

Compromiso hacia las tareas escolares. Apoyo a la autonomía y estructura como dimensiones de la clase de nivel primario en educación

Engagement to School Tasks. Autonomy Support and Structure as Dimensions of the Primary Level Classroom of Education

Daiana Yamila Rigo^a

Recibido: 14 de marzo de 2019

Aceptado: 27 de mayo de 2020

Resumen: La investigación que se presenta muestra resultados obtenidos de un estudio desarrollado con docentes y alumnos de nivel primario de educación, con el objetivo de describir las implicancias del estilo motivacional de los docentes, definido en términos de dos dimensiones que delimitan la configuración de la clase, a saber: autonomía y estructura, sobre el compromiso de los estudiantes. Participaron 11 docentes y 277 estudiantes de segundo ciclo. Para la recolección de datos se usó la observación de clase y la administración de un cuestionario. Los resultados muestran asociaciones moderadas entre compromiso con la tarea escolar y la presencia de apoyos a la autonomía y estructura. Lo encontrado tiene implicancias educativas para repensar la instrucción en pos de la implicación escolar hacia las actividades escolares.

Palabras clave: retroalimentación; compromiso; contexto de la clase; estructura; autonomía.

^a Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología, UNSL. Profesora de grado y postgrado en la UNRC-UNC. Investigadora Asistente del CONICET. ✉ daianarigo@hotmail.com || ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0312-6429>.

Abstract: The research presented shows results obtained from a study developed with teachers and students at the primary level of education. With the aim of describing the implications of the motivational style of teachers, defined in terms of two dimensions that define the configuration of the class, namely: autonomy and structure, on the engagement of students. 11 teachers participated and 277 second cycle students. For the data collection, observations and the administration of a questionnaire were used. The results show moderate associations between engagement with the school task and the presence support for autonomy and structure. What has been found has educational implications for rethinking instruction in pursuit of school involvement in school activities.

Key words: feedback; engagement; class context; structure; autonomy.

Introducción

Si asumimos que la implicación de los alumnos es maleable y por tanto modificable en función de las variables contextuales de la clase, avanzar hacia investigaciones que busquen definir los entornos instructivos que se presenten como más afines a promover la participación, los intereses y los procesos de autorregulación de los estudiantes, es una tarea que convoca una perspectiva múltiple en el estudio de variables que puedan mediar en la definición del compromiso. Con ese propósito se estudia el aula contemplando los apoyos que los docentes ofrecen a los educandos con respecto a dimensiones asociadas a la autonomía y la estructura de la clase.

Específicamente, partimos de considerar a la clase como sistema social complejo, de relaciones e interrelaciones entre estudiantes-docentes, a partir de la cual se define un entramado multi-componente, que a decir de Pianta, Hamre y Allen (2012) es necesario estudiar para comprender el compromiso de los estudiantes. En esta línea, el objetivo general de esta investigación fue describir y evaluar los apoyos a la autonomía y la estructura de la clase que ofrecen los maestros y su impacto sobre el compromiso cognitivo, afectivo y conductual que los estudiantes manifiestan hacia las tareas escolares.

La consideración acerca de la configuración del aula tiene impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes es una construcción avalada por la literatura (Good, 2010). Al respecto, Ravela (2009) en un estudio sobre la definición de contextos evaluativos formativos sugiere que los comentarios y *feedback* que los docentes hacen sobre las producciones de los estudiantes se vinculan con el tipo de preguntas, comentarios y señalamientos que se formulan; asimismo, las investigaciones de Sarrazin, Tessier y Trouilloud (2006), y Erdocia (2016) demuestran la importancia de promover soportes a las elecciones de los estudiantes cuando resuelven las tareas de aprendizaje. No obstante, a pesar de los estudios orientados en la temática, la relevancia que ambos constructos, estructura y autonomía tienen para la promoción del compromiso y el aprendizaje de los estudiantes, es una faceta poco estudiada y

necesaria de profundizar para orientar prácticas educativas que lo enfatizen como base de sus diseños instructivos.

Consideramos que ahondar sobre las dimensiones de estructura y autonomía en la clase y el vínculo con el compromiso de los estudiantes puede ofrecer lineamientos para pensar el aula y la instrucción docente como elementos claves en pos de su promoción. En síntesis, nos interesa orientar respuestas a preguntas tales como: ¿cómo es el compromiso de los estudiantes en diferentes entornos de aprendizaje?, ¿qué rasgos predominan en los contextos educativos asociados a estudiantes más comprometidos?, y ¿la estructura de la clase y el soporte a la autonomía son dimensiones del estilo instruccional-motivacional docente que promueven las diferentes dimensiones de la implicación de los alumnos?

Compromiso con la tarea escolar

La implicación de los estudiantes se ha estudiado desde diversas perspectivas. Las investigaciones se han centrado en el compromiso que los educandos desarrollan respecto a las instituciones educativas o hacia el aprendizaje escolar en sentido amplio; no obstante, la implicación hacia las tareas escolares ha sido un aspecto menos indagado, no por eso menos interesante de profundizar. Al respecto, Kang, Windschitl, Stroupe y Thompson (2016) mencionan que las tareas de aprendizaje son características clave de la práctica del aula, aunque poco se sabe sobre los diferentes componentes -diseño, presentación e implementación- que moldean las condiciones para que los estudiantes se comprometan con la clase. La literatura, de hecho, caracteriza a la implicación de los estudiantes como un proceso derivado de la interacción entre los estudiantes y la instrucción, incluida la prominencia del ambiente de aprendizaje (Reschly y Christenson, 2012).

