

Edición

9

Competencias

Globales

REVISTA SEMESTRAL



Universidad San Marcos
Revista Académica Institucional



A hand is shown from the bottom, gently cradling a globe of the Earth. The globe is rendered with a textured, painterly style, showing continents in shades of brown and tan, and oceans in deep blues and teals. The background is a dark, almost black space with some faint, out-of-focus light spots, suggesting a cosmic or night sky setting. The lighting is dramatic, highlighting the contours of the hand and the surface of the globe.

CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y EDUCACIÓN

Esta sección está compuesta por artículos libres los cuales brindan una postura personal del autor, con respecto a las líneas de investigación universitarias.

LA MOTIVACIÓN EN EL PROCESO AUTORREGULATORIO EN EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA CREATIVA

Claudia Peirano Cisterna

claudia.peiranocisterna@usanmarcos.ac.cr

Centro de Educación Artística Profesor Felipe Pérez
Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP)

RESUMEN

El presente artículo se desprende de una investigación mayor para optar por el grado de Licenciatura en Docencia, cuyo objetivo general es analizar el proceso de la autorregulación en el desarrollo de habilidades de lectoescritura, mediante entrevistas a docentes, para potenciar la escritura creativa en estudiantes de III ciclo de la Educación General Básica y el objetivo específico consiste en identificar los aspectos que motivan al estudiantado para autorregular su habilidad de lectoescritura desde el trabajo docente. La metodología corresponde al enfoque cualitativo, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes de español y Creación literaria.

Entre los resultados, se observa que la motivación intrínseca es un factor relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de la autorregulación. Como principal conclusión, se infiere que el autoconcepto y la autopercepción son clave en la formación del estudiantado, pero se requiere de motivación extrínseca para fomentar el desarrollo de la autorregulación y potenciar la escritura creativa.

Palabras clave: autorregulación, escritura creativa, motivación.



MOTIVATION IN THE SELF-REGULATORY PROCESS IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE WRITING

ABSTRACT

This article arises from a larger investigation to opt for the degree of Bachelor of Teaching, whose general objective is to analyze the process of self-regulation in the development of reading writing skills, through interviews with teachers, to enhance creative writing in students of III cycle of Basic General Education and the specific objective is to identify the aspects that motivate students to self-regulate their literacy skills from teaching work. The methodology corresponds to the qualitative approach, semi-structured interviews were applied to teachers of Spanish and Literary Creation.

Among the results, it is observed that intrinsic motivation is a relevant factor in the teaching-learning process and the development of self-regulation. As the main conclusion, it is inferred that self-concept and self-perception are key in the training of students, but extrinsic motivation is required to promote the development of self-regulation and enhance creative writing.

Keywords: *self-regulation, creative writing, motivation.*

TEMA

La motivación en el proceso de la autorregulación en el desarrollo de habilidades comunicativas como la lectoescritura para potenciar la escritura creativa de estudiantes de secundaria.

INTRODUCCIÓN

El tema de la escritura creativa es de gran importancia en la actualidad, ya que el programa de estudios de Español del Ministerio de Educación Pública (MEP, 2015) presenta un enfoque del desarrollo de las competencias comunicativas a partir de la producción escrita desde la literatura, desde la cual se pretende fomentar el pensamiento crítico. Asimismo, de acuerdo con los resultados del Octavo Informe de la Educación (2021), “En la competencia lectora, el 74% de los jóvenes costarricenses que participaron en PISA 2018 se ubicaron por debajo de los dos niveles de desempeño inferiores.” (p. 129), lo que significa “que las habilidades lectoras reportadas por los estudiantes costarricenses distan de manera significativa de los niveles requeridos para desarrollar lectores competentes”. (p. 141).

De modo que esta investigación se realiza con el fin de comprender el proceso de autorregulación que realizan los estudiantes, como parte de su proceso de aprendizaje en el contexto educativo, sobre todo en relación con los aspectos que motivan el desarrollo de las habilidades de lectoescritura para potenciar la escritura creativa. Fraile, Gil-Izquierdo, Zamorano-Sande y Sánchez-Iglesias (2020), hacen referencia al tema de la autorregulación y plantean que se relaciona con la capacidad del estudiantado para establecer sus propios criterios de referencia al evaluar la calidad de su trabajo lo que le permitiría implementar procesos de evaluación formativos conscientes como son la revisión y la retroalimentación.

Autores como Panadero y Alfonso-Tapia (2013) y Zimmerman (2001) se refieren al proceso de autorregulación en el contexto educativo como una competencia de la persona estudiante que le permite “activar las estrategias de aprendizaje necesarias para alcanzar los objetivos establecidos” (p.11), la cual depende de diversos factores como la motivación, el nivel de conciencia, la priorización de acciones y objetivos, la influencia del contexto y la adquisición de la capacidad autorregulatoria en sí.

En este sentido, por medio de esta investigación, se pretende analizar la importancia de la motivación en el desarrollo de la capacidad autorregulatoria (como proceso) para potenciar el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en el estudiantado, en pro de la escritura creativa.

EL CONTEXTO

La educación formal costarricense requiere la condición de aprobado en los diferentes niveles del sistema educativo para concluir con éxito los estudios generales básicos. Sin embargo, el rendimiento académico del que esta condición depende no solo está relacionada con el trabajo docente, sino que se asocia también a la autorregulación de cada estudiante, así como a la motivación sea interna o externa que recibe a lo largo de la edad escolar. De acuerdo con una investigación del MEP (2002), cuanta mayor práctica autorreguladora tiene una persona estudiante mayor es su rendimiento escolar.

