

**Universidad Nacional de Río Cuarto
Facultad de Ciencias Humanas**

Tesis para acceder al título de Magíster en Ciencias Sociales

**EXPERIENCIA EDUCATIVA SITUADA
TENDIENTE A LA PROMOCIÓN DEL COMPROMISO.
REDEFINIENDO EL AULA DEL NIVEL PRIMARIO DE
EDUCACIÓN**

Maestranda: Daiana Yamila Rigo

Directora: Dra. María Laura de la Barrera

Río Cuarto, mayo 2018

Agradezco profundamente a la Universidad Nacional de Río Cuarto,

Su condición de pública, libre y gratuita,

No han hecho más que dejar huella y de las más significativa en mi trayectoria de formación, oportunidades de aprender y crecer profesionalmente.

Una tesis que es para y por la universidad, un agradecimiento que si bien va dirigido a cada una de las personas que forman parte de esta investigación, con soportes diversos y variados en calidad y cantidad, es un esfuerzo para seguir apoyando acciones educativas de postgrado en nuestra casa de estudio.

Resumen

La investigación que se presenta tuvo como objetivo general contribuir a ampliar los modos en que se enfoca la enseñanza para promover el compromiso afectivo, cognitivo y conductual en los alumnos. Los estudios desarrollados se llevaron a cabo en el nivel primario de educación con estudiantes de segundo ciclo. El primer estudio de campo se orientó a reconocer, fundamentalmente, los rasgos contextuales que se asocian a un mayor con compromiso con la clase, siguiendo los lineamientos de una investigación exploratoria y descriptiva de corte cuantitativa. El segundo estudio se basó en la implementación de un diseño instruccional para promover la implicación de los estudiantes, bajo una metodología mixta, siguiendo las pautas de los estudios de diseño. Los resultados mostraron la importancia de la configuración de la clase y el desarrollo de una experiencia educativa situada para propiciar el interés, la participación y los procesos de autorregulación de los estudiantes con sus aprendizajes. El trabajo retoma tanto los aportes de la Psicología Educacional, como de otras Ciencias Sociales para enriquecer la discusión de las principales contribuciones al estudio del compromiso, como eje central de ésta investigación.

Abstract

The research presented had a general objective to contribute to expand the ways in which education is focused to promote the affective, cognitive and behavioral engagement in the students. The studies developed were carried out at the primary level of education with second cycle students. The first field study was oriented to recognize, fundamentally, the contextual features that are associated with a greater commitment to the class, following the guidelines of an exploratory and descriptive research of a quantitative nature. The second study was based on the implementation of an instructional design to promote the involvement of students, under a mixed methodology, following the guidelines of design studies. The results showed the importance of the configuration of the class and the development of an educational experience located to promote the interest, participation and self-regulation processes of the students with their learning. The work takes up both the contributions of Educational Psychology and other social sciences to enrich the discussion of the main contributions to the study of engagement, as the central axis of this research.

ÍNDICE

Resumen en español y en inglés	II
Introducción	1
Primera Parte. Marco teórico	4
Segunda Parte. Estudios de campo	34
Primera etapa	36
Segunda etapa	50
Consideraciones finales	81
Referencias bibliográficas	92
Anexos	106

INTRODUCCIÓN

En la escuela hemos aprendido a pensar separado. Aprendimos a separar las materias: la historia, la geografía, la física, etc. [...] Está bien distinguir estas materias pero no hay que establecer separaciones absolutas: Aprendimos muy bien a separar. Apartamos un objeto de su entorno, aislamos un objeto con respecto al observador que lo observa. Nuestro pensamiento es disyuntivo y, además, reductor: buscamos la explicación de un todo a través de la constitución de sus partes. Queremos eliminar el problema de la complejidad. Este es un obstáculo profundo, pues obedece al arraigamiento de una forma de pensamiento que se impone en nuestra mente desde la infancia, que se desarrolla en la escuela, en la universidad y se incrusta en la especialización; y el mundo de los expertos y los especialistas maneja cada vez más nuestras sociedades

(Morin, 1998: 423- 424).

La importancia del contexto para el aprendizaje atraviesa tanto los libros clásicos de las Ciencias Sociales, como los escritos del campo educativo. Al respecto, Bruner (1971) en *La Importancia de la Educación*, rescata el valor de la educación como forma de vida, hacia el futuro, de afuera hacia dentro, a modo de expresar que el conocimiento cuando entra a la escuela se aprende fuera del contexto inmediato de acción, de manera tal que se sumerge en una rutina de actividades diarias, en un tiempo escolar que se caracteriza por dedicar mucho más tiempo a explicar o a demostrar fuera del contexto social contiguo, que choca con la nueva sociedad de la información, donde el conocimiento es más accesible y menos dependiente del antiguo sistema de archivar y recordar.

En la misma línea, Bauman (2007) en *Los Retos de la Educación en la Modernidad Líquida*, presenta el síndrome de la impaciencia, quien lo padece sufre la espera y desea la gratificación inmediata tal como lo expresaría Weber. La idea de que todo tiene que suceder en el ahora mismo, se liga a la creciente tendencia de considerar a la educación como un producto antes que un proceso; como una cosa que se consigue, completa y terminada, bajo la noción de un conocimiento que se usa y se tira, y ya no útil para toda la vida. Práctica que, para quienes transitamos las aulas frecuentemente, no es más que una síntesis muy cercana a la realidad.

En una educación líquida reflejo de una sociedad poco sólida, los estudiantes adquieren hábitos de estudio que se identifican con lo fugaz, lo ligero y lo rápido, de modo tal, que las tareas se miden por la satisfacción inmediata obtenida tras su realización, más que por el conocimiento perdurable para el resto de la vida. Al respecto, Porcheddu (2005) y Laudo (2010) sostienen que los procesos y las actividades de enseñanza y aprendizaje, deberían dar respuesta a la realidad generada por una sociedad y unos estudiantes que se mueven en el ámbito de tales características, donde educación y aprendizaje se conciben como procesos continuos, en ámbitos tales como la vida académica y cotidiana.

Una escuela que organizada en torno a principios, estructuras y rutinas ligadas a la etapa de industrialización, del siglo XIX, se muestra desconectada (y desvinculada) de las vivencias de los alumnos; con lo cual, concretar una educación en una sociedad signada por un escenario de conocimientos en continuo cambio y de alcances a través de las nuevas tecnologías, requiere organizarse a medida de las circunstancias del entorno social, lo que significa adaptada al contexto de los estudiantes y sus necesidades.

Compartimos la preocupación formulada y la hacemos propia en este trabajo al intentar generar una experiencia educativa situada en el nivel primario de educación que, rescatando el valor de utilidad del conocimiento, más allá de contexto de la evaluación y transferible al contexto de la acción, ofrezcan un marco para promover el compromiso y volver a cautivar a los estudiantes.

Al respecto, Bourdieu (1997) adopta el término *illusio* para referir al interés que los sujetos tienen de jugar el juego; es decir, de considerar que un juego social es importante, que lo que ocurre en él importa a quienes están dentro y a quienes participan; que vale la pena jugarlo y que impulsa a los estudiantes a querer comprometerse en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta línea nos preguntamos ¿cómo definir un contexto instructivo para involucrar a los estudiantes con sus aprendizajes?

En esta tarea, la propuesta de Simmel (2008) en Pedagogía Escolar no hace más que atender a la emergencia que mostramos en una idea central que marca su pensamiento sobre educación: la necesidad de formular propuestas áulicas donde los aspectos sociales y culturales de la sociedad en la que viven los alumnos sean percibidos, en tanto se presenten problemáticas que den respuesta a la realidad generada por una sociedad líquida definida por Bauman (2007). Una pedagogía que recupere el valor funcional del aprender y de lo que ha de ser aprendido, haciéndose cargo de una de las contradicciones que caracteriza a la escuela de hoy y que el alumno percibe como tener

que jugar el juego, cuando en realidad aprecia que debe esforzarse en aprender cosas que, en esencia, no son en útiles ni valen la pena.

La presente investigación, se mueve en dos de los ejes centrales enunciados, el compromiso por aprender desde un modelo contextual y el valor de utilidad de lo enseñado. Así, el estudio que presentamos atiende en una primera etapa a describir la configuración de varias clases a fin de comprender cómo diversas dimensiones del aula, el docente y los estudiantes interrelacionan para definir el compromiso. Y en una segunda etapa la investigación se desliza hacia una puesta en acción de un diseño instructivo que, desde una experiencia situada y transferible a la vida cotidiana, despierte el interés y promueva ese compromiso de los estudiantes.

A modo de invertir la escena de Frato,

intentaremos, que el alumno pueda percibir que lo pintarrajeado en el aula no sirve sólo para atender a la evaluación sino que toma otra perspectiva mucho más interesante al salir del aula y del colegio.

En la primera parte del trabajo se realiza, una recorrido sobre definiciones y aportes teóricos relevantes para delimitar una educación que apunte a comprometer; así, profundizamos sobre la importancia del contexto; luego se describe el modelo contextual desde el cual se estudia al compromiso como metaconstructo; para finalmente, explayarnos en rasgos y factores de un diseño instructivo y una evaluación pertinente con una educación que anime a jugar el juego.

La segunda parte presenta la investigación propiamente dicha, que organizamos en dos etapas. La primera bajo un diseño cuantitativo, que detalla un estudio exploratorio y descriptivo sobre los factores que definen a un aula de nivel primario de educación como contexto promisorio para implicar a los estudiantes. La segunda bajo una metodología mixta, que propone un diseño instructivo junto a alumnos de 6^{to} grado, a partir de la cual implicar a los estudiantes en el juego de aprender.

Se cierra el escrito, con un apartado de discusión y consideraciones finales, retomando los principales resultados en una reflexión que aporta en torno a nutrir y abrir el espectro de las Ciencias Sociales.



PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO

1. La importancia del contexto para estudiar el compromiso

Rinaudo y Donolo (2011) reconocen que el gran problema de la Psicología Educativa fue, por mucho tiempo, la marginalidad de sus estudios. En parte, las contribuciones tanto de la Sociología, como de la Antropología de la Educación, delimitaron una nueva trayectoria de estudios en educación, revalorizando y aceptando los efectos de los factores contextuales. En este marco, se empezó a pensar al aula ya no como fuente de problemas, sino como ámbito propicio de estudio, rescatando la multidimensionalidad de las prácticas educativas.

Desde la Sociología los aportes son variados. Por reconocer solamente algunos con mayor influencia en el campo educativo, encontramos a Durkheim, en cuyas reflexiones sobre sociología de la educación se le atribuye ser el primero en considerar a lo educativo como fenómeno social; al sostener que el desarrollo simultáneo de actores sociales integrados a las normas de la sociedad e individuos con criterios autónomos, se da mediante la formación escolar. A Bourdieu, con un trabajo de integración entre subjetivismo y objetivismo, o entre el constructivismo y el estructuralismo en los conceptos de habitus y campos, relación que define al objeto de la ciencia social, en una doble dirección, por un lado, el campo condiciona al habitus y por otro, el habitus constituye el campo (Garello, 2011; Morales Zúñiga, 2009; Rojas-León, 2014).

Asimismo, suman a esta discusión las contribuciones de Mauss, desde el campo de la Antropología; planteando que la estructura social imprime huellas sobre los individuos por medio de la educación, de las necesidades y las actividades corporales; son las

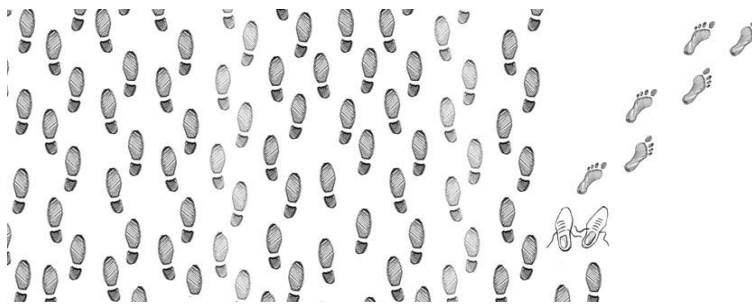
costumbres, las prácticas y los artefactos culturales -simbólicos o materiales-, que conforman una unidad primordial en los procesos cognitivos humanos (Garello, 2011). Estos aportes se ven con claridad en los trabajos de Vigotsky y Bruner, quienes enfatizaron desde el campo educativo la fuerte presencia del contexto para el estudio de los temas centrales que definen hoy la agenda educativa. En la actualidad, tanto la sociología, como la antropología y la educación, constituyen disciplinas científicas en cuyos aportes individuales resumen, salvando las distancias, las diferencias y las múltiples interrelaciones que entre ellas se podrían establecer y que no son objeto de estudio en este trabajo, al enfoque socio cultural, que a modo de síntesis Rinaudo (2014) caracteriza como el:

“...consenso que existe entre las distintas posiciones respecto de que las actividades humanas tienen lugar en contextos culturales, están mediatizadas por el lenguaje y otras herramientas -simbólicas o materiales- y que se comprenden mejor cuando se conoce su desarrollo histórico” (pp. 177-178).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje que tiene lugar en la escuela se sitúa dentro de un contexto cultural más amplio, que muchas veces estructurado en rutinas se aleja de la vida cotidiana. Por eso Nuthall (2000) sostiene que el desafío de los educadores es poder crear en el aula un proceso social que sirva de modelo de los procesos cognitivos reales; donde la adquisición de conocimientos culturalmente relevantes y significativos no sea más que un proceso por el cual los estudiantes se conviertan en miembros de una comunidad, uniendo conceptos con contextos.

En esta idea de la educación entrelazada a los contextos, Berliner (2002; 2008) advierte que la investigación en Ciencias Sociales, es sumamente difícil de hacerse por dos razones: el poder de los contextos y la ubicuidad de las interacciones. Cada contexto local es diferente, requiere de programas o métodos de enseñanza distintos, lo que hace difícil encontrar regularidades a lo largo de los ambientes educativos, menos aún pensar en generalizaciones sostenidas en el tiempo y hacia otro entorno cultural. Esta complejidad se expresa en las interacciones que ocurren en la clase, el comportamiento del docente interactúa con las características del alumno y viceversa, pero no todo termina en esa relación, otras variables, como los materiales curriculares, el contexto socio-económico o la comunidad, hacen que estas retroalimentaciones sean una condición local particular que reclaman una investigación situada. Al decir de Bruner (1971), *“una teoría funciona bien cuando concuerda con una concepción cultural de su función”* (pp. 112).

Particularmente, la imagen de Severi, que se presenta más abajo, muestra esquemáticamente el movimiento que la Psicología Educativa, nutrida e inserta en un espiral transdisciplinar junto a otras Ciencias Sociales, ha emprendido al revalorizar al contexto social en sus investigaciones.



Al respecto, Turner y Meyer (2000), reconocen que por muchos años en el campo de la Psicología Educativa no sólo se evitó al contexto como objeto de análisis, sino que también se lo estudió como constructo separado de la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, los investigadores tendieron a aislar las variables más que tratar de comprender la compleja relación entre las dimensiones en cuestión. Sin embargo, actualmente se vislumbra que, para estudiar el contexto de la clase, se requiere de la investigación de más de una variable al mismo tiempo para alcanzar una mayor comprensión, reclamando, a la vez, el uso de diferentes métodos para su estudio y abordaje (Biddle, Good y Goodson, 2000).

La puesta en valor del entorno social y su complejidad hizo que la investigación en educación no implicará grandes cambios en los tópicos de estudio; no obstante, el cambio se observó paulatinamente en el modo de tratar y abordar los problemas ya establecidos. En este marco, la relevancia por conocer las influencias del contexto sobre el compromiso, se vuelve tema de interés para el presente trabajo.

Al respecto, Rigo (2016), expresa que los diseños y las técnicas de investigación en Psicología Educativa van evolucionando para atender a la necesidad de crear puentes entre las variables que definen a los docentes, las tareas académicas y los alumnos, como modo de explorar las interrelaciones entre los aspectos que delimitan a la clase como contexto propicio para comprometer a estudiantes en la tarea de aprender.

En el marco de estos nuevos desafíos en Investigación Educativa, específicamente con este trabajo nos proponemos conocer cómo las características de los alumnos, de los docentes y de las tareas interrelacionadas ayudan a comprender el compromiso como un meta-constructo que demanda estudios situados en las aulas y desde los primeros años de escolarización, para que a partir de los resultados derivados de investigaciones empíricas, puedan planificarse acciones que lo promuevan. Su importancia radica sobre todo si pensamos en las principales problemáticas que se presentan como más relevantes

en los distintos niveles educativos: falta de interés, aburrimiento, desmotivación, entre otras de igual tenor.

2. El compromiso: delimitación conceptual como meta-constructo

¿Qué es el compromiso? ¿Cuándo estamos comprometidos? ¿Cómo lo favorecemos? ¿Cómo configurar una clase para mejorarlo? ¿Qué podemos hacer los educadores y los investigadores? ¿Qué sabemos y qué nos falta averiguar? ¿Qué se puede hacer para ganar implicación en los alumnos? ¿Qué rol juegan las tareas académicas? Son algunas de las tantas preguntas que nos hacemos día a día cuando se discute sobre los problemas educativos y se formulan alternativas para innovar.

A finales del siglo XX, tanto en el campo de la Psicología Educativa como en el ámbito de la instrucción un nuevo constructo empezó a tener mayor presencia en los debates sobre cómo mejorar la educación. El compromiso, cargado de nuevas esperanzas, comenzó a ofrecer una nueva consideración de cómo lograr clases que involucren a los alumnos no sólo a nivel cognitivo sino también a nivel afectivo y conductual.

Las investigaciones iniciales entienden que el compromiso, también denominado implicación o *engagement*, es la inversión psicológica en y hacia el aprendizaje, la comprensión, o dominio de conocimiento, habilidades o destrezas que el trabajo académico intente promover (Christenson, Reschly y Wylie, 2012; Newmann, Wehlage y Lamborn, 1992). Podría decirse, que es el grado en que los alumnos están implicados, conectados y comprometidos activamente para aprender y rendir, en contraste con participación más superficial, apatía y falta de interés. Más específicamente, el compromiso de los estudiantes hacia las tareas académicas refiere a la intensidad y emoción con la cual se implican para iniciar y llevar a cabo actividades de aprendizaje, es una energía en acción que conecta a la persona con la actividad (Appleton, Cristenson, Kin y Reschly, 2006; Mitchell y Carbone, 2011).

Es un concepto, a la vez multidimensional, un meta-constructo, integrado por tres componentes, a saber: conductual, afectivo y cognitivo. Relacionados respectivamente con la manera en cómo los estudiantes se comportan y se sienten acerca de la experiencia educativa, el tipo de tareas académicas, las posibilidades de participar, elegir y profundizar, y el interés sobre los trabajos realizados en la clase (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Arguedas, 2010).

En general, los primeros estudios se centraron en un enfoque uni-direccional de la implicación, ya sea estudiando solo los aspectos conductuales -centrando la atención en los comportamientos observables de los alumnos en referencia a un mayor o un menor grado de enganche-; los aspectos emocionales –relativos al interés hacia la escuela, el aula, el docente, las tareas-; o bien los aspectos cognitivos – relacionados al dominio de conocimiento, el uso de estrategias profundas, superficiales y meta-cognitivas-. En la actualidad la interpretación multidimensional ha tomado mayor importancia en los estudios, por la posibilidades que ofrece no solo para comprender el constructo en sí, sino que, y en mayor valor, para caracterizar sus diversos componente y entender cómo potenciarlos (Fredricks *et al.*, 2004; González, 2010).

Con respecto al compromiso conductual, en general se lo delimita teóricamente de tres maneras. La primera refiere a las conductas positivas, tales como seguir reglas, respetar las normas de la clase, y la ausencia de conductas disruptivas. La segunda está relacionada con la implicación en el aprendizaje y las tareas académicas, que incluye participación en clase, persistencia, concentración, atención, responder preguntas, hacer preguntas y contribuir en las discusiones de la clase. Y la tercera involucra la participación en actividades extraescolares, tales como practicar algún deporte, participar del centro de estudiantes del colegio o tomar clases de arte (Arguedas, 2010; Fredricks *et al.*, 2004; Kong, Wong y Lam, 2003; Mitchell y Carbone, 2011).

Otra consideración sobre el componente conductual de la implicación es realizada por Finn (1993), quien entiende que la participación es el concepto clave para el estudio de este constructo e identifica cuatro niveles. El primero, incluiría conductas básicas tales como la asistencia regular, atender a las normas y directrices de docentes. El segundo, abarcaría las conductas anteriores más las iniciativas del alumno, como plantear preguntas, iniciar una discusión y buscar ayuda. El tercero, comprendería la participación del alumno en aspectos sociales o actividades extra-curriculares. Y por último, un cuarto nivel referido a la participación de los estudiantes en la organización escolar indicando mayor implicación e identificación con la escuela (González, 2010).

En relación a la implicación afectiva, está integrada por las reacciones negativas y positivas de los alumnos a los profesores, los compañeros de clase y las tareas académicas. En general, un buen indicador de compromiso emocional es el interés hacia el trabajo en el aula, a la inversa, menor implicación afectiva sería afín a conductas como el aburrimiento, la ansiedad, la frustración y los nervios en el aula. Al respecto, Eccles *et al.* (1983 citado en Fredricks *et al.*, 2004) describe cuatro componentes, el

interés asociado al disfrute de las actividades, el valor relacionado al logro de concluir la tarea, el valor instrumental de la tarea vinculado a la importancia para conseguir metas futuras y el costo, es decir los aspectos negativos de participar en la tarea (Kong *et al.*, 2003).

Por último, el compromiso cognitivo refleja el grado en el cual los alumnos están atendiendo y dedicando esfuerzos cognitivos hacia los aprendizajes, la comprensión, el dominio disciplinar y la adquisición de habilidades que el trabajo académico intenta promover. Un alumno comprometido a nivel cognitivo, es un estudiante estratégico y que autorregula los procesos de aprendizaje. Con ello se quiere decir que a la hora de aprender se puede adoptar, o bien, un enfoque superficial o un enfoque profundo que permita integrar el nuevo contenido con los conocimientos previos y hacer uso o no de estrategias meta-cognitivas que le sirvan al estudiante para planificar, monitorear y evaluar las tareas y sus metas.

Con respecto a meta-cognición, Schraw, Olafson, Weibel y Sewing (2012) y Sperling, Howard, Millar y Murphy (2002), entienden que es un proceso a partir del cual los sujetos pueden demostrar conciencia y comprensión de su cognición. A la vez es un constructo conformado por dos componentes. Por un lado, el conocimiento de la cognición integrado por conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales; por otro lado, la regulación de la cognición refiriendo a los procesos de planificación, monitoreo y evaluación.

2.1 Modelo contextual

Como mencionábamos anteriormente, a menudo observamos en las aulas estudiantes que bostezan, que se duermen, que se distraen mirando por la ventana o simplemente que no asisten a clases. También, es frecuente encontrar docentes que se quejan de los bajos niveles de participación, debate e intercambios durante la realización de las tareas. Esta tendencia no sólo se aprecia en una clase, sino que es apoyada por diversos autores en cuyos estudios entienden que éstos patrones son frecuentes y se explican a partir de la relación entre el compromiso hacia el aprendizaje, el contexto instructivo y el logro académico (Blumenfeld, Kempler y Krajcik, 2006; Fredricks, *et al.*, 2004; Lam, Wong, Yang y Liu, 2012; Shernoff, 2013).

Los modelos teóricos y empíricos buscan explicaciones que van más allá de las características individuales, específicamente buscan comprender cómo interaccionan los factores personales e instructivos para describir y explicar el compromiso de los

alumnos hacia el aprendizaje. Al respecto, Shernoff (2013) entiende que si bien el compromiso es un constructo multidimensional influenciado a nivel micro por las relaciones con pares-familia-escuela y a nivel macro por los factores sociales económicos y sólo una cuarta parte de su variación se explica por factores internos al estudiante, el resto se atribuye a factores del entorno.

Esta perspectiva, planteada por Shernoff (2013), es elocuente para traer a colación una experiencia que nos permita entrar en tema. Sergio Juárez, profesor de primaria, no es un simple maestro más en advertir desde su escritorio el aburrimiento y desinterés de los niños; se preguntó ¿Cómo inspirar a sus alumnos e implicarlos en el proceso de enseñanza aprendizaje?, es atrayente leer en la nota publicada en el BBC¹ la experiencia que emprendió haciendo uso de las TIC y la web como medios principales para promover el encuentro con el saber y los alumnos, no sin ausencia de obstáculos; advirtiéndolo “que los niños están sedientos de algo nuevo, de ver cosas nuevas”.

Retomando el aporte del maestro Juárez, volvemos a insistir en la importancia de configurar contextos que motiven a los alumnos, que los implique en la búsqueda de nuevos conocimientos y experiencias que originen en otras preguntas, inquietudes y descubrimientos. Estos planteamientos están en la línea de las investigaciones de Bandura (1986), Schunk y Pajares (2004), quienes desde un enfoque socio-cognitivo comprenden que el aprendizaje involucra la interacción entre cogniciones individuales y características del entorno educativo.

A la vez, estas interacciones son definidas al interior del modelo contextual de Lam, Wong, Yang y Lui (2012) en torno al compromiso de los estudiantes, desde el cual nos posicionamos en este trabajo. Los autores refieren a las influencias recíprocas entre los rasgos que definen al contexto instruccional, las relaciones sociales, los factores personales y los resultados de aprendizaje. Entre los primeros se destaca la importancia de seis componentes que han sido reportados por estudiantes comprometidos, se ha identificado que las tareas ofrecidas por los docentes que sean desafiantes, relacionadas con la vida cotidiana, que promueven la curiosidad y la autonomía, así como el reconocimiento y la evaluación justa son indicados como factores asociados a altos niveles de implicación. Por su parte, con relación a las relaciones interpersonales, destacan que los estudiantes con mayor compromiso perciben un alto grado de soporte

¹ La nota publicada en la BBC -British Broadcasting Corporation, sus siglas en inglés puede ser consultada en http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2013/11/131029_mexico_maestro_serjio_juarez_jrg.shtml El maestro que revoluciona la mente de sus alumnos, por Jossette Rivera. Revisado 12-07-2017.

por parte de docentes, pares y familia, por el contrario una correlación inversa se encuentra con altos niveles de agresión en las relaciones entre pares.

Con respecto a los factores personales, el estudio de Lam *et al.* (2012) muestra que las creencias motivacionales, tales como: autoeficacia, metas de aprendizaje orientadas al dominio y atribuciones dirigidas al esfuerzo se muestran más a fin al perfil que exhiben los alumnos que estarían más involucrados en la tarea de aprender. Y con relación al rendimiento académico, encuentran que los estudiantes más implicados a nivel cognitivo, afectivo y conductual son los que tienden a presentar resultados positivos en sus tareas.

Específicamente, en lo que respecta a los rasgos personales, Lam *et al.* (2012) proponen que algunos factores pueden tener un impacto directo sobre el compromiso de los estudiantes y, a la vez, mediar los efectos de los factores contextuales. Entre los aspectos considerados, las creencias motivacionales de los estudiantes sobre la orientación de metas, las atribuciones y la auto-eficacia parecen tener una influencia importante sobre la implicación de los sujetos.

Dentro de las orientaciones de metas, Harter (1981) distingue entre estudiantes que se mueven por el deseo de dominio, preferencias por el reto, interés, curiosidad mientras que otros están más orientados hacia la consecución de metas extrínsecas, como ser: obtener buenas notas, refuerzos o aprobación de otros. En la misma línea, Dweck (1986) identificó a los estudiantes que estaban orientados hacia metas de aprendizaje para señalar a quienes desarrollan sus competencias para dominar la tarea, y los estudiantes orientados hacia metas de rendimiento para describir a quienes tienden a demostrar su capacidad en relación a otros para competir o ganar reconocimiento. Elegir una u otra manera de estar motivado hacia la tarea, es importante, en tanto las investigaciones marcan la influencia que la orientación de metas tiene sobre la participación, el esfuerzo, la persistencia, la selección de tareas desafiantes, la motivación intrínseca, el uso de estrategias, la pasividad, la dilación y las emociones tales como la ansiedad, el disfrute y el entusiasmo (Skinner, Kindermann, Connell y Wellborn, 2009).

Entre los factores internos o fuentes de motivación y compromiso, también se describen las atribuciones, definidas como las razones que usa el estudiante para explicar sus resultados académicos de éxito o fracaso (Weiner, 1979). Tres dimensiones ayudan a comprender las causas, su localización interna o externa, su control y su estabilidad. Al respecto, Rigo (2014) y Lam, *et al.* (2012) encuentran que las atribuciones internas tienen una fuerte asociación con estudiantes comprometidos, mientras que los alumnos

que realizan atribuciones externas se encuentran entre los menos implicados y autorregulados respecto de sus tareas.

Por último, la autoeficacia, como la capacidad percibida por el estudiante para llevar a cabo su aprendizaje (Bandura, 1997), es la tercera dimensión que se contempla en el modelo contextual para comprender el nivel de compromiso. Schunk y Pajares (2009), señalan que en comparación con los estudiantes que dudan de sus capacidades para aprender o para obtener un buen desempeño, aquellos con alta autoeficacia participan más fácilmente, trabajan más, muestran mayor interés en el aprendizaje, y logran un mejor rendimiento. Asimismo, las personas con mayor autoeficacia son más propensas a elegir actividades desafiantes, invertir mayor esfuerzo para tener éxito y persistir más tiempo en tareas difíciles (Bandura, 1997).

En relación a los factores del contexto, Shernoff (2013) coincidente con la postula de Lam, *et al.* (2012) postula que, en general, los estudios sobre factores externos, muestran que los alumnos con altos nivel de compromiso tienden a percibir al contexto de la clase como desafiante, disfrutable, importante, con alto grado de autonomía y nivel de actividad. Estos resultados, muestran la importancia de combinar intensidad académica y respuesta emocional positiva en la planificación de las tareas académicas, es decir, no es suficiente sólo disfrutar (*play-like engagement*) del trabajo áulico, sino, sobre todo, percibirlo como desafiantes (*work-like engagement*) para promover un Compromiso significativo con C mayúscula.

Otro rasgo encontrado que relaciona alto compromiso con características contextuales es el valor de utilidad otorgado a la tarea. Al respecto, los resultados encontrados parecen coincidir en que los alumnos que perciben a las actividades académicas como útiles y relevantes más allá de la situación inmediata de realización, son aquellos que tienden a adoptar metas orientadas al dominio, desarrollar mayor interés y compromiso hacia el aprendizaje (Blumenfeld *et al.*, 2006; Eccles *et al.*, 1983; Eccles y Wigfield, 2002; Stipek, 1996).

Dos características más han sido descriptas por los alumnos comprometidos sobre factores externos asociados al proceso de enseñanza y aprendizaje. Por un lado, la autonomía, referida a la oportunidad de elegir y tener un rol significativo en la dirección de la tarea, es decir tomar decisiones sobre el tópico a estudiar, seleccionar y planificar la actividad y elaborar el producto final. Al respecto, Ames (1992), Blumenfeld *et al.* (2006) y Stipek (1996) entienden que estas prácticas son afines a respuestas positivas orientadas a incrementar el interés de los alumnos por el estudio. Por otro lado, la

curiosidad, articulada a la posibilidad de explorar e indagar más allá de la consigna, supone ofrecer instancias pedagógicas específicas para incentivar al estudiante a formular preguntas o pensar sobre fenómenos que sean intrigantes (Lam, Pak y Ma, 2007).

En lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes y el reconocimiento del esfuerzo realizado por aprender rescatados del modelo de Lam *et al.* (2012), los estudios reportan que la forma en que son evaluados los alumnos afecta el compromiso de éstos. Por su parte, Ames (1992) distingue entre la evaluación orientada al logro y la evaluación orientada al aprendizaje, a tal efecto que los alumnos más implicados valoran más las apreciaciones orientadas al dominio que las dirigidas a la norma. En consonancia, Stipek (1996) y Nichols y Dawson (2012) acuerdan que las evaluaciones formativas, y no tanto las sumativas, se vinculan con procesos relacionados con la mejora del compromiso.

Por último, con respecto a la asociación entre rendimiento académico y compromiso, la mayoría de los estudios encuentran que es alto cuando el contexto de aprendizaje se percibe con mayor nivel de autonomía otorgado en la tarea y la elección de alternativas, sin embargo, a pesar de que una gran parte de las investigaciones muestran que los alumnos más comprometidos son los que obtienen mejores notas (Alexander, Entwisle y Horsey, 1997; Doyle y Lerner, 2013; Fredricks, *et al.*, 2004; Moreira, Dias, Machado y Machado, 2013), también se ha demostrado una tendencia inversa, en esta línea Larson y Richards (1991) reportaron que los alumnos que presentaban mayor índice de aburrimiento en la clase fueron aquellos que obtuvieron mejores calificaciones, entre quienes indicaron encontrar que las tareas eran demasiados fáciles, más que desafiantes a su nivel de habilidades y grado de competencias.

En este marco conceptual, el presente trabajo intenta esclarecer las relaciones entre las variables en estudio: compromiso afectivo y conductual, percepción del contexto instructivo y rendimiento académico, con el propósito de contribuir con resultados que ayuden a pensar cómo configurar ambientes de aprendizaje que promueva el aprendizaje con compromiso y mejores niveles de logro en los primeros años de escolarización.

3. El diseño instructivo para comprometer. Caracterización general

Desde los años ochenta, observamos un continuo movimiento hacia desarrollos más ajustados en el campo instruccional ligado a los avances en las disciplinas cognitivas y educativas, en técnicas y en métodos, para mejorar el aprendizaje de las personas. Asimismo, estos cambios están relacionados con el desarrollo de una variedad de teorías y modelos contemporáneos de diseño instructivo, que delimitan algunas tendencias generales sobre educación y formación, para orientar la práctica educativa.

En este conjunto de tendencias se reconocen al menos tres ejes centrales: qué hay que enseñar, cómo aprenden los sujetos y cómo hay que enseñar. Lo primero alude a qué tópicos son importantes enseñar en cada área y para cada nivel educativo, generalmente los núcleos de aprendizajes prioritarios son delimitados por organismos oficiales de educación. Estos están vinculados a los contenidos pedagógicos, es decir, aquellos conocimientos que el docente usa para ayudar a sus alumnos a construir una comprensión profunda de la materia en cuestión, y surgen de la interacción entre el conocimiento pedagógico, el conocimiento del contexto y el conocimiento de la materia específica. Con ello se alude no sólo al conocimiento que tiene el docente, sino que también al cómo se lo usa en la práctica para definir las tareas de aprendizaje de manera dinámica, adaptando los materiales a los contextos particulares de instrucción, a las necesidades y a las potencialidades de los estudiantes (Beber y Davis, 2012).

Lo segundo refiere a las teorías de aprendizaje, las cuales ofrecen información sobre cómo las personas adquieren el conocimiento, en ello se reconocen algunas teorías, tales como: la conductista, la cognitivista, el desarrollo social cognitivo, la humanista y la constructivista. Estas teorías están orientadas a la descripción, en tanto representan al modo en el que se produce el conocimiento, pero a la vez se vinculan a la teoría del diseño, ya que ofrecen principios para guiar su formulación en áreas específicas del saber; es decir, ayudan a establecer cuáles serían las estrategias más pertinentes en determinada instrucción según la concepción de aprendizaje que le subyace.

Y por último, las teorías del diseño instructivo son guías explícitas sobre cómo ayudar a que la gente aprenda y se desarrolle. Entre sus características principales se entiende que está orientada hacia la práctica, centrándose en los medios para conseguir determinados objetivos de aprendizaje. Asimismo, orientan sobre los métodos educativos (y sus componentes) que favorecen o facilitan el aprendizaje en situaciones particulares, delimitando la manera de organizar las actividades, las acciones educativas y el

desarrollo del material didáctico. Por otro lado, el diseño de las actividades instruccionales es de carácter sistémico, en tanto comprende una serie de etapas relacionadas entre sí, que hacen al análisis, diseño, producción, desarrollo - implementación-, y evaluación de las tareas académicas de manera formativa a lo largo del proceso de elaboración del material educativo y la aplicación del diseño. Por último, los métodos que define cada teoría son probabilísticos, más que deterministas, ya que buscan aumentar las posibilidades, lo que significa que se orientan a conseguir los objetivos en lugar de asegurar la consecución de los mismos (Reigeluth, 1999; Guerrero y Flores, 2009).

Ahora, centrándonos en las teorías del diseño instructivo, empezaremos por definir y por comprender cuáles son los principios que se formulan desde la psicología de la instrucción para crear ambientes de aprendizajes poderosos a partir de la elaboración de diseños instructivos. En principio, entendemos por diseño instruccional a todo plan o sistema que promueva el logro de metas y objetivos educativos. Que tome en consideración teorías y modelos de las ciencias de la educación, para llevar a la práctica estrategias de aprendizaje orientadas a lograr los propósitos educativos planteados en la planificación didáctica (Turrent, 2004).

Es decir, se entiende que el diseño ofrece un marco para definir los materiales, actividades, recursos y valoraciones educativas tendientes a alcanzar las metas educativas formuladas. Respecto a los criterios a considerar para construir contextos educativos más eficientes y exitosos, en general, la literatura ofrece algunas claves sobre cómo enseñar, atendiendo a las relaciones entre el aprendizaje y la enseñanza, y entre la naturaleza y el diseño de entornos que faciliten el aprendizaje. Snelbecker (2000) y Vosniadou (2000) incluyen los siguientes principios:

- La importancia de diseñar ambientes de aprendizaje que estimulen a los alumnos a aprender activamente y los guíen hacia procesos de autorregulación.
- Configurar un contexto de aprendizaje con tareas significativas, auténticas y contextualizadas que orienten a la comprensión.
- Conceder importancia a las características individuales de los estudiantes.
- Otorgar instancias para transferir a situaciones de la vida cotidiana.
- Entender al aprendizaje como una actividad social.
- Conceder tiempo al aprendizaje y generar espacios para motivar hacia metas de logro.

Estos axiomas sobre educación, enseñanza y aprendizaje, por un lado, son importantes para tenerlos en cuenta a la hora de diseñar ambientes de aprendizaje, pero no son suficientes por sí mismos. Tienen que estar complementados por las primicias que emergen de la investigación sobre la adquisición de conocimiento específico del área de estudio en cuestión. Por otro lado, son relevantes, en tanto conceden valor a las interrelaciones que se definen entre el docente, el alumno, el contenido y los recursos educativos en un contexto particular para innovar las prácticas de instrucción. El modo en cómo se concreten dichas interrelaciones determina los resultados educativos y la calidad de los mismos. Al respecto, entienden que la instrucción no tiene lugar solo en el currículo o en el docente, sino que todos los elementos por igual son esenciales para mejorar la instrucción.

Respecto a los docentes, Cohen y Ball (2000) mencionan que tanto los recursos personales como los intelectuales median en el modo en que profesores aprehenden, interpretan y responden a los materiales y a los alumnos. Con relación a los alumnos, indican que las experiencias, los intereses, el compromiso y la participación del estudiante son también cruciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que los recursos cognitivos, personales y sociales que los estudiantes traen influyen en lo que los profesores pueden lograr y a la vez hacen a la forma en que aprehenden, interpretan y responden a los materiales y a los profesores. En lo referido a los materiales, aluden que el modo de presentar los problemas, las tareas y las preguntas puede activar o no la participación y el compromiso de los estudiantes.

La interacción entre el alumno, el docente y los materiales es fundamental, ya que tanto los profesores como los estudiantes deben ser capaces de hacer uso de los materiales de instrucción y las tareas diseñadas para involucrarse en el aprendizaje de los contenidos. Asimismo, la calidad de éstos y el grado de uso depende de los recursos que se pongan en juego, a la vez la elección de una herramienta educativa u otra, definirá el grado de apoyo que proporcione al diseño, a la enseñanza y al aprendizaje para la construcción y comprensión de nuevos conceptos y significados. Por ello, se destaca la importancia de atender a estas relaciones, entre profesores y estudiantes con el contenido, los materiales y las tareas académicas, en la planificación del diseño instructivo, dentro de una organización social particular de educación, a través del tiempo.

En síntesis, pensar en diseños instructivos conlleva considerar no sólo los contenidos a ser enseñados, sino también las concepciones de aprendizaje y enseñanza -‘cómo se aprende’ y ‘cómo se enseña’- que guían las prácticas educativas. Asimismo, implica

contemplar las interrelaciones entre docentes-alumnos-recursos-contextos para alcanzar los resultados educativos deseados en función de los propósitos educativos establecidos. En lo que sigue, realizaremos una revisión sobre los rasgos contextuales vinculados a un diseño instructivo que promueva el compromiso.

3.1. Y qué de lo aprendido...sobre la transferencia a la vida cotidiana.

A diario, observamos distintos escenarios que nos llevan a pensar que la utilidad del conocimiento escolar muchas veces pasa desapercibido, por docentes, alumnos, directivos y otros actores educativos. La viñeta de Quino² es alusiva en este sentido cuando la maestra pregunta a Libertad ‘el sol sale por...’ y ella contesta: por la mañana (...), por la ventana del living. Situaciones similares acontecen con frecuencia en las aulas.



La maestra de naturales pregunta a Mateo ¿cómo haces para saber el estado del tiempo por la mañana?, él con su gran astucia, sencillez y seguridad le contesta: miró por la ventana. En otra ocasión, muy parecida, en una evaluación de Ciencias Sociales, cuyo objetivo era valorar el uso del diccionario, entre las palabras que debían buscar los alumnos se encontraba loteo, Miguel estaba seguro del significado de la palabra, claro, al lado de su casa se estaba iniciando uno...y procedió a escribir la definición: ‘donde la gente construye casas’, y en rojo, la corrección, decía: tenías que buscar en el diccionario. Muchas veces las respuestas de los alumnos muestran el valor de utilidad del conocimiento, mirando por la ventana puedo apreciar el tiempo, ya sea registrando la nubosidad, el rocío, el viento, o simplemente, observando si es un día lluvioso o soleado, más allá de haber escuchado el pronóstico la noche anterior; también, el conocimiento construido de manera situada puede ser más significativo y comprensivo que la definición en abstracto que ofrece un diccionario, además Miguel tenía muy en

² Una versión de la viñeta de Quino se puede consultar en <https://salinero2013.files.wordpress.com/2013/05/quinosol.png>

claro que el diccionario se usa en aquellas situaciones donde se desconoce el significado de la palabra. Pensamos que éstas y otras tantas experiencias que advertimos a diario sobre las clases, animan a pensar en alternativas para enseñar y aprender que consideren y den respuesta a la pregunta ¿Para qué aprendo lo que aprendo en la escuela?

Las situaciones nos hacen reflexionar sobre los retos actuales de enseñar y aprender, así como en los sentidos de ir a la escuela. Hace algo más de tres décadas, Gardner (1983) se pronunciaba con una nueva idea sobre inteligencia que tuvo grandes repercusiones en el campo educativo. Idea que luego en el libro *La mente no escolarizada* (Gardner, 2003) retomó para enfatizar que el aprendizaje debe conducir a la creatividad, la curiosidad, la búsqueda de nuevas ideas, la resolución de problemas reales, la imaginación y el trabajo colaborativo como pilares fundamentales de la educación. Alentando a los docentes a repensar el propósito y el funcionamiento de las escuelas, implementando nuevas estrategias y recursos educativos que permitan redefinir qué es el aprendizaje y cómo sucede.

La pregunta que direcciona esta meta, quedaría expresada de la siguiente forma: ¿Qué pasaría si intentáramos desarrollar una nueva cultura de pensamiento en nuestras escuelas, aulas, universidades, entre otros entornos educativos? De manera tal de transformar los colegios en espacios que promuevan aún más la autonomía, la curiosidad, las múltiples inteligencias y el compromiso. Intentar este cambio, exige averiguar qué tipo de pensamiento debemos promover en los contextos educativos.

Al respecto, Ritchhart (2002; 2012) hace mención a que el entorno de aprendizaje debe pensarse como un espacio para cultivar el descubrimiento, la emoción y el disfrute en el acto de pensar, a la vez de proporcionar a los estudiantes cierto grado de autonomía, independencia y elección junto a estructuras que faciliten interacciones positivas en torno a grandes ideas u objetos. Se interroga ¿Qué tipos de pensamiento son de valor? En términos generales aspiramos a que los estudiantes puedan usar distintos tipos de pensamientos: formular preguntas, establecer conexiones entre ideas y disciplinas diversas, explorar objetos culturales desde diferentes perspectivas y puntos de vistas alternativos, observar con detalle para reconocer matices y profundizar la comprensión e identificar y buscar evidencias para justificar argumentos y explicaciones.

En una comunicación anterior, Ritchhart y Perkins (2000) ponen el acento en cómo crear un lugar donde el pensamiento sea valorado, visible y activamente promovido, donde se propicie la transferencia de habilidades y conocimientos a nuevos contextos, donde se desarrolle la comprensión profunda, la motivación, el compromiso y el

desarrollo de la autonomía. Acuerdan en tres condiciones instruccionales para el desarrollo del aprendizaje pleno: indagar sobre nuevas experiencias, ideas e intereses; explorar posibilidades y perspectivas novedosas como ocasiones para ir más allá del dato, e introducir la ambigüedad en la presentación del conocimiento como provisorio más que absoluto.

Krajcik y Blumenfeld (2006), en esta discusión sobre qué pensamiento cultivar, entienden que promover el valor de aprender a partir de la formulación de preguntas, es un recurso interesante en el enfoque de aprendizaje por proyectos. Los autores ponen el acento en el aprender investigando, haciendo lo mismo que los científicos realizan cuando trabajan en sus disciplinas. Proponen, entre otras características dos que permiten explorar diversos fenómenos, buscar respuestas alternativas, discutir ideas, cambiar visiones y experimentar nuevas ideas: las preguntas mentoras y las experiencias de anclaje. La primera, alude a preguntas para organizar y conducir el pensamiento, en tanto proveen un contexto en el cual los alumnos pueden usar y explorar metas de aprendizaje, prácticas científicas y proporcionan continuidad y coherencia a la tarea de aprendizaje propuesta. La segunda, refiere a experiencias significativas y relevantes que ayudan a relacionar las nuevas ideas y objetos en un contexto significativo para comprender la importancia del tópico (ejemplos: videos, relatos, narrativas, entre otros recursos).

La clave de las preguntas en la secuencia didáctica para estimular la curiosidad y la creatividad ha sido un tema investigado por Csikszentmihalyi (1996) y retomado por Rinaudo y Donolo (2013), quienes insisten en que las preguntas son una fuente inagotable de ideas y de ocurrencias fructíferas. Aún aquellas más complejas y hasta absurdas o mal formuladas y de contenido vago, son motivo de atención, promueven la imaginación, inspiran el pensamiento y generan acción. Asimismo, plantean la importancia de brindar oportunidad para plantear preguntas, formular cuestiones y expresar puntos de vistas alternativos como rasgos contextuales que promueven el aprendizaje autónomo, la motivación y el compromiso.

Otros rasgo que favorece el interés y el aprendizaje pleno es la autonomía, o la oferta de opciones y su aprovechamiento. En general, estamos acostumbrados a recibir recetas, pero al parecer tener y contar con la posibilidad de elegir qué y cómo aprender es una buena manera de alimentar el entusiasmo. Perkins (2010) explica que el aula envuelve muchas veces una importante cuota de restricción -qué se debe dominar, cuándo se deben hacer las cosas, qué protocolos de conductas observar -, y aclara, que si bien es

necesaria una cierta estructura, también es buena la flexibilidad, no sólo en la toma de decisiones, así como en el modo de presentar el conocimiento y las ideas.

Propuestas e ideas educativas que tienen como meta crear oportunidades para pensar y hacer visible el pensamiento. Ofreciendo espacios para reflexionar con, más que pensar acerca de, para revisar, reflexionar conceptos o comportamientos de la vida cotidiana. Ritchhart, Church y Morrison (2014), proponen prácticas de enseñanza que no tengan como fin transmitir información, sino actividades donde los estudiantes puedan comprender e involucrarse con las ideas a estudiar. Por eso consideran crucial la configuración del contexto instructivo para favorecer alumnos implicados con los contenidos, en tanto encuentren sentido para su estudio y discusión:

“Cuando hay algo importante que vale la pena pensar y existe una razón para pensarlo en profundidad, nuestros estudiantes experimentan el tipo de aprendizaje que tiene un impacto duradero y una influencia poderosa, no solo a corto plazo sino también con el transcurrir del tiempo” (pp. 63).

Por otro lado, para lograr involucrar al estudiante en el estudio de ideas complejas, no solo el sujeto tiene un rol importante, sino sobre todo la configuración del contexto instructivo. Al respecto, distintos aportes enfatizan el interjuego sujeto-contexto. El modelo contextual sobre compromiso -cognitivo, conductual y afectivo- de Lam, Wong, Yang y Liu (2012), como ya se expuso, es elocuente en su propuesta al integrar los factores contextuales, personales y sociales junto al rendimiento para explicar y comprender la implicación de los alumnos. Entre los rasgos del contexto identifican seis componentes importantes: el desafío, la autenticidad, la curiosidad, la autonomía, el reconocimiento y la evaluación. Mientras que al referir a los rasgos personales, por un lado se destacan las creencias motivacionales –orientación a metas, autoeficacia y atribuciones- y por otro lado, el compromiso afectivo, conductual y cognitivo del estudiante. Remarcando la importancia sobre cómo se percibe el entorno instructivo, en tanto es comprendido como soporte para el desarrollo de la implicación y la motivación. En la misma línea, Darr (2012), Fredricks, *et al.* (2004), Hipkins (2012), Reschly y Christenson (2012), Rigo (2013), Rigo y Donolo (2014a) y Shernoff (2013), acuerdan que el compromiso debe definirse en función de la interacción entre una persona y un entorno de aprendizaje. Asimismo, coinciden en pensar al compromiso como un constructo complejo que integra no sólo la parte cognitiva, sino también lo afectivo y lo conductual. Estos estudios encuentran que los factores del entorno hacen la diferencia entre un alto o bajo compromiso más que los factores personales. Entre los primeros se

remarca la importancia de que el contexto sea percibido como auténtico y desafiante, con metas claras y con valor de utilidad. Entre los segundos se resaltan el participar activamente, formular preguntas, solicitar aclaraciones, iniciar debates, colaborar con pares, así como el nivel de habilidad y el nivel de logro.

Como observamos, en este breve recorrido, los diversos desarrollos teóricos con fundamento en la práctica aportan ideas distintas pero complementarias para cultivar un nuevo tipo de pensamiento en la enseñanza; ofrecer distintas alternativas y orientaciones para promover el aprendizaje autónomo, la curiosidad y el compromiso de los estudiantes. Estamos convencidos que definir contextos educativos con los rasgos antes descritos nos permitirá no sólo contar con nuevas contribuciones teóricas que posibiliten ampliar los desarrollos del campo de la Psicología Educativa, sino también generar la formación de recurso propicios para definir contextos alternativos para aprender y pensar.

3.2. De la rutina a la novedad... (Nuevas) ideas en educación

Las aulas parecen mostrarse inmóviles como en una foto del siglo XIX. Los alumnos se muestran cada vez más aburridos hacia las actividades académicas y más comprometidos con propuestas que se vinculan con sus intereses. La formación docente, también parece mantiene una vieja arquitectura, sin integrar los nuevos desarrollos teóricos de la Psicología Educativa y Cognitiva a sus trayectorias educativas. Todo parece indicar, que la enseñanza y el aprendizaje deben transitar un cambio hacia alternativas que rompan con antiguas estructuras que permitan replantear y reformular los entornos educativos como promisorios hacia un mayor compromiso de los estudiantes.

Los que transitamos las aulas, las escuelas, los institutos de formación y las universidades nos preguntamos cómo promover el compromiso de los estudiantes y generamos prácticas educativas tendientes a su promoción, tomando como base los aportes actuales de la Psicología Educativa, pero a la vez utilizando diseños metodológicos que apuesten a estudios en contextos naturales de enseñanza-aprendizaje, donde alumnos y docentes desempeñan sus actividades cognitivas y afectivas, favorecidos por los cambios que en él se lleven a cabo. En este desafío nos preguntamos cómo impactar en el interés, la participación y el aprendizaje de los estudiantes de manera positiva. Qué rasgos y características deberían de primar en los contextos

educativos para invitar a los estudiantes a comprometerse tanto desde lo afectivo, como desde lo cognitivo y conductual.

Entre los estudios iniciales sobre tareas académicas se puntualizaron algunos factores sintetizados en el acrónimo TARGET propuesto por Epstein (1989, en Huertas, 1997), es decir, que las tareas que mayor motivación generan son aquellas caracterizadas por su variedad y diversidad, significatividad, autenticidad, moderado nivel de dificultad y posibilidad de elección y de control. Asimismo, en el modelo se resalta la importancia del *feedback* generado en el contexto de una clase y el uso de recompensas, a la vez de incentivar el trabajo grupal y una evaluación basada en criterios de logro, y entendida como un proceso; respetando los tiempos individuales de aprendizaje y promoviendo la gestión del tiempo al ofrecer guías para planificar, monitorear y reflexionar durante el desarrollo de la tarea.

Contribuciones más actuales, siguen remarcando la importancia de tales rasgos en las actividades que se formulen para promover el compromiso, avanzando hacia nuevos aspectos que se deberían plasmar en la formulación del diseño instructivo y la planificación de una clase (Rigo y Donolo, 2014b). Al respecto, hay aportes que emergen del campo de las Neurociencias, que muestran la importancia de la novedad y el extrañamiento para promover no sólo lo que entendemos como compromiso afectivo y conductual, es decir, lograr captar el interés y la participación de los estudiantes, sino además lo que conocemos como compromiso cognitivo, que implica un aprendizaje a largo plazo, duradero y significativo (Acaso, 2015; Ballarini, 2015).

Aspectos como la novedad en los formatos y en las propuestas académicas han marcado resultados positivos hacia la implicación de los estudiantes. Mitchell y Carbone (2011), desarrollaron una tipología de tareas a partir del reporte de cientos de docentes, quienes informaron cómo diseñaban sus clases para enganchar a los alumnos. El estudio sugiere que el contenido a enseñar puede ser nuevo, pero si la actividad es similar a las anteriores en estructura, formulación y recursos didácticos, entonces la tarea es rutinaria. Esto, en parte explica, porqué el compromiso tiende a decrecer tras los años de escolarización, al iniciar la escuela todo es percibido como original, sin embargo, conforme pasa el tiempo todo empieza a ser apreciado como parte de una rutina que aburre y baja la intensidad con la cual los sujetos se involucran en las actividades de aprendizaje.

Esta perspectiva también se asienta en un modelo contextual del compromiso, donde se consideran no sólo los aspectos personales de los estudiantes, sino sobre todo el diseño

de la propuesta pedagógica, rescatando la perspectiva socio-cultural. Al respecto, Shernoff (2013) menciona que sólo una cuarta parte de la implicación se explica por factores internos al estudiante, el resto se atribuye a factores del entorno. En el mismo sentido, Rigo y Donolo (2014) muestran que la configuración del contexto áulico explica el 67% de la varianza cuando se estudia el compromiso en estudiantes de nivel primario de educación.

Específicamente, sobre la influencia de la sorpresa sobre el aprendizaje, Ballarini (2015) expone que los eventos novedosos ayudan a almacenar información y recordarla con mayor detalle. Al respecto, enumera una par de criterios que debería de cumplir una clase para ser considerada como tal: sin previo aviso, fuera del aula, profesores desconocidos, una nueva temática y breve, de entre 15 y 20 minutos. Si tales requisitos se cumplen, el autor muestra que aproximadamente en un 60% de los sujetos se aumenta la memoria, independientemente de la temática. Concluyendo que el efecto de la novedad es el responsable de la mejora en el aprendizaje de los alumnos, aunque si ésta se vuelve familiar, no se observa ya ese progreso.

Acaso (2015) habla de la sorpresa pedagógica, como antídoto del aburrimiento en la clase que genera amnesia y desconexión respecto de lo que está ocurriendo en ese espacio. En concreto, plantea pasar de lo predecible a lo inesperado, mediante tres acciones: el extrañamiento, la instrucción de un elemento disruptivo y la sorpresa, provocando en los estudiantes una sensación de ‘efervescencia intelectual’ alterando lo anodino, como antesala perfecta para que ocurra el aprendizaje.

Con lo cual, encontramos sustento para pensar que una mayor implicación se puede lograr si pensamos en formular tareas poco convencionales y no tan tradicionales en las propuestas educativas tanto en el nivel primario como en el nivel superior de educación, a modo de conseguir que los estudiantes tomen mayor protagonismo en sus procesos de aprendizaje, se interesen y participen más en las propuestas de enseñanza. Proponemos enseñar desde la novedad y la originalidad, alterar el formato de presentación y formulación de las tareas académicas que acontecen en los escenarios formales de educación, esperando promover la implicación de los estudiantes, sin descuidar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos que forman parte del currículo o planes de estudio.

4. La evaluación, ¿Proceso estanco o en espiral?

Pensar en evaluación, es también considerar la nueva educación que deseamos. Nos parece interesante e ilustrativo, para iniciar la temática que deseamos estudiar una viñeta, a modo de disparar la reflexión, que encontramos hace algún tiempo en las redes sociales³. Se representa una situación de evaluación, en la cual el maestro le dice a sus alumnos, un grupo de animales: “Para que la evaluación sea justa, todos realizareis la misma prueba: vais a subir a ese árbol”.

Seguramente, usted ya habrá tenido contacto con la escena y la oportunidad de construir sus propias conclusiones sobre qué evaluamos y cómo lo hacemos. Creemos que las



pruebas escolares no se distancian demasiado de la situación retratada, por el contrario, encontramos una cercanía curiosa y preocupante a la vez, de concebir, sobre todo la instrucción y su consecuente valoración como homogéneas, y encapsuladas.

Por el contrario, los nuevos desarrollos teóricos nos motivan a transitar otros caminos alternativos para la evaluación que se asemejan al cuento narrado por Blasco (2008) sobre los desafíos del caracol y su rival, el rey. El autor muestra la necesidad de plantear desafíos acordes a las habilidades de los estudiantes, que son diversas y distintas en términos de habilidades y competencias, tal cual lo plantea Gardner (1983) en sus desarrollos teóricos y prácticos sobre las múltiples inteligencias. A continuación realizamos un breve recorrido teórico sobre la definición y características relevantes de la evaluación que proponemos y sobre el *feedback* formativo.

4.1. Evaluación...retos en su redefinición

Replantear la educación, supone entre sus elementos fundamentales, repensar las prácticas de evaluación que se ponen en juego al interior de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los avances teóricos, crecieron con un impacto importante en los últimos

³ De la cual desconocemos autoría. Imagen tomada de <https://es.pinterest.com/pin/559290847448529865/>

años, sin embargo, se advierte menos desarrollos prácticos que muestren ejemplos concretos sobre cómo hacer una evaluación para aprender, donde se presentan dilemas que son necesarios empezar a discutir y reflexionar.

Al respecto, Trillo Alonso (2005) afirma que saber evaluar se convierte en un asunto complejo y delicado, en tanto implica una serie de interrogantes que necesitan ir adoptando nuevos sentidos en la construcción dialéctica teórico-práctica: para qué, cómo, por qué, qué, a quién y quién evalúa. Lo cual exige una actuación profesional seria y fundamentada, reflexiva, deliberada, intencional y sistemática para justificar lo evaluado.

En esta discusión, se hace necesario primero reflexionar acerca de la función de la evaluación y con ello delinear alguna clasificación. Podemos evaluar para examinar y calificar, y en eso estaríamos optando por una evaluación normativa, sumativa, que tiene una dirección clara hacia la valoración de los errores (Bahón, 2015). O bien, se puede optar evaluar para aprender, y se estaría eligiendo una modalidad que prioriza un proceso reflexivo, de toma de decisiones, que promueve el aprendizaje autónomo y autorregulado y sobre todo ayuda a redefinir la instrucción. Ciertamente, apostamos a esta última modalidad de evaluación, sin desconocer los compromisos que a veces nos atan a la acreditación del conocimiento a partir de una nota.

Pensar la evaluación es imprescindible, en tanto es considerada clave en el proceso de aprendizaje, al respecto Boud (1998) considera que las modalidades y los requisitos de la evaluación posiblemente tienen más peso en cómo y qué aprenden los estudiantes, que cualquier otro factor individual. Incluso, es posible que tenga mayor importancia que el impacto de los materiales de la enseñanza.

Son muchos los investigadores que estudian y definen la evaluación desde una perspectiva innovadora. Alonso Tapia y de la Red Fadrique (2007), proponen integrar la evaluación al proceso de aprendizaje en lugar de hacerse básicamente al final, acompañada regularmente de retroalimentaciones sobre cómo superar las dificultades; todo ello en el contexto de un proceso orientado a la adquisición de competencias percibidas como relevantes, donde el alumno tenga la posibilidad de autorregular su aprendizaje, en vez de apoyarse en la regulación establecida por sus profesores.

Para García-Jiménez (2015) lo que da sentido a la evaluación es la información que devuelve sobre el programa, la institución, la enseñanza o el aprendizaje y fundamentalmente que, a partir de ella, las personas implicadas pueden tomar decisiones sobre el mérito y el valor de lo evaluado o mejorar sus actuaciones. Bennett

(2011) entiende que la evaluación no es un simple resultado, sino un proceso, del cual emerge una visión cualitativa de la comprensión del estudiante, utilizada para adaptar la enseñanza a las necesidades del alumno. Una adaptación que ocurre en ciclos cortos, dentro del aula y entre los implicados en la experiencia educativa. Rochera y Mauri Majós (1997) consideran a la evaluación, desde una perspectiva constructivista de orientación socio-cultural, como un instrumento fundamental para que el profesor pueda regular su acción docente a lo largo del proceso y para que el alumno pueda gestionar su propio proceso de aprendizaje.

Este enfoque muestra un giro respecto a la práctica sumativa de evaluación, revalorizándola como continua y en íntima conexión con el contexto instructivo -de contenidos, formatos, herramientas y representaciones- para proporcionar información específica y para la toma de decisiones tendientes a mejorar la comprensión y competencias de los estudiantes y la enseñanza.

Ravela (2009) menciona que las tareas que los maestros proponen a sus alumnos para evaluar el aprendizaje constituyen uno de los mejores indicadores del tipo de evaluación formulada, en tanto muestran qué es lo que los maestros valoran e indican a los estudiantes qué conocimientos y desempeños son importante alcanzar. Si las tareas requieren principalmente la memorización de conceptos y fechas, hacia allí estará orientado el esfuerzo de los estudiantes. En cambio, si las actividades implican desafíos para los alumnos, se encuentran contextualizadas, con sentido, e incitan a la reflexión, claramente motiva hacia otras metas de aprendizajes más complejas. Es decir, la evaluación condiciona la dinámica del aula, y los aprendizajes que allí ocurren.

