



Autonomía, grupo y evaluación como dimensiones de un contexto de Educación Secundaria. Explorando sus características y las opiniones de los estudiantes

Autonomy, group and evaluation as dimensions of a Secondary Education context. Exploring its characteristics and the students' opinions

Rebeca Mariel Martinenco 

e-mail: rebecamartinenco@gmail.com
Universidad Nacional de Villa María. Argentina

Arabela Beatriz Vaja 

e-mail: arabelavaja@gmail.com
Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina

Rocío Belén Martín 

e-mail: rociobelenmartin@gmail.com
Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

Resumen

El objetivo general del trabajo es explorar las características que asume un contexto de aprendizaje particular de Educación Secundaria y las opiniones que los estudiantes expresan al respecto. Los objetivos específicos del estudio fueron: a) describir y analizar características del contexto como la autonomía, el grupo y la evaluación; y b) indagar acerca de las opiniones que poseen los estudiantes respecto a las mencionadas dimensiones. Se trabajó con estudiantes de quinto año en clases de Lengua y Literatura, abordándose temáticas como el realismo mágico y la literatura española. Desde un enfoque cualitativo, en este estudio de caso se efectuaron observaciones con el fin de conocer lo que acontecía en las clases y se realizaron entrevistas semiestructuradas a los doce estudiantes que asistían a dichas clases para conocer sus opiniones respecto de ciertas características y dimensiones de la secuencia de clase en cuestión. Los resultados obtenidos se organizan en torno a las tres dimensiones del contexto: autonomía, grupo y evaluación. Los mismos demuestran una marcada preferencia por tareas que promuevan la autonomía cognitiva, que se puedan llevar a cabo de manera grupal y que involucren una evaluación entendida como proceso. En las conclusiones se retoman los aportes del trabajo y se mencionan nuevas líneas de investigación derivadas del estudio realizado.

Palabras clave: autonomía; grupo; evaluación; estudiante de secundaria; literatura.

Abstract

The general objective of this article is to explore the characteristics that occur in a particular learning context in Secondary Education and the opinions that students express in this regard. The specific objectives that we set out to achieve were: a) describe and analyse characteristics of the context, such as autonomy, group, and evaluation, and b) inquire about the opinions that students have on the mentioned dimensions. We worked with fifth-year students in Language and Literature classes, and addressed topics such as magical realism and Spanish literature. From a qualitative approach, in this case study, observations were made in order to know what was happening in the classes and semi-structured interviews were carried out with the twelve students who attended these classes to find out their opinions regarding certain characteristics and dimensions of the class sequence. The results obtained are organized around the three dimensions of that context: autonomy, group and evaluation. They demonstrate a marked preference for tasks that promote cognitive autonomy, that can be carried out in a group manner and that involve an evaluation understood as a process. In the conclusions, contributions of the work are picked up, and new lines of research derived from the study are mentioned.

Keywords: autonomy; group; evaluation; secondary school student; literature.

Revisado / Reviewed: 10-12-2021
Aceptado / Accepted: 12-01-2022

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Martinenco, R. M., Vaja, A. B. y Martín, R. B. (2022). Autonomía, grupo y evaluación como dimensiones de un contexto de Educación Secundaria. Explorando sus características y las opiniones de los estudiantes. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 1-13. 10.15366/tp2022.39.001

1. Introducción

Este escrito se enmarca en una investigación más amplia, la cual incluyó el estudio de emociones y habilidades socioemocionales en diferentes contextos de aprendizaje. En el estudio que se presenta se analizaron ciertas características de un contexto de aprendizaje de Educación Secundaria, específicamente clases de Lengua y Literatura de quinto año en que se desarrollaron contenidos de realismo mágico y literatura española.

Desde los lineamientos curriculares de la provincia de Córdoba —Argentina— para el Ciclo Orientado en que se encuadra el grupo considerado, se sostiene que la lectura es una práctica sociocultural y comunicativa y que produce sentidos personales, sociales y culturales a partir de la participación en situaciones de lectura reales y significativas. En este marco del Diseño Curricular para el Ciclo Orientado en Ciencias Naturales (2012) adquiere una importancia fundamental la literatura; no solo constituyen objeto de enseñanza los saberes vinculados a la lectura y análisis de obras literarias, sino también las prácticas que configuran identidad, la apertura a interpretaciones variadas, la ruptura con acercamientos homogeneizadores a los textos y el rescate de la dimensión sociocultural. Concretamente, en quinto año se propone abordar obras de literatura latinoamericana en conjunción con literatura universal, de diversas épocas y autores.

En la secuencia de clases analizada se trabajó con cuatro novelas: dentro de la unidad vinculada al realismo mágico, un grupo de estudiantes abordó *Crónica de una muerte anunciada* del escritor colombiano Gabriel García Márquez mientras el otro grupo se ocupó de *Pedro Páramo*, del autor mexicano Juan Rulfo. En la última unidad del ciclo escolar, vinculada a la literatura española, los estudiantes pudieron optar entre dos obras del escritor Jordi Sierra i Fabra: *Campos de fresas* o *Las chicas de alambre*. La selección de las novelas va en el sentido de lo propuesto por los lineamientos curriculares al considerar la lectura como una práctica social y cultural; de este modo, los estudiantes acceden a las obras auténticas y completas en sus soportes originales y no a partir de versiones escolares en manuales o libros de texto.

El propósito general de este estudio es explorar las características que asumen algunas dimensiones de un contexto de aprendizaje y las opiniones que los estudiantes tienen al respecto de ellas. Los objetivos específicos propuestos fueron: a) describir y analizar algunas características del contexto como la autonomía construida por los estudiantes, el grupo y la evaluación; y b) indagar acerca de las opiniones que poseen los estudiantes respecto de las mencionadas dimensiones.

