



International
Journal of
Sociology of
Education



International Journal of Sociology of Education
Volume 13, Issue 3, 25th October 2024, Pages 157 – 175
© The Author(s) 2024
<http://dx.doi.org/10.17583/rise.14664>

Promoting Student Agency through Writing Projects: The Role of Classroom Interaction, Autonomy from the Teacher, and Control over one's own Performance

Alejandra Andueza-Correa¹

1) *Alberto Hurtado University*, Chile

Abstract

The concept of agency has gain increasing importance in educational research given that it refers to the capacity of students to make decisions and influence their own learning based on the resources and opportunities available to them. In our diverse classrooms, to promote agency is key as it allows each student to progress according to his or her own pace and abilities. This qualitative research, a classroom design experiment, analyzes how learning projects can favor the development of agency. To do so, writing projects were applied, in three educational establishments, to 16-17 years old students. Then, six focus groups were conducted to gain an insight about students' perspective on their learning experience. A content analysis of the transcripts was carried out and three mechanisms favoring agency were identified: (1) greater interaction among classroom members (increased student protagonism), (2) greater student control over their own performance, and (3) greater autonomy with respect to the teacher.

Keywords

Student agency, student-centered learning, didactic model for teaching writing, project-based learning

To cite this article: Andueza-Correa, A. (2024). Promoting student agency through writing projects: the role of classroom interaction, autonomy from the teacher, and control over one's own performance. *International Journal of Sociology of Education*, 13 (3), pp. 157-175. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.14664>

Corresponding author(s): Alejandra Andueza-Correa

Contact address: aleandueza@gmail.com



Promover la Agencia del Estudiante Mediante Proyectos de Escritura: El Rol de la Interacción en el Aula, la Autonomía Respecto del Profesor y el Control sobre el Propio Desempeño

Alejandra Andueza-Correa¹

1) *Universidad Alberto Hurtado*, Chile

Resumen

El concepto de agencia ha ido adquiriendo creciente importancia en la investigación educativa ya que refiere a la capacidad de los/las estudiantes de tomar decisiones e influir en su propio aprendizaje a partir de los recursos y oportunidades de que dispone. En aulas cada vez más diversas, promover esto es clave ya que facilita que cada uno/a avance de acuerdo con sus propios ritmos y capacidades. La presente investigación reporta una investigación cualitativa que analiza los modos en que los proyectos de aprendizaje pueden favorecer el desarrollo de la agencia. En concreto, se trata de un experimento de diseño en el aula, en el que se aplicaron dos proyectos de escritura, en tres establecimientos educacionales, a estudiantes de cuarto medio (16-17 años). Luego, se realizaron seis grupos focales para profundizar y conocer la perspectiva de los/as estudiantes respecto de su experiencia de aprendizaje. Se realizó un análisis de contenido a las transcripciones y se identificaron tres mecanismos favorecedores de la agencia: (1) mayor interacción entre los miembros del aula (aumento del protagonismo de los/as estudiantes), (2) mayor control por parte de el/la estudiante sobre su propio desempeño (3) mayor autonomía respecto del/la docente.

Palabras clave

Agencia del estudiante, aprendizaje centrado en el estudiante, modelo didáctico para enseñar a escribir, aprendizaje basado en proyectos

Cómo citar este artículo: Andueza-Correa, A. (2024). Promover la agencia del estudiante mediante proyectos de escritura: El rol de la interacción en el aula, la autonomía respecto del profesor y el control sobre el propio desempeño. *International Journal of Sociology of Education*, 13 (3), pp. 157-175. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.14664>

Correspondencia Autores(s): Alejandra Andueza Correa

Dirección de contacto: aleandueza@gmail.com

La agencia del estudiante ha ido cobrando cada vez más importancia en el ámbito educativo, dada la creciente evidencia respecto de los beneficios que supone para los y las estudiantes desarrollar esta capacidad que, entre otras cosas, impacta positivamente la motivación, los resultados de aprendizaje y la percepción de autoeficacia (Olivier et al., 2022; Strandford, 2024; Stenalt & Lassesen, 2022), y es, además, un factor protector contra la deserción escolar (Mameli et al. 2021).

Gran parte de la investigación sobre agencia del estudiante se ha centrado en describir la agencia como constructo teórico, (por ejemplo: Vaughn, 2021; Vaughn et al., 2020a; 2020b; Mameli et al. 2023, Kundu, 2020) o en analizar las prácticas docentes y políticas institucionales que la promueven (por ejemplo, Vaughn, 2021; Dyson, 2020; Zima, 2021; Zacarian & Silverstone, 2020; Alfredo et al., 2024). En esta investigación nos interesa indagar en el modo en que los procesos de aprendizaje son estructurados y mediados por docentes, estudiantes y recursos de aprendizaje (Vaughn, 2021; Kundu, 2020), para analizar de qué modo el aprendizaje basado en proyectos, en concreto, proyectos de escritura, puede favorecer el desarrollo de la agencia, desde la perspectiva del estudiante.

Marco Teórico

De acuerdo con Albert Bandura, la agencia refiere a la voluntad y capacidad de una persona para modelar su entorno e influir en el curso de su propia vida. En esta lógica, las personas son producto y a la vez productores del sistema social que organiza, guía y regula los asuntos humanos (Bandura, 1997; 2001). Según el autor, existe un amplio margen en cómo las personas interactúan con el sistema social: algunas, con mayor agencia, logran aprovechar los recursos que este sistema pone a su disposición y lograr sus metas sorteando los obstáculos y restricciones que este mismo sistema le impone. Sin embargo, otras personas son menos capaces de aprovechar las oportunidades y resultan fácilmente disuadidas de sus objetivos cuando enfrentan obstáculos.

Aplicado al contexto educativo, la agencia del estudiante se concibe como la propia capacidad de transformar y, eventualmente, mejorar las prácticas sociales e instructivas en contextos de aprendizaje (Mameli et al., 2023). En este sentido, la agencia depende, por una parte, de la propia capacidad para realizar acciones orientadas a lograr metas y, por otra, de los obstáculos que enfrenta, así como los recursos y ayudas que dispone para superarlos. Lo anterior implica que esta capacidad viene determinada no sólo por factores contextuales, sino también por estados y capacidades psicológicas lo que pone de relieve la importancia de la dimensión intrapersonal de la agencia (Manyukhina & Wyse, 2018; Code, 2020).

