

Capítulo 3.

APOYO A LA AUTONOMÍA EN TIEMPOS DE EDUCACIÓN REMOTA

SUPPORT FOR AUTONOMY IN TIMES OF REMOTE EDUCATION

Carlos Arturo Arias Castañeda

✉ artours2006@yahoo.es

📄 <https://orcid.org/0000-0003-2508-0150>

Diego Fernando Rincón Hurtado

✉ diegorincon8@hotmail.com

📄 <https://orcid.org/0000-0002-2765-0367>

Pontificia Universidad Javeriana
Cali., Colombia

Cita este capítulo:

Arias Castañeda, C. A. y Rincón Hurtado, D. F. (2021). Apoyo a la autonomía en tiempos de educación remota. En: Sánchez Borrero, A. M. y Cuartas Montero, D. L. (Eds. científicas). *Pensar-se la educación en momentos de cambios. Reflexiones y transformaciones* (pp.77-101). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

APOYO A LA AUTONOMÍA EN TIEMPOS DE EDUCACIÓN REMOTA

*Carlos Arturo Arias Castañeda*⁴

*Diego Fernando Rincón Hurtado*⁵

Resumen

Este artículo se enmarca en la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2017). Describe la relación entre la enseñanza de apoyo a la autonomía y la percepción de autonomía, el compromiso escolar y el desempeño académico de los estudiantes. Particularmente, señala los escenarios de la educación remota como ambientes propicios para fomentar el interés, la elección, el aprendizaje y los niveles de desempeño de los estudiantes, a través de la implementación de un estilo de enseñanza que apoya la autonomía. Finalmente, pone a consideración de los maestros una serie de recomendaciones, para fomentar el aprendizaje en casa.

Palabras clave: autonomía, apoyo a la autonomía, compromiso escolar, desempeño académico.

Abstract. This article is framed by Ryan and Deci's (2017) self-determination theory. It describes the relationship between autonomy-supportive teaching and students' perceived autonomy, school engagement and academic performance. In particular, it

4 Pontificia Universidad Javeriana Cali.

5 Pontificia Universidad Javeriana Cali.

points to remote education settings as environments conducive to fostering students' interest, choice, learning and achievement levels through the implementation of an autonomy-supportive teaching style. Finally, it makes a series of recommendations for teachers to encourage learning at home.

Keywords: autonomy, autonomy support, school engagement, academic performance

Introducción

En los últimos años la literatura científica en educación y psicología educativa establece la importancia de estudiar el compromiso y su relación con el desempeño escolar. Se plantea que el compromiso se logra cuando el estudiante se responsabiliza del proceso de aprendizaje y persiste en su formación. Así, el compromiso es una variable importante para el rendimiento académico y otros beneficios relacionados con el aprendizaje como la motivación para realizar la tarea. Así mismo, la falta de compromiso se asocia con variables como el fracaso, la apatía y el abandono escolar (Alonso, Fernández y Porras 2019; Reeve, 2013).

De acuerdo con los estudios de Allen et al., (2012) y Woogul y Reeve (2012), la autonomía del estudiante es un predictor de su compromiso por la tarea, ya que los estudiantes que participan de forma proactiva en los desafíos planteados en clase aumentan su compromiso y favorecen así la calidad del ambiente de aprendizaje.

En relación con lo anterior, numerosos estudios ponen de manifiesto la importancia de la conducta del docente sobre las actitudes de los

estudiantes en la realización de las actividades académicas (Assor & Kaplan, 2009; Reeve, 2013). La calidad de las interacciones, formas de comunicación, relevancia de lo que se aprende y disposición del ambiente para la participación condicionan, en parte, el éxito o fracaso del aprendizaje del estudiante. Así, dadas las relaciones entre compromiso y autonomía, resulta conveniente que los maestros monitoreen el ambiente de aula a partir de las conductas de apoyo o frustración de la autonomía, el compromiso escolar, el aprendizaje y el desempeño académico (Lee y Reeve, 2012).

Autonomía

La autonomía hace referencia a la necesidad de la persona de sentirse causante de su propia conducta (Deci y Ryan, 1985), de ser agente y origen de sus acciones y que estas tengan un sentido, un interés personal (Ryan y Deci, 2019, 2017). Solo así puede poner sus mejores esfuerzos para obtener resultados positivos y desempeños óptimos. Esta, junto con la competencia y la afiliación son de acuerdo a la Teoría de la Autodeterminación (TAD, Ryan y Deci, 2017) necesidades psicológicas básicas que toda persona debe satisfacer para alcanzar una vida plena. Diversos estudios muestran cómo en un clima de apoyo a la autonomía, las personas desarrollan mayores niveles de satisfacción de sus otras necesidades psicológicas básicas (Baarb, Deci y Ryan, 2004; Deci et al., 2001; Weinstein, et al., 2010) lo cual conduce a mejores resultados, a un mayor compromiso y a la sensación de bienestar.

