



Desafiando las Estructuras.

En Busca de un Mayor Compromiso

Resumen. Las aulas permanecen inmóviles como en una foto del siglo XIX. Los alumnos se muestran cada vez más aburridos con las actividades académicas y más comprometidos con propuestas que se ligan con sus intereses. La formación docente, también mantiene una vieja arquitectura, sin integrar los nuevos desarrollos teóricos a sus trayectorias educativas. Todo parece indicar, que la enseñanza y el aprendizaje deben transitar un cambio hacia alternativas que rompan con antiguas estructuras que permitan replantear y reformular los entornos educativos como promisorios hacia un mayor compromiso de los estudiantes. Propuestas educativas recientes, desarrolladas tanto en el nivel primario de educación, como en el nivel universitario, indican que generar contextos educativos inesperados, originales y novedosos favorece la implicación de los estudiantes, promoviendo un mayor interés por las tareas y las temáticas. Asimismo, estos hallazgos, tienen sustento en la neurociencia, desde donde se confirma que las prácticas de extrañamiento, ligadas al asombro y la sorpresa, preparan el mejor escenario para que ocurra el aprendizaje. En este marco y bajo las experiencias desarrolladas, presentamos cuatro ideas clave que orientan a definir nuevas zonas de aprendizaje, definidas como aquellas situaciones áulicas que ofrecen nuevos escenarios educativos para potenciar diversas experiencias y acciones que permiten repensar la educación y el aprendizaje. Una idea que nos alienta a salir de la zona de confort en la que muchas veces estamos los educadores encapsulados, una propuesta que invita a: desestructurar el currículo y las actividades; abrir el aula; ofrecer alternativas $2+2=4$, también $3+1=4$; y desestigmatizar la evaluación.

Abstract. The classrooms are immobile as a photo of the XIX century. Students are becoming increasingly bored with academic and more engagement to proposals that are linked to their interests activities. Teacher education also keeps an old architecture, without integrating new theoretical developments to their educational trajectories. It seems that teaching and learning must move a shift towards alternatives to break with old structures to rethink and reformulate educational environments as promising towards greater engagement of students. Recent educational proposals, developed both the primary level of education, and university level indicates that generate unexpected, original and innovative educational contexts promotes involvement of students, promoting greater interest and thematic tasks. Also, these findings have support in neuroscience, where it is confirmed that the practices of estrangement, linked to the astonishment and surprise, prepare the best scenario to learning to take place. In this framework and under developed experiences are four key ideas that guide define new areas of learning, defined as those aulic situations that offer new educational settings to enhance various experiences and actions that allow rethink education and learning. One idea that encourages us out of the comfort zone in which we are often encapsulated educators, a proposal invites: deconstructing the curriculum and activities; open the classroom; offer alternatives $2 + 2 = 4$, also $3 + 1 = 4$; evaluation destigmatise.

Rigo Daiana Yamila ^a

^a Universidad Nacional de Río Cuarto. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Facultad de Ciencias Humanas, Departamento Ciencias de la Educación.

Palabras claves

Compromiso; Contextos educativos promisorios; prácticas educativas novedosas e inesperadas.

Keywords

Engagement; promising educational contexts; novel and unexpected educational practices.

Enviar correspondencia a:

Rigo, D.Y.

E-mail: daianarigo@hotmail.com

1. (Nuevas) ideas sobre educación...de la rutina a la novedad

Las aulas permanecen inmóviles como en una foto del siglo XIX. Los alumnos se muestran cada vez más aburridos hacia las actividades académicas y más comprometidos con propuestas que se ligan con sus intereses. La formación docente, también mantiene una vieja arquitectura, sin integrar los nuevos desarrollos teóricos de la Psicología Educativa y Cognitiva a sus trayectorias educativas.

Todo parece indicar, que la enseñanza y el aprendizaje deben transitar un cambio hacia alternativas que rompan con antiguas estructuras que permitan replantear y reformular los entornos educativos como promisorios hacia un mayor compromiso de los estudiantes.

