismas.

Adicionalmente, en el último vídeo se continuó con la elaboración de infografías por grupos, pero en este caso el tema se enfocó en la energía en Colombia, y cada grupo trabajó un tipo de energía renovable diferente en sus infografías.

### ***Compromiso Agéntico***

El grado Cuarto se caracterizó por la emergencia de 115 comportamientos de compromiso agéntico. En donde a pesar de que todos los vídeos correspondieron a una misma asignatura, se destacó que el compromiso agéntico fue diferente por clase, teniendo mayor presencia en la tercera clase (42.6%), seguida de la primera clase (36.5%) y la segunda clase (20.9%).

De este modo, lo que más favoreció la emergencia del compromiso agéntico en grado cuarto, fue la posibilidad de realizar la elaboración propia del contenido reflejada en medios físicos como la infografía, la comunicación de la relevancia del contenido en el contexto actual y el trabajo por equipos.

El compromiso agéntico en grado Cuarto se caracterizó por ser de Responder Inquietudes (60%), en mayor medida, seguido de Hacer Requerimientos (37.4%), Sugerir Opciones (1.7%) y Comunicar ideas (0.9%) (Ver Tabla 14).

### **Tabla 14**

*Compromiso agéntico en estudiantes de cuarto grado*

Dimensión de Compromiso Agéntico	Porcentaje
RespInq	60%
HaReq	37.4%
SugOp	1.7%
ComId	0.9%
<b>Total general</b>	<b>100%</b>

*Nota.* Elaboración propia.

**Responder Inquietudes:** En la dimensión de Responder Inquietudes, todas las participaciones fueron respuestas dadas por los estudiantes ante preguntas realizadas abiertamente por el docente. Las respuestas dadas se caracterizaron por ser de un nivel de complejidad básico: Recordar (27%), seguidas de un nivel intermedio: Aplicar (16.5%), y en menor porcentaje Comprender (3.5%), de nivel básico, y Analizar (1.7%), de nivel intermedio. Al igual que hubo un porcentaje que no se clasificó, dado que las respuestas no correspondieron a lo que estaba preguntando el docente, o fueron inaudibles (11.3%).

La emergencia de esta dimensión fue apoyada en mayor medida por el Apoyo a la Autonomía y el Liderazgo por parte de los docentes (27%), la cual se caracterizó por Asignar Responsabilidades a los Estudiantes (22.6%), en un nivel bajo (16.5%) y en un nivel medio (6.1%) y Brindar Oportunidades para el Liderazgo en nivel bajo (4.3%). Estas disminuyeron y cambiaron en comparación con lo observado en las respuestas de los docentes ante los comportamientos agénticos (2.6%).

Adicionalmente, se destaca un porcentaje elevado de interacciones que no apoyaron la autonomía en la emergencia de Responder Inquietudes (29.6%), el cual incrementó en las acciones dadas por los docentes posterior a las participaciones de los estudiantes (55.7%) (Ver Tabla 15).

**Hacer Requerimientos:** En esta dimensión se encontró que las solicitudes que se presentaron mayormente fueron las que buscaban retroalimentar el propio proceso de aprendizaje (23.1%), seguidas de las asociadas a la metodología de la clase (8.7%), y hubo un



porcentaje que no se clasificó debido a que fueron inaudibles los requerimientos de los estudiantes (2.6%).

Adicionalmente, se evidenció que la promoción de este tipo de interacciones no evidenció apoyo a la autonomía (28.76%), lo cual se incrementó en las respuestas que daban los docentes ante las acciones agénticas (34.8%) (Ver Tabla 15).

**Tabla 15**

*Apoyo a la autonomía previo y posterior al compromiso agéntico en grado cuarto*

Dimensiones de apoyo a la autonomía	Dimensiones de compromiso agéntico				
	RespInq	HaReq	SugOp	ComId	Total Aut
Apoyo Aut y Lid (Pre)	<b>27.0%</b>	7.8%	1.7%	0%	36.5%
Apoyo Aut y Lid (Pos)	2.6%	1.7%	0%	0%	4.3%
Flexibilidad y enfoque (Pre)	3.5%	0.9%	0%	0%	4.3%
Flexibilidad y enfoque (Pos)	1.7%	0.9%	1.7%	0.9%	5.2%
No se evidencia (Pre)	<b>29.6%</b>	<b>28.7%</b>	0%	0.9%	59.1%
No se evidencia (Pos)	<b>55.7%</b>	<b>34.8%</b>	0%	0%	90.4%
Total CA	60.0%	37.4%	1.7%	0.9%	100%

*Nota.* Elaboración propia.

En síntesis, el grado cuarto reflejó unas mayores interacciones de apoyo a la autonomía que fomentaron la presencia de compromiso agéntico, en comparación con las interacciones de apoyo que se dieron después de las participaciones agénticas, las cuales se evidenciaron en menor medida.

## **Grado Quinto**

El grado Quinto está compuesto por 40 estudiantes de un colegio privado de la ciudad de Pasto. Se analizaron 3 videos concernientes a tres asignaturas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Laboratorio, las cuales estuvieron orientadas por una misma docente que tiene 4 años de experiencia en la docencia.

De esta manera, el primer video corresponde a la asignatura de Laboratorio en la cual se realizó una práctica en grupos de trabajo, que tenía como objetivo resolver un taller de tipos de tejido observando muestras por medio del microscopio.

Por su parte, el segundo vídeo se desarrolló en una clase de Ciencias Naturales, cuyo tema central fueron los recursos naturales. En esta clase cada estudiante socializó un recurso que cada uno escogió y soluciones propuestas por cada uno con el objetivo de preservar el recurso escogido.

En el tercer video se observa la clase de Ciencias Sociales, en la cual los estudiantes se estaban preparando para un conversatorio que integraba diferentes temáticas como la clase social, la apropiación del territorio, el medio ambiente. Para esto respondieron previamente las preguntas, socializaron sus respuestas y por medio de esto cada uno complementó sus argumentos para el conversatorio.

## **Compromiso Agéntico**

En los videos del grado quinto se observó la emergencia de 103 acciones de Compromiso Agéntico. Los cuales se dieron por asignatura de la siguiente manera: Ciencias Sociales (37.9%), Ciencias Naturales (35%) y Laboratorio (27.2%).

En grado quinto fue clave para promover el compromiso agéntico la posibilidad de preparar y crear el propio contenido, desde una postura crítica y propositiva, lo cual permitió que ellos se apropiaran más del contenido y reconocieran la relevancia de este, siendo así más agénticos.

Así se evidenció que las interacciones que se desarrollaron en mayor porcentaje fue Responder Inquietudes (71.8%), y en menor porcentaje Hacer Requerimientos (23.3%) y Participación Frente al Contenido (4.9%) (Ver Tabla 16).

## **Tabla 16**

*Compromiso agéntico en estudiantes de quinto*

Dimensión de Compromiso Agéntico	Porcentaje
RespInq	71.8%
HaReq	23.3%
PartCont	4.9%
Total general	100%

*Nota.* Elaboración propia.

**Responder Inquietudes:** Esta dimensión se caracterizó porque todas las interacciones fueron de respuestas voluntarias que dieron los estudiantes ante dudas lanzadas abiertamente por el docente. De acuerdo con la complejidad de las respuestas, se presentaron en mayor frecuencia en niveles básico e intermedio respectivamente: Recordar (20.4%) y Analizar (19.4%), continuado por un nivel alto: Crear (14.6%), y en menor medida Comprender (8.7%), con un nivel básico y Aplicar (1%) con un nivel intermedio. Al igual que hubo un porcentaje de respuestas que no se clasificaron, dado que fueron inaudibles o no respondieron a las preguntas planteadas por el docente (7.8%).

También, se encontró que este tipo de compromiso agéntico fue fomentado en mayor medida por interacciones de Apoyo a la Autonomía y el Liderazgo (33%), relacionadas con Asignar Responsabilidades a los Estudiantes en un nivel medio (30.1%), y Brindar oportunidades para el Liderazgo en un nivel medio (2.9%). No obstante, este tipo de apoyo se redujo en las acciones posteriores a la emergencia de esta dimensión (5.8%) (Ver Tabla 17).

Asimismo, se reflejó que esta dimensión también fue apoyada en menor medida por la Flexibilidad y Enfoque en el Estudiante (28.2%), específicamente en Estimular las Ideas y Opiniones de los Estudiantes en un nivel bajo (20.4%) y alto (7.8%). Sin embargo, este apoyo disminuyó en las acciones seguidas a Responder Inquietudes (14.6%), presentándose solamente interacciones Seguir las Iniciativas de los Estudiantes (9.7%), en niveles alto (4.9%) y medio (4.9%), al igual que, Estimular las Ideas y las Opiniones de los Estudiantes (4.9%) en un nivel alto (2.9%) y bajo (1.9%) (Ver Tabla 17).