Un ambiente de aprendizaje que favorezca la autonomía debe promover la toma de perspectiva, dar relevancia a las tareas propuesta, aceptar el afecto negativo; debe propender por que los

estudiantes busquen libremente ayuda y apoyo de otros, pongan los valores y los intereses del grupo antes que los propios, sigan las demandas del exterior, siempre que tengan sentido para ellos y estén de acuerdo con la legitimidad de la autoridad que las impone. Que comprendan que existen algunos referentes educativos que tienen una relevancia social, sobre los cuales no pueden decidir.

Investigadores colaboradores de la TAD han llevado a cabo múltiples estudios empíricos en el campo de la educación y como resultado de dichos trabajos han logrado realizar importantes recomendaciones para mejorar las interacciones en el aula. En particular, en la relación maestro-estudiantes, han evidenciado cómo el compromiso escolar y el desempeño académico es mayor cuando el docente apoya la autonomía de sus estudiantes, es decir, cuando aprecia, vitaliza y apoya sus recursos motivacionales internos, utilizando prácticas de enseñanza tales como tomar en cuenta sus perspectivas, crear oportunidades para sus iniciativas, ofrecer formas de satisfacer necesidades a través de actividades de enseñanza, proveer explicaciones racionales a sus solicitudes y reconocer-aceptar expresiones de efecto negativo (Cheon, et al., 2018), al tiempo que advierten consecuencias como el rezago escolar cuando se socava la autonomía a través del lenguaje controlador, no dar posibilidades de elección y no justificar la razón de las tareas que propone.

Pese a que estudios como los de Cheon, Reeve, Lee, & Lee, (2018) y Reeve y Cheon, (2016) han mostrado que los maestros pueden aprender a apoyar la autonomía de sus estudiantes, vale la pena mencionar que estos mismos estudios muestran cómo las condiciones que enfrentan afectan su motivación. Hay muchos factores que explican por qué los docentes pueden (o no) adoptar un estilo de enseñanza de apoyo a la autonomía, incluyendo el contexto social en el que enseñan (Taylor,

Ntoumanis, y Smith, 2009), las características de los estudiantes a los que enseñan (Pelletier, et al., 2002), las presiones administrativas (Pelletier y Sharp, 2009), los años de experiencia (Woolfolk y Hoy, 1990), el grado en que sus propias necesidades psicológicas son satisfechas o frustradas durante la enseñanza (Taylor, Ntoumanis, y Standage de 2008), disposiciones de personalidad (Haerens et al., 2013), la cultura en la que vive y enseña (Downie, Koestner, ElGeledi, y el Cree, 2004), y las creencias que tienen sobre la el apoyo a la autonomía en la enseñanza (Roth & Weinstock, 2013).

Una consideración importante es contar al interior de las escuelas con directivos y administradores que apoyen la autonomía, así su motivación intrínseca y su autodeterminación para enseñar será mayor (Pelletier, et al., 2002). A su vez, cuando los maestros participan de manera más autónoma, es probable que los estudiantes estén más motivados para aprender de manera autónoma (Reeve, 2013). Otra consideración es promover la participación de los docentes en programas de formación que fomenten un estilo de enseñanza de apoyo a la autonomía de sus estudiantes.

Cuando los maestros participan en un programa de intervención de apoyo a la autonomía, generalmente tienden a: 1) Tomar la perspectiva de sus estudiantes, (por ejemplo, realiza consultas para saber lo que piden, quieren, sienten, piensan, necesitan y prefieren). 2) Introducir actividades que vitalizan y apoyan (en lugar de la negligencia o frustración) las necesidades psicológicas. 3) Proporcionar razones explicativas para sus peticiones. 4) Comunicarse utilizando un lenguaje informativo (en lugar de presionar). 5) Reconocer y aceptar las expresiones de afecto negativo. 6) Ser paciente (Assor, et al., 2002; Deci, et al., 1994; Reeve, 2009, 2015A).

En otras palabras, cuando los profesores participan en programas de intervención aprenden a apoyar mejor la autonomía de sus estudiantes (Aelterman, et al., 2014; Chatzisarantis y Hagger, 2009; Cheon y Reeve, 2013; Cheon et al., 2012, 2014; Edmunds, et al., 2008).

