

# Rasgos atinentes a contextos potencialmente poderosos de aprendizaje. Un estudio en clases universitarias

Vanesa Analía Bonetto<sup>1</sup>

Fecha de recepción: 25 de octubre de 2016  
Fecha de aceptación: 19 de diciembre de 2016

## Resumen

Desde la investigación, se entiende al contexto de aprendizaje como un elemento de gran influencia, como apoyo o restricción sobre el compromiso de los alumnos en el aprendizaje, o a través de la valoración subjetiva que hacen los alumnos de la situación, que funciona como mediadora del compromiso puesto en el aprendizaje. Así, la importancia de propiciar en la universidad contextos poderosos de enseñanza y aprendizaje, es decir, -según Norton, 2008- aquellos contextos que brinden oportunidades para que el estudiante realice actividades en beneficio de aprendizajes genuinos y de su desarrollo personal. En el sentido expuesto, nuestro objetivo es contribuir al conocimiento sobre si los contextos de aprendizaje que se propician en el ámbito universitario, se orientan hacia contextos poderosos de enseñanza y aprendizaje. Para ello observamos y registramos en audio la totalidad de las clases (51), correspondientes a cuatro asignaturas diferentes de una universidad pública; a saber: Didáctica, Psicología Educativa, Tráfico y Didáctica I y II. Entre los resultados, pudimos apreciar en todas las asignaturas observadas, ciertos rasgos que se vincularían con algunas de las características propuestas desde la teoría, relacionadas a la creación de contextos poderosos de aprendizaje. En conclusión, consideramos que los rasgos presentes en las clases observadas, se orientan hacia la promoción de aprendizajes genuinos y al desarrollo personal del alumno.

**Palabras Clave:** Contextos poderosos de aprendizaje, alumnos universitarios y aprendizajes genuinos.

## Features pertaining to potentially powerful learning contexts. A study in college classes

### Abstract

From the research, it is understood the context of learning as an element of great influence, support, or restriction on student engagement in learning, or through the subjective evaluation that the students of the situation do, it works as a mediator of commitment on learning. Thus, the importance of promoting college powerful teaching and learning contexts, -according to Nor-

<sup>1</sup> Vanesa Analía Bonetto. Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Aspirante a la beca Posdoctoral de CONICET desde la Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Argentina. Dirección Electrónica: v.a\_b\_84@hotmail.com

ton, 2008- contexts that provide opportunities for the student to perform activities for the benefit of genuine learning and personal development. In the exposed sense, our goal is to contribute to knowledge about whether learning environments that are conducive to the university level, are oriented towards powerful teaching and learning contexts. To do observe and record audio all classes (51), corresponding to four different subjects in a public university in the province of Cordoba; namely: Teaching, Educational Psychology, Traffic and Teaching I and II. Among the results, we see in all observed subjects, certain traits that would be linked with some of the proposed features from theory related to the creation of powerful learning environments. In conclusion, we believe the features present in the observed classes are geared toward promoting genuine learning and personal development of the student.

**Keywords:** Contexts powerful learning, genuine universitarios, students Learning.

## 1. Introducción

Para Cole (1999), el contexto sería aquello que rodea y que entrelaza y, de esta manera un acto en contexto requiere que la mente haga una interpretación relacional, ya que los objetos y los contextos se presentan juntos como parte de un único proceso biosociocultural. Nuestro interés en este trabajo, se refiere a un contexto particular: el contexto de aprendizaje en el aula<sup>2</sup>, precisamente en el aula universitaria.

<sup>2</sup> Se entiende también a la evaluación como parte del contexto de aprendizaje en el aula, de hecho, las observaciones realizadas también incluyeron a las evaluaciones de las asignaturas trabajadas. No obstante, por una cuestión de extensión y a los fines de este trabajo solo se utilizan los datos correspondientes a las clases en general.

Ciertos valores sociales y el contexto del aula en el cual se desarrolla el aprendizaje (según los aportes de teorías de la cognición situada y socioculturales), tienen influencia sobre la motivación y aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, es necesario entonces que la motivación de los individuos para actuar o aprender, sea pensada como inserta en el ambiente social y cultural en el cual tiene lugar, en otras palabras, se ha reconocido la necesidad de trabajar el aprendizaje desde la cognición situada, vinculando los factores cognitivos y afectivos y dando lugar al estudio contextual de la motivación en los escenarios en los que ella acontece (Järvelä, 2001; Pintrich y Schunk, 2006).

En un contexto de aprendizaje, se ven involucradas aquellas perspectivas teóricas y conocimientos prácticos, sobre la conceptualización de los entornos educativos como espacios para fomentar habilidades intelectuales (Loi y Dillon, 2006; Rinaudo, 2014). La escuela, el currículo, las pedagogías y los métodos de enseñanza, ofrecen lugares estructurados y espacios a través de los que los sujetos aprenden, desarrollan y socializan (Loi y Dillon, 2006). De esta manera también, los objetivos que los estudiantes toman para sí mismos dentro del aula, pueden variar dependiendo de la percepción que éstos tengan del contexto, o sea, de la atención de los estudiantes a las señales del contexto que influyen sobre sus comportamientos en la clase (Boekaerts, 2001; Pintrich, 1999).

En este sentido, la dinámica que se genera en las aulas, constituye una preocupación permanente por la influencia sobre el comportamiento, cognición, emoción (Núñez, 1997) y motivación de los alumnos, afectando en consecuencia el esfuerzo, la per-

sistencia y los resultados académicos obtenidos (Järvelä, 2001). De allí entendemos la preocupación de varios autores -Brophy, 1986; García Bacete y Doménech Betoret, 2002; Norton, 2008; Paoloni, 2010; Rinaudo, 2009, 2014; entre otros- enfocados en conocer las características de un contexto poderoso de aprendizaje.

Un contexto poderoso de aprendizaje, estaría constituido por aquellas oportunidades que brindan los contextos para que el estudiante pueda realizar actividades que promuevan, tanto aprendizajes genuinos como su desarrollo personal (Norton, 2008).

En el sentido expuesto, nuestro objetivo principal es: Contribuir al conocimiento sobre si los contextos de aprendizaje que se propician en el ámbito universitario, se orientan hacia contextos poderosos de enseñanza y aprendizaje. Específicamente, Identificar en las clases universitarias, características que puedan relacionarse con rasgos que la teoría atribuye como propios de contextos poderosos de aprendizaje.

## 2. Marco teórico

Concretamente, un contexto de aprendizaje contemplaría aquellas situaciones particulares que se vinculan con propósitos educativos, como ocurre entre otros, en las clases que se desarrollan en las instituciones escolares (Loi y Dillon, 2006; Rinaudo, 2014).

El estudio del contexto en el aula, requiere la investigación de más de una variable a la vez (Turner y Meyer, 2000). Desde esta perspectiva, Alonso Martín (2007) comenta que los efectos educativos de las interacciones que suceden en el aula dependen de la interacción de factores que se interrelacionan en las situaciones de enseñanza/

aprendizaje, como el tipo de actividad metodológica, el estilo del profesor, contenidos culturales, la disposición del alumno en el aula, etc. En este sentido, la motivación en contexto puede ser comprendida como una experiencia interactiva que depende de la influencia de los estudiantes, del ambiente y de la interpretación que éstos hacen de ese ambiente (Turner, 2001).

Al respecto, desde los enfoques sociocognitivos de la motivación, aproximadamente a partir de la década del noventa, se comienza a hacer hincapié en una perspectiva contextual del aprendizaje motivado, que entiende que la motivación y el aprendizaje de los sujetos, está también influenciada por valores sociales y por el contexto en el cual el aprendizaje tiene lugar; en tanto las características del contexto y las demandas de la situación, afectan el aprendizaje y motivación del estudiante (Ames, 1992; Järvelä, 2001; Paoloni, 2010; Torrano Montalvo y González Torres, 2004).

