



## **TESINA**

presentada para acceder al título de grado de la  
carrera de

## **LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA**

### **Título:**

**“Factores intervinientes en el aprendizaje escolar en  
adolescentes: Interés por aprender y aprendizaje  
colaborativo.”**

### **Autora:**

Tinnirello, Julieta. [4015]

### **Directora:**

Lic. Bravo, Ana Belén

### **Co – directora:**

Lic. Bakota, Marisol

### **Fecha de**

### **Presentación:**

28/08/2020

# FACTORES INTERVINIENTES EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR EN ADOLESCENTES: INTERÉS POR APRENDER Y APRENDIZAJE COLABORATIVO

Autora:

Tinnirello, Julieta

Calificación: \_\_\_\_\_

Firma de la Comisión de Evaluación: \_\_\_\_\_

Fecha de Evaluación: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMIENTOS

---

*A mi familia y amigos, por acompañarme en este recorrido de descubrimiento, formación y deconstrucción como sujeto aprendiente, por ser mi sostén y por compartir los momentos de felicidad y alegría, como aquellos de aprendizaje y experiencia personal.*

*A Melina, por su entrega absoluta, el estímulo, la motivación y el amor recibidos particularmente en este proceso de formación.*

*A Ana y Marisol por comprometerse y acompañarme en la construcción de esta Tesina, y por habilitar espacios de encuentro que me permitan seguir interpelándome y re-pensarme como profesional.*

*A todas aquellas personas que integraron este camino compartiendo su saber generoso y desinteresado a fin de encontrar redes de soporte al saber e intercambio.*

*A los directivos, docentes y estudiantes de la escuela, por dejarme acompañarlos en sus clases y por brindarme sus perspectivas y valoraciones sobre lo que les interesa y los motiva en sus aprendizajes, agradezco su colaboración puesto que, sin ellos no podría haber llevado adelante esta investigación...*

## RESUMEN

---

La presente investigación se inicia con el objetivo de indagar en el interés por aprender y el aprendizaje colaborativo como variables que pueden influir en el aprendizaje dentro de la Escuela Media y, sobre esta base, corroborar su factibilidad en tanto factores protectores en los adolescentes.

A partir de la temática planteada, se lleva a cabo la investigación desde un enfoque descriptivo – correlacional; se seleccionan muestras y se realizan análisis de tipo cuantitativo y cualitativo conjuntamente. La muestra realizada es de carácter no probabilística, compuesta por 28 estudiantes pertenecientes a una escuela secundaria situada en las periferias de la ciudad de Venado Tuerto. Para la recolección de datos, se utilizan observaciones en el aula y un cuestionario semiabierto organizado en ejes temáticos que incluye un interrogante con el fin de conocer las voces directas de los estudiantes.

Los resultados revelan que el interés por aprender se manifiesta cuando los estudiantes son evaluados mediante trabajos grupales. Si bien en algunas oportunidades se observa la distribución de roles y tareas e interdependencia positiva en los grupos, estas no se consideran condiciones suficientes para construir aprendizajes colaborativos. Los aprendizajes significativos, por lo tanto, se adquieren individualmente. Por otra parte, en la institución investigada, ante a las condiciones de vulnerabilidad que obstaculizan las trayectorias escolares y operan como factores de riesgo, la escuela acompaña y acciona constituyéndose como factor protector.

**Palabras claves:** Aprendizaje -Aprendizaje significativo – Aprendizaje colaborativo – Interés por aprender – Adolescencia – Factores Protectores

# ÍNDICE

---

<b>AGRADECIMIENTOS.....</b>	<b>3</b>
<b>RESUMEN.....</b>	<b>4</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>7</b>
<b>1 - ADOLESCENTES EN CONTEXTO .....</b>	<b>14</b>
1.1 Adolescencia.....	14
1.2 Adolescencia e identidad.....	14
1.3 Adolescencia y familia.....	16
1.4 Adolescencia y grupo de pares .....	16
1.5 Adolescencia en la modernidad líquida .....	17
<b>2 - FACTORES PROTECTORES Y DE RIESGO EN EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA.....</b>	<b>19</b>
2.1 Vulnerabilidad .....	20
2.2 Conductas de riesgo .....	20
2.3 Factores Protectores .....	22
2.4 Resiliencia.....	23
<b>3 - APRENDIZAJE ESCOLAR .....</b>	<b>25</b>
3.1 Escuela .....	25
3.2 Espacio aúlico .....	27
3.3 Estudiantes .....	27
3.4 Aprendizaje .....	28
3.5 Interés por aprender.....	30
3.6 Aprendizaje Colaborativo .....	31
3.7 Aprendizaje significativo .....	33
<b>ANTECEDENTES.....</b>	<b>35</b>
<b>4 - DISEÑO METODOLÓGICO.....</b>	<b>39</b>
4.1 Objetivos de la investigación .....	39
4.2 Diseño de Investigación .....	40
4.3 Elección de la institución .....	41
4.4 Población y Muestra.....	41
4.5 Estudio 1: Cuestionario .....	42
4.5.1 Instrumento.....	42
4.5.2 Procedimiento.....	43

