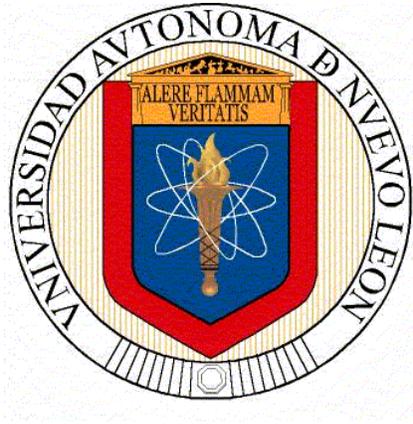


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



**TESIS**

**“CONDUCTAS DOCENTES EN APOYO A LA AUTONOMÍA DEL  
APRENDIZAJE EN CONTEXTOS INDÍGENAS, RURALES Y URBANOS”**

**PRESENTADA POR  
JESSICA CRISTINA ACUAPA JUÁREZ**

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRÍA EN CIENCIAS  
CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y EDUCACIÓN**

**AGOSTO 2024**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y  
EDUCACIÓN**



**CONDUCTAS DOCENTES EN APOYO A LA AUTONOMÍA DEL  
APRENDIZAJE EN CONTEXTOS INDÍGENAS, RURALES Y URBANOS**

**TESIS COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRÍA EN CIENCIAS**

**PRESENTA**

**JESSICA CRISTINA ACUAPA JUÁREZ**

**DIRECTORA DE TESIS:**

**BRENDA CECILIA PADILLA RODRÍGUEZ**

**MONTERREY, N. L., MÉXICO, AGOSTO DE 2024**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**  
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**  
**SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO**  
**MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y**  
**EDUCACIÓN**

La tesis titulada “CONDUCTAS DOCENTES EN APOYO A LA AUTONOMÍA DEL APRENDIZAJE EN CONTEXTOS INDÍGENAS, RURALES Y URBANOS” que presenta la Lic. Jessica Cristina Acuapa Juárez ha sido aprobada por el Comité de Tesis.

---

Brenda Cecilia Padilla Rodríguez  
Directora de Tesis

---

Alejandro Almellini  
Co Director de Tesis

---

José Armando Peña Moreno  
Revisor de Tesis

Monterrey, Nuevo León, México, Agosto, 2024

## **DEDICATORIA**

*"A los docentes, guías en el viaje del aprendizaje que con pasión y dedicación transforman aulas en semilleros de conocimiento"*

## **AGRADECIMIENTOS**

Un profundo agradecimiento a mi directora de tesis, la Dra. Brenda Cecilia Padilla Rodríguez, por su invaluable orientación, apoyo constante y dedicación a lo largo de este proceso. Su sabiduría académica y compromiso fueron fundamentales para llevar este proyecto a una conclusión exitosa. Me siento afortunada de haber tenido la oportunidad de colaborar con ella en este proyecto.

Agradecimientos a los miembros del comité de tesis. Al Dr. Alejandro Armellini, por su valioso tiempo, sugerencias y perspectiva que enriquecieron este trabajo. Al Dr. José Armando Peña Moreno, por su confianza y sólido respaldo en este estudio.

A mi amada familia. Por su confianza, nunca han dudado en alentarme a perseguir mis metas y aspiraciones, aunque eso significara estar lejos de ustedes. Su sacrificio, amor y apoyo incondicional son los cimientos sobre los cuales he construido mi camino hasta aquí, y por eso les estaré eternamente agradecida.

A mis colegas y compañeros de clase Christian, Anakaren, Anaid, Marisol, Karla. Por compartir ideas, brindar ayuda y crear un ambiente de colaboración que enriqueció mi experiencia académica y personal.

Finalmente, a la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Por su compromiso con la calidad educativa y su prestigio, por contar con una planta docente comprometida, cuya dedicación y experiencia serán para mí una fuente constante de inspiración. Al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnologías (CONAHCYT), por el financiamiento otorgado que facilitó la realización de este proyecto.

**¡Gracias!**

## RESUMEN

Las leyes en México establecen que la educación debe ser de calidad y promover el desarrollo integral. Sin embargo, las escuelas indígenas históricamente han mostrado un rezago educativo en comparación con las rurales y urbanas. El apoyo a la autonomía puede ayudar a reducir estas brechas. La autonomía en el aprendizaje implica asumir la responsabilidad del propio proceso de aprendizaje. Este estudio comparó las conductas de apoyo a la autonomía entre docentes en contextos indígenas, rurales y urbanos. Participaron 181 docentes, quienes respondieron la Escala de Estrategias Pedagógicas para la Autonomía en el Aprendizaje (EEPAA), la cual cuenta con tres dimensiones: aceptación de la crítica, perspectiva de estudiantes y explicaciones significativas. Los resultados muestran que docentes de todos los grupos aplican estrategias de apoyo a la autonomía, obteniendo altos puntajes en todas las dimensiones. Contrario a lo esperado, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Sin embargo, esto podría deberse a que algunos docentes de centros educativos oficialmente catalogados como indígenas reportaron ser de centros rurales, posiblemente para evitar estereotipos y discriminación por origen étnico. Este hallazgo destaca la importancia de investigar la relación entre la discriminación y el apoyo a la autonomía en el aprendizaje, así como abordar la discriminación como una problemática social que influye en la autoidentificación y la identidad étnica.

*Palabras clave:* Apoyo a la autonomía, docentes, contextos educativos, estrategias pedagógicas, educación.

## ABSTRACT

Mexican law establishes that education must be of quality and promote students' integral development. However, indigenous schools have historically shown an educational lag in comparison to rural and urban schools. Supporting learners' autonomy can help reduce this gap. Learning autonomy implies taking responsibility for one's own learning process. This study compared autonomy-supportive behaviors among teachers in indigenous, rural and urban contexts. A sample of 181 teachers answered the Pedagogical Strategies for Autonomy in Learning Scale (EEPAA, by its acronym in Spanish), which considers three dimensions: acceptance of criticism, student perspective and meaningful rationales. Results show that teachers in all groups apply autonomy-supportive strategies and obtain high scores in all dimensions. Contrary to initial expectations, no statistically significant differences were found between groups. However, this could be due to the fact that some teachers from schools officially classified as indigenous reported being from rural schools, possibly to avoid stereotypes and discrimination based on ethnicity. This finding highlights the importance of investigating the relationship between discrimination and support for learning autonomy, as well as addressing discrimination as a social problem that influences self-identification and ethnic identity.

*Key words:* Autonomy support, teachers, educational contexts, pedagogical strategies, education.

# ÍNDICE

<b>I. INTRODUCCIÓN</b>	<b>10</b>
Definición del Problema	12
Justificación de la Investigación	15
Objetivos	17
Preguntas de Investigación	17
Hipótesis	18
Limitaciones y Delimitaciones	18
<b>II. MARCO TEÓRICO</b>	<b>20</b>
Autonomía	20
Autonomía en el aprendizaje	22
Rol docente en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje	25
Conductas en apoyo a la autonomía	28
Tomar en cuenta la perspectiva de los estudiantes	29
Invitar a los estudiantes a perseguir sus intereses	30
Presentar actividades de aprendizaje que satisfagan las necesidades	31
Proporcionar fundamentos explicativos	32
Reconocer y aceptar sentimientos negativos	32
Usar lenguaje de invitación	34
Mostrar paciencia	35
Resumen	36
Contextos educativos en México	37
Contexto indígena	40
Contexto rural	41
Contexto urbano	41
Resumen	42
<b>III. MÉTODO</b>	<b>44</b>
Diseño	44
Participantes	44

Instrumento _____	46
Procedimiento _____	47
Consideraciones éticas _____	48
<b>IV. RESULTADOS _____</b>	<b>50</b>
Conductas en apoyo a la autonomía _____	50
Docentes en contexto indígena _____	54
Docentes en contexto rural _____	55
Docentes en contexto urbano _____	56
Comparación por contextos _____	57
Comparaciones complementarias _____	60
<b>V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES _____</b>	<b>63</b>
Conductas en apoyo a la autonomía _____	63
Comparación por contexto indígena, rural y urbano _____	66
Docentes en contexto indígena _____	68
Docentes en contexto rural _____	69
Docentes en contexto urbano _____	70
Conclusiones _____	70
Recomendaciones para futuros estudios _____	71
<b>VI. REFERENCIAS _____</b>	<b>73</b>

## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

<b>Tabla 1.</b> Conductas que apoyan la autonomía en el aprendizaje.....	36
<b>Tabla 2.</b> Características de los participantes por contexto. ....	44
<b>Tabla 3.</b> Correlación de Spearman's entre factores.....	50
<b>Tabla 4.</b> Estadísticos descriptivos de EEPAA muestra total (N=182). ....	51
<b>Tabla 5.</b> Estadísticos descriptivos de EEPAA muestra de contexto indígena (N=47). ....	54
<b>Tabla 6.</b> Estadísticos descriptivos de EEPAA muestra de contexto rural (N=61).....	55
<b>Tabla 7.</b> Estadísticos descriptivos de EEPAA muestra de contexto urbano(N=73). ....	56
<b>Tabla 8.</b> Estadísticos descriptivos por contexto. ....	57
<b>Tabla 9.</b> Conductas con mayores y menores puntuaciones por contexto.	57
<b>Tabla 10.</b> Comparación de la EPAAA entre, sexo, lengua indígena y grado académico. ....	61
<b>Figura 1.</b> Diferencias entre los estilos de lenguaje. Figura de elaboración propia, adaptada de información de Mabbe et al. 2018. ....	35
<b>Figura 2.</b> Porcentaje de respuesta por ítem de la dimensión “explicaciones significativas”.....	51
<b>Figura 3.</b> Porcentaje de respuesta por ítem de la dimensión “aceptación de la crítica”.....	52
<b>Figura 4.</b> Porcentaje de respuesta por ítem de la dimensión “perspectiva de estudiantes”.....	53
<b>Figura 5.</b> Comparación entre, la importancia de la autonomía y la autonomía percibida en los estudiantes.....	60

# I. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje es el proceso de adquirir conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes, que permite la interacción con el entorno (Dehaene, 2011). Es un aspecto clave en la educación, de forma que se espera que los estudiantes adquieran aprendizajes continuos y significativos que les permita adaptarse de forma eficiente a un ambiente en constante cambio.

La autonomía en el aprendizaje se reconoce como un elemento clave para lograr esta eficacia y aprendizaje constante (Benson, 2011). Cabrera (2009) define a la autonomía en el aprendizaje como el dominio que los estudiantes tienen para gestionar sus propios aprendizajes y disponer de herramientas intelectuales y sociales que permitan un aprendizaje continuo. En ambientes educativos formales se destaca la importancia del docente como guía en el proceso de aprender a aprender (Moè & Katz, 2020; Moreno-Murcia et al, 2020; Little, 1995; Vermote, et al., 2020). La disposición de fomentar la autonomía a través de un estilo de enseñanza centrada en estudiantes y un estilo interpersonal comprensivo tiene dos objetivos particulares: propiciar la motivación intrínseca y la internalización de los estudiantes (Reeve et al., 1999; Reeve & Cheon, 2021).

Promover la autonomía en el aula de clases tiene impactos positivos en estudiantes y docentes. Los alumnos muestran mayor compromiso en el aula, logros anticipados al curso, creatividad y motivación intrínseca. Los beneficios reportados para docentes incluyen mayor eficacia y satisfacción laboral (Cheon et al., 2019; Cheon et al., 2018; Reeve & Cheon, 2021; Reeve & Jang, 2006).

Adicionalmente, los estudiantes que participan en aulas con apoyo a la autonomía son más independientes, muestran mayor autoeficacia, mejoran significativamente sus calificaciones y son más propensos a lograr el éxito académico (Trapmann et al., 2007; Wang et al., 2016). Esto

sustenta una relación positiva entre las conductas en apoyo a la autonomía y mejores evaluaciones de desempeño (Cheon et al., 2019; Moreno-Murcia et al., 2020; Reeve & Cheon, 2021).

Para observar los beneficios que la autonomía genera en los estudiantes, es necesario un enfoque de apoyo a la autonomía. Poner atención en la capacitación que los docentes adquieren sobre este tema. Programas eficientes deben desarrollarse bajo un diagnóstico flexible al contexto, que tomen en cuenta la multicausalidad de los problemas que atienden las intervenciones educativas (Mendieta et al., 2018). Considerando que el sistema educativo mexicano se integra por docentes desempeñando su labor en condiciones distintas.

Los contextos educativos en México son diversos en cuanto a geografía, cultura, y economía. Considerando esta diversidad, los docentes pueden afrontar retos que dificultan su pleno ejercicio, como las condiciones del centro escolar, y los procesos familiares, comunitarios, sociales, culturales o económicos (DGDC,2022). Las condiciones y el contexto pueden facilitar o inhibir el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

La necesidad de atención al sector educativo y los beneficios de que se implementen conductas en apoyo a la autonomía dentro de las aulas son temas cruciales para mejorar la calidad del aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Fomentar la autonomía en los estudiantes no solo mejora su capacidad para gestionar su propio aprendizaje, sino que también los prepara para enfrentar desafíos futuros de manera independiente y con confianza.

Se propone la presente tesis como una respuesta a esta necesidad, la cual sigue una metodología científica para comparar las estrategias de docentes en contextos indígena, rural y urbano. Los resultados podrían ser el sustento de propuestas de intervenciones para el fortalecimiento de la práctica docente que consideren y satisfagan las necesidades de cada contexto. Si promovemos más aulas con docentes que fomenten la

autonomía, tendremos alumnos más creativos, adaptados y con mejor rendimiento académico (Nuñez & Leon, 2015).

### **Definición del Problema**

El Sistema Educativo Mexicano es regulado por la Secretaría de Educación Pública (SEP). La educación obligatoria en México abarca la educación básica, que incluye preescolar, primaria y secundaria. La educación media superior, como el bachillerato, también es parte de la educación obligatoria, y los estudiantes pueden elegir entre instituciones públicas y privadas.

Además de esta clasificación general, existen diferentes tipos de escuelas, como las técnicas, las rurales, y las indígenas, que se adaptan a necesidades específicas de los estudiantes y sus comunidades.

La educación en México es un componente social que requiere atención constante. En el ciclo escolar 2022-2023 se registraron más de 24 millones de alumnos en educación básica, atendido por 1.6 millones de docentes en más de 250 mil planteles (SEP, 2022). La dirección de un sistema de esta magnitud supone una dirigencia compleja que aporte el máximo logro de aprendizaje de los educandos. Para conocer el avance y estado de la educación en México el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018) aplica la prueba Planea. A nivel nacional los resultados en lenguaje y comunicación de los alumnos de 6to grado de primaria ubican al 49% en un dominio insuficiente y al 33% en dominio básico. Solo el 3% cuenta con un dominio sobresaliente. En matemáticas las cifras no mejoran. El 59% de la población estudiantil tiene un dominio insuficiente, 18% uno básico y solo el 8% uno sobresaliente.

Los resultados por entidad federativa muestran una diferencia significativa, ubicando a estados con menor desarrollo económico, como Guerrero, con más de 40 puntos por debajo de la media. Entre las entidades con puntajes sobresalientes se ubican los estados con los productos internos brutos (PIB) más altos del país (INEGI, 2019): la

Ciudad de México con casi 40 puntos por encima de la media, seguida por Nuevo León, Querétaro, Aguascalientes y Colima. Lo expuesto sugiere una relación entre el nivel socioeconómico del estado y el dominio de los aprendizajes. Al mismo tiempo la prueba Planea refleja en sus datos que entre menos recursos (bienes y servicios), más bajo el nivel de dominio de los estudiantes( INEE, 2018).

Las cifras muestran el rezago que enfrentan las zonas con menos recursos, como las rurales e indígenas. En 2020, la población de 15 años o más que habla alguna lengua indígena sólo alcanzó un promedio de escolaridad de 6.2 grados, equivalente a haber completado la educación primaria. Este dato es inferior al nivel de escolaridad de la población en el mismo rango de edad que no habla alguna lengua indígena, la cual tiene un promedio de 10 grados, correspondiente a ingresar, pero no culminar el bachillerato o preparatoria (INEGI, 2022b).

El reto del logro escolar requiere atender la desigualdad, exclusión social y pobreza, así como la gran dispersión de la población en localidades de difícil acceso (INEE, 2019). Otros elementos del contexto que se suman a las dificultades de dar atención al rezago educativo son la riqueza étnica, la amplia diversidad cultural, y las lenguas no dominantes del país (INEE, 2017, 2019). En la presente tesis se analizarán las conductas en apoyo a la autonomía de docentes en comunidades indígenas, rurales y urbanas.

El análisis de las diferencias entre el rendimiento de los alumnos, el docente y las prácticas actuales muestra diferencias en la práctica y resultados educativos. El desempeño docente es clave para mejorar la calidad educativa (Moè & Katz, 2020). Es importante enfocar más acciones en el fortalecimiento de sus competencias. Para ello es necesario identificar las insuficiencias en su formación y estilo de enseñanza, suponiendo que de forma particular serán distintas, entre un docente y otro. Sin embargo, compararlas puede ayudar a determinar las necesidades de cada contexto.

El buen desempeño docente es una condición para la calidad y la equidad educativas, en virtud de que amplía las posibilidades de mejora en los aprendizajes de los alumnos (CPEUM, 2024). Esto implica dirigir especial atención a las capacidades de los docentes.

En el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación, en 2008 se llevó a cabo el primer Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes. En ese año, de los 80,566 aspirantes a una plaza, sólo 30% acreditó el examen (SEP, 2009a, citado en INEE, 2015a). En 2009, de un total de 81,490 aspirantes de nuevo ingreso, 22.8% obtuvo el nivel “aceptable”. El 72.7% requirió participar en “procesos de nivelación académica”, y 4.5% obtuvo un resultado de “no aceptable”. En 2013 casi el 70% de los estudiantes de licenciatura en primaria intercultural bilingüe (esto es, futuros docentes) obtuvo un nivel de logro insuficiente, que representó un retroceso de alrededor de 12 puntos porcentuales respecto a las aplicaciones previas (INEE, 2015a). No se encontraron datos más recientes de este tema.