El compromiso, en esa última perspectiva, refiere al involucramiento activo de los estudiantes en las actividades de aprendizaje (Christenson, Reschly y Wylie, 2012). Comprendido como proceso, la implicación no finaliza con la realización de una tarea escolar, de una evaluación escrita o de un trabajo práctico, por el contrario, supone una participación activa de los estudiantes en las actividades escolares o relacionadas con la escuela, una energía en acción que requiere de esfuerzo y se ve afectada por múltiples influencias contextuales (Reschly y Christenson, 2012), lo que lo convierte en un constructo activo, resultante de la interacción con el maestro y las oportunidades de aprendizaje en el aula. En resumen, tanto el individuo como el contexto importan en la explicación conceptual del involucramiento (Wylie, 2009).

Delimitación del término que trasluce su carácter complejo y multidimensional (Christenson, Reschly y Wylie, 2012), en tanto se manifiesta en formas cognitivas,

emocionales y sociales, como recursos importantes a los que los estudiantes pueden recurrir para desempeñarse en una actividad de aprendizaje (Shernof, et al., 2017). Las investigaciones han delimitado la importancia del concepto dada su relación con vastas variables del contexto escolar, como el rendimiento en términos de aprendizaje escolar, la satisfacción, el clima áulico, las relaciones entre docentes y alumnos, entre otras (Tomás, et al., 2016; Feri, Soemantri, Jusuf, 2016).

La dimensión cognitiva refiere a las estrategias de autorregulación y de aprendizaje que ponen en marcha los estudiantes cuando resuelven las tareas escolares; la afectiva se relaciona con el interés manifestado por los estudiantes frente a las actividades de aprendizaje, mientras que la conductual hace referencia a la participación activa de los alumnos durante la resolución de las diversas prácticas que tienen lugar durante los aprendizajes. Entendemos que la promoción de los aspectos cognitivos, emocionales y sociales de implicación estudiantil se asocian a las oportunidades que se definen en las clases y las tareas escolares, que influyen a la vez en los resultados educativos, como el aprendizaje y el rendimiento alcanzado (Rigo, 2017; Rigo y Donolo, 2014; 2018).

Jang, Reeve y Deci (2010) mencionan que los estudiantes que participan durante los procesos de aprendizaje, casi siempre lo hacen como respuesta al comportamiento de los docentes que desempeñan un papel central tanto en la iniciación, como en la regulación de la implicación. Por eso, para entender el compromiso de los estudiantes hacia las tareas escolares, los estudios se encaminan a investigar los factores de apoyo contextual, tales como el estilo instruccional de los maestros, conceptualizado en términos de métodos de enseñanza empleados, configuración del aula, tipo de tareas y evaluaciones, y manejo de las relaciones interpersonales (Meng y Keng, 2016; Rigo, 2017).

En relación a las variables situacionales que interesan profundizar en esta investigación, desde el modelo de complejidad contextual Shernoff, Tonks y Anderson, (2014) y Shernoff, et al. (2016) analizan el compromiso de los estudiantes desde una diversidad de variables unidas al contexto de la clase donde tienen lugar las actividades de aprendizaje. Específicamente, encuentran que la participación y el interés de los estudiantes se asocian a los desafíos y los apoyos motivacionales que reciben de los docentes.

Apoyo a la autonomía y estructura

Dentro de los factores contextuales Kang, et al. (2016), sostienen que múltiples dimensiones pueden influir en el compromiso desarrollado por los estudiantes. El uso deliberado de las herramientas de andamiaje, sostén y estructura, como parte de un sistema de instrucción cuidadosamente construido y coordinado, posibilita que

los estudiantes interactúen de manera efectiva según lo establecido por las tareas, mejorando su pensamiento y participación. Es decir, las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes son producto tanto del diseño como del apoyo pedagógico dirigido a objetivos a lo largo de una tarea.

Desde la teoría de la autodeterminación formulada por Deci y Ryan (1991), se postula que tanto la autonomía como la estructura son centrales para caracterizar al estilo motivacional del docente, entendido como un continuo que puede o no apoyar los recursos motivaciones internos de los estudiantes. El contexto interpersonal influye en la medida en que los individuos son autónomos o se sienten presionados; asimismo, la estructura contribuye a que el ambiente de la clase sea más o menos predecible para los estudiantes, impactando sobre los procesos de autorregulación (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens y Dochy, 2009; Mouratidis, Michou, Aelterman, Haerens y Vansteenkiste, 2017).

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 (Hospel y Galand, 2016). Schenke (2018) entiende que el apoyo estructural enfatiza una instrucción donde se torna relevante brindar información sobre la tarea y explicaciones claras del contenido. Los maestros proporcionan estructura al comunicar las expectativas, al proporcionar orientaciones, desafíos óptimos y retroalimentaciones (Skinner y Belmont, 1993; Vansteenkiste, et al., 2012).