En consecuencia, en los estudios sobre motivación se han visto integradas las nociones de sí mismo y del contexto; es en este sentido que el interés de los psicólogos educacionales ha reforzado su foco en los últimos años, en estudios que enfatizan la naturaleza social del aprendizaje humano, o sea, que una considerable cantidad de investigaciones se han dirigido a la influencia del ambiente de clase sobre el aprendizaje de los alumnos (Ames, 1992; Järvelä, 2001; Paoloni, 2010; Torrano Montalvo y González Torres, 2004). En este sentido, entre otros, las variables personales están estrechamente condicionadas por el ambiente en el cual el sujeto desarrolla su actividad (García Bacete y Doménech Betoret, 2002).

Turner y Meyer (2000), comentan las razo-

nes por las cuales el estudio de los contextos de clase ha adquirido relevancia para la comprensión de los procesos y resultados educativos. Entre estas razones, entienden que lo que los estudiantes aprenden y la manera en que desarrollan su aprendizaje, implica sus reacciones psicológicas en el contexto educativo, esto es, sus reacciones psicológicas a los contenidos y actividades particulares. Otra de las razones por las cuales adquiere importancia el estudio de los contextos de clase, es que la enseñanza y el aprendizaje difieren según el área de contenido, es decir, las distintas disciplinas tienen tradiciones diferentes y nociones específicas de lo que se considera aprendizaje.

Entre los desarrollos que se han realizado sobre contextos de aprendizaje, varios autores -Linnenbrink y Pintrich, 2001; Rinaudo, 2009; Turner, 2001; Turner y Meyer, 2000; entre otros- han realizado aportes sobre los elementos o aspectos que constituirían un contexto. Linnenbrink y Pintrich (2001), por ejemplo, sostienen que cuando analizamos el contexto de la clase, deberíamos considerar: la estructura de la clase (recompensas, dificultad de la tarea, evaluación) y el clima de la clase (creencias de los docentes, feedback); los cuales se relacionarán con la adopción de determinadas metas por parte de los alumnos, con su rendimiento, sus creencias autorreferenciales, las expectativas de resultado y las atribuciones de causalidad.

Concretamente, consideramos que los elementos que constituyen un contexto se pueden resumir en las dimensiones que la investigación ha identificado respecto de los contextos de aprendizaje. Siguiendo como referentes a algunos autores como: Ames (1992), Epstein (1987) y Paoloni (2010),

estas dimensiones serían las siguientes:

- *Estrategias de manejo de recursos para el aprendizaje*: referidas a las estrategias que utilizan los estudiantes para manejar y controlar su ambiente: manejo y control de su tiempo, esfuerzo, ambiente de estudio, etc. (Pintrich, 1999).

- *El diseño de las tareas*: las tareas como acontecimientos de la clase que otorgan a los alumnos la posibilidad de alcanzar metas educacionales, ya sea: construir conocimientos sólidos y regular los procesos de comprensión y aprendizaje (Rinaudo, 1999).

- *El uso de recompensas*: "(...) el uso de estos procedimientos supone motivar al sujeto desde fuera, extrínsecamente, proponiéndole metas externas a la tarea a realizar" (Alonso Tapia, 1992, p. 22).

- *El sistema de evaluación*: "(...) desde una perspectiva didáctica, el concepto implica juzgar el aprendizaje y juzgar la enseñanza, atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes" (Litwin, 1998, p. 13).

- *El feedback*: un dialogo que entrelaza a profesores y alumnos en torno a etapas del desarrollo sobre tareas particulares de aprendizaje (Rinaudo y Paoloni, 2013). Partiendo de planteos de Hattie y Timperley (2007), Rinaudo y Paoloni (2013), proponen cinco dimensiones de feedback: feedback en relación con la tarea entendida como producto (en relación a cuan bien se ha realizado una tarea), feedback sobre los procesos (los procesos cognitivos necesarios para completar la tarea), feedback a las estrategias de autorregulación (utilizadas

para realizar la tarea), feedback a la persona (ligado a las autopercepciones de los estudiantes) y feedback en relación con percepciones sobre el contexto (referido a aspectos del contexto académico inmediato y del rol profesional). La importancia del feedback radica, entre otros, en que las actividades que “vuelven” a los alumnos con los aportes del profesor, permiten que estas actividades continúen en el proceso de producción y además dan cuenta de las posibilidades de aprender, tanto de los docentes, en lo que respecta a que encuentren los lugares de mejoramiento o crecimiento del trabajo, como de los alumnos, al favorecer el desarrollo de sus producciones, resultando una herramienta útil para el aprendizaje (Camilloni, Celman, Litwin y Palou de Maté, 1998; Rochera Villach y Naranjo Llanos, 2007).

- *La distribución de la autoridad y clima de la clase*: el uso que el docente hace de la autoridad constituye un importante componente de la clase (Ames, 1992); en el mismo sentido, el clima de la clase, es decir “(...) las dimensiones socio-psicológicas de la vida de la clase, que incluyen la cooperación entre los docentes y estudiantes, los intereses y valores comunes, la búsqueda de objetivos comunes (...)” (Haertel 1981, en Wang, Haertel y Walberg, 1994, p. 76).

- *El trabajo en grupo*: ya que la interacción entre los alumnos juega un papel de primer orden en la consecución de las metas educativas (Coll, 1984).

En el sentido expuesto, comprendemos la relevancia de repensar los contextos de aprendizaje que se propician en el ámbito universitario, en beneficio del aprendizaje

y motivación de los estudiantes, de allí la necesidad de orientarnos hacia contextos poderosos de enseñanza y aprendizaje.

### 2.1. Rasgos que identifican contextos poderosos de enseñanza y aprendizaje

La influencia de la dinámica del aula sobre el aprendizaje y motivación de los estudiantes, es un punto recurrente en la preocupación de investigadores y docentes (Järvelä, 2001; Núñez, 1997).

Por ejemplo, Ames (1992) afirma a favor de los condicionamientos que ejercen las estructuras de clases, entre otros, en la orientación hacia los objetivos que desarrollan los estudiantes en la clase. Ryan y Deci (2000) por su parte, manifiestan que aquellos contextos sociales que apoyan la sensación de competencia y autonomía del sujeto, beneficiarían la motivación. En otras palabras, las prácticas instruccionales mediante las tareas que promueven, los vínculos profesor alumno que propicien, favorecen o socavan la motivación de los estudiantes (Stipek, 1996).

En este sentido, el enfoque de varios teóricos en el tema -Brophy, 1986; García Bacete y Doménech Betoret, 2002; Norton, 2008; Paoloni, 2010; Rinaudo, 2009, 2014; entre otros- se ha orientado en la necesidad de conocer las características de un contexto poderoso de aprendizaje. Un contexto poderoso de aprendizaje, sería aquel que reúna las características necesarias para apoyar a los estudiantes en el camino de construir su identidad, sintiéndose responsables de sus actuaciones, ya sea sociales, personales y/o laborales (Rinaudo, 2014). Son varios los autores que realizan aportes al respecto, entre ellos, algunos son los siguientes:

Brophy (1986), desarrolla algunas estra-

teorías que identificarían contextos de clases beneficiosos para la motivación de los estudiantes para aprender, entre ellas menciona: dar a conocer al estudiante que el docente valora el aprendizaje, comunicar al estudiante sus expectativas, estructurar las actividades como experiencia de aprendizaje y no como pruebas, proveer información de feedback, modelar las tareas pensando en la solución de problemas, adaptar las tareas a los intereses de los estudiantes; inducir: la conciencia metacognitiva de los esfuerzos de aprendizaje, el mantenimiento de los objetivos de aprendizaje, la novedad y la autonomía.