**Hacer Requerimientos:** En cuanto a esta dimensión se evidenció que las solicitudes realizadas por los estudiantes estaban direccionadas principalmente a retroalimentar su proceso de aprendizaje (14.6%) y a aclarar aspectos de la metodología de la clase (5.8). Cabe resaltar que, en menor medida hubo comportamientos que no pudieron ser clasificados debido a que fueron mensajes inaudibles (2.9%) (Ver Tabla 17).

Es importante resaltar que esta dimensión fue promovida en gran parte por interacciones de Flexibilidad y Enfoque en el estudiante (15.5%), correspondientes en su totalidad a Estimular las Ideas y Opiniones de los Estudiantes en un nivel alto. No obstante, después de la presencia de estas interacciones de compromiso agéntico este tipo de apoyo tuvo una reducción (1.9%) (Ver Tabla 17).

**Tabla 17**

*Apoyo a la autonomía previo y posterior al compromiso agéntico en grado quinto*

Dimensiones de apoyo a la autonomía	Dimensiones de compromiso agéntico			
	RespInq	HaReq	PartCont	Total Aut
Apoyo Aut y Lid (Pre)	<b>33%</b>	1.9%	0%	35%
Apoyo Aut y Lid (Pos)	5.8%	1%	0%	6.8%
Conex. vida actual (Pre)	1%	0%	0%	1%
Conex. vida actual (Pos)	1%	0%	0%	1%
Flexibilidad y enfoque (Pre)	<b>28.2%</b>	<b>15.5%</b>	2.9%	46.6%
Flexibilidad y enfoque (Pos)	<b>14.6%</b>	1.9%	0%	16.5%
No se evidencia (Pre)	9.7%	5.8%	1.9%	17.5%
No se evidencia (Pos)	<b>50.5%</b>	<b>20.4%</b>	4.9%	75.7%

Total CA	71.8%	23.3%	4.9%	100%
----------	-------	-------	------	------

---

*Nota.* Elaboración propia.

En resumen, se constató que el grado Quinto presentó prácticas de apoyo a la autonomía que favorecieron el desarrollo del compromiso agéntico. Sin embargo, este tipo de apoyo disminuyó considerablemente después de las verbalizaciones y comportamientos agénticos de los estudiantes.

## DISCUSIÓN

La presente investigación, tuvo como objetivo general analizar las interacciones de apoyo a la autonomía entre docente-estudiante que favorecen la emergencia de indicadores de compromiso agéntico en estudiantes de primaria de un colegio privado de Pasto. Para reconocer y caracterizar estas interacciones se realizó la observación de 15 grabaciones de clase, 3 de cada grado de primaria.

En referencia al primer objetivo específico de identificar las acciones y verbalizaciones correspondientes al compromiso agéntico presentes en las participaciones de estudiantes de primaria de un colegio privado de Pasto, se encontró que las principales verbalizaciones y acciones de compromiso agéntico en todos los grados correspondieron principalmente a interacciones relacionadas con Responder Inquietudes y en menor nivel con Hacer Requerimientos. De este modo, se pudo contrastar lo establecido por Reeve y Tseng (2011) y Reeve (2012) en cuanto a que se pudo evidenciar que los estudiantes, independientemente del grado académico, son agentes activos del escenario educativo y pueden intervenir de forma proactiva en las dinámicas de enseñanza aprendizaje a lo largo de su vida escolar, denotando su iniciativa a lo largo de la clase, en pro de mejorar sus condiciones de aprendizaje respondiendo a sus intereses y necesidades personales, diferenciándolo de otros tipos de compromiso, los cuales son reactivos (Cuevas et al., 2016; Mehdipour et al. 2018; Opdenakker, 2021; Patall et al., Pineda-Báez et al. 2019; 2019; Reeve, 2012; Reeve, 2013; Reeve, Cheon & Yu, 2020; Reeve & Tseng, 2011).

Estas intervenciones se identificaron como agénticas dado que correspondieron a comportamientos autoiniciados de responder inquietudes voluntariamente, hacer preguntas, proporcionar retroalimentación sobre el proceso de enseñanza, entre otros, tal como lo plantearon los autores frente a los indicadores del compromiso agéntico (Cohen et al., 2020; Mehdipour et al. 2018; Opdenakker, 2021; Patall et al., 2019; Pineda-Báez et al. 2019; Reeve, 2011; Reeve, 2013; Reeve & Lee, 2014; Reeve & Shin, 2020; Reeve et al., 2020). Se puede señalar que estas se dieron sin importar el nivel académico que estén cursando, de hecho, en los resultados se puede constatar que una de las mayores participaciones se dio en primero de

primaria. Este resultado es importante en la medida en que permite sensibilizar a los docentes frente a la necesidad de fortalecer interacciones que mantienen estas dinámicas de participación que se ven en los primeros grados de primaria.

Cabe resaltar que, hubo poca variedad dentro de los tipos de compromiso agéntico, teniendo principalmente los dos mencionados previamente, con una diferencia considerable entre sí. Adicionalmente, los comportamientos de responder inquietudes, los cuales tuvieron un nivel bajo de complejidad en su respuesta, si bien fueron agénticos, tienen un nivel de agencia menor en comparación a otros tipos de compromiso agéntico como sugerir opciones o comunicar ideas, los cuales requieren mayor iniciativa, elaboración y complejidad por parte del estudiante. De este modo, el responder inquietudes, en la mayoría de los casos no denotó la personalización y apropiación del conocimiento que implica el compromiso agéntico, como lo establece (Mehdipour et al. 2018; Patall et al., 2019; Reeve, 2012; Reeve, 2013; Reeve & Tseng, 2011) dado que principalmente fueron respuestas de un nivel bajo de complejidad correspondientes al recordar. Si bien estos comportamientos fueron voluntarios, dado que las solicitudes se dieron abiertamente, estos no fueron autoiniciados, pues se dieron como respuesta a una solicitud del docente. Diferente a esto, hacer requerimientos implicó mayor agencia y elaboración en el estudiante ante las dinámicas de clase, en este caso direccionadas en mayor medida a retroalimentar el propio proceso de aprendizaje, siendo así un comportamiento autoiniciado pues no respondía a ninguna solicitud externa, sino a las necesidades del estudiante.

La poca variedad y los niveles bajos de agencia encontrados en los resultados pueden deberse al componente transaccional y de negociación que tiene el compromiso agéntico, en donde su emergencia depende de la interacción entre el docente y el estudiante. Pues, la respuesta del docente ante este tipo de compromiso puede promover o reducir su emergencia (Matos et al., 2018; Mehdipour et al. 2018; Patall et al., 2019; Reeve & Tseng, 2011; Reeve, 2012; Reeve, 2013; Reeve et al., 2019; Reeve, Cheon & Yu, 2020; Reeve et al., 2021). En este caso, si bien los docentes fueron responsivos con los estudiantes, las respuestas que daban consistían principalmente en repetir lo mencionado por el estudiante o afirmar que estaba bien, sin indagar o profundizar en torno a la participación dada. Lo cual pudo haber generado que no aumentaran los niveles de agencia en el estudiante, y que las participaciones fueran en mayor medida de responder inquietudes, sin promover en mayor frecuencia otros tipos de compromiso agéntico que requieran mayor elaboración y posición crítica ante la clase. De modo que estos

resultados convergen con lo propuesto por Reeve & Shin (2020) en cuanto a que la efectividad y el resultado del compromiso agéntico depende del tipo de responsividad que tenga el docente.

Adicionalmente, entre las dinámicas de clase que se identificaron que promovieron mayor compromiso agéntico estaban aquellas que tenían en común la participación activa de los estudiantes; como los conversatorios realizados en las clases de quinto; un rol de liderazgo y control frente a los materiales, como el uso de palos de madera para aprender matemáticas en grado segundo; la elaboración del contenido presentada en producto, como las infografías realizadas en cuarto; y el trabajo en grupo y la posibilidad de retroalimentación entre pares, como en grado tercero. No obstante, no hubo una tendencia marcada en cuánto a un tipo de dinámica específica que promoviera el compromiso agéntico por grado o por asignatura, sino que en diferentes dinámicas se identificaron ciertas características, como las mencionadas anteriormente, que permitieron la emergencia del compromiso agéntico.

A pesar de que en la presente investigación no se midió la motivación de los estudiantes, los resultados dieron cuenta de que el compromiso agéntico no depende únicamente del grado, el profesor, la asignatura o la dinámica, por lo cual la motivación también puede interactuar con todas estas variables en la emergencia del compromiso agéntico. Esto guarda relación con lo establecido por Reeve y Tseng (2011) y Cuevas (2016) frente a la relación bidireccional entre compromiso agéntico y la motivación, en la que el estudiante direcciona su motivación en acciones concretas que le permiten enriquecer su aprendizaje, siendo así agéntico. Asimismo, el estar comprometido agénticamente posibilita que el estudiante pueda tener una apropiación o personalización de las temáticas o dinámicas de clase acorde a sus intereses personales reforzando así su motivación.