Dentro de la estructura de las clases, una de las dimensiones más estudiadas en los últimos años refiere a la retroalimentación, definida como aquella información que establece la distancia entre el nivel actual y esperado de desempeño de los estudiantes en las actividades escolares. La consideración acerca de que la retroalimentación es una información que establece la distancia entre el nivel actual y esperado del desempeño de los estudiantes en las actividades escolares, es una construcción avalada por la literatura. No obstante, la relevancia que el *feedback* de los maestros tiene para la promoción del compromiso y el aprendizaje de los estudiantes, es una faceta poco estudiada y necesaria de profundizar para orientar prácticas educativas que enfatizan como base de sus diseños instructivos determinados tipos de comentarios e intercambios. Se pueden distinguir diferentes tipos de retroalimentaciones, Hattie y Timperley (2007) aluden a cuatro dimensiones relativas a la tarea, a los procesos, a las estrategias de autorregulación y a la persona (yo), como procesos que andamian los procesos de aprendizaje llevados a cabo por los estudiantes y estructurados por los docentes.

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. Por su lado, Reeve (2009) la comprende como opuesta al control o

aqueellos comportamientos o relaciones que los docentes dirigen o establecen durante la clase con los estudiantes generando presiones en ellos sobre cómo deben pensar, sentir o comportarse, no identificando ni desarrollando los recursos motivacionales internos de los estudiantes. Como opuestos, control y autonomía representan un continuo que permite caracterizar el estilo motivacional del profesor hacia los alumnos. Hospel y Galand (2016), la entiende como las acciones que dirigen los maestros para ayudar a que los estudiantes definan sus propios comportamientos, consiste en ayudarlos en la búsqueda de sus objetivos y crear congruencia entre motivos y actividades del aula. 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.

No obstante, Stefanou, Perencevich, DiCintio y Turner (2010) proponen que no siempre los apoyos a la autonomía persiguen una misma finalidad, se puede manifestar en el aula en al menos tres planos distintos, conduciendo a resultados diferentes: apoyo a la autonomía organizacional (permitiendo a los estudiantes la toma de decisiones en términos de gestión del aula); apoyo a la autonomía de procedimientos (facilitando elecciones de los estudiantes sobre el uso de diferentes medios o recursos para presentar ideas); y apoyo de autonomía a nivel cognitivo (ofreciendo oportunidades para que los estudiantes auto-evalúen sus tareas escolares), fomentando una inversión psicológica más duradera.

Autores como Deci y Ryan (2000) asocian el apoyo de la autonomía con los procesos de autorregulación. Establecen una taxonomía donde la motivación abarca los diferentes grados de autodeterminación de la conducta, abarcando desde conductas no-autodeterminadas hasta conductas autodeterminadas. Concretamente, la regulación externa es el tipo de motivación extrínseca menos autónoma y la motivación intrínseca está vinculada a los comportamientos y conductas que el sujeto regula internamente, con mayor autonomía (Reeve, 2012).

En síntesis, Jang, Reeve y Deci (2010) concluyen que la relación entre autonomía y estructura dista de ser clara, definida, al menos, de tres maneras diferentes, como antagónica, curvilínea o independiente (Sierens, et al., 2009; Skinner y Belmont, 1993; Vansteenkiste, et al., 2012). Hopsel y Galand (2016), además, agregan que pocos estudios han investigado el efecto que ambas dimensiones tienen sobre el compromiso. En nuestro estudio, suponemos que son complementarias para la promoción del compromiso de los estudiantes de nivel primario de educación; la presencia de una adecuada definición del trabajo áulico y la contemplación de las necesidades e intereses de los estudiantes son factores situacionales que median sobre la promoción de la implicación.

Se asume, además, que un objetivo primordial de la investigación educativa es entender cómo y bajo qué condiciones los estudiantes aprenden y se comprometen en las aulas. Entender el impacto del estilo motivacional del maestro y sus clases sobre el aprendizaje de sus alumnos requiere una imagen más rica de la experiencia del aula y las percepciones del estudiante (Schenke, 2018). Por sobre todo, la calidad del ambiente de aprendizaje se ha asociado con el interés de los estudiantes para aprender, desde trabajos que han centrado su atención en las percepciones de éstos y no tanto en la calidad del ambiente mencionado, configurado por los docentes, que influye en las experiencias y en los aprendizajes y en el compromiso de los estudiantes (Shernoff, Ruzek y Sinha, 2016; Shernof, et al., 2017). Con el propósito de cubrir ese espacio, estudiamos cómo las oportunidades de los estudiantes para comprometerse con las tareas escolares se asocian al estilo motivacional del docente en relación a la configuración del contexto instructivo, contemplando dos dimensiones, la estructura, y los soportes a la autonomía contemplados por parte de los docentes.

1 Metodología

La investigación se desarrolló en el marco de los estudios descriptivos con un enfoque metodológico cuantitativo con el objetivo de profundizar sobre cómo la configuración del contexto instructivo se asocia con las ocasiones que tienen los estudiantes para comprometerse con las tareas escolares, observando específicamente, la estructura y la autonomía promovida por los docentes, como dimensiones que definen sus estilos motivacionales.

1.1 Participantes

La muestra estuvo conformada por 11 docentes, a quienes se les observaron de cuatro a cinco clases y un total de 277 estudiantes. Específicamente, se observaron cuatro maestros de cuarto grado, tres de quinto y cuatro de sexto grado de escuelas públicas del Departamento de Río Cuarto, Córdoba-Argentina. En la Tabla 1, se puede apreciar la distribución de estudiantes por grado escolar y la respectiva media de edad y su correspondiente desviación estándar.