García Bacete y Doménech Betoret (2002), por su parte, rescatan la necesidad de que el profesor contribuya -entendemos en conjunto con el alumno- para la creación de un clima afectivo en el aula y de respeto con el alumno; así como también la necesidad de que el docente estimule al alumno para el aprendizaje.

Norton (2008), sugiere entre las características de un contexto poderoso para el aprendizaje: ofrecer al alumno la posibilidad de cometer errores y recibir información sobre los mismos; contemplar además de los objetivos personales, otras situaciones difíciles o de relevancia; tener en cuenta las experiencias previas de los alumnos, sus necesidades y habilidades.

Creemos que las características mencionadas por estos diferentes autores, pueden sintetizarse o integrarse en lo que explica Rinaudo (2009; 2014). La autora menciona entre las características necesarias para crear un contexto poderoso de aprendizaje, las siguientes: brindar oportunidades para que los estudiantes trabajen de manera activa en la construcción de co-

nocimientos; partir de problemas genuinos y relevantes; atender a los contextos culturales y experiencias previas de los estudiantes; proporcionar oportunidades para la colaboración entre pares; diseñar modos de evaluación integrados en el proceso de aprendizaje. A continuación siguiendo a Rinaudo (2009), ampliamos brevemente estas características:

- *Brindar oportunidades para que los estudiantes trabajen de manera activa en la construcción de conocimientos.* Los contextos poderosos de aprendizaje brindan a los estudiantes la posibilidad de trabajar activamente, en otras palabras, un ambiente de clase con mayores posibilidades de promover aprendizajes, es aquel que propicia la participación del alumno en tareas que pueden ayudarle a construir conocimientos.

- *Partir de problemas genuinos y relevantes.* Implicaría para el profesor buscar entre los problemas relevantes, aquellos a los que la disciplina en cuestión se haya dedicado y que ofrezcan al alumno la posibilidad de generar intereses y de orientar esfuerzos para la construcción de conocimientos relacionados con estos problemas. De esta manera, se hace más fácil integrar los tópicos particulares de un programa de estudio así como favorecer las vinculaciones con otras disciplinas.

- *Atender a los contextos culturales y experiencias previas de los estudiantes.* Esta característica implicaría atender a necesidades específicas, conocimientos previos, motivación de los estudiantes, etc. La importancia de ello, responde a la necesidad de que el docente intente conocer y comprender la cultura de los



jóvenes, así como las limitaciones y posibilidades que ésta implica para sus vidas, es decir, la manera en que esa cultura fija modos de inserción social y de vinculación con las instituciones escolares. Es en base a esta cultura y valiéndose de sus conocimientos, creencias y valoraciones, que los estudiantes construyen sus nuevos conocimientos. De esta manera, la enseñanza funcionaria como un apoyo a los estudiantes en sus esfuerzos de construcción de conocimientos, por eso se valoran las oportunidades que se ofrezcan para que los alumnos planteen preguntas y expliciten sus interpretaciones sobre los problemas.

- *Proporcionar oportunidades para la colaboración entre pares.* Para mantener los contextos poderosos para el aprendizaje, ofrecer oportunidades para la colaboración entre pares, aumentaría según la autora, la posibilidad de realizar intercambios enriquecedores con otros compañeros, de trabajar en tareas que acepten y estimulen la discriminación, discusión e integración de alternativas diferentes.

- *Diseñar modos de evaluación integrados en el proceso de aprendizaje.* La manera en que se desarrollan las evaluaciones influye sobre el contexto total de aprendizaje, esto es, si la evaluación solo se limita a controlar el desarrollo de ciertas habilidades en el alumno, estaría perdiendo parte de su riqueza para apoyar los aprendizajes; en cambio, aquellas instancias de evaluación que generan procesos de feedback, que generan reflexión sobre lo realizado, ayudarían a los estudiantes a conocer sus avances, identificar errores y usarlos para su pro-

greso. En los contextos poderosos para el aprendizaje, las evaluaciones se integran armoniosamente con las actividades desplegadas.

### 3. Metodología

Durante los años 2010 y 2011, se trabajó con la totalidad de las clases (51) de las siguientes asignaturas: Didáctica (7), materia ubicada en el plan de estudio correspondiente a los profesorados de la Facultad de Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales; el total de las clases (8) de Psicología Educacional, asignatura de carácter obligatorio ubicada en el plan de estudio de diferentes profesorados correspondientes a las Facultades de Ciencias Humanas y Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales; así mismo, la totalidad de las clases (25) de Tráfico, asignatura propuesta en el plan de estudio de la Carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones de la Facultad de Ingeniería. Además, todas las clases (11) de Didáctica I y II, concretamente se trata de la misma asignatura, denominada Didáctica I en el plan de estudios de la Carrera de Profesorado en Educación Especial y, Didáctica II, en el plan de estudio de la Carrera Licenciatura en Psicopedagogía, respectivamente, de la Facultad de Ciencias Humanas.

#### 3. 1. Instrumentos

Observaciones de clases. Recurrimos a la observación no participante y al registro en audio de la totalidad de las clases de las diferentes asignaturas mencionadas, con el objeto de indagar las características que definían el desarrollo de las clases ofrecidas a los alumnos, así como los procesos de fe-

edback y las actitudes de los profesores y alumnos desplegadas.

Las observaciones se orientaban por una grilla que elaboramos previamente, que contenía los aspectos a observar; esto es: la estructura de la clase (inicio, desarrollo y cierre); comportamientos o actitudes del profesor; comportamientos o actitudes de los alumnos; aspectos del feedback (feedback al proceso de elaboración de una tarea, feedback en relación con la tarea, feedback a las estrategias, feedback a la persona, feedback en relación con percepciones sobre el contexto<sup>3</sup>). Cada uno de estos aspectos incluidos en la grilla, se subdividían en diferentes criterios que a lo largo de cada clase, debían identificarse (con un tilde) en el caso de que fueran apreciados; por lo contrario, cuando algún criterio no era identificado en la grilla, esto indicaba que no había sido apreciado en la clase. Además, por supuesto se apuntaba cualquier observación, que sin necesidad de constituir un criterio en la grilla, pudiera surgir y enriquecer los datos.

### 3. 2. Procedimientos

Para las observaciones de clases, nos contactamos con los docentes de los distintos contextos mencionados, quienes nos permitieron la recolección de datos. De esta manera, se acordó previamente con los docentes la posibilidad de observar de manera no participante, la totalidad de las clases de cada asignatura o contexto. Se les explicó el propósito de llevar a cabo la presente investigación y de brindarles por lo tanto una devolución de los resultados que se fueran obteniendo, orientados hacia la mejora de la enseñanza aprendizaje universitario y en

<sup>3</sup> Esto, siguiendo los niveles de feedback propuestos por Rinaudo y Paoloni (2013) y Paoloni y Rinaudo (2014), desarrollados en el capítulo IV.

beneficio del aprendizaje de los estudiantes. Con el consentimiento buscado, se observaron 51 clases que se distribuyeron en: 7 clases de Didáctica, 8 clases de Psicología Educativa, 25 clases de Tráfico y 11 clases de Didáctica I y II.

Todos los docentes consultados se vieron predispuestos, de esta manera, se comenzó a asistir a la totalidad de las clases de cada asignatura, observando el desarrollo completo de cada clase. Se nos presentó al grupo de alumnos y se anticipó sobre nuestra presencia en la totalidad de las clases, con el objeto de registrar en audio y realizar observaciones para nuestra investigación.

