

## **Tareas de clase e interés por aprender en el primer año universitario**

Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía

Autora: Ana Belén Bravo

Directora: Prof. Soledad Aguilera

Co Directora: Prof. Adriana Bono

El tema de investigación de este Trabajo Final de Licenciatura, es el estudio y la descripción de las tareas de clase que les permiten a los estudiantes aprender mejor, en el primer año de las carreras del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

La investigación se desarrolló con procedimientos descriptivos y correlacionales. Para indagar las tareas que les permiten aprender mejor a los estudiantes, se implementó el Cuestionario de Lectura, Escritura y Adquisición de Conocimientos (Solé et al., 2000). Se trabajó con estudiantes de primer año (cohorte 2016) que pertenecen a las carreras de Licenciatura en Psicopedagogía y Licenciatura y Profesorado en Educación Especial, pertenecientes al Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. La elección de esta población responde a las características propias del escenario educativo del nivel superior, dado que constituye un núcleo crítico en las investigaciones contemporáneas sobre las problemáticas de la enseñanza y el aprendizaje en el nivel universitario.

Los resultados más relevantes demuestran que existe una diversidad de condiciones y acciones que incluyen: el rol de los profesores, el modo de trabajo colaborativo, las características propias de los jóvenes posmodernos, el ambiente de trabajo colaborativo dentro del aula; que condicionan el desempeño de los estudiantes frente a las tareas de lectura y escritura y su interés por aprender.

Se considera que la investigación realizada contribuye y enriquece los procesos de alfabetización académica, puesto que al indagar las características de las tareas de clase en materia de lectura y escritura, desde las voces de los estudiantes, permite comprender, en parte, los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en los contextos educativos universitarios; reconociendo que dichas tareas deberían permitirle a los estudiantes transformar sus saberes y experiencias para construir nuevos conocimientos en el ámbito académico (Scardamalia y Bereiter, 1992).

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía

# Tareas de clase e interés por aprender en el primer año universitario

Tesista: Ana Belén Bravo  
Directora: Prof. María Soledad Aguilera  
Co-directora: Prof. Adriana Bono

Octubre, 2017



ÍNDICE .....	1
AGRADECIMIENTOS .....	2
INTRODUCCIÓN .....	3
<b>CAPÍTULO 1</b>	
Los estudiantes en el aula del primer año universitario .....	8
<b>CAPÍTULO 2</b>	
Las tareas en el contexto del aula universitaria .....	14
<b>2.1. Las tareas de clases en el primer año universitario: Tareas de lectura y escritura.....</b>	<b>15</b>
<b>2. 2. Aspectos que configuran el desarrollo de las tareas en el contexto del aula .....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO 3</b>	
Aspectos metodológicos .....	26
<b>3.1 Diseño de investigación .....</b>	<b>27</b>
<b>3.2 Objetivos de investigación.....</b>	<b>28</b>
<b>3.3 Sujetos que participaron de la investigación.....</b>	<b>28</b>
<b>3.4. Instrumento de recolección de datos. Cuestionario L.E.A.C.: Lectura, Escritura y Adquisición de Conocimientos .....</b>	<b>28</b>
<b>CAPÍTULO 4</b>	
Análisis e interpretación de los datos obtenidos .....	31
<b>4.1. Análisis de datos obtenidos.....</b>	<b>32</b>
<b>4.2. Resultados de la Primera Parte del Cuestionario: <i>Las tareas de clase que promueven el interés por aprender</i>.....</b>	<b>32</b>
<b>4.2.1. Discusión de resultados.....</b>	<b>34</b>
<b>4.3. Resultados de la segunda parte del cuestionario: <i>Las tareas de clase que promueven aprendizajes académicos</i> .....</b>	<b>36</b>
<b>4.3.1. Discusión de resultados.....</b>	<b>38</b>
<b>4.4. Resultados de la tercera parte del cuestionario: <i>Las tareas desde las voces de los estudiantes</i> .....</b>	<b>41</b>
<b>4.4.1. Discusión de resultados.....</b>	<b>46</b>
<b>CAPÍTULO 5</b>	
Reflexiones e implicancias del estudio .....	52
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>57</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>64</b>

## **Agradecimientos**

Quiero dar gracias a quienes me acompañaron durante mi carrera de grado e hicieron posible la realización de este Trabajo Final de Licenciatura...

A mi familia, por acompañarme a lo largo de estos años, por ser el pilar fundamental en mi educación tanto académica como personal, por ser fuente de inspiración y ejemplo, de esfuerzo y perseverancia.

A Hernán, porque con sus valores humanos me acompañó en cada momento y es un pilar fundamental en mi formación personal.

A dos grandes profesoras, Soledad Aguilera y Adriana Bono, por su gran apoyo y motivación para la culminación de mis estudios como así también por el impulso de crecimiento personal y profesional. Por demostrarme y transmitirme el amor y dedicación por su profesión ¡Gracias!

A mi amiga Maca, por acompañarme en el proceso final, por abrirme las puertas de su hogar y apoyarme ¡Gracias Maca por tu presencia!

A los estudiantes de primer año del Departamento de Ciencias de la Educación que colaboraron en el proceso de investigación.

A la Universidad Nacional de Río Cuarto, por darme la oportunidad de formarme profesionalmente, brindándome una educación de calidad.

¡Gracias a cada uno de ustedes por estar presente, siempre!

## Introducción

El presente Trabajo Final de Licenciatura denominado “*Tareas de clase e interés por aprender en el primer año universitario*” tiene como propósito describir y estudiar las tareas de clase que les permiten a los estudiantes aprender mejor los contenidos de las diferentes materias, en el primer año de las carreras del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Particularmente, el desarrollo de esta investigación se sostiene y desarrolla, desde la Psicología Educativa y la Psicología de la Motivación.

La Psicología Educativa es una disciplina que realiza contribuciones originales que tienen en cuenta al mismo tiempo los principios psicológicos y las características de los procesos educativos; esta cuenta con programas de investigación, objetivos y contenidos propios (Coll, Palacios y Marchesi, 2000). Desde esta disciplina se entiende que para una enseñanza exitosa se requiere de una buena comprensión de la manera en que los estudiantes aprenden y se desarrollan, y de la capacidad para aplicar este conocimiento y para coordinar el aprendizaje del estudiante en contextos de enseñanza. Los profesores deben entender las realidades de la enseñanza, comprender y organizar las teorías psicológicas relevantes y volverse competentes en las tareas que realizan (Good y Brophy, 1996).

Cabe destacar que para definir a qué se hace referencia en la investigación en psicología educativa, existen varias respuestas ya que no se trata a un fenómeno estático, sino a un proceso cuyo dinamismo lo hace estar en permanente construcción y reconstrucción (Catalán, 2006), por tal el trabajo aquí realizado es un aporte más a ello.

Haciendo referencia a los aportes de la Psicología de la Motivación, en primer lugar cabe destacar que las definiciones y aproximaciones que se encuentran sobre este término son amplias y variadas. En esta oportunidad se toma en primer lugar una definición desde una perspectiva más histórica, y luego aquella relacionada a la motivación de los estudiantes frente a las tareas. Desde la primera perspectiva, (1995) en Hernández (2005), se define a la motivación como “Un fenómeno integrado por varios componentes, los cuales aparecen y desaparecen de acuerdo con las circunstancias determinadas por los fenómenos sociales, culturales y económicos y, por ende, debe tener un tratamiento particular para cada uno de los sujetos.” (Abarca, 1995 en Hernández, 2005, p.2). En base a ello puede decirse entonces, que la

motivación no se da de manera igual, ni de forma simultánea en todos los sujetos ni en todas las circunstancias. Desde el plano educativo, puede pensarse que es necesario atender a las particulares de los sujetos que se encuentran dentro de una misma clase, ya que si bien se encuentran en un mismo ámbito de aprendizaje, en cada estudiante se presentan circunstancias externas al lugar de clase que influirán en la motivación que tengan frente a las tareas de clase.

En cambio, desde la segunda perspectiva, que se sitúa con relación a los estudiantes y los profesores frente a las tareas áulica se plantea que “motivar supone predisponer al estudiante a participar activamente en los trabajos en el aula. El propósito de la motivación consiste en despertar el interés y dirigir los esfuerzos para alcanzar metas definidas”. (Hernández, 2005, p. 2), desde este abordaje se plantea a la motivación como aquello que los profesores deben lograr en los estudiantes, abordaje que puede relacionarse con un modelo de sociedad que pertenece al mundo globalizado donde existen intereses de carácter cuantitativo que conllevan a que motivar sea el principal interés de profesores.

Estas perspectivas invitan a reflexionar sobre cual es el modo más propicio para abordar la motivación de los estudiantes en el aula. Repasando las definiciones que se expusieron anteriormente sobre los procesos motivadores, se puede sintetizar que un buen ejercicio para atender a la motivación sería poder tener en cuenta a las dos perspectivas antes planteadas de manera conjunta, es decir, que los profesores deben ocuparse e interesarse por la motivación de sus estudiantes en sus clases y en las tareas que proponen en el aula, pero también deben tener en cuenta que existen otros factores que atraviesan a los estudiantes como sujetos, factores que son propios del momento de la etapa de vida que se encuentran transitando.

Sobre estas líneas se considera que conocer lo que los estudiantes piensan, creen y la manera en que abordan las tareas realizadas en el aula relacionadas con la lectura y con la escritura ayuda a analizar las características que las mismas deben presentar para que los estudiantes aprendan mejor, le atribuyan sentido cuando leen y escriben así como también para conocer el rol que cumplen diversos componentes al momento trabajar con estas tareas en el aula, entre ellos: el rol docente, el clima de clase, la importancia de los pares, la dificultad, la complejidad y el interés que dichas tareas promueven, entre otros.

Concretamente, en el contexto del aula universitaria se desarrollan interacciones entre profesores y estudiantes que, en parte, están configuradas por las tareas que se proponen en la clase para el aprendizaje de los diferentes contenidos disciplinares

(Rinaudo, Bono y Squillari, 2001; Squillari, Bono y Rinaudo, 2003). De este modo, dichas tareas refieren tanto a la lectura como a la escritura puesto que son prácticas sociales específicas que permiten desarrollar y construir aprendizajes académicos y disciplinares.

Desde esta perspectiva, las tareas académicas permiten mediar y configurar las relaciones que se establecen entre los estudiantes y los profesores universitarios en un ámbito y un espacio determinado, por lo que se hace necesario abordar qué características deben presentar dichas tareas para lograr que los estudiantes aprendan significativamente. Es así como las tareas de lectura y escritura se convierten en herramientas de aprendizaje que permiten desarrollar tanto procesos cognitivos, como así también relacionales y motivacionales donde el papel que asume el estudiante es fundamental para construir aprendizajes significativos dentro del contexto universitario. En este sentido, es necesario que las tareas propuestas en clase permitan a los estudiantes involucrarse cognitivamente y desarrollar el interés por aprender mediante su compromiso y la relación con el otro (Vázquez, 2010).

A partir de dichas premisas se otorga importancia a que los estudiantes puedan lograr aprendizajes significativos, con sentido y en un marco de autonomía compartida mediante las tareas de lectura y escritura que se les proponen en el contexto de la clase.

Para beneficio de estas prácticas, actualmente se presencia un interés que contribuye a que la educación ya no se halle dirigida solamente a la transmisión de conocimientos y de informaciones sino que tienda a la capacidad de producirlos y desarrollarlos. Por ello, se apunta a que los estudiantes sean protagonistas de estos cambios, para que no se genere sólo la repetición de los saberes teóricos, sino que se intenta realizar una formación en competencias y procedimiento que permitan la construcción del saber; es decir, una preparación en lo que se ha dado a llamar *aprender a aprender* (Donolo, de la Barrera y Rinaudo, 1997).

Este proceso implica el entrenamiento de habilidades y procedimiento que permiten construir el saber, así como también conocer las propias capacidades teniendo en cuenta tanto las potencialidades, como las carencias. Este proceso permite al estudiante continuar aprendiendo en una autonomía compartida y ser más eficaz al momento de ajustar sus tiempo a sus objetivos y sus propósitos.

Es sobre la base de estos lineamientos que se puede reconocer que las tareas de clase atraviesan, estructuran y guían la enseñanza y el aprendizaje dentro del contexto del aula universitaria (Aguilera, 2015), y a través de estas, los estudiantes tienen la

oportunidad de revisar, transformar y mejorar el conocimiento recurriendo al uso de diversos procesos cognitivos, sociales y motivacionales para aprender (Castelló, 2009).

Teniendo en cuenta los aspectos teóricos precedentes, se plantearon los siguientes objetivos que orientaron la presente investigación. Ellos aluden: a) identificar las tareas de clase que promueven interés por aprender en los estudiantes universitarios de primer año; b) analizar las tareas de clase a partir de diferentes componentes de aprendizaje presentes en el contexto del aula universitaria de primer año y, c) describir las particularidades que deben tener las tareas de clase desde las voces de los estudiantes de primer año.

En base a los aspectos teóricos y a los objetivos planteados anteriormente el presente trabajo final de licenciatura, se estructura en base a los siguientes capítulos:

En el *primer capítulo* se realiza una descripción conceptual de los estudiantes que transitan los primeros años de la universidad, atendiendo a algunas de las características de los tiempos actuales, describiendo el momento histórico por el cual son atravesados, los aspectos actitudinales al momento de comprender y desarrollar diversas tareas académicas y las expectativas que los estudiantes tienen frente a las mismas.

En el *segundo capítulo* se presentan las características de las tareas brindadas y desarrolladas durante el primer año universitario, el interés por aprender de los estudiantes y los componentes que configuran la presentación y realización de las tareas en el espacio del aula universitaria.

En el *tercer capítulo* se explicita los aspectos metodológicos de la investigación. Concretamente, se hará mención a los objetivos propuestos, el diseño de estudio, los sujetos que participaron de la investigación y el instrumento utilizado para la recolección de los datos.

En el *cuarto capítulo* se presentará un análisis de los datos obtenidos del trabajo de campo realizado en esta investigación para, luego, avanzar en algunas interpretaciones en base a los datos analizados y al marco conceptual de referencia.

En el *quinto y último capítulo* se detallan las implicancias sobre el estudio y se ofrecen algunas valoraciones sobre la investigación realizada, culminando con una reflexión sobre el aporte de la investigación al rol y ejercicio profesional del Licenciado en Psicopedagogía.



Luego de esta breve introducción, se invita al lector a disfrutar de la lectura del primer capítulo teórico, que permite conocer las características de los estudiantes del primer año universitario.

## CAPÍTULO 1

# Los estudiantes en el aula de primer año universitario



## 1. Los estudiantes en el primer año universitario

Tal como se explicitó anteriormente, durante este primer capítulo se presentan las características de la población con la que se trabajó para realizar esta investigación, se trata de estudiantes que se encuentran transitando el primer año de una universidad pública, en un contexto donde se reflejan las características posmodernas. Se exponen a continuación, el modo en el cual influyen las particularidades de la época que transitan en los estudiantes en la etapa educativa que comienzan a recorrer.