El escrito se organiza en cuatro grandes apartados. En primer lugar, se presentan consideraciones teóricas acerca del contexto de aprendizaje para luego sumergirnos en ciertas dimensiones tales como autonomía, grupo y evaluación. En segundo lugar, se hará referencia a los aspectos metodológicos del estudio. Luego, el apartado de resultados da a conocer los principales hallazgos, los cuales fueron organizados en tres secciones en las que nos referiremos a la autonomía, los grupos y las evaluaciones en este contexto de clases. Para finalizar, en el cuarto apartado del escrito se discuten los resultados y se comparten reflexiones y consideraciones que se derivan del estudio.

2. Consideraciones teóricas

La investigación que aquí se presenta se desarrolló en un contexto de aprendizaje particular. Desde una perspectiva sociocultural, entendemos al contexto como un sistema de actividad que incluye sujeto, objeto e instrumentos en un todo unificado (Lave, 2002 en Martín, 2019). Consideramos que el contexto no es ajeno al sujeto ni inmutable; por el contrario, nos parece interesante la metáfora brindada por Rinaudo (2014) al presentar al contexto de aprendizaje como redes o entramados de influencias.

El modelo TARGET propuesto por Epstein (1989 en Paoloni, 2010), identifica seis dimensiones del contexto de clases que inciden en la motivación de los estudiantes por aprender: tarea, autoridad/autonomía, reconocimiento, grupo, evaluación y tiempo. A continuación, referiremos a tres de estas dimensiones por sus implicancias según los objetivos propuestos en esta investigación: autonomía, grupo y evaluación.

El primero de los conceptos mencionados —*autonomía*—, según Urdan y Schoenfelder (2006) en el marco de la teoría de la autodeterminación, se entiende como la percepción que un individuo tiene sobre el control de sus acciones y sus éxitos, lo cual es fundamental en la promoción de la motivación.

Estos autores refieren que desde la teoría de la autodeterminación se hizo referencia a prácticas instruccionales que apoyan la autonomía o a prácticas que, por el contrario, tienen un mayor grado de control. Dentro de las prácticas que apoyan a la autonomía incluyen escuchar los aportes de los estudiantes o proporcionar *feedback* informativo más que otorgar una retroalimentación sumativa, por ejemplo, a través de evaluaciones narrativas y no solo a través de una calificación, ofreciendo tareas y actividades óptimas y desafiantes, brindando a los estudiantes elecciones sobre qué trabajar o cómo completar sus tareas y demostrándoles afecto. Por otro lado, las prácticas de control imponen límites estrictos para los trabajos, utilizan las amenazas y la competencia para controlar los comportamientos, proporcionan *feedback* incompetente y desalientan a los estudiantes a expresar sus opiniones (Urduy y Schoenfelder, 2006).

En este sentido, Stefanou, Perencevich, DiCintio y Turner (2004) advierten que en el aula los docentes podrían apoyar a los estudiantes a que desarrollen tres tipos de autonomía: autonomía organizacional, autonomía procedimental y autonomía cognitiva. El apoyo a la autonomía organizacional incentiva a los estudiantes a apropiarse del ambiente y puede incluir conductas de los docentes que ofrezcan a los estudiantes oportunidades para decidir sobre el mismo, tales como el desarrollo de normas en conjunto y que otorguen libertad de acción y de pensamiento para progresar hacia las metas —por ejemplo, la selección de fechas de entrega de tareas asignadas—. El segundo tipo de apoyo, a la autonomía procedimental, alienta a los estudiantes a apropiarse de diversas formas de proceder. Puede incluir acciones de los docentes que ofrezcan a los estudiantes la posibilidad de elegir el medio por el cual presentan sus ideas, por ejemplo, realizar un gráfico o un dibujo para ilustrar un concepto de la ciencia. Por último, la autonomía cognitiva estimula a los estudiantes a ser dueños de sus propios aprendizajes e incluye, por ejemplo, que los docentes pidan a los alumnos justificar o argumentar su punto de vista, solicitándoles que generen vías de solución o que evalúen las soluciones e ideas propuestas por sus propios compañeros (Stefanou et al., 2004).

Resulta interesante considerar también el *grupo*, ya que el aprendizaje tiene un gran componente social y en parte se construye a partir de la interacción con otros (Hernández-Sellés, González-Sanmamed y Muñoz-Carril, 2015). Tal vez por ello Garello (2010) advierte que en las últimas décadas se incrementó el estudio acerca de los grupos de trabajo y el aprendizaje colaborativo y reconoce que las interacciones y la cognición distribuida aumentan la complejidad del estudio de los contextos de aprendizaje. En este sentido, Barkley, Cross y Major (2007) postulan que el aprendizaje colaborativo implica activamente al estudiante, quien aprende a trabajar junto con otros y es responsable tanto de su aprendizaje personal como del de sus compañeros; así, lo interesante del trabajo colaborativo son las diversas perspectivas que los integrantes pueden brindar desde su experiencia académica y personal. Roselli (2011) destaca que en este proceso los estudiantes son actores sociales y desempeñan roles y posiciones diferenciados.

En cuanto a la *evaluación*, se adhiere a una perspectiva compleja e integral que la entiende como proceso (Rochera y Naranjo, 2007). En el mismo sentido se concibe a la educación desde los lineamientos curriculares de la provincia de Córdoba —Argentina— al considerar los resultados como punto de partida para la mejora y el fortalecimiento. La evaluación entendida desde una perspectiva holística conduce a vislumbrar la apropiación de saberes intelectuales, sociales y afectivos. Al mismo tiempo se ponen en consideración los logros obtenidos y las condiciones de enseñanza a fin de detectar fortalezas y debilidades (Gobierno de Córdoba, 2018).

En este sentido, autores como Pons y Serrano (2012) subrayan la necesidad de una evaluación constructivista de los aprendizajes en la cual los estudiantes asuman un rol activo. Entre las condiciones para que ello suceda, los autores mencionan la importancia de que las tareas de evaluación tengan un sentido para el estudiante de modo que entienda la función que estas cumplen dentro del proceso de construcción de conocimiento, para que sienta motivación a resolverlas. Así, las actividades deberían poseer ciertos grados de significatividad para los estudiantes ya que otro punto central en la evaluación es que fomente en ellos la construcción de patrones motivacionales adecuados, de modo que puedan atribuir sus éxitos o fracasos a causas controlables y modificables.