Para el análisis de los datos cualitativos, realizamos una lectura de nuestros registros sobre las observaciones de clases y, posteriormente a partir de los aportes teóricos que hemos seleccionado y teniendo presente nuestros objetivos y la finalidad que nos propusimos al momento de comenzar con nuestro trabajo, comenzamos a analizar los datos, apreciando aquellos indicadores de la grilla que resultaban predominantes.

### 4. Resultados

Se presentan aquí los datos obtenidos mediante los registros realizados en cada una de las clases observadas. Como se mencionaba en los procedimientos, cada uno de los aspectos focalizados en la clase a través de la grilla, se subdividía en indicadores, así, calculamos para cada uno de esos indicadores: las frecuencias con que se habían apreciado a lo largo de la totalidad de las clases.

Para comprender mejor los resultados, es pertinente aclarar dos puntos: primero, que los indicadores de cada aspecto observado en las clases, tenían una modalidad no ex-



cluyente, podía coexistir más de un indicador apreciado dentro de cada aspecto de la clase observado, por ejemplo como se observará en la Tabla 1: para la Presentación de la clase, en Didáctica, es posible que se “Retome lo trabajado en clases anteriores” y que a la vez “Se anticipe la modalidad de trabajo u organización de la clase”, es decir, la observación de la presencia de un indicador no excluye la presencia del otro. Otro punto a tener en cuenta, es que cada una de las frecuencias de la Tabla debe ser interpretada en comparación con el número total de clases observadas en cada asignatura; por ejemplo: para la Presentación de las clases, “Se retoma lo trabajado en clases anteriores”, en el caso de Didáctica: en 5 de 7 clases observadas.

A continuación, se detallan los aspectos observados en las clases: estructura de la clase, comportamientos o actitudes del profesor y comportamientos o actitudes de

los alumnos y, aspectos del feedback, esto, con sus diferentes indicadores, con las Tablas respectivas que indican las frecuencias de los mismos. Los resultados se organizan siguiendo estos aspectos observados, detallando las particularidades para cada asignatura.

#### 4. 1. Estructura de la clase

Involucra los diferentes momentos de una clase; específicamente referidos a la presentación, desarrollo y cierre.

La Presentación de la clase refiere a la instancia en que comienza la clase, la manera en que se da inicio a la misma. El Desarrollo, se entiende como el desenvolvimiento y progreso de la clase, donde se ve involucrado el desarrollo de un contenido, la realización de actividades, entre otros. Por su parte, el Cierre de la clase se refiere al momento en que está por culminar la clase.

TABLA 1  
FRECUENCIAS DE OBSERVACIONES RELATIVAS A CADA UNO DE LOS INDICADORES CONSIDERADOS RESPECTO DE LA ESTRUCTURA DE LA CLASE

| ESTRUCTURA DE LA CLASE | INDICADORES   | FRECUENCIAS/ASIGNATURAS |                                 |                     |                              |
|------------------------|---|-------------------------|---------------------------------|---------------------|------------------------------|
|                        |   | Didáctica (7 clases)    | Psicología Educativa (8 clases) | Tráfico (25 clases) | Didáctica I y II (11 clases) |
| Presentación           | Se retoma lo trabajado en clases anteriores                               | 5                       | 8                               | 16                  | 5                            |
|                        | Se anticipa la modalidad de trabajo u organización de la clase.           | 7                       | 8                               | 8                   | 5                            |
|                        | El profesor presenta los temas y objetivos de la clase antes de comenzar. | 4                       | 8                               | 20                  | 9                            |
|                        | Se destacan aspectos sobre la instrumentalidad del tema.                  | 5                       | 7                               | 16                  | 9                            |
|                        | Indagan conocimientos o ideas previas de los alumnos.                     | 7                       | 6                               | 9                   | 5                            |
|                        | Se hace referencia a la ubicación del tema dentro del programa/materia.   | 1                       | 6                               | 8                   | 5                            |

|            |  |   |   |    |    |
|------------|--|---|---|----|----|
| Desarrollo | El profesor muestra una clase preparada.   | 7 | 8 | 23 | 11 |
|            | Utilizan diferentes recursos (pizarrón, Power Point, esquemas).                                | 7 | 8 | 23 | 10 |
|            | Introducen diferentes tipos de explicaciones sobre una misma cuestión.                         | 6 | 8 | 22 | 11 |
|            | Se desarrollan explicaciones teóricas.   | 5 | 8 | 21 | 8  |
|            | Se plantean actividades.   | 5 | 8 | 16 | 9  |
|            | Las tareas son para entregar.  | 1 | 5 | 3  | 3  |
| Cierre     | Se realiza una síntesis de lo trabajado en la clase.   | 4 | 8 | 5  | 3  |
|            | La clase respondió a los objetivos que se plantearon al inicio.                                | 4 | 6 | 12 | 9  |
|            | Se abre un espacio de preguntas o comentarios.   | 4 | 6 | 3  | 5  |
|            | Se sugieren lecturas o ejercitaciones extra clase que le puedan ayudar al alumno a comprender. | 2 | 5 | 8  | 2  |
|            | Se anticipa el tema a trabajar en la siguiente clase.  | 2 | 3 | 9  | 2  |
|            | Se resaltan los conceptos o contenidos más relevantes.   | 1 | 3 | 5  | 0  |
|            | El profesor se queda en el aula respondiendo preguntas y/o consultas.                          | 1 | 2 | 8  | 5  |

Nota: Datos para 51 clases de asignaturas correspondientes a carreras de una universidad pública. Esto es, 7 clases de Didáctica, 8 de Psicología Educacional, 25 de Tráfico y 11 de Didáctica I y II. Años 2010 y 2011.

Los datos presentados en la Tabla 1, permiten las siguientes apreciaciones:

En la presentación de las clases, en general, se observó más frecuentemente que los docentes retomaban lo trabajado en clases anteriores, presentaban los temas y objetivos de la clase antes de comenzar, destacaban aspectos sobre la instrumentalidad de los temas, como así también, indagaban conocimientos o ideas previas de los alumnos y anticipaban la modalidad de trabajo u organización de la clase, aspectos estos dos últimos, que se observaron en escasas clases de Tráfico. Durante el desarrollo de la mayoría de las clases, los docentes de es-

tas asignaturas, en general, desarrollaban explicaciones teóricas, mostraban clases minuciosamente preparadas (con planificación previa), utilizaban diferentes recursos (pizarrón, Power Point, material impreso, videos, profesionales externos que trataban un tema específico con los alumnos, etc.) e introducían diferentes tipos de explicaciones sobre una misma cuestión. Para el momento del cierre, en varias clases: las clases respondían a los objetivos que se habían planteado al inicio, se abrían espacios de preguntas o comentarios, aspecto este último que se observó escasamente en Tráfico, al igual que el hecho de que se realizaran

síntesis de lo trabajado en las clases, lo cual también fue observado con escasa frecuencia en Didáctica I y II, además de Tráfico.

#### 4. 2. Comportamientos y actitudes habituales del docente y de los alumnos

Aquí ya no se refiere a ningún momento es-

pecífico de la clase -inicio, desarrollo, cierre- sino al modo en que tanto el docente como los alumnos se desenvuelven habitualmente en el aula, ya sea en relación con los contenidos, como en los vínculos establecidos entre sí.

A continuación, la Tabla 2. nos muestra los valores hallados.

