

COMPROMISO HACIA LAS TAREAS ACADÉMICAS

DISEÑOS INSTRUCTIVOS E INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Dra. Daiana Yamila Rigo
Universidad Nacional de Río Cuarto
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
daianarigo@hotmail.com

Resumen

El trabajo que se presenta tiene como objetivo dar a conocer una experiencia educativa desarrollada en el marco de la teoría de las inteligencias múltiples en educación primaria y las implicancias educativas sobre el compromiso de los alumnos hacia el aprendizaje. El proyecto se lleva a cabo con alumnos de 6^{to} grado (n=14), en el área de ciencias sociales. La propuesta presentada se formula en la necesidad de desarrollar diseños instructivos basados en tareas académicas diversas, originales, auténticas y contextualizadas para promover la implicancia hacia las tareas académicas. Para conocer el grado de compromiso de los alumnos sobre la propuesta se administró antes y después de la experiencia educativa una serie de preguntas para conocer participación, interés, así como uso de estrategias profundas, superficiales y estrategias meta-cognitivas. Asimismo, se realizaron entrevistas semi-estructuradas para recolectar información acerca de la experiencia. Los resultados muestran que los alumnos se perciben con mayor compromiso afectivo, conductual y cognitivo cuando se explicitan los objetivos y criterios de valoración, las tareas se presentan en formato novedoso - diverso – auténtico y en tanto se ofrecen oportunidades para la participación.

Palabras clave: compromiso, innovación educativa, tareas académicas, inteligencias múltiples

Laburpena

Aurkeztutako lanaren helburua adimen anitzen teoria hezkuntza oinarritzko eta ikasleen ikasteko konpromisoa inplikazio hezkuntza esparruan garatutako hezkuntza-esperientzia bat eskaintzea da. Proiektua gauzatzen entzun 6an (n = 14) eta, gizarte zientzien arloan. Proposamena beharra irakaskuntza akademiko ezberdinen lanak, originala, benetako eta kontestualizatu inplikazioa sustatzeko zereginak akademikoa lortzeko bidean oinarritutako diseinuak garatzeko formulatu. Ikasleen konpromiso-maila proposamena zehaztu zen eta

lehenago hezkuntza esperientzia bat egin ondoren, galdera-sorta parte hartzea, interes eta estrategiak sakon, azalera eta meta-kognitiboak estrategiak erabiltzeko administraria. Horrez gain, erdi-egituratutako elkarrizketak esperientzia buruzko informazioa biltzeko. Emaitzek erakusten hautemandako altuagoa afektiboa konpromisoa duten ikasleek, portaera eta kognitiboak denean helburu eta endpoints zehatzuz, zereginak formatuan eleberri aurkeztutako - askotarikoa, benetakoa eta, beraz, eskaintzen parte hartzeko aukera.

Keywords: konpromisoa, hezkuntza, berrikuntza, zeregin akademiko, adimen anitzak

Comprometer. Condiciones de los contextos instructivos

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

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

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

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

Aunque, en general, los primeros estudios se centraron en un enfoque uni-direccional de la implicación, ya sea estudiando solo los aspectos conductuales -centrando la atención en los comportamientos observables de los alumnos en referencia a un mayor o un menor grado de enganche-; los aspectos emocionales -relativos al interés hacia la escuela, el aula, el docente, las tareas-; o bien los aspectos cognitivos - comprendido como el dominio de conocimiento, el uso de estrategias profundas, superficiales y meta-cognitivas-. En la actualidad la

interpretación multidimensional ha tomado mayor importancia en los estudios, por la posibilidades que ofrece no solo para comprender el constructo en sí, sino que, y en mayor valor, para caracterizar sus diversos componente y entender cómo potenciarlos (Fredriscks, *et al.*, 2004; Gonzáles, 2010).

-Compromiso conductual

En general se identifican tres formas de definir este tipo de implicación. La primera definición refiere a las conductas positivas, tales como seguir reglas, respetar las normas de la clase, así como ausencia de conductas disruptivas. La segunda definición está relacionada con la implicación en el aprendizaje y las tareas académicas, lo cual incluye participación en clase, persistencia, concentración, atención, responder preguntas, hacer preguntas y contribuir en las discusiones de la clase. La tercera definición involucra la participación en actividades extraescolares, tales como practicar algún deporte, participar del centro de estudiantes del colegio o tomar clases de arte (Arguedas, 2010; Fredriscks, *et al.*, 2004; Kong, Wong y Lam, 2003; Mitchell y Carbone, 2011).