Considerando los datos sobre el desarrollo de habilidades y el nivel de logro en docentes, se identifica una diferencia entre los contextos indígenas, rurales y urbanos. Al parecer, esto se debe a que el plan formativo para los docentes no ha estado acompañado por un diagnóstico que considere las distinciones del contexto y la población a la que se dirige (Medrano et al., 2017).

Por tanto, el proceso de formación de los docentes, la manera en que se organiza su programa educativo y los apoyos que reciben del Estado para su desarrollo profesional continuo, constituyen desafíos centrales de las políticas educativas (UNESCO, 2020). Desde esta perspectiva, se debe reconocer el derecho a una educación con equidad y excelencia de los estudiantes que se forman para la docencia en las Instituciones de Educación Superior (Ley General de Educación, 2019).

Aunque investigaciones previas (Cheon et al., 2019; Moreno-Murcia et al., 2020; Reeve & Cheon, 2021; Wang et al., 2016) destacan

considerables beneficios por parte de las conductas en apoyo a la autonomía en el aprendizaje. En la prueba Planea 2018 (INEE, 2018) ofrece dos puntos de partida: el clima de participación y el nivel de compromiso por tipo de escuela.

El clima de participación se define a partir de que los docentes animan a los estudiantes a expresarse, promover el diálogo y considerar su opinión. Las escuelas indígenas y comunitarias obtienen puntuaciones menores (400 a 500 puntos) en evaluaciones de este aspecto que otras escuelas públicas (450 a 520 puntos) y escuelas privadas (540 a 610 puntos). En lo que refiere al nivel de compromiso, las escuelas indígenas y comunitarias logran entre 400 y 480 puntos, mientras que otras escuelas públicas obtienen 450 y 540 puntos y las escuelas privadas puntúan entre 550 y 610. El compromiso de los estudiantes implica su interés, esfuerzo, atención y persistencia para realizar tareas escolares (INEE, 2018).

### **Justificación de la Investigación**

Se requieren acciones que mejoren la educación de todas las niñas y todos los niños, la cual debe de ser gratuita, equitativa y de calidad, producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos, a través de un enfoque interdisciplinario, integral y horizontal. La presente investigación se argumenta principalmente bajo tres supuestos:

1. Las aulas donde se practican conductas en apoyo a la autonomía ofrecen beneficios educativos.
2. Los docentes son agentes que guían a los estudiantes, por lo que enfocarnos en ellos impactará de forma positiva en la educación.
3. Aún se requieren datos científicos empíricos del panorama de la educación en relación a estrategias pedagógicas en apoyo a la autonomía y cómo estas varían en función del contexto (indígena, rural o urbano).

La educación en México históricamente se ha centrado en el docente como figura de autoridad (Fierro & Carvajal, 2003; Freire, 1973,

2016). Sin embargo, los docentes pueden aprender a ser menos controladores y cuando lo hacen, los estudiantes desarrollan mayor compromiso (Reeve & Cheon, 2021). Las intervenciones de apoyo a la autonomía están diseñadas para brindar a los maestros una oportunidad de desarrollo profesional para mejorar la calidad de su estilo motivador en el aula (Reeve & Cheon, 2021; Wang et al., 2016).

Además, en la era de la tecnología, es importante que los docentes adopten un estilo de enseñanza que apoye la autonomía (Moreno & Martínez, 2007). El desarrollo acelerado de la tecnología obliga a los sistemas educativos a reconocer la necesidad de desarrollar modelos de atención que respondan a los desafíos de la sociedad moderna. Al apoyar la autonomía, los docentes pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar estas habilidades para abordar desafíos contemporáneos.

Investigaciones realizadas en el contexto de la pandemia mundial de COVID-19 resaltaron las necesidades preexistentes de contextos rurales como: precariedad económica, limitación de recursos digitales y redes de comunicación e información (Kukulska-Hulme et al., 2022; Yucra-Camposano, 2022). Así mismo, permitieron reconocer la alta disposición que los docentes tienen frente a la carencia, ya que muestran iniciativa de estudiar por su cuenta, expresando deseo de mejorar sus competencias pedagógicas y asumiendo la responsabilidad de su desarrollo profesional (Padilla Rodríguez et al., 2020).

El foco de atención de este estudio parte de la premisa que la calidad de la educación en México está ligada con la calidad que ofrecen las instituciones que forman a sus docentes (Medrano et al., 2017). Por lo tanto, se recopila información de docentes de educación básica en escuelas públicas en territorio mexicano. A largo plazo, los beneficios de tener datos empíricos sobre conductas en apoyo a la autonomía permitirá diseñar intervenciones basadas en un diagnóstico contextual, otorgando beneficios a nivel de formación, práctica y planeación.

Finalmente el estudio de las conductas docentes en apoyo a la autonomía en contextos indígenas, rurales y urbanos no solo responde a una problemática social nacionalmente reconocida, sino que además se respalda dentro de los temas prioritarios de los programas nacionales estratégicos (CONACYT, 2022), los objetivos de desarrollo sostenible (ODS, 2030), y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021).

## **Objetivos**

Para comprender las condiciones, contextos y el rol docente como generador de conductas en apoyo a la autonomía del aprendizaje se proponen los siguientes objetivos.

### ***Objetivo General***

Comparar las conductas en el apoyo a la autonomía de docentes en contexto indígena, contexto rural y contexto urbano.

### ***Objetivos Específicos***

- Evaluar las conductas en apoyo a la autonomía de docentes en contexto indígena.
- Evaluar las conductas en el apoyo a la autonomía de docentes de contexto rural.
- Evaluar las conductas en el apoyo a la autonomía de los docentes del contexto urbano.
- Comparar las conductas en apoyo a la autonomía de docentes de contexto rural, indígena y urbano.

## **Preguntas de Investigación**

La presente tesis busca responder las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las conductas en apoyo a la autonomía que más y menos practican los docentes en contextos urbano, rural e indígena?
2. ¿Cómo se comparan las diferentes conductas de apoyo a la autonomía de los docentes en contexto urbano, rural e indígena?

### **Hipótesis**

Se consideran las siguientes hipótesis:

H0. No hay diferencia significativa entre las conductas que practican los docentes en contexto indígena, rural y urbano.

H1. Hay diferencias significativas entre las conductas que practican los docentes en contexto indígena, rural y urbano.

### **Limitaciones y Delimitaciones**

En la presente tesis se consideran las siguientes limitaciones y delimitaciones.

**Sesgo de respuesta.** Dado que el instrumento para evaluar las estrategias pedagógicas en apoyo a la autonomía es de autorreporte, las respuestas pueden estar influenciadas por la interpretación subjetiva de los participantes. Existe la posibilidad de que los participantes proporcionen respuestas que no reflejen con precisión su verdadera percepción o comportamiento debido a la influencia de factores sociales, culturales o de discapacidad social. Se puede mitigar este sesgo mediante la garantía de anonimato y confidencialidad en la recopilación de datos.

**Sesgo por el idioma.** Los participantes pueden tener diferentes dominios de español. Para algunos, esta podría ser su segunda lengua y podrían interpretar de diferentes maneras los ítems del instrumento. Se realizó un pilotaje en cada contexto para prevenir confusiones. No hubo sugerencias de requerir adaptaciones.

**Características de la muestra.** Dado que este estudio se basa en una muestra por conveniencia, la generalización de los resultados

solamente puede hacerse con cautela y con la consideración de que no son estadísticamente representativos de la población completa de docentes en México.

**Contexto temporal.** Las conductas en el apoyo a la autonomía de los docentes pueden estar sujetas a cambios a lo largo del tiempo. Los resultados de la investigación reflejan la situación y las dinámicas observadas en el momento específico en el que se lleva a cabo el estudio.

## II. MARCO TEÓRICO

Esta tesis gira en torno a conductas docentes en apoyo a la autonomía. Este capítulo se presenta en tres partes que permiten adentrarnos en diferentes aspectos relacionados con la autonomía.

En la primera parte se analiza el concepto de autonomía en general. Enseguida el enfoque es en la autonomía en el aprendizaje y en el rol del docente. También se examinan los factores que promueven y dificultan la autonomía en el ámbito educativo.

En la segunda parte del capítulo, se presenta una serie de conductas y estrategias que apoyan el desarrollo de la autonomía en los estudiantes. Estas incluyen tomar la perspectiva de los estudiantes, invitarlos a perseguir sus intereses, presentar actividades que satisfagan sus necesidades, proporcionar fundamentos explicativos, reconocer y aceptar sentimientos negativos, utilizar un lenguaje de invitación, y mostrar paciencia.

En la tercera parte, se presenta el contexto educativo en México, destacando elementos esenciales que influyen en la dinámica y desarrollo del sistema educativo del país. Se examinan aspectos clave como la infraestructura escolar, estadísticas de logro escolar por contexto, políticas educativas implementadas a lo largo del tiempo. Además, se retoman las particularidades de entornos indígenas, rurales y urbanos.

### **Autonomía**

El término de autonomía es utilizado en distintas disciplinas y ambientes. Para conocer un panorama general de cómo se ha empleado, se realiza una revisión progresiva, desde un plano general hasta precisar su uso en ambientes educativos formales.

El estudio de la autonomía tiene numerosas investigaciones en ámbitos como la crianza, coaching, psicología organizacional, y psicología clínica (Den Hartog et al., 2012; Distefano et al. 2018; Mallett, 2005). En

ciencias sociales se han realizado análisis desde la filosofía, psicología y pedagogía. En filosofía, se encuentran descripciones en textos de Emmanuel Kant, como *Crítica de la razón* (1997) y *Metafísica de las costumbres* (1994). Kant analiza el término autonomía a partir de la libertad y la influencia de leyes morales, sugiriendo que la autonomía es la capacidad del ser humano de mostrarse libre a partir de reglas morales definidas por la sociedad. En el ámbito de la psicología, Piaget (1972) examina los desafíos de la educación y defiende la importancia de la participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Destaca la importancia de brindar a los niños la oportunidad de explorar y descubrir por sí mismos, de modo que la educación debe basarse en el respeto a la autonomía. Esto fomenta el pensamiento crítico, desarrollo cognitivo y capacidad para resolver problemas (Piaget, 1952, 1970).

Lawrence Kohlberg (1992) parte de los planteamientos de Piaget y aporta al tema de la autonomía sumando una implicación moral. Propone que las personas toman decisiones basadas en el castigo y la recompensa, y se guían por normas sociales y la opinión de los demás. Por otro lado, el planteamiento del desarrollo social de Erikson (1994) propone ocho etapas por las que el ser humano debe pasar. Una de ellas se nombra “autonomía versus vergüenza y duda”. En esta etapa los niños comienzan a experimentar su propia libertad, y el rol del cuidador definirá la forma de resolver en situaciones posteriores.

Desde una posición político-educativa, Freire (1973) señala que a partir de la educación para la autonomía, el aprendiz puede ser agente de cambio en su contexto. Si se le invita a integrarse en contextos distintos, como respuesta resultará la adaptación. Freire reconoce la necesidad de atender a sociedades menos favorecidas en *Pedagogía de los sueños posibles* (2015) y *Pedagogía de la autonomía* (2012). Finalmente defiende que educar para la autonomía es generar ciudadanos con una participación crítica de su propio proceso educativo.

Estas teorías conforman los fundamentos de la autonomía en filosofía, psicología y pedagogía, ya que marcan aspectos importantes del desarrollo, comportamiento y adquisición de conocimientos desde edades tempranas.

### ***Autonomía en el aprendizaje***

La autonomía en el aprendizaje se describe en términos de independencia y de estudiantes demostrando su capacidad para controlar su aprendizaje. La principal característica de la autonomía en el aprendizaje consiste en hacerse cargo del propio aprendizaje, aprender a aprender o enseñarse a uno mismo (Little, 2007; Moreno & Martínez, 2007). La autonomía está relacionada con un sentido de iniciativa y responsabilidad por las propias acciones. Está respaldada por experiencias de motivación, una sensación de éxito y crecimiento (Ryan & Deci, 2020). En la literatura se encuentran distintas palabras que refieren a este proceso, como aprendizaje independiente, aprendizaje autodirigido, aprendizaje autónomo y autonomía en el aprendizaje (Koç, 2019; Rajab & Wright, 2018; Reeve & Cheon, 2021; Ryan & Deci, 2020).

En el salón de clases los estudiantes pueden mostrar una variedad de actitudes positivas, negativas, pasivas, desinteresadas o cooperativas. Los estudiantes que asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje tienen más probabilidades de lograr sus objetivos, y si lo hacen, es más probable que mantengan una actitud positiva de aprendizaje en el futuro; es decir, la importancia de la autonomía del alumnado se interpreta como un vínculo positivo entre el aprendizaje actual y el futuro (Little, 1995). Sin embargo, la autonomía puede lograrse en niveles distintos como un proceso progresivo y no como algo inmediato. Por tanto, es importante involucrar en el estudio a los distintos agentes implicados en el proceso de aprendizaje (Moreno & Martínez, 2007). Un alumno bajo un modelo de apoyo a la autonomía será capaz de argumentar y justificar sus ideas,

plantear preguntas y dar soluciones, formular objetivos personales, recibir retroalimentación y corregir sus errores (Moreno-Murcia et. al, 2022).

En 1979 Holec abre una línea específica en la investigación de la autonomía en la enseñanza de idiomas. Define la autonomía como la capacidad de los estudiantes para crear sus propios caminos de aprendizaje. Este campo y su aplicación en la práctica de la enseñanza de idiomas siguen siendo relevantes. En 2011 Benson publica el libro *Teaching and Researching Autonomy*, en el cual se recapitulan investigaciones orientadas a la autonomía del aprendizaje de un segundo idioma. Describe la autonomía como la capacidad del sistema para controlar con eficacia aspectos y niveles del proceso de aprendizaje. La autonomía es la respuesta a las realidades de un mundo cambiante, la política educativa, la cultura de la superación personal, y los cambios en las concepciones de la identidad social y personal. Benson considera el estudio de la autonomía dentro de la enseñanza de idiomas, pero también propone su estudio fuera de este ámbito.

Además de las investigaciones en la educación lingüística, surgen estudios enfocados en la educación deportiva. Moreno-Murcia et al., (2020) estudiaron los estilos de enseñanza docente para el apoyo a la autonomía y las competencias clave en estudiantes adolescentes en clases de educación física. Encontraron que, los estilos de enseñanza que integran de forma activa a los estudiantes predicen el apoyo a la autonomía y la adquisición de competencias.

La investigación de la autonomía en el campo de la educación lingüística y deportiva (Fadaee et al., 2021; Salazar et al., 2020) contribuye a crear sustento empírico sobre las implicaciones en distintos niveles y contextos. El estudio de la autonomía busca concebir el impacto sinérgico de la autonomía de docentes, estudiantes y su contexto sociocultural (Rajab & Wright, 2018; Reeve & Cheon, 2021). Reeve, Jang y Cheon son los sucesores y referentes actuales en el estudio de la autonomía en el aprendizaje (Reeve & Cheon, 2021; Reeve et al., 2019; Reeve & Jang,

2006). Han centrado muchos de sus estudios en indagar las conductas de los profesores para promover el aprendizaje autónomo.

La promoción de la autonomía en el aprendizaje es un objetivo cada vez más destacado en la disciplina de la psicología educativa. Existen varias teorías que brindan una comprensión profunda de cómo se desarrolla. Conocer estas teorías, permite tener bases para entender cómo puede fomentarse la autonomía en el aprendizaje dentro de entornos educativos.

Uno de los planteamientos con mayor relevancia es la Teoría de la Autodeterminación de Ryan & Deci (2000), la cual se centra en la motivación humana, su influencia en el comportamiento y el desempeño. Según esta teoría, la motivación intrínseca es aquella que surge de uno mismo, es más efectiva y duradera que la motivación extrínseca que proviene del entorno o de factores externos. Ryan & Deci (2017) sostienen que las personas tienen tres necesidades psicológicas básicas: la competencia, la autonomía y la relación interpersonal. Cuando estas necesidades son satisfechas, la motivación intrínseca y la satisfacción personal aumentan.

La Teoría de la Autodeterminación enfatiza cómo las experiencias sociales y las relaciones interpersonales influyen en la motivación y el desarrollo de la autonomía (Deci et al, 1999). Las experiencias sociales y las relaciones interpersonales pueden fomentar o inhibir la motivación autodeterminada, es decir, aquella que surge de uno mismo. Cuanto más autodeterminada sea la motivación, más probable es que se alcance un comportamiento persistente y positivo (Ryan & Deci, 2020).

Otra teoría relacionada es la Teoría de la Inteligencia Emocional de Goleman (2010). Existen investigaciones empíricas que han examinado la relación entre la teoría de las inteligencias múltiples y la autonomía en el aprendizaje (Koç, 2019; Sellars, 2006). Estas investigaciones han demostrado que la identificación y desarrollo de las diversas inteligencias de un estudiante puede llevar a un mayor sentido de autonomía y control

en el aprendizaje. Sin embargo, la teoría de las inteligencias múltiples sigue siendo objeto de debate en la comunidad científica, por lo que se requieren más investigaciones para establecer su relación con la autonomía en el aprendizaje (Kornhaber, 2019; Sellars, 2006).

Otro enfoque teórico, que enfatiza la autonomía en el aprendizaje, es la Teoría de la Zona de Desarrollo Proximal de Vygotsky (1978). Esta teoría afirma que la zona de desarrollo proximal es la diferencia entre lo que un individuo puede hacer por sí solo y lo que puede hacer con la ayuda de un adulto o compañero con más experiencia. Sostiene que el aprendizaje se produce a través de la interacción social y que la autonomía se desarrolla a medida que el individuo adquiere nuevas habilidades y conocimientos. Esta teoría se relaciona con la autonomía en el aprendizaje al destacar la importancia de las interacciones sociales y la colaboración en el proceso de aprendizaje. La autonomía puede llevar a una mayor autoconfianza, independencia y responsabilidad en el proceso de aprendizaje (Zorro, 2015).