4.5.3	Codificación y análisis de los datos.....	43
4.6	Estudio 2. A: Elementos y componentes significativos en la adquisición de conocimientos: Interrogante semiabierto .....	44
4.6.1	Instrumento.....	44
4.6.2	Procedimiento.....	44
4.6.3	Codificación y análisis de los datos.....	44
4.7	Estudio 2. B: Observaciones .....	45
4.7.1	Instrumento.....	45
4.7.2	Procedimiento.....	45
4.7.3	Codificación y análisis de los datos.....	45
<b>5</b>	<b>- ANÁLISIS DE DATOS .....</b>	<b>46</b>
5.1	Estudio 1 .....	46
5.1.1	Resultados de la primera parte del cuestionario: Factores Protectores y de Riesgo en situación de aprendizaje .....	46
5.1.1.1	Discusión de resultados .....	47
5.1.2	Resultados de la segunda parte del cuestionario: Interés por aprender .....	49
5.1.2.2	Discusión de resultados .....	50
5.1.3.1	Resultados de la tercera parte del cuestionario: Aprendizaje Colaborativo ...	53
5.1.3.2	Discusión de resultados .....	54
5.2	Estudio 2. A.....	56
5.2.1	Resultados de Elementos y componentes significativos en la adquisición de conocimientos: Interrogante semiabierto .....	56
5.2.2	Discusión de resultados .....	59
5.3	Estudio 2. B.....	61
5.3.1	Resultados de Observaciones .....	61
5.3.2	Discusión de resultados .....	64
<b>6</b>	<b>- CONCLUSIONES.....</b>	<b>66</b>
	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>73</b>
	<b>APÉNDICES.....</b>	<b>84</b>
	<b>CURRÍCULUM VITAE.....</b>	<b>116</b>

# INTRODUCCIÓN

---

## **Delimitación y justificación de la problemática a investigar**

La presente tesina de grado se realiza en el marco de la Licenciatura en Psicopedagogía, perteneciente a la Universidad del Gran Rosario con extensión en la ciudad de Venado Tuerto. La indagación de los factores intervinientes en el aprendizaje escolar en adolescentes se presenta como objetivo general, realizando especial hincapié en el interés por aprender y el aprendizaje colaborativo.

En nuestro país, la educación constituye uno de los grandes ejes que rige la sociedad, pero sus rasgos actuales son motivo de preocupación para las instituciones educativas y los miembros que las integran, es decir, los estudiantes y sus familias, los docentes y directivos. Una de las razones que puede dar cuenta de las problemáticas existentes radica en la concepción de que la “acción educativa” es ante todo una actividad compleja que está atravesada por una pluralidad de factores y procesos heterogéneos (Coll, 2000). La complejidad de la misma plantea la necesidad de continuar con su abordaje y análisis, a fin de dar respuestas y promover acciones que garanticen una educación efectiva. Es por ello que en esta investigación se pretende estudiar las influencias que intervienen en los aprendizajes de una población conformada por estudiantes que asisten a una Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada de gestión pública, situada en las periferias de la ciudad de Venado Tuerto, en las inmediaciones del Barrio Iturbide.

En los establecimientos educativos, ciertos fenómenos contextuales - producto de cambios históricos, políticos y económicos- convergen y conforman una realidad con múltiples particularidades. El estado sociocultural actual, tal como lo plantea Bauman (2000), se caracteriza por la fluidez de lo que se transforma o pasa rápidamente, por la levedad y la inconsistencia de lo instituido. Y es en este contexto que los adolescentes transitan su escolaridad. Se trata de jóvenes en “condición posmoderna” que presentan una manera nueva de pensar y de sentir: prefieren

desafiar los límites del tiempo y del espacio, desean vivir el momento, satisfacer sus necesidades de manera inmediata y cuestionan los modelos impuestos de autoridad, entre otros comportamientos. Además, se encuentran transitando su etapa de adolescencia, a la que Mastache (2011) define como un momento crítico y problemático de constitución de la subjetividad. Sin embargo, existen múltiples formas de ser adolescentes según el momento histórico, el género, la clase social, las oportunidades educativas, las preferencias estéticas, musicales y de esparcimiento (Müller, 2014). A su vez, uno de los retos más importantes de este período es el debilitamiento de las relaciones parentales con el propósito de encontrar a otros pares que intervengan en la consolidación de la propia identidad (Krauskopf, 1995; Caffarelli, 2009). En esta experiencia de descubrir a los otros, de reconocer el lugar propio y el ajeno, el grupo se constituye en una especie de “familia en transición” donde se recrean el afecto, los intereses y metas comunes para compartir lo que se vive a modo de conquista o, también, aquello que provoca sufrimiento y dolor (Caffarelli, 2009).

Estas interacciones se desarrollan y llevan a cabo en diversos espacios; uno de los ámbitos más destacados es la escuela (Oliva, 1999; Aguilar Ramos, 2002). En el aula, según Bruner (1997) se encuentran los alumnos, los procesos de enseñanza y aprendizaje junto a sus compañeros y docentes. Desde la conceptualización de Filidoro (2009), el aprendizaje se define como un proceso de construcción en el que inciden varios factores: la interacción con los saberes previos del sujeto y las particularidades del objeto a estudiar, los intercambios establecidos con los pares y el docente como mediador.

Por lo tanto, el estudio del ámbito educacional supone aportes de relevancia a la Psicopedagogía, ya que se vinculan los procesos educativos -cómo y por qué aprenden los estudiantes, cuáles son las condiciones facilitadoras y sus obstáculos- con los factores personales y grupales que influyen en la motivación de los aprendizajes significativos que, a su vez, impulsan la construcción de teorías que guían, orientan y mejoran dichas prácticas (Müller, 1993; Coll, 2000).



