

**PROMOVER EL COMPROMISO**  
**ESTRUCTURA Y AUTONOMÍA EN LA DEFINICIÓN DE UNA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA**  
**COMO TAREA DE APRENDIZAJE**

*RIGO, Daiana Yamila*

**CONICET - Universidad Nacional de Río Cuarto**

*El presente trabajo desarrolla una investigación que, siguiendo los lineamientos de la teoría de la autodeterminación, define una experiencia educativa, a partir de la formulación de una situación problemática bajo un estilo docente que facilita tanto soportes para la autonomía, como una clara estructura de trabajo, orientada a promover el compromiso de estudiantes de nivel primario de educación. El estudio se desarrolló con alumnos de 5<sup>to</sup> grado, de una escuela pública, del departamento de Río Cuarto, Argentina. La recolección de datos se llevó a cabo a partir de la administración de un cuestionario ad hoc y entrevistas grupales al finalizar la experiencia, asimismo, se usó una escala Likert antes y después de la investigación para valorar el compromiso de los estudiantes. Los resultados muestran que los alumnos logran percibirse más involucrados con sus aprendizajes cuando las tareas escolares se definen en termino de situaciones problemática bajo una instrucción que apoya sus iniciativas, pero a la vez ofrece una adecuada definición de las metas y objetivos de aprendizaje. Lo encontrado ofrece lineamientos concretos para andamiar prácticas educativas tendientes a socavar los comportamientos de desvinculación de la mano de un estilo docente que apoye a los estudiantes hacia la toma de decisiones y con retroalimentaciones formativas.*

***agencia - estilo docente – compromiso - clima áulico***

### **Introducción**

En el marco del III Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa - XXX Encuentro del Estado de la Investigación Educativa: Educación, Democracia y Cambio Social, convoca escribir sobre los retos educativos en torno a la puesta en marcha de innovaciones para repensar la escuela de hoy en pos de atender a los cambios sociales y culturales que atraviesan las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Concretamente, nos proponemos describir una investigación orientada a generar contextos educativos poderosos como parte de una iniciativa para atender problemáticas que son frecuentes en las aulas de los

distintos niveles educativos. Centramos en la escuela primaria, se manifiesta dificultades frente a la presencia cada vez mayor de alumnos desmotivados, distraídos, atrapados por objetos que se encuentran fuera de la escuela, emergente que desafía a crear entornos áulicos tendientes a promover el compromiso de los estudiantes con sus aprendizajes.

La tarea implica, en parte, revisar las conceptualizaciones teóricas y avances más actuales de la Psicología Educacional y los enfoques socioculturales para definir un aula que pueda ofrecer motivaciones diversas para atrapar la atención de los estudiantes. Al respecto, Rinaudo (2014) postula que una:

“Contribución muy fructífera de los enfoques socioculturales fue ampliar la gama de escenarios por considerar en el estudio de los aprendizajes. Desde comienzos de la década de 1980, una de las críticas usuales al campo de estudios de la Psicología Educacional apuntaba a su desinterés por los problemas reales de aprendizaje. Con el correr de la mencionada década se produjeron avances en el sentido de una mejor identificación de los problemas de aprendizaje que se presentan en las clases” (pp. 181).

Bajo ese enfoque, los estudios sobre compromiso en escenarios educativos situados, como lo es la escuela primaria, permite un acercamiento más real y concreto a la problemática enunciada y facilitan el diseño de estudios más contextualizados, a la vez, posibilita una mirada más integral del constructo pensando en los factores situacionales que lo definen más allá de los rasgos intrínsecos de cada individuo. Bajo ese posicionamiento, tal como lo proponen Lara, Saracostti, Navarro, de-Toro, Miranda-Zapata, Trigger, y Fuster (2018):

“Resultaría coherente entender el compromiso escolar como un fenómeno biopsicosocial (Hazel, Vazirabadi y Gallagher, 2013), que se encontraría relacionado no sólo con el desarrollo esperado del estudiante, sino también con poder entenderlo desde un contexto determinado, que presenta normas, reglas y valores específicos con los que el estudiante debe lidiar para poder alcanzar y desarrollar este compromiso. De este modo, dado que factores externos influyen el compromiso escolar, los enfoques actuales lo conciben como un estado altamente maleable[...] Esta concepción del compromiso escolar como un estado, y no como un rasgo del estudiante, es extremadamente relevante, ya que abre la posibilidad de realizar intervenciones (Lam, Wong, Yang y Liu, 2012; Reschly y Christenson, 2012). Los estudios disponibles apoyan la conceptualización del compromiso escolar como un estado, al mostrar que es maleable y que responde a los cambios en las prácticas de los profesores y la escuela (Fredricks, Filsecker y Lawson, 2016)”, (pp. 53).