Proponer un nuevo modelo de evaluación que se asocie a la idea de enseñar a los alumnos a pensar, decidir y actuar en el mundo real, supone conjugar tres conceptos centrales: auténtica, contextualizada y formativa. Herman, Aschbacher y Winters (1992) explican que demandar que los alumnos resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, aprendizajes recientes y habilidades relevantes para la solución de problemas reales, habilita pasar de un modelo de evaluación descontextualizada, como lo son los exámenes escritos a final de tema, que evalúan un conocimiento declarativo, a una forma de evaluación contextualizada, para evaluar un conocimiento funcional (Trillo Alonso, 2005).

Una evaluación formativa, además de cumplir con los rasgos de situada y ligada a la vida cotidiana, debe proporcionar información a modo de generar retroalimentaciones e intercambios para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que

participan alumnos y docentes (Black y Wiliam, 1998). La clave, entonces, es encontrar, seleccionar y crear actividades que importen y que contribuyan a mejorar tanto la evaluación como el proceso de instrucción.

Bennett (2011), entiende que la evaluación formativa tiene como objetivo principal promover el aprendizaje, de modo tal que, cualquier modificación en el proceso instructivo esté asociado a una mejora educativa, atendiendo fundamentalmente a tres pilares: 1. Que los alumnos tengan en claro el objetivo de aprendizaje y de las tareas propuestas, 2. Que los estudiantes tengan un espacio que soporte el monitoreo de su proceso de aprendizaje, y 3. Que tomen decisiones orientadas a alcanzar sus metas (Osorio y López, 2014).

La evaluación para el aprendizaje, tiene además como foco principal la reflexión sobre lo que se va aprendiendo, en la confrontación entre lo que se intenta y lo que se alcanza, en la búsqueda de nuevos caminos para avanzar hacia los conocimientos y desempeños que se busca lograr (Ravela, 2009). Es un espacio que brinda información para comprender, conocer, interpretar y abrir distintos interrogantes, que permite no sólo la corrección sino, fundamentalmente, mejorar tanto el aprendizaje como la enseñanza.

En este modelo de evaluación, la idea de proceso cobra relevancia, en tanto se comprende que entre la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje, existe una estrecha relación, tal que el profesor utiliza la evaluación como parte integral del proceso educacional para identificar dificultades y tomar decisiones tendientes a promover una mejora (Trumbull y Lash, 2013). La instrucción se entrelaza hasta que el proceso de evaluación en sí adquiere la forma de una nueva instrucción, en lugar de informar al estudiante únicamente sobre los errores o aciertos. Al respecto, Celman (2007) desde una perspectiva didáctica, y retomando los aportes de Litwin (1998), menciona que la evaluación significa también el estudio de las relaciones y la implicancias del enseñar y aprender.

La pregunta que surge en este contexto, es sobre la posibilidad de hacer evaluaciones integradas al proceso de aprendizaje, y cómo concretarla en la práctica real del aula. Las actividades o situaciones de evaluación pueden ser de naturaleza muy diversa. Coll Salvador, Rochera Villach, Mayordomo Saíz y Naranjo Llanos (2007), proponen insertar las tareas de evaluación en las actividades de enseñanza-aprendizaje, organizar y secuenciar las actividades de evaluación en torno a bloques temáticos amplios, y facilitar al profesor el seguimiento, apoyo y tutorización de los alumnos durante el desarrollo de la misma.

Varios estudios, encuentran que esta modalidad de evaluación ofrece un nuevo escenario para pensar cómo educamos. Al respecto, se remarca que las prácticas evaluativas constituyen momentos privilegiados del proceso de enseñanza-aprendizaje que los profesores pueden utilizar para ajustar mejor las ayudas que facilitan a los alumnos hacer visibles los conocimientos que han construido en las situaciones de enseñanza-aprendizaje (Colomina y Rochera, 2002). Coll Salvador, *et al.* (2007), además resaltan que las actividades de evaluación formativas son instrumentos útiles para obtener múltiples y diversas evidencias de los aprendizajes de los estudiantes y proporcionan ayudas educativas ajustadas que favorecen el logro de aprendizajes significativos.

4.2. *Feedback* en el proceso de evaluación

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje se hace presente la retroalimentación entre los implicados. Su estudio ha evolucionado en la posibilidad de distinguir diferentes modalidades de generarlo y promoverlo. Los primeros estudios referían al *feedback* como una señal o información que se transmite de un emisor a un receptor; mientras que, actualmente se lo caracteriza como un diálogo que entrelaza a profesores y alumnos en torno a las diversas etapas presentes en el desarrollo de las tareas de aprendizaje. Al respecto, Rinaudo (2014), expone que, entender la retroalimentación como un diálogo implica que el alumno no sólo recibe información sobre su desempeño, sino que también tiene la posibilidad de participar en la reflexión del mismo.

Esta nueva perspectiva se retoma en la definición de evaluación formativa pensada como un proceso cíclico que guía la instrucción y el aprendizaje, conteniendo al *feedback* como pieza fundamental y distintiva (Mandinach y Lash, 2016). Hattie y Timperley (2011) entienden que, la retroalimentación se conceptualiza como la información proporcionada por un agente (maestro, compañero, libro, padre, alumno, entre otros) en relación con los aspectos de la actuación o comprensión que se tiene sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza. Específicamente, por *feedback* formativo, se comprende aquella información comunicada al alumno que está destinada a modificar su pensamiento o conducta con el fin de mejorar el aprendizaje. Asimismo, el maestro también puede recibir retroalimentación formativa y utilizarla como base para modificar la instrucción. La información que recibe el alumno para que la retroalimentación sea afectiva puede ser de dos tipos, de verificación -el simple juicio

de si una respuesta es correcta- o de elaboración - mensaje que proporciona indicaciones pertinentes para guiar al estudiante hacia una respuesta correcta. Los investigadores parecen estar convergiendo hacia la opinión de que un *feedback* efectivo debe incluir ambos elementos (Shute, 2007).

Estos intercambios tienen el potencial para hacer explícito el pensamiento de los estudiantes, y por lo tanto, abierto a examen y revisión. Al respecto, Winne y Butler (1994) afirman que la retroalimentación es la información con la que un alumno puede confirmar, completar, sobrescribir, sintonizar, o reestructurar sus ideas en la memoria, en tanto es un conocimiento metacognitivo sobre la tarea y el propio aprendizaje, sobre las creencias motivacionales y las estrategias cognitivas. Con el objetivo final de reducir la discrepancia entre los conocimientos actuales y las metas formuladas.

Wiggins (1998), puntualiza al respecto, que la evaluación para mejorar el aprendizaje, debería ofrecer retroalimentación de calidad a los estudiantes, no solo después de la actuación, sino también durante (concurrente con) las actividades de evaluación, como parte esencial de cualquier proceso de aprendizaje. Nótese, que este punto de vista desdibuja los límites entre la instrucción y la evaluación de una manera útil. En tanto se piensa al *feedback* no sólo como valoraciones acerca del trabajo realizado o como orientaciones acerca de cómo mejorarlo, sino como devoluciones a lo largo del proceso de realización de las tareas, que le permiten al alumno comparar lo que intentó lograr con lo que efectivamente hizo. Cuanto más autoevidente sea la devolución, mejor será, porque ayudará al estudiante a darse cuenta por sí mismo de lo que ha logrado y lo que todavía no.

En este sentido, las prácticas evaluativas constituyen momentos privilegiados en que el profesor puede ayudar al alumno a hacer visibles los conocimientos construidos conjuntamente en el aula. Sin embargo, como advertimos, muchas veces las tareas utilizadas no permiten identificar el origen de las dificultades de los alumnos, razón por la que no se les puede ayudar a superar las dificultades mediante una retroalimentación precisa. Este escenario es particularmente preocupante cuando está demostrado que la retroalimentación frecuente y precisa es uno de los factores que más contribuye a la mejora de la motivación, el compromiso y los aprendizajes (Alonso Tapia, *et al.*, 2007; Colomina y Rochera, 2002).

En efecto, investigaciones recientes, muestran el potencial del *feedback* formativo para promover el proceso de aprendizaje, especialmente en entornos presenciales. Potencialidad, que se consigue si la retroalimentación se da bajo determinadas

condiciones, tales como, ofrecerse en el momento adecuado durante el proceso de aprendizaje y no sólo al finalizar una tarea, y darse de manera precisa y con claridad para que los estudiantes puedan utilizarlo, significarlo y lograr progresos hacia las metas planteadas (Rochera Villach, Mauri Majós y Ginesta Fontseré, 2012). Asimismo, en un estudio de Alonso Tapia, *et al.* (2007), se concluye que la evaluación de clase bastaría que se integrase en el proceso de aprendizaje en lugar de hacerse básicamente al final, seguida regularmente de retroalimentación sobre cómo superar las dificultades, para promover el aprendizaje.

En síntesis, proponer instancias de evaluación formativa tiene como finalidad generar cambios en las prácticas instructivas, y situar la valoración en un contexto educativo más amplio. Generar tareas académicas que, al mismo tiempo sean actividades de evaluación que permitan al profesor recoger información sobre la comprensión de los contenidos alcanzados por los estudiantes y sobre la aplicación de éstos para el desarrollo de la misma.

4.3. Rúbricas como andamios para promover la autorregulación

Entre los retos educativos actuales también se formula la importancia de que el alumno sea participante activo de su proceso de aprendizaje, que pueda de manera autónoma y autorregulada guiar y modular sus pensamientos, afectos y comportamientos. Entre diversas alternativas educativas, la evaluación por rúbrica se entiende como herramienta para favorecer procesos de autorregulación, promoviendo que el estudiante controle su aprendizaje y gestione los propios procesos cognitivos. Pensando a la evaluación como uno de los factores contextuales que tiene un papel importante en facilitar o restringir la autorregulación.

Las rúbricas como estrategia de evaluación facilitan que los alumnos conozcan de antemano los criterios de evaluación y se propongan metas de aprendizaje a alcanzar, monitoreando el proceso de aprendizaje, a la vez que reflexionando sobre la tarea y enriqueciéndose a partir de los diversos intercambios con docentes y pares. Asimismo, como dispositivo de autoevaluación, a corto plazo, influye sobre el rendimiento que los estudiantes tienen en la tarea, y a largo plazo, los estudiantes empiezan a ser más autorregulados en su proceso de aprendizaje.

A la vez, la evaluación referida a criterios habilita espacios de intercambios que promueven instancias reflexivas, involucrando a los estudiantes a pensar sobre la

calidad de su trabajo, más que confiar en los juicios del docente como una fuente de evaluación. Brinda espacios para que los alumnos formulen metas, planifiquen, monitoreen y reflexionen sobre sus aprendizajes.

Así como la transferencia no se da *per se*, aprender a autorregular el propio proceso de aprendizaje tampoco ocurre de manera mágica y sin guías explícitas. La rúbrica como evaluación formativa es un elemento central para favorecer la autorregulación, ya que involucra la toma de conciencia de las metas de aprendizaje y permite chequear los progresos durante la ejecución de la actividad. Al respecto, Kearney (2013) proporciona argumentos a favor de implementar y generar prácticas innovadoras de evaluación centradas en lo auténtico y lo formativo. Entre ellos, menciona que la gran mayoría de estudiantes no participan activamente en la corrección de sus trabajos académicos, tampoco se muestran comprometidos en actividades de evaluación y no cuentan con habilidades para valorar sus propios desempeños.

La rúbrica como herramienta de evaluación facilita y motiva la participación del estudiante en el proceso evaluador, generando instancias que posibilitan la autorregulación y la retroalimentación. Por lo general, es comprendida como una lista de criterios y niveles de calidad, que permiten a los estudiantes comparar y graduar su trabajo a lo largo del aprendizaje. Andrade y Valtcheva (2009) piensan en la rúbrica como una estrategia potente de evaluación que contribuye a monitorear y gestionar el propio aprendizaje, y favorece el conocimiento de los objetivos de una tarea y el progreso hacia su logro.

Entre los aspectos destacados, las rúbricas orientan a los estudiantes a aclarar sus metas de aprendizaje, comunican los objetivos de aprendizaje, guían el progreso hacia esos objetivos, a partir de los cuales el estudiante juzga los productos finales en términos de grado en que se cumplieron. Las rúbricas, ayudan a dar retroalimentación informativa y continua desde una gran variedad de fuentes (propias, de pares y de los docentes), proporcionando comentarios acerca de las fortalezas y debilidades, con la finalidad de mejorar la tarea (Andrade, 2005; Andrade y Du, 2005; Rigo, 2011).

Como describe Panadero, Alonso-Tapia y Huertas (2012) retomando a Efklides (2011) y los aportes de Zimmerman (2011) la autorregulación es un proceso cíclico a través del cual los estudiantes crean un mapa mental sobre la tarea, planifican cómo llevarla a cabo, supervisan y evalúan si su ejecución es adecuada, hacen frente a las dificultades y las emociones que suelen surgir, evalúan su rendimiento y hacen atribuciones relativas a la causa de los resultados. En la misma línea, Gaeta, Teruel y Orejudo (2012), entienden

que la regulación de la cognición incluye diversos elementos, tales como los procesos de establecimiento de metas, la planificación de actividades, la supervisión durante el aprendizaje, y la revisión y evaluación de los resultados. Aspectos fortalecidos, en gran parte en el proceso de evaluación por criterio.

Varias investigaciones concluyen sobre los beneficios del uso de rúbricas en educación, entre ellos se destacan la mejora de los procesos de regulación de la cognición, el rendimiento y el proceso de aprendizaje en general. Particularmente, como mencionan de la Cruz y Abreu (2014), la evaluación por criterio facilita las tres etapas constitutivas de la autorregulación. La planificación de la actividad, en tanto, los estudiantes conociendo las dimensiones y criterios pueden prever las estrategias y recursos necesarios para desarrollarla; la ejecución y consecuentemente la reflexión y ajuste del desempeño en tanto provee guía para repensar la tarea y las metas formuladas; y la evaluación que el alumno realiza de su desempeño considerando los criterios y niveles logrados, y replanteando y formulando nuevas rutas de acciones para mejorar la tarea y alcanzar los objetivos formulados (Rigo, 2014).

A lo largo del proceso de evaluación por criterio, el *feedback* es un elemento clave en el proceso de regulación, sea que, provenga del mismo sujeto (interno) o de pares y docentes (externo), incrementando el proceso de reflexión, revisión y control de los aprendizajes construidos, en tanto y en cuanto se creen las condiciones instruccionales que faciliten la continuidad metodológica, así como, la generalización y transferencia del uso de rúbricas a cada asignatura y año escolar. Asimismo, la efectividad de tal herramienta para promover la autorregulación depende de su diseño y modo de implementación (Manzanares y Bol Arreba, 2014).

El *feedback* en el marco de prácticas de evaluación por rúbrica ayuda a guiar al estudiante hacia dónde va, cómo va y cómo seguir en función de las reflexiones y valoraciones realizadas teniendo presente los criterios que dirigen la tarea, realizando los ajustes necesarios para concluir la actividad de manera satisfactoria; apuntando a promover el compromiso cognitivo. Jiménez (2014) menciona que este tipo de dispositivo educativo enfoca la retroalimentación hacia la autorregulación, en tanto posibilita al estudiante desarrollar la autorreflexión sobre sus aprendizajes, facilitando la concreción de los criterios de evaluación y la gradación de su desempeño.

En síntesis, la revisión teórica realizada sirve de fundamento a la investigación que desarrollamos en la segunda parte de este trabajo y que a continuación detallamos.

SEGUNDA PARTE. ESTUDIOS DE CAMPO

Objetivos de investigación

La investigación que presentamos atiende a dos amplios objetivos. En primer lugar, se orienta a producir avances en el conocimiento de los procesos de aprendizaje escolar en educación primaria: en este sentido nos interesa extender los aportes de las investigaciones que puedan contribuir a ampliar los modos en que se enfoca la enseñanza para promover un compromiso afectivo, cognitivo y conductual. Pensamos que el mejor conocimiento de los factores que influyen en los aprendizajes -tanto contextuales como personales- puede ayudar a pensar modos de enseñar y de aprender que resulten más efectivos en el logro de metas personales, profesionales y sociales que se consideran relevantes. En segundo lugar se buscar acciones de transferencia. Con ellas tendemos a un mayor uso de los resultados de investigación en las prácticas pedagógicas. El interés en este propósito obedece a mejorar la calidad de las prácticas instructivas en el nivel primario de educación.

Concretamente, se quiere indagar, observar, estudiar e implementar experiencias educativas que permitan explorar cuáles son los rasgos contextuales y personales que facilitan y promueven el compromiso en todas sus dimensiones. Asimismo, motiva describir las relaciones e interrelaciones entre los constructos en estudio: compromiso, contexto instructivo, tareas académicas, rasgos personales y rendimiento académico. De manera más específica se atenderá a:

1. Analizar si la configuración de la clase tiene implicancia en la promoción del compromiso de los estudiantes que estén cursado sus estudios primarios.

2. Valorar si los rasgos personales de los estudiantes se relacionan con la percepción del contexto instructivo y el compromiso observado e informado.
3. Describir las relaciones e interrelaciones entre los rasgos contextuales y personales con el compromiso cognitivo, conductual y afectivo.
4. Elaborar, aplicar y evaluar un diseño instructivo en el área de Ciencias Sociales tendiente a la promoción del compromiso, el interés y la autorregulación de alumnos de educación primaria.
5. Describir y comprender cómo el diseño y la planificación de las actividades escolares favorecen el desarrollo de los tres tipos de compromiso en estudiantes de nivel primario de educación.
6. Evaluar si la configuración de la clase, el compromiso desarrollado y la percepción del contexto instructivo por parte del alumno promueve el rendimiento escolar obtenido.
7. Desarrollar aspectos teóricos sobre los diseños instructivos orientados a promover el compromiso afectivo, conductual y cognitivo para generar un marco sólido de conocimiento para la formación docente.

Para responder a cada uno de los objetivos formulados, llevamos a cabo la investigación que a continuación se desarrolla en dos etapas. Con la primera atendimos a los primeros tres objetivos, y los restantes se respondieron en con la segunda etapa.

PRIMERA ETAPA

La primera parte del estudio supone una exploración y descripción del diseño y configuración de la clase, para atender a definir qué rasgos contribuye al desarrollo del compromiso de los estudiantes en el área de las Ciencias Sociales, llevamos a cabo una investigación que indaga cinco dimensiones que se ponen en juego en el aula cuando se enseña y se aprende y que definen la implicación en el contexto escolar formal: el docente y la clase, el compromiso cognitivo, conductual y afectivo, el contexto instructivo y las creencias motivacionales.

Bajo un diseño cuantitativo, el estudio enmarcado como exploratorio y descriptivo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010), pretende analizar cómo los rasgos contextuales de la clase de nivel primario de educación y aquellos personales del estudiantes se relacionan con el compromiso, a fin de obtener información que orientarán la segunda etapa de investigación respecto a este contexto particular de estudio; y a la vez intentando especificar las características y rasgos de estudiantes en el contexto escolar, a modo de describir tendencias en función de un conjunto de variables y conceptos que la bibliografía muestra como afín a lo que damos a llamar involucramiento.

1. Escenario de investigación

La muestra estuvo conformada por cuatro docentes, uno por clase, y 83 alumnos de 6^{to} grado de Educación Primaria, localidad de Las Higueras, Córdoba, Argentina, distribuidos de la siguiente manera:

Clase	Número de alumnos
1	14
2	19
3	26
4	24

Se trató de un muestreo por conveniencia, no probabilístico (Hernández Sampieri, *et al.*, 2010). La recolección de datos se llevó a cabo en el área de Ciencias Sociales. Cada instrumento se administró en horario de clase junto a la presencia del docente tutor del

aula y con previa autorización de directivos y el asentimiento informado de los padres consintiendo la participación de los hijos (ver Anexo I). Se informó a las respectivas autoridades y estudiantes el objetivo de la investigación y el tiempo destinado al completar los protocolos -no mayor a 120 minutos- distribuidos en varias semanas. Las observaciones no participantes se realizaron tres veces por semana abarcando la carga horaria total de la materia mencionada durante los 3 trimestres del calendario escolar; fueron realizadas por un profesional experto haciendo uso de una planilla confeccionada a tal finalidad. Asimismo, se siguieron pautas para resguardar la confiabilidad de los datos y el anonimato, asignándole a cada sujeto un código.

2. Instrumentos

Configuración de la clase. Para su valoración se llevaron a cabo observaciones estructuradas y no participantes con la finalidad de obtener información sobre la clase, tal cual era configurada y planificada por el docente. En total se observaron cuatro aulas con diferentes docentes que impartían la asignatura Ciencias Sociales en sexto grado de nivel primario de educación. Los indicadores que se tuvieron en cuenta para llevar a cabo los registros fueron las siguientes seis dimensiones, elaboradas a partir de la bibliografía consultada y desarrollada en el marco teórico del presente artículo:

1. Retroalimentación. Se observó si los docentes durante la clase ofrecían *feedback* formativos a sus alumnos. No interesaba tanto la cantidad de interacción entre docente y alumnos, sino la calidad de ésta. Se atendió a los intercambios sobre información específica no solo sobre si la tarea era correcta, sino también sobre cómo podrían mejorar el trabajo para enriquecer sus producciones, alcanzar sus metas o repensar la actividad en pos de conseguir una mejor comprensión y aprendizaje, favoreciendo la autoevaluación y la regulación de la cognición.
2. Soporte docente. Se registró durante las observaciones si el docente proveía tanto soporte de autonomía, es decir, si ofrecía al estudiante la posibilidad de elegir, seleccionar y controlar aspectos en relación con la toma de decisiones en la tarea y su resolución, tales como la elección del tema, la forma de trabajarlo y la manera de presentarlo; como si brindaba soporte instrumental o estructura a los estudiantes, o sea, si el docente ofrecía a los estudiantes instrucciones claras, comprensibles, explícitas y detalladas, si brindaba un programa de acción para

guiar la actividad de los alumnos y si orientaba al estudiante a través de preguntas destinadas a ayudar a que progresara y alcanzara un mayor nivel de comprensión.

3. Oportunidad para aprender. Se observó si las clases planificadas por el docente mostraban rasgos que dieran cuenta de contemplar los intereses de los estudiantes, fundamentalmente se registró que la instrucción considerara y pusiera en juego una multiplicidad de recursos didácticos a fin de abarcar las diferencias individuales de los sujetos en términos de perfiles intelectuales, se tuvieran en cuenta las propuestas de los estudiantes y sus inquietudes.
4. Participación. Se consideró en las observaciones si el maestro ofrecía instancias para que los estudiantes tuvieran lugar de expresar su opinión, iniciar discusiones y debates, aportar información y compartir en el grupo de pares, consultar y expresar dudas, participar en clase y en las tareas activamente, y tener la posibilidad de argumentar y justificar sus ideas.
5. Estructura de la clase. Se registró que las intervenciones del docente estuvieran orientadas a promover una enseñanza centrada en el alumno, considerando a este como sujeto activo, asimismo, que el profesor con su participación ofreciera motivos y oportunidades para desarrollar metas orientadas al dominio más que al desempeño.
6. Evaluación. Se observó si el docente explicitaba los criterios y objetivos de valoración, asimismo, si las diversas instancias estaban orientadas a guiar el proceso, proporcionando información significativa acerca del aprendizaje de los estudiantes y apoyando sus decisiones, más que atender sólo al producto final.

Los datos fueron reunidos en una planilla y el investigador iba marcando aquellas características que se cumplían o no en la clase de cada docente. La presencia de los indicadores en una clase se relaciona con un diseño orientado a promover el compromiso, mientras que la ausencia de estos sugiere que la clase planificada por el maestro no se enmarca dentro de las características teóricas que facilitan la implicación de los alumnos hacia el aprendizaje y las tareas desarrolladas en el área de las Ciencias Sociales. Se consideró la siguiente escala para computar la frecuencia con que cada dimensión estaba presente en la clase: (A) Siempre: entre 100% y 90%; (B) Generalmente: entre 89% y 50%; (C) Casi nunca: entre 49 y 20%; (D) Nunca: igual o

menos del 19%. Las observaciones se realizaron durante un mes, en las tres horas semanales del área disciplinar en cuestión.

Compromiso cognitivo. El compromiso cognitivo fue evaluado a partir de 13 ítems que indagaban sobre el uso de estrategias profundas -EP- (7 ítems) y estrategias superficiales -ES- (6 ítems) en la hora de Ciencias Sociales (ejemplos: “En el aprendizaje de las Ciencias Sociales, siempre intento plantearme preguntas porque estas me ayudan a comprender aspectos centrales de las Ciencias Sociales” versus “Encuentro que memorizar información es la mejor forma de aprender Ciencias Sociales”). Estos fueron adaptados de la escala *The Student Engagement in the Mathematics Classroom Scale* de Kong, Wong y Lam (2003) al castellano y al área disciplinar de interés. Los estudiantes estimaron su implicación escogiendo una alternativa de respuesta considerando que 1 indicaba un mayor uso de esa estrategia, mientras que 5 implicaba un empleo mucho menor.

Asimismo, se valoró la autorregulación considerando el *Metacognitive Awareness Inventory* versión A (Jr. MAI) desarrollado para estudiantes de nivel primario (Sperling, Howard, Millar Murphy, 2002), también adaptado para este estudio. Específicamente se tomaron 6 ítems que consultaban sobre planificación, monitoreo y reflexión (Ejemplos: “Me pregunto qué tan bien lo estoy haciendo mientras aprendo algo nuevo”).

Para establecer el nivel de compromiso cognitivo de los alumnos se tomó como punto de corte la mediana (EP $M_e=23$; ES $M_e=17$), permitiendo conformar 2 grupos, por un lado, los que percibían hacer un mayor uso de estrategias superficiales, con puntuaciones por debajo de la mediana; por otro lado, los que tenían una percepción de utilizar más frecuentemente estrategias de tipo profundas, con puntuaciones iguales o superiores a la mediana. El mismo criterio se adoptó para la escala de autorregulación ($M_e=17$), donde valores inferiores a la mediana indican que los estudiantes se auto perciben como más autorregulados; por el contrario, aquellos que obtienen una puntuación igual o mayor a 17, consideran tener dificultades para gestionar su proceso de aprendizaje.

Compromiso conductual. Para evaluarlo, se procedió a realizar observaciones no participantes de tres cursos durante la clase de Ciencias Sociales, con el objetivo de recopilar información sobre indicadores que dieran cuenta del compromiso conductual de cada alumno. En total se consideraron los nueve criterios siguientes, a saber:

responder a las preguntas del profesor; preguntar dudas o solicitar aclaraciones al profesor; escuchar y atender a la exposición del profesor; participar en la clase y en las tareas activamente; contribuir en las discusiones; finalizar y cumplir con las tareas propuestas; permanecer y persistir en la tarea; buscar información extra; colaborar y compartir información traída del hogar. Para su formulación, se contempló las sugerencias ofrecidas por Alexander (2006), Ruhe (2007) y Kong, Wong y Lam (2003), Finn y Zimmer (2012). Cabe destacar que se optó por esta modalidad de evaluación, en tanto la bibliografía específica sobre enfoques e instrumentos de medición indica que la observación del comportamiento orientado hacia la tarea es pertinente para estimar esta dimensión de compromiso (Finn y Zimmer, 2012; Fredricks *et al.*, 2004; Fredricks y Mccolskey, 2012; Shernoff, 2013).

Para establecer los niveles de compromiso -muy, algo o poco- se especificó con antelación que la presencia de siete a nueve indicadores sería adecuada para alumnos muy comprometidos, en tanto la presencia de cinco o seis ítems se asociaría a un nivel intermedio y la observación de cuatro o menos criterios en el comportamiento de los alumnos orientados hacia el trabajo académico daría pautas de estar poco comprometido con la tarea en curso.

Compromiso afectivo. El compromiso afectivo de los alumnos fue evaluado por seis ítems que consultaban sobre el interés y el gusto por aprender (ejemplo: “En la clase de Ciencias Sociales, creo que los contenidos que aprendo son interesantes y agradables”), adaptados de la escala *The Student Engagement in the Mathematics Classroom Scale* de Kong, Wong y Lam (2003) al castellano y al área disciplinar de interés. Los estudiantes estimaron su implicación en Ciencias Sociales en una escala con valores que oscilaban entre 1 (siempre) y 5 (casi nunca). Para establecer los niveles de compromiso afectivo de los alumnos, se tomó como punto de corte la mediana ($M_e=15$), permitiendo conformar dos grupos, por un lado, los que se percibían muy interesados y, por otro lado, los que tenían una percepción menor sobre su interés en la clase de Ciencias Sociales.

Contexto instructivo. Para su evaluación, los alumnos respondieron a cinco frases para estimar su apreciación del contexto instructivo. Cada frase consultaba sobre la percepción del entorno educativo refiriéndose a los siguientes aspectos sobre las tareas académicas y las evaluaciones: 1- Desafío (Las actividades realizadas eran **difíciles**,

fáciles o desafiantes respecto a tus habilidades y conocimiento); 2- Valor de utilidad (Las tareas y las explicaciones del docente establecían **con claridad o no la relación entre el tópico y la vida cotidiana**); 3- Curiosidad (Durante la resolución de las tareas el docente **ofrecía las respuestas correctas o daba la libertad de explorar y encontrar respuestas alternativas**); 4- Autonomía (En las tareas se ofrecía la **oportunidad de tomar decisiones y hacer algo distinto o tenías que delimitarte en lo que la consigna** solicitaba); 5- Evaluación (Las evaluaciones fueron solo una instancia **para poner una nota o el docente ofreció sugerencias para mejorar el trabajo**).

Las frases fueron redactadas siguiendo los lineamientos y recomendaciones de Lam, Pak y Ma (2007) y Lam *et al.*, (2012). En cada caso el alumno debería marcar una de las opciones resultadas en negrita para completar la frase e indicar, de ese modo, cómo percibía el contexto instructivo de la clase en Ciencias Sociales.

Creencias motivacionales

Para evaluar los rasgos personales, consideramos la Escala de Orientación Motivacional Intrínseco *versus* Extrínseca en el Aula de Harter (1980), adaptada y validada al español por González-Torres y Tourón (1994). Se contemplaron tres sub-escalas -6 ítems para cada una- para valorar las creencias motivaciones, de las cinco totales que integran al instrumento, a saber: Preferencia por el reto vs. Preferencia por el trabajo fácil (R-F); Curiosidad e interés vs. Agradar al maestro y obtener calificaciones (I-C); Criterios de éxito y fracaso internos vs. Criterios externos (I-E). La primera, ofrece información sobre autoeficacia, la segunda, informa sobre la orientación de metas, y la tercera sobre atribuciones. Los estudiantes estimaron sus creencias motivacionales en Ciencias Sociales considerando una escala con valores que oscilaban entre 1 y 4.

Para establecer la tendencia motivacional de los estudiantes se tomó como punto de corte la mediana respectivamente a cada dimensión evaluada por la escala (R-F $M_e=14$; I-C $M_e=13$; I-E $M_e=11$), conformando seis categorías en general, dos para cada sub-escala: tendencia al reto vs. trabajo fácil; metas de aprendizaje vs. metas de logro; atribuciones internas vs. externas. Cada destacar, que las puntuaciones iguales o menores a la mediana indica una tendencia hacia el trabajo fácil, las metas de logro y las atribuciones externas.