Existen diversos modelos de agencia en el aprendizaje, pero para efectos de esta investigación adoptamos la propuesta de Vaughn (2021) focalizado en la literacidad. La autora plantea un modelo compuesto por tres dimensiones, la primera es la disposicional, integrada por el propósito y la intencionalidad. El propósito favorece que el estudiante se construya una representación mental de lo que tiene que hacer y oriente las actividades que realizará para lograrlo, lo que aumenta la probabilidad comprometerse activamente con el aprendizaje. La

intencionalidad, por su parte, refiere a la voluntad de los y las estudiantes de elaborar y expresar ideas y opiniones propias.

La segunda dimensión es la motivacional que está mediada por la percepción y la persistencia (Vaughn, 2021). En efecto, el modo en que los y las estudiantes perciben las actividades del aula, así como la relevancia y el valor que estas tienen para sus propios intereses es clave. La persistencia, por su parte, refiere a la capacidad del estudiante para mantener el esfuerzo y comprometerse con una tarea hasta completarla. Tanto la percepción como la persistencia dependen en gran medida de la percepción de autoeficacia (Bandura, 1997), ya que el estudiante estará más dispuesto a invertir tiempo y esfuerzo en una tarea que cree que será capaz de resolver.

La tercera dimensión es la posicional y refiere al modo en que los y las estudiantes participan en las actividades, interactúan, utilizan los recursos, adoptan roles y negocian para ejercer influencia en su proceso de enseñanza aprendizaje. El modo en que los y las estudiantes se posicionan a sí mismos y son posicionados por otros en el aula (como alumnos inteligentes, apáticos, problemáticos, etc.) afecta su habilidad de influir, alterar y expandir oportunidades de aprendizaje (Vaughn, 2021).

Modelo Didáctico Centrado en el Estudiante para Diseñar Proyectos de Escritura

Para esta investigación, diseñamos proyectos de escritura diseñados a partir de un modelo didáctico, que se alinea con la teoría sociocultural del aprendizaje que asume que la actividad humana es siempre situada y se da en interacciones sociales concretas que, por una parte, son improvisadas y, por otra, son mediadas por herramientas socio-históricas denominadas géneros discursivos (Hatano & Wertsch, 2001; Prior, 2006). Estos géneros son formas estereotípicas relativamente estables, mediante las que se estructura el enunciado y reflejan las condiciones y los propósitos de la actividad social que los produce (Bajtín, 2008).

Para que el proyecto de escritura resulte relevante y motivante (dimensión disposicional de la agencia, según Vaughn, 2021) se negocia con los y las estudiantes el género que van a escribir, los temas y el modo en que se difundirán los textos a la audiencia. Es importante que la elección del género se decida en conjunto para maximizar las posibilidades de conectar con el contexto y los intereses personales de los y las estudiantes, de modo que el proyecto tenga un propósito comunicativo relevante y valioso para ellos, en la lógica de lo reportado por Concha y Espinoza (2022).

Una vez acordado el género, se diseña un dispositivo didáctico –cuadernillo– que apoya la implementación del proyecto de escritura a lo largo de todo el proceso. Este cuadernillo se estructura en cuatro fases: en la primera fase, de investigación, propone actividades para indagar el tema y el género que van a escribir. Para investigar el tema se establecen propósitos personales para el texto, se delimita el tema y el enfoque, con el propósito de facilitar la búsqueda, comprensión y registro de la información (Castelló et al., 2011). La familiarización con el género, por su parte, implica leer ejemplares y analizarlos. Para esto se pone especial atención en el modo en que el contenido proposicional del texto está determinado por las características estereotípicas del género discursivo, la audiencia y el propósito (se sugiere revisar Andueza (2021) para conocer en detalle esta estrategia). De este modo, el/la estudiante

toma conciencia del modo en que las convenciones retóricas están conectadas con las prácticas sociales, lo cual, a su vez, lo ayuda a adaptarse de manera más eficiente a nuevos contextos de escritura (Reiff & Bawarshi, 2011; Navarro, 2019). Esta fase busca promover la dimensión disposicional de la agencia (Vaughn, 2021), para que los estudiantes se vayan posicionando como expertos ya que aumentan y complejizan su conocimiento sobre el tema y sobre las convenciones del género que deben escribir.

La segunda fase, de planificación, plantea actividades diseñadas para que los escritores se configuren una representación mental del texto que van a escribir para favorecer la dimensión disposicional de la agencia (Vaughn, 2021), de acuerdo con el propósito y la audiencia del mismo. Esto implica elaborar un esquema abstracto del contenido del texto, que debe contemplar, por una parte, el sentido global (preliminar) del texto que se va a construir y, por otra parte, el modo en que se estructurará ese sentido, considerando los elementos propios del género discursivo (Bereiter & Scardamalia, 1987; Lasonde & Richards, 2013). En esta fase, se pone especial énfasis en la construcción de la coherencia del texto (revisar Andueza & Aguilera (2018) para una descripción más detallada de esta estrategia didáctica).

Durante la tercera fase se elabora la primera versión del texto, con la ayuda del plan de escritura elaborado la fase anterior, que ayuda al estudiante a monitorear sus avances y a convertir el plan en un discurso plenamente elaborado. Para esto, puede utilizar el procesador de textos y todas las aplicaciones que puedan favorecer la producción textual (Graham et al., 2013). Por su parte, la cuarta fase estructura un proceso de revisión entre pares: se intercambian sus escritos y revisan el texto de un(a) compañero(a) de acuerdo con una pauta cuyos indicadores detallan los aspectos retóricos y de contenido que deben ser evaluados (MacArthur, C& Philippakos, 2013). Los y las estudiantes deben valorar el nivel de logro en cada indicador y dar una breve retroalimentación al compañero(a).

Este proceso contempla, además, la reescritura del texto en la que se realizan mejoras a partir de las fortalezas y debilidades identificadas en la primera versión del texto. Por último, la quinta fase corresponde a la difusión, en la que los textos son presentados a una audiencia, en formato oral o escrito, impreso o digital virtual o presencial, dependiendo de la naturaleza del proyecto. Tanto la revisión entre pares como la publicación de los textos busca, entre otras cosas) promover la dimensión disposicional de la agencia, en tanto busca que los y las estudiantes adopten una postura experta en el análisis crítico de los textos escritos por sus compañeros y en la difusión de los mismos.