Los que transitamos las aulas, las escuelas, los institutos de formación y las universidades nos preguntamos cómo promover el compromiso de los estudiantes y generamos prácticas educativas tendientes a su promoción, tomando como base los aportes actuales de la Psicología Educativa, pero a la vez utilizando diseños metodológicos que apuesten por estudios en contextos naturales de enseñanza-aprendizaje, donde alumnos y docentes desempeñan sus actividades cognitivas y afectivas, favorecidos por los cambios que en él se lleven a cabo. En este marco, presentamos dos estudios de diseño, uno realizado en una escuela pública de la localidad de Las Higueras y otro en la Universidad Nacional de Río Cuarto.

En este desafío nos preguntamos cómo impactar en el interés, participación y aprendizaje de los estudiantes de manera positiva. Qué rasgos y características deberían de primar en los contextos educativos para invitar a los estudiantes a comprometerse tanto desde lo afectivo, como desde lo cognitivo y conductual.

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

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

Aspectos como la novedad en los formatos y propuestas académicas han marcado resultados positivos hacia la promoción de la implicación de los estudiantes. Mitchell y Carbone (2011), desarrollaron una tipología de tareas a partir del reporte de ciento de docentes, quienes informaron cómo diseñaban sus clases para comprometer a los alumnos. El estudio sugiere entre los aspectos que

más lo favorece a la novedad, es decir, el contenido puede ser nuevo, pero si la actividad es similar a las anteriores en cuanto estructura, formulación y recursos didácticos, entonces la tarea es rutinaria. Esto, en parte explica, porque el compromiso tiende a decrecer tras los años de escolarización, al iniciar la escuela todo es percibido como original, sin embargo, conforme pasa el tiempo todo empieza a ser apreciado como parte de una rutina que aburre y baja la intensidad con la cual los sujetos se involucran en las actividades de aprendizaje.

Esta perspectiva se asienta en un modelo contextual del compromiso, donde se consideran no sólo los aspectos personales de los estudiantes, sino sobre todo el diseño de la propuesta pedagógica, rescatando la perspectiva socio-cultural. Al respecto, Shernoff (2013) menciona que sólo una cuarta parte de la implicación se explica por factores internos al estudiante, el resto se atribuye a factores del entorno. En el mismo sentido, Rigo y Donolo (2014) y Rigo (2017) muestran que la configuración del contexto áulico explica el 67% de la varianza cuando se estudia el compromiso en estudiantes de nivel primario de educación.

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

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

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

2. Metodología

El objetivo de investigación fue describir, explorar y comprender el impacto que prácticas educativas originales y novedosas tienen sobre el compromiso de los estudiantes, tanto de nivel primario, como superior de educación.

Para ello, se desarrollaron experiencias siguiendo los lineamientos de los estudios de diseño, de carácter exploratorio. Una alternativa para innovar, investigar y formar de manera conjunta. La metodología, permite ir reformulando y ajustando las experiencias educativas, a modo de ir redefiniendo la investigación, la cual se ve enriquecida no sólo por los aportes teóricos de la Psicología Educativa, sino también por los contextos naturales de enseñanza-aprendizaje donde tiene lugar el estudio (Rinaudo & Donolo, 2010).

Se narran dos experiencias, una desarrollada en el nivel primario de educación y otra en el nivel superior de educación. En cada una se tuvo como objetivo configurar un contexto educativo tendiente a promover el compromiso de los estudiantes y a la vez producir avances en la definición de rasgos que posibilitan mayor participación, aprendizaje e interés de los alumnos hacia las propuestas educativas formales.

El estudio desarrollado en la primaria, tomó dos años, un mismo grupo de estudiantes, primero en 5º grado (durante el último semestre) y luego en 6º grado (durante el primer semestre), durante los años 2013-2014 en las clases de Ciencias Sociales. En total participaron de la experiencia 24 niños de 10 a 12 años. De la experiencia en el nivel superior participaron 33 estudiantes durante el año 2015 que cursaban Estadística en Ciencias Sociales (de cursado anual). En ambos estudios el muestreo fue de tipo accidental.