**TABLA 2**  
**FRECUENCIAS DE OBSERVACIONES RELATIVAS A CADA UNO DE LOS INDICADORES CONSIDERADOS RESPECTO DE LOS COMPORTAMIENTOS Y ACTITUDES DEL PROFESOR Y DE LOS ALUMNOS**

| COMPORTAMIENTOS ACTITUDINALES DEL PROFESOR Y DE LOS ALUMNOS                     | INDICADORES   | FRECUENCIAS/ASIGNATURAS |                                 |                     |                              |
|---|---|-------------------------|---------------------------------|---------------------|------------------------------|
|   |   | Didáctica (7 clases)    | Psicología Educativa (8 clases) | Tráfico (25 clases) | Didáctica I y II (11 clases) |
| Comportamientos y actitudes que despliega el docente habitualmente en la clase. | Realiza ejemplificaciones y es claro para explicar los contenidos.  | 7                       | 8                               | 24                  | 10                           |
|   | Demuestra interés en los comentarios o intervenciones de los alumnos.   | 7                       | 7                               | 24                  | 10                           |
|   | Fomenta la participación de los alumnos, por ejemplo, mediante preguntas.   | 7                       | 8                               | 24                  | 10                           |
|   | Muestra predisposición para explicar al alumno mientras explica un tema.  | 6                       | 8                               | 23                  | 11                           |
|   | Controla si se va comprendiendo lo que explica y/o solicita.  | 6                       | 8                               | 18                  | 9                            |
|   | Alienta a que se acerquen a su oficina en horarios de atención y queda a disposición del alumno.                    | 2                       | 7                               | 8                   | 2                            |
|   | Corrige las tareas que pide al alumno.  | 1                       | 0                               | 3                   | 2                            |
| Comportamientos y actitudes habituales de los alumnos.                          | Se acerca a los alumnos mientras trabajan, por ejemplo mientras resuelven las tareas interesándose en su desempeño. | 1                       | 6                               | 7                   | 6                            |
|   | Llegan a horario a la clase.  | 7                       | 4                               | 24                  | 5                            |
|   | Participan con comentarios o preguntas pertinentes a los temas desarrollados.                                       | 7                       | 8                               | 23                  | 10                           |
|   | Solicitan ayuda al docente si es necesario.   | 7                       | 8                               | 23                  | 9                            |

|  |   |   |    |    |
|--|---|---|----|----|
| Desarrollan las tareas de manera comprometida y persisten ante las dificultades que presentan.     | 7 | 4 | 17 | 9  |
| Demuestran interés en las tareas/ temas que se les proponen.                                       | 7 | 5 | 20 | 9  |
| Cuentan con los materiales de trabajo necesarios para la clase.                                    | 7 | 8 | 25 | 9  |
| Responden a las preguntas que les realiza el profesor.   | 7 | 8 | 23 | 10 |
| Toman nota.  | 5 | 8 | 9  | 9  |
| Consultan dudas al profesor acerca de aspectos particulares vinculados con alguna tarea propuesta. | 4 | 5 | 17 | 4  |
| Componen grupos de trabajo.  | 5 | 7 | 4  | 10 |
| Se dispersan.  | 0 | 6 | 0  | 10 |
| Charlan entre sí sobre temas no vinculados a la materia o al desarrollo de la clase.               | 0 | 7 | 0  | 10 |

Nota: Datos para 51 clases de asignaturas correspondientes a carreras de una universidad pública. Esto es, 7 clases de Didáctica, 8 de Psicología Educacional, 25 de Tráfico y 11 de Didáctica I y II. Años 2010 y 2011.

Los datos presentados en la Tabla 2., permiten advertir lo siguiente:

En relación a los comportamientos y actitudes habituales de los profesores de estas asignaturas, se apreció que en general: con frecuencia realizaban ejemplificaciones y eran claros para explicar los contenidos, mostraban predisposición para explicar al alumno mientras desarrollaban un tema, demostraban interés en los comentarios o intervenciones de los alumnos y, fomentaban la participación de los alumnos, por ejemplo, mediante preguntas, así como controlaban si se iba comprendiendo lo que explicaban o solicitaban al alumno. Por su parte, respecto de los comportamientos y actitudes habituales de los alumnos, se advierte que con frecuencia: los alumnos llegaban a horario, escuchaban con atención, participaban con comentarios o preguntas pertinentes a los temas desarrollados, solicitaban ayuda a los docentes si era necesario, desarrollaban las tareas de manera comprometida y persistían ante las dificultades que se les presentaban, además,

demostraban interés en las tareas o temas que se les proponían, contaban con los materiales de trabajo necesarios para la clase y respondían a las preguntas que los docentes les realizaban; estos comportamientos, con algunas excepciones en Didáctica I y II, donde con mayor frecuencia los alumnos se dispersaban y charlaban entre sí sobre temas no vinculados a la materia o al desarrollo de la clase y, en pocas clases llegaban a horario o consultaban dudas a los docentes acerca de aspectos particulares vinculados con alguna tarea propuesta.

#### 4.3. Aspectos del Feedback

En este apartado se presentan resultados referidos al feedback; específicamente: feedback al proceso de elaboración de una tarea; feedback en relación con la tarea como producto; feedback a las estrategias; feedback a la persona; feedback en relación a percepciones sobre el contexto.

A continuación la Tabla 3., nos muestra los valores hallados.

TABLA 3

FRECUENCIAS DE OBSERVACIONES A LOS INDICADORES CONSIDERADOS PARA CADA UNA DE LAS DIMENSIONES DEL FEEDBACK PROPUESTAS POR RINAUDO Y PAOLONI (2013) Y PAOLONI Y RINAUDO (2014)

| DIMENSIONES DEL FEEDBACK                               | INDICADORES   | FRECUENCIAS/ASIGNATURAS |                                 |                     |                              |
|--|---|-------------------------|---------------------------------|---------------------|------------------------------|
|  |   | Didáctica (7 clases)    | Psicología Educativa (8 clases) | Tráfico (25 clases) | Didáctica I y II (11 clases) |
| Feedback al proceso de elaboración de una tarea.       | Se brinda orientación sobre los pasos necesarios para completar una tarea.  | 5                       | 4                               | 22                  | 4                            |
|  | Se hacían comentarios acerca del desempeño de los estudiantes mientras realizan las tareas.   | 4                       | 1                               | 0                   | 1                            |
|  | El profesor explica de manera clara las consignas de trabajo y/o tareas que transmite a sus alumnos.  | 4                       | 5                               | 16                  | 8                            |
|  | El profesor indaga si sus alumnos comprendieron lo que tiene que hacer.   | 4                       | 5                               | 6                   | 6                            |
|  | El profesor monitorea o controla la comprensión de los alumnos, ya sea en relación con sus explicaciones o mientras se desempeñan en tareas.  | 2                       | 5                               | 10                  | 4                            |
| Feedback a las estrategias.                            | Se brindan orientaciones sobre estrategias para realizar alguna tarea.  | 5                       | 6                               | 5                   | 5                            |
|  | El profesor comenta sobre estrategias personales que emplea en la resolución de tareas similares a las propuestas en el contexto del aula.  | 2                       | 5                               | 0                   | 7                            |
|  | Se propicia la reflexión sobre las estrategias de aprendizaje (cognitivas o motivacionales) puestas en juego para realizar una tarea.   | 2                       | 6                               | 1                   | 6                            |
| Feedback en relación a percepciones sobre el contexto. | El docente propicia reflexión sobre las características de su asignatura: objetivos, importancia, alcance, contenidos que incorpora, etc.   | 3                       | 8                               | 2                   | 7                            |
|  | Se proporciona el establecimiento de relaciones entre contenidos abordados en la asignatura y características propias del desempeño del rol.  | 5                       | 8                               | 14                  | 10                           |
|  | Se brinda información relativa a rasgos de las prácticas profesionales: perfil del profesor, lugar donde trabaja, personas con las que trabaja, materiales con los que trabaja, legislación laboral, etc. | 7                       | 8                               | 4                   | 8                            |

|  |  |   |   |   |   |
|--|--|---|---|---|---|
| Feedback en relación con la tarea como producto. | Se sugieren a los alumnos formas de mejorar las respuestas a las tareas solicitadas.   | 5 | 3 | 1 | 3 |
|  | Se brindan devoluciones orales por los trabajos solicitados entendidos como productos.   | 2 | 3 | 1 | 4 |
|  | Se brindan devoluciones escritas por los trabajos solicitados entendidos como productos.   | 3 | 0 | 0 | 2 |
|  | Se comentan las fortalezas identificadas en la realización de las tareas.  | 6 | 4 | 2 | 3 |
|  | Se comentan dificultades encontradas en la realización de las tareas.  | 6 | 3 | 0 | 3 |
| Feedback a la persona.                           | El docente realiza a sus alumnos comentarios sobre aspectos relativos a la persona, no necesariamente vinculados con la realización de una tarea en particular | 2 | 8 | 2 | 7 |