Metodología

El presente trabajo es parte de una investigación más amplia que se enmarca en el paradigma de la investigación basada en diseño (Cobb & Graveimejer, 2008). En concreto, se realizó un experimento de diseño en el aula (Walker, 2006; Akker et al., 2006) que nos permitió, en colaboración con los docentes de aula, diseñar, aplicar y evaluar de manera iterativa un conjunto de proyectos de escritura diseñados a partir del modelo didáctico explicado más arriba, con el objetivo de comprender cómo funcionan y mejorarlos, a partir de los datos obtenidos a partir de su aplicación en contextos educativos reales.

Siguiendo esta lógica, la primera fase del experimento de diseño en el aula consistió en conocer las escuelas y los docentes que trabajan en ella, determinar los objetivos de aprendizaje que era necesario abordar en la intervención y proponer proyectos de escritura significativos para los y las estudiantes. La segunda fase consistió en la implementación del experimento de diseño en el aula. Para esto, antes de la intervención, se realizó una primera recogida de datos en modalidad pretest: cuestionario sobre agencia del estudiante (Vaughn et al., 2020b) y prueba de escritura académica (Andueza, 2019) Luego, se implementaron los primeros proyectos de escritura en cada escuela. Una vez finalizado, el equipo de investigación se reunió con los docentes para discutir el desarrollo de los proyectos y analizar las percepciones de los alumnos obtenidas a partir de cuestionarios de respuesta abierta que completaban al finalizar cada sesión. A partir de este análisis, se propusieron cambios para el proyecto de escritura II que fue implementado en el segundo semestre. Una vez concluida la implementación del segundo proyecto se realizaron grupos focales para analizar la eficacia del modelo didáctico y se volvieron a tomar los cuestionarios y pruebas en modalidad postest. En este trabajo nos focalizamos en la dimensión cualitativa de la investigación, ya que reportamos los hallazgos obtenidos a partir de los grupos focales

Pregunta de Investigación

¿De qué manera la implementación de proyectos de escritura favorece el desarrollo de la agencia de estudiantes de tercer año medio (16-17 años)?

Instituciones Participantes

El colegio C es una institución educativa ubicada en una zona urbana del sector sur poniente de la Provincia de Santiago. Es un establecimiento educacional particular subvencionado, con matrícula gratuita, cuyos estudiantes pertenecen mayoritariamente al grupo socioeconómico medio. En esta institución, se implementaron los siguientes proyectos de escritura:

- **PROYECTO I.** Congreso escolar: los y las estudiantes escriben un texto académico, siguiendo las convenciones del género ponencia, sobre un tema elegido por cada uno (K-POP, videojuegos, fútbol, feminismo, etc.). Esta ponencia se presenta en mesas temáticas del Congreso.
- **PROYECTO II.** Autorretrato poético: los y las estudiantes escriben un poema tipo autorretrato en el que indagan sobre su identidad, su autopercepción y experimentan un uso creativo y des-automatizado del lenguaje.

El colegio B es una institución educativa ubicada en una zona urbana del sector nororiente de la Provincia de Santiago. Es un establecimiento educacional particular subvencionado, con matrícula gratuita, cuyos/as estudiantes pertenecen mayoritariamente al grupo socioeconómico alto. En esta institución, se implementaron los siguientes proyectos de escritura:

- **PROYECTO I.** Blog de arte: los y las estudiantes escogen una obra de arte de su interés para hacer una reseña de ella y publicarla en un blog de arte del curso.
- **PROYECTO II.** *Booktuber*: los y las estudiantes escriben el guion para reseñar un libro de no ficción que sea de su interés, en un video que se publica en *Youtube*.

El colegio S es una institución educativa ubicada en una zona urbana del sector sur oriente de la Provincia de Santiago. Es un establecimiento particular subvencionado, de matrícula gratuita, cuyos/as estudiantes pertenecen mayoritariamente al grupo socioeconómicamente bajo. En esta institución, se implementaron los siguientes proyectos de escritura:

- **PROYECTO I.** Radioteatro de terror: los y las estudiantes conocen las características de un radioteatro y escriben un guion de uno propio.
- **PROYECTO II.** Autorretrato poético.

Muestra

Se realizó un muestreo por conveniencia, no probabilístico ni aleatorio, en el que se invitó a participar en los grupos focales a estudiantes que, además de haber firmado los asentimientos informados previamente aprobados por el comité de ética, tuvieran interés en comentar su experiencia y percepciones sobre los proyectos de escritura realizados. En la tabla 1 se caracterizan los/las participantes.

Tabla 1

Estudiantes de Tercer Año Medio (16-17 años) Participantes en los Grupos Focales

	Mujeres	Hombres	Total
Colegio C	14	8	22
Colegio B	5	2	7
Colegio S	1	4	5

Técnicas de Recolección de Datos

En total se realizaron seis grupos focales que fueron grabados en audio y posteriormente transcritos por la investigadora. Estos grupos focales se realizaron fuera del aula y consistieron en conversaciones semiestructuradas, guiadas a partir de preguntas que apuntaban a tres dimensiones del aprendizaje

Aprendizajes Adquiridos

- ¿Qué conocimientos aprendieron a lo largo de los proyectos de escritura?, ¿qué habilidades adquirieron o mejoraron?, ¿qué aspectos de los proyectos de escritura fueron útiles en este aspecto?, ¿en qué otras circunstancias creen que van a utilizar lo que aprendieron?

Motivación Experimentada:

- ¿Qué fue lo más motivante y lo menos motivante de los proyectos de escritura?, ¿prefieren hacer proyectos de este tipo o más bien prefieren una clase de lenguaje “típica”?, ¿Cómo es una clase de lenguaje “típica”?

Dispositivos y Mediación Didáctica

- ¿Qué les pareció usar material didáctico (cuadernillo) impreso a color?, ¿qué parte de los cuadernillos eran más útiles?
- ¿Qué opinaron de las bitácoras creativas?, ¿para qué creen que servían esas bitácoras?
- ¿Qué sugerencias y recomendaciones harían a profesores/as que tengan que implementar proyectos de escritura?