Los instrumentos de recolección de datos usados en el nivel primario de educación fue la escala *The Student Engagement in the Mathematics Classroom Scale* de Kong, Wong y Lam (2003) adaptada y traducida al castellano y al área disciplinar de interés (Rigo & Donolo, 2014). La misma se subdivide en 4 dimensiones: uso de estrategias profundas (7 ítems; “En el aprendizaje de las Ciencias Sociales, siempre intento plantearme preguntas porque estas me ayudan a comprender aspectos centrales de las Ciencias Sociales”) y superficiales (6 ítems; “Encuentro que memorizar información es la mejor forma de aprender Ciencias Sociales”) como indicadores de compromiso cognitivo, 6 ítems (“En la clase de Ciencias Sociales, creo que los contenidos que aprendo son interesantes y agradables”) que consultan sobre el interés como indicador de compromiso afectivo y 6 ítems (“Escucho con atención las explicaciones del profesor”) que preguntan sobre la participación en clase como indicador de compromiso conductual. Los estudiantes estimaron su implicación en una escala con valores que oscilaban entre 1 (siempre) y 5 (casi nunca) y se analizaron las tareas escolares de los estudiantes. Y para el nivel universitario de educación, se usó solamente entrevistas semiestructuradas.

Los resultados derivados del cuestionario fueron analizados a partir de técnicas estadísticas univariadas usando un software de libre acceso. Mientras que, un análisis cualitativo se llevó a cabo a

partir de las entrevistas a modo de interpretar las voces de los sujetos y se comparó el contenido de las tareas escolares de cada año buscando puntos de conexión e integración entre los contenidos trabajados.

3. Un mismo grupo, dos años consecutivos, dos experiencias educativas...resultados que invitan a seguir rompiendo estructuras

Un par de preguntas empezaron a surgir luego de desarrollar una experiencia de innovación educativa tras dos años consecutivos de trabajo con un mismo grupo de estudiantes. A lo largo de los dos años, se buscó generar propuestas instructivas orientadas en la Teoría de las Inteligencias Múltiples, específicamente a partir del modelo *entry point* (Gardner, 2006), el cual postula la importancia de proponer diversidad de sistemas simbólicos en la formulación de las tareas académicas, a modo de ampliar las posibilidad de comprensión de los temas curriculares por parte de los estudiantes. En el marco de estos postulados, desarrollamos lo que dimos a conocer como situaciones problemáticas, es decir el estudiante activa no sólo de sus conocimientos previos para resolverla, sino que además se le presenta el desafío de buscar nueva información para completar la solución del problema formulado, que a la vez está asociado a circunstancias próximas de su vida fuera de la escuela. En la misma no se evalúa contenidos ni datos, sino más bien la comprensión de poner en juego los conceptos centrales del currículo de las Ciencias Sociales para analizar una situación cotidiana (Rigo & Donolo, 2016). Con éstas apuntábamos a generar aprendizajes situados y con valor de utilidad.

Nos interesaba avanzar hacia nuevos saberes que nos permitieran responder a una pregunta cada vez más frecuente entre los estudiantes de todos los niveles educativos ¿para qué estudiamos esto?, a la vez de generar un configuración de la clase que promoviera sólo el compromiso cognitivo, sino también lo afectivo y conductual. Queríamos inquietar las mentes de los niños, animarlos a indagar y generar curiosidad hacia los contenidos enseñados y explorar nuevos conocimientos y búsquedas que no partieran de una consigna estructurada sino de preguntas que ellos mismo se formularán. De manera acotada, las tareas académicas fueron:

Tarea académica I “Vacaciones imaginarias” 5^{to} grado (Año 2013)

En pareja los invitamos a navegar por internet por la secretaría de turismo de... (Debían elegir un lugar de Argentina a elección personal).

Con el objetivo de conocer e identificar qué tipo de relieve, clima y bioma caracteriza a la ciudad destino de vacaciones. Esa información es necesaria para saber qué y cómo armaremos la valija de viaje...