Nota: Datos para 51 clases de asignaturas correspondientes a carreras de una universidad pública de la provincia de Córdoba. Esto es, 7 clases de Didáctica, 8 de Psicología Educacional, 25 de Tráfico y 11 de Didáctica I y II. Años 2010 y 2011.

Respecto del feedback, la Tabla 3., nos permite sintetizar lo siguiente:

En relación al feedback al proceso de elaboración de una tarea, en general, en estas asignaturas, los docentes brindaban orientación al alumno sobre los pasos necesarios para completar una tarea y hacían comentarios acerca del desempeño de los estudiantes mientras realizaban las tareas; explicaban de manera clara las consignas de trabajo y/o tareas que solicitaban a sus alumnos, indagaban si sus alumnos comprendían lo que tenían que hacer y monitoreaban o controlaban su comprensión, ya sea en relación con sus explicaciones o mientras se desempeñaban en tareas. Esta dimensión de feedback se observó escasamente en las clases de la asignatura Tráfico. A continuación se presenta un pequeño fragmento de una clase, que haciendo referencia en este caso al desarrollo de una

tarea solicitada al alumno, puede funcionar como ejemplo:

Docente 2 (Dirigiéndose a los alumnos): Con las observaciones que les hicimos el otro día, va bien, veo que están terminando, algunos están más en la recta final que los otros (...) me parece bien porque me parece que cada uno, las cosas que yo he leído, cada uno en su estilo son cosas muy bonitas, entonces bueno, está lindo compartirlo, es como armar esa ingeniería de lo didáctico (Fragmento clase Didáctica, 1 de Noviembre de 2010).

Sobre el feedback en relación con la tarea como producto, en general los docentes sugerían a los alumnos formas de mejorar las respuestas a las tareas solicitadas, se brindaban devoluciones orales, se comentaban dificultades y fortalezas identificadas



en el desempeño de los alumnos. A continuación un pequeño fragmento de una devolución en relación a una tarea solicitada a los alumnos.

Docente 2 - Vamos a hacer con el resto del equipo una devolución, como comentarios acerca de las tareas que realizó el grupo de alumnos de Psicopedagogía como de Educación Especial (...) Hay una que con Paola y el grupo allá... los dos grupos hemos notado, no quiero decir falencia, no me gusta esa palabra, pero como que no se ven reflejadas las expectativas que uno tenía con respecto a eso, ustedes recuerdan que nosotros habíamos solicitado la fundamentación (...) es decir, es una tarea que les permita a ustedes poner de manifiesto los saberes didácticos o los conocimientos teóricos de la Didáctica que estaban construyendo, lamentablemente esa sería la parte más débil, con esto no podemos decir que los trabajos no hayan tenido fundamentación, lo que pasa que en algunos casos se han orientado hacia otras asignaturas y no reflejan, no pueden posicionarse desde las decisiones que toman desde el ámbito de la Didáctica (...) me gustaría saber ¿por qué? (Fragmento clase Didáctica I y II, 31 de Mayo de 2011).

En cuanto al feedback a las estrategias, los datos presentados en la Tabla nos permiten apreciar que en las clases de estas asignaturas, en general, los docentes brindaban orientaciones sobre estrategias para realizar alguna tarea así como reflexionaban sobre estrategias de aprendizaje puestas en juego para realizar una tarea, a su vez, en algunas clases comentan sobre estrategias personales que empleaban en la resolución

de tareas similares a las propuestas en el contexto del aula. Esta dimensión de feedback, se observó con muy poca frecuencia en las clases de Tráfico. A continuación se presenta el siguiente ejemplo donde se orientaba al alumno sobre algunas estrategias para realizar una tarea en el aula:

Docente 1 - (...) fíjense qué dice el párrafo, quién lo dice... cómo lo dice... y analicen esa información y digan cómo podrían clasificar esos pasos. Esto, "¿qué les parece?", "¿a qué hace referencia esto?"... esto es lo que yo quiero que ustedes hagan... ¿estamos?, ¿se entiende? (...) fíjense todo como les digo... de dónde está el párrafo... quién lo escribió, de dónde está tomado... porque todo esto les puede dar una idea acerca de esta clasificación que tienen que hacer ustedes (Fragmento clase Psicología Educativa, 19 de Abril de 2010).

El feedback a la persona, era brindado en algunas clases de las asignaturas observadas, con comentarios sobre aspectos relativos a la persona no necesariamente vinculados con la realización de una tarea en particular. También se lo observó con muy poca frecuencia en las clases de Tráfico. Proponemos el siguiente fragmento de una clase, como ejemplo de la consideración de aspectos de la persona, tales como la responsabilidad, libertad de decisión, perseverancia, esfuerzo, tenacidad, etc.

Docente - (...) vamos a seguir apostando por la capacidad de (...) responsabilidad (...) ustedes o con el grupo que yo trabajo tienen que tener una cierta libertad para planear sus aprendizajes y poder decir, bueno, "hoy no me con-

viene ir a la clase de Psicología Educa-  
cional, hoy tengo que hacer esto otro y  
esto” (Fragmento clase Psicología Edu-  
cacional, 22 de Marzo de 2010).

Y sobre el feedback en relación a percep-  
ciones sobre el contexto, se aprecia que  
en varias clases de estas asignaturas, los  
docentes propiciaban el establecimiento de  
relaciones entre contenidos abordados en  
la asignatura y características propias del  
desempeño del rol, además, se propiciaba  
la reflexión sobre las características de la  
asignatura (objetivos, importancia, alcance,  
contenidos que incorpora, etc.), así como  
se brinda información relativa a rasgos de  
las prácticas profesionales: perfil del profe-  
sor, lugar donde trabaja, personas con las  
que trabaja, materiales con los que trabaja,  
legislación laboral, etc.; aspectos estos dos  
últimos, observados en escasas clases de  
Tráfico. A continuación un fragmento de una  
clase como ejemplo:

Docente 1 - La empresas de telecomu-  
nicaciones, ¿cuál es el negocio?, ¿cuál  
es el negocio de las empresas?... el  
tráfico que consume la gente, o sea, el  
producto principal de ellos son la canti-  
dad de horas o miles y miles de horas  
que la gente consume, lo que ellos fac-  
turan (...) las telecomunicaciones, lla-  
mále la materia prima sobre la cual se  
trabaja: es siempre el tráfico, o sea, si  
vos facturas más o menos tráfico, es lo  
que se fijan los dueños de las empresas  
(...) les doy un ejemplo, un chico que  
egresó acá, Enrique egreso hará cua-  
tro años y está trabajando en Colsecor,  
que es una empresa una asociación de  
cooperativas que ellos compran y ven-  
den tráfico telefónico y, su objetivo, vos  
le preguntas y es: él analiza o estudia

cuánto tráfico se le vendió a Telecom,  
cuánto se le vendió a Telefónica... (...) estos  
conceptos están relacionados  
con eso, o sea, si a ustedes les toca tra-  
bajar en ese rubro, esto les va a ayudar  
mucho a entender el concepto de trá-  
fico, “que significan tantos minutos...”  
(...) me acuerdo Enrique no tenía nada  
para analizar, Telecom le daba una sá-  
bana como la que les dimos nosotros,  
la cooperativa le daba otra sabana y él  
tenía que de esos datos, digamos, él te-  
nía que armarse su propia herramienta  
para analizar (...) bueno, la herramien-  
ta esa que les dimos les puede ayudar  
(Fragmento clase Tráfico, 15 de Agosto  
de 2011).

