



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2023-2025

Análisis de la percepción de estudiantes y docentes sobre la relación entre motivación intrínseca en el aprendizaje y metodologías de enseñanza, aplicado a un centro de educación secundaria en Ciudad de la Costa, Uruguay, en 2024.

Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

Presenta:

Lic. Francisco Astori De Boni

Directora de Tesis: Dra. Jeisil Aguilar Santos

Montevideo, marzo 2025

If i had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him accordingly.

Ausubel, D. (1968)

Dedicatoria

A dos de los profesores más comprometidos con la causa de la enseñanza que conozco:
mi madre y mi padre.

Agradecimientos

Agradezco a todas y todos los profesores y estudiantes que dedicaron el tiempo que tenían y el que no tenían a responder mis preguntas. A mi compañera Belén, por insistirme en seguir. A mi tutora, Dra. Jeisil Aguilar Santos, por estar permanentemente disponible. A Natalia Fernández, por la lectura atenta y constructiva. Y a mis colegas, que me enseñan cotidianamente que en el arte de enseñar hay una riqueza invaluable y un desafío permanente.

Índice

Dedicatoria.....	iii
Agradecimientos.....	iv
Índice	v
Glosario de términos.....	viii
Resumen	ix
Introducción.....	1
Problema de investigación	2
Objetivo general y objetivos específicos	3
Objetivo general.....	4
Objetivos específicos:	4
Justificación	4
Preguntas relativas a los objetivos	6
Capítulo 1. Marco teórico-conceptual	7
1.1 Sobre el proceso educativo en general.....	7
1.2 Sobre los enfoques del proceso educativo y el origen de la motivación escolar	9
1.3 Sobre quien aprende, los contenidos, las situaciones y las estrategias de aprendizaje	14
1.4 Sobre quien enseña y las formas de enseñanza.....	22
Capítulo 2. Marco Metodológico	28
2.1 Paradigma de investigación	28
2.2 Enfoque metodológico	28
2.3 Método de estudio.....	29
2.4 Técnicas de investigación	32
2.5 Instrumentos de investigación	33
2.5.1 Cuestionario a estudiantes.....	33
2.5.2 Entrevistas a estudiantes.....	34
2.5.3 Entrevistas a docentes.	34
2.5.4 Grupo focal con estudiantes.	34
2.6 Selección muestral	34
2.7 Operacionalización de las categorías conceptuales	35
2.7.1 Operacionalización de la categoría Estrategias de aprendizaje.....	35
2.7.2 Operacionalización de la categoría Metodologías de enseñanza.	36
2.8 Criterios éticos para el acceso al campo	36
Capítulo 3. Análisis de resultados	38

3.1 Caracterización de la muestra para la fase cuantitativa	38
3.2 Análisis cuantitativo	40
3.2.1 Comodidad frente a distintas formas de trabajo en el aula.	41
3.2.2 Autopercepción de aprendizaje frente a distintas dinámicas de aula.	44
3.2.3 Comparativas entre la autopercepción de aprendizaje y la comodidad para distintas formas de trabajo en el aula.	48
3.2.4 Análisis cuantitativo de respuestas según grado de acuerdo ante afirmaciones sugeridas en cuestionario.	54
3.2.5 Análisis de autopercepción de estrategias de aprendizaje en fase cuantitativa.	58
3.3 Caracterización de la muestra para la fase cualitativa	60
3.4 Análisis cualitativo	60
3.4.1 Análisis a partir de las entrevistas aplicadas a docentes.	61
3.4.2 Análisis a partir de las entrevistas aplicadas a estudiantes.....	67
3.4.3 Análisis a partir del grupo focal aplicado a estudiantes.....	71
3.5 Discusión general del capítulo de análisis	75
Conclusiones.....	84
Referencias bibliográficas	87
Anexos.....	90
Anexo 1. Cuestionario para estudiantes.....	90
Anexo 2. Pauta de entrevista a docentes.....	93
Anexo 3. Pauta de entrevista a estudiantes	95
Anexo 4. Grupo focal para estudiantes	96
Anexo 5. Gráficos	97

Índice de gráficos

Gráfico I: Comparación del puntaje obtenido por cada forma de trabajo para las variables comodidad y autopercepción de aprendizaje	48
Gráfico II: Comparación del puntaje obtenido por cada forma de trabajo para las variables comodidad y autopercepción de aprendizaje según género	49
Gráfico III: Comodidad con presentación oral individual.....	50
Gráfico IV: Autopercepción de aprendizaje con presentación oral individual	51
Gráfico V: Comodidad con proyectos individuales	52
Gráfico VI: Autopercepción de aprendizaje con proyectos individuales	52
Gráfico VII: Comodidad con debates e intercambios	53

Gráfico VIII: Autopercepción de aprendizaje con debates e intercambios	54
Gráfico IX: Afirmación I.....	57
Gráfico X: Afirmación II.....	57
Gráfico XI: Afirmación VI.....	57
Gráfico XII: Afirmación VIII.....	57
Gráfico XIII: Enfoques de aprendizaje.....	58
Gráfico XIV: Enfoques de aprendizaje según nivel	59
Gráfico XV: Comodidad con evaluación escrita sin material a la vista	98
Gráfico XVI: Autopercepción de aprendizaje con evaluación escrita sin material a la vista.....	98
Gráfico XVII: Comodidad con evaluación escrita con material a la vista	99
Gráfico XVIII: Autopercepción de aprendizaje con evaluación escrita con material a la vista.....	99
Gráfico XIX: Comodidad con presentación oral en equipo	99
Gráfico XX: Autopercepción de aprendizaje con presentación oral en equipo	100
Gráfico XXI: Comodidad con proyectos en equipo	100
Gráfico XXII: Autopercepción de aprendizaje con proyectos en equipo.....	100
Gráfico XXIII: Afirmación III.....	101
Gráfico XIV: Afirmación IV	101
Gráfico XV: Afirmación V	102
Gráfico XVI: Afirmación VII.....	102

Índice de tablas

Tabla 1: Situaciones de aprendizaje	14
Tabla 2: Categorización de estrategias de aprendizaje.....	35
Tabla 3: Categorización de metodologías de enseñanza	36
Tabla 4: Denominaciones por nivel.....	38
Tabla 5: Población participante de fase cuantitativa por género y nivel.....	39
Tabla 6: Autopercepción del tiempo dedicado a una evaluación según género y nivel .	40
Tabla 7: Valoración sobre comodidad con formas de trabajo en el aula.....	42
Tabla 8: Valoración sobre comodidad con formas de trabajo en el aula según género .	43
Tabla 9: Valoración de comodidad con formas de trabajo según nivel.....	43
Tabla 10: Autopercepción de aprendizaje con distintas formas de trabajo en el aula....	44

Tabla 11: Valoración sobre autopercepción de aprendizaje con formas de trabajo en el aula según género	46
Tabla 12: Autopercepción de aprendizaje con formas de trabajo según nivel	47
Tabla 13: Porcentaje de puntos obtenidos por cada afirmación	56
Tabla 14: Unidades curriculares y enfoque de aprendizaje más utilizado por nivel	59

Glosario de términos

ANEP: Administración Nacional de Educación Pública

BD: Bachillerato Diversificado

EBI: Educación Básica Integral

EMS: Educación Media Superior

INEEd: Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Resumen

Este trabajo busca analizar la percepción de estudiantes y docentes sobre las posibles relaciones entre metodologías de enseñanza y motivación en el aprendizaje, enmarcando el campo de estudio a un centro educativo formal de Ciudad de la Costa, Uruguay. Para ello, se desarrolló un trabajo de campo en tres fases, una cuantitativa y dos cualitativas, entre los meses de agosto y noviembre de 2024. Los principales resultados de este trabajo señalan que las y los estudiantes tienen una autopercepción de sus estrategias de aprendizaje que incluye motivación intrínseca con mayor frecuencia que lo que percibe el profesorado. A su vez, el estudiantado suele percibir en la utilidad del trabajo, en la acción docente y las dinámicas de trabajo dos factores de relevancia para desarrollar interés y motivación. Como aspectos emergentes en el análisis, se encuentra que la comodidad con distintas formas de trabajo no siempre coincide con la autopercepción de aprendizaje para el estudiantado, y a su vez, existen diferencias de comodidad percibidas con las distintas formas de trabajo según género y según nivel. Por su parte, los docentes manifiestan que existen limitaciones en la adopción de metodologías de enseñanza activas, no solamente a nivel institucional sino, fundamentalmente, a partir de la organización del sistema de educación a nivel nacional. A su vez, en la totalidad de los casos de aplicación de metodologías activas que fueron analizados en las entrevistas, también manifiestan no haber alcanzado resultados que satisfagan las expectativas y tengan una relación consistente con el esfuerzo realizado, lo que termina resultando en un desencantamiento por estas formas pedagógicas y una revalorización de las formas de instrucción tradicionales.

Palabras clave: Motivación en el aprendizaje, motivación intrínseca, metodologías de enseñanza, percepción.

Abstract

This study aims to analyze the perception of students and teachers regarding the possible relationships between teaching methodologies and motivation in learning, focusing on a formal educational institution in Ciudad de la Costa, Uruguay. To achieve this, fieldwork was carried out in three phases—one quantitative and two qualitative—between August and November 2024. The main results of this study indicate that students have a self-perception of their learning strategies that includes intrinsic motivation more frequently than what teachers perceive. Additionally, students tend to identify the usefulness of the work, the teacher's role, and work dynamics as key factors in developing interest and motivation. As emerging aspects in the analysis, it was found that comfort with different ways of working does not always align with students' self-perceived learning. Moreover, differences in perceived comfort with various work methods were observed based on gender and academic level. On the other hand, teachers expressed that there are limitations in adopting active teaching methodologies, not only at the institutional level but primarily due to the organization of the national education system. Furthermore, in all cases where active methodologies were applied and analyzed in interviews, teachers reported not achieving results that met their expectations or had a consistent relationship with the effort invested. This ultimately led to disillusionment with these pedagogical approaches and a renewed appreciation for traditional instructional methods.

Keywords: Learning motivation, intrinsic motivation, teaching methodologies, perception.

Introducción

El área de interés de este proyecto es el aprendizaje en la adolescencia producido en los centros de educación formal. Visto inicialmente de un modo más general, este trabajo puede asociarse al análisis de la interacción entre los procesos de enseñanza y aprendizaje en la adolescencia. Con ello, surgen algunos conceptos de relevancia: en primer lugar, el concepto de aprendizaje significativo (Ausubel, 1963) se define como aquel aprendizaje que parte de la concientización y consideración de la estructura de conocimiento previo de las y los estudiantes, de forma que la nueva información se relaciona con ella de forma sustancial y no arbitraria. Esto implica tener en cuenta su trayectoria educativa pero también su entorno, sus intereses, sus habilidades, sus estructuras socioemocionales, entre otras.

Para definirlo con mayor claridad, Coll (1988) establece que: “hablar de aprendizaje significativo equivale, ante todo, a poner de relieve el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza/aprendizaje. El alumno aprende un contenido cualquiera cuando es capaz de atribuirle un significado” (p. 134). A pesar de la aparente simpleza teórica y conceptual, no aparecen fácilmente las concordancias en el análisis de los procesos de enseñanza en relación al concepto de aprendizaje significativo. En palabras del autor:

En efecto, su utilización desde enfoques y planteamientos psicopedagógicos relativamente dispares, lejos de representar una unanimidad conceptual, recubre más bien concepciones distintas no siempre compatibles del aprendizaje escolar y de la manera de ejercer la influencia educativa. La polisemia del concepto, la diversidad de significaciones que ha ido acumulando, explica en gran parte su atractivo y su utilización generalizada y obliga, al mismo tiempo, a mantener una prudente reserva. (p. 133)

En un segundo lugar, surge una categorización de relevancia a partir de una clasificación de metodologías de enseñanza entre aquellas basadas en metodologías activas de enseñanza y aquellas basadas en las formas de instrucción tradicional – entendiendo por ellas a las formas pedagógicas que implican centralizar el protagonismo del espacio del aula en el docente y/o el pizarrón –. Not (1983), citado en (De Zubiría Samper, 2002) establece una denominación al primer grupo como metodologías autoestructurantes y al segundo grupo como metodologías heteroestructurantes.

En los primeros [autoestructurantes] se presupone que el niño tiene por sí mismo la fuerza y la dinámica necesaria para generar el conocimiento; en tanto que, en

los segundos [heteroestructurantes], se parte de considerar la construcción del conocimiento como algo externo al sujeto. Las visiones heteroestructurantes, que han sido dominantes en la historia, privilegian la acción del maestro, de allí que sean magistocentristas, se expresen fundamentalmente mediante las clases magistrales y defiendan la conveniencia de los métodos receptivos en la escuela. (p. 56)

En tercer lugar, se concibe al proceso educativo como un todo que engloba dentro de sí dos procesos: el de enseñanza y el de aprendizaje, y que, a su vez, implica la interacción de otros dos factores: los contenidos y el entorno en el que se incorporan dichos contenidos. Por lo tanto, se reconoce al proceso educativo como un fenómeno en el que intervienen cuatro elementos, a saber: quien enseña, quien aprende, el saber y el contexto. (De Zubiría Samper, 2002)

En síntesis, primero hay un interés en el aprendizaje que adquieren los y las adolescentes en su transcurso por la educación formal y, como consecuencia de ello, se plantea luego la discusión sobre las metodologías de enseñanza y, si existe, qué relación tienen éstas con el modo de aprender.

Problema de investigación

El aprendizaje producido por motivación intrínseca de los adolescentes es aquel aprendizaje que se produce a partir de un interés profundo por los contenidos, de una participación activa de las y los estudiantes en el proceso educativo y que, como el aprendizaje significativo, logra insertarse en la estructura de conocimiento previa del aprendiz y cobrar un sentido en su nueva – y más amplia – estructura cognitiva (Entwistle & Ramsden, 1983). La escuela, sin embargo, ofrece pocas posibilidades de producción de este tipo de aprendizaje (Coll, 1988). En la interacción de todos los elementos que participan del proceso educativo – quien enseña; quien aprende; el saber y el contexto – se definen las probabilidades de que este aprendizaje sólido y duradero suceda.

Además de considerar la motivación del estudiantado frente al proceso educativo, es necesario analizar las formas pedagógicas de las y los docentes. Frente a ello, De Zubiría Samper (2002) propone una clasificación general entre aquellas formas heteroestructurantes, que representan las formas tradicionales, centradas en un punto único dentro del espacio del aula – docente, pizarrón- y que presuponen que el proceso de aprendizaje es algo que se produce de forma extrínseca al sujeto que aprende; por otro lado, las formas autoestructurantes presuponen que quien aprende es el centro del proceso

educativo y tiene la fortaleza para generar, a partir de ciertos estímulos, el conocimiento nuevo; como tercera categoría aparecen las metodologías interestructurantes que presuponen un diálogo continuo entre las formas pedagógicas autoestructurantes y las heteroestructurantes.

La elección del centro educativo para el análisis de este trabajo se basa en que se trata de una institución que en la última década ha transitado caminos de innovación en las prácticas educativas. Se destacan en ese tránsito algunos hitos tales como: que se han creado coordinaciones académicas por áreas de conocimiento, se ha promovido el desarrollo de proyectos interdisciplinarios, se ha incentivado la participación estudiantil en concursos extrainstitucionales, se ha instruido al cuerpo docente en evaluación formativa, entre otras estrategias. Todo lo anterior, a su vez, se atraviesa temporalmente con el período de educación virtual que impuso la pandemia en los años 2020 y 2021. Allí, necesariamente las prácticas educativas se vieron modificadas y ello ofreció al profesorado y a la dirección institucional una nueva posibilidad de reflexión sobre las mismas, mientras que impuso al estudiantado una reconsideración de sus estrategias de estudio y aprendizaje. A su vez, actualmente en 2024, todas las generaciones de estudiantes que se encuentran cursando Educación Básica Integral (EBI) o Educación Media Superior (EMS) han transitado este bienio de educación virtual en algún punto de sus trayectorias educativas.

Todo ello ofrece un escenario de interés para analizar las percepciones del profesorado y el estudiantado sobre los procesos de aprendizaje en la adolescencia dentro del centro educativo seleccionado y propone una interrogante: ¿cómo se compone la percepción de docentes y de estudiantes del centro educativo elegido con respecto a la relación entre las metodologías de enseñanza y la motivación en el aprendizaje del estudiantado que se encuentra cursando EBI o EMS en el año 2024?

Objetivo general y objetivos específicos

Se detallan en esta sección el objetivo general y los tres objetivos específicos de este trabajo.

Objetivo general

Analizar la percepción de docentes y de estudiantes del centro educativo elegido con respecto a la relación entre las metodologías de enseñanza y la motivación en el aprendizaje del estudiantado que se encuentra cursando EBI o EMS en el año 2024.

Objetivos específicos:

- 1) Identificar las metodologías de enseñanza heteroestructurantes, interestructurantes y autoestructurantes utilizadas en el centro educativo.
- 2) Analizar la percepción sobre el origen de la motivación y los enfoques de aprendizaje adoptados por estudiantes frente a los procesos educativos que han transitado en sus trayectorias académicas.
- 3) Analizar las percepciones de docentes sobre el origen de la motivación y los enfoques de aprendizaje adoptados por estudiantes frente a las tareas que incluyen en sus cursos.

Justificación

Entendiendo el derecho a la educación como un derecho de tres dimensiones, a saber: el acceso, el aprendizaje y el egreso, aparecen en la justificación de este trabajo dos de estas tres dimensiones desarrolladas: el acceso y el aprendizaje. La transformación educativa en curso durante el período de gobierno 2020 – 2025 en el sistema educativo uruguayo impone una nueva estructuración de los niveles de escolarización. Una vez finalizada la educación inicial, existen nueve años consecutivos de Educación Básica Integral (EBI) que incluyen lo que previamente eran los seis años de Educación Primaria más los tres años de Ciclo Básico de Educación Secundaria. Luego de ello, se proponen tres años de Educación Media Superior (EMS).

Las políticas educativas en Uruguay de las últimas décadas han logrado superar las barreras a la entrada de la escolarización de modo tal que casi la totalidad de niños en edad de asistir a la escuela, efectivamente lo hacen (Failache, Salas, & Vigorito, 2016). No obstante, junto con la reconstrucción pedagógica que supuso el período de educación luego de la pandemia de Covid-19, surgió un problema en relación al ausentismo crónico escolar (INEEd, 2024). Por lo tanto, puede decirse con mayor nivel de certeza, que está

prácticamente universalizada la matriculación en edad primaria, pero ello no garantiza la presencia de niñas y niños en las escuelas.

En relación a la matriculación, ocurre algo similar a lo descrito para el nivel primario – aunque en menor medida- con los últimos tres años de EBI, y se produce un quiebre significativo en EMS, donde únicamente cuatro de cada diez adolescentes culminan los estudios de educación secundaria formal en edad oportuna y cinco de cada diez logran finalizar si se incluyen a los egresos en edad tardía. Estos resultados están fuertemente definidos por el quintil socioeconómico. Mientras que en el primer quintil de ingresos hay una relación de egreso de dos de cada diez adolescentes, son ocho de cada diez los que egresan en el quinto quintil (INEEd, 2023). Ahora bien, a pesar de las altas tasas de escolarización en los niveles de EBI, existe una brecha entre esa escolarización y el aprendizaje medido a partir de evaluaciones estandarizadas internacionales, regionales y locales. De ello se desprende que la mera asistencia a centros de educación formal no es condición suficiente para el aprendizaje.

Las metodologías activas de enseñanza tienen un rol protagónico en las discusiones sobre los sistemas educativos desde finales del siglo XX. Delors (1996) establecía en *La Educación encierra un tesoro* que existen cuatro pilares del proceso educativo: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos y convivir con los demás; y aprender a ser. En la base de estos cuatro pilares aparece la idea de la transición del modelo de calificaciones y enciclopedista al modelo de desarrollo de competencias. La obsolescencia de las metodologías de enseñanza más comúnmente utilizadas podría explicar parcialmente el rezago en aprendizajes. Sin embargo, para que el análisis sea riguroso es necesario considerar otras variables que inciden en los resultados pero que no tienen correlación con las metodologías de enseñanza, tales como: condiciones socioeconómicas del hogar, contexto del centro educativo, nivel educativo de la madre, utilidad de los contenidos percibida por parte de quien aprende, entre otras.

La justificación de este proyecto de investigación se contextualiza en el escenario descrito y en un contexto histórico en el que entran en discusión las metodologías de enseñanza producto de los resultados insuficientes en materia de aprendizajes. Es necesario construir estrategias para que niñas, niños y adolescentes se apropien del saber y, para ello, es necesario repensar las formas de enseñanza. Aun así, debe también reconocerse que no todo contenido escolar es potencialmente significativo. Coll (1988)

afirma que una parte muy importante de los contenidos en los programas escolares no pueden aprenderse de forma significativa. En sus palabras:

En muchas ocasiones, el aprendizaje se limita a la mera repetición memorística. De hecho, es más bien difícil alcanzar un nivel elevado de significatividad en el aprendizaje escolar. Las condiciones que exige su realización no son siempre fáciles de cumplir. Ausubel y sus colaboradores han insistido en numerosas ocasiones sobre las exigencias que plantea el aprendizaje significativo. Ante todo, es necesario que el nuevo material de aprendizaje, el contenido que el alumno va a aprender, sea potencialmente significativo, es decir, sea susceptible de dar lugar a la construcción de significados. (p. 135)

Por último, en el análisis de discurso de la política educativa en Uruguay, se puede observar que se ha avanzado en la discusión sobre la implementación de metodologías activas en el sistema educativo. Sin embargo, aún no hay evidencias suficientes sobre la percepción de los docentes y del estudiantado en lo que respecta a la incidencia de estas formas de trabajo en el desarrollo de la motivación intrínseca de quienes aprenden, lo que constituye el objetivo central de este trabajo.

Preguntas relativas a los objetivos

- 1) ¿Cuáles son las metodologías de enseñanza heteroestructurantes, interestructurantes y autoestructurantes utilizadas en el centro educativo?
- 2) ¿Cómo se compone la percepción de estudiantes sobre el origen de la motivación y los enfoques de aprendizaje adoptados frente a los procesos educativos que han transitado en sus trayectorias académicas?
- 3) ¿Cómo se componen las percepciones de docentes sobre el origen de la motivación y los enfoques de aprendizaje adoptados por estudiantes frente a las tareas que incluyen en sus cursos?

Capítulo 1. Marco teórico-conceptual

El presente capítulo teórico tiene como objetivo presentar en forma no exhaustiva pero ordenada algunos aportes teóricos y conceptuales de relevancia para esta investigación. El ordenamiento de estos aportes se definió en cuatro categorías: según su relevancia en el proceso educativo en general (sección 1.1); según su relevancia en la clasificación de los enfoques teóricos del proceso educativo y cómo éstos enfoques conciben el origen de la motivación en el acto de aprender (sección 1.2); según su relevancia en quien aprende, los materiales, los contenidos y las formas de aprendizaje (sección 1.3); y según su relevancia en quien enseña y en las formas de enseñanza (sección 1.4).

1.1 Sobre el proceso educativo en general

Las instituciones educativas tienen un doble objetivo a cumplir a partir del proceso educativo: contribuir a la construcción de la subjetividad de quienes aprenden, por un lado, y desarrollar el proceso de socialización de sus educandos, iniciado por las familias y en el marco de una cultura determinada, por el otro. Para ello, las instituciones se guían por un marco legal, estructurado y organizado para el cumplimiento de esos objetivos. (Guira, 2023)

El proceso educativo ha sido conceptualizado de diversas formas. Si se categoriza según el espacio temporal, puede clasificarse, por un lado y según un enfoque tradicional, surgido en la primera mitad del siglo XX junto con el auge de las ciencias sociales, como un proceso en el que se transmiten saberes, conocimientos y conceptos desde quien enseña hacia quien aprende. Por otro lado, algunas visiones más contemporáneas, que surgen como conjunto en los últimos cincuenta años, a partir de la publicación de *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 1970), lo conciben como un proceso dialógico, en donde el proceso de aprendizaje y de enseñanza se interrelacionan bidireccionalmente e intermediados por el contexto.

Intervienen en el proceso educativo, en forma directa o indirecta, además de las personas, diversas variables tales como: nivel socioeconómico del centro educativo; nivel socioeconómico del hogar; clima educativo del hogar; motivación del estudiantado y del profesorado; las formas de evaluación; los contenidos programáticos; entre otras. Por lo tanto, y siguiendo a De Zubiría Samper (2002) puede sintetizarse que en el proceso

educativo intervienen cuatro elementos: quien enseña; quien aprende; el saber y el contexto.

En casi la totalidad de los países del mundo occidental, al momento de comparar los sistemas educativos, pueden encontrarse diferencias producidas a partir de la construcción cultural de cada sociedad, pero también se visualizan importantes coincidencias (Carretero, 1997). Estas coincidencias se basan en que, en casi todos los sistemas, puede observarse una primera fase con estudiantes de entre 5 y 10 años realizando “juegos semiestructurados y actividades en los cuales utilizan sus habilidades lingüísticas y cognitivas de manera informal” (p. 21). Existe en esta etapa de la trayectoria una relación consistente entre las capacidades de aprendizaje y los objetivos que se pretenden alcanzar en el proceso educativo.

Luego de esta fase, los sistemas educativos comienzan a priorizar contenidos cada vez más académicos en detrimento de las situaciones de aprendizaje producidas por descubrimiento y en forma significativa. Esto trae como consecuencia una caída en el interés de quien aprende. En palabras de Carretero (1997): “Parece como si hasta esta edad los sistemas educativos hubieran tenido en cuenta al *aprendiz intuitivo* existente en cada persona, mientras que a partir de los 10 años pretendieran que el alumno se fuera convirtiendo [...] en un *aprendiz académico* [...]” (p. 21). Este podría ser un aspecto central en el análisis de los resultados de aprendizaje insatisfactorios en los sistemas educativos del mundo occidental.

Esta caída de interés en quien aprende se intensifica con la entrada en la adolescencia, por lo que, entre los 12 y 16 años se magnifica la distancia entre los contenidos programáticos, las dinámicas de aula, y los intereses del estudiantado. En este sentido, el autor afirma que: “Hasta cierto punto, gran parte de los contenidos de numerosos sistemas escolares que se imparten a estudiantes entre 12 y 16 años, son simples resúmenes de los contenidos universitarios” (p. 22). Lo anterior dista significativamente de los intereses en la adolescencia, si se entiende por ellos aquello que se asemeja a su vida cotidiana, a la curiosidad por conocer, a un fuerte apego al presente y a una baja preocupación por el futuro y la vida universitaria.

Ahora bien, teniendo esto en cuenta, se puede asumir que la inclusión de aspectos relacionados a la vida cotidiana de quien aprende al proceso educativo es indispensable para lograr aprendizajes significativos en la adolescencia. Sin embargo, existen distancias

permanentes entre la vida cotidiana y el contexto de aprendizaje dentro del aula. En Díaz-Barriga y Hernández (2002), parafraseando a Resnick (1957), se subraya esta problemática cuando se afirma que la forma en que el centro educativo transmite los saberes y promueve el conocimiento, con frecuencia se contradice con el modo en que se aprende fuera de él. En palabras de los autores:

El conocimiento fomentado en la escuela es individual, y fuera de ella es compartido; el conocimiento escolar es simbólico-mental, mientras que fuera es físico-instrumental; en la escuela se manipulan símbolos libres de contexto, en tanto que en el mundo real se trabaja y razona sobre contextos concretos. (p. 33)

En la misma dirección, la construcción teórica de Brown, Collins y Duguid (1989) aporta el concepto de aprendizaje situado, a partir del cual se reconoce la importancia de que quien aprende, lo haga en contextos de aplicación del nuevo conocimiento en su vida cotidiana. A su vez, estos autores critican las prácticas tradicionales de las instituciones educativas en las que se aprende de forma descontextualizada, separando el conocimiento de su posibilidad de aplicación fuera del aula, lo que limita en forma significativa la potencialidad del aprendizaje.

Lo anterior resalta la necesidad de reflexionar acerca de las estrategias de enseñanza, de modo que se intente acercar la práctica escolar a la forma de aprendizaje fuera del aula y, con ello, se facilite el proceso y la concreción de aprendizajes significativos. Esto es, que el nuevo conocimiento adquiera, en el decir de Coll (1988), sentido y significado en quien lo incorpora. En este sentido, el autor señala que el principal aporte dentro del proceso educativo, lo realiza quien aprende. Esto implica reconocer que, en el proceso educativo y desde un enfoque constructivista, el aporte de construcción de conocimiento nuevo que realiza quien aprende, a partir de su estructura de conocimiento previa, es el factor central. Y que el acto de enseñar es, en sí mismo, una acción de colaboración para esa construcción.

1.2 Sobre los enfoques del proceso educativo y el origen de la motivación escolar

El proceso educativo está conceptualizado de muy diversas formas según la visión de distintos enfoques teóricos, que se diferencian según el énfasis que hacen en la relevancia y en la función de cada uno de los elementos que participan en él. Así, la motivación escolar cobra diversos significados según el enfoque teórico que se esté

analizando. Dentro de estos enfoques, se encuentran el conductista, el humanista y el cognitivo.

Siguiendo la clasificación de Díaz-Barriga y Hernández (2002), el enfoque conductista se diferencia de los otros dos enfoques, en primer término, en que visualiza la motivación escolar como algo extrínseco a quien aprende. Para este enfoque, el aprendizaje es algo que se produce a partir de un sistema de incentivos, con recompensas y castigos. El enfoque humanista, tanto como el cognitivo, conciben a la motivación escolar como algo intrínseco al estudiante. El primero de ellos – enfoque humanista – se centra en la necesidad de reforzar la subjetividad de quien aprende, su autodeterminación y su autoestima; mientras que el segundo de ellos – enfoque cognitivo – concibe que quien aprende debe tener un papel activo en el proceso educativo, y que está en el acto mismo de aprendizaje la razón central del proceso educativo.