En ese entramado conceptual, el compromiso como maleable se vuelve objeto de interés y fuente para proponer alternativas que ayuden a definir propuestas educativas para dar respuesta a la problemática de desvinculación presente en el nivel primario de educación.

En ese intento, la teoría de la autodeterminación -TAD-, en sus planteos acerca del compromiso, aporta contribuciones que permiten definir los entornos de aprendizajes como poderosos, definidos por Rinaudo (2014) como:

“...los ambientes poderosos de aprendizaje generalmente ofrecen una experiencia de aprendizaje en el contexto de una situación real. Por otra parte, cabe añadir que muchos de los trabajos de esta línea que hemos revisado (Brandsford, Brown y Cocking, 2003; De Corte y Verschaffel, 2002; Hamilton, 2008; Loi y Dillon, 2006; Norton, 2008; Scardamalia y Bereiter, 2006; van Merriënboer, Clark y de Croock, 2002.), incorporan, con carácter más o menos integrado, una mención de los rasgos o características que deberían reunir estos ambientes” (pp. 185).

Entornos que, para concretizarlos, tal como lo formulan Albornoz, Villablanca y Díaz Mujica (2019), la TDA desarrollada en el contexto educativo aporta lineamientos generales para definirlo en pos de promover el compromiso de los estudiantes. Entiende que los alumnos presentan tres necesidades motivacionales, tales como, la autonomía, la competencia y la relación:

“La autonomía se satisface cuando el estudiante siente que toma opciones y se motiva por factores intrínsecos más que externos, la competencia se favorece cuando la estructura de la clase permite alcanzar los resultados deseados y la relación ocurre cuando profesores y pares crean un entorno de apoyo y preocupación” (pp. 83).

Se supone que los ambientes y actividades de aprendizaje y el estilo docente que contemplen esas necesidades y brinden oportunidades para satisfacerlas, conducirán a mayores niveles de compromiso de los estudiantes con las tareas escolares. El interés, la participación, el uso de estrategias profunda y tendientes a la autorregulación -para aludir a las dimensiones afectiva, conductual y cognitiva- (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004), así como las acciones planificadas de los estudiantes para modificar y enriquecer la experiencia de aprendizaje -para referir a la dimensión agéntica- (Reeve y Tseng, 2011 y Veiga, 2013), emergen como resultado de la interacción del individuo con su entorno para la satisfacción de las tres necesidades explicitadas arriba (Albornoz, Villablanca y Díaz Mujica, 2019).

Concretamente, formulamos que el compromiso afectivo, conductual, cognitivo y agéntico se pueden promover si las tareas escolares atienden de manera específica a generar tareas y orientaciones docentes que apoyen la autonomía de los estudiantes, ofrezca una clara estructura de trabajo en base a retroalimentaciones formativas. Específicamente, la estructura refiere a la cantidad y la claridad de la información que los docentes ofrecen a sus alumnos sobre los resultados educativos deseados. Los maestros proporcionan estructura al comunicar las expectativas, al proporcionar orientaciones, desafíos óptimos y retroalimentaciones (Hospel, y Galand,

En relación a la dimensión de autonomía, Deci y Ryan (1994) postulan que el aprendizaje en sí mismo tiene una naturaleza autónoma, activa, auto-constructiva e intencional. Los maestros apoyan la autonomía al ofrecer opciones y fundamentos de las tareas escolares, explicitando los objetivos de aprendizaje, presentando actividades interesantes, mediante la consideración de perspectivas de los estudiantes y evitando el uso de control (Hospel y Galand, 2016; Reeve, 2009).

Encontramos en las formulaciones de Rigo y Donolo (2017) sobre situaciones problemáticas que podrían reunir tales características al proponer al docente un estilo de trabajo donde se contemplen la autonomía, a la vez que una adecuada estructura de trabajo. En este marco, nos proponemos indagar si tareas escolares planificadas desde éste enfoque promueven el compromiso de los estudiantes.

### **Metodología**

El proyecto de investigación, titulado “Rasgos contextuales y personales en la promoción del compromiso”, aprobado por CONICET parte de la importancia de generar propuestas y experiencias educativas sustentadas en un equilibrio dinámico entre estructura y autonomía para promover el compromiso de los estudiantes, delimitando el objetivo del presente estudio.