### ***Rol docente en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje***

En México, los docentes de educación pública tradicionalmente se preparaban en escuelas normalistas. El contenido temático de los planes de estudio para la formación, no presenta de forma explícita contenidos relacionados con la autonomía del aprendizaje (Sánchez Miranda et al., 2019; SEP, 2018,2019).

Existen programas basados en desarrollar la autonomía. Sin embargo, participar en un programa de este tipo no significa que necesariamente se logre desarrollar autonomía (Benson, 2011). Aunque existen corrientes que defienden la idea de que la búsqueda del conocimiento es individual y puede darse con la simple interacción del contexto, también se ha documentado la importancia del facilitador, el impacto positivo del docente como guía en este proceso de aprender a aprender (Hernández et al., 2022; Moè & Katz, 2020; Moreno-Murcia et al,

2020; Vermote, 2020). En otras palabras, la autonomía de los estudiantes se convierte en una cuestión de formación docente (Little, 1995). Las condiciones que un docente genera en aula tiene impacto en el desarrollo de la autonomía (Gutiérrez & Tomás, 2019). Por ello, es importante identificar factores que promueven y dificultan la autonomía, a nivel del rol docente. Estos factores se detallarán en la sección siguiente.

Existen factores que pueden ayudar a promover o reducir la autonomía en el aprendizaje. El apoyo por parte del profesor, el ambiente de aprendizaje, el acceso a recursos y materiales de aprendizaje, la autoconfianza y la autoconciencia contribuyen al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje (Gutiérrez & Tomás, 2019; Reeve & Cheon, 2021). Por el contrario, la falta de apoyo por parte del profesor, un entorno de aprendizaje restrictivo, la falta de materiales de aprendizaje, y la falta de autoconfianza pueden reducir la autonomía en el aprendizaje (Aelterman et al. 2019; Reeve & Jang, 2006).

Se identifican dos estilos de enseñanza que revelan las actitudes de los docentes hacia el acompañamiento en la educación que predicen factores que promueven o desfavorecen la autonomía. Los estilos de instrucción en los docentes pueden variar entre un alto control hasta un alto apoyo a la autonomía (Reeve & Cheon, 2021; Ryan & Deci, 2000). Partiendo de esto se proponen dos estilos instruccionales: controlador y apoyo a la autonomía (Aelterman et al. 2019). Los docentes controladores tienen un rol dominante en la clase, toman las decisiones y dan direcciones estrictas a los estudiantes. Los docentes con estilo de apoyo a la autonomía toman un rol de facilitador, brindando recursos y guía, pero permitiendo que los estudiantes tomen decisiones y sean responsables de su propio aprendizaje (Moreno-Murcia et al., 2022).

La relación entre las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes y el grado de autonomía alcanzado por los estudiantes ha sido estudiado por Reeve & Jang (2006). Esta investigación permitió tener un acercamiento a identificar factores que inhiben y promueven la

autonomía. Los investigadores evaluaron la presencia de conductas hipotéticas de apoyo a la autonomía y conductas hipotéticas de control mediante la revisión de videos que representaban episodios de instrucción. En este sentido, los estudiantes identificaron que proporcionar tiempo para escuchar, permitir que el alumno trabaje a su manera, dar tiempo para que el alumno hable, hacer elogios como retroalimentación, dar ánimos, ofrecer sugerencias, ser receptivo a las preguntas de los estudiantes y considerar los intereses de los alumnos, promueven la autonomía.

Por otro lado, se destacaron conductas que reducen la autonomía, como un estilo de enseñanza controlador y comportamientos tales como establecer una agenda basada en la prioridad del docente, tener el uso de la palabra de forma excesiva, uso de material exclusivo por parte del docente, exhibir o mencionar todas las posibles soluciones a las tareas o ejercicios, uso de un lenguaje de control que presiona a los estudiantes, hacer declaraciones de “deber” o “tener” que hacer, preguntas de control y declaraciones de fecha límite (Reeve & Jang, 2006).

En la misma línea, Rigo (2020) identificó que los estudiantes perciben mayor interés en las tareas escolares cuando los maestros dan una estructura clara, pero a la vez ofrecen espacios de autonomía. Mientras que las clases desestructuradas (cuando los docentes no formulan metas, tienen poca o nula orientación y muestran poca permisividad para la toma de decisiones por parte de los alumnos) se encuentran asociadas con bajos niveles de participación.

Por ello, es importante que los docentes generen las condiciones adecuadas para potenciar la autonomía de los estudiantes en lugar de generar abundantes restricciones y control en el aula (Gutiérrez & Tomás, 2019).

## **Conductas en apoyo a la autonomía**

En el desarrollo del capítulo de autonomía en el aprendizaje y conductas en apoyo a la autonomía se reconocen los beneficios. Algunos beneficios de apoyar la autonomía del aprendizaje en los estudiantes son mayor o mejor: propensión a participar en las tareas, compromiso, persistencia, autoestima, percepción de competencia, percepción de relación académica, autorregulación académica, aplicación de los conocimientos aprendidos, retención de conocimientos a largo plazo, competencia en solución de problemas, autonomía en la selección y uso de materiales de aprendizaje, disfrute, aprendizaje de habilidades sociales y personales, motivación intrínseca, curiosidad, bienestar psicológico, satisfacción académica y satisfacción con la vida (Moreno-Murcia et al., 2022).

Si bien los beneficios son numerosos, el contexto puede estar fuertemente asociado a la eficacia de promover la autonomía, el proceso educativo y en particular en la motivación y la disposición de alumnos y maestros en el aula (Reeve, et al., 2018). Profesores entrevistados para un estudio en Arabia Saudita mencionaron que la libertad para la enseñanza está severamente limitada en los cursos de autoaprendizaje. Tanto los maestros como los niños estaban integrados culturalmente en sistemas sociales donde la religión, la cultura y la pedagogía se entrelazaban, creando un entorno de conflicto endémico y ambigüedad conceptual (Rajab & Wright, 2018).

El objetivo principal de la educación es generar oportunidades de aprendizaje para que niñas, niños y adolescentes se vuelvan autónomos, lo que implica formar docentes que apoyan la autonomía a través de sus conductas en el proceso de enseñanza (SEP, 2023). A mayor número de conductas docentes en apoyo a la autonomía, mayores serán los beneficios que presenten los alumnos (Cheon et al., 2019).

Una investigación realizada por Gharti (2019) analiza las percepciones de profesores y estudiantes sobre el aprendizaje autodirigido

y la autonomía de los estudiantes. Encontró que las conductas de los docentes que involucran a los estudiantes se refleja en una percepción positiva, contribución al aprendizaje y mejores notas.

Las conductas en apoyo a la autonomía buscan crear un clima donde los estudiantes estén motivados, y se refuerce el disfrute, la satisfacción y la sensación de desafío y curiosidad (Reeve & Cheon, 2021). Para lograr esto, los profesores deben adoptar una serie de conductas específicas, como tomar en cuenta la perspectiva de los estudiantes, invitarlos a perseguir sus intereses, presentar las actividades de aprendizaje de manera que satisfagan sus necesidades, proporcionar fundamentos explicativos, utilizar lenguaje de invitación, mostrar paciencia, reconocer y aceptar sentimientos negativos (Reeve & Jang, 2006). Se han encontrado correlaciones entre estas conductas con la autonomía de los alumnos, demostrando un papel importante en el proceso de fomentar la autonomía de los estudiantes (Su & Reeve, 2011). A continuación, las examinaremos a detalle.

### ***Tomar en cuenta la perspectiva de los estudiantes***

Para tomar en cuenta la perspectiva de los estudiantes, se les puede preguntar qué quieren y solicitar su opinión sobre el plan de la clase. Con esto, el maestro busca identificar las necesidades psicológicas de los estudiantes e integrarlas (Reeve & Jang, 2006). A la fecha se documentan pocas investigaciones en torno a esta conducta como tal, pero se relaciona estrechamente con la educación centrada en estudiantes. McCombs y Whisler (1997) plantearon que para lograr un alto rendimiento, motivación y aprendizaje, la enseñanza debería tener un enfoque centrado en el estudiante. Este enfoque requiere conocer y comprender a cada estudiante en relación con el proceso de aprendizaje, combinando una comprensión individual de los estudiantes con las mejores prácticas.

El enfoque del aprendizaje centrado en el alumno es importante en

todos los niveles educativos, ya que aumenta la motivación y el nivel de compromiso de los alumnos (Gehlbach et al., 2023; Reeve & Jang, 2006). Esto incluye enfoques como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en grupos pequeños y el aprendizaje basado en proyectos (Benlahcene et al., 2020).

En el futuro, la investigación deberá proporcionar datos para la mejora continua de los enfoques de aprendizaje centrado en el estudiante y su aplicación con éxito en la enseñanza (Benlahcene et al., 2020).

### ***Invitar a los estudiantes a perseguir sus intereses***

Apoyar la autonomía es invitar a los estudiantes a perseguir sus intereses, involucrar y nutrir la motivación interna. El interés contribuye a la motivación, y despierta la atención, y la conducta exploratoria. Cuando un profesor da tiempo a los alumnos para que trabajen en un problema a su manera, y pide su opinión sobre el plan de la lección, está identificando las necesidades psicológicas permitiendo que los intereses y preferencias de los alumnos guíen su actividad en clase (Reeve, 1989, 2006; Reeve et al., 2006).

Como resultado de explorar cómo el interés puede influir en el aprendizaje, se han propuesto modelos y teorías centradas en esta correlación. La Teoría del Creador Impulsado por Intereses (IDC, por sus siglas en inglés) postula que cuando los estudiantes están motivados por sus intereses se convierten en creadores activos de conocimiento, y pueden mejorar su rendimiento y habilidades de aprendizaje. Además, el Marco de Diseño del Aprendizaje Basado en los Intereses (IDL, por sus siglas en inglés) es un modelo que se basa en la literatura existente sobre motivación y diseño de entornos de aprendizaje, aborda los retos que plantea la creación de experiencias de aprendizaje motivadas por el interés de los alumnos considerando los contenidos y el contexto (Edelson & Joseph, 2001; Looi et al., 2023; Wong et al., 2020)

En la misma dirección se encuentran investigaciones realizadas en torno al rol del interés en las aulas. Al estudiar la relación entre el interés y el rendimiento en matemáticas, los análisis mostraron que no había una correlación significativa en los 40 estudiantes participantes. Sin embargo, entre los estudiantes que tenían un rendimiento menor si se encontró una relación significativa entre el interés y el rendimiento en matemáticas (Wong & Wong, 2019). Por otro lado, se analizó la influencia del aprendizaje impulsado por el interés en la percepción de las ciencias. Los hallazgos mostraron que después de que los docentes implementan una pedagogía basada en intereses, la aceptación positiva de la ciencia pasó del 47.5% a 80%. Aunque mantener el interés en el aula ofrece beneficios, existe preocupación por parte del docente de no poder satisfacer los intereses de cada estudiante (Dolenc & Kazanis, 2020).

Es decir, para apoyar la autonomía es necesario que los maestros alienten a los estudiantes a perseguir sus intereses personales y presenten actividades de aprendizaje de manera que involucren los intereses del alumno (Reeve & Cheon, 2021).

### ***Presentar actividades de aprendizaje que satisfagan las necesidades***

Los profesores pueden animar a los alumnos a perseguir sus intereses personales presentando las actividades de aprendizaje de forma que satisfagan sus necesidades, identificando los recursos motivacionales internos de los alumnos y creando oportunidades en el aula para que los estudiantes alineen sus recursos internos con su actividad en el aula (Reeve & Jang, 2006).

La posibilidad de elegir se considera una intervención educativa prometedora con implicaciones motivacionales y cognitivas positivas para los estudiantes, impactando el desarrollo de la autonomía, así como para el entorno social de la clase (Patall & Hooper, 2019). Esta estrategia debe estar acompañada de conductas como proporcionar fundamentos explicativos, invitar a los estudiantes a perseguir sus intereses, y tomar en

cuenta la perspectiva del estudiante (Reeve & Cheon, 2021).

### ***Proporcionar fundamentos explicativos***

Proporcionar fundamentos explicativos se correlaciona significativamente con la autonomía percibida de los estudiantes (Reeve & Jang, 2006). Esta conducta permite que los alumnos guíen su actividad en el aula según su propio sentido de valoración. Se refiere a justificar la existencia de una norma o la importancia de una actividad aparentemente poco interesante para los estudiantes (Reeve, 2006; Deci & Ryan, 2004). A nivel práctico, otro término utilizado es justificar (Staples, 2012).

En un estudio con 12 docentes de matemáticas en escuela secundaria, se identificaron los propósitos de incorporar la justificación. Las categorías más representativas fueron: apoyar el aprendizaje, apoyar la habilidad para usar la información de formas distintas, ayuda al profesor a adaptarse a las necesidades de los estudiantes, ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades y actitudes útiles en su vida adulta o en el trabajo, como la confianza en sí mismos y la capacidad de respaldar sus opiniones con pruebas. Emplear la justificación en el aula es un medio para tener una práctica más eficaz, al ofrecer múltiples vías de explicación (Staples, 2012).

Las explicaciones significativas pueden proporcionar a los estudiantes una conexión entre el contenido del curso y su aplicación en el mundo real, lo que puede aumentar su compromiso en el proceso de aprendizaje (Reeve & Cheon, 2021; Taylor & Parsons, 2011). Al proporcionar aplicaciones reales de los contenidos de los cursos, los estudiantes pueden ver cómo lo que están aprendiendo es relevante para sus vidas y futuras carreras, lo que puede conducir a una comprensión y apreciación más profundas de la materia (Benlahcene et al., 2020).

### ***Reconocer y aceptar sentimientos negativos***

Los docentes que fomentan la autonomía en los estudiantes

contribuyen al proceso de internalización de las normas externas. Para lograr esto aceptan los sentimientos negativos de los estudiantes (Reeve & Cheon, 2021). Adicionalmente el estudio e intervención en el bienestar emocional de los estudiantes se ha vuelto más importante en los últimos años. Las competencias emocionales y la autoestima tienen un efecto predictor en el rendimiento académico y los niveles de ansiedad de los estudiantes. Un mejor manejo de las emociones y una autoestima sana predicen un mejor estado emocional en el aula y un mejor rendimiento académico (MacCann et al., 2020; Morente et al., 2017; Santander et al., 2020).

Un meta-análisis destacó tres elementos asociados al éxito y rendimiento académico: inteligencia cognitiva, concienciación e inteligencia emocional (IE). La IE predice el rendimiento académico a través de la autoeficacia emocional, el conocimiento de las causas y las consecuencias de las emociones. Es importante ser inteligente y trabajador, pero para tener más posibilidades de éxito, los estudiantes también deben ser capaces de gestionar las emociones (MacCann et al., 2020)

La educación integral considera la capacidad de regular los estados emocionales como un aspecto esencial que proporciona bienestar personal, socialización, logro laboral y académico. La percepción del profesorado sobre su propia regulación emocional y la de los estudiantes tiene un impacto en su labor en el aula. A mayor nivel de regulación emocional, mayor es la importancia que se le da en la regulación emocional de sus alumnos (Santander et al., 2020).

Una investigación se dedicó a indagar la importancia que el profesorado concede a las emociones. Examinó su formación en educación emocional y las estrategias que utilizan en el aula para gestionar las emociones. A pesar de que la mayoría del profesorado participante consideró crucial abordar las emociones en el aula, sus intenciones se veían limitadas por la falta de formación y recursos en

educación emocional. En términos generales, consideraban que el currículum escolar no les brindaba las orientaciones necesarias para llevar a cabo prácticas como identificar, reconocer y expresar emociones en ellos y en sus alumnos de manera efectiva (Trujillo et al., 2020).

La expresión de sentimientos negativos por parte de los estudiantes en respuesta a tareas aburridas o difíciles puede afectar su motivación y afectar su aprendizaje. Por lo tanto, es esencial que los profesores reconozcan y acepten estos sentimientos para poder trabajar con los estudiantes en la regulación de los mismos. Reconocer y aceptar las emociones negativas es validarlas, permitir su expresión y explorar sus razones. Al hacerlo, los profesores demuestran una mayor comprensión y preocupación por sus estudiantes, lo que resulta en una mejor relación y una mayor seguridad emocional en los estudiantes. Los estudiantes perciben un mayor apoyo cuando interactúan con profesores centrados en el alumno en lugar de con profesores centrados en el control (Reeve, 2016; Reeve & Cheon, 2021).

### ***Usar lenguaje de invitación***

La comunicación puede transmitirse con un lenguaje controlador y presionante, o con uno de invitación y elección. En la comunicación controlada, las instrucciones se presentan con un lenguaje de presión y se enfatiza la naturaleza evaluativa de la situación. El lenguaje de invitación se refiere a un estilo de comunicación informativo con tono más alto, ritmo de habla más lento y calidad de voz más suave, enfatizando el disfrute y el desafío de la tarea.

Mabbe et al. (2018) enfatizaron tres diferencias entre ambos tipos: estilo, forma y enfoque de expresar la tarea (ver Figura 1).

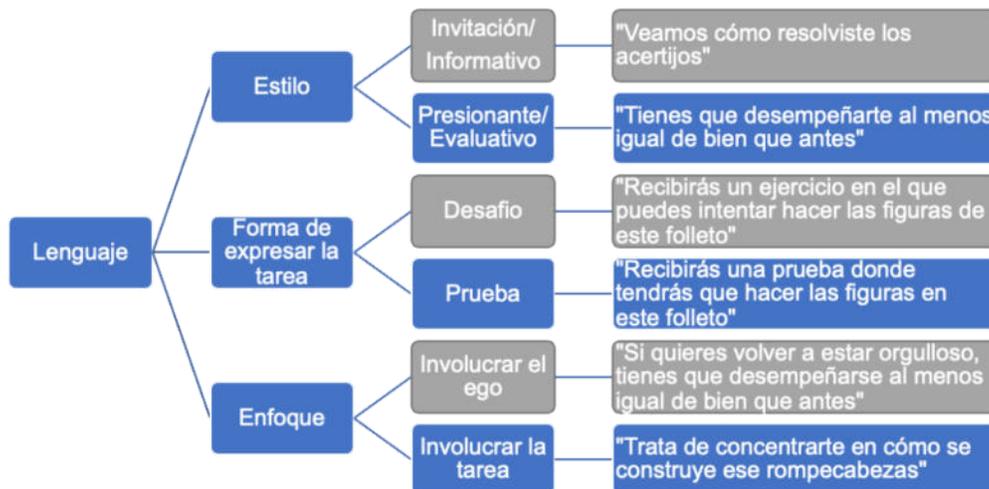


Figura 1. Diferencias entre los estilos de lenguaje. Figura de elaboración propia, adaptada de información de Mabbe et al. 2018.