Vinculado al enfoque humanista tanto como al cognitivo puede definirse al enfoque constructivista. Tal como su etiqueta lo define, se trata de un enfoque teórico que, en relación al proceso educativo, establece que quien aprende va construyendo una estructura de conocimiento. La categorización del constructivismo es algo compleja en la actualidad ya que muchas teorías, diferentes entre sí, se auto perciben constructivistas. En concreto, Mario Carretero (1997) establece:

Básicamente puede decirse que [el constructivismo] es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. (p. 24)

Según Díaz-Barriga y Hernández (2002) desde la postura constructivista no se concibe a quien aprende como un receptor pasivo del saber, ni que el crecimiento y el desarrollo personal es fruto de una acumulación de saberes en específico. Tal como también señala Guira (2023) al inicio de este apartado – en referencia a las instituciones educativas -, la visión sobre el proceso educativo del enfoque constructivista establece que se debe seguir el doble proceso de socialización e individualización de las y los educandos. Es decir, que quien aprende, construya el nuevo conocimiento en su saber personal y en el marco de una cultura y de un contexto social determinado.

Coll (1988) encuentra en la crítica desde los autores teóricos de enfoque humanista hacia el aprendizaje de motivación extrínseca, una buena aproximación – por oposición -

al significado de aprendizaje significativo: Maslow (1968) citado en Coll (1988) define al aprendizaje extrínseco como: “[...] la adquisición de contenidos externos a la persona, impuestos culturalmente, ajenos a su identidad y que poco o nada tienen que ver con lo que hay de peculiar, de idiosincrásico, de definitorio, en cada ser humano.” (p. 133). A su vez, el autor citado señala que “la mayor parte de las teorías de aprendizaje y de los modelos educativos reposan [...] sobre una concepción extrínseca del aprendizaje, ignorando sistemáticamente los valores, fines, sentimientos y actitudes del alumno.” (p. 133). Esto hace resaltar la distancia entre el discurso público y el enfoque de aprendizaje que adoptan, en la práctica, los sistemas educativos, particularmente en el mundo occidental.

Los enfoques teóricos sobre el proceso educativo, como se mencionó anteriormente, tienen su visión particular en cuanto al origen de la motivación para el aprendizaje. En un primer paso, puede asociarse al enfoque conductista con la motivación extrínseca para el aprendizaje y a los enfoques humanista y cognitivo con la motivación intrínseca. Sin embargo, esta clasificación no está exenta de matices. Para comprender ello, es útil revisar las definiciones de motivación intrínseca y extrínseca en palabras de Díaz-Barriga y Hernández (2002):

[...] se ha definido a la motivación intrínseca como una suerte de tendencia natural de procurar los intereses personales y ejercer las capacidades propias, y al hacerlo, buscar y conquistar desafíos, por lo que el individuo no necesita de castigos ni incentivos para trabajar porque la actividad le resulta recompensante en sí misma. Por su parte, la motivación extrínseca se relaciona con el interés que nos despierta el beneficio o recompensa externa que vamos a lograr al realizar una actividad, por ejemplo, una calificación aprobatoria, evitar la reprimenda de los padres, obtener dinero a cambio, complacer al profesor, etcétera. (p. 67)

A pesar de que en apariencia resulte tentador clasificar, en función del origen motivacional -extrínseco e intrínseco- al enfoque conductista, por un lado, y al humanista y cognitivo, por el otro, estos autores afirman que el origen de la motivación no es una variable discreta, sino más bien un continuo en el que pueden existir matices. La existencia de motivación intrínseca no es incompatible con algunos aspectos de motivación extrínseca en la misma persona, y viceversa. Lo que importa para definir si la motivación es intrínseca o extrínseca son los motivos o metas que priorizan quienes están en proceso de aprendizaje.

En Coll (1988) hay una visión complementaria estableciendo que, además del conocimiento previo de quien aprende, existen otras variables, vinculadas a la

motivación, que definen las probabilidades de éxito en el proceso educativo. Wittrock (1986) citado en Coll (1988) afirma que algunas de estas variables son: “la percepción que el alumno tiene de la escuela, del profesor y de sus actuaciones; sus expectativas ante la enseñanza; sus motivaciones, creencias, actitudes y atribuciones, las estrategias de aprendizaje que es capaz de utilizar, etc.” (p. 137). Esto implica darle un sentido a la actividad de aprender. En síntesis, dice Coll (1988) que, si bien el proceso de aprendizaje depende de los materiales y del conocimiento previo de quien aprende, también depende de que las y los estudiantes asignen significados al nuevo conocimiento al mismo tiempo que le dan un sentido a la actividad de aprendizaje.

En Azogue-Punina y Barrera-Herreyes (2020) también se analizan algunos factores que fomentan la motivación intrínseca en el proceso de aprendizaje. Allí se identifica al interés por los contenidos, al sentido de autonomía y al nivel de desafío como tres variables de relevancia en este sentido. En primer lugar, cuando el contenido de aprendizaje es relevante para la vida cotidiana de las y los estudiantes, es esperable que se produzca motivación intrínseca. En segundo lugar, cuando existen procesos educativos que habilitan la elección de temas de estudio por parte de quienes aprenden, dicen los autores, existe un sentido de autonomía que hace que quien aprende experimente un grado de control sobre su proceso educativo. En tercer lugar, cuando el nivel de desafío es el adecuado para que se produzca un deseo de superación, también se fomenta la motivación intrínseca.

Complementando esta visión, en Elizalde González (2024) así como en Azogue-Punina y Barrera-Herreyes (2020) se profundiza sobre el valor del ejercicio de la docencia en el proceso educativo y el surgimiento de la motivación intrínseca. Algunos aspectos tales como el dominio de la asignatura y los contenidos, la organización del trabajo en clase y el entusiasmo a la hora de ejercer la enseñanza, son factores claves a la hora de fomentar la motivación intrínseca en quienes aprenden.

En contraste con lo anterior, se establece en Díaz-Barriga y Hernández (2002) que muchas veces el profesorado suele encontrar barreras a la predisposición estudiantil con respecto al aprendizaje significativo. Esto, frecuentemente, se asocia con la acción del propio sistema educativo basada en un sistema de calificaciones que representan recompensas y castigos. De algún modo, para aprender significativamente es necesario enseñar significativamente y la ruptura de lo ya conocido puede provocar inseguridades tanto en quien aprende como en quien enseña. Sin embargo, estos autores señalan que

han encontrado en algunos estudios que esta percepción docente es algo errónea. En sus palabras:

Aunque resulta evidente que los alumnos no conocen la teoría del aprendizaje significativo y ciertamente no han leído a David Ausubel [...], en algunos estudios hemos encontrado que los alumnos esperan que sus profesores enseñen significativamente, si por ello entendemos que desearían que acercaran el conocimiento escolar al mundo real y a sus intereses, o que los apoyaran para extraer el significado de lo que aprenden. (p. 47)

La motivación hacia el aprendizaje es una variable que puede ser concebida de diversas formas si se categoriza en función de los elementos que la construyen. En Banfi Dupetit (2022), siguiendo a Eccles et al (1983), por ejemplo, se utiliza la teoría de expectativa-valor, que define que el valor que una persona otorga a una tarea se construye a partir de cuatro componentes: el logro, el interés, la utilidad y el costo de realizar la tarea. En esta línea, la motivación por aprender es una variable vinculada positivamente al logro de la tarea, el interés y su utilidad; mientras que se vincula negativamente con el costo – en dinero, tiempo, oportunidad, etc. – de realizarla.

En Mega, Ronconi y De Beni (2014) se hace hincapié en el rol de los factores emocionales en el desempeño académico en general y en la generación de motivación intrínseca en particular. Las autoras definen un modelo integrado de emociones a partir del cual se reconoce a las emociones y a la motivación como variables interdependientes. En este sentido, las emociones positivas (como alegría o el interés) pueden incrementar la motivación intrínseca de quienes aprenden, mientras que las emociones negativas (como el estrés o la ansiedad) pueden atentar contra ella. Para este modelo, las estrategias de autorregulación, como la planificación, la autoevaluación y el control de las emociones, cobran un rol fundamental en el desempeño de los estudiantes en el proceso educativo. Por este motivo, las autoras entienden que las intervenciones educativas deben enfocarse en fomentar la autorregulación de los estudiantes y fomentar las emociones positivas.

Esta última visión se complementa en Hendrie Kupczyszyn y Bastacini (2020), quienes subrayan la condición de la motivación intrínseca como factor clave para la producción de aprendizaje significativo, y conciben que la estructura emocional de quienes aprenden es un aspecto central a la hora de diseñar procesos educativos que fomenten este tipo de motivación.

1.3 Sobre quien aprende, los contenidos, las situaciones y las estrategias de aprendizaje

Un primer paso para ordenar información y conceptos relevantes sobre quien aprende, los contenidos y las estrategias de aprendizaje, es clasificar las situaciones de aprendizaje. Ausubel (1963) citado en Díaz-Barriga y Hernández (2002) define que hay dos dimensiones a considerar a los efectos de esta clasificación: una de ellas refiere al modo de enseñanza, definida por cómo se presenta el conocimiento, y la otra refiere a la forma de incorporación del conocimiento. En la primera de estas dimensiones intervienen quienes enseñan, mientras que en la segunda actúan quienes aprenden.

Dentro de la primera de estas dimensiones – la presentación del conocimiento - existen, a su vez, dos subcategorías: por recepción y por descubrimiento; mientras que dentro de la segunda – la incorporación del conocimiento – existen también dos subcategorías: por repetición o en forma significativa. De lo mencionado se desprenden cuatro situaciones de aprendizaje posibles. Se presenta la Tabla 1 para sintetizar lo mencionado.

Tabla 1: Situaciones de aprendizaje

Situaciones de aprendizaje		Presentación del conocimiento	
		Recepción	Descubrimiento
Incorporación del conocimiento	Significativa	Recepción-Significativa	Descubrimiento-Significativa
	Por repetición	Recepción-Repetitiva	Descubrimiento-Repetitiva

Fuente: Elaboración propia en base a Díaz-Barriga y Hernández (2002)

Dentro de las formas de presentación del conocimiento, la clasificación de conocimiento por recepción refiere a la situación de aprendizaje en que una persona educadora presenta el conocimiento y que lo transmite a quien aprende. Por su parte, el conocimiento por descubrimiento refiere a la situación de aprendizaje en la que quien aprende se encuentra, por acción propia, con una situación de aprendizaje. En cuanto a las formas de incorporación del conocimiento, la forma significativa implica darle un sentido y un significado al nuevo saber, mientras que la incorporación por repetición implica activar habilidades de conocimiento memorístico para poder reproducir lo aprendido.

Estas cuatro situaciones de aprendizaje, en palabras de Díaz-Barriga y Hernández (2002): “no deben considerarse compartimentos estancos, sino como un continuo de

posibilidades, donde se entretujan la acción docente y los planteamientos de enseñanza [...] y la actividad cognoscente del aprendiz” (p.36). Esto implica: que un contenido presentado por recepción, puede resultar en un aprendizaje posterior que se produce por descubrimiento. Del mismo modo, un contenido que se internaliza por repetición, puede construir un aprendizaje significativo en el futuro.

La edad de quien aprende es una variable central para definir las posibilidades de las situaciones de aprendizaje descritas. El aprendizaje por recepción es más frecuente en edades más avanzadas de la trayectoria escolar, cuando quien aprende ya ha desarrollado ciertas habilidades intelectuales. El aprendizaje por descubrimiento, en cambio, es más frecuente en la primera infancia y en la etapa de educación inicial. Lo anterior está ampliamente documentado por los principales constructores teóricos de la psicología de la educación. En Ausubel (1968) se establece que la edad, como variable de aproximación del desarrollo cognitivo, es un factor importante para definir la efectividad de las formas de enseñanza y de presentación del conocimiento. Mientras que los aprendices más jóvenes, en edades en donde la exploración es uno de los principales motores de conocimiento, pueden vincularse de forma más eficaz al aprendizaje por descubrimiento, el aprendiz de edad más avanzada, con un desarrollo cognitivo más complejo, puede encontrar en el aprendizaje por recepción un método más eficaz para la incorporación del conocimiento nuevo.

Por otro lado, en Piaget (1947) se establece una taxonomía en donde se clasifican cuatro períodos, luego de superada la etapa del desarrollo de la inteligencia sensorio-motriz, en función de los focos de aprendizaje según la edad. Los primeros dos períodos refieren a la etapa en que se incorporan las primeras funciones del lenguaje, en donde se le otorga valor simbólico a las palabras y se incorporan aspectos básicos para la construcción futura del conocimiento conceptual. En palabras del autor:

Desde la aparición del lenguaje, [...] de la función simbólica que posibilita su adquisición (1,6 a 2 años), se inicia un período que se extiende hasta los 4 años y que asiste al desarrollo del pensamiento simbólico y preconceptual. Entre los 4 y aproximadamente los 7 u 8 años, se constituye, en continuidad íntima con lo anterior, un pensamiento intuitivo, cuyas paulatinas articulaciones conducen al umbral de la operación. (p. 159)

A partir de una tercera etapa, los niños y las niñas ingresan en una fase de incorporación de operaciones concretas, en donde se desarrolla la manipulación y la

intuición sobre los posibles resultados de las operaciones. Finalmente, al ingresar a la adolescencia se desarrolla el pensamiento formal y reflexivo.

De los 7 u 8 a los 11 o 12 años se organizan las “operaciones concretas”, vale decir, los agrupamientos operatorios del pensamiento que recaen sobre objetos manipulables o pasibles de ser intuitos. A partir de los 11 o 12 años y durante la adolescencia se elabora por último el pensamiento formal, cuyos agrupamientos caracterizan la inteligencia reflexiva consumada. (p. 159)

Un ejemplo para vincular las dos últimas afirmaciones, a saber: que las situaciones de aprendizaje no son compartimentos estancos, y que la edad es una variable central para definir las posibilidades de éxito en las situaciones de aprendizaje, tiene que ver con la forma en que niñas y niños aprenden las series de números. En un comienzo, aprender a contar hasta diez implica desarrollar habilidades de conocimiento memorístico, se trata de una situación de aprendizaje por recepción repetitiva. Una vez que ese conocimiento es incorporado, se pone en juego otra situación de aprendizaje por recepción significativa en la medida que niñas y niños van incorporando nuevas decenas a sus posibilidades de enumeración. De este modo, un mismo contenido va transitando de una situación de aprendizaje a otra en función de la edad, que define la posibilidad de dar significado a un conocimiento aprendido previamente, en forma repetitiva.

Sin embargo, a pesar de que la teoría clásica reconozca en la edad un factor relevante y decisivo para las formas del proceso de aprendizaje, se han producido algunas construcciones teóricas más recientes en el campo educativo referidas a los beneficios de la instrucción multinivel. Esto implica vincular aprendices de diversas edades, con distinta trayectoria y estructura de conocimiento previa en un mismo salón de clase para transitar sus procesos de aprendizaje. Un argumento transversal en estas investigaciones es la atención a la diversidad. Mientras que en la instrucción multinivel se establece como un objetivo implícito, en la instrucción tradicional suele aparecer como un obstáculo. En González del Yerro Valdés (2021) se reconoce a la enseñanza multinivel como una herramienta para la inclusión, que permite diferentes niveles de profundización y complejidad en el pensamiento sin segmentar el aula. En Sánchez Gutiérrez et al (2023) se analiza cómo la inclusión de estudiantes de distintas edades dentro del aula promueve la inclusión y beneficia al proceso educativo. A su vez, se subraya cómo esta metodología potencia el trabajo colaborativo entre quienes aprenden, a partir de la intervención de aquellos y aquellas con mayor desarrollo cognitivo en el proceso de aprendizaje de aquellos y aquellas aprendices de menor edad.

Además de la edad, el tipo de contenido que se quiere enseñar es otra variable de relevancia para estudiar las situaciones de aprendizaje. Tomando como base la taxonomía definida por Bloom (1956), en la que se definen tres tipos de objetivos en el proceso educativo, relacionados al dominio cognitivo, al dominio afectivo y al dominio psicomotor, respectivamente, surge una revisión y ampliación en Krathwohl (2002), en donde se modificaron algunas nominaciones y se reordenaron algunos aspectos, especialmente vinculados al dominio cognitivo.

En Bloom (1956) dentro del dominio cognitivo se ordenan las siguientes dimensiones, en orden de mayor a menor importancia: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Estas dimensiones son las planteadas como los principales objetivos del proceso educativo. Por su parte, en Krathwohl (2002) los objetivos se nominan en verbos en infinitivo, de forma tal de hacer más tangible la mensura de la dimensión cognitiva y de las habilidades por competencias. En orden de jerarquía, los objetivos del proceso educativo son, para este autor: crear, recordar, entender, aplicar, analizar y evaluar. En parte, la revisión a la taxonomía de Bloom (1956) se explica por la estrecha vinculación que existe entre ella y el enfoque conductista del proceso educativo. Es por ello, que desde una perspectiva constructivista, Krathwohl (2002) ubica el objetivo de la creación por encima del objetivo de recordar, que en Bloom (1956) se asocia con conocimiento.

Además de las modificaciones mencionadas, en Krathwohl (2002), se clasifican tres tipos de contenido entre: contenidos declarativos (referidos a un saber qué); contenidos teóricos y procedimentales (referidos a un saber hacer); y contenidos prácticos o actitudinales (referidos a un saber ser). Los contenidos declarativos, a su vez, se subdividen en dos tipos: el conocimiento factual y el conocimiento conceptual. Este tipo de contenidos – declarativos – son los más frecuentes en los programas educativos.

El conocimiento factual refiere al tipo de conocimiento que surge por repetición y que los estudiantes deben incorporar en forma literal. Ejemplos de ello pueden ser el aprendizaje de los nombres de los próceres libertadores de los países de América del Sur o del nombre de las capitales de los departamentos en Uruguay. El conocimiento conceptual, en cambio, permite la atribución de significados al concepto que se aprende.

Según Marzano y Kendall (2007), la puesta en práctica del proceso educativo para cada tipo de conocimiento que se quiere transmitir, implica la activación de una situación

y una estrategia de aprendizaje específica. Así, en niveles más básicos del conocimiento declarativo, se producen situaciones de aprendizaje por repetición, mientras que, en niveles más avanzados, se requiere de organización, articulación de conceptos y clasificación. De esta forma, toda operación cognitiva tiene cuatro etapas de construcción. En un primer nivel, está la etapa de recuperación, que se basa en el proceso de recordar el conocimiento factual básico. En un segundo nivel, está la etapa de comprensión, que se basa en el pasaje del conocimiento factual a la estructura cognitiva con la asignación de un significado. Esto implica una transición del conocimiento factual al conocimiento conceptual. En un tercer nivel, está la etapa de análisis, vinculada a la profundización del conocimiento aprendido, en la que se pueden reconocer errores, establecer comparaciones o criterios de clasificación. Por último, en un cuarto nivel, está la utilización del conocimiento, relacionada a la aplicación en la vida cotidiana, la toma de decisiones y la resolución de problemas.

De lo anterior, se desprende que, mientras el conocimiento conceptual implica un aprendizaje que requiere vincular conceptos nuevos con un saber previo, que deben ser conectados en forma no literal, sino mediante la aplicación de un significado, el conocimiento factual, por su parte, requiere del desarrollo de habilidades típicas del aprendizaje memorístico. En palabras de Díaz-Barriga y Hernández (2002):

El aprendizaje factual se logra por una asimilación literal sin comprensión de la información, bajo una lógica reproductiva o memorística y donde poco importan los conocimientos previos de los alumnos relativos a información a aprender; mientras que en el caso del aprendizaje conceptual ocurre una asimilación sobre el significado de la información nueva, se comprende lo que se está aprendiendo, para lo cual es imprescindible el uso de los conocimientos previos pertinentes que posee el alumno. (p. 53)

Se ha mencionado en el apartado anterior que en el proceso educativo intervienen cuatro elementos. Dentro de esos cuatro elementos están el saber y el contexto, y en la interrelación entre ambos, aparecen los materiales de estudio y de aprendizaje. El diseño de los mismos debe poseer potencialidad significativa como condición necesaria para que se produzca el aprendizaje significativo. Esto implica que, para que las formas de aprendizaje que comienzan con los materiales sean significativas, los materiales deben estar pensados estratégicamente para ello. De todos modos, el material de aprendizaje, por sí mismo, no predispone al aprendizaje significativo si quien aprende no trae consigo el conocimiento previo o la motivación necesaria para que se produzca. Del diseño de los

materiales y de la motivación estudiantil surge la interrelación entre los otros dos elementos que participan del proceso educativo: docentes y estudiantes.

Dado que los cuatro elementos deben jugar un rol activo en el proceso educativo, es imposible asegurar que, únicamente con materiales bien diseñados se producirá aprendizaje significativo, del mismo modo que tampoco sucederá si únicamente existe motivación estudiantil pero no están los materiales adecuadamente presentados o no existe motivación docente. (Díaz-Barriga y Hernández, 2002)

En paralelo a la condición de disposición hacia el aprendizaje de los cuatro elementos participantes del proceso educativo, se yuxtapone otra discusión vinculada a los contenidos que se enseñan: el currículum como plan y el currículum vivido. Esto implica que los materiales de estudio y los contenidos programáticos no siempre coinciden entre distintos planes de estudio, e incluso dentro de un mismo plan, los contextos socioeconómicos y culturales de los centros educativos y de las familias que componen las distintas comunidades educativas, hacen que aunque coincidan los contenidos del currículum, estos se vivencien de formas distintas. Según Gimeno Sacristán (1988), el currículum es un listado de contenidos que se adaptan al proceso educativo en que se encuentran, por la intervención del contexto, de quienes enseñan y de quienes aprenden. Por esta razón es que el autor critica los intentos por estandarizar y homogeneizar currículums escolares, entendiendo que esto atenta contra el reconocimiento de la diversidad cultural, social y pedagógica de quienes aprenden.

Quienes aprenden, por su parte, también inciden en la construcción del currículum vivido. En Martín Alonso, Blanco García y Sierra Nieto (2019) se reconoce la existencia de una construcción narrativa del conocimiento. Esto implica la visibilización de una acción fundamental en el proceso educativo realizada por las y los estudiantes, quienes construyen su estructura cognitiva de manera narrativa y poniendo en juego sus experiencias personales. Esto último, a su vez, también incide en la generación de motivación hacia el aprendizaje, ya que las experiencias personales, como aproximación al conocimiento previo de quien aprende, son un factor clave en la producción del aprendizaje significativo y de motivación intrínseca.

En línea con lo anterior, puede establecerse una nueva clasificación entre las variables que participan del proceso educativo: por un lado, están aquellas externas a quien aprende, que pueden ser controladas (disposición del salón, tiempo de clase,

presencia de docentes y del estudiantado); por otro lado, están aquellas intrínsecas a la persona que aprende, que se basan en el interés que se tenga por la actividad de aprender y que no pueden ser controladas en forma externa (atención, interés, motivación). Uno de los motivos por los que fracasa la institución educativa en sus objetivos de producir aprendizajes es que, incluso cuando las variables controlables sean definidas estratégicamente para fomentar el aprendizaje significativo, hay un movimiento interno que debe realizar quien aprende: reconocer una falta de saber y generar la motivación por aprender (Guira, 2023).

Para sintetizar lo anterior, se subrayan dos condiciones esenciales que deben cumplirse para que se produzcan aprendizajes significativos: primero, que quien aprende sea capaz de dar significado al nuevo conocimiento e insertarlo en su estructura de conocimiento previa; y segundo, que los materiales y los contenidos programáticos tengan potencialidad significativa. (Díaz-Barriga & Hernández, 2002)

Para la primera de estas condiciones – la que refiere a este apartado; la que refiere a quien aprende -, es necesario resaltar que, aunque los materiales de estudio, el salón de clase, y la institución educativa se diseñen de forma estratégica para promover el aprendizaje, hay ante todo una condición relacionada con quien aprende y que, sin ella, no se puede producir la asociación entre el conocimiento nuevo y el previo. Es quien aprende que debe realizar un movimiento y, por ello, los enfoques humanista y cognitivo colocan al estudiantado en el lugar protagonista del proceso educativo. En palabras de Guira (2023):

Las disposiciones materiales y distribuciones espaciales de las instituciones, buscan predisponer al estudiante para que aprenda de la manera más eficaz. Ahora bien, no solo las comodidades y facilidades edilicias predisponen a un sujeto para la acción pedagógica, sino que también se pone en juego su mundo simbólico, las significaciones que le otorga a las experiencias y los objetos, su bagaje previo. Es por eso que el interjuego de ambos factores tiene como resultado un proceso de aprendizaje único para cada sujeto. (p. 12)

En contraste con el aporte anterior, existe otra visión vinculada al enfoque clásico de Foucault (1975), que relaciona la disposición del aula con objetivos disciplinares antes que de aprendizaje, y que cuestiona la organización espacial de los materiales de aprendizaje arguyendo que se trata de una organización funcional a ciertas prácticas pedagógicas que perpetúan relaciones de poder desiguales en el aula, y afectan la relación entre estudiantes y docentes. (Dussel, 2022)

A su vez, complementando esta visión, existen diferencias en las estrategias de aprendizaje y la comodidad con las distintas formas de trabajo en el aula según el género de quienes aprenden, y que se documentan en Cano García (2000). Mientras que las mujeres tienden a preferir un mayor nivel de organización y estrategias que las vinculan más estrechamente con la motivación hacia el aprendizaje, lo que las hace preferir en general formas de trabajo como proyectos individuales o evaluaciones escritas, los varones suelen preferir mayormente enfoques más pragmáticos y descontracturados, lo que los coloca, en términos comparados, en un mayor nivel de comodidad en formas de trabajo en el aula como debates e intercambios.

En asociación a la motivación de quien aprende desarrollada en el apartado anterior y articulando los conceptos presentados en este apartado, puede clasificarse la estrategia de aprendizaje que adopta quien aprende en tres categorías. A partir de los estudios de Marton (1981, 1983) y de Entwistle y colaboradores (1983, 1987), citados en Coll (1988), pueden agruparse las distintas estrategias de aprendizaje desarrolladas por el estudiantado en: enfoque en profundidad (*deep approach*), enfoque superficial (*surface approach*), y enfoque estratégico (*strategic approach*).

El primero de ellos – *deep approach* – se vincula con aquellos procesos de aprendizaje basados en la motivación intrínseca. Es decir, en un interés profundo del estudiante por la tarea de aprendizaje. Bajo este enfoque de aprendizaje existen probabilidades altas de que se produzca un aprendizaje significativo. El segundo de ellos – *surface approach* – se vincula con el deseo de éxito y tiene poca vinculación con el aprendizaje significativo. En esta estrategia predomina el interés en aprobar una evaluación y se aprenden los conceptos, generalmente, por recepción repetitiva. El tercero de ellos – *strategic approach* – contempla los recursos disponibles – tiempo, materiales, etc.- para intentar alcanzar el mejor resultado posible. Está dominado por el miedo al fracaso y tiene una vinculación prácticamente nula con las probabilidades de lograr aprendizajes significativos. (Coll, 1988)

Puede desprenderse de las ideas presentadas en este apartado que, dentro de una misma aula, a iguales docentes e iguales materiales de estudio, los procesos de aprendizaje pueden ser distintos. Es decir, una misma tarea, presentada de igual manera frente a un único grupo, puede generar distintas estrategias de aprendizaje de parte de los estudiantes. Esto sucede porque los sujetos que aprenden son distintos. Así, variables como el interés, la motivación, el entorno familiar, la percepción sobre la institución,

entre otras, pueden producir motivación o desmotivar. Es por ello que algunos enfoques teóricos, como el constructivismo, y en asociación a este, el enfoque humanista y el cognitivo, establecen que el proceso educativo depende, en última instancia, de quien aprende.

1.4 Sobre quien enseña y las formas de enseñanza

Según Not (1983, 1991), citado en De Zubiría Samper (2002), todos los modelos y teorías pedagógicas que han existido, al menos desde el siglo XVIII, pueden clasificarse en dos grandes grupos: los modelos heteroestructurantes y los modelos autoestructurantes.

Los primeros -heteroestructurantes- son los que han dominado la historia de los últimos dos siglos en el campo de la educación; en palabras de De Zubiría Samper: “[...] privilegian la acción del maestro, de allí que sean magistocentristas, se expresen fundamentalmente mediante las clases magistrales y defiendan la conveniencia de métodos receptivos en la escuela” (p. 56). Los modelos autoestructurantes, en cambio, asumen que la persona que aprende tiene, por sí misma, la fortaleza necesaria para producir conocimiento. Es por ello que la actividad central del proceso educativo, según los modelos autoestructurantes, la realiza quien aprende.

Desde este enfoque del modelo autoestructurante, además de valorizarse la centralidad del estudiante, se concibe que el aprendizaje se produce a través de la experimentación de quien aprende con el entorno. A su vez, se prioriza la libertad de elección y la autonomía de las y los estudiantes en su proceso educativo, para que puedan determinar qué, cómo y cuándo aprender.

En este sentido, en De Zubiría Samper (2002) se plantea una crítica hacia el enfoque autoestructurante basada en la sobrevaloración de la capacidad del estudiante que, desde esta visión, se le imprime al proceso educativo. Esto trae aparejado una desvalorización del contexto sociocultural y del conocimiento acumulado en diversos aspectos que son fuente de potenciación de los procesos de aprendizaje.

