

CREENCIAS Y PRÁCTICAS DOCENTES RELACIONADAS CON EL FOMENTO DE LA AUTONOMÍA.

Sandy Farías Miranda.
CIAE Universidad de Chile
Pedro Prado 4866, Macul.
sandy.farias@ciae.uchile.cl - 79973965

Resumen

El propósito de esta investigación fue describir y relacionar creencias y prácticas de 6 profesores/as chilenos/as (primer ciclo) respecto a la autonomía y sus posibilidades para fomentarla en sus estudiantes, en particular en el ámbito cognitivo, considerando sus contextos de desempeño docente. Se distinguieron 2 grupos de profesores/as según la presencia o ausencia en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), de elementos considerados por la literatura como fomentadores de autonomía. Además, los docentes se diferenciaron a partir del Índice de Vulnerabilidad (Alto, Medio, Bajo) de sus establecimientos. Desde un enfoque cualitativo, la información fue recabada a partir de entrevistas y filmación de una de sus clases (asignatura de Lenguaje). Los resultados permiten establecer que si bien la autonomía de los alumnos/as, y su fomento en contextos escolares, es valorada por los/as docentes estudiados, éstos no la relacionan con el desarrollo del pensamiento. El fomento de la autonomía, más bien, se limitaría, en los casos estudiados, a prácticas de procedimiento y organización. Asimismo, se observa en los discursos y, en alguna medida en las prácticas de estos docentes, un conjunto de factores de diverso orden que inciden en el fomento de la autonomía hacia sus estudiantes. Adicionalmente, el estudio sugiere que en contextos vulnerables sería posible generar prácticas de promoción de la autonomía cognitiva si se cuenta con una estructura de apoyo institucional y si dichas prácticas, como ocurre en uno de los casos estudiados, aparecen asociadas a un PEI con énfasis en la vida juntos (v.gr educación ciudadana).

Palabras clave: Fomento de la autonomía cognitiva – procedimental – organizacional. Creencias y prácticas docentes.

Antecedentes, justificación y formulación del problema.

En las últimas décadas, conceptualizaciones como aprender a aprender, aprendizaje estratégico, aprendizaje para la vida, autonomía y autorregulación, aparecen en discursos educacionales relacionados con la necesidad de generar en las personas habilidades que les permitan hacer frente a las características actuales de la sociedad como por ejemplo, los cambios vertiginosos dados en diferentes ámbitos de la vida contemporánea (Chirkov, 2007).

Específicamente en Chile, algunos de sus marcos referenciales para el trabajo docente indican la necesidad de desarrollar la autonomía en los estudiantes, lo que podemos observar en el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2003) o los Objetivos fundamentales transversales (OFT) propuestos por el MINEDUC (2006). Si bien existe una prescripción e interés de parte de distintos organismos nacionales e internacionales para el desarrollo y fomento de habilidades relacionadas con la autonomía, se hace necesario explorar algunas de las condiciones que los docentes podrían considerar para dicho fomento. Al reconocer como elemento importante el impacto que poseen las creencias docentes en el desarrollo de sus prácticas (Díaz et al., 2010), se plantea como principal objetivo describir y relacionar las creencias y prácticas de profesores respecto la autonomía y las posibilidades para fomentarla en sus estudiantes.

Marco referencial o teórico.

Definición de Autonomía en contextos educacionales.

Educacionalmente, el comportamiento autónomo se entiende como aquel en el que los estudiantes pueden mostrar interés por lo que están haciendo en la sala de clases, lo que implicaría un despliegue de recursos motivacionales internos. Así, un estudiante autónomo es quien, gracias al contexto en el que se encuentra, posee un sentido acerca de que las acciones que realiza en las tareas de aprendizaje provienen de sí mismo, es decir, se atribuye la acción a un locus de control interno.

Un locus de control interno se refiere a la percepción de que la fuente causal de la acción es motivada, regulada y congruente con uno mismo. Su opuesto es el locus de control externo, es decir la percepción de que el comportamiento es iniciado y regulado por fuerzas externas a la persona. Un locus de control interno permite sentirse volitivo o psicológicamente libre lo que involucra un sentido de voluntad a comprometerse en una actividad. Su opuesto es el sentimiento de persuasión o de coerción. Percibir la opción sobre la acción propia refleja que vamos

decidiendo sobre la marcha, poseemos flexibilidad para elegir qué hacer, cómo hacerlo y evaluar su conveniencia. Su opuesto es una tarea rígida o un sentido de obligación. (Reeve, 2009)

Todo estudiante posee, más allá de su background, el recurso inherente de motivarse, lo que permite potencialmente comprometerse en forma proactiva en una actividad de aprendizaje. Este recurso es más o menos activado y aparece como una función del contexto social, el cual tiende a apoyar o disminuir las tendencias del estudiante a la internalización de la autorregulación o de la motivación intrínseca, por lo que el profesor cumple un papel preponderante en la generación de contextos de aprendizaje que permitan la activación de dichos recursos motivacionales (Reeve, 2009).