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

-Compromiso afectivo

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

importancia para conseguir metas futuras y el costo, es decir los aspectos negativos de participar en la tarea (Kong *et al.*, 2003).

-Compromiso cognitivo

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

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

Tareas académicas: características e inteligencias múltiples

Si se entiende que el compromiso es producto de la interacción entre los recursos contextuales y el grado de implicación de los estudiantes en las tareas académicas, entonces se asume que el tipo de instrucción puede o no ofrecer oportunidades para promover el involucramiento de los alumnos hacia el aprendizaje. Ahora bien, queda conocer qué factores afectan al compromiso y a su desarrollo. En lo que sigue nos ocupamos de responder: ¿Cómo la clase puede promover el compromiso?.

El enfoque multidimensional que adoptamos en esta investigación posibilita explorar cómo definir contextos alternativos para influir en los tres tipos de compromiso y determinar cuáles son los resultados a partir de las modificaciones introducidas en los diseños instructivos.

Pareciera que la clave para mejorar el compromiso no sólo está en factores intrínsecos referidos al sujeto que aprende, sino también en la configuración del contexto instructivo. Sobre esto las investigaciones son variadas, pero nos detendremos en describir cuáles son las tareas de aprendizaje que permiten promover la implicación conductual, afectiva y cognitiva.

Las tareas académicas, haciendo referencia a Winne y Marx (1989), son los eventos de la clase que proporcionan oportunidades para que los estudiantes usen sus “*múltiples*” recursos cognitivos y motivacionales al servicio del logro de metas personales y educacionales.

Una revisión sobre la literatura existente, permite identificar al menos tres líneas de estudio sobre las tareas: los objetivos, los formatos y los productos que son requeridos a partir de una tarea dada (Mitchell y Carbone, 2011; Rinaudo, 1998). Nos centraremos principalmente en los formatos, es decir, en la diversidad de formar en la cual se puede presentar una tarea y organizar, así como en los objetivos explícitos o implícitos que se asocian a las actividades de enseñanza-aprendizaje.

En principio, cabe destacar, que hay un acuerdo bastante generalizado sobre una relación entre la naturaliza de la tarea y influencia sobre el aprendizaje y el compromiso. En este línea, Newmann, *et al* (1992) entiende que los niveles de compromiso en una clase mejoran si las tareas académicas se definen 1- como auténticas -relacionadas con la vida cotidiana y por tanto significativas, interesantes y relacionadas con el mundo real, ya que van más allá de los límites del espacio escolar-; 2- ofrecen oportunidades a los estudiantes para asumir mayor responsabilidad y autonomía en la ejecución y evaluación; 3- proveen instancias para el trabajo colaborativo, al respecto, Blumenfeld, kempler y Krajcik (2006) entienden que trabajando junto a otros se beneficia al compromiso cognitivo en tanto los estudiantes son animados a explicar, clarificar, debatir y criticar sus ideas; 4- permiten expresar distintos tipos de talentos, en tanto se introduzcan una mayor diversidad de sistemas simbólicos en los materiales promoviendo el interés intrínseco; 5- y brindan oportunidades para la diversión y el humor.

Otros estudios, han enfatizado la importancia de contextualizar la tarea a partir de la explicitación de los objetivos y propósitos, así como la formulación por anticipado de los criterios de valoración, como aspectos que facilitan el desarrollo de procesos meta-cognitivos asociado a altos niveles de compromiso cognitivo (Perkins, 2005; Schraw, *et al.*,2012). Estos recursos que dan marco a la actividad permiten a los alumnos planificar, monitorear, evaluar y reformular las tareas académicas en función de los avances, dificultades, logros y obstáculos. Por otro lado, también contextualizar la tarea implica dar a conocer los recursos cognitivos como soportes para aprender y llevar a cabo el trabajo en el aula.