Por ello, y a pesar de que la brecha entre metodologías autoestructurantes y heteroestructurantes es considerablemente distante, el autor propone una pedagogía dialogante entre la visión autoestructurante y la visión heteroestructurante. A este enfoque, se le nomina interestructurante. Este enfoque vincula aspectos de ambas

metodologías en función de lo que el proceso educativo requiera. Esto implica valorar el papel activo del estudiante, tal como propone el enfoque constructivista y autoestructurante, al mismo tiempo que se reivindica el valor de la participación de las y los docentes en el proceso educativo. En palabras del autor:

Las estrategias metodológicas interestructurantes [...] están asociadas al diálogo y a la valoración del proceso de aprehendizaje como un proceso que se realiza por fases y por niveles de complejidad creciente y que reivindican el papel directivo y mediador del docente y el papel activo del estudiante. De allí que combinen la clase magistral con el diálogo desequilibrante, la mesa redonda y las exposiciones en la forma adoptada por el seminario alemán. (p. 57)

Complementando esta taxonomía de modelos pedagógicos, con otras etiquetas, en Coll (2013) se establece que existe una tensión entre el enfoque de transmisión y el enfoque de construcción en el proceso educativo. El primero de estos enfoques, refiere a una transmisión del conocimiento desde una entidad exterior a quien aprende, por lo que se vincula con el modelo pedagógico heteroestructurante, mientras que el enfoque de construcción valora la acción del estudiante en el proceso educativo como factor central, por lo que se vincula con el modelo pedagógico autoestructurante. Con esta clasificación, el autor propone un diálogo entre ambos enfoques combinando de manera fluida los mejores aportes que cada uno pueda hacer al proceso educativo. Esto se vincula con el modelo pedagógico interestructurante.

Este camino intermedio puede entenderse como una opción para fomentar el aprendizaje significativo, dado que implican equilibrar algunos aspectos de las metodologías heteroestructurantes, con otros aspectos que suponen la construcción activa del conocimiento por parte quien aprende. Esto coincide con lo que propone Coll (1988) en relación a la influencia directa que quien enseña debe generar en quien aprende, y que se subraya al final de este apartado.

El enfoque constructivista está naturalmente vinculado a los modelos pedagógicos autoestructurante e interestructurante, dado que desde esta visión se concibe que quien aprende lo hace por motivación intrínseca y juega un papel activo en el proceso educativo, ya que su mundo simbólico se pone en juego cuando se realiza la acción de insertar el conocimiento nuevo en la estructura de conocimiento previa. Por ello, en relación a las estrategias metodológicas de trabajo en el aula, el constructivismo suele rechazar la clase magistral y ponderar la necesidad de aprendizaje mediante talleres, experimentación, trabajo en laboratorio, entre otras. (De Zubiría Samper, 2002)

Definir y categorizar los modelos pedagógicos entre lo tradicional y lo rupturista no aparece como una tarea sencilla. Entre otras cosas, porque si bien el modelo tradicional goza de buena salud de hecho, no cuenta con grandes cantidades de adhesiones a nivel discursivo. Esto está asociado a que el enfoque tradicional tiene una mala concepción entre docentes, investigadores y profesionales de la pedagogía.

Según estimaciones de Reich (1993) citado en De Zubiría Samper (2002), el 85% de los centros educativos en Estados Unidos siguen un enfoque pedagógico tradicional. Sin embargo, en una encuesta incluida en Ramírez (2006), también citada en De Zubiría Samper (2002), de 4.000 maestros encuestados, únicamente un 17% se asociaba en grados altos o muy altos con el enfoque tradicional, mientras que un 82% lo hacía con el enfoque de la Escuela Activa. Además de ello, se encontró una relación negativa entre los maestros que se asociaban con la Escuela Tradicional y el nivel de formación académica.

El objetivo del párrafo anterior no es defender la vigencia de una referencia posiblemente obsoleta en cuanto a los valores que aquí se destacan, ni establecer comparaciones entre dos datos contruidos en espacios temporales diferentes, si no subrayar la inconsistencia que surge entre la autopercepción de los docentes como agentes de participación en procesos educativos vinculados a la Escuela Activa - 82% de los docentes encuestados en Ramírez (2006) - y la valoración de los centros educativos que utilizan el enfoque pedagógico tradicional – 85% según Reich (1993) -.

A pesar de la dificultad técnica que se impone para definir la Escuela Tradicional al asumir que la mayoría de las estrategias pedagógicas son tradicionales, vinculadas al modelo heteroestructurante y a la visión conductista del proceso educativo, De Zubiría Samper (2002) propone conceptualizarla como un enfoque en el que: “[...] el maestro es el transmisor de los conocimientos y las normas culturalmente construidas y aspira a que, gracias a su función, dichas informaciones y normas estén al alcance de las nuevas generaciones” (p. 71). Es decir, el maestro posee el conocimiento, dicta una lección, y quien aprende toma del exterior el aprendizaje.

Por metodologías autoestructurantes, en cambio, se entiende a aquellas formas pedagógicas que se vinculan con la Escuela Activa y con el enfoque constructivista, y con ello, que logran poner al estudiante en el centro de su propio proceso de aprendizaje. ANEP (2023) en un documento vinculado a la autonomía curricular define a las metodologías activas como:

[...] las técnicas que permiten activar una clase, fomentando la participación de los estudiantes, el trabajo colaborativo y la aplicación de los contenidos o el desarrollo de competencias. Su objetivo es aprovechar bien el tiempo pedagógico privilegiando escenarios cognitivos en donde cada estudiante construya el saber. (p. 13-14)

Tal como ha sido planteado hasta ahora, a pesar de que se reconozca el valor a la Escuela Activa y existan referencias permanentes al enfoque humanista y cognitivo, los centros educativos formales suelen estar basados, en la práctica, en estrategias tradicionales, heteroestructurantes y conductistas. Uno de los argumentos más sólidos a partir de los que se argumenta esta situación es el sistema de evaluación de incentivos y castigos que está en la base de los sistemas educativos. Díaz-Barriga y Hernández (2002) subrayan esta problemática en las siguientes palabras:

Los resultados negativos que dependen de esta visión son que se fomenta ante todo una motivación extrínseca en relación con el estudio y un comportamiento heterónomo respecto a la disciplina escolar; los alumnos responden por el temor a la sanción, al castigo y a la reprobación, no porque exista un compromiso de conciencia o un deseo intrínseco por el trabajo escolar. (p. 69)

Esta idea también es apoyada por Guira (2023) cuando afirma que, si bien el contexto – características edilicias del centro educativo, percepción de la institución y del docente, entre otras – afecta al proceso educativo, las formas pedagógicas y “los métodos de enseñanza en las instituciones educativas formales son cristalizaciones de modelos históricos de educación” (p. 12), incluso aunque el capital cultural que se transmite suele ir variando con el tiempo.

Lo anterior implica reconocer que, en toda la trayectoria académica de nivel secundario, la mayoría de las situaciones de aprendizaje que se producen son por recepción. El modo de recepción, como se menciona en el apartado anterior, es aquel en que quien aprende recibe el concepto y lo incorpora bajo el enfoque de aprendizaje que le sea más útil. Y es también el modo más trasladable a los sistemas de evaluación tradicionales. Sin embargo, esto no excluye de todo lugar al aprendizaje por descubrimiento. En palabras de Díaz-Barriga y Hernández (2002):

[...] Esto no significa necesariamente que recepción y descubrimiento sean excluyentes o completamente antagónicos; pueden coincidir en el sentido de que el conocimiento adquirido por recepción puede emplearse después para resolver problemas de la vida diaria que implican descubrimiento, y porque a veces lo aprendido por descubrimiento conduce al redescubrimiento planeado de proposiciones y conceptos conocidos. (p. 37)

Lo anterior da una señal clara de que la posibilidad de producción de aprendizajes significativos, aun cuando muchas situaciones de aprendizaje sean por recepción, no está por completo eliminada. Por el contrario, si se logra que el profesorado, además de la transmisión de conceptos logre vincular aspectos relacionados al contexto, a la vida cotidiana de quien aprende, a lo que se espera que conozca en función de sus trayectorias de vida y académicas, puede existir lugar para que se produzcan significados en el proceso educativo.

Para ello, es necesario que el profesorado reconozca que los conceptos que se enseñan tienen una jerarquía, y que esa jerarquía sea enseñada en el proceso educativo. En el proceso de enseñanza existen conceptos supraordinados, coordinados y subordinados. Esto hace referencia a la complejidad de los conceptos. Lo supraordinado es lo más simple, lo más genérico, lo que incluye a lo subordinado, que es lo más complejo o lo más particular. Los conceptos coordinados aparecen en un mismo nivel de jerarquía.

Un ejemplo de ello es el aprendizaje de las operaciones aritméticas. Es necesario aprender, en primer lugar, el orden lógico de los números en el sistema de base diez, para luego, poder aprender la operación de la adición (suma) y la sustracción (resta). Luego de ello, el manejo de las propiedades de la adición y la sustracción es una condición necesaria para aprender las operaciones de multiplicación y división. Así, tenemos que el aprendizaje del orden de los números es un concepto supraordinado. Las propiedades de adición y sustracción son contenidos coordinados entre sí, subordinado de lo anterior, y supraordinado con respecto al aprendizaje de la multiplicación y la división.

El proceso educativo debe ir desde lo más general y simple hacia lo más complejo, es decir, desde lo supraordinado hacia lo subordinado (Ausubel, 1963). Uno de los problemas centrales de un proceso educativo que se caracteriza por estructurarse en niveles, y por ello, por tener una muy amplia cantidad de docentes participando en él, es que muchas veces quien aprende no recibe la información suficiente sobre el grado de jerarquía del concepto que aprende y su vinculación con lo aprendido previamente. Esta información es absolutamente relevante para el ejercicio de inserción del conocimiento nuevo en la estructura de conocimiento previa, para la generación de significados y, con ello, para la producción de aprendizaje significativo (Ausubel, 1963). En palabras de Díaz-Barriga y Hernández (2002):

Es importante que el docente conozca el nivel jerárquico de los contenidos que enseña, las interrelaciones que éstos guardan entre sí, y que ayude a los alumnos a entender ese entramado o tejido conceptual existente en la disciplina que enseña. Precisamente uno de los mayores problemas de los estudiantes es que tienen que aprender "cabos sueltos" o fragmentos de información inconexos, lo que los lleva a aprender repetitivamente, casi siempre con la intención de pasar un examen y sin entender mucho del material de estudio. (p. 39)

Para finalizar este apartado se presenta un aporte relevante de la construcción teórica de Coll (1988) en el que se reconoce que las formas de enseñanza, los modelos pedagógicos y las estrategias utilizadas en clase son, naturalmente, un elemento que incide en las formas de aprendizaje, pero no son el único elemento que participa y, por tanto, su acción no es siempre definitiva. Esto implica reconocer que, aunque el aprendizaje significativo tenga un vínculo más estrecho con el modelo pedagógico autoestructurante y la Escuela Activa, no debe prescindirse de las formas pedagógicamente tradicionales. En palabras del autor:

[...] De aquí a poner en duda la posibilidad misma de enseñar en sentido estricto, a afirmar que la enseñanza debe renunciar a ejercer una influencia directa sobre el aprendizaje de los alumnos, a postular que debe limitarse a poner a éstos en contacto con los contenidos de aprendizaje para que puedan descubrir, inventar o construir los significados correspondientes, etc., hay un solo paso, pero es un paso que a nuestro juicio no debe darse y que, si se da, equivale a vaciar el concepto de aprendizaje significativo de la mayor parte de su potencialidad heurística como instrumento de análisis y de reflexión pedagógica. (p. 140)

Subrayando la referencia de Guira (2023) señalada al principio de este capítulo en relación al objetivo principal de las instituciones educativas, que no es otro que el de “[...] transmitir los conocimientos necesarios que le permitan al sujeto participar en la sociedad activamente de una forma deseable, y se nutra de principios culturales universales” (p. 140), esta última reflexión de Coll (1988) deja de manifiesto que, aunque los enfoques teóricos se contrapongan en la concepción del rol de los distintos elementos que participan del proceso educativo, es necesario comprender que el aprendizaje se produce en fases y que, en cada una de ellas, pueden existir vínculos más cercanos con distintos modelos pedagógicos para alcanzar de la forma más eficaz dicho objetivo.

Capítulo 2. Marco Metodológico

En este capítulo metodológico se presentan el paradigma, las estrategias y el enfoque adoptados para este trabajo de investigación en función de los objetivos generales y específicos planteados. También se presentan las categorías conceptuales para el análisis, el cronograma de trabajo de campo y las técnicas de relevamiento de datos a utilizar.

2.1 Paradigma de investigación

Esta investigación se planteó un trabajo en dos fases, la primera esencialmente cuantitativa, y la segunda cualitativa. En función de la importancia relativa de esta segunda fase, el paradigma adoptado para este trabajo es interpretativo. Tanto el objetivo general como los objetivos específicos así lo demandan, entendiendo que este enfoque es el que mejor se adapta a una investigación que persigue el interés de conocer qué percepción tienen las personas sobre el funcionamiento de un determinado proceso.

Según Capocasale (2015), el interés del paradigma interpretativo es comprender una realidad que construyen los sujetos. Así, de algún modo se acepta que, aunque existen leyes que regulan el funcionamiento de las cosas, muchas veces son las personas las que dan sentido y significado a los procesos, y con ello, construyen sus verdades. El objetivo de este enfoque interpretativo, en palabras de la autora:

[...] es penetrar en el mundo construido y compartido por los sujetos y comprender cómo funcionan a partir de sus acuerdos intersubjetivos. En la actualidad, se centra fundamentalmente en la búsqueda de significados que los sujetos dan a sus propias prácticas en las situaciones en que actúan. (p. 43)

Este primer acercamiento al enfoque metodológico se sintetiza aceptando que el proceso educativo no es únicamente lo que aquellos que lo diseñaron quisieron que fuera, sino que, más allá de los marcos normativos y reglamentos, se construye del significado y de la interpretación que cotidianamente le dan quienes participan de él.

2.2 Enfoque metodológico

Para el trabajo planteado se utilizó un enfoque de investigación mixto y por fases, ya que la naturaleza de los datos buscados, según el planteamiento del objetivo general y los objetivos específicos, es cuantitativa en la primera fase y cualitativa en la segunda

fase. En la primera fase se trabajó con aplicación de cuestionarios a estudiantes, con el objetivo de alcanzar una población de estudio más numerosa y poder analizar los datos recolectados de forma generalizada, dentro de la institución educativa en la que se aplicó el trabajo. Mientras que, en la segunda fase, se trabajó con entrevistas individuales en profundidad y un grupo focal, tanto con estudiantes como con docentes, puntualmente seleccionados en función de los resultados de la primera fase y de sus trayectorias educativas, en el caso de los estudiantes, y en función de la disponibilidad, la diversidad de asignaturas, género, edad y trayectoria, en el caso de los docentes.

Mientras que el objetivo de la primera fase – cuantitativa – es poder obtener conclusiones generales sobre el funcionamiento y la percepción estudiantil del proceso educativo en la institución, en la segunda fase – cualitativa – el objetivo es profundizar el conocimiento sobre esta percepción e incluir la visión del profesorado. La presentación y justificación de los instrumentos de recolección de datos aparecen en la sección Técnica e Instrumentos para las técnicas.

2.3 Método de estudio

La presente investigación se basó en el método del estudio de caso. Sin embargo, no se distancia significativamente de otros métodos como la Fenomenología o la Etnometodología, y toma de ellos algunos aportes de relevancia. El objetivo general de este trabajo es analizar la percepción de estudiantes y docentes sobre la relación entre métodos de enseñanza y estrategias de aprendizaje en un centro educativo formal en particular. Esto implica que no se desea comparar a las generaciones de estudiantes incluidas en la población de estudio y al cuerpo docente con otras generaciones de estudiantes y otros cuerpos docentes de otros centros educativos, sino que lo que se pretende es conocer en esencia cómo se percibe el proceso educativo dentro del centro educativo puntualmente seleccionado para este trabajo. Stake (1998) señala que el objetivo de los estudios de caso es:

[...] la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último. (p. 20)

Por otro lado, el vínculo cercano con la Fenomenología se basa en que este método tiene un fuerte interés en el análisis de la experiencia individual y subjetiva de los hechos

cotidianos. Entendiendo que hay pocas cosas más cotidianas que el trayecto educativo formal para la población que se desea estudiar, es ineludible referenciar a este método. Capocasale (2015) define que la Fenomenología concibe que los sujetos actúan en función de su cosmovisión. Esto implica que dan significado a los hechos cotidianos del mundo que los rodea, y actúan en consecuencia.

Arnal, del Rincón y Latorre (1992), citados en Capocasale (2015) establecen que el aporte de la Fenomenología a la investigación en el campo educativo se basa en tres pilares: primero, como fue ya mencionado, la importancia otorgada a la experiencia subjetiva de los individuos; segundo, el énfasis puesto en la perspectiva de los sujetos; y tercero, la comprensión e interpretación del mundo a partir de la interrelación de los sujetos.

Por último, la Etnometodología es otro método que tiene en sus bases conceptuales y metodológicas un estrecho vínculo con los objetivos de este trabajo. Según se señala en Esquivel Ocadiz (2016) mediante una cita a Garfinkel (1968):

La Etnometodología estudia cómo los integrantes de un contexto estructuran, realizan y entienden la interacción diaria. Pone especial atención en lo que parece obvio, en esas triviales actividades habituales que los individuos efectúan en conjunto. Según Garfinkel, desde la Etnometodología se busca aprender cómo las tareas habituales que realizan los integrantes de una sociedad son verdaderos métodos que permiten analizar su actuar, las circunstancias prácticas, el conocimiento del sentido común y el razonamiento práctico. (p. 5)

A su vez, se presenta al diálogo y a las conversaciones como fuente principal de recolección de datos para el análisis en la Etnometodología. Según Giddens (2000), citado en Esquivel Ocadiz (2016), “el diálogo es el mecanismo que, mediante el habla, más comúnmente solemos emplear en las interacciones cotidianas” (p. 9). Para el autor, estos análisis surgidos del diálogo, son los que ofrecen posibilidades concretas de conocer el proceso educativo y la acción pedagógica.

En definitiva, la Etnometodología permite avanzar en el conocimiento profundo del quehacer pedagógico cotidiano dentro de las aulas, su significado y sus consecuencias, así como también puede contribuir al conocimiento de lo que sucede dentro de la institución, pero fuera del aula, en los espacios de esparcimiento, de intercambio no académico, y otras instancias que también constituyen espacios de aprendizaje. En palabras del autor, la Etnometodología:

[...] puede ser la herramienta que permita a los administradores, investigadores, docentes y padres de familia, conocer con profundidad lo que sucede en la escuela, y echar mano de una novedosa manera de interpretar el acto educativo para abrir nuevas rutas de interpretación. Permite abordar numerosos y diversos asuntos, desde qué sentido y razón tienen los juegos que se practican en los momentos de asueto hasta las experiencias que docentes y alumnos construyen en el aula para lograr el aprendizaje; asimismo, permite navegar en el sentido común de los alumnos para entender las razones por las que desempeñan un papel distinto en el grupo de estudio, el equipo deportivo, el club de actividades artísticas, etcétera (p. 11)

Los estudios de casos abarcan la complejidad de un caso particular. Se busca, con ellos, conocer detalladamente el vínculo del caso con su contexto (Stake, 1998). Se argumenta que no todo constituye un caso de estudio. Es necesario encontrar la particularidad que produce interés para dedicar el esfuerzo de un proceso de investigación cualitativa. En ese sentido, el centro educativo que se seleccionó para este trabajo se encuentra en un proceso de avance en cuanto a la formación por competencias desde hace aproximadamente cinco años. Esto se enmarca, a su vez, en un contexto de transformación educativa propuesta por el gobierno uruguayo (2020-2025) en la que, al menos a nivel discursivo, aparece también un fuerte énfasis en la formación por competencias. Esta doble situación: la particularidad y el contexto, hacen el interés de esta selección.

Existe una clasificación de estudios de caso en tres categorías: estudios intrínsecos, estudios instrumentales y estudios colectivos de caso (Stake, 1998). Los estudios intrínsecos se producen cuando el objeto de estudio viene dado por el mismo problema de investigación. No hay elección posible frente a estas situaciones. Ejemplos de esta categoría son el estudio de un estudiante con problemas de conducta o vínculo con sus pares; el estudio del vínculo de un director o directora con el profesorado de la institución que dirige; o el estudio de un programa educativo en particular. En palabras del autor, en el estudio intrínseco: “El caso viene dado. No nos interesa porque con su estudio aprendemos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre este caso en particular” (p. 17).

Los estudios de caso instrumentales, por su parte, son aquellos que permiten a quien investiga acercarse al conocimiento de una situación general por medio del estudio de un caso en particular. Son, como su etiqueta lo define, un instrumento de conocimiento específico para llegar a conocer algo más general. Este trabajo de investigación, si bien

tiene objetivos específicos y generales estrecha y explícitamente vinculados al centro de educación seleccionado, se enmarca en su esencia dentro de este tipo de estudios de caso.

Por último, los estudios colectivos de caso son aquellos que, mediante el conocimiento en profundidad y detallado de casos particulares, pretenden acercarse a un conocimiento general, pero mediante el esfuerzo coordinado de varios estudios de caso. En este sentido, puede que este trabajo, si logra cumplir sus objetivos, se transforme en un futuro en una parte de un estudio colectivo de casos.

2.4 Técnicas de investigación

El relevamiento de datos para la investigación planteada se realizó a partir de la ejecución de encuestas en la fase primera – cuantitativa – y de entrevistas individuales y un grupo focal en las fases segunda y tercera – cualitativa -. En la primera fase se aplicó un cuestionario a todo el estudiantado que se encuentra cursando desde 7° grado de Educación Básica Integral (EBI) hasta 3° año de Bachillerato Diversificado (BD). Los cuestionarios se aplicaron en formato papel y por grupos para evitar distracciones posibles que surgen de la aplicación en forma digital y con el objetivo de reducir el porcentaje de no respuestas.

Una vez recibidos estos cuestionarios se procedió al procesamiento y análisis de los datos. En paralelo a la fase de análisis de datos de los cuestionarios, se inició la fase cualitativa con entrevistas a docentes seleccionados en función de su trayectoria, género, asignatura, entre otras variables de interés ya mencionadas.

Finalmente, en función de los resultados obtenidos en la fase cuantitativa (cuestionarios a estudiantes), así como de su grado de vinculación institucional con el entorno, con la generación a la que pertenecen, y con su desempeño académico, se seleccionaron estudiantes para participar de la fase cualitativa en forma individual con entrevistas en profundidad, con el objetivo de tener una representación lo más abarcativa posible del estudiantado en general. Para ello, se evitó seleccionar a estudiantes especialmente destacados por algún aspecto puntual de la vida educativa. Por último, se seleccionaron estudiantes para participar de un grupo focal en función del nivel que cursen, priorizando estudiantes de nivel superior a efectos de problematizar sobre los diversos grados de exigencia en evaluaciones parciales y sus consecuencias en las estrategias de aprendizaje adoptadas.

El análisis de los datos surgidos de la fase cuantitativa permite identificar tendencias generales en la autopercepción de los estudiantes sobre su tránsito en el proceso de aprendizaje, mientras que el análisis de los resultados surgidos en las fases cualitativas permite explorar en profundidad algunos argumentos sobre las visiones positivas y negativas de las experiencias, tanto de docentes como de estudiantes, en el proceso educativo.

2.5 Instrumentos de investigación

Todos los instrumentos para las técnicas fueron validados con expertos en la materia en función de sus trayectorias académicas o profesionales. El cronograma de trabajo implicó una primera fase de investigación de tipo cuantitativo en la que se aplicó un cuestionario al estudiantado para evaluar en forma general sus preferencias, la existencia o no de estrategias de aprendizaje, el cruce de estas preferencias con otras variables de interés tales como: edad, género, contenido de las asignaturas, entre otras.

En una segunda fase se realizó el trabajo de campo para la recolección de datos de tipo cualitativo. Para ello, se seleccionaron estudiantes en función de sus trayectorias educativas, de su vínculo con la institución, con sus pares y con el mundo adulto. El objetivo perseguido es evitar seleccionar estudiantes que se desvíen en alguna de estas dimensiones en forma significativa del promedio de su generación. Con el estudiantado, en esta segunda fase, se aplicaron tanto entrevistas en profundidad semiestructuradas como un grupo focal. También es objeto de esta segunda fase el proceso de entrevistas en profundidad con docentes. Se detallan en las siguientes secciones las técnicas y las formas de aplicación. Todos los instrumentos pueden leerse en la sección de anexos.

2.5.1 Cuestionario a estudiantes.

La primera fase de este trabajo implica la aplicación de un cuestionario a estudiantes desde 7° de EBI hasta 3° BD. En función del grado que cursen, los cuestionarios varían levemente ya que, en un pasaje, se les solicita que indiquen un orden de preferencia de las asignaturas que cursan. El objetivo de esta técnica es relevar preferencias, percepciones sobre el proceso educativo, estrategias de aprendizaje, etc.

2.5.2 Entrevistas a estudiantes.

En función de las trayectorias académicas, medidas a partir de sus calificaciones, pero también en función del vínculo con la institución, con sus pares y con el profesorado, se seleccionaron a los estudiantes a quienes se le realizaron entrevistas en profundidad, con el objetivo de conocer con mayor nivel de detalle algunos discursos puntuales sobre los mismos aspectos relevados en la fase cuantitativa: preferencias, estrategias de aprendizaje, percepciones sobre el proceso educativo, etc.

2.5.3 Entrevistas a docentes.

En paralelo a la aplicación de encuestas (cuestionario a estudiantes) se procedió a realizar entrevistas con el cuerpo docente. El objetivo de esta fase fue conocer la percepción del profesorado sobre el proceso educativo, indagando para ello en la percepción que tienen las y los docentes sobre su propio rol dentro del aula, sobre sus estrategias de enseñanza, sobre la visión que tienen de sus estudiantes y sus estrategias de aprendizaje, etc.

2.5.4 Grupo focal con estudiantes.

En esta última técnica, el objetivo perseguido es verificar percepciones de los estudiantes declaradas en las dos técnicas anteriores pero sometidos a la presencia de pares. La intención es ver si sus percepciones se mantienen, si se modifican o si se solidifican y, dado que se realizarán estas conversaciones con estudiantes avanzados de Educación Media Superior (EMS), ver si muestran una estrategia de aprendizaje que se condice con sus respuestas en las técnicas anteriores o no.

2.6 Selección muestral

En relación a los objetivos que se plantean los estudios de caso, es necesario subrayar una vez más, en palabras de Stake (1998) que: “La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso” (p. 17). En el caso de los estudios de caso de tipo intrínseco, la selección muestral viene dada por definición del caso; mientras que, en el caso de los estudios de tipo instrumental, un caso típico puede ser tan útil para analizar como un caso atípico, en el que se pueda hacer énfasis en aspectos que pasan desapercibidos en los casos más frecuentes (Stake, 1998).

Uno de los criterios que Stake (1998) define como primordial está basado en la rentabilidad de aquello que aprendemos. Una vez definidos los objetivos, debe problematizarse qué casos podrían llevarnos a alcanzarlos con más facilidad. El autor señala: “si es posible, debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, quizá aquellos en los que se pueda identificar un posible informador y que cuente con actores dispuestos a dar su opinión (...)” (p. 18). Bajo este criterio, y los aspectos de particularidad y contexto ya mencionados, fue seleccionado el centro educativo en el que se va a aplicar este trabajo.

2.7 Operacionalización de las categorías conceptuales

Las categorías conceptuales que se operacionalizaron son: Estrategias de aprendizaje y metodologías de enseñanza.

2.7.1 Operacionalización de la categoría Estrategias de aprendizaje.

Se define la categoría estrategias de aprendizaje para clasificar distintos tipos de métodos de estudio y aprendizaje. Se distinguen tres clasificaciones posibles: enfoque de profundidad, enfoque superficial y enfoque estratégico (Entwistle & Ramsden, 1983).

Tabla 2: Categorización de estrategias de aprendizaje

Dimensión	Indicador	Pauta	Técnica
Enfoque de profundidad	Significado de nuevos conceptos	Aplicación de los conceptos aprendidos en aspectos de la vida cotidiana.	Cuestionario, grupos focales y entrevistas a estudiantes. Entrevistas a docentes.
	Forma de evaluación	No se contempla la forma de evaluación como la variable más importante del proceso educativo.	Cuestionario, grupos focales y entrevistas a estudiantes.
Enfoque superficial	Significado de nuevos conceptos	Preocupación por la memorización en mayor grado que por el significado de los nuevos conceptos.	Cuestionario, grupos focales y entrevistas a estudiantes.
	Forma de evaluación	Fuerte valoración de las formas de evaluación en la estrategia de aprendizaje.	Cuestionario, grupos focales y entrevistas a estudiantes.
Enfoque estratégico	Significado de nuevos conceptos	No es una dimensión prioritaria. La preocupación mayor del estudiante es acercarse lo más posible a una aprobación de la evaluación.	Cuestionario, grupos focales y entrevistas a estudiantes.
	Forma de evaluación	Es una variable central en la definición de la estrategia de estudio.	Cuestionario, grupos focales y entrevistas a estudiantes.

Fuente: elaboración propia en base a revisión teórica-conceptual

2.7.2 Operacionalización de la categoría Metodologías de enseñanza.

Se define la categoría metodologías de enseñanza para clasificar distintos tipos de método de enseñanza en función de los roles que en cada uno de ellos jueguen las y los docentes, el estudiantado, los contenidos, la institución, entre otras dimensiones de interés.

Tabla 3: Categorización de metodologías de enseñanza

Dimensión	Indicador	Pauta	Técnica
Metodologías de enseñanza Heteroestructurantes	Rol del docente	Utilización de herramientas en clase (pizarrón, discurso, presentación). Protagonismo centrado en el docente.	Entrevistas a docentes
		Objetivos del/la docente dentro del aula: transmisión del conocimiento.	
	Rol del estudiante	Visión del docente sobre el rol del estudiante en el proceso educativo: receptor de conocimiento.	Entrevistas a docentes
		Visión del docente sobre estrategias de aprendizaje del estudiante: enfoque superficial o estratégico	
Metodologías de enseñanza Autoestructurantes	Rol del docente	Utilización de herramientas en clase (conversación, intercambio). Protagonismo centrado en el estudiante.	Entrevistas a docentes
		Objetivos del docente dentro del aula: contribuir a que el estudiante construya conocimiento.	
	Rol del estudiante	Visión del docente sobre el rol del estudiante en el proceso educativo: constructor de conocimiento	Entrevistas a docentes
		Visión del docente sobre estrategias de aprendizaje del estudiante: enfoque de profundidad.	

