

Promoviendo mejores aprendizajes en el aula ¿que características deben tener las tareas de clase según los estudiantes?.

Aguilera, María Soledad, Bono, Adriana y Boatto, Yanina Elizabet.

Cita:

Aguilera, María Soledad, Bono, Adriana y Boatto, Yanina Elizabet (2012). *Promoviendo mejores aprendizajes en el aula ¿que características deben tener las tareas de clase según los estudiantes?.* IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/414>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/emcu/3of>

PROMOVIENDO MEJORES APRENDIZAJES EN EL AULA ¿QUE CARACTERÍSTICAS DEBEN TENER LAS TAREAS DE CLASE SEGÚN LOS ESTUDIANTES?

Aguilera ,María Soledad - Bono, Adriana - Boatto, Yanina Elizabet

Universidad Nacional de Río Cuarto

Resumen

En esta comunicación se presentan resultados de una investigación orientada a describir las tareas de clase, desde la perspectiva de alumnos secundarios, que les permitirían aprender en mejores condiciones.

Para ello se implementó el Cuestionario L.E.A.C: Lectura, Escritura y Adquisición de Conocimientos (Solé et al., 2000) a 102 alumnos de nivel medio de cuatro escuelas de Río Cuarto. En esta oportunidad se informan los resultados obtenidos de lo que constituye la tercera parte del instrumento, denominada: Descripción breve de las características que debería tener una tarea de clase, que permita aprender mejor en el último año de la escuela secundaria.

Las categorías de análisis utilizadas, derivadas de las respuestas estudiantiles, indican que: los estudiantes aprenden en mejores condiciones cuando los docentes se predisponen positivamente para presentar y organizar la tarea; cuando las tareas que asumen un carácter individual o grupal, permiten trabajar en un clima de respeto, autonomía y colaboración; cuando las tareas sustentadas en temas actuales y de interés les posibilitan construir nuevos conocimientos; en tanto revalorizan aquellas tareas que les permiten utilizar los soportes tecnológicos en formato digital, y el desarrollo de diversos procesos de escritura por parte de ellos.

Palabras Clave

tareas, aprendizaje, estudiantes, secundarios.

Abstract

PROMOTING BETTER LEARNING IN THE CLASSROOM WHAT FEATURES SHOULD HAVE THE CLASSROOM TASKS ACCORDING TO STUDENTS?

In this paper we present results of a research aimed to describe classroom tasks from the perspective of high school students, which would allow them to learn in better conditions.

To this aim, the LEAC questionnaire: Reading, Writing and Knowledge Acquisition (Solé et al., 2000) was implemented to 102 high school students in four schools in Río Cuarto. This time we report the results of what constitutes the third part of the instrument, called: Headline of the features that should have a classroom task, which allows them to learn better in the last year of high school.

The categories of analysis used, derived from student responses

indicate that: students learn better when teachers positively predispose to present and organize the task, when the tasks that assume individual or group work, allow to work in a climate of respect, autonomy and collaboration, when the tasks based on current issues of interest enable them to build new knowledge; when it is revalued by students themselves those tasks that use technology in digital format, and the development of different writing processes.

Key Words

tasks, learning, school, students.

Introducción

En este trabajo, que forma parte de una investigación mayor, se presentan los resultados de una investigación orientada a describir las tareas de clase, desde la perspectiva de alumnos secundarios, que les permitirían aprender en mejores condiciones.

En el aula de la escuela secundaria se desarrollan interacciones entre alumnos y docentes que, en alguna medida, están configuradas por las tareas que se proponen en las clases para el desarrollo de los diferentes contenidos curriculares (Rinaudo, Bono & Squillari, 2001; Squillari, Bono & Rinaudo, 2003). Las tareas en el aula atraviesan, estructuran y guían la enseñanza y el aprendizaje, afectando y configurando los procesos cognitivos, relacionales y motivacionales del aprendizaje de los estudiantes. Por ello, las tareas propuestas en la escuela secundaria constituirían una de las variables contextuales de mayor incidencia en los aprendizajes de los alumnos (Rinaudo, 1998; Pintrich, 2001; Volet, 2001; Galvalisi, Novo & Rosales, 2004). Concretamente, investigadores del campo de la psicología educativa le otorgan importancia al estudio de las tareas como una variable relevante en la investigación sobre la clase (Winne & Marx, 1989; Coll, 1991; Gibaja, 1991).