Respecto a los análisis estadísticos realizados, inicialmente, se llevó a cabo un análisis descriptivo de las variables en estudio, primero se computó la frecuencia con la que

cada dimensión de la clase se presentaba en cada aula observada. Luego, para definir la asociación entre las variables, se procedió a usar el Coeficiente de Contingencia (C) y, así, describir el grado de relación entre las clases y cada una de las variables consideradas para los alumnos. Por último, para explorar y describir la interrelación entre todas las variables, se procedió a realizar un análisis de componentes principales para variables categóricas haciendo uso del modelo de escalamiento óptimo (Díaz y Garrido, 2015). Para cada análisis se hizo uso de un software de libre acceso.

3. Resultados de la primera etapa

A continuación se presentan tres apartados. En el primero se muestran los resultados hallados a partir de las observaciones no participantes realizadas para valorar la clase. En el segundo se presentan, para cada tipo de compromiso, la percepción que del contexto instructivo tiene cada grupo de alumno por clase y las creencias motivacionales de los alumnos, describiendo el grado de asociación entre las variables. En el tercero, finalmente, se muestran los resultados derivados del estudio conjunto de las variables para explicar cómo, de manera conjunta e interrelacionada, definen el compromiso.

1. Configuración de la clase

De las observaciones no participantes se obtuvieron los siguientes datos -ver Tabla 1-. Como se puede observar, cada clase presenta características particulares en torno a las seis dimensiones consideradas para valorar cómo el estilo docente y su instrucción promueven el compromiso en los estudiantes. Se espera que la clase que atiende de manera especial a cada una de las dimensiones favorezca un mayor desarrollo de implicación en sus estudiantes hacia el aprendizaje y las tareas académicas.

Entre las cuatro aulas observadas, en la primera encontramos que la maestra ofrecía con mayor frecuencia retroalimentaciones sobre la tarea y sus progresos, un buen andamiaje apoyando el aprendizaje de los estudiantes, ofreciendo soportes para avanzar hacia una mejor comprensión de la actividad, pero brindando, a la vez, espacios para promover autonomía en la toma de decisiones. Asimismo, la docente en la clase 1 favoreció el intercambio entre los alumnos creando espacios para iniciar debates, postular ideas,

formular dudas y aclaraciones, a la par de configurar un contexto instructivo para orientar a los estudiantes hacia el logro de metas personales tendientes al dominio más que hacia al desempeño y considerando el aprendizaje como individual y activo en función de las competencias de los educandos.

TABLA 1. Frecuencia porcentual registrada en cada clase para cada dimensión que promueve el compromiso en los estudiantes

	<i>Clase 1</i>	<i>Clase 2</i>	<i>Clase 3</i>	<i>Clase 4</i>
Retroalimentación	<i>A</i>	<i>C</i>	<i>B</i>	<i>B</i>
Soporte docente	<i>A</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>C</i>
Oportunidad para aprender	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>B</i>	<i>B</i>
Participación	<i>A</i>	<i>C</i>	<i>A</i>	<i>B</i>
Estructura de la clase	<i>A</i>	<i>D</i>	<i>B</i>	<i>B</i>
Evaluación	<i>A</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>C</i>

*Referencia: (A) Siempre: entre 100% y 90%; (B) Generalmente: entre 89% y 50%. (C) Casi nunca: entre 49% y 20%. (D) Nunca: igual o menos del 19%.

Respecto a la clase 3, se puede observar que la maestra también estructura oportunidades en el aula que contemplarán las seis dimensiones que desde la teoría posibilitarían mayor implicación a los estudiantes, aunque con menor frecuencia que la clase 1. Y como se muestra en la Tabla 1, en la clase 4 se muestra una configuración que, si bien en muchos aspectos, tiende a promover la implicación, se observa que la dimensión soporte docente no es asistida frecuentemente, además, no se observó que las evaluaciones promovieran mejoras, sino que se orientaban al producto final; y en la clase 2 se tuvo un registro menor en cada dimensión, es decir, la docente no ofrecía con mucha frecuencia un contexto de aprendizaje que tendiera a promover el compromiso de los alumnos en la materia Ciencias Sociales, observándose menos instancias para efectuar intercambios entre alumno y docente, promover la participación de los estudiantes para formular dudas, solicitar aclaraciones, ofrecer argumentos y justificaciones, así como para el desarrollo de competencias personales. De igual manera, se registraron pocas intervenciones de la docente para proveer soportes tanto de autonomía como instrumental que ayudarían a avanzar en la realización de la tarea, así como para promover metas orientadas al dominio.

II. Relación entre tipo de compromiso, percepción del contexto instructivo con diseño de la clase y creencias motivacionales.

A cada estudiante le consultamos sobre su interés y participación en la clase de Ciencias Sociales, asimismo, sobre su percepción del contexto instructivo tal cual fue configurado por el docente de grado, sobre el uso de estrategias, o bien superficiales, o profundas para el aprendizaje de la materia en cuestión y finalmente sobre las creencias motivacionales. A continuación presentamos una descripción de cada variable considerando por separado cada clase y sus respectivos estudiantes. Nos interesa describir cada clase, el compromiso, la percepción de los alumnos sobre la instrucción recibida, y las creencias motivacionales, y a la vez conocer si hay asociaciones fuertes que muestran tendencia para comprender la implicación de los estudiantes.

Con respecto a la variable compromiso conductual, entre los estudiantes de la clase 1, hallamos que la mayoría (57%) se encuentra dentro de la categoría “muy implicados”, y un 54% de los estudiantes de la clase 3 comparte este perfil, mientras que en las clases 2 (79%) y 4 (38%) predominan los estudiantes que están poco comprometidos en el aula y hacia el aprendizaje de las Ciencias Sociales ($C=0.506$).

En lo que se refiere a compromiso afectivo, los análisis indican que tanto los alumnos de la clase 1 (57%) como los de la clase 3 (65%) se perciben muy interesados hacia las lecciones ofrecidas por sus maestros, como así también hacia la propuesta didáctica del área de las Ciencias Sociales. Por el contrario, la mayoría de los estudiantes que asisten a la clase 2 (79%) se muestran menos implicados afectivamente, al igual que la mitad de los alumnos de la clase 3 (54%), ($C=0.316$).

En relación a la dimensión cognitiva del constructo compromiso, encontramos que un 79% de los estudiantes de la clase 1 manifiesta hacer uso de estrategias profundas a la hora de resolver tareas y estudiar contenidos del área de las Ciencias Sociales, al igual que el 58% de los de la clase 3, en tanto, los estudiantes de las clases 2 (89%) y 4 (83%), tienden a poner en marcha estrategias de aprendizaje de tipo superficiales ($C=0.478$). En lo que respecta a autorregulación, nuevamente los alumnos de la clase 1 reportan mayor uso de estrategias para regular el proceso de aprendizaje (71%), seguido por los de la clase 3 (58%); mientras que, son los de las clase 4 (54%) y 2 (84%) quienes muestran hacer menor uso de estrategias de autorregulación ($C=0.355$).

Sobre la percepción del contexto instructivo, también hallamos que los estudiantes de las distintas clases tienden a construir una idea diferente sobre las cinco dimensiones

consultadas. En la clase 1 la mayoría de las respuestas (64%) acuerdan que las tareas que ofrece el maestro como puente para aprender son desafiantes, es decir, promueven el interés, pero al mismo tiempo se definen dentro de la zona de desarrollo próximo. La mitad de los alumnos de la clase 3 encuentran que las actividades son fáciles, mientras que casi la mitad de los estudiantes (42%) de las clases 4 y 2 (58%) señalan que las tareas son difíciles de resolver con relación a sus competencias actuales ($C=0.510$).

Asimismo, más del 70% de los estudiantes de las clases 1 (86%), 3 (73%) y 4 (71%) aprecian que el valor de utilidad de las tareas realizadas en la materia Ciencias Sociales está presente como característica que promueve la implicación, lo contrario se observa en la clase 2 (26%), donde se registraron menos indicadores relacionados con el desarrollo del compromiso cognitivo, conductual y afectivo ($C=0.402$). Con relación a la dimensión curiosidad, los estudiantes que forman parte de las clases 1 (79%) y 3 (62%) perciben que los maestros ofrecen posibilidades de explorar otras respuestas y no tanto buscar una única y correcta solución, tal cual lo aprecian la mayoría de los estudiantes de la clase 2 (79%) y un poco más de la mitad de la 4 (58%), ($C=0.368$).

En lo que concierne a la dimensión autonomía, encontramos que la mayoría de los estudiantes de la clase 1 (71%) aprecian tener oportunidades para tomar decisiones, al igual que los alumnos de la clase 3 (62%). Por el contrario, el 79% y el 58% respectivamente de los educandos que integran las clases 2 y 4 perciben menos chances de elección y señalan realizar sólo aquello que la consigna solicita ($C=0.341$). Por último, con relación a la evaluación, nuevamente las clases 1 (71%) y 3 (54%) parecen ser las que aportan sugerencias para mejorar los productos alcanzados por los estudiantes, mientras que en las clases 2 (84%) y 4 (58%) los alumnos perciben que la nota es el aspecto más valorado por el docente ($C=0.348$).

Por último, respecto a las creencias motivaciones, encontramos que los estudiantes de las clases 1 (86%) y 3 (73%) muestran preferencias por las tareas que suponen un reto, por el contrario, los de las clase 2 (79%) y 4 (63%) muestran una mayor inclinación hacia las tareas fáciles ($C=0.443$). Asimismo, en la clase 3 (85%) y 1 (57%) se encuentran los alumnos que muestran metas de aprendizajes por sobre las de logro y realizan atribuciones internas (77% y 64%, respectivamente); mientras que, los de las clases 2 (79%) y 4 (58%) muestran mayor afinidad por obtener mejores calificaciones y se inclinan por atribuir sus éxitos o fracasos a variables externas (63% y 54%, correspondientemente), ($C=0.437$; $C=0.311$).

En síntesis, como se puede apreciar se muestran asociaciones moderadas entre las variables en estudio reflejadas en los valores que toman los coeficientes de contingencia reportados (C), mostrando que la configuración de la clase tiende a moldear la participación, el interés, los aprendizajes y las estrategias que ponen en juego los estudiantes, y además se asocia a la percepción del contexto instructivo y las creencias motivacionales desarrolladas.

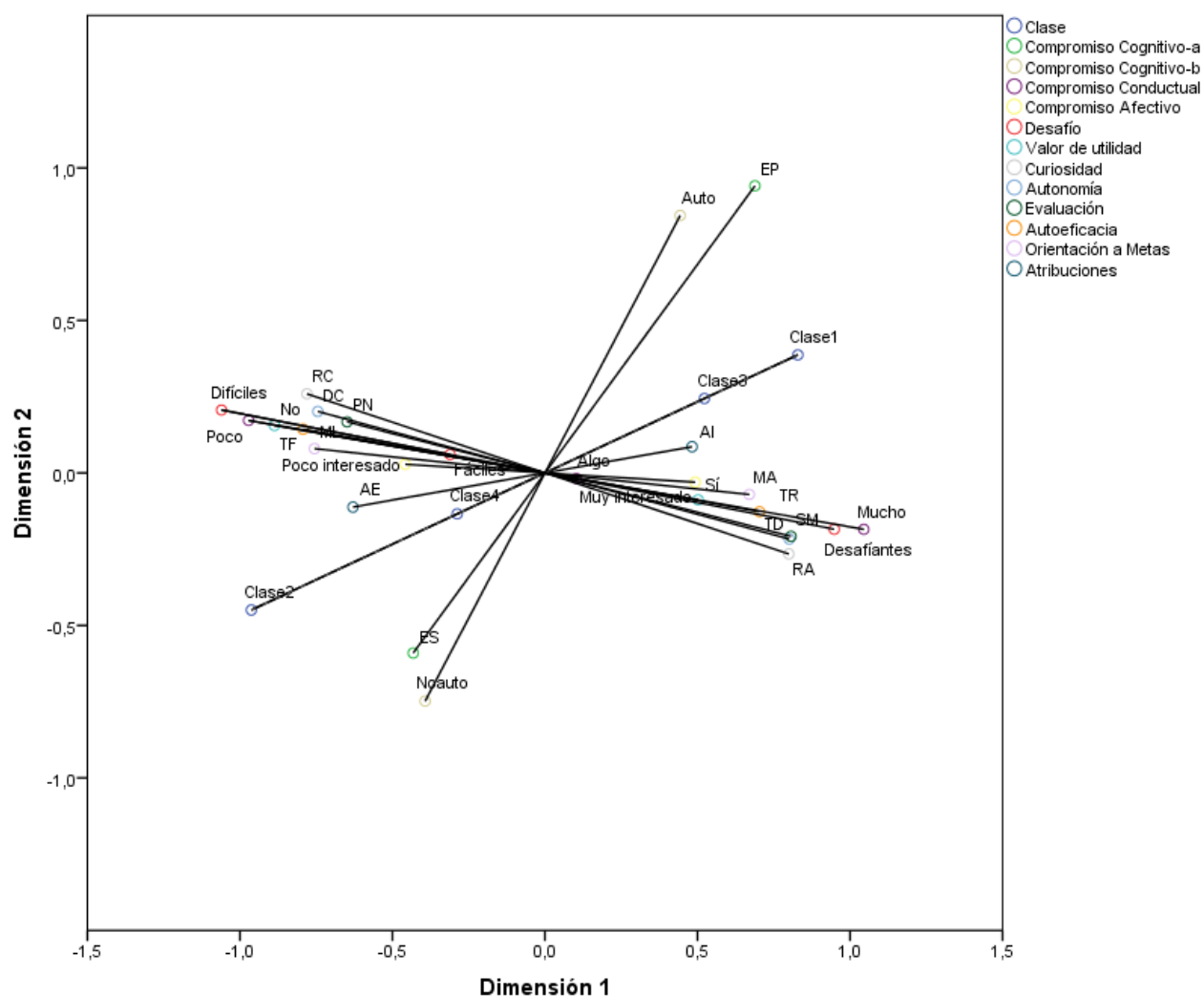
III. Interrelaciones entre compromiso, percepción del contexto educativo, configuración de la clase y creencias motivacionales.

Para definir un perfil del análisis conjunto de todas las dimensiones consideradas en el presente estudio, se procedió, a partir del análisis de componentes principales categóricos, a describir las relaciones entre las variables *compromiso*, *contexto instructivo percibido*, *configuración de la clase* y *creencias motivacionales*. Los resultados, que se muestran en la Figura 1, indican que el modelo explica el 58% de la varianza, un 46,28% a partir de la Dimensión 1 y tan solo un 11,72% a partir de la Dimensión 2. En términos generales, en la primera dimensión, la más relevante para su análisis, como se puede observar en la Figura 1, se registran dos agrupaciones centrales. Sobre el eje derecho vertical se indican interrelaciones entre las variables que teóricamente se definen para comprender la promoción del compromiso; encontramos que las dimensiones que definen un contexto educativo con rasgos que implican se agrupan junto a las clases 1 y 3, donde se encuentran los estudiantes que tienden a estar interesados a participar y hacer uso de estrategias profundas como recursos de aprendizajes centrales. Mientras que, en el eje izquierdo vertical, se muestran agrupadas las variables de un contexto instructivo percibido que estarían menos relacionadas con la facilitación de la implicación cognitiva, conductual y afectiva y que a la vez se corresponden con las características que definen la planificación docente de la clase 2 y 4. Cabe destacar que la segunda dimensión, tanto en el cuadrante superior como inferior, ayuda a comprender que más allá de la configuración de la clase, la implicación de los estudiantes puede mostrarse en un sentido contrario. En otras palabras, por un lado, puede que el estudiante se muestre comprometido, a pesar del diseño de la clase, por otro lado, la clase puede tener presentes los rasgos para comprometer a los estudiantes, y sea percibida como muy estructurada y difícil por los alumnos, afectando la participación del alumno en el proceso de aprendizaje.

De manera específica, en la Dimensión 1, se distinguen dos agrupaciones que explican cómo las variables en torno a las cuales se estudia la implicación de los estudiantes de nivel primario de educación se interrelacionan, una hacia el eje derecho vertical para mostrar que aquellos alumnos que se auto-aprecian más comprometidos cognitivamente, conductualmente y afectivamente son quienes señalan al contexto instructivo como desafiante, abierto a elecciones, con contenidos relacionados con la vida cotidiana, al igual que interesantes y con evaluaciones que promueven el *feedback* para avanzar hacia metas de aprendizaje, asimismo, estos estudiantes a nivel personal tienden a elegir tareas académicas desafiantes al nivel de sus competencias actuales y a la vez atribuyen sus desempeños a factores internos y controlables; y otra hacia el cuadrante izquierdo vertical, donde se observa un perfil opuesto, reuniendo las características del contexto instructivo y los rasgos personales que se asocian con menores niveles de implicación. Es decir, encontramos clases que, como la 2 y la 4, no ofrecen los soportes adecuados para que los estudiantes participen y tomen mayor autonomía en sus aprendizajes; tal es así que los estudiantes se muestran poco implicados, para resolver las tareas escolares que se presentan como lejanas a sus zonas de desarrollo próximo, dificultando la gestión y monitorización de los aprendizajes, que muestran ser más superficiales por el tipo de estrategias utilizadas.

Mientras que, en la Dimensión 2 observamos matices que explican en menor medida las variaciones registradas en el grupo de estudiantes que conforman la muestra. Por un lado, en el cuadrante horizontal inferior se agrupan aquellos sujetos que, si bien, formulan metas de aprendizaje, prefieren el reto a lo fácil, son alumnos que se implican poco a nivel afectivo, conductual y cognitivo, percibiendo al contexto educativo como fácil, limitado en la toma de decisiones, pautado a generar respuestas convergentes y orientado al producto final, adoptando un estilo de atribución hacia los factores externos. Por otro lado, en el cuadrante horizontal superior se reúnen aquellos alumnos que prefiriendo el trabajo académico fácil, y mostrando poca participación e interés en la clase, muestran estar comprometidos a nivel cognitivo, asumiendo autorregular sus procesos de aprendizajes, utilizando estrategias profundas y asumiendo los logros como parte de sus esfuerzos y perseverancia para alcanzar metas de aprendizajes, más que a los factores contextuales.

FIGURA 1 – Diagrama conjunto de puntos para las categorías de configuración de la clase, dimensiones de compromiso, variables del contexto instructivo y creencias motivacionales⁴



En síntesis, los resultados muestran que las clases que ofrecen retroalimentaciones para avanzar hacia mejores aprendizajes, promoviendo la autonomía, pero a la vez ofreciendo una estructura clara de trabajo, en cuanto objetivos y criterios de evaluación, son aquellas que los estudiantes perciben como más desafiantes y con mayor valor de

4 Las variables representadas son: configuración de la clase (clases 1, 2, 3 y 4); compromiso cognitivo-a (ES o estrategias superficiales – EP o estrategias profundas); compromiso cognitivo-b (Auto o autorregulados – Noauto o no autorregulados); compromiso conductual (mucho – algo – poco); compromiso afectivo (muy interesado – poco interesado); desafío (desafiantes, fáciles – difíciles); valor de utilidad (sí – no); curiosidad (RC o respuesta correcta – RA o explorar y encontrar respuestas alternativas); autonomía (DC o delimitarte en lo que la consigna – TD o tomar decisiones); evaluación (PN o poner una nota – SM o sugerencias para mejorar el trabajo); autoeficacia (TF o preferencia por el trabajo fácil – TD o preferencia por el reto); orientaciones a metas (ML o interés por las notas - MA o interés por aprender); atribuciones (AE o criterios externos – AI o criterios internos).

utilidad en lo que respecta a las actividades y contenidos, y a la vez, se muestran más implicados hacia la dinámica de la clase, orientando sus metas a lograr aprendizajes más profundos y nuevos conocimientos a partir del reto y el esfuerzo puesto hacia el estudio y las tareas escolares mediado por los intercambios entre educandos y educadores.

Asimismo, lo encontrado ofrece orientaciones para desarrollar la segunda etapa de investigación, que sustentadas en el modelo contextual sobre compromiso (Lam, *et al.*, 2012) busca, entre otros aspectos, propiciar el compromiso de los estudiantes, a partir de la implementación de un diseño instructivo formulado bajo los rasgos contextuales que tanto el modelo como los resultados muestran más afines a la promoción de la implicación en los estudiantes de nivel primario de educación.

SEGUNDA ETAPA

La segunda etapa de la investigación pretende avanzar hacia la consecución de los objetivos propuestos. Específicamente, tras los resultados de la primera etapa, se orienta a planificar e implementar un diseño instructivo, que siguiendo los lineamientos del Modelo Contextual sobre Compromiso, busca promover la implicación de los estudiantes, a la vez de favorecer el rendimiento escolar. En lo que sigue, describimos los aspectos metodológicos y las diversas fases del estudio.

1. Procedimientos metodológicos

La investigación se enmarcó dentro de la metodología estudio de diseño, en tanto se tienen como objetivo llevar a cabo estudios de campo en un contexto de aprendizaje particular para atender, mediante un diseño instructivo, al logro de una meta pedagógica explícitamente definida; y una meta teórica que posibilita la producción de nuevos conocimientos, ya sea para precisar, extender, convalidar o modificar teoría existente o para generar nueva teoría (Rinaudo y Donolo, 2010).

Una característica distintiva de la metodología basada en diseño es aportar a la mejora educativa basándose en la teoría y en investigaciones previas, para lograr metas educacionales específicas. Es decir, los diseños se sustentan en teorías que justifican, orientan, y ayudan a interpretar y contextualizar los resultados (Confrey, 2006, Reinking y Bradley, 2004; Shavelson, Phillips, Towne y Feuer, 2003).

En la literatura se mencionan cinco características de los estudios de diseño, tales como, ubicar la investigación en el contexto natural en que ocurren los fenómenos estudiados, producir cambios específicos en ese entorno; adoptar enfoques sistémicos, es decir, estudios que traten a las variables como interdependientes y transaccionales; generar una dinámica cíclica e iterativa de los diseños; y propiciar una colaboración entre investigadores y docentes (Anderson y Shattuck, 2012; Rinaudo y Donolo, 2010).

Respecto a la fase de recolección de datos, Reinking y Bradley (2004), exponen que no hay única técnica para recabar y analizar datos dentro de los estudios de diseño, se pueden considerar técnicas cuantitativas, cualitativas o ambas. Asimismo, Reigeluth y Frick (1999), entienden que los resultados producto de la experiencia implementada no son generalizables a otros contextos educativos, pero si aportan a la comprensión de tareas que promueven determinados procesos cognitivos.

Específicamente, la investigación se encuadra dentro de una metodología mixta, en tanto se puso en marcha un proceso sistemático y empírico de recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos de manera integrada para promover la discusión conjunta y profundizar la comprensión del tema en estudio. Específicamente, la metodología usada se aplica de manera concurrente, secuencial o por conversión, en función del momento de investigación, los instrumentos utilizados y los análisis llevados a cabo (Hernández Sampieri, *et al.*, 2010).

El conjunto de los resultados fueron analizados integrando procedimientos cuantitativos y cualitativos de análisis de datos. Respecto al análisis cuantitativo, para resumir los datos se usa frecuencias absolutas, porcentuales y estadísticas descriptivas para expresar las respuestas de los estudiantes a los aspectos consultados sobre la experiencia desarrollada. Y en relación con los datos cualitativos, se llevan a cabo interpretaciones de la percepción y valoraciones de los estudiantes respecto de los aspectos consultados en cada momento de la investigación.

2. Escenario de investigación

El estudio para atender a los objetivos propuestos se llevó a cabo junto a la docente de sexto grado del área de Ciencias Sociales, durante los dos primeros trimestre del calendario escolar. De la experiencia participaron 24 alumnos que estaban cursando el último año de la educación primaria obligatoria, con una media de 11 años de edad. La investigación se desarrolló en un Centro Educativo Público de la localidad del departamento de Río Cuarto, provincia de Córdoba, solicitando el consentimiento o/y asentimiento informado a directivos, padres, alumnos y docente (Ver Anexo II). Se resguardó la confiabilidad de los datos, otorgando un código numérico a cada sujeto. Se trató de un muestro por conveniencia, en tanto se trabajó con los estudiantes y la docente que estaban al alcance del investigador.

3. Momentos del diseño instructivo

Dentro del diseño instructivo propuesto se pueden distinguir tres momentos, que si bien conforman un proceso ensamblado, se muestran por separado, a modo de facilitar la descripción de cada uno, respecto a las tareas definidas o recursos utilizados para

promover la implicación y los instrumentos de recolección de datos usados para cada momento y a nivel general.

3.1. Primer Momento. Diseño de la tarea escolar ;Y si damos la vuelta al mundo!

La tarea escolar diseñada proponía a los estudiantes que investigarían, en parejas (n=12), sobre una ciudad, de libre elección, para orientar el viaje de una adolescente que acababa de cumplir 15 años, a quien debían escribirle una carta para compartir la información encontrada. El objetivo pedagógico perseguido fue que los estudiantes conocieran distintas herramientas y recursos para acceder a nuevos conocimientos, saberes e información, a la vez, de profundizar en la comprensión de conceptos centrales del eje curricular ‘Espacios Geográficos’, y promover la utilización de los contenidos enseñados para pensar una situación real.

En primera instancia, se les propuso que explorarían el globo terráqueo y eligieran un continente, un país y una ciudad en función de sus intereses y gustos por conocer y explorar; se los incitaba a:

Mirar, leer, tocar, consultar, intercambiar, preguntar y señalar en el globo terráqueo un lugar preferido del mundo a descubrir...

En segunda instancia, los estudiantes fueron invitados a averiguar la distancia que había desde Las Higueras al lugar de destino. La actividad se desarrolló en la sala de computación. Cada alumno calculó la cantidad de kilómetros a recorrer, que luego representaron en un planisferio, haciendo uso de distintas aplicaciones de la Web. Algunas preguntas que orientaron la búsqueda fueron:

¿Qué tan lejos o cerca queda?, ¿cuántas horas, días o meses tardaríamos en llegar?, ¿qué transporte tendremos que tomar, un auto, un colectivo, un avión, un barco, una bici o simplemente caminado?, ¿tenemos sólo una opción o varias alternativas -rutas- para llegar a ese lugar? y ¿cuál preferirías y por qué?

En tercera instancia, se les presentó la consigna de la actividad ofreciendo el siguiente texto:

Constanza, una adolescente de 15 años de edad quiere como regalo para su cumpleaños viajar a ese lugar que tú elegiste. No sabe mucho. Bueno, casi nada y necesita de tu guía. El viaje se programa para realizarse a mediados de agosto. Necesitará que le brindes mucha información para que pueda armar su maleta, programar visitas, probar comidas típicas, aprender de las costumbres y hábitos de la gente del lugar, hasta quizás deba tomar un curso de idioma antes de partir para poder comunicarse allá. También tendrá que saber sobre el cambio horario para comunicarse con su familia y por lo menos contar con un pequeño plano para orientarse. Podrías averiguar toda esa información y escribirle una carta para orientarla, y así pueda disfrutar de su corta estadía en _____.

Asimismo, se propuso que el producto de la investigación debía ser comunicado al resto de la clase, a modo de compartir el resultado de búsqueda, exploración y síntesis. En cuarta instancia, para iniciar la búsqueda de información previa a la escritura de la carta, como experiencia disparadora se invitó a una joven viajera para que relatará sus diversas experiencias por el mundo, aquello que fue aprendiendo de sus viajes, los detalles a tener presentes, cómo armar la maleta para cada destino, qué tener presente para organizar un viaje, los problemas *in situ* y cómo solucionarlos, entre otros aspectos. En quinta instancia, se animó a los estudiantes a formular preguntas para orientar la búsqueda de información tanto en la biblioteca, como en la sala de computación con acceso a Internet para empezar a escribir un primer esbozo de la carta. Cabe destacar que cada alumno contaba con un borrador, donde iba registrando los resultados de las búsquedas, preguntas y consultas, a modo de ir apuntando los avances que producían hacia la redacción de la carta final y resumiendo la información recolectada.

La actividad se desarrolló en el marco del eje curricular 'Espacios Geográfico' propuestos dentro de los NAP -Núcleos de Aprendizajes Prioritarios- para la enseñanza de sexto grado. Los contenidos centrales que se trabajaron durante la experiencia refieren a las distintas formas de representar la tierra, los continentes, las tres américas,

los movimientos de la tierra –rotación, traslación–: las estaciones, el día y la noche, líneas imaginarias: ecuador y meridiano de Greenwich, hemisferio oriental vs. occidental, tipos de clima, husos horarios, escala gráfica y numérica en mapas, la carta epistolar y sus partes. Cada contenido se trabajó con el grupo de alumnos a medida que iban surgiendo dudas, consultas e interrogantes que disparan la necesidad de profundizar uno u otro tema, en tal sentido las explicaciones de la docente se presentaban ante las preguntas de los estudiantes, a modo de ofrecer soportes para acompañar el proceso de búsqueda y promover la comprensión de la información recolectada.

Al plantear la tarea escolar se contempló que la misma tuviera presente los siguientes rasgos teóricos, a saber: autonomía a los estudiantes en la elección de la ciudad, al ofrecer la posibilidad de elegir el lugar destino del viaje de la adolescente, que a la vez promoviera la curiosidad y el interés por saber; autenticidad, en tanto la situación de aprendizaje se encuentra relacionada a una experiencia vinculada a un hecho realizable en la vida cotidiana, habilitando una instancia para facilitar la transferencia de habilidades y conocimientos; novedad y diversidad de recursos, en un planteo original e inesperado de la tarea de investigación, que habilitaba el uso de diversos recursos, fuentes de información y perspectivas y a la vez ofreciendo un espacio para la formulación de preguntas; y desafiante, formulada dentro de la zona de desarrollo próximo de los estudiantes, una propuesta que los animaba a ir más allá de los conocimientos que tenían, pero brindando soportes para avanzar hacia la meta propuesta y nuevos aprendizajes.

Estos rasgos, nos llevaron a redefinir la propuesta y formularla como Situación Problemática, más que tarea escolar, en tanto rescata planteos desafiantes, pero a la vez interesantes y relacionados con la vida cotidiana, que no se resuelven en una hora, sino que implica un proceso que incluye y se lleva a cabo junto a las prácticas de instrucción. Son situaciones problemática, porque el estudiante necesita no sólo de sus conocimientos previos para resolverla, sino que además se le presenta el desafío de buscar nueva información para completar la solución del problema formulado, que a la vez está asociado a circunstancias próximas de su vida fuera de la escuela. En la misma no se evalúa contenidos ni datos, sino más bien la comprensión de poner en juego los conceptos centrales del currículo de las Ciencias Sociales para analizar una situación cotidiana.

Para la recolección de datos, se utilizó un cuestionario *ad hoc*, con seis preguntas cerradas de opción múltiple (Anexo III), que consultaban sobre el valor de utilidad de la tarea, las posibilidades que ofrecía la actividad para promover el interés, la curiosidad, la autonomía, el disfrute e importancia a los aprendizajes logrados; y una entrevista semi-estructurada, para profundizar en las respuestas ofrecidas por los estudiantes, a modo de ampliar sobre sus valoraciones hacia la experiencia de aprendizaje respecto a las percepciones de los estudiantes sobre la tarea de aprendizaje desarrollada en lo referido al diseño de la propuesta y sus rasgos. Básicamente, en la entrevista se solicitaba que justificaran por qué consideran que el diseño instruccional podía ser caracterizado con los aspectos teóricos que promueven el compromiso.