Análisis de Datos

Una vez realizados los grupos focales, se llevaron a cabo transcripciones literales. En algunos casos la investigadora realizó mínimas ediciones, con el objetivo de dar contexto y/o contribuir a su comprensibilidad. A partir de los seis grupos focales, se obtuvieron 717 intervenciones de estudiantes. Se realizó un análisis de contenido siguiendo los lineamientos de Krippendorff (2018). Cada intervención fue considerada una unidad de análisis y fue codificada para poder identificarla. Una vez codificadas, se etiquetaron a partir de los temas que se podían identificar en cada intervención y, luego, se seleccionaron las intervenciones vinculadas al constructo agencia en el aprendizaje. Una vez obtenida la submuestra se procedió a realizar el análisis en búsqueda de inferencias abductivas que permitieran generar hipótesis deductivas sobre el modo en que los proyectos de escritura promueven la agencia del estudiante.

Resultados

A partir del análisis de los datos se establecen tres dimensiones que favorecen la agencia del estudiante durante la implementación de proyectos de escritura: (1) promueve la interacción entre todos los miembros del aula; (2) aumenta la capacidad del estudiante de controlar su propio aprendizaje y desempeño; (3) favorece autonomía respecto del profesor. Estas tres dimensiones, a su vez, están determinadas por una serie de factores que describiremos a continuación:

Primera Dimensión: Interacción entre todos los Miembros del Aula

Para comprender el modo en que los proyectos de escritura favorecen generan un cambio en el modo en que los miembros del aula interactúan, resulta ilustrativo, primero, mostrar algunas percepciones que se reiteran en varias intervenciones, sobre como suele ser esta intervención en la asignatura de lenguaje:

Luisa: [...] siempre estamos sentados, escuchando y escribiendo y ni siquiera escribiendo lo que uno piensa, sino que lo que dicta el profesor [...] yo creo que la interacción social dentro de una sala es importante. (C3A96)

A lo largo de los grupos focales, los y las estudiantes reportan que la clase de lenguaje suele estar centrada en la figura del/la docente, quien marca el ritmo del aprendizaje y determina qué se debe aprender. Para ellos, la asignatura se centra en desarrollar la comprensión lectora –leer textos y responder preguntas de opción múltiple– y en dictar contenidos disciplinares. En contraste, comentan que en un proyecto de escritura tienen más oportunidades de participar activamente. En varias intervenciones utilizan el término “interactivo” para denotar que la clase se vuelve menos unidireccional, puesto que un proyecto de escritura ofrece múltiples oportunidades para el intercambio de opiniones entre los miembros del curso:

Elizabeth: (a lo largo del proyecto de escritura pudimos) intercambiar opiniones sobre el tema, en sí investigar un tema y que no te lo pongan ya listo en la pizarra, igual fue interesante. Es distinto y es más interactivo. (C3A55)

Daniel: claro, de hecho, no sé si muchas personas lo admitan, pero al final, después de todo, hablar sobre uno mismo y decírselo a otra persona, gusta. El hecho de recibir atención, intercambiar ideas y todo eso, pensamientos personales, es como satisfactorio. (C3D93)

Según lo comentado por los estudiantes, en un proyecto de escritura la dirección del aprendizaje no es solamente desde el/la docente hacia el/la estudiante, sino que se abre para favorecer una influencia mutua. En efecto, en un proyecto de escritura diseñado a partir del modelo descrito se estructuran múltiples actividades para que esto suceda: la activación de conocimientos previos, la formulación de hipótesis antes de la lectura, el análisis del género discursivo, la revisión entre pares, entre otros, son momentos de reflexión y puesta en común de ideas en que el/la estudiante asume un rol activo en su propio aprendizaje.

Lo anterior se puede vincular a la noción de *interpensar* (*thinking together*) de Mercer y Dawer (2011) que describe un tipo de interacción dialógica en el aula, en la que el/la docente estructura y focaliza el diálogo, pero no lo domina, ya que busca generar una discusión abierta a producir razonamientos individuales y colectivos. En este intercambio de ideas, todos tienen la oportunidad de explicar sus afirmaciones y de escuchar y reaccionar ante las ideas de los demás (Webb, 2019) tiene lugar cuando los compañeros se comprometen de forma crítica pero constructiva con las ideas de los demás. Comparten conocimientos, ofrecen opiniones de los demás. Las ideas y sugerencias pueden ser cuestionadas, pero justificadas con razones. La charla exploratoria convierte el trabajo en grupo en un aprendizaje conjunto.

Esta interacción entre los distintos miembros del curso favorece que aparezcan las identidades, los intereses y las características de cada estudiante y, según podemos observar en la intervención de Nicolás, esto puede contribuir a fortalecer los vínculos sociales entre compañeras y compañeros:

Nicolás: me di cuenta en tantas exposiciones que me tocaron, de cómo eran las personas (otros compañeros/as) [...] me ayudó a conocer a las personas, y nos ayudó, así como a enriquecer nuestra información y sacar ideas erróneas que teníamos. (C3A63)

De un modo similar, a como lo reporta Mercer (2011), el hecho de abrir el espacio para que los y las estudiantes se expresen y construyan en conjunto el conocimiento favorece a que se comprometan con el aprendizaje y con ellos mismos. Algo similar se reporta con el proyecto del autorretrato poético: se abre un espacio para reflexionar sobre las experiencias, identidades, creencias y autopercepciones, de los/las estudiantes que son compartidas con los demás:

Lucio: (el autorretrato poético) te da la oportunidad de conocer cómo se percibe la otra persona, por ejemplo, una persona puede no tener un pensamiento tan positivo como los que tiene uno, así se perciben como de una forma más deprimente, por así decirlo [...]. Así también le da oportunidad a las personas para decirle: “oye, pero por qué no pusiste esto, si tú eres, no sé, súper inteligente. Y la otra persona no se considera inteligente, sino que se considera más perezoso [...]” (C3D90)

A partir del análisis de las intervenciones, identificamos un tercer factor de la interacción que se relaciona con la función epistémica de la escritura que genera una transformación en la matriz conceptual de los/las estudiantes. En diversas intervenciones se reporta que, a partir del proceso de investigación en el que los y las estudiantes buscan información en fuentes confiables, se enriquecen, complejizan y amplían las redes de conocimiento sobre el tema que están escribiendo.