En el espacio áulico, sin embargo, pueden presentarse dificultades académicas en el alumnado que comprenden una etiología compleja compuesta por múltiples factores (Florenzano, 1998, en Palacios y Andrade, 2007). Para el análisis de estas situaciones educativas, en esta investigación se toman categorías teóricas provenientes del ámbito de la salud: “factores de riesgo” y “factores protectores”, pues la escuela al intervenir en el proceso individual, social e histórico de los alumnos debe prevenir y atenuar los riesgos con el objetivo de que los estudiantes adquieran las competencias y destrezas necesarias en su desarrollo personal (Romero, 2009). Si bien los sujetos se encuentran en un mismo ámbito, existen circunstancias externas que atraviesan las experiencias de aprendizaje; por este motivo, Daverio (2011) plantea la necesidad de revalorizar el ideal de la institución escolar por las posibilidades de trabajo desde la diversidad y la resiliencia.

Por otra parte, Donolo, Rinaudo y De La Barrera (1997), postulan que la motivación es un factor preponderante en el proceso de aprender, puesto que despierta el interés por aprender, permite desplegar la subjetividad y la capacidad creadora además de promover la interacción y colaboración entre los estudiantes (Coll, 2001, citado en Collazos y Mendoza, 2006), intercambios que a menudo producen efectos en el comportamiento y las decisiones que toman respecto de los objetos de conocimiento (Marina, 2009, en Gil de la Serna y Escaño, 2010).

Respecto del interés y su definición como categoría, Hidi y Renninger (2006) proponen que es la predisposición relativamente estable de prestar atención hacia acontecimientos, objetos e ideas con particular satisfacción. Desde un punto de vista taxonómico, se identifican dos tipos de interés hallados en las investigaciones de Pintrich y Schunk (2006): uno de carácter personal y otro situacional. Si bien el primero es concebido como un rasgo de personalidad del sujeto, se trata del gusto o preferencia hacia una actividad o tema específico durante un período de tiempo determinado (Krapp, 1999). Asimismo, el segundo se configura a partir del poder de atracción que genera el contexto, definiéndose como el estado psicológico que se

suscita o activa a partir del interés que genera una tarea o actividad (Bono, 2016).

Entonces, el interés por aprender, como variable motivacional relevante, es uno de los problemas que demanda con más frecuencia la ayuda del profesional en Psicopedagogía, ya que implica un análisis de los entornos y situaciones de aprendizajes que los actores consideran para determinar qué sería necesario cambiar y cómo. A su vez, el conocimiento de las características que incrementan o disminuyen el interés en los alumnos es relevante, porque implica la preparación de un entorno con la presencia de ciertos elementos que influyan positivamente, como así también del planteamiento de diversas actividades (Alonso Tapia, 2012a).

Una modalidad de trabajo que incrementa el interés y fortalece las relaciones interpersonales es el aprendizaje colaborativo presentado por Collazos y Mendoza (2006). La educación, gradualmente, reconoce la necesidad de brindar herramientas que ayuden a los estudiantes a desarrollar y adquirir habilidades colaborativas en las que el profesor cumple un orientador (Gaona, Crhová & Landeros, 2015, en Vázquez Antonio et al, 2017).

El aprendizaje colaborativo es un proceso en el que los miembros de un grupo deben trabajar con otras personas para interpretar y resolver problemas de manera conjunta, lográndose un mayor alcance del que se consigue de manera individual (Hernández et al., 2015). También, se aprende a respetar y a compartir las ideas, el conocimiento, las competencias y destrezas que cada uno aporta (Cano, 1996, en Vázquez Antonio, 2017). Es un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza y promueve la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo, de modo tal que todos sean “mutuamente responsables del aprendizaje de cada uno de los demás” (Johnson 1998, en Collazos y Mendoza 2006, p. 64) luego de ser indicados, por el profesor, el encuadre de trabajo.

Investigar sobre los aspectos que intervienen en el aprendizaje es relevante, ya que puede favorecer la construcción de aprendizajes significativos (Ausubel, 1963), es decir, aquellos que son adquiridos y resignificados a través de procesos intelectuales, cognitivos y afectivos (Moreira, 1997). De esta manera, el interés por

aprender y el aprendizaje colaborativo son requeridos para generar aprendizajes significativos.

Teniendo en cuenta los aspectos precedentes y el objetivo general, se enuncian los siguientes objetivos específicos: a) identificar y describir las conductas en los adolescentes que ponen de manifiesto el interés por aprender y el aprendizaje colaborativo como factores que posibilitan la construcción de conocimientos en el aula; b) Indagar factores que obstaculizan el interés por aprender; c) analizar el aprendizaje colaborativo y sus relaciones con el aprendizaje significativo y, por último, d) sugerir recomendaciones psicopedagógicas en relación a la promoción de espacios para la estimulación de las relaciones de colaboración que fomenten el interés por aprender en la escuela.