Fomento de la autonomía (autonomy support)

Se define como la capacidad de los maestros de proporcionar durante la instrucción conductas interpersonales que permitan identificar, atender y construir en los estudiantes los recursos internos para su motivación (Deci y Ryan, 1985; Reeve, Deci, y Ryan, 2004 en Reeve, 2009). Lo contrario a favorecer la autonomía es tener una actitud controladora, fomentando en los estudiantes un locus de control externo para obtener el cumplimiento de las tareas que el profesor solicita en cuanto pensamiento, sentimiento o conducta. Cuando controlan, los profesores generan que los estudiantes dejen de lado sus recursos de motivación interna teniendo que adherir a la forma de pensar, sentir o comportarse prescrita por el profesor. El control de los profesores para motivar a los estudiantes se da mediante el uso de incentivos extrínsecos, presionando hasta el punto que la participación de los estudiantes esté regulada por las contingencias externas o el discurso del profesor y no por sus recursos de motivación intrínseca (Reeve, 2009)

El núcleo esencial de un estilo de fomento de la autonomía es la voluntad del maestro para tomar la perspectiva del estudiante durante la instrucción y de comprender profundamente el valor de dicha perspectiva. Al hacerlo, los maestros trabajan para identificar, atender y construir en los estudiantes recursos de motivación intrínseca. (Reeve, 2009)

Por el contrario, el núcleo esencial de un estilo que controla la motivación es la demanda del profesor acerca cómo debe pensar, sentir o comportarse el o los alumnos, la que habitualmente es realizado mediante el lenguaje que presiona al alumno con incentivos extrínsecos para la realización de una tarea y recordando de forma constante lo que el profesor espera como realización de la tarea de parte de los alumnos sin valorar la opinión de los estudiantes respecto

sus necesidades o el agrado (desagrado) que sienten por la tarea. (Stefanou et al., 2004; Roth et al., 2007; Reeve, 2009)

Las diferentes actitudes que pueden tener los estudiantes frente a las exigencias de sus docentes, van desde manifestar curiosidad, proactividad o alta participación hasta mostrarse pasivos, resistentes con las tareas y disruptivos. Su compromiso con las tareas depende fundamentalmente del fomento de la autonomía que el profesor realice. Desde este punto de vista, la motivación de los estudiantes, el compromiso, y el funcionamiento positivo durante la instrucción es un proceso interpersonal coordinado entre el profesor y los estudiantes. Cuando las interacciones entre estos actores se basan en el apoyo de la autonomía de los estudiantes, los profesores funcionan como una guía para estructurar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes y como un sistema de apoyo para alimentar sus recursos internos existentes, desarrollando nuevas fuentes de motivación interna. (Reeve, 2009; Stefanou et al., 2004, Roth et al., 2007)

Respecto el fomento de la autonomía que el docente puede demostrar en la sala de clases se han realizado especificaciones importantes debido a que en algunos casos es confundida con el fomento del funcionamiento independiente de los alumnos en donde el profesor deja de ser guía del aprendizaje. Dicha diferenciación es importante ya que en los ambientes en los que se fomenta la autonomía el docente es clave en la entrega de estructura generándose ambientes en donde los alumnos tienen claridad de lo que se espera de ellos, hay objetivos y tiempos definidos para la realización de tareas y existe retroalimentación constante tanto del comportamiento de los alumnos como de sus avances en los aprendizajes, lo cual es contrario a un ambiente en donde los alumnos simplemente funcionan independiente del profesor, sin necesitarlo en el proceso educativo, lo que podría entenderse como un ambiente en donde lo que se fomenta es la independencia. (Vanteenkiste, 2012).

Otra distinción importante la realizan Stefanou et al. (2004) quienes han problematizado el hecho de que algunos docentes entienden el fomento de la autonomía como la entrega de libertad para actividades que no involucran un trabajo cognitivo profundo. Se han distinguido 3 actitudes docentes que podrían fomentar la autonomía en función de un aprendizaje de calidad de los estudiantes en la sala de clases, integrando opciones de organización y de decisiones de procedimientos pero además de tareas que requieren mayor compromiso cognitivo, explicitando que las dos primeras pueden ser necesarias pero no suficientes para niveles profundos de aprendizaje de parte de los estudiantes. Se definen entonces:

- Fomento de la Autonomía de organización: Dar opciones a los estudiantes para gestionar el ambiente de aprendizaje, incluyendo la elección de los miembros para el trabajo en grupo, la disposición de los asientos, las normas de trabajo o la progresión de tareas (fechas), entre otros.
- Fomento de la Autonomía de procedimientos: Dar a los estudiantes la elección sobre la manera de presentar sus trabajos, ya sea en cuanto a forma, materiales y/o recursos a utilizar. Se relaciona con la posibilidad que tendrían los estudiantes de comunicar sus ideas.
- Fomento de la Autonomía cognitiva: Dar a los alumnos la apropiación de su proceso de aprendizaje brindando la posibilidad de resolver problemas de forma independiente, realizar preguntas y expresar opiniones explicando o defendiendo sus puntos de vistas. Implicaría reflexión de parte del alumno acerca sus propias capacidades.

Si bien se han indicado implicancias positivas en torno al fomento de la autonomía, dándole cabida a una necesidad en los contextos instruccionales, no es posible observarlo regularmente en la sala de clases (Reeve, 2009). Dicha paradoja ha sido explicada al identificar elementos que

restringen las posibilidades de los docentes para dicho fomento, lo que en algunos sentidos se relacionaría con sus creencias respecto a la definición de autonomía y las prácticas asociadas a dichas definiciones. (Roth et al., 2007).

Autonomía del docente, sus creencias y sus prácticas

Aun cuando los profesores reconocen la importancia del fomento de la autonomía para el desarrollo positivo de los aprendizajes en los alumnos, estos manifiestan preocupaciones respecto prácticas asociadas al comportamiento autónomo de los estudiantes, lo cual se traduce a limitar dichas prácticas fomentando el control externo en las actividades de aprendizaje. Dichas preocupaciones o limitaciones se deben a diferentes causas, las que se pueden identificar en distintos niveles.