Lucio: Sí, porque al encontrar fuentes de información, uno también expande su mente y analiza la información también, no es solo escribirla y listo sino que hay que pensarla también. (C3D10)

Noemí: a mí igual porque en cierto punto, yo veía la información de mi investigación y decían una cosa completamente diferente a la que yo tenía en mente, a lo que me habían comentado alguna vez o lo que se veía las noticias [...]. Entonces, la idea que tenía en mente sobre el conflicto mapuche me cambió así totalmente. (C3A47)

Estas intervenciones reflejan la manera en que Ausubel (2000) describe el proceso de adquisición y retención significativa de conocimientos. Según el autor, es un tipo de aprendizaje activo en el que interactúan las redes de conocimiento existentes del estudiante con los conocimientos nuevos, de modo que se establecen nuevos vínculos significativos entre las ideas, que quedan almacenadas de una manera no literal y no arbitraria en la memoria. Esto podría ilustrar lo que reporta Noemí al comentar que cambió completamente la idea que tenía sobre el conflicto Mapuche o lo que reporta Lucio, que expandió su mente al comprender, analizar y apropiarse de la información que investigó durante el proceso de escritura.

Segunda Dimensión: Control sobre el Propio Aprendizaje

A lo largo de los grupos focales, los y las estudiantes mencionan en varias ocasiones que su rol dentro de una clase típica de lenguaje suele ser pasivo, en el sentido de que no ejercen una influencia ni control sobre su proceso de aprendizaje:

Fernanda: [...] son muy pocas las veces que siente uno que está aprendiendo algo en lenguaje porque las clases son muy pasivas, como generalmente es leer y responder una pregunta. Eso es todo. (M386)

Esto contrasta con lo que reportan sobre los proyectos de escritura, que les permite tomar decisiones respecto de cómo abordar su propio aprendizaje, aplicar estrategias personales para llevar a cabo el proceso de escritura de acuerdo con sus características personales. A continuación, se puede observar que Benicio y Carol aprecian la posibilidad que ofrece la enseñanza basada en proyectos de adaptarse a la realidad de cada estudiante, sus ritmos, sus fortalezas y debilidades.

Benicio: Creo que yo prefiero más este tipo (de clases organizadas en torno a proyectos de escritura). Porque es más guiado a tu perspectiva, tú te enfocas en desarrollar para que quede mejor. (C3A57)

Carol: (en un proyecto de escritura) puedo desarrollar yo mis ideas de la forma que yo quiero; y luego adaptarlo [...] como a las instrucciones que me den para poder desarrollar completamente la idea, porque cuando te dicen: “hazlo así” como que te dan cada paso de forma muy específica y muy estricta, uno a veces tiene que limitarse más. Entonces, creo que el hacerlo solo te quita esos límites para poder expresar la totalidad de la idea. (C3CG28)

Aquí se observa cómo estos/as estudiantes se vuelven conscientes de su propio proceso de escritura y se sienten capaces de aplicar las estrategias de escritura, lo que promueve las habilidades de autorregulación (Zimmerman, 2012) y los conocimientos y estrategias metacognitivas, (Harris et al., 2010).

Un segundo factor que favorece el control sobre el propio desempeño es que los proyectos de escritura explicitan el estándar de desempeño con lo cual los/as estudiantes saben cómo será evaluado y calificado su aprendizaje.

Daniel: Por ejemplo, al menos yo, personalmente, siento que me desenvuelvo mejor en trabajos (proyectos de escritura) que en pruebas, porque en la prueba al final y al cabo uno tiene como que inferir demasiado. [...] En cambio con un trabajo, uno tiene la rúbrica ahí mismo, sabe lo que se le pide y lo que tiene que lograr, entonces yo voy y lo hago todo al pie de la letra [...] las pruebas son más espontáneas (en el sentido de) que uno puede estudiar, pero no sabe exactamente lo que va a entrar en la prueba. (C3D67)

Es interesante el término espontáneo utilizado por el estudiante, en el sentido de que sucede sin causa aparente. Se puede inferir que ellos no identifican cuál es la lógica a partir de la que se diseñan las pruebas, por lo tanto, la elección de los contenidos y las habilidades que se van a medir les parece aleatoria. Ante esto, al estudiante no le resulta posible diseñar una estrategia eficaz que asegure un buen rendimiento y favorece que se sienta desprovisto de control. Por el contrario, los proyectos de escritura ofrecen diversos mecanismos para saber cómo será evaluado el desempeño y facilitan el desarrollo de un aprendizaje autorregulado como el análisis de la tarea, el establecimiento de objetivos y la planificación estratégica (Zimmerman, 2012).

Nina: a mí la verdad me gustó bastante que lo hubiéramos hecho con el cuadernillo antes de empezar porque fue un ejemplo de cómo poder hacer bien la ponencia. (C3C46)

Benicio: (aprendí) las partes de la ponencia, al inicio no entendía qué era, no había escuchado nunca ese nombre y fue difícil porque al principio iba a redactar como las partes del cuento o las partes de una carta, lo que nos habían enseñado siempre, pero la ponencia era totalmente distinta. Y lo bueno, como dije, es que los profes sí, supieron guiar y tratar de enseñar bien, generar el curso completo. Y eso igual como que se valora mucho. (C3A51)

En concreto, los cuadernillos proponen actividades para analizar ejemplares del género discursivo a partir de los que, las y los estudiantes pueden hacerse una representación mental precisa de lo que deben hacer. Además, cuentan con las pautas de evaluación entre pares cuyos indicadores detallan lo que se espera del texto que deben escribir. Es posible que perciban que estos elementos aumentan la posibilidad de que el esfuerzo y el tiempo que han invertido en la escritura del texto se corresponda con el desempeño logrado.

Un tercer componente que los y las estudiantes mencionan en sus intervenciones, que aumenta el control sobre el propio aprendizaje en un proyecto de escritura es que ofrece oportunidades de mejorar a partir de la retroalimentación ofrecida por docentes y pares:

Carol: No es lo mismo estar sentado frente al profesor, y que si uno responde mal la pregunta, te diga “no, no, está mal” a equivocarte y que te entregue una retroalimentación para poder, eh, corregir. Corregirlo acorde también a la idea original, que se mantenga eso. (C3CG105)

La estudiante valora que la retroalimentación se realice en tono de sugerencia y no de imposición. La lógica de la evaluación en un proyecto de escritura no es dicotómica –como podría ser una prueba de opción múltiple, en la que la respuesta solo puede estar bien o mal –, ya que la retroalimentación es una sugerencia que la estudiante puede tomar, ignorar o aceptar parcialmente.