Para poder describir el escenario por el que transitan los estudiantes que concurren y participan en los espacios de formación superior, es pertinente recuperar algunos de los planteos expuesto por Bauman (2000) sobre la época actual. Bauman (2000) advierte que estamos inmersos en un contexto de modernidad líquida, puesto que la cualidad de los líquidos es la fluidez y los fluidos no se fijan al espacio ni se atan en el tiempo, tampoco conservan la forma durante mucho tiempo por lo que se encuentra en un constante cambio y es por ello que llenan un espacio solo por un tiempo. Lo que expresa el autor con la comparación de los años corrientes y los fluidos es movilidad, la cual está asociada a la idea de levedad e inconsistencia.

Respecto de la población de estudiantes que llegan a la universidad y aquellos que inician los primeros años se encuentran, generalmente, transitando la última etapa de la adolescencia, al mismo tiempo que se hallan inmersos en una cultura con ciertos rasgos particulares como los antes mencionados, que influyen en la constitución de su subjetividad. Se trata de jóvenes en “condición posmoderna”, que presentan una manera “nueva” de pensar y sentir, que incide en todos los ámbitos de la vida social, donde revalorizan los desafíos, prueban los límites del espacio y el tiempo, enfrentan la innovación cotidiana, el entretenimiento como modo de vida y cuestionan los modelos vigentes de autoridad y los esquemas de relaciones entre las generaciones (Mastache, 2011).

En este sentido, contexto y sujetos se convierten en componentes fundamentales para conocer lo que sucede en las aulas, las tareas que allí se proponen y las relaciones que allí se establecen ya que el primer año de la universidad es un momento crítico y bisagra respecto a los estudios de la escuela secundaria. Particularmente, estos sujetos transitan un “tiempo liminar” donde vivencian procesos de transición entre niveles educativos, este cruce es entendido como sitio de producción cultural entre la

secundaria y la universidad por lo cual es vivido por muchos estudiantes con una dosis de ambigüedad e incertidumbre (Duarte, 2009; Tunder, 2007 en Aguilera, 2013).

Por lo cual se trata de sujetos que transitan por una etapa de cambios respecto a las formas de trabajo en materia de tareas de lectura y escritura, este proceso de transición y adaptación también incumbe otros aspectos que los atraviesa como sujetos, entre ellos el cambio de ciudad en la que viven, la presencia de compañeros desconocidos, la modalidad de las clases, nuevas formas de organización, la extensión y la complejidad del material de estudio, entre otros.

Los actores que asisten a las instituciones educativas, tanto profesores como estudiantes, construyen determinadas representaciones de la realidad que comparten e interiorizan diferentes aspectos de la realidad y el contexto que los atraviesa, como son las normas, las reglas, las tradiciones, los conocimientos y las nuevas relaciones. En este sentido, es posible pensar que la universidad promueve aprendizajes desde una doble configuración: en un plano personal-subjetivo y en un plano social-estructural (Bruner 1998, 2008; Aguilera, 2013).

Haciendo referencia a las representaciones sobre la realidad de este nuevo mundo que se les presenta a los estudiantes al llegar a la universidad, un actor relevante que aparece y que podría decirse que cumple un papel fundamental en la universidad es el profesor universitario; el rol que este debe asumir es el de mediador que ha de guiar el pensamiento de los estudiantes hacia metas apropiadas. Este rol ayudará a los estudiantes a activar y sostener el interés por aprender y, por tanto, a brindar mejores posibilidades para la adquisición de sus saberes lo que permitirá al estudiante asumir progresivamente la responsabilidad de su proceso de aprendizaje y le ayudará a relacionarse consigo mismo metacognitivamente cuando aprende, favoreciéndose así que logre aprendizajes cada vez más significativos (Donolo, De la Barrera y Rinaudo 1997; Bono, 2010).

Si bien el profesor puede y debe actuar como mediador, suele suceder que lo que ellos esperan de los estudiantes para poder llevar a cabo su actividad cotidiana no son exactamente las condiciones con las que este grupo de sujetos se encuentran, porque existe un conjunto de expectativas que se generan sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto de parte de los estudiantes como de los profesores que, en ocasiones, suele obstaculizar dichos procesos (Mastache, 2011; Vázquez, 2016).

En relación con ello, los estudiantes esperan que los profesores conozcan en profundidad los temas que exponen, expliquen la información conceptual con claridad, ofrezcan aclaraciones adicionales, proporcionen devoluciones oportunas y pertinentes



a los trabajos que se les solicita, organicen clases interesantes, creen en el aula un ambiente de trabajo participativo y afable (Mastache, 2011; Vázquez, 2016). Por su parte, la expectativa de los profesores se vinculan con que los estudiantes se muestren interesados por aprender, que sean autónomos e independientes para el estudio, que sepan autorregular los procesos de lectura y escritura, que sean críticos y se comprometan activamente con las tareas académicas para lograr aprendizajes significativos y profundos (Mastache, 2011; Vázquez, 2016). Muchas veces los profesores consideran que los estudiantes aprenden a leer y escribir en la educación obligatoria: en primaria se aprenden los rudimentos o las bases y en secundaria se consolidan, asumiendo que todos saben leer y escribir de modo aceptable y que la universidad pueden empezar a construir aprendizaje a partir de estas bases, sin tener que preocuparse por estas destrezas (Casanny y Morales, 2008).

Teniendo en cuenta las expectativas de los profesores y de los estudiantes y considerando las particularidades contextuales actuales, es posible advertir que, por un lado, los estudiantes universitario pertenecientes a estas nuevas generaciones, si bien conforman una población heterogénea por la edad, el nivel socio-económico, las experiencias sociales, los recursos cognitivos, los apoyos familiares, coinciden sobre las dificultades que se les presenta a la hora de aprender en la universidad por las expectativas que tienen respecto a la enseñanza universitaria y que, algunas veces, no se corresponden con lo que encuentran en el contexto áulico; y, por el otro, en relación a ello los profesores advierten sobre la dificultad que les presenta los procesos de enseñanza y establecer buena relación con sus estudiantes, por tanto se observa una distancia por parte de ambos actores entre lo que esperan y a lo que se enfrentan en el proceso enseñanza y aprendizaje (Mastache, 2010).

En relación con esto último, los profesores universitarios advierten preocupación por el modo en que los estudiantes que ingresan a la universidad se muestran frente a los aprendizajes académicos. La pasividad, la indiferencia y la falta de compromiso entre otras características “posmodernas” no estarían promoviendo el aprendizaje de contenidos en la universidad, y el desarrollo de actitudes y valores que hacen a la formación integral del futuro profesional que se halla inmerso en una sociedad en permanente cambio (Puzzella, Ablborch y Lopez, 2010).

En consonancia con lo anterior Bauman (2000) y Mastache (2010) expresan que los jóvenes posmodernos, en este contexto estudiantes universitarios, pueden por tanto presentar características como las antes mencionadas que se hayan relacionadas con la levedad, la fluidez y la inconsistencia, por lo que aparece como resultante entre el

contexto y los sujetos un clima fuertemente atravesado por el individualismo y el relativismo. En este contexto posmoderno, se valoran altamente el consumo, la innovación permanente (claro ejemplo de movilidad), el entretenimiento y el cuestionamiento de la autoridad lo que recae, una y otra vez, en ideas de simultaneidad e inmediatez donde predomina un pensamiento débil, individualista y centrado en el presente.

A partir de lo expuesto puede surgir el interrogante de como configuran directamente las variables expuestas en la universidad que muchas veces se trata de una institución “moderna” y particularmente en las forma de enseñar, aprender y abordar las tareas en el aula; frente a ello Mastache (2010) expresa que todos estos rasgos “posmodernos” presentan sustanciales diferencias con el modo de pensamiento que exige el estudio universitario en cualquiera de sus disciplinas. El pensamiento científico, humanístico o tecnológico se basa en supuestos modernos y, en consecuencia, los jóvenes posmodernos se ven obligados a insertarse no sólo en una institución “moderna” como la universitaria, sino que además, se ven desafiados a pensar de maneras “modernas” en algunos casos. Frente a esto es bueno destacar que la enseñanza universitaria está en un momento de transformación y búsqueda de un nuevo sentido del conocimiento dado por la realidad social antes mencionada y la demanda de calidad. La universidad del siglo XVIII poco a poco se va transformando y haciendo flexible, está en pos de preparar profesionales para la vida, que sea consiente de los problemas que tiene la sociedad actual (De La Torre y Violant, s/f).

Es importante destacar que estos modos de pensamiento planteados en los estudios universitarios, es donde los sujetos muestran mayores dificultades ya que se observan obstáculos ante todas aquellas prácticas que requieren detenerse como son los procesos de reflexión, el pensamiento crítico, el reconocimiento de las propias capacidades y la toma de conciencia de las situaciones. Sumado a ello aparece la tolerancia a la frustración, experiencia que no puede evitarse en el proceso de aprendizaje que requiere aprender, des-aprender o re-aprender y, como el término lo indica, no se trata de algo inmediato y espontáneo, por los cual es uno de los desafíos con el que se encuentran los profesores a la hora de enseñar y trabajar en el contexto del aula universitaria (Mastache, 2010).

Tal como lo expresa Bono (2016) se puede explicitar que existen diversas preocupaciones vigentes en las aulas de los primeros años de la universidad, entre ellas se plantea el escaso interés que muestran los estudiantes por aprender en el aula, las dificultades que se observan respecto a la motivación de los estudiantes, así

como también la falta de empeño por parte de ellos por construir sus aprendizajes. Es entonces que, poco a poco, la institución universitaria comienza modificar ciertos rasgos para adecuarse a los cambios de la sociedad actual antes descritos, ya que el siglo XXI requiere de la creación de nuevos escenarios universitarios que permitan desplegar una capacidad creadora, donde haya un lugar para la actividad subjetiva y se abra un camino para el pensamiento no lineal. Con la llegada de los jóvenes postmodernos a la universidad, la responsabilidad social de esta la obliga a repensarse, permitiendo y fomentando el pensamiento disidente donde se promueva el aprendizaje de diversas competencias en el campo profesional, preparándolos para participar de ambientes complejos y con problemas que requieren un tratamiento transdisciplinario (Yllada García, 2004).

Las características aquí descritas y la transformación que está transitando la universidad por la búsqueda de un nuevo sentido del conocimiento, de una nueva relación y forma de abordaje del mismo, dado por la realidad social antes mencionada, dan cuenta del contexto que están transitando los estudiantes para aprender. La descripción de estas características permite tener una visión general de la situación de los estudiantes actuales para poder pensar los modos de abordaje de las tareas de lectura y escritura, y de cómo estas se configuran dentro del aula universitaria actual. En el capítulo siguiente se continúa desarrollando los aspectos conceptuales sobre dicha temática.

## CAPÍTULO 2

# Las tareas en el contexto del aula universitaria





## **2. 1. Las tareas de clase en el primer año universitario: Tareas de lectura y escritura**

Durante este apartado se desarrollarán las particularidades que asumen las tareas de lectura y escritura que se llevan a cabo en el aula universitaria.

Desde hace tiempo, se reconoce que el contexto áulico constituye un espacio complejo y multifacético para estudiar. En este sentido, Bruner (1997) planteaba que el aula es el contexto vivo en el que es posible situar el conocimiento y a los aprendizajes que se da en la universidad, ya que en este espacio se desarrollan interacciones entre estudiantes y profesores a través de las cuales se pone en evidencia el entramado contextual y situado que asumen los procesos de enseñanza y aprendizaje de los actores allí involucrados. Respecto a ello, el autor plantea postulados sobre el carácter contextual y situado del aula, uno de ellos es el “interaccional” desde el cual reconoce que el aprendizaje implica un proceso interactivo donde las personas aprenden unas de otras y, el otro postulado denominado ‘institucional’, plantea que el aprendizaje debe ser considerado desde su carácter situado y complejo.

Seguido con ello, Bruner (1997) reconoce que en esta situación de aprendizaje existen tres agentes fundamentales que son: el estudiante, el profesor y el aprendizaje. Plantea que el aprendizaje surge ante la relación que establece el profesor con el estudiante en el contexto de aula, en dicha situación el estudiante es protagonista y constructor de su propio aprendizaje, esto se constituye con el rol orientador que toma el profesor al compartir sus conocimientos. El profesor no impone sus ideas sino que propone tareas que contienen situaciones problemáticas que dan lugar a la construcción de nuevos conocimientos por parte de los estudiantes.

Dentro de esta situación de aprendizaje, Pintrich (2001) sostiene que las tareas constituyen un nivel específico del contexto de la clase o, en otras palabras, conforman uno de los componentes más importantes que integran la estructura y la dinámica del aula. A través de las mismas, los estudiantes tienen la oportunidad de revisar, transformar y mejorar el conocimiento recurriendo al uso de diversos procesos cognitivos, sociales y motivacionales para aprender (Castelló, 2009).

Si bien la intención, tanto por parte de los profesores como por parte de la universidad es lograr que los estudiantes universitarios puedan construir conocimiento, mejorarlo y transformarlo a través de sus recursos cognitivos, metacognitivos y motivacionales; muchas veces se presentan obstáculos frente a ello. Se retoma entonces la situación planteada en el capítulo anterior, la cual alude a las dificultades que muestran los estudiantes para resolver las tareas presentadas en la universidad, donde los modos

de resolución se ven influenciados por la forma de trabajo que desarrollaban para la realización de tareas en el nivel de escolaridad anterior.

La presencia de obstáculos se ve muchas veces agudizada por educadores que sostienen que las tareas de lectura y la escritura son habilidades que los estudiantes ya tienen adquiridas, o que deberían haber adquirido en los años de escolarización transitados y, por lo tanto, sólo deben aplicarla y transferir los conocimientos en las diferentes situaciones que se les presentan o se les demandan en la universidad (Camps 2007, en Castelló, 2007).

En contraposición a ello Carlino (2002) destaca que en los últimos años el concepto de *alfabetización académica* ha tomado fuerza en los ámbitos de educación. A partir de dicho constructo es posible reconocer que los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos, se promulga en contra de considerar que la alfabetización es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre, al mismo tiempo que cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior, entendiendo que la responsable de ella es la educación secundaria. Por el contrario, Carlino (2002) establece que existen diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe lo que permite reconocer que siempre se continúa aprendiendo a leer y a escribir.

Respecto a ello Boatto, Vélez y Bono (2016) advierten que los modos de leer y escribir de los estudiantes universitarios están relacionados con las diversas representaciones y prácticas que se van conformando culturalmente, puesto que en ellas intervienen: prácticas escolares, características de las tareas académicas que se presentan, particularidades de cada texto y propósitos con los que se realizan las tareas de lectura y escritura.

Es así que las representaciones de los estudiantes ingresantes sobre las tareas generalmente responden a un modelo que aborda la tarea como un modo de responder a una demanda externa institucional y por encargo, lo que conlleva a que los estudiantes establezcan una relación de extrañamiento con el conocimiento (Vélez 2002; Bono, 2016). Este modo de relacionarse con los saberes podría pensarse como una de las prácticas que traen consigo los estudiantes de la escuela media. Ferreiro (2001) respecto a ello expresa que el problema radica muchas veces, en que este nivel de educación obligatoria generalmente enseña mediante técnicas: la técnica del trazado de las letras, por un lado, y la técnica de la correcta oralización del texto, por otra; y una vez dominadas dichas técnicas aparecería sin más la comprensión lectora

y la escritura eficaz, esta idea remite a que el estudiante tiene que aprender sin práctica a comprender textos y a leer con complacencia.