Algunas de estas influencias son, implícita o explícitamente impuestas por agentes externos, tales como las políticas de la escuela, administradores, padres, las expectativas de la sociedad, o las normas culturales. Otras influencias surgen en la dinámica de la clase como por ejemplo la reacción apática de los estudiantes para una actividad de aprendizaje. Existen también influencias que tienen que ver con el propio docente como por ejemplo sus creencias o valorizaciones respecto la naturaleza de la motivación de los estudiantes (Reeve, 2009, Roth et Al., 2007)

Dichas influencias, han sido organizadas en un marco conceptual por Pelletier, Seguin-Levesque, y Legault (2002), quienes ofrecen la distinción entre las "presiones de arriba" (por ejemplo, los

sostenedores o directivos, los estándares del estado) y "las presiones desde abajo" (por ejemplo, comportamiento de estudiantes), a las que Reeve (2009) añade una tercera categoría: "la presión desde dentro" (influencias que surgen de las propias creencias del docente). Este autor, identifica en los estudios realizados, básicamente siete razones de por qué el profesor podría adoptar un determinado estilo para motivar a sus estudiantes, dentro de los que se destaca el que ellos: ocupan un rol social intrínsecamente poderoso, existiendo una relación de verticalidad entre profesor y alumno; se enfrentan a condiciones de trabajo de rutina cargada por la rendición de cuentas y la responsabilidad del comportamiento de los estudiantes y sus resultados, consideran que el control es culturalmente valioso, asocian una buena estructura de clases con aquella que está dominada por el control (aquella estructura de clase que está dominada por el fomento de la autonomía, se asocia a prácticas pedagógicas caóticas); reaccionan con control ante la pasividad, falta de motivación o inactividad del estudiante durante las actividades de aprendizaje que requieren el trabajo del estudiante; tienen la creencia de que una forma de motivar a los alumnos es entregándoles mucho trabajo; poseen una disposición de personalidad orientado al control.

En los contextos escolares, tanto alumnos como profesores pueden verse afectados por situaciones tanto de control como de fomento de la autonomía. En este sentido, si bien en menor medida, se ha estudiado la motivación autónoma para la enseñanza, la que se entiende como los pensamientos y sentimientos respecto a las propias motivaciones que poseen los docentes para participar en la enseñanza (preguntándose por ejemplo, "¿Por qué debo esforzarme en la preparación de la clase?"). Estas investigaciones han indicado que aquellos docentes que poseen sentimientos de satisfacción laboral, considerándose como realizados personalmente respecto sus prácticas pedagógicas poseen una alta motivación intrínseca, lo que estaría dado por el contexto en donde se desempeñan, el que les ha permitido practicar su trabajo de forma autónoma. Los sentimientos manifestados por los docentes, han sido relacionado con las presiones de arriba y abajo que poseen (Pelletier, Seguin-Levesque y Legault, 2002, Roth et al, 2007). Junto con lo anterior, al evaluarse la percepción de los estudiantes de dichos docentes, se ha observado que así como ellos poseen un sentimiento de autonomía frente a la labor pedagógica, generan ambientes de aprendizaje en donde las fomentan (Roth et al, 2007). Se ha asumido en esta investigación que los profesores que poseen en su trabajo pedagógico una motivación más autónoma, estarán más dispuestos a permitir de sus estudiantes diversas elecciones así como a dedicarle más tiempo para aclarar la pertinencia de las temáticas abordadas en las salas de clases ya que se sentirían menos

presionados para producir rápidamente logros formales de aprendizaje expresado en las mediciones realizadas por los establecimientos o los organismos educacionales, como sería en el caso chileno, el SIMCE. Existiría entonces una relación entre las creencias de los docentes respecto su propio trabajo autónomo y las presiones que siente ya sea de arriba o abajo con las prácticas generadas para el fomento de la autonomía de sus estudiantes.

Ya que las presiones que los docentes manifiestan están en directa relación con los contextos en que se desempeñan, es importante señalar que se el año 2005 se realizó un estudio que compara colegios con perspectivas tradicionales con aquellos que poseen una metodología que desde su base filosófica promueven la autonomía de las personas incluyendo la motivación asociada al aprendizaje. Si bien se reporta una valorización por las actividades académicas de parte de los alumnos de perspectivas tradicionales su motivación intrínseca es baja, mientras que en alumnos de aulas Montessori se reporta altos índices de motivación intrínseca. Además, el año 2010 se realizó una investigación de corte cualitativo que identificó en un aula Montessori que las posibilidades de fomento de la autonomía se manifestaban considerando todas sus formas (organización, procedimiento y cognitiva) entregando una alta variedad de ejemplos de las interacciones ocurridas entre docentes y alumnos en dicho contexto de aprendizaje (Hwee Ling Koh, J., Frick, T., 2010).

Práctica docente en Chile

En Chile, las publicaciones respecto a práctica docente no se han centrado en el fomento de la autonomía en la sala de clases, sin embargo se han desarrollado investigaciones en relación a prácticas pedagógicas en el aula que pueden relacionarse con algunos aspectos que se vinculan con la promoción de dicha habilidad.

Ibañez (2007), en su estudio realizado a docentes tanto de educación parvularia como de educación básica, tuvo como objetivo “develar las concepciones que poseerían los(as) profesores(as) respecto a qué es y como ocurre el aprendizaje como premisas de pensamiento”. Sus resultados indican que 8 de 12 docentes estudiados mediante filmación y observación de sus prácticas, presentan una concepción de aprendizaje en que éste se alcanza como algo externo, en donde ocurre un proceso gracias a la “captación de las propiedades de los estímulos del medio”. Dichos docentes “enfatan la repetición, cautelan el orden y el silencio, priorizan el trabajo individual y las evaluaciones con preguntas de respuesta única, porque el objetivo es que las

relaciones y las cosas se aprendan tal como son, objetivamente” (p. 11). Se reporta un porcentaje menor de docentes (4 de 12) en quienes se observó poseían una concepción de aprendizaje como aquel proceso en que el sujeto, a partir de sus distinciones incorpora nuevos elementos los cuales son influenciados por su “bagaje experiencial emocional y cognoscitivo”, propiciando “la participación de los estudiantes, el trabajo colaborativo”, en donde “valoran las experiencias e incorporan la diversidad de sentidos presente en el grupo, para que los nuevos conceptos, relaciones, situaciones u objetos que se desea que los estudiantes aprendan, tengan más posibilidades de ser significativos para todos” (p 11).