Tabla 1. Porcentaje de estudiantes por grado escolar, media y desvío de edad

Distribución por grado	Porcentaje	\bar{X} de edad en años (S)
4 ^{to}	31%	9 (0,88)
5 ^{to}	33%	10 (0,59)
6 ^{to}	36%	11 (1,23)

Fuente: elaboración propia.

El estudio se realizó de junio de 2018 a diciembre de 2018. Se contó con la autorización de la dirección de las instituciones y de la inspección regional de escuelas primarias para acceder a la muestra. Asimismo, se solicitó tanto el consentimiento informado a los docentes para poder observar sus clases, como el asentimiento informado a los padres de los estudiantes que conformaron la muestra, siguiendo los lineamientos éticos y de resguardo de identidad sugeridos por el comité de ética de la Universidad Nacional de Río Cuarto y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

1.2 Instrumentos

1.2.1 Dimensiones de la clase. Estructura y autonomía

Se llevaron a cabo observaciones estructuradas no participantes de las clases de 11 docentes de segundo ciclo de nivel primario de educación que conformaron la muestra. Para valorar ambas dimensiones se utilizaron los criterios definidos por Jang, Reeve y Deci (2010) sobre el comportamiento del maestro en el aula y frente a las tareas escolares. Específicamente, para evaluar el apoyo a la autonomía se contemplaron tres criterios ambivalentes, a saber: fuentes extrínsecas de motivación versus recursos motivacionales intrínsecos, lenguaje autoritario versus lenguaje informativo, y reacción frente a los comportamientos negativos de los estudiantes. Para apreciar la estructura provista por el maestro se registraron los siguientes indicadores ambivalentes: consignas confusas, ambiguas, poco claras o ausentes versus consignas claras, comprensibles, explícitas y detalladas; guía débil versus guía fuerte; ausencia de retroalimentaciones o ambiguas versus retroalimentaciones formativas. Cada ítem fue calificado usando una escala de siete puntos, tomando al cuatro como punto de anclaje -neutro- para calificar el comportamiento del maestro hacia una u otra dirección –positiva (+) o negativa (-)-de cada descriptor (Ver tablas 2 y 3 para ampliar la definición de cada criterio).

Tabla 2. Soportes orientados a promover la autonomía

Fuentes extrínsecas de motivación Ofrece incentivos, directivas y busca cumplimiento.	(-) 1 2 3 <u>4</u> 5 6 7 (+)	Recursos motivacionales intrínsecos Crea oportunidades para la iniciativa, interés, disfrute y desafío.
Lenguaje autoritario Presiona y exige usando indicaciones del tipo deberían, deben, tienen que. Descuida el valor, significado y uso de lo enseñado.	(-) 1 2 3 <u>4</u> 5 6 7 (+)	Lenguaje informativo Informativo, flexible. Proporciona opciones. Identifica el valor, el significado y la importancia de las tareas.
Contrarresta y juzga los cambios de comportamientos negativos de los estudiantes Bloquea los comportamientos negativos, no son aceptados.	(-) 1 2 3 <u>4</u> 5 6 7 (+)	Reconoce y acepta las expresiones negativas de los estudiantes Escucha atentamente y comprensivamente. Los comportamientos negativos son contemplados.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Soportes orientados a ofrecer estructura

Al inicio de la clase Consignas confusas, ambiguas, poco claras o ausentes. Tarea pobremente organizada.	(-) 1 2 3 <u>4</u> 5 6 7 (+)	Al inicio de la clase Consignas claras, comprensibles, explícitas y detalladas. Tareas bien organizadas.
Durante la tarea Pequeñas a orientaciones, ausencia de supervisión. Instrucción carente de planes y metas.	(-) 1 2 3 <u>4</u> 5 6 7 (+)	Durante la tarea Orientaciones claras y supervisadas, con un plan de acción y metas de aprendizajes explícitas.
Durante la retroalimentación Información confusa, irrelevante y alejada de la tarea.	(-) 1 2 3 <u>4</u> 5 6 7 (+)	Durante la retroalimentación Información constructiva y relevante para orientar la tarea.

Fuente: elaboración propia.

En cada clase observada se registró el tipo de comportamiento que tuvo lugar durante el desarrollo de las actividades escolares dentro del aula, se registraron sobre todo los intercambios orales entre docentes y alumnos, no así los comentarios que los maestros realizan a actividades escritas de tipo deberes desarrollados en el hogar. Finalmente, terminadas las observaciones se asignó un puntaje parcial a los maestros en función de la frecuencia, presencia o ausencia de los indicadores antes mencionados sobre autonomía y estructura. Asimismo, se calculó un puntaje total, promediando las puntuaciones asignadas a los criterios de cada dimensión. Cabe

destacar que se optó por la observación, en tanto Pianta et al. (2012) argumentan que tal técnica de recolección de datos permite capturar la naturaleza y calidad de las interrelaciones entre docentes y estudiantes para comprender el comportamiento de los maestros respecto a soportes de autonomía y estructura ofrecidos en las clases y frente a las tareas escolares para promover el compromiso de los alumnos.