Lo que sucede es que existe una marcada diferencia entre los textos que los estudiantes leen y escriben en la escuela secundaria y en la universidad. Durante la enseñanza media, los estudiantes trabajan materiales instructivos especialmente preparados para ellos. Por el contrario, en la universidad, los estudiantes se enfrentan con múltiples fuentes que contienen desarrollos teóricos más complejos formulados por diferentes autores, que presentan posiciones, visiones y enfoques diversos respecto a un mismo tema, que pueden coincidir o ser opuestos (Vázquez, 2005).

Sucede entonces que los estudiantes, en un acotado período que va desde el último año de la secundaria hasta los primeros de la universidad, se encuentran con modalidades de trabajo diferentes. Dichas formas de trabajar requieren de un proceso que se aprende de manera paulatina. Ante ello, se ven en la necesidad de desarrollar nuevas estrategias de lectura y escritura para poder seleccionar datos pertinentes que les ayuden tanto en la resolución de las tareas que se les presentan en clases como al momento de estudiar.

Así como el material y los modos de lectura presentan diferencia entre la escuela media y la universidad, las tareas de escritura también requieren de la activación de nuevas estrategias. Para algunos estudiantes en la instancia universitaria, todavía escribir es un acto de copiar, de transcribir sin cambios. Este abordaje da como resultado una escritura que se realiza para cumplir las expectativas de la educación universitaria, sin tener en cuenta que el nivel que transitan requiere determinadas competencias que superan las aprendidas durante los niveles educativos antes transitados. De igual modo, la lectura requiere de un proceso que no se aprende de un momento para otro. Tanto leer como escribir en la universidad requieren un tratamiento con una modalidad que atienda más a la síntesis y a la integración de la información (Vázquez, 2005; Castelló, 2009), lo cual implica un proceso que requiere práctica y acompañamiento profesor.

A partir de lo expuesto aparecen, tal como lo expresa Carlino (2005), planteos desde las voces de los profesores que pertenecen a la universidad como de quienes trabajan en ciclos previos de formación; planteos que se orientan a afirmar que “los estudiantes no saben escribir ni leer”. Comienza entonces a desplazarse el foco del debate, la discusión sobre si es apropiado o no ocuparse de la lectura y la escritura en los estudios superiores y se orienta hacia la disputa por quién, cómo, dónde, cuándo y para qué hacerlo (Carlino, 2013). Dicha cuestión no debería centrarse en quién es el

encargado de asegurar que los estudiantes que transitan por sus aulas sean lectores en sentido pleno o lectores expertos, entendiéndolo por aquellos sujetos que han desarrollado capacidades, habilidades, conocimientos y estrategias necesarias para llevar a cabo con éxito el proceso de lectura (Isuani de Aguiló, Montes de Gregorio y Salvo de Vargas, 2003). Así como tampoco deberían esperar escritores formados, aunque, estas las cualidades y capacidades, son con las que generalmente esperan encontrarse los profesores universitarios. Frente a ello el punto radica en comprender que en cada nivel educativo se necesitan diferentes estrategias de lectura y escritura de acuerdo con el fin que cada uno persigue.

Es así que estas tareas de lectura y escritura conllevan mucho más que las acciones de leer y escribir; es necesario tener en cuenta que para comprender un texto no alcanza con que el lector procese las palabras y frases que componen un texto, sino que es necesario también que el lector integre los significados de esas palabras y frases en el sentido general del texto (Isuani de Aguiló et. al., 2003).

En base a lo planteado precedentemente es necesario, por un lado, reflexionar con los estudiantes sobre las actividades de lectura y escritura que se les plantean en la universidad puesto que ello implica reconocer y resignificar el aprendizaje de lecturas y escrituras estratégicas (Castelló, 2007), entendiéndolo a este proceso como aquellas decisiones y regulaciones conscientes que toma quien aprende en virtud de sus metas sociales y personales. Y, por el otro, los profesores universitarios deben reconocer que los modos de escritura y lectura esperados por ellos y por toda la comunidad académica no son la prolongación de lo que los estudiantes debieron haber aprendido durante los niveles anteriores, sino que se trata de nuevas formas discursivas que a veces operan como obstáculos en los estudiantes de los primeros años de la universidad (Carlino, 2005).

Para poder resolver algunos de los planteos que se vienen exponiendo, tal como lo expresan Cassany y Morales (2008), hay que dejar de concebir a la lectura y la escritura como una habilidad cognitiva, desvinculada de cualquier lazo social, afectivo o personal. Hay que tener en cuenta que leer no es una destreza única, acotada, estática, descontextualizada, que solo se aprende de una vez y para siempre, ni que se aplica de modo parecido en todos los ámbitos, niveles y textos y tampoco permite resolver todas las prácticas letradas que se presentan. Por el contrario, tal como lo exponen los autores, debe comenzar a observarse desde una visión sociocultural que supone que leer y escribir son tareas culturales que varían a lo largo del espacio y del



tiempo, sin dejar de lado que cada disciplina desarrolla prácticas letradas particulares y con rasgos distintivos.

Si bien es cierto que existen competencias cognitivas generales para practicar la lectura y la escritura, también hay que tener en cuenta que cada género discursivo y cada disciplina presentan formas particulares. En consecuencia, los estudiantes que inician una carrera universitaria se enfrentan al aprendizaje de nuevas prácticas letradas, propias de la disciplina que empiezan a estudiar; dichas prácticas son complejas, utilizan discursos especializados y exigen saber construir no solo nuevo conocimiento sino también nuevas estrategias de lectura y escritura (Cassany y Morales, 2008).

Para sintetizar lo expuesto durante este apartado es necesario plantearse la necesidad que existe por parte de los estudiantes, en que los profesores puedan contribuir en su comprensión y construcción de tareas de lectura y escritura durante el primer año del nuevo nivel educativo que se encuentran transitando.

## **2. 2. Aspectos que configuran el desarrollo de las tareas en el contexto del aula**

Durante el segundo apartado de este capítulo, se procura describir las relaciones entre la motivación para aprender de los estudiantes universitarios de primer año y las tareas de lectura y escritura que se desarrollan en clase, considerando al interés por aprender como condición necesaria para la promoción de aprendizajes significativos en los estudiantes universitarios. Asimismo, se describen otros componentes áulicos que configuran tanto las tareas académicas como el interés por aprender; entre dichos componentes se plantea: el rol del profesor, las relaciones interpersonales que se establecen dentro del aula, la dinámica del aula, las condiciones socio-ambientales de la clase, la utilidad de la tarea, la dificultad de la tarea y las modalidades de trabajo.

La motivación es un constructo muy amplio que está compuesta por una serie de dimensiones o factores contextuales que pueden influir en a la hora de aprender por parte de los estudiantes. Estas dimensiones se agrupan bajo un modelo teórico denominado TARGET (Epstein, 1989 en Aguilera, 2013), los orígenes de este modelo están relacionados a la motivación en los contextos familiares y educativos.

Ames (1992) y Maehr y Midgley (1996) retoman las dimensiones del TARGET y las aplican al contexto educativo describiendo, cómo las características de la clase pueden afectar la adopción de distintas metas por parte de los estudiantes; en este

sentido las dimensiones podrían estar influyendo en la adhesión a patrones de actuación más vinculados con la orientación a metas de dominio o metas de ejecución. Específicamente, las dimensiones del modelo refieren a: el diseño de la tarea (T), distribución de la autoridad (A), el reconocimiento de los estudiantes (R), los agrupamientos que se utilizan en la clase (G), la evaluación (E) y el reporte del tiempo (T). A continuación se expone cada dimensión de manera sintética:

**T:** diseño de la tarea. Esta dimensión hace referencia al diseño y al modo en que se asignan las actividades de aprendizaje. Para Ames (1992) existen algunos aspectos que podrían influir en la adopción a metas de dominio o de aprendizaje. Dichos aspectos se relacionan con la cantidad y diversidad de tareas, el modo en cómo se presentan y ofrecen las actividades, el nivel de dificultad que implique la tarea y los plazos concedidos para su realización; es decir las tareas que se estructuran con metas específicas, a corto plazo y cercanas promueven mayor interés y la adopción de metas de aprendizaje por parte de los estudiantes.

**A:** distribución de la autoridad. Esta dimensión hace referencia al grado de posibilidad que se le otorga a los estudiantes para asumir roles de liderazgos y desarrollar un sentido de independencia y control sobre sus propios aprendizajes. Plantea que los estudiantes deben tener mayor oportunidades de elección y control dentro de la clase para poder implicarse desde el plano cognitivo y afectivo. Asimismo los expertos proponen tres perfiles típicos para describir el modo en que los profesores manejan la autoridad dentro de la clase: autoritarios, permisivos o colaboradores; en función del desempeño del profesor en el contexto áulico, podrán o no facilitar el desarrollo de la motivación para el aprendizaje en los estudiantes (Alonso y Montero Celay, 2002).

**R:** reconocimiento de los estudiantes. Esta dimensión está relacionada el uso formal o informal de los incentivos, recompensas y reconocimientos hacia el desempeño que muestran los estudiantes en la realización de las tareas que se proponen dentro de la clase (Alonso y Montero Celay, 2002).

**G:** agrupamientos que se utilizan en la clase. Esta dimensión implica analizar la habilidad que muestran los estudiantes para trabajar de modo eficaz con otros y la responsabilidad que asumen para el logro de los aprendizajes tanto individuales como grupales. Conformar un grupo aumenta la probabilidad de obtener mejores logros en una tarea y, además, promueve aprendizajes en el orden relacional, afectivo y metacognitivo (Alonso y Montero Celay, 2002).

**E:** evaluación. Hace referencia a los modos que se utilizan para controlar y evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

**T:** reporte del tiempo. Esta última dimensión refiere a la adecuación de la carga de trabajo que demanda la tarea, el ritmo de enseñanza y el tiempo asignado para completarla (Epstein, 1989).

Hasta aquí se han presentado una serie de dimensiones o factores contextuales que pueden influir a la hora de aprender por parte de los estudiantes y algunas características principales sobre las metas, como una condición necesaria para aprender. Seguidamente se atenderá a las conceptualizaciones sobre el *interés por aprender* como una condición individual y contextual para poder aprender en el aula universitaria.

El interés por aprender de los estudiantes y la motivación son aspectos que configuran, en cierto modo, el desarrollo de las tareas dentro del contexto del aula. Por ello, actualmente, es una preocupación constante por parte del profesorado la manera en que los estudiantes enfrentan las tareas académicas en los ámbitos universitario y es entonces el desafío prioritario que los contenidos a estudiar se constituyan en atractivos para los estudiantes (Donolo, et. al., 1997).

El interés hace referencia a la predisposición de prestar atención hacia acontecimientos, objetos e ideas y se trata de una variable afectiva que se corresponde con un estado psicológico que transcurre durante las relaciones entre las personas y sus objetos de interés; el mismo brinda información sobre cómo la motivación de los estudiantes puede ser causada con el incremento del desarrollo del interés. Aunque hay que tener en cuenta que, si bien el interés reside en el individuos, el ambiente, el contenido, es decir el entorno y la situación en la que se encuentra el estudiante también influyen en el interés y lo direccionan (Hidi 2006; Hidi y Rennieger, 2006).

Así, la motivación resulta un proceso un tanto complejo de estudiar porque existen diversas teorías desde las cuales se conceptualiza. En relación a ello Huertas (2008) plantea que la complejidad de su estudio está dada por los diferentes rasgos distintivos que la componen y que han sido descriptos por la literatura científica como su carácter activo y voluntario; su persistencia en el tiempo, ya que es algo que fluye pero se encuentra en el sujeto permanentemente, al mismo tiempo que va cambiando para adaptarse a las diversas circunstancias lo que deriva en la vinculación que presenta con necesidades adaptativas ya que persigue un estado de mayor adaptación y equilibrio; la participación de componentes afectivos y emocionales y la consecución de un objetivo puesto que una acción es motivada cuando pretende alcanzar una meta, un objetivo o un propósito. Según Huertas (2008), la motivación es

un proceso psicológico que configura la planificación y la actuación del sujeto y por tanto, debe comprenderse como un proceso dinámico que varía según el propósito que el sujeto se ha propuesto previamente.

De modo similar, Pintrich y Schunk (2006) refieren que la motivación es algo que nos mueve para iniciar, continuar y concretar alguna actividad, dicho proceso nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene. En base a ello es posible reconocer que, en primer lugar, que hablar de motivación implica reconocerla como un proceso que debe inferirse a través de las distintas conductas que muestra el sujeto ante diversas situaciones. En segundo lugar, está sostenida por metas que dan impulso y dirigen la acción. En tercer lugar, implica una actividad (física y/o mental) para concretar dichas metas. Y, por último, esta actividad está inducida y sostenida por el sujeto el cual debe comprometerse, involucrarse y mantenerse en acción (Pintrich y Schunck, 2006, en Aguilera, 2013).

En el ámbito educativo la motivación es un elemento significativo en el estudio del interés por aprender frente a las tareas áulicas. En relación a ello, Hernández (2005) expresa que motivar supone predisponer al estudiante a que participe de manera activa en los trabajos que se proponen dentro del contexto del aula. El propósito de la motivación, es promover el interés en los estudiantes y dirigir los esfuerzos para alcanzar las metas que tanto profesores como estudiantes se proponen.

Se puede pensar entonces que un estudiante motivado logrará rendimientos académicos más satisfactorios y ello contribuirá a futuro en el desempeño de profesionales de calidad. No obstante hay que considerar que el estudiante es un sujeto de aprendizaje en contexto que no está aprendiendo solo, por tanto no hay combinación más perfecta que un estudiante motivado para aprender y un profesor que posea con buenas herramientas para enseñarla (Donolo, et. al., 1997).

En relación a ello es oportuno reconocer que son condiciones necesarias para generar interés por aprender en los estudiantes frente a las tareas de lectura y escritura, las acciones docentes; la forma en que ellos les presentan las tareas a los estudiantes, los modos de supervisión y acompañamiento que les brindan durante la realización de las mismas, configura los procesos de aprendizaje.

Bono (2010) se plantea de qué manera la motivación de los estudiantes puede ser afectada por el desempeño de los profesores dentro del aula. En este sentido advierte que existen al menos dos supuestos; uno de ellos es que el accionar docente incide sobre la motivación por aprender de los estudiantes y, el otro, es que la motivación de los estudiantes puede, de algún modo, ser afectada y sufrir variaciones. En base a



ello, es posible afirmar que el desempeño del profesor es muy significativo en el proceso de aprendizaje del estudiante, ya que el modo en que los estudiantes perciben al aula como un contexto propicio para la construcción de aprendizajes está relacionado con el impacto motivacional que produce el desempeño de los profesores en ellos, a partir de la forma de actuar que tengan los profesores; lo cual permite seguir afirmando que los procesos motivacionales están influenciados por las características del contexto (Paris y Turner, 1994, en Bono, 2010). Por consiguiente el desempeño de los profesores en el aula posibilita la activación y el sostenimiento del interés por aprender en los estudiantes, y por tanto también contribuye en los procesos de construcción de los conocimientos (Bono, 2010).