Por otra parte, frente al segundo objetivo específico de describir las interacciones de apoyo a la autonomía del docente previas a la emergencia de indicadores de compromiso agéntico, se encontró que las interacciones que lo promovieron en mayor medida fueron las de apoyo a la autonomía y el liderazgo, las cuales son un tipo de apoyo donde el estudiante tiene la posibilidad de asumir el liderazgo, tomar acciones y decisiones, de modo que tiene mayor control frente a su proceso de aprendizaje. No obstante, estas interacciones fueron de nivel bajo, lo cual puede guardar relación con que promovieron comportamientos de compromiso agéntico de bajo nivel de agencia, como lo son responder inquietudes.

Así, si bien los docentes de primaria tuvieron prácticas que apoyaron la satisfacción de la necesidad de autonomía, dado que promovieron la participación de los estudiantes en la



discusión de la clase, dándoles lugar a sus conocimientos y posicionándolos en un rol activo en su proceso de aprendizaje, estas fueron limitadas a lo que el docente había establecido frente a la temática y metodología de clase. Esto dificultó que se apoyaran otras ideas o alternativas que presentaran los estudiantes, dada la estructura ya establecida por el docente. Adicionalmente, tampoco promovieron la toma de decisiones ni la posibilidad de elección en los estudiantes, de modo que, a pesar de que hubo un apoyo a la autonomía, este apoyo fue bajo pues, no se llevaron a cabo estas otras acciones mencionadas, que recomiendan Ryan y Deci (2020) y Wakefield (2016) para satisfacer esta necesidad.

Cabe destacar que, las interacciones de apoyo a la autonomía de flexibilidad y enfoque en el estudiante fueron las que se presentaron en segundo lugar, después del apoyo a la autonomía y el liderazgo, teniendo una diferencia considerable en cuanto a su frecuencia; estas interacciones se dieron pocas veces. Esta dimensión se enfocó más en apoyar la perspectiva de los estudiantes, estimulando la presencia de sus ideas y opiniones, de manera que se exploraron más sus intereses. Se observó que ante la presencia de esta dimensión, en niveles alto, medio y bajo, emergieron comportamientos de compromiso agéntico de mayor nivel de agencia como sugerir opciones.

También se identificó que cuando se presentó este tipo de apoyo, los docentes tuvieron mayor flexibilidad en la estructura de la clase, sin embargo, como se señaló anteriormente, la frecuencia fue poca, pues aunque en algunas ocasiones fueron flexibles, en la mayoría primó la necesidad de conservar su estructura, llegando así a una rigidez en las dinámicas de clase que restringieron la autonomía de los estudiantes. Es importante aclarar que es necesario generar una estructura de clase con objetivos y metas establecidas, para direccionar un adecuado proceso de aprendizaje. No obstante, esto no se puede convertir en un ambiente controlado en el cual se limiten a los estudiantes, sino que es fundamental tener una apertura que permita escuchar y reconocer perspectivas de los estudiantes para satisfacer las necesidades básicas como la autonomía (Ryan & Deci, 2020).

En síntesis, los resultados obtenidos permitieron constatar que el apoyo a la autonomía, y el tipo de apoyo presentado inciden en la emergencia del compromiso agéntico y en los tipos de compromiso agéntico que se den. De este modo, se confirma lo encontrado en investigaciones empíricas recientes como las de Benlahcene et al. (2020), Kalemaki, et al., (2021), Opdenakker (2021), Wakefield (2016) y Zhang et al. (2020); además de teóricas como la de Reeve y Shin (2020), en la medida en que se promueve que el estudiante tenga control

sobre su propio proceso de aprendizaje, tenga un lugar activo y sean tomadas en consideración sus ideas y opiniones durante el desarrollo de la clase. Aunque cabe destacar la falta de escenarios donde el estudiante pudiese elegir, decidir y sentir más control en su proceso, pudo haber incidido en que no se presentaron, en mayor medida, otros tipos de compromiso agéntico como comunicar ideas o sugerir opciones, dado que no hubo esa apertura o flexibilidad que lo promoviera.

Por otra parte, cabe destacar que hubo interacciones que no apoyaron la autonomía pero que igual fueron seguidas por comportamientos del compromiso agéntico, esto puede guardar relación con lo establecido por Pineda-Báez et al. (2019), frente a la importancia que tiene un clima escolar cálido, en el momento de promover el compromiso agéntico. De este modo, tanto la buena relación con los docentes y como con los compañeros de clase, puede facilitar dicha emergencia, tanto cuando se apoya la autonomía, como cuando no. Esto se pudo apreciar durante la observación, dado que los docentes se relacionaban cálidamente con los estudiantes, y estaban atentos a sus necesidades emocionales, denotando sensibilidad ante las mismas.

Además, en relación con el rol que ocupan los compañeros de clase, se encontró que adicional a lo establecido por Almusharraf y Bailey (2021), Pineda-Báez et al. (2019), y Kalemaki, et al., (2021), destacan la importancia del trabajo colaborativo entre pares para promover y mantener el compromiso agéntico durante las clases, dado que fomenta un sentido de pertenencia y responsabilidad ante el grupo, fomentando así la necesidad de ser agénticos para contribuir y cumplir los objetivos planteados. Esto se pudo constatar con grado tercero y cuarto, quienes denotaron mayores niveles de agencia al trabajar en grupos, y en especial en el grado tercero, permitieron la agencia de nuevos indicadores como la retroalimentación entre pares.

Por otra parte, en referencia al tercer objetivo específico de describir las interacciones de apoyo a la autonomía del docente posteriores a la emergencia de indicadores de compromiso agéntico, se observó que el apoyo a la autonomía posterior disminuyó considerablemente en comparación con el apoyo previo a la emergencia del compromiso agéntico. Por lo cual, la mayor parte de comportamientos de compromiso agéntico no fueron seguidos de un apoyo a la autonomía. A pesar de esto, las pocas interacciones que fueron apoyadas por la autonomía se caracterizaron por ser de flexibilidad y enfoque en el estudiante, en el sentido en que los docentes indagaron frente a las perspectivas y opiniones de los estudiantes y siguieron sus iniciativas.

De esta manera, en la presente investigación el compromiso agéntico no promovió prácticas de apoyo a la autonomía posteriores, lo cual se diferenció con lo encontrado por los estudios de Matos et al. (2018), Mehdipour et al. (2018), Patall et al. (2019), Reeve (2013), Reeve et al. (2021) y Wakefield (2016), quienes encontraron que el apoyo a la autonomía promueve el compromiso agéntico, y este a su vez promueve que los docentes tengan más interacciones de enseñanza de apoyo a la autonomía. Esta diferencia en los resultados se puede deber a la apertura que tuvieron los docentes ante el compromiso agéntico, dado que en dichas investigaciones, estos generaron cambios aumentando su enseñanza de apoyo a la autonomía, para seguir promoviendo el compromiso agéntico. Mientras que, en la presente investigación los docentes en lugar de posibilitar otras alternativas en el desarrollo de la clase, trataron de continuar con su estructura ya establecida.

Adicionalmente, se observó, en algunas ocasiones, que cuando los estudiantes brindaban una participación que no cumplía con la expectativa del docente, estas no recibieron una mayor elaboración, sino que el docente continuaba con otros estudiantes hasta encontrar la respuesta correcta. Además, en algunos momentos los docentes ignoraron las participaciones de algunos estudiantes, pues no les daban la palabra. Esto pudo haber afectado una mayor emergencia de compromiso agéntico pues tal y como se encontró en el estudio de Cohen et al. (2020), cuando se realizan estilos de enseñanza de consideración positiva y negativa condicional, que denotan sólo una respuesta positiva al cumplir la expectativa del docente, se frustra la necesidad de autonomía, por lo cual afecta la emergencia del compromiso agéntico de los estudiantes.

En síntesis, se encontró que los docentes no atendieron las conductas de compromiso agéntico, pues como se mencionó, en su mayoría, continuaron con la clase sin darles lugar. Ante esto, Reeve y Shin (2020), establecen que es importante que los docentes puedan ser receptivos y atender las conductas de compromiso agéntico, respondiendo ante ellas con promoción de la autonomía, para que estas se puedan seguir generando, reforzando así la bidireccionalidad entre apoyo a la autonomía y compromiso agéntico.

A partir de todo lo anterior, se puede dar cumplimiento al objetivo general, el cual fue analizar las interacciones de apoyo a la autonomía entre docente-estudiante que favorecen la emergencia de indicadores de compromiso agéntico. Ante lo cual se puede afirmar que el apoyo a la autonomía promueve la emergencia del compromiso agéntico. Así, las interacciones de apoyo a la autonomía que favorecieron el compromiso agéntico se caracterizaron por tener un

enfoque en el estudiante, al posibilitar que este asumiera un rol activo en su proceso de aprendizaje, adquiriendo un liderazgo y responsabilidad sobre el mismo, permitiendo así una apropiación del conocimiento que se pueda ver reflejado en la creación propia durante las actividades. Siendo estos los elementos más importantes en la promoción del compromiso agéntico, pues no se encontraron tendencias marcadas en cuanto a los docentes, las asignaturas, los grados o las dinámicas de clase.