Es por esto por lo que surge el interés de analizar el impacto de motivación del estudiantado en los procesos autorregulatorios en relación con la habilidad comunicativa de la lectura escritura para fomentar la escritura creativa en el sistema educativo costarricense, de modo que se considere la importancia de los valores actitudinales de la población estudiantil, los cuales deberían ser la clave para el cumplimiento tanto de las tareas escolares como del rendimiento académico, pues de acuerdo con la política educativa vigente acerca de la persona como centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad, esta debe ser autónoma, crítica, autorregulada.

En este sentido, se considera que la motivación es fundamental en estos procesos, pues se relaciona con la capacidad de la persona de comprometerse con su formación, ser eficaz en la autogestión de su aprendizaje y promover la calidad de los productos educativos y artístico-literarios que genere sean escritos, orales o de otra índole. Así las cosas, tanto a nivel nacional (Gallardo Álvarez, Guzmán Simón y García Jiménez, 2017, MEP, 2015, como internacional (Berbén et al., 2014; Álvarez Valdivia, 2009; Mallart, Mallart y Valls, 2011; Villarroel, 2011; Cartagena, 2008 y Omar et ál., 2010), se evidencia la importancia de la autorregulación en el estudiantado, así como que el desarrollo de la autonomía es clave en el proceso de aprendizaje, sobre todo, en relación con la adquisición de la lectoescritura.

De acuerdo con lo anterior, surgen las siguientes interrogantes: ¿cómo impacta el proceso de la autorregulación en el desarrollo de la habilidad de la lectoescritura en estudiantes de secundaria?, ¿qué entiende por autorregulación el estudiantado de secundaria de colegios públicos, y qué tan conscientes se encuentran de este proceso?, ¿de qué manera asume la lectoescritura el estudiantado de secundaria?, ¿de qué manera la autorregulación afecta el desarrollo de la habilidad comunicativa lectura escritura?, ¿cómo potencia el estudiantado el desarrollo de las habilidades comunicativas?, ¿cómo el entorno académico influye en los procesos de autorregulación de los estudiantes?

Tomando en cuenta que en el contexto nacional existen diferentes propuestas de fomento a la lectura y la escritura creativa como parte de ejes transversales de la educación tanto para primaria

como para secundaria, se considera que la relevancia de investigar acerca de este tema en particular y de la importancia de la motivación del estudiantado en la autorregulación de su proceso formativa para el desarrollo de estas habilidades comunicativas es pertinente para el contexto actual y puede favorecer los esfuerzos de promoción y fomento de la lectura o la escritura creativa. Entre las acciones país orientadas al enriquecimiento de esta área cabe destacar el Plan estratégico para el fomento de la lectura (2005), la Política Nacional de lectura y escritura (2013) y los concursos nacionales de escritura creativa que se realizan cada año “Mi Cuento Fantástico” para primaria y “Cuento y Poesía” para secundaria.

Por estas razones, se plantea la pregunta generadora, ¿cuál es el impacto de la motivación en el proceso de la autorregulación en el desarrollo de habilidades comunicativas como la lectoescritura para potenciar la escritura creativa de estudiantes de secundaria?, la cual se pretende responder a lo largo de este artículo.

Antecedentes sobre motivación autorregulación y desempeño escolar

En el contexto internacional, se presentan antecedentes como los aportes de Vila (2004), Romero y Pérez (2012), Pierella (2011) y Salas (2011), quienes consideran que la responsabilidad del estudiantado, como parte de los procesos autorregulatorios, es un aspecto fundamental en el contexto educativo. No obstante, Pierella (2011) se refiere de manera enfática en al riesgo social y académico que puede presentarse en las instituciones educativas actuales debido a la falta de límites, de asumir responsabilidades y compromisos, lo cual puede afectar negativamente la motivación extrínseca y las prácticas didácticas constructivistas relacionadas con el aprendizaje significativo.

En relación con el desempeño académico, autores como Lozano (2003), Bacete y Betoret (1997) afirman que la tradición ha privilegiado la motivación como una fuerza externa que le atribuye mayor importancia al contexto del estudiantado, sin contemplar la relevancia de la fuerza interna que influye en el compromiso, el interés, la perseverancia, la eficacia y la calidad del trabajo individual. Además, se parte de la percepción de rendimiento académico en función a la capacidad cognitiva, cuestionando el poder para realizar las tareas escolares del estudiantado, puesto que se percibe el fracaso como rendimiento por debajo de las habilidades individuales.

Por lo tanto, Lozano (2003), Bacete y Betoret (1997) relacionan el buen rendimiento académico con dos factores clave, el poder y el querer. El primero es la capacidad para realizar las tareas escolares y se vincula con las habilidades cognitivas. El segundo es la motivación intrínseca o disposición para realizarlas y se relaciona con los componentes afectivo-motivacionales del sujeto. Del mismo modo, Villarroel (2011), Cartagena (2008) y Omar et ál. (2010) afirman que la motivación intrínseca y los valores individuales son fundamentales en el desempeño escolar, sin embargo, diferencian jerarquías a nivel del autoconcepto; “un suprafactor que corresponde con

la autopercepción global y subfactores en relación con las habilidades sociales y académicas por disciplina” (Omar et ál., 2010, p. 94).

Por otra parte, Garrido (2014) enfatiza el desarrollo de las habilidades lingüísticas a manera de obligación para aquellas personas que se consideran promotoras de la lectoescritura: profesores en general, no solo los del área de español, y la población estudiantil. También, recalca la importancia del dominio de tales habilidades para comprender tanto lo que se lee como el mundo en el que se está inmerso, con el fin de ser competente a nivel académico, profesional y social.