En pareja deberán describir las características del lugar y enumerar qué “objetos” serán imprescindibles poner dentro de la valija!

Luego, cada pareja deberá exponer al resto del grupo su investigación y dar recomendaciones sobre el lugar referidas al clima, al relieve y el bioma.

Tarea académica II “Y si damos la vuelta al mundo” 6^{to} grado (Año 2014)

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

En un primer momento observamos que la participación y el interés iban en aumento, junto al compromiso cognitivo en lo que respecta al uso de estrategias profundas, sobre todo al comparar los niveles de implicación del primer año (2013) con los del segundo año (2014), como se puede observar en el gráfico 1 (ver apéndice 1). Estos datos son interesantes, en tanto investigaciones previas indican que el grado de involucramiento de los estudiantes tiende a decrecer con el pasar de los años y los diversos niveles educativos (Darr, 2012). Tras estos resultados, nos empezamos a preguntar ¿Qué pasa con los aprendizajes que viajan de año en año en la cabeza de los estudiantes?, ¿perduran en la memoria?, ¿cuándo se activan?, ¿qué rasgos situacionales ayudan al recuerdo?, ¿qué tareas académicas motivan el compromiso afectivo, conductual y cognitivo?

Para dar respuestas a estos interrogantes empezamos a leer las producciones de los niños, las cartas y sus borradores de campo, donde registraron el proceso de escritura y las búsquedas llevadas a cabo. No sólo se mostraron más audaces en formular preguntas que guiaron la instrucción sino que además nos sorprendieron sus producciones, en el contenido de la carta aparecía aquel contenido que se había trabajado en “las vacaciones imaginarias”, es decir, se incluía información sobre clima fundamentalmente, de relieve y bioma de manera secundaria, así como orientaciones para armar la valija, aspectos que no se habían solicitado en la consigna de la tarea II. Algunos fragmentos escaneados de las tareas de los estudiantes se muestran en el apéndice 2.

Las tareas tenían como rasgos distintivos varios aspectos, primero eran desafiantes, es decir, no eran fáciles de resolver, pero implicaban la búsqueda de nuevos conocimientos para atender a cada una, con lo cual tampoco causada aburrimiento, en segundo lugar eran novedosas en su aspecto y formulación, y aunque la temática no lo fuera, la manera de atender a sus aprendizaje si lo era. Y tercero, posibilitaban la transferencia a contextos reales de la vida cotidiana, al tener un alto valor de utilidad y autenticidad. Y por último, promovían la autonomía en la toma de decisiones y elecciones.

Consideramos que estos resultados nos ofrecen pistas, buenas pistas de que debemos seguir sorprendiendo a nuestros alumnos para generar contextos educativos interesantes, desafiantes y participativos. Creemos que al abrir un espacio para generar producciones distintas, diferentes no encasilladas en formatos o en preguntas cerradas, sino como situaciones problemáticas que invitan a

investigar a partir de conocimientos previos pero avanzando un poco más allá con la búsqueda de nueva información, son promisorios a un mayor compromiso hacia los procesos de aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes de nivel primario de educación, al menos, como lo hemos observado en este estudio desarrollado.

4. Comprometer a través de ideas locas “hacer, reír y pensar”

¿Cómo implicar afectivamente a estudiantes de educación en el aprendizaje de estadística? Es una pregunta que como docentes de la cátedra de estadística en ciencias sociales mueve a formular continuamente propuestas que permitan activar el interés y la motivación, al menos, como dicen ellos, por los números. Sobre todo pensado en el valor de utilidad de los aportes que la asignatura pueda tener para llevar a cabo investigaciones cercanas y futuras, ya sea en el Trabajo Final de Licenciatura o bien como profesionales en el campo de la investigación educativa.