Braulio: ah, sí, la parte que decía: “¿qué crees que está mal del texto de tu compañero?” (revisión entre pares) y “¿qué puede mejorar?” eso también lo vi como buena opción porque en el primer, en el radioteatro, lo hice con el Michael, y yo le dije ideas para su cuento, que era sobre una guerra entre Chile y Perú [...] y le dije ideas para los efectos de sonido y cosas así. Y él también me dijo (ideas) a mí, un poco más [...]. Esa parte la encontré buena también, porque no la terminas pero sabes la opinión de alguien más, es como yo estoy haciendo algo y le pregunto a la Carla, “¿oye está bien?”, (y ella responde) “sí pero puedes agregarle esto y esto y ahí yo lo agrego, en vez de terminarlo y cuando ya lo terminas, te dicen: “mira le faltó esto, esto y esto”. (S379)

José: Sí, como que nos íbamos revisando como el texto era como “no, mira es que esa parte suena como un poco rara. Yo lo diría como de otra forma”, íbamos como en esa conversación. (M382)

La revisión entre pares planteada en el proyecto de escritura es otra oportunidad que se ofrece al estudiante para recibir retroalimentación y mejorar su texto durante la escritura de la

segunda versión del texto y con esto aumentar el control del estudiante sobre su propio aprendizaje.

Tercera Dimensión: Autonomía Respecto del Profesor

En múltiples ocasiones, los y las estudiantes reportan que las clases de lenguaje son rígidas, monótonas y tediosas. Suelen estar centradas en la transmisión de conocimientos mediada por una presentación en *power point* que estructura los contenidos que se deben aprender. En esta dinámica, la relación con el docente es vertical: él dice que hay que hacer y cómo hacerlo:

Francisca: los profes (de lenguaje) se paran a hablar y eso es lo único que hacen [...] para mí eso está mal, llegar, explicar y ya. (C3B65)

Carol: (a mí me gustaría que los profesores) abrieran la mente y la visión, algo así como: “mira, ¿te preguntaste esto?”. Y que uno ponga esas preguntas en su cabeza, que uno las responda, no que te las respondan, porque se da mucho que los profesores te dan la respuesta, pero no te hacen las preguntas para que uno encuentre las respuestas. (C3CG121)

En contraposición, varios alumnos reportaron que a lo largo del proyecto de escritura, el rol del/la docente se transforma: transita de un rol más cercano al docente como director del proceso a un rol de docente como mediador del aprendizaje. En ese sentido, su función se centra en apoyar a los/as estudiantes, resolver dudas, orientar la resolución de las actividades, leer y comentar avances, entre otros:

Carol: a mí me gustó más (el proyecto de escritura) porque creo que la profe, eh, hace un acompañamiento y te guía, pero a la vez te da cierta autonomía, entonces uno, por ejemplo, puede bueno, escuchar las instrucciones, y puede pedir ayuda también, para recibir orientación, pero también esta [...] lo haces tú solo. (C3CG28)

Carol: Yo creo que el cuadernillo es la herramienta y el profesor te va acompañando y guiando, creo que eso es la principal diferencia entre una clase normal del lenguaje y estas sesiones del proyecto, está la guía que te la el cuadernillo y el profesor, acorde al ritmo del curso y de cada persona, va guiando el proceso. (C3CG109)

Como menciona Carol, este cambio en el rol docente se ve facilitado por el dispositivo didáctico: un cuadernillo de trabajo que estructura el proceso de escritura y entrega el andamiaje necesario para que el estudiantado pueda realizar las actividades de manera autónoma y contar con la ayuda del profesor, cuando sea necesario. Esto permite, además desestandarizar, el avance de los/as estudiantes, respetar la diversidad de tiempos de aprendizaje y favorecer que cada uno avance de acuerdo a su propio ritmo.

Gonzalo: Claro, porque bueno, es un paso a paso, está ya planificado. Entonces yo solamente tenía que seguirlo (el cuadernillo). Y además porque cuando a veces tengo muchas ideas, no sé por dónde

empezar. Entonces esa orientación me ayudó para saber, bueno, puedo partir por aquí y luego ir modificando ciertas cosas, tener una base luego a partir de eso empezar a trabajar el texto. (C3CG12)

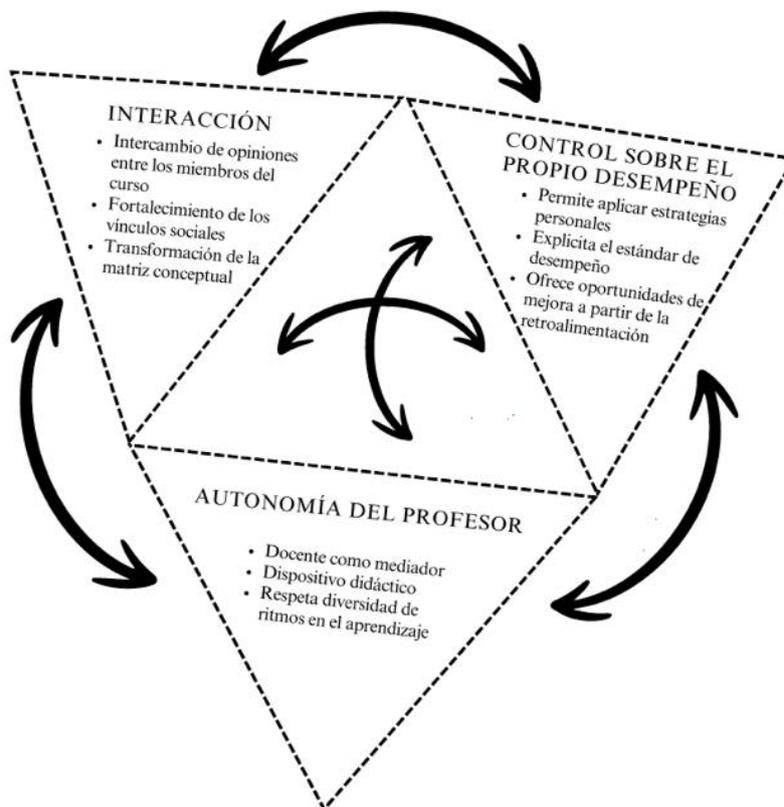
Esta manera de abordar el proceso de aprendizaje, en la que el/la docente es un mediador que orquesta el proceso de aprendizaje con ayuda de un dispositivo didáctico cuidadosamente diseñado permite que los alumnos puedan avanzar y retroceder, evaluar corregir y autorregular los tiempos de su aprendizaje permite respetar la diversidad de ritmos en el aprendizaje en el aula:

Carol: Sí, yo creo que lo vi en mis compañeros también. Y a todos nos costaban cosas diferentes. Por ejemplo, lo que a mí me costaba mucho a otra persona se le daba muy fácil. Por ejemplo, la conclusión, a mí me cuesta mucho sintetizar mis ideas y poner mi opinión y había otras compañeras que les costaba mucho más la introducción, presentar el tema. A mí la introducción no me cuesta, pero que el profesor haya ido siguiendo la estructura del cuadernillo y a la vez resolviendo esas dudas, creo que, además, agilizó mucho las clases porque en la clase tradicional, que es teoría, eh, comúnmente si uno más adelantado se toma al que va más adelantado, y el que le cuesta más queda al debe, porque no se resuelven las dudas porque se atrasaría todo el contenido. Entonces, creo que eso fue como lo más positivo del cuadernillo, que uno va a su propio ritmo, o sea, va un ritmo determinado, pero también a sus propios ritmos, conserva esa autonomía. (C3CG111)

A modo de síntesis, presentamos un diagrama (Figura 1) que busca ilustrar nuestra hipótesis explicativa sobre los mecanismos favorecedores de la agencia en el aprendizaje en un proyecto de escritura. Este diagrama está compuesto por tres dimensiones: (1) interacción, (2) control sobre el propio desempeño y (3) autonomía del profesor. Estas tres dimensiones se agrupan en triángulos conectados entre sí por flechas. Estas flechas ilustran que las tres dimensiones se influyen y potencian mutuamente de modo que las tres deben estar al menos en alguna medida para que la agencia pueda de verdad florecer. Por su parte, las líneas discontinuas que forman los triángulos muestran que estas dimensiones contribuyen y se permean entre sí, por ejemplo, el constante intercambio de opiniones entre los miembros del curso (dimensión interacción) se ve facilitado por el docente quien asume un papel de mediador –y no directivo– (dimensión autonomía) del aprendizaje de sus estudiantes.

Figura 1

Dimensiones y Mecanismos Favorecedores de la Agencia en un Proyecto de Escritura



Fuente. Elaboración propia.

Conclusiones y Discusión

A continuación, se busca establecer conexiones entre el modelo de agencia propuesto por Vaughn (2021) y los hallazgos de esta investigación. En primer lugar, consideramos que la interacción promueve un cambio en la dimensión posicional de la agencia, ya que transforma el modo en que los y las estudiantes participan en el aula: el constante intercambio de opiniones, el exponer a otros los propios gustos e intereses, la transformación del propio conocimiento, por nombrar algunos aspectos, favorece que se comprometan con las actividades de investigación como usar Google Académico de manera autónoma, aprovechar las herramientas que ofrecen los procesadores de texto, avanzar al propio ritmo con ayuda del cuadernillo, solicitar la mediación del docente cuando necesitan ayuda para resolver un problema, entre otros. En este proceso van negociando sus identidades pues los/as estudiantes expresan posturas respecto de temas que son importantes para ellos/as, conocen a sus pares, se posicionan como expertos en algún área del conocimiento. Lo anterior genera un cambio en el modo en que se posicionan y son posicionados por otros en el aula y en su de influir en su propio aprendizaje y el de los demás.

Por su parte, el control sobre el propio desempeño apoya la dimensión disposicional de la agencia. En efecto, es posible pensar que el hecho de que los proyectos de escritura expliciten el estándar de desempeño, favorece que el estudiantado se haga una representación mental del

propósito de esa tarea y pueda diseñar una estrategia para lograr ese objetivo, lo que favorece la intencionalidad. Además, ofrece oportunidades para que el profesor entregue retroalimentación oral y escrita sobre el avance de los/as estudiantes, lo cual es consistente con la propuesta de Mutoni *et al.* (2022) sobre promover una retroalimentación agentiva (*agentic feedback*) que provee al/la estudiante de información sobre su desempeño que le permite mejorar sus textos a partir de los comentarios recibidos. Esto le permite tomar una actitud proactiva, independiente del profesor, ya que la retroalimentación que va más allá del tachar frases y añadir palabras o editar permite que el estudiante tome decisiones sobre su propio texto y transmite el mensaje de que los docentes confían en que ellos pueden lograr mejorar de manera significativa.

En esta misma línea, los proyectos de escritura, al favorecer la autonomía respecto del profesor, es muy posible que influyan positivamente en la esfera motivacional de la agencia. Es posible pensar que la transformación del docente en mediador sumado al dispositivo didáctico que ofrece andamiaje para todas las actividades, podrían aumentar la percepción de autoeficacia del estudiante, quien es capaz de ver que con esfuerzo y apoyos puede por sí mismo cumplir los objetivos de aprendizaje. Esto es consistente con lo que observan varios autores sobre el hecho de que favorecer la autonomía respecto del profesor mejora la motivación y los resultados del aprendizaje (Olivier *et al* 2022, Strandford, 2024)

Por otra parte, el hecho que no sea el profesor quien determina qué se va a aprender, sino que sean los/as mismos/as estudiantes quienes deciden esto favorece que la tarea se perciba como más valiosa e interesante. Esto, probablemente favorezca la persistencia, es decir, la capacidad del estudiante de esforzarse y comprometerse con una tarea larga y compleja hasta completarla. Esto es consistente con la idea de que los/as estudiantes pueden posicionarse como expertos, tomar decisiones de manera colectiva y tomar decisiones.

Como reflexión final, nos gustaría relevar que este análisis de los mecanismos favorecedores de la agencia en un proyecto de escritura planteado en el presente trabajo, podría funcionar como marco de referencia para profesores y didactas quienes pueden adaptar la secuencia didáctica a sus propias aulas y objetivos de enseñanza.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) en el marco del proyecto *FONDECYT N°11200951*.