Sobre algunos aspectos conceptuales

Uno de los referentes más importantes de la psicología como Pintrich (2003) ha señalado que las tareas escolares constituyen un nivel específico del contexto áulico conformando uno de los componentes más importantes que integran la estructura de la clase. En otras palabras, ellas representan un nivel particular en el análisis del contexto escolar porque, de acuerdo con Winne y Marx (1989), se caracterizan por ser “[...] eventos de la clase que proporcionan oportunidades para que los estudiantes usen sus recursos cognitivos y motivacionales al servicio del logro de metas personales y educativas” (en Rinaudo, 1998, p. 96). Relacionado con ello, se puede señalar que las tareas de aprendizaje que se presentan dentro

del contexto áulico adquieren valor para los alumnos cuando, por un lado, los estudiantes logran establecer y atribuir alguna relación entre lo que la tarea propone y los propósitos personales que ellos mismos se plantean; y, por el otro, cuando el desarrollo de dichas tareas les permiten a los estudiantes alcanzar un desempeño escolar con mayor sentido y significatividad.

En lo particular, las tareas que se presentan dentro del aula se concretizan a través de prácticas específicas, como son la lectura y la escritura; estas tareas en la clase de la escuela secundaria, como en otros espacios de formación, se convierten en actividades centrales dado que a través de ellas, los alumnos tienen la posibilidad de adquirir herramientas y conocimientos para poder desempeñarse en prácticas sociales y educativas diferentes. En este sentido, tanto las tareas de lectura como de escritura deberían permitirles a los alumnos transformar sus saberes y experiencias para construir nuevos conocimientos (Galvalisi, Novo & Rosales, 2004); sin olvidar que las mismas constituyen construcciones sociales que asumen características particulares según las condiciones situacionales. En otros términos, siendo que las tareas de lectura y escritura son procesos efectivos y de fuerte presencia en la elaboración y construcción de los conocimientos curriculares por parte de los alumnos, las mismas deberían comprenderse en el marco del contexto en el cual son presentadas puesto que las particularidades de esa situación son las que estarían influyendo, en parte, en la actuación, el desarrollo, las capacidades, los intereses y la motivación de los alumnos (Pea, 2001; Perkins, 2001). Así las tareas de lectura y escritura, como elementos contextuales, constituirían un anclaje potenciador en los procesos de aprendizaje de los estudiantes secundarios (Solé & Castells, 2004; Bono, 2004).

Se entiende que la lectura y la escritura se encuentran entre las competencias claves para el aprendizaje autónomo, en la medida en que la mayor parte del conocimiento específico de las diferentes disciplinas se adquiere a partir de los textos. En atención a ello, es importante promover el uso de tareas de lectura y escritura como herramientas para aprender los contenidos propios de una disciplina (Mateos, Martín, Pecharromán, Luna & Cuevas, 2008).

Atendiendo a este marco conceptual, se considera relevante continuar contribuyendo a la construcción de conocimiento en torno al modo en que los alumnos describen las tareas escolares que les permitirían aprender mejor, en el aula de nivel medio. Se presentan a continuación los aspectos metodológicos específicos de este estudio, para luego avanzar sobre el análisis de las respuestas que brindan los estudiantes sobre el tema que se estudiando en esta oportunidad.

Sobre los aspectos metodológicos

Este estudio se enmarca dentro de la investigación no experimental; concretamente, se trata de un diseño descriptivo transeccional que permite indagar, describir y analizar la incidencia de variables en una determinada población (Sampieri, Collado & Lucio, 2006).

El objetivo específico es describir las características de las tareas de clase que permiten aprender mejor, desde la perspectiva de los alumnos.

Los participantes de este estudio son 102 alumnos del último año de nivel medio de cuatro escuelas públicas de la ciudad de Río Cuarto-Córdoba.

Para la recolección de los datos se utilizó el Cuestionario L.E.A.C: Lectura, Escritura y Adquisición de Conocimientos (Solé, Miras; Gracia; Castells; Espino & Minguela, 2000). Este instrumento permite obtener información sobre las diferentes tareas de lectura y escritura que posibilitan el aprendizaje de contenidos curriculares de las materias que cursan los estudiantes; así como también el nivel de dificultad, interés, utilidad y complejidad que dichas tareas les generan. El cuestionario está conformado por tres partes: 1) lista de tareas que generalmente se les proponen a los alumnos en clase; 2) relectura de la lista de tareas marcadas y selección de tres (3) tareas con las que aprendieron mejor en las clases; y 3) descripción breve de las características que debería tener una tarea de clase.