1.2.2 Compromiso hacia las tareas escolares

Para valorar el compromiso de los estudiantes se utilizó la Escala de Compromiso hacia las Tareas Escolares en las Clases del Nivel Primario de Educación de Rigo y Donolo (2018). El instrumento consta de 18 ítems distribuidos equitativamente en tres dimensiones: cognitiva, afectiva y conductual. Se trata de un cuestionario auto-administrado, contando con una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos, donde el valor 1=Siempre, 2=Casi siempre, 3=Normalmente, 4=A veces y 5= Casi nunca. La escala presenta propiedades psicométricas apropiadas a la población objeto de estudio, según los índices de confiabilidad y los estudios de validez desarrollados por los autores.

Para distribuir y analizar las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes en cada dimensión se siguieron las pautas de interpretación y puntuaciones de referencia del instrumento (Rigo y Donolo, 2018), conformando tres niveles de compromiso, a saber: alto, medio y bajo.

1.3 Análisis de datos

Para el procesamiento y análisis se utilizó el SPSS versión 16. En primer lugar se describen la puntuación obtenida para las dimensiones de estructura y autonomía, contemplando los criterios establecidos para cada una, ofreciendo el porcentaje de docentes con una puntuación negativa, positiva o neutra; seguidamente, se explora la magnitud de la asociación, a través del coeficiente de contingencia, entre los niveles de compromiso (alto-medio-bajo) en sus tres dimensiones valoradas en los estudiantes y la puntuación media total para estructura y autonomía de cada clase, conformando cuatro categorías que delimitan su configuración, tomando el 4 como punto de corte, a saber: 1. Clases que promueven de manera conjunta ambas dimensiones; 2. Clases desestructuradas y con poco margen para propiciar la autonomía; 3. Clases con buena estructura y pocos apoyos dirigidos a propiciar la autonomía; y 4. Clases con tendencias a ofrecer apoyos sostenidos hacia la autonomía y ausencia de estructura clara (ver tabla 4). Por último, se calcula la correlación entre ambas dimensiones de la clase.

Tabla 4. Dimensiones de la clase

Docente Observado	Promedio para Autonomía	Promedio para Estructura	Categoría
1	2,67	1,33	2
2	4,33	3,33	4
3	4,67	4,67	1
4	2,00	4,33	3
5	2,67	2,33	2
6	6,00	6,00	1
7	5,00	3,67	4
8	6,00	6,00	1
9	6,00	6,00	1
10	1,00	2,00	2
11	6,67	7,00	1

Fuente: elaboración propia.

2 Resultados

Este apartado se subdivide en dos ejes principales. En el primero se describe el porcentaje de docentes que contempla o no los criterios que definen su estilo motivacional respecto a las dimensiones apoyos de autonomía y estructura ofrecidos en sus clase. En el segundo, se muestra la asociación entre los niveles de compromiso y las categorías que sintetizan las configuraciones de clases encontradas tras las observaciones estructuradas, junto a la correlación entre las puntuaciones medias obtenidas por los docentes en los criterios de las dimensiones valoradas.

2.1 Consideraciones generales sobre el estilo motivacional del maestro en su configuración áulica

Del total de las clases observadas (ver Figura 1) y en relación con la dimensión autonomía, se encontró que más de la mitad de los maestros poseen un estilo motivacional orientado a promover los recursos intrínsecos de los estudiantes, asimismo, hacen uso de un lenguaje informativo y flexible. Son docentes que escuchan atentamente los comentarios de sus alumnos, desde un lugar de apertura y abiertos al cambio, en pos de un clima de re vinculación con la tarea escolar.

Poco menos del 50% de los maestros presentan un estilo motivacional asociado a expresar comentarios que denotan presiones o exigencias, enfatizando la movilización de recursos motivacionales extrínsecos, con poca contemplación o intentos de inhibición de los comportamientos negativos que puedan tener lugar en la clase.

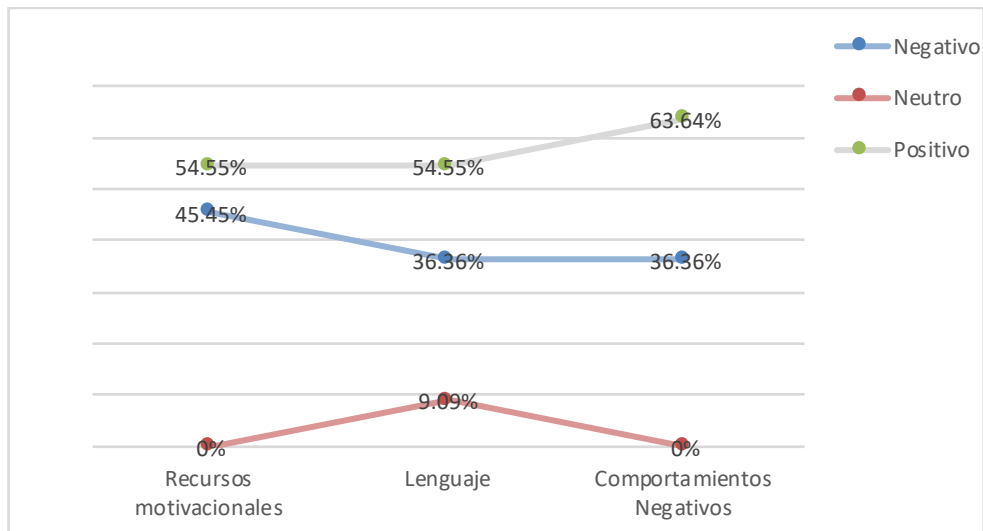


Figura 1. Porcentaje de docentes según la puntuación parcial asignada para cada criterio de autonomía