3.2. Segundo Momento. Proceso de evaluación formativa

A la par del primer momento, se propuso una evaluación de carácter formativa y contextualizada. La intención no fue evaluar ni contenidos ni datos a partir de preguntas fácticas, sino favorecer la comprensión en un proceso donde se funde instrucción y evaluación. La situación problemática, no se define como una tarea aislada, y de corta resolución, sino que implica un proceso que conlleva redefiniciones y chequeos, a fines de monitorear las acciones desarrolladas para la consecución de lo planificado. De modo tal que la evaluación se define como instancia espiralada, y como tal, valora los aprendizajes desde el inicio hasta el final.

A modo de generar un contexto evaluativo formativo, considerando los desarrollos centrales que sustentan este tipo de prácticas, la formulación de la situación problemática, en el marco de la asignatura funcionó como hilo conductor entre el proceso de aprendizaje, instruccional y evaluativo, en base a las interacciones entre docentes, alumnos y contenidos curriculares.

Específicamente, la propuesta de evaluación elaborada respondía en su formulación a la idea de contextualizada y a la vez ligadas a la vida cotidiana e integrada al proceso instruccional, con diversas instancias de *feedback* orientadas a favorecer mejores aprendizajes antes, durante y finalizada la tarea de escribir una carta y de cara a dos entregas preliminares, con la finalidad de reflexionar conjuntamente -alumnos y docente- sobre aspectos que ayudarán a gestionar y monitorear la tarea para progresar en los aprendizajes, con intervenciones tales como: ¿cómo han encaminado la tarea y

cuál es el objetivo que se propusieron?, ¿cuál es el estado de la tarea actualmente?, ¿cómo la están realizando?, ¿cuáles son y fueron las dificultades?, ¿cuáles serán los próximos pasos a seguir?, entre otras. Asimismo, los estudiantes junto a la docente discutieron aspectos esenciales para planificar y progresar en la SP: ¿qué les pide la tarea?, ¿cuál es el objetivo?, ¿qué tipo de información y estrategias necesitarán usar?, ¿cuánto tiempo y recursos necesitarán?, ¿comprenden lo que la tarea solicita?, ¿la tarea tiene sentido?, ¿están logrando el objetivo?, ¿necesitan cambiar algo?, ¿lograron el objetivo que se formularon?, ¿funcionó la modalidad de trabajo adoptada?, ¿cómo lo saben?, de lo contrario, ¿qué podrían hacer para mejorar el trabajo la próxima vez?, ¿cambiarían algo?, ¿qué?.

Proceso que, conjuntamente, fue andamiado por devoluciones resumidas previamente en una grilla para facilitar las retroalimentaciones, que apuntaban a ofrecer información sobre puntos a afianzar para alcanzar los objetivos y temas a profundizar para mejorar la comprensión (Anexo IV para consultar la grilla). La modalidad buscaba que los estudiantes chequeen los avances antes de la presentación oral de lo investigado y tomaran mayor conciencia de los criterios y objetivos explicitados en la rúbrica que se detallan en el tercer momento del diseño instructivo.

Respecto a la recolección de datos, se llevaron a cabo observaciones no participantes, a modo de registrar los momentos de retroalimentación entre alumnos-docentes-alumnos antes de implementar el diseño instructivo, en una clase destinada a tomar una evaluación, así como los encuentros previos, y durante su ejecución. Al concluir, se les consultó a los estudiantes, mediante entrevistas, acerca de las fortalezas y debilidades de las prácticas de evaluación en cada instancia, consultando además, la finalidad que cada modalidad de evaluación sostenía, ya sea orientada a la nota o a mejorar los aprendizajes, y los elementos que fueron percibidos como positivos o negativos en cada instancia, con el objetivo de conocer sus percepciones al respecto.

3.3. Tercer Momento. La rúbrica como puente entre la tarea y la evaluación

La rúbrica, en modalidad analítica, utilizada para monitorear la resolución de la situación problemática se co-construyó entre la docente y los alumnos, tras acordar los criterios de evaluación y los niveles de dominio (Anexo V). Cada estudiante contaba con una copia y en el aula había una muestra para consultar cuantas veces pudiera ser

necesario. Específicamente, se propusieron 6 criterios (focalización del objetivo, datos relevantes y principales, fuentes consultadas, colaboración en el grupo y participación en debates, calidad del escrito -carta-, coherencia y organización en la presentación oral) que abarcaban todo el proceso para llevar a cabo la SP, desde la selección del destino a la presentación oral y 3 niveles (excepcional, médium y amateur) que muestran cuán logrados están esos criterios.

Para comprender el objetivo de la rúbrica, se destinó una clase a los fines de explicar cómo utilizarla, aspecto que se fue retomando a lo largo del proceso y en las diversas instancias de *feedback* descritas en el segundo momento, para promover la deliberación en torno a la tarea, el proceso de aprendizaje y los criterios de evaluación. Se incitaba a los estudiantes a formular preguntas sobre la tarea y sus planes, a fin de promover la reflexión y co-revisión, y lograr que los alumnos de manera progresiva ganaran control sobre la tarea.

En relación con la recolección de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas. Durante la misma, en primera instancia se les solicitó a los estudiantes que, en función de una lista de aspectos teóricos definidos con antelación (ver cuadro 1) indicarán para qué les había sido útil la rúbrica durante el desarrollo del proyecto de investigación en pares; en segunda instancia, en el transcurso de la entrevista, los alumnos fundamentaron porqué tal herramienta de evaluación había sido provechosa. Asimismo, se les preguntó sobre las instancias de *feedback* ofrecidas para promover la autorregulación. Para ello, también se usó una lista de criterios (ver cuadro 2), entre los cuales los estudiantes deberían elegir y justificar su elección.

Cuadro 1. ¿Para qué fue útil usar la rúbrica?

Para planificar la tarea
Para orientar el desarrollo del trabajo
Chequear que estaba orientando bien la tarea
Controlar y consultar dudas
Revisar los criterios y evaluar si los estábamos cumpliendo
Ajustar la tarea a los criterios de evaluación
Mejorar el trabajo a ser presentado
Revisar el trabajo y evaluar posibles cambios

Obtener una buena nota
Controlar que estábamos encaminados en la tarea
<i>Cuadro 2. ¿Qué facilitó las diversas instancias de feedback?</i>
Repensar al actividad
Chequear la información seleccionada
Realizar nuevas búsquedas
Reorientar la escritura de la carta
Revisar la consigna y el objetivo de la tarea
Repensar las metas de aprendizaje
Chequear estrategias de estudios, recursos y tiempo dedicado a la tarea
Reformular la tarea en función de la orientaciones
Mejorar la comprensión

3.4. Instrumentos contemplados a lo largo de la experiencia

El diseño instructivo descrito en los tres momentos, guarda como finalidad promover el compromiso y el rendimiento escolar de los estudiantes. A tales efectos, se implementaron los siguientes instrumentos:

La escala *The Student Engagement in the Mathematics Classroom Scale* de Kong, Wong y Lam (2003) adaptada y traducida al castellano y al área disciplinar de interés. La misma se subdivide en 4 dimensiones: uso de estrategias profundas (7 ítems) y superficiales (6 ítems) como indicadores de compromiso cognitivo, 6 ítems que consultan sobre el interés como indicador de compromiso afectivo y 6 ítems que preguntan sobre la participación en clase como indicador de compromiso conductual. Asimismo, para valorar la autorregulación como indicador de la dimensión cognitiva, se administró el *Metacognitive Awareness Inventory* versión A (Jr. MAI) desarrollado para estudiantes de nivel primario (Sperling, Howard, Millar Murphy, 2002), adaptado para este estudio, 6 ítems que consultaban sobre planificación, monitoreo y reflexión. Los estudiantes estimaron su implicación en una escala con valores que oscilaban entre 1 (siempre) y 5 (casi nunca). Ambas escalas se administraron en dos tiempos, durante el primer y segundo trimestre; la consigna ofrecida, en un primer momento se orientó a

consultar a los alumnos el cómo llevaban a cabo las tareas relacionadas con la materia Ciencias Sociales, así como el interés y la participación por el aprendizaje hacia el aprendizaje en el marco de la primera etapa del año, mientras que posteriormente se precisó que las respuestas fueran ofrecidas en función de las tareas desarrolladas en torno a la SP.

Para el rendimiento escolar de los estudiantes en la materia Ciencias Sociales, la docente comunicó la nota final, pasada a la libreta, obtenida por cada estudiante durante el primer y segundo trimestre, escalada en: excelente (E), muy bueno (MB), bueno (B), satisfactorio (S) y no satisfactorio (NS)⁵. De manera complementaria, se tomó como dato para valorar el rendimiento del segundo trimestre la evolución de los grupos de trabajo en las dos entregas previas, más la versión final de la carta, en función de los niveles de logro propuestos en la rúbrica.

4. Resultados de la segunda etapa

Los resultados se presentan en cuatro apartados, los tres primeros responden a los momentos del diseño instructivo propuesto y el último muestra los resultados que describen la relación entre el compromiso y el rendimiento escolar.

4.1. Primer momento

Entre los resultados principales encontramos que los estudiantes tienen a valorar, en general, como positiva la experiencia desarrollada. Un 83% informan que la tarea permitió establecer vínculos con situaciones de la vida cotidiana, reflexionado sobre problemas reales, y usando el conocimiento aprendido en Ciencias Sociales para solucionar un problema real. Los estudiantes comparten que la experiencia fue muy interesante en un 70%, y el 30% restante marcó que fue interesante o algo interesante. Respecto a la dificultad de la tarea, los estudiantes mostraron opiniones más variadas, tan solo un 57% la percibieron en un nivel intermedio, ni fácil ni difícil, y el 15% de los estudiantes la percibió como un poco simple y el 28% como un poco. Del total de los estudiantes, el 61% le pareció muy interesante poder elegir la ciudad a investigar, y el resto optó por la alternativa de respuesta interesante. Las actividades que más

⁵ Rango de notas numéricas que corresponden a cada escalón: E= 100, MB=99-80, B=79-60, S=59-40 y NS=39-0.

implicaron fueron la búsqueda de información tanto en Internet como en la biblioteca reportado por el 70% de los estudiantes, en segundo orden las explicaciones de la docente con un 65%, siguiendo la escritura de la carta y la visita con un 49% de elección, ocupando los porcentajes más bajos de preferencias las tareas orientadas a contestar preguntas y leer el libro de ciencias. En general, los que participaron de la experiencia, reportan en un 61% que la tarea les permitió comprender la importancia de aprender Ciencias Sociales, un 30% lo consideró como muy relevante y tan solo un 9% la percibió como aburrida.

Son igualmente interesantes las justificaciones y explicaciones que ofrecen los estudiantes sobre la experiencia en general y la SP en particular, resaltando aspectos que se facilitaron y condujeron a nuevos aprendizajes.

Los estudiantes tuvieron la posibilidad de desarrollar nuevos aprendizaje a lo largo de la experiencia, un estudiante expresa: *La investigación me enseñó muchas cosas sobre ese lugar, también cómo buscar en un libro...nosotras no sabíamos buscar en el índice. Siempre nos dicen la página donde está la información.* Este comentario, informa sobre la importancia de ofrecer instancias para desarrollar competencias específicas. Pareciera que, dar lugar a nuevos aprendizaje, está asociado a experiencias libres y con mayor autonomía en la toma de decisiones, aunque parezca fácil, saber buscar en un índice, primero requiere tener en claro qué información se desea encontrar en él, luego elegir palabras clave para iniciar la búsqueda y explorar el índice, tener una idea clara hacia dónde se va y qué se desea hallar. Las prácticas escolares, como lo mencionan los alumnos a veces restringen esas oportunidades de apertura a nuevos desafíos, al ofrecer a modo de *delivery* indicaciones que no habilitan alternativas de resolución. En las observaciones de clase realizadas, y en los registros tomados desde el pizarrón, se plasma lo expresado por los estudiantes, las consignas siempre indican en qué libro buscar y en qué página.

Trabajamos con el libro de Biciencia Página 194. Observamos el mapa de Argentina en el que se muestra cómo era el país entre 1852 y 1861.

Leemos y analizamos la página 195, 196, 197 y 198 para luego responder...

Trabajamos la pág. 262 del libro.

En los comentarios de los estudiantes también se cuela que el aprendizaje deja de ser lineal, en tanto no responde al orden prescripto por el libro de ciencias, sino que se produce a la par de los avances de los estudiantes en la investigación, cuando surgen interrogantes, dudas e inquietudes. Al respecto, el estudio de Harris (2010) concluye que los docentes que entregan el conocimiento más que ofrecer posibilidad para su co-construcción son aquellos que promoverían menos la implicación de los estudiantes y sus intereses. Por eso, animamos a los estudiantes a usar a la biblioteca como un espacio educativo que favorece el aprendizaje autónomo, tal cual lo formulan Marzal, Díaz y Calzada (2012).

Comentarios similares, surgen sobre el uso de *Internet*, uno de los grupos expresa con claridad su preocupación sobre la validez y lo fiable que es la información que está ahí, en la nube. *Nosotros encontramos información distinta, no era igual, cada página decía algo distinto, no sabíamos cómo hacer para saber qué estaba bien o mal.* Responder a estas inquietudes, supone atender al desarrollo de una alfabetización informacional, definida por la UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- (2011), como la capacidad de las personas y los grupos de reconocer necesidades de información, localizar y evaluar la calidad de la misma, almacenar y recuperar datos, aplicar la información para crear y comunicar conocimiento de manera eficaz y ética. No basta con tener acceso a una computadora con Internet, se requiere asimismo, cuestionar las fuentes de los datos y reconocer los contextos culturales y sociales dentro de los cuales la información fue creada para guiar la selección de la información y evaluar su pertenencia y veracidad. Así, la experiencia desarrollada, animó a docentes y a estudiantes a generar estrategias educativas para evaluar la vertiginosa información que fluye por la Red, competencias necesarias para comprender y buscar entre la diversidad de fuentes disponibles. Otro grupo pone énfasis en la importancia de aprender a buscar y seleccionar información: *aprender cómo buscar información, reflexionar cada cosa, antes de guardar la página...tuvimos que aprender a distinguir entre buena y mala información.* Al respecto, Wales (2015), fundador de Wikipedia, apunta que el analfabetismo del futuro es no saber utilizar bien Internet, destacando que la educación actual tiene que estar dirigida a formar un alumno competente en el manejo de la información.

Otros de los aspectos resaltados de la experiencia fue la visita de la joven viajera, un alumno dice: *nos ayudó a ver lo importante de aprender Ciencias Sociales...aprender algo importante, para planificar mis vacaciones, y escribir una carta para guiar el*

viaje con lo que aprendemos acá. Reflejando con su comentario el valor de utilidad de los contenidos escolares cuando se ofrecen diseños instructivos que brindan andamios para posibilitar la transferencia de lo aprendido a contextos cotidianos. En tal sentido, se destacan dos aspectos centrales. Primero, la importancia de que la escuela enseñe contenidos útiles y sirvan a futuro para tomar decisiones. Perkins (2010), expone que la escuela no debe preparar a los estudiantes sólo para rendir bien un examen, debe asimismo, planificar una enseñanza que establezca vínculos concretos entre los contenidos y la vida cotidiana. Y segundo, la necesidad de promover situaciones de transferencia para que los estudiantes puedan establecer relaciones entre la teoría y la práctica, tal que el docente trabaje junto al estudiante para guiar el aprendizaje.

Los estudiantes también rescataron el valor del aprendizaje contextualizado: *utilizar la información cuando la necesitamos, no aprender así –toma un libro en sus manos y empieza a pasar las hojas-. Escribir la carta fue un desafío, no podíamos poner señora, era una adolescente, tampoco tuvimos que poner toda la información que encontramos en el libro o en internet, teníamos que decidir qué era importante para guiar.* En estos comentarios no sólo se trasmite la importancia de aprender con una finalidad y un objetivo claro, leer para buscar información, y no simplemente por leer; y escribir para un destinatario, no para contestar preguntas. Los alumnos marcan la importancia de delimitar con claridad los propósitos de las tareas académicas, en tanto ese marco facilita la toma de decisiones: *saber qué información podía ser importante para la adolescente y escribir una carta que le ayude.* En este sentido, Mitchell y Carbone (2011) mencionan que las tareas auténticas y con propósitos bien definidos, ofrecen la posibilidades de ir chequeando los progresos, reflexionado sobre el proceso de aprendizaje, ajustando y modificando las producciones para lograr metas de aprendizaje. Los comentarios, toman relevancia en el contexto donde se llevó a cabo la investigación y la realización de la SP, en tanto, los alumnos remarcan una y otra vez el contraste con la otra forma de aprender en la escuela, encapsulada en ejercicios de preguntas y respuestas, que se encuentran de manera ordenada y casi textual en las páginas del libro de ciencias indicadas por la docente. Una práctica que no se alinea a la idea de transferencia y aprendizaje contextualizado, sino más bien a una acción de copiar y pegar. De las observaciones del primer trimestre se desprender ejemplos de lo mencionado:

(Dictado-Deber)

Leemos y analizamos las páginas 195, 196, 197 y 198 para luego responder:

- 1. ¿Quiénes firmaron el Acuerdo de San Nicolás?*
- 2. ¿Qué objetivos perseguía este acuerdo?*
- 3. ¿Por qué la Provincia de Buenos Aires decidió separarse de la Confederación Argentina?*
- 4. ¿Qué medidas tomó Buenos Aires cuando se separó de la Confederación?*
- 5. ¿Qué derechos establecía la Constitución de 1853?*
- 6. ¿Cuál es la forma de Gobierno adoptada por la Confederación? Explica*
- 7. el Pacto de San José de Flores ¿acordó la incorporación de Buenos Aires a la Confederación? Justifica.*
- 8. La Ley de Derechos Diferenciales sancionada por Urquiza ¿Tuvo como resultado el crecimiento del comercio internacional en la Confederación? ¿Por qué?*

(Copia pizarrón)

Revisamos, corregimos y completamos la tarea de la clase anterior

(Diálogo)

-La docente pregunta ¿pudieron hacer la tarea?

-Un alumno contesta: Sí, leíamos y ahí estaban.

-Otro alumno expresa: fue fácil, leía y estaba todo en el libro.

Al respecto, Furman (2015), remarca la importancia de unir este tipo de prácticas, que no son más que preguntas fácticas, con preguntas para pensar; situaciones problemáticas que impliquen a los estudiantes cognitivamente en el desafío de aprender haciendo, buscando e investigando. Es decir, los planteos en torno a SP, buscan crear espacios educativos que enseñen a pensar y usar el conocimiento; como espacio de desafío y exploración, lo cual sólo se puede llevar a cabo con el soporte de los docentes y la contextualización del aprendizaje, para involucrar a los estudiantes en prácticas auténticas de indagación e investigación (Furman, 2017).

Por último, los estudiantes expresan su implicación en la tarea, como otro de los aspectos positivos valorados: *con este trabajo me quedé impresionada, aprendí muchas cosas que no sabía que ni existían. Lo que más me gustó fue cuando empezamos a*

buscar en el globo terráqueo el lugar sobre el que íbamos a buscar la información. Para hacer la tarea nos sirvió la ayuda de muchos, la seño, y de nuestros compañeros, los encuentros, las notas en nuestro borrador, las preguntas que formulamos. Como remarcan, Hospel y Galand (2016), no sólo es importante promover la autonomía sino también ofrecer una buena estructura para comprometer al estudiante en la tarea. La libertad de elección ofrece el puntapié inicial para motivar e interesar al estudiantes en sus aprendizajes, estudiar algo placentero y cautivador, favorece mayores niveles de compromiso afectivo; pero el soporte que el docente ofrece en el camino es igual de importante cuando se ajusta al nivel de la tarea y se encuentra dentro de la zona de desarrollo próximo de los estudiantes, promoviendo el compromiso conductual y cognitivo (Rigo y Donolo 2014b). Como se refleja en los comentarios de los alumnos, ambos aspectos son importantes para atender a la experiencia desarrollada y muestran cuán relevante fueron para sus aprendizajes y niveles de implicación.

Las apreciaciones de los estudiantes ayudan a poner en contexto los porcentajes iniciales encontrados; en tanto los estudiantes tuvieron la posibilidad de salir de la rutina, que dice más o menos qué se debe hacer, cómo y a qué ritmo, y trazaron nuevos caminos y senderos en sus experiencias de aprendizaje, generaron nuevas habilidades para buscar información con recursos educativos tradicionales, como los libros, y recursos educativos digitales. Asimismo, se implicaron en la tarea al tener la posibilidad de elegir, a la vez contar con el soporte del docente, quien ayuda a establecer los primeros nexos entre lo que se aprende y la vida fuera del aula.

4.2. Segundo momento

De los estudios realizados, a continuación se presentan los análisis y resultados encontrados en tres apartados, a saber: guardar, copiar y pegar...del libro al cuaderno, de la cabeza al papel; evaluación formativa, como parte del diseño instructivo; y percepciones sobre las modalidades de evaluación. Cada uno presente reflejar cómo la evaluación genera o no instancias para que los estudiantes participen, y se nutran de las retroalimentación e intercambios que favorecerlos procesos de autorregulación.

4.2.1. Guardar, copiar y pegar...del libro al cuaderno, de la cabeza al papel

De las observaciones llevadas a cabo durante una instancia de evaluación del primer trimestre y clases previas, advertimos que la evaluación era más de lo mismo, es decir preguntas con única respuesta, tal cual se formulan previamente en las tareas llevadas a cabo como estrategia principal de enseñanza y aprendizaje.

Primero, la acción de copiar y pegar va del libro de ciencias al cuaderno de clase, para luego realizar un registro más o menos fiel en la memoria para volcarlo al papel de evaluación. La concepción de evaluación que subyace a estas acciones es sumativa, en tanto es usada para emitir un juicio final sobre el aprendizaje de los estudiantes, al terminar un período de aprendizaje para evaluar el nivel de comprensión o competencia alcanzada (Jones, 2005).

Algunas de las preguntas registradas durante las clases se orientan a que los estudiantes ofrezcan datos, transcribimos a continuación algunos ejemplos de tareas escolares:

Copia

Trabajamos la pág. 262 del libro Biciencia

Leemos y contestamos

1. ¿Qué son las leyes?
2. ¿Qué es la Constitución Nacional?
3. ¿Cuándo se sancionó? ¿Cuál fue su última reforma?

Dictado. Trabajar las páginas 255,256, 257, 258 y 259 del libro Biciencia

1. ¿Qué son los Derechos Humanos?
 2. ¿Cuáles son sus características y cómo se los puede clasificar?
 3. ¿Qué se entiende por minoría social o grupo vulnerable?, ¿cómo se intenta proteger los derechos de estos grupos?
 4. ¿Qué hechos dieron origen a la DUDH?
 5. ¿Cuándo fueron reconocidos constitucionalmente en Argentina los DDHH?
 6. En la actualidad, ¿Qué personas y organizaciones luchan por la defensa de los DDHH?
-

Copia

Trabajamos con la Constitución Nacional

1. Leemos y analizamos algunos de los artículos que establecen los derechos de las personas y de los ciudadanos.

Artículos: 14, 14 bis y 20.

Artículo: 37.

Preguntas similares, se encuentran en los registros de las evaluaciones sobre los conceptos trabajados, como se observa en los próximos extractos:

Respondan:

¿Qué es un derecho?, ¿Qué es la Constitución Nacional?

Lean y respondan verdadero o falso. Justifique las respuestas falsas.

-De acuerdo con el artículo 37 de la Constitución Argentina, el voto no es obligatorio.

-El artículo 14 bis de la Constitución Argentina establece los derechos del trabajador.

Con los siguientes conceptos elabore un texto:

Democracia-votos-derechos-autoridades-libertad de expresión.

En ambas instancias, las preguntas de carácter fáctico son las que priman, donde fundamentalmente se resalta y valora un conocimiento que es, más declarativo que funcional (Trillo Alonso, 2005), que motiva la memorización, más que la reflexión, el análisis y la comprensión. Furman (2015) aclara que el problema no está en este tipo de preguntas, sino que sean sólo esas las presentes en los pizarrones. Al respecto, Jones (2005), indica que la evaluación sumativa puede y debe ser útil tanto como marco formativo y como parte del proceso de aprendizaje; la meta es lograr un entorno positivo de trabajo en torno a las respuestas, y no finalizar en una nota. Ir más allá de las respuestas cortas, sobre definiciones, fechas y datos, y apostar al análisis contextualizado, debate comprensivo y generación de opiniones.

Respecto a las retroalimentaciones, en la primera acción de copie y pegue se registraron algunos intercambios en torno a la tarea, como se puede leer en el siguiente extracto:

Revisamos, corregimos y completamos la tarea de la clase anterior.

La maestra solicita los niños que se agrupen para evaluar los deberes.

M. ¿Cómo les fue con los deberes?

A1. Fácil, señor, estaba todo en el libro.

M. ¿Qué vimos la clase anterior?

A2. Las provincias estaban apartadas de Buenos Aires.

M. ¿Qué le reclamaban a la Provincia de Buenos Aires?

A3. El comercio.

M. Bien, ahora en grupo controlen la tarea.

Registro de observación: Al interior de los grupos, los estudiantes sólo se limitan a leer las respuesta en función de las preguntas que tenían que contestar como deber, los que no leen, no prestan atención a la respuesta que el compañero lee o siguen con las vista sus respuestas, no hay intercambios entre ellos, sólo leen y si alguno dice que presenta una diferencia lee su respuesta. No se producen enriquecimientos mutuos o reformulación de las respuestas.

De esta clase, del total, 6 alumnos no realizaron la tarea, o sólo las marcaron en el libro de ciencias. En los grupos pasa la docente si los alumnos la llaman, sino se mantiene alejada sin supervisar a los grupos que no demandan su consulta. Si hay alguna discordancia en las respuestas de un alumno y otro, la dejan, no llegan a un acuerdo y ni reflexionan sobre las distintas respuestas escribas, buscando razones...dicen “luego le preguntamos a la señor”. Si a un alumno le falta una parte de la respuesta, otro se la dicta. Y pasan a la siguiente respuesta.

Como se puede observar, en el breve comentario de las retroalimentaciones al interior del grupo, éstas se limitan a una tarea de control, de completar y agregar información.

No se motiva a argumentar o debatir más allá de las respuestas elaboradas.

Durante la segunda acción de guardar, para luego pegar en el papel, es decir, la instancia estrictamente de evaluación, las interacciones se redujeron a preguntas concretas para ampliar la comprensión sobre lo solicitado en cada pregunta, o confirmar lo que se creía que era correcto escribir o bien consultas ajenas a la temática de evaluación, por ejemplo:

A1. Señó, acá tenemos que poner la definición de...

M. Sí.

A2. Puedo ir al baño,

M. No.

A3. Préstame la goma

A4. Acá tenés.

A5. Señó, acá sería como vimos en clase?

M. Sí, María.

M. ¡Están muy perdidos chicos!

A6. No me sale la 2b

M. ¿Qué dice el artículo 14 bis?

En este caso, coincidimos con Hattie y Timperley (2007) en que la evaluación en la clase fomenta el aprendizaje superficial y rutinario, concentrándose en el recuerdo de detalles aislados, generalmente datos y definiciones que los alumnos olvidan pronto, que no requieren la mayoría de las veces grandes retroalimentaciones, en tanto no se revisan las preguntas de evaluación a posteriori y no se discuten las respuestas críticamente, un contexto que no invita a reflexionar sobre lo que se está juzgado.

En síntesis, en esta primera etapa se observa que instrucción y evaluación son dos instancias distintas, pero semejantes. Distintas porque ocurren en tiempos diferentes, primero se enseña y luego se evalúa lo aprendido; y semejantes, en cuando al tipo de preguntas que se formulan en uno y otro proceso. Respecto a la retroalimentación observamos que se limitan a entregar información o a certificar un saber o respuesta. No se registraron instancias que inviten a repensar las respuestas o mejorar las producciones. Fueron respuestas cortas, donde predominaron los adverbios sí o no.

4.2.2. Evaluación formativa, como parte del diseño instructivo

De los registros y análisis del segundo trimestre, donde tuvo lugar el desarrollo del diseño instructivo, encontramos que las preguntas que guiaron la revisión conjunta de las entregas preliminares, antes de la versión final de la carta, junto a las sugerencias ofrecidas por la docente, favorecieron las tareas de planificación en tanto los estudiantes iban ajustando los pasos a seguir en pos de progresar en su resolución, las retroalimentaciones ayudaron de manera progresiva a formular metas claras de

aprendizaje respecto de la tarea a desarrollar. Asimismo, en las respuestas ofrecidas se pone en evidencia un proceso de revisión y continuo monitoreo por parte de los estudiantes, facilitado tanto por el *feedback* externo recibido en las instancias de orientación y revisión del proceso, como por el *feedback* interno alcanzado por cada alumno al evaluar sus progresos. Como se puede leer en los siguientes extractos:

La tarea solicita que la ayudemos a planificar un viaje (TK).

La tarea pide que ayudemos a una chica y ser como una guía en el viaje (TC).

La tarea...ayudemos a una chica a armar su valija y escribirle una carta para enseñarle las costumbres, comidas típicas, idioma... (TL).

Escribir una carta con información del lugar, para que la ella pueda realizar su viaje...orientarla en su viaje (TCS).

Aunque se nos presentaron varios obstáculos, los pudimos pasar a todos y lograr un buen trabajo (TLC).

El material de Internet, a veces era confuso, pero lo solucionamos porque fuimos a la biblioteca y encontramos la información clara (TKE).

Cambiaría la distribución del tiempo y trabajar más (TCP).

Necesito cambiar la forma de buscar información y conocer otras herramientas y recursos para acceder a nuevos conocimientos, saberes e información (TM).

Los estudiantes no sólo explican cómo a lo largo del proceso van evaluando su nivel de comprensión, sus esfuerzos y estrategias usadas, sino también indican los cambios que planean realizar. En este contexto, el papel del docente en la evaluación formativa no es simplemente utilizar retroalimentaciones para promover el aprendizaje de contenidos, sino también ayudar a los estudiantes a comprender la meta, ayudarles a desarrollar las habilidades para hacer juicios sobre su aprendizaje y establecer un repertorio de estrategias para regular su propio aprendizaje (Heritage, 2010). Las ideas de Mandinach y Lash (2016), son propicias para entender que la evaluación formativa es una instancia que facilita la clarificación de los objetivos y metas de aprendizaje, promoviendo el conocimiento de estrategias y haciendo consciente las dificultades, los recursos a usar y la gestión del tiempo, tal como se observa a la largo del proceso de solución de la SP que los alumnos llevaron a cabo. Al respecto, Hattie y Timperley (2007) destacan el rol

de las retroalimentaciones orientadas a promover procesos de autorregulación, remarcando la importancia que, preguntas tales como, ¿hacia dónde voy?, ¿cómo lo estoy haciendo?, ¿cuáles son los siguientes pasos a realizar?, tienden para generar pensamientos, acciones y sentimientos que son planificados y adaptados cíclicamente para lograr las metas de aprendizaje formuladas (Zimmerman, 2000).