En este trabajo se informan únicamente los resultados obtenidos de lo que constituye la tercera parte nombrada precedentemente: Descripción breve de las características que debería tener una tarea de clase, para que ayude a aprender mejor en el último año del nivel medio.

A continuación se presentan los análisis de los resultados obtenidos.

Sobre el análisis de los resultados

Para el tratamiento de los datos se elaboraron categorías de análisis a partir de las respuestas de los alumnos en función de las regularidades encontradas. Esto fue posible porque la parte del cuestionario analizada en este trabajo, cuenta con una estructura de interrogante semiabierto.

Se presenta entonces, el análisis de los datos que se han organizado y agrupado de manera descriptiva, de acuerdo a las características que los estudiantes les atribuyen a las tareas que les permiten aprender mejor. Así, la descripción que hacen los alumnos generó un corpus de datos que permitió elaborar siete categorías de análisis:

Categoría 1: modo en que el docente se predispone para presentar y desarrollar las tareas.

Del total de alumnos indagados, 28 de ellos, consideran que la manera en que el docente se dispone para presentar y desarrollar la tarea afecta positivamente sus procesos de aprendizaje. En este sentido destacan que, cuestiones vinculadas con las características personales del docente, el grado de empatía que puede generar con los alumnos, la capacidad para promover interés por la tarea y la competencia que muestren para desarrollar las clases, son aspectos que a los estudiantes les influye favorablemente al momento de iniciar, desarrollar y culminar una tarea escolar. En palabras de los estudiantes (1):

“...que [el profesor] le ponga ganas y sepa explicarse” (B.A.31)

“Debe tener un buen humor para desarrollar la clase y que sepa expresarse de una forma clara” (C.A.53)

“...[el profesor debe] encargarse de presentar los temas del modo más interesante posible, de forma tal que logren la mayor atención e interés por parte de los alumnos y la fijación de los contenidos, obviamente siempre preocupándose por asegurarse de que los mismos sean entendidos de forma correcta y completa” (D.A.100)

Categoría 2: modalidad de trabajo dentro de la clase.

Del total de las respuestas obtenidas, 28 estudiantes consideran como características propicias para el buen aprendizaje, no sólo a las tareas individuales y grupales sino también, al rol mediador que debe cumplir el docente en esas situaciones de enseñanza y aprendizaje. Expresado en palabras de los alumnos:

“...tratar de discutir con los profes y compañeros, de mi punto de vista es mucho mejor...” (A.A.3)

“...debería hacerse individual, ya que la mayoría de las veces no todos los integrantes del grupo trabajan de manera equitativa y por lo tanto no todos aprendemos lo mismo ni se pone el mismo interés” (A.A.17)

“Las tareas de clase para mejorar el aprendizaje deben ser más grupales” (D.A.77)

Categoría 3: entorno relacional y comunicativo.

Esta categoría hace referencia a la importancia que le atribuyen los alumnos al establecimiento de vínculos en el aula. Así, 23 alumnos perciben que el entorno relacional y comunicativo entre ellos mismos y entre ellos y los docentes, afecta la forma en que abordan la tarea escolar para aprender. Es necesario señalar que se observan diferencias en el modo en que los estudiantes perciben las cuestiones del entorno áulico. Las siguientes expresiones ejemplifican lo mencionado:

“...que se pueda opinar (oralmente o por escrito) y dar un punto de vista sobre el tema de la tarea. Que no sea monótona y que tampoco se dé [de] forma autoritaria y restrictiva” (A.A.25)

“Que el profesor de los temas a desarrollar, pero cada chico tenga la libertad de buscar los medios que le parezcan mejores para cada alumno” (D.A.71)

“Debe darse en un ambiente donde no haya ruidos y todos presenten atención...” (D.A.72)

Categoría 4: condiciones y tipos de tareas que se proponen en clase.

Un grupo de 23 alumnos informan que distintos tipos de tareas escolares como preguntas, resúmenes, esquemas, etc., y las condiciones en las cuales se presentan las mismas al grupo clase, son aspectos que les permiten aprender en mejores condiciones los contenidos curriculares propuestos. En relación a ello, mencionan los propios estudiantes:

“Tiene que tener preguntas” (C.A.52)

“Una tarea de clase debe permitirnos investigar, argumentar, dar lugar a una visión personal del tema, integrar contenidos, utilizar nuevos conceptos, realizar esquemas, recursos gráficos...” (D.A.59)

“Principalmente debe tener bien explícitas las pautas, los temas, las actividades, forma de realización, para facilitar las tareas y que a la vez sirvan para el aprendizaje” (B.A.29)

Categoría 5: temas que deberían abordar las tareas.