Si bien el apoyo a la autonomía promovió la emergencia del compromiso agéntico, en esta investigación no se evidenció una relación bidireccional entre ambas, conforme lo establecía la literatura. Esto debido a que los docentes en su mayoría no fueron responsivos ante el compromiso agéntico, por lo cual este no favoreció la presencia de comportamientos de apoyo a la autonomía en los docentes posteriores a la emergencia.

Por lo cual, se puede establecer una relación unidireccional o antecedente del apoyo a la autonomía y el compromiso agéntico, en donde se observó que dependiendo del nivel de apoyo a la autonomía que se generaba, asimismo influía en el nivel de compromiso agéntico que emergía.

Considerando lo anterior, de la presente investigación se puede concluir que: a) hay una relación antecedente entre la enseñanza de apoyo a la autonomía y la emergencia del compromiso agéntico; b) la variedad de los tipos de compromiso agéntico se relaciona con los niveles y el tipo de apoyo a la autonomía que se presente; c) el compromiso agéntico por sí solo no promueve la continuidad de la enseñanza de apoyo a la autonomía posterior a su emergencia, siendo necesaria la responsividad del docente; d) es necesario que se le de un lugar activo al estudiante durante la clase para que pueda emerger el compromiso agéntico; y e) la efectividad del compromiso agéntico no se da solo por la frecuencia en la que ocurre, sino también por la calidad y el grado de complejidad de las interacciones.

### **Aportes Empíricos e Implicaciones Prácticas de los Resultados**

Los resultados de la presente investigación cuentan con implicaciones prácticas, tanto a nivel metodológico, dado que permite cerrar brechas existentes frente a otras investigaciones, como a nivel educativo, en la medida en que permiten retroalimentar y enriquecer la práctica educativa de los docentes. De este modo, la presente investigación permite tener mayor conocimiento del compromiso agéntico, cómo se da en estudiantes de primaria y cómo varía

de acuerdo a diferentes factores como las dinámicas de clase y los estilos de enseñanza y apoyo que brindan los docentes.

Entre las brechas existentes, se identificó en primer lugar, la brecha de las investigaciones realizadas principalmente desde la dimensión individual, sin identificar la interacción grupal, ni la variación por asignaturas (Almusharraf & Bailey, 2021; Benlahcene et al., 2020; Kalemaki, et al., 2021; Matos et al., 2018; Mehdipour et al., 2018; Opendakker, 2021; Patall et al., 2019; Pineda-Báez et al., 2019; Reeve, 2013; Reeve, Cheon & Jang, 2020; Reeve & Tseng, 2011 y Wakefield, 2016). De este modo, la presente investigación se realizó desde la dimensión grupal, analizando la interacción del aula de clase como tal, identificando así variaciones por asignatura ancladas a las dinámicas realizadas en cada una.

Adicionalmente, los estudios del compromiso agéntico suelen realizarse únicamente en una asignatura, lo cual dificulta la generalización de los resultados, pues cada asignatura tiene su propia metodología y sus propios temas (Almusharraf & Bailey, 2021; Montenegro, 2019; Reeve, Cheon y Yu, 2020; Singh & Engeness, 2021). Contrario a esto, la presente investigación se realizó en tres asignaturas por curso, permitiendo identificar aspectos en común entre las asignaturas que permitieron la emergencia del compromiso agéntico y de este modo proporcionando resultados más generalizables.

También, el compromiso agéntico es principalmente estudiado desde el autorreporte, dejando de lado métodos objetivos y estandarizados como la observación, perspectiva del docente, calificaciones, entre otros (Cuevas et al., 2016; Matos, 2018; Montenegro, 2019; Opendakker, 2021; Reeve, 2013; Reeve & Tseng, 2011). Ante esta brecha, la presente investigación realiza una aproximación al ser un estudio observacional que no se basa en el autorreporte, sino en pautas de observación validadas, por lo que el análisis de datos cuenta con mayor reducción de sesgo.

En adición, la presente investigación permite generar propuestas educativas ancladas a las necesidades del contexto Colombiano, dado que el compromiso agéntico ha sido principalmente estudiado en Asia y Europa (Almusharraf & Bailey, 2021; Benlahcene et al., 2020; Cuevas, et al., 2016; Mehdipour et al., 2018; Montenegro, 2019; Reeve, 2013; Reeve y Tseng, 2011; Reeve et al., 2021; Reeve & Lee, 2014 ), de manera que también genera un aporte ante esta brecha, siendo de las pocas investigaciones realizadas en el contexto nacional.

Con respecto a los aportes que realiza a la práctica educativa, se destacan beneficios tanto a los docentes como a los estudiantes. En primer lugar podría beneficiar a los docentes, en la medida en que puede enriquecer sus prácticas pedagógicas para promover el compromiso agéntico. Así, se elabora la presente serie de recomendaciones para ellos que serán direccionadas a través de las investigadoras principales del proyecto al cual está adscrito este trabajo de grado: a) Enriquecer prácticas de apoyo a la autonomía encaminadas hacia la perspectiva del estudiante, en donde se conozcan sus opiniones, ideas e intereses, fomentando la motivación del mismo, escucha hacia sus necesidades y apropiación del contenido con mayor relevancia personal; b) Fortalecer los procesos de retroalimentación ante las ideas de los estudiantes, de manera que se puedan anclar a las discusiones de clase, dar cuenta del proceso de aprendizaje de cada uno y fomentar reconocimiento de oportunidades de mejora, atendiendo las participaciones de cada estudiante; c) Fomentar conexiones del contenido con la vida del estudiante, de modo que para este sea relevante el tema estudiado y así pueda ser más agéntico a partir de sus propias motivaciones; d) Tener mayor flexibilidad en la estructura de la clase, adaptándola a los discursos y necesidades de los estudiantes en función de los objetivos de aprendizaje; e) Tener escenarios de aprendizaje en donde el estudiante tenga mayor control y posibilidad de elección dentro de su proceso de aprendizaje, de modo que pueda asumir un rol más activo y empoderarse dentro de su proceso académico; y f) Fortalecer el trabajo entre pares, dado que este fomenta la emergencia del compromiso agéntico y enriquece la práctica educativa de cada estudiante desde el aprendizaje colaborativo.

Con respecto a lo observado en cada grado se pueden realizar las siguientes recomendaciones específicas para promover el compromiso agéntico: a) En grado primero promover conversatorios y estrategias didácticas para captar la atención de los estudiantes; b) En grado segundo se recomiendan los conversatorios y el uso de material de apoyo que los estudiantes puedan manipular; c) En grado tercero se recomienda la promoción de la relevancia de los contenidos, su aplicación práctica y el trabajo en equipo; d) En grado cuarto se recomienda también el trabajo en equipo y la realización de actividades prácticas en donde los estudiantes puedan elaborar productos con su propio conocimiento; y e) En grado quinto se recomienda fomentar el pensamiento crítico, los debates y la creación de propuestas o productos que le permitan al estudiante elaborar y argumentar desde sus propios conocimientos.

En segundo lugar, beneficia indirectamente a los estudiantes, dado que las sugerencias presentadas le permitirían al docente tomar acciones que promuevan el compromiso agéntico

en los estudiantes. Como recomendaciones directas a los estudiantes se destaca que puedan identificar sus motivaciones y metas dentro de cada asignatura, de modo que puedan anclarlas a cada una y modificar el escenario educativo en pro de sus propios intereses. También, se les recomienda a los estudiantes tener mayor conciencia del lugar activo que poseen dentro del aula de clase, así pueden ser proactivos y asumir el control de su proceso de aprendizaje. No obstante, es importante destacar que en los primeros grados se requiere mayor apoyo, orientación y andamiaje a los estudiantes por parte de los docentes, debido a que en las edades más tempranas, los estudiantes requieren mayor direccionamiento para ocupar un lugar activo en su aprendizaje, adaptándose así a las necesidades específicas de cada momento de desarrollo. En este orden de ideas, el que los estudiantes sean agénticos les permite actuar para tener un aprendizaje significativo, conectado con sus propios intereses, por lo cual también será un proceso educativo motivado y automotivado, que también beneficiará directamente su desempeño académico. También, tener estudiantes más agénticos impacta sobre problemáticas actuales como la deserción escolar, ayudando a disminuirla.