Fuente: elaboración propia en base a revisión teórica-conceptual

2.8 Criterios éticos para el acceso al campo

Todos los instrumentos de recolección de datos fueron objeto de revisión por parte de personas que, por su trayectoria profesional y/o académica, son idóneas para dicha revisión. En ningún caso se vulneraron los derechos de las personas participantes en esta investigación. En todos los casos en que se trabajó con personas menores de edad, fue previamente acordado con una persona adulta referente a nivel educativo, quien verificó que los aspectos mencionados se cumplen.

Los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos de investigación fueron y serán utilizados exclusivamente para este trabajo, garantizándose el anonimato

de las personas que participen de los cuestionarios y las entrevistas, estableciéndose para ellos codificaciones en sus nombres para los casos en que se desee citar algún pasaje de sus respuestas por ser particularmente simbólicas o significativas.

Capítulo 3. Análisis de resultados

En este capítulo se analizan los resultados obtenidos del trabajo de campo con el foco en dar cumplimiento al objetivo general y los objetivos específicos de este trabajo. Para ello, se estructura el capítulo del siguiente modo: en primer lugar, se caracteriza la población estudiada en la fase cuantitativa. En segundo lugar, se presenta el análisis cuantitativo surgido de la primera fase, que implicó la aplicación de un cuestionario a todo el estudiantado del centro educativo elegido. En tercer lugar, se caracteriza la población estudiada para la fase cualitativa. En cuarto lugar, se presenta el análisis cualitativo surgido de las fases dos y tres, que implicaron la aplicación de entrevistas a estudiantes y docentes, y de un grupo focal a un grupo de estudiantes. En quinto lugar, se presentan las conclusiones generales del capítulo contrastadas con los objetivos específicos y el objetivo general de este trabajo.

3.1 Caracterización de la muestra para la fase cuantitativa

Previo a la caracterización de la muestra propiamente dicha, corresponde una primera aclaración sobre la nomenclatura. En el año en que se realiza este trabajo (2024), el sistema educativo formal de Uruguay se encuentra atravesando el proceso de una transformación educativa que modifica las denominaciones de los niveles. Así, se presenta la siguiente tabla para subrayar que el criterio de este trabajo es denominar a cada nivel por su actual nombre formal.

Tabla 4: Denominaciones por nivel

Denominación formal	Denominación habitual	Denominación futura
7° EBI	1° Liceo	7° EBI
8° EBI	2° Liceo	8° EBI
9° EBI	3° Liceo	9° EBI
1° EMS	4° Liceo	1° EMS
2° BD	5° Liceo	2° EMS
3° BD	6° Liceo	3° EMS

Fuente: Elaboración propia

En el centro educativo seleccionado para este trabajo, estudian 384 estudiantes entre 7° EBI y 3° BD. Del total de la población estudiantil, participaron en la fase cuantitativa 358 estudiantes. Esto significa un alcance del 93,23% de la población total. El conjunto de estudiantes participante se compone de 182 mujeres, 175 varones y un cuestionario sin dato de género. Hay 67 estudiantes cursando 7° EBI, 61 estudiantes

cursando 8° EBI, 74 estudiantes cursando 9° EBI, 60 estudiantes cursando 1° EMS, 55 estudiantes cursando 2° BD y 41 estudiantes cursando 3° BD. En la siguiente tabla se resumen los datos presentados y se incorpora el dato de género por nivel.

Tabla 5: Población participante de fase cuantitativa por género y nivel

Nivel	Varón	Mujer	Sin dato	Total
7° EBI	36	31	0	67
8° EBI	31	30	0	61
9° EBI	34	39	1	74
1° EMS	25	35	0	60
2° BD	22	33	0	55
3° BD	27	14	0	41
Total	175	182	1	358

Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo

Tal como se menciona en el capítulo teórico y se retomará en el apartado de análisis de la fase cualitativa, la edad es una variable relevante a la hora de determinar las posibilidades de que el aprendizaje suceda por descubrimiento o por recepción. Y con ello, aunque no es determinante, se define buena parte de las posibilidades de producción del aprendizaje significativo. En este sentido, se propone vincular la variable edad con la variable nivel. Los y las estudiantes suelen comenzar 7° EBI con una edad de entre 11 y 12 años y finalizar 3° BD, en caso de no haber rezagos, con una edad de entre 17 y 18 años. De los datos obtenidos en la fase cuantitativa, se subraya que el promedio de edad del estudiantado participante es 14,82 años.

Para finalizar la caracterización general de la muestra estudiantil participante, se presenta como variable comparativa la autopercepción sobre los días y las horas de estudio dedicadas a una evaluación considerada importante por las y los estudiantes. Se presenta esta variable en la caracterización de la muestra en el entendido de que la autopercepción sobre el tiempo de estudio describe las características generales de la población más de lo que contribuye al análisis cuantitativo de las percepciones sobre el proceso educativo de parte del estudiantado.

Para todos los niveles, las mujeres suelen estudiar más días en promedio que los varones y, a su vez, en cada día estudian promedialmente más horas. En la siguiente tabla se detallan el promedio de días y horas, según nivel y según género, dedicadas a la preparación de una evaluación.

Tabla 6: Autopercepción del tiempo dedicado a una evaluación según género y nivel

Nivel	Promedio días		Promedio horas por día	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
7° EBI	2,74 días	4,18 días	1,51 horas	1,65 horas
8° EBI	3,10 días	3,10 días	1,85 horas	1,97 horas
9° EBI	2,83 días	3,51 días	1,88 horas	2,05 horas
1° EMS	2,79 días	4,16 días	1,58 horas	2,28 horas
2° BD	2,21 días	3,45 días	2,34 horas	3,18 horas
3° BD	3,41 días	3,89 días	2,79 horas	3,00 horas
Total	2,87 días	3,70 días	1,96 horas	2,29 horas

Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo

La diferencia de los promedios de tiempo dedicado al estudio para una evaluación considerada importante, es de 0,83 días más por evaluación para las mujeres, y 0,33 horas más por día de estudio, también para las mujeres. En el siguiente apartado se profundizará en el análisis cuantitativo, con particular énfasis en dos variables asociadas a distintas formas de trabajo en el aula: la comodidad y la autopercepción de aprendizaje. También se analizará el enfoque de aprendizaje que, según la percepción propia, es adoptado por el estudiantado en diferentes situaciones, y el grado de adhesión a afirmaciones vinculadas al proceso educativo.

3.2 Análisis cuantitativo

En este apartado se detallan algunos resultados surgidos de la primera fase del trabajo de campo, que implicó la aplicación de un cuestionario a todo el estudiantado en formato papel para incrementar su nivel de respuesta y facilitar la comprensión de las preguntas planteadas. El alcance global de respuestas obtenidas fue de 93,23% del total del alumnado.

Las primeras dos partes del análisis están dedicadas a poner en discusión las respuestas del estudiantado sobre dos variables relacionadas a distintas formas de trabajo en el aula: comodidad y autopercepción de aprendizaje respectivamente. Este análisis surge de las siguientes preguntas: i) ¿Qué tan cómodo/a te sientes con las siguientes formas de trabajo en el aula? Y ii) ¿Qué tanto crees que aprendes con las siguientes formas de trabajo en el aula? Las formas de trabajo sugeridas en forma explícita en el cuestionario son: i) evaluación escrita sin material a la vista; ii) evaluación escrita con material a la vista; iii) presentación oral individual; iv) presentación oral en equipos; v) proyectos en

equipos; vi) proyectos individuales; vii) debates e intercambios. A su vez, el cuestionario incluía la posibilidad de agregar valoraciones sobre la comodidad y la autopercepción de aprendizaje con otras formas de trabajo no sugeridas en forma explícita.

La tercera parte del análisis propone una comparativa entre los dos apartados primeros. Es decir, comprar los resultados de comodidad con los de autopercepción de aprendizaje para cada una de las distintas formas de trabajo.

En cuarto lugar, se analizan los grados de adhesión frente a una serie de afirmaciones realizadas a los estudiantes y relacionadas al proceso educativo, que fueron evaluadas mediante una escala de Likert que propone cinco niveles distintos de adhesión. Las afirmaciones están vinculadas a la influencia del docente en el gusto por la unidad curricular, a las estrategias de estudio adoptadas, a la voluntad de vincular el conocimiento nuevo con el conocimiento existente y al deseo de estrechar el vínculo entre el saber producido en el aula y la vida cotidiana de las y los estudiantes.

En quinto y último lugar, se analizan las respuestas del estudiantado frente a las preguntas sobre los enfoques de aprendizaje adoptados. Para este caso, se propone la utilización de la construcción teórica de Entwistle y Ramsden (1983), quienes definen tres categorías de enfoque de aprendizaje ya descritas en el capítulo teórico: enfoque profundo, enfoque superficial y enfoque estratégico.

3.2.1 Comodidad frente a distintas formas de trabajo en el aula.

En primera instancia, se analiza la comodidad de las y los estudiantes frente a distintas formas de trabajo dentro del aula. El mecanismo de valoración de las formas de trabajo implica otorgar una calificación entre 1 y 5, considerando la comodidad que genera cada forma de trabajo, siendo 1 la valoración más baja y 5 la más alta. Dada la forma de valoración, que no permite la valoración nula, se considera oportuno clasificar las formas de trabajo según el porcentaje de puntos obtenidos en función de los puntos posibles¹. Teniendo presente esto, se presenta en la siguiente tabla la valoración general de las formas de trabajo.

¹ Por ejemplo, la forma de trabajo “Escrito con material a la vista”, que tiene 357 respuestas, podría obtener como máximo una valoración de 1785 puntos. El puntaje que efectivamente obtiene es 1447,5 que representa aproximadamente 81,09%.

Tabla 7: Valoración sobre comodidad con formas de trabajo en el aula

Formas de trabajo	Respuestas	Puntaje	Porcentaje
Escrito con material	357	1447,5	81,09 %
Proyectos en equipo	357	1387,2	77,71 %
Oral en equipo	357	1346,5	75,43 %
Debates e intercambios	357	1221,5	68,43 %
Proyecto individual	357	1166,5	65,35 %
Escrito sin material	357	1158,5	64,90 %
Oral individual	357	991	55,52 %

Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo

De la tabla anterior se desprende que la forma de trabajo que más comodidad genera en el estudiantado es la evaluación escrita con material a la vista con 81,09% del total de puntos posibles, a esta forma le sigue proyectos en equipo, a una distancia de 3,38 puntos porcentuales, y luego presentaciones orales en equipo, a una distancia de 5,66 puntos porcentuales. En el otro extremo, las presentaciones orales en formato individual, seguidas de las evaluaciones escritas sin material a la vista y los proyectos individuales son las formas de trabajo que más incomodidad generan. Este primer resultado presentado coloca a las formas de trabajo colectivas con mayor nivel de comodidad que las formas de trabajo individuales, algo que se diferencia de los resultados presentados en el siguiente apartado, relativos a la autopercepción de aprendizaje con las distintas dinámicas de trabajo en el aula.

Ahora bien, si se cruzan las variables de comodidad con las formas de trabajo y género, aparecen algunos resultados de interés. Las formas de trabajo: presentación oral individual, proyectos individuales y debates e intercambios en clase presentan diferencias bastante más pronunciadas entre mujeres y varones que el resto de las formas de trabajo. Sin considerar las tres formas de trabajo mencionadas, las diferencias en los porcentajes de puntajes obtenidos entre mujeres y varones son menores a 2,33 puntos porcentuales en todos los casos. Sin embargo, en presentación oral individual, la diferencia en comodidad con la forma de trabajo es de más de seis puntos porcentuales en favor de los varones. En debates e intercambios, la diferencia es de casi diez puntos porcentuales en favor de los varones. Mientras tanto, en proyectos individuales, la diferencia de comodidad es de casi seis puntos porcentuales en favor de las mujeres. Se presentan estos datos detallados en la Tabla 8.

Tabla 8: Valoración sobre comodidad con formas de trabajo en el aula según género

Formas de trabajo	Varones			Mujeres		
	Resp.	Puntaje	Porcentaje	Resp.	Puntaje	Porcentaje
Escrito con material	174	703,5	80,86 %	182	740	81,32 %
Proyectos en equipo	174	680,7	78,24 %	182	705,5	77,53 %
Oral en equipo	174	668	76,78 %	182	677,5	74,45 %
Debates e intercambios	174	640	73,56 %	182	580,5	63,79 %
Proyecto individual	174	543	62,41 %	182	619,5	68,08 %
Escrito sin material	174	566	65,06 %	182	591,5	65,00 %
Oral individual	174	512,5	58,91 %	182	477,5	52,47 %

Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo

De lo anterior se desprende una primera observación de interés, y es que no todas las formas de trabajo dentro del aula otorgan iguales posibilidades de transitar el proceso de aprendizaje, pero cabe subrayar que esta observación aparece simplemente incorporando la variable género al análisis y aún sin considerar variables no observables de características psicopedagógicas y psicológicas que, posiblemente, afecten aún más las diferencias. Para desarrollar una idea más acabada sobre esto, se sugiere contrastar esta conclusión con la que se desarrolla en el apartado siguiente, sobre la autopercepción de aprendizaje frente a las distintas formas de trabajo en el aula.

Ahora bien, otra variable que puede arrojar luz sobre este primer análisis es el nivel, a partir de su correlación con la edad. Por lo tanto, se presenta a continuación las tablas de comodidad con las distintas formas de trabajo en el aula, pero esta vez desagregando por nivel.

Tabla 9: Valoración de comodidad con formas de trabajo según nivel

Nivel	7° EBI	8° EBI	9° EBI	1° EMS	2° BD	3° BD
Escrito sin material	57,27 %	65,57 %	65,34 %	65,83 %	67,09 %	72,20 %
Escrito con material	78,48 %	78,69 %	82,19 %	79,67 %	86,55 %	81,71 %
Oral individual	50,30 %	56,39 %	57,40 %	52,67 %	59,64 %	60,49 %
Oral en equipos	74,09 %	73,93 %	79,32 %	76,67 %	72,18 %	76,83 %
Proyecto en equipos	79,55 %	79,84 %	77,53 %	81,73 %	69,09 %	79,02 %
Proyecto individual	59,55 %	66,39 %	68,36 %	68,00 %	59,09 %	71,95 %
Debates e intercambios	72,73 %	75,74 %	71,51 %	62,67 %	59,82 %	66,34 %

Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo

Para finalizar este análisis, se señalan dos puntos: en primer lugar, puede observarse que la comodidad con las distintas formas de trabajo tiene diferente evolución a lo largo de la trayectoria académica. En general, quitando debates e intercambios, la mitad de las formas de trabajo (evaluaciones escritas con material, proyectos en equipos,

presentaciones orales en equipos) tienden a mantenerse estables en un alto nivel de comodidad, mientras que el resto (evaluación escrita sin material, oral individual, proyectos individuales) comienza con un nivel medianamente aceptable e incrementa su valoración de comodidad en el entorno de los diez puntos porcentuales hacia el final de la trayectoria.

En segundo lugar, surge la hipótesis de que las formas de trabajo más comúnmente utilizadas en el aula, son aquellas que más incrementan su valoración de comodidad entre el inicio y el final de la trayectoria. Esto podría obedecer a acostumbramiento, aceptación o incorporación de parte del estudiantado de pautas de trabajo que, inicialmente, no aparecen como las preferidas. Se continuará este análisis en el apartado dedicado a la comparativa entre comodidad y autopercepción de aprendizaje para las distintas formas de trabajo en el aula, incluyéndose allí un análisis conjunto de la evolución de ambas variables según el nivel y según el género simultáneamente.

3.2.2 Autopercepción de aprendizaje frente a distintas dinámicas de aula.

Para este apartado se presenta una estructura de análisis similar al apartado anterior, con la salvedad de que el estudiantado, en vez de responder preguntas sobre qué tanta comodidad le reportan las distintas formas de trabajo en el aula, ahora responden qué tanto creen que aprenden con dichas formas de trabajo. En el siguiente apartado, luego de presentar lo antes mencionado, se analizará si existen diferencias entre la autopercepción de aprendizaje y la comodidad. El mecanismo de valoración de las posibilidades de aprendizaje es el mismo que el de valoración de la comodidad, por lo que se sugiere la misma lectura de las tablas, haciendo especial énfasis en el porcentaje de puntos asignados a cada forma de trabajo.

Tabla 10: Autopercepción de aprendizaje con distintas formas de trabajo en el aula

Formas de trabajo	Respuestas	Puntaje	Porcentaje
Proyecto individual	356	1352,5	75,98%
Oral individual	356	1323,5	74,35%
Escrito sin material	356	1290,5	72,50%
Debates e intercambios	353	1232	69,80%
Oral en equipo	356	1224,5	68,79%
Proyectos en equipo	356	1211,5	68,06%
Escrito con material	356	1009,5	56,71%

Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo

De lo anterior se desprende que las formas de trabajo que más aprendizaje producen, según la percepción de las y los estudiantes, son los proyectos individuales, que alcanza un 75,98% de los puntos posibles, seguidos de las presentaciones orales individuales, a una distancia de 1,63 puntos porcentuales, y de las evaluaciones escritas sin material a la vista, a una distancia de 3,48 puntos porcentuales. En el otro extremo, las evaluaciones escritas con material a la vista son percibidas como la forma de trabajo que menos fomenta el aprendizaje, seguido de los proyectos en equipo y las presentaciones orales en equipo.

Aquí es necesario realizar una observación: si bien no está expresamente consultado en el instrumento de recolección de datos de la fase cuantitativa, es posible que las y los estudiantes estén respondiendo su autopercepción de aprendizaje en función de si incorporaron contenidos y le dieron un sentido en su estructura de conocimiento previa. Esta idea se desprende de que las formas de trabajo más valoradas, en este sentido, son las formas de trabajo individual, y las menos valoradas son las formas de trabajo en equipo. Sin embargo, existen competencias que se desarrollan al trabajar en equipo y que no tienen que ver directamente con los contenidos programáticos de las unidades curriculares. Habilidades y competencias tales como: trabajo en equipo, empatía, negociación, intercambios, son dimensiones que posiblemente no hayan sido tenidas en cuenta en el análisis del estudiantado al responder estas preguntas.

Tal como se mencionó anteriormente, el análisis sobre las distintas experiencias en el proceso educativo abrió algunas ideas que construyeron la primera conclusión sobre las diferencias entre mujeres y varones, con respecto a la comodidad con las distintas formas de trabajo. En este caso, estas ideas se siguen construyendo y tomando forma con la siguiente información relativa a la autopercepción de aprendizaje.

En general se observa que para todas las formas de trabajo en el aula existe una percepción muy similar en cuanto a las posibilidades de aprendizaje entre mujeres y varones, con excepción de dos formas, a saber: evaluaciones escritas sin material a la vista y proyectos de carácter individual. En ambos casos, se encuentran diferencias en torno a los cinco puntos porcentuales en favor de la autopercepción de aprendizaje para las mujeres. En la siguiente tabla se presenta la valoración de esta variable según género para las distintas formas de trabajo en el aula.

Tabla 11: Valoración sobre autopercepción de aprendizaje con formas de trabajo en el aula según género

Formas de trabajo	Varones			Mujeres		
	Resp.	Puntaje	Porcentaje	Resp.	Puntaje	Porcentaje
Proyecto individual	173	635,5	73,47 %	182	713	78,35 %
Oral individual	173	648	74,91 %	182	672,5	73,90 %
Escrito sin material	173	603,5	69,77 %	182	682	74,95 %
Debates e intercambios	171	605,5	70,82 %	181	623,5	68,90 %
Oral en equipo	173	598	69,13 %	182	623,5	68,52 %
Proyectos en equipo	173	590,5	68,27 %	182	619	68,02 %
Escrito con material	173	492	56,88 %	182	514,5	56,54 %

Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo

La primera observación de interés mencionada en el apartado anterior, sobre la comodidad frente a las distintas formas de trabajo en el aula y las diferencias en el proceso de aprendizaje entre varones y mujeres, puede replantearse ahora del siguiente modo: a pesar de que la comodidad en las formas de trabajo de presentación oral individual y debates e intercambios sea sensiblemente mayor en varones que en mujeres, no existen diferencias sustantivas para estas formas en cuanto a la autopercepción de aprendizajes entre unos y otras. Mientras que, en el caso de los proyectos individuales, las diferencias observadas en autopercepción de aprendizaje a favor de las mujeres, también se observan en la variable comodidad.

Esto podría relacionarse con los resultados que encuentran otros estudios sobre diferencias de género en la participación en el aula. En Cano García (2000), por ejemplo, se señala que las estudiantes mujeres tienden a emplear con mayor frecuencia estrategias de aprendizaje organizadas y autónomas, lo que podría reflejarse en una mayor comodidad con proyectos individuales. Por su parte, los adolescentes varones manifiestan una preferencia por estrategias de aprendizaje más pragmáticas y activas, lo que coincide con su mayor comodidad en espacios de exposición oral y debate. El vínculo entre las preferencias mencionadas y las formas de trabajo en el aula preferidas, se explica en parte por la relación entre los estilos de aprendizaje y la dinámica de clase que impone cada forma de trabajo en el aula: mientras que los proyectos individuales permiten una planificación autónoma y una gestión personal del conocimiento, como prefieren mayormente las mujeres, los debates y presentaciones requieren una respuesta inmediata y una mayor exposición pública, características que pueden resultar más atractivas para los varones.

Lo anterior, a su vez, también puede explicarse por la idea de que los obstáculos que encuentran mayormente las mujeres con las dinámicas de presentación oral individual y debates e intercambios, podrían también tener que ver, no solo con sus procesos de aprendizaje propiamente dichos, si no con aspectos relacionados a factores socioculturales que dependen de la construcción de los roles sociales de género. Esto quiere decir que, en relación a la dimensión de comodidad, por ejemplo: el nivel de exposición que implica presentar las opiniones propias frente al resto del aula y del docente, a medida que se avanza en la trayectoria académica, podría afectar particularmente a las mujeres más que a varones. Para problematizar más sobre este resultado se propone un análisis más profundo en el siguiente apartado en el que se comparan los valores y la evolución de las variables de comodidad y autopercepción de aprendizaje para las distintas formas de trabajo, desagregando los resultados por género y nivel.

Previo a ello, y para finalizar esta sección del análisis, se presenta una tabla (Tabla 9) de evolución de la autopercepción de aprendizaje para las distintas formas de trabajo en el aula según nivel.

Tabla 12: Autopercepción de aprendizaje con formas de trabajo según nivel

Nivel	7° EBI	8° EBI	9° EBI	1° EMS	2° BD	3° BD
Escrito sin material	65,85 %	71,80 %	70,41 %	74,83 %	77,64 %	76,83 %
Escrito con material	62,00 %	55,08 %	59,73 %	53,33 %	53,82 %	54,15 %
Oral individual	69,54 %	69,84 %	67,12 %	66,33 %	70,73 %	73,41 %
Oral en equipos	71,85 %	68,85 %	70,14 %	67,33 %	66,18 %	67,32 %
Proyecto en equipos	74,00 %	71,15 %	68,49 %	62,67 %	63,27 %	68,29 %
Proyecto individual	70,46 %	73,77 %	85,07 %	72,17 %	75,45 %	78,05 %
Debates e intercambios	70,16 %	74,00 %	68,75 %	71,67 %	63,64 %	70,73 %

Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo

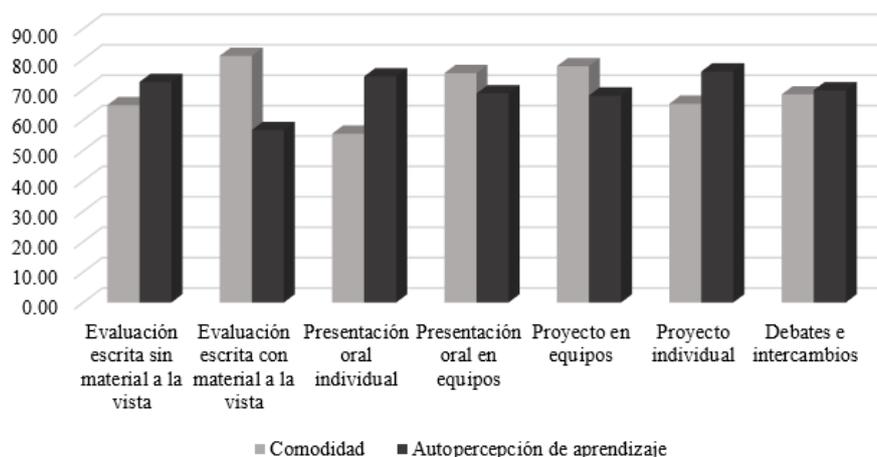
De la tabla anterior se desprende que las formas de trabajo de evaluación escrita sin material a la vista, oral individual y proyectos de carácter individual, tienen una tendencia creciente, aunque con distinto nivel de velocidad de crecimiento, a lo largo de la trayectoria educativa. Mientras que las evaluaciones escritas sin material y los proyectos de carácter individual crecen aproximadamente diez puntos porcentuales, la presentación oral individual lo hace en menos de cuatro puntos. Por otro lado, las formas de trabajo de evaluaciones escritas con material a la vista, los proyectos en equipos y las presentaciones orales en equipos tienen una tendencia linealmente negativa, aunque el decrecimiento no es constante a lo largo de toda la trayectoria. Particularmente, en el caso

de proyectos en equipos hay un crecimiento de la valoración de aprendizaje hacia el final de la trayectoria, pero no es suficiente para revertir la tendencia global negativa de todo el ciclo EBI-EMS. Por último, los debates e intercambios tienen una valoración relativamente estable a lo largo de toda la trayectoria.

3.2.3 Comparativas entre la autopercepción de aprendizaje y la comodidad para distintas formas de trabajo en el aula.

En el presente apartado se busca comparar los valores obtenidos para las variables de comodidad y autopercepción de aprendizaje en las distintas formas de trabajo en el aula. Las formas de trabajo para las que la autopercepción de aprendizaje, según el estudiantado, está por encima de la comodidad son: evaluación escrita sin material a la vista, presentaciones orales individuales, proyectos individuales y debates e intercambios. Para esta última forma de trabajo, existe la salvedad que este resultado no se replica igualmente para varones y para mujeres. Es decir, mientras que para los varones la percepción de comodidad está por encima de la autopercepción de aprendizaje, para las mujeres ocurre a la inversa. Esto ocurre únicamente para la dinámica de trabajo de debates e intercambios. Se ahondará sobre este último punto más adelante en este apartado. En el resto de las formas de trabajo analizadas, los y las estudiantes perciben una buena sensación de comodidad, aunque no perciban que se produce en igual medida una situación de aprendizaje.

Gráfico I: Comparación del puntaje obtenido por cada forma de trabajo para las variables comodidad y autopercepción de aprendizaje

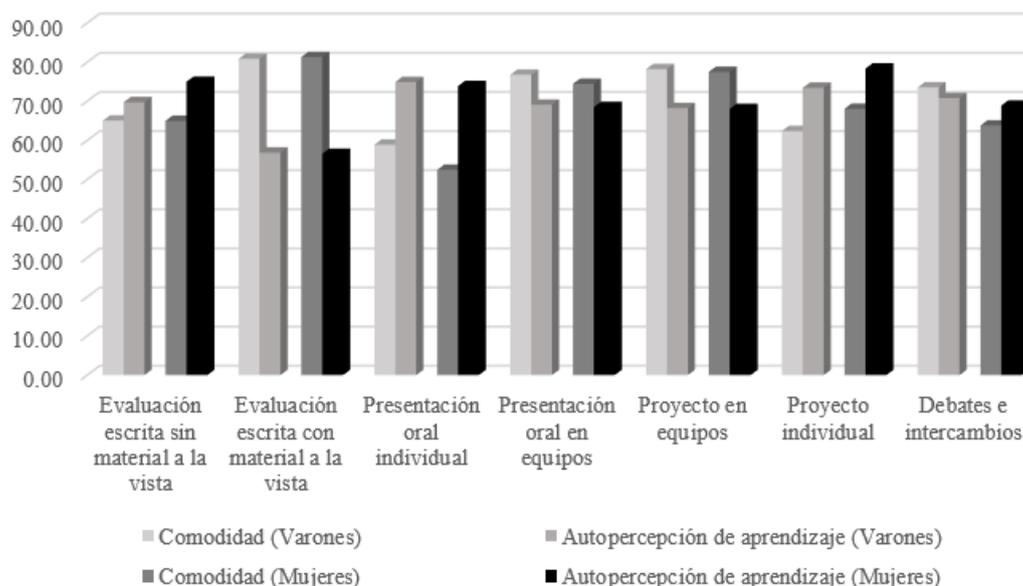


Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo

Como puede visualizarse, las mayores diferencias entre las variables de comodidad y autopercepción de aprendizaje están en las siguientes formas de trabajo: evaluación escrita con material a la vista (24,38 puntos porcentuales en favor de la comodidad); presentación oral individual (18,84 puntos porcentuales en favor de la autopercepción de aprendizaje); y proyectos individuales (10,63 puntos porcentuales en favor de la autopercepción de aprendizaje).

Al incorporar la variable de género, se encuentra que los resultados son similares al Gráfico I, con la salvedad, como ya se mencionó al principio de este apartado, de que para la forma de trabajo debates e intercambios, el resultado es positivo en favor de la autopercepción de aprendizaje para las mujeres y es negativo para los varones. Esto obedece a que, si bien la autopercepción de aprendizaje para esta forma de trabajo es similar en ambos casos, la comodidad es significativamente menor para las mujeres, por lo que la diferencia en favor de la autopercepción de aprendizaje es mayor en este caso, al punto que llega a definir el signo de la diferencia general (Gráfico I) sin discriminar por género (1,37 puntos porcentuales en favor de la autopercepción de aprendizaje). Para ilustrar mejor el punto anterior, se presenta el siguiente Gráfico II.