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la dimensión estructura de la clase (ver Figura 2), los maestros toman en menor medida una postura neutral y la mayoría se inclina por comportamientos que tanto al inicio de la clase como durante su desarrollo ofrecen consignas y orientaciones claras, explicitando objetivos, y ofreciendo retroalimentaciones formativas a los estudiantes, mientras que un poco menos de la mitad mostraron un estructura más desarticulada con tareas difusas, con escasas orientaciones que permitan avanzar en la realización de las tareas escolares.

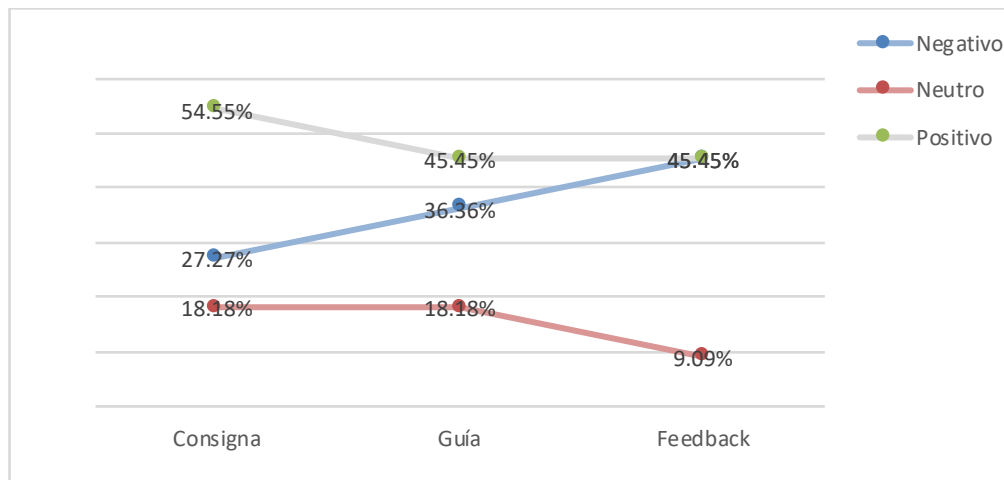


Figura 2. Porcentaje de docentes según la puntuación parcial asignada para cada criterio de estructura

Fuente: elaboración propia.

2.2 Estilo motivacional docente y compromiso de los estudiantes

De la combinación de las puntuaciones parciales en la dimensión autonomía y estructura se distinguen cuatro categorías que delimitan diversas definiciones de clase (ver Tabla 4) que al cruzarlas con cada dimensión de compromiso observamos cómo se asocian los niveles de involucramiento de los estudiantes con cada configuración. En relación con la implicación afectiva encontramos una asociación moderada ($C=0,42$), específicamente como se puede observar en la Tabla 5, los estudiantes se perciben menos desvinculados con las tareas escolares cuando los maestros sostienen una clara estructura, pero a la vez ofrecen espacios de autonomía (categoría 1).

Tabla 5. Niveles de compromiso afectivo por categoría de clase

		Niveles Compromiso Afectivo			Total
		Alto	Medio	Bajo	
Configuración de la Clase	1	73	47	17	137
	2	11	20	38	69
	3	8	7	6	21
	4	9	15	26	50
Total		101	89	87	277

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la dimensión conductual (ver Tabla 6), las clases más desestructuradas (categoría 2) en formulación de metas, orientaciones, comentarios y expectativas, y con espacios acotados para la toma de decisiones por parte de los estudiantes, se encuentran moderadamente asociadas ($C=0,40$) con bajos niveles de participación, tendencia que se invierte en las clases 1 y 4 donde los apoyos de autonomía son más explícitos y sostenidos.

Tabla 6. Niveles de compromiso conductual por categoría de clase

		Niveles de Compromiso Conductual			Total
		Alto	Medio	Bajo	
Configuración de la Clase	1	89	28	20	137
	2	13	21	35	69
	3	8	7	6	21
	4	17	10	23	50
Total		127	66	84	277

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, son las clases definidas bajo la categoría 1 las que en mayor medida promueven los procesos de autorregulación y el uso de estrategias profundas en los estudiantes ($C=0,49$). No obstante, en esas clases una igual proporción de alumnos se muestran medianamente involucrados. Son los de la categoría 2 quienes se observan más desvinculados y aquellos que se encuentran en clases definidas con buena estructura y bajos niveles de apoyos a la autonomía (categoría 3) también se asocian a estudiantes con altos niveles de compromiso cognitivo (ver Tabla 7).

Tabla 7. Niveles de compromiso cognitivo por categoría de clase

		Niveles de Compromiso Cognitivo			Total
		Alto	Medio	Bajo	
Configuración de la Clase	1	65	61	11	137
	2	9	16	44	69
	3	9	5	7	21
	4	9	11	30	50
Total		92	93	92	277

Fuente: elaboración propia.