Estos cambios en el estilo de enseñanza de apoyo a la autonomía tienden a ser algo más que cambios temporales o situacionales inducidos, ya que las investigaciones de seguimiento evidencian que los maestros que participan en programas de formación de apoyo a la autonomía siguen mostrando, con el paso del tiempo, comportamientos instruccionales de apoyo adquiridos (Cheon y Reeve, 2013; Reeve et al., 2004).

En el contexto de la enseñanza el apoyo de la autonomía proporcionado por el maestro beneficia tanto a los estudiantes como a los profesores. Los estudiantes enseñados por maestros que apoyan la autonomía tienen ganancia en tres aspectos: sienten una mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, muestran numerosos beneficios educativos (compromiso en el aula, aprendizaje conceptual, desarrollo de habilidades, rendimiento académico) y bienestar psicológico (Assor et al. 2002; Chatzisarantis y Hagger, 2009; Cheon y Reeve, 2013, 2015; Cheon et al., 2015; Cheon, et al., 2012; Vansteenkiste, et al., 2005). En cuanto a los maestros, hay mayor motivación para la enseñanza después de la intervención (satisfacción de las necesidades, la motivación autónoma y objetivos intrínsecos), la enseñanza de habilidades (eficacia en la enseñanza), y el alcance de bienestar (vitalidad, satisfacción en el trabajo, agotamiento emocional y físico menor) (Cheon et al., 2014).

¿Qué es entonces el apoyo a la autonomía?

El apoyo a la autonomía es el comportamiento interpersonal que proporciona el docente para involucrar al estudiante en la realización de las actividades y tareas propuestas. Existen investigaciones que sustentan la importancia de generar un clima que favorezca la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas, dado que proporcionará en el estudiante una mayor motivación intrínseca (Reeve 2003, 2009; Aelterman et al, 2018; Ryan y Deci, 2019, 2017) y mayor compromiso académico. Es decir, el aprendizaje sería más significativo y exitoso si ellos se mostraran motivados autónomamente. Reeve (2009), Edmunds, Ntoumanis, y Duda, (2008) exponen que los alumnos que se relacionan en sus experiencias de aprendizaje con maestros autónomos experimentan, no sólo una mayor autonomía percibida, sino también un funcionamiento más positivo en cuanto a su participación en el aula, emotividad, creatividad, motivación intrínseca, bienestar psicológico y de persistencia en la escuela.

Numerosos estudios ponen de manifiesto la importancia de la conducta del docente, sobre las actitudes de los estudiantes en la realización de las actividades académicas (Assor & Kaplan, 2009; Reeve, 2013), la calidad de las interacciones, formas de comunicación, relevancia de lo que se aprende y disposición del ambiente para la participación condicionan, en parte, el éxito o fracaso del aprendizaje. Es decir, que la motivación depende en gran parte, de la calidad de la instrucción proporcionada por el maestro. Cuando este, a través de sus conductas, actitudes y verbalizaciones, desarrolla instrucciones asertivas que le permiten al estudiante la elección y participación, fomenta sus intenciones volitivas de actuación, emerge el disfrute y compromiso frente a la tarea (Baar, Deci y Ryan, 2004; Deci, et al.,

1981; Deci et al., 2001; Hardre y Reeve, 2003; Levesque et al., 2004). Por el contrario, cuando existe la recompensa (calificaciones), la presión (pasar las materias para no perder el año, hacer las tareas en tiempo determinado por el docente) o el castigo (exclusión social o burlas ante el fallo académico), las conductas de los jóvenes responden no a sus intereses, sino al cumplimiento de demandas externas, lo cual genera apatía, abandono de las tareas, ausentismo y hasta deserción escolar (Reeve, et al., 2004; Quiles, et al., 2015).

Por lo anterior, el docente es fundamental en la generación de experiencias satisfactorias en el aula, de manera que los comportamientos que exhibe al momento de orientar las actividades escolares son determinantes para la motivación y el compromiso académico. En cuanto a las relaciones entre autonomía, compromiso y desempeño, Assor et al., (2002) y Reeve (2006) plantean que proveer oportunidades de elección o imponer mecanismos de control a los estudiantes en las clases influye en sus niveles de compromiso con la tarea (participación, interés, dedicación y esfuerzo), lo que a su vez afecta o mejora su rendimiento académico.