El lenguaje de invitación apoya la autonomía, en comparación con un tono controlador. Tiene efectos positivos en la percepción de elección, reduce la presión percibida, y mejora la interacción interpersonal y comportamientos prosociales. Por el contrario, los oyentes son más propensos a sentirse desafiantes ante mensajes emitidos con un tono controlador. El tono de voz por sí solo puede tener efectos significativos en la eficacia de los mensajes. Finalmente, el lenguaje controlador se ha correlacionado negativamente con las experiencias de autonomía de los estudiantes (Reeve & Jang, 2006; Weinstein et al., 2018; Weinstein et al., 2020).

### **Mostrar paciencia**

Mostrar paciencia hace referencia a permitir a los alumnos trabajar a su ritmo y a su manera, esperando sus señales de iniciativa y aportación voluntaria (Reeve & Cheon 2021). En conjunto, la autodeterminación y paciencia afectan al bienestar escolar. Hay una influencia positiva de la autodeterminación y la paciencia en el bienestar de los alumnos de formación profesional (Abdillah et al., 2022).

## **Resumen**

Al concluir la revisión de estas conductas se reconoce su influencia positiva para el desarrollo de la autonomía (Reeve & Cheon, 2021). Con la finalidad de simplificar el contenido y aportar una comprensión rápida de las conductas estudiadas se presenta un cuadro descriptivo (ver Tabla 1).

*Tabla 1. Conductas que apoyan la autonomía en el aprendizaje.*

<b>Conducta</b>	<b>Descripción</b>	<b>Influencia en la Autonomía</b>
Tomar la perspectiva de los estudiantes	El docente pregunta a los estudiantes qué quieren, solicitan su opinión para identificar necesidades e intereses en integrarlas en la clase.	Aumenta la motivación y el nivel de compromiso de los alumnos.
Invitar a los estudiantes a perseguir sus intereses	El docente da tiempo a los alumnos para que trabajen a su manera, permitiendo que sus intereses guíen su actividad.	Aumenta la motivación, activa la atención y la conducta exploratoria. Mejoran su rendimiento.
Presentar actividades de aprendizaje de manera que satisfagan las necesidades	El docente identifica los recursos motivacionales y los alinea con la actividad en el aula.	Tiene implicaciones motivacionales.
Proporcionar fundamentos explicativos	El docente justifica la norma o importancia de la actividad.	Permite a los alumnos usar la información de formas distintas. Capacidad de respaldar sus opiniones.

Reconocer y aceptar sentimientos negativos	El docente valida las emociones de los alumnos, permite su expresión y explorar sus razones.	Mejora el estado emocional en el aula, autoestima sana, mejor rendimiento.
Usar lenguaje de invitación	El docente en la instrucción enfatiza el disfrute y el aprendizaje.	Reduce la presión percibida, mejora la interacción interpersonal.
Mostrar paciencia	El docente permite a los alumnos trabajar a su ritmo.	Mejora la autodeterminación, e iniciativa. Incrementa el bienestar escolar.

Considerando que los docentes son un agente clave para la promoción y desarrollo de la autonomía en los estudiantes, resulta importante conocer los contextos bajo los cuales enseñan.

### **Contextos educativos en México**

La comprensión de los contextos educativos en México desempeña un papel relevante para el análisis y la mejora del sistema educativo en el país (CONEVAL, 2022). México es un país de gran diversidad étnica y cultural, con una composición de zonas indígenas, rurales y urbanas (INEGI, 2020).

En México las leyes señalan que toda educación que se imparta en las escuelas del país debe ser de calidad, promover el desarrollo de capacidades socioemocionales y físicas, desarrollar las mismas competencias en los mismos niveles (CPEUM, 2024). Sin embargo, se reportan diferencias significativas entre contextos urbanos y rurales. La población rural indígena y las escuelas comunitarias ubicadas en lugares remotos y que suelen presentar altos grados de marginación reflejan un nivel de dominio en los contenidos del programa por debajo del promedio

(INEE, 2017). Los datos reflejan el incumplimiento al derecho a una educación de calidad.

Reconocidas las limitaciones en la educación, el INEE (2015b) ha plantea cinco principios que explican la educación de calidad: universalidad, equidad, logro, suficiencia/calidad de la oferta y mejora constante. En esta tesis se enfatiza el principio de equidad, que sostiene que no debe existir diferencia entre las personas en el acceso, permanencia o logro educativo en función de su género, grupo étnico, adscripción cultural, nivel socioeconómico, nacionalidad, o cualquier otro motivo. Además, a nivel de impacto, los aprendizajes deben tener efectos a largo plazo, lo cual se manifiesta de forma positiva en distintos ámbitos de la vida de las personas.

La desigualdad en el logro académico se ha atendido desde factores económicos, sociales y estructurales. El gobierno de México tiene en marcha proyectos y programas que buscan mejorar las condiciones de los mexicanos. En el sector educativo destacan la creación de universidades públicas, becas para la educación básica y la iniciativa de otorgar internet para todos (Gobierno de México, s.f.). Por su parte la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2015; Gobierno de México, 2019) ha implementado programas como “escuelas de calidad” y “la escuela es nuestra” para mejorar el logro educativo. Esta última iniciativa tuvo una cobertura para escuelas de educación básica y dio prioridad a escuelas ubicadas en las zonas con índices de media a muy alta marginación y en zonas indígenas. Otra forma de atención a la calidad educativa es la labor de la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, la cual tiene como misión garantizar el derecho a la educación de calidad (INEE, 2015c). Sin embargo, los resultados de logro escolar en la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, fue un instrumento de evaluación educativa utilizado en México entre los años 2006 y 2013) continuó mostrando un menor rendimiento en zonas rurales en comparación a zonas urbanas (INEE, 2018).

Desde su establecimiento, las escuelas normalistas han sufrido cambios significativos en sus estructuras, métodos de trabajo y desarrollo curricular, en respuesta a las condiciones socio-históricas y las nuevas pedagogías. Desde el 2004 han ido adaptando los planes de estudio de forma casi constante. Las reformas a los planes de estudio tienen observaciones recurrentes que identifican un desfase entre las reformas de los planes de las licenciaturas normalistas y la de los planes de educación básica (Medrano et al., 2017).

Los planes de estudio se encuentran poco contextualizados para las zonas indígenas y rurales, no responden a las demandas del contexto, y los niños indígenas no están aprendiendo al mismo nivel que los niños no indígenas. Racionalizar el proceso implica reconocer la desigualdad académica que el propio docente indígena recibió. Este déficit puede trasladarse a su experiencia en la formación y práctica docente, sobre todo si no ha sido regulada previo a su ejercicio docente. Otra condición que se ha analizado es el choque cultural que pueden experimentar los docentes en un cambio de contexto. Por un lado, maestros indígenas se trasladan a escuelas en zonas rurales o urbanas para formarse, y por el otro maestros urbanos al ser ubicados en zonas rurales para ejercer su profesión (Schmelkes & Ballesteros, 2022), esto sucede con frecuencia en la incorporación de nuevos docentes, expresando en ambos la dificultad para afrontar estas situaciones. La falta de maestros indígenas con una adecuada formación dificulta la promoción de una educación intercultural (Schmelkes & Ballesteros, 2022).

Por ello los docentes deberían ser formados con una pedagogía para la autonomía, incluir los aspectos implícitos en su plan de forma consciente y estructurada a lo largo de su formación (Kukulka-Hulme et al., 2022). Docentes en escuelas con infraestructura adecuada, recibiendo educación de calidad, docentes que al culminar su formación se actualizan y capacitan constantemente para su desarrollo profesional son aspectos clave de docentes que promueven la autonomía del alumno en el proceso

educativo (CPEUM, 2024; UNESCO, 2024).

La formación docente es un panorama que no podemos generalizar. Sin embargo, con puntos de referencia, la realidad de la formación se conocerá en la inmersión del contexto; es decir, a través del acercamiento y la colaboración de trabajo se podrá definir características fijas de los planteles que accedan a colaborar.

En los siguientes apartados, se presentan características generales que se atribuyen a los diferentes contextos que se abordan en esta tesis.

### ***Contexto indígena***

Los contextos indígenas y rurales comparten características sociodemográficas. El INEGI (2022b) considera a una zona como indígena cuando su población reporta hablar una lengua indígena.

No obstante, también son identificadas por ser una población que ha persistido a lo largo del tiempo, conservando características de organización comunitaria, relación con el entorno, conocimientos ancestrales, y un sistema de comunicación lingüístico propio. Cuentan con una identidad que se proyecta en las instituciones de religión, gobierno, familia y educación (Acosta & Ribotta, 2022; Banco Mundial, 2023). En México, a partir del censo de población y vivienda realizado en 2020, se estiman 23.2 millones de personas de tres años y más que se autoidentifican como indígenas (INEGI, 2022b).

Las poblaciones indígenas están dispersas por todo el país, aunque algunas regiones, como Oaxaca, Chiapas y Yucatán, tienen una alta concentración (INEGI, 2022b). También se encuentran en áreas urbanas debido a la migración. Además, posee una amplia diversidad lingüística, que se manifiesta en 68 lenguas indígenas nacionales con 364 variantes, se ubica entre los diez países en el mundo con mayor número de lenguas (INALI, 2013). Las lenguas con mayor número de hablantes son Náhuatl, Maya y Tseltal (INEGI, 2022b).

En 2020, el 4.5% de mujeres adolescentes y jóvenes indígenas de

15 a 24 años y el 3.8% de hombres, no saben leer ni escribir. En el ámbito urbano adolescentes y jóvenes de la misma edad 0.7% , no saben leer ni escribir (CONEVAL, 2022). Estas cifras subrayan la brecha educativa que enfrentan las mujeres indígenas jóvenes en comparación con sus contrapartes masculinas y urbanas.

En el ciclo escolar 2017-2018 se contabilizaron 436 escuelas normales (Medrano & Ramos, 2019). En el mismo ciclo escolar se identificaron 88,707 estudiantes matriculados en una escuela normal cursando una licenciatura en formación docente, de los cuales 1,260 son hablantes de alguna lengua indígena (Medrano & Ramos, 2019).

En las últimas cinco décadas se identificó un proceso favorecedor frente a la multiculturalidad en México y en el mundo. Existen organismos internacionales en defensa de los derechos indígenas. Promueven la garantía de una educación de calidad que impulse el valor y respeto de la identidad de cada persona (Schmelkes & Ballesteros, 2022).

### ***Contexto rural***

En México, un contexto rural se caracteriza por la presencia de comunidades que se desarrollan principalmente en áreas geográficas apartadas de los centros urbanos. Estas zonas rurales son conocidas por representar zonas poco concurridas. La población en contextos rurales generalmente se dedica a actividades agrícolas, ganaderas o artesanales.

Los servicios e infraestructuras pueden ser más limitados en comparación con las áreas urbanas, enfrentando desafíos como acceso limitado a servicios de salud, educación y tecnología. La educación rural, en particular, puede encontrarse con obstáculos relacionados con la distancia, la falta de recursos y la calidad de las instalaciones educativas (OCDE, 2020).

### ***Contexto urbano***

Un contexto urbano en México se caracteriza por la presencia de

áreas metropolitanas y ciudades que experimentan un desarrollo acelerado y una población mayor a 2,500 personas. En 2020 se tenía la estimación que el 79% de la población México vivía en una zona urbana (INEGI, 2020).

Estas zonas se caracterizan por una fuerte actividad económica y una infraestructura más avanzada. El acceso a servicios básicos, como educación, salud y transporte, generalmente es más fácil en comparación con las áreas indígenas y rurales. La población urbana tiende a estar involucrada en una amplia gama de actividades económicas, desde empleos en el sector de servicios hasta industrias manufactureras y tecnológicas (CONEVAL, 2023).

En las ciudades del país se encuentran los centros educativos de mayor nivel educativo, y centros de investigación. A menudo hay una mayor disponibilidad de recursos y programas especializados. La vida urbana en México refleja una mezcla de tradiciones y modernidad, con una rica oferta cultural que incluye eventos artísticos, museos, teatros y una diversidad culinaria. Además se caracterizan por tener mayor participación política y cultural (ONU-Habitad, 2020). A pesar de las oportunidades y comodidades, las áreas urbanas también pueden enfrentar problemas como la contaminación, la vivienda asequible y la brecha socioeconómica entre diferentes sectores de la población (INEGI, 2020; Sobrino-Figueroa, 2020). Desafíos como, la congestión del tráfico y la competencia laboral, provisión de servicios como transporte público, costos elevados de servicios públicos, alquiler, entre otros (CEPAL, 2018).

La diversidad de contextos urbanos en México ofrece una visión multifacética de la vida moderna y las complejidades que caracterizan a las ciudades en constante evolución (CEPAL, 2018; ONU-Habitad, 2020).

## **Resumen**

Ante las diferencias contextuales, en la presente tesis se

consideran docentes de centros educativos indígenas, rurales y urbanos.  
Se comparan sus conductas en apoyo a la autonomía del aprendizaje.

### III. MÉTODO

Proyectar una educación de alta calidad que involucre a docentes fomentando la autonomía y a estudiantes autónomos requiere un análisis que identifique las necesidades específicas de capacitación y actualización de agentes educativos (INEE, 2015a). Además, es esencial considerar la influencia de los contextos culturales. Este estudio mide y compara las conductas en apoyo a la autonomía de docentes normalistas de comunidades indígenas, rurales y urbanas.

#### Diseño

Este estudio cuenta con un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, corte transversal y alcance comparativo. Se trata de un diseño transversal no experimental, ya que se recolectarán los datos en un solo momento y no se manipuló ninguna variable independiente para examinar su efecto sobre otra variable (Hernández Sampieri et al., 2014).

#### Participantes

La muestra es no probabilística de conveniencia. Participaron 181 docentes de tres contextos: indígena, rural y urbano. El criterio de inclusión se delimitó a docentes dando clase en escuelas en centros educativos de México a nivel de educación básica, públicas y que de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) sus características se clasifiquen en indígena, rural o urbana. Ver características específicas de la muestra en la Tabla 2.

*Tabla 2. Características de los participantes por contexto.*

	Contexto		
	Indígena	Rural	Urbano

<b>N</b>		47	61	73
<b>Edad</b>	<b>Promedio (en años)</b>	37	37	39
	<b>Rango</b>	24-58 años	18-58 años	17-61 años
<b>Sexo</b>	<b>Hombres</b>	30%	48%	34%
	<b>Mujeres</b>	70%	52%	66%
<b>Escolaridad concluida</b>	<b>Bachillerato</b>	0%	0%	2%
	<b>Licenciatura</b>	83%	70%	79%
	<b>Posgrado</b>	17%	26%	19%
<b>Escuela de egreso</b>	<b>Escuela Normal</b>	42%	70%	64%
	<b>UPN (Universidad Pedagógica Nacional)</b>	45%	10%	11%
	<b>Otra</b>	13%	20%	30%
<b>Experiencia docente</b>	<b>1 año o menos</b>	6%	7%	7%
	<b>1 a 3 años</b>	7%	3%	8%
	<b>3 a 5 años</b>	2%	16%	11%
	<b>5 años o más</b>	85%	74%	74%
<b>Nivel escolar impartido</b>	<b>Preescolar</b>	30%	10%	22%
	<b>Primaria baja (1ro a 3ro)</b>	30%	46%	29%
	<b>Primaria alta (4to</b>	28%	32%	20%

	<b>a 6to)</b>			
	<b>Secundaria</b>	6%	10%	29%
	<b>Preparatoria</b>	6%	2%	0%
<b>Habla una lengua Indígena</b>	<b>Sí</b>	74%	8%	15%
	<b>No</b>	26%	92%	85%

Nota. Los porcentajes del nivel escolar impartido no suman 100% porque los participantes podían seleccionar más de una opción.

### **Instrumento**

El instrumento central del estudio fue la Escala de Estrategias Pedagógicas para la Autonomía en el Aprendizaje (EEPAA) (Padilla Rodríguez et al., manuscrito en preparación).

La EEPAA es una escala tipo Likert de 5 puntos (de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo), cuenta con 24 ítems distribuidos en tres factores: perspectiva de estudiantes (13 ítems), explicaciones significativas (6 ítems), y aceptación de la crítica (5 ítems). Se considera un instrumento confiable, ya que cuenta con un alfa de Cronbach de 0.977 (Padilla Rodríguez et al., manuscrito en preparación). Se validó con 590 docentes mexicanos. En la presente tesis, la escala tuvo un alfa de Cronbach de 0.957.

Para contextualizar los resultados de la EEPAA se agregaron dos preguntas escala tipo Likert de 10 puntos (nada importante a muy importante y de poca autonomía a mucha autonomía):

1. ¿Qué tan importante consideras que los estudiantes muestren autonomía en el aprendizaje?
2. ¿Qué tanta autonomía en el aprendizaje muestran tus estudiantes?

Asimismo se agregaron las siguientes preguntas sobre datos

sociodemográficos.

1. ¿En qué nivel educativo imparte clases? Preescolar, primaria, secundaria.
2. ¿Por cuántos años se ha desempeñado como docente?
3. ¿En qué tipo de institución educativa imparte clases? Pública, privada
4. ¿En qué categoría se clasifica el centro escolar? Indígena, rural, urbana
5. ¿De qué escuela egresó o es estudiante? Escuela Normal, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Escuela de formación docente privada, otra.
6. ¿Cuál es el último grado educativo que concluyó?

Se pilotearon los instrumentos en versión impresa y en línea con dos personas de cada contexto para asegurar la claridad de las instrucciones y la pertinencia de los ítems.