Asimismo, es necesario considerar de qué manera el profesor universitario debe gestionar su rol en el contexto de la clase. Por un lado, los profesores que tienen una impronta más autoritaria o restrictiva generan poca autonomía y sensación de control por parte de los estudiantes, ya que esto puede llevarlos a percibir las tareas dadas por el profesor como ajenas. Por el otro lado, los profesores que se enmarcan en escenarios permisivos proporcionan a los estudiantes una autonomía amplia que puede generar confusión e incertidumbre a los estudiantes. Frente a ello, Huertas (2008) plantea que la gestión puede propiciarse desde un *estilo democrático de gestión de las relaciones en el aula*, donde la relación profesor y estudiantes se encuadren desde compañerismo y dónde la intensión del profesor es ejercer cierto control dentro de la clase pero de forma indirecta y sin imponer una autoridad fija; en otras palabras, el profesor controla desde la colaboración y desde la evaluación de la tarea y no de los estudiantes.

Por lo mencionado anteriormente queda en claro que el profesor tiene un rol muy importante en el proceso de enseñanza, cuyo fin es actuar de mediador entre el conocimiento y el estudiante gestionando su autoridad para que estos puedan lograr un aprendizaje significativo. De esta manera García (2012) plantea que el desempeño de los profesores como formadores es uno de los objetivos de la Educación Superior, ya que esta busca formar aprendices estratégicos, planificadores y activos de su propio aprendizaje; lo que lleva entonces a considerar que la acción del profesor no se reduzca solo a la transmisión de contenidos programados en cada materia, sino que le corresponde mediar entre los conocimientos previos y la nueva información, influyendo así en la formación de los estudiantes y permitiendo que sean ellos mismos constructores de sus propios aprendizajes.

Para ello Huertas (2008) sintetizó diferentes estrategias para un profesor colaborador que permita a los estudiantes lograr aprendizajes significativos. Las dividió en dos bloques, por un lado se encuentran las propuestas que afectan las acciones de los estudiantes que plantean que es conveniente que el profesor los ayude a participar en las toma de decisiones, que proponga situaciones que el estudiante tenga que elegir realmente, permitirles tener una sensación de control sobre la tarea y apoyarlos en el desarrollo de habilidades de autorregulación. Por otro lado, agrupó las estrategias que inciden en distintos comportamientos de los profesores que hacen referencia a conocer las cualidades que ayudan a llevar adelante a una clase, ser una persona cercana a los estudiantes y evitar comparaciones. Estas estrategias son una herramienta más para que los profesores puedan atender a las necesidades de los estudiantes y así influir de manera positiva en su interés por aprender.

Siguiendo la misma línea, es necesario destacar que los componentes socio ambientales también tienen gran influencia a la hora de la realización de las tareas de lectura y escritura, de tal manera Bruner (1997) sostiene que la adquisición de los instrumentos culturales se alcanza cuando las personas participan en situaciones de enseñanza y aprendizaje que permitan otorgar sentido y significado a la realidad en la cual participan, en la relación y la interacción con los demás.

Según Maldonado Pérez (2007) el aprendizaje debe tomarse como un proceso social que se construye en la interacción con todos los actores que se encuentran dentro del aula universitaria como son los profesores, los compañeros, sin dejar de lado el contexto ni el significado que se le asigna a lo que se aprende. Esta idea parte de lo que Vigotsky (1979) plantea en su teoría donde expresa que la interacción social es un factor clave en el aprendizaje, ya que de ella depende el desarrollo de los procesos superiores de pensamiento. Lo que se realiza en un grupo de trabajo en interacción será internalizado por cada uno de los miembros y luego formará parte de su propio aparato cognoscitivo. En esta interacción se puede observar el papel fundamental que asumen el lenguaje y los procesos comunicacionales (Vigotsky, 1979, en Maldonado Pérez, 2007).

De esta manera es posible reconocer el estudiante aprende de forma más significativa, cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros. La forma de trabajo grupal y colaborativa promueve mayor motivación; aunque no hay que dejar de lado que este trabajo debe llevarse a cabo en equipo sin caer en una forma de trabajo individual que luego se una y se conforme como parte de un todo; porque de esta manera no se cumpliría el objetivo que persigue este tipo de trabajos

que tiene como finalidad que los estudiantes generen una participación activa donde puedan investigar, discutir e intercambiar ideas para poder así realizar un trabajo conjunto. La resolución de tareas de manera grupal fomenta una motivación intrínseca más sana y logra concentrar la atención en los procesos, más que en los resultados, al mismo tiempo que promueve el interés en la tarea (Hernández, 2005; Maldonado Pérez, 2007).

Este tipo de estrategia de enseñanza y aprendizaje, promueve actitudes sociales entre los estudiantes, así como también actitudes de cooperación y tolerancia, los invita a construir juntos, conjugando esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas concensuadamente (Hernández, 2005; Maldonado Pérez, 2007). Dentro de las aulas universitarias el trabajo colaborativo resulta relevante y oportuno, ya que no sólo los estudiantes aprenden y generan conocimiento sobre las materias o disciplinas que la carrera que estudian, sino que también se genera un aprendizaje humano, desarrollando en ellos el pensamiento reflexivo y donde se estimula la formulación de juicios, la identificación de valores, el desarrollo del respeto y la tolerancia por la opinión de los otros (Maldonado, 2007).

De esta manera se presentaron y desarrollaron hasta el presente capítulo; los aspectos teóricos que refieren a las características de los estudiantes en el aula de primer año universitario y las tareas de lectura y escritura, teniendo en cuenta los aspectos que configuran el desarrollo de las mismas en el contexto del aula. Este desarrollo conceptual permitirá comprender las decisiones metodológicas y el análisis de los resultados obtenidos en los siguientes capítulos.

## CAPÍTULO 3

# Aspectos Metodológicos



En el presente capítulo se explicitan los aspectos relacionados con el proceso metodológico de la investigación, específicamente: el diseño de investigación, los objetivos, los participantes y el instrumento de recolección de datos que encuadran el estudio de las tareas de clase, desde la perspectiva de los estudiantes del primer año universitario.

Tal como se explicitó en la introducción de este escrito, la investigación desarrollada se orientó hacia la descripción y el estudio de las tareas de clase que les permiten a los estudiantes aprender mejor los contenidos de las diferentes materias, en el primer año de las carreras del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Los supuestos que orientaron el estudio, derivados del marco conceptual desarrollado en los capítulos precedentes, son:

- Las tareas de lectura y escritura que se proponen en los contextos naturales de clase afectan el interés por aprender por parte de los estudiantes universitarios de primer año.
- Las tareas de lectura y de escritura que se implementan en los ambientes naturales de clase de modo organizado, secuenciado, articulado y con propósitos claros promoverían mejores aprendizajes académicos y mayor interés por aprender.
- Las tareas de clases organizadas, secuenciadas, articuladas y con propósitos claros influyen favorablemente en los aprendizajes académicos de los estudiantes universitarios de primer año.

En base a ello, se considera relevante construir conocimiento sobre este tema puesto que podrían brindar un aporte significativo para enriquecer las investigaciones en el campo de conocimiento sobre el papel potenciador de las tareas lectura y escritura, en los aprendizajes que se desarrollan en contextos áulicos específicos. Ello, con la finalidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes e informar a los docentes sobre las tareas de clase, de lectura y de escritura, que promueven aprendizajes académicos en el contexto de la educación superior.

### **3. 1. Diseño de investigación**

Para este estudio se utilizaron de manera complementaria, diseños descriptivos y correlacionales. Por un lado, el diseño descriptivo pretenden medir o recoger



información de manera independiente o conjunta sobre la variable a la que se refiere (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Bapista Lucio, 2006). Por otro lado, el diseño correlacional busca recolectar datos en un tiempo único para describir variables y analizar su incidencia e interrelación, en un momento determinado (Hernández Sampieri, et al., 2006).

### 3. 2. Objetivos de investigación

Los objetivos que orientaron la investigación aluden a:

- Identificar las tareas de clase que promueven interés por aprender en los estudiantes universitarios de primer año.
- Analizar las tareas de clase a partir de diferentes componentes de aprendizaje presentes en el contexto del aula universitaria de primer año.
- Describir las particularidades que deben tener las tareas de clase desde las voces de los estudiantes universitarios de primer año.

### 3. 3. Sujetos que participaron de la investigación

En esta investigación participaron 95 estudiantes de primer año (cohorte perteneciente al ciclo lectivo 2016) pertenecientes de las carreras: Licenciatura en Psicopedagogía y Licenciatura y Profesorado en Educación Especial del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. La distribución de estudiantes por carrera fue la siguiente:

Carreras	Cantidad de alumnos	Porcentajes
Licenciatura en Psicopedagogía	69	72,16%
Licenciatura y Profesorado en Educación Especial	26	27,4%
<b>Total</b>	95	100%

### **3. 4. Instrumento de recolección de datos. Cuestionario L.E.A.C.: Lectura, Escritura y Adquisición de Conocimientos**

En relación al instrumento utilizado con el fin de poder cumplir los objetivos inicialmente propuestos, más específicamente para conocer las tareas que se brindan en el aula universitaria desde la perspectiva de los alumnos del primer año, se utilizó el Cuestionario sobre Lectura, Escritura y Adquisición de Conocimientos: L.E.A.C.<sup>1</sup> (Solé; Miras; Gràcia; Castells; Espino y Minguela, 2000).

Este instrumento fue utilizado por un grupo de investigadores de la Universidad de Barcelona (LEAC-UB)<sup>2</sup>, dicho grupo de trabajo se constituyó en el año 2000, alrededor del Proyecto Coordinado: Lectura, Escritura y Adquisición de Conocimientos en la Educación Secundaria y Universitaria. Dicho instrumento permite indagar las características de las tareas que implican leer y/o escribir para aprender los contenidos conceptuales, propios de distintas materias de la educación secundaria y universitaria.

*El cuestionario consta de tres partes:*

*Parte 1:* Se trata de una lista de veintidós (22) tareas que generalmente se les proponen a los estudiantes en clase. Luego, deben marcar de dicha lista de tareas de lectura y/o escritura aquella casilla que mejor representaba el grado de interés por aprender. Realizan esta elección en función de una escala likert de valoración que cuenta con cinco opciones: total interés, bastante interés, te da lo mismo, nada de interés y te quita de interés.

*Parte 2:* En esta instancia los estudiantes deben realizar una relectura de la lista de tareas ya marcadas y seleccionar tres (3) tareas con las que consideran que aprender mejor en las clases. Los estudiantes eligen (del listado de veintidós) sólo tres tareas con las que ellos consideran que aprenden mejor y, posteriormente, responden a una serie de preguntas relacionadas con diferentes componentes de la clase, como por ejemplo: clima de trabajo, rol docente, materiales, utilidad, novedad, interés, dificultad, entre otros.

*Parte 3:* Se trata de un interrogante semiabierto en el cual los estudiantes describen brevemente cuáles son las características que deben tener para ellos una tarea de

---

<sup>1</sup> El cuestionario LEAC se encuentra en la sección Anexo de este Trabajo Final.

<sup>2</sup> LEAC-UB investiga como línea principal el uso combinado de estrategias de comprensión lectora y composición escrita para el aprendizaje de contenidos curriculares y el impacto de diferentes variables (objetivos propuestos, creencias epistemológicas, concepciones sobre lectura y escritura) en la calidad de los productos escritos y en el aprendizaje que se realiza a través de textos (Solé et al., 2000).

clase, para que los ayude a aprender mejor durante los primeros años de la universidad

Para el tratamiento de los datos obtenidos de las dos primeras partes del instrumento se construyó una matriz que permitió realizar la carga y el análisis de los mismos a través del programa estadístico SPSS. En cambio, para la tercera parte del cuestionario se elaboraron categorías de análisis a partir de las respuestas de los estudiantes en función de las regularidades encontradas.

A continuación se presenta el análisis y la interpretación de los datos que se obtuvieron mediante este proceso.

## CAPÍTULO 4

# Análisis e interpretación de los resultados obtenidos



#### **4. 1. Análisis de datos obtenidos**

Durante este apartado se exponen los análisis e interpretaciones que se realizaron a partir de los datos obtenidos de la administración del Cuestionario L.E.A.C. (Solé et al., 2000) a los estudiantes de primer año del Departamento de Ciencias de la Educación. En base a ello, a continuación se presentaran los resultados obtenidos en base a las tres partes que constituyen el Cuestionario. En primer lugar, se platean las tareas de clase que promueven interés por aprender; en segundo lugar, las tareas de clase que promueven aprendizajes académicos y, en tercer lugar, las tareas desde las voces de los estudiantes.

#### **4. 2. Resultados de la Primera Parte del Cuestionario: *Las tareas de clase que promueven el interés por aprender***

Para realizar el análisis de los datos se consideró el total de las respuestas obtenidas por parte de los estudiantes del primer año de la universidad (N=95) relativas a las elecciones sobre las tareas de lectura y escritura desarrolladas en clase, según sea el grado de interés por aprender que estas tareas les generan.

Tal como se mencionó en el capítulo precedente, en la primera parte del cuestionario los estudiantes debían elegir el grado de interés por aprender que les generaba cada una de las veintidós tareas que se les presentaba; realizaban esta elección en función de una escala likert de valoración que contaba con cinco opciones: *total interés, bastante interés, ni genera ni quita interés, nada de interés y te quita de interés.*

Es importante destacar que de las cinco opciones con las que contaban los estudiantes para elegir las tareas que les promueven más interés por aprender, se concentraron sólo en tres valoraciones: total interés, bastante interés y ni generan ni quitan interés con una mayor concentración en la valoración “bastante interés”. Es por ello que en la tabla que se presenta a continuación solo se describieron los resultados de dichas valoraciones.

La Tabla N° 1 muestra las respuestas de los estudiantes expresadas en porcentajes.

<b>Tareas</b>	<b>Total interés</b>	<b>Bastante interés</b>	<b>Ni te genera, ni te quita interés</b>
a) leer y subrayar		55,8%	
b) leer e identificar ideas principales de un texto		51,6%	
c) leer y tomar notas	44,2%		
d) leer y elaborar un resumen escrito		30,5%	
e) leer y elaborar un esquema por escrito		30,5%	
f) leer y elaborar un mapa conceptual por escrito			43,2%
g) leer y responder preguntas por escrito		37,9%	
h) leer y elaborar una síntesis escrita		42,1%	
i) leer para discutir con los compañeros y/o profesores		41,1%	
k) tomar apuntes en la carpeta de clase	66,3%		
l) organizar, estructurar y/o ampliar apuntes		45,3%	
ll) copiar textos o partes de textos			34,7%
m) realizar un comentario de texto por escrito			43,2%
n) realizar un trabajo monográfico		32,6%	
ñ) realizar trabajos prácticos		43,2%	
o) elaborar una reflexión por escrito sobre lo que se aprendió		35,8%	
p) copiar lo que el profesor dicta o expone	51,6%		
q) argumentar respuestas personales por escrito		36,8%	
r) elaborar informes de investigación		31,6%	
s) elaborar propuestas escritas utilizando distintos recursos tecnológicos		32,6%	
t) usar internet		38,9%	
u) lectura por parte del docente del material		34,7%	



El análisis estadístico descriptivo permitió ubicar las tareas académicas que más interés por aprender les genera a los estudiantes universitarios de primer año. En este sentido, las tareas que promueve *total interés* para aprender son: k) tomar apuntes en tu carpeta de clases (66,3%); q) copiar lo que el profesor dicta o expone (51,6%) y c) leer y tomar notas (44,2%).