### **Limitaciones y Recomendaciones**

Con respecto al procedimiento realizado y los resultados obtenidos dentro del mismo, se pueden destacar las siguientes limitaciones y a su vez se elaboran recomendaciones a tener en cuenta futuros estudios. Así, esta investigación se desarrolló a partir de una única fuente de información, la cual fue la observación y no se tuvieron datos sobre las percepciones de los participantes, bien sea de los docentes o estudiantes, con respecto a el compromiso agéntico y el apoyo a la autonomía, tal como sucedió en otros estudios donde primaba solo el autoreporte de los estudiantes. (Cuevas et al., 2016; Matos, 2018; Montenegro, 2019; Opdenakker, 2021; Reeve, 2013; Reeve & Tseng, 2011). Por lo cual, se sugiere en futuros estudios poder utilizar diferentes fuentes de información, como lo son entrevistas, cuestionarios, auto reportes, entre otros, que combinados con la observación permitan tener una mejor comprensión del fenómeno.

Además, se presentaron limitaciones metodológicas, pues los recursos tecnológicos que se emplearon a la hora de grabar los vídeos no permitieron tener una cobertura audiovisual total del aula de clase y su distribución, lo cual impidió que en ocasiones se reconocieran las verbalizaciones y acciones de los estudiantes, limitando así el acceso de los datos en su totalidad. Adicionalmente, al haber sido realizado en un contexto de pandemia, las medidas de bioseguridad que empleaban los docentes y estudiantes, como el uso de tapabocas, también

dificultaron la comprensión de las expresiones verbales. Por esto, se recomienda en futuras investigaciones utilizar mejores herramientas tecnológicas que permitan obtener una apreciación completa de las interacciones de clases.

Además, en este estudio solo se indagó la relación del compromiso agéntico y el apoyo a la autonomía, el cual corresponde a la satisfacción de autonomía, no obstante no se tuvieron en cuenta las otras necesidades básicas. Por lo cual, se sugiere un futuros trabajos poder evaluar cual es la interacción que se genera entre el compromiso agéntico, la satisfacción de la necesidad de autonomía, competencia y afiliación, las cual es una temática que ha sido poco estudiada y de acuerdo con los sustentos teóricos dependiendo de las características que se establecen en el vínculo docente estudiante se puede promover una emergencia del compromiso agéntico (Matos et al., 2018; Mehdipour et al. 2018; Patall et al., 2019; Reeve, 2012; Reeve, 2013; Reeve et al., 2019; Reeve et al., 2020; Reeve et al., 2021; Reeve & Tseng, 2011).

Dado que esta es una de las pocas investigaciones sobre el compromiso agéntico en Colombia, este análisis se realizó en estudiantes de primaria de un colegio privado de Pasto, lo cual pudo aportar información a la temática del compromiso agéntico, que ha sido poco estudiada en este continente, en comparación con Asia y Europa (Almusharraf & Bailey, 2021; Benlahcene et al., 2020; Cuevas, et al., 2016; Mehdipour et al., 2018; Montenegro, 2019; Reeve, 2013; Reeve y Tseng, 2011; Reeve et al., 2021; Reeve & Lee, 2014). Sin embargo, es necesario conocer cómo se desarrollan las interacciones de compromiso agéntico en otros niveles académicos como lo son la secundaria, pregrado y posgrado, teniendo en cuenta los diferentes momentos de desarrollo, complejidad académica y elementos culturales pueden influir en la emergencia del compromiso agéntico.

Adicionalmente, en esta investigación no se toma en cuenta la relación entre compromiso agéntico y desempeño académico, por lo cual es fundamental que en otras investigaciones se pueda medir el rendimiento de los estudiantes lo cual permite contrastar si el compromiso agéntico favorece un mejor desempeño académico.



## REFERENCIAS

- Almusharraf, N. M., & Bailey, D. (2021). Online engagement during COVID-19: Role of agency on collaborative learning orientation and learning expectations. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(5), 1285–1295. <https://doi.org/10.1111/jcal.12569>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R., et al (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, Teaching, and Assesing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon Boston, MA (Pearson Education Group).
- Banco Mundial. (2016). *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean. Directions in Development—Human Development*. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/9781464810145.pdf>
- Benlahcene, A., Kaur, A., & Awang-Hashim, R. (2020). Basic psychological needs satisfaction and student engagement: the importance of novelty satisfaction. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 1-15. <https://bdbib.javerianacali.edu.co:2421/10.1108/JARHE-06-2020-0157>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Cuevas, R., Sanchez-Oliva, D. y Fernandez-Bustos, J. (2016). Adaptación y validación de la escala de compromiso agéntico al contexto educativo español. *Revista Mexicana de Psicología*, 33(2), 135-142. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243056044005>
- Cohen, R., Moed, A., Shoshani, A., Roth, G. & Kanat-Maymon, Y. (2020). Teachers' Conditional Regard and Students' Need Satisfaction and Agentic Engagement: A Multilevel Motivation Mediation Model. *Journal of Youth & Adolescence*, 49(4), 790–803. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-019-01114-y>
- Croll, P. (1994). *La observación sistemática en el aula*. La muralla.

- Deci, E., Ryan, R., Gagné, M., Leone, D., Usunov, J., & Kornazheva, B. (2001). Need Satisfaction, Motivation, and Well-Being in the Work Organizations of a Former Eastern Bloc Country: A Cross-Cultural Study of Self-Determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0146167201278002>
- Deserción escolar, un problema que ya supera los 100.000 estudiantes en 2020. (2020, noviembre 19). *Semana*. <https://www.semana.com/pais/articulo/desercion-escolar-de-estudiantes-en-colombia-durante-el-2020/307215/>
- Deserción escolar, ¿realmente cuántos niños han dejado el colegio? (2021, mayo 31). *Semana*. <https://www.semana.com/educacion/articulo/desercion-escolar-realmente-cuantos-ninos-han-dejado-el-colegio/202123/>
- Díaz, A. y López, A. (2018). Violencia silenciosa y deserción escolar en bachillerato desde la mirada de los estudiantes. *Jóvenes en la Ciencia*, 4(1), 1825-1829. <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/2663>
- Dixon, M. D. (2015). Measuring student engagement in the online course: The Online Student Engagement scale (OSE). *Online Learning*, 19(4), 1-15. <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v19i4.561>
- El Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2020). *Boletín técnico*. [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol\\_EDUC\\_20.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_20.pdf)
- Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030. (2020). “COVID 19 una crisis mundial para la enseñanza y el aprendizaje”. <https://teachertaskforce.org/es/covid-19-una-crisis-mundial-para-la-ensenanza-y-el-aprendizaje>
- Esteche, E., y Gerhard, Y. (2021). Factores que inciden en la educación virtual en tiempos de pandemia (COVID-19) de los estudiantes universitarios de una universidad privada. En O. Macías, S. Quiñónez y J. Yucra (Eds.), *Docentes de Iberoamérica frente a la pandemia. Desafíos y respuestas* (pp. 25-35). Asociación Formación IB. <http://formacionib.org/desafios.pdf#page=27>
- Ferreira, M. M., Avitabile, C., Álvarez, J. B., y Haimovich, F. (2017). *Momento Decisivo*. La educación superior en América Latina y el Caribe. Grupo Banco Mundial.

<https://es.scribd.com/document/487709316/La-educacion-superior-en-America-latina-y-el-Caribe-Banco-Mundial-Maria-Marta-Ferreira>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2020). *La educación durante en el COVID-19: Marco de planificación de contingencia, reducción de riesgos, preparación y respuesta*. <https://www.unicef.org/lac/media/11176/file>.

Hernandez, R., Fernandez, C. y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación (6 ed.)*. McGraw Hill Education. Metodología de la investigación - Sexta Edición (epacartagena.gov.co)

Hernández-Jáquez, L. F., y Montes-Ramos, F. V. (2020). Modelo predictivo del riesgo de abandono escolar en educación media superior en México. *CienciaUAT*, 15(1), 75-85. <https://doi.org/10.29059/cienciauat.v15i1.1349>

Jiang, A. L., & Zhang, L. J. (2021). University Teachers' Teaching Style and Their Students' Agentic Engagement in EFL Learning in China: A Self-Determination Theory and Achievement Goal Theory Integrated Perspective. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.704269>

Kalemaki, I., Gareffi, I., & Protopsaltis, A. (2021). Assessing the Impact of Social Innovation Education on Estuden Engagement. *European Journal of Suistainable Development*, 10(1), 389 - 4000. <https://doi.org/10.14207/ejsd.2021.v10n1p389>

Karabenick, S. A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 569–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.569>

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). *Resultados prueba PISA 2018*. [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_COL\\_ESP.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf)

Linch, M., Salikhova, L. & Eryemeeva, A. (2020). Basic needs in other cultures: Using qualitative methods to study key issues in self-determination theory research. *Psychology*, 17(1), 134–144. <https://psy-journal.hse.ru/en/2020-17-1/359611981.html>

López, M. y Cubillas, M. (2017). Abandono escolar en el modelo profesional técnico en Sonora: factores de riesgo y de protección. *Praxis Investigativa ReDIE*, 10(18), 6-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6560776>