## **Procedimiento**

Para el logro de la investigación se siguieron una serie de pasos que incluyen: contacto a instituciones, aplicación de instrumentos, y análisis de datos.

### **Fase 1: Contacto a instituciones**

Con el respaldo de un oficio emitido por la coordinación de la Maestría en Ciencias con Orientación en Cognición y Educación de la UANL, se presentó la finalidad y objetivos del estudio acompañada de una solicitud de colaboración en escuelas públicas de educación básica.

Se visitaron centros escolares para determinar la pertinencia del modelo de aplicación de instrumentos (en línea o impresos). Además, se realizó difusión del estudio con personas clave que tienen redes con docentes o estudiantes potenciales a ser participantes.

## **Fase 2: Aplicación de instrumentos**

La aplicación de los instrumentos se realizó de acuerdo a los recursos tecnológicos del contexto: Para participantes con acceso a internet y dispositivos digitales la aplicación se realizó mediante un formulario de Google. El enlace de acceso fue distribuido por una persona clave dentro del centro educativo, ya sea por correo electrónico, grupos de whatsapp u otros medios de comunicación.

Cundo la distribución en línea del instrumento se dificulto por falta de internet o dispositivos electrónicos, la aplicación se realizó en papel. Se visitaron las escuelas, previo acuerdo en días y horarios. La modalidad de entrega se acordó con la persona a cargo del centro, ya sea de forma individual o grupal.

## **Fase 3: Análisis de datos**

Para evaluar las conductas en apoyo a la autonomía de docentes en contextos indígena, rural y urbano, se obtuvieron los siguientes estadísticos descriptivos: media, mediana, moda y desviación estándar.

Se compararon los datos entre las tres muestras independientes mediante la prueba de Kruskal-Wallis. Se utilizó el software de uso libre JASP. Las preguntas en escala Likert se presentaron en gráficas comparativas de barras.

## **Consideraciones éticas**

La realización del estudio fue previamente autorizada por un comité revisor asignado. Para la aplicación en instituciones se presentó una carta de invitación.

La presente tesis se apega a lineamientos internacionales de ética (APA, 2017). Previo a la aplicación del instrumento, los docentes podían leer el consentimiento informado en el que se explicaron los objetivos de estudio y decidir si desean participar o no en el estudio. La participación

fue voluntaria y confidencial. Los participantes podían abandonar el estudio en cualquier momento sin repercusiones negativas.

## IV. RESULTADOS

La presente tesis se enfocó en evaluar las conductas en apoyo a la autonomía de docentes en contextos distintos, mediante la aplicación de la Escala de Estrategias Pedagógicas para la Autonomía en el Aprendizaje (EEPAA) (Padilla Rodríguez et al., manuscrito en preparación).

Este instrumento considera tres factores: explicaciones significativas (EXSIG), perspectiva de los estudiantes (PDEE) y aceptación de la crítica (ADEC). La correlación entre estos factores es positiva y significativa. Se comprobó mediante el coeficiente de correlación no paramétrico *de rho Spearman* (Tabla 3). Para interpretar la fuerza de las correlaciones se utilizó el criterio de Dancey y Reidi (2007).

Tabla 3. Correlación de Spearman's entre factores.

Factor	Spearman's rho	p
EXSIG - PDEE	0.713***	< .001
EXSIG - ADEC	0.624***	< .001
ADEC - PDEE	0.519***	< .001

\* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

Las siguientes secciones están organizadas en función de los objetivos planteados. Se añade una sección con análisis complementarios.

### Conductas en apoyo a la autonomía

Se evaluaron las conductas en apoyo a la autonomía considerando a todos los participantes como un solo grupo. Todas las dimensiones del instrumento fueron evaluadas con puntajes elevados (ver Tabla 4). Sin embargo, la dimensión de aceptación de la crítica fue la que obtuvo el mayor puntaje.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de EEPAA muestra total (N=182).

Dimensión	Número de ítems	Media	Desviación estándar
Aceptación de la crítica	5	4.28	0.73
Explicaciones significativas	6	4.22	0.78
Perspectiva de estudiantes	13	4.10	0.67

Para visualizar el porcentaje de respuesta en cada ítem se presenta un diagrama de semáforo por cada dimensión (ver Figuras 2;3;4). Este tipo de diagrama muestra con color verde las respuestas de acuerdo y con color rojo las respuestas de desacuerdo. Las respuestas obtenidas en las tres dimensiones señalan que, más del 75% de respuesta están entre “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”. Por el contrario, las respuestas registradas con “desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo” suman no más del 10% del total de respuestas. La diferencia en los porcentajes indican una fuerte tendencia hacia la implementación de estrategias pedagógicas que respaldan la autonomía de los estudiantes por parte de los docentes encuestados.

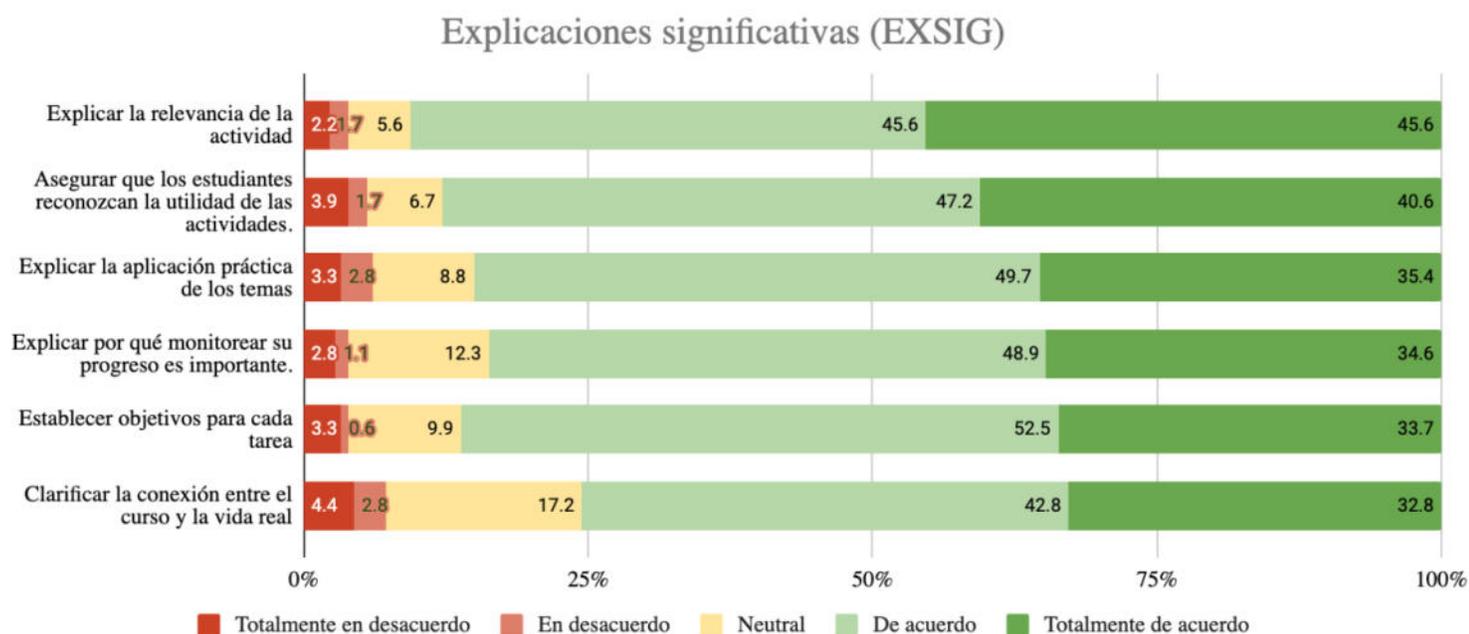


Figura 2. Porcentaje de respuesta por ítem de la dimensión “explicaciones significativas”.

### Aceptación de la crítica (ADEC)

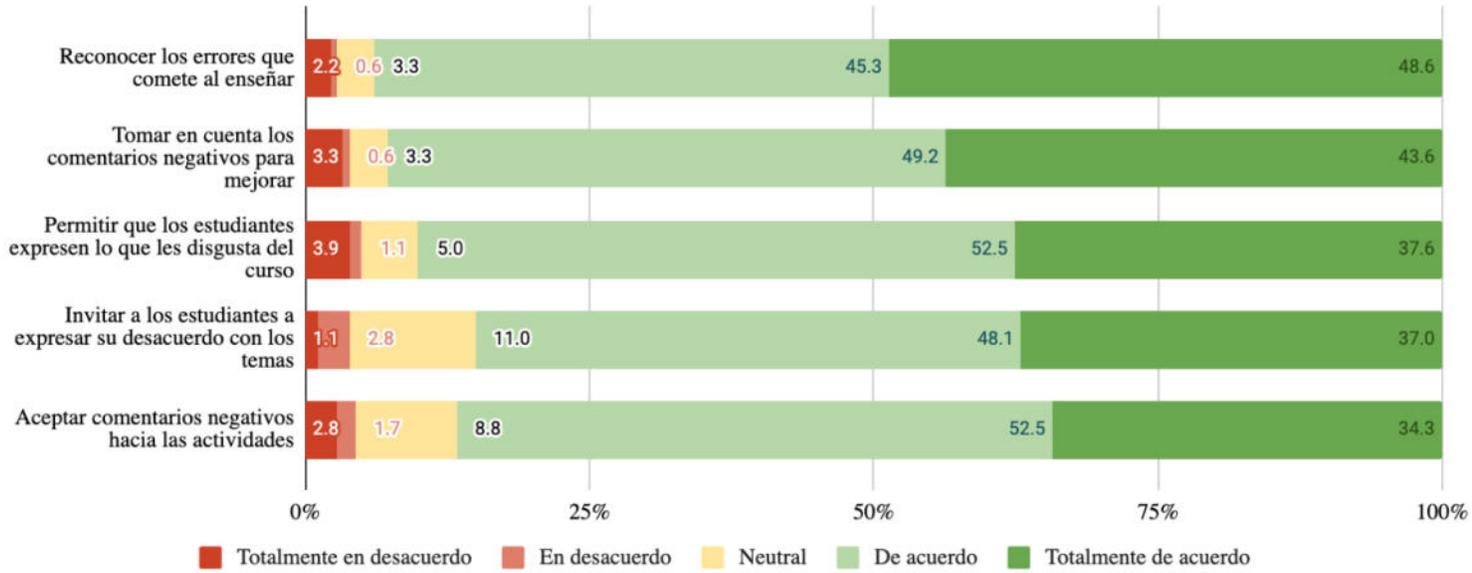


Figura 3. Porcentaje de respuesta por ítem de la dimensión “aceptación de la crítica”.

### Perspectiva de estudiantes (PDEE)

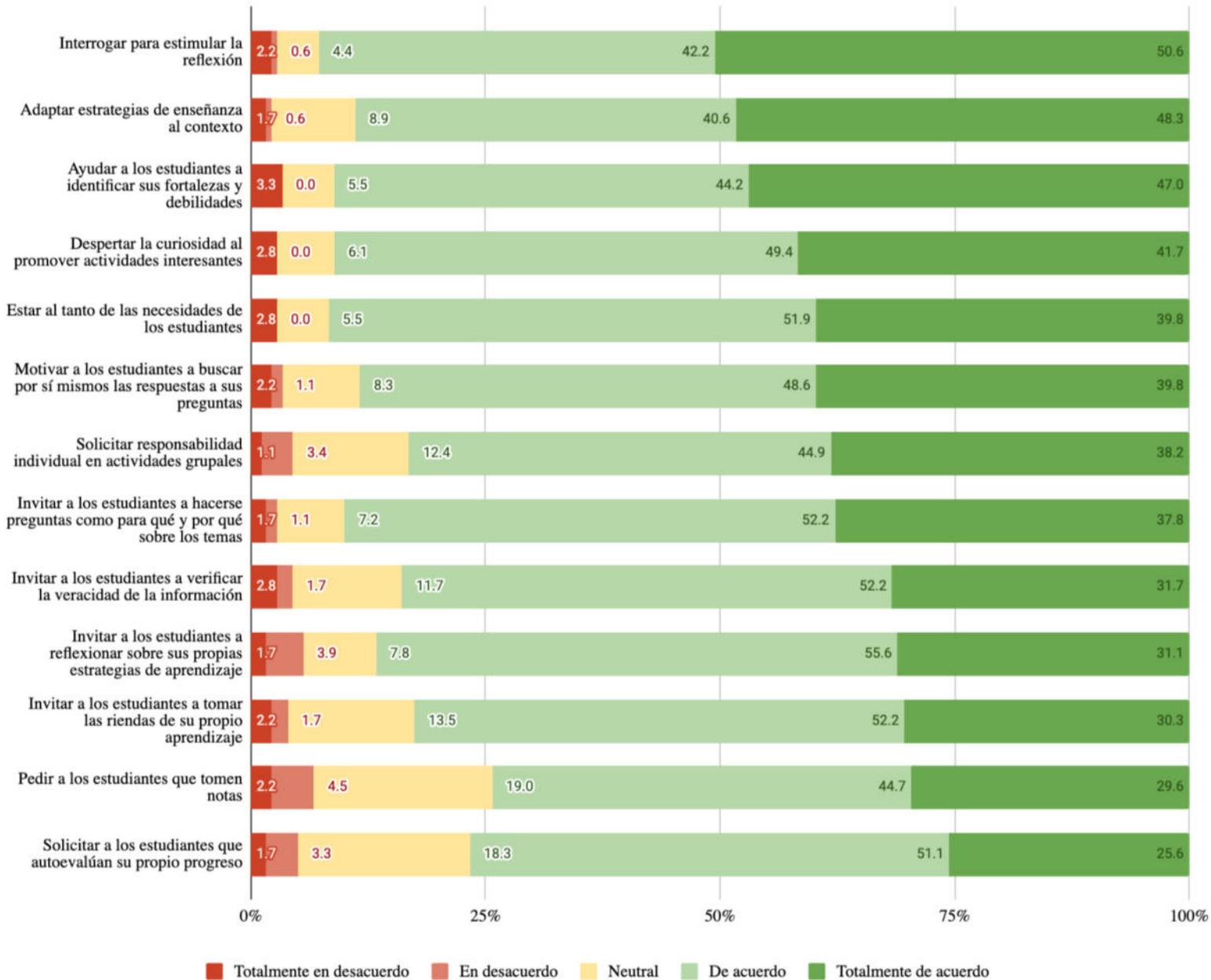


Figura 4. Porcentaje de respuesta por ítem de la dimensión “perspectiva de estudiantes”

Los ítems con mayores puntuaciones fueron:

- “Frecuentemente hago preguntas a mis estudiantes para que reflexionen sobre lo que estamos aprendiendo” ( $\bar{x}=4.38$ , d.e.=0.79).
- “Reconozco los errores que cometo al enseñar” ( $\bar{x}= 4.37$ , d.e.=0.77).
- “Adapto mis estrategias de enseñanza al contexto” ( $\bar{x}=4.33$ , d.e.=0.79).

Los ítems con menores puntuaciones fueron:

- “Pido a mis estudiantes que tomen sus propias notas del curso” ( $\bar{x}=3.95$ , d.e.=0.93)
- “Solicito a mis estudiantes que autoevalúen su propio progreso” ( $\bar{x}=3.95$ ,d.e.=0.85)
- “Clarifico la conexión entre lo que se estudia en el curso y su uso en la vida real” ( $\bar{x}=3.96$ , d.e.=1.00).

### **Docentes en contexto indígena**

En el grupo de docentes en contexto indígena la dimensión evaluada con mayor puntaje fue aceptación de la crítica(ver Tabla 5).

*Tabla 5. Estadísticos descriptivos de EEPAA muestra de contexto indígena (N=47).*

<b>Dimensión</b>	<b>Número de ítems</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>
Aceptación de la crítica	5	4.29	0.74
Explicaciones significativas	6	4.25	0.67
Perspectiva de estudiantes	13	4.12	0.68

Los ítems con mayor puntuación fueron:

- “Frecuentemente hago preguntas a mis estudiantes para que reflexionen sobre lo que estamos aprendiendo.” ( $\bar{x}=4.41$ , d.e.=0.65)
- “Adapto mis estrategias de enseñanza al contexto” ( $\bar{x}=4.40$ , d.e.=0.71).

Los ítems con menor puntuación fueron:

- “Pido a mis estudiantes que tomen sus propias notas del curso” ( $\bar{x}=3.71$ , d.e.=1.09)
- “Solicito a mis estudiantes que autoevalúen su propio progreso” ( $\bar{x}=3.72$ , d.e.=0.97).

### Docentes en contexto rural

Para los docentes que se encuentran en contexto rural la dimensión evaluada con mayor puntaje fue la aceptación de la crítica (ver Tabla 6).

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de EEPAA muestra de contexto rural (N=61).

Dimensión	Número de ítems	Media	Desviación estándar
Aceptación de la crítica	5	4.42	0.61
Perspectiva de estudiantes	13	4.27	0.55
Explicaciones significativas	6	4.26	0.77

Los ítems con mayor puntuación fueron:

- “Explicó la relevancia de cada actividad de aprendizaje” ( $\bar{x}=4.41$ , d.e.=0.73).
- “Frecuentemente hago preguntas a mis estudiantes para que reflexionen sobre lo que estamos aprendiendo” ( $\bar{x}=4.41$ , d.e.=0.71).

Los ítems con menor puntuación fueron:

- “Solicito a mis estudiantes que autoevalúen su propio progreso” ( $\bar{x}=3.98$ , d.e.=0.72).
- “Explico la aplicación práctica de los temas de clase en la vida cotidiana” ( $\bar{x}=4.03$ , d.e.=1.04).

### Docentes en contexto urbano

Al considerar únicamente los docentes de contexto urbano, se encontró que en las tres dimensiones del instrumento fueron evaluadas con puntajes similares (ver Tabla 7). La dimensión de explicaciones significativas es ligeramente más alta.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos de EEPAA muestra de contexto urbano(N=73).