Del total de los alumnos indagados, 24 de ellos consideran que una

de las particularidades que hace interesante una tarea y, por lo tanto, que les permite desarrollar mejores procesos de aprendizaje es la temática que atraviesa la propuesta de clase, fundamentalmente mencionan los temas de actualidad y de interés personal como aspectos necesarios para construir nuevos conocimientos. Así lo expresan los estudiantes:

“...temas actuales, relacionarlo con la sociedad actual” (D.A.62)

“Personalmente creo que para que una tarea sea interesante para mí debe tratarse de un tema de actualidad, que le sea interesante a los jóvenes” (D.A.91)

“Debe tener un tema interesante para que los adolescentes de hoy en día...” (A.A.18)

Categoría 6: recursos para desarrollar las tareas.

Un grupo de 19 estudiantes de nivel medio, plantean que aprenden mejor los contenidos disciplinares cuando se presentan y desarrollan con determinados recursos didácticos. En este sentido, señalan como necesario el soporte en papel aunque revalorizan, principalmente, el uso de recursos tecnológicos en formato digital. Así lo expresan los alumnos:

“La tarea tiene que poder realizarse por computadora e internet” (A.A.13)

“También me parece que deberían aprovecharse los distintos recursos tecnológicos y audio-visuales de los que se dispone para que la clase sea más didáctica y llevadera” (D.A.100)

“Que los profesores [...] den trabajos prácticos y libros para poder entender mejor” (C.A.47)

Categoría 7: tareas que impliquen procesos de escritura.

De las respuestas obtenidas por parte de los estudiantes, 16 de ellos informan que las tareas que implican la escritura son aquellas que les permiten aprender mejor. En este sentido refieren, principalmente, tanto a las tareas que involucran la puesta en marcha de distintas estrategias de aprendizajes como los resúmenes, mapas conceptuales, síntesis, etc., así como también aquellas en donde ellos deben responder por escrito a interrogantes propuestos por el profesor. Así lo expresaron los sujetos:

“...Haciendo resúmenes es otra de las mejores tareas” (A.A.21)

“...que te expliquen y puedas tomar nota para que cuando vayas a los apuntes se te resulte más fácil” (A.A.37)

“Una tarea de clase debe permitirnos [...] realizar esquemas, recursos gráficos” (D.A.59)

“Que [el profesor] de preguntas para responder” (D.A.73.)

Algunas consideraciones finales

Los resultados procedentes del cuestionario de tareas de lectura y escritura para aprender, tomados en su conjunto, y teniendo en cuenta que se constituyen sobre la base de lo que dicen los alumnos,

permiten reconocer que, ellos aprenden en mejores condiciones en la última etapa de la escuela media cuando los docentes se predisponen de manera positiva para presentar y organizar la tarea; y cuando las tareas propuestas en el aula, tanto de carácter individual o grupal, les permiten trabajar en un clima de respeto, autonomía y colaboración. Al mismo tiempo, los estudiantes sugieren que las tareas sustentadas en temas actuales y de interés personal les posibilita construir nuevos conocimientos; y por último revalorizan aquellas tareas escolares que les posibilitan utilizar, principalmente, los soportes tecnológicos en formato digital, como el desarrollo de diversos procesos de escritura por parte de ellos.

Las categorías derivadas de este estudio muestran una apelación a estructuras un tanto tradicionales de enseñanza y aprendizaje donde intervienen los procesos de lectura y escritura, en tanto que no permitirían apreciar la potencialidad que tienen las tareas como herramientas, en el sentido vigotskyano, participantes en la transformación del conocimiento (Mateos, Martín, Pecharromás, Luna & Cuevas, 2008).

Por otra parte, el acceso a este tipo de información, derivada de las voces de los propios estudiantes, puede contribuir a generar en el aula de la escuela secundaria, condiciones de activación y mantenimiento de los procesos cognitivos, comportamentales y afectivos que guían el alcance de sus metas personales e institucionales (Zimmerman 1994, en Pintrich, 2006).