### **Muestra**

La muestra estuvo conformada por estudiantes (n=53) de 5<sup>to</sup> grado, de una escuela pública, nivel primario, de la Prov. de Córdoba, Dpto. Río Cuarto, la misma estuvo conformada por los alumnos de las 2 divisiones de turno mañana. Se destaca, que se contó con el asentimiento informado de los padres de cada niño.

### **Instrumentos**

Para valorar el compromiso de los estudiantes se utilizó una adaptación y actualización de la Escala de Compromiso hacia las Tareas Escolares en las Clases del Nivel Primario de Educación desarrollada por Rigo y Donolo (2018), la cual incluye la dimensión agentica. El compromiso de los estudiantes se valoró en dos tiempos, al inicio de la experiencia y al finalizar; asimismo, se consultó a los alumnos sobre la percepción de la clase, antes y después de la investigación, a través del cuestionario sobre el contexto social de la clase, para indagar criterios relacionados con las dimensiones apoyo a la autonomía y claridad de la estructura, la versión usada se adaptó de Belmont, Skinner, Wellborn y Connel (1992) y se contemplaron sólo 16 ítems referidos a las dimensiones valoradas, cuyo formato de respuesta se distribuye en una escala Likert de 4 puntos. Finalmente, se administró sólo al final del estudio un cuestionario *ad hoc* para conocer en detalle los

aspectos favorecidos con la propuesta desde la mitad del alumno y se llevaron a cabo entrevistas grupales con algunos estudiantes.

### **Procedimientos**

Se trabajó de manera conjunta, dos horas semanales en el área de Cs. Sociales, durante todo el segundo trimestre y gran parte del tercero. El diseño instructivo se orientó en una metodología basada en situaciones problemáticas (Rigo y Donolo, 2017; 2018) que buscan comprender al proceso de enseñanza y aprendizaje como recursivo, más que pensado como la yuxtaposición de tareas, resalta la idea de 'proceso', busca integrar los contenidos, favorece la toma de ediciones por parte de los estudiantes, la búsqueda deliberada de información en Internet, el aprendizaje significativo y el valor de utilidad de lo aprendido a partir de la visita de profesionales o invitados especiales relacionados a la temática.

Se planificó junto a la docente una experiencia educativa con el objetivo de valorar el efecto de las prácticas educativas basadas en la satisfacción de las necesidades formuladas al interior de la TDA sobre el compromiso de los estudiantes, suponiendo que los docentes que soportan los aprendizajes de los alumnos de manera complementaria con autonomía y estructura incrementan las posibilidades de mejorar el compromiso con las tareas escolares.

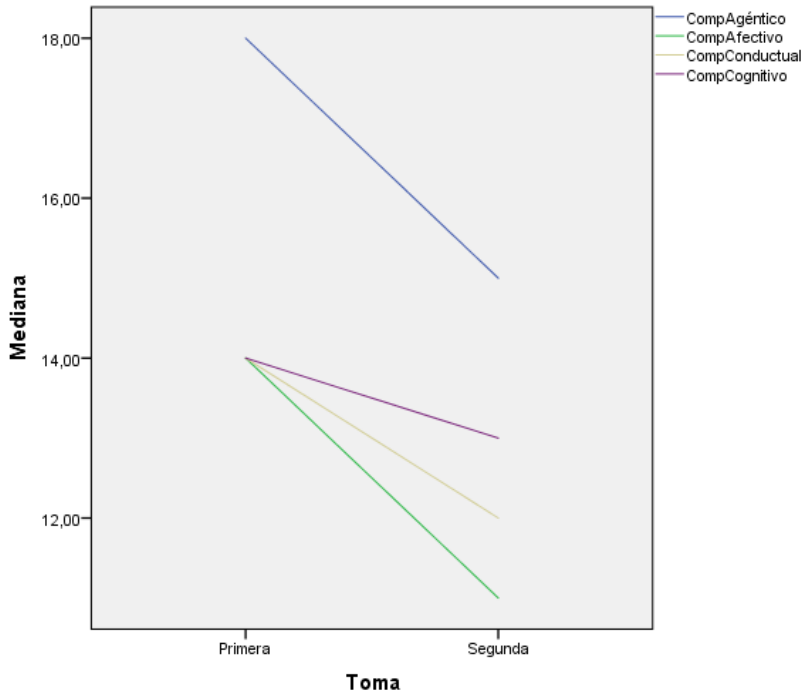
En las investigaciones previas realizadas, observando clases del nivel primario de educación indican que explicitar con claridad las metas y los objetivos de las tareas son rasgos que facilitan los procesos de vinculación de los estudiantes con las actividades escolares, asimismo la participación se ve favorecida cuando los docentes ofrecen retroalimentaciones concretas, precisas y orientadas a repensar las estrategias y procedimientos puestos en marcha para avanzar en la realización de las actividades, aspecto que, asociado a la comunicación de las expectativas (es decir, que espera la maestra respecto al desempeño de los alumnos) promueve los procesos de autorregulación soportados en *feedback* formativos que andamian la planificación, revisión y reflexión sobre lo realizado. Por otro lado, el soporte de la autonomía, es un factor de relevancia para que los estudiantes se impliquen con sus aprendizajes, ofrecer un margen de acción a los alumnos, sobre todo en la búsqueda de información, en un mundo atravesado por las tecnologías de la información, posibilita al estudiante tomar la decisión y optar por diversos caminos para llegar a resultados que muestran una mayor comprensión de los contenidos, en tanto emergen preguntas (consultas o dudas) formuladas por ellos mismos, como agentes activos de sus trayectorias de aprendizajes, que guían a la vez la enseñanza (Rigo, 2019, en evaluación).