Dimensión	Número de ítems	Media	Desviación estándar
Explicaciones significativas	6	4.18	0.85
Perspectiva de estudiantes	13	4.16	0.76
Aceptación de la crítica	5	4.15	0.79

Los ítems con mayor puntuación fueron:

- “Reconozco los errores que cometo al enseñar” ( $\bar{x}=4.35$ , d.e.=0.78)
- “Frecuentemente hago preguntas a mis estudiantes para que reflexionen sobre lo que estamos aprendiendo” ( $\bar{x}=4.34$ , d.e.=0.93).

Los ítems con menor puntuación fueron:

- “Clarifico la conexión entre lo que se estudia en el curso y su uso en la vida real” ( $\bar{x}=3.88$ , d.e.=1.08).
- “Acepto comentarios negativos de parte de mis estudiantes hacia

las actividades de aprendizaje (ejemplo: “son aburridas”) ( $\bar{x}=4.00$ , d.e.=0.95).

- “Pido a mis estudiantes que tomen sus propias notas del curso” ( $\bar{x}=4.00$ , d.e.=0.97).

### Comparación por contextos

Se realizó una prueba Kruskal-Wallis para revisar si las diferencias encontradas eran estadísticamente significativas entre los grupos por dimensión. No lo fueron (ver Tabla 8). Los datos arrojados en el análisis aceptan la H0 y rechazan H1. Además, se presentan las conductas con mayores y menores puntuaciones por contexto (ver Tabla 9).

Tabla 8. Estadísticos descriptivos por contexto.

Dimensión	Indígena	Rural	Urbano	Kruskal-Wallis
Explicaciones significativas	$\bar{x}= 4.25$ d.e.= 0.67	$\bar{x}= 4.26$ d.e.= 0.77	$\bar{x}= 4.18$ d.e.= 0.85	H(2) = 1.44 p = 0.48
Aceptación de la crítica	$\bar{x}= 4.29$ d.e.= 0.74	$\bar{x}= 4.42$ d.e.= 0.61	$\bar{x}= 4.15$ d.e.= 0.79	H(2) = 3.92 p = 0.14
Perspectiva de estudiantes	$\bar{x}= 4.12$ d.e.= 0.67	$\bar{x}= 4.27$ d.e.= 0.55	$\bar{x}= 4.16$ d.e.= 0.76	H(2) = 0.78 p = 0.67

Tabla 9. Conductas con mayores y menores puntuaciones por contexto.

	Ítems con mayor puntuación	Media, D.E	Ítems con menor puntuación	Media, D.E

<b>Indígena</b>	Frecuentemente hago preguntas a mis estudiantes para que reflexionen sobre lo que estamos aprendiendo. $\underline{x}=4.41$ , d.e.=0.65	Pido a mis estudiantes que tomen sus propias notas del curso $\underline{x}=3.71$ , d.e.=1.09
	Adapto mis estrategias de enseñanza al contexto $\underline{x}=4.40$ , d.e.=0.71	Solicito a mis estudiantes que autoevalúen su propio progreso $\underline{x}=3.72$ , d.e.=0.97
<b>Rural</b>	Explicó la relevancia de cada actividad de aprendizaje $\underline{x}=4.41$ , d.e.=0.73	Solicito a mis estudiantes que autoevalúen su propio progreso $\underline{x}=3.98$ , d.e.=0.71
	Frecuentemente hago preguntas a mis estudiantes para que reflexionen sobre lo que estamos aprendiendo $\underline{x}=4.41$ , d.e.=0.71	Explico la aplicación práctica de los temas de clase en la vida cotidiana $\underline{x}=4.03$ , d.e.=1.04
<b>Urbano</b>	Reconozco los errores que cometo al enseñar $\underline{x}=4.35$ , d.e.=0.78	Clarifico la conexión entre lo que se estudia en el curso y su uso en la vida real $\underline{x}=3.88$ , d.e.=1.08
	Frecuentemente hago preguntas a mis estudiantes para que reflexionen sobre lo que estamos $\underline{x}=4.34$ , d.e.=0.93	Acepto comentarios negativos de parte de mis estudiantes hacia las actividades de aprendizaje (ejemplo: $\underline{x}=4.00$ , d.e.=0.95

	aprendiendo “son aburridas”)
	Pido a mis estudiantes $\bar{x}=4.00$ , que tomen sus propias d.e.=0.97 notas del curso

En los tres contextos los docentes concuerdan en hacer preguntas a los estudiantes para que reflexionen sobre lo que están aprendiendo. Mientras que para los ítems con un puntaje menor los docentes en contexto indígena y rural concuerdan en solicitar a los estudiantes autoevalúan su propio progreso, docentes indígenas y urbanos en pedir a los estudiantes tomen sus propias notas del curso.

Al analizar los dos ítems con mayor puntuación por contexto, se identifica una concordancia con el ítem con mayor puntuación “frecuentemente hago preguntas a mis estudiantes para que reflexionen sobre lo que estamos aprendiendo”. Sin embargo, el segundo ítem con mayor puntaje es distinto en cada contexto. Para los docentes en contexto indígena el segundo ítem con mayor puntaje fue “Adapto mis estrategias de enseñanza al contexto”, para el contexto rural fue “Explico la relevancia de cada actividad de aprendizaje” y docentes urbanos fue “Reconozco los errores que cometo al enseñar”.

Finalmente al graficar los ítems tipo Likert encontramos que en general los docentes consideran que la autonomía en los estudiantes es muy importante. Sin embargo, perciben que sus estudiantes tienen un bajo nivel de autonomía (ver Figura 5).

Importancia de la autonomía en los estudiantes y autonomía percibida en los estudiantes

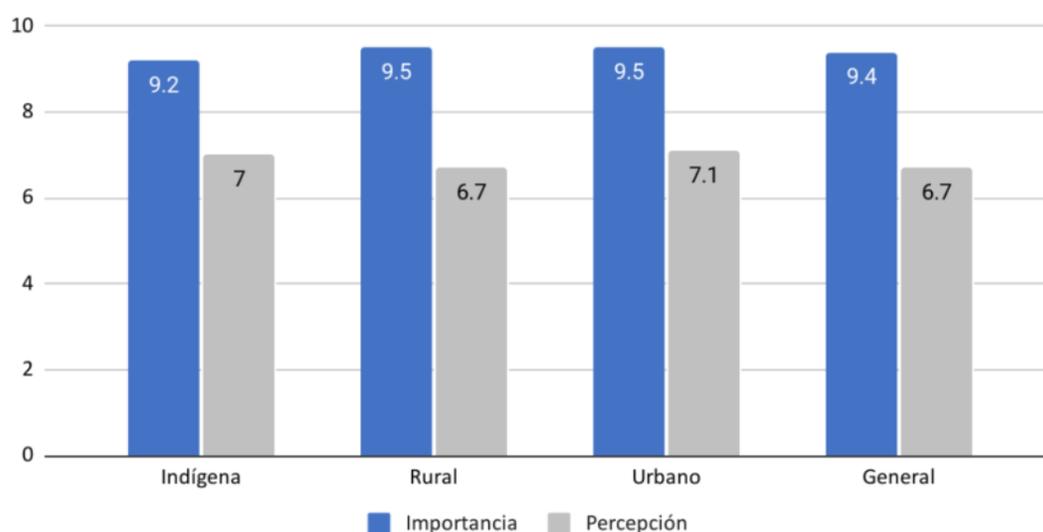


Figura 5. Comparación entre, la importancia de la autonomía y la autonomía percibida en los estudiantes.

### Comparaciones complementarias

En este apartado, se presentan análisis adicionales utilizando la prueba U de Mann-Whitney y el análisis Kruskal-Wallis para explorar perspectivas complementarias a los resultados obtenidos en los objetivos específicos. Estos análisis buscan ampliar la comprensión y proporcionar una visión más amplia de las variables estudiadas.

Primero, se empleó la prueba U de Mann-Whitney para identificar posibles diferencias en las respuestas a los tres factores de la escala según el sexo (hombre, mujer), el grado de formación académica (licenciatura, posgrado) y si el docente habla alguna lengua indígena (si,

no). Los resultados de estos análisis no revelaron diferencias estadísticamente significativas, con la excepción del grado de formación (ver Tabla 10).

Tabla 10. Comparación de la EPAAA entre, sexo, lengua indígena y grado académico.

Factor	Categoría	Grupo	M	U	p	d
EXSIG	Sexo	Hombre	4.06	3397	0.19	0.11
		Mujer	4.17			
	Lengua indígena	Si	4.05	3728	0.19	0.12
		No	4.16			
	Grado Académico	Licenciatura	4.07	1979	0.01*	0.27
		Posgrado	4.36			
PDEE	Sexo	Hombre	4.17	3772.50	0.84	0.01
		Mujer	4.18			
	Lengua indígena	Si	4.09	3670	0.26	0.10
		No	4.21			
	Grado Académico	Licenciatura	4.12	2122.50	0.03*	0.21
		Posgrado	4.37			
ADEC	Sexo	Hombre	4.16	3772.50	0.80	0.15
		Mujer	4.27			
	Lengua indígena	Si	4.23	3336.500	0.94	0.00
		No	4.22			
	Grado	Licenciatura	4.17	2099.50	0.31*	0.22

Estos hallazgos sugieren que, si bien el grado de formación académica de los docentes parece influir en las conductas en apoyo a la autonomía que realizan en el aula, otros factores como el sexo, hablar una lengua indígena no tuvieron un efecto significativo en las respuestas.

## V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente tesis se enfoca en las conductas en apoyo a la autonomía de docentes en contextos indígenas, rurales y urbanos. En este capítulo, procederemos a un análisis profundo y una reflexión crítica con base en la literatura sobre los resultados obtenidos en la comparación de estos tres grupos.

### **Conductas en apoyo a la autonomía**

Para evaluar las conductas en apoyo a la autonomía, se consideraron las dimensiones establecidas por la Escala de Estrategias Pedagógicas para la Autonomía en el Aprendizaje (EEPAA). Se obtuvieron puntajes elevados en todos los grupos en las tres dimensiones: perspectiva de estudiantes, explicaciones significativas, y aceptación de la crítica. La dimensión de aceptación de la crítica fue la que obtuvo el puntaje mayor. Aunque el estudio no informa directamente sobre el rendimiento académico, los altos puntajes en la dimensión de aceptación de la crítica pueden indicar que los docentes están creando un entorno en el que los estudiantes se sienten seguros expresando sus emociones, lo que podría contribuir al bienestar emocional y, potencialmente, al rendimiento académico (MacCann et al., 2020; Morente et al., 2017; Santander et al., 2020).

En el análisis por ítems se observa un acuerdo en la implementación de las conductas en apoyo a la autonomía. Aunque se tomaron medidas para minimizar el sesgo por deseabilidad social, como permitir la respuesta anónima del instrumento, puede ser que los participantes hayan indicado lo que consideraban que les ponía en un desempeño favorable, en lugar de expresar los comportamientos reales.

En general, de los 24 ítems que integran la escalas se destacan 3 ítems con las puntuaciones más altas:

- “Frecuentemente hago preguntas a mis estudiantes para que reflexionen sobre lo que estamos aprendiendo”
- “Reconozco los errores que cometo al enseñar”
- “Adapto mis estrategias de enseñanza al contexto”.

Estos hallazgos son interesantes, ya que pueden traducirse en un modelo de tres momentos para promover la autonomía:

1. Promover la reflexión de los estudiantes.
2. Reconocer los errores al enseñar.
3. Adaptar las estrategias.

La formulación de preguntas por parte del docente tiene implicaciones en el desarrollo del pensamiento crítico (Bargiela et al., 2022). Esta estrategia ayuda a que los alumnos se vuelvan más autónomos y pasen de sólo recibir información a comenzar a entenderla. También anima a los estudiantes a investigar y aprender sobre nuevos intereses (Núñez-Lira, et al., 2020).

Asimismo, la aceptación de los errores es vital para la adaptabilidad al cambio (Kucharska & Bedford, 2020). Es un recurso útil que facilita el aprendizaje de los alumnos (Guerrero et al., 2013; Moreno-Murcia et al., 2022; Zamora et al., 2018). Si el profesor responde con una actitud respetuosa y tranquila hacia el error como un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje, los alumnos pueden perder el miedo a equivocarse (Reeve & Cheon 2021; Soncini, 2022). Es necesario investigar metodologías para resignificar el concepto de error como generador de castigo a error como oportunidad de aprendizaje, mejoramiento y superación (Guerrero et al., 2013; Soncini, 2022).

Por último, la adaptación de las estrategias de enseñanza al contexto destaca la flexibilidad de los docentes para ajustar su enfoque de enseñanza en función de las necesidades y características de los estudiantes y su entorno. Es esencial para proporcionar un entorno de apoyo a la autonomía (Reeve & Jang, 2006), ya que reconoce la individualidad de los estudiantes y su diversidad. Además, la adaptación al

contexto junto con la conciencia de la importancia del rol docente puede contribuir al éxito y la efectividad de la enseñanza (Artega & Chico, 2023; Forsling & Tjernberg, 2023).

En el análisis global, los resultados de esta tesis muestran que los docentes valoran y aplican comportamientos que respaldan la autonomía de los estudiantes. Estos comportamientos son coherentes con la teoría de la motivación intrínseca (Ryan & Deci, 2000) y la satisfacción de las necesidades psicológicas, lo que sugiere que están contribuyendo positivamente al entorno educativo y al compromiso de los estudiantes (Deci et al, 1999; Ryan & Deci, 2017; Ryan & Deci 2020).

En contraste, los ítems con las puntuaciones más bajas fueron:

- "Pido a mis estudiantes que tomen sus propias notas del curso".
- "Solicito a mis estudiantes que autoevalúen su propio progreso".
- "Clarifico la conexión entre lo que se estudia en el curso y su uso en la vida real".

Estos hallazgos tienen implicaciones importantes. En primer lugar, sugieren una oportunidad poco empleada para fomentar la toma de apuntes como una habilidad de autorregulación en el proceso de aprendizaje (Graham & Harris, 2023). Las notas tomadas por los estudiantes pueden servir como una herramienta valiosa para la revisión y la comprensión de los conceptos, por lo que su promoción es beneficiosa. Sin embargo la calidad de los apuntes es más importante que la cantidad, independientemente de cómo se tomen (escuchando o leyendo) (Özçakmak, 2019).

Los bajos puntajes en relación a la conducta de solicitar notas también se puede explicar al considerar que el 20% de los docentes que contestaron la EEPAA ejercen a nivel preescolar. En este nivel, la mayoría de los niños no saben escribir y por tanto, no tiene sentido pedir que tomen sus propias notas (Graham, 2018; Piaget, 1947).

Además, es importante considerar que la escritura es una actividad compleja que involucra procesos cognitivos como la memoria de trabajo,

la inhibición, la flexibilidad cognitiva y la planificación (Ruffini et al., 2023). La adquisición de la lectura y escritura es un proceso gradual y continuo que varía según el ambiente, el contexto educativo y el nivel de desarrollo cognitivo de cada niño (Graham, 2018; Piaget, 1947). Las habilidades de lectura y escritura más avanzadas generalmente ocurren en la educación primaria, aunque la fluidez en la escritura es un proceso que permanece en desarrollo (Ferreiro & Teberosky, 1988; Montealegre & Forero, 2006; Restrepo et al. 2019; Ruffini et al., 2023).

Con respecto al segundo ítem con puntuación menor, solicitar a los estudiantes evaluar su propio progreso puede reflejar una falta de énfasis en la autorreflexión por parte de los estudiantes. La autoevaluación es una estrategia clave para hacer consciente el aprendizaje (McMillan & Hearn, 2008). Ayuda a los estudiantes a apropiarse de su aprendizaje, desarrollar la autoeficacia y ser responsables y autónomos (McCombs & Miller, 2007). Tiene beneficios a nivel motivacional, incrementa el interés y la autorregulación, promueve un mejor rendimiento académico y genera un aprendizaje más efectivo (Andrade, 2019; Sharm et al., 2016). Al no fomentar esta práctica, los docentes podrían estar desaprovechando una oportunidad de impactar positivamente a los estudiantes.

Por último, si los docentes no clarifican la relación entre los contenidos del curso y su aplicación práctica, puede haber una posible falta de justificación o vinculación entre el contenido del curso y su aplicación en la vida cotidiana. Esta desconexión podría influir en la motivación de los estudiantes, si no ven la importancia de lo que están aprendiendo en su vida real (Reeve, 2006; Deci & Ryan, 2004). Aclarar esta conexión es esencial para aumentar el compromiso de los estudiantes y por ende apoyar la autonomía (Reeve & Jang, 2006).

### **Comparación por contexto indígena, rural y urbano**

Esta investigación se centró en identificar diferencias y similitudes en las prácticas pedagógicas que fomentan la autonomía de los

estudiantes en estos entornos educativos indígenas, rurales y urbanos. Se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Este hallazgo sugiere que los docentes en los tres contextos utilizan en un nivel similar las estrategias pedagógicas que apoyan la autonomía de los estudiantes. La falta de diferencias puede atribuirse a diversas razones, como que el tamaño de la muestra no haya sido lo suficientemente grande para detectar diferencias o que la práctica de conductas que apoyan la autonomía sea común y se aplica de manera similar en todos los grupos.

Otra razón se relaciona con la identificación de los docentes en cada grupo. Durante la aplicación del instrumento y el análisis de datos demográficos, se detectó que docentes del mismo centro escolar lo categorizaron de forma distinta. Por ejemplo, en una escuela oficialmente catalogada como indígena hubo docentes que indicaron que era indígena pero otros que indicaron que era rural. La implicación es que los grupos quizá no fueron tan precisos, ya que hubo personas de contexto indígena que se catalogaron como rurales y potencialmente, personas de contexto rural que se catalogaron como urbanas.

Esta imprecisión en la categorización de los grupos puede atribuirse a la complejidad de las identidades, la autopercepción está conformada por experiencias, interacciones personales e individuales (Cazalla-Luna et al., 2015; García et al., 2016). Además, considerar la posibilidad de que algunos docentes de centros indígenas optaron por clasificarse de manera diferente para alejarse de estereotipos y evitar estigmatización o vulnerabilidades derivadas de la discriminación por origen étnico o estatus socioeconómico (INEGI, 2023; Sanchez-Parga, 2013). Esta situación resalta la importancia de reflexionar las experiencias de discriminación que podría haber influido en la autoidentificación, abordarlo como una problemática social que requiere proponer estrategias clave para construir sociedades más justas, inclusivas, que reconozcan y respeten la diversidad en todas sus formas (CONAPRED, 2021).