Educación remota

La mayoría de los países han puesto en marcha soluciones de aprendizaje remoto para 1.200 millones de estudiantes afectados por el cierre del espacio físico en que funcionaban las escuelas en el mundo. La eficacia de estas estrategias depende, según la CEPAL-UNESCO (2020), de cuatro niveles de preparación. Primero, acceso, uso y gestión de las tecnologías de la información y comunicación. Segundo, la continuación y contextualización de los contenidos académicos. Tercero, la actualización y formación en competencias de los docentes. Cuarto, el seguimiento y evaluación de los

aprendizajes de los estudiantes. El desarrollo de cada uno de estos niveles enfrenta diversos obstáculos, que van desde la disponibilidad de contenidos en red, adaptados a los planes de estudio, formación en tiempos récord de los docentes y las posibilidades reales de seguimiento y autogestión de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

El señor Fengchun Miao, jefe de TIC para la Unesco, en la Webimar del 15 de abril 2020, planteó que para enfrentar el desafío de continuar con la educación, tras el cierre de las escuelas, son necesarias tres respuestas inmediatas para la continuidad del aprendizaje de los estudiantes. La primera, definir la mejor combinación de tecnologías para facilitar el acceso a la educación remota. La segunda, lograr que los sistemas educativos se vuelvan más resilientes y preparados para el futuro. La tercera, facilitar la participación de los estudiantes en las decisiones que se toman en la escuela en la gestión de contenidos, recursos, tiempos y de los ambientes de aprendizaje en casa.

Con relación a la participación de los estudiantes en los nuevos ambientes de aprendizaje en casa, se incorpora una gran oportunidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje asociados con la autonomía, ya que “cuanto mayor sea la distancia transaccional entre los agentes en función del diálogo variable y estructura, mayor será la oportunidad para que el estudiante de cuenta de sus estudios autónomamente” (Moore y Kearsle, 2007). De este modo, en tiempos de aislamiento social, la separación física entre el profesor y el alumno se puede asumir como una gran limitante para alcanzar las promesas de la educación, o como un nuevo escenario donde la autonomía escolar juega un rol protagónico en los procesos de autorregulación y compromiso con su aprendizaje.

Sin embargo, las posibilidades de favorecer ambientes de aprendizaje en casa, basados en el apoyo, en el diálogo, en el reconocimiento y participación de los estudiantes, entran en contradicción con las formas de control de la escuela, ya que esta sigue regulando, desde la distancia, aspectos como la definición e imposición de contenidos, delimitación de actividades, control sobre los materiales y estrategias de evaluación; dominio del tiempo expresado en la imposición de horarios, tiempos de entrega, tiempos en línea; dominio sobre la selección de los recursos de acceso e interacción tecnológica y de comunicación.

Papel del maestro en tiempos de educación remota

En relación con la persistencia de comportamientos controladores y autoritarios, el estudio empírico de Arias y Rincón (2018) obtuvo como resultado que en los sectores vulnerables (sector público) en Colombia, predominan los comportamientos de los maestros que socavan la autonomía de los estudiantes.

Algunos resultados de este estudio muestran que el 75% de los maestros exhibe o expone física, gestual o verbalmente, las respuestas antes de que los estudiantes tengan la oportunidad de encontrar/pensar la solución por sí mismos; el 71% de los maestros dan instrucciones y directrices a los estudiantes que se expresan con la entonación de una pregunta controladora, como por ejemplo ¿cuáles fueron las instrucciones que te di?; el 65% de los maestros utilizan aprobaciones verbales cuando los estudiantes cumplen con la instrucciones dadas, por ejemplo “si se portan bien en la biblioteca, podemos volver”; el 63% hace uso frecuente de declaraciones como debes, deberías, tienes; por ejemplo: “tienen que estudiar para la evaluación”.

En cuanto al fomento a la autonomía en sectores vulnerables, se encontró que los comportamientos de apoyo por parte de los maestros son escasos. Menos del 35 % exhibe algún comportamiento, para promover la autonomía de sus estudiantes. Solo el 5.9% de los profesores toma en cuenta la perspectiva de los estudiantes. Menos de 15% de los docentes expresa frases de apoyo para mantener la participación del estudiante y menos de 15% da oportunidad de elección.

En cuanto a las variables que hacen referencia al uso del tiempo, se pudo evidenciar que el 20% de los maestros, en estas instituciones educativas, no escucha a sus estudiantes. El 51,4% no lo hace más de 5 minutos y solo un 2,9% lo hace más de 20 minutos. El 45,7% de los maestros no permite o propone que sus estudiantes trabajen de forma autónoma. Continuando con la interpretación de estos datos, el 45,7% de los maestros no da tiempo para que sus estudiantes expresen sus ideas o inquietudes. Se pudo observar que el 51,4% de los docentes hace uso de la palabra, más de la mitad del tiempo de la clase. Se evidenció que el 51.4% no emplea materiales de apoyo en sus clases.