Dichos resultados se asocian con el fomento de la autonomía ya que un porcentaje mayor de profesores, dadas las características mencionadas, presentarían conductas y pensamientos asociados al control (por ejemplo, “cautelar el orden y el silencio”, lo que daría cuenta de poca participación de parte de los alumnos en cuanto la posibilidad de expresar sus opiniones frente a la comunidad de curso y en menor medida, un porcentaje de docentes poseería una concepción y práctica docente asociada al aprendizaje relacionado con el fomento de la autonomía ya que dichos profesores permitirían la participación de los alumnos, el rescate de sus opiniones y la construcción del conocimiento de forma colectiva a partir de las experiencias manifestadas por niños y niñas.

Preiss (2009) realizó un estudio referente a patrones instruccionales a partir de filmaciones de clases realizadas para profesores participantes de la evaluación docente. En ellas se observa que existe una predominancia en patrones externalistas. Dichos patrones poseen como características generales la existencia de un habla centrada en la evaluación, en donde el rol del profesor es clave en la entrega de contenidos, existiendo transmisión de conocimiento con muy poco desarrollo de habilidades cognitivas, aunque sí de procedimientos. Si bien se encuentran elementos de patrones con características internalistas (en donde existe una construcción social del conocimiento, elaborado desde los alumnos a partir del diálogo) esto se observa de forma incipiente ya que se observa una dificultad de integrar las opiniones de los estudiantes en la construcción del conocimiento.

Lo anterior, podría verse asociado con lo mencionado respecto el fomento de la autonomía cognitiva, ya que las características mencionadas (habla centrada en profesor con énfasis en la entrega de contenidos y poco desarrollo de habilidades cognitivas) son contrarias a que el

estudiante pueda dar a conocer sus propios puntos de vista frente a las temáticas trabajadas en la sala de clases, característica fundamental del tipo de autonomía mencionada.

Al igual que el estudio ya mencionado, Martinic (2011) presenta resultados a partir del análisis de los videos de la evaluación docentes referidos al uso del tiempo e interacciones de profesores y alumnos. Si bien el protagonismo de los docentes y los alumnos varía a lo largo de la clase concentrándose una mayor preponderancia de parte del docente al inicio y cierre de ésta, los alumnos solo poseen un 11,6% del tiempo de la clase en intervenciones verbales contra el 45% de lo realizado por los docentes. Observándose nuevamente la relación con el fomento de la autonomía cognitiva en la clase podría ser de bajo nivel ya que los alumnos no poseen una preponderancia de la clase para expresarse de forma oral, estando centrado este componente de desarrollo del pensamiento centrado en el docente.

Villalta y Martinic (2013), en un estudio referido a la interacción docente y procesos cognitivos reportan mediante una clasificación de las estructuras de intercambio en la sala de clases como de alta o baja demanda cognitiva que los 8 docentes de educación media estudiados, si bien han tenido destacados resultados en la Prueba de medición de calidad educativa (SIMCE) en contextos de alta vulnerabilidad, presentan intercambios entre docentes y alumnos que son de baja exigencia cognitiva. Una intervención de demanda cognitiva baja de parte del docente implicaría que el alumno responda información memorizada. Una intervención de alta demanda cognitiva requeriría de parte del alumno la generalización de la información disponible. Se distingue además que pueden generarse intervenciones de evaluación de respuestas, siendo las de baja complejidad aquellas en donde el docente responde con aceptación o rechazo la respuesta del alumno y de alta complejidad cuando la evaluación da pie a otro tipo de demanda de parte del alumno. Si bien en este estudio se observan diferencias significativas entre los docentes de áreas humanistas y científicas presentando estos últimos mayor práctica con intervenciones de alta demanda cognitiva, en general, a pesar de los buenos resultados obtenidos en el SIMCE, las demandas son en su mayoría de bajo nivel, lo que podemos relacionar nuevamente con la presencia de poco fomento de la autonomía cognitiva.

Por último, un estudio presentado por Grau, Farías, Hayes, & Rubio, (2011) también realizado con videos de la evaluación docente respecto al fomento de la autonomía cognitiva y la autorregulación, coincide con investigaciones previas respecto a que el tiempo en que se generan episodios interaccionales (con al menos 3 turnos de habla) es considerablemente bajo en relación

a la totalidad de la clase, además, la duración de cada episodio es baja por lo que no existiría un sostenimiento de la exigencia cognitiva por períodos de más de 1 minuto. Las interacciones entre docentes y alumnos son en su mayoría, de baja exigencia cognitiva de parte del docente ya que a los alumnos se les realizarían preguntas de respuesta cerrada o de completación de frases.

Objetivos.

Objetivo General

- Describir y relacionar creencias y prácticas de profesores chilenos de primer ciclo, respecto a la autonomía y las posibilidades para fomentarla en sus estudiantes, a partir del contexto en el que se desempeñan.

Objetivos específicos

- Identificar definiciones y valorizaciones respecto la autonomía y su fomento en el relato de los docentes.
- Identificar presiones o factores (de dentro, arriba o abajo) percibidos por el docente para el fomento de la autonomía asociados al contexto en el que desempeña su práctica.
- Indicar prácticas que los docentes realizan asociadas a la autonomía organizacional, procedimental o cognitiva en sus clases de lenguaje.
- Relacionar las creencias referidas a presiones o factores indicados por los docentes para el fomento de la autonomía con los andamios entregados a sus alumnos para la autonomía organizacional, procedimental o cognitiva.