Gráfico II: Comparación del puntaje obtenido por cada forma de trabajo para las variables comodidad y autopercepción de aprendizaje según género



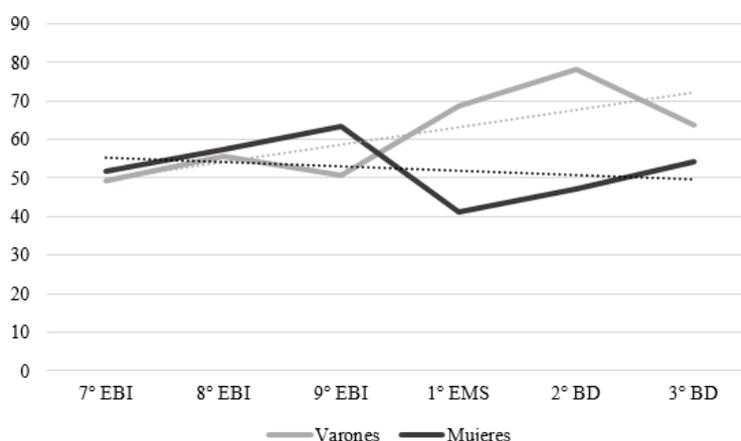
Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo

Se puede observar cómo la forma de trabajo de debates e intercambios es la única de las dinámicas de aula analizadas en la que el signo de la diferencia entre autopercepción de aprendizaje y comodidad no es igual entre ambos géneros. Las otras dos formas de trabajo en el aula que presentan diferencias en cuanto a comodidad son presentación oral individual, en favor de la comodidad de los varones, y proyecto individual, en favor de la comodidad de las mujeres. En el primero de estos dos casos, las autopercepciones de aprendizaje son similares entre ambos géneros, mientras que, en el segundo de estos casos, la autopercepción de aprendizaje es algo mayor para las mujeres.

Llegados a este punto, se propone un análisis gráfico de la evolución de las variables comodidad y autopercepción de aprendizaje a lo largo de la trayectoria académica para mujeres y varones, particularmente enfocado en las formas de trabajo en el aula que mostraron más diferencias entre ambas variables en el análisis primario, esto es: debates e intercambios, presentación oral individual y proyectos de carácter individual. Esto posibilita observar que las diferencias antes señaladas tienen distinto comportamiento a lo largo de la trayectoria educativa.

En el Gráfico III se puede observar la evolución de la comodidad ante presentaciones orales de individuales para varones y mujeres. Tal como se puede visualizar en las líneas de tendencia, la diferencia para esta variable y esta forma de trabajo tiende a crecer con el nivel y la edad y se explica por un fuerte descenso en la comodidad de las mujeres entre 9° EBI y 1° EMS y un marcado incremento para los varones en el mismo tramo.

Gráfico III: Comodidad con presentación oral individual

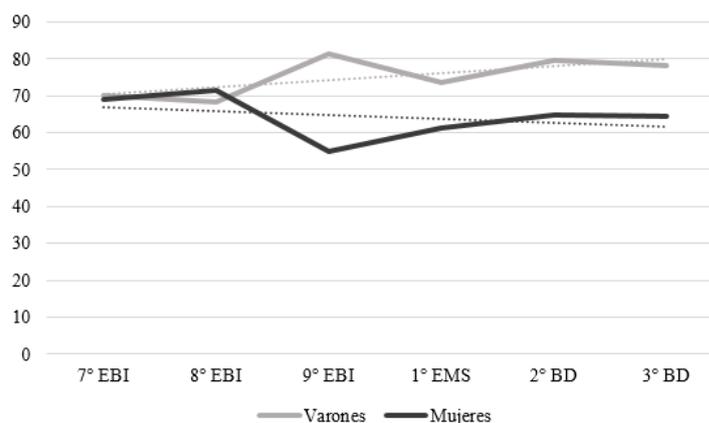


Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo

Para observar los datos de tendencia en el Gráfico III y los siguientes, se puede hacer foco en las líneas punteadas que representan la tendencia lineal de la evolución de ambas variables. Las presentaciones orales individuales son la forma de trabajo para la que existe mayor diferencia entre mujeres y varones en cuanto a la comodidad si se tienen en cuenta los puntos máximos y mínimos a lo largo de toda la trayectoria académica. Considerando el punto máximo de comodidad para los varones (2° BD) y el punto mínimo para las mujeres (1° EMS), esta diferencia supera los 38 puntos porcentuales.

En el caso de la autopercepción de aprendizaje (Gráfico IV) para esta dinámica de aula, la evolución es similar, pero produciéndose el salto de diferencias en el nivel 9° EBI y no en 1° EMS, como ocurre con la comodidad. También ocurre, en este caso, que las diferencias entre varones y mujeres tienden a crecer con el nivel y la edad. Puede visualizarse, a su vez, que tal como se plantea en el Gráfico II, las diferencias son más estrechas en autopercepción de aprendizaje que en comodidad.

Gráfico IV: Autopercepción de aprendizaje con presentación oral individual

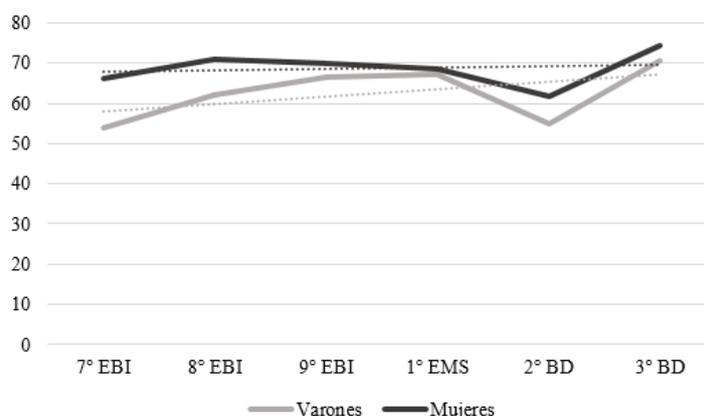


Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo

En el siguiente par de gráficos se presenta la evolución de las variables de comodidad (Gráfico V) y autopercepción de aprendizaje (Gráfico VI) para la forma de trabajo de proyectos de carácter individual. En este caso, ambas variables favorecen a las mujeres para toda la trayectoria académica. La primera observación, en este caso, es que, tanto en la evolución de comodidad como en la evolución de la autopercepción de aprendizaje, para mujeres y varones, las similitudes son mucho más fuertes que en las otras dos formas de trabajo analizadas en esta sección (debates e intercambios y presentación oral individual). Por otro lado, otra conclusión de interés aparece al visualizar las líneas de tendencia: a diferencia de las otras formas de trabajo analizadas,

las tendencias, tanto para la comodidad como para la autopercepción de aprendizaje, además de presentar diferencias mucho más estrechas entre mujeres y varones, tienden a reducirse conforme avanza el nivel y la edad.

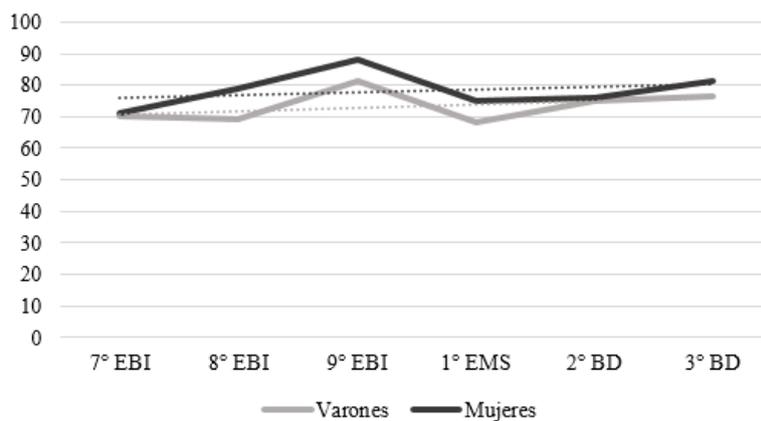
Gráfico V: Comodidad con proyectos individuales



Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo

En el Gráfico VI se presenta la evolución de la autopercepción de aprendizaje para la forma de trabajo de proyectos de carácter individual. Se visualiza un comportamiento similar al presentado en el Gráfico V y, por lo tanto, puede verificarse que las líneas de tendencia tienden a reducirse con el nivel y la edad también para esta variable.

Gráfico VI: Autopercepción de aprendizaje con proyectos individuales

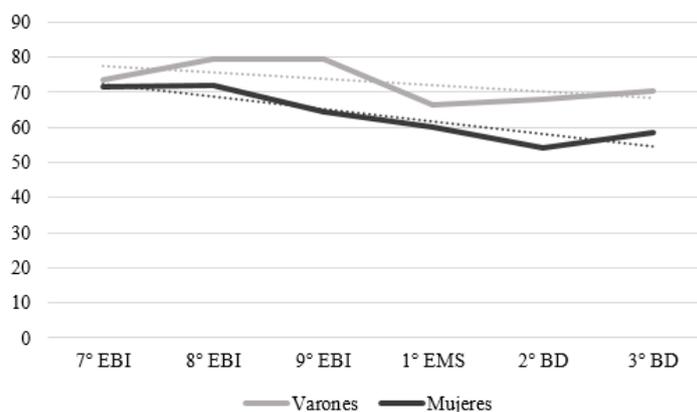


Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo

Por último, al enfocar el análisis en la forma de trabajo de debates e intercambios en el aula, aparecen nuevamente diferencias en la evolución a lo largo de la trayectoria

académica entre varones y mujeres, particularmente si se considera la variable de comodidad frente a esta forma de trabajo. Para ello, se presenta el Gráfico VII, en el que puede observarse que, si bien ambas líneas de tendencia son decrecientes, el descenso del nivel de comodidad para las mujeres es más pronunciado que para los varones.

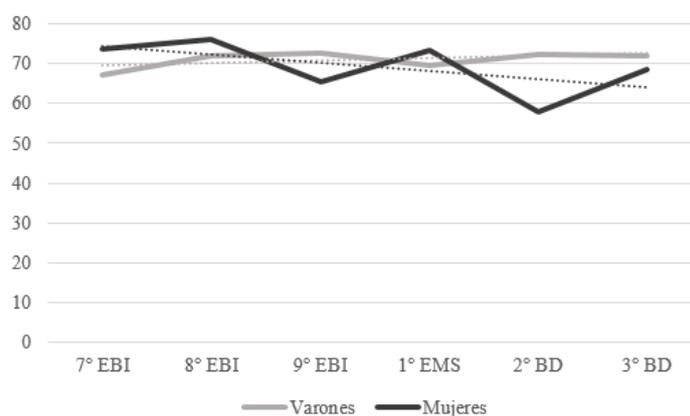
Gráfico VII: Comodidad con debates e intercambios



Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo

En cuanto a la autopercepción de aprendizaje frente a debates e intercambios, sucede algo similar a la evolución de esta variable con la forma de trabajo de presentaciones orales de carácter individual. Las diferencias en la tendencia crecen con el nivel y la edad, y si bien comienzan favoreciendo levemente a las mujeres, hay un punto de corte relativamente temprano en la trayectoria y un ensanchamiento de las diferencias según las representaciones de tendencia lineales. Sin embargo, hacia el final de la trayectoria hay un emparejamiento entre ambos géneros en cuanto a autopercepción de aprendizaje con esta forma de trabajo en el aula, que no se visualiza en el gráfico de comodidad.

Este último punto se alinea con lo planteado al inicio de este análisis, relativo al ensanchamiento de las diferencias según género en algunas dinámicas de trabajo cuando se analiza la comodidad, que se reduce cuando lo que está en comparación es la autopercepción de aprendizaje. Se retomará esta idea en el apartado de conclusiones generales.

Gráfico VIII: Autopercepción de aprendizaje con debates e intercambios

Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo

Estas últimas seis comparaciones permiten concluir que, en el caso de la forma de trabajo de proyectos individuales, que tiene una autopercepción de aprendizaje y comodidad que favorece a las mujeres, no hay una evolución diferenciada según el género en el comportamiento de las variables a lo largo de la trayectoria. Esto podría implicar que no se trata de una forma de trabajo que, por algún motivo, favorece a mujeres o limita a varones en algún momento de la trayectoria por aspectos ajenos al proceso de aprendizaje, como podría ocurrir en el caso de debates e intercambios, que tiene una tendencia relativamente constante para varones y decreciente para mujeres, en ambas variables; o en el caso de presentaciones orales individuales, que tienen un salto de diferenciación muy significativo en el nivel 9º EBI para la variable autopercepción de aprendizaje y en el nivel 1º EMS para la variable comodidad.

3.2.4 Análisis cuantitativo de respuestas según grado de acuerdo ante afirmaciones sugeridas en cuestionario.

Una de las secciones del cuestionario aplicado en fase cuantitativa a estudiantes incluía una serie de ocho afirmaciones para que, mediante una escala de Likert que proponía cinco niveles de acuerdo, los participantes manifestaran su grado de adhesión. Las frases están vinculadas a la influencia del docente en el gusto por las materias, a los motivos de elección de las formas de estudio, y a motivos de generación de interés por los contenidos.

Las afirmaciones que cosecharon más adhesiones son las siguientes: en primer lugar: es posible que un profesor o profesora haga que me guste una materia que creía que no me gustaba; en segundo lugar: es posible que un profesor o profesora haga que me

disguste una materia que me gusta; en tercer lugar: siempre estudio de la misma manera, independientemente de cuál sea la asignatura que esté estudiando; y en cuarto lugar: me gusta más aprender cuando logro aplicar lo que aprendo a algo que ya conocía previamente, que son las que se relacionan con la influencia del docente en el gusto por la asignatura, la preferencia por vincular los contenidos aprendidos dentro del aula a la vida cotidiana, y el deseo de conectar el nuevo conocimiento en la estructura de conocimiento previa. Tal como se menciona en el capítulo teórico, las formas de aprendizaje dentro del aula producen conocimiento simbólico-mental, y no replican las formas de aprendizaje fuera de ella, donde el conocimiento producido es físico instrumental (Díaz-Barriga & Hernández, 2002). Esto subraya la importancia de que el profesorado tenga en cuenta, al momento de transmitir contenidos y conceptos, la vida cotidiana de quien aprende y lo que se espera que ya tenga incorporada su estructura de conocimiento previa, según su trayectoria académica y su experiencia de vida.

Lo anterior habilita la posibilidad de que se produzcan aprendizajes significativos y de motivación intrínseca, aun cuando la mayoría de las situaciones de aprendizaje, tanto en EBI como en EMS, sean por recepción y no por descubrimiento, porque lo que produce es que el conocimiento nuevo se inserte y se vincule con la estructura existente. Pero, a su vez, también indica que el estudiantado da señales en favor de su voluntad de aprender en forma significativa y que los obstáculos para la producción de este tipo de aprendizajes podrían no estar asociados, como muchas veces se argumenta, a la apatía adolescente. Si se tienen en cuenta aspectos de la vida cotidiana de quien aprende, es más probable encontrar y despertar su motivación, y la motivación intrínseca es un factor fundamental para la construcción de aprendizaje significativo. (Azogue-Punina & Barrera-Herreyes, 2020) (Carrillo, Padilla, Rosero, & Villagómez, 2009)

En la siguiente tabla se presentan los resultados generales. La valoración de las afirmaciones puede tomar valores positivos, negativos o neutro, ya que se asignan valoraciones negativas a las respuestas “totalmente en desacuerdo” y “parcialmente en desacuerdo”, valoración neutra a la respuesta “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, y valoración positiva a las respuestas “parcialmente de acuerdo” y totalmente de acuerdo.²

² La columna de Valoración se obtiene haciendo el porcentaje de puntos obtenidos en función del total de puntos posibles. Los puntajes se asignan del siguiente modo: 2 puntos si se responde “Totalmente de acuerdo”; 1 puntos si se responde “Parcialmente de acuerdo”; 0 puntos si se responde “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”; -1 puntos si se responde “Parcialmente en desacuerdo”; -2 puntos si se responde “Totalmente en desacuerdo”.

Tabla 13: Porcentaje de puntos obtenidos por cada afirmación

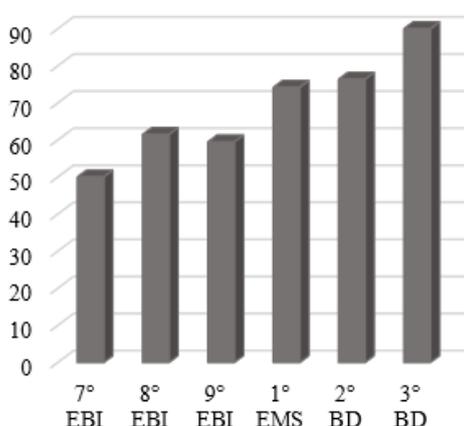
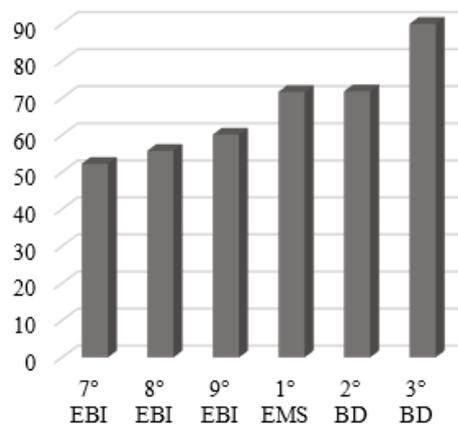
Afirmación	Valoración
(Afirmación 1) Es posible que un profesor o profesora haga que me guste una materia que creía que no me gustaba	63,98 %
(Afirmación 2) Es posible que un profesor o profesora haga que me disguste una materia que me gusta	62,27 %
(Afirmación 3) Elijo mi forma de estudio en función del tipo de evaluación que me planteen	35,67 %
(Afirmación 4) Siempre estudio de la misma manera, independientemente de cuál sea la asignatura que esté estudiando	-7,14 %
(Afirmación 5) No considero que tenga una única forma de estudiar que use repetidamente cada vez que estudio	0,00 %
(Afirmación 6) Si los contenidos de clase estuvieran más asociados a mi vida cotidiana seguramente me resultarían más interesantes	51,41 %
(Afirmación 7) Prefiero aprender los temas que van para una evaluación escrita y poder aprobarla antes que entender qué me pueden aportar esos nuevos temas aprendidos en mi vida cotidiana	11,37 %
(Afirmación 8) Me gusta más aprender cuando logro aplicar lo que aprendo a algo que ya conocía previamente	48,91 %

Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo

Si se desagregan los resultados de valoraciones por nivel no se obtienen grandes diferencias en las conclusiones entre niveles, en el sentido de que, para todos los niveles las afirmaciones 1, 2, 6 y 8 son las más valoradas, siempre positivamente, las afirmaciones 4, 5 y 7 son las menos valoradas, en algunos casos con mayor preponderancia de valoración negativa que positiva, mientras que la afirmación 3 tiene una valoración positiva, pero de menor nivel que las afirmaciones primeramente mencionadas.

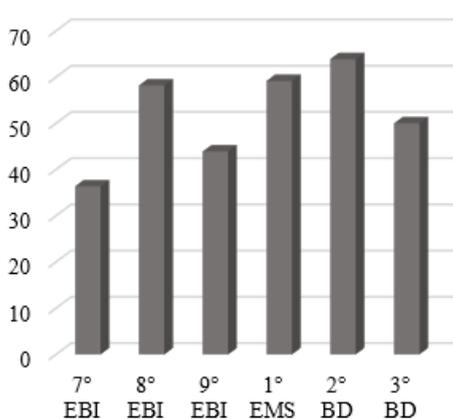
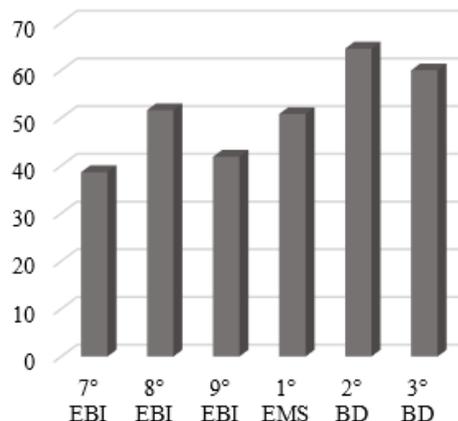
A continuación, se analiza gráficamente cómo evoluciona la adhesión a una misma afirmación a lo largo de toda la trayectoria EBI - EMS. Resulta, en este sentido, de particular interés el análisis de las afirmaciones con mayor valoración positiva, ya que son las que tienen un mismo signo de valoración para toda la trayectoria y, por lo tanto, pueden estar indicando una identificación más estructural que el resto de las afirmaciones.

En primer caso, entonces, se presentan la primera afirmación: “Es posible que un profesor o profesora haga que me guste una materia que creía que no me gustaba” (Gráfico IX), y la segunda: “Es posible que un profesor o profesora haga que me disguste una materia que me gusta” (Gráfico X).

Gráfico IX: Afirmación I**Gráfico X: Afirmación II**

Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo

En ambos casos se observa cómo la adhesión a la idea de que un docente incide en forma directa con el gusto o disgusto por una asignatura es siempre positiva y crece con la edad. En el segundo par de gráficos se presentan la afirmación sexta: “Si los contenidos de clase estuvieran más asociados a mi vida cotidiana seguramente me resultarían más interesantes” (Gráfico XI) y octava: “Me gusta más aprender cuando logro aplicar lo que aprendo a algo que ya conocía previamente” (Gráfico XII).

Gráfico XI: Afirmación VI**Gráfico XII: Afirmación VIII**

Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo

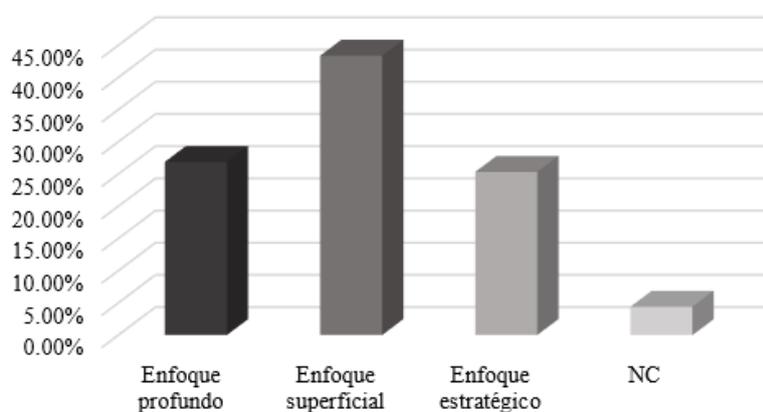
A diferencia del primer par de gráficos, en estos casos, si bien la adhesión a las ideas de vinculación con la vida cotidiana y con la estructura de conocimiento previa son siempre positivas, no siempre crecen con la edad. A pesar de ello, la tendencia es creciente conforme avanzan los niveles de formación.

3.2.5 Análisis de autopercepción de estrategias de aprendizaje en fase cuantitativa.

En este último apartado de la parte de análisis cuantitativo se presentan brevemente las declaraciones que hacen las y los estudiantes en el instrumento de cuestionario de la fase 1 del trabajo de campo, con respecto a las estrategias que creen aplicar cuando se enfrentan a una evaluación escrita o cuando se encuentran con nuevo conocimiento.

En general, la autopercepción de los estudiantes incorpora el enfoque profundo de las estrategias de aprendizaje mucho más que lo que percibe la visión docente y se analizará en el próximo apartado. Según lo manifestado, a nivel general y sin desagregar por género, niveles ni unidades curriculares, el estudiantado se identifica en un 43,38 % de las veces que estudia con el enfoque superficial, en un 26,80% de las veces con el enfoque profundo, en un 25,33% de las veces con el enfoque estratégico, y en un 4,39% elige no contestar. Se visualiza lo aquí descrito en el siguiente gráfico.

Gráfico XIII: Enfoques de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo

A su vez, existen algunos aspectos que pueden iluminar este punto con respecto a las unidades curriculares en que los y las estudiantes manifiestan adoptar uno u otro enfoque de aprendizaje. Esto es: generalmente, ocurre que las asignaturas de mayor análisis cualitativo, de textos largos y mayor necesidad de lectura, se asocian con los enfoques de aprendizaje superficial o estratégico. Si bien lo anterior ocurre para todas las asignaturas, en las unidades curriculares de análisis cuantitativo, como las ciencias exactas, de resolución de ejercicios y hallazgo de resultados concretos, hay una mayor

preponderancia a la adopción del enfoque profundo que en las materias primeramente mencionadas.

Así, las materias más asociadas al enfoque profundo, superficial y estratégico para cada uno de los niveles analizados se presentan en la siguiente tabla en función del porcentaje de estudiantes que respondieron la pregunta y se sintieron identificados con cada enfoque.

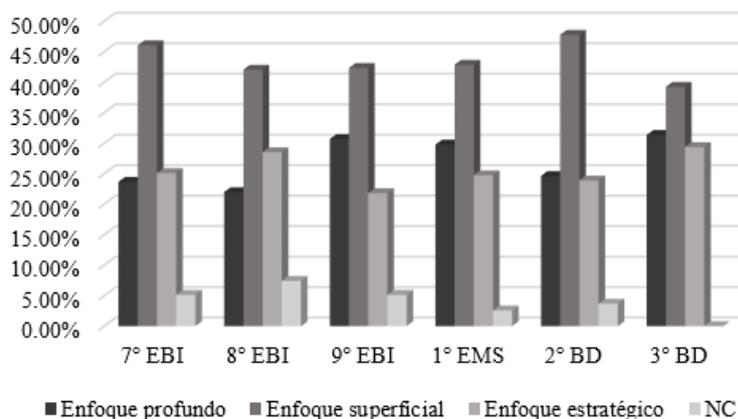
Tabla 14: Unidades curriculares y enfoque de aprendizaje más utilizado por nivel

	7° EBI	8° EBI	9° EBI	1° EMS	2° BD	3° BD
Enf. profundo	Geografía	Biología	Matemática	Literatura	Física	Biología
Enf. superficial	Historia	Historia	Historia	Inglés	Sociología	Historia
Enf. estratégico	Ciencias	Computación	Dibujo	Dibujo	Filosofía	EES ³

Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo

Para concluir este apartado, se presenta un análisis (Gráfico XIV) por nivel de los enfoques de aprendizaje adoptados por el estudiantado.

Gráfico XIV: Enfoques de aprendizaje según nivel



Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo

Puede observarse que, de los tres enfoques, aquel más identificado con el aprendizaje significativo (enfoque profundo) tiene una tendencia levemente creciente a lo largo de la trayectoria. Por su parte, el enfoque superficial, que es con gran diferencia el enfoque más adoptado, tiene una tendencia levemente decreciente, mientras que la tendencia de adopción del enfoque estratégico es relativamente estable.

³ Estudios Económicos y Sociales

En el siguiente apartado se presentarán las primeras conclusiones de la segunda y tercera fase del trabajo de campo (fase cualitativa) que implicó la aplicación de entrevistas a estudiantes y docentes y un grupo focal a estudiantes.

3.3 Caracterización de la muestra para la fase cualitativa

Para esta fase del trabajo de campo se aplicaron tres instrumentos de recolección de datos: entrevistas a docentes, entrevistas a estudiantes y grupo focal a estudiantes. En el primer caso, se realizaron 10 entrevistas. El total del cuerpo docente en el centro educativo estudiado alcanza 64 personas por lo que las entrevistas abarcaron un 15,62% del total de la población analizada. Entre las entrevistas docentes hay 7 realizadas a mujeres y 3 a hombres. Las edades oscilan entre los 22 años y los 49 años. Las asignaturas que imparten las y los docentes entrevistados son: Química en dos casos, Literatura en dos casos, Educación musical, Inglés, Matemática, Biología, Comunicación Visual y Diseño e Historia.

En el segundo caso, se aplicaron 9 entrevistas distribuidas del siguiente modo: dos en 7° EBI, dos en 8° EBI, una en 1° EMS, dos en 2° BD y dos en 3° BD. En el último caso, se aplicó el grupo focal a la orientación Social Económica de 3° BD, que cuenta con siete estudiantes, tres mujeres y cuatro varones, y se encontraban todos presentes al momento de la realización de la entrevista grupal.

3.4 Análisis cualitativo

En este apartado se detallan las principales conclusiones surgidas de las fases 2 y 3 del trabajo de campo, que implicó una serie de entrevistas a diez docentes, otra serie de entrevistas a nueve estudiantes y un grupo focal aplicado a siete estudiantes. Estas conclusiones se contrastan con el marco teórico establecido en el primer capítulo de este trabajo en la medida que se avanza en el análisis y se incluye la visión de estudiantes y docentes sobre los mismos asuntos relativos al proceso educativo. Para preservar el anonimato de las personas que vierten sus opiniones en entrevistas, se presenta la siguiente nomenclatura: E1 (persona entrevistada número 1), E2 (persona entrevistada número 2), y así sucesivamente. Por consiguiente, las citas adjudicadas al rango E1-E10 corresponden a docentes, mientras que las del rango E11-E19 corresponden a estudiantes

que realizaron entrevistas individuales, y las del rango E20-E26 corresponden a estudiantes que participaron de la entrevista grupal.

3.4.1 Análisis a partir de las entrevistas aplicadas a docentes.

En las diez entrevistas aplicadas a docentes aparecen algunas similitudes y particularidades que vale la pena destacar en este apartado. A efectos de facilitar la lectura del análisis se propone una valoración por grupo de respuestas a las preguntas planteadas en el proceso de entrevista.

En primer lugar, se consulta por los objetivos y desafíos que representa ingresar a un aula por primera vez con un grupo que no se conoce. En varias oportunidades se señala que el primer objetivo es conocer al grupo, entenderlo, ver cómo les gusta aprender a sus integrantes, qué traen de conocimiento previo, qué situaciones de vida y de posibilidades de aprendizaje tienen, entre otros aspectos. Además, en algunos casos se señalan puntos particulares: como en el caso de E1 que tiene grupos de nivel 2° BD y 3° BD, menciona que su objetivo es dotar de carácter preuniversitario a sus cursos, para lograr una buena transición hacia el sistema siguiente en las trayectorias académicas. En el caso de E2 se plantea que los objetivos son muy variables, que dependen del contexto institucional y de la generación, pero que, a grandes rasgos, se plantea objetivos de transmitir habilidades de organización si sus grupos son de nivel EBI, y de contenido más profundo si sus grupos son de nivel EMS. Sin embargo, en los últimos años nota que las habilidades incorporadas han cambiado y esto perjudica su trabajo en EMS. En palabras de E2:

Ahora en niveles de bachillerato o de educación superior, tenés que machacar pila con eso. No está incorporado. Entonces cambiás los objetivos [...]. Yo antes agarraba un bachillerato y planificaba una profundización de los contenidos que ahora no siempre se puede hacer.