¿Los maestros con estilos de enseñanza controlador en la educación presencial, podrán seguir controlando en la educación remota?

El hecho de pasar de una modalidad de educación presencial a una remota no garantiza el cambio en los comportamientos de control de los maestros. La teoría académica concluye que solo a través de un programa de formación docente es posible cambiar el estilo de enseñanza que socava la autonomía de forma duradera. Estudios como los de Cheon, Reeve, Lee, & Lee (2018) y Reeve & Cheon (2016) han mostrado que los maestros pueden aprender a apoyar la autonomía de sus estudiantes.

Papel de los estudiantes en tiempos de educación remota

En los sectores vulnerables (colegios públicos) se presentan distintas problemáticas sociales y económicas que inciden de forma directa en el rezago educativo de los estudiantes. En la educación presencial se traduce en altos índices de deserción, reprobación escolar y bajos niveles de desempeño en las pruebas saber.

Sin embargo, no son las problemáticas sociales y económicas las que ocupan el primer lugar en las causas del rezago escolar, de acuerdo con un estudio comparado de sistemas educativos de América Latina (Lorente, 2019); son el desinterés y la poca motivación, las principales causas de deserción y bajo desempeño escolar. Es decir, los factores que condicionan el fracaso escolar en el sector público están relacionados con aspectos que hacen que la escuela sea una opción poco interesante y provechosa para los niños, niñas y adolescentes.

Una de las principales causas que provoca el bajo compromiso académico y por ende bajo desempeño y/o abandono escolar, es que el estudiante no encuentra la conexión entre el estudio y su realidad. Él no sabe para qué le sirve lo que le están enseñando (Alonso, Fernández y Porras 2019; Lorente, 2019). Por lo tanto, es necesario dar una mirada a los ambientes de aprendizaje, dado que es allí donde se dan las interacciones que fomentan la autonomía y el compromiso.

¿Qué debe ocurrir para que en la educación remota los estudiantes se vuelvan más autónomos?

Los estudiantes manifiestan con frecuencia que no se les deja participar en la toma de decisiones importantes de su formación,

como por ejemplo los contenidos, las actividades, la manera de evaluarlos y tampoco se les reconoce su punto de vista con relación a la manera de resolver problemas en el aula, sintiéndose excluidos de la posibilidad de elegir, de participar y de ser reconocidos en su pensamiento independiente. (Arias y Rincón, 2018).

En relación con lo anterior, el apoyo a la autonomía en tiempos de educación remota, mejora el desarrollo de habilidades de autoaprendizaje y una significativa adquisición de estrategias para resolver problemas (Assor, 2002), mayor capacidad de control y gestión tanto de los pensamientos, emociones y acciones mediante una serie de estrategias personales que permiten la consecución de objetivos, como la evitación de resultados no deseados, (Reeve, 2003), mayor persistencia y competencia frente a la tarea (Reeve, 2003), una mejor motivación y sensación de desarrollo personal (Deci y Ryan, 1994).

¿Cómo apoyar la autonomía de los estudiantes en relación con tres escenarios de mediación de la interacción maestro-estudiante?

En Colombia hay aproximadamente 8 000 000 de estudiantes en educación básica y media, de ellos alrededor de 2 000 000 se encuentra en la zona rural; el 63% de estos estudiantes no cuenta con internet en casa (el 98% de ellos en la zona rural), solo el 29% de las familias colombianas tiene con computador en casa; esto evidencia que el asunto no se soluciona solo con ampliar la conectividad y mejorar el acceso al internet. Colombia cuenta con más líneas de celular que habitantes, en enero del 2020 se contaba con 65 millones, de ellas 51,3 millones son prepago y solo 13,9 millones son pospago, esto indica que el 79% no tiene servicio de datos y requiere recargar para ello.