Como se menciona previamente, la muestra se conformó por estudiantes de segundo y tercer año provenientes de una Escuela Media de gestión pública ubicada en Venado Tuerto. Respecto a la metodología utilizada, en una primera instancia se confeccionó un cuestionario con la finalidad de obtener datos sobre los factores externos que dificultan el aprendizaje, el interés por aprender y la forma de trabajo colaborativo. Además, se planteó un interrogante semiabierto para obtener datos acerca de los elementos y componentes que permiten adquirir conocimientos de manera significativa. Luego, se llevaron a cabo observaciones con el propósito de corroborar y contrastar la información brindada por los alumnos.

Con los instrumentos utilizados, se describieron situaciones que comprometen y dificultan el aprendizaje de los adolescentes, frente a las cuales la escuela es quien responde en su función de acompañamiento. Por otra parte, en el aprendizaje situado en el aula se observaron determinadas acciones, habilidades y aspectos que los alumnos necesitan desarrollar en profundidad para favorecer el interés por aprender y el aprendizaje colaborativo, ya que en la dinámica de la clase se manifestó una preponderancia hacia el trabajo individual y ciertos rasgos o condiciones que los motivan a aprender de manera eficaz y significativa. Los resultados permiten vislumbrar que los procesos de aprendizaje desarrollados en la

institución educativa requieren de estrategias de acompañamiento e intervención desde la Psicopedagogía para que los alumnos logren un mejor desenvolvimiento.

En base a los objetivos planteados, el desarrollo teórico y el diseño metodológico, el presente trabajo final se estructura en base a los siguientes capítulos:

En la primera parte, el *primer capítulo* presenta una descripción conceptual de los estudiantes que transitan la Escuela Media, se describe el momento histórico actual y algunas de sus particularidades. Durante el *segundo capítulo*, se contemplan las características de los factores protectores y de riesgo que condicionan o posibilitan la trayectoria escolar del adolescente y en el *tercer capítulo*, se explicitan los rasgos de la escuela actual, sus componentes y la importancia del interés por aprender y del aprendizaje colaborativo, con el fin de lograr aprendizajes significativos.

En la segunda parte, el *cuarto capítulo* hace mención de los aspectos metodológicos de la investigación, los objetivos propuestos, el diseño de estudio, la institución elegida, los participantes de la investigación y los instrumentos utilizados para la recolección de los datos y, consecuentemente, en el *quinto capítulo* se analizan los resultados obtenidos para avanzar en las discusiones que los vinculan con el marco conceptual. Por último, en el *sexto capítulo*, se realizan las conclusiones pertinentes, con sus alcances y límites, y se brindan los aportes que la investigación ofrece al quehacer psicopedagógico.

Luego de la presente introducción, se invita al lector a disfrutar del primer capítulo teórico, que permite conocer las características de los adolescentes atravesados por los tiempos actuales.

**PRIMERA PARTE:**

**MARCO TEÓRICO**

# 1 – ADOLESCENTES EN CONTEXTO

---

“La adolescencia es el punto crítico necesario en el desarrollo, durante el cual el sujeto acumula recursos de crecimiento, de recuperación ante la adversidad y de diferenciación respecto de los otros.”  
Constanza Caffarelli

En este capítulo se presentan las categorías teóricas que abordan el rol social del adolescente en tanto estudiante de la Escuela Media.

## 1.1 Adolescencia

El origen etimológico del término “adolescencia” proviene del latín *adolescens*, que significa “que crece” y “se desarrolla”, acuñado por el escritor romano Terencio Varrón (116 – 27 a.C). Históricamente, este concepto se modifica (García y Parada, 2018) y, como periodo situado entre la niñez y la adultez, refiere a los acontecimientos sociales y psicológicos que involucran al adolescente en la pubertad, es decir, aquel hecho biológico propio del calendario madurativo común entre los 10 a los 14 años, que comprende el desarrollo de las funciones sexuales y reproductivas en su integridad (Krauskopf, 1996; Fierro, 1998; Palacios y Oliva, 1999).

No obstante, cada sociedad construye su propia concepción de adolescencia de acuerdo con los componentes históricos, socioculturales y relacionales que la atraviesan (Bourdieu, 2000, en Dávila de León, 2004) contemplándose, entonces, múltiples formas de ser adolescentes según el género, la clase social, las oportunidades educativas, las preferencias estéticas, musicales y de esparcimiento (Müller, 2014).

## 1.2 Adolescencia e identidad

En términos generales, esta edad se caracteriza como “difícil” debido a la presencia de ciertas crisis, conflictos y tensiones complejas de asumir o de resolver

(Dávila de León, 2004). No obstante, la resolución de las mismas implica el desarrollo de competencias psicosociales que buscan afianzar y consolidar el posterior posicionamiento del adolescente en el mundo adulto (Cohen Imach, 2006). Los continuos intercambios con el mundo exterior integran uno de esos desafíos, puesto que suponen una reorganización y lucha interna por conformar la identidad (Fernández Mouján, 1985).

Según Erikson (1974), el término “identidad” refiere a la autodefinición del sujeto ante otras personas, ante la sociedad y la realidad concreta. Esta postura, contiene elementos cognitivos que le permiten valorarse en función de los juicios de apreciación que los demás hacen de él, dentro de un tiempo de “moratoria” o de demora activa que prepara para el futuro. Sin embargo, se diferencia del término “identificación”, ya que se corresponde con la incorporación de aspectos internos que realiza un sujeto para asemejarse a otro (Krauskopf, 1996). Por lo tanto, las identificaciones se convierten en la base sobre la cual el adolescente se prueba a sí mismo en un período de ensayo y error en la construcción de su identidad (Fierro, 1998; Krauskopf, 2007; Seligman, 2003, en Ortega et al, 2010).