## 5. Discusión y Conclusiones

Entre los resultados obtenidos, pudimos  
identificar en las clases de las cuatro asig-  
naturas observadas, ciertas características  
que desde nuestra perspectiva, se vincula-  
rían con algunos de los rasgos propuestos  
desde la teoría -Brophy, 1986; Rinaudo,  
2009, 2014- relacionados a la creación de  
contextos poderosos de aprendizaje; preci-  
samente con los siguientes: Brindar opor-  
tunidades para que los estudiantes traba-  
jen de manera activa en la construcción de  
conocimientos; Proporcionar oportunidades  
para la colaboración entre pares; Partir de  
problemas genuinos y relevantes. Como así  
también, Propiciar instancias de feedback  
con los alumnos.

Se brindaban oportunidades para que los  
estudiantes trabajen de manera activa en  
la construcción de conocimientos. En re-  
lación con este rasgo, consideramos que  
en las instancias de clases: Se promovía  
la autonomía del alumno; Se promovía la

comprensión del alumno.

Se promovía la autonomía del alumno. La comunicación de los docentes del encuadre y compromiso de trabajo para con el proceso de enseñanza aprendizaje, creemos que se constituye en una herramienta para ayudar al alumno a autorregular sus recursos de aprendizaje (tiempo, estrategias, etc.), lo cual favorece a su vez, el desarrollo de autonomía al respecto. Por ejemplo, en líneas generales, podemos decir que los docentes comunicaban al alumno aspectos centrales relativos al encuadre de trabajo, a saber: comunicaban los objetivos de las actividades que proponían en una clase, comentaban la modalidad de trabajo u organización prevista. Pensamos que hacer conocedor al alumno de las situaciones con las que se encontrará en el proceso de enseñanza aprendizaje, de la modalidad con que se trabajará, es de suma importancia para que el estudiante oriente y autorregule sus aprendizajes de manera comprometida, en la dirección más adecuada en beneficio de un aprendizaje genuino.

En general, creemos que todos los contextos de aprendizaje de las clases de las diferentes asignaturas, promovían en mayor o en menor medida la autonomía de los estudiantes. Por ejemplo: el interés que mantenían los docentes en los comentarios de los alumnos así como la preocupación por fomentar la participación de los mismos; la autorregulación metacognitiva haciendo síntesis al final de las clases y abriendo espacios para preguntas en ese momento.

Se promovía la comprensión del alumno. En general, en los contextos de aprendizaje de las clases de todas las asignaturas, los resultados se orientan a considerar, docentes preocupados por la comprensión del alumno, porque sus alumnos construyan

aprendizajes significativos; por ejemplo: explicaban de manera clara las consignas de trabajo y/o contenidos que transmitían a sus alumnos, ya sea: realizando ejemplificaciones, introduciendo diferentes tipos de explicaciones sobre una misma cuestión, mostrando predisposición para explicar al alumno mientras se desarrollaba un tema; a su vez, planteaban preguntas a los alumnos con la intención de promover procesos reflexivos. Estos aspectos, creemos que también constituyen oportunidades orientadas al trabajo activo en la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes.

Se proporcionaban oportunidades para la colaboración entre pares. En varias de las clases observadas (sobre todo de las asignaturas Didáctica, Psicología Educativa y Didáctica I y II), se promovió el trabajo grupal entre compañeros, lo cual consideramos constituye una buena oportunidad para el intercambio y colaboración entre pares. Incluso en Didáctica, esto fue más rico aún, dado que los alumnos participaron en instancias de feedback, entre pares, al proceso de elaboración de unas tareas realizadas por sus compañeros durante las clases.

Se partía de problemas genuinos y relevantes. Identificamos este rasgo en relación con la intención de los docentes en las clases de todas las asignaturas, de fomentar y destacar aspectos sobre la instrumentalidad de los temas a trabajar. Es decir que los docentes propiciaban el hecho de que los estudiantes percibieran la utilidad de la tarea o del tema del programa respecto de metas de formación profesional, favoreciendo la posibilidad de otorgar sentido a la realización de la tarea, por ejemplo, favoreciendo el compromiso del alumno para con el aprendizaje e integrándose al proceso de formación del alumno. En otras palabras, creemos que las actividades, temas, modos

de desempeñarse de los docentes en las clases, se orientaban hacia el trabajo con problemas genuinos y relevantes para el alumno, posibilitando aprendizajes más significativos en relación con la disciplina en cuestión y con su desempeño laboral futuro, que le permitan al estudiante comprender el sentido y la relevancia de trabajar un determinado tema o de realizar una determinada actividad, por ejemplo, relacionándolo con su futuro rol y desempeño profesional. En el mismo sentido, creemos que se orienta el feedback en relación con percepciones sobre el contexto, que también se generó en las clases.

Se promovieron buenas prácticas de feedback. Otro rasgo de importancia observado en las clases que desde la teoría apunta hacia contextos poderosos de aprendizaje, lo conforman los procesos de feedback desplegados; procesos orientados a favorecer la reflexión del alumno sobre sus desempeños así como el conocimiento de sus errores, que permita usar esos mismos errores para progresar. En otras palabras, se promovieron buenas prácticas de feedback, lo cual creemos que es una herramienta potencialmente interesante para promover aprendizajes genuinos.

Las instancias de feedback desplegadas, como se desarrolló entre los resultados, estaban relacionadas a diferentes dimensiones teóricas de feedback -Hattie y Timperley, 2007; Rinaudo y Paoloni, 2013-, esto es: feedback al proceso de elaboración de una tarea; feedback en relación con la tarea como producto; feedback a las estrategias; feedback en relación a percepciones sobre el contexto; feedback a la persona. Sin embargo y, previa aclaración de que nuestro interés no es bajo ningún punto de vista juzgar o resaltar aspectos negativos presen-

tes en los contextos de aprendizaje, llamó nuestra atención durante las observaciones de clases de Tráfico, que los docentes no parecían explotar al máximo el potencial del feedback como herramienta de aprendizaje, mejora, motivación en el estudiante y, para mejorar el propio desempeño docente.

De acuerdo con lo expuesto, y tal como se sugiere desde trabajos empíricos más actuales -Garello y Rinaudo, 2013; Rochera Villach, Mauri Majós y Ginesta Fontseré, 2012; Paoloni y Rinaudo, 2014; etc.- creemos que manteniendo las buenas prácticas de feedback que hay en general en las clases de estas asignaturas y orientándolas en el sentido de aquellas apreciaciones positivas que puedan ayudar al alumno a reflexionar sobre el control y manejo que ejercen sobre sus aprendizajes, podría ayudarlos a favorecer la autorregulación de sus aprendizajes al apreciar sus fortalezas e identificar sus debilidades para así subsanarlas, en este sentido, potenciar los contextos de aprendizaje orientándolos hacia la promoción de aprendizajes poderosos.