Metodología

Participantes

Para los fines de este estudio, se consideró entrevistar y filmar clases a profesores de primer ciclo (3° o 4° básico) que realizaran clases del subsector de lenguaje y comunicación en distintos contextos, los cuales fueron definidos a partir del índice de vulnerabilidad que se reportaba en sus informe SIMCE, la comuna en la que se encontraban, el arancel que cancelaban las familias por la escolaridad de sus hijos y el PEI que declaraba el establecimiento consiguiendo así diversificar cada caso. Luego de identificar alrededor de 15 colegios posibles, se realizó consulta a los equipos directivos acerca de si autorizaban las acciones de investigación con

algunos de sus docentes y en los casos que se presentan en la Tabla 1, se invitó a los docentes a participar de este estudio luego de haberles explicado en qué consistía su participación.

Tabla 1.
Participantes

Nº	Comuna	Sexo	Tipo de colegio	Metodología	Arancel aproximado*
Caso 1	La Reina	M	PEI* propuesta Aut.	Montessori	\$ 200.000
Caso 2	Conchalí	F	PEI propuesta Aut.	Basada en el movimiento scout	\$ 30.000
Caso 3	P. Aguirre Cerdea	F	PEI propuesta Aut.	Enseñanza de la educación cívica desarrollando gobierno escolar	\$ 0
Caso 4	Vitacura		PEI Tradicional	Tradicional	\$200.000
Caso 5	Sn. Bernardo	F	PEI Tradicional	Tradicional	\$ 60.000
Caso 6	La Pintana	F	PEI Tradicional	Tradicional	\$ 0

Filmación de clases y entrevistas

Una vez contactados los docentes se agendó la filmación de algunas de sus clases realizadas en algunos de los cursos de NB2 donde los profesores realizaran clases. Se les indicó que no era necesario alguna preparación especial ya que la idea era acceder a una clase de lenguaje lo más natural posible, como sería cualquier día. Una vez filmada la clase, se les solicitaba a los docentes agendar alguna fecha para la entrevista, la que buscaba recolectar información acerca de las ideas de los docentes acerca la autonomía y su fomento en el contexto escolar. Se consideraba tener una conversación de alrededor de 1 hora. En algunos casos, los profesores tuvieron emergencias que atender los días agendados para las entrevistas por lo que hubo que generar nuevas fechas en más de una oportunidad. Además, en uno de los casos la entrevista fue realizada en el domicilio del docente debido a la incompatibilidad de horarios para realizarlo en su jornada laboral. Se decidió realizar la entrevista luego de la filmación de clases ante la posibilidad de que surgieran preguntas a partir de las prácticas observadas y para utilizarla de insumo para la conversación. La primera filmación y entrevista se realizó en octubre de 2010 y las últimas en junio de 2011.

Codificación entrevistas

Las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas y analizadas. El análisis de las entrevista se realizó bajo procedimientos de codificación y análisis propuesto por la Grounded theory (Strauss y Corbin, 2002), ya que existe inicialmente una fuente rica desde la teoría de la autodeterminación y específicamente lo declarado en la investigación de “*autonomy support*” de donde establecer categorías de análisis las que se utilizaron para realizar la codificación abierta y axial. Si bien finalmente se realizan esquemas explicativos de los datos recopilados, éstos no constituyen una codificación selectiva, ya que no se ha teorizado a partir solamente de los datos entregados por los participantes (Strauss y Corbin, 2002).

Para la presentación de las citas se presentan los siguientes códigos:

Tabla 2.

Códigos para la presentación de citas análisis cualitativo de entrevistas

Nº	Metodología	Código
Caso 1	PEI* propuesta Aut Montessori.	C1CA*
Caso 2	PEI propuesta Aut. Basada en el movimiento scout	C2CA
Caso 3	PEI propuesta Aut Enseñanza de la educación cívica desarrollando gobierno escolar.	C3CA
Caso 4	PEI Tradicional	C4CT*
Caso 5	PEI Tradicional	C5CT
Caso 6	PEI Tradicional	C6CT

*C1CA: Caso 1 Currículum Alternativo

*C4CT: Caso 4 Currículum Tradicional

Como un método de validez de la codificación, se triangularon los datos con una docente experta en metodología y en la temática trabajada.

Codificación filmación de clases.

Se realizaron filmaciones de clases del subsector de Lenguaje y comunicación de profesores de NB2 (3º y 4º básico). Una vez realizadas fueron traspasadas a formato digital para ser analizadas mediante un esquema de códigos elaborado para una investigación previa que analizaba los videos de la evaluación docente en Chile. Para la codificación de las filmaciones se utilizó el programa Observer.

Los esquemas de códigos generados con anterioridad se desarrollaron a partir del investigaciones previas de Reeve y Jang (2006) y Stefanou et al. (2007) en cuanto al fomento de la autonomía y el modelo de Pintrich (2004) respecto aprendizaje autorregulado. Se desarrolló un sistema de codificación para identificar los episodios interaccionales entendidos como aquellos en donde hubiera un intercambio de al menos tres turnos de habla entre docentes y alumnos. En

dichos episodios, se identifican andamios para la autonomía o la autorregulación de sus estudiantes.

Existía una claridad previa respecto a que en las clases de los profesores en Chile, se distinguían tres momentos: Inicio, Desarrollo y Cierre (Preiss, 2009), por lo que se generaron códigos relacionados con dichos momentos: Andamios a los procesos de planificación, Andamios como monitoreo del aprendizaje, Andamios para la evaluación. En la siguiente tabla se describen los principales códigos utilizados en esta investigación.

Tabla 3. Códigos para análisis de episodios interaccionales para el fomento de la autonomía cognitiva.