En el ámbito nacional, en el artículo de Moreira (2002) se aborda el valor de la responsabilidad desde una perspectiva cuantitativa según un cuestionario que contestaron estudiantes de séptimo y undécimo, el objetivo del estudio fue medir qué tanto asumen los estudiantes dicho valor en el contexto educativo público a nivel nacional; se concluyó que los estudiantes con mayor nivel de responsabilidad obtenían mejor rendimiento. Conejo y Carmiol (2017) en su artículo abordan el tema del desarrollo de habilidades comunicativas a partir de la interferencia docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, la importancia de desarrollar la conciencia fonológica en relación con la lectoescritura. Señalan la importancia de que el personal docente haya desarrollado en su formación las competencias que pretenden fomentar en el estudiantado.

Gallardo Álvarez, Guzmán Simón y García Jiménez (2017) realizan una investigación sobre la competencia lectora de estudiantes de secundaria costarricenses y españoles, con el objetivo de evaluar los hábitos de lectura y la autorregulación lectora. Se concluye que el desarrollo de la capacidad inferencial es fundamental para la comprensión lectora, pero que supone un reto en el contexto educativo, pues se relaciona estrechamente con la autonomía del estudiantado.

Educación, aprendizaje significativo y autorregulación

Para efectos de este trabajo se considera como corriente pedagógica básica, aquella que se desarrolla con un enfoque humanista, la cual favorece a los criterios particulares asumidos ante este proceso investigativo en el ámbito de la educación (Hernández, 1997). Entre sus principales promotores está Abraham Maslow, en su enfoque psicológico y Carls Rogers, en su aplicación dentro de la educación (Hernández, 1997). Esta perspectiva formativa se consolida bajo un concepto de enseñanza que estimula la toma de decisiones de desarrollo personal, en donde el papel del docente es de propiciador de circunstancias para el autoconocimiento, la autodecisión y el crecimiento.

Con respecto a los mecanismos de enseñanza, Campos considera que el aprendizaje es significativo cuando se involucra a la persona en su totalidad, desenvolviéndose de manera vivencial y establece que el aprendizaje en la corriente humanista se logra a través de métodos flexibles que

promuevan conductas creativas, autónomas y cooperativas. Promoviendo la autoevaluación y la autocrítica como criterios fundamentales en lo referente a la evaluación (Campos, 2001).

Por su parte, Carls Rogers (1977) propone que un aprendizaje significativo es aquel centrado en la persona y considera al individuo como un ser compuesto por procesos emocionales, biológicos, cognoscitivos, entre otros. Como referente pedagógico, se caracterizó por proponer un aprendizaje centrado en el estudiante como ser humano, atravesado por la existencia misma: “Al decir aprendizaje significativo, pienso en una forma de aprendizaje que es más que una mera acumulación de hechos. Es una manera de aprender que señala una diferencia en la conducta del individuo.” (p. 247).

De igual forma, Rogers (1977) sugiere que la experiencia y el conocimiento propios sean materiales de la dinámica educativa que recursos orientadores del proceso formativo y no como expectativas limitantes en la construcción del aprendizaje por parte del estudiantado, lo que permite generar la posibilidad de reconstruir conceptos y conocimiento en conjunto. Además, menciona la motivación básica como parte del proceso de autorrealización del estudiantado.

En relación con la responsabilidad individual que supone la autorregulación, Mallart, Mallart y Valls (2011) expresan que la definición jurídica que se le ha otorgado al término en la historia a partir de conceptos como deber y error en la educación es insuficiente. De modo que proponen que “la responsabilidad es un valor a la vez personal y social. Se trata de la capacidad de asumir compromisos en función de las necesidades de uno mismo y de los demás, llevando estos compromisos a cabo tan bien como cada uno es capaz.” (Mallart, Mallart y Valls, 2011, p.4). Una vez definido el concepto, lo relacionan con aspectos como el compromiso, la libertad, el deber, la autonomía, entre otros, siempre haciendo hincapié en su connotación social e individual, así como al hecho de que se es responsable cuando se asumen las consecuencias de los actos.

En relación con la responsabilidad individual, se considera que la autorregulación implica la contribución activa en el cumplimiento de metas, específicamente en el área de educación, metas de aprendizaje que se llevan a cabo de forma independiente y efectiva (Zimmerman y Schunk, 2001). En este sentido, el estudiantado es visto como constructor activo, capaz de monitorear, controlar y regular su cognición, conducta y ambiente (Pintrich, 2000). El proceso de autorregulación como lo plantea Pintrich (2000, pp. 451-502) supone varias fases:

1. Planificación, en la que destacan actividades como el establecimiento de metas, activación de conocimiento previo y metacognitivo, la programación de tiempo y esfuerzo, y las percepciones en cuanto a creencias motivacionales y contexto.
2. Control, que comprende la selección y utilización de estrategias para chequear regulación

de tiempo y esfuerzo, así como de las diversas tareas académicas y clima de estudio.

3. Reflexión, que abarca los juicios y evaluaciones acerca de la ejecución en las tareas, estableciendo comparaciones entre los objetivos previamente establecidos y los resultados que se van obteniendo, además de la elección de comportamientos a llevar a cabo en el futuro.