De esta manera, concluimos que estos rasgos presentes en las clases observadas, se vinculan con contextos poderosos de aprendizaje en todas las asignaturas observadas. De allí en más consideramos que este trabajo debe ser un puntapié para la reflexión, ya sea en el sentido de potenciar aún más estos rasgos por la importancia que tienen para el aprendizaje y motivación del estudiante o en todo caso repensar la forma de trabajar en el contexto de aprendizaje del aula, incorporando todas las herramientas necesarias para subsanar cualquier desavenencia que esté en nuestras manos como docentes e investigadores y que puedan estar influyendo negativamente en el aprendizaje de los estudiantes.

## 5.1. Referencias Bibliográficas

- Alonso Martín, P. (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula. Alonso Martín, P. (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 389-402. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/96851/93031> (10/04/12).
- Alonso Tapia, J. (1992). Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención. *Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid*, 6-37. Disponible en: [http://aquileoparra.com/documentos/determinantes\\_motivacionales.pdf](http://aquileoparra.com/documentos/determinantes_motivacionales.pdf) (15/04/12).
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271. Disponible en: [http://groups.jyu.fi/sporticus/lahteet/LAHDE\\_17.pdf](http://groups.jyu.fi/sporticus/lahteet/LAHDE_17.pdf) (20/03/13).
- Boekaerts, M. (2001). Context sensitivity: Activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal. En Vollet, S. y Järvelä, S. (Eds.), *Motivation in learning contexts: theoretical advances and methodological implications. Advances in learning and instruction series* (pp. 17-32). New York: Pergamon Press.
- Brophy, J. (1986). Socializing student motivation to learn. *The Institute for Research on Teaching. Research Series*, 169, 2-45. Disponible en: <http://education.msu.edu/irt/PDFs/ResearchSeries/rs169.pdf> (02/02/13).
- Camilloni, A. R., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje* (27-28), 119-138. Disponible en: <file:///D:/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-EstructuraGrupallInteraccionEntreAlumnosYAprenidizaj-668449.pdf> (15/04/13).
- Epstein, J. L. (1987). TARGET: An examination of parallel school and family structures that promote student motivation and achievement. *Center for Research on Elementary y Middle Schools* (6), 1-135. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED291504.pdf> (22/05/13).
- García Bacete, F. J. y Doménech Betoret, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1 (6), 24-36. Disponible en: [http://www.elmayorportaldegerencia.com/Documentos/Motivacion/\[PD\]%20Documentos%20-%20Motivacion%20aprendizaje%20y%20rendimiento%20escolar.pdf](http://www.elmayorportaldegerencia.com/Documentos/Motivacion/[PD]%20Documentos%20-%20Motivacion%20aprendizaje%20y%20rendimiento%20escolar.pdf) (21/06/12).
- Garello, M. V. y Rinaudo, M. C. (2013). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (2), 131-147. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412013000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412013000200009&script=sci_arttext) (10/10/14).
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112. Disponible en: <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/re>

sources/readings/power-feedback.pdf (24/07/13).

- Järvelä, S. (2001). Shifting research on motivation and cognition to an integrated approach on learning and motivation in context. En Volet, S. & Järvelä, S. (Eds.), *Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications* (pp. 3-14). Londres: Pergamon- Elsevie.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2001). Multiple goals, multiple contexts: The dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. En Volet, S. & Järvelä, S. (Eds.), *Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications* (pp. 251-269). Londres: Pergamon- Elsevie.
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, A. R., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. C. (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-34). Buenos Aires: Paidós.
- Loi, D. & Dillon, P. (2006). Adaptive educational environments as creative spaces. *Cambridge Journal of Education*, 36 (3), 363-381. Disponible en: [http://education.unimelb.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0007/1105792/patrick\\_dillon.pdf](http://education.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0007/1105792/patrick_dillon.pdf) (19/08/12).
- Norton, L. (2008). *Issues in higher education: Is the concept of a 'powerful learning environment' useful?* Herodot Conference, Liverpool Hope University, Inglaterra. Disponible en <http://www.herodot.net/conferences/liverpool/pdf/lin-norton.pdf> (01/07/13).
- Núñez, L. I. (1997). Sistemas y climas motivacionales en las aulas, un análisis transcultural. *Revista Interamericana de Psicología*, 31 (1), 27-46.
- Paoloni, P. V. (2010). Primera parte: fundamentos teóricos y antecedentes. En Rinaudo, M. C., y Donolo, D. S. (Comps.), *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras* (pp. 21-103). Río Cuarto: Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Paoloni, P. V. y Rinaudo, M. C. (2014). Los procesos de feedback desde una perspectiva multidimensional. Un estudio orientado a promover autorregulación en estudiantes universitarios. En Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C. y González Fernández, A. (Comps.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 287-324). Río Cuarto: Cuadernos de Educación / 01, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Pintrich, P. (1999). The rol of motivation in promoting and sustainig self-regulated learning. *International Journal of Educational Research* (31), pp. 459-470.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría investigación y aplicaciones* (2º Edición). Madrid: Pearson Education, S. A.
- Rinaudo, M. C. (2009). *Educación y Creatividad. Dos propuestas para aprender en contextos creativos*. Río Cuarto: Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rinaudo, M. C. (2014). Estudios sobre contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C.



- y González Fernández, A. (Comps.), *Cuestiones en Psicología Educacional. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 163-206). Río Cuarto: Cuadernos de Educación / 01, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rinaudo, M. C. y Paoloni, P. V. (2013). Feedback en los aprendizajes. Potencialidad de los entornos virtuales. En Chiecher, A., Donolo, D. y Corica, J. L. (Eds.), *Entornos virtuales y aprendizaje. Nuevas perspectivas de estudio e investigaciones* (pp. 95-133). Mendoza: Virtual Argentina.
- Rochera Villach, M. J., Mauri Majós, T. y Ginesta Fontseré, A. (2012). Feedback participativo en la evaluación continuada. *Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Docencia Universitaria*, Barcelona, España.
- Rochera Villach, M. J. y Naranjo Llanos, M. (2007). Ayudar a autorregular el aprendizaje en una situación de evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5 (13), 805-824. Disponible en: [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/13/espanol/Art\\_13\\_147.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/13/espanol/Art_13_147.pdf) (12/05/10).
- Ryan, M. R. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. Disponible en: <https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf> (10/10/13).
- Stipek, D. J. (1996). Motivation and Instruction. En Berliner, D. C. & Calfee, R. C. (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 85-113). Disponible en: [http://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=TjDIqrzfYaMC&oi=fnd&pg=PA85&dq=Motivation+and+Instruction+&ots=AyvOIRHHjH&sig=IkENuTamvVyVgfVooa\\_](http://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=TjDIqrzfYaMC&oi=fnd&pg=PA85&dq=Motivation+and+Instruction+&ots=AyvOIRHHjH&sig=IkENuTamvVyVgfVooa_)
- Torrano Montalvo, F. y González Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 1-34. Disponible en: [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art\\_3\\_27.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_27.pdf) (09/07/12).
- Turner, J. C. (2001). Using context to enrich and challenge our understanding of motivational theory. En Volet, S. & Järvelä, S. (Eds.), *Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications* (pp. 85-104). Londres: Pergamon- Elsevier.
- Turner, J. C. & Meyer, D. K. (2000). Studying and understanding the instructional contexts of classrooms: using our past to forge our future. *Educational Psychologist*, 35 (2), 69-85.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1994). Synthesis of research: What helps students learn? *Educational Leadership*, 51 (4), 74-79.