Categoría	Código	Descripción
Andamio de bajo nivel para la planificación	PLAN 0	EL profesor genera un contexto cognitivo, que permite situarse en el nuevo contenido o actividad a realizar, pero a través de interacciones de bajo nivel. Ej. Preguntas cerradas o de completación de frases.
Andamio de alto nivel para la planificación	PLAN A	EL profesor genera un contexto cognitivo con interacciones de alto nivel, apoyando el proceso de planificación, generando metas, activación de conocimiento previo, etc.
Andamio de alto nivel para la planificación	PLAN B	El profesor andamia la activación de estrategias de aprendizaje que puedan facilitar el trabajo en las actividades de aprendizaje. Puede incluir preguntas metacognitivas
Andamio de bajo nivel para el monitoreo	MON 0	El profesor revisa contenidos con los alumnos mediante interacciones y preguntas de bajo nivel. Tiene el objetivo de monitorear la atención de los alumnos o que siga la actividad comprendiendo instrucciones o el contenido a nivel básico con refuerzo positivo
Andamio de alto nivel para el monitoreo	MON 1	El profesor monitorea que los alumnos estén comprendiendo la temática o revisa las actividades realizadas a través de interacciones de alto nivel. Estimula la reflexión del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje o su dominio de contenido.
Andamio de alto nivel para el monitoreo	MON 2	El profesor interactúa con los estudiantes promoviendo que sean ellos mismo los que se den cuenta de cómo deben solucionar algún error o dificultad detectada
Andamio de bajo nivel para la evaluación	EVA 0	El profesor evalúa junto con los estudiantes el trabajo realizado a través de interacciones de bajo nivel.
Andamio de alto nivel para la evaluación	EVA 1	El profesor evalúa el trabajo de los estudiantes generando estrategias que permiten al propio alumno evaluar su aprendizaje. Los niños son más protagonistas que el profesor.

Se codificó la totalidad de las filmaciones y además se realizó una doble codificación con dos jueces expertos en el esquema de códigos en un total de 70 minutos de clases, los que correspondieron a dos de las filmaciones (15,11% del total de minutos filmados). Los jueces expertos en el esquema de códigos fueron codificadores ciegos de este estudio y además realizaron la codificación de forma independiente.

Junto con el esquema de códigos, para la observación de las filmaciones de clases se generó un check list con elementos que desde la teoría apoyarían la generación de contextos fomentadores de autonomía o de control externo por parte de los docentes, relacionados con la estructura de clase y las actitudes expresadas por el docente ante el comportamiento o motivación de los estudiantes frente a las actividades de aprendizaje y elementos asociados al fomento de la autonomía organizacional o procedimental. Los indicadores observados se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 4.

Check list: indicadores para evaluar autonomía, estructura, reacción docente frente al comportamiento de los estudiantes

	Indicadores observados	SÍ	NO
Estructura	<ul style="list-style-type: none"> Indica y explica objetivos o metas a cumplir al finalizar la clase. El profesor entrega un esquema general de lo que se realizará a lo largo de la clase para alcanzar los objetivos o metas Tiempo que los alumnos deberán dedicar a la actividad. Entrega instrucciones precisas para la realización de tareas. 		
Actitudes frente al comportamiento o la motivación de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> Se generan situaciones de disrupción o malestar de parte de los alumnos a los que el docente pueda responder de forma negativa o positiva El profesor manifiesta aceptación y/o paciencia ante actitudes o comportamientos disruptivos o baja motivación de los estudiantes. El profesor manifiesta malestar ante actitudes o comportamientos disruptivos o baja motivación de los estudiantes 		
Propuestas de actividades fomentadoras de autonomía organizacional o	<ul style="list-style-type: none"> El docente propone actividades en donde los alumnos deben realizar un trabajo grupal El docente propone actividades en donde los alumnos deben generar productos propios, mostrando creatividad El docente permite ante las actividades propuestas, respuestas auténticas, únicas y sin una excesiva guía o corrección ante la creatividad del alumno 		

Plan de integración de los datos

Una vez obtenidos los resultados de las codificaciones tanto de las entrevistas como de las filmaciones de clases, se generó una matriz que integra los resultados tanto cualitativos como cuantitativos, como una forma de facilitar el análisis final de lo observado para cada caso y la posible comparación que se pudiera generar entre ellos, la que se presenta a continuación.

Aspectos observados	Entrevistas							Filmación de clases											
	Años de ejercicio docente	Definición de autonomía	Factores/Presiones		Fomento de la Autonomía			Regulación conduc. o motiv. de los alum.	Número de Episodios F. Autonomía cognitiva Alto nivel			% de la clase que presenta episodios	F. Autón.		Entrega de Estructura				Actitudes frente al comportamiento.
			Arriba ¹ - Abajo	Adentro	Cog ² .	Proc.	Org.		PLAN	MON	EVAL		Org.	Proced.	Obj.	Esq. de clase	Tiempo	Inst. claras	
Caso 1	13 años	Importante capacidad para lograr un trabajo independiente	(-) sistema educacional, (+) Escuela (+, -) padres (+) niños	alta valoración por el trabajo autónomo	A	NO	NO	Reflexión individual con alumno	2	10	1	59,6%	NO	Creación de poema	SI	SI	NO	SI	Paciencia/Aceptación
Caso 2	9 años	Importante actitud/capacidad para lograr un trabajo independiente	(-) sistema educacional, (+) Escuela (+, -)padres (+, -) niños	alta valoración por el trabajo autónomo	A, A-	NO	A	Reflexión individual con alumno	3	3	3	21,9%	Trabajo en grupo	Creación de afiche	SI	SI	NO	SI	Paciencia, invitación a la reflexión posterior
Caso 3	40 años	Importante capacidad para lograr un trabajo independiente	(-) sistema educacional, (+) Escuela (+)padres (+, -) niños	alta valoración por el trabajo autónomo	NO	NO	A	Control de pares/Reflexión mediante evaluación formativa	3	14	0	29,4%	NO	Dibujo a partir de una lectura	SI	SI	SI	SI	No se observa
Caso 4	3 años	Importante capacidad para lograr un trabajo independiente	(-) sistema educacional, (-) Escuela (-)padres (-) niños	alta valoración por el trabajo autónomo	A-	NO	A	Control desde el profesor	6	4	0	13,3%	NO	NO	SI	NO	NO	SI	Indicaciones desde el control, entrega puntos para premiar salida anticipada a recreo
Caso 5	2 años	Importante capacidad para lograr un trabajo independiente	(-) sistema educacional, (-) Escuela (-)padres (+, -) niños	alta valoración por el trabajo autónomo	NO	A	NO	Control desde el profesor	11	2	0	21,4%	NO	NO	SI	NO	NO	NO	Malestar, lenguaje irónico, aumento del volumen de la voz
Caso 6	5 años	Importante capacidad para lograr un trabajo independiente	(-) sistema educacional, (+) Escuela (+, -)padres (+, -) niños	alta valoración por el trabajo autónomo	NO	NO	A	Reflexión individual con alumno/ Reflexión en conjunto con compañeros	2	3	0	8,1%	Trabajo en grupo	Montaje obra de teatro	SI	SI	NO	SI	Paciencia, espera en silencio para continuar, tono de voz siempre suave