Los estudiantes que autorregulan su propio aprendizaje se denominan como “promotores activos de su rendimiento académico” en tres términos: metacognitivamente, que es la primera parte del proceso de autorregulación, se establecen metas, se organizan, autodirigen y autoevalúan su proceso de aprendizaje, en las distintas fases del proceso de adquisición de conocimiento; motivacionalmente, que es la adquisición de conocimientos y los estudiantes lo ven como un proceso controlable, aceptan mayor responsabilidad por sus resultados académicos, tienen un interés intrínseco por la realización de la tarea; y conductualmente, los estudiantes estructuran, seleccionan y crean ambientes que optimicen el aprendizaje, buscan activamente consejo cuando lo creen necesario, siguen los pasos necesarios para llegar a la información, se autoinstruyen durante la adquisición de conocimientos (Zimmerman y Schunk, 2001).

Como lo afirman Álvarez Valdivia (2009), McCombs y Marzano (1990), la autorregulación es un proceso reflexivo que requiere la implicación del sujeto en sus procesos y capacidades cognitivas, afectivas y conductuales autodirigidas. La autorregulación, depende de los autoconceptos de los alumnos como agentes activos y responsables tanto de la regulación de los factores que influyen en el aprendizaje, como de los resultados de su aprendizaje.

Por su parte, Navarro (2003) aporta, como parte del sustento teórico educativo, el tema del rendimiento académico que es un fenómeno multifactorial que involucra la motivación escolar, el autocontrol del alumno y las habilidades sociales como los aspectos en los que encuentra una “vinculación significativa con el rendimiento académico y que de forma paralela podrían ser analizados en los diferentes niveles educativos con la intención de poder evaluar sus implicaciones en el rendimiento escolar” (Navarro, 2003, p. 5). El autor determina que la motivación escolar; “es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta” (Navarro, 2003, p. 5) y comenta que el acto motivacional está atravesado por variables tanto afectivas como cognitivas, que al complementarse y hacer efectiva la motivación genera un aprendizaje satisfactorio, aunado a los incentivos y recompensas presentes en la clase (Navarro, 2003).

Competencia Comunicativa, habilidades lingüísticas y lectoescritura

Según el Programa de Estudio de Español planteado por el MEP (2009), el estudio de la lengua se fundamenta en la necesidad de propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa en pro

de la formación de personas capaces, inteligentes, responsables, críticas, entre otras cualidades destacadas. Por lo que se plantea la definición de esta competencia tal como está establecida en dicho programa y se contextualizan las nociones de las habilidades lingüísticas, lectura y escritura, con definiciones presentes en el mismo documento.

“La lengua es una realidad cultural heterogénea y dinámica; también es un sistema y un conjunto de elementos y niveles articulados entre sí” (MEP 2009, p.13), que se establecen como un componente del medio social de las personas, cuyo dominio es relacionado con el éxito o fracaso en la comprensión de las materias y el desarrollo personal y social (MEP 2009). De modo que, se relaciona el dominio de la lengua con la capacidad de reflexionar, de expresarse con claridad y de forma asertiva, de ejercer como ciudadano responsable, participativo y crítico, capaz de “relacionarse con otras culturas, desde un punto de vista de pensador independiente, flexible y crítico” (MEP 2009, p.13) con el fin de comprender e interpretar los mensajes de otras personas que forman parte del entorno social.

Como parte de la competencia comunicativa que desarrolla el sujeto en sociedad, se distinguen cuatro habilidades que se fortalecen durante la permanencia en el sistema educativo, que facilitan el desempeño y la interacción en los contextos social o cultural en que se halle inmersa la persona. Estas habilidades son las siguientes la oralidad, la escucha, la lectura y la escritura; si bien todas aportan rasgos importantes a la comunicación, las dos últimas son las que se privilegian en el ámbito escolar, no solo en la disciplina de español, sino en general, por lo tanto, son las más pertinentes para este estudio.

En el programa de estudios de español del MEP (2009), se establece una postura frente a la lectura desde la crítica, ya que no se limita al acto de leer como ejercicio para desarrollar la capacidad analítica, sino que profundiza en la posibilidad de plantear actividades de comprensión del texto que generen reflexión sobre los valores de la sociedad. Se consideran varios niveles de lectura, entre los que se encuentran (MEP 2009, p. 24-27): nivel literal o explícito, nivel de reorganización de lo explícito, nivel inferencial o figurativo, nivel de evaluación, nivel de apreciación, nivel de aplicabilidad y recreación. En este sentido, se entiende la lectura, como la capacidad de “interactuar con el texto, construir significados o sentidos y elaborar estrategias de comprensión” (MEP 2009, p. 24).

En relación con la escritura, se establece la importancia de destacar su diferencia con la oralidad, ya que, así como no se escribe igual que se habla, no se habla tal como se escribe (MEP, 2009). Con esto no se pretende privilegiar una habilidad en detrimento de la otra, sin embargo, se resalta el papel de la institución educativa ante el proceso de formación en cuanto al uso adecuado del código escrito (MEP, 2009).

La habilidad comunicativa de la escritura, al igual que la lectura, se enfoca en la capacidad crítica, creativa y dinámica del sujeto en relación con la producción textual, que pretende mediante la creación escrita “que el sujeto no se limite a tener una mera experiencia intelectual, sino que le proporciona oportunidad para realizar actividades auditivas, visuales, motrices, escritas y orales” (MEP 2009, p. 24).

En relación con el proceso consciente y autorregulado del desarrollo de habilidades comunicativas de escritura, el MEP (2017) hace referencia a los tres momentos de escritura que plantean Cassany y García (2000), a saber, la planificación, la textualización y la revisión que debe llevarse a cabo durante todo proceso de producción escrita, lo cual forma parte de las actividades didácticas que se proponen en el programa.