En consonancia con la propuesta de Newmann *et al* (1992) sobre la importancia de resolver las tareas académicas en colaboración, las investigaciones también centran su interés en el tamaño de los grupos. ¿Qué promueve mayor compromiso, trabajar en grupos pequeños o en grandes grupos? Al parecer, y los resultados coinciden en su mayoría que, menor número de

alumnos por grupo es mucho mejor, ya sea con 3 a 4 integrantes o bien trabajo en pareja (Blumenfeld *et al.*, 2006; Rocca, 2010). Entre los beneficios se encuentra mayores niveles de participación en la clase e índice de discusión - debate, así como mejoras en las habilidades de comunicación, pensamiento crítico-reflexivo y compromiso conductual. En cierta forma esta dinámica de trabajo, explica Chan y Chan (2010), conforma responsabilidades cognitivas compartidas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de ahí su riqueza para generar un clima rico en participación e intercambio de ideas.

Otra forma de presentar las tareas académicas que también cobra importancia para promover el compromiso afectivo, son los elementos de diversidad y originalidad que se pueden imprimir en ellas. Ames (1992), Mitchell y Carbone (2011) y Stipek (1996) consideran que diversificar la estructura de las tareas en cuanto formato de presentación y recursos cognitivos puestos en consideración puede promover mejores aprendizajes, con lo cual el contexto instructivo se vuelve novedoso y genera más interés en los alumnos hacia las nuevas propuestas.

Tomando en consideración los lineamientos antes expuestos, parece prometedor el modelo educativo de la Teoría de las Inteligencias Múltiples (TIM) para diseñar la instrucción y planificar las tareas en pro de lograr mejores niveles de compromiso conductual, afectivo y cognitivo. En tanto tiene como objetivo fomentar la comprensión de los contenidos a partir de la consideración de las diferencias individuales y la planificación de actividades diversas, originales, auténticas y contextualizadas que estimulen múltiples representaciones, potenciando la implicación de los jóvenes hacia las tareas académicas.

Específicamente, el modelo propuesto por Gardner (2003, 2006) y Boix Mansilla (2004) consiste en la consideración de diversos puntos de entrada al conocimiento, tales como lo narrativo –permitiendo ubicar un tema en un trama construida a partir de relatos propios o ajenos, noticias, autobiografías-; estético –rescatando el mensaje de una fotografía, imagen o la historia de una obra de arte-; cuantitativo –comprendiendo un hecho a partir de razonamiento deductivos, consideraciones numéricas, distinguiendo causas y consecuencias-; filosófico –realizando formulaciones esenciales, preguntas fundacionales-, experiencial – a través de experimentos, salidas a museos, visita de profesionales- y colaborativo –discutiendo y participando en pequeños grupos-. A decir de Campbell (2008) se trata de “enseñar desde múltiples perspectiva”.

El enfoque TIM entendemos que permite pensar y planificar un diseño integrado por tareas académicas que se caracterizan por tres aspectos vinculados que favorecen el compromiso, en sus tres niveles, de los alumnos hacia las tareas de aprendizaje. La primera característica se

relaciona con la diversidad, es decir, para aprender un tema el docente ofrece al alumno una variedad de actividades, que convoquen a distintas inteligencias, haciendo uso de diversas entradas o sistemas simbólicos para generar aprendizajes significativos. La segunda dimensión que se contempla en el modelo hace referencia a la originalidad, esto es que las tareas sean presentadas en un formato novedoso, ir más allá de la copia, la lectura y la respuesta a preguntas, apostando a nuevos recursos educativos y a nuevos contextos de aprendizaje. Por último, la tercera cuestión a contemplar es la importancia de ofrecer instancias de aprendizaje que sean auténticas y contextualizadas, es decir, que brinden la posibilidad de crear vínculo con la vida cotidiana y de transferir lo aprendido en el aula a escenarios más amplios y variados, así como ofrecer recursos para que los alumnos puedan planificar, monitorear y evaluar el trabajo generando mayor conciencia meta-cognitiva (Rigo y Donolo, 2012).

Entre los puntos fuertes que encontramos en el modelo de las IM se destaca el reconocimiento de que no todas las mentes humanas funcionan de la misma manera y no todos los seres humanos muestran el mismo grado de fuerza y de debilidad cognitiva, atendiendo a la diferencias entre los alumnos y la diversidad de inteligencias. Asimismo, la observación de que las inteligencias son un potencial que se desarrolla a lo largo de la vida y en función de las experiencias en contextos formales, no formales e informales de educación que tenga posibilidad de adquirir el sujeto.