Según Feldman (2010), existen diversos tipos de evaluación de acuerdo con sus funciones. Para el autor, la distinción más relevante es la referida a evaluación sumativa y evaluación formativa. Mientras que la primera tiene como objetivo determinar el resultado final de un proceso, la segunda apunta a mejorar el desarrollo de las actividades de profesores y estudiantes durante el cursado.

Así, la evaluación sumativa implica una calificación. A pesar de sus limitaciones, la calificación resulta necesaria ya que se asocia con la función certificadora de la evaluación, función que se le otorga a esta en todos los niveles del sistema educativo formal (Feldman, 2010).

Según el autor mencionado, la evaluación educativa y sus resultados son parte de prácticas públicas, ya que traen aparejadas acreditación y comunicación —la calificación se comunica a estudiantes, padres, autoridades, comunidad, etc.—. Con independencia de la discusión sobre su carácter, puede concordarse en que la calificación expresa valores que se distribuyen según algún tipo de escala, ya sea conceptual, numérica o por letras (Feldman, 2010) y esta puede ser interpretada o valorada de diversos modos por los estudiantes.

En definitiva, las evaluaciones se consideran una característica muy importante del contexto y se relacionan con la autorregulación de diversos aspectos personales implicados en los aprendizajes, por lo que el modo en que estas se lleven a cabo incidiría en los aprendizajes y en los desempeños de los estudiantes. Si se considera la evaluación como un aspecto fundamental que sostiene los aprendizajes, es preciso que sea acorde al tipo de tareas desarrolladas previamente, es decir, que la manera en que se enfoquen las evaluaciones debería considerar el contexto total de aprendizaje y apoyar el desarrollo de respuestas elaboradas y complejas (Rinaudo, 2014).

Como ya lo mencionamos, las tres dimensiones del contexto —autonomía, grupo y evaluación— se considerarán en un espacio curricular particular como lo es Lengua y Literatura, en el Ciclo Orientado a Ciencias Naturales de una institución de Educación Secundaria.

3. Metodología

El estudio que aquí se presenta, enmarcado en una investigación más amplia, se desarrolla desde un enfoque cualitativo ya que pretendemos comprender el sentido que los participantes otorgan a una situación particular sin la intención de realizar generalizaciones (Maxwell, 2019).

Consideramos que se trata de un estudio de caso único puesto que se intenta conocer en profundidad la realidad de los participantes en su contexto natural a partir de una muestra intencional (Vasilachis de Gialdino, 2006). Se investiga la particularidad y singularidad de un caso específico, constituido por un grupo de estudiantes de quinto año en clases de Lengua y Literatura, valorando sus perspectivas, la observación en situación natural y la interpretación contextualizada.

3.1. Participantes y contexto institucional

El estudio que se presenta tuvo como participantes a la totalidad de los estudiantes (N=12) que cursaron Lengua y Literatura en quinto año de un instituto de Educación Secundaria durante el año 2017. El grupo estuvo conformado por un total de 12 estudiantes: tres varones y nueve mujeres, de 16 y 17 años.

Los estudiantes pertenecían a una institución de Educación Secundaria ubicada en una localidad de la provincia de Córdoba, República Argentina. El establecimiento presenta carácter de gestión privada y brinda educación a estudiantes que reciben el título de Bachilleres en Ciencias Naturales. La jornada escolar común inicia a las 8.25 h y finaliza a las 14.20 h. Sin embargo, según las particularidades de cada curso, también existen turnos de pre-hora y clases de doble turno, es decir, llevadas a cabo durante horarios vespertinos.

Específicamente, las clases de Lengua y Literatura en quinto año que conformaron el estudio se desarrollaron los martes de 13 a 14.20 h y los viernes de 8.25 a 9.45 h, es decir, los estudiantes cursaron dos módulos semanales de 80 minutos cada uno.

3.2. Instrumentos y modalidades de recolección de los datos

A los fines de este estudio y de acuerdo con el propósito de la investigación, se emplearon los siguientes instrumentos de recolección de datos: a) observaciones de clases y b) entrevistas semiestructuradas.

a) Observaciones de clase. A fin de conocer las dimensiones del contexto que nos propusimos analizar (autonomía, grupo y evaluación), se efectuaron siete observaciones de clases de Lengua y Literatura, cada una de las cuales tuvo una duración de 80 minutos. Las mismas fueron no participantes y se llevaron a cabo durante los meses de octubre, noviembre y diciembre del año 2017. A lo

largo de las clases se leyeron y analizaron —mediante diversas actividades— cuatro obras, dos de las cuales corresponden a realismo mágico y las otras dos, a literatura española.

b) Entrevistas semiestructuradas. Se realizaron entrevistas individuales a los 12 estudiantes que participaron del estudio, a fin de conocer sus opiniones acerca de las dimensiones del contexto que se pretendieron estudiar. Las entrevistas fueron semiestructuradas y de una duración promedio de 25 minutos. En este trabajo se atenderá a las respuestas vinculadas a la autonomía de los estudiantes, al trabajo en grupo y a la percepción de los participantes sobre su desempeño y rendimiento.

3.3. Procedimientos

La recolección de datos de la presente investigación se efectuó en el periodo que va de octubre a diciembre de 2017. En el transcurso de estos meses se realizaron las observaciones de siete clases de Lengua y Literatura, momento en que los estudiantes leyeron obras literarias enmarcadas dentro del realismo mágico y de la literatura española, para luego analizarlas a partir de la realización de diversas actividades.