Orientaciones metodológicas de la investigación

Se considera que el presente estudio tiene un enfoque cualitativo, ya que “se basa en un replanteamiento de la relación sujeto objeto” (Gurdián, 2007, p. 54); es decir, que se basa en la comunicación dialéctica entre los sujetos de investigación para obtener información, construir conocimiento y proponer soluciones en torno al problema de estudio. Se busca conocer e interpretar qué tan conscientes se encuentran los estudiantes este proceso de autorregulación, cuáles son sus características, qué los motiva y la manera en que puede influir en entorno académico en dicho proceso.

De acuerdo con Gurdián (2007), el método fenomenológico permite estudiar “las realidades cuya naturaleza y estructura sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia interno de quien las vive y experimenta” (p.72). Según este planteamiento, se puede acercarse al concepto de autorregulación que han construido los estudiantes y los docentes, el cual implica: responsabilidad, motivación, desempeño académico y habilidades comunicativas, entre otros.

Las personas participantes del presente estudio son las siguientes: dos personas docentes de español correspondiente al III ciclo de Educación General Básica nombradas en dos modalidades educativas distintas del MEP y dos personas docentes de Creación Literaria correspondientes al III ciclo de Educación General Básica, nombradas una en el Centro de Educación Artística Profesor Felipe Pérez Pérez (CEAPFPP) y la otra en el Conservatorio de Castilla.

Como parte de las categorías de análisis de datos, se utilizaron las siguientes unidades de estudio:

1. Motivación: se refiere a estímulos intrínsecos de la persona, pueden estar relacionados con la autopercepción, el autoconcepto, así como puede influir en la conducta y la autoeficiencia (Omar et al, 2010, p. 109; Cartagena, 2008, p. 85).

2. Consciencia del proceso de autorregulación: trabajo individual de la persona para desarrollar la consciencia del proceso de autorregulación a partir de la autorreflexión, el autoconcepto, la autoobservación, la automonitorización o el autorregistro (Panadero y Alfonso-Tapia, 2013, p. 12).
3. Procesos autorregulatorios: etapas cognitivas para el desarrollo de autorregulación, a saber, “la planificación, el establecimiento de metas, el uso de estrategias, la monitorización, el procesamiento, codificación y recuperación de datos y la autoevaluación” (McCombs, 2001 como se citó en Panadero y Alfonso-Tapia, 2013, p. 15).
4. Entorno académico: si bien no se define específicamente el concepto, se infiere que el entorno académico, entorno de aprendizaje, entorno escolar o entorno educativo es el espacio que comparten los distintos actores del contexto educativo para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, está compuesto por distintos aspectos tales como lo económico, lo social, lo cultural, lo emocional, lo educativo en relación con docentes, estudiantes, comunidad.

En estrecha relación con el método seleccionado, las técnicas utilizadas para recolectar los datos permiten un acercamiento a las nociones subjetivas que se tengan sobre el concepto de la autorregulación, la relación que se establezcan entre su propia responsabilidad y su rendimiento escolar, así como entre su responsabilidad y el desarrollo de las habilidades lingüísticas de la lectoescritura. En este sentido, se aplicó la entrevista semiestructurada a las personas docentes que aceptaron participar en la investigación.

De acuerdo con Gurdián (2007), “la técnica de entrevista se destaca por ser un instrumento de recopilación de datos que se da en una relación entre sujeto-sujeto. Esto facilita la conversación y obtener los datos necesarios para la investigación” (p. 198). Según Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, y Baptista-Lucio (2014), la entrevista semiestructurada se plantea como una guía de asuntos sobre el tema de estudio, que le permite a quien investiga incluir otras preguntas durante la aplicación con el fin de ahondar en conceptos pertinentes. La flexibilidad de este tipo de entrevista permite, además de añadir preguntas sobre un tema, modificar el orden de los temas planteados según surjan durante la interacción.

En cuanto al proceso de recolección de datos como tal, primero se consultó al personal docente acerca de la posibilidad de colaborar con una entrevista para un proyecto de investigación; cuando se confirmó su participación, se procedió con la entrevista, para ello la investigadora se presentó a la institución, solicitó permiso para grabar las respuestas, inició el diálogo y tomó notas de las respuestas; dado que la entrevista es semiestructurada, las preguntas podían ser replanteadas, modificadas o podían surgir nuevas interrogantes, según la dinámica de la interacción. Una vez

recopilada la información se procedió al análisis de los datos cualitativos mediante el análisis del contenido de las respuestas de las personas participantes.

Aspectos motivadores para la autorregulación de la lectoescritura

A partir de los aportes teóricos de Avendaño (2016), Panadero y Alfonso-Tapia (2013), Zimmerman (2001), MEP (2015), Villarroel (2011), Cartagena (2008) y Omar et ál. (2010), Bacete y Betoret (1997), se considera que la motivación para el desarrollo de la autorregulación y de los procesos autorregulatorios debe ser intrínseca, porque se construye con el autoconcepto, la autopercepción y otros factores metacognitivos. Los aspectos relacionados con la motivación extrínseca son tomados en cuenta como parte del entorno académico, el cual se conforma de las aristas social, cultural, educativo, emocional, económico, familiar y demás estímulos externos a la persona.