La revisión de estudios actuales sobre compromiso y tareas académicas, permite identificar determinadas características que deberían reunir los contextos instructivos si se aspira a implicar a los estudiantes con sus estudios. Asimismo, los conocimientos de los que hoy disponemos, abren el camino para extender y profundizar los modos acerca de la manera en que los alumnos se sienten más involucrados hacia las actividades desarrolladas en la clase.

De acuerdo con Kong, Wong y Lam (2003), existen pocas tentativas de estudiar qué dimensiones de la clase están más relacionadas con la promoción del compromiso en educación primaria. Este tipo de investigación podría contribuir a iluminar alternativas sobre los formatos de trabajo en el aula que favorezcan el aprendizaje. En este sentido, nuestro trabajo pretende precisamente centrar la atención en un diseño instructivo centrado en la teoría de las inteligencias múltiples, por considerar que es un enfoque que permite por sus fortalezas en el modo de pensar y presentar al aprendizaje un mayor compromiso, interés, participación y mayor conciencia en los procesos meta-cognitivos en los alumnos.

Método

Participantes. La investigación se llevó a cabo con estudiantes de educación primaria. El proyecto se desarrolló en el área de ciencias sociales. En general, la experiencia basada en una investigación de diseño (Rinaudo y Donolo, 2010) trabajó con 14 alumnos, esto es el total de alumnos que asistían al centro educativo de nivel primario, división “C”, de la localidad de Las Higueras, Argentina.

Modalidad de recolección de datos y materiales. Los datos de la experiencia desarrollada se recabaron a partir de entrevistas semi-estructuradas con el objetivo de indagar acerca de las percepciones de alumnos sobre el diseño instructivo propuesto y su relación con los tres niveles de compromiso.

Asimismo, para valorar implicación, los alumnos tuvieron que completar diversas preguntas con opciones de respuesta en formato Likert, para informar sobre las tres dimensiones: conductual, afectivo y cognitivo. Para su valoración se tomaron algunos ítems y escalas del inventario de Kong, Wong y Lam (2003), en detalle, para la primera dimensión, se utilizó la escala de atención-participación; para la segunda se usó la escala de interés; finalmente las escalas de estrategias superficiales y profundas se emplearon para valorar compromiso cognitivo. Además, se consideraron 6 ítems del inventario de Sperling, Howard, Millar Murphy (2002) que miden regulación de la cognición como indicador de meta-cognición y compromiso cognitivo¹.

En cuanto los materiales, se elaboró una secuencia didáctica a partir del modelo educativo de TIM, el cual estuvo integrado por un total de 14 actividades académicas que cumplían con los criterios de diversidad, originalidad, autenticidad y contextualización en el marco del enfoque *entry points*. Las tareas se llevaron a cabo en modalidad de pequeños grupo, esto es conformados por 3 a 4 integrantes, o bien en trabajo por pareja. Cada tarea estuvo acompañada de un objetivo y propósito, y los criterios de valoración. En la modalidad de trabajo se favorecieron intercambios y *feedback* constantes entre alumnos, docente e investigador para generar un clima de participación rico en debates, preguntas y argumentaciones.

¹ Las escalas utilizadas para el presente instrumento se elaboraron de acuerdo con el procedimiento habitual de traducción transcultural de escalas, el cual se realiza en tres etapas. En primer lugar, la escala original en inglés fue traducida al español: una persona bilingüe tradujo los originales del inglés al español, y otra persona tradujo estas versiones de nuevo al inglés. Luego, un grupo, formado por dos traductores y dos expertos en aprendizaje de las ciencias sociales y compromiso, seleccionaron los ítems que habían conservado el significado original, realizaron las modificaciones pertinentes respecto al área de las Ciencias Sociales y se redactaron las instrucciones y el formato de cada escala, idénticos a los de la respectiva versión original. Finalmente, se aplicó la versión española de las escalas a 14 alumnos de primaria que cursaban sexto grado para una evaluación inicial de la adecuación de los ítems. El proceso de traducción y adaptación siguió las pautas de enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales.