Referencias

- Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). Introducing educational design research. In *Educational Design Research* (pp. 3-7). Routledge.
- Alfredo, R., Echeverría, V., Jin, Y., Yan, L., Swiecki, Z., Gašević, D., & Martínez-Maldonado, R. (2024). Human-centred learning analytics and AI in education: A systematic literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100215. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100215>
- Andueza, A. & Aguilera, N. (2018). Enseñar y aprender la coherencia textual: una propuesta didáctica a partir de la teoría de Michel Charolles. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 30, 23-40. <https://doi.org/10.5209/DIDA.61952>
- Andueza, A. (2019). “Assessing Academic Writing: the construction and validation of an instrument to assess specific writing skills through an integrated task”. *RELIEVE*, 25(2), art. 5. doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.25.2.11163>.
- Andueza, A. (2021). Estrategias didácticas para promover el conocimiento metacognitivo: una propuesta para analizar el género discursivo miniensayo. *Lenguaje y Textos*, (53), 31–39. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15611>
- Ausubel, D. (2000). *Adquisición y retención de conocimientos: Una perspectiva cognitiva* (G. Sánchez Barberán, Trad.). Paidós.
- Bajtín, M. (2008). *Estética de la creación verbal*. (T. Bubnova, Trad.). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1979).
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: the exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual review of psychology*, 52 ,1–26.
- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House*, 83, 39–43. <https://www.jstor.org/stable/20697896>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written Composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Castelló, M., Bañales, G., & Vega, N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições, Campinas*, 22(1), 97-114. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100009>
- Cobb, P., & Gravemeijer, K. (2008). Experimenting to Support and Understand Learning Processes. In A.E. Kelly, R.A. Lesh, & J.Y. Baek (Eds.), *Handbook of Design Research Methods in Education* (pp. 68-95). Routledge.
- Code, J. (2020). Agency for learning: Intention, motivation, self-efficacy and self-regulation. In *Frontiers in education* (Vol. 5, p. 19). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00019>
- Concha, S., & Espinosa, M. J. (2022). “Es como tu vida, pero en escritura”: experiencias de escritura libre en comunidad. *Pensamiento educativo*, 59(2), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.3>

- Dyson, A. H. (2020). “This isn’t my real writing”: The fate of children’s agency in too-tight curricula. *Theory Into Practice*, 59(2), 119-127. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702390>
- Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2013). Writing: importance, development, and instruction. *Reading & Writing*, 26, 1-15. DOI:10.1007/s11145-012-9395-2
- Harris, K. R., Santangelo, T., & Graham, S. (2010). Metacognition and strategies instruction in writing. In H. Salatas & W. Schneider (Eds.), *Metacognition, strategy use, and instruction* (pp. 226-256). The Guilford Press.
- Hatano, G., & Wertsch, J. V. (2001). Sociocultural approaches to cognitive development: The constitutions of culture in Mind. *Human Development*, 44(2-3), 77-83. <https://doi.org/10.1159/000057047>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- Kundu, A. (2020). *The power of student agency: looking beyond Grit to close the opportunity Gap*. Teacher College Press.
- Lassonde, C. & Richards, J.C. (2013). Best practices in teaching planning for writing. In S. Graham, C.A. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (2nd ed.) (pp. 193-214). Guilford Press.
- Mameli, C., Grazia, V., & Molinari, L. (2021). The emotional faces of student agency. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 77, 101352. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101352>
- Mameli, C., Grazia, V., & Molinari, L. (2023). Student agency: Theoretical elaborations and implications for research and practice. *International Journal of Educational Research*, 122, 102258. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102258>
- Manyukhina, Y., & Wyse, D. (2018). Learner agency and the curriculum: a critical realist perspective. *The Curriculum Journal*, 30(3), 223–243. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1599973>
- McArthur, C. A., & Philippakos, Z. A. (2013). Self-regulated strategy instruction in developmental writing: A design research project. *Community College Review*, 41(2), 176-195.
- Mercer, N., & Dawer, L. (2011). Thinking together. School of Education, *University of Cambridge, Cambridge*, viewed, 20(06).
- Mercer, S. (2011). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39, 427-436. DOI:10.1111/modl.12536
- Mutoni Griffiths, C.; Murdock-Perriera, L. Eberhardt, J. (2022) “Can you tell me more about this?”: Agentic written feedback, teacher expectations, and student learning. *Contemporary Educational Psychology* 73 pp.1-19 <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102145>
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 35(2), 1-32. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Olivier, J., du Toit-Brits, C., Bunt, B. J., & Dhakulkar, A. (2022). *Contextualised open educational practices: Towards student agency and self-directed learning* (p. 292). AOSIS.
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. In C. McArthur, H. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 54-66). The Guildford.

- Reiff, M. J., & Bawarshi, A. (2011). Tracing discursive resources: How students use prior genre knowledge to negotiate new writing contexts in first-year composition. *Written Communication*, 28(3), 312-337. <https://doi.org/10.1177/074108831141018>
- Stenalt, M. H., & Lassesen, B. (2022). Does student agency benefit student learning? A systematic review of higher education research. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(5), 653-669. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1967874>
- Strandford S.A. (2024) Fostering student agency and motivation: co-creation of a rubric for self-evaluation in an ungraded course. *Front. Educ.* 8:1213444. doi: 10.3389/feduc.2023.1213444
- Vaughn, M. (2021). *Student Agency in the Classroom: Honoring the student Voice in the curriculum*. Teachers College Press.
- Vaughn, M., Gee Jang, B., Sotirovska, V., & Cooper-Novack, G. (2020a). Student Agency in Literacy: A Systematic Review of the Literature. *Reading Psychology*, 41(7), 712–734. <https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1783142>
- Vaughn, M., Premo, J., Sotirovska, V. V., & Erickson, D. (2020b). Evaluating agency in literacy using the student agency profile. *The Reading Teacher*, 73(4), 427-441. <https://doi.org/10.1002/trtr.1853>
- Walker, D. (2006). Toward productive design studies. In J. Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Eds.), *Educational Design Research* (pp.8-14). Routledge.
- Webb, P. (2019). Dialogic thinking together towards abstract reasoning. In *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (pp. 570-580). Routledge.
- Zacarian, D., & Silverstone, M. (2020). *Teaching to empower: Taking action to foster student agency, self-confidence, and collaboration*. ASCD.
- Zima, B. (2021). *Mindsets and Skill Sets for Learning: A Framework for Building Student Agency*. Marzano Resources.
- Zimmerman, B. J. (2012). Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 267–295). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.