Con las cifras anteriores se puede concluir que pueden darse los siguientes escenarios: 1) el de la virtualidad, en la que los maestros y estudiantes poseen todos los recursos tecnológicos, la conectividad y la disposición para trabajar virtualmente. En este caso se hace uso de aplicaciones como classroom, zoom y diversas plataformas y redes en línea, con los que pueden compartir y acceder a diversos contenidos digitales, de forma sincrónica o asincrónica. 2) el de la telefonía móvil y app como whatsapp, es el escenario donde solo se cuenta con celular y acceso limitado a datos, por medio de los cuales se logra una mediana comunicación y a través de los mismos se envían y reciben actividades propuestas. Generalmente la participación es asincrónica. 3) de las guías en físico, es el escenario donde ni siquiera existe telefonía móvil o app como el whatsapp, medio para enviar y recibir actividades de aprendizaje a los estudiantes y solo es posible hacer entrega física de guías de trabajo en casa.

La disponibilidad docente es un factor indispensable, pues la mayor responsabilidad recae en la planeación pedagógica y la manera como diseña sus actividades, ya que pueden ser una provocación para que el estudiante sienta, inicialmente, curiosidad por ver lo que su docente le ha propuesto, en segunda instancia se interese y motive por aprender. O puede ser un factor detonador de mayor ansiedad y, en ocasiones, una posible causa del incremento de maltrato intrafamiliar. Por lo anterior, en cualquiera de los escenarios planteados es indispensable tener en cuenta algunas recomendaciones al momento de diseñar o seleccionar las actividades que se proponen a los niños, niñas y adolescentes.

Conductas generales de apoyo a la autonomía de los estudiantes en la educación remota

Elección:

- Permitir que los estudiantes participen en el diseño de las actividades, involucrarlos para que ellos se marquen sus propias metas.
- Implicar al estudiante en la toma de decisiones, emplear una metodología más indagadora, de resolución de problemas. Dar más importancia al proceso, fomentando el esfuerzo y la mejora personal.
- Posibilitar que tengan sus propias formas de argumentar y justificar sus ideas y razonamientos.
- Permitir que participen en la creación y aplicación de las reglas del aprendizaje en casa.
- Darles la oportunidad de escoger el método para presentar sus tareas, trabajos o proyectos.
- Lograr que formulen sus propias preguntas, creen sus propios conceptos y estrategias basadas en las ideas nuevas y el reconocimiento de sus saberes previos.
- Permitir que los estudiantes dialoguen libremente sobre sus emociones de ansiedad, inseguridad y miedo.
- Fomentar el trabajo cooperativo con padres o cuidadores.

Interés:

- Crear comunidades o grupos de aprendizaje centrados en intereses comunes.
- Ofrecer medios y actividades apropiadas a cada edad y/o capacidad, contextualizadas a la vida real y, en lo posible, socialmente relevantes.
- Respetar las diferencias entre los estudiantes, sus ritmos de aprendizaje, en comportamientos e intereses.

- Favorecer la novedad, los retos, el ejercicio de las propias capacidades y la exploración.
- Promover la competencia académica de los estudiantes, invitándolos al esfuerzo, confiar en sus capacidades y valorar sus anteriores resultados.
- Rediseñar las tareas para que se correspondan con sus intereses, creencias y valores.

Comunicación:

- Ofrecer razones explicativas a las órdenes dadas.
- Utilizar un lenguaje no directivo, sino informativo.
- Proporcionar a los estudiantes elección, dando una razón significativa cuando la elección se ve limitada. Aceptar la irritación y la ira que surge en ellos durante el proceso de aprendizaje y utilizar un lenguaje agradable para orientarlo.
- Escuchar activamente al estudiante. Ponerse en su lugar. Parafrasear lo que quiere decir.
- Dialogar con los niños, niñas y adolescentes sobre las posibilidades del cumplimiento de las rutinas y actividades de la clase.
- Indagar sobre el tiempo que disponen para la realización de las diferentes tareas y negociar con ellos los plazos de entrega.
- Evitar motivar a los estudiantes con incentivos extrínsecos, mediados por la presión verbal y no verbal.

Tiempo:

- Cuidar la secuencia de los tiempos para completar las tareas.
- Emplear herramientas de gestión del tiempo.
- Ser flexibles con los tiempos de ejecución y respuesta en los trabajos escolares. Especialmente en momentos explícitos de evaluación.
- Dar tiempos suficientes para que tomen sus decisiones.
- Evitar monopolizar el tiempo de la clase.

Aprendizajes:

- Organizar entornos de aprendizaje cooperativo ¿cómo? y también para el aprendizaje individual.
- Fomentar el desarrollo de habilidades de autoaprendizaje
- Promover altas expectativas de aprendizaje en los estudiantes sin desconocer sus contextos y dificultades.
- Hacer preguntas para guiar el autocontrol.
- Generar en los estudiantes procesos de aprendizaje que les permitan la solución de problemas a partir de la recolección de información pertinente, comprensión de estrategias, establecimiento de metas y revisión del proceso.