En este sentido, según los datos extraídos de las entrevistas, se observa que las personas docentes consideran que la motivación influye en el desempeño académico, de la siguiente manera: de forma positiva, si el estudiantado tiene interés o gusto por los trabajos, por las lecciones o el aprendizaje; de manera negativa, si no se tiene esta percepción hacia la materia, las lecturas o cuando la persona ha demostrado bajo autoconcepto. En relación con esto, las personas docentes D1 y D4 se refieren a la motivación intrínseca del estudiantado de la siguiente manera:

Claro que sí, no le digo que la parte económica, porque hay estudiantes que aquí han venido que me dicen profe yo no desayune no almorcé y vienen con toda la motivación del mundo a estudiar porque es con lo único que cuentan y tienen que salir adelante. (D1-20, 2022-2023, p. 36)

...Me parece que tiene que ver también con las experiencias previas, porque yo tengo estudiantes que son muy buenos participando, pero ya tienen resistencia a la materia porque tuvieron experiencias previas negativas. Entonces siempre es el mismo discurso de que ¡ay profe, es que usted sabe que yo en español soy muy malo!, ¡ay, que usted sabe que yo en español no puedo!, ¡es que usted sabe que yo para escribir no, para leer, no! (D4-11, 2022-2023, p. 36)

Desde la perspectiva del personal docente entrevistado, se identifican algunos factores que motivan al estudiantado para autorregular su habilidad de lectoescritura como la posibilidad de escoger las lecturas de estudio con mayor libertad, trabajar el léxico o la ortografía o incluso la literatura a partir del interés individual, y el autoconcepto que la persona estudiante desarrolla de forma general de sí misma o en particular con la materia. Acerca de esta importancia de la motivación intrínseca y la satisfacción individual, la persona docente D3 afirma que la confianza

es fundamental:

...para que la comunicación sea primero de confianza, verdad, que el estudiante se sienta bien exponiendo sus obras, que los compañeros tengan aportes constructivos (D3-17, 2022-2023, p. 36)

Si bien todas las personas participantes en las entrevistas coinciden en la necesidad de orientar los hábitos de lectura hacia lo académicamente permitido, también concuerdan en que esta libertad para proponer temas o textos puede aumentar el gozo por parte del estudiantado, lo cual puede fomentar la motivación intrínseca, como se observa en la siguiente intervención de la persona docente D1:

(...) Aquí en creación podemos jugar con muchos libros, mas, sin embargo, nosotros hacemos recomendaciones o traemos los mismos libros, porque yo soy que tengo muchas lecturas, les digo, ellos a veces se acercan y me dicen: - profe me gusta esto, me gusta lo otro, que me recomienda leer (...) (D1-14, 2022-2023, p. 36)

De igual forma, la persona docente D2, se refiere a este aspecto sobre las recomendaciones de lectura y el disfrute lector del estudiantado en la siguiente cita:

(...) Pero sobre todo sí les va a gustar (la lectura), porque ellos son los que lo escogen, una cosa es ser impuesto (...) antes era más cerrado (...) Pero al tener libertad, de ellos, entonces le toman, más, cómo le digo, más gozo, más placer a la lectura y eso como le digo, les va a ayudar a la hora de, de la lectura ayuda a todo, la lectura ayuda, digamos a, a, ortografía, producción textual, le ayuda a todo (...) sí he visto que, a ellos, este, les ha ayudado, a la hora de seleccionar los textos. (D2-16, 2022-2023, p. 36)

Esto puede fomentar la motivación intrínseca, pero se reconoce que puede haber personas del grupo estudiantil que, a pesar de contar con esta libertad, no se motivan a cumplir con las asignaciones académicas relacionadas con lectoescritura, como se señala en el comentario de la persona docente D2:

Le puedo hablar, digamos, en mi materia. Eh y está, claro, si está, como se llama, esta (la literatura de gozo) lleva un... eh... está unido, a cuanto, el desempeño, porque di, es lo que, ellos, digamos, les va a gustar, digamos la lectura... este, y hay como usted dice, hay personas que no lo hacen (los trabajos de análisis de lectura). (D2-09, 2022-2023, p. 36)

Otro aspecto que el profesorado participante señala como parte de la motivación del grupo estudiantil es el trabajar en clase a partir del interés individual, ya sea en relación con el léxico, la or-

tografía, incluso, con la literatura. Se observa la selección léxica como una de las actividades que se mencionan como estímulos que el estudiantado utiliza para mejorar su desempeño académico y que le motiva, como se observa en las citas de la persona docente D1:

Hay ciertos estudiantes y hay otros estudiantes que me dicen profe, fíjate que me dicen: - Profe no, yo quiero cambiar esta palabra por esta porque me resulta más fácil, o porque, porque me gusta más. Entonces, ahí yo dejo al estudiante porque él tiene, uno ve, que si va siguiendo las instrucciones y si va acatando y quiere, quiere obtener ese conocimiento, verdad, hay otros casos, que del todo no. (D1-13, 2022-2023, p. 36)

(...) tengo un estudiante (...) él es muy curioso, siempre, este, camina preguntando por conceptos, profe, esta palabra, me gusta esta palabra, la escuché, me gusta como sonó y quiero utilizarla para tal y tal cosa, entonces, ya vienen con la curiosidad (...) (D1-15a, 2022-2023, p. 36)

También se señala la técnica de reescritura de fragmentos de textos literarios motivadora tanto de la lectoescritura como de la participación en la dinámica de clase como lo explica la persona docente D2 en su comentario:

(...) Yo trabajo mucho eso, ¿Cómo podemos cambiar la obra? Eh, vamos a hacer algo (...) me van a redactar, un pequeño, pequeño texto, en que le demos un final a la obra (...) verdad, y a ellos le gusta eso, porque a ellos les gusta cambiar la obra, o sea, cambiar, no, si es algo trágico, no les pareció, algo triste, vamos a cambiar la obra (...) que a ellos les parezca un final diferente (...) entonces, se ven un poquito más motivados ahí. (D2-57, 2022-2023, p. 36)

De acuerdo con Avendaño (2016), la motivación es un componente indispensable de la autorregulación, junto con el manejo del tiempo y la responsabilidad individual, incluso en otras investigaciones como la de Panadero y Alfonso-Tapia (2013), así como en los textos del MEP (2015), se resalta la importancia de la motivación propia como aspecto relacionado con el rendimiento académico y el desarrollo de la autorregulación que es parte del aprendizaje autónomo. A partir de los resultados de la investigación, se extrae de la opinión del personal docente, que el estudiantado motivado responde mejor a las actividades de clase que se le proponen.