En síntesis, los resultados muestran una clara tendencia sobre la relevancia de atender a la configuración de las clases de nivel primario de educación respecto a las dimensiones de autonomía y estructura, y el impacto que éstas tienen sobre las manifestaciones afectivas, conductuales y cognitivas de los estudiantes. Alrededor del 50% de los maestros observados logran atender, con puntuaciones positivas – por encima de cuatro puntos-, a los indicadores detallados en las Tablas 2 y 3, y son en las clases de esos docentes donde se encuentra la menor proporción de estudiantes desvinculados. Tal que la correlación lineal de Pearson entre la puntuación promedio de autonomía y estructura es de $r=0,854$, lo que muestra que aquellas clases que tienden a soportar las decisiones y acciones de sus estudiantes también muestran una clara definición del contexto de trabajo en torno a la tarea escolar, lo que favorece la vinculación.

3 Consideraciones finales

Los resultados de la presente investigación nos permiten concluir que el estilo motivacional del docente se asocia al compromiso expresado por los estudiantes cuando realizan las tareas escolares. Cuando los alumnos consideran tener en claro tanto las expectativas como los objetivos, se sienten más interesados y predispuestos a participar en la clase, además, cuando perciben que sus pensamientos, ideas y


sentimientos son contemplados y a la vez reciben retroalimentaciones oportunas sobre sus desempeños, adoptan una actitud caracterizada por el disfrute, el desafío y la reflexión sobre lo aprendido.

Este compromiso manifestado en las respuestas de los estudiantes se hace más presente en las clases con maestros que cuidan en su planificación apoyar la autonomía, pero a la vez se les ofrece una adecuada estructura de trabajo. En tal sentido, encontramos que ambas dimensiones del estilo motivacional se correlacionaron positivamente. Es decir, cuando los maestros proporcionan más retroalimentaciones, en promedio, tienden a usar un estilo que soporta la autonomía de los estudiantes. Este hallazgo ofrece sustento empírico para entender que la estructura y el apoyo de la autonomía ofrecida por el docente son dimensiones complementarias de la enseñanza y del compromiso de los alumnos con las tareas escolares. Conclusiones que se encuentran en consonancia con lo arribado por Jang, Reeve y Deci (2010) cuando afirman que el apoyo proporcionado por el profesor tanto a nivel de autonomía como de estructura covarían.

Asimismo, algunos resultados son de importancia para seguir profundizando en futuras investigaciones. Respecto a la dimensión cognitiva del compromiso, habría que indagar el tipo de autorregulación interna o externa que los estudiantes ponen en marcha frente a sus procesos cognitivos de resolución de las tareas escolares.

Los datos de la presente investigación muestran claros aportes. Por un lado, en las clases con buena estructura pero con poco apoyo a la autonomía (categoría 3), los alumnos manifiestan implementar estrategias tendientes a planificar, monitorear y valorar los procesos llevados a cabo para resolver las actividades de aprendizaje. Lo encontrado habilita preguntas a seguir indagando en futuros estudios como, por ejemplo, ¿quién regula cuando los apoyos de los docentes orientados a la autonomía son escasos?, ¿es el docente o el alumno? Por otro lado, la confluencia de altos apoyos en autonomía y estructura (categoría 1), se corresponde con alumnos que muestran niveles tanto altos como intermedios en la dimensión cognitiva de compromiso. Resultado que acredita seguir indagando, a futuro, si algunos estudiantes están regulando internamente, o si bien aún necesitan de regulación andamiada por el docente. En tal sentido, en próximos estudios la dimensión cognitiva del compromiso deberá atender a ambos tipos de regulación para enriquecer la comprensión de los resultados reportados. Lo encontrado se haya en la línea de lo postulado en la investigación de Wang and Eccles (2013), cuando mencionan que los soportes de los docentes orientados a la autonomía de los alumnos se asocian a un mayor uso de estrategias de regulación, y con el estudio de Sierens, et al., (2009), en el cual se encuentra que la estructura de la clase, no así la autonomía, se asocia con altos niveles de autorregulación en estudiantes de nivel medio de educación.

Asimismo, los resultados muestran que altos niveles de compromiso afectivo y conductual se encuentran entre los estudiantes que participan de clases, donde el docente ofrece apoyos y a la vez respeta sus inquietudes y expresiones comportamentales.

Por último, respecto a las limitaciones, se hace necesario encontrar medidas complementarias del compromiso de los estudiantes, por las conocidas limitaciones de los cuestionarios de auto percepción, que permitan tener una consideración más objetiva del constructo valorado. También será de mayor relevancia usar un diseño metodológico para estudiar estrategias encaminadas a promover el compromiso de los estudiantes en contexto apoyados en una clara estructura y autonomía. 