Otro de los comentarios que aparece en varias respuestas hace referencia a la discusión entre competencia y contenido que está atravesando el sistema educativo uruguayo desde hace algunos años. Si bien los programas y las reformas suelen ponderar a una en detrimento de otra, los y las docentes valoran la necesidad de que se potencien ambas dimensiones. En este sentido, E3 manifiesta el objetivo de potenciar el pensamiento crítico entre los estudiantes de sus clases, y en un sentido similar, E4 se plantea como objetivo que aprendan de la ciencia, pero que también se nutran de herramientas para el trabajo.

En cuanto a los desafíos, y asociado a lo destacado por E1, también E5 y E6 manifiestan que el desafío se incrementa en los últimos años fruto de modificaciones en el contexto de las generaciones actuales. En palabras de E5:

Antes se partía de que todos sabían leer y escribir en quinto [2 °BD] y sexto [3°BD]. Y comprender lo que leen. Ahora no se parte de ahí [...]. Se parte de que hay una falta de lectura importante, con algunas excepciones, y una falta de comprensión de los textos, y una falta de escribir, de escribir bien. De entender lo que se lee, pero de escribir con coherencia, con cohesión [...].

Y en el mismo sentido, E6 afirma:

Aparecen chiquilines⁴ que, al día de hoy, están perdiendo la motricidad fina a la hora de agarrar un lápiz o una lapicera. Por una cuestión de que su vida pasa por el celular. Lo único que mueven son los pulgares. Vos le pedís que agarren un lápiz y parece que agarran un objeto punzante, y eso les genera o trae consigo un montón de frustración, porque se angustian, porque no llegan a un nivel de escritura rápida que les permita bajar una idea.

En segundo lugar, en cuanto a la autopercepción del rol docente dentro del aula, las respuestas pueden agruparse entre aquellos que utilizan el humor, la cercanía y la transgresión de algunas formalidades, por un lado, y aquellos que priorizan un clima serio de trabajo en el aula y la mantención de cierto grado de distancias, por el otro. En general, para la población analizada, los docentes hombres de todas las edades están en el primer grupo y las docentes mujeres se dividen entre el primer y segundo grupo, con mayor proporción de las mujeres más jóvenes en el primer grupo.

En tercer lugar, y en referencia a la participación en proyectos, es unánime la referencia a haber participado al menos una vez en un proyecto dentro del aula entre las y los docentes entrevistados. Ya sea de forma individual o interdisciplinaria, todas y todos manifiestan haber tenido esa práctica. Sin embargo, también es unánime que en todos los casos aparecen menciones negativas sobre la experiencia, generalmente asociadas a la diferencia entre las expectativas y lo realmente logrado. Otras dimensiones negativas que se mencionan tienen que ver con: tiempo de trabajo, dificultad de coordinación con otros docentes, falta de organización y claridad para con las y los estudiantes, entre otras.

También se menciona el conocimiento de otros proyectos en la institución, pero en este caso aparece de forma bastante heterogénea. Algunos docentes aparecen mucho más involucrados con la construcción de estas prácticas en la institución y, fruto de ello,

⁴ “Chiquilines” es una expresión típica en Uruguay para referirse a niñas, niños y adolescentes.

reconocen y recuerdan el trabajo de sus colegas en esta línea, otros, en cambio, lo recuerdan de forma difusa, sin otorgarle mayor trascendencia. Esto puede vincularse también al motivo por el que las y los docentes realizan estas prácticas. Mientras que en algunos casos hay un convencimiento de favorecer ciertas formas de enseñanza, en otros casos, esta práctica se asocia más que nada a aceptar una sugerencia institucional y probar una corriente en boga.

En cuarto lugar, se les consultó a las y los docentes, siguiendo la clasificación de De Zubiría Samper (2002) qué agente creen que activa el proceso educativo. Cabe recordar que los cuatro agentes participantes del proceso, según el autor, son: el saber, el contexto, quien enseña y quien aprende. Frente a esto, las respuestas tomaron distinto grado de profundidad, pero en casi todos los casos, luego de intercambios y repreguntas, acaban por mencionar que es el docente quien debe activar el proceso educativo. En algunos casos, comienzan mencionando al contexto o incluso a los estudiantes, pero luego reconocen que son ellos como docentes quienes activan el proceso. De todos modos, también se reconoce que todos los agentes son importantes, y sin un contexto propicio, sin un contenido correctamente planificado y, sobre todo, sin un estudiante predispuesto, no hay proceso educativo exitoso.

En este sentido, la argumentación de la respuesta planteada tiene que ver con distintos factores, entre ellos están: la obligatoriedad que impone el sistema a los alumnos; la gran mayoría de situaciones de aprendizaje por recepción que existe en EBI y EMS y que limitan el disfrute del aprendizaje, y hasta incluso se reconoce que el deseo es que quienes activen el proceso educativo sean los estudiantes. En este sentido, E7 plantea, metafórico el proceso de aprendizaje con un motor:

¿Quién es el que prende el motor? Una cosa es lo que me gustaría, y otra lo que termina siendo en realidad. La realidad es que termina siendo el docente el que fomenta ese proceso de aprendizaje, que trata de, por un lado, o por otro, llevarlo adelante. Estaría muy bueno que sea el contexto, estará muy bueno que sea algo asociado a algo que suceda en la institución y que, a partir de ahí, nosotros podamos salir y desencadenar ese motor. Y estaría muchísimo mejor que sea por parte de los estudiantes.

En quinto lugar, se presenta una pregunta central en el instrumento de entrevistas a docentes, que tiene que ver con la percepción que tienen ellos sobre las estrategias de aprendizaje adoptadas por los estudiantes. Para esta pregunta, al igual que sucedió en la fase cuantitativa y se aclaró en el apartado anterior, se enmarcó teóricamente a las

estrategias de aprendizaje en la clasificación de Marton (1981, 1983) y de Entwistle y colaboradores (1983, 1987) que define tres categorías: enfoque profundo, enfoque superficial y enfoque estratégico.

En todos los casos, las y los docentes encuentran muy difícil que existan estudiantes que adoptan el enfoque profundo. Esto es, que es poco habitual identificar estudiantes que buscan encontrar un sentido y un significado a los conocimientos que adquieren. Luego de ello, se reconoce que hay tanto estudiantes que adoptan el enfoque superficial como estudiantes que adoptan el enfoque estratégico y, las decisiones del estudiantado en este sentido, pueden estar definidas, entre otras cosas, por el tiempo disponible. En este sentido, se reconoce que en los últimos años ha crecido el peso relativo que se le asigna a las actividades por fuera de la institución y que ello quita tiempo para que los estudiantes puedan resolver un enfoque superficial, y más aún, un enfoque profundo. Sin embargo, también se reconoce un profundo deseo del estudiantado en obtener altas calificaciones y, a partir de allí, la vinculación se realiza con el enfoque superficial.

Hay una entrevista (E7) que ilumina con bastante claridad este punto, asociando estas decisiones de estrategia de aprendizaje, no solo al tiempo disponible, si no al sistema de evaluación y calificaciones. En el marco de la entrevista, se le plantea la siguiente afirmación de parte del entrevistador: “el sistema de evaluaciones es positivo para dar señales a los que están en la categoría tres [enfoque estratégico], pero te habilita a que pase un montón de gente por la categoría dos [enfoque superficial] sin que aprenda mucho” a lo que E7 responde:

[...] sin que aprenda mucho, exactamente. O que sea injusto para una persona de la categoría uno [enfoque profundo]. Ese aprendizaje, realmente es mucho mejor, y no siempre va a tener el logro de la nota [...] entonces muchos que son del tipo uno [enfoque profundo], que buscan el aprendizaje, terminan convirtiéndose en el tipo dos [enfoque superficial] porque lo que terminan buscando es la nota.

En sexto lugar, se plantea la consulta a las y los docentes entrevistados sobre su consideración con respecto a una coordinación y comunicación institucional fluida a lo largo de toda la trayectoria educativa, entre docentes y por asignaturas o áreas de conocimiento. Esto es, saber si los docentes consideran que existe una comunicación que implique que, al recibir un grupo, ya se conoce qué conocimiento previo traen los estudiantes.

Frente a esta pregunta se desprenden dos situaciones: por un lado, los y las docentes de las áreas de Matemática e Inglés, manifiestan que existe una coordinación y comunicación fluida que les permite conocer qué saberes académicos trae cada grupo al iniciar los cursos. Por otro lado, el resto de docentes manifiesta, no solamente que no existe, sino que es algo que consideran fundamental que exista para mejorar sus prácticas en el aula. A su vez, señalan que es particularmente escasa la comunicación entre los niveles EBI y EMS. En este sentido E2 afirma:

Rotundamente no. No hay duda [...] Aquel sector y este sector [EBI y EMS], tienen una pared invisible. Las conexiones se dan porque hay profesores que trabajan allá y acá. Pero en realidad, si no, no existiría eso. Podrían ser dos liceos separados, desde ese punto de vista.

La situación señalada en la referencia anterior cobra particular sentido negativo si se la vincula al aporte teórico de Díaz-Barriga y Hernández (2002) en relación a la jerarquización de los conceptos a lo largo de la trayectoria educativa, la importancia de que quien enseña tenga presente el nivel jerárquico de los contenidos que enseña, para ayudar a quien aprende a entender el entramado conceptual, y sobre todo, para evitar que los estudiantes aprendan “cabos sueltos o fragmentos inconexos, lo que los lleva a aprender repetitivamente, casi siempre con la intención de pasar un examen y sin entender mucho del material de estudio”. (p. 39)

En séptimo lugar, y en relación a la posibilidad de incorporar aspectos de la vida cotidiana de los estudiantes al proceso educativo, y su posible impacto positivo en el aprendizaje, también aparecen opiniones unánimes entre los y las docentes entrevistadas. Todos y todas lo consideran beneficioso. El único matiz que aparece frente a esto es que no para todos los niveles, ni para todas las unidades curriculares, se manifiestan iguales facilidades de establecer el vínculo entre el contenido y el saber dentro del aula, y la vida cotidiana fuera de ella.

En octavo lugar, aparece otra consulta de central importancia en el análisis de esta fase del trabajo de campo, y tiene que ver con la percepción sobre el vínculo existente entre las formas de enseñar y las estrategias de aprendizaje adoptadas por los estudiantes. En la gran mayoría de los casos se reconoce que existe un vínculo entre ambos procesos – enseñanza y aprendizaje – pero no es unánime y los argumentos planteados tampoco coinciden en todos los casos.

Entre los docentes que están de acuerdo con que existe una vinculación, se argumenta en el sentido de que el estudiantado busca permanentemente conocer cómo satisfacer a las y los docentes, y actúa en consecuencia. Esto quiere decir que el enfoque que adoptan los estudiantes en relación al conocimiento nuevo está definido por lo que ellos y ellas creen que el docente está esperando. En esta línea E5 dice: “Te lo sacan al toque”, y E6 afirma que “son estrategias que los estudiantes buscan para sobrevivir”. Este grupo de argumentos van direccionados hacia las y los estudiantes. Pero también existen otros argumentos direccionados hacia el ejercicio del rol docente. En este otro sentido, E7 afirma que es desde la planificación que las y los docentes eligen cómo quieren que los estudiantes se acerquen al conocimiento. Esto implica definir tipos de evaluación, formas de trabajo en el aula, dinámicas de clase, entre otras. Por último, hay una afirmación (E9) a favor de la existencia del vínculo entre las formas de enseñanza y las estrategias de aprendizaje que limita la relevancia del docente al tiempo que problematiza un poco más este asunto. La persona entrevistada reconoce la influencia de quien enseña, pero la deja subordinada a la predisposición del estudiante, su contexto, su voluntad y su deseo de aprender. Es, en este sentido, más fácil que el docente incentive en forma involuntaria a adoptar los enfoque superficial y estratégicos de aprendizaje que el enfoque profundo. En la entrevista se señala:

Sí, hay una influencia, pero no es lineal. O sea, obviamente, por ejemplo si viene un profesor estricto que te dice: ‘vos para pasar el parcial tenés que responderme todas estas preguntas que yo te voy a hacer de este texto’, el estudiante muy difícilmente va a salir a decir ‘ah, bueno, a ver cómo puedo relacionar lo que dice este autor con lo que pasó después en la Historia’... no, yo creo que tenés que tener mucha iniciativa propia para, tal vez, a esa edad cuestionarte [...] entonces, en realidad, siento que el docente sí puede incentivar a que se de una estrategia, pero no la va a determinar, después, el alumno tiene un gran peso en eso.

Por último, con respecto a las limitaciones que pueden surgir del sistema de calificaciones para el cumplimiento de los objetivos, aparecen visiones encontradas. Algunos docentes entienden que el sistema de calificaciones es una herramienta que clasifica los trabajos de los estudiantes y que es necesario que exista, porque incentiva a la corrección de los desempeños insuficientes y valora los trabajos satisfactorios. Por otro lado, en otros casos es visto como una limitante, porque cuando los objetivos implican desarrollar la competencia del pensamiento crítico, se reconoce que es más difícil asignar una nota numérica, y por lo tanto se terminan evaluando contenidos, dejando a un lado el objetivo planteado.

3.4.2 Análisis a partir de las entrevistas aplicadas a estudiantes.

En la segunda fase del trabajo de campo se incluyeron nueve entrevistas a estudiantes. En este apartado se propone un primer análisis estructurado por grupos de respuestas a las preguntas planteadas, del mismo modo que se hizo con el apartado anterior en donde se presentaba el análisis de las entrevistas al cuerpo docente.

En primer lugar, las primeras dos preguntas planteadas estaban relacionadas a los principales argumentos que definían el gusto o disgusto por una unidad curricular. En este caso, aparecen algunos argumentos que se repiten con mayor frecuencia y coinciden con algunos resultados encontrados en la fase cuantitativa del trabajo de campo. En forma unánime, entre la población entrevistada, aparece la incidencia de las y los docentes y las dinámicas de clase planteadas como argumento para definir la atracción por una unidad curricular. Otros argumentos frecuentemente mencionados tienen que ver con la utilidad que se le reconoce al contenido de las clases, el interés en dichos contenidos, el conocimiento previo, el clima de clase y el poder vincular lo aprendido dentro del aula con la vida cotidiana de los estudiantes.

En relación a lo mencionado sobre la utilidad de los contenidos de clase que se percibe por parte de los estudiantes, E13 reconoce en su entrevista:

Mirá, este año me pasó algo re raro, que yo estaba en Científico [2° BD], y vos tenés la posibilidad de ir a Ingeniería o Economía [3° BD]. Viste que, si vas a Economía no tenés más Física, no tenés más Química... bueno, yo no tomé esa decisión hasta octubre o setiembre, y durante ese tiempo yo iba mejorando, o le prestaba mucha más atención, y en el momento que resolví hacer Economía, inconscientemente, le dejé de dar mucha importancia a Física y a Química.

Esta afirmación se enmarca en lo planteado por Eccles et al (1983) con la teoría de expectativa-valor, citada en Banfi Dupetit (2022), en donde se establece a la motivación como una función que depende positivamente del logro que represente el resultado alcanzado, así como también depende positivamente del interés y de la utilidad que represente la tarea planteada, mientras que depende negativamente del costo que implique realizar la actividad.

En segundo lugar, se les consulta por el recuerdo de una evaluación en la que hayan obtenido una calificación particularmente buena para sus trayectorias académicas. En forma unánime, todos y todas las estudiantes entrevistadas manifiestan recordar alguna evaluación en la que obtuvieron un resultado exitoso, pero la mayoría de ellos no

recuerda o tiene un recuerdo difuso sobre sus contenidos, sobre todo en edades más tempranas. Este resultado abona la hipótesis de que las y los estudiantes, al encontrarse frente a una evaluación, encuentran como situación de éxito la obtención de una buena calificación en mayor medida que la producción de aprendizaje significativo.

En tercer lugar, se plantea una consulta sobre qué aspectos consideran como condición necesaria para que se produzcan aprendizajes dentro del aula. Los argumentos más frecuentemente planteados tienen que ver con el clima de clase, fundamentalmente vinculado al rechazo a las distorsiones producidas por estudiantes. En la misma medida, se mencionan las dinámicas de clase, en este caso vinculadas a las propuestas de los docentes para el trabajo en el aula, para las que se valoran especialmente aquellas dinámicas que implican un rol activo de las y los estudiantes. Además, también aparece con frecuencia la mención a los trabajos en equipo o a la participación de estudiantes en clase, otorgando un particular valor positivo a la capacidad explicativa de las y los compañeros de aula. Por último, también aparece en más de una ocasión, sobre todo a edades más tempranas, el deseo de incorporar la dimensión lúdica en las actividades de clase.

En cuarto lugar, aparece una pregunta directamente vinculada a los objetivos específicos de este trabajo, que referencia a las estrategias de estudio, que a nivel consciente o inconsciente deciden los estudiantes en función de sus objetivos. Para esta pregunta, al igual que en la fase de entrevistas docentes, se categorizó en los tres enfoques descriptos en el capítulo teórico: enfoque profundo, enfoque superficial y enfoque estratégico. (Entwistle & Ramsden, 1983)

Frente a esta pregunta, en general aparece una autopercepción de la utilización del enfoque profundo más frecuente que la que tienen como percepción los docentes. Sin embargo, se reconoce la aplicación habitual de los enfoques superficial y estratégico. Frente a ello, se plantea la hipótesis de que la autopercepción de la utilización del enfoque profundo tenga más que ver con una expresión de deseo que con la realidad. En este sentido, y vinculando a lo que E7 señala y se mencionó en el apartado anterior sobre la incidencia del sistema de calificaciones en la decisión de enfoques de aprendizaje, lo que cabe resaltar en este caso es cuáles son los principales motivos que encuentran las y los estudiantes que manifiestan voluntad de aplicar el enfoque profundo y no les resulta eficiente. Los motivos principales para ello se relacionan con la dificultad de vincular lo aprendido en el aula con su estructura de conocimiento previa y con la vida cotidiana, así

como también el tiempo disponible para estudiar y la necesidad de obtener buenas calificaciones. En este sentido, E11 señala que su identificación, entre las tres categorías o enfoques descriptas, se encuentra más “en la segunda [enfoque superficial], que es tipo aprenderme todo para poder salvarlo, que es lo que hago generalmente”. Luego afirma:

También intenté la primera [enfoque profundo], de encontrar cosas en la vida cotidiana que aprendemos en clase, pero hay muchas materias para las que no lo encuentro. Lo que aprendemos con la vida cotidiana, no encuentro una relación. [...] pierdo más tiempo haciendo lo primero, que es encontrar la relación entre las dos cosas, en vez de estudiarme todo. Pierdo más tiempo en lo otro, y yo también hago más cosas además de estudiar. Entonces no me va a dar el tiempo para hacer todo eso, y poder lograr todo, que me vaya bien.

Aparecen en la afirmación anterior tres elementos para resaltar: por un lado, el deseo de la persona entrevistada de aplicar el enfoque profundo y el desistimiento vinculado a la dificultad de encontrar un puente de conexión entre el conocimiento nuevo y el conocimiento previo. Por otro lado, el tiempo necesario para la obtención del éxito académico es mayor para el enfoque profundo que para el enfoque superficial, y en un contexto donde las actividades curriculares y extracurriculares crecen y ocupan una porción del día cada vez mayor, el tiempo disponible para el estudio se reduce y, con ello, también se reduce la posibilidad de adoptar el enfoque profundo. Y finalmente, se vincula el éxito académico –naturalmente– con la calificación antes que con el aprendizaje. A partir de ello, se busca el camino más eficiente para alcanzarlo. En un sentido similar, en la entrevista E18 se señala:

Me aprendo los temas que van. Pero el tema es que no me identifico mucho con la de la vida cotidiana [enfoque profundo], porque yo me aprendo y digo: ¿en qué puedo usar esto?, pero no encuentro nunca. No encuentro mucho nada. Entonces siempre termino haciendo la segunda [enfoque superficial].

Frente a la anterior afirmación, también existen algunos matices, que sobre todo aparecen en las entrevistas a estudiantes de edad y nivel más avanzado vinculado a la frecuencia con la que logran conectar los contenidos del aula con su saber previo y su vida cotidiana. Esta frecuencia parece crecer con la edad y el nivel, pero solo para aquellas y aquellos estudiantes que realizan la acción de estar dispuestos a vincular el saber nuevo con lo ya conocido. Tal como se menciona en Guira (2023), es necesario que quien aprende realice la acción de reconocer una falta de saber y procure predisponerse positivamente hacia el aprendizaje. Sin embargo, este proceso de vinculación de saberes en el estudiantado parece tener más probabilidad de producirse si se construye a partir de la acción conjunta de estudiante y docente. En ese sentido, E13 afirma:

Por ejemplo, en Física se ve bastante eso... te ponen un ejemplo: un jugador tira una pelota de fútbol... o hacer algo para que el estudiante lo deje pensando y lo intente vincular con otra cosa [...] Pero hay veces que hace algo, que no me doy cuenta bien qué es, que hace que vos empieces a vincular otras cosas, que no vincuabas, con este tema.

Frente a esa afirmación, que tanto ilumina esta discusión, se le repregunta para reafirmar su idea si es quien enseña que realiza ese algo que favorece la vinculación del saber nuevo con el saber previo, a lo que E13 responde: “Y sí, si no es el profe no sé quién es”.

En quinto lugar, se les presentó a los entrevistados una lista de argumentos para colocar, en orden de importancia, como motivos de asistencia diaria al centro educativo, entre los que se sugerían los siguientes motivos: obligación de la familia; posibilidad de ver a sus amigos; la producción de nuevos aprendizajes; la preocupación por el futuro; y a su vez se agregaba la posibilidad de que incluyeran otros motivos. Las respuestas entre los nueve estudiantes entrevistados fueron bastante aleatorias, sin poder identificarse un patrón que varíe según la edad y el nivel o según el género.

En sexto lugar, se les consultó a los estudiantes sobre qué aspectos consideran que podrían generar mayor interés de parte de ellos durante el período de trabajo en el aula. Frente a esta pregunta, se desprenden una serie de respuestas de índole similar a la que apareció en las primeras dos preguntas, esto es: argumentos vinculados a la acción docente, a la dinámica de clase, a la cercanía en el vínculo entre docentes y estudiantes, a la identificación de la utilidad de los contenidos para el futuro y a la posibilidad de conexión de dichos contenidos con la vida cotidiana presente. En este sentido E12 reconoce en la acción de su docente de Filosofía la voluntad de favorecer el vínculo entre el contenido y el conocimiento previo de las y los estudiantes. En sus palabras:

Bajarlo a tierra [...] tratar de reflejarlo en algo que pueda interpelar al estudiante [...] para poder entenderlo, porque el vocabulario que usaba alguien hace un montón de años es sumamente abstracto. O planteado de esa manera puede no interpelarte, entonces no te importa, y no prestás atención. Yo creo que bajándolo a tierra y nosotros pudiendo verle sentido a eso, hace que podamos entender mejor.

En síntesis, la visión de los estudiantes parece coincidir para todos los niveles en cuanto a la importancia del rol docente dentro del aula para la construcción del proceso de aprendizaje, así como también se visualiza la importancia de los propios compañeros y compañeras de clase en dicho proceso, quienes inciden negativamente cuando se afecta

el clima de trabajo en clase, y también positivamente, complementando o explicando entre pares un concepto que previamente fue presentado por el docente.

Los únicos matices que aparecen diferenciados por nivel es que a edades más tempranas se expresa un mayor deseo por incluir actividades lúdicas dentro de la dinámica de clase, y a edades más avanzadas parece analizarse más la utilidad de los contenidos de clase para decidir el grado de involucramiento.

3.4.3 Análisis a partir del grupo focal aplicado a estudiantes.

En la tercera y última fase del trabajo de campo se realizó una entrevista grupal a siete estudiantes de la orientación Social Económica de 3° BD. Se presentan en este apartado las primeras conclusiones surgidas a partir del análisis de sus respuestas.

En primer lugar, se les consultó sobre el calendario de segundos parciales del año, con el objetivo de que describan sus modalidades y se produzca un intercambio que ilumine sus preferencias por unidades curriculares, formas de trabajo y de evaluación. En este sentido, el grupo manifiesta que tienen parciales en diversas modalidades: evaluación escrita, entregas domiciliarias, presentaciones orales, algunas de ellas en formato individual y otras en equipo. Las dimensiones que más se destacan en el intercambio tienen que ver con el grado de libertad para la elección de los temas a trabajar, y la modalidad de la evaluación.

En el primer caso, alineado a lo que se establece en Azogue-Punina y Barrera-Herreyses (2020), encuentran en la libertad de elección de temas un aspecto positivo para la producción del aprendizaje significativo. En este sentido, E20 afirma que se debe “la libertad de profundizar o estudiar lo que te gusta”, y E21 complementa que “permite estudiar mejor, y estudiar más, porque si es algo que te interesa, vas a estar más entusiasmado, como decían, y es como que se estudia de verdad y no por aprendizaje de memoria”. Cuando se le compara este tipo de evaluaciones con elección de temas que incluye algún grado de libertad, que son frecuentemente trabajos de larga duración alimentados de entregas domiciliarias, con los escritos tradicionales de contenidos programáticos definidos y acotados, desde el punto de vista de la autopercepción de aprendizaje, hay una visión unánime que coloca a las primeras modalidades de trabajo mencionadas por encima de las evaluaciones escritas tradicionales. En ese sentido, E22 sentencia:

Claro. Memorizás mucho para ese tipo de escritos que son así, que vos tenés que estudiar un tema y después darlo y listo. Pasa mucho. No en todos los casos, obviamente. Pero en mi caso, frecuentemente, memorizo un montón, llego al escrito, vomito todo lo que sé ahí en la hoja, y después capaz que a las dos semanas no tengo idea.

Esta conclusión contrasta con el análisis de la fase cuantitativa en el que se encuentra como resultado que, considerando globalmente a todo el estudiantado, hay una autopercepción de aprendizaje más alta con las evaluaciones escritas sin material a la vista que con los proyectos individuales. La diferencia es aún mayor si se consideran los proyectos en equipo. Además, la tendencia crece en autopercepción de aprendizaje para la evaluación escrita a lo largo de la trayectoria EBI - EMS a una velocidad mayor que lo hace para los proyectos de carácter individual, mientras que, en el caso de los proyectos de carácter colectivo, la autopercepción de aprendizaje decrece a medida que crece la edad. De este modo, el grupo focal podría estar expresando opiniones no representativas del conjunto del estudiantado en este punto.

En cuanto a la modalidad de evaluación, no parece haber una relación lineal entre modalidad y dificultad. Las y los estudiantes entrevistados manifiestan que existen otros elementos que, en conjunto con la modalidad de evaluación, definen la dificultad de la misma, a saber: unidad curricular, habilidades personales, contenidos, entre otras. A modo de ejemplo: por un lado, en el grupo hay una visión unánime con respecto a que las evaluaciones parciales de Matemática I y Matemática III son las más complejas desde el punto de vista académico. Ambas son evaluaciones escritas. Por otro lado, se describen en la entrevista aspectos beneficiosos de las modalidades de evaluación de entregas domiciliarias o presentaciones orales, en la que quien expone puede ir marcando el ritmo de la presentación. Sin embargo, todos y todas coinciden en que, si las evaluaciones de Matemática I y Matemática III fueran presentaciones orales en vez de evaluaciones escritas, serían aún más complejas de resolver. Argumentando este punto, E23 afirma que lo que incrementa la dificultad “no son los escritos en sí, si no la materia en la cual vos tengas el escrito”. Y luego E21 complementa:

El hecho de que sea ciencias exactas [Matemática I y Matemática III] te hace que tengas que llegar a un único resultado, de una única forma, y si no es así está mal. Historia, por ejemplo, podés dar una idea de distintas formas, o redondeando un concepto, que va a estar bien igual. Porque es una forma de escribir, o una forma de argumentar.

En segundo lugar, y frente al intercambio recién analizado, se les consulta a los participantes de la entrevista si, al enfrentarse a la resolución de un ejercicio en una evaluación de Matemática comprenden el sentido de lo que están haciendo. Para decirlo de otro modo: si ven posibilidades de aplicación en la vida cotidiana. La respuesta de E23 es categórica. En sus palabras:

Por lo general seguimos un procedimiento que aprendemos por el único motivo no de comprender la materia si no de buscar básicamente la nota. No hacemos los ejercicios con el fin de entender por qué se hace eso, o cuáles son las posibilidades de aplicación para eso, sino que lo buscamos básicamente para conseguir una nota o hacer un ejercicio.

Esta afirmación ilumina bastante la discusión planteada. Sin embargo, es esperable que las respuestas sean así de categóricas si se incluye en el análisis que la matemática aplicada aparece con poca frecuencia en los cursos de EMS, cuestión que excede a la voluntad y responsabilidad de docentes y estudiantes. En el mismo sentido, E20 sentencia: “Claro [...] yo en lo personal busco la nota. Tampoco es que esté bien. Pero no busco que tenga sentido lo que estoy haciendo”.