Las doce entrevistas semiestructuradas con los estudiantes se llevaron a cabo en la primera semana de diciembre del mismo año. Las mismas fueron desarrolladas dentro de la institución escolar y en el horario habitual de asistencia a clases.

Durante el año 2018 se transcribieron las entrevistas y observaciones para continuar luego con el análisis de estas. En este proceso, tanto los datos recabados mediante las observaciones de clases como aquellos obtenidos de las entrevistas semiestructuradas se analizaron con métodos derivados de enfoques cualitativos, identificando las categorías teóricas derivadas del modelo TARGET que aparecen con más fuerza en este estudio en particular.

4. Resultados

Los resultados se organizan en tres grandes ejes, cada uno de los cuales corresponde a las tres dimensiones del contexto consideradas en el escrito: autonomía, grupo y evaluación.

4.1. Autonomía

En este apartado se analizará la autonomía que co-construyeron los estudiantes durante las clases, en los espacios compartidos con sus compañeros, a partir de lo registrado mediante las observaciones y las entrevistas.

El primer tema abordado en la secuencia observada tuvo que ver con el realismo mágico, específicamente la lectura, análisis y presentación grupal de dos obras incluidas dentro de este movimiento literario: *Pedro Páramo* y *Crónica de una muerte anunciada*. Durante el desarrollo de estas clases los estudiantes leyeron los textos, realizaron un análisis literario por escrito y llevaron a cabo una presentación oral acerca de lo trabajado frente a la docente y el resto de sus compañeros.

En este proceso una de las elecciones de los estudiantes se vinculó al rol que cada uno de ellos fue adoptando al interior del grupo, a lo largo de las diferentes tareas; es decir, los integrantes fueron adquiriendo el rol de quien lee la novela, el que toma notas, quien escucha o realiza la presentación audiovisual, entre otros. Además, tuvieron la oportunidad de decidir el lugar de lectura grupal a fin de no interferir con el otro grupo; así, en ocasiones leyeron en el aula, en otros momentos fueron a la biblioteca o incluso se sentaron en el pasillo del colegio. Al momento de realizar el análisis escrito de la obra leída, los estudiantes pudieron seleccionar algunas fuentes de información —tales como libros e internet— para complementar el material teórico entregado por la docente durante la primera clase. Finalmente, también se les otorgó la posibilidad de elegir la diagramación de sus presentaciones —las cuales formaron parte de la evaluación del tema—, incluyendo aspectos estéticos y de contenido.

Tal como puede inferirse de lo expuesto previamente, en el desarrollo de este tema fue predominante la autonomía organizativa y procedimental, ya que la posibilidad de elección y control por parte de los estudiantes se vinculó fundamentalmente con aspectos de grupo, de espacio y de materiales de trabajo.

El segundo tema abordado en las clases que formaron parte del estudio fue la lectura y análisis de dos obras de literatura española. En este caso la docente propuso dos novelas del escritor Jordi Sierra

i Fabra —*Campos de fresas* y *Las chicas de alambre*— para que cada uno de los estudiantes pudiera seleccionar qué novela deseaba leer de manera individual. A continuación de la lectura, debieron realizar una serie de producciones siguiendo una guía de lectura; en estas escrituras los estudiantes tuvieron amplias posibilidades de elegir y crear sus respuestas, ya que se trató de actividades de redacción personal tales como la realización de un folleto sobre nutrición, la escritura de un decálogo de la amistad, la redacción de un texto argumentativo, la interpretación de citas del libro o la creación de un plan alimentario. Otro aspecto en que los participantes construyeron autonomía fue en la actividad evaluativa de esta secuencia, ya que se trató de un debate grupal. En el mismo, los estudiantes pudieron argumentar posiciones a partir de preguntas realizadas por la docente, ya que las obras literarias y las actividades de la guía abordaban problemáticas centrales para los adolescentes tales como la drogadicción, la fama, el éxito, el noviazgo, la sexualidad, y la amistad.

Es posible considerar que este segundo tema abordado en la secuencia de clases permitió a los estudiantes adquirir mayores grados de autonomía cognitiva, dado que tuvieron la posibilidad de efectuar debates y argumentaciones y desarrollar un pensamiento más crítico.

Tal como se vislumbra, el nivel de autonomía construido por los estudiantes a lo largo de las clases que conformaron el estudio fue variando. Existieron instancias en las que la docente designó los grupos de trabajo, las tareas o los modos de evaluación, pero en otras ocasiones se brindaron a los participantes amplias posibilidades de elección tales como seleccionar y pensar en el diseño de la presentación audiovisual, optar qué obra leer individualmente, redactar un artículo de opinión, adoptar posiciones en el debate, entre otras.

En general, en las entrevistas realizadas casi todos los participantes del estudio refirieron una preferencia por el debate realizado luego de la lectura de las obras de literatura española, tal como lo muestran los siguientes fragmentos:

E5¹: Al elegir yo la presentación, me da más seguridad porque lo puedo hacer a mi manera, no es que lo tengo que hacer sí o sí como lo dice la profe, lo puedo hacer como yo quiera.
(Fragmento de entrevista a Estudiante 5)

E8: [Prefiero] una presentación más flexible (...) Porque es más fácil, más lindo y entretenido de hacer (...) estoy tranquila, en vez de hacer esos trabajos estructurados que te pone tensa.
(Fragmento de entrevista a Estudiante 8)

E12: Prefiero el debate, porque es como más libre, podés expresar lo que vos querés.
(Fragmento de entrevista a Estudiante 12)

De acuerdo con estas y otras expresiones de los estudiantes, advertimos que vinculan este tipo de actividades con características valoradas por ellos como el disfrute, el dinamismo de la tarea, la libertad para expresarse, la imaginación y la creatividad, la tranquilidad por el resultado y el entusiasmo al llevarlas a cabo. Es posible considerar entonces que actividades como el debate promoverían la construcción de autonomía cognitiva por parte de los estudiantes al darles la libertad para asumir posicionamientos y la seguridad de contar con un contexto que les permita argumentarlos (Stefanou et al., 2004).