### **Resultados encontrados**

A continuación, se esbozan los resultados alcanzados, los cuales muestran con claridad que las propuestas basadas en situaciones problemáticas que atienden de manera planificada tanto a la estructura de las consignas, a clarificar las expectativas, a mostrar una manera de trabajo con metas claras, monitoreo de las acciones de los estudiantes con retroalimentaciones a lo largo del proceso, tienen un impacto positivo en el compromiso de los estudiantes. Asimismo, revelan que apoyar las acciones de los estudiantes contemplando sus intereses, elecciones y retomando la relevancia de las tareas escolares también son claves para la implicación escolar.

Respecto a las 4 dimensiones de compromiso valoradas, observamos en el Gráfico 1, que los estudiantes en la segunda toma tendieron a tener puntuaciones menores, lo que involucra una mayor implicación, mientras que las puntuaciones más elevadas de la primera toma indican una mayor desvinculación con las tareas escolares. Los estudiantes, en la dimensión agéntica, percibieron que, durante las clases se ofrecieron espacios más abiertos para realizar preguntas, para opinar sobre sus intereses y saberes, así como ofrecer sugerencias acerca de cómo generar un mejor clima de trabajo áulico a partir de la incorporación de otros recursos o modalidades de trabajo. En lo que respecta a la dimensión afectiva, los estudiantes mostraron más interés por los contenidos, la forma de aprender y satisfacción por lo aprendido en la clase. En relación a la dimensión conductual, los niños que participaron de la experiencia se percibieron más atento a las explicaciones de la docente, participaron mucho más de los debates y discusiones que se propusieron en torno a las temáticas trabajadas. Por último, en lo que refiere a la dimensión cognitiva, los estudiantes valoraron la posibilidad de chequear las actividades durante el proceso, planificar cómo lo van a hacer y estimar sus producciones a partir de las retroalimentaciones que la docente ofrecía.

Gráfico 1. Niveles de compromiso antes y después de la experiencia educativa desarrollada.



Respecto a las percepciones de apoyos para promover la autonomía y definir la estructura de trabajo, los estudiantes también valoran la experiencia en sentido positivo, como se visualiza en los siguientes dos gráficos (2 y 3, respectivamente). Claramente, se observa que los estudiantes pudieron percibir que el clima social del aula, bajo un estilo docentes que, retomando como tarea escolar las situaciones problemáticas, soportan la toma de decisiones por parte de los estudiantes y a la vez ofrece un marco de trabajo con expectativas explicitadas.

Gráfico 2. Autonomía percibida antes y después de la experiencia educativa desarrollada.