Referencias

- Christenson, S. L., Reschly, A. L. y Wylie, C. (Eds.) (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York : Springer Science. doi: [10.1007/978-1-4614-2018-7](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7)
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), 3-14. doi:[10.1080/0031383940380101](https://doi.org/10.1080/0031383940380101)
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. doi:[10.1207/S15327965PLI1104_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01).
- Erdocia, I. (2016). Dimensión contextual y autonomía del aprendiente de lenguas. *[Con]textos*, 5(20), 35-43. doi: [10.21774/ctx.v5i20.756](https://doi.org/10.21774/ctx.v5i20.756)
- Feri, R., Soemantri, D. y Jusuf, A. (2016). The relationship between autonomous motivation and autonomy support in medical students’ academic achievement. *Int J Med Educ*, 7, 417–423. doi: [10.5116/ijme.5843.1097](https://doi.org/10.5116/ijme.5843.1097)
- Good, T. (2010). Forty years of research on teaching 1968-2008: what do we know now that we didn’t know then? En R. J. Marzano (ed.). *On excellence in teaching*. Bloomington (pp. 31-64). Indiana: Solution Tree Press.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1) 81-112.
- Hospel, V. y 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., Reeve, J. y Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: it’s not autonomy support or structure, but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588-600. doi:[10.1037/a0019682](https://doi.org/10.1037/a0019682)
- Kang, H., Windschitl, M., Stroupe, D. y Thompson, J. (2016). Designing, launching, and implementing high quality learning opportunities for students that advance scientific thinking. *Journal of Research in Science Teaching*, 53, 1316-1340. doi:[10.1002/tea.21329](https://doi.org/10.1002/tea.21329)
- Meng, H. y Keng, J. (2016). The effectiveness of an Autonomy-Supportive Teaching Structure in Physical Education. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, XII (43), 5-28. doi:[10.5232/ricyde](https://doi.org/10.5232/ricyde)

- Mouratidis, A., Michou, A., Aelterman, N., Haerens, L. y Vansteenkiste, M. (2017). Begin-of-school-year perceived autonomy-support and structure as predictors of end-of-school-year study efforts and procrastination: the mediating role of autonomous and controlled motivation. *Educational Psychology*, 38, 435-450. DOI: [10.1080/01443410.2017.1402863](https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1402863)
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. y Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). New York, NY, US: Springer.
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, 2, 49-89. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.
- 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](https://doi.org/10.1080/00461520903028990).
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). New York, NY, US: Springer.
- Reschly, A. L., y Christenson, S. L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3-19). New York: Springer.
- Rigo, D. (2017). Docentes, tareas y alumnos en la definición del compromiso. Investigando el aula de nivel primario de educación. *Educação em Revista*, 33, 1-24. doi: [10.1590/0102-4698154275](https://doi.org/10.1590/0102-4698154275)
- Rigo, D. y Donolo, D. (2014). Entre pupitres y pizarrones. Retos en educación primaria: el aprendizaje con compromiso. *Educatio Siglo XXI*, 32 (2), 59-80. <http://revistas.um.es/educatio/index>
- 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. doi: [10.25057/issn.2145-2776](https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776)
- Sarrazin, P., Tessier, D., y Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe: l'état des recherches. *Revue Française de Pédagogie*, 157, 147-177. doi:[10.4000/rfp.463](https://doi.org/10.4000/rfp.463)
- Schenke, K. (2018). From structure to process: Do students' own construction of their classroom drive their learning? *Learning and Individual Differences*, 62, 36-48. doi:[10.1016/j.lindif.2018.01.006](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.006).

- Shernoff, D. J., Ruzek, E. A., Sannella, A. J., Schorr, R. Y., Sanchez-Wall, L., y Bressler, D. M. (2017). Student Engagement as a General Factor of Classroom Experience: Associations with Student Practices and Educational Outcomes in a University Gateway Course. *Frontiers in Psychology*, 8, 994. doi:[10.3389/fpsyg.2017.00994](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00994)
- Shernoff, D. J., Kelly, S., Tonks, S., Anderson, B., Cavanagh, R., Sinha, S. y Abdi, B. (2016). Student engagement as a function of environmental complexity in high school classrooms. *Learning and Instruction*, 43, 52–60. doi:[10.1016/j.learninstruc.2015.12.003](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.12.003)
- Shernoff, D., Ruzek y, E. y Sinha, S. (2016). The influence of the high school classroom environment on learning as mediated by student engagement. *School Psychology International*, 1–18. doi: [10.1177/0143034316666413](https://doi.org/10.1177/0143034316666413)
- Shernoff, D., Tonks, S. y Anderson, B. (2014). The Impact of the Learning Environment on Student Engagement in High School Classrooms. *Teachers College Record*, 116 (13), 166-177.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B. y Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy-support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57-68. doi:[10.1348/000709908X304398](https://doi.org/10.1348/000709908X304398).
- Skinner, E. A. y Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581. doi:[10.1037/0022-0663.85.4.571](https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571)
- Stefanou, C., Perencevich, K., DiCintio, M. y Turner, J. (2010). Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110. doi: [10.1207/s15326985ep3902_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_2)
- Tomás, J., Gutiérrez, M., Sancho, P., Chireac, S. y Romero, I. (2016). El compromiso escolar (school engagement) de los adolescentes: medida de sus dimensiones. *Enseñanza & Teaching*, 34, 1-2016, 119-135. doi:[10.14201/et2016341119135](https://doi.org/10.14201/et2016341119135)
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L. y Beyers W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22, 431–439. doi: [0.1016/j.learninstruc.2012.04.002](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002).
- Wang, M.T. y Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23. doi:[10.1016/j.learninstruc.2013.04.002](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002)

Wylie, C. (2009). Introduction. En J., Morton (Ed.). *Engaging young people in learning: Why does it matter and what can we do? Conference proceedings* (pp. 1–3). Wellington, New Zealand: NZCER Press.