Algo diferente sucedería, según las expresiones de los estudiantes, cuando presentan análisis literarios más estructurados y pautados. Luego de la lectura de dos obras incluidas en la secuencia de realismo mágico, los participantes del estudio llevaron a cabo un análisis siguiendo una guía de trabajo que culminó en un escrito y presentación audiovisual grupal. Durante las entrevistas fue evidente que este tipo de actividades no es la que los estudiantes prefieren, puesto que les causó aburrimiento, poco interés por la tarea y necesidad de encasillarse en una serie de pautas. A continuación, presentamos algunos fragmentos que ejemplifican lo expresado:

¹ De aquí en adelante, la letra E representará la palabra *estudiante*, mientras que la I refiere a *investigadora*.

E3: Por ejemplo, cuando tenemos que seguir las pautas, nos aburre seguir todo ese listado de hacer cosas. Por ejemplo, seguir un cuestionario, eso prácticamente es un embole². (...) Es un poco más incómodo hacer la presentación porque vos tenés que estudiártela y seguirla. (Fragmento de entrevista a Estudiante 3)

E6: Al tener que hacer la presentación yo no me sé manejar muy bien en esas cosas porque tenés que hablar tal cual lo que dice el trabajo y me cuesta porque yo necesito expresar lo que pienso; me cuesta decirlo tal cual. (...) Como que me encasilla, porque no puedo hacer lo que yo quiero. (Fragmento de entrevista a Estudiante 6)

De acuerdo con las expresiones de los estudiantes, la presentación del análisis literario de las obras de realismo mágico habría otorgado menos posibilidades para tomar decisiones y controlar aspectos centrales de sus aprendizajes respecto a la presentación en formato de debate. En las respuestas de los participantes se vislumbran tendencias en el sentido de lo propuesto por Urdan y Schoenfelder (2006), dado que la disminución de oportunidades para co-construir autonomía incidiría en la motivación por las tareas.

4.2. Trabajo en grupo

En la secuencia de clases analizada el trabajo grupal fue una constante ya que, desde la primera clase, en que se presentó el tema de realismo mágico, la docente definió dos grupos para la lectura y análisis de dos obras literarias correspondientes a este movimiento. Cada uno de los grupos estuvo conformado por seis estudiantes; en el grupo 1 eran cuatro mujeres y dos varones y en el grupo 2, cinco eran mujeres y uno era varón. Cabe aclarar que para su conformación la profesora pretendió que cada equipo tuviera integrantes con calificaciones variadas, de modo que fuera equitativo, y expresó verbalmente la necesidad de que todos los estudiantes participasen activamente, tal como se ilustra en el siguiente fragmento:

D³: En el grupo son seis, por lo tanto, los seis tienen que trabajar; es mucho lo que tienen que hacer, no es un trabajo corto, no es un trabajo tampoco fácil por lo tanto los seis tienen que trabajar. El libro va a leerlo uno y los otros van a escuchar, pero no va a leerlo uno en su casa y los otros no van a hacer nada porque si no les sirve hacer este trabajo. (Fragmento observación de clase n.º 1)

En general, las observaciones de las clases permitieron vislumbrar una buena aceptación inicial de los grupos por parte de los estudiantes.

Al momento de trabajar en cada uno de los grupos se percibieron algunos roles definidos; así, los estudiantes se organizaron de tal manera que uno de ellos iba leyendo el libro (en ocasiones el rol de lector fue desempeñado por más de un integrante en la misma clase), otros tomaban nota y otros solo escuchaban; ocasionalmente, cualquiera de ellos realizaba comentarios verbales. Esta distribución de roles podría darse porque el grupo no era muy numeroso, ya que cuanto menor es el número de integrantes, más difícil es no involucrarse y no aportar (Fernández-Rio y Méndez-Giménez, 2016).

En ambos grupos se advirtió el liderazgo de uno de los integrantes, que por lo general era quien iniciaba la lectura y tomaba decisiones fundamentales acerca de la presentación audiovisual. Incluso en uno de los grupos una integrante efectuó una pregunta a la docente relativa al análisis, pero sin implicar a sus compañeros como coautores de lo realizado: ella menciona «puse que el tiempo se distorsiona» (Fragmento observación de clase n.º 5) y la docente también se dirigió solo a la estudiante cuando realizó la devolución, sin involucrar al resto del grupo. En el otro grupo sucede de manera similar, puesto que una estudiante consulta acerca del contexto histórico de la novela y la docente le responde a ella.

² Este término, en el contexto argentino, se emplea como sinónimo de aburrimiento, hastío o molestia.

³ La letra D corresponde a la palabra *docente*.

En las clases analizadas encontramos una única actividad que se llevó a cabo de modo individual, que fue la lectura y análisis de la obra de literatura española que cada estudiante eligió para leer. Sin embargo, la tarea final que la sucedió fue un debate grupal que incluyó a la docente y a toda la clase, donde los estudiantes pudieron compartir sus apreciaciones y encontrar algunos puntos de acuerdo en sus opiniones.

Al analizar las expresiones de los estudiantes durante las entrevistas, advertimos sus opiniones respecto al trabajo en grupo en las clases de Lengua y Literatura analizadas. Muchos de ellos hicieron referencia a la alegría, la seguridad y la confianza de realizar las tareas propuestas por la docente con otros, ya que pudieron dialogar y brindar sus percepciones personales acerca de un aspecto.