Aunque los docentes consideran muy importante la autonomía, no observan un alto grado de autonomía en sus alumnos. Este contraste puede deberse a diversas razones: no están implementando las estrategias correctamente, las estrategias carecen de eficacia, el apoyo a la autonomía es insuficiente, las expectativas culturales y familiares influyen en el grado de autonomía que los estudiantes sienten que tienen permitido ejercer o la percepción que los docente reportan es incorrecta. Es importante conocer las razones relacionadas con la falta de autonomía percibida en los estudiantes porque proporciona un análisis crítico de los resultados, y amplía el contexto de implementación.

### **Docentes en contexto indígena**

Los docentes en contextos indígenas reconocen la importancia de ajustar su enfoque pedagógico para atender las necesidades y particularidades de sus estudiantes. Se enfrentan a desafíos relacionados con la diversidad cultural, lingüística y contextual de sus estudiantes (Tirzo, 2021).

La adaptación de estrategias de enseñanza es una respuesta a estos desafíos (CONAFE, 2023; Jiménez-Naranjo & Mendoza-Zuany, 2016). No obstante, las políticas educativas no cubren con las demandas del currículum para este contexto lo que repercute en dificultades en la enseñanza (Barajas, 2019; Baronnet & Morales-González, 2018). La adaptación al contexto es esencial para hacer que el contenido sea relevante y significativo para los estudiantes (Astudillo & Chévez, 2023; Gay, 2013; Reeve & Cheon, 2021). Esto implica no sólo la consideración de las tradiciones culturales y lingüísticas, sino también la integración de la sabiduría indígena en el proceso de enseñanza para crear un ambiente educativo en el que los estudiantes se sientan identificados y valorados (CONEVAL, 2022; Gay, 2013).

El ítem con menor puntuación fue "Pido a mis estudiantes que tomen sus propias notas del curso". Sumando a las razones que se

expusieron en párrafos anteriores, en este contexto también puede explicarse por razones arraigadas en particularidades culturales y contextuales. Muchas comunidades indígenas tienen una fuerte tradición oral de transmisión de conocimiento; es decir, la oralidad desempeña un papel fundamental en la transmisión de historias, tradiciones y sabiduría (Alchazidu, 2020, 2022). En lugar de enfocarse en la escritura, las comunidades indígenas pueden centrarse en formas más accesibles de aprendizaje, con enfoques comunitarios (Fayad, 2021).

Además, los contextos indígenas a menudo enfrentan limitaciones de recursos, incluyendo acceso limitado a materiales de escritura y tecnología (Barajas, 2019). La falta de acceso a estos recursos puede hacer que la toma de notas sea menos factible. Finalmente, no se descarta que la baja puntuación sea por el porcentaje de docentes impartiendo clases en edades donde aún no se adquiere la habilidad de tomar notas.

### **Docentes en contexto rural**

Los docentes rurales consideran importante comunicar a los estudiantes la importancia y el propósito de las actividades de aprendizaje. Esta práctica puede aumentar la motivación de los estudiantes al mostrar cómo las lecciones se relacionan con sus vidas y su entorno (Reeve, 2006; Deci & Ryan, 2004).

Como en otros contextos, los docentes rurales reportan en menor medida solicitar a sus estudiantes que se autoevalúen. De forma general se podría explicar por la cultura educativa, donde se otorga mayor importancia a la evaluación externa y a la retroalimentación directa proporcionada por los maestros (Andrade, 2019). La autoevaluación del propio progreso puede no haber estado presente en los planes de estudio a lo largo del tiempo, lo que implica que un número alto de docentes no estén aplicando esta estrategia. Recientemente, su importancia ha sido objeto de investigación, identificando su correlación con el desarrollo de

habilidades metacognitivas y la mejora del aprendizaje (Andrade et al., 2021). Los beneficios reportados por la autoevaluación son significativos: estimula el pensamiento crítico y las destrezas de explicación, inferencia y análisis en los estudiantes. Si se aplicara de manera integral en la enseñanza de educación infantil, podría traer beneficios importantes para los alumnos, promoviendo elementos esenciales en la autonomía del aprendizaje (Bargiela, 2022). La finalidad de esta práctica educativa no reside en la evaluación del estudiante de manera externa, sino en la coevaluación y autorreflexión conjunta con los propios estudiantes (Andrade et al., 2021).

### **Docentes en contexto urbano**

Hay una disposición por parte de los docentes urbanos a mostrar autocrítica, lo que puede contribuir a crear un ambiente en el que se valora el proceso de enseñanza-aprendizaje y se reconoce que los docentes también pueden aprender de sus errores (Moreno-Murcia et. al, 2022; Zamora et al., 2018).

Una de las conductas en apoyo a la autonomía con menor puntuación fue el clarificar la conexión entre lo que se estudia en el curso y su uso en la vida real. Podemos asociarlo con la rapidez y complejidad de la vida urbana (MacCann et al. 2020; Macedo et al., 2022). Los estudiantes urbanos podrían estar más enfocados en adquirir habilidades inmediatamente aplicables en lugar de establecer conexiones teóricas abstractas.

### **Conclusiones**

A partir de los resultados de la presente tesis se determinaron las siguientes conclusiones:

Los docentes de todos los contextos estudiados reportan usar todas las estrategias en apoyo a la autonomía. Consideran la autonomía un

aspecto importante en la educación, pero a la vez perciben que sus estudiantes no son tan autónomos.

No hay diferencias significativas entre las respuestas reportadas por docentes de contextos indígenas, rurales y urbanos. La falta de diferencias significativas podría atribuirse en parte a que algunos docentes no realizaron una clasificación precisa del entorno escolar en el que desempeñan sus funciones, ya sea porque tienen percepciones distintas del contexto, cuestiones de discriminación por origen étnico.

Por último, si bien las diferencias entre los grupos no fueron significativas, los docentes se encuentran adaptando los contenidos al contexto. Por lo tanto, se hace evidente la importancia de desarrollar y promover estrategias pedagógicas que puedan ajustarse a las particularidades de cada contexto educativo.

### **Recomendaciones para futuros estudios**

Una de las limitantes durante el estudio fue la discrepancia de respuestas de docentes de un mismo centro al clasificarla como indígena, rural o urbana. Para futuros estudios, se puede asignar el contexto de entrada de acuerdo a la clasificación oficial.

Es importante reportar el uso de las estrategias en apoyo a la autonomía. Se recomienda integrar un instrumento que evalúe la frecuencia con que se emplean estas estrategias.

Otro aspecto que puede influenciar el desarrollo de la autonomía es el número de estudiantes atendidos por docentes. Se recomienda revisar este dato en futuros estudios.

La implementación de estrategias reportadas por los docentes, independientemente del contexto donde laboran, muestra un alto nivel de acuerdo, esto tendría que estar reflejado en el nivel de autonomía de los estudiantes. Para siguientes investigaciones podría plantearse objetivos que incluyan la medición del nivel de autonomía de los estudiantes, observación directa y/o entrevistas a profundidad.

Finalmente se recomienda ampliar la muestra para cada grupo para aumentar la representatividad de cada contexto, tener mejor poder estadístico y proporcionar una base más sólida sobre la generalización de los resultados.

## VI. REFERENCIAS

- Abdillah, H. Z., Rahman, F., Husna, M., Sitinjak, C., Hidayah, N., & Mujidin, M.(2022). School well-being in terms of self-determination and patience in vocational high school students. *International Journal of Islamic Educational Psychology*, 3(1), 19-34.  
<http://dx.doi.org/10.18196/ijiep.v3i1.14476>
- Acosta, L. D., & Ribotta, B. (2022). *Visibilidad estadística y mecanismos participativos de los pueblos indígenas en América Latina: avances y desafíos*. CEPAL. <https://hdl.handle.net/11362/47750>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Alchazidú, A. (2020). Globalización y tradiciones orales: algunas observaciones sobre la oralidad indígena en la Amazonía. *Obra digital*, (18), 25-31. <https://doi.org/10.25029/od.2020.265.18>
- Alchazidú, A. (2022). Oralidad y escritura: La tradición oral indígena frente a la literatura universal. *Mendel University Press*, 33-48.  
<https://doi.org/10.11118/978.80.7509.795.8.0003>
- Allen, M., LeFebvre, L., LeFebvre, L., & Bourhis, J. (2020). Is the Pencil Mightier than the Keyboard? A Meta-Analysis Comparing the Method of Notetaking Outcomes. *Southern Communication Journal*, 85(3), 143–154. <https://doi.org/10.1080/1041794x.2020.1764613>
- American Psychological Association (APA). (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*.  
<https://www.apa.org/ethics/code>

- Andrade, H.L., Brookhart, S.M. & Yu, E.C. (2021). Classroom Assessment as Co-Regulated Learning: A Systematic Review. *Front. Educ.*, 6, 751168. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.751168>
- Andrade, HL. (2019). Una revisión crítica de la investigación sobre la autoevaluación de los estudiantes. *Frente. Educativo*, 4(87). <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- Astudillo, M. P., & Chévez, F. (2023). Las relaciones del desarrollo del currículo y la exclusión escolar: una perspectiva desde la Teoría fundamentada. *LiminaR Estudios Sociales Y Humanísticos*, 21(2), 14. <https://doi.org/10.29043/liminar.v21i2.969>
- Banco Mundial. (2023). *Indigenous peoples*. <https://www.worldbank.org/en/topic/indigenouspeoples>
- Barajas, Y. E. L. (2019). El análisis del contexto y su efecto en la práctica de docentes de la educación obligatoria en zonas marginadas de México. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(2), 96-121. <https://doi.org/10.15366/reps2019.4.2.005>
- Bargiela, I. M., Blanco Anaya, P. y Puig, B. (2022). Las preguntas para la indagación y activación de pensamiento crítico en educación infantil. *Enseñanza de las Ciencias*, 40(3), 11-28. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.5470>
- Baronnet, B. & Morales-González, M. (2018). Racismo y currículum de educación indígena. *Ra Ximhai*, 14( 2), 18-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46158063002>
- Benlahcene, A. B., Lashari, S. A., Lashari, T. A., Shehzad, M. W., & Deli, W. (2020). Exploring the perception of students using student-centered learning approach in a Malaysian public university. *International Journal of Higher Education*, 9(1), 204–214. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n1p204>

- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy (2nd ed.)*. Pearson Education.
- Cabell, S. Q., Gerde, H. K., Hwang, H., Bowles, R., Skibbe, L., Piasta, S. B., & Justice, L. M. (2021). Rate of Growth of Preschool-Age Children's Oral Language and Decoding Skills Predicts Beginning Writing Ability. *Early Education and Development, 1–24*.  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1952390>
- Cabrera, I. (2009). Autonomía en el aprendizaje: direcciones para el desarrollo en la formación profesional. *Revista electrónica: actualización en educación, 9*,(2) 1-22.  
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44713058006.pdf>
- Cazalla-Luna, N., Ortega-Álvarez, F., & Molero, D. (2015). Autoconcepto e inteligencia emocional de docentes en prácticas. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID), (14)*.  
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/2508>
- CEPAL, N. (2018). Plan de acción regional para la implementación de la nueva agenda urbana en América Latina y el Caribe, 2016-2036.  
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/e391098c-6d52-4272-9e35-e624c3d300c7/content>
- Cheon, S., Reeve, J. & Vansteenkiste, M. (2019). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education, 90*(103004) 1-12.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103004>
- Cheon, S., Reeve, J., Lee, &, Lee, J.(2018).Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers ' motivating style. *Teaching and Teacher Education, 69* . 43-51.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.022>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). (2022).

Programas nacionales estratégicos: *Educación*.

<https://conacyt.mx/pronaces/pronaces-educacion/>

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2022). *Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural y bilingüe*. CONEVAL.

[https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Educacion\\_intercultural\\_y\\_bilingue.pdf](https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Educacion_intercultural_y_bilingue.pdf)

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2023). *El Coneval presenta las estimaciones de pobreza multidimensional para 2022. Comunicado N°7 CONEVAL*. [https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2023/Comunicado\\_07\\_Medicion\\_Pobreza\\_2022.pdf](https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2023/Comunicado_07_Medicion_Pobreza_2022.pdf)

Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). (2023). Programa Institucional Derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. *Diario Oficial de la Federación*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5706830&fecha=27/10/2023#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5706830&fecha=27/10/2023#gsc.tab=0)

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED]. (2021). Programa Nacional para la Igualdad y No Discriminación 2021-2024. *Diario oficial de la federación*. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5638256&fecha=14/12/2021#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5638256&fecha=14/12/2021#gsc.tab=0)

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). (2024). *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2004). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of

experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627–668.

<https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>

Dehaene, S. (2011). The massive impact of literacy on the brain and its consequences for education. *Human neuroplasticity and education*, 117, 19-32.

<https://www.unicog.org/publications/Dehaene%20Review%20Cognitive%20neuroscience%20of%20Reading%20and%20Education%202011.pdf>

Den Hartog, D. N., & Belschak, F. D. (2012). When does transformational leadership enhance employee proactive behavior? The role of autonomy and role breadth self-efficacy. *Journal of Applied Psychology*, 97(1), 194–202. <http://doi.org/10.1037/a0024903>

Dirección general de desarrollo curricular (DGDC) (2022). Marco curricular y plan de estudio 2022 de la educación básica Mexicana.

[http://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1\\_Marco\\_Curricular\\_e\\_ne2022.pdf](http://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_e_ne2022.pdf)

Distefano, R., Galinsky, E., McClelland, M. M., Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2018). Autonomy-supportive parenting and associations with child and parent executive function. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 58, 77–85.

<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.04.0>

Dolenc, N. R., & Kazanis, W. H. (2020). A Potential for Interest Driven Learning to Enhance the Inquiry Based Learning Process. *Science Educator*, 27(2), 121-128. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1259901>

Edelson, D. C., & Joseph, D. M. (2001). Motivating active learning: A design framework for interest-driven learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(1), 233-247.

<http://www.designbasedresearch.org/reppubs/edelson-joseph.pdf>

- Erikson, E. H. (1994). *Identity: Youth and Crisis*. W.W. Norton & Company.
- Fadaee, E., Marzban, A., & Najafi Karimi, S. (2021). The relationship between autonomy, second language teaching styles, and personality traits: A case study of Iranian EFL teachers. *Cogent Education*, 8(1), 1881203.  
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1881203>
- Fayad, J. (2021). Otras educaciones y pedagogías ancestrales: etnoeducación, educación intercultural y educación propia. *Praxis Pedagógica*, 21(30), 268-287.  
<http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.268-287>
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1988). *Los sistemas de escritura en el niño*. México: Siglo XXI
- Fierro, C., & Carvajal, P. (2003). El docente y los valores desde su práctica. Sinéctica. *Revista Electrónica de Educación*, (22), 3-11.  
<https://www.redalyc.org/pdf/998/99817932002.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente*.  
<https://www.unicef.org/mexico/informes/panorama-educativo-de-la-poblaci%C3%B3n-ind%C3%ADgena-y-afrodescendiente>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2021). *Informe Anual 2021 UNICEF México*. UNICEF.  
<https://www.unicef.org/mexico/media/6896/file/Informe%20anual%202021.pdf>
- Forsling, K & Tjernberg, C. (2023). Intentions and flexibility: navigating complex literacy practices in primary education. *Educational Research*, 65(3), 301-319.  
<https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2209580>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la*

- práctica educativa*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas: El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Siglo XXI editores.
- Freire, Paulo (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores.
- García, J. F., Musitu, G., & Veiga, F. (2006). *Autoconcepto en adultos de España y Portugal*. *Psicothema*, 551-556.  
<https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8471/8335>
- Gay, G. (2013). Teaching To and Through Cultural Diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48–70. <https://doi.org/10.1111/curi.12002>
- Gehlbach, H., Mascio, B., & McIntyre, J. (2023). Social perspective taking: A professional development induction to improve teacher–student relationships and student learning. *Journal of Educational Psychology*, 115(2), 330–348. <https://doi.org/10.1037/edu0000762>
- Gharti, L. (2019). Self-directed learning for learner autonomy: Teachers' and students' perceptions. *Journal of NELTA Gandaki*, 1, 62–73.  
<https://doi.org/10.3126/jong.v1i0.24461>
- Gobierno de México. (2019). *Presidente López Obrador presenta La Escuela es Nuestra, presupuesto directo para mejoramiento de planteles*. <https://www.gob.mx/presidencia/prensa/presidente-lopez-obrador-presenta-la-escuela-es-nuestra-presupuesto-directo-para-mejoramiento-de-planteles>
- Gobierno de México. (s.f.). *Proyectos y programas prioritarios*.  
<https://www.gob.mx/proyectosyprogramasprioritarios>
- Goleman, D. (2010). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

- Graham, S. (2018). Introduction to conceptualizing writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 217-219.  
<https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1514303>
- Graham, S., & Harris, K. R. (2023). The Role and Development of Self-Regulation in the Writing Process. In *Self-Regulation of Learning and Performance Issues and Educational Applications* (pp. 203-228). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203763353-9>
- Guerrero, J., Sigifredo, E., Chomorro, H. & Isaza, G. (2013). El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas. *Plumilla Educativa*, 12(2), pp. 361–381.  
<https://doi.org/10.30554/plumillaedu.12.388.2013>
- Gutiérrez, M., & Tomás, J. M. (2019). The role of perceived autonomy support in predicting university students' academic success mediated by academic self-efficacy and school engagement. *Educational Psychology*, 1–20.  
<https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1566519>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, E. H., Lozano-Jiménez, J. E., de Roba Noguera, J. M., & Moreno-Murcia, J. A. (2022). Relationships among instructor autonomy support, and university students' learning approaches, perceived professional competence, and life satisfaction. *Plos one*, 17(4), e0266039. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0266039>
- Holec, H. (1979). *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2019). *Producto Interno Bruto por Entidad Federativa 2018*. Comunicado de Prensa 694/19.  
<https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/O>

[trTemEcon/PIBEntFed2018.pdf](#)

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2020). Población de México. *Censo de Población y Vivienda 2020. Estados Unidos Mexicanos.*

<https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/default.aspx?tema=P>

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2022a). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2022.