Asimismo, de las observaciones desarrolladas se registró que, a medida que los estudiantes avanzaban en la tarea de investigación surgían preguntas que debían atenderse desde los aspectos conceptuales de la materia, entrelazando, en un ciclo iterativo, instrucción y evaluación. Entre esas preguntas surgieron:

¿Qué herramientas puedo usar para calcular la distancia desde el lugar de partida hasta el destino elegido?, ¿sólo *Google Maps* o *Google Earth*?, ¿y si no anda Internet?, ¿Por qué en agosto en Europa es verano y en América del Sur es invierno?, ¿Por qué hay diferencia horaria entre el lugar de salida y los diversos destinos propuestos para el viaje?, ¿Por qué algunos lugares son cálidos o tropicales todo el año?, ¿Cómo se explica el tipo de clima de cada región?

Estos interrogantes, abrieron un espacio instructivo orientado a nuevas explicaciones y exposiciones del docente hacia el logro de una mayor y mejor comprensión de la información encontrada y necesaria para continuar con el proceso de búsqueda y de recolección de datos para escribir la carta. Las preguntas formuladas por los estudiantes ofrecieron evidencias que, interpretadas y usadas por la docente, sirvieron para decidir qué pasos seguir en el proceso de aprendizaje, habilitó un ciclo formativo entre enseñanza y evaluación. En otras palabras, se redefinió el proceso instructivo en función de las retroalimentaciones que la maestra recibió de los alumnos, quienes asumiendo un papel activo en el proceso de aprendizaje, evidencia la necesidad de consultar para chequear y profundizar la comprensión de la información recolectada. En este sentido, los contenidos no se ofrecieron de manera aislada a través de guías de preguntas, sino que surgieron de la interacción entre los alumnos frente a la resolución de la SP, como modalidad para ampliar y clarificar datos seleccionados en libros o páginas Web.

La dirección del *feedback* no siempre es de docente a estudiante; la evaluación formativa se convierte en uno de los instrumentos para informar y mejorar la planificación instruccional que realiza el docente (Heritage, 2010). Caracterizada por ser

progresiva y dinámica, donde no necesariamente primero se da la instrucción y luego la evaluación del estudiante, sino que se piensan como momentos en continuo movimiento de contracción y expansión conformando un ciclo iterativo (Mandinach y Lash, 2016). De las anotaciones referidas a las retroalimentaciones entre alumnos y docentes, se muestra a continuación algunos de los intercambios que tuvieron lugar en esta etapa del diseño:

M. ¿Cómo podrían hacer para seguir avanzando en la búsqueda de la información?

A1. Seguir buscando por internet. Pero para saber si el cambio de hora está bien...mmmm

A2. Podríamos preguntar en los foros, a esa gente que, vos escribís una pregunta y luego te la contestan.

M. Me parece una muy buena alternativa.

A3. Señó, la verdad que estoy atrasada, no busqué mucha información.

M. Isabela, ¿Cuáles podrían ser las siguientes búsquedas a realizar?

A3. Pensé en ir a la biblioteca,

M. Bien, y ¿cómo organizarás la búsqueda?

A3. Voy a realizar como hice antes, una lista de preguntas para guiarme, sobre lo que me falta, como hice la vez pasada, eso me ayudó.

M. Muy bien Isabela, creo que podrás avanzar en la escritura de la carta.

M. ¿De qué modo podrían reformular el inicio de la carta? pensando en el destinatario, una adolescente de 15 años.

A4. Mmm sí, eso lo pensamos, no queda ‘Estimada señora’

A5. Tendría que ser menos formal.

A4. Algo como... ‘Hola Constanza’

M. Creo que podría ser una buena forma de reformular el saludo inicial.

Registro de observación: al interior de los grupos, los estudiantes dispuestos en parejas organizaban previamente y registraban en un cuaderno borrador la información que necesitan para escribir la carta, algunos a través de preguntas -¿cómo es el clima en cuba en agosto?, ¿qué podría visitar la

chica?, ¿cuál es el transporte que debe usar?¿qué ropa tiene que llevar?, ¿qué temporada es?- y otros a través de criterios o dimensiones, tales como: costumbres, hábitos, lugares a visitar, tipo de cambio, comida, clima, fiestas, entre otras.

En la experiencia de evaluación formativa, se observa que los *feedback* que tuvieron lugar fueron más allá de resaltar los errores o simplemente corregir los deberes, es decir, no era una típica devolución orientada al resultado final, sino más bien como lo mencionan, Ruiz-Primo y Li (2013) fueron intercambios productivos orientados a mejorar el aprendizaje, involucrando al estudiante en la toma de decisiones, a partir de retroalimentaciones prácticas y accesibles, que soportan las producciones de los estudiantes, intercambios que a modo de andamio ayudan a autorregular el proceso de aprendizaje de cada estudiante.

En síntesis, instrucción y evaluación conformaron un ciclo que se enriqueció mutuamente, con la finalidad de monitorear, evaluar y mejorar la enseñanza y enriquecer el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, las instancias de retroalimentación orientadas a mejorar el aprendizaje, proporcionaron al alumno sugerencias para promover el logro de la tarea y a los docentes evidencia para modificar la instrucción; adoptando los estudiantes una participación activa durante el proceso destinado a mejorar su aprendizaje.

4.2.3. Percepciones sobre las modalidades de evaluación

De las respuestas ofrecidas por los estudiantes, registramos valoraciones diversas sobre las modalidades de evaluación en estudio. Del primer trimestre, acordaron en un 89% que se trataba de una instancia que tenía como finalidad aprobar Ciencias Sociales y obtener una nota. Resaltando sobre todo, el aprendizaje memorístico y las clave necesarias para obtener una buena nota, por un lado tener la carpeta completa y por otro lado, saber las respuesta de las preguntas que se habían ofrecido como instancia de deber. Asimismo, algunos alumnos comentaron que aprender siempre del libro es aburrido, sobre todo resaltando el papel de las nuevas tecnologías en el proceso de aprendizaje de las nuevas generaciones. Entre las ventajas rescatas es la facilidad de esta modalidad de evaluación y entre las complejidades encontraron la dificultad de tener que saber las definiciones o datos de memoria.

Buscar información en internet o en la biblioteca es más útil que en el libro

(Bicencias)

Es re difícil saber todo como está en la carpeta, así fue más interesante (SP)

*Contestar preguntas y escribir respuestas, es la forma más fácil y cómoda
de aprender Ciencias Sociales*

Porque es más simple

...y aprendiendo lo de la carpeta...si no lo aprendo, seguro me va mal

Las chicas que se sacan excelentes, se estudian de memoria la carpeta

Del segundo trimestre, los alumnos vislumbraron más posibilidades de repensar sus producciones y aprendizajes, reconocieron que la evaluación se transforma en una instancia que se ve favorecida por los intercambios con la docente a lo largo de su realización en un 92%. Los estudiantes rescataron las instancias de *feedback* recibidas durante el desarrollo de la experiencia, el acompañamiento de la docente y las posibilidades de repensar sus producciones en búsqueda de mejores aprendizajes. Marcaron como positivo la libertad en definir qué estudiar y cómo mediante el uso de las nuevas tecnologías, como la búsqueda por Internet, combinada con metodologías más tradicionales, como las explicaciones del docente o los libros de la biblioteca.

Nos sirvió para reflexionar cada cosa (contenido)

Buscamos mucha información, en muchos lugares

Consultamos un montón de páginas

*Saber buscar información, saber explicar algo a mis compañeros que no
sabían*

Pude avanzar mucho en el trabajo, pude corregir cada error

Logre comprende lo trabajado

Hay cosas que no entendía y ahora entiendo

*Buscar información en la biblioteca y en internet, conocer nuevas técnicas
para buscar información*

4.3. Tercer momento

A fines de organización, dividimos la presentación de resultados en dos apartados. En primer lugar, se muestra el análisis sobre la utilidad del uso de rúbrica y en segunda instancia, se analizan los aspectos que se facilitaron tras las instancias de *feedback*.

4.3.1. Rúbricas ¿útiles para autorregular el proceso de aprendizaje?

La elección de criterios por parte de los estudiantes indica que el uso de la rúbrica fue un instrumento valorado para planificar, chequear y reflexionar antes, durante y finalizado el proceso de investigación que generó como producto final escribir una carta y comunicar al resto de compañeros las principales contribuciones halladas para orientar el viaje de la destinataria. Más específicamente, encontramos que el 71% de los estudiantes usaron la rúbrica para planificar su trabajo, y un 33% para orientarlo. Para chequear la tarea el 79% de los alumnos que participaron de la experiencia muestran haber utilizado la herramienta, asimismo, eligieron la opción controlar y consultar un 42%. Revisar o mejorar y ajustar o controlar el desarrollo de la actividad fueron dos criterios adoptados por un 58 % y un 54% respectivamente. Y tan sólo un 25% usó la rúbrica para obtener una buena nota.

A continuación se ofrecen breves extractos de las entrevistadas llevadas a cabo con los estudiantes que participaron de la experiencia:

-Nos equivocamos y al final agregamos, sacamos en función de la información que era importante transmitir, por ejemplo, busque de nuevo información porque la expresaba mal y comprendimos más.

-Los criterios, por ejemplo, los leímos y me quedaba pensando si la carta estaba, si teníamos en claro qué teníamos que poner y decidimos la falta de esto, esto, esto...

-Tuvimos que organizar la información para que la carta se entendiera, que poner primero y segundo...para que se entendiera.

-Para mejorar la carta, vimos la rúbrica, para que no se perdiera la chica en el viaje...tenía que ser clara, la escribimos varias veces...

-Cuando estudiaba, iba leyendo la rúbrica, para cumplir y revisar la carta, primero la leí para saber qué información buscar junto a la

consigna, saber cuál era el objetivo. -Nos costó mucho...lo hablamos entre nosotras, los comentarios de los otros chicos también nos ayudó.

-Ehhh...en la mitad, la releímos para ver cómo íbamos desarrollando la carta, también tuvimos que releer la consigna, nos hacíamos preguntas sobre qué poner y nos organizamos, porque si no después nos perdíamos del objetivo y poníamos por poner sin pensar.

-No tuvimos en cuenta todos los criterios de evaluación...algunos sí, pero no leímos todo.

-Tratamos de tener en cuenta, para tener una buena nota y que tan bien hacíamos la carta, tiene que ver con la organización de los párrafos de la carta, para que se entendiera y orientara.

-Buscamos información de acuerdo al objetivo de la carta, no era cualquier cosa lo que teníamos que escribir, hicimos preguntas y organizamos la búsqueda por Internet y en la biblioteca de acá, varias veces porque siempre nos faltaba algo.

-Para ver cómo íbamos, avanzar y mejorar la carta, nos olvidábamos el objetivo. Escribíamos sin seleccionar lo importante, ¡lo logramos!

-Al principio no sabíamos qué hacer, estábamos muy perdidos, leímos la rúbrica y la consigna de nuevo, entendimos el objetivo, empezamos a pensar preguntas para buscar información.

Como se aprecia en los comentarios de los estudiantes, las tres fases, la planificación, chequeo y reflexión de la tarea, fueron activadas tras usar la rúbrica y así favorecer la autorregulación del proceso de aprendizaje. La evaluación por criterio ha promovido que los estudiantes contemplen la información brindada para construir un plan de acción sobre cómo y qué necesitaban para escribir la carta, para chequear el trabajo a medida que iban avanzando, realizando los ajustes necesarios en función de sus objetivos y expectativas, también abrió un espacio para reflexionar sobre las acciones realizadas y las posibilidades de generar cambios en la formulación y búsqueda de la información para mejorar el producto final, algunos para aprender, y otros, en menor medida, para obtener una buena nota. Herramienta que previamente facilitó a los alumnos información valiosa para orientar el trabajo, que a la vez, funcionará como una especie de mapa para guiar y focalizar sobre los elementos clave a tener presente

en la realización de la SP y repensando siempre el objetivo, el para qué, se escribía la carta.

4.3.2. *Feedback ¿Revisión superficial o algo más?*

Entre los aspectos que facilita el *feedback*, un 75% de los alumnos remarcaron su utilidad para chequear la información y con un 67% lo valoró para revisar las estrategias de estudio, los recursos y el tiempo. Un 62% de los estudiantes consideró que las retroalimentaciones son útiles para reorientar la búsqueda de información, la escritura de la carta o los objetivos de aprendizaje. En tanto que, para repensar la actividad o las metas de aprendizaje, fueron aspectos elegidos por un 54% y un 46 % de los estudiantes respectivamente. Asimismo, un 46% expresó que los intercambios fueron útiles para mejorar la comprensión y tan sólo un 29% apreció esta instancia como un entorno para reformular la tarea.

Las siguientes justificaciones fueron ofrecidas por los estudiantes cuando se les solicitaba que ampliaran las razones de su elección:

-Charlar con la seño me permitía ir reorientando la carta, se aclaraban las ideas y conceptos, después, ordenaba mejor la información.

-Discutíamos con mi compañera sobre qué información era para poner en la carta, a veces no era...buehh eso nos parecía en ese momento. Revisábamos, escribimos varios borradores.

-Releía la consigna y reflexionaba si la carta reflejaba la información que el destinatario necesitaba para el viaje. Lo discutimos en grupo y con la seño. No fue fácil revisar nuestro borrador, nunca lo habíamos hecho.

-Yo dictaba, él escribía, pero nos deteníamos a pensar si todo iba bien, era mucha información y teníamos que decidir cuál era la importante. Nos costaba ponernos de acuerdo, pero nos servía para ir revisando la tarea.

-Y sí...falta bastante, nos tenemos que poner más, no estamos enfocados...ahora ya creo que lo entendimos, hay que releer los criterios y la consigna.

-Uhhh tenemos que ver esa información, se nos pasó por alto, ¡está buena! Ahhh sí, estuvo bueno charlar, pensamos en cómo teníamos que pensar los contenidos, en vez de repetir, comprender. Nos gustó discutir

con usted, repensamos lo que escribimos, tiene más sentido ahora, igual falta.

-Me preguntaba y le preguntaba a M. qué más nos faltaba, si estábamos bien o mal...a veces escribíamos cualquier cosa y teníamos que volver a escribir.

-Una vez leímos la carta y nos faltaba información, hicimos otra para que fuera más clara, tomamos las sugerencias que charlamos con usted.

-Cuando íbamos escribiendo y releímos la consigna nos dimos cuenta que nos faltaba información tuvimos que buscar de nuevo y revisar el objetivo.

-La información que buscábamos nos confundía, era distinta, charlamos, buscamos juntos y acordamos qué escribir.

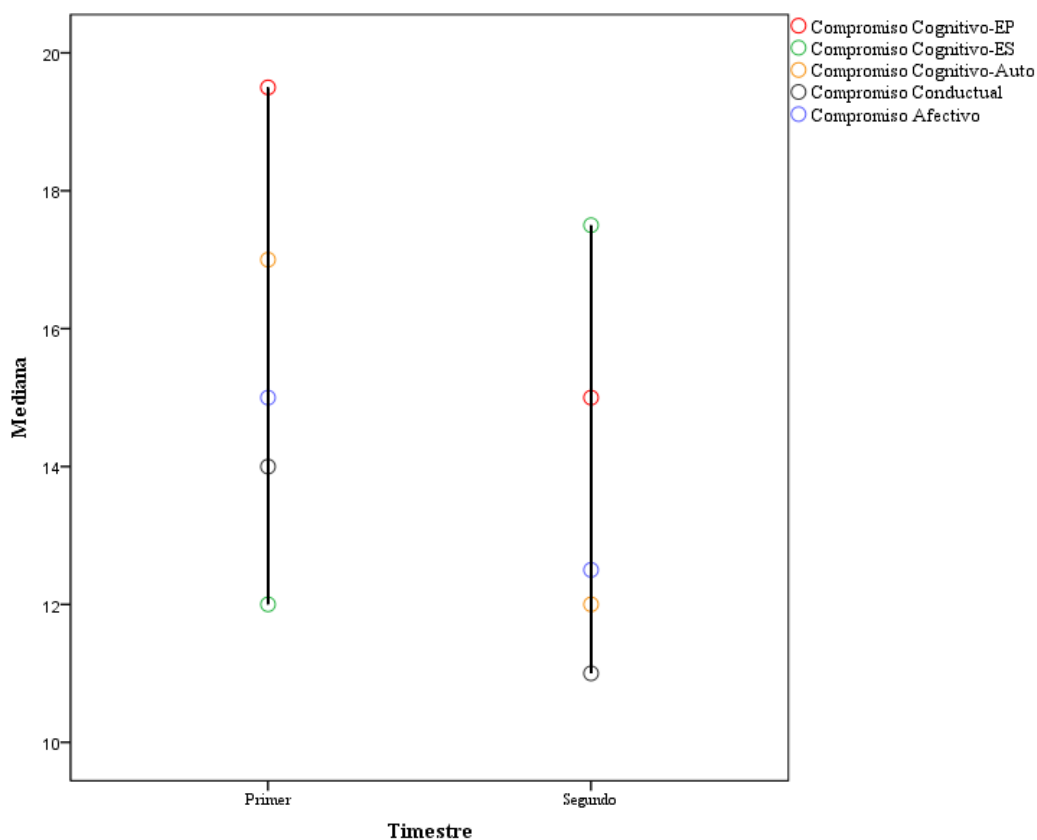
-Estuve pensando y busqué nueva información para escribir la carta, para que ella tenga más orientación en el viaje.

Los comentarios de los estudiantes relacionados a las instancias de *feedback* ofrecidas muestran la importancia otorgada al espacio para revisar la tarea, y redefinir estrategias de búsqueda, para mejorar la comprensión, de organizar la carta o la claridad del escrito; para detenerse y reflexionar sobre la tarea. Son críticos hacia sus producciones, reconocen tener dificultades para autoevaluar sus producciones, pero resaltan la importancia del intercambio entre ellos, consigo mismo y con el docente para producir avances, mejoras y un resultado final que respondiera a las expectativas formuladas en la rúbrica en el mayor nivel de desempeño. Un *feedback* que brindó a los alumnos un contexto instructivo que facilitó la autorregulación de sus aprendizajes.

4.4. Valoración del compromiso y el rendimiento escolar

Desarrollado el diseño instructivo, la investigación se orienta a valorar el impacto de la propuesta sobre el compromiso y el rendimiento escolar de los estudiantes. A continuación se muestran los resultados que sobre las dimensiones de compromiso los estudiantes obtuvieron durante el trimestre y segundo trimestre. A tales efectos se presentan en el Gráfico 1, los datos informando la mediana.

Gráfico 1. Mediana para cada dimensión de compromiso por trimestre

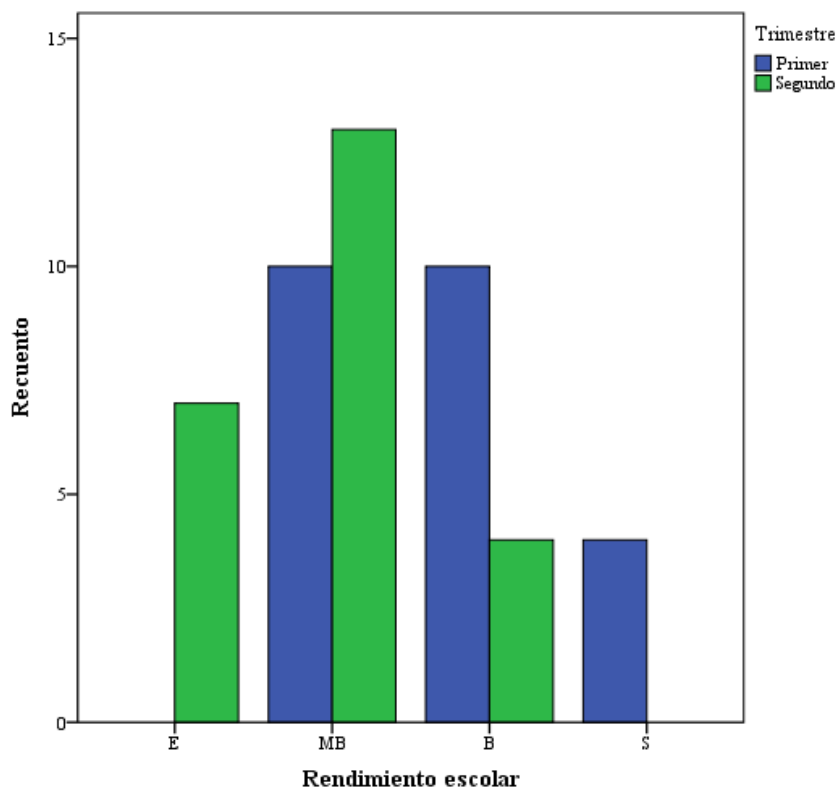


Observamos que, tras la propuesta contextualizada en la resolución de la SP, la participación y el interés fueron en aumento, junto al compromiso cognitivo en lo que respecta al uso de estrategias profundas y estrategias de autorregulación; en contraste, el uso de estrategias superficiales fue mucho menor. Los datos son interesantes, en tanto investigaciones previas indican que el grado de involucramiento de los estudiantes tiende a decrecer con el pasar del tiempo (Darr, 2012). Asimismo, muestran la importancia que la definición del diseño instructivo tiene para promover la implicación de los estudiantes de nivel primario de educación que participaron de la investigación. Con lo cual atender a la configuración de la clase, en lo que respecta a las tareas escolares diseñadas en la presencia de rasgos, tales como el desafío, la autenticidad, la novedad, la autonomía, y la diversidad de recursos, es clave para la promoción del interés, la participación y el aprendizaje profundo.

En lo que refiere al rendimiento escolar, encontramos como se puede apreciar en el Gráfico 2, que dentro del segundo semestre las notas comprendidas en torno al muy bueno caracterizaron a la mayoría de los estudiantes de la muestra, es decir, a un 54%,

mientras que disminuyeron los buenos a un 17%, hubo ausencia de satisfactorios y el excelente tomo presencia en un 29% de los estudiantes.

Gráfico 2. Calificaciones alcanzadas durante el primer y segundo trimestre



Cabe destacar, que las calificaciones que finalmente van a la libreta, se componen no sólo de notas que integran la valoración de los aprendizajes conceptuales de la materia, sino que además éstas se promedian con los aspectos conductuales y procedimentales, con lo cual el docente contempla el trabajo que los estudiantes llevan a cabo en las clases, el nivel de participación y responsabilidad en el cumplimiento de las actividades. Abarcando así, las diferentes dimensiones que definen al compromiso de los estudiantes.

Contamos también para valorar el avance del desempeño escolar de los estudiantes, durante la resolución de la SP, la siguiente grilla (ver cuadro 1) que resume el progreso que, por pareja, tuvieron a la largo del proceso. En la primera entrega, en función de los criterios detallados en la rúbrica, la mayoría se encuentra en el nivel amateur (67%) y ninguno en el excepcional; de manera progresiva, en el segundo avance la mitad de los estudiantes se mantienen en el nivel de logro más bajo, un 33% logra avanzar hacia el nivel superior y un 17% se mantiene o avanza hacia médium; finalmente, tras la entrega final, el 50% logra atender a los criterios definidos dentro del mayor nivel de logro,

seguido de un 42% en el nivel médium y sólo un 8% muestra dificultades para ajustar la resolución de la SP en función de los criterios establecidos de antemano y revisadas a lo largo del proceso de investigación y redacción de la carta.

Cuadro 1. Grilla de avances tomando como criterio los niveles de logro definidos en la rúbrica

Pareja	Nivel de logro alcanzado		
	Primera entrega	Segunda entrega	Última entrega
1	A	M	E
2	A	A	A
3	M	E	E
4	A	M	E
5	A	A	M
6	A	A	M
7	M	E	E
8	M	E	E
9	M	E	E
10	A	A	M
11	A	A	M
12	A	A	M

Referencia: A= amateur; M=médium; E=excepcional

Resultados que demuestran la importancia de las instancias de *feedback* orientadas de cara a fortalecer la toma de conciencia acerca de los obstáculos y fortalezas del trabajo que se está llevando a cabo, junto a la rúbrica que sirve como guía para ir ajustando los avances de la tarea, en función de unos criterios de evaluación previamente acordados con la docente.

CONSIDERACIONES FINALES

En el presente apartado pretendemos discutir acerca del valor de la transferencia de los principales resultados encontrados, a fines de repensar la educación en el marco de las Ciencias Sociales, y discutir lo encontrado en el plano de los objetivos formulados a fines de delimitar aportes teóricos y empíricos al campo educativo y de la investigación del compromiso escolar.

1. Discusión de los resultados de cara a las Ciencias Sociales

Iniciamos este trabajo resaltando la importancia del contexto para el estudio del compromiso. A modo de remarcar, por un lado, la necesidad de llevar a cabo estudios en contextos naturales de educación, como son las aulas, para conocer y profundizar cómo las teorías se comportan *in situ*, seleccionado para ella una metodología, como los estudios de diseño, que nacen con esa finalidad; por otro lado, con la idea de iniciar un camino fecundo que nos permita reflexionar sobre la educación en una sociedad global donde los saberes se cuelan en lugares y en tiempos más variados que los legitimados socialmente para la distribución y el aprendizaje de contenidos; frente a un escenario educativo, de estudiantes que cada vez muestran menor interés por lo que acontece en sus entornos educativos, en torno al saber que allí circula o al modo que tiene de circular.

En este debate de sobre quiénes y dónde se educa, Pacheco Méndez (2013), reconoce que tras las actuales transformaciones de la sociedad y los nuevos contextos de transmisión del conocimiento, las ciencias sociales tienen la ineludible tarea de posicionar sus estudios sobre educación en la intersección tradición-modernidad, a partir de la construcción de saberes innovadores sobre la educación. Reto que, autores como Dogan y Pahre (1989) ya en el siglo pasado, pronunciaban cuando mencionaban

la necesidad de transitar desde la fragmentación hacia la hibridación de las ciencias sociales, conformación que supone crear y sostener invenciones en las intersecciones de las disciplinas. El establecimiento de fronteras y muros entre áreas de saber, más que favorecer lecturas profundas especializadas, generan posiciones territoriales impenetrables, que difícilmente puedan en sus individualidades realizar un aporte superador; no obstante, del cruce de distintos dominios podrían emerger resultados innovadores. En este escenario, los autores formulan que la educación como objeto de estudio y producto de un intercambio genuino entre las disciplinas sociales, propicia un conocimiento mucho más articulado y coherente con la transformación de los procesos educativos.

Una hibridación que se reclama desde la complejidad que define y caracteriza a la educación, y que no podría ser mirada desde una sola disciplina. Al respecto, Frigerio (2018) menciona que no hay una que pueda cubrir el campo de las instituciones, los sujetos, los saberes, las relaciones de saberes; se necesitan varias perspectivas que dialoguen entre sí para un análisis profundo. Dogan y Pahre, en este debate de miradas conjuntas sobre la necesaria transformación educativa, exponen a la sociología como la ciencia social más abierta, en tanto se distinguen diversas comisiones de investigación:

“...dedicadas a la sociología de la educación, el derecho, la ciencia, la religión, la medicina, la moral, el conocimiento, la política, la economía, la familia, el ocio, el deporte, la comunicación, la alienación, la agricultura, las organizaciones, el imperialismo, la salud mental, la emigración, los sexos, la juventud y las artes, así como comisiones sobre sociología rural, sociología urbana, sociología militar, sociología comparada, sociolingüística, psicología social, sociocibernética, ecología social, etc.” (1989: 499).

Conformación de campos híbridos que pueden inducir una novedad conceptual, que autores como Martín-Barbero (2003) y Pacheco Méndez (2013) visualizan como la posibilidad frente al reto que el conjunto de las ciencias sociales interesadas por estudiar las problemáticas educativas encuentra, no tanto a corto, ni a largo plazo, sino en un presente de tiempos urgentes. Un posicionamiento, que amerita lecturas desde lo transdisciplinar:

“Lo transdisciplinario, desde una mirada educativa, representa una búsqueda que no se restringe a lo disciplinar, sino que concibe al saber y sus relaciones desde la idea de la totalidad como una manera de pensar lo real. Se produce una nueva lectura de los conceptos porque la realidad no es estática, sino que se despliega en su propio movimiento

histórico. Es decir, el proceso educativo permite, a través del diálogo de saberes, un pensar transversal que a su vez implica la búsqueda en lo transdisciplinar” (Pérez Luna, Moya y Curcu Colón, 2013: 16)

En este marco, entendemos que pensar la educación desde los aportes que la sociología, supone la des-jeraquización de los conocimientos para que sea posible dar cuenta de las dinámicas y transformaciones sociales, con las posibles integraciones o complementariedades teóricas (Martín-Barbero, 2003). Postura que se muestra afín a la idea de conceptos polivalentes compartida por Dogan y Pahre (1989), que aplicados a temas distintos, toman significados situados que permiten lecturas conjuntas, a la vez de alternativas; como espacios de trabajo, investigación y reflexión para establecer una relación de posibilidad entre los conceptos y avanzar en la especificación de sus contenidos mediante la reconstrucción de la articulación a través de un dialogo de saberes, que permite pensar desde otros ángulos la realidad educativa y de los aprendizajes escolares.

En este sentido, encontramos referencias en la sociología de la educación formulada por Simmel (2008), conceptos que posibilitan situar los resultados de nuestra investigación en un marco social de transformación de las prácticas educativas, que busca que en la experiencia y los contenidos escolares no pierdan trascendencia, relevancia y pertinencia; a modo de apartarse de la sensación de desfase frente a la nueva sociedad de la información y la acumulación progresiva del saber, buscando procesos de aprendizajes innovadores y creativos a los institucionalizados, un movimiento que implica superar lo que Martín-Barbero define como proceso de *“des-localización/des-temporalización; es decir, cuando los saberes escapan de los lugares y de los tiempos legitimados socialmente para la distribución y el aprendizaje del saber”* (2003: 19). Se trata de la des-ubicación y re-ubicación de la educación en el nuevo y difuso entorno de informaciones, lenguajes y saberes, y descentrado de relación escuela y libro, eje que estructuran aún al sistema educativo (Martín-Barbero, 2002).

En parte, desandar lo pautado y trazar nuevas geografías, implica en principio correrse de los tiempos escolares que, definidos en un cronosistema, y a decir de Escolano (1993) y Terrigi (2010), consiste en un sistema de ordenamiento del tiempo, como mecanismo de racionalización de la duración escolar; una especie de periodización de las actividades educativas que se llevaban a cabo en las instituciones, que refleja no sólo la distribución de los actividades y los días, sino también algunas dimensiones de la planificación y determinadas pautas metodológicas, así como otras cuestiones

relacionadas con la disciplina y la organización de la enseñanza. Tiempo escolar que, bajo un ritualismo académico, fragmenta procesos como la instrucción y la evaluación, introduciendo la discontinuidad en la cronología de aprendizaje; dejando poco lugar a innovaciones que pretendan alterar o cambiar el capital horario de una disciplina, los programas, los métodos y las relaciones de poder entre los docentes y los alumnos.

En este desafío las formulaciones de Simmel (2008) en un insistente llamando a superar el carácter atómico, mecanizado y monótono del saber, principales enemigos de la atención en la clase, remarca la necesidad de presentar la enseñanza de contenidos como articulada, más que fragmenta y aislada de la vida cotidiana de los estudiantes. Un rasgo que buscamos rescatar dentro del segundo estudio presentado, en función de lo encontrado en el primero, tras analizar los factores contextuales asociados al compromiso escolar, en sus tres dimensiones.