En tercer lugar, se les consulta a las y los estudiantes por su organización de tiempos de estudio de cara a las evaluaciones parciales. Si bien no todos tienen niveles desarrollados de organización frente al estudio, sí existen algunos aspectos básicos en los que coinciden. Lo más destacable aquí son las diferenciaciones en la dedicación de tiempo por unidades curriculares. Los argumentos más esgrimidos en este sentido, tienen que ver con la dificultad que a cada estudiante le represente el contenido a evaluarse, la categoría de la unidad curricular⁵, y el contexto de las clases previas. Esto último se vincula al grado de involucramiento de los estudiantes con las últimas clases del curso previas a la evaluación. En ese sentido, E21 afirma:

Llegás a estudio de Matemática, la clase anterior dieron tales sistemas, tales ejercicios, entendiste todo... podés decir: me suelto un poco más estudiando esto, y centrarte en otra cosa [...] yo en lo personal no me agendo: tres días para esto, y otros para esto. Si no que voy viendo, en cada momento voy viendo. Si estoy a tres días de Matemática y me sale todo, hago ejercicios y me salen, tal vez este día lo dedico a avanzar en proyecto, y los siguientes dos días estudio algo que tenga más o menos.

⁵ Esto refiere a si se trata de unidades curriculares específicas de la orientación cursada o no específicas, y tiene un correlato con la calificación ya que el nivel mínimo de aprobación es diferente para cada categoría. En las unidades curriculares no específicas, es necesario alcanzar una calificación anual mínima de 6 para aprobar el curso, mientras que, en las unidades curriculares específicas, el mínimo es de 8 en el nivel 3° BD.

En cuarto lugar, se destaca el intercambio surgido a partir de la consulta sobre la influencia de las y los docentes en el gusto por las unidades curriculares. Uno de los ejemplos en los que existe unanimidad en el grupo es en el caso del docente de Filosofía, que coincide con lo planteado por E12 en la fase de entrevistas individuales. En palabras de E23:

Este año tuvimos un profe que buscaba la clase desde otro punto, el punto del debate. Un profe que llegaba y ya entraba y te tiraba una historia, y esa historia la relacionaba con un autor, y ahí nos preguntaba qué opinábamos y generaba un debate entre nosotros, y creo que esa forma, al ser el alumno parte de la clase, siento que hizo mucho más que me interesara la materia [...] Vos tenías que entender los conceptos que estaba planteando el profe para poder opinar de lo mismo que estábamos hablando.

También, en este intercambio, aparecen referencias a experiencias negativas vinculadas a la elección de orientación con el objetivo de evitar tener algunas unidades curriculares que, fruto de la distancia, la inconexión, o de la dificultad de comprensión de parte de los estudiantes hacia los docentes, terminan definiendo negativamente una parte de la trayectoria académica de algunos estudiantes. Un ejemplo de ello aparece en la siguiente intervención de E24:

[...] no entenderle al profe... yo hasta cuarto [1° EMS] estaba segura que iba a hacer quinto Biológico [2° BD] y sexto de Medicina [3° BD], y nos pasó que en cuarto tuvimos una profe de Biología que a mí me hizo odiar la Biología, tipo calcular las faltas para no entrar a Biología, porque odiaba. [...] Después, por interés propio, o de amigos que siguieron esas orientaciones, me comentaron los temas que daban y ahí me daba cuenta que capaz sí me interesaba.

Luego de intercambiar experiencias positivas y negativas vinculadas a la influencia de las y los docentes sobre el gusto por las materias, en la conversación grupal surgen algunas conclusiones de interés que iluminan este asunto. Los principales aspectos que definen el signo de la influencia parecen ser: la cercanía planteada entre docentes y estudiantes, el lenguaje utilizado, el compromiso emocional con los contenidos y la vocación de enseñanza de las y los docentes. En palabras de E20:

Yo creo que puede jugar muy a favor o muy en contra el profesor. Cómo él aborde la materia y cómo uno la interprete. Si es un profesor que, por ejemplo, tiene mucha pasión por lo que enseña, a vos te la puede transmitir. [...] Hay muchos profesores que siento que vienen a dar clase por obligación y no porque les guste enseñar, y siento que eso se ve reflejado en los alumnos.

Esto permite el surgimiento de una discusión de interés: no apareció en este intercambio una mención a los contenidos programáticos en sí mismos, pero sí aparecen

menciones sobre cómo se presentan esos contenidos a los estudiantes. Puede surgir entonces la hipótesis de que las y los estudiantes no cuestionan primeramente los contenidos, sobre los que tanto se discute, sino la forma en que se les presenta. Si esto segundo no les interpela, no les satisface y, sobre todo, no les permite vincular lo nuevo con lo ya aprendido, entonces surge el cuestionamiento sobre el contenido propiamente dicho. Esta hipótesis, a su vez, al tiempo que subraya la importancia del rol docente dentro del aula, contribuye a entender por qué, en algunos casos sucede que, algunos grupos, frente a similares contenidos programáticos, o bien frente a distintos niveles de la misma unidad curricular, y distintos docentes, experimentan procesos de aprendizaje muy disímiles.

3.5 Discusión general del capítulo de análisis

En este apartado se presenta la discusión general del capítulo articulando lo presentado en los anteriores apartados con los tres objetivos específicos y el objetivo general de este trabajo. Como primera aclaración, debe señalarse que la discusión aquí planteada y los argumentos aquí vertidos no son generalizables a cualquier contexto, ni a cualquier centro educativo, ya que este trabajo se trata de un estudio de caso. En la siguiente sección, dedicada a las conclusiones, se da respuesta a los objetivos y resultados de esta investigación que aquí se discuten.

En primer lugar, para analizar las estrategias de enseñanza y las formas de trabajo en el aula, se toman en cuenta las respuestas obtenidas a partir de la segunda fase del trabajo de campo, con especial valoración de las entrevistas realizadas a las y los docentes. Cabe aquí repasar lo planteado en el capítulo teórico: son metodologías de trabajo autoestructurantes aquellas que colocan la acción de quien aprende en un rol protagónico y central del proceso educativo. Es quien aprende el que decide buena parte del proceso a partir de sus inquietudes. Estas formas de trabajo se llevan adelante por aquellas y aquellos que consideran que el aprendiz construye su propio saber a partir de una fuerza interna y propia. Por otro lado, son metodologías de trabajo heteroestructurantes aquellas que colocan la acción de quien enseña en un rol protagónico del proceso educativo. Es quien enseña el que decide qué se aprende, en qué tiempos y, sobre todo, bajo qué formas de trabajo y de evaluación. Estas formas de trabajo se llevan adelante por aquellos y aquellas que consideran que quien aprende solo lo hace por una fuerza externa que lo guía y lo estructura desde fuera. Por último, son metodologías de

trabajo interestructurantes aquellas que, a lo largo del proceso educativo van haciendo dialogar algunas dinámicas autoestructurantes con otras heteroestructurantes (De Zubiría Samper, 2002). Estas últimas, se ubican mayoritariamente en la zona central de este eje de formas pedagógicas, en el que, en un extremo, únicamente el estudiante toma decisiones con respecto al proceso educativo, y en el otro, únicamente lo hace el docente.

Al no estar presente como observador participante dentro del aula y no poder analizar, más allá del discurso, cuáles son las formas de trabajo en el salón de clase, se propone un análisis breve que asocia algunas formas de trabajo en el aula con distintas etiquetas de formas pedagógicas. A saber, una evaluación escrita tradicional, con o sin material a la vista, podría estar más asociada a una forma de trabajo heteroestructurante que autoestructurante. Por el contrario, la elaboración de proyectos, ya sea en forma individual o en equipo, podría estar más asociada a una forma de trabajo autoestructurante que heteroestructurante. Aunque, en ningún caso, son formas de trabajo en el aula que se puedan ubicar en alguno de los extremos del eje de formas pedagógicas planteado. La relación entre formas de trabajo y categoría de estrategia pedagógica, naturalmente, no es lineal, ya que intervienen además de la forma propiamente dicha, las y los docentes, las y los estudiantes, el saber y el contexto. Por todo lo anterior, no deben sacarse conclusiones ligeras a partir de este vínculo que se propone, únicamente, como disparador de algunas discusiones que siguen.

Por otro lado, si bien la corriente en boga de las prácticas educativas sigue poniendo en un lugar de alto valor a las prácticas autoestructurantes e interestructurantes, hay una visión de cierto escepticismo en una parte del profesorado, que sigue intentando caminos de encuentro con el estudiantado y la institución a partir de estas formas, pero que aún no parece encontrarlo, mientras que la efervescencia de probar lo nuevo se agota y se analiza cada vez con mayor descrédito la posibilidad de volver a participar de estas prácticas de la Escuela Activa. Sin embargo, hay otro grupo de docentes que valora con mayor peso el efecto positivo en el proceso de aprendizaje que, según su consideración, tienen estas formas de trabajo en el aula, y asumen con menor nivel de cuestionamiento los costos del tiempo que insume responsabilizarse de los cursos a partir de la utilización frecuente de estas prácticas.

En segundo lugar, para el análisis de la percepción estudiantil sobre sus propios procesos de aprendizaje, se toman en cuenta las respuestas recabadas tanto en la fase

cuantitativa, a partir de la aplicación de un cuestionario a todo el estudiantado, como en la fase cualitativa, a partir de entrevistas individuales y una entrevista grupal a estudiantes.

La observación de mayor interés en este punto tiene que ver con algunas respuestas que se repitieron con frecuencia en la fase cualitativa, y que están asociadas a un mayor deseo de adopción del enfoque profundo en comparación a lo que en la realidad se logra hacer. Esto tiene una vinculación directa con la percepción de éxito del proceso educativo, vinculada no a una situación de aprendizaje, sino a la obtención de una calificación mínima determinada y, como consecuencia de ello, la aprobación de una evaluación o la acreditación de un curso.

Frente a esta situación reglamentaria, las y los estudiantes suelen buscar el camino más eficiente para alcanzar el éxito. Esto es: la obtención del mejor resultado posible al menor costo posible, medido generalmente en unidades de tiempo. Si se tiene en cuenta que la adopción del enfoque profundo parece ser mucho más costosa en términos temporales que la adopción del enfoque superficial, y que esta diferencia es más ancha aún si se compara al enfoque profundo con el enfoque estratégico, puede construirse parte de la explicación de los límites que encuentra el estudiantado para adoptar un enfoque profundo de aprendizaje.

La situación anterior presenta aún más obstáculos en los tiempos que corren, según la percepción de estudiantes y docentes. Esto es porque no solamente la adopción del enfoque profundo es más costosa en términos temporales, sino que, como ya se señaló en el apartado de análisis cualitativo, el tiempo disponible de los estudiantes es cada vez menor. Esto se explica porque la oferta académica, curricular y extracurricular, en centros educativos de carácter privado particularmente, ha crecido en los últimos años producto de la competencia entre empresas de servicios educativos.

Esto trae como resultado, ente otras cosas, jornadas de permanencia institucional cada vez más extensas para las y los adolescentes. A su vez, no se suele renunciar a las habituales actividades extrainstitucionales - típicamente deportivas, vinculares o artísticas - que desarrollan las y los estudiantes en esta etapa de sus vidas, por lo que el tiempo disponible suele no ser suficiente para considerar la opción de adoptar el enfoque profundo, e incluso muchas veces tampoco lo es para considerar la opción de adoptar el enfoque superficial.

En tercer lugar, para analizar la visión del profesorado sobre las decisiones de enfoque de aprendizaje que adoptan las y los estudiantes, se consideran las entrevistas a docentes de la segunda fase del trabajo de campo. Hay distintas argumentaciones que buscan explicar los resultados encontrados en este punto, pero de partida, corresponde subrayar lo general: la percepción del profesorado y la del estudiantado no coinciden. En el caso de las y los docentes, no hay un reconocimiento tan valioso a la frecuencia de adopción del enfoque profundo como sí lo hay entre las y los estudiantes.

Entre las distintas argumentaciones que buscan explicar la percepción docente, se pueden agrupar, por un lado, a aquellas que ponen el centro en la acción docente y el margen de decisión que ella deja a la selección de un enfoque de aprendizaje por parte de los estudiantes, y por otro lado, a aquellas que ponen el centro en la acción del estudiante y reconocen que el éxito buscado por parte del estudiantado está vinculado a una calificación y que, a partir de ello, son las y los estudiantes los que actuarán de modo consciente buscando satisfacer lo que crean que las y los docentes en cada curso esperan. Por último, no todas las argumentaciones se ubican exclusivamente en un grupo u otro. En este sentido, cabe recordar la conclusión de una de las personas participantes de la fase de entrevista a docentes, que reconoce que la incidencia del profesor existe, pero que no es lineal. Según el análisis de su intervención, podría ser más posible que un docente influya en la adopción del enfoque superficial o estratégico a que influya en la adopción del enfoque profundo. En el primer caso, es el docente quien influye en la adopción del enfoque de aprendizaje, planteando reglas de juego donde el camino al éxito (medido a partir de la obtención de una calificación) es muy concreto y claro. En el segundo caso, si no hay una limitación por las reglas de juego, suele ser el estudiante quien realiza la acción de definirse por la adopción de un enfoque profundo de aprendizaje.

En síntesis, no parece posible obligar o imponer a quien aprende a que adopte un enfoque profundo de aprendizaje. Incluso si todo está a favor del surgimiento del enfoque profundo de aprendizaje (contexto, reglas de juego, docentes apasionados con los contenidos), debe cumplirse que quien aprende desee hacerlo de forma significativa. Debe surgir una motivación intrínseca. Pero sí es posible limitar la elección de las y los estudiantes a partir de las reglas de juego, incentivándoles a que adopten el enfoque superficial o estratégico. Este último análisis también es parte del desarrollo del objetivo general que se presenta más adelante.

En cuarto lugar, surgen adicionalmente en el proceso de análisis de esta investigación y por fuera del alcance establecido en los objetivos específicos, algunas observaciones en relación a la comodidad del estudiantado y su autopercepción de aprendizaje con las distintas formas de trabajo en el aula, se utilizan los datos resultantes de las fases cuantitativas (cuestionario a estudiantes) y cualitativas del trabajo de campo (entrevistas a estudiantes).

En cuanto al vínculo entre comodidad y autopercepción de aprendizaje con las categorías de formas de trabajo en el aula, se encuentra que hay una mayor percepción de comodidad con formas vinculadas al modelo autoestructurante (presentaciones orales en equipo, proyectos en equipo, evaluaciones escritas con material a la vista), y una mayor autopercepción de aprendizaje con formas vinculadas a los modelos interestructurante y heteroestructurante (evaluaciones escritas sin material a la vista, presentaciones orales individuales, entre otras). Este resultado ilumina una contradicción en los resultados encontrados en cuanto a la percepción estudiantil: por un lado, los y las estudiantes manifiestan un deseo de adopción de enfoque profundo de aprendizaje que se ve frustrado por variables externas, tales como: tiempo disponible, formas de evaluación impuestas por el profesorado, entre otras. Por otro lado, las formas de trabajo autoestructurantes, vinculadas a mayores posibilidades de adopción de enfoque profundo de aprendizaje son las que más comodidad y menos autopercepción de aprendizaje generan. Este resultado no debe separarse de un factor central: es difícil encontrar formas de trabajo, en el centro educativo analizado, vinculadas al enfoque autoestructurante, con reglas de juego claras para los estudiantes. Y es esta misma situación que genera un grado de incertidumbre en el estudiantado tal que podría devaluar la autopercepción de aprendizaje.

Además, lo anterior debe analizarse filtrado por una observación que ya fue planteada a la luz de los resultados obtenidos que favorecen las formas de trabajo individuales en cuanto a autopercepción de aprendizaje: es posible que las y los estudiantes hayan respondido el cuestionario de la fase cuantitativa estrictamente considerando si incorporaron contenidos a su estructura de conocimiento, y dejen de lado en su análisis la incorporación y desarrollo de competencias propias de las dinámicas de trabajo en equipo: intercambio, escucha, empatía, negociación, entre otras.

Por último, cabe subrayar un aspecto: no se trata en este análisis de plantear las variables comodidad y autopercepción de aprendizaje en forma dicotómica, o como dos

caras de una misma moneda. Las formas de trabajo pueden perseguir ambos objetivos en paralelo y no necesariamente se debe renunciar a una de ellas para alcanzar la otra.

Finalmente, frente al objetivo general que propone de analizar la percepción de docentes y estudiantes con respecto a la relación entre las metodologías de enseñanza y la motivación en el aprendizaje, se utilizan los resultados encontrados en las tres fases de trabajo de campo realizadas y analizadas en los apartados anteriores de este capítulo.

El estudiantado muestra, en la fase cualitativa, una tendencia a preferir las metodologías autoestructurantes e interestructurantes, que se representa de distintas formas a lo largo de la trayectoria educativa: a niveles de edades más tempranas, hay una demanda de actividades lúdicas en el proceso educativo, mientras que, a niveles de edades más avanzadas, hay una tendencia a preferir dinámicas de aula que interpelen al estudiante y lo incentiven a construir el deseo de aprender. Este resultado contrasta, sin embargo, con las formas pedagógicas que, en la fase cuantitativa, están asociadas a mayores niveles de autopercepción de aprendizaje. Este par de resultados, que van en sentido opuesto, podría explicarse porque, en la primera fase del trabajo de campo (fase cuantitativa), hay mayor posibilidad de confundir aprendizaje con resultado académico exitoso, mientras que en la segunda y tercera fase del trabajo de campo (fases cualitativas), donde se intercambia más y se profundiza sobre los conceptos, se puede distinguir de forma más clara el concepto de aprendizaje y el de éxito a nivel de calificación.

Aparece entonces un primer punto de discusión frente al objetivo general: si quien aprende tiene una participación activa en la dinámica de clase, hay un incentivo a la producción de la motivación intrínseca en el aprendizaje. Esto no necesariamente está vinculado a una visión puramente autoestructurante de las formas pedagógicas. Las y los estudiantes también demandan guías de trabajo y reglas de juego claras, propias de las formas interestructurantes, y una participación activa de quien enseña, desde el punto de vista de facilitar la conexión del conocimiento nuevo con el conocimiento existente. Si esa participación activa, trasciende la zona central del eje de formas pedagógicas y se inclina hacia la zona heteroestructurante, es posible que las y los estudiantes adopten enfoques de aprendizaje superficiales o estratégicos.

El rol docente, a su vez, también tiene un eje por el que se mueve y genera distintas reacciones en quien aprende. Según lo encontrado en la fase cualitativa de entrevistas con

estudiantes, algunas características deseadas del ejercicio del rol docente son la cercanía, la utilización de un lenguaje coloquial, la confianza que genere el adulto en quien aprende, entre otras. Por otro lado, en las entrevistas realizadas a docentes, si bien hay algunas personas que se identifican con un ejercicio del rol cercano, surge otro grupo de personas que se identifican con un rol de trabajo más distante, con menor grado de confianza, generando un clima de trabajo más serio en el aula, con menos espacios para la distracción. Esto último implica la posibilidad de trabajar en clase con un clima sin distorsiones producidas por compañeras y compañeros de clase, algo que también es valorado positivamente por los estudiantes. Entonces bien, en el ejercicio del rol docente, cada adulto busca un equilibrio en el balanceo sobre el eje que tiene de un lado la cercanía, la confianza en mayor grado y el uso de términos coloquiales en la expresión oral, y del otro lado, una relación más distante pero los límites más claros en cuanto al clima de trabajo en clase.

En otro orden, y tal como se menciona en el capítulo teórico, las posibilidades de aprendizaje por descubrimiento van decreciendo con la edad. A su vez, existe un cierto grado de vinculación entre el aprendizaje por descubrimiento y las metodologías autoestructurantes, definido por las formas propias de encuentro con el conocimiento nuevo. Del mismo modo, existe un grado de vinculación entre las metodologías interestructurantes y heteroestructurantes con el aprendizaje por recepción. De esto se desprende que, para este caso, podría considerarse que los y las docentes, que prácticamente en su totalidad disponen prácticas de aula en donde se disponen posibilidades de aprendizaje por recepción, entienden que las metodologías interestructurantes o heteroestructurantes son las que deben primar en el proceso educativo para estudiantes de edades asociadas a la trayectoria EBI - EMS.

En el mismo sentido, en varias entrevistas de la segunda fase del trabajo, las y los docentes manifiestan que el estudiantado suele sentirse perdido frente a formas de trabajo autoestructurantes. Esta visión extendida entre las y los docentes, tiene una base de realidad sólida y que el profesorado conoce de primera mano al ser quienes reciben las reacciones de las y los estudiantes dentro del aula. Sin embargo, es posible que los argumentos que abonan esta idea puedan ser más profundamente problematizados.

Surge aquí la idea de que el estudiantado pueda no estar incómodo por las formas de trabajo no tradicionales en sí mismas, sino por la incertidumbre de las reglas de juego de la dinámica de trabajo no tradicional, que se explica, entre otras cosas, por la falta de

tiempo que las y los docentes tienen para definir esas reglas de juego. Es decir, si lo tradicional fuera trabajar por proyectos, si las reglas de juego estuvieran claras, si las formas de evaluar y los caminos para alcanzar los resultados deseados estuvieran claros, es posible pensar que no habría problemas del estudiantado con la forma de trabajo. La problematización de esta idea, entonces, se basa en que el tiempo disponible que tienen las y los docentes para diseñar estrategias de trabajo interestructurantes o autoestructurantes, según lo que cada grupo demande, es muy variable, y en muchos casos no es enteramente reconocido por el sistema educativo en general, ni por las instituciones en particular.

Esto, a su vez, tiene un punto de coincidencia con los argumentos para definir el enfoque de estudio adoptado por los estudiantes, y que tiene que ver con la búsqueda de eficiencia en los caminos elegidos para el alcance de los resultados esperados a nivel institucional. Es decir, si es cierto que las y los docentes pueden destinar una cantidad de horas muy variable para sus prácticas de aula, y alcanzar resultados más o menos parecidos en términos de cumplimiento con su tarea, es natural esperar que se busque destinar una menor cantidad de tiempo, a efectos de poder atender otras demandas propias del ejercicio de la profesión.

En síntesis, si bien hay un punto de realidad en el análisis del profesorado que indica que las y los estudiantes se sienten perdidos al trabajar con formas de trabajo en el aula no tradicionales (por ejemplo: proyectos individuales, proyectos en equipo, debates e intercambios), la visión del estudiantado, tal como se analiza en el apartado de la fase cuantitativa del trabajo de campo, no menosprecia las posibilidades de aprendizaje frente a esas dinámicas de aula. Mientras que, para las y los estudiantes hay una tendencia a preferir formas de trabajo interestructurantes, valorando lo autoestructurante en circunstancias puntuales, pero reconociendo una autopercepción de aprendizaje más fuerte en las formas pedagógicas heteroestructurantes, para el profesorado hay una valoración buena de las formas interestructurantes, también con un corrimiento hacia lo heteroestructurante.

Se encuentran allí, entonces, tanto estudiantes como docentes en las formas de trabajo en el aula que más claramente tienen definidas sus reglas de juego tanto para unos como para otros, pero que no necesariamente son aquellas formas de trabajo que producen en mayor medida las posibilidades de aprendizajes de motivación intrínseca para las y los adolescentes.

Con los resultados presentados en esta investigación se busca contribuir a la discusión sobre la implementación de metodologías activas y el desarrollo de habilidades y competencias en Uruguay, presentando evidencia, a partir de un estudio de caso, sobre cómo se perciben estas estrategias desde la visión de docentes y estudiantes. Esto, junto a la problematización y discusión sobre los contenidos, y el incremento de inversión en mejora del contexto de los centros educativos, combina una mejora de los cuatro elementos que participan del proceso educacional. Y en el caso específicamente de docentes y estudiantes, permite incrementar las posibilidades de producción de la motivación intrínseca en el proceso de aprendizaje durante la adolescencia.

Conclusiones

En esta sección se presentan las conclusiones en respuesta a los tres objetivos específicos y al objetivo general de esta investigación.

El primer objetivo específico es identificar metodologías de enseñanza heteroestructurantes, interestructurantes y autoestructurantes aplicadas en el centro educativo considerado para el análisis. La situación presente en el centro educativo analizado, con respecto a las prácticas autoestructurantes, heteroestructurantes e interestructurantes es la siguiente: todas y todos los docentes entrevistados han manifestado que participaron en uno o en más de un proyecto en los últimos años. En muchos casos, se trata de proyectos interdisciplinarios y los motivos más frecuentemente expresados tienen que ver con incentivos institucionales y con el deseo de experimentar nuevas formas de trabajo. Esto se asocia, en todos los casos menos en uno, a un corrimiento hacia la zona autoestructurante del eje de formas pedagógicas. El caso que queda por fuera de esta conclusión corresponde a una persona entrevistada en la fase de entrevistas a docentes que manifiesta que solo trabaja por proyectos.

Frente a ello, si bien las y los docentes manifiestan que encuentran aspectos positivos en ese corrimiento, la mayoría del profesorado indica que las expectativas de los resultados a alcanzar nunca fueron satisfechas, y que el esfuerzo que representa ese corrimiento supera tanto los resultados obtenidos como la perspectiva de futuro de mejores resultados a partir de la reiteración de las prácticas. Como consecuencia de ello, en algunos y algunas docentes, ese corrimiento se desanda y comienzan a sustituirse por un mayor número de prácticas unidisciplinarias, y una vuelta, en algunos casos, a las prácticas heteroestructurantes.

El segundo objetivo específico de este trabajo tiene que ver con el análisis de la percepción de estudiantes sobre los enfoques de aprendizaje adoptados frente a los distintos procesos educativos que transitan a lo largo de sus trayectorias académicas. En general, los resultados encontrados muestran una mayor autopercepción de adopción del enfoque profundo de aprendizaje por parte de los estudiantes que lo que perciben las y los profesores. Algo menos de la mitad de los y las estudiantes que respondieron el cuestionario de la fase cuantitativa reconoce adoptar el enfoque superficial, aproximadamente un cuarto de ellos y ellas, reconoce la adopción del enfoque profundo,

y en proporción similar, otra cuarta parte, se identifica con la adopción del enfoque estratégico.

Como tercer objetivo específico, este trabajo se propuso analizar las percepciones del profesorado sobre el origen de la motivación y las estrategias de aprendizaje adoptadas por el estudiantado frente a las tareas que incluyen en sus cursos. Tal como fue descrito anteriormente, los y las docentes perciben que el estudiantado adopta fundamentalmente el enfoque superficial y el enfoque estratégico frente a las dinámicas de trabajo en el aula que proponen. Sin embargo, reconocen la adopción muy excepcionalmente del enfoque profundo, así como también reconocen que, muchas veces, es el propio sistema educativo y su reglamentación el que desincentiva a la adopción de este enfoque de profundidad y estimula la adopción del enfoque superficial.

Por último, el objetivo general de este trabajo consiste en analizar la percepción de docentes y de estudiantes del centro educativo elegido para el análisis sobre el efecto de la aplicación de metodologías tradicionales (heteroestructurantes) y activas (autoestructurantes) en el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta las trayectorias educativas completas del estudiantado que se encuentra cursando EBI o EMS en el año 2024.

Se encuentra que el estudiantado tiene una visión más unánime que el profesorado con respecto a la incidencia de las dinámicas del aula en el proceso de aprendizaje. En este sentido, la visión generalizada del estudiantado implica que una participación más activa de las y los estudiantes en las dinámicas del aula es una condición necesaria para el desarrollo del interés en el proceso de aprendizaje. A su vez, consideran que el rol docente es central a los efectos de producir una motivación intrínseca en este proceso.

La visión del profesorado con respecto al vínculo entre las formas de trabajo en el aula y el enfoque de aprendizaje que adoptan las y los estudiantes es más heterogénea. Si bien hay una tendencia a creer que los procesos de enseñanza y de aprendizaje tienen un grado de vinculación que no es lineal, pero que implica que la acción docente incide en la estrategia de aprendizaje adoptada por los estudiantes, también hay visiones de algunas personas entrevistadas de rol docente, que manifiestan que ambos procesos son independientes. Dentro del grupo de los primeros, es decir, de aquellos y aquellas docentes que creen que su acción dentro del aula incide de forma más o menos significativa en el proceso de aprendizaje, y sobre todo en su decisión de enfoque de

aprendizaje, muchos consideran, igualmente, que el encendido del motor del proceso educativo, lo deben hacer las y los docentes.

Finalmente, los y las docentes entrevistados manifiestan frecuentemente que el estudiantado, frente a dinámicas más cercanas a lo autoestructurante, se siente perdido, que prefieren trabajar con dinámicas de clase tradicionales, sobre todo a raíz de que las reglas de juego ya están internalizadas, de que se avanza más rápido sobre los contenidos del curso y de que el esfuerzo que debe realizarse para elaborar un proyecto es bastante grande en comparación al resultado que ofrece.

Referencias bibliográficas

- ANEP. (2023). *Orientaciones para el abordaje. Autonomía curricular*. Montevideo: ANEP.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Michigan: Grune & Stratton.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Wiston, Inc.
- Azogue-Punina, J. G., & Barrera-Herreyes, H. (2020). La motivación intrínseca en el aprendizaje significativo. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, vol. 5, N° 6, 99-116.
- Banfi Dupetit, M. H. (2022). *Inclusión del modelo de trabajo de los Clubes de Ciencia en la enseñanza de la Química en Bachillerato*. Montevideo: Universidad de la República.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I*. Nueva York: Longman Inc.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*; vol 18. N° 1, 32-42.
- Cano García, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, Vol. 12, N° 3, 360-367.
- Capocasale, A. (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo: Contexto.
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. México D.F.: Editorial Progreso.
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, vol. 4, núm 2, 20-32.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 131-142.
- Coll, C. (2013). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En R. A. Marchesi, J. C. Tedesco, & C. (. Coll, *Reformas educativas y calidad de la educación*. Madrid: OEI-Santillana.
- De Zubiría Samper, J. (2002). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana Editores.