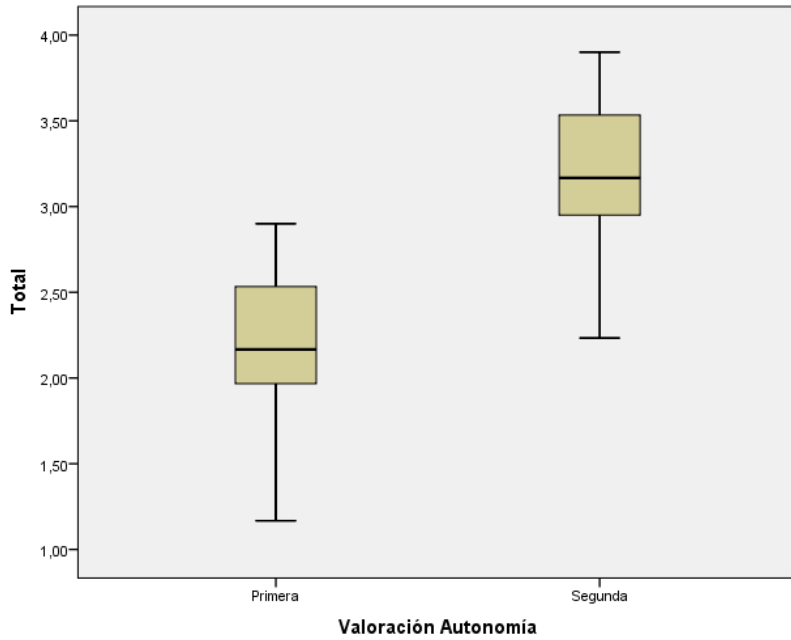
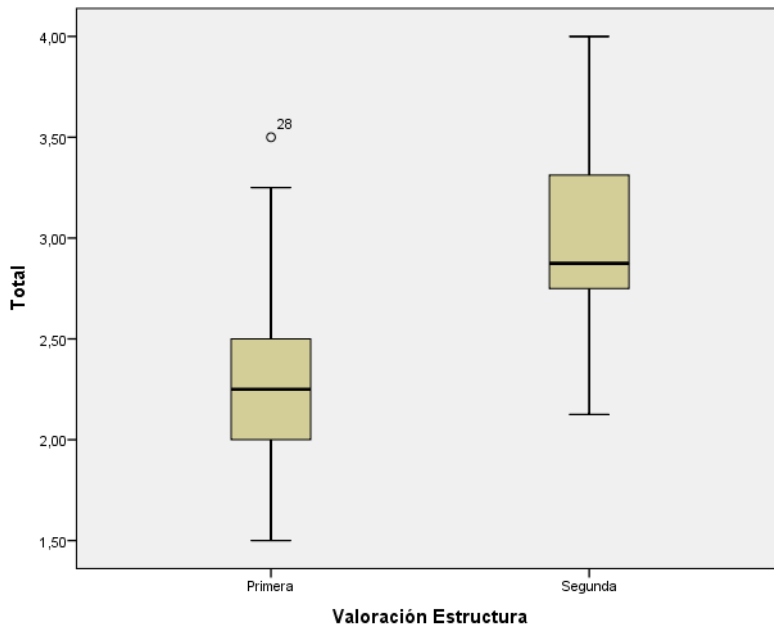


Gráfico 3. Estructura percibida antes y después de la experiencia educativa desarrollada.





Los resultados se evidencian también en las respuestas ofrecidas al finalizar la experiencia, donde los estudiantes destacaron tanto en los cuestionarios *ad hoc* final, como en las entrevistas, que los comentarios de las maestras sirvieron para avanzar, revisar, y controlar sus realizaciones (un 68%), así como resolver dudas para continuar seguros y confiados en sus producciones en pro de lograr lo propuesto en las consignas y los objetivos formulados (un 64%). También la mayoría reconoce la importancia que la maestra vaya informado acerca de sus desempeños en retroalimentaciones orientadas a la autorregulación (un 94%), al coincidir que permiten avanzar, esforzarse más y mejorar sus aprendizajes, solo una minoría considera que tales intercambios sirven sólo a fines de obtener una buena nota.

Un aspecto a destacar es que la mayoría de los estudiantes aún necesita de apoyos externos para la autorregulación de sus aprendizajes, frente a problemas o dificultades, siguen recurriendo en primera instancia a la docente (un 54%), y muy poco manifiestan re leer la consigna y reflexionar sobre lo realizado; no obstante, manifiestan haber ganado en espacios para expresar sus ideas y proponer forma de hacer, lo que da indicios de la dimensión agéntica del compromiso (un 62%).

Con respecto a la búsqueda por internet, la mayoría lo tomó como un desafío de nuevos aprendizajes e independencia en saber elegir y tomar decisiones frente a información variada (un 69%), solo algunos lo percibieron como dificultad (un 19%).

Finalmente, los estudiantes coincidieron que las consignas fueron claras, comprensibles, flexibles y constructivas (96%) afín a un proceso de aprendizaje sustentado en una buena autonomía y una clara estructura para facilitar la vinculación con las tareas escolares.