Uno de los contextos más frecuentes donde estos procesos se llevan a cabo es el entorno escolar. El paso de la educación primaria a la secundaria produce importantes cambios (Wingfield et al, 1991, citado en Oliva, 1999): de ser considerados los alumnos mayores que conocen todos los recursos disponibles y se mueven con soltura en el colegio, se convierten en los más pequeños y novatos en el nuevo centro educativo. Además, el conocer a nuevos compañeros (Oliva, 1999) genera encuentros en los que se reafirman colectivamente las diferencias respecto a los adultos, y se adoptan y ejercen ciertos roles al interior del grupo, acciones que contribuyen en la configuración progresiva de su identidad (Aberastury y Knobel, 1977).

### **1.3 Adolescencia y familia**

La familia, en tanto, unión social y duradera, ha tenido desde los inicios de la humanidad, la función de transmitir los aspectos de la cultura a la que pertenecía (Levi-Strauss, 1982). En la actualidad Sierra García y Giménez Dasí (2002), establecen que se trata de un sistema complejo en el que pueden hallarse familias monoparentales, ensambladas, algunas formadas por abuelos y nietos o hasta parejas sin hijos -entre otras posibilidades- ya que esta conceptualización propone a “uno o dos adultos que poseen a su cargo uno o varios hijos -biológicos o no-” (p.120). De esta manera, la función principal se aboca al compromiso personal de establecer y mantener entre los miembros de la misma, relaciones de intimidad y reciprocidad.

Durante la niñez es considerado como el grupo de referencia y el espacio privilegiado donde tienen lugar las interacciones, pero en la etapa de escolarización, el trato con los adultos o tutores a cargo se debilita, aunque solo de manera relativa (Caplan, 1993) ya que este distanciamiento de los vínculos familiares es el principio del proceso que implica la búsqueda por responder ese “quién soy”, que abandona progresivamente el ámbito de lo conocido para ir al encuentro con los semejantes (Fierro, 1998).

### **1.4 Adolescencia y grupo de pares**

El grupo de pares se constituye en una “familia en transición” donde se recrean el afecto, los intereses y metas comunes, para compartir lo que se vive a modo de conquista o, también, aquello que provoca sufrimiento y dolor (Caffarelli, 2009). De esta manera, al expresar sus sentimientos, dudas, temores y proyectos con sus pares, se convierten en “modelos, espejos, auxiliares y contrastes” (Mussen, Conger y Kagan, 1969; citado en Fierro, 1998, p. 126). Entre las funciones de carácter positivo que se desarrollan al interior del grupo se encuentran el soporte y la contribución a la redefinición personal a través de una serie de ritos, formas de vestir o hablar y actividades que realizan con el fin de demostrar su



legitimidad. Hacerse y sentirse parte de un grupo constituye instancias nodales en el proceso de construcción de la identidad y en la forma de identificarse a nivel social (Fize, 2004) pues, esta experiencia permite descubrir a los otros y reconocer el lugar propio y ajeno en dicho espacio a partir de los diferentes discursos e imágenes que circulan en él (Caffarelli, 2011).

La escuela, entonces, es el pilar en el que -desde niños y luego como adolescentes- se establecen relaciones entre pares al fomentar el descubrimiento, la exploración y la experimentación con los otros. Sin embargo, esta competencia social de ser valorado y aceptado por los semejantes puede generar efectos en los rendimientos académicos y mayores problemas conductuales puesto que, el adolescente se centra en conseguir la aprobación del grupo y así como pueden verse favorecidos los aprendizajes en otros contextos sociales con la participación, la cooperación, el diálogo y la toma de decisiones, otras veces, puede desencadenar escaso interés y esfuerzo por mejorar su desempeño académico o sus relaciones familiares (Oliva, 1999, Aguilar Ramos, 2002).

### **1.5 Adolescencia en la modernidad líquida**

Para definir el estado sociocultural actual caracterizado por la movilidad, la levedad y la inconsistencia de lo instituido, Bauman (2003) acuña la categoría sociológica "modernidad líquida" -pues los líquidos poseen la capacidad de fluir sin fijarse al espacio-. El individualismo, el relativismo, la innovación permanente, la simultaneidad e inmediatez en la comunicación y el cuestionamiento a toda autoridad son algunos de los rasgos de la sociedad en la que está inserto el adolescente y son determinantes dado que influyen en las actividades que lleva a cabo y en los efectos que producen a nivel personal o social.

En el ámbito educativo, estas características "posmodernas" pueden obstaculizar los aprendizajes dentro del aula y el desarrollo de actitudes y valores que hacen a la formación integral del joven (Puzzella, Ablborch y López, 2010). En este marco, Mastache (2011) caracteriza a la adolescencia como la etapa en la que

los jóvenes experimentan una fragmentación del pensamiento. Las fuentes de información cambian permanente y las múltiples perspectivas que proveen son provisionales y rápidamente obsoletas. El pensamiento, entonces, se desarrolla de modo cambiante, vertiginoso, aleatorio, global y sintético. Además, en un contexto de continua estimulación y simultaneidad, se presentan dificultades en los momentos de reflexión, de pensamiento crítico, de reconocimiento de las propias capacidades y de la toma de conciencia de las situaciones, procesos todos que no se conciben en la inmediatez y que requieren de tiempo.