1 Se representan las presiones percibidas como negativas con el signo (-), mientras que los factores percibidos como una ayuda para el fomento de la autonomía con un signo (+)

2 A: El profesor hace referencia explícita a cómo fomenta la autonomía / A-: El profesor hace referencia a elementos relacionados con el fomento de la autonomía cognitiva no necesariamente refiriéndose a dicho fomento.

Discusión teórica y resultados.

Los resultados de esta investigación se centran en tres aspectos: 1) Describir creencias asociadas a la autonomía y su fomento en el contexto escolar, 2) Identificar prácticas asociadas a fomentar o socavar la autonomía de los estudiantes. 3) Establecer vínculos entre las creencias de los docentes y sus prácticas asociadas al fomento de la autonomía.

Respecto a las creencias de los docentes se puede concluir que la totalidad de los entrevistados valoran la autonomía como parte del desarrollo de las personas y que es fundamental que se generen instancias para permitir su desarrollo en los contextos escolares. Además, las definiciones de autonomía si bien concluyen con que las personas puedan llegar a desarrollar un trabajo independiente y autorregulado, las acciones que los docentes indican podrían realizar para su desarrollo se limitan en algunos casos a lo que se conoce como autonomía organizacional o de procedimiento (Stefanou et al., 2007). Dicho elemento, podría relacionarse con lo que se ha denominado presiones desde dentro (Reeve, 2009) ya que los docentes limitarían su definición de autonomía a la entrega de elecciones o asignación de responsabilidades, lo que implicaría que disminuyera el fomento de la autonomía cognitiva y en algunos casos se observen actitudes para regular el comportamiento de los alumnos asociadas con el control externo.

Respecto las prácticas asociadas al fomento de la autonomía existen diferencias entre aquellos docentes que se desempeñan en contextos en donde existen factores desde arriba, como colegios con PEI alternativo, de aquellos que lo hacen en contextos tradicionales. Si bien se observan, en mayor medida, prácticas asociadas al fomento de la autonomía ya sea organizacional, procedimental o cognitiva en aquellos establecimientos en donde se intenciona explícitamente desde sus PEI algunos elementos relacionados con el Fomento de la autonomía. Lo observado concuerda con las investigaciones realizadas en Chile respecto a que las demandas cognitivas de alto nivel no se dan durante períodos extendidos de tiempo durante la clase (Grau, et al, 2011; Villalta y Martinic, 2013), ni tampoco la interacción entre profesor y alumno (Martinic, 2011). La mayoría de las clases observadas coinciden con patrones instruccionales externalistas (Preiss, 2009) ya que están centradas en el trabajo dirigido desde el docente, sobre todo en aquellos pertenecientes a colegios con perspectivas tradicionales.

Al parecer existiría un vínculo entre los contextos en que los docentes trabajan, determinados por los PEI y las posibilidades que tienen de fomentar la autonomía en sus aulas, desde lo relatado en las entrevistas y lo observado en las clases. Dicho fenómeno puede asociarse con el grado de

motivación para la enseñanza indicada por Pelletier et al. (2002) ya que los profesores que sienten presiones desde arriba en sus propios establecimientos podrían, desde su falta de motivación intrínseca, generar contextos de clases en donde predominara el control externo, no pudiendo transmitir la satisfacción por el aprendizaje a sus alumnos. Esto puede verse reflejado además, ya que en los casos en que los docentes se sienten acompañados por los proyectos educativos para el fomento de la autonomía, existen mayor cantidad de prácticas asociadas a su promoción.

Respecto al índice de vulnerabilidad que poseen los colegios también existen resultados interesantes. El caso 3, de currículum alternativo ubicado en la comuna de Pedro Aguirre Cerda, en la Región Metropolitana, posee un índice de vulnerabilidad medio de acuerdo a lo reportado por su informe de SIMCE, sin embargo la profesora indica que el contexto social en el que viven los niños es de una alta vulnerabilidad por el consumo de drogas que presenta la población cercana a la escuela. Sorprende entonces, que a pesar de las dificultades reportadas, sea uno de los casos que presenta mayor fomento de la autonomía tanto en los resultados de filmación de clases como en el análisis de las entrevistas apoyado por las acciones que se realizan desde el PEI del establecimiento.

Junto con lo anterior, uno de los elementos que llaman la atención y que no fue abordado por este estudio, tiene que ver con que existe una coincidencia entre los docentes pertenecientes a establecimientos con un PEI Alternativo al ser los que más años de ejercicio docente presentan en comparación a aquellos de currículum tradicional. Dichos docentes son los que entregan mayores contextos fomentadores de autonomía. Es posible que la reflexión que han realizado durante los años de ejercicio de su práctica, les permita identificar prácticas más efectivas y que se relacionan con la autonomía y su fomento, aspecto que no fue considerado en este estudio.