### **Consideraciones finales**

En síntesis, lo encontrado muestra la importancia de moverse de una enseñanza *delivery*, guiada de preguntas y respuestas orquestadas por los maestros, hacia una que, basada en una adecuada estructura de trabajo, ofrezca mayores márgenes de libertad a los estudiantes. En este desafío, las retroalimentaciones que se ponen en juego dentro del aula, parecen ser una pieza fundamental del proceso de involucramiento de los estudiantes para con sus aprendizajes.

Asimismo, son fundamentales tareas contextualizadas definidas en el marco de situaciones problemáticas, ligadas a un proceso de investigación y toma de dediciones, donde la búsqueda de información sea una pieza importante de los avances hacia nuevos conocimientos, junto a la exploración de nuevos recursos y el contacto con experiencias cercanas a prácticas profesionales que dan valor de utilidad al conocimiento que circula en las aulas. Es a partir de estos procesos situados, a partir de los cuales los estudiantes se comprometen más con las tareas escolares, despiertan su curiosidad y generan nuevas estrategias de aprendizaje profundas que se alejan de la mera memorización.

Los resultados son coincidentes con la investigación desarrollada por Reeve y Lee (2013), quienes encuentran que apoyar la autonomía y ofrecer una adecuada estructura de trabajo áulico, incrementa el compromiso de los estudiantes. Específicamente, los autores concluyen que el compromiso sólo mejora si en la clase aumentan de las oportunidades para satisfacer las necesidades. Aspecto que coincide con un estudio anterior de Jang, Kim y Reeve (2012), quienes hallaron que un maestro puede generar cambios en la motivación de los estudiantes a lo largo de los semestres en tanto se brinden apoyos orientados a sostener la autonomía de los educandos.

En síntesis, consideramos retomar en mayor profundidad los resultados encontrados y ampliar los estudios para continuar indagando cómo a partir del estilo docente y la definición de tareas escolares se puede promover el compromiso de los estudiantes de nivel primario de educación. En ese marco concluimos que las situaciones problemáticas son potenciales a tal finalidad, aunque se requieren de nuevas investigaciones que permitan reafirmar lo hallado en el presente estudio.

### Referencias bibliográficas

- Albornoz, J., Villablanca, F. & Díaz Mujica, A. (2019). El rol del estudiante en el fenómeno del Compromiso Académico en Educación Superior. *Wimblu Revista Estudios de Psicología y Ciencias Sociales*, 14(1), 81-94.
- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J. y Connel, J. (1992). Teacher as social context (TASC). Two measures of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support. Rochester: University of Rochester
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38 (1), 3-14.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P. & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59–109.
- Hospel, V. & Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 41, 1–10.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of selfdetermination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1175–1188. doi:10.1037/a0028089
- Lara, L.; Saracostti, M.; Navarro, J.J.; de Toro, X.; Miranda-Zapata, E.; Trigger, J. M. & Fuster, J. (2018). Compromiso escolar: Desarrollo y validación de un instrumento. *Revista Mexicana de Psicología*, 35 (1), 52-62.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159-175. doi:10.1080/00461520903028990.

- Reeve, J., & Tseng, C.M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.
- Rigo, D. (2019) Autonomía y estructura como dimensiones de la clase para promover el compromiso. *CPU-e Revista de Investigación Educativa* (en evaluación).
- Rigo, D. & Donolo, D. (2017). El valor de utilidad de los contenidos escolares. Percepciones de los estudiantes de nivel primario. *Psicodebate*, 17 (1), 35-50.
- Rigo, D. y Donolo, D. (2018) ¿Es posible invertir la forma en que aprendemos y enseñamos? Aderezos para repensar la educación. *Revista Innovaciones Educativas*, 20 (28), 106-119. Recuperado el 6 de agosto de 2019 de <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/innovaciones/article/view/2135/2501>
- Rigo, D. y Donolo, D. (2018). Construcción y validación de la Escala de compromiso hacia las tareas escolares en las clases para los estudiantes del nivel primario de educación. *Revista Psicoespacios*, 12 (21), 3-22. Recuperado de <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Rinaudo, C. M. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En P. Paoloni, M. Rinaudo & C. González, (Eds). *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas y metodológicas orientadas a la mejora de la práctica educativa*. Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social. Recuperado el 6 de agosto de 2019 de <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>.
- Veiga, F. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1 (1), 441-450.