También hubo un acuerdo en el disfrute que les generó tener un rol específico al interior del grupo, en el que todos los integrantes trabajaron; así, al desempeñar cada uno cierto rol podemos considerar que todos los participantes lograron una responsabilidad compartida en su aprendizaje personal y en el de sus compañeros (Barkley et al, 2007). En este sentido, un estudiante refiere que muchas veces la elección de compañeros para conformar los grupos —en este caso no fue posible, dado que los definió la docente— tiene que ver con las habilidades con que cada uno cuenta. Tal como proponen Royo-Sánchez, García-Hernández y Ubieto-Artur (2019), la asunción de roles facilita que los estudiantes trabajen sus competencias durante la realización de los trabajos propuestos. Así lo expresa el Estudiante 4:

E4: Y por ahí te pueden elegir porque vos sabés... Por ejemplo, a mí me pueden elegir porque yo sé hacer bien las presentaciones o temas de dibujo o tengo más imaginación en las cosas, por eso. O si no... (Fragmento de entrevista a Estudiante 4)

En general, las ventajas del trabajo en grupo tal como se desarrolló en las clases de Lengua y Literatura que conformaron el estudio fueron, según los estudiantes, la posibilidad de compartir con sus compañeros y, dado que se conocían, la comodidad que experimentaron. Además, destacaron que se complementaron, de modo que el trabajo obtuvo mejores resultados:

E7: Hay grupos que trabajan bien, que me gusta cómo hacen las cosas que a lo mejor a mí no me salen, por ejemplo, la presentación de un video; lo hacen relindo y a veces yo no lo sé hacer. (Fragmento de entrevista a Estudiante 7)

Las dificultades que los estudiantes manifestaron frente al trabajo grupal en esta secuencia de clases se vincularon fundamentalmente a la asunción, por parte de un participante, de la autoridad para tomar todas las decisiones al interior del grupo; según las expresiones de los entrevistados, esto provocó aburrimiento por la dificultad para participar. En este punto nos parece interesante destacar que es central la implicación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje (Hernández-Sellés et al., 2015), lo que estaría obstaculizado en situaciones en que un compañero asume la posición de quien decide en todas las situaciones.

4.3. Evaluación de los aprendizajes

El tema que se trabajó desde la primera clase, realismo mágico, fue evaluado en la sexta clase mediante dos presentaciones audiovisuales que cada uno de los grupos realizó previamente. Las mismas contenían especificaciones teóricas acerca del realismo mágico, además del análisis específico de la novela que cada grupo debió leer: *Pedro Páramo* o *Crónica de una muerte anunciada*.

Los estudiantes del grupo 1 tuvieron algunas dificultades para escucharse entre ellos durante la presentación, además de que no todos participaron espontáneamente. En pocas ocasiones la docente intervino haciendo señalamientos y ampliando la información de los estudiantes. En el grupo 2 la presentación fue más organizada dado que cada participante explicó una diapositiva, previamente definida. Todos participaron de manera bastante distribuida y, frente a preguntas realizadas por la profesora, demostraron tener un conocimiento generalizado del tema.

En esta evaluación las calificaciones otorgadas por la profesora fueron 7, 8 y 10; cabe destacar que quienes obtuvieron los puntajes más bajos tuvieron una participación escasa en las presentaciones orales y durante las clases, mientras que las estudiantes que fueron calificadas con 10 son aquellas que

generalmente construyeron mayor autonomía y lograron co-regular su trabajo en grupo, ya sea en las clases o en la presentación.

A diferencia de este tipo de evaluación, el contenido referido a literatura española se evaluó a partir de un debate grupal efectuado en la clase 7, luego de que cada estudiante leyera una obra de su preferencia. La novela *Campo de fresas* fue elegida por los tres varones del curso, mientras que la totalidad de las estudiantes mujeres seleccionaron para la lectura la obra *Las chicas de alambre*. En este debate, guiado a partir de preguntas de la docente, los estudiantes fueron complementando las argumentaciones que cada uno brindaba acerca de diferentes tópicos (periodismo, problemas familiares, trastornos alimentarios, consumo de drogas, amistad, sexualidad, amor, entre otros). En general, se mostraron participativos y respetuosos de las expresiones de los compañeros. En esta evaluación las calificaciones oscilaron entre 9 y 10.

Cabe destacar que al momento de comunicar las notas de las presentaciones orales y del debate la profesora explicó que la evaluación incluyó el trabajo en clases y el momento evaluativo propiamente dicho; es decir, sostuvo una concepción de evaluación como proceso (Rochera y Naranjo, 2007). Específicamente en el debate encontramos un rol más activo por parte de los estudiantes durante su proceso evaluativo y tal vez, debido a las temáticas involucradas, mayor significatividad. Esto último nos resulta interesante, ya que los tópicos serían relevantes para adolescentes y podría promover mayor motivación (Pons y Serrano, 2012). Finalmente, es de interés destacar que ambos modos de evaluación —mediante presentación y mediante debate grupal— concuerdan con el tipo de tareas realizadas previamente en cada caso, tal como lo propone Rinaudo (2014). Es decir, la secuencia de realismo mágico involucró actividades bastante pautadas por parte de la docente a fin de realizar un análisis literario profundo y finalizó con una presentación grupal que debía incluir una serie de consideraciones especificadas con antelación. En cambio, el abordaje de la literatura española otorgó más libertad a los estudiantes desde el comienzo, tanto por la elección de la obra, por el tipo de actividades —realización de un folleto, redacción de un texto argumentativo, creación de un plan alimentario, entre otras— y por el modo de llevar a cabo la evaluación, mediante debate, promoviendo la creación de respuestas más elaboradas y complejas.

En las entrevistas los estudiantes se refirieron a diversas cuestiones vinculadas con la evaluación como lo son la calificación y su nivel de conformidad con su desempeño y con los aportes realizados. En cuanto a la calificación que alcanzaron, la mayoría de los entrevistados manifestaron estar conformes, mientras que unos pocos estudiantes enunciaron no estarlo completamente. En este sentido, expresaron que podrían haber alcanzado unas notas más altas si hubieran dedicado más tiempo al estudio. En otro caso, la disconformidad se debió a que obtuvieron notas menores a las logradas en trimestres anteriores. A continuación, los siguientes párrafos ilustran el sentido de los dos tipos de opiniones halladas en cuanto a la disconformidad con la nota:

E: Me parece bien la nota relacionada al trabajo. En el de *Pedro Páramo* me pareció bien porque yo no di todo, así que estoy más o menos y está bien, es la nota que me correspondía, no sé si me había sacado un 7, no me acuerdo. Y sé que podría haber dado más.