Procedimiento. A comienzo del ciclo lectivo 2012 se informó a la directora del centro educativo sobre el interés de proponer una investigación que analizará las vinculaciones entre diseño instructivo y niveles de compromiso. En este marco, se contó con la colaboración voluntaria de los estudiantes de 6^{to} grado división “C” y la docente de grado del área de Ciencias Sociales. En primera instancia, se realizaron observaciones no participantes para observar el tipo de tareas académicas que se realizaban en el aula para el aprendizaje de la materia en cuestión, y se administró por primera vez las distintas escalas para valorar tipos de compromiso. En segundo lugar se dio inicio a las actividades previstas para la concreción del estudio y se continuaron con las observaciones de clase pero en modalidad participante. Por último, se administró nuevamente las diversas escalas para valorar involucramiento conductual, afectivo y cognitivo y se procedió a realizar de manera individual las entrevistas semi-estructuradas, las respuestas fueron analizadas y categorizadas tomando como referencia al marco teórico empleado por la presente investigación.

Análisis y resultados

Organizaremos los resultados obtenidos en este estudio en dos apartados principales; a saber: a) características y evolución del perfil de los alumnos en compromiso conductual-afectivo-cognitivo; y b) percepciones de los estudiantes acerca de la propuesta de enseñanza implementada.

Sobre los niveles de compromiso y su evolución

El análisis de las respuestas de los alumnos nos permite apreciar que tras la implementación del diseño instructivo orientado en la TIM se logra mejores niveles de compromiso en las tres dimensiones evaluadas. Por su parte, las puntuaciones obtenidas a nivel conductual indican que la participación y atención en clase mejoraron sustancialmente. Asimismo, los valores medios en involucramiento afectivo muestran que el interés presentado hacia las tareas académicas fue aumentando de manera considerable. Por último, observamos que las tres dimensiones que valoran implicación cognitiva variaron, es decir, se usan más estrategias profundas y menos técnicas de estudio superficiales luego de la experiencia desarrollada, de igual modo, los alumnos tuvieron la oportunidad de mejorar el uso de estrategias para autorregular los aprendizajes y llevar a cabo las tareas académicas presentadas durante el diseño de investigación (ver tabla 1).

Tabla 1. Valor medio y desviación estándar para los tres tipos de compromiso en la primera toma y en la segunda toma

Tipo de compromiso		Primera toma		Segunda toma	
		M	Sd	M	Sd
Conductual	Atención-Participación	22,43	4,57	23,71	5,07
Afectivo	Interés	20,36	3,99	25,00	4,05
Cognitivo	Estrategias Superficiales	20,07	4,68	16,79	5,17
	Estrategias Profundas	21,86	3,57	25,14	4,27
	Regulación de la Cognición	13,71	1,93	14,43	1,86

Sobre las percepciones de los estudiantes sobre las tareas académicas

El análisis de las respuestas obtenidas tras la entrevista semi-estructurada indica que en general, los estudiantes auto perciben las tareas académicas, y al diseño instructivo, como positivos para sus aprendizajes. A continuación pasamos a detallar los rasgos percibidos por los estudiantes en las tareas que generaron mayor compromiso conductual, afectivo y cognitivo, que coinciden -en general- con los lineamientos sugeridos por las teorías sobre involucramiento hacia las actividades de aprendizaje.

En tal sentido, los alumnos que formaron parte de este estudio coincidieron en percibir que las tareas que mayor *compromiso conductual* generaron fueron las que ofrecían mayores posibilidades de participación y debate, en general, este rasgo se relaciona con las oportunidades de trabajar en grupo o en pareja para resolver las tareas y al mismo tiempo con los mayores ocasiones ofrecidas en la clase para realizar preguntas, formular argumentaciones e intercambios. Los alumnos lo expresan de la siguiente manera:

“Me ayudo mucho, uno piensa algo, el otro otra cosa y redactas una respuesta con todas las opiniones”

“Intercambiar las explicaciones con mis otros compañeros y las de las señas me sirvió mucho, me permite comprender lo que no sé”

“Podíamos opinar entre todos y hacer una respuesta en común”

“Me gustó mucho...en grupo podemos intercambiar y saber si algo está mal o bien”