Asimismo, en las entrevistas, se hace referencia al autoconcepto que la persona estudiante desarrolla tanto de sí misma de manera general como en relación con la materia en particular, esto puede influir positiva o negativamente en la motivación de trabajo según la opinión del personal docente; por ejemplo, tiene mejor rendimiento el estudiantado que se siente capacitado, con con-

fianza y satisfecho con su desempeño. Al respecto, se presentan dos citas una de la persona docente D1 acerca de la motivación desde la autopercepción positiva y una de la docente D4 desde un autoconcepto negativo:

(...) porque, si tengo el caso de dos estudiantes que salieron de especialidad (...) ellos se sienten que tienen la capacidad y regulan lo que escriben y saben lo que están escribiendo, el significado, el concepto y a lo que quieren llegar. (D1-03, 2022-2023, p. 36)

...Entonces ellos tienen un autoconcepto muy lastimado y eso les cuesta mucho, entonces... la motivación se supone que es intrínseca, verdad, pero con los muchachos, con ellos hay que hacer una tarea fuerte de motivarlos extrínsecamente y hacer que se la crean, verdad, y, sobre todo, yo particularmente les digo eso mucho, que ellos se la tienen que creer para que lo puedan lograr... (D4-03, 2022-2023, p. 36)

Por otra parte, la persona docente D1 se refiere a los casos en que el estudiantado se auto percibe con bloqueos o limitaciones debido a un bajo autoconcepto, que también lo comenta la persona docente D3 con respecto a la obligatoriedad de las tareas:

Yo creo que no estamos llegando a ese punto de, aprender, verdad. Hay un algo que está bloqueado ahí, o no lo obtuvo desde el principio y a cierta edad tiene un bloqueo ahí o no quiere o no puede o tal vez, necesita de otras maneras u otras técnicas, no sé hasta donde, porque yo he intentado muchas y, y para algunos ha sido un éxito, para otros, casi que un fracaso. (D1-10, 2022-2023, p. 36)

Ah cuando hay motivación, sí, verdad...cuando el proceso es un poco más obligado y todo existe como una resistencia mayor (D3-12, 2022-2023, p. 36)

En este sentido, Bacete y Betoret (1997) afirman que el rendimiento académico está estrechamente relacionado con el querer y el poder individual, con la motivación intrínseca, que a su vez está vinculada tanto con la capacidad cognitiva como con las características emocionales de la persona, lo cual puede facilitar el proceso formativo u obstaculizarlo. El personal docente menciona estos aspectos al referirse a la percepción del estudiantado de sí mismo, como es el caso de D1-03 en la cita anterior acerca de que las personas estudiantes “sienten que tiene la capacidad”, contrario a lo que se expresa en D4-11 cuando se afirma que el propio estudiante dice “usted sabe que yo en Español soy muy malo (...) no puedo (...) yo para escribir no, para leer no” y lo que menciona la persona docente D1 en el siguiente ejemplo:

Yo tuve el caso de un estudiante que está aprendiendo a leer (...) le dije, bueno usted acá va a aprender a leer y escribir, y fue una lección que yo siento que de mucho provecho

porque el ya conocía las sílabas, ya un estudiante que conoce las sílabas, nada más es armar palabras y vamos para adelante, ya está encaminado en lo que es la lectura y la escritura. Pero el estudiante, este, se retiró del centro educativo, no volvió a venir más, porque para él eso fue como, como, insoportable, porque él me dijo a mí, “es que las demás materias, la adecuación que me hacen es de pintar, porque a mí no me gusta dibujar, solamente pinto”. (D1-18, 2022-2023, p. 36)

En este caso, no fue suficiente el apoyo docente como estímulo externo para la superación individual del estudiantado, pero hay otros casos en que la motivación extrínseca, sobre todo desde el grupo de pares, sí supone un estímulo significativo para mejorar el rendimiento académico y promover el desarrollo de la autorregulación del sujeto, como se observa en los siguientes ejemplos:

...Está el otro estudiante que siente curiosidad al ver que los demás compañeros lo hacen, yo también puedo hacerlo, tal vez puedo hacerlo mejor, verdad, entonces, eso es lo bonito. Pero sí, hay ciertos estudiantes que sí, que cumplen (D1-17, 2022-2023, p. 36)

...se debe pulir la obra constantemente y buscar que comunique de forma adecuada. Los talleres literarios, eh, aportan mucho esto con lectura de compañeros o de más, verdad, para que ellos aprendan de escuchar a otros (D3-16, 2022-2023, p. 36)

entre pares lo que se ve es como la competencia, verdad, como yo quiero ser mejor y a mí me fue, yo sólo tuve un error y usted tuvo tres, verdad, entonces, bueno, digamos que, uno trata de que la competencia sea lo más sana posible (D4-23, 2022-2023, p. 36)