Por otra parte, las tareas que se ubicaron en la valoración de *bastante interés* fueron las siguientes: a) leer y subrayar (55,8%); b) leer e identificar ideas principales de un texto (51,6%); k) organizar, estructurar y/o ampliar apuntes (45,3%); o) realizar trabajos prácticos (43,2%); n) leer y elaborar una síntesis escrita (42,1%); i) leer para discutir con los compañeros y/o profesores (41,1%); u) usar internet para desarrollar tareas académicas (38,9%); g) leer y responder preguntas por escrito (37,9%); r) argumentar respuestas personales por escritos (36,8%); p) elaborar una reflexión por escrito sobre lo que aprendiste (35,8%); u) lectura por parte del docente del material escrito (34,7%); n) realizar un trabajo monográfico (32,6%); t) elaborar propuestas escritas utilizando distintos recursos tecnológicos (32,6%); s) elaborar un informe de investigación (31,6%); d) leer y elaborar un resumen escrito (30,5%) d) y leer y elaborar un esquema por escrito (30,5%).

Por último, el resto de las tareas se ubicaron en la valoración intermedia que corresponde a *ni te genera, ni te quita interés*. Entre dichas tareas se encontraron: f) leer y elaborar un mapa conceptual por escrito (43,2%); m) realizar un comentario de un texto por escrito (43,2%) y ll) copiar textos o partes de textos (34,7%).

Profundizando el análisis se encontró que la tarea *tomar apuntes de clases* se ubica en la escala de mayor puntuación con una media de M: 4,56 y se halló que la tarea que promueve menor interés para aprender es la de *realizar un comentario del texto por escrito* con una media M: 3,01.

#### 4. 2. 1. Discusión de resultados

Las respuestas de los estudiantes de primer año del Departamento de Ciencias de la Educación muestran que las tareas elegidas con mayor frecuencia, si bien requieren de la activación de procesos cognitivos, algunas veces no atienden a un nivel elevado de composición escrita ni de reorganización del conocimiento y comprensión lectora. Se observó, además, que hubo menor preferencia por aquellas tareas que requieren la activación de procesos cognitivos más complejos que requieren resignificación de los contenidos trabajados como puede ser, por ejemplo, la argumentación de preguntas,

la elaboración de informes, etc.

Respecto a ello Mateos, Martín y Vilallón (2006) en una investigación que realizaron con el objetivo de conocer cuáles son las tareas más habituales que implican leer y escribir para aprender, plantearon que aquellas tareas que exigen un nivel escaso de complejidad cognitiva, por parte de los alumnos, son aquellas que enfrentan a partir de una única voz, es decir con un texto o con la voz del profesor y que sólo exigen la transcripción de ideas contenidas en la fuente, o la copia literal de lo que escuchan, subrayando textos sin generar ideas principales, entre otras cuestiones. En cambio, las tareas menos elegidas por los alumnos son aquellas que invitan al diálogo con diferentes fuentes de información y no sólo de un libro o un profesor en particular, lo que exige la necesidad de una reflexión, reorganización y explicitación de los propios conocimientos y una redescrición de los textos fuentes trabajadas.

Los resultados de esta primer parte del estudio, estarían mostrando que los estudiantes de primer año se encontrarían desarrollando un interés por aprender por aquellas tareas que están más relacionadas con el registro y la textualidad, que implican menor compromiso cognitivo y motivacional, más que por aquellas tareas que tengan como finalidad acceder a aprendizajes más constructivos y profundos en los que tengan la posibilidad de organizar y elaborar el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992; Solé y Castells; 2004; Carlino, 2005).

Resultados de características similares se observaron en un estudio realizado por Aguilera (2013), en el cual también se utilizó el Cuestionario L.E.A.C. (Solé et al., 2000) con la diferencia de que fue aplicado a alumnos del último año del nivel secundario. En dicho trabajo se obtuvieron datos de las mismas características pese a la diferencia de los niveles educativos por los cuales los alumnos se encontraban transitando; tanto en una como en otra población se observó que los estudiantes eligen como promotoras de buenos aprendizaje a tareas de índole reproductivas, más que a tareas de lectura y escritura que requieran procesos de reflexión, que respondan más a trabajos mas constructivos. Esto permite reconocer que las elecciones estudiantiles estarían planteando y desarrollando prácticas áulicas que promoverían, en parte, la reproducción textual antes que la construcción personal del contenido (Scardamalia y Bereiter, 1992; Carlino, 2005).

Al mismo tiempo, es posible considerar que las elecciones que realizan los estudiantes a la hora de elegir las tareas que consideran como promotoras de interés por aprender, pueden estar relacionadas con las metas que ellos presentan durante las etapas de educación que se encuentran transitando. Teniendo en cuenta que las

metas implican aquellas representaciones cognitivas sobre los propósitos que se plantean para lograr algo en una determinada situación (Pintrich y Schunck, 2006) se puede inferir que nos encontramos frente a estudiantes cuyo propósito es aprender de manera rápida los conocimientos que se les presentan en los primeros años de la universidad, como una manera de avanzar vertiginosa y eficazmente a las etapas siguientes. Tal como expresa Solé (en Castello, 2009) nos encontramos entonces, frente a una cultura poco demandante en la que los alumnos se acostumbran a responder tareas de escritura simples, dirigidas al profesor cuya finalidad principal es dar cuenta de lo que se les ha enseñado y transmitido dentro del aula.

Asimismo, las respuestas ofrecidas por los estudiantes de primer año podrían resignificarse con ciertas características que presenta esta población, las cuales han sido descritas en los capítulos teóricos anteriores. En líneas generales, Bauman (2007) advierte que la liviandad con la que los alumnos toman ciertas tareas y la necesidad de resolverlas de inmediato sin que medie un espacio para la reflexión, podría estar dando cuenta, en parte, sobre la motivación de ellos frente a las tareas o bien lo que sería más preciso una conjunción de ambos aspectos.

Los resultados planteados aquí, sobre las tareas que promueven interés, dan cuenta que los estudiantes que se encuentran transitando primer año están transitando un proceso de cambio, donde sus elecciones denotan formas de trabajos que están ligadas a las experiencias previas de escolaridad. En el apartado siguiente se profundizarán las elecciones realizadas por los estudiantes atendiendo a ciertos competentes que se encuentran presentes en el contexto del aula universitaria.

#### **4. 3. Resultados de la segunda parte del cuestionario: *Las tareas de clase que promueven aprendizajes académicos***

En esta instancia se presentan las tareas del aula universitaria que a los estudiantes del primer año de la universidad les permiten aprender mejor, desde sus propias perspectivas. Se considerarán las tareas escolares que para los alumnos promueven aprendizajes y características que ellos les atribuyen a las tareas de clase.

Para ello se trabajó con la segunda parte del Cuestionario L.E.A.C. (Solé, et al., 2000), en este apartado los estudiantes realizaron una relectura de la lista de tareas mencionadas en el primer apartado, y a partir de ello debían elegir sólo tres tareas con las que consideraban que aprendían mejor. Posteriormente, los estudiantes debían responder a una serie de preguntas sobre las características que constituyen los

diferentes componentes de la clase, como por ejemplo: clima de trabajo, rol docente, materiales, utilidad, novedad, interés, entre otros.

A continuación se presentan los distintos análisis estadísticos realizados para conocer las tareas que promueven aprendizajes en la universidad. En primer lugar, se presentará el análisis de estadística descriptiva univariado para conocer las tareas de clase que les permite a los estudiantes aprender mejor en el primer año de la universidad. En segundo lugar, se mostrará la asociación entre las respuestas de los estudiantes y los componentes de las tareas de clase indagadas.

Cómo se explicó anteriormente, del total de veintidós (22) tareas de lectura y/o escritura los estudiantes debían elegir sólo tres que, según ellos, les permitiría aprender mejor en el primer año de la universidad. En función de las elecciones que realizaron, se agruparon las respuestas en tres grupos que incluyeron en su interior las tres tareas que concentraron las preferencias estudiantiles.

En el primer grupo se ubicaron las siguientes tareas: c) leer y tomar notas (18,9%); d) leer y elaborar un resumen escrito (21,1%) y k) tomar apuntes en tu carpeta de clases (18,9%). Con una sumatoria total del 58,9%.

En el segundo grupo se ubicaron las siguientes tareas: k) tomar apuntes en tu carpeta de clases (18,9%); d) leer y elaborar un resumen escrito (16,8%) y ñ) realizar trabajos prácticos (12,8%). Con una sumatoria total del 48,5 %.

En la tercera elección se ubicaron las siguientes tareas: ñ) realizar trabajos prácticos (14,7%); k) tomar apuntes en tu carpeta de clase (15,8%) y l) organizar, estructurar y/o ampliar apuntes (9,5%). Con una sumatoria del 40%.

Una vez agrupadas las respuestas que concentraron las preferencias de los estudiantes universitarios se realizó una asociación de variables, mediante la prueba  $\chi^2$  en un nivel de significatividad de  $\alpha = 0,05$ . Las respuestas de los estudiantes al Cuestionario L.E.A.C. (Solé et al., 2000) se asociaron con los componentes de las tareas universitarias indagadas, a saber: modo de presentación, clima de la clase, rol que asume el profesor, materiales utilizados, modalidad de trabajo, dificultad, interés, utilidad, novedad y agente responsable de la presentación de la tarea. Las asociaciones se establecieron al interior de los tres grupos de tareas antes mencionados que fueron analizados descriptivamente.

#### *Asociaciones del primer grupo de tareas*

La tarea *leer y tomar notas* se asocia *positivamente* con la exposición del profesor y el

uso del pizarrón (0,00), como también se observó asociación con la ayuda colaborativa por parte del docente, el uso de material de cátedra (0,04) y la facilidad e interés de la tarea (0,03).

En la tarea *leer y elaborar un resumen escrito* se han encontrado diversas asociaciones. *Positivamente* esta tarea se asocia con un ambiente democrático y colaborativo para el desarrollo de la tarea con participación de la exposición de los compañeros (0,00) como así también con la utilidad, la facilidad y la novedad de la tarea (0,00). También se asocia con la exposición de la clase por parte del profesor (0,01) y con la utilización del pizarrón (0,03) y el material aportado por la cátedra (0,02) como herramientas válidas para llevar a cabo la tarea.

La tarea *tomar apuntes en tu carpeta de clase* se asocia con la exposición del profesor como agente responsable de la presentación de la tarea y la exposición de los compañeros (0,03).

#### *Asociaciones del segundo grupo de tareas*

La tarea *tomar apuntes en tu carpeta de clases* se asocia *positivamente* con el interés y la utilidad de la tarea (0,00).

La tarea *leer y elaborar un resumen escrito* se asocia con la presentación de la clase por parte del profesor, con el uso de fotocopias como herramienta de trabajo (0,02) y con la facilidad de la tarea (0,04).

La tarea *realizar trabajos prácticos* se relaciona *positivamente* con la supervisión colaborativa por parte del docente, el interés que les genera y el material bajado de internet (0,00). Además se relaciona con la presentación de la tarea por parte del profesor (0,01), el modo de trabajo grupal y con un ambiente de trabajo democrático/colaborativo (0,02).

#### *Asociaciones del tercer grupo de tareas*

La *tarea realizar trabajos prácticos* se asocia *positivamente* con la presentación de la tarea por parte del profesor (0,00). También se asocia con un ambiente democrático/colaborativo y el uso de artículos científicos como herramienta de trabajo (0,01).

La tarea *tomar apuntes en tu carpeta de clase* se asocia con la presentación del tema a trabajar en clase por parte del profesor y con la modalidad de trabajo individual (0,03).

La tarea *organizar, estructurar y/o ampliar apuntes* se relaciona con el modo de

supervisión de manera individual por parte del docente y con el interés que genera la tarea (0,04).

#### **4. 3. 1. Discusión de resultados**

Las tareas escolares que los estudiantes universitarios del primer año eligen como promotoras de buenos aprendizajes, se asocian con distintos componentes de la clase.

Particularmente en las asociaciones encontradas se destaca una fuerte presencia de la importancia que se le atribuye al docente como mediador frente a las tareas que se proponen en las clases. Se observa además que las tareas más elegidas son las que les resultan de mayor utilidad, facilidad y le generan un mayor grado de interés. En las asociaciones predomina la importancia de un ambiente de clase que sea democrático y colaborativo para la realización de las tareas.

Para abordar las discusiones de los resultados obtenidos, siguiendo los objetivos propuestos para este estudio; es posible percibir que las respuestas de los estudiantes ponen de manifiesto que las tareas universitarias de lectura y/o escritura constituirían una de las variables contextuales que afectan sustancialmente a sus aprendizajes en contextos educativos formales, más precisamente en el universitario.

En una investigación realizada por Aguilera (2013) con alumnos del último año de la escuela secundaria, mencionada anteriormente, se describe a partir de los datos obtenidos que los alumnos durante dicho trayecto educativo prefieren tareas que requieren menor compromiso cognitivo. En relación a ello, algunos autores que han realizado investigaciones sobre la temática, plantean que durante la etapa de escolaridad secundaria las tareas que se les proponen en las clases a los alumnos, generalmente, trabajan de manera memorística, reproductiva y superficial (Fernández y Carlino, 2010). Respecto a ello se observa que en los resultados obtenidos en la investigación que se viene desarrollando durante este trabajo existe una correlación entre las prácticas propias de la escolaridad secundaria y el primer año de la universidad.

Además las herramientas que se observan en las asociaciones responden al material que es otorgado por las cátedras o aquel que se baja de internet, algunos autores plantean que este uso pocas fuentes de información y composición escrita, sin la realización de un buceo bibliográfico que implique mayor autonomía, son más predominantes en el desarrollo de actividades de baja complejidad (Fernández y



Carlino, 2010).

Los resultados aquí expuestos podrían plantear que si bien se trata de estudiantes que se encuentran transitando el nivel universitario, las preferencias en las elecciones que se observa podría estar ligada a la transición que están realizando estos alumnos, donde todavía traen consigo las metodologías de trabajo propias de la escolaridad secundaria. Es entonces que eligen en consonancia con sus prácticas habituales, tareas que demandan el registro y la textualidad, en lugar de optar por aquellas que posibiliten comprender, pensar e integrar un nuevo conocimiento (Carlino, 2005).

Respecto a la modalidad de trabajo, el análisis de asociación entre variables da cuenta de que los estudiantes prefieren que el profesor universitario supervise el desarrollo de las tareas de clase de un modo 'colaborativo' y en un ambiente 'democrático', al mismo tiempo que se observa la importancia que le atribuyen al trabajo con pares. Respecto a ello Ames (1992) sostiene que en el contexto del aula los aprendizajes mejoran cuando los estudiantes perciben que el docente trabaja en clase de manera conjunta con ellos.