- Dussel, I. (2022). *Mirando más allá y más acá del aula como espacio pedagógico. Para una historia material de las prácticas educativas*. Macerata: Editorial Universitària di Macerata.
- Elizalde González, C. D. (2024). La percepción del estudiante de secundaria hacia la práctica docente y cómo influye en su proceso de aprendizaje. *Emergentes. Revista Multidisciplinaria*. Vol. 4. N° 1., 49-64.
- Entwistle, N., & Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. New York: Nichols Publishing Company.
- Esquivel Ocadiz, A. (2016). La etnometodología. Una alternativa relegada de la educación. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 6, núm. 12.
- Failache, E., Salas, G., & Vigorito, A. (2016). *La dinámica reciente del bienestar de los niños en Uruguay. Un estudio en base a datos longitudinales*. Montevideo: Universidad de la República.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Garfinkel, H. (1968). *Estudios en Etnometodología*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- González del Yerro Valdés, A. (2021). *Cuaderno 1: Hacia la puesta en marcha del currículum multinivel en España*. Madrid: Plena inclusión.
- Guira, M. (2023). *Adolescencias y trayectorias educativas. La filiación como base del aprendizaje*. Montevideo: Universidad de la República.
- Hendrie Kupczynszyn, K. N., & Bastacini, M. d. (2020). Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*. Vol 44. N° 1, 190-207.
- INEEd. (2023). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay (2021-2022). Tomo I*. Montevideo.
- INEEd. (2024). *Ausentismo crónico en educación primaria pública: caracterización del período marzo-agosto 2024*. Montevideo.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory into practice*, Vol 41. N° 4, 212-254.
- Martín Alonso, D., Blanco García, N., & Sierra Nieto, J. E. (2019). El proceso de creación curricular en estudiantes de educación secundaria. Una indagación narrativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol 23. N° 2, 377-395.
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. Londres: Corwin Press.

- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*. Vol 106. N° 1, 121-131.
- Moreira, M. A. (1997). *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente*. Porto Alegre: Universidade Federal do Río Grande do Sul.
- Piaget, J. (1947). *La psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sánchez Gutiérrez, I., Cerero, J. F., Montenegro Rueda, M., & Alcalá Fernández, M. J. (2023). Enseñanza multinivel como estrategia para una educación inclusiva. En I. (. Aznar Díaz, M. N. Campos Soto, J. C. Cruz Campos, & L. (. Hinojo Cirre, *Hacia nuevos estándares educativos para una educación de calidad* (págs. 73-77). Málaga: Dykinson.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Anexos

Se presentan a continuación las herramientas de recolección de datos aplicadas en la primera fase (cuantitativa) y las fases segunda y tercera (cualitativas).

Anexo 1. Cuestionario para estudiantes

Observación: Para la realización de esta FASE 1 con estudiantes (Encuesta/Cuestionarios) se propone la posibilidad de realizar los cuestionarios en papel ingresando a las aulas cuando los grupos se encuentren en algún puente u hora libre de forma de poder explicar los motivos del cuestionario y colaborar con la comprensión de las preguntas en caso de que sea necesario.

Protocolo de inicio: Este cuestionario es una parte importante de un trabajo de investigación para la Maestría en Educación, Sociedad y Política de FLACSO que me encuentro realizando. Eres totalmente libre de responder estas preguntas y, bajo ningún concepto, tus respuestas tendrán consecuencia en tu trayectoria académica. Además, las respuestas que indiques serán anónimas. Esto implica que tu nombre no aparecerá en ningún análisis que pueda realizarse de los datos recolectados.

(Caracterización)

- Edad
- Sexo
- Curso
 - o (En caso de estar en 2° BD o 3° BD pedir orientación)

(Estrategia de estudio)

- ¿Con cuántos días de anticipación sueles comenzar a estudiar para una evaluación que para ti es importante?
 - o (Respuesta numérica)
- ¿Cuántas horas por día sueles estudiar para una evaluación que para ti es importante?
 - o (Respuesta numérica)

(Formas de evaluación)

- ¿Con qué forma de trabajo te sientes más cómoda/o para estudiar? Valora tus respuestas desde 1 (peor valoración) hasta 5 (mejor valoración)
 - Evaluación escrita sin material a la vista
 - Evaluación escrita con material a la vista
 - Presentación oral individual
 - Presentación oral en equipo
 - Proyectos en equipo
 - Proyectos individuales
 - Debates e intercambios en clase
 - Otra (Especificar)

(Percepción de aprendizaje)

- ¿Con qué forma de trabajo crees que aprendes más? Valora tus respuestas desde 1 (peor valoración) hasta 5 (mejor valoración)
 - Evaluación escrita sin material a la vista
 - Evaluación escrita con material a la vista
 - Presentación oral individual
 - Presentación oral en equipo
 - Proyectos en equipo
 - Proyectos individuales
 - Debates e intercambios en clase
 - Otra (Especificar)

(Percepción / Preferencias / Estrategias de estudio)

- ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes frases?
 - Opciones de nivel de acuerdo:
 - Totalmente de acuerdo
 - Parcialmente en desacuerdo
 - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - Parcialmente de acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
 - Frases:

- Es posible que un profesor o profesora haga que me guste una materia que creía que no me gustaba.
- Es posible que un profesor o profesora haga que me disguste una materia que me gusta.
- Elijo mi forma de estudio en función del tipo de evaluación que me planteen.
- Siempre estudio de la misma manera, independientemente de cuál sea la asignatura que esté estudiando.
- No considero que tenga una única forma de estudiar que use repetidamente cada vez estudio.
- Si los contenidos de clase estuvieran más asociados a mi vida cotidiana seguramente me resultarían más interesantes
- Me gusta más aprender cuando logro aplicar lo que aprendo a algo que ya conocía previamente.

(Enfoques de aprendizaje)

- Observar la siguiente tabla. Indicar con una cruz qué tipo de objetivos te propones cuando tienes escritos de las siguientes materias:

Unidad curricular / Estrategia (EMS)	Comprender los temas, entender qué significan y qué tipo de relación tienen con mi vida cotidiana.	Aprender todos los temas que van para el escrito y poder responder cualquier pregunta que me planteen.	Analizar el tiempo y los materiales disponibles para tratar de aprender lo que creo que van a preguntar.
Filosofía			
Literatura			
Química			
Matemática			
Historia			
Biología			
Astronomía			
Física			
Música			

Unidad curricular ⁶ / Estrategia (EBI)	Comprender los temas, entender qué significan y qué tipo de relación tienen con mi vida cotidiana.	Aprender todos los temas que van para el escrito y poder responder cualquier pregunta que me planteen.	Analizar el tiempo y los materiales disponibles para tratar de aprender lo que creo que van a preguntar.
Idioma Español			
Dibujo			
Historia			
Matemática			
Física			
Biología			
Geografía			
Inglés			

Anexo 2. Pauta de entrevista a docentes

Protocolo de inicio: Esta entrevista está enmarcada en un trabajo de investigación dentro de la Maestría en Educación, Sociedad y Política de FLACSO. Tal como fue acordado vía correo electrónico, la información que se desprenda de esta conversación es anónima y será únicamente utilizada para este trabajo. Usted fue seleccionado/a para participar del proceso en su calidad de docente y por su trayectoria en el ejercicio de la profesión. En caso de utilizarse, sus opiniones aparecerán con un nombre codificado. En todo momento, usted es libre de dar por finalizada esta conversación siempre que entienda que sus derechos están siendo vulnerados o por el motivo que usted entienda adecuado. Los resultados de la investigación serán socializados con todas aquellas personas que participen de este proceso.

1. **(Caracterización)** ¿Qué edad tienes? / ¿Qué unidad curricular impartes? / ¿Siempre has trabajado con la/s misma/s unidad/es curricular/es? / ¿Hace cuántos años ejerces el rol docente? / ¿Cuáles son las edades de las y los estudiantes con los que trabajas? / ¿Siempre has trabajado con estudiantes de dichas edades?
2. **(Percepción del rol)** ¿Cuáles consideras que son tus principales objetivos y desafíos como docente dentro del aula?
3. **(Percepción del rol)** ¿Cómo defines tu rol o tu estilo de enseñanza dentro del aula?

⁶ A diferencia del valor nominal de los niveles, en donde se toma el nombre formal designado para el año 2024, en esta tabla no se utiliza el nombre formal de la unidad curricular, si no el nombre por el que las y los estudiantes suelen referirse cotidianamente a las unidades curriculares.

4. **(Forma de ejercer el rol)** ¿Has participado como docente, ya sea en forma interdisciplinaria o exclusivamente dentro de tu cátedra, de algún proyecto en los últimos años?
 - a. (En caso de que sí): ¿Qué motivos consideras que te llevaron a hacerlo? ¿En qué consistía? ¿Qué formas de evaluación tenía? ¿Qué se le proponía al estudiantado?
 - b. (En caso de que no): ¿Qué motivos consideras que te llevaron a no hacerlo?
5. **(Forma de ejercer el rol)** ¿Conoces a algún o alguna colega que haya participado de algún proyecto dentro de esta institución?
 - a. (En caso de que sí) ¿Sabes en qué consistía? ¿Tienes alguna opinión en particular de alguno de esos proyectos?
 - b. (En caso de que no): Pasa a siguiente pregunta
6. **(Metodologías de enseñanza)** Considerando que el proceso educativo es un proceso general que incluye a quienes enseñan, quienes aprenden, el saber y el contexto; considerando también la unidad curricular que impartes, el grado, tu estilo como docente ¿qué actor consideras que activa el proceso educativo en tus clases: principalmente el docente; principalmente los estudiantes; o dependiendo del momento se alternan ambos actores?
7. **(Estrategias de aprendizaje)** La siguiente pregunta es sobre estrategias de estudio de los estudiantes y te voy a proponer una clasificación en tres categorías: por un lado, están aquellos estudiantes que buscan dar un sentido y un significado a los conceptos nuevos, con el objetivo de poder aplicarlos a su vida cotidiana; por otro lado, están aquellos que desean memorizar y aprender todo el material, con el objetivo de responder con éxito en las evaluaciones que el curso propone; y en tercer lugar, están aquellos que evalúan el tiempo disponible, la cantidad de materiales y contenidos a evaluar, y buscan reducir el riesgo de fracaso en una evaluación estudiando aquellos temas que consideran más importantes. Ahora bien, considerando el contexto que también planteamos en la pregunta anterior (tu estilo, la asignatura que impartes, la edad de quienes aprenden en tus cursos): ¿cuál/es de estas estrategias consideras que utilizan los estudiantes?
8. **(Trayectoria educativa y jerarquía de conceptos)** Tu asignatura se enmarca dentro de un área (humanidades o ciencias sociales, ciencias exactas, ciencias naturales, artes) ¿Consideras que en la institución se logra transmitir a los

estudiantes la conexión con conceptos previamente aprendidos en otros niveles y asignaturas del área?

9. **(Vida cotidiana de los estudiantes)** ¿Consideras que, en tus clases, es posible y beneficioso tener en cuenta aspectos de la vida cotidiana de los estudiantes? (Aclaración: para transmitir conceptos, no para contemplar particularidades).
10. **(Metodologías de enseñanza / Estrategias de aprendizaje)** ¿Cuál es tu opinión sobre la posible relación entre las formas de enseñanza que eligen las y los docentes y las estrategias de aprendizaje que adoptan el estudiantado?
11. **(Sistema de evaluación)** ¿Qué posibilidades y limitaciones consideras que te otorga el sistema de evaluaciones y calificaciones?
12. **(Limitaciones por fuera del sistema de evaluación)** ¿Qué otras limitaciones, por fuera del sistema de evaluación, encuentras para cumplir con tus objetivos como docente?

Anexo 3. Pauta de entrevista a estudiantes

Protocolo de inicio: Tal como acordamos, esta conversación es anónima, eso significa que tú puedes decir lo que quieras y no será expuesto tu nombre bajo ninguna circunstancia. Además, si en algún momento te sintieras incómodo/a, podremos finalizar la conversación sin ningún problema. Lo que digas será utilizado únicamente con fines académicos para un trabajo de investigación sobre las metodologías de enseñanza y las formas de aprendizaje y no se utilizará para ningún otro fin.

1. **(Motivos de preferencia por unidades curriculares)** ¿Por qué motivos crees que algunas materias te gustan más que otras?
(Objetivo: contrastar con cuestionario)
2. **(Motivos de preferencia por unidades curriculares)** ¿Por qué motivos crees que algunas materias te gustan menos que otras? (Objetivo: contrastar con cuestionario)
3. **(Estrategia de aprendizaje)** ¿Podrías identificar alguna evaluación de este año en el que te haya ido bien o muy bien?
 - a. (En caso de que no): Seguir a siguiente pregunta
 - b. (En caso de que sí) ¿De qué asignatura y qué temas trataba?
 - c. (En caso de que sí) ¿Qué recuerdas sobre esos temas?

4. **(Predisposición al aprendizaje)** Si tu principal objetivo es aprender ¿Qué es lo que más te gusta que suceda en una clase?
(Pregunta abierta, asociación libre; objetivo subyacente: cortar el flujo que puede considerarse evaluativo iniciado en la pregunta anterior)
5. **(Predisposición al aprendizaje)** Y con el mismo objetivo ¿Qué es lo que menos te gusta que suceda en una clase?
(Pregunta abierta, asociación libre; objetivo subyacente: cortar el flujo que puede considerarse evaluativo iniciado en la pregunta anterior)
6. **(Estrategia de aprendizaje)** Cuando tienes que estudiar para una evaluación escrita: ¿con cuántos días de anticipación sueles empezar? ¿Cuántas horas sueles estudiar por día?
7. **(Estrategia de aprendizaje)** ¿Qué tipo de estrategia sigues para estudiar?
(Explicar brevemente, dar posibilidad a respuesta abierta)
 - a. Aprender e incorporar los conceptos dándoles un significado que permita aplicación cotidiana
 - b. Aprender todo lo que va para un escrito para poder responder a las preguntas que aparezcan
 - c. Aprender lo que pueda en función del tiempo y los materiales de los que disponga para intentar responder lo que me pregunten si tengo suerte y me preguntan lo que estudié.
8. **(Motivación)** ¿Cuál es tu principal objetivo cuando comienzas a estudiar para una evaluación escrita?
9. **(Motivación)** Teniendo en cuenta todos los aspectos que se te ocurran, por ejemplo: tu futuro, la obligación de tus padres, aprender, ver a tus amigos, entre otros varios ¿Cuáles consideras que son los motivos más importantes por los que vienes al liceo?
10. **(Vida cotidiana)** ¿Qué te gustaría que pase en una clase, en una asignatura, o con un docente para que despierte en ti mayor interés?

Anexo 4. Grupo focal para estudiantes

Observación: Considerando el momento temporal de aplicación de la técnica de investigación, se utilizó el período de parciales de fin de año para plantear preguntas disparadoras. Para ello, fue necesario conformar los grupos con estudiantes que estén en

el mismo nivel y tengan el mismo calendario de parciales, de forma tal de poder evaluar las distintas estrategias adoptadas para evaluaciones iguales.

Protocolo de inicio: Tal como acordamos, esta conversación es privada, eso significa que ustedes pueden decir lo que quieran y no serán expuestos sus nombres bajo ninguna circunstancia en este trabajo. Además, si en algún momento se sintieran incómodos/as, podrán abandonar la mesa de conversación sin inconveniente. Lo que digan será utilizado únicamente con fines académicos para un trabajo de investigación sobre las metodologías de enseñanza y las formas de aprendizaje y no se utilizará para ningún otro fin.

- ¿Podrían describirme su calendario de parciales del mes siguiente (noviembre)?
- ¿Qué modalidad tienen?
- ¿Cuáles parciales consideran que son los más difíciles? ¿Por qué?
- ¿Cuáles parciales consideran que son los más fáciles? ¿Por qué?
- ¿Cómo se organizan para estudiar para cada uno de los parciales?
- ¿Consideran que la organización que eligen para estudiar depende de cómo sea la forma del parcial, de la asignatura, de la dificultad, etc?

Continuación del grupo focal a partir de preguntas generales sobre las trayectorias educativas de los participantes y su vínculo académico con asignaturas, docentes, formas de evaluación, etc.

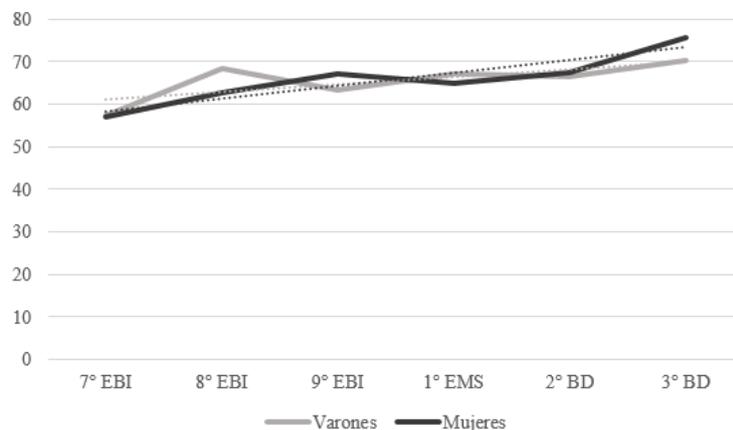
- ¿Consideran que un docente o una docente puede hacer que te guste una materia que creías que te disgustaba?
- ¿Consideran que un docente o una docente puede hacer que te disguste una materia que te gusta?
- Considerando las dos preguntas anteriores, ¿qué motivos creen que explican este cambio en sus opiniones? Pueden ser motivos relacionados a las formas de evaluación y estrategias de enseñanza (materiales de estudio, dinámicas de clase, etc.); o bien pueden ser motivos relacionados al estilo y características del docente (su tono de voz, su forma de dirigirse e interactuar con las y los estudiantes, etc.).

Anexo 5. Gráficos

En esta sección se presentan los gráficos contruidos y que no fueron parte del cuerpo del texto y del análisis de este trabajo. En primer lugar, se presentan aquellos

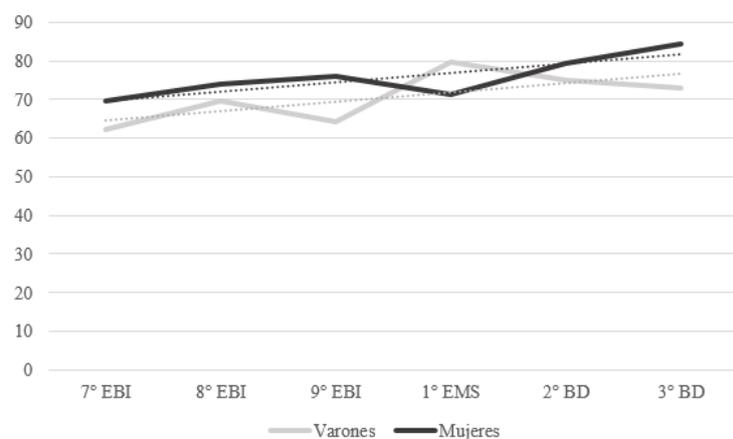
gráficos vinculados a las diferencias según género en relación a las variables de comodidad y autopercepción de aprendizaje con las distintas dinámicas de aula.

Gráfico XV: Comodidad con evaluación escrita sin material a la vista

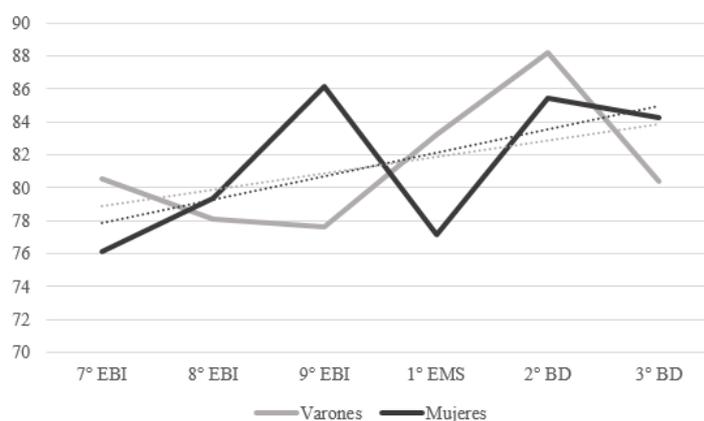


Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo

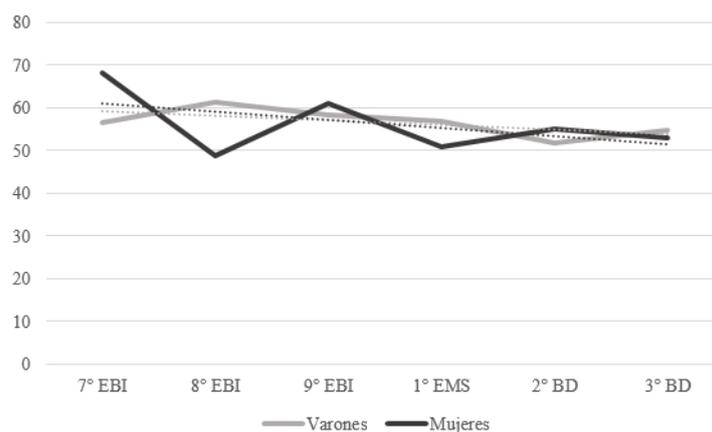
Gráfico XVI: Autopercepción de aprendizaje con evaluación escrita sin material a la vista



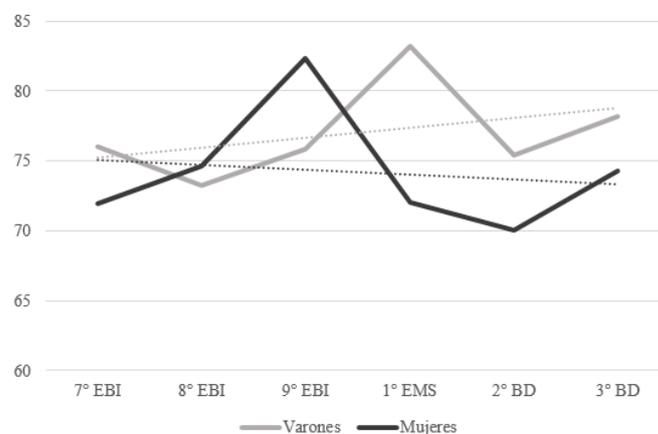
Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo

Gráfico XVII: Comodidad con evaluación escrita con material a la vista

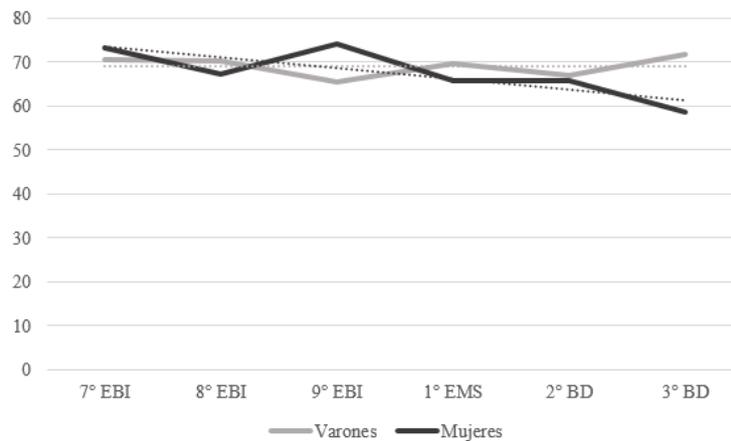
Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo

Gráfico XVIII: Autopercepción de aprendizaje con evaluación escrita con material a la vista

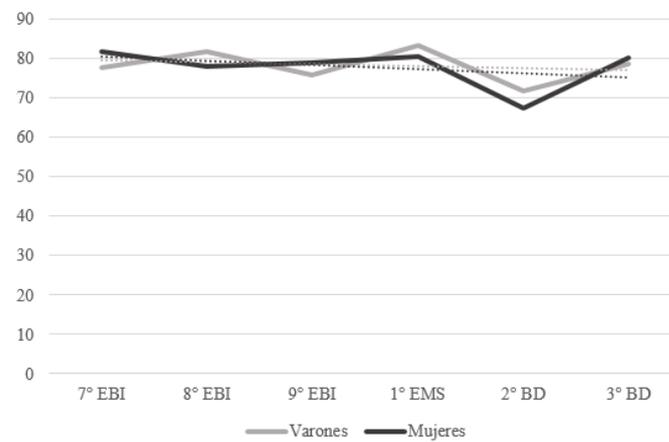
Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo

Gráfico XIX: Comodidad con presentación oral en equipo

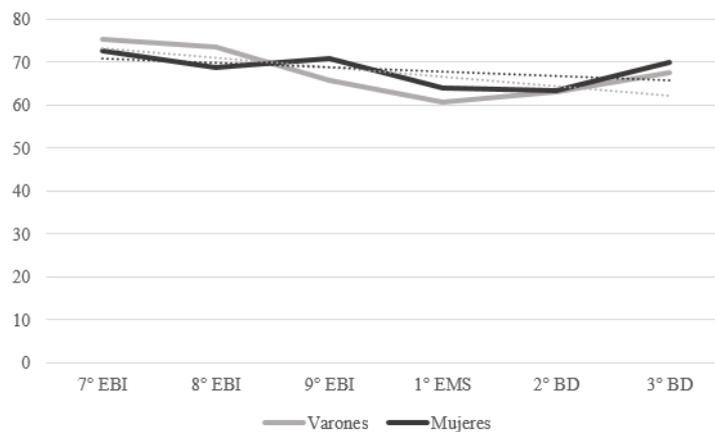
Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo

Gráfico XX: Autopercepción de aprendizaje con presentación oral en equipo

Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo

Gráfico XXI: Comodidad con proyectos en equipo

Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo

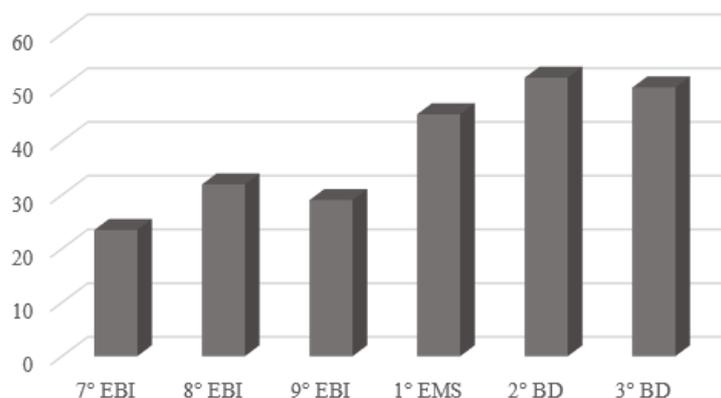
Gráfico XXII: Autopercepción de aprendizaje con proyectos en equipo

Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo

En la siguiente sección se presentan los gráficos de las afirmaciones que debían evaluar los estudiantes mediante una escala de Likert y no fueron incluidas en el cuerpo de texto ni en el capítulo de análisis de este trabajo.

Gráfico XXIII: Afirmación III

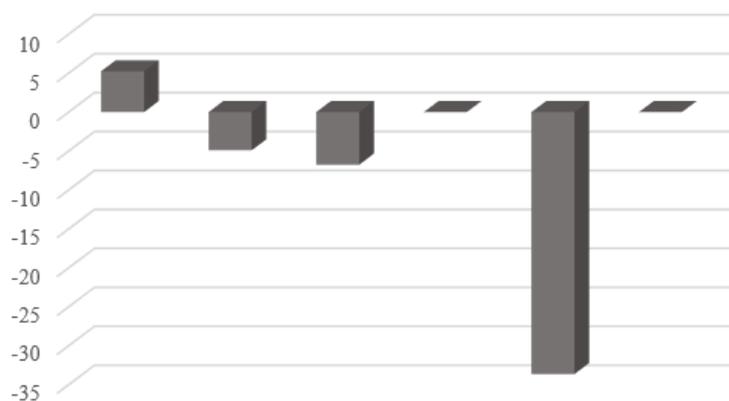
La afirmación III establecía: “Elijo mi forma de estudiar en función del tipo de evaluación que me planteen.”



Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo

Gráfico XIV: Afirmación IV

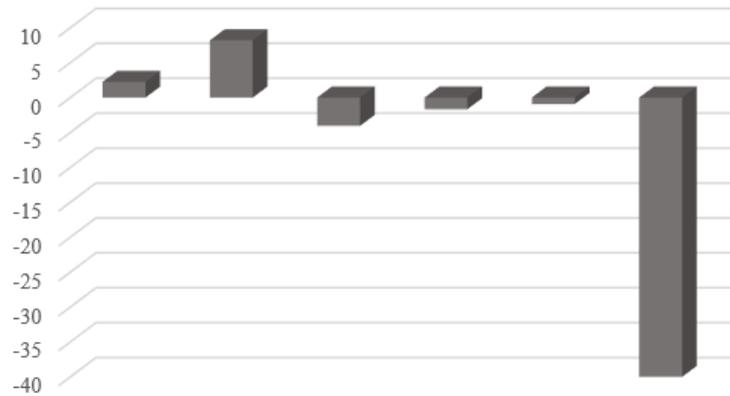
La afirmación IV establecía: “Siempre estudio de la misma manera, independientemente de cuál sea la asignatura que esté estudiando.”



Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo

Gráfico XV: Afirmación V

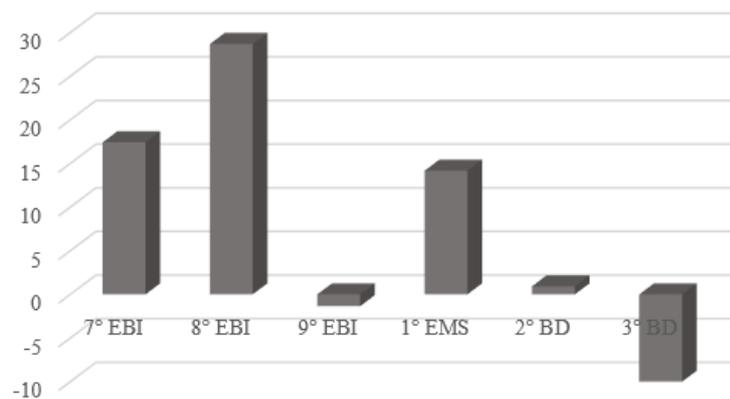
La afirmación V establecía: “No considero que tenga una única forma de estudiar que use repetidamente cada vez que estudio.”



Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo

Gráfico XVI: Afirmación VII

La afirmación VII establecía: “Prefiero aprender los temas que van para una evaluación escrita y poder aprobarla antes que entender qué me pueden aportar esos nuevos temas aprendidos en mi vida cotidiana.”



Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos de la primera fase del trabajo de campo