“Me ayudó porque podemos armar entre todos las ideas y con las señas que también nos ayudaban a pensar”

“Me favoreció, porque yo tengo unas opiniones y otros compañeros tienen otras opiniones y pudimos juntarlas para dar una respuesta relacionada con la tarea”

“Participar en clase, me permite chequear mi tarea, reflexionar sobre las actividades, debatir sobre temas interesantes”

Como se observa, los comentarios de los estudiantes realzan la importancia de las interacciones para acordar la solución a la actividad en cuestión y los aportes, sugerencias y

reflexiones de la docente y de los materiales que median la tarea. Entienden que el grupo y las retroalimentaciones que tienen lugar entre pares ayudan y favorecen al aprendizaje.

En cuanto a los rasgos percibidos en las tareas relacionadas con *compromiso afectivo*, los alumnos indicaron que la diversidad, originalidad y autenticidad en las tareas posibilitó mantener el interés situacional en los aprendizajes, asociado al disfrute de las actividades, el valor relacionado al logro de concluir la tarea y el valor instrumental de la tarea vinculado a la importancia para conseguir metas futuras. Los estudiantes relatan sus vivencias:

“...porque son más interesantes las tareas que estuvimos trabajando, que el manual de ciencias”

“...porque es divertido hacerlas, a mí me gustaron mucho...”

“me gustó trabajar con los videos porque pude comprender el tema a través de lo que veía y escuchaba”.

“Sí, porque veíamos muchas imágenes, estuvo bueno, por ejemplo comparar las imágenes me gustó mucho”

“Sí, me gusto mucho, porque era divertido, así vamos a saber más sobre la vida y sobre cómo buscar trabajo, por ejemplo, con las narraciones...”

“Sí, a mí me encantan la de las imágenes, ver las historias que cuentan, que características tienen, los conceptos que transmiten...me permitieron aprender mucho más”

“Siempre en todos estos años hemos visto libros, escribir y leer pero ahora en 6^o con estas actividades hizo que estuviera más atenta a los aprendizajes, más implicada”

“Las actividades, por ejemplo, las obras de arte me permitieron aplicar el conocimiento que veníamos aprendiendo”

“Me dio más ganas de aprender, pregunte a mamá, consulte Internet y pude aplicarlo en las encuestas”

Por último, los rasgos percibidos por los alumnos para la promoción del *compromiso cognitivo*, tiene que ver con el criterio de contextualización de la tarea, es decir la explicitación de los objetivos y los criterios de valoración. Los alumnos percibe que fueron estos recursos cognitivos lo que facilitaron la planificación, monitoreo y evaluación de las tareas académicas propuestas durante la experiencia:

“Me permitió planificar la tarea y explicaba claramente lo que se buscaba con la actividad”

“Con los objetivos y los criterios me daba cuenta a dónde las docentes querían llegar con el trabajo y pude llegar con mis compañeros el objetivo”

“Conocer esos aspectos me permitió saber qué se solicitaba y cómo se iba a considerar la tarea, al igual que en la evaluación”

Esta dimensión de implicación hace pensar en la importancia de contextualizar la secuencia de tareas dando a conocer la intencionalidad y objetivos de las mismas, delimitando los contenidos que se aprenderán y los recursos a través de los cuales se desarrollarán, así como estableciendo los criterios de valoración para cada actividad. Son estas características lo que le permiten al alumno tomar decisiones respecto a los procedimientos más adecuados para

realizar una actividad en tanto conoce ¿Qué hay que hacer para aprender? ¿Cómo?, ¿Qué estrategias o procedimientos son más convenientes? ¿Cuáles son los criterios que tiene que considerar para realizar la tarea y ajustar los procedimientos para conocer si el objetivo se ha logrado y en qué medida? y ¿Con que recursos educativos cuenta?.

Consideraciones finales

Con este trabajo, nos propusimos avanzar en el conocimiento de los factores contextuales vinculados a las tres dimensiones de compromiso y el involucramiento de los alumnos hacia las actividades de aprendizaje, su evolución y relación con la configuración de los contextos de aprendizaje en el área de las ciencias sociales.