El primer día de clase recibimos a los estudiantes en un aula que se distinguía por su organización y materiales dispuesto en ella. Había laminas que reflejaban emociones en el pizarrón, cintas métricas y centímetros sobre el escritorio para medir el perímetro cefálico, un video que se proyectaba sobre una pared blanca con un test de personalidad, una caja de zapato que invitaba a curiosear su interior y descubrir el tipo de pie, una talla de Barbie para comprobar la estatura, entre otros objetivos poco comunes de habitar una clase de estadística o no tanto, o si para estudiantes de educación. Se los invitó a contestar un cuestionario inesperado con preguntas que sólo encontraban respuestas entre los elementos dispuestos en ese escenario montado para sorprenderlos.

Las primeras reacciones fueron poco amistosas, se escuchaban comentarios “¡qué hacemos!”, “nos hacen perder el tiempo”, “y cuando empieza la materia”, “qué payasadas”, entre otras tantas y por varias semanas tras analizar la experiencia que los invitaba a ser parte de y formular un proyecto de investigación tras el cual aprender y poder aplicar lo que la materia préndete enseñar.

Una tarea que proponía formular problemas locos e inesperados al estilo de los premios anti nobel, para promover la implicación afectiva de los estudiantes hacia el aprendizaje de la estadística. La actividad buscaba que, por grupo, los estudiantes formularan sus propios proyectos de investigación, en todas sus etapas, tras haber sido encuestados de manera sorpresiva y pasar a ser al mismo tiempo muestra, unidad de análisis e investigador. Poder realizar tanto los análisis exploratorios, como descriptivos e inferenciales que desde los problemas formulados se pudieran desprender y a la vez interpretar los datos para comprobar hipótesis y responder a los objetivos de investigación formulados, todo ello para aprender la materia y poder escribir un informe de investigación tras un año de trabajo a ser defendido oralmente.

El proyecto de investigación fue de carácter procesual, los estudiantes realizaron tres entregas, antes de la final, a modo de ir monitoreando el desarrollo de la tarea y reflexionado sobre los pasos realizados y a realizar. Se ofrecieron diversas instancias de consultas presenciales. De los datos

recolectados, encontramos que los estudiantes percibieron a la tarea como herramienta de integración conceptual y de valor de utilidad para el futuro:

Realmente fue un proceso de aprendizaje (GFA3).

El TCI nos sirvió para poner en contexto y a saber cómo mirarlo...y al día de hoy poder aprenderlo mejor... (GGA4).

No estamos acostumbrados, que son los números, las ecuaciones...pensar lo teórico de otra forma, lo práctico te sirve para afianzar, y también para en un futuro poder implementar otras formas....otras actividades, que no siempre todo es teórico (GGA1).

Es una muy buena herramienta de integración conceptual (GGA1).

Creo que lo bueno de este tipo de trabajos es que podemos integrar mejor... le podemos dar sentido, lo podemos comprender mejor (GLA2).

Fue como, pensar más allá de un simple razonamiento de responder (GOA2).

Y específicamente, sobre la promoción de una implicación afectiva hacia el aprendizaje de la materia, los estudiantes manifiestan que lo inesperado se convirtió en fuente de atracción, que despertó el interés y las ganas de estudiar de una manera distinta una materia ‘con números’. Se animaron a ir más allá de sus propios límites impuestos, muchas veces ficticios. Asimismo, se puede advertir en algunos comentarios un ‘efecto sorpresa’ que se mantuvo desde el inicio hasta los resultados encontrados, un cambio positivo hacia la actitud de los alumnos para con las estadísticas. En este marco, consideramos que, la iniciativa de sumar ideas locas y divertidas favorece aprender estadística junto a experiencias gratificantes. Así lo expresan los estudiantes:

También, a lo mejor, estuvo bueno, que se yo, las hipótesis que nos planteamos, estuvo bueno plantear esto que: las rubias tienen relación con- Y nos entusiasamos quizás por ahí, pero claro, a lo mejor hubiese estado bueno un tema más relacionado con lo que nosotras, a mí se me ocurre, con lo que nosotras veníamos trabajando nosotras en nuestra carrera... que también....a lo mejor con datos de muestras, que tengan que ver más con el aprendizaje, la educación o cosas así...quizás habría un interés en averiguar cómo es que esto paso o no pasa...hubiese sido distinto. Pero bueno, fue positivo el TCI, porque no hubiese sido lo mismo haber tenido la teoría de Estadística si no lo hubiésemos podido practicar, porque no hubiese tenido nada sentido (GFA4).