Pretendemos, desde la hibridación disciplinar, llevar a cabo una relectura de los resultados que se derivaron de la presente investigación; en tanto, en consonancia con la postura de Simmel acerca de la finalidad de la educación, nos orientamos a considerar que más que volcar conocimientos en un recipiente vacío, la educación tiene que ser pensada para la vida (Goldman, 2013), hacia el valor funcional del aprender.

Muchos de sus postulados sobre pedagogía escolar, abren un mundo conceptual que torna de significado el diseño instructivo desarrollo junto a estudiantes de nivel primario de educación en pos de favorecer la implicación hacia el aprendizaje escolar. En consonancia con los desarrollo de la Psicología Educacional, su obra evoca como la clase, los materiales de estudio, los métodos de enseñanza y el docente pueden o no despertar el interés en el alumnado. Con el propósito explícito de correrse de una pedagogía pasiva, en el sentido de asociar el proceso de aprendizaje con un contenido que es vertido en el alumno, como en un mero recipiente, como procedimiento puramente mecánico, su perspectiva sociológica buscar ir de ese saber volcado a un saber con valor funcional.

Asimismo, cuando el contenido y la clase entran en una lógica que descuida la articulación viva, y radica en repeticiones y rutinas que atenúan el interés de los estudiantes, éste como sujeto pasivo de aprendizaje, se aburre y deja de atender; situación que el docente, desde el conocimiento de su clase y estudiantes puede modificar a partir de recursos -medios externos-, como la novedad para promover el interés, la formulación de expectativas y metas para dar continuidad a los aprendizajes y la conciencia de que el mundo siempre ofrece algo nuevo y sorprendente; lo que se

logra no con la mera transmisión del contenido, sino al introducir el descubrimiento como forma de aprender.

En este proceder de cómo enseñar, Simmel (2008) fórmula que a la respuesta debe anteceder la pregunta. Se opone al método que guía la lógica del éxito, el cual pretende que el alumno logre reproducir en la cabeza literalmente aquello que se ha deducido o explicado del objeto representado, para luego reconstruirlo sin tener al objeto frente a los ojos. Además agrega que, cuando forzamos a los niños, y los ponemos en el rol de dar respuestas, éste se desacostumbra, poco a poco, deja de preguntar; práctica que se aleja de la habilidad de externalización de los pensamientos internos, que también rescata Bruner (1997) desde sus postulados socioculturales constructivistas.

A tal punto, que entiende que el aprendizaje es un proceso que fluye “*no es la meta lo que da su valor el camino, sino que el camino como unidad es valioso*” (Simmel, 2008: 18) y que la evaluación no debe estar determinada por la cantidad de errores, ni por la valoración del tiempo dentro del cual se exige una respuesta, ninguno de tales criterios determina por completo lo que sabe el alumno, depende de los tiempos individuales de cada sujeto, y es la observación de forma constante por parte del docente la que muestra la comprensión verdadera que va logrando el estudiante.

Son estas particularidades de la pedagogía simmeliana, las que muestran puntos de encuentros con los resultados hallados en los estudios desarrollados, los que propician la implicación de los estudiantes en el juego de aprender:

“La illusio es el hecho de estar metido en el juego, cogido por el juego, de creer que el juego merece la pena, que vale la pena jugar. De hecho, la palabra interés, en un primer sentido, significaba precisamente lo que he englobado en esta noción de illusio, es decir el hecho de considerar que un juego social es importante, que lo que ocurre en él importa a quienes están dentro, a quienes participan. Interesse significa «formar parte», participar, por lo tanto reconocer que el juego merece ser jugado y que los envites que se engendran en y por el hecho de jugarlo merecen seguirse; significa reconocer el juego y reconocer los envites” (Bourdieu, 1997).

El interés, la *illusio*, se activa en cada campo de manera específica, Bourdieu (1997) postula que hay tantos intereses como campos y que es distinto según la posición ocupada, y según la trayectoria seguida para llegar allí. Se distinguen intereses genéricos, ligados a la existencia misma del campo, y específicos, ligados a cada una de las posiciones relativas. Claramente, la noción de interés se opone a la de desinterés,

pero también a la indiferencia, en tanto el sujeto indiferente no ve a qué juegan, le da lo mismo, lo encuentra todo igual, no está motivado ni emocionado. Estas diferencias radican en las razones que mueven a los sujetos dentro del campo y del juego, como las metas de aprendizaje, por un interés meramente utilitarista de aprobar o, de aprender. Estar implicado y jugar el juego en la escuela, y desde la posición de alumno es estar interesado en participar de las actividades escolares que se presentan como retos y desafíos cognitivos hacia mejores aprendizajes; una *illusio* que se mantiene encendida en tanto y en cuanto el contexto de la clase tenga una definición que habilite un espacio de juego interesante y desafiante, producto de las retroalimentaciones que allí tengan lugar.

La noción de interés se ve atravesada por la de experiencia educativa, que moldea la manera con que los alumnos construyen su práctica, establecen relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos, estructuran el mundo escolar y le dan sentido (Dubet y Martuccelli, 1998; Foglino, Falconi y López Molina, 2008). El significado que los estudiantes construyeron en torno a la experiencia escolar en términos de diseño instructivo de alguna u otra forma dio sentido a sus vivencias y el compromiso desarrollado. Por lo tanto, la experiencia queda definida solo por lo que pasa, sino por lo que le pasa a cada sujeto en particular (Larrosa, 2003).

En síntesis y retomando a Vernik (2008) pensar la clase, la enseñanza y el aprendizaje en pos de favorecer la participación, el interés y la comprensión de los contenidos, es formular experiencias educativas que susciten la atención de los alumnos, al interior de un proceso de investigación, que desafíen la pasividad de los estudiantes, articulado a inquietudes que traspasan la paredes del aula, posibilitando soltar las rutinas, las prácticas solidificadas hacia un proceso educativo que despierte la curiosidad por lo nuevo, que no es otra cosa que el compromiso hacia lo escolar.

2. Discusión de los resultados de cara a los objetivos de investigación

Respecto a la primera fase de investigación, hallamos que aquellos docentes que tienden a configurar la clase contemplando las seis dimensiones -retroalimentación, soporte docente, oportunidad para aprender, participación, estructura de la clase, evaluación- que desde la teoría estarían facilitando la promoción del compromiso, son los entornos que se relacionan contexto un contexto de enseñanza-aprendizaje donde los alumnos

desplieguen sus recursos cognitivos, afectivos y conductuales en pos de un mayor compromiso con la tarea escolar.

Asimismo, los alumnos que participan en clases con características que posibilitan el desarrollo de la implicación, son aquellos que perciben al contexto académico como desafiante, con posibilidades de tomar decisiones, e indagar respuestas alternativas. Además, buscan otorgar sentido de utilidad al contenido enseñando y consideran la evaluación como una instancia para mejorar el proceso de aprendizaje. En este sentido, los datos sugieren que el compromiso se contagia en función de los rasgos que configuran a las clases. Resultados que, en su análisis conjunto, muestran la complejidad y la riqueza de estudiarlas en interrelación para entender cómo explican el compromiso de los estudiantes en sus tres facetas.

Los hallazgos están en la línea de los postulados y estudios empíricos realizados por Harris (2010), Hipkins (2012), Lam *et al.* (2012), Opdenakker y Damme (2006), Reeve *et al.* (2004) y Schussler (2009), quienes, además, entienden que es necesario estudiar distintas dimensiones de la clase, el docente y los alumnos para comprender la complejidad que supone planificar prácticas tendientes a mejorar el compromiso hacia el aprendizaje. Asimismo, los trabajos de Jang, Reeve y Deci (2010) y Guthrie, Wigfield y You (2012) muestran resultados acordes a las características de las clases observadas que interrelacionan con las percepciones del contexto instructivo que construyen los estudiantes más implicados cognitivamente, afectivamente y conductualmente. Además, encontramos que el modelo contextual de Lam *et al.* (2012) para comprender el compromiso en sus tres dimensiones, ofrece una perspectiva integral. Claramente, observamos interrelaciones entre los factores contextuales y rasgos personales que desde la teoría se marcan como promotores de compromiso, y se corresponden con las creencias, las motivaciones y la percepción del contexto instructivo de los estudiantes más implicados cognitivamente, afectivamente y conductualmente.

Marcamos como fortalezas de este primer estudio, los avances realizados hacia un modelo de investigación integrada, que reclama volver al aula para interactuar con lo que ocurre allí, orientados por teorías que guían la observación inicial y permiten una interpretación de los resultados que definirán líneas para una enseñanza más eficaz entre alumnos y docentes. Contar con datos que emergen del contexto de prácticas reales de enseñanza-aprendizaje, permite por su carácter situado repensar la práctica docente y

los aportes que la psicología de la educación pueden brindar para planificar la instrucción.

Entre las limitaciones, será importante contar a futuro con otras medidas alternativas al auto-reporte de los estudiantes para evaluar el compromiso cognitivo y el afectivo, así como las variables del contexto instructivo, ya sea desarrollando indicadores de observación.

Respecto a la segunda fase de investigación, en el primer momento, encontramos una valoración positiva de la experiencia desarrollada, los estudiantes, en su gran mayoría, indican que la realización de la SP fue interesante para pensar vínculos entre los contenidos y la vida cotidiana, igualmente, manifiestan su implicación en el desarrollo de la propuesta mostrando afinidad por la misma como modalidad de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, lo hallado nos motiva a seguir pensando en tareas escolares que valoren el conocimiento que se aprende dentro del aula, creando espacios educativos que no sólo busquen aplicar lo que se aprende a su contexto original, sino también a un entorno mucho más lejano, apreciando su valor de utilidad para metas futuras y promoviendo acciones de transferencia. De igual modo, la investigación desarrollada, y los resultados derivados nos permiten trazar una agenda de metas educativas, como la necesaria alfabetización informacional, sin olvidar de rescatar los contextos más tradicionales de enseñanza y de aprendizaje, como lo es la biblioteca escolar y la exploración de libros. Consideramos que ambos recursos son complementarios y fundamentales.

Al respecto, Ferreiro (2016) formula entre los desafíos contemporáneos de la educación, el asumir las consecuencias de la revolución tecnológica, y el desarrollo de prácticas de búsqueda de información por Internet en los procesos de aprendizaje, con el objetivo de desarrollar criterios de confiabilidad en los estudiantes para acceder a un nuevo soporte de lectura y fuentes de información.

También destacamos la importancia del diseño instructivo, en la inclusión de los rasgos de autonomía y el soporte ofrecido en el transcurso de la misma, características que los estudiantes marcan como positivas a la hora de evaluar su implicación en la experiencia. Factores que contribuyeron a generar un contexto de aprendizaje que motiva la indagación y nuevas búsquedas no pautadas de antemano, pero con una estructura didáctica que posibilita avanzar en el desarrollo y logro de nuevos conocimientos.

En lo que refiere al segundo momento, encontramos que la evaluación formativa habilita un espacio de elaboración, reflexión y retroalimentación que mejora y facilita el

aprendizaje, en tanto ofrece instancias para repensar la tarea y avanzar hacia mejores logros, conformando un ciclo junto a la instrucción. Al respecto, Larraguibel, Remesal y Rochera (2018), muestran que el *feedback* más valorado por los estudiantes, es aquel que tiene un efecto de regulación cognitiva que busca su implicación en la supervisión y control autónomo del trabajo; rasgos igualmente valorados por los estudiantes que conformaron la presente investigación.

No obstante, la evaluación como instancia final, fue menos valorada por los alumnos. Aunque aparentemente más fácil, la idea de reproducir en un papel lo solicitado en las tareas escolares de copia, dictado, preguntas y respuestas, es menos desafiante y sujeto a un aprendizaje memorístico de definiciones y datos precisos, con intercambios que se limitan a la verificación y chequear si está o no bien una determinada respuesta. Resultados, ambos, que permiten orientar algunas apreciaciones sobre la evaluación en educación.

En primera instancia, destacar la importancia de integrar instrucción y evaluación, aspectos remarcado por los estudiantes en sus percepciones sobre la propuesta diseñada. Es interesante también rescatar, aquello que los motiva del proceso de cambio llevado adelante, al parecer, según los estudiantes manifiestan que, incursionar hacia nuevos recursos didácticos, puede ser una buena alternativa para generar mejores aprendizajes, por ejemplo el uso de las nuevas tecnologías de la información, pareciera ser algo que los interesa, como ya lo remarcamos con anterioridad. Asimismo, rescatamos sus apreciaciones respecto al valor que le otorgan al soporte que el docente brinda en diversas instancias de la evaluación formativa, como guía y a través de sus exposiciones orales que ayudan a propiciar un mejor resultado en la tarea escolar que se esté llevando a cabo. Otro aspecto a resaltar del estudio, es la importancia que los estudiantes le atribuyen a poder repensar las tareas que se están llevando a cabo, es decir, pareciera que los aprendizajes acompañados de reflexiones son pensados como un desafío frente a las tareas que solicitan sólo memorizar información. La misma relevancia, le atribuyen al hecho de poder optar y tomar decisiones durante el proceso de aprendizaje, aspecto que remarcan como positivo tanto en las elecciones que pudieron realizar acerca de qué investigar, como en la autonomía que se favoreció al generar un espacio para usar más de un soporte para avanzar y buscar información.

En segunda instancia, consideramos que la lógica de copiar y pegar es un espacio para enseñar y evaluar temáticas específicas de las asignaturas, pero su valor radica en el acompañamiento de una lógica de pensamiento productivo sobre lo que se escribe y se

reproduce textualmente del libro al cuaderno. Los resultados, muestran que propuestas como las llevadas a cabo, que se acompañan de instancias de *feedback* que orientan la reflexión y el monitoreo de la tareas por parte del alumno, es un elemento clave para configurar contextos educativos tendientes a promover un pensamiento autorregulado. Acompañar el proceso de planificación, revisión y reflexión, genera intercambios entre docentes-alumnos y alumnos-alumnos que entendemos ayudan a crear un modalidad de trabajo que, como se aprecia en los resultados encontrados, muestran ser modelos para avanzar hacia una mayor control y gestión de los propios procesos cognitivos implicados en la tarea de aprender. En este sentido, la evaluación formativa habilita un espacio para la reflexión que se aleja de la reproducción casi textual y la memorización, en tanto y en cuanto se define como procesual y no situada en un tiempo y en un espacio limitado. Por el contrario, ofrece retroalimentación de calidad a los estudiantes, no solo después de la actuación, sino también durante el desarrollo de las actividades de evaluación, situándola en un contexto educativo más amplio.

En relación con el tercer momento del diseño instructivo, encontrados que el uso de rúbricas para soportar la evaluación es considerado por los estudiantes como una herramienta que favorece la autorregulación. Ellos destacan el uso de los criterios para planificar, monitorear y reflexionar a lo largo del proceso de investigación llevado a cabo para resolver la tarea de escribir una carta para orientar la planificación de un viaje y su eventual armado de la valija. La rúbrica usada como parte de un enfoque de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante, por lo encontrado, muestra tener el potencial de ayudar al alumno a comprender los objetivos del para qué de su aprendizaje, investigación y búsqueda de la información, así como de los criterios de desempeño, que orientan el proceso de revisión de sus producciones, a partir de la realización de apreciaciones personales sobre sus propios trabajos o bien retomando las sugerencias y preguntas que orientan pares o docentes, que informan sobre el nivel de la tarea, y motivan a nuevas revisiones y mejoras.

Como dice Andrade y Du (2005) los estudiantes de la experiencia comprenden que la rúbrica funciona a modo de mapa o receta para orientar la toma de decisiones o cambios en las estrategias, promoviendo *feedbacks* que llevan a adoptar una perspectiva crítica sobre la propia producción. Los resultados encontrados también están en la línea de las conclusiones arribadas por Andrade y Valtcheva (2009) cuando mencionan que la formulación de criterios claros crea oportunidades para revisar y mejorar la tarea o el resultado final, en tanto dirige y hace posible la autoevaluación, ofreciendo al alumno la

posibilidad de valorar sus producciones contando con información valiosa acerca de los objetivos de aprendizaje y los niveles de calidad a alcanzar. Asimismo, las percepciones de los estudiantes, también coinciden con los resultados reportados por Gallego y Raposo (2014), quienes encuentran que los estudiantes valoran, bajo experiencia de evaluación con rúbricas, las retroalimentaciones en torno a los criterios y a las matrices como dispositivos que ayudan a comprender las cualidades que el trabajo debe poseer.

En síntesis, de los tres momentos que conforman la segunda etapa de investigación, consideramos importante generar y diseñar contextos educativos en el nivel primario de educación que ofrezcan a los estudiantes posibilidades de aprender a partir de procedimientos alternativos y originales tanto para gestionar la información, como para otorgar valor de utilidad al contenido escolar. Creemos que se trata de una experiencia innovadora, que muestra una forma de hacer distinto en pos de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, y de promover el compromiso de éstos, fomentando la curiosidad, la toma de decisiones, la imaginación, la búsqueda de información, la formulación de preguntas y el planteo de ideas para resolver problemas reales sin recetas, ni caminos prefijados. Además, los resultados permiten suponer que, cuando instrucción y evaluación van de la mano, y no como instancias o etapas diferenciadas, se logra atender a una definición práctica de evaluación formativa, una evaluación para aprender, no de lo aprendido. Aspectos que se recogen en la riqueza de las retroalimentaciones en torno a cada avance y en función de los criterios explicitados de antemano en la rúbrica. Experiencia que, como diseño instructivo en la consideración de rasgos teóricos contextuales que promueven la implicación, muestra favorecer tanto el compromiso como el rendimiento escolar de los estudiantes que mejoraron sustancialmente a lo largo del estudio, rompiendo con la lógica descendiente producto de la rutina que estudios previos mencionan (Darr, 2012).

Finalmente, rescatamos el valor de los estudios de diseño, como metodología que permite ir reformulando y ajustando las experiencias educativas, a modo de asistir la redefinición de la investigación, la cual se ve enriquecida no sólo por los aportes teóricos de la Psicología Educativa, sino también por los contextos naturales de enseñanza.-aprendizaje donde tiene lugar el estudio en desarrollo. A futuro, a fin de atender al carácter iterativo de los estudios de diseño, el registro de las modificaciones del diseño, deben ser contemplados en mayor detalle, para dar cuenta de los pasos y la toma de decisiones que son parte de trabajar en contextos educativos reales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2015). *Reduolution. Hacer la revolución en la educación*. Paidós Contextos, Buenos Aires.
- Alexander, K., Entwisle, D. and Horsey, C. (1997) From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout. *Sociology of Education*, 70, 87-107. <http://dx.doi.org/10.2307/2673158>
- Alexander, P. (2006). *Psychology in learning and instruction*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Alonso Tapia, J. y de la Red Fadrique, I. (2007). Evaluar “para” el aprendizaje, aprender para estar motivado: el orden de los factores sí afecta el producto. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (2): 241-253.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3). 261-271.
- Anderson, T. Y Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1): 16-25. <http://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Andrade, H. (2005). Teaching with rubrics: the good, the bad and the ugly. *College Teaching*, 53 (1): 27-30.
- Andrade, H. y Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10 (3). Disponible en: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=3>
- Andrade, H. y Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48 12-19.
- Appleton, J., Christenson, S., Kin, D., y Reschly, A. (2006). “Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument”. *Journal of School Psychology*, 44: 427-445.
- Arguedas, I. (2010). “Involucramiento de los estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (1): 63-78.
- Bahón, J. (2015). El sistema educativo actual no evalúa los aciertos de los alumnos, sino los fallos. Diario El Mundo. Disponible en <http://www.elmundo.es/comunidad-valenciana/2015/11/26/5656128822601d73498b45cc.html>
- Ballarini, F. (2015). *REC. Por qué recordamos lo que recordamos y olvidamos lo que olvidamos*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Beber, C. y Davis, E. (2012). Learning to critique and adapt science curriculum materials: Examining the development of preservice elementary teachers' pedagogical content knowledge. *Science Education* 96 (1): 130-157.
- Bennett, R. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1): 5–25.
- Berliner, D. (2002). Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31 (8): 18–20.
- Berliner, D. (2008). Research, policy, and practice: the great disconnect. En S. D. Lapan and M-L. Quartaroli (Eds). *Research essentials* (pp. 295-326). New York: John Wiley & Sons.
- Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1): 5-25.
- Blasco, M. (2008). *El desafío del caracol*. Buenos Aires: Norma.
- Blumenfeld, P., Kempler, T., y Krajcik, J. (2006). Motivation and cognitive engagement in learning environments. En R. K. Sawyer (ed.). *The Cambridge Handbook of the learning science* (pp. 475-488). New York: Cambridge University Press.
- Boud, D. (1998). *The challenge of problem-based learning*. London: Kogan Page.
- Bourdieu, P. (1997). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bruner, J. (1971). *La importancia de la educación*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Bruner, J. (1997). *La Educación, puerta de la cultura*. Barcelona: Aprendizaje Visor.
- Celman, S. (2007). *Evaluación de aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación*. Colección de Cuadernos de actualización para pensar la Enseñanza Universitario, Universidad Nacional de Río Cuarto, 2 (11).
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. y Wylie, C. (2012). Preface. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.

- Cleary, T. J., Callan, G. L. y Zimmerman, B. J. (2012). Assessing Self-Regulation as a Cyclical, Context-Specific Phenomenon: Overview and Analysis of SRL Microanalytic Protocols. *Education Research International*, 1-19. Recuperado de <http://www.hindawi.com/journals/edri/2012/428639/>
- Cohen, J.D. y Ball, D. (2000). Instructional Innovation: Reconsidering the Story. Disponible en: <http://sii.soe.umich.edu/documents/InstructionalInnovation.pdf>
- Coll Salvador C., Rochera Villach, M. J., Mayordomo Saíz, R. M. y Naranjo Llanos, M. (2007). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con el apoyo de las TIC. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5 (13): 783-804.
- Colomina, R. y Rochera, J. (2002). Evaluar para ajustar la ayuda educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 318: 56-62.
- Confrey, J. (2006). The evolution of design studies as methodology. En R. Keith Sawyer (Ed.). *The Cambridge handbook of the learning sciences* (135-152). Nueva York: Cambridge University Press.
- Cruz, G. y Abreu, L. (2014). Rúbricas y autorregulación: pautas para promover una cultura de la autonomía en la formación profesional terciaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (1) 31-48.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Darr, C. (2012). Measuring student engagement: the development of a scale for formative use. En Christenson, S., Reschly, A., Wylie, C. (Edits.) *Handbook Research on Student Engagement* (pp.707-724). Minneapolis, MN: Springer.
- Díaz, I. y Garrido, I. (2015). Correspondencias Múltiples en SPSS. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Disponible en https://www.u-cursos.cl/facso/2015/1/SO01023/2/material_docente/bajar?id_material=1061587
- Dogan, M. y Pahre, R. (1989). Campos híbridos en las ciencias sociales: innovaciones en las intersecciones de las disciplinas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales, UNESCO*, 121: 497-512.
- Doyle, A. y Lerner, R. (2013). Adolescent Academic Achievement and School Engagement: An Examination of the Role of School-Wide Peer Culture. *Journal Youth Adolescence*, 42, 6-19.
- Dubet F. y Martuccelli D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar* Buenos Aires: Losada.

- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *Am. Psychol*, 41(10): 1040-1048.
- Eccles, J. y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annu. Rev. Psychol.*, 53: 109-132.
- Eccles, J., Adler, T., Futterman, R., Goff, S., Kaczala, C., Meece, J. y Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En J. Spence (ed.) *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco: W. H. Freeman.
- Escolano, A. (1993). Tiempo y educación. La formación del cronosistema. Horario en la escuela elemental (1825-1931). *Revista Educación*, 298: 55-79.
- Ferreiro, E. (2016). Ni Piaget imaginó los desafíos de los chicos contemporáneos. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/4595-ni-piaget-imagino-los-desafios-de-los-chicos-contemporaneos>
- Finn, J. (1993). School engagement & student at risk. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, Department of Education. Disponible en: <http://nces.ed.gov/pubs93/93470a.pdf>
- Finn, J. y Zimmer, K. (2012). Student engagement: what is it? Why does it matter? En S. Christenson, A. Reschly y C. Wylie (ed.) *Handbook Research on Student Engagement* (pp. 97-131). New York: Springer.
- Fogolino, A.M., Falconi, O. y López Molina, E. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos de Educación*, VI (6): 227-243.
- Fredricks, J. y McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and student self-report instruments. En S. Christenson, A. Reschly y C. Wylie (ed.) *Handbook Research on Student Engagement* (pp. 763-782). New York: Springer.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potencial of the concept state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1): 59-109.
- Frigerio, G. (2018). Entrevistas por Facundo Franco sobre el debate de la educación en la actualidad. Disponible en <https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2018/3/segun-graciela-frigerio-antes->

[que-hacer-enfasis-en-contenidos-y-saberes-la-educacion-deberia-priorizar-la-relacion-de-los-sujetos-con-ambos/](#)

- Furman, M. (2015). Preguntas para pensar. Conferencia TEDxRíodelaPlataED. Recuperado de <http://www.tedxriodelaplata.org/videos/preguntas-para-pensar>
- Furman, M. (2017). *La construcción del pensamiento científico y tecnológico en los niños de 3 a 8 años*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.
- Gaeta, M., Teruel, M. y Orejudo, S. (2012). Aspectos motivacionales, volitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (1) 73-94. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123551005>
- Gallego, M. y Raposo, M. (2014). Compromiso del estudiante y percepción del proceso evaluador basado en rúbricas. *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (1) 197-215.
- García Martín, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (1), 203-221.
- García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías RELIEVE. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21 (2): 1-24. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/916/91643847005.pdf>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind, The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Book.
- Gardner, H. (2003). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Garello, V. (2011). *Perspectivas sobre la construcción del conocimiento en estudiantes universitarios*. Río Cuarto: Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Goldman, M.A. (2013). La educación como puente: Simmel, la tragedia de la cultura, y el desarrollo significativo del ser. *Enfoques*, XXV (1): 25-38
- González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4: 10-31.
- González, M., Tourón, J. y Gaviria J. (1994). La orientación motivacional intrínseco-extrínseca en el aula: Validación de un instrumento. *Bordón*, 41 (1), 35-50.

- Guerrero, T. y Flores, H. (2009). Teorías del aprendizaje y la instrucción en el diseño de materia les didácticos informáticos. *Revista EDUCERE*, 13 (15): 317-329.
- Guthrie, J., Wigfield, A. y You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. En S. Christenson, A. Reschly y C. Wylie (ed.) *Handbook Research on Student Engagement* (pp. 601-634). New York: Springer.
- Harris, L. (2010). Delivering, Modifying or Collaborating? Examining Three Teacher Conceptions of How to Facilitate Student Engagement. *Teachers and Teaching*, 16 (1):131-151.
- Harter, S. (1980). A scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom Manual University of Denver. Disponible en: <https://portfolio.du.edu/downloadItem/232241>
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Development Psychology*, 17(3), 300-312.
- Hattie, J. y Timperley, E. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1): 81-112.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2011). The Power of Feedback. *Review of Educational Research March*, 77 (1): 81–112.
- Heritage, M. (2010). Formative Assessment and Next-Generation Assessment Systems: Are We Losing an Opportunity? Paper prepared for the Council of Chief State School Officers. Disponible en https://www.michigan.gov/documents/mde/formative_assessment_next_generati_on_heritage_338483_7.pdf
- Herman, J. Aschbacher, P. y Winters, L. (1992). A practical guide to alternative assessment. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352389.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Bautista Lucio, P. (2010) *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hipkins, R. (2012). The engaging nature of teaching for competency development. En Christenson, S., Reschly, A., Wylie, C. (Edits.) *Handbook Research on Student Engagement* (pp.441-456). Minneapolis, MN: Springer.

- Hospel, V. y Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 41:1-10
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer Aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Jang, H., Reeve, J. y Deci, E. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3): 588-600.
- Jiménez, F. (2014). Uso del *feedback* como estrategia de evaluación: aportes desde un enfoque socioconstructivista. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (1). Disponible en: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/17633>
- Jones, J. (2005). Developing effective formative assessment practices in the primary modern foreign language (MFL) classroom. *Encuentro*, 15. Disponible en http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/568/06_Jones.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kearney, S. (2013). Improving engagement: the use of 'authentic self-and peer-assessment for learning' to enhance the student learning experience. *Assessment and Evaluation*, 11 (3). Disponible en: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1406&context=jutlp>
- Kong, Q., Wong N., y Lam, C. (2003). Student engagement in mathematics: Development of instrument and validation of construct. *Mathematics Education Research Journal*, 15 (1), 4-21.
- Krajcik, J. y Blumenfeld, P. (2006). Project-Based Learning. En Sawyer, K. (Edit.) *The Cambridge Handbook of the learning Sciences* (pp. 317-333). New York: Cambridge University Press.
- Lam, S. Pak, T. y Ma, W. (2007) Motivating instructional contexts. En P. Zelic (ed.). *Issues in the Psychology of Motivation* (pp. 119-136). New York: Nova Science Publishers.
- Lam, S-F., Wong, B., Yang, H. y Liu, Y. (2012). Understanding Student Engagement with a contextual Model. En Christenson, S., Reschly, A., Wylie, C. (Edits.) *Handbook Research on Student Engagement* (pp.403-420). Minneapolis, MN: Springer.