Evaluación:

- Diseñar actividades multinivel, diferentes tipos de desempeño. Ajustar los retos con relación a las habilidades. Favorecer las diferencias de los estudiantes.
- Dar retroalimentación informativa sobre el proceso de aprendizaje.
- Permitir que participen en cada momento de la evaluación, dándoles la posibilidad de elegir el procedimiento.
- Diseñar en el material de trabajo acciones para planificar y revisar el aprendizaje: listas de cotejo, recordatorios, plantillas de apoyo, resúmenes, notas aclaratorias, mapas conceptuales, organizadores gráficos.
- Brindar a los estudiantes opciones diferentes de evaluación y de evaluadores: rúbricas, cuestionarios, dianas de evaluación, diarios de aprendizaje, escalera metacognitiva, rutinas de pensamiento, presentaciones, etc.
- Permitir acciones de autoevaluación, donde el estudiante desarrolle habilidades de auto reforzamiento, averiguación y corrección.

Apoyo:

- Tener paciencia, permitir a los estudiantes el tiempo necesario para que aprendan a su propio ritmo.
- Mostrar empatía.
- Corregir los errores y transmitirles altas expectativas de su trabajo.
- Proporcionar un contexto pedagógico de cuidado, siendo amable, cercano, respetuoso.
- Manifestar empatía por las necesidades de los estudiantes y las limitaciones de los escenarios en los que aprende.
- Retirar los apoyos de forma gradual a medida que aumenta la autonomía
- Reforzar el comportamiento positivo y tomar acciones preventivas para los comportamientos disruptivos.
- Evitar reafirmar la autoridad y el poder para anular las quejas y manifestaciones negativas de los estudiantes.
- Motivar a los estudiantes con incentivos no mediados por la presión verbal y no verbal.

Guías de aprendizaje:

- Formular objetivos personales o pequeñas metas de éxito.
- Hacer explícitas y visibles las metas, ofreciendo pautas y listas de comprobación de dichas metas.
- Evitar suministrar información confusa o contradictoria que no permita expectativas claras o deje vacíos sobre los medios para alcanzarlas.
- Emplear en la tarea soluciones múltiples con el fin de fomentar el debate y compartir conocimientos.
- Permitir la exploración y experimentación.
- Lanzar propuestas creativas que impliquen no controlar una respuesta unívoca.
- Incorporar avisos que inviten a la revisión del proceso de aprendizaje.

- Favorecer en el material de trabajo: textos de fácil lectura que orienten hacia la comprensión de la tarea. Para ello, utilizar un lenguaje en segunda persona donde se dé información clara que enfatice en los diferentes procesos.
- Evitar que el material de trabajo para la clase se centre únicamente en reproducir las partes de un contenido, donde se trabaja la información pasivamente para responder a las exigencias de una prueba o examen se enfatice en memorizar hechos y procedimientos de manera rutinaria.
- Desarrollar material didáctico que permita el progreso del aprendizaje a partir de una secuencia didáctica que promueva el reconocimiento de saberes previos. La comprensión de una situación problema. La exploración y consolidación de conceptos y procedimientos. El desarrollo de estrategias individuales y grupales. El seguimiento y reflexión frente a lo que se aprende.

Formato:

- Gestionar con los estudiantes los recursos tecnológicos de acceso a los contenidos de la clase y llegar a acuerdos con ellos sobre el seguimiento de las tareas.
- Desplegar la información al estudiante mediante soportes variados y en formatos distintos, teniendo en cuenta las diferentes vías de acceso y procesamiento de dicha información.
- Favorecer actividades en formato digital o analógico, en distintos soportes, que posibiliten tanto el aprendizaje individual como colaborativo

Referencias bibliográficas

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R., & Reeve, J. (2018). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating

- teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497.
- Alonso, M. O., Fernández, M., & Porras, S. (2019). Academic Engagement in students of Secondary and Bachelor Education: towards a complete understanding of the term. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 15(1).
- Allen, R. G., Little, D. N., Bhasin, A., & Lytton, R. L. (2012). Identification of the composite relaxation modulus of asphalt binder using AFM nanoindentation. *Journal of Materials in Civil Engineering*, 25(4), 530-539.
- Arias Castañeda, C. A., & Rincon Hurtado, D. F. (2019). *Percepción de autonomía y compromiso en maestros y estudiantes de la institución educativa nuevo latir*. Cali: Universidad Javeriana.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is Excellent: autonomy-enhancing and suppressing teaching behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 27, 261e278.
- Assor, A., Kaplan, H., Feinberg, O., & Tal, K. (2009). Combining vision with voice: A learning and implementation structure promoting teachers' internalization of practices based on self-determination theory. *Theory and Research in Education*, 7(2), 234-243
- Baard, PP, Deci, EL y Ryan, RM (2004). Satisfacción de necesidades intrínsecas: una base motivacional del desempeño y el bienestar en dos entornos de trabajo 1. *Revista de psicología social aplicada* , 34 (10), 2045-2068.
- CEPAL-UNESCO (2020). Informe COVID-19. Educación en tiempos de la pandemia COVID-19. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Chatzisarantis, N. L., & Hagger, M. S. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-