Conclusiones.

Teniendo este estudio un carácter exploratorio, los resultados son preliminares y con limitaciones. Sin embargo lo anterior, nos entrega algunas luces de cómo el fomento de la autonomía se encuentra determinado por un sistema escolar amplio y no solo por las interacciones que existen entre docentes y alumnos al interior de las aulas. Sería interesante estudiar a profundidad los aspectos contextuales que podrían aumentar la motivación intrínseca de los propios docentes y cómo esta posee un impacto en sus prácticas pedagógicas. Además, algo que no hemos explorado

en Chile es la perspectiva de los alumnos respecto la percepción del fomento de la autonomía de sus profesores, elemento interesante a contrastar dentro del contexto de este estudio respecto los resultados obtenidos para contextos tradicionales o alternativos. Otro elemento importante a desarrollar, sería generar instrumentos de capacitación docente en donde se reflejara una perspectiva más amplia respecto el fomento de la autonomía, para superar la concepción con ciertas limitaciones que en estos momentos estarían teniendo algunos docentes. Al igual que en experiencias internacionales, quizás sería relevante identificar elementos desde los currículum alternativos que fueran factibles de implementar en aulas tradicionales.

Bibliografía

- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 6. Six theories of child development (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: a self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740–756.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231
- Chirkov, V. I. (2007). Culture, personal autonomy and individualism: their relationships and implications for personal growth and well-being. In G. Zheng & K. Leung & J. G. Adair (Eds.), *Perspectives and Progress in Contemporary Cross-Cultural Psychology*. Beijing, China: China Light Industry Press. pp. 247-263
- Cohen, L. & Manion, L (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. UNESCO
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268
- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (2002). The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Contributions of social psychology* (pp. 59–85). New York: Academic Press.
- Grau, V., Fariás, S., Hayes, B., Rubio, M. (2011) *Fostering student's autonomy and self-regulation: a video-analysis of interactional episodes in Chilean primary classrooms*. The European Conference on Educational Research. ECER 2011, "Urban Education", Berlin, Alemania.
- Hadwin, A. F., Wozney, L., & Pontin, O. (2005). Scaffolding the appropriation of self-regulatory activity: A socio-cultural analysis of changes in teacher-student discourse about a graduate student portfolio. *Special Issue of Instructional Science*, 33, 413-450.
- Hadwin, A.F., & Oshige, M. (2011). Self-regulation, co-regulation, and socially-shared regulation: Exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers College Record*, 113(2), 240-264
- Helwig, C. (2006) The development of personal autonomy throughout cultures. *Cognitive Development* 21 pp.458–473.

- Hwee Ling Koh, J., Frick, T. (2010) Implementing Autonomy Support: Insights from a Montessori Classroom *International Journal of Education* Vol. 2, No. 2: E3
- Ibáñez, N. et Al (2007) Saber pedagógico y práctica docente: estudio en aulas de educación parvularia y básica FONIDE Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación. Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto. Santiago: Ministerio de Educación.
- Martinic, S. (2011) Uso del tiempo e interacciones profesores–alumnos en la sala de clases. En: Manzi, J., González, R. & Sun, Y. (Eds.) *La evaluación docente en Chile*. MIDE UC (pp. 204-208) Centro de Medición. Pontificia Universidad Católica de Chile
- Mella, O. (2003) Metodología cualitativa en ciencias sociales y Educación. Orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación. Santiago de Chile. Editorial Primus
- OECD (2008) Trends shaping Education. Centre for Educational Research and innovation.
- Pelletier, G. L., Seguin-Levesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186–196.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal Orientation in self-regulated learning. En Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, N. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic Press.
- Preiss, D. (2009). [The Chilean instructional pattern for the teaching of language: a video-survey study based on a national program for the assessment of teaching](#). *Learning and Individual Differences*, 19, pp. 1-11.
- Rathunde, K. R., & Csíkszentmihályi, M. (2005). Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments. *American Journal of Education*, 111, pp. 341-371.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding the sociocultural influences on student motivation. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning: Big theories revisited* (Vol. 4, pp. 31–59). Greenwich, CT: Information Age Press
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during learning activities. *Journal of Educational Psychology*, 98, pp. 209-218.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing high school students' engagement by increasing their teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147–169.
- Reeve, J., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Jang, H. (2009). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and application* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. pp. 223-244.
- Reeve, J. (2009) Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist* 44(3), pp. 159–175.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to selfdetermined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99, pp. 761–774.
- Rudy D., Sheldon, K., Awong. T., Hoon Tan, H. (2007) Autonomy, culture, and well-being: The benefits of inclusive autonomy *Journal Research of Personality*, 41, pp. 983–1007

- Ryan, R. And Deci, E. (2006) Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality*. Blackwell Publishing, Inc.
- Stefanou, C., Perencevich, K. DiCintio, M., & Turner, J. (2007) Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), pp. 97–110
- Strauss, A. & Corbin, J (2002) Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Taylor, S.J. y Bogdan R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Editorial Paidós Básica.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161–1176.
- Vansteenkiste, (2012) Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior.
- Villalta, M., Martinic, S. (en prensa) Interacción didáctica y procesos cognitivos. una aproximación desde la práctica y discurso del docente. *Revista Universitas Psychologica*.
- Volet, S., Vauras, M., & Salonen, P. (2009) Self- and Social Regulation in Learning. Contexts: An Integrative Perspective. *Educational Psychologist*, 44(4), pp. 215–226.
- Zimmerman, B. (2008) Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. [*American Educational Research Journal*](#). Vol. 45, pp. 166 -184.