- Matos, L., Herrera, D., Claux, M., & Reeve, J. (2018). Students' Agentic Engagement Predicts Longitudinal Increases in Perceived Autonomy-Supportive Teaching: The Squeaky Wheel Gets the Grease. *Journal of Experimental Education*, 86(4), 592–609. <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1448746>
- Mehdipour, F., Shalhaf, A., & Gholamali, M. (2018). Agentic Engagement and Test Anxiety: The Mediatory Role of the Basic Psychological Needs. *SAGE Open*, 8(2) 1-7. <https://doi.org/10.1177/2158244018772884>
- Ministerio de educación. (2020). *Trabajamos en equipo por prevenir y mitigar los impactos del COVID- 19 en la deserción en educación Preescolar, Básica, Media y Superior*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/401634:Trabajamos-en-equipo-por-prevenir-y-mitigar-los-impactos-del-COVID-19-en-la-desercion-en-educacion-Preescolar-Basica-Media-y-Superior>
- Montenegro, A. (2019). Why are students' self-initiated contributions important? A study on agentic engagement. *International Journal of Sociology of Education*, 8(3), 291–315. <https://doi.org/10.17583/rise.2019.4540>
- Ochoa-Angrino, S., Rojas-Ospina, T. y Jaramillo, C. (2020). Pauta de observación en Promoción de la Autonomía. *La promoción de la autonomía, el apoyo pedagógico y su relación con el compromiso y desempeño académico de los estudiantes*. Proyecto de investigación financiado por la Pontificia Universidad Javeriana Cali, (No. 1565). Cali.
- Opendakker M. (2021). Need-Supportive and Need-Thwarting Teacher Behavior: Their Importance to Boys' and Girls' Academic Engagement and Procrastination Behavior. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.628064>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2020). *Informe de políticas: la educación durante la covid-19 y después de ella*. [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy\\_brief\\_-\\_education\\_during\\_covid-19\\_and\\_beyond\\_spanish.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020a). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (Informe GEM), Inclusión y educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020b). *Apoyar a los docentes y al personal educativo en tiempos de crisis*. [Apoyar a los docentes y al personal educativo en tiempos de crisis - UNESCO Biblioteca Digital](#)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD]. (2016). *La educación en Colombia, Revisión de políticas nacionales de educación*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250604-en>
- Patall, E., Pituch, K., Steingut, R., Vasquez, A., Yates, N., & Kennedy, A. (2019). Agency and high school science students' motivation, engagement, and classroom support experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 62, 77-92. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.01.004>
- Peña, J. (2019, diciembre 2). Colombia, con la peor nota de la OCDE en pruebas PISA. *Portafolio*. <https://www.portafolio.co/economia/colombia-con-la-peor-nota-de-la-ocde-en-pruebas-pisa-536148>
- Phillips, L. T., Stephens, N. M., Townsend, S. S., & Goudeau, S. (2020). Access is not Enough: Cultural Mismatch Persists to Limit First-generation Students' Opportunities for Achievement Throughout College. *Journal of Personality and Social Psychology*, 119(5), 1112-1131. <https://www.scholars.northwestern.edu/en/publications/access-is-not-enough-cultural-mismatch-persists-to-limit-first-ge-2>
- Pineda-Báez, C., Hennig Manzuoli, C., & Vargas Sánchez, A. (2019). Supporting student cognitive and agentic engagement: Students' voices. *International Journal of Educational Research*, 96, 81-90. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.005>
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149–172). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_7](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7)
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579–595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>

- Reeve, J., Cheon, S. H., & Yu, T. H. (2020). An autonomy-supportive intervention to develop students' resilience by boosting agentic engagement. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 325–338. <https://doi.org/10.1177/0165025420911103>
- Reeve, J., Cheon, S. H., & Jang, H. R. (2019). A teacher-focused intervention to enhance students' classroom engagement. In *Handbook of Student Engagement Interventions: Working with Disengaged Students* (pp. 87–102). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00007-3>
- Reeve, J., Cheon, S. H., & Jang, H. (2020). How and why students make academic progress: Reconceptualizing the student engagement construct to increase its explanatory power. *Contemporary Educational Psychology*, 62, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101899>
- Reeve, J., Jang, H. R., Shin, S. H., Ahn, J. S., Matos, L., & Gargurevich, R. (2021). When students show some initiative: Two experiments on the benefits of greater agentic engagement. *Learning and Instruction*, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101564>
- Reeve, J., & Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 527–540. <https://doi.org/10.1037/a0034934>
- Reeve, J., & Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory into Practice*, 59(2), 150–161. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702451>
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Rojas-Ospina, T., Ochoa-Angrino, S. y Tovar-Acosta, A. (2021a). Evaluación propuesta de innovación educativa en un colegio privado de Pasto. Proyecto de investigación financiado por el colegio San Francisco Javier de Pasto. Cali.
- Rojas-Ospina, T., Ochoa-Angrino, S. y Tovar-Acosta, A. (2021b). *La promoción de la autonomía, el apoyo pedagógico y su relación con el compromiso y desempeño*

*académico de los estudiantes*. Proyecto de investigación financiado por la Pontificia Universidad Javeriana Cali, (No. 1565). Cali.

- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). Chapter 5. A brief history of intrinsic motivation. En R. M. Ryan y E. L. Deci (Eds.), *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (102-120). New York: Guilford Press.
- Ryan, R. & Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 1-11. [10.1016/j.cedpsych.2020.101860](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860)
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist*, *55*, 68-78. [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_SDT.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf)
- Ryan, R. M., & Moller, A. C. (2017). Competence as Central, but Not Sufficient, for High-Quality Motivation. A Self-Determination Theory Perspective. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation, Second Edition: Theory and Application* (pp. 214–231). The Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2017-17591-012>
- Rodríguez, M. S., Tinajero, C., & Páramo, M. F. (2017). Pre-entry Characteristics, Perceived Social Support, Adjustment and Academic Achievement in First-Year Spanish University Students: A Path Model. *The Journal of psychology*, *151*(8), 722-738. <https://doi.org/10.1080/00223980.2017.1372351>
- Shumow, L. & Schmidt, J. (2014). *Enhancing Adolescents' Motivation for Science: Research-Based Strategies for Teaching Male and Female Students (1st edition)*. CORWIN.
- Singh, A. B., & Engeness, I. (2021). Examining Instructors' Roles in Facilitating Students' Learning Process in Pedagogical Information and Communication Technology Massive Open Online Course. *Cultural-Historical Psychology*, *17*(2), 76–89. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170208>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2008). A motivational perspective on engagement and disaffection: conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom.

*Educational and Psychological Measurement*, 69, 493–525.  
<https://doi.org/10.1177/0013164408323233>

Stover, J. B., Bruno F. E., Uriel, F. E., Fernandez, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en psicología*, 14 (2), 105-115.  
<http://www.seadpsi.com.ar/revistas/index.php/pep/article/view/332>

Uçar, F. M., & Sungur, S. (2017). The role of perceived classroom goal structures, self-efficacy, and engagement in student science achievement. *Research in Science and Technological Education*, 35, 149–168.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02635143.2017.1278684>

Wakefield, C. R. (2016). *Agentic Engagement, Teacher Support, and Classmate Relatedness—A Reciprocal Path to Student Achievement* [Tesis de doctorado, University of Nevada]. UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones. pers, and Capstones. 2757. <https://digitalscholarship.unlv.edu/thesesdissertations/2757>

Zhang, D., Bobis, J. Wu, X., & Cui, Y. (2020). The Effects of an Autonomy-Supportive Teaching Intervention on Chinese Physics Students and their Teacher. *Research in Science Education*, 50, 645–671. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11165-018-9706-y>



## ANEXOS

## Anexo A. Sistema de Observación de Promoción de la Autonomía (Ochoa-Angrino et al., 2020)

Dimensión	Indicador/Comportamiento.	Nivel Bajo (1)	Nivel Medio (2)	Nivel Alto (3)
Flexibilidad y enfoque en el estudiante	Flexibilidad en la estructura de la clase	Se adhiere a su planeación, sin dar lugar a los intereses de los estudiantes y a los momentos de aprendizaje espontáneos.	Algunas veces escucha las ideas de los estudiantes y permite que la clase se desarrolle con estas, pero otras veces la clase obedece a su planeación y actividades.	Permite que la clase se desarrolle con las ideas de los estudiantes, sin perder el foco de la lección, incluyendo los intereses de los estudiantes en los objetivos de la clase. <b>Ejemplo:</b> introducir un libro nuevo a partir de una lista que realicen los estudiantes de lo que quisieran leer.
	Seguir las iniciativas de los estudiantes	Ignora los comentarios e ideas que no se relacionan con la respuesta correcta. <b>Ejemplo:</b> ignorar a los estudiantes cuando se muestran emocionados por discutir un tema a mayor profundidad.  Realiza declaraciones de límites cuando los estudiantes están realizando sus actividades (“Un par de minutos para el final”, “Sólo tenemos unos pocos minutos para el final”).	Se muestra un poco interesado en escuchar las opiniones de los estudiantes, pero continúa escuchando más respuestas hasta encontrar la que considera correcta.	Integra en la clase en las discusiones las respuestas, opiniones e ideas de los estudiantes.  Pregunta a los estudiantes qué desean en relación con la clase (¿acerca de qué aspectos desean conocer más?).