- time physical activity participation. *Psychology and Health*, 24, 29e48.
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2013). Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure? A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 508e518.
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 99e111.
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. S. (2012). Experimentally-based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34, 365e396.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., & Jang, H.-R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36, 331e346. *Control Psychometrika*, 72, 263e268.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J. W. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 69, 43-51.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: the self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119e142.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). *Self-determination theory*.
- Downie, M., Koestner, R., ElGeledi, S. y Cree, K. (2004). El impacto de la internalización e integración cultural en el bienestar de

- los individuos triculturales. *Boletín de personalidad y psicología social* 30 (3), 305-314.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2008). Testing a self-determination theory- based teaching style intervention in the exercise domain. *European Journal of Social Psychology*, 38, 375e388.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vanden Berghe, L., De Meyer, J., Soenens, B. y Vansteenkiste, M. (2013). Observar las interacciones de apoyo necesario de los profesores de educación física en el aula. *Revista de psicología del deporte y el ejercicio*. 35 (1), 3-17.
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of educational psychology*, 95(2), 347.
- Lee, W., & Reeve, J. (2012). Teachers' estimates of their students' motivation and engagement: Being in synch with students. *Educational Psychology*, 32(6).
- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R., & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of educational psychology*, 96(1), 68.
- Lorente, M. (2019). Problemas y limitaciones de la educación en América Latina. *Un estudio comparado*. Foro de Educación. N° 27
- Moore, M. K., & a Distância, G. E. (2007). *Uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning.
- Pelletier, LG, Séguin-Lévesque, C. y Legault, L. (2002). La presión desde arriba y la presión desde abajo como determinantes de la motivación y los comportamientos docentes de los profesores. *Revista de psicología educativa*, 94 (1), 186.
- Pelletier, L. G., & Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7, 174e183.

- Quiles, M. R., Moreno-Murcia, J. A., & Lacárcel, J. A. V. (2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology*, 8(2), 68-75.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159e178.
- Reeve, J. (2015a). Autonomy-supportive teaching: what it is, how to do it. In J. C. K. Wang, W. C. Liu, & R. M. Ryan's (Eds.), *Motivation in educational research: Translating theory into classroom practice*. New York: Springer. Chpt 5.
- Reeve, J., & Cheon, H. S. (2014). An intervention-based program of research on teachers' motivating styles. In S. A. Karabenick, & T. C. Urdan (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Motivational interventions* (Vol. 18, pp. 293e339). Bingley, United Kingdom: Emerald Group Publishing.
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2016). Teachers become more autonomy supportive after they believe it is easy to do. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 178-189.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147e169.
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of selfdetermination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of educational psychology*, 95(2), 375.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98(1), 209.

- Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *School Field*, 7(2), 145-154.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of educational psychology*, 105(3), 579.
- Roth, G., & Weinstock, M. (2013). Teachers' epistemological beliefs as an antecedent of autonomy-supportive teaching. *Motivation and Emotion*, 37(3), 402-412.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publications.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory. *Advances in motivation science*, 6, 111-156.
- Taylor, IM, Ntoumanis, N. y Standage, M. (2008). Un enfoque de la teoría de la autodeterminación para comprender los antecedentes de las estrategias motivacionales de los docentes en educación física. *Revista de psicología del deporte y el ejercicio*, 30 (1), 75-94.
- Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(2), 222.
- Woogul, L., W., & Reeve, J. (2012). Self-determined, but not non-self-determined, motivation predicts activations in the anterior insular cortex: an fMRI study of personal agency. *Social cognitive and affective neuroscience*, 8(5), 538-545
- Woolfolk, AE, Rosoff, B. y Hoy, WK (1990). El sentido de eficacia de los profesores y sus creencias sobre la gestión de los estudiantes. *Docencia y formación del profesorado*, 6 (2), 137-148.