Nos fue rico y nos ayudó, nos despertó los intereses, por ejemplo...he... en saber ciertas cosas que en realidad en la vida cotidiana no tienen relación. Uno no se pone a pensar por ejemplo si el cerebro es más grande, el CI es más chico...o... si el tamaño del pie se relaciona con la altura, eso no se piensa. Eso como...que despierta la curiosidad de uno (GGA1).

Creo que al plantear nuestras hipótesis locas, como decían las profes, o sea, con cosas que a nosotros nos gustaban, fue más fácil integrar la teoría con las cosas que a nosotros nos parecían...de que teníamos que inventar, y entonces como que era más llamativo...también...llevar a la práctica (GGA2).

Y aparte fue como una parte divertida decir los problemas, porque decían las profes recién, eran alocados y también estaba en juego nuestra personalidad, nuestra capacidad de razonar... Podíamos involucrarnos, en ese sentido (GHA3 y A1).

Considero que el TCI nos ayudó...bueno, nos yudo en el sentido de que pudimos aplicar los contenidos de la materia a un ámbito más práctico. Con problemas que...con un cuestionario que habíamos hecho nosotras en clase...nos sirvió para aplicar los contenidos que vimos en clase, y así como inspirarnos mejor (GKA2).

Porque le da sentido al año que venimos trabajando. Yo me acuerdo, la segunda clase o la primera fue que no hicimos nada, yo me fui de clase y le digo a ella, porque ella justo no vino, "no hicimos nada, no sabes lo que fue, fue llegar, medirnos la cabeza, sacarnos zapatillas, o sea, no hicimos nada...y yo que me fui y me levante temprano para nada"... estaba enojada porque no había venido ella. Digo ¿para qué nos hacen hacer todo esto?...y la verdad...no...no. Y después a medida que fuimos viendo, vimos, obviamente de donde salió todo esto, y está buenísimo, la verdad que me gusto hacerlo (GLA1).

Creemos que la propuesta fue percibida en sentido positivo, en tanto se caracterizó por rasgos que identifican, a nivel teórico, como fuentes de su implicación hacia el proceso de aprendizaje de la materia, tales como el valor de utilidad percibido para futuras prácticas académicas como la tesis de grado, la autonomía en la toma de decisiones, la idea de proceso que genero las etapas de la investigación entendido como mapa que organiza la materia y le da sentido. Es decir, que desde un primer momento la novedad posibilitó a los estudiantes pasar de estar poco implicados, a tener un mayor compromiso afectivo.

5. Ideas clave a modo de consideraciones finales

Los estudios llevados a cabo, muestran que introducir la novedad en las propuestas académicas genera un escenario educativo que ayuda a comprometer a los estudiantes con sus experiencias de aprendizaje. Se contribuye a promover un aprendizaje a largo plazo y duradero, que puede ser resignificado y recuperado en otros contextos dando cuenta de un aprendizaje profundo y comprensivo, a la vez de favorecer una participación más activa y afectiva en el desarrollo de las tareas académicas.

Concluimos que no sólo la originalidad en formatos y recursos posibilitan estos aspectos, sino que además la enseñanza de conocimientos disciplinares específicos tiene que estar acompañado de tareas que a la vez tengan valor de utilidad, que ofrezca posibilidades de desarrollar la toma de decisiones y optar en función de interés personales determinados aspectos para llevar a cabo las actividades, como así también la importancia de generar un acompañamiento y soporte por parte del docente-maestro a lo largo de su desarrollo a modo de promover una comprensión genuina de lo que se hace y se aprende.