El rol del profesor como mediador de los procesos de aprendizaje aparece en estos nuevos tiempos que se vienen transitando, actualmente la función del mismo ha cambiado, porque el rol del alumno también lo ha hecho. Este cambio se debe a que los postulados constructivista aceptados en estos tiempos dan al alumno un papel activo en la elaboración de sus propios conocimientos y el alumno deberá aprender reinterpretando y reconstruyendo significados mediante procesos de intercambio y negociación (Valverde Berocoso, 1995, en Donolo et al., 1997). Es así entonces que el profesor actúa de mediador, guiando el pensamiento de los alumnos hacia metas apropiadas; lo que permitirá al estudiante asumir progresivamente la responsabilidad de su proceso de aprendizaje y le ayudará a relacionarse consigo mismo metacognitivamente cuando aprende. Es de esta manera como podrá lograr aprendizajes cada vez más significativos (Donolo et al., 1997).

En lo que respecta al ambiente donde se desarrollan las tareas de clases, se destaca la preferencia de aquellos que sean democráticos y colaborativos, con una supervisión del docente; al mismo tiempo que se destaca como importante las voces de los pares en el aula. Estas interacciones sociales actúan como condiciones del ambiente sociocultural, siendo fundamentales para el logro de aprendizajes significativos (Ramos de Vasconcellos y Da Costa, 2004). En relación a ello Bruner (1977) sostiene que la adquisición de los instrumentos culturales se alcanza cuando las personas

participan en situaciones de enseñanza y aprendizaje que permitan otorgar sentido y significado a la realidad en la cual participan.

A modo de síntesis puede expresarse que lo expuesto a lo largo de este capítulo da cuenta de que tanto las “interacciones sociales” como las “condiciones” del ambiente son fundamentales para el logro de aprendizajes significativos dentro del aula universitaria.

A continuación se prosigue con los resultados obtenidos en la tercer y última parte del cuestionario L.E.A.C. (Solé, et al., 2000).

#### **4. 4. Resultados de la tercera parte del cuestionario: *Las tareas desde las voces de los estudiantes***

La tercera y última parte del Cuestionario L.E.A.C. (Solé, et al., 2000), permite identificar las características que deben tener las tareas de clases que permite aprender mejor en el en el contexto del aula de primer año universitario, desde las voces de los propios estudiantes. Durante este apartado, se solicitó que realizaran una breve descripción de las características de las tareas de clase que permiten aprender mejor, desde sus propias perspectivas.

Para el tratamiento de los datos se elaboraron categorías de análisis a partir de las respuestas brindadas por los estudiantes de primer año, en función de las regularidades encontradas. Concretamente, los datos se organizaron y agruparon de manera descriptiva, de acuerdo a las características que los estudiantes les atribuyen a las tareas que les permiten aprender mejor en primer año. Así, la descripción que hicieron los participantes generó un corpus de datos que permitieron elaborar las siguientes categorías de análisis.

##### *Categoría 1: Desempeño del profesor*

Los estudiantes de primer año plantean que hay una diversidad de condiciones y acciones por parte de los profesores universitarios que influyen favorablemente al momento de iniciar, desarrollar y culminar una tarea académica. En relación con ello, los alumnos aluden a: la competencia que demuestran los profesores la hora de presentar las tareas, su capacidad para responder ante diversas inquietudes por parte de los estudiantes, la capacidad para generar tareas interesantes, el compromiso y el dinamismo en la clase. Así mismo los alumnos resaltan, particularmente, la importancia de la explicación por parte del docente, plantean que para desarrollar una

tarea de modo rápido y eficaz es necesario que el profesor presente las actividades con un vocabulario poco complejo y acompañado de una clara y acotada explicación. En palabras de los propios estudiantes:

*“Considero que las clases favorecen mi aprendizaje cuando lo que los profesores exponen nos sirve de marco para interpretar, comprender la bibliografía, cuando pueden destacar y retomar puntos esenciales y claves” (A. 4)*

*“Una tarea de clase debe tener el compromiso del profesor de explicar los pasos para realizarla...” (A. 14)*

*“... la profesora debe contestar dudas, atender al alumno...” (A. 18)*

*“... Que el profesor demuestre interés y entusiasmo por las tareas que da.”(A. 63)*

*“... El profesor debe ser dinámico y atender al clima de la clase, ver porque no hay intercambio, que hace aburrida una clase...” (A. 69)*

*“...accesibilidad del profesor, capacidad de este de inspirar confianza y alentarnos activamente en esta etapa...” (A. 75)*

*“Para mí [la tarea] debe ser con consignas de rápida comprensión...” (A. 11)*

*“... [La tarea debe tener] información correcta, concisa, que no de vueltas [...]. El material debe estar de fácil acceso...” (A. 18)*

*“... [Que el profesor] diga todo lo que quiere dentro de la tarea y no de tanta explicación del porqué eligió eso (que sea directo)...” (A. 19)*

*“... [Los profesores] que presenten los contenidos de la bibliografía bien concretos, y no que me hagan leer textos tan extensos dónde luego al leer muchas cosas se omiten...” (A. 66)*

## Categoría 2: *Modalidad de trabajo*

Los estudiantes universitarios destacan como otro aspecto que influye de manera positiva en el desarrollo de un buen aprendizaje se vincula con la realización de trabajos tanto de modalidad individual como grupal, aunque revalorizan los trabajos grupales puesto que a través de ellos tienen la posibilidad de reflexionar, debatir y discutir diversas perspectivas en base a la tarea que se presentan en el contexto de la clase. Respecto a ello los alumnos expresan:

*“...puedo llegar a la conclusión de que las tareas grupales me ayudan a aprender mejor, a razonar más, debatir y poder adquirir más conocimiento. Por otro lado, las tareas individuales que luego se debaten en clases, con compañeros y profesores, me resultan de gran ayuda para comprender los distintos temas.” (A. 23)*

*“...[Son de utilidad] explicaciones dadas por el docente acerca del tema expuesto, donde los alumnos puedan participar, ya sea para ampliar aspectos del tema como también para sacarse dudas, y de esta forma poder utilizar y desarrollar las tareas de clase que cada alumno cree favorable y pertinente de acuerdo al tema dado en clase .” (A. 25)*

*“...Y los puntos de vista grupales también, porque te hacen ver el trabajo de un par...” (A. 30)*

*“...siguiendo actividad que nos ayude a comprender del todo y luego expuestas y explicadas de forma oral compartiendo las opiniones que cada uno tenga...” (A. 31)*

*“Las características que deben tener una tarea es antes presentar los textos que vamos a trabajar y charlarlos en clases...” (A. 69)*

*“...si es una clase didáctica en donde todos puedan aportar opiniones sobre el tema en cuestión, si realiza explicaciones con un lenguaje que podamos comprender y sobretodo, con la predisposición que este tenga para enseñar. Creo que de esa forma, será posible poder adueñarse de ese conocimiento y que el mismo pueda perdurar en nosotros...” (A. 72)*

*“...que se pueda generar un clima de aprendizaje poniendo un poquito de cada uno, que los profesores sean claros a la hora de explicar y que los alumnos respeten y presten atención en las clases para poder aprender mejor.” (A.74)*

### **Categoría 3: Materiales de clase**

Los estudiantes de primer año aluden que la utilización de diferentes recursos tecnológicos les resultan innovadores en la presentación de las tareas áulicas en clase. Particularmente, destacan que facilita sus aprendizajes el uso de PowerPoint, videos y películas por parte de los profesores. En palabras de ellos:

*“Considero que una tarea de clase debe estar dada por: un buen uso de los recursos tecnológicos para presentar la tarea...” (A. 33)*

*“Las características o cosas que me ayudan son PowerPoint, películas, videos...” (A.40)*

*“... parte de los PowerPoint me sirven a la hora de estudiar para un parcial o realizar un trabajo práctico...” (A.71)*

*“Explicación del docente brindando ejemplos y apoyándose en el uso de tecnologías...” (A.75)*

*“Desarrollar la temática de manera profunda con entrevistas, PowerPoint, videos, diferentes fuentes bibliográficas y mapas conceptuales. En mi aprendizaje me ayuda a mirar comparaciones y formularme mis propios pensamientos críticos y re-continúa mi síntesis. Puedo autorregular mi aprendizaje mediante materiales bibliográficos y recursos audio/visuales.” (A.82)*

#### *Categoría 4: Clima de la clase*

Los estudiantes universitarios le atribuyen importancia tanto al establecimiento de vínculos entre ellos y sus profesores así como también al clima de la clase. Respecto a esto último, aprecian trabajar en un clima de respeto y donde se procure promover la participar activa durante la clase. La influencia de dichos espacios y vínculos relacionales, configuran de manera positiva la forma en que abordan la tarea universitaria para aprender. En palabras de los estudiantes:

*“En mi opinión, las características que debe tener una tarea de clase para que ayude a aprender mejor es: ambiente democrático donde podamos dar nuestras opiniones.”(A.15)*

*“Considero que [las tareas] deben ser más participativas...” (A.10)*

*“[La tarea] Debe tener espacio de discusión, intercambio de ideas y reflexión...” (A.55)*

*“Una tarea de clase debe presentarse de manera que el profesor pueda dar la clase en un ambiente adecuado dónde todos puedan prestar atención y escuchar los contenidos que da a conocer...” (A.62)*

*“...me gusta el debate para aprender y profundizar mejor los temas. Me gusta cuando nos dan a elegir la tarea o la orientación, así uno se involucra personalmente en los temas y se los apropia más fácilmente.” (A.69)*

*“...que se pueda generar un clima de aprendizaje poniendo un poquito de cada uno...” (A.74)*

### Categoría 5: Tareas de clase

Los estudiantes de primer año expresan que los tipos de tareas como los son: guías de preguntas, resúmenes, esquemas, entre otros, y las condiciones en las cuales se presentan y se desarrollaran les permiten aprender y apropiarse del conocimiento y de los contenidos disciplinares que se proponen en las distintas clases a las cuales participan. Enfatizan que realizar trabajos por escrito es una tarea enriquecedora ya que involucra diferentes estrategias de aprendizajes y les permite complejizar sus conocimientos. En sus propios términos:

*“...realizar una tarea de manera individual o en pequeños grupos y al final una propuesta en común con la clase para para ampliar o modificar respuestas.”(A. 5)*

*“Orientar en un texto por ejemplo preguntas específicas que debemos saber sobre dicho texto...” (A. 7)*

*“...También que pongan en práctica lo teórico para entender mejor a través de trabajos, situaciones, etc.” (A. 10)*

*“...o intercambiamos ideas, puedo ir tomando notas, sacando las ideas principales y esto me favorece en el aprendizaje.”(A. 16)*

*“Una tarea de clase para que me ayude a aprender mejor es que tengan una guía de preguntas o bien una consigna clave para llevarla a cabo y no desorientarnos, sino adentrarme en el tema...” (A. 36)*

*“Para mí las tareas de clases deberían proponer interrogantes que me ayuden a guiarme en el texto permitiendo identificar lo más relevante del material a trabajar”. (A. 42)*

*“... [La tarea que me sirve] es la identificación de la idea principal, me gustó mucho una vez en dónde debíamos identificarla y luego representarla con dibujos o palabras extraídas de revistas.”(A. 60)*

*“... [Me sirve realizar] Trabajos prácticos para elaborar en la misma clase con la supervisión del profesor...” (A. 38)*

*“Lo que a mí me ayuda en clases son [...], los trabajos prácticos, leer y elaborar un resumen escrito”. (A. 43)*

*“... [La tarea] tiene que ser siempre de forma escrita (no expositiva) ya que de esa manera me resulta más fácil plasmar todos mis conocimientos...” (A. 81)*



### *Categoría 6: Experiencias de aprendizaje diferentes entre la secundaria y la universidad*

Se reunieron dentro de esta categoría los fragmentos de los alumnos que se corresponden con planteos referentes a características actitudinales, a las formas de resolver las diversas tareas y el sentimiento de extrañamiento que tienen respecto a la etapa que están transitando, al mismo tiempo que la comparan con las experiencias vivenciadas en la escuela secundaria. En sus propias palabras:

*"...Las características [de la tarea] pueden ser que la actividad o los recursos del profesor debe estar de algún modo "adaptado" a nosotros, si bien no somos más "nenes de secundario" pero tampoco somos "tan universitarios" (A.1)*

*"La actividad de clase debe estar adaptada a nuestro vocabulario y formas de estudiar o de comprender ya que al ser ingresantes se nos dificulta el comprender actividades muchas veces textos sugeridos por los profesores." (A. 26)*

*"Creo que deberían ser más livianas y con un poco más de simplicidad ya que venimos del secundario donde todo era más fácil. No digo que la universidad tiene que serlo pero en mi caso me sentí muy sobrecargada en primer año. Los tiempos de las clases son breves para lo densos que son los trabajos, además a veces no se logra comprender bien la tarea requerida." (A. 86)*

#### **4. 4. 1. Discusión de resultados**

En base a los resultados obtenidos y teniendo en cuenta que éstos se constituyeron sobre las valoraciones de los estudiantes de primer año de carácter declarativo, respecto a las características que les atribuyen a las tareas que les permiten aprender mejor, fue posible desarrollar las siguientes discusiones.

En el aula universitaria se desarrollan interacciones entre profesores y estudiantes que, en parte, están configuradas por las tareas que se proponen en la clase para el aprendizaje de los diferentes contenidos disciplinares (Rinaudo, Bono y Squillari, 2001; Squillari, Bono y Rinaudo, 2003). Los alumnos reconocen que esas tareas propuestas en clase influyen y configuran sus procesos de aprendizaje y su interés por aprender (Huertas, 1997; Monereo, Pozo y Castelló 2001; Pozo y Pérez Echeverría, 2009).

Específicamente los estudiantes que están transitando su primer etapa de la universidad sostienen que aprenden en mejores condiciones cuando los docentes se

predisponen de manera positiva para presentar y organizar la tarea, cuando la presentan de modo rápido y eficaz con un vocabulario poco complejo y acompañado de una clara y acotada explicación. Así como también destacan que trabajar en ambientes de clase de manera colaborativa los motiva a aprender. Es de esta manera que tanto la predisposición del profesor y el clima de trabajo en el aula son condiciones necesarias para aprender mejor, esto puede relacionarse con lo que se viene planteando en las investigaciones en el campo de la psicología educacional y de la psicología de la motivación, donde se alude a la importancia de las relaciones que se establecen dentro del aula, en dichas investigaciones se destaca la importancia de que los actores institucionales puedan vivenciar sentimientos de pertenencia, seguridad y que logren trabajar en un clima de respeto, autonomía y colaboración ya que ello va a influir de manera positiva en los procesos motivacionales de aprendizaje (Deci Ryan, 1985; Lee, 1993; Gilbert, 2005 en Pintrich y Schunk, 2006).

Es posible observar también que los estudiantes depositan cierta responsabilidad de sus aprendizajes en los profesores, ante ello los docentes deberían realizar acciones que promuevan mayor autonomía para aprender. En relación con ello, es necesario que los profesores promuevan la participación activa en la toma de decisiones, que los estudiantes asuman el control y la responsabilidad sobre las tareas y, asimismo, apoyarlos en el desarrollo de habilidades de autorregulación (Huertas, 2008).