## 2 - FACTORES PROTECTORES Y DE RIESGO EN EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA

---

"...Experimentar varias actitudes y conductas, definirse y redefinirse uno mismo, son características de la adolescencia que tienen como propósito muy importante ayudar a transformar al adolescente en adulto."

Grace J. Craig

Como se afirma en el capítulo anterior, la sociedad concibe a la adolescencia como un tiempo de ruptura, metamorfosis y transición hacia la adultez. Para ello, una de las premisas básicas es que el adolescente alcance las herramientas y recursos para afrontar los nuevos desafíos (Haquín, Larraguibel y Cabezas, 2004). En su proceso de búsqueda, inherentemente experimenta situaciones tanto de bienestar como de peligro o riesgo que afectan a su integridad.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2004) reconoce la existencia de factores de carácter individual, familiar, social, económico o ambiental que protegen o no a las personas: factores protectores o de riesgo. Estas categorías pertenecientes al ámbito de la salud son consideradas en la presente investigación para el análisis de situaciones educativas.

En la escuela, los alumnos tienen el desafío de aprender. Pero hay factores que favorecen el aprendizaje y otros que lo dificultan. Por lo tanto, las instituciones educativas, atentas a estas realidades, deben brindar los recursos que garanticen la educación mediante el desarrollo de acciones o situaciones que promuevan las competencias personales y habilidades, el cuidado de la salud y bienestar (Sirlopú y Salgado, 2010) y la prevención de situaciones tales como el fracaso académico, la repitencia o deserción, entre otros (Uriarte, 2006, citado en Díaz y Pinto, 2017).

## **2.1 Vulnerabilidad**

Entre los factores que pueden incrementar el riesgo, Sabuda (2009) puntualiza en la vulnerabilidad como aquellas barreras o condiciones que involucran algún tipo de riesgo o perjuicio. Desde este punto de vista, se contempla la necesidad de acción para prever situaciones que no se conviertan en un proceso totalizador o permanente en las personas y sus bienes. Particularmente, la vulnerabilidad educativa remite a situaciones potencialmente adversas causadas por las condiciones del entorno a las que están expuestos niños y adolescentes, y que repercuten en el desempeño educativo y/o rendimiento (Gilberti, Garaventa y Lamberti, 2005, en Sabuda 2009).

Algunos organismos como el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE), UNESCO (2001) e incluso UNICEF (2004, citados en Sabuda, 2009), mencionan que el contexto del hogar suele limitar el proceso educativo y actuar sobre las expectativas de logro de los estudiantes, en las posibilidades de acceso y permanencia en los diferentes niveles de educación (Díaz y Pinto, 2017). Más aún, el condicionamiento de capitales puede impedir el desarrollo de las aptitudes de los sujetos no solo a nivel escolar sino también, en futuras habilidades para la vida. Si este factor se incrementa por la falta de políticas públicas en materia social y económica, fomenta que los miembros del hogar reproduzcan las circunstancias de vulnerabilidad y exclusión social entre generaciones (Sabuda, 2009).

Resumiendo, las instituciones educativas al explorar el proceso individual, social, histórico y colectivo de los sujetos deben analizar las diversas situaciones para identificar el riesgo y tomar las medidas necesarias en pos de subsanarlas y prevenirlas (Haquin, Larraguibel, & Cabezas, 2004).

## **2.2 Conductas de riesgo**

La concepción de conductas de riesgo según Le Bretón (2012) expresa:

“Son una serie de conductas que exponen al adolescente a una mayor probabilidad de poner su porvenir en peligro, suponiendo sufrimiento y desconexión. Además, estos comportamientos pueden desarrollarlos solos o con otros, colocando en peligro moral o físico su existencia” (p.47).

Este término se impone con mayor frecuencia en las generaciones jóvenes, en quienes se identifican conductas de riesgo de amplio espectro o algunas de riesgo específico suscitadas por situaciones determinadas: vínculos pobres entre los miembros de una familia, violencia intrafamiliar, tener padres con modalidades autoritarias o permisivas, baja autoestima, bajo nivel de resiliencia, dificultades en la comunicación con compañeros y profesores, deserción escolar, o depresión, entre otras (Burak, 2001).

De acuerdo a la perspectiva de Santi (1999), se sintetizan los factores de riesgo social en 5 componentes. El primero es el inadecuado ambiente familiar, en el que no pueden satisfacerse las necesidades básicas y tampoco existen reglas y roles familiares definidos, situaciones que dificultan el sano desarrollo del adolescente.

Por otra parte, en una segunda instancia, la pertenencia a grupos antisociales es un factor de riesgo debido a los efectos que provoca en la autoafirmación de la identidad y en la necesidad del seguimiento del código grupal. En la búsqueda de reconocimiento por parte de los demás, se realizan imitaciones de patrones que pueden obstaculizar la formación de la personalidad.

La promiscuidad es el tercer factor de riesgo. Como consecuencia de esta experiencia, se pueden propiciar una autovaloración y autoestima negativas, estados de depresión, ciertas enfermedades de transmisión sexual o embarazos adolescentes.

El cuarto factor es el abandono escolar y laboral. Ambos conducen a la desvinculación del sujeto de la sociedad debido a la imposibilidad de comprobar sus

destrezas y de asumir responsabilidades que le permitan resolver conflictos y promover su desarrollo social, con lo cual afecta a su autoestima y la confianza en sí mismo.