Entre los resultados encontrados, observamos que los tres tipos de compromiso -conductual-afectivo-cognitivo- se vieron favorecidos en el transcurso de la experiencia implementada, aspecto que se pudo constatar en las respuestas ofrecidas por los alumnos a las preguntas administradas antes y después del diseño de investigación.

Asimismo, se entiende que esta evolución en los niveles de compromiso está asociada con las tareas académicas y sus características de diversidad, originalidad, autenticidad, contextualización y realización en grupo, todos rasgos contextuales percibidos y valorados por los estudiantes en relación con sus preferencias e intereses, y a la vez presentes en las tareas en el mismo sentido que la teoría sugiere como potencialmente promotoras de compromiso como meta-constructo.

Por último, los hallazgos encontrados en la investigación respecto a las percepciones de los alumnos sobre el diseño instruccional fundamentado en la TIM, permiten al menos contemplar cuestiones relativas a: la importancia de considerar el contexto de la tarea para planificar el diseño instruccional, la relevancia de generar propuestas que sean interesantes para los alumnos atendiendo a tareas académicas diversas, originales y contextualizadas, la influencia de las interacciones en los procesos de adquisición y acceso al conocimiento y la necesidad de hacer manifiestos los propósitos y criterios de las tareas de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3): 261-271.
- Appleton, J. J., Cristenson, S. L., Kin, D., y Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44: 427-445.

- Arguedas Negrini, I. (2010). Involucramiento de los estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (1): 63-78. Recuperado de http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num1/art5_hm.htm
- Blumenfeld, P. C., Kempler, T. M., & Krajcik, J. S. (2006). Motivation and cognitive engagement in learning environments. En R. K. Sawyer (Edit.). *The Cambridge Handbook of the learning science* (pp. 475-488). New York: Cambridge University Press.
- Boix Mansilla, V. (2004). *Abriendo puertas a las artes, la mente y más allá*. México: Conaculta.
- Campbell, B. (2008). *Handbook of Differentiated Instruction Using the Multiple Intelligences Lesson Plans & More*. Boston: Pearson.
- Chan, K. K. y Chan Y. Y. (2010). Students' views of collaboration and online participation in knowledge forum. *Computers & Education*, 57: 1445-1457.
- Finn, J. D. (1993). School engagement & student at risk. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, *Department of Education*. Recuperado de <http://nces.ed.gov/pubs93/93470a.pdf>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potencial of the concept state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1): 59-109.
- Gardner H. (2003). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences. New Horizons*. New York: Basic Book.
- González, M. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4): 10-31.
- Kong, Q. P., Wong N. Y., y Lam, C. 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.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. En D. M., Newmann (Edit.). *Student engagement and*

- achievement in american secondary schools* (pp. 11-39). New York: Teachers College Press.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Rigo, D. y Donolo, D. (2012). ¿De qué modo somos inteligentes? Resultados para pensar la educación! *Revista Cultura y Educación*, 24 (1): 5-15.
- Rinaudo, M. C. (1998). El estudio de las tareas académicas. En D. Donolo (Edit.). *Las Tareas en el aula* (pp. 91-114). Río Cuarto: Editorial de la Fundación Universidad nacional de Río Cuarto.
- Rinaudo, M. C. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia*, 22: 1-29. Recuperado de http://www.um.es/ead/red/22/rinaudo_donolo.pdf
- Rocca, K. A. (2010). Student participation in the college classroom: an extended mutidisciplinary literature review. *Communication Education*, 59 (2): 185-213.
- Schraw, G., Olafson, L., Weibel, M. y Sewing, D. (2012) Metacognitive knowledge and field-based science learning in an outdoor environmental education program. En A. Zohar y Y. L. Dori (Edits). *Metacognition in Science Education: Trends in Current Research* (pp. 57-77). New York: Contemporary Trends and Issues in Science Education, Springer.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A. y Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and Regulation. *Contemporary Educational Psychology*. 27, 51-79.
- Stipek, D. (1996) Motivation and instruction. In Berliner, D. y Calfee, R. (edits.) *Handbook of Educational Psychology* (pp. 85-113). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Winne, P. H. y Marx, R. W. (1989). A cognitive-processing analysis of motivation within classroom tasks. En G. Ames y R. Ames (Edit). *Research on Motivation in Education*. Orlando Academic Press, 3: 223-257.