Por eso en este marco proponemos una educación que desestructure el currículo y las actividades, es decir, si bien las rutinas siempre están presentes en todos los contextos, romper con esa lógica implica crear nuevos espacios y escenarios para aprender y enseñar, de modo tal que los

estudiantes perciban a la tarea como novedosa, desafiante, original, nueva y hasta inesperada, posibilitando así un mayor involucramiento. Asimismo, invitamos a abrir el aula, salir de la zona de confort y configurar espacios flexibles en educación. Rara vez en la biografía escolar personal tenemos recuerdos de haber disfrutado la oportunidad de formular proyectos o investigaciones sobre temas que fueran de nuestro interés. Esta forma de orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje está comprobado que no sólo permite que cada alumno despliegue sus potenciales, sino que también son propuestas que promueven el compromiso cognitivo, afectivo y conductual. Abrir el aula supone contextualizar las tareas, generar fuertes vínculos con prácticas comunitarias, crear espacios auténticos de aprendizaje con alto valor de utilidad y desafiantes para pensar nuevos problemas y formular otras preguntas. Estos rasgos promueven el interés y la curiosidad de los alumnos. También, consideramos importante en este desafío de romper estructuras, ofrecer alternativas: $2+2=4$, también $3+1=4$, tal como brindar instancias donde el alumno tenga la posibilidad de elegir qué estudiar y cómo hacerlo. Estas prácticas tienden a articular la posibilidad de explorar e indagar más allá de la consigna e incrementar el interés de los estudiantes, así como, la curiosidad hacia nuevas ideas y conexiones enriqueciendo el aprendizaje. Y por último, deberíamos avanzar hacia des-estigmatizar la evaluación, pensarla como una instancia para aprender y avanzar en la comprensión de la actividad, más que entenderla como un producto final con valoración cuantitativa, sin posibilidades de generar instancias de revisión a partir de las sugerencias ofrecidas por el docente a modo de soporte cognitivo (Rigo, 2015).

Entre las limitaciones, encontramos relevante contar en futuros estudios en el nivel primario de educación con dos grupos, uno que oficie de control y otro de experimental, controlando variables, tales como la motivación y el compromiso de los padres, a modo de llegar a conclusiones más confiables respecto al impacto que prácticas educativas originales tiene sobre la implicación de los estudiantes. Asimismo, valorar en ambos contextos educativos, el impacto sobre el rendimiento escolar-académico de tales prácticas educativas.

6. Referencias

- Acaso, M. (2015). *Reduolution. Hacer la revolución en la educación*. Paidós Contextos, Buenos Aires.
- Ballarini, F. (2015). *REC. Por qué recordamos lo que recordamos y olvidamos lo que olvidamos*. Sudamericana, Buenos Aires.
- Darr, C. (2012). Measuring student engagement: the development of a scale for formative use. En S. Christenson, A. Reschly y C. Wylie (ed.) *Handbook Research on Student Engagement* (pp. 707-723). New York: Springer.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences. New Horizons*. New York: Basic Book.
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer Aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Kong, Q., Wong N., y Lam, C. (2003). Student engagement in mathematics: Development of instrument and validation of construct. *Mathematics Education Research Journal*, 15 (1), 4-21.
- Mitchell, I., y Carbone, A. (2011). A typology of task characteristics and their effects on student engagement. *International Journal of Educational Research*, 50 (5-6), 257-270.
- Rigo, D. (2015). No todo son números y letras... También hay partituras, pinturas y emociones. En Elisondo, R. y Donolo, D. *Contextos creativos en la Universidad. Contextos expandidos, indisciplinados e inesperados*

- (pp. 75-90). La Laguna (Tenerife): Cuadernos de Educación N°4. Sociedad Latina de Comunicación Social. Disponible en <http://www.cuadernosartesanos.org/2016/cde04.pdf>
- Rigo, D. (2017) Docentes, tareas y alumnos en la definición del compromiso. Investigando el aula de nivel primario de educación. *Educação em Revista*, 33: 1-24.
- Rigo, D. y Donolo, D. (2014). ENTRE PUPITRES Y PIZARRONES. Retos en educación primaria: el aprendizaje con compromiso. Monográfico "Pensamiento, aprendizaje y rendimiento: un enfoque cognitivo". *Educatio Siglo XXI*, 32 (2): 59-80.
- Rigo, D. y Donolo, D. (2016) La evaluación...más de lo mismo, sin libro. Desafiando formatos y modalidades. *Panorama. Revista de Ciencias Sociales*, 10 (19): 5-23.
- Rinaudo, C. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una alternativa promisoriosa en la investigación educativa. *RED – Revista de Educación a Distancia*, 22. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/22>
- Sherhoff, D. (2013). *Optimal learning environments to promote student engagement*. New York: Springer.