I: ¿Pero vos estás conforme igual, aunque sepas que podrías haber dado más?

E: Más o menos. (Fragmento de entrevista a Estudiante 11)

E: En el primer y en el segundo trimestre estaba conforme de las notas que tenía, a diferencia del año pasado que es como que tenía bastantes notas más bajas. Este año es como que tuve un poco más altas, pero ahora en el tercer trimestre es como que decaí un poco. (Fragmento de entrevista a Estudiante 5)

Respecto a los desempeños, aportes realizados y aprendizajes logrados, encontramos respuestas similares a las comentadas anteriormente ya que muchos de los participantes se sintieron conformes con lo realizado, con los aportes hechos al grupo y con lo aprendido a partir del trabajo desarrollado, mientras que otros consideran que podrían haber aprendido más o que podrían haber realizado más aportes pero que no lo hicieron por diversos motivos. Los siguientes párrafos muestran las diferentes respuestas encontradas:

E: [Estoy conforme con mi desempeño, con lo que aprendí] porque siempre hay cosas nuevas y a lo mejor voy perfeccionando lo que anteriormente hice mal o voy cambiando cosas o aprendo otro tipo de formato. (Fragmento de entrevista a Estudiante 1)

E: [Respecto a mi desempeño y a los aportes del grupo] no estoy muy conforme, faltaría, porque eso lo había hecho todo, una compañera, nosotros no hicimos nada (...)

I: ¿Crees que si un compañero te diera el lugar vos hubieses trabajado más?

E: Sí.

I: ¿Vos estabas dispuesto a trabajar más?

E: Sí me dicen 'vos hacé esto', sí, yo lo hago. Llega el día y está hecho. (Fragmento de entrevista a Estudiante 2)

Tal como puede observarse en las expresiones recuperadas, la evaluación propuesta llevaba una calificación numérica, lo que puede relacionarse con la función certificadora (Feldman, 2010). Esta calificación obtenida fue interpretada, tal como también lo advierte el autor mencionado, de diversas formas por los estudiantes, influyendo en que puedan sentirse conformes o disconformes con la misma. Además, al indagar acerca de las opiniones sobre sus desempeños y aprendizajes construidos, podemos notar que reflexionan acerca de cómo se posicionaron en la evaluación, asumiendo —o no— un rol activo y cuáles son las posibles causas que reconocen. En la mayoría de los casos, estas causas serían consideradas modificables y controlables (Pons y Serano, 2012).

5. Consideraciones finales

En este trabajo nos centramos en conocer cuáles fueron las características que asumió un contexto de aprendizaje de Educación Secundaria, considerando específicamente la autonomía, el grupo y la evaluación en clases de Lengua y Literatura, además de comprender las opiniones de los estudiantes respecto de las mismas.

Este contexto educativo se fue complejizando en su modo de entenderlo, en los últimos años gracias a las contribuciones de las teorías socioculturales (Rinaudo, 2014). Es decir, si bien no desconocemos la complejidad que asumen los contextos educativos, en este estudio nos focalizamos en considerar diversas dimensiones que lo caracterizan a modo de analizar aspectos importantes del contexto de aprendizaje en donde un grupo de estudiantes se desempeña. Así, este estudio realiza aportes para explorar las características de algunas dimensiones de un contexto de aprendizaje particular de Educación Secundaria y cuáles son las opiniones de los estudiantes sobre aquello que el contexto académico les ofrece.

Respecto a los ejes analizados, la autonomía construida por los estudiantes en la secuencia estudiada fue variable y, en gran medida, vinculada a las pautas y condiciones de las clases y las actividades. El trabajo en grupo se mantuvo bastante constante, encontrando estudiantes que rotaban en sus roles mientras que otros los mantenían en mayor medida. Los dos tipos de evaluación de los aprendizajes fueron más o menos pautados según el modo de trabajo de la unidad a evaluar; sin embargo, en ambas se reconoce una evaluación como proceso que no se centra solo en los resultados obtenidos, sino que contempla lo sucedido desde el inicio de las clases.

En cuanto a las opiniones de los participantes, se destaca el valor otorgado a la autonomía y, sobre todo, la preferencia por tareas que brindan posibilidades de co-construirla. Algo similar sucede con el trabajo en grupo, puesto que los estudiantes otorgan importancia a este modo de trabajo por permitirles experimentar alegría, seguridad y confianza; la dificultad encontrada en este punto se vincula a establecer acuerdos con ciertos estudiantes que presentan obstáculos para flexibilizar su rol de líder al interior del grupo. Respecto a la evaluación, la mayoría de los participantes refiere conformidad con sus calificaciones y desempeños, aunque algunos reconocen que podrían haberse esforzado en mayor medida.

Los hallazgos del estudio respecto a la autonomía van en consonancia con la propuesta de Linenbrink-García, Patall y Pekrun (2016), quienes postulan la necesidad de brindar tareas que habiliten a la toma de decisiones y a las elecciones por parte del estudiante. La percepción de control facilitaría el despliegue de emociones positivas, las cuales son centrales para promover el interés, la participación en un grupo, la atención y el aprendizaje autorregulado.

Con relación al trabajo en grupo, Fraile, Gil-Izquierdo, Zamorano-Sande y Sánchez-Iglesias (2020) realizaron un estudio con estudiantes universitarios y encontraron consideraciones positivas respecto a la dinámica de grupo y, al igual que en la investigación que aquí se presenta, variabilidad en la carga de trabajo de los diferentes estudiantes. Los autores advierten que esta diferencia podría afectar a las

calificaciones, aspecto comentado por los estudiantes en los fragmentos de entrevistas que presentamos.