Lo antes planteado permite dar cuenta que el profesor universitario no sólo debe tener dominio de su especialidad disciplinar, sino también el conocimiento de las estrategias, técnicas y recursos psico-pedagógicos que promuevan la interacción didáctica y los aprendizajes significativos en los alumnos (Bartra, 1997). Lo expuesto aquí da cuenta de que el desempeño de los profesores configura el accionar de los alumnos y sus procesos de aprendizaje. Pero no solo es el docente el que influye en los alumnos, sino que ellos también condicionan el modo de actuar de los docentes (Pintrich y Schunk, 2006).

Relacionado a ello los estudiantes universitarios destacan además la importancia de trabajar con otros. Huertas y Montero (2001) sugieren que las tareas que generen la posibilidad de trabajar colaborativamente, influirá positivamente en la motivación para aprender porque este tipo de escenarios les permite a los estudiantes trabajar en grupos igualitarios y de confianza mutua, de esta manera desarrollan un comportamiento de interacción social con sus compañeros y profesores en clase. Estos comportamientos asumen un carácter social académico y permiten regular los procesos de enseñanza y aprendizaje; implican intercambios verbales como realizar

preguntas al profesor, discutir en clase con el profesor y los compañeros o dar el punto de vista sobre el material que se ha explicado (Sanchez Rosas, Takaya y Molinari, 2016).

Es así como se puede apreciar que destacan una vez más la importancia de trabajar en un clima de respeto y la posibilidad de participar activamente en clase. En relación con ello, es posible destacar que el desarrollo de las tareas de clase deberían comprenderse en el marco del contexto en el cual son presentadas; las particularidades de esa situación son las que estarían influyendo, en parte, en la actuación, el desarrollo, las capacidades y los intereses de los estudiantes, y es así como puede observarse dicha situación en la descripción que realizan los estudiantes de primer año (Pea, 2001; Perkins, 2001).

Por otro lado, respecto a los materiales que se utilizan para la realización de las tareas y las características que estas plantean es posible destacar que los alumnos revalorizan aquellas tareas áulicas dónde se utilizan principalmente, soportes tecnológicos en formato digital los cuales les resultan innovadores en la presentación de las tareas áulicas. Particularmente, destacan que facilita sus aprendizajes el uso de PowerPoint, videos y películas. Para adaptarse a estas necesidades de los alumnos de la sociedad actual, las instituciones de educación superior deben flexibilizarse y desarrollar vías de integración de las tecnologías de la información (Salinas, 2004).

Para finalizar se pueden realizar apreciaciones enfrentadas respecto a la autonomía y autorregulación de los estudiantes universitario, ya que por un lado se observa un compromiso y un deseo por aprender y poder realizar las tareas, pero al mismo tiempo se observan rasgos que son más característicos de la escolaridad secundaria, las menciones que refieren a ello fueron retomadas en la categoría seis denominada "Diferencias entre las experiencias de aprendizaje entre la secundaria y la universidad" que refiere a la comparación y al mismo tiempo diferencia que establecen entre los dos niveles.

Respecto a ello se puede decir que existe evidencia de investigaciones que plantean la presencia de una diferencia sustancial entre las formas de lectura y escritura de la escuela secundaria, lugar que hace poco han dejado atrás los estudiantes tratantes, respecto de la universidad. Según los datos observados mediante las respuestas de los alumnos al cuestionario puede observarse que estos coinciden en observar una profunda dificultad en las tareas de lectura y escritura que se les proporciona en la universidad. En una investigación realizada por Carlino y Fernández (2006) exponen que la mayoría de los estudiantes describen que en el secundario se les propone leer

y escribir dentro de prácticas basadas en modelos memorísticos y transmisivos del conocimiento, lo que se termina reduciendo a una tarea de copiar y pegar lo que nos puede llevar a establecer una relación (y reincidir una vez más) con los dichos de los alumnos cuando mencionan que necesitan que todo lo que propongan sus profesores se encuentre en la bibliografía bien explicado, para que de esta manera puedan continuar con su forma de trabajo del secundario, sin ahondar demasiado en los libros, sin realizar un buceo bibliográfico. Por lo cual es posible pensar que los estudiantes prefieran y destaquen aquellas tareas que evidencian un bajo nivel de complejidad, que a su vez implican el uso de una única fuente textual y requieren poca composición escrita por lo cual no es necesario para ellos realizar una elaboración y organización del conocimiento (Fernández y Carlino, 2006).

En función a lo señalado con anterioridad cabe destacar que los estudiantes se enfrentan con una cantidad y variedad de textos que implican el conocimiento de estrategias de lectura comprensiva que, como se ha mencionado anteriormente, la lectura comprensiva es un hábito poco practicado por ellos, y los docentes esperan que construyan conocimientos y produzcan textos variados propios de la vida académica. La universidad presupone que el estudiante cuenta con estrategias de lectura y escritura eficaces para enfrentar estas exigencias, pero generalmente no es así debido a que las actividades vinculadas con la lectura y la escritura de textos no son objeto de práctica sostenida en la escuela secundaria (Clérici, Monteverde y Fernández, 2015). Generalmente los docentes indican lo que deben hacer los alumnos, pero no a cómo realizar un trabajo escrito (Bono y de la Barrera, 2016).

Los resultados obtenidos dan cuenta de las diferencias existentes, entre las prácticas de lectura y escritura que se promueven y/o exigen en el nivel medio y universitario (Carlino y Fernández, 2006). Ante ello, Carlino y Fernández (2006) plantean que en la educación secundaria se deberían repensar las tareas de lectura y escritura que allí se desarrollan, ya que muchas veces recaen en modos reproductivos, más que constructivos del conocimiento. Muchas de las tareas que se realizan durante la escuela media apuntan a una reproducción de los contenidos más que a una construcción de los mismos. Lo que podría realizarse del mismo modo por parte de los estudiantes en los primeros años de la universidad.

Pero a su vez también la universidad se tendría que preguntar como acompañar a los alumnos ingresantes para que puedan transitar el cambio de etapa, más allá de las actividades de ingreso que duran, algunas semanas o pocos meses, ya que estos se encuentran transitando una “zona de fronteras”, donde se puede suponer que los

estudiantes que están comenzando la universidad están interesados por cuestiones que van más allá de lo que el contexto áulico propone, y que se preocupan por desarrollar actividades distintas a las universitarias, puesto que prefieren vincularse desde el lugar del disfrute y el poder pasarla bien, posición que está íntimamente vinculada con el nivel que acaban de finalizar (Alonso Tapia y López Luengo, 1999; Alonso Tapia y Montero, 2002)

Respecto a ellos existen otras visiones con las que se concuerdan y son aquellas que plantean el concepto de alfabetización académica, acción que no solo pertenece a la educación superior, el cual se promulga en contra de considerar que la alfabetización es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre y cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior, entendiéndose que la encargada de ella es la educación secundaria. Por el contrario, establece que existen diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe, lo que plantea que siempre se continúa aprendiendo a leer y a escribir (Carlino, 2002).

En base a los resultados obtenidos a través de la tercera parte del cuestionario L.E.A.C. (Solé et. al., 2000), por un lado se plantea la necesidad de seguir investigando respecto a la brecha y espacio que existe entre las formas de enseñanza del nivel medio y las universitarias de las cuales parece que ambas instituciones desean que se solucionen, pero no comprenden que las estrategias de lectura y escritura no se aprenden de una vez y para siempre, lo que pone en evidencia la dificultad existente y expresada por los estudiantes entre lo que esperan los profesores y lo que está al alcance de los alumnos con las herramientas que les ha proporcionado a lo largo de los niveles de educación por los que han transitado.

Al mismo tiempo hay que tener en cuenta que los alumnos que aquí expresan sus valoraciones sobre las tareas de lectura y escrituras son sujetos que pertenecen al nuevo siglo, para analizar sus perspectivas es necesario entonces, analizar el contexto en el que se encuentran. Bauman (2000) expresa que estos jóvenes pertenecen a la modernidad líquida, advirtiendo que los sujetos de esta época, están transitando un tiempo insustancial e instantáneo término que involucra dos aspectos: por un lado, alude a la satisfacción inmediata lo que permite pensar que los estudiantes universitarios buscan resolver las tareas de manera poco compleja y rápida y, por el otro, la instantaneidad también refleja el agotamiento y la desaparición de interés lo que podría llevar a pensar que es aquí donde reside la necesidad de los alumnos

acerca de que se les brinden tareas motivadoras e innovadores tal como ellos expresan.

Actitudes relacionadas a lo antes expuesto como la pasividad, la indiferencia y la falta de compromiso podrían obstaculizar por un lado, la construcción significativa de los aprendizajes académicos y, por el otro, el desarrollo de actitudes y valores de compromiso con lo que están aprendiendo puesto que son pilares fundamentales para la formación integral del sujeto profesional inmerso en una sociedad de constante cambio (Puzella, Lopez y Alborch, 2009).

Teniendo en cuenta las reflexiones antes expuestas es necesario reflexionar como educadores, si se trata de falta de compromiso por parte de los estudiantes o se trata de una tendencia, por parte de los estudiantes, de resolver las tareas de manera rápida, impregnada por los tiempos de la actualidad. Esta reflexión invita a seguir trabajando en la temática; en el próximo capítulo se plantea dicha necesidad, a la vez que se expone de manera sintética y reflexiva las implicancias de este estudio desde el campo profesional.

## CAPÍTULO 5

# Reflexiones e implicancias del estudio





Estudiar las tareas de clase y el interés por aprender de los estudiantes universitarios de primer año resulta de un proceso complejo en el campo de la investigación. La complejidad está dada, en gran parte, por las transformaciones y cambios que afectan a todos los ámbitos, y la universidad y las tareas que se llevan a cabo dentro de sus aulas, no quedan exentas. Los cambios que transitamos son un reto importante tanto para alumnos, como para los profesores y las instituciones ya que todos estos actores son protagonistas de la formación de futuros profesionales.

Las tareas académicas son las que permiten mediar y configurar las relaciones que se establecen entre los estudiantes y los profesores universitarios en este ámbito de constante cambio. Ello lleva a preguntarse sobre las características que deben tener dichas tareas en los años actuales para que permitan a los estudiantes motivarse en el acto de aprender. En cuanto a ello existen diferentes visiones que se han ido generando a lo largo del tiempo por ser comprendido de distintas maneras.

En el intento de estudiar esta complejidad se constituyó como objeto de estudio conocer las tareas de clase que promueven interés por aprender en los estudiantes universitarios de primer año, teniendo en cuenta los aspectos que configuran el desarrollo de las mismas en el contexto de la clase, en la época actual, dentro del marco de la conformación del Trabajo Final para el logro del título de Licenciada en Psicopedagogía.

Respecto a ello es posible reconocer que uno de los espacios donde se generan nuevas condiciones para aprender es el aula y las tareas que se presentan en ella es una de las variables contextuales que influye y configura la motivación por aprender de los estudiantes y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario (Aguilera, 2013). Las tareas en los contextos áulicos funcionan como un eje que guía la adquisición de los aprendizajes que desarrollan los estudiantes (Huertas y Montero, 2001; Pintrich y Schunk, 2006), ya que son las actividades que se desarrollan en la clase, las que proporcionan oportunidades para que los estudiantes usen sus recursos cognitivos y motivacionales para poder lograr metas personales y educacionales. (Winne y Mark 1989).

En función de estos y otros aportes se construyó el cuerpo teórico del presente trabajo de investigación, el cual actuó de eje vertebral para profundizar el objeto de estudio y así poder realizar el presente trabajo. Esto me permitió conocer la complejidad de la temática de las tareas universitarias, los estudiantes y los aspectos que comprenden a la motivación, desde su historicidad, transitando por los diferentes abordajes teóricos y líneas de investigación, adentrándome en investigaciones diversas sobre la temática

de querer conocer lo que sucede con los estudiantes de los primeros años y los modos en que abordamos las tareas en los primeros años que transitamos el camino a convertirnos en profesionales.

Estas acciones, conjuntamente con el trabajo de campo realizado desde las perspectivas de los estudiantes implicados, en este caso los alumnos del Departamento de Ciencias de la Educación de la UNRC, me permitió profundizar la temática.

A partir de lo expuesto, se plantearon distintos objetivos de estudio, los cuales se fueron alcanzando a lo largo del trabajo de investigación realizado, respondiendo a:

- Identificar las tareas de clase que promueven interés por aprender en los estudiantes universitarios de primer año. Para poder alcanzar este objetivo, se realizaron lecturas teóricas de diferentes autores vinculados tanto a la motivación y al interés por aprender como así también a las tareas de lectura y escritura que se llevan a cabo en la universidad. En particular, este objetivo pudo completarse con las respuestas de los alumnos a la *primera parte* del cuestionario L.E.A.C. (Solé et. al., 2000) dónde se pudo indagar cuáles eran las tareas que les generaban mayor interés por aprender y su posterior análisis.
- Analizar las tareas de clase a partir de diferentes componentes de aprendizaje presentes en el contexto del aula universitaria de primer año. Para ello, en primera instancia, se indagó en diferentes autores sobre los componentes de aprendizaje que se encuentran en el contexto del aula, para poder identificarlos . Para poder conocer desde el punto de vista de los estudiantes cuáles son los componentes de aprendizaje que les permiten aprender mejor se tuvieron en cuenta las respuestas de los alumnos a la *segunda parte* del cuestionario L.E.A.C.(Solé, et. al. 2000), dónde los estudiantes debían volver a leer la lista de tareas de la *primera parte* y a partir de ello debían elegir sólo tres tareas con las que consideraban que aprendían mejor. Posteriormente, los estudiantes debían responder a una serie de preguntas sobre las características que constituyen los diferentes componentes de la clase.
- Describir las particularidades que deben tener las tareas de clase desde las voces de los estudiantes de primer año. Una vez descriptas tanto las características de los jóvenes actuales, como las de las tareas con las que se trabaja en la etapa educativa abordada se propuso conocer, desde las voces de los estudiantes, cuáles eran las características que debían tener las tareas de clase para que los ayuden a aprender mejor. Dicho objetivo se logró

alcanzar en la *tercera parte* del cuestionario, dónde se pudieron conocer las voces de los estudiantes. A partir de ello se realizó un análisis de las respuestas que se observaron, organizándolas en categorías emergentes en función de las regularidades encontradas en las mismas.

Los resultados obtenidos a lo largo de todo el trabajo, han permitido conocer la relevancia que tiene el estudio de las tareas que se proponen en las aulas universitarias del primer año, como promotoras del interés por aprender en los estudiantes. Cabe destacar que los resultados presentes no son acabados, ni existe una respuesta única a los objetivos planteados ya que la consideración de las variables de estudio fueron definidas desde una perspectiva contextualista en la que se piensa a la motivación, al interés por aprender y su relación con las tareas de clase como cuestiones que se van construyendo a lo largo de la vida de las personas, y que están influenciadas por la cultura y el contexto (Pintrich y Schunck, 2006).

El trabajo de investigación realizado, que se constituye en el marco del Trabajo Final de Licenciatura, se trató de una labor que además de requerir de lectura teórica, recolección de datos y su posterior análisis, también conllevó implicancias emocionales y cognitivas, procesos de crecimiento educativo y experiencias enriquecedoras y gratificantes compartidas con la directora, co-directora y el equipo de trabajo que las rodea. Cada uno de los profesores y alumnos que colaboraron en las diferentes instancias fueron pilares fundamentales para poder lograr los objetivos propuestos inicialmente.