		Interfiere en el ritmo de los estudiantes cuando realizan actividades que les interesan.		
	<b>Estimular las ideas y opiniones de los estudiantes</b>	<p>Se muestra desinteresado en conocer cómo los estudiantes ven el mundo y en permitir que lo expresen en clase. No les pregunta a los estudiantes lo que piensan, ni promueve sus propias ideas. Sostiene el uso de la palabra durante casi toda la sesión de clase</p> <p>Brinda elogios como recompensa cuando el estudiante cumple con las instrucciones, mediante aprobaciones verbales como “Bien, lo hiciste tal como te lo dije”.</p> <p>Utiliza un lenguaje controlador, con expresiones como “Debería hacerlo como se lo dije”, “Usted debe seguir haciendo eso”, “¿puede responder esto como le he mostrado?”, “¿Por qué no sales adelante y nos muestras?” y “¿Cuáles son las instrucciones que yo le di?”.</p> <p>Emite directrices o indicaciones frecuentemente con frases como “Escríbelo así”, “Utiliza esta</p>	Escucha las ideas y comentarios de los estudiantes, pero no logra integrarlas en el debate de la clase.	<p>Se muestra genuinamente interesado en comprender y escuchar cuidadosa y atentamente cómo sus estudiantes ven el mundo, y promueve que lo expresen en clase. Las actividades de clase brindan muchas oportunidades para que los estudiantes compartan sus ideas, y proporciona tiempo para que lo hagan.</p> <p>Se muestra amable frente a las preguntas de los estudiantes, responde cuántas veces lo requieran (“Buen punto, no lo había pensado”, “Revisemos por qué se genera la duda o confusión”, “Tu pregunta es buena y pertinente, sería bueno compartirla con el grupo para que haya más claridad sobre cómo resolver la actividad”).</p> <p>Comunica frases de toma de perspectivas, expresando empatía mediante frases tales como “Sí, éste es difícil”, “Sé que es un poco difícil” y “Ahora</p>

		<p>fuente de información”, “Te estás enredando, hazlo así” o “No te compliques con eso y organízalo así”.</p> <p>Critica y rechaza de manera verbal las acciones del estudiante (“No, no, no, no deberías hacer eso”, “Yo no he dicho eso”, “Gracias, no esperaba menos de ustedes”).</p>		<p>comprendo por qué debí haber ampliado mejor este punto”.</p> <p>Permite la crítica y fomenta el pensamiento independiente, al permitir las manifestaciones de insatisfacción de los estudiantes en relación a la clase.</p>
<b>Conexiones con la vida actual</b>	<b>Conectar el contenido con la vida del estudiante y sus experiencias</b>	<p>No se esfuerza por relacionar el contenido de clase con las experiencias actuales y futuras de los estudiantes, así como tampoco con su cultura (música popular, programas de televisión, videojuegos) o con aspectos particulares de su desarrollo.</p>	<p>A veces se esfuerza por relacionar el contenido de la clase con las experiencias y vivencias diarias de los estudiantes, pero no desarrolla bien las analogías. La relación entre el contenido y las experiencias actuales y futuras de los estudiantes, es implícita y puede ser a manera de juego de roles (diseñar un experimento como un científico de verdad)</p>	<p>Logra conectar consistentemente el contenido de la clase con las experiencias de los estudiantes, su cultura, y aspectos particulares de su desarrollo.</p> <p><b>Ejemplo:</b> en una discusión sobre avances tecnológicos, el profesor les pide a los estudiantes que piensen cómo serían sus vidas sin internet, celulares, etc.</p>
	<b>Comunicar la utilidad del conocimiento</b>	<p>No se presenta información acerca de cómo o por qué el material es útil para los estudiantes. La clase está basada en un texto, plan de estudios o ciertos estándares.</p> <p>Exige a los estudiantes que realicen actividades que consideran aburrida, sin sentido, y por las cuales no sienten interés.</p>	<p>Puede abordar aspectos de la relevancia del contenido, pero utilizando ejemplos que no se conectan con los intereses y motivaciones de los estudiantes.</p>	<p>El material se presenta de una manera que permite a los estudiantes entender por qué y cómo es valioso para ellos. Explica permanentemente a los estudiantes la utilidad e importancia de desarrollar ciertas habilidades y/o dominio del tema.</p> <p>Proporciona fundamentos que explican por qué ciertos</p>

				<p>comportamientos en clase son útiles (“Te sugiero que vuelvas a leer este apartado porque podría aclarar tus dudas”, “Escucha la idea de tu compañero, puede ser un buen ejemplo y te serviría de guía” o “¿Por qué no lo intentas con una situación que te haya ocurrido o que le haya ocurrido a algún amigo?”)</p> <p>Comunicar la contribución del trabajo escolar a los objetivos, intereses y valores personales</p> <p>Comprender los sentimientos y pensamientos de los estudiantes sobre la tarea de aprendizaje</p>
<p><b>Apoyo a la autonomía y el liderazgo</b></p>	<p><b>Permitir elegir a los estudiantes durante la sesión de clase</b></p>	<p>Los estudiantes no tienen posibilidad de elegir sobre las actividades y deben completar las tareas de una manera muy rígida y preestablecida por el docente.</p>	<p>Los estudiantes tienen algunas oportunidades para hacer elecciones durante la clase.</p>	<p>Los estudiantes pueden elegir en las actividades, las tareas de organización del salón, y si desean trabajar en grupo o individualmente.</p> <p>Les pregunta qué quieren hacer (trabajar en grupo, con qué compañeros quieren trabajar)</p>
	<p><b>Brindar oportunidades para el liderazgo</b></p>	<p>Los estudiantes rara vez adquieren roles específicos, labores u oportunidades de liderazgo en la clase, y si los adquieren, son tan controlados</p>	<p>Algunas veces brinda oportunidades para que los estudiantes asuman el liderazgo. En las discusiones, el profesor asume el rol de líder y toma el control. Cuando permite a los estudiantes trabajar en</p>	<p>Brinda permanentemente oportunidades para que los estudiantes asuman el liderazgo en la comunidad de aprendizaje</p>

		por el profesor que no sienten ninguna responsabilidad.	grupo, brinda una oportunidad para que asuman cierto nivel de liderazgo.	
	<b>Asignar responsabilidades a los estudiantes</b>	<p>Los estudiantes rara vez tienen oportunidades para tomar responsabilidades sobre su proceso de aprendizaje o sobre la comunidad de aprendizaje.</p> <p>Controla los materiales de clase, por lo que los estudiantes tienen que pedirle autorización cuando quieren utilizar algo, en lugar de ser ellos responsables de los materiales y el acceso a estos. No permite que los estudiantes exploren y se apropien de los materiales.</p>	Las responsabilidades o labores de los estudiantes en el salón de clase son controladas por el profesor, limitando la capacidad de estos de asumir una verdadera responsabilidad.	Los estudiantes asumen responsabilidades reales en el salón (planear eventos especiales, ayudar con procedimientos de la clase). Tienen oportunidades para asumir responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje. Si el docente regula estas responsabilidades, lo hace de una manera que no interfiere en la capacidad de los estudiantes para asumir una verdadera responsabilidad.
	<b>Permitir el movimiento</b>	Indica a los estudiantes que deben pedirle permiso para moverse y constantemente les dice que permanezcan sentados y en silencio.	Algunas veces les indica a los estudiantes que deben permanecer sentados y en silencio, pero otras veces les permite moverse libremente, comer el refrigerio, pararse si lo necesitan, organizar los escritorios, etc.	Permite con frecuencia que los estudiantes se muevan con libertad en la clase, sin formarse un caos ni interferir con el proceso de aprendizaje.