Como quinto y último factor, se presenta el nivel escolar, cultural y económico. Son considerados protectores de la salud en términos generales; pero cuando se presenta un déficit en alguno de estos aspectos, impide el enfrentamiento adecuado a las situaciones de conflicto (Santi, 1999).

### **2.3 Factores Protectores**

Los factores de protección aluden a las características detectables en un individuo, familia, grupo o comunidad que favorecen el desarrollo humano, el mantenimiento o la recuperación de la salud y pueden contrarrestar los efectos de los factores de riesgo al reducir la vulnerabilidad (Páramo, 2011). Algunos de los factores más destacados son: disponer de una familia contenedora, asentarse en el sistema educativo formal, lograr vínculos positivos con los compañeros y docentes en el aula, tener autoestima, desarrollar un proyecto de vida, lograr un alto nivel de resiliencia (Polo, 2009).

Con respecto a la definición de referencia que se utiliza en esta investigación, se adhiere a la expuesta en Acosta (2005):

“Los factores de protección o contextos que favorecen son eventos, situaciones o condiciones, cualidades y acciones que hacen que disminuya la probabilidad de que se presente un problema. Por otra parte, fortalecen los aspectos positivos de una sociedad, comunidad, familia o individuo, para la promoción del bienestar en procura de una mejor calidad de vida” (Serrano, p.7, citado en Smith, 1997, p. 57).

Asimismo, Acosta (2005) esclarece que las conductas de protección pueden ser comportamientos que dependen de los individuos y que tienen el objetivo de moderar los riesgos o daños. La familia desempeña un rol primordial como factor protector en la prevención de conductas de riesgo, siendo el primer agente

que facilita el desarrollo sano en el adolescente. Los padres y adultos significativos son fundamentales por la influencia que ejercen en los hábitos de vida, en las formas de expresar afecto, de resolver conflictos, entre otras (Valenzuela Mujica et al., 2013). A nivel social, también generan conductas de protección los microambientes en los que se destaca el valor positivo de los contactos sociales pues actúan como un importante modulador del estrés, ya que su presencia aumenta la sensación de control y dominio ante esas situaciones y, además, ofrecen una guía y orientación para lograr identificar recursos personales y sociales que mejoren sus competencias (Polo, 2009).

Por otra parte, la Escuela Media tiene como propósito formar ciudadanos y, para ello, desarrolla acciones que promueven las competencias y habilidades personales, la buena convivencia escolar y el bienestar. En ella, los estudiantes que provienen de familias con estructuras internas inestables (Sirlopú y Salgado, 2010) pueden encontrar en la escuela modos de desarrollar factores de protección, por ejemplo, al apoyarse emocionalmente en su grupo de pares o en los vínculos con el docente, y así disminuir la influencia de los factores de riesgo existentes en el entorno familiar o social y aspirar a un proyecto de vida que implique la realización personal (Sirlopú y Salgado, 2010; Bonilla y Marcilia, 2015).

Sin embargo, como sostiene Burak (2001, citado en Páramo, 2011) el abordaje preventivo no puede realizarlo la escuela sin la implicación y el acuerdo de los padres y los profesores, pues ambos son importantes en la enseñanza y promoción de las conductas que motiven el interés por aprender, que les permitan acceder a mayores logros en la escuela o mejorar el autoconcepto (Arancibia, 1996, citado en Jadue, Galindo y Navarro, 2005).

## **2.4 Resiliencia**

Para las ciencias humanas, este concepto es definido como la capacidad de una persona o grupo de proyectarse en el futuro, luego de atravesar hechos o sucesos adversos -violencia familiar, la muerte de un ser querido, vivir en contextos

de pobreza, entre otros- a través de competencias afectivas, sociales y de comunicación (Vinaccia, Quiceno y San Pedro, 2007).

En la escuela, Daverio (2011) plantea que es necesario buscar nuevas perspectivas que revaloricen la idea de la institución escolar como factor protector abierto a las posibilidades de trabajo desde la diversidad y la resiliencia, invitando a repensar la práctica docente mediante el trato positivo, respetuoso, cálido y afectivo con los estudiantes (Mier y Terán, 2004). El fin entonces, es prevenir y amortiguar riesgos como los mencionados con anterioridad y, también, transmitir la idea de que la resiliencia es un recurso que permite resignificar la etapa que atraviesan (Daverio, 2011).

En el siguiente capítulo se profundiza en el aprendizaje escolar y se indaga en las habilidades académicas y sociales: interés por aprender y aprendizaje colaborativo.



## 3 - APRENDIZAJE ESCOLAR

---

“...Las experiencias escolares que involucran el apoyo por parte de los pares, influencias positivas de los profesores y oportunidades para experimentar éxito en la situación escolar, están relacionados positivamente con procesos de resiliencia en adolescentes.”  
Francis J. Turner

Este capítulo presenta el ámbito en el que se despliega esta investigación, la Escuela Media, y desarrolla conceptualmente dos variables contextuales que inciden en el aprendizaje de los estudiantes: el interés por aprender y el aprendizaje colaborativo.