Resultó enriquecedor poder conocer, desde las voces de los estudiantes de primer año de las carreras del Departamento de Ciencias de la Educación, cuales son las tareas que generan mayor interés por aprender. Tener conocimiento de ello permite tanto al Psicopedagogo como a todos los profesores encargados de la formación de grado encontrar un lugar para la innovación y reflexión educativa. Por tal, se considera que este trabajo resulta un aporte significativo para el conocimiento y potencial mejoramiento de las tareas que los profesores plantean en el aula universitaria, para que de esta manera se logre mejorar los aprendizajes de los estudiantes universitarios con tareas que contribuyan al interés por aprender de ellos.

Como futura Licenciada en Psicopedagogía me preocupa conocer qué ocurre en los espacios áulicos y qué características tienen las prácticas que allí se desarrollan, así como también que sienten los estudiantes que se están formando dentro de ese contexto. Por lo cual mi desafío como profesional es aportar a la construcción tanto de conocimiento válido, como de prácticas que contribuyan en pos de una educación de

calidad, asesorando con respecto a la caracterización del proceso de aprendizaje tanto en los estudiantes como en el contexto para favorecer las condiciones óptimas de los estudiantes, aquí en la universidad como así también a lo largo de todas las etapas evolutivas. Siendo consciente de las dificultades y complejidades que presenta este objeto de estudio y de la necesidad de recontextualizarlo permanentemente debido a las transformaciones que transitan los alumnos actuales, es un propósito personal seguir indagando y estudiando estas líneas de investigación.

## Referencias bibliográficas



- Aguilera, S. (2013) Motivación para aprender y tareas escolares en estudiantes del último año del nivel medio. Tesis Doctoral. UNCUYO, Mendoza.
- Alonso Tapia, J. y I. Montero Celay (2002). Orientación motivacional y estrategias motivadoras en el aprendizaje escolar. En Coll, C., J. Palacios y A. Marchesi (comp.). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. II. España. Alianza
- Alonso Tapia, J. y G. López Luengo. (1999). Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos. En J. Pozo y C. Monereo (coord.) *El Aprendizaje estratégico*. España. Santillana.
- Ames, C. (1992). Classroom: goals, structure and student motivation. *Journal of Educational Psychology*. 84, (3): 261-271.
- Ames, C. y J. Archer (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80: 260-267.
- Bartra, F. (1997) *Innovación y calidad de la docencia universitaria: Hacia un desarrollo docente universitario en la PUCP*
- Bauman, Z. (2000) *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Buenos Aires, Argentina .
- Bono, A.; Aguilera, S. y Boatto, Y. (2010) Las tareas de aprendizaje en el aula. La observación como procedimiento de abordaje. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Bono, A. (2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes. *RIE. Revista Iberoamericana de Educación*. N° 54 /2.
- Bono, A... [et al.] (2016) coordinación general de Alicia Vázquez. La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad: problemas, saberes y

propuestas. Río Cuarto: UniRío Editora. Libro digital, PDF - (Académico científica)

Bruner. J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid. Visor.

Carlino, P. (2002) Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas de comunicación posible. Universidad Nacional de La Plata.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Carlino, Paula. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado en 10 de febrero de 2017, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000200003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003&lng=es&tlng=es)

Castelló, M. (Coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. Graó.

Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En Pozo, J. I y M. del C. Pérez Echeverría, (Coords.) *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Ediciones Moratas, S. L. L.

Catalán, J. (2006) *¿Qué es la investigación en psicología educacional?*. Revista de psicología Universidad de Chile. Vol.15 Núm. 2. Chile.

Clerici, C; Monteverde, A. y Fernández, A. (2015) Lectura, escritura y rendimiento académico en ingresantes universitarios. *Ciencia, Docencia y Tecnología*. Vol. 26. Núm. 50

Coll, C., J. Palacios y A. Marchesi (2005). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid. Alianza

De la Torre y Violant (s/f) *Estrategias creativas en la enseñanza universitaria*. Universidad de Barcelona, España.



- Donolo, D.; Rinaudo, M. y de la Barrera, S. (1997) Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios
- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: a developmental perspective. In Ames, C. and R. Ames (Eds.) Research on motivation in education, Vol. 3: 259-295. San Diego,
- Fernández, G. M. E y P. Carlino (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 31. Nº 3. CA: Academic Press.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Good, T y Brophy, J. (1996). *Psicología Educativa Contemporánea*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, A. (2005). *La motivación en los estudiantes universitarios*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación". Universidad de Costa Rica.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*. Nº 1: 69-82.
- Hidi, S. and K. Renninger. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41 (2): 111-127.
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires. Aique.
- Huertas, J. (2008) *Motivación y aprendizaje* .Material de Diplomado Superior en Constructivismo y Educación. Cohorte 2012.
- Huertas, J. e I. Montero (2001). *La interacción en el aula. Aprender con los demás*. Buenos Aires. Aique.
- Isuani de Aguiló, M. E., L. Montes de Gregorio y M. E. Salvo de Vargas (2003) *La comprensión lectora en la escuela. Una propuesta cognitiva para su desarrollo y evaluación*. Mendoza. Edit. Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo.

- Maehr, M. y C. Midgley. (1991). Enhancing student motivation. *Educational Psychologist.*, 26: 399-427.
- Maldonado Pérez, M. (2007) *El trabajo colaborativo en el aula universitaria*. Laurus, vol. 13, núm. 23, pp. 263-278 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
- Mastache (2010) *Una mirada integral al acompañamiento al estudiante*. 1er CONGRESO ARGENTINO de Sistemas de Tutorías. 16 y 17 de Sep 2010 Oberá, Misiones – Argentina
- Mastache, A. (2011) Los jóvenes estudiantes del siglo XXI: desafíos para la enseñanza. En *Democratización de la universidad. Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes*. Editorial de la Universidad nacional de Comahue. Neuquén.
- Monereo C. J. Pozo y M. Castelló. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En Coll, C. J. Palacios y A. Marchesi *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid. Alianza Editorial.
- Morales, O. y Cassany, D. (2008) *Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos*. Revista Memorialia, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes, Venezuela.
- Pea, R. (2001). Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. En G. Salomón. *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Perkins, D. (2001). La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje. En G. Salomón. *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. y D. Schunk. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid. Pearson..

- Pozo, J. y M. Pérez Echeverría (coords.). (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid. Morata.
- Puzzella, A.; Alborch, A. y López, N. (2010) *La falta de compromiso de los ingresantes universitarios con su proceso de aprendizaje. Resultados de una indagación*. Universidad de San Juan, Argentina.
- Rinaudo. C., A. Bono y R. Squillari (2001). Evaluación de tareas escritas en la universidad. Compilación de trabajos seleccionados del *Quinto Congreso de las Américas sobre Lectoescritura*, Quito, Ecuador. Universidad San Francisco de Quito. CELI-Q.
- Salinas, J. *Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria*. Revista de la Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol.1, nº1 . Universidad de las Islas Baleares
- Sánchez-Rosas, J., Takaya, P. B., y Molinari, A. V. (2016). Atención en clase: rol predictivo del comportamiento docente, valor de la tarea, autoeficacia, disfrute y vergüenza. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8, doi: 10.5872/psiencia/8.3.22
- Sampieri, R., F. Collado, y P. Lucio (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. México. McGrawHill.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*. 58: 43-64.
- Solé, I., M. Miras, M. Gracia, N. Castells, S. Espino y 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.
- Solé, I y 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.

- Squillari, R., A. Bono y C. Rinaudo (2003). Tareas escritas y rendimiento académico. Un estudio en estudiantes universitarios. *Jornadas de Investigación. Facultad de Ciencias Humanas* de la UNRC
- Vazquez, A. (2010) *¿Qué dicen que hacen los estudiantes universitarios cuando escriben desde fuentes?*. Jornadas sobre lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.
- Vélez, G. (2002). "Aprender en la universidad: la relación del estudiante con el conocimiento". Material de cátedra Estrategias para el trabajo intelectual. Departamento de ciencias de la educación. UNRC, Córdoba, Argentina
- Winne, P. y R. W 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. 3:223-257.
- Yllada García, R.( 2004) *Una universidad postmoderna con un enfoque sistémico* Universidad de Carabobo. Carabobo, Venezuela.

# Anexo



**Cuestionario L.E.A.C**  
**(Versión adaptada)**

Este cuestionario busca conocer las tareas de lectura y/o escritura que te permiten aprender los contenidos de las diferentes materias que te encuentras cursando en la universidad. Tu respuesta es muy valiosa, por lo que te agradecemos tu total sinceridad. También necesitaríamos que coloques los siguientes datos personales:

Nombre:

DNI:

Carrera:

Edad:

¿Este es tu primer año de ingreso a la Universidad? (Indica sí o no)

En el caso de que NO sea tu primer año de ingreso a la universidad indica con una cruz (X) si:

A. Previamente ingresaste a otra carrera (Menciona cuál) ¿Cuál?

B. Si sos recursante:

A continuación te presentamos una lista de tareas que generalmente tus profesores te proponen en clase. Te pedimos que marques la casilla que mejor representa tu interés por aprender, en cada una de las tareas que se describen. Tenés que elegir sólo una de las cinco opciones que se presentan y marcarla con una cruz (X).

Tareas	5	4	3	2	1
	Total interés	Bastante interés	Te da lo mismo	Nada de interés	Te quita interés
Leer y subrayar					
Leer e identificar las ideas principales de un texto					
Leer y tomar notas					
Leer y elaborar un resumen escrito					
Leer y elaborar un esquema por escrito					
Leer y elaborar un mapa conceptual por escrito					
Leer y responder preguntas por escrito					

Leer y elaborar una síntesis escrita					
Leer para discutir con los compañeros y/o profesores					
Tomar apuntes en tu carpeta de clase					
Organizar, estructurar y/o ampliar apuntes					
Copiar textos o partes de textos					
Realizar un comentario de texto por escrito					
Realizar un trabajo monográfico					
Realizar trabajos prácticos					
Elaborar una reflexión por escrito sobre lo que aprendiste					
Copiar lo que el profesor dicta o expone					
Argumentar respuestas personales por escrito					
Elaborar informes de investigación					
Elaborar propuestas escritas utilizando distintos recursos tecnológicos (power point, procesador de textos, etc.)					
Usar internet para desarrollar las tareas escolares					
Lectura por parte del docente de material escrito (carpeta de clase, manuales, etc.)					

Ahora, lee nuevamente la lista de tareas que acabas de marcar y elegí las **tres** **(3) tareas con las que vos aprendiste mejor** en las clases. Luego, para cada una de estas tres tareas elegidas, responde las preguntas que aparecen en las páginas siguientes.



La **Primera Tarea** que mejor me ayuda a aprender es: \_\_\_\_\_

**1.1 Considero que si el profesor me presenta el tema de la clase puedo hacer mejor la tarea...**

5. Siempre      4. Frecuentemente      3. A veces      2. Rara vez      1. Nunca
- 

**1.2 Prefiero desarrollar esta tarea en un ambiente de clase que sea...**

3. Autoritario/restrictivo      2. Democrático/colaborativo      1. Permisivo/dejar hacer
- 

**1.3 Prefiero que el docente supervise el desarrollo de mi tarea de modo...**

4. Colaborativo      3. Individualista      2. Competitivo      1. Permisivo
- 

**1.4 Cuando hago esta tarea uso el siguiente tipo de material (podes elegir más de una opción)...**

- Libros de literatura
- Material bibliográfico otorgado por las cátedras
- Artículos de revistas científicas
- Fotocopias
- Carpeta de clase
- Material bajado de Internet
- Exposición del profesor
- Exposición de compañeros
- Recursos audio/visuales
- Pizarrón de clase/PowerPoint /Filminas/ Otros recursos audiovisuales

**1.5 Cuando realizo esta tarea lo hago de modo...**

- Individual
- Grupal (compañeros y/o profesores)
- Mixto (tanto individual como grupal)

**1.6 Hacer esta tarea me resulta...**

5. Muy Fácil      4. Fácil      3. Ni fácil ni difícil      2. Difícil      1. Muy Difícil
- 

**1.7 Esta tarea me parece....**

5. Muy poco interesante      4. Poco interesante      3. Me da lo mismo      2. Bastante interesante      1. Muy interesante
- 

**1.8 Considero que la utilidad que tiene esta tarea para mi aprendizaje es....**

5. Nada      4. Muy poca      3. Poca      2. Bastante      1. Mucha
- 

**1.9 Considero que esta tarea para mi aprendizaje es...**

5. Nada novedosa      4. Poco novedosa      3. Moderadamente novedosa      2. Novedosa      1. Muy novedosa
- 

**1.10 Considero que esta tarea favorecía mejor mis aprendizajes sí...**

3. La elijo yo      2. Me la da el profesor      3. Si me la da un compañero
- 

La **Segunda Tarea** que mejor me ayuda a aprender es: \_\_\_\_\_

**2.1 Considero que si el profesor me presenta el tema de la clase puedo hacer mejor la tarea...**

5. Siempre      4. Frecuentemente      3. A veces      2. Rara vez      1. Nunca



**3.2 Prefiero desarrollar esta tarea en un ambiente de clase que sea...**

3. Autoritario/restrictivo                      2. Democrático/colaborativo                      1. Permisivo/dejar hacer
- 

**3.3 Prefiero que el docente supervise el desarrollo de mi tarea de modo...**

4. Colaborativo                      3. Individualista                      2. Competitivo                      1. Permisivo
- 

**3.4 Cuando hago esta tarea uso el siguiente tipo de material (podes elegir más de una opción)...**

- Libros de literatura
- Material bibliográfico otorgado por las cátedras
- Artículos de revistas científicas
- Fotocopias
- Carpeta de clase
- Material bajado de Internet
- Exposición del profesor
- Exposición de compañeros
- Recursos audio/visuales
- Pizarrón de clase/PowerPoint /Filminas/ Otros recursos audiovisuales

**3.5 Cuando realizo esta tarea lo hago de modo...**

- Individual
- Grupal (compañeros y/o profesores)
- Mixto (tanto individual como grupal)

**3.6 Hacer esta tarea me resulta....**

5. Muy Fácil                      4. Fácil                      3. Ni fácil ni difícil                      2. Difícil                      1. Muy Difícil
- 

**3.7 Esta tarea me parece....**

5. Muy poco interesante    4. Poco interesante    3. Me da lo mismo    2. Bastante interesante    1. Muy interesante
- 

**3.8 Considero que la utilidad que tiene esta tarea para mi aprendizaje es....**

5. Nada                      4. Muy poca                      3. Poca                      2. Bastante                      1. Mucha
- 

**3.9 Considero que esta tarea para mi aprendizaje es...**

5. Nada novedosa    4. Poco novedosa    3. Moderadamente novedosa    2. Novedosa    1. Muy novedosa
- 

**3.10 Considero que esta tarea favorecía mejor mis aprendizajes sí...**

3. La elijo yo    2. Me la da el profesor    3. Si me la da un compañero
-

Por último, te pedimos que describas brevemente qué características debe tener para vos una tarea de clase, para que te ayude aprender mejor (transformar el conocimiento) durante tus primeros años en la universidad.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

*¡Muchas gracias por tu colaboración!*