7. Apéndice 1

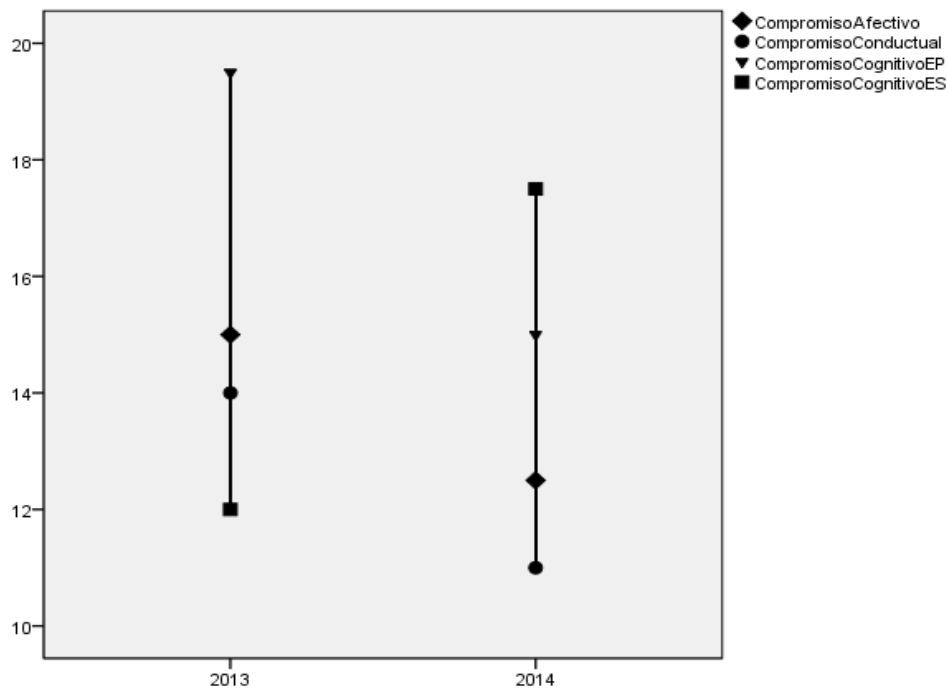


Gráfico 1. Evolución del percentil 50 para cada dimensión de compromiso por año

8. Apéndice 2

El clima es muy caluroso, verano, las temperaturas son altas en agosto con temperatura máxima de 40.6, temperatura mínima de 21.5 y su temperatura mensual es de 30.0. Hace falta tener que llevar ropa de verano como: remeras manga corta y shorts, etc. En agosto, la temperatura es de 30.0.

Para que sirvas to molletas:
 Necesitas llevar sandalias o zapatillas para caminar sobre corales porque si te cortas la herida orde macho. Son muy fáciles de cortar, si te cortas la herida orde macho para servir molletas, también se pueden usar los molletes para servir molletas, también se pueden usar los molletes para servir molletas, también se pueden usar los molletes para servir molletas.

INVERNO (Julio-Agosto-Septiembre)
 El invierno es marcado por la llegada de frentes fríos y la presencia de masa de frío y seco. Lluvia en la región de diez días al mes, pero el volumen de agua acumulado de lluvia es menor que en verano. En las zonas de montaña se puede producir heladas. Las condiciones climáticas también son buenas para la formación de niebla en la mañana y la tarde. La temperatura promedio en esta época del año oscila entre

El clima de mayo a octubre, es más caluroso y recibe el nombre de verano en esta época las temperaturas máximas que se ha registrado es de 38.6°C, pero como es típico en las zonas tropicales, la variación diaria de las temperaturas es mayor que la anual.