De modo que, según las evidencias encontradas en el discurso del personal docente entrevistado, se ha observado motivación en el desempeño del estudiantado que se asocia a diferentes factores, sea la autopercepción positiva, el interés particular por los temas, actividades o la materia, sea la disposición para trabajar o para aprender tanto como se reconoce que existen casos donde la desmotivación puede ser un obstáculo porque no se cree tener la capacidad para la asignatura o no se entiende o no se conoce la importancia ni la necesidad de lo que se trabaja en las clases en relación con la lectura y la escritura.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados del análisis de las entrevistas en relación con el tema de la investigación, el cual es identificar los aspectos que motivan al estudiantado para autorregular su habilidad de lectoescritura desde el trabajo docente, se infiere lo siguiente:

1. El personal docente considera que la motivación es importante en la dinámica de clase,

hay estudiantes que evidencian motivación a partir de un aparente autoconcepto más positivo, así como hay otros que se expresan con desmotivación por una supuesta autopercepción negativa; influyen factores emocionales como los afectivos, también el entorno académico como el contexto familiar, la competencia entre pares y la importancia que el personal docente le dé a la materia o a los diferentes contenidos de lectoescritura.

2. Si bien la autorregulación requiere de motivación intrínseca, dadas las carencias del estudiantado, se considera fundamental la motivación extrínseca por parte del personal docente con el fin de potenciar la autonomía y la autorregulación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Valdivia, I.M. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121984005.pdf>
- Avendaño Torres, D. M. (2016) Incidencia de la autorregulación en el manejo del tiempo para el logro del aprendizaje autónomo. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/18036/52321253.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Bacete, F. J. G., y Betoret, F. D. (1997). Motivación, aprendizaje rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, Reme*, 1, 3.
- Berbén, A. B. G., Justicia, F. J., García, F. C., y Martínez, M. C. P. (2014). Enfoques de aprendizaje, comprensión lectora y autorregulación: últimos hallazgos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 255-264.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Fraile, J., Gil-Izquierdo, M., Zamorano-Sande, D., y Sánchez-Iglesias, I. (2020). Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. *RELIEVE*, 26(1), art. M5. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17402>
- Gallardo Álvarez, I., Guzmán Simón, F., y García Jiménez, E. (2017). Las inferencias y la autorregulación en la lectura digital e impresa. Un estudio comparado entre Costa Rica y España en el ámbito de la educación secundaria.
- García Aretio, L. (2014). La guía didáctica. *Contextos Universitarios Medrados*, 14(5). http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:UNESCO-contextosuniversitariosmediados-14_5/Documento.pdf
- Garrido, F. (2014). Leer y escribir para ingresar a la educación superior. *Revista de la educación superior*, 43(172), 145-150.
- Gil-Flores, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de educación*, (350), 301-322.
- Hernández, G. (1997). *Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas)*. Coordinador: Frida Díaz. México: ILCE- OEA.

- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.ª ed.). México: Mc Graw Hill Education. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 1(1), 43-66.
- Mallart, J., Mallart, A. y Valls, R. (2011). Educación para la responsabilidad en una pedagogía humanista. *XII Congreso Internacional de la Educación*. España.
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2005). Plan estratégico para el fomento de la lectura apoyo de aprender y crecer. https://recursos.mep.go.cr/portal_espanol/data/otros/exp_2016.pdf
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2009). Programa de estudios. Español III ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada. San José: Departamento de publicaciones MEP.
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2013). Política de fomento de la lectura. https://www.mep.go.cr/sites/default/files/politica_fomento_lectura.pdf
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2015). Educar para una nueva ciudadanía. Orientaciones estratégicas. San José: Ministerio de Educación Pública [MEP].
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2017). Programa de estudios. Español III ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada. San José: Departamento de publicaciones MEP.
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2021). Orientaciones de mediación pedagógica para la educación combinada. Estrategia Regresar Ciclo lectivo 2021. San José, Costa Rica. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/orientaciones-mediacion-pedagogica-educacion-combinada.pdf>
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Omar, A., Urteaga, A., Uribe, H., y Soares, N. (2010). Capital sociocultural familiar, autoestima y desempeño académico en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40(2), 93-114.
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). *Teorías de autorregulación educativa: una comparación*

Revista Académica Institucional RAI. Ciencias Administrativas y Educación, Edición 9 , pp. 1-20. 2023. *y reflexión teórica. Psicología educativa*, 20(1), 11-22. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1135755X14000037?token=512B80A6F97B310DFB5F8D35B02642EBB1B4954E7BD28ECAA5864DC1FBD75B9962B130DFECC16EE2409442DF673C63D&originRegion=us-east-1&originCreation=20221114232515>

Pierella, M. P. (2011). Los sentidos de la responsabilidad en educación. Cuando gana la prudencia. *Revista Educación*, 35(2), 89-94.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press. <http://cachescan.bcub.ro/e-book/E1/580704/451-529.pdf>

Rogers, C. (1977). *Proceso de convertirse en persona*. Paidós.

Romero, S. E., y Pérez, M. C. (2012). Aproximación al concepto de responsabilidad en Lévinas: implicaciones educativas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 64(4), 99-110.

Salas, A. C. (2011). La responsabilidad y la corresponsabilidad como valor educativo [en línea]. *In XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*.

Schunk, D. (1998). *Teorías del aprendizaje* (2aed.). México, D. F.: Pearson Educación.

Vila, M. E. S. (2004). Pedagogía de la ética: de la responsabilidad a la alteridad. *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social*, (6), 047-055.

Villarroel, V. A. (2011). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. *Psykhé*, 10(1).

Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.