<https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2022/>

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2022b). Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas. Comunicado de Prensa Núm. 430/22.

[https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP\\_PueblosInd22.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf)

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2023). Encuesta nacional sobre discriminación (ENADIS) 2022. Comunicado de Prensa Núm. 275/23.

[https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENADIS/ENADIS\\_Nal22.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENADIS/ENADIS_Nal22.pdf)

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2015a). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica.* <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F101.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2015b). *Modelo para la construcción y emisión de directrices para la mejora educativa es una publicación digital del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Unidad de Normatividad y Política Educativa.*

<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F102.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2015c). *Política*

*Nacional de Evaluación de la Educación.*

<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1E302.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2017). Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/Directrices4.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2018). PLANEA: resultados nacionales 2018 6to de primaria. [https://www.slideshare.net/ineeweb/planea-resultados-nacionales-2018?from\\_action=save](https://www.slideshare.net/ineeweb/planea-resultados-nacionales-2018?from_action=save)

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2019). Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2017-2018. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2M111.pdf>

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). (2013). Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. INALI. [https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo\\_lenguas\\_indigenas.pdf](https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo_lenguas_indigenas.pdf)

Jiménez-Naranjo, Y., & Mendoza-Zuany, R. G. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR*, 14(1), 60-72. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s1665-80272016000100005&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s1665-80272016000100005&script=sci_arttext)

Kant, I. (1994). *Metafísica de las costumbres*. Alianza Editorial.

Kant, I. (1997). *Crítica de la razón pura*. Alfaguara Editorial.

Koç, S. E. (2019). The relationship between emotional intelligence, self-directed learning readiness and achievement. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 6(3), 672–688. <http://dx.doi.org/10.15345/iojet.v6i3.568>

- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Editorial Desclée De Brouwer, S.A.
- Kornhaber, M. L. (2019). The theory of multiple intelligences. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 659–678). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/9781108770422.028>
- Kucharska, W. & Bedford, D.A.D. (2020). ¡Love your mistakes!—they help you adapt to change. How do knowledge, collaboration and learning cultures foster organizational intelligence? *Journal of Organizational Change Management*, 33 (7), pp. 1329-1354.  
<https://doi.org/10.1108/JOCM-02-2020-0052>
- Kukulska-Hulme, A., Bossu, C., Charitonos, K., Coughlan, T., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., Guitert, M., Herodotou, C., Maina, M., Prieto-Blázquez, J., Rienties, B., Sangrà, A., Sargent, J., Scanlon, E., Whitelock, D.(2022). Innovating Pedagogy 2022: Open University Innovation Report 10. *Milton Keynes: The Open University*. [https://prismic-io.s3.amazonaws.com/ou-iet/5c334004-5f87-41f9-8570-e5db7be8b9dc\\_innovating-pedagogy-2022.pdf](https://prismic-io.s3.amazonaws.com/ou-iet/5c334004-5f87-41f9-8570-e5db7be8b9dc_innovating-pedagogy-2022.pdf)
- Ley General de Educación(LGE). (2019). Diario Oficial de la Federación.  
[https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/lge.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/lge.pdf)
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175–181.  
[https://doi.org/10.1016/0346-251x\(95\)00006-6](https://doi.org/10.1016/0346-251x(95)00006-6)
- Little, D. (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14–29. <https://doi.org/10.2167/illt040.0>
- Looi, C. K., Wong, S. L., Kong, S. C., Chan, T. W., Shih, J. L., Chang, B., ... & Liao, C. C. (2023). Interest-Driven Creator Theory: case study

of embodiment in an experimental school in Taiwan. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 18, 023-023.

<https://doi.org/10.58459/rptel.2023.18023>

Lotero Franco, J. C., Restrepo Segura, Y. C., & Arroyave Taborda, L. M. (2020). Diseños curriculares e inteligencia social en zonas urbanas y rurales de Colombia. *Cultura Educación y Sociedad*, 12(1), 255-274. <https://doi.org/10.17981/culteducosoc.12.1.2021.17>

Mabbe, E., Soenens, B., De Muynck, G.-J., & Vansteenkiste, M. (2018). The impact of feedback valence and communication style on intrinsic motivation in middle childhood: Experimental evidence and generalization across individual differences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 170, 134–160.

<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.01.008>

MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>

Macedo, M., Lotero, L., Cardillo, A., Menezes, R., Barbosa, H. (2022) *Differences in the spatial landscape of urban mobility: Gender and socioeconomic perspectives. PLoS ONE* 17(3): e0260874.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0260874>

Mallett, C. J. (2005). Self-Determination Theory: A Case Study of Evidence-Based Coaching. *The Sport Psychologist*, 19(4), 417–429.

<https://doi.org/10.1123/tsp.19.4.417>

Martin, S. H. (1988). A description of cognitive processes during reading and writing. *Reading Psychology*, 9(1), 1–15.

<https://doi.org/10.1080/0270271880090102>

McCombs, B. L., & Miller, L. (2007). *Learner-centered classroom practices and assessments: Maximizing student motivation, learning, and*

*achievement*. Corwin Press.

McCombs, B. L., & Whisler, J. S. (1997). *The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement*. Jossey-Bass Publishers.

<https://eric.ed.gov/?id=ED423496>

McMillan, JH y Hearn, J. (2008). Autoevaluación de los estudiantes: la clave para una mayor motivación de los estudiantes y mayores logros. *Horizontes educativos* , 87(1), 40-49.

<https://www.jstor.org/stable/42923742>

Medrano, V., Ángeles, E., Morales, M.A. (2017). La educación normal en México. Elementos para su análisis. México: INEE.

<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B108.pdf>

Medrano, V., y Ramos, E. (2019). La formación inicial de los docentes de educación básica en México. Educación normal. Universidad Pedagógica Nacional. Otras instituciones de educación superior. México: INEE. [https://www.inee.edu.mx/wp-](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B111.pdf)

[content/uploads/2019/08/P3B111.pdf](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B111.pdf)

Mendieta, G., Villarroel, M., Salmorán, I. (2018). La evaluación de las políticas y programas educativos y el derecho a una educación de calidad para todos. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 4.(10), 52-59. [https://www.inee.edu.mx/wp-](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/G10ES.pdf)

[content/uploads/2018/12/G10ES.pdf](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/G10ES.pdf)

Moè, A., & Katz, I. (2020). Self-compassionate teachers are more autonomy supportive and structuring whereas self-derogating teachers are more controlling and chaotic: The mediating role of need satisfaction and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103173. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103173>

Montealegre, R, & Forero, L.(2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), pp. 25-

40. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf>

Moreno-Murcia, J.A., Llorca-Cano, M., Huéscar, E. (2020). Teaching Style, Autonomy Support and Competences in Adolescents. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 20 (80) pp. 563-576.

<https://doi.org/10.15366/rimcafd2020.80.007>

Moreno-Murcia, J.A., Ruiz, M., Nuñez, J. L. (2022). *Enseñanza para la Acción: Guía comprensiva para la búsqueda de la autonomía en educación*. Sb editorial.

Moreno, R., & Martínez, R. J. (2007). Aprendizaje autónomo. Desarrollo de una definición. *Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 15(1), 51-62. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274520891004>

Morente, A. R., Guiu, G. F., Castells, R. R., & Escoda, N. P. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18.

<https://www.redalyc.org/pdf/3382/338252055002.pdf>

Núñez-Lira, L. A., Gallardo Lucas, D. M., Aliaga-Pacore, A. A., y Diaz-Dumont, J. R. (2020). Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Eleuthera*, 22(2), 31–50. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.3>

Núñez, J. L., & León, J. (2015). Autonomy support in the classroom: A review from self-determination theory. *European Psychologist*, 20 (4), 275–283. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000234>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2024). *Global report on teachers: addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832>
- Organización Internacional de Trabajo (OIT).(2019). Aplicación del Convenio sobre pueblos indígenas y tribales núm. 169 de la OIT: Hacia un futuro. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms\\_735627.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_735627.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2020). *Bienestar rural: geografía de oportunidades*. OCDE.  
<https://www.oecd.org/regional/rural-development/PH-Rural-Well-being-ES.pdf>
- Ortega-Díaz, & Hernández-Pérez, A. (2015). Hacia el aprendizaje profundo en la reflexión de la práctica docente. *Ra Ximhai*, 4(11), 213-220.  
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596015.pdf>
- Özçakmak, H. (2019). Impact of note taking during reading and during listening on comprehension. *Educational Research and Reviews*, 14(16), 580–589. <https://doi.org/10.5897/ERR2019.3812>
- Padilla Rodríguez, B. C., Armellini, A., de la Garza González, A., Cuéllar Villanueva, M. de los A., de la Cruz Moreno, D., & Peña Moreno, J. A. (manuscrito en preparación). *Escala de Estrategias Pedagógicas para la Autonomía en el Aprendizaje*.
- Padilla Rodríguez, B.C., Armellini, A., & Traxler, J. (2021). The forgotten ones: How rural teachers in Mexico are facing the COVID-19 pandemic. *Online Learning*, 25(1), 253- 268.  
<https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2453>
- Patall, E. A., & Hooper, S. Y. (2019). 10 The Promise and Peril of Choosing for Motivation and Learning. *The Cambridge Handbook of Motivation*

*and Learning* , pp. 238 - 262.

<https://doi.org/10.1017/9781316823279.012>

Piaget, J. (1947). *La psicología de la inteligencia*. Editorial

Piaget, J. (1952). *The Construction of Reality in the Child*. Basic Books.

Piaget, J. (1970). *Psychology and Pedagogy*. Viking Press.

Piaget, J. (1972). *To Understand Is to Invent: The Future of Education*.  
Viking Press.

Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos  
(ONU-Habitat]). (2020). *La Nueva Agenda Urbana*. ONU-Habitat.  
<https://unhabitat.org/sites/default/files/2021/10/nueva-agenda-urbana-ilustrada.pdf>

Rajab, A. & Wright, N. (2018). The idea of autonomy and its interplay with culture in child-centered education: evidence from practitioners in preschools in Saudi Arabia. *Early Years*, 40, 174-187.  
<https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1434134>

Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225–236. <https://doi.org/10.1086/501484>

Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. In *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 129-152). Singapore: Springer Singapore.

Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54–77.  
<http://10.1080/00461520.2020.1862657>

Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational*

- Psychology*, 98(1), 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of educational psychology*, 91(3), 537. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.537>
- Reeve, J., Cheon, S. H., & Jang, H.-R. (2019). A Teacher-Focused Intervention to Enhance Students' Classroom Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Student Engagement Interventions* (pp. 87–102). <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-813413-9.00007-3>
- Reeve, J., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2018). *Sociocultural influences on student motivation as viewed through the lens of self-determination theory*. *Big theories revisited*, 2, 15-40.
- Reeve, J.(1989). The interest-enjoyment distinction in intrinsic motivation. *Motiv Emot* 13, 83–103. <https://doi.org/10.1007/BF00992956>
- Restrepo, G., Calvachi, L., Cano, I. C. y Ruiz, A. L. (2019). Las funciones ejecutivas y la lectura: *Revisión sistemática de la literatura*. *Informes Psicológicos*, 19(2), 81-94. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v19n2a06>
- Rigo, D. (2020). Compromiso hacia las tareas escolares. Apoyo a la autonomía y estructura como dimensiones de la clase de nivel primario en educación. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa* (31)8-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7928607>
- Ruffini, C., Osmani, F. Martini, C., Giera W.K. & Pecini, C.(2023) The relationship between executive functions and writing in children: a systematic review. *Child Neuropsychology*, 1- 59. <https://doi.org/10.1080/09297049.2023.2170998>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-

- being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2021). Building a science of motivated persons: Self-determination theory's empirical approach to human experience and the regulation of behavior. *Motivation Science*, 7(2), 97–110.  
<https://doi.org/10.1037/mot0000194>
- Salazar, C., & Gastélum, G. (2020). Apoyo a la autonomía en Educación Física. Una aproximación en la ciudad de Chihuahua. *Revista de Ciencias del Ejercicio*, 15(2), 32-42.  
<https://doi.org/10.29105/rcefod15.2-17>
- Sánchez Miranda, J. J., González Polo, A., & Monroy Rodríguez, A. (2019). La formación de docentes normalistas: De la tradición pedagógica a los entornos virtuales de aprendizaje. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.539>
- Sánchez-Parga, J. (2013). *Qué significa ser Indígena para el indígena. Más allá de la comunidad y la lengua*. Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Santander, S., Gaeta González, M. L., & Martínez-Otero Pérez, V. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: Un estudio con profesores españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del*

*Profesorado*, 34(2), 119–132.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77695>

Schmelkes, S., Ballesteros, A.D. (2022). Intercultural Education: The Training of Teachers for Inclusion. In: *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Palgrave Macmillan, Cham.

[https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3\\_66-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_66-1)

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2015). *Acciones y Programas: Programas Escuelas de Calidad*. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programas-escuelas-de-calidad>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2014). *Diagnóstico del programa de inclusión y equidad educativa*.

[http://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/files/transparencia/diagnostico/Diagnostico\\_S244.pdf](http://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/files/transparencia/diagnostico/Diagnostico_S244.pdf)

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). *Guía Metodológica del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) 2018-2019*.

[https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/ddi/profocie/pacten2018/1hqYVNIRYN-GuiaPACTEN2018\\_2019.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/ddi/profocie/pacten2018/1hqYVNIRYN-GuiaPACTEN2018_2019.pdf)

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*.

<https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022, 3 de mayo). *Boletín SEP No. 206: Más de 29 millones de alumnos de educación básica, media superior y normales inician ciclo escolar 2022-2023: SEP [Comunicado de prensa]*.

<https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-206-mas-de-29-millones-de-alumnos-de-educacion-basica-media-superior-y-normales-inician-ciclo-escolar-2022-2023-sep?idiom=es>

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). *Modelo educativo: nueva escuela mexicana: SEP*.  
[https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/030623\\_La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana\\_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general\\_COSFAC.pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/030623_La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_COSFAC.pdf)
- Sellars, M. (2006). The role of intrapersonal intelligence in self-directed learning. *Issues in Educational Research*, 16(1), 95–119.  
<https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.150838>
- Sobrinio-Figueroa, L. J. (2020). Crecimiento económico y dinámica demográfica en ciudades de México, 1980-2020. *Papeles de población*, 26(104), 11-50.  
<https://doi.org/10.22185/24487147.2020.104.11>
- Soncini, A. (2022). *Learning from errors: psychological, relational, and cultural aspects* (Doctoral thesis). Università di Bologna in cotutela con Université de Lausanne.  
[http://amsdottorato.unibo.it/10362/1/Final%20Thesis\\_Soncini.pdf](http://amsdottorato.unibo.it/10362/1/Final%20Thesis_Soncini.pdf)
- Staples, M. E., Bartlo, J., & Thanheiser, E. (2012). Justification as a teaching and learning practice: Its (potential) multifaceted role in middle grades mathematics classrooms. *The Journal of Mathematical Behavior*, 31(4), 447–462.  
<https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2012.07.001>
- Su, Y. L., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational psychology review*, 23, 159-188. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9142-7>
- Taylor, L. & Parsons, J.(2011). Improving Student Engagement. *Current Issues in Education*, 14(1).  
<https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/745/162>

- Tirzo, J. (2021). Las lenguas indígenas en la educación primaria en México. Una propuesta educativa intercultural. *LiminaR Estudios Sociales Y Humanísticos*, 19(2), 262-265.  
<https://doi.org/10.29043/liminar.v19i2.814>
- Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S., & Schuler, H. (2007). Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (1), 11–27.  
<https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.1.11>
- Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Aper, L. Buyschaert, F., Vansteenkiste, M. (2020). The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de)motivating teaching style in higher education: a circumplex approach. *Motivation and Emotion*, 44, 270–294. <https://doi.org/10.1007/s11031-020-09827-5>
- Voyer, D., Ronis, S. & Byers, N. (2022). The effect of notetaking method on academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, (68).102025  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102025>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA.
- Wang, J.C.K., Ng, B.L.L., Liu, W.C., & Ryan, R.M. (2016). Can Being Autonomy-Supportive in Teaching Improve Students' Self-Regulation and Performance? *Building Autonomous Learners*, 227–243. [http://dx.doi.org/10.1007/978-981-287-630-0\\_12](http://dx.doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_12)
- Weinstein, N., Vansteenkiste, M., & Paulmann, S. (2020). Don't you say it that way! Experimental evidence that controlling voices elicit defiance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 88, 103949.  
<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2019.103949>
- Weinstein, N., Zougkou, K., & Paulmann, S. (2018). You 'have' to hear this: Using tone of voice to motivate others. *Journal of Experimental*

- Psychology: Human Perception and Performance*, 44(6), 898-913.  
<https://doi.org/10.1037/xhp0000502>
- Wong, L. H., Chan, T. W., Chen, W., Looi, C. K., Chen, Z. H., Liao, C. C., ... & Wong, S. L. (2020). IDC theory: interest and the interest loop. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 15(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s41039-020-0123-2>
- Wong, S. L., & Wong, S. L. (2019). Relationship between interest and mathematics performance in a technology-enhanced learning context in Malaysia. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 14(1), Article 2. <https://doi.org/10.1186/s41039-019-0114-3>
- Yucra-Camposano, J. F. (2022). Educación rural y covid-19: una revisión sistemática de estudios realizados durante una pandemia. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(3), 50-59.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202022000300050&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202022000300050&script=sci_arttext&tlng=en)
- Zamora, A., Suárez, J.M. & Ardura, D. (2018). Error detection and self-assessment as mechanisms to promote self-regulation of learning among secondary education students. *The Journal of Educational Research*, 111(2), 175-185.  
<https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1225657>
- Zorro, I. (2015). Evidencias de aprendizaje autónomo de un idioma extranjero mediado por tutorías dialógicas. *Interacción*, 14, 69–96.  
<https://doi.org/10.18041/1657-7531/interaccion.0.2337>