**Anexo B. Pauta de Observación de Compromiso Agéntico (Adaptado de Cuevas et al., 2016; Montenegro, 2019; Reeve & Tseng, 2011)**

**Pauta de Observación de Compromiso Agéntico (Adaptado de Cuevas et al., 2016<sup>5</sup>; Montenegro, 2019<sup>6</sup>; Reeve & Tseng, 2011)<sup>7</sup>**

**Colegio:** \_\_\_\_\_

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

**Curso:** \_\_\_\_\_

**Cantidad de Alumnos:** \_\_\_\_\_

<b>Compromiso Agéntico</b>				
<p>El compromiso agéntico hace referencia a la participación voluntaria y constructiva que realiza el estudiante en el escenario educativo para mejorar las dinámicas de aprendizaje y las circunstancias educativas, con el fin de apropiarse del conocimiento y potenciar su motivación (Mehdipour et al. 2018; Patall et al., 2019; Reeve, 2012; Reeve, 2013; Reeve &amp; Tseng, 2011). El compromiso agéntico se puede evidenciar cuando el estudiante hace preguntas, sugiere actividades nuevas, comunica aquello que le gusta y no le gusta, ofrece retroalimentaciones sobre el contenido, sobre el proceso de enseñanza, sugiere diferentes maneras de evaluar, expresa preferencias frente al contenido, las actividades, los materiales y los ritmos de la clase, entre otros (Reeve, 2011; Reeve, 2013; Reeve &amp; Lee, 2014; Mehdipour et al. 2018; Pineda-Báez et al. 2019; Patall et al., 2019; Reeve &amp; Shin, 2020; Reeve et al., 2020; Cohen et al., 2020; Opdenakker, 2021).</p>				
<b>Dimensión</b>	<b>Indicador/Comportamiento</b>	<b>Instrucción previa</b>	<b>Comportamiento/ Verbalización</b>	<b>Respuesta del docente</b>

<sup>5</sup> Cuevas, R., Sanchez-Oliva, D. y Fernandez-Bustos, J. (2016). Adaptación y validación de la escala de compromiso agéntico al contexto educativo español. *Revista Mexicana de Psicología*, 33(2), 135-142. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243056044005>

<sup>6</sup> Montenegro, A. (2019). Why are students' self-initiated contributions important? A study on agentic engagement. *International Journal of Sociology of Education*, 8(3), 291–315. <https://doi.org/10.17583/rise.2019.4540>

<sup>7</sup> Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>

<p><b>Hacer Requerimientos:</b> Refiere a las solicitudes o preguntas que el estudiante realiza al docente frente a las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, las dudas y/o necesidades que se dan dentro de la misma de modo que contribuya a su aprendizaje (Cuevas et al., 2016; Montenegro, 2019; Reeve &amp; Tseng, 2011).</p>	<p>El estudiante le solicita al profesor lo que está necesitando con respecto a la <b>metodología</b> de la clase, sea que cambie el tono de voz, que clarifique las consignas o instrucciones, que genere otra dinámica de enseñanza, que proporcione ejemplos, que implemente material adicional como apoyo (libros, ejercicios, vídeos, etc.), entre otros.</p>			
	<p>El estudiante le solicita al profesor lo que está necesitando con respecto al <b>contenido</b> de la clase, sea una explicación adicional, un ejemplo, preguntas descriptivas, centradas en el contenido), o preguntas que parten de inferencias o relaciones que el estudiante establece con otros temas o situaciones de su cotidianidad.</p>			
	<p>El estudiante hace preguntas al profesor que le permiten <b>retroalimentar</b> su aprendizaje sea solicitando revisiones de los ejercicios trabajados en clase, solicitando que le aclaren lo que no entiende de la temática o expresando lo que entiende para que sea este sea clarificado.</p>			
<p><b>Responder Inquietudes:</b></p>	<p>Durante la clase, el estudiante ofrece ejemplos por iniciativa propia buscando ampliar, clarificar o enriquecer la explicación en torno al tema.</p>			

<p>Hace alusión a las acciones voluntarias que lleva a cabo el estudiante para resolver las dudas realizadas abiertamente por docente o de sus compañeros, compartiendo sus propios saberes, elaboraciones y ejemplos (Cuevas et al., 2016; Montenegro, 2019; Reeve &amp; Tseng, 2011).</p>	<p>El estudiante responde voluntariamente a preguntas realizadas abiertamente por sus propios compañeros, al igual que preguntas realizadas por el docente en referencia a los contenidos vistos durante la clase.</p>			
<p><b>Sugerir opciones:</b></p> <p>Refiere a las acciones voluntarias en donde el estudiante comunica sus sugerencias en torno a lo que se puede modificar o mejorar en la dinámica de la clase, para promover mejores espacios de aprendizaje (Cuevas et al., 2016; Montenegro, 2019; Reeve &amp; Tseng, 2011).</p>	<p>El estudiante hace sugerencias sobre cómo se puede mejorar la clase, en términos de la calidad de la instrucción, la disposición de la clase, las actividades a realizar de acuerdo al tema, los estilos de enseñanza de acuerdo a los estilos de aprendizaje de cada estudiante, los materiales a emplear, la actitud del profesor, entre otros.</p>			
	<p>El estudiante voluntariamente proporciona retroalimentación, reconociendo fortalezas o aspectos a mejorar frente a las actividades, participaciones o dinámicas realizadas por sus compañeros, dirigido a enriquecer el proceso de aprendizaje individual y grupal.</p>			



<p><b>Comunicar ideas:</b> Hace referencia a las acciones en donde el estudiante expresa voluntariamente sus opiniones, metas, preferencias frente al desarrollo de la clase y el propósito del curso clase, para lograr un aprendizaje con sentido (Cuevas et al., 2016; Montenegro, 2019; Reeve &amp; Tseng, 2011).</p>	<p>El estudiante le comunica al profesor sus preferencias y opiniones con respecto a la <b>metodología, dinámica y contenidos</b> del curso, expresando críticamente su postura ante el desarrollo de la clase.</p>			
<p><b>Participación frente al contenido:</b> Refiere a aquellas acciones durante la clase, en donde el estudiante voluntariamente participa para complementar el contenido visto durante la clase.</p>	<p>El estudiante le expresa al profesor lo que le interesa frente a la clase, en referencia a sus <b>propios intereses personales</b>, ya sea comunicando sus expectativas, sus objetivos, sus metas y lo que le motiva aprender y realizar durante el curso.</p>			



Anexo C. Taxonomía de Anderson & Krathwohl - Dimensión Cognitiva (2001)<sup>8</sup>

Niveles de complejidad	Básico		Intermedio		Alto	
	Recordar	Comprender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
<b>Descripción de cada nivel de complejidad</b>	Es la capacidad de recordar hechos específicos y universales, métodos, procesos, esquemas o marcos de referencia sin elaboración de ninguna especie, puesto que cualquier cambio ya implica un proceso de nivel superior. Son de modo general, elementos que deben memorizarse.	Capacidad para entender los procesos y conceptos, explicándolos o describiéndolos. Logrando establecer relaciones y construir significados. Los conocimientos pueden ser resumidos o parafraseados.	El conocimiento de aplicación es el que concierne al uso de la información, métodos, conceptos, teorías, procedimiento, implementación o situaciones particulares y concretas, ya sea en una situación familiar o en una nueva.	Implica descomponer el conocimiento en sus partes y descubrir las relaciones existentes entre ellas. Las acciones mentales de este proceso incluyen diferenciar, organizar y atribuir, así como la capacidad para establecer diferencias entre componentes.	Presentación y defensa de opiniones juzgando la información, la validez de ideas (comparando y discriminando entre las ideas) o la calidad de una obra (tarea, producto) en relación con un conjunto de criterios. Este tipo de conocimiento comprende una actitud crítica ante los hechos.	Involucra reunir cosas y hacer algo nuevo. Para llevar a cabo tareas creadoras, los aprendices generan, planifican y producen.

<sup>8</sup> Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R., et al (Eds.) (2001). A taxonomy for learning, Teaching, and Assesing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Allyn & Bacon Boston, MA (Pearson Education Group).

<b>Ejemplos de verbos en cada nivel</b>	Conocer Definir Denominar Enumerar Evocar Fijar Listar Nombrar Memorizar Seleccionar Recitar Reconocer Recordar Reseñar Reproducir Recuperar Repetir	Asociar Comparar Clarificar Distinguir Describir Entender Explicar Ejemplificar Generalizar Inferir Identificar Interpretar Inferir Parafrasear Predecir Relacionar Resumir	Cambiar Construir Completar Desempeñar Dramatizar Ejecutar Escoger Experimentar Ilustrar Implementar Modificar Mostrar Proveer Reportar Responder Usar Utilizar	Analizar Atribuir Categorizar Clasificar Comparar Contrastar Discriminar Diferenciar Distinguir Deconstruir Estructurar Examinar Ilustrar Integrar Introducir Limitar Organizar Precisar Priorizar Seleccionar Separar Subdividir	Comprobar Combinar Chequear Criticar Contrastar Constatar Discriminar Detectar Determinar Demostrar Formular Esquematizar Experimentar Hipotetizar Juzgar Inventar Monitorear Organizar Proyectar Probar Reorganizar Revisar Reconstruir Reflexionar Valorar	Apreciar Construir Considerar Componer Configurar Crear Diseñar Desarrollar Elaborar Establecer Fundamentalr Generar Idear Informar Inventar Justificar Producir Proponer Planificar Plantear Relacionar Recomendar Trazar
---	--	---	---	--	--	--