- Larraguibel E, Remesal A, Rochera MJ. (2018). Valoración del *feedback* virtual y Presencial por parte de estudiantes de primer curso del grado de maestro. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 57(1): 3-23.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura económica.
- Larson, R. y Richards, M. (1991) Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming student. *American Journal of Education*, 66(3), 164-187.
- Laudó, X. (2010). *La pedagogía líquida: fuentes contextuales y doctrinales*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43102/1/XLC_TESIS.pdf
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un lugar para la buena enseñanza. En A. Camilloni y cols. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Mandinach, E. y Lash, A. (2016). Assessment illuminating pathways to learning. En L. Corno y E. Anderman (Eds.). *Handbook of Educational Psychology* (pp. 390-401). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Manzanares, M. y Bol Arreba, A. (2014). Aprendizaje basado en la evaluación mediante rúbricas en educación superior. *Suma Psicología*, 21 (1) 28-35.
- Martín-Barbero, J. (2002). La globalización en clave cultural: una mirada latinoamericana. *Globalisme et Pluralisme, Colloque international*. Disponible en: <http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/actes/bogues/Barbero.pdf>
- Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias Y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32: 17-34.
- Marzal, M., Díaz, M. y Calzada, J. (2012). Un modelo y un método para la transformación de la biblioteca escolar en centro de recursos de enseñanza y aprendizaje. *TransInformação*, 24(3):165-178.
- Mitchell, I. y Carbone, A. (2011). A typology of task characteristics and their effects on student engagement, *International Journal of Educational Research*, 50 (5-6): 257-270.
- Morales Zúñiga, L.C. (2009). Durkheim y Bourdieu: reflexiones sobre educación *Reflexiones*, 88 (1): 155-162.
- Moreira, P., Dias, P., Machado, F. y Machado, J. (2013). Predictors of academic performance and school engagement-Integrating persistence, motivation and

- study skills perspectives using person-centered and variable-centered approaches. *Learning and Individual Differences*, 24,117-125.
- Morin, E. (1998). Epistemología de la complejidad. En D. Schnitman (comp.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Newmann, F., Wehlage, G., y Lamborn, S. (1992). The significance and sources of student engagement. En D. M., Newmann (ed.). *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). New York: Teachers College Press.
- Nichols, S. y Dawson, H. (2012). “Assessment as a context for student engagement”. En S. Christenson, A. Reschly y C. Wylie (ed.) *Handbook Research on Student Engagement* (pp. 457-477). New York: Springer.
- Nuthall, G. (2000). The Anatomy of Memory in the Classroom: Understanding How Students Acquire Memory Processes From Classroom Activities in Science and Social Studies Units. *American Educational Research Journal*, 37(1): 247 – 304.
- Opdenakker, M. y Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22. 1-21.
- Osario, K. y López, A. (2014). La Retroalimentación Formativa en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Estudiantes en Edad Preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 13-30.
- Pacheco Méndez, T. (2013). La educación como objeto de estudio de las ciencias sociales. *Praxis Sociológica*, 17: 107-118.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. y Huertas, J. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22 806-813.
- Pérez Luna, E., Moya, A. y Curcu Colón, A. (2013). Transdisciplinariedad y educación. *Educere*, 17 (56): 15-26.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Porcheddu, A. (2005). Zygmunt Bauman. Entrevista sobre la educación. Desafíos pedagógicos y modernidad líquida. *Propuesta Educativa*, 28: 7-18. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041700003>
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. Páginas de

- Educación, 2: 49-89, Montevideo, Universidad Católica del Uruguay. Disponible en https://www.academia.edu/1414659/CONSIGNAS_DEVOLUCIONES_Y_CALIFICACIONES_LOS_PROBLEMAS_DE_LA_EVALUACION_EN_LAS_AULAS_DE_EDUCACION_PRIMARIA_EN_ARMERICA
-
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. y Barch, S. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 28 (2): 147-169.
- Reigeluth, C. M. (1999) *Diseño de la instrucción*. Tomo I. Aula XXI/Santillana. Madrid.
- Reigeluth, C. y Frick T. (1999). Investigación formativa: una metodología para crear y mejorar teorías de diseño. En Reigeluth (Ed.) *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción* (pp.181-200). Parte II. Madrid. Santillana.
- Reinking, D. y Bradley B. (2004). Connecting research and practice using formative and design experiments. En Duke, N. y M. Mallette (Eds.) *Literacy research methodologies* (pp. 149-169). New York. The Guilford Press.
- Reschly, A. y Christenson, S. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: evolutions and future directions of the engagement construct. En Christenson, S., Reschly, A., Wylie, C. (Edits.) *Handbook Research on Student Engagement* (pp.3-20). Minneapolis, MN: Springer.
- Rigo, D. (2011). Evaluación de y desde las inteligencias múltiples. *Novedades Educativas*, 251 19-23.
- Rigo, D. (2013). “Compromiso hacia las tareas académicas. Diseños instructivos e inteligencias múltiples”. *Ikastorratza, e-Revista Didáctica*, vol. 10. Disponible en: http://www.ehu.es/ikastorratza/10_alea/tareas.pdf
- Rigo, D. (2014). Regulación de la cognición. Un estudio con alumnos de nivel primario de educación sobre cómo planifican, monitorean y evalúan el proceso de aprendizaje. *Actas congreso de I Post Congreso ICQI, I Congreso de Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, Mesa 75 (1). Recuperado el 05/09/2015 de <https://www.21.edu.ar/investigacion-ponencias-congreso-investigacion-cualitativa-ciencias-sociales.html>

- Rigo, D. (2016). El compromiso en el aula de educación primaria. Entre rasgos personales y factores contextuales. En G. Maldonado, A. Bono y D. Sigal (Comp.). *Qué investigamos en la Facultad de Ciencias Humanas*. (pp. 294-307). Río Cuarto: UNIRIO. Disponible en: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-191-3.pdf>
- Rigo, D. y Donolo, D. (2014a). Entre pupitres y pizarrones. Retos en educación primaria: el aprendizaje con compromiso. *Educatio Siglo XXI*, 32 (2): 59-80.
- Rigo, D. y Donolo, D. (2014b). Factores clave en la promoción del compromiso en educación primaria. Un estudio sobre *tasks, teachers and students*. Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, innovación y Educación. Recuperado de <http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/326.pdf>
- Rinaudo, C. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una alternativa promisoriosa en la investigación educativa. *RED – Revista de Educación a Distancia*, 22. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/22>
- Rinaudo, C. y Donolo, D. (2011). Sobre los asuntos de la psicología educacional. En C. Rinaudo y D. Donolo. (Edits). *Perspectivas sobre la construcción del conocimiento en estudiantes universitarios* (pp. 295-303). Río Cuarto: Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rinaudo, C. y Donolo, D. (2013). Inteligencia-Creatividad (y la escuela). En Donolo, D. y Elisondo, R. (Edits.) *Estudio de creatividad Las travesías de Alfonsina, de Astor, de Julios y de Marías* (pp. 17-46). Tenerife: Colección Cuadernos de Bellas Artes, N° 10. Sociedad Latina de Comunicación Social. Disponible en: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/067/cuadernos/10CBA.pdf>
- Rinaudo, M. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En Paoloni, P., Rinaudo, M. y A. González. *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas y metodológicas orientadas a la mejora de la práctica educativa* (pp.163-206). La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social. Disponible en: <http://www.cuadernosartesanos.org/educacion.html>
- Ritchhart, R. (2002). *Intellectual Character. What it is, Why it matters and How to get it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ritchhart, R. (2012). The Purpose and Promise of Schools. En Ritchhart, R. (Edit.). *Creating Cultures of Thinking: The 8 Forces We Must Master*

Truly Transform Our Schools. Recuperado de <http://www.ronritchhart.com/Books & Videos files/CCOT Chapter%201 V4.pdf>

- Ritchhart, R. y Perkins, D. (2000). Life in the Mindful Classroom: Nurturing the Disposition of Mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56 (1): 27–47
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Rochera Villach, M. J., Mauri Majós, T. y Ginesta Fontseré, A. (2012). Feedback participativo en la evaluación continuada. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Docencia Universitaria, Barcelona, España. Disponible en <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui/article/view/21/14>
- Rochera, M. J. y Mauri Majós, T. (1997). Aprender a regular el propio aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 67: 48-52.
- Rojas-León, A. (2014). Aportes de la sociología al estudio de la educación (Autores clásicos). *Educación*, 38 (1): 33-58.
- Ruhe, V. (2007). A toolkit for writing surveys to measure student engagement, reflective and responsible learning. University of Minnesota. Disponible en: <http://caseitresearch.wikispaces.com/file/view/toolkit+for+writing+surveys.pdf>
- Ruiz-Primo, M. y Li, M. (2013). Examining formative feedback in the classroom context: New research perspectives. En J. M. McMillan (Ed.). *Handbook of research on classroom assessment* (pp. 215-232). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schraw, G., Olafson, L., Weibel, M. y Sewing, D. (2012). Metacognitive Knowledge and Field-Based Science Learning in an Outdoor Environmental Education Program. En A. Zohar y Y. J. Dori (Eds.). *Metacognition in Science Education: Trends in Current Research* (pp. 57-78). New York: Springer.
- Schunk, D. y Pajares F. (2004). Self-efficacy in education revisited: empirical and applied evidence. En D. McInerney y S. Van Etten (ed.). *Sociocultural influences on motivation and learning* (pp. 115-138). Greenwich, CT: information Age.
- Schunk, D. y Pajares F. (2009). Self-Efficacy Theory. En Wentzel, K. y Wigfield, A. (Ed.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 35-53). New York: Routledge.

- Schusster, D. (2009). Beyond Content: How Teachers Manage Classrooms to Facilitate Intellectual Engagement for Disengaged Students. *Theory Into Practice*, 48: 114–121.
- Shavelson, R., Phillips, D.C., Towne, L. y Feuer, M. (2003). On the Science of Education Design Studies. *Educational Researcher*, 32 (1): 25–28.
- Shernoff, D. (2013). *Optimal learning. Environment to promote student engagement*. New York: Springer.
- Shute, V. (2007). Focus on Formative Feedback. Educational Testing Service. Disponible en <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf>
- Simmel, G. (2008). *Pedagogía Escolar*. España: Editorial Gedisa.
- Skinner, E., Kindermann, T., Connell, J. y Wellborn, J. (2009). Engagement and Disaffection as Organizational Constructs in the Dynamics of Motivational Development. En Wentzel, K. y Wigfield, A. (Ed.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 223-245). New York: Routledge.
- Snelbecker, G. (2000). Progreso actual, perspectiva histórica y algunas tareas de futuro para la teoría educativa. En C. Reigeluth (Coord.). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos* (pp. 201-222). Parte II. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- Sperling R, Howard B, Miller L, Murphy C. (2002). Measures of Children’s knowledge and Regulation of Cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27: 51–79.
- Stipek, D. (1996). Motivation and instruction. En Berliner, D. y Calfee, R. (ed.) *Handbook of Educational Psychology* (pp. 85-113). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Terrigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia. Disponible en: http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf
- Trillo Alonso, F. (2005). Competencias docentes y Evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista? *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo03.pdf>
- Trumbull, E., y Lash, A. (2013). *Understanding formative assessment: Insights from learning theory and measurement theory*. San Francisco: WestEd.

- Turner, J. C. y Meyer, D. K. (2000). Studying and Understanding the Instructional Contexts of Classroom: Using our Past to Forge our Future. *Educational Psychologist*, 35 (2), 69-85.
- Turrent, A. (2004). El diseño instruccional y su importancia en la elaboración de materiales de apoyo didáctico. Disponible en: http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen03/disenos_prog_ambientes_aprend/unidad_2/El_diseño_instruccional_importancia_elaboración_materiales_apoyo_didáctico_Turrent.pdf
- UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- (2011). Alfabetización mediática e informacional. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>
- Vernik, E. (2008). Posfacio: Simmel como pedagogo. La educación como vida. En: Simmel, G. *Pedagogía Escolar* (195-213). España: Editorial Gedisa.
- Vosniadou, S. (2000). *Cómo aprenden los niños*. Bruselas: Academia Internacional de Educación. Disponible en: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Como-aprenden-los-ninos.pdf>
- Wales, J. (2015, 23 de octubre). El nuevo analfabetismo no es no saber cosas, es no saber usar la información. *El Mundo*, Sección Cultura. Recuperado de <http://www.elmundo.es/cultura/2015/10/23/5629fed346163f79308b45c0.html>
- Weiner B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3–25.
- Wiggins, G. P. (1998). *Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Winne, P. y Butler, D. (1994). Student cognition in learning from teaching. En T. Husen y T. Postlewaite (Eds.). *International encyclopaedia of education* (pp. 5738-5745). Oxford, UK: Pergamon.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40). San Diego, California: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. En B.J Zimmerman y D.H Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49-64). New York: Routledge.

ANEXOS

ANEXO I

Asentimiento informado para participantes de la investigación

Desde CONICET -Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y la UNRC -Universidad Nacional de Río Cuarto-, queremos investigar los factores que promueven el compromiso de estudiantes en contextos educativos formales. Le pedimos su colaboración para poder desarrollar el proyecto.

La presente investigación es conducida por la Dra. Daiana Yamila Rigo. Profesora de la UNRC e Investigadora del CONICET. Si usted autoriza a su hijo a participar en este estudio, se le pedirá a su hijo qué complete una serie de cuestionarios que se administrarán en el marco de las asignaturas y bajo la supervisión de la docente de grado. Esto tomará aproximadamente 15 minutos de su tiempo y 2 horas reloj.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Las respuestas de su hijo a los instrumentos serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez concluida la investigación, las hojas de respuestas serán destruidas, resguardando su privacidad.

Los resultados consiguientes del análisis de las pruebas serán motivo de futuras publicaciones, tesis, congresos y revistas nacionales e internacionales, guardando siempre el criterio de confidencialidad de los datos.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, su hijo puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la prueba le parecen incómodas, tiene el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Por último, si desea conocer los resultados personales en las pruebas administradas, dé a conocer su e-mail o teléfono para que el investigador contacte posteriormente con usted para realizar una devolución de los datos y brindar explicaciones acerca de los mismos.

Desde ya le agradecemos su colaboración.

Acepta y autoriza a su hijo a participar de esta investigación

Firma: _____

ANEXO II

Asentimiento informado para participantes de la investigación

Desde CONICET -Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y la UNRC -Universidad Nacional de Río Cuarto-, queremos investigar los factores que promueven el compromiso de estudiantes en contextos educativos formales. Le pedimos su colaboración para poder desarrollar el proyecto.

La presente investigación es conducida por la Dra. Daiana Yamila Rigo. Profesora de la UNRC e Investigadora del CONICET. Si usted autoriza a su hijo a participar en este estudio, como parte de las actividades de aprendizajes junto a la docente de grado estaremos desarrollando experiencias educativas que faciliten la promoción de la implicación de los estudiantes. Como parte del proceso, se le pedirá a su hijo que complete conteste por escrito o de manera oral preguntas refeídas a las actividades escolares desarrolladas en el marco de la investigación, que se administrarán en el marco de las asignaturas y bajo la supervisión de la docente de grado. Esto tomará aproximadamente 15 minutos de su tiempo y 2 horas reloj.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Las respuestas de su hijo a los instrumentos serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez concluida la investigación, las hojas de respuestas serán destruidas, resguardando su privacidad.

Los resultados consiguientes del análisis de las pruebas serán motivo de futuras publicaciones, tesis, congresos y revistas nacionales e internacionales, guardando siempre el criterio de confidencialidad de los datos.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, su hijo puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la prueba le parecen incómodas, tiene el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Por último, si desea conocer los resultados personales en las pruebas administradas, dé a conocer su e-mail o teléfono para que el investigador contacte posteriormente con usted para realizar una devolución de los datos y brindar explicaciones acerca de los mismos.

Desde ya le agradecemos su colaboración. Acepta y autoriza a su hijo a participar de esta investigación

Firma: _____

ANEXO III

Cuestionario - Valoración de la experiencia “Y si damos la vuelta al mundo”

Le solicitamos que responda a las preguntas brindando la información que se requiere en cada una y atendiendo a la indicación ofrecida para cada instancia.

1. La tarea realizada le permitió reflexionar sobre situaciones cotidianas y usar los conceptos centrales de las Ciencias Sociales para solucionar problemas reales (elija solo **UNA** opción): Sí – No
2. La tarea le resultó (elija solo **UNA** opción):
 - a. Muy interesante
 - b. Interesante
 - c. Algo interesante
 - d. Muy poco interesante
 - e. Nada interesante
3. La tarea le resultó (elija solo **UNA** opción):
 - a. Muy fácil
 - b. Muy difícil
 - c. Algo fácil
 - d. Algo difícil
 - e. No difícil , ni fácil, de nivel intermedio
4. ¿Qué le pareció la posibilidad de elegir la ciudad a partir de la cual iniciar la investigación? (elija solo **UNA** opción):
 - a. Muy interesante
 - b. Interesante
 - c. Algo interesante
 - d. Muy poco interesante
 - e. Nada interesante
5. Si pudiera elegir entre varias opciones sobre cómo aprender Ciencias Sociales ¿Qué preferiría? (Elija **TODAS** las opciones que desee, marcando un **ORDEN** de preferencia):
 - a. Contestar preguntas por escrito
 - b. Escribir una carta

- c. Escuchar las explicaciones de la maestra
- d. Buscar información en la biblioteca y en internet
- e. Leer el libro de Ciencias Sociales
- f. Escuchar a invitados

6. En general, encuentra que lo aprendido durante la experiencia le fue (Elija solo **UNA** opción):

- a. Muy aburrido
- b. Aburrido
- c. Algo aburrido
- d. Interesante
- e. Muy interesante

ANEXO IV

Grilla para guiar las retroalimentaciones usada por el docente e investigador

Grupo	Temas generales a chequear	Qué mejorar	Qué temas estudiar	En qué tema orientar	Valoración final Presentación oral
1.	<p>Berlín (Alemania)</p> <p>Ubican el lugar con características generales, dan orientación sobre la comida la estación en agosto y la diferencia horaria con respecto a las higueras.</p> <p>Ubicación geográfica</p> <p>Idioma</p> <p>Lugares turísticos</p> <p>Tipo de cambio</p> <p>Logran responder al objetivo</p>	<p>Ubicar a Berlín en un continente y decir si está en oriente u occidente.</p> <p>Distancia a la que queda</p> <p>Buscar algún plano!</p>	<p>Cómo se explica que en Berlín es verano y aquí es invierno</p> <p>Por qué hay esa diferencia horaria.</p> <p>Trabajar con la noción de escalas en planisferios.</p> <p>Formato carta</p>	<p>Redacción, son frases una detrás de otra, hay que buscar integrar, usando conectores.</p> <p>Saludo final</p> <p>Quizás ampliar hábitos y costumbres de los alemanes.</p>	<p>Han logrado la meta con una muy buena presentación oral y claridad rescatando al destinatario de la carta. Respetan el turno para hablar y exponer, se animan a ir un poco más allá adentrando a temas históricos como el muro de Berlín. Han complementado los puntos de vistas para el trabajo colaborativo y la redacción de la carta, L. como guía para organizar la redacción de la carta y M. aportando material y sus habilidades referidas a búsquedas por Internet.</p>
2.	<p>México, DF.</p> <p>Ubican en el continente, pero no es del todo correcta la información!</p> <p>Dan información sobre el clima en general, pero no en el mes que</p>	<p>Revisar continente</p> <p>Clima (es invierno o verano, por qué?)</p> <p>Diferencia</p>	<p>Buscar nueva información y consultar libros en la biblioteca.</p> <p>Buscar en Internet información más específica sobre clima, costumbres, idioma</p>	<p>Mejorar la redacción, por ahora solo listan ideas y frases sueltas.</p> <p>Incorporan información que no es muy relevante para una niña de 15 años...</p>	<p>La carta muestra la poca búsqueda de información que el grupo realizó para cumplir con el objetivo, por momentos la información que se brinda no contempla al destinatario y se observa información que puede ser considerada no muy pertinente. Se nota un avance importante</p>

	<p>ira Constanza de viaje</p> <p>Bien distancia, comida típica</p> <p>El objetivo aún está bastante difuso</p>	<p>horaria</p>	<p>(regionalismos), lugares a visitar.</p>	<p>ajustar la información al destinatario.</p>	<p>luego de la entrega del primer borrador y los intercambios mantenidos con ambos, pero la carta no muestra una buena organización de la información, al igual que la presentación es pobre. Se rescata una mayor participación de V., pero no un grupo colaborativo.</p> <p>El formato de carta no es contemplado, es más bien un resumen.</p>
3.	<p>Brasil (Florianópolis).</p> <p>Buena ubicación geográfica</p> <p>Idioma, Comida, Atractivos turísticos. Costumbres futbol baile</p> <p>Dinero</p> <p>El relato es claro, aporta información adecuada al objetivo y en un lenguaje claro pensando en el destinatario.</p>	<p>Revisar información</p> <p>Está en el hemisferio oriental?</p> <p>Es invierno, pero en general qué tipo de clima hay en Brasil</p> <p>Cuáles son las temperaturas que predominan. Averiguar</p> <p>Ampliar lugares para visitar</p>	<p>Clima respecto al Ecuador</p>	<p>Va dirigida a una adolescente de 15 años...cambiar el uso de usted por vos. más informal la carta</p> <p>Delimitar el clima y la información que brindan para el mes que viajará Constanza</p> <p>Ampliar qué llevar en la maleta, pensando como lugar turístico una zona de playas.</p>	<p>Es una pareja que ha logrado complementarse a nivel de grupo, sin embargo se observan algunos matices en la presentación oral, en tanto E. muestra más nervios en la exposición oral. K. ha aportado su organización y búsqueda de información, Esteban ha podido expresar sus curiosidades y contribuye también con buenas fuentes de información. Escriben una carta que muestra realmente una excelente producción en todo sentido, cumplen con el objetivo, contemplan con claridad al destinatario y se hacen preguntas que van más allá de la tarea y refieren a aspectos conceptuales de las Ciencias Sociales, preguntan, crecen en información y lo demuestran así en la presentación oral.</p>

4.	<p>Venezuela (Caracas)</p> <p>En que se trasladará</p> <p>Hora</p> <p>Lugares turísticos</p> <p>Comida</p> <p>Fiestas tradicionales</p> <p>Dinero</p> <p>Clima</p> <p>Se responde al objetivo y al contenido que debe contener la carta, se debería dar mayor continuidad al escrito, aun la información esta segmentada.</p>	<p>Buscar otros atractivos para una niña de 15 años...</p> <p>Qué moneda se usa en Venezuela</p> <p>Algún plano de la ciudad?</p>	<p>Ubicar al país y la ciudad en un continente, especificar si está en oriente u en occidente</p>	<p>Por qué deberá tomar un curso de español, en que varía la lengua que se habla allí y acá---orientar en los regionalismos, que busquen dos o tres ejemplos.</p> <p>Las fiestas buscadas son generales, en que época viajará, por tanto podrá asistir a alguna?</p>	<p>El trabajo en grupo no estuvo logrado. M. mostró dificultades a la hora de integrar el punto de vista de Ma. en la producción que debían realizar. Buscando imponer sus ideas. Aunque progresivamente, al finalizar se observó un trabajo más conjunto</p> <p>Ma. descubre la biblioteca como fuente de información (rescata que no tiene internet en el hogar), lo cual es muy positivo si analizamos su trayectoria educativa, se motiva en la tarea y trata de colaborar en los espacios que ofrece M. Logran un buen resultado cumpliendo con el objetivo, pero se observan dificultades de ajustar el contenido de la carta al destinatario. Por momento la exposición se vuelve un relato memorístico, pero que a pesar de tal característica han logrado una clara exposición.</p>
5.	<p>Italia (Roma).</p> <p>Clima</p> <p>Comida típica</p> <p>Hora diferencia</p>	<p>Si hace 40 ° se está en verano, les parece que Constanza tiene que llevar tanta ropa de abrigo? En qué estación estarán en</p>	<p>Ubicar geográficamente, se podría elegir una ciudad de Italia, cuál podría ser?</p>	<p>Ampliar idioma, dinero, costumbres y lugares turísticos</p>	<p>Presentan una carta con avances significativas respecto a la primera entrega, contemplan los aspectos remarcados en el intercambio previo a la entrega final. N. logra integrarse en la tarea y expone con bastante claridad a pesar de sus dificultades de exponer frente a otros, R. lo hace con naturalidad. Les constó la fase de búsqueda de la</p>

	La carta aún no responde al objetivo en su totalidad, deberán indagar mucho más para alcanzar la meta.	agosto			información, mostraron dificultades en enfocar el propósito, pero solicitando ayuda fueron reorientando la tarea hacia la meta y la información que sería útil incluir pensando en el destinatario. Respetan el turno de exposición.
6.	México. DF Ubicación geográfica Distancia Comida Hora Lugares turísticos Idioma	Ver continente Delimitar el clima en agosto Acotar la información y brindar datos más precisos! Lo mismo con la hora, 2 hs más o menos?	Ver relación entre el Ecuador y el clima Plano	Agregar alguna fiesta patria en agosto y alguna costumbre Dinero Lenguaje – variaciones-	Si bien la exposición es clara y la carta tiene coherencia, el resultado final no demuestra comprensión profunda de la consigna...recolectan información, les cuesta precisar el lugar y la información es muy general no específica de una ciudad en particular. Han trabajado en grupo, C. tomando la iniciativa y acompañando a J. en su ritmo con algunos altibajos. Han realizado pocas consultas en clase que les hubiese sido útil para re-orientar la tarea.
7.	París Costumbres Lugares a visitar Clima Diferencia de hora Buen consejo del idioma!!!!	Resumir más las costumbres referentes a familia, saludo, Chequear hemisferio	Plano	Agregar comidas típicas	Mostraron muy buena organización de trabajo, se repartieron roles y en general los cumplieron con el objetivo.. La carta final muestra un buen trabajo realizado por ambos, L. pregunta sobre los avances y busca información y emprende la tarea de escribir, T. colabora también en la búsqueda de material, hace uso de la biblioteca y muestran interés por la tarea. Logran una clara exposición y logran

	Dinero Mejorar redacción. Están bien encaminados en el objetivo	Y continente			precisar el lugar de destino, seleccionado de la cantidad de información que tenían aquella más pertinente para escribir la carta.
8.	Roma. Clima Lugares de visita Diferencia de hora Distancia	Revisar estación, es primavera????	Ampliar sobre el idioma, un plano de la ciudad	Ubicación geográfica Van encaminados en el objetivo, pero falta organizar la carta, tiene un estilo lindo y atractivo de escritura.	Muestran conformar un buen equipo de trabajo, escriben una carta que muestra claridad y comprensión de la consigna, tienen presente al destinatario a la hora de buscar información y resumir ésta para redactar la carta. Se complementan en el escrito mostrando respeto por el otro. Preguntan contantemente sobre sus avances, lo cual se ve reflejado en el resultado y en la coherencia de la exposición realizada al curso. I. muestra entusiasmo y trabaja a la par de M., quien le brinda espacios y tiempos para su participación.
9.	Cuba. Clima Fiestas Comidas típicas Diferencia horaria Por momentos se alejan del objetivo...ser más específicos en la información que se brinda, no	Hace calor, cómo es el clima, será tropical, podrá disfrutar de la playa? Revisar costumbres Acotar el tema	Aportar información sobre el ecuador y los tipos de clima y huso horario.	Pensar que es una niña de 15 años...qué le gustará conocer y disfrutar de cuba! Distancia, continente, oriente u occidente? Idioma...palabras típicas	Arman un excelente grupo de trabajo, L. muestra compromiso y colaboración con su compañero. Ambos buscan información y se preocupan por sus avances, tiene excelentes estrategias de selección de la información dado que tienen muy en claro el objetivo de la tarea. Muestran organización en el trabajo, se formulan preguntas claras para guiar la tarea y avanzar sobre ella, consultan las dudas, aunque a nivel de contenido no se hacen muchas preguntas.

	perder de vista que es una niña de 15 años!!!	de la comida.			G. aporta desde su experiencia y viajes, lo cual enriquece el contenido de la carta, la presentación es clara y se observa comprensión del contenido trabajo.
10.	España. Diferencia horaria Idioma Comida Lugares a visitar El objetivo está orientado pero aún faltan delimitar la comunidad.	Profundizar sobre hábitos de alimentación, particularidades del castellano. Ampliar lugares de visitas, costumbres y un plano A qué distancia está?	Por qué debe armar la maleta con esa ropa, que estación tienen los españoles en agosto? Ampliar información A qué comunidad de España viajará la adolescente??? Especificar	Revisar el continente, está en África? Está en oriente? Dinero, qué plata se usa. Ustedes tienen esa información... a compartirla! Costumbres o fiestas. ampliar	El grupo empieza trabajando de manera muy general sin delimitar con precisión un lugar destino, se fijan en España, pero no logran comprender que es un país compuesto por diversas comunidades, luego del encuentro frente a la primera entrega del borrador, delimitan trabajar en Madrid, lo cual facilita enfocar nuevamente el objetivo de la carta y el contenido de ésta. El escrito muestra un producto logrado, con buena exposición de parte de R. quien ha buscado la información y realizado los avances de la carta. Por el contrario, M., aunque posee el potencial para generar mayores resultados en sus aprendizajes se muestra más dispersa en la producción de la tarea y el resultado se refleja en una exposición memorística y reiterativa.
11.	México, DF. Distancia-viaje Idioma	Ubicación geográfica Clima en agosto Dinero	Continente tres divisiones	Mejorar redacción de la primera parte. A qué lugar de México irán específicamente.	El trabajo presentado muestra los contratiempos del grupo, en general los avances más importantes son generados por S., dado que R. falta mucho a las clases y no logran avanzar. No hay mucha autonomía en la búsqueda de

	Comidas Costumbres Lugares históricos a conocer	Diferencia horaria			información, ya que la solicitan al grupo de J. y C., con quienes Sofía se agrupa varias veces para lograr avances en la tarea. Se presenta un producto final coherente y ajustado al objetivo. Sin embargo, se podría mejorar la presentación oral, dado que se refleja falta de estudio.
12.	No entregaron el primer, ni el segundo borrador de la carta	-	-	-	Después de muchas vacilaciones resuelven trabajar sobre Tahití, en la toma de decisión solo participa F., no incluye en ningún momento a Roberto en la tarea, quién tampoco muestra mucho entusiasmo en la misma. En las primeras clases no buscan información ellos, al no delimitar el destino. No muestran independencia en el trabajo y no lo desarrollan en horario de clase. Buscan material en la biblioteca, aunque no saben muy bien qué buscar y sobre qué, la consigna no le es clara y no comprenden qué tienen que hacer. Tras las instancias de retroalimentación con la docente, logran una la carta que responde al objetivo, a los contenidos y al destinatario, sin embargo en la presentación oral no se da cuenta de tales avances, por el contrario muestra pocos detalles y comprensión en proporción a lo escrito.

ANEXO V

Rúbrica Analítica

	Excepcional	Médium	Amateur
Focalización del objetivo	Se delimita y focaliza el objetivo que guía la investigación con claridad y precisión.	El objetivo no se ha comprendido en su plenitud, pero hay un buen acercamiento.	El objetivo no se entiende con claridad y su formulación para guiar la búsqueda y resolución de la SP no es del todo apropiada.
Datos relevantes y principales	Se realiza una planificación acorde al objetivo general, buscando información afín al problema propuesto.	La relación entre la SP y los objetivos no es clara, falta ajustar la planificación para guiar la búsqueda de información y responder a la situación propuesta.	La planificación formulada no responde a la relación establecida entre el objetivo propuesto y la información que se busca.
Fuentes consultadas	Se utilizan fuentes de información adecuadas y diversas, tales como Internet, libros, videos, consulta a profesionales, revistas, imágenes, obras de arte, entre otras. Son apropiadas para resolver la situación problemática propuesta.	Usa fuentes diversas, pero se podrían sumar otras alternativas para enriquecer la comprensión y resolución de la situación problemática propuesta.	Las fuentes usadas no ofrecen información relacionada con la SP.
Colaboración en el grupo y participación en debates	El alumno trabaja de manera colaborativa, respetando los turnos de habla e intercambia información de manera fluida. Se muestra predispuesto al debate y la participación, realizando preguntas pertinentes y ajustadas que contribuyen a dar respuesta a la SP.	La participación es esporádica, pero con aportes interesantes y pertinentes. Su participación se acota a consultar dudas y solicitar aclaraciones sobre la SP.	La participación en la clase no se corresponde con aportes relevantes al tema trabajado. No se observa apertura al debate y la participación activa como estrategias para resolver la SP.
Calidad del escrito (Carta)	El escrito ofrece claridad en argumentación y en redacción. Ausencia de faltas ortográficas.	El escrito presentado muestra adecuada información aunque su estructura y organización es poco clara. Se encuentran algunos errores de ortografía.	El escrito en cuanto estructura no es claro, se observa dificultades de coherencia y cohesión. La presentación de faltas ortográficas es notable.
Coherencia y organización en la presentación oral	Se comunica de manera clara y transparente la información a la audiencia, responde a las preguntas formuladas por el público. Muestra orden y coherencia en su exposición. Asimismo, muestran claridad conceptual, demostrando comprensión del objetivo y un excelente manejo de la SP formulada.	La presentación oral si bien responde al objetivo y la SP presentada, el manejo de conceptos y el conocimiento del tema son regulares.	La presentación no es clara, se observa falta de precisión conceptual y comprensión para dar respuesta a la SP propuesta y el objetivo planteado.