Finalmente, se entiende que construir conocimiento en relación al ámbito educativo permite ahondar en el desarrollo de nuevas líneas de investigación relacionadas con este campo específico de aprendizaje dentro de la clase (Urduy y Turner, 2005). El conocimiento construido en base a este tipo de estudio empírico nos anima a continuar trabajando sobre los sujetos de aprendizaje, en la medida en que orienta y permite tomar decisiones cada vez más ajustadas a los fines de promover aprendizajes de mayor calidad en las aulas secundarias. En este sentido, los resultados obtenidos ofrecerían elementos de juicio que pueden orientar el conocimiento, la revisión, el mejoramiento y el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, en pos de enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en los contextos educativos de la escuela media.

Bibliografía

Bono, A. (2004). Creencias motivacionales en el aula. *Revista Aprendizaje Hoy*. Bs. As. Año XXIV. N° 59: 47-57.

Coll, C. (1991). Constructivismo e intervención educativa ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir? Congreso Internacional de Psicología y Educación. Madrid.

Galvalisi, C.; M. del C. Novo & P. Rosales (2004). Leer y escribir para aprender. Ayudas para el estudio en el secundario y el ingreso a la universidad. Programa de articulación curricular entre la UNRC y escuelas de nivel medio de la ciudad de Río Cuarto y la Región. UNRC. Secretaría Académica. Facultad de Ciencias Humanas.

Gibaja, R. E. (1991). La investigación de la cultura de la escuela. En: *Pensar y repensar la educación*. Buenos Aires. Academia Nacional de Educación. Pp. 509-528.

Mateos, M., Martín, E., Pecharromás, A., Luna, M. & Cuevas, I. E. (2008). Estudio sobre la percepción de los estudiantes de psicología de las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. *Revista de Educación*, 347. Pp. 255-274.

Pea, R. (2001). Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la

educación. En G.Salomón (2001). *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires. Amorrortu.

Perkins, D. (2001). La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje. En G. Salomón (2001). *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires. Amorrortu.

Pintrich, P. (2001). The role of goal orientation in self-regulated learning. En Boekaerts, M. et al. *Handbook of self regulation*. Academic Press.

Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 95 (4). Pp. 667-686.

Pintrich, P. (2006). Las creencias motivacionales como recursos y restricciones para el cambio conceptual. En W. Schnotz, S. Voniadu y M. Carretero (comps.) *Cambio conceptual y educación*. Bs. As. Aique.

Rinaudo, M. C. (1998). El estudio de las tareas académicas. En Donolo, D. (comp.). *Las tareas en el aula. Teorías, propuestas y prácticas*. Río Cuarto. EFUNAR.

Rinaudo, C.; A. Bono & R. Squillari. (2001). "Evaluación de tareas escritas en la universidad". *Compilación de trabajos seleccionados del Quinto Congreso de las Américas sobre Lectoescritura*. Quito, Ecuador. Editado en Soporte Digital (CD). Universidad San Francisco de Quito. CELI-Q.

Sampieri, R., Collado, F. & Lucio, P. (2006) *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. México. McGrawHill.

Solé, I & N. Castells (2004). Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿Existen diferencias en función del dominio disciplinar? *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. 4. Pág. 6-17.

Solé, I., M. Miras, M. Gracia, N. Castells, S. Espino & M. Minguela. (2000). *Cuestionario L.E.A.C: Lectura, Escritura y Adquisición de Conocimientos*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona.

Squillari, R. A. Bono & C. Rinaudo. (2003). Tareas escritas y rendimiento académico. Un estudio en estudiantes universitarios. *Jornadas de Investigación. Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Trabajo completo*. Soporte digital. (CD).

Urduy, T. & J. Turner. (2005). Competence motivation in the classroom. En Elliot, A. y C. Dweck. *Handbook of competence and motivation*. Nueva York. Guilford Press. Pp. 297-317

Volet, S. (2001). Understanding learning and motivation in context: a multi-dimensional and multi-level cognitive-situative perspective. En Volet, Simone y Sanna Järvelä, *Motivation in learning contexts. Theoretical advances and methodological implications*, Londres, Pergamon Elsevier.

Winne, P. H. & R. Marx (1989). A cognitive-processing analysis of motivation within classroom tasks. En: Ames, G. y R. Ames (Eds). *Research on motivation in Education*. Orlando. Academic Press. Vol. Pp. 223-257.

Nota:

1.Las abreviaturas corresponden a la codificación del investigador.