Es interesante destacar un estudio comparativo entre la concepción de evaluación formativa en Helsinki (Finlandia) y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina). A pesar de las notables diferencias entre ambos países, ambos consideran que este tipo de evaluación resulta óptima para individualizar los procesos escolares de los estudiantes a partir de un *feedback* formativo (Cardoner Zunino, 2016). Las entrevistas realizadas en nuestro estudio van en este sentido, puesto que los estudiantes reconocen la importancia de las retroalimentaciones o apreciaciones del docente y del resto de los compañeros.

Para finalizar, nos parece interesante mencionar algunas líneas de investigación que pueden derivarse del presente trabajo. Creemos que una línea de estudio interesante en próximos trabajos podría ser incorporar —al momento de realizar observaciones del contexto— las otras dimensiones que propone el modelo: tarea, reconocimiento y tiempo. También sería importante considerar la voz del docente y recuperar su modo de entender a las tareas, la autonomía, el reconocimiento, el grupo, la evaluación y el tiempo como dimensiones fundamentales del contexto de aprendizaje.

Además de ampliar las dimensiones a estudiar, en futuros estudios podríamos pensar la posibilidad de recabar más datos acerca de aspectos personales de los estudiantes a partir de la administración de instrumentos de autoinforme. Este tipo de instrumentos es ampliamente utilizado para comprender procesos implicados en la autorregulación del aprendizaje y para conocer las estrategias empleadas en toda actividad de estudio (Núñez, Solano, González-Pineda y Rosário, 2006); así, ofrecerían mayor información acerca de cuestiones tales como motivación, uso de estrategias de aprendizaje, compromiso, interés, entre otros. En este sentido, los autoinformes promueven una reflexión metacognitiva en los estudiantes, ya que posibilitan advertir acerca de procesos psicológicos que inciden en sus aprendizajes, tales como las emociones y la motivación (Pekrun, 2020).

Otra línea podría incluir el estudio de secuencias didácticas, también en Lengua y Literatura, donde adquieran mayor predominancia las Tecnologías de la Información y la Comunicación a fin de explorar la incidencia de estas herramientas en las dimensiones consideradas en este estudio y en las opiniones que los estudiantes puedan construir respecto de ellas.

En definitiva, creemos que este trabajo y los que pudieran derivarse son útiles para entender cómo ciertas características del contexto de aprendizaje inciden en la disposición que los estudiantes poseen para aprender.

Referencias

- Barkley, E., Cross, P. y Major, C. (2007). Argumentos a favor del aprendizaje colaborativo. En E. Barkley, P. Cross y C. Major, *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. Madrid: Morata.
- Cardoner Zunino, C. (2016) Una noción de evaluación: la evaluación formativa en el marco de las concepciones de Finlandia y la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 75-90. <https://doi.org/10.15366/riece216.9.1.005>
- Feldman, D. (2010). *Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. <https://bit.ly/3nEfnEm>
- Fernández-Rio, J. M. y Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos* (29), 201-206. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.38721>
- Fraile, J., Gil-Izquierdo, M., Zamorano-Sande, D. y Sánchez-Iglesias, I. (2020). Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. *RELIEVE*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17402>
- Garello, V. (2010). *Autorregulación y cognición distribuida. Construcción del conocimiento y desarrollo académico en la Universidad*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.
- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2012). *Diseño Curricular de Educación Secundaria. Tomo 4: Orientación Ciencias Naturales*. <https://bit.ly/3peY1YM>
- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2018). *Tomo 4. Oportunidades curriculares para el aprendizaje emocional y social en Educación Secundaria*. <https://bit.ly/3hthVec>

- Hernández-Sellés, N., González-Sanmamed, M. y Muñoz-Carril, P. (2015). El rol docente en las ecologías de aprendizaje: análisis de una experiencia de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 147-163. <https://bit.ly/37CIN9V>
- Linnenbrink-Garcia, L., Patall, E. y Pekrun, R. (2016) Adaptive Motivation and Emotion in Education: Research and Principles for Instructional Design. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 228-236. <https://doi.org/10.1177/2372732216644450>
- Martín, R. (2019). Perspectiva teórica sobre el estudio de las comunidades de aprendizaje. En R. B. Martín, M. C. Rinaudo y P. V. Paoloni, *Comunidades. Estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje* (pp. 75-131). Eduvim.
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pianda, J. A. y Rosário, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18(3), 353-358. <https://bit.ly/3rjfy3V>
- Paoloni, P. V. (2010). Motivación para el aprendizaje. Aportes para su estudio en el contexto de la universidad. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, D. Donolo, A. González Fernández y N. Roselli, *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras* (pp. 9-366). Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Pekrun, R. (2020). Self-Report is indispensable to assess students' learning. *Frontline learning research*, 8(3), 185-193. <https://doi.org/10.14786/flr.v8i3.637>
- Pons, R. y Serrano, J. (2012). Hacia una evaluación constructivista de los aprendizajes escolares. *Revista de Evaluación Educativa*, 1(1), 1-29. <https://bit.ly/3rjgcyn>
- Rinaudo, M. C. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En P. Paoloni, M. C. Rinaudo y A. González Fernández (Comps.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 163-205). Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social. <https://bit.ly/3azX7lp>
- Rochera, M. J. y Naranjo, M. (2007). Ayudar a autorregular el aprendizaje en una situación de evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(3), 805-824. <https://bit.ly/3mAZkzh>
- Roselli, N. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2(2), 173-191. <https://bit.ly/3asP5e8>
- Royo-Sánchez, C., García-Hernández, C. y Ubieto-Artur, P. (2019). *Desarrollo de proyectos por roles. Análisis de la influencia del rol desempeñado en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (No. COMPON-2019-CINAIC-0023). <https://doi.org/10.26754/CINAIC.2019.0023>
- Stefanou, C., Perencevich, K., DiCintio, M. y Turner, J. (2004) Supporting Autonomy in the Classroom: Why teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_2
- Urda, T. y Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.