Las crisis y los cambios socioculturales, políticos y económicos en Argentina suscitan la preocupación y conducen a poner la mirada en la formación escolar que brindan las escuelas secundarias. Entre los temas que requieren de análisis, investigación y respuestas, se presentan particularidades de los sujetos que se encuentran en una misma clase: el nivel socio-económico, las experiencias sociales, los recursos cognitivos, los apoyos familiares, ya que los estudiantes que comparten un mismo ámbito de aprendizaje atraviesan circunstancias extraescolares singulares (Aguilera, 2013).

### 3.1 Escuela

La educación, considerada desde John Dewey (1859-1952), uno de los representantes de la Psicología Educacional, es un proceso que abarca toda la vida y requiere de la estimulación de la persona desde su niñez para responder a las exigencias y situaciones sociales en las que se encuentra. La escuela, es decir, aquella institución que forma e instruye para la vida en comunidad es importante pues, su función radica en que el sujeto encuentre progresivamente el sentido a las actividades que se le plantean y las herramientas necesarias para profundizar sobre ellas en la vida cotidiana (Dewey, 1977).

En Argentina, de acuerdo a los diferentes momentos históricos la educación varía en su función y sus posibilidades. Principalmente en la modernidad, la escuela aparece como un instrumento impulsado por las clases políticas de 1880 a fin de promover la formación de ciudadanos calificados y clasificados capaces de fundar un nuevo orden social y la posterior consolidación del Estado – Nación (Canciano, 2004). Sin embargo, en la actualidad al considerar a la escuela secundaria argentina, se adhiere a la caracterización expuesta por Ferreyra (2009):

“Una organización en situación que “es” perfectible, inteligente, sensible, ética, dinámica, constructiva y emprendedora, con capacidad para evolucionar con ciencia y conciencia a partir del encuentro en torno a un proyecto común que tenga como centro el aprendizaje y la enseñanza en contexto” (2009, p. 97).

Siguiendo a esta autora, entonces, la escuela tiene como meta principal la detección de necesidades y la articulación de respuestas acordes para los alumnos. Por lo tanto, es condición fundamental ofrecer herramientas con la finalidad de permitirle adquirir al estudiante competencias necesarias para su desarrollo personal y la incorporación a la vida adulta (Romero, 2009).

Como actores preocupados por lo que acontece en las aulas de las instituciones educativas, es importante que se tome el desafío de significar y resignificar los procesos de enseñanza y aprendizaje que acontecen en ellas. Desde esta línea, se adhiere a la propuesta brindada desde la Psicología Educativa, que sostiene el trabajo empírico como herramienta que brinda información sobre el rico entramado de interrelaciones que suceden en el contexto áulico (Rinaudo, 1998; Sirvent, 1999; Urdan y Turner, 2005; Pintrich y Schunk, 2006).

En los últimos veinte años, las reformas sucesivas del sistema educativo otorgaron una mayor diversificación en el diseño curricular del nivel medio y en la calidad de los saberes que adquieren los estudiantes (Ferreyra, 2009; Mastache, 2011). Frente a esta demanda, es necesaria la continua investigación en contextos reales y concretos -como en el aula- con el propósito de generar la construcción de

teorías que guíen, orienten y mejoren las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el ámbito escolar (Coll, 2000). Estudiar la óptica de lo educacional es de utilidad a la Psicopedagogía, ya que se vinculan el mundo psíquico y grupal en los procesos educativos (Müller, 1993). Además, es posible indagar dentro de esta problemática: cómo y por qué aprenden los estudiantes, cuáles son las condiciones facilitadoras y sus obstáculos, con el propósito de prevenir y motivar los aprendizajes con sentido y significación.

### **3.2 Espacio áulico**

Esta categoría responde al contexto de trabajo, es decir, al escenario en el que se encuentran los elementos a estudiar (Frutos, et al., 2005). De acuerdo con Bruner (1997), el aula es el espacio en el que los alumnos desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje junto a otros, y se involucran, además, con los actores que participan del intercambio.

En la actualidad, es posible encontrar una escuela configurada a partir de los procesos de globalización (Pérez Rubio, 2007). Del mismo modo, Doyle (1986, en Coll y Solé, 2002) expresa que el contexto áulico está atravesado por una complejidad en la que confluye: la 'multidimensionalidad', porque suceden varias cosas; la 'simultaneidad', ocurren distintos sucesos en un mismo tiempo; la 'inmediatez', se desarrollan prácticas de modo rápido y vertiginoso; la 'impredictibilidad', acontecen cosas no previstas ni planificadas; la 'publicidad', lo que hacen los actores que participan en el aula es de conocimiento público y; la 'historia', lo que se genera en el aula es, en buena medida, lo que ha ocurrido en experiencias anteriores.

### **3.3 Estudiantes**

Los alumnos que forman parte de la Escuela Media son, ante todo, 'adolescentes' y, de modo simultáneo, asumen un rol social como el de ser 'estudiantes'. Dentro de este espacio deben considerarse agentes responsables de

los procesos de aprendizaje, al relacionarse con el conocimiento escolar, con sus pares y con sus profesores (Aguilera, 2013).

En líneas generales, la enseñanza se piensa al abordar a los sujetos que aprenden, con sus capacidades, intenciones, y aspiraciones personales y, además, al involucrar los contextos institucionales, sociales, culturales y políticos en los que los protagonistas -docentes y alumnos- actúan y se educan (Temporetti, 2006). De esta manera, Sabino (2010) advierte que los adolescentes necesitan que las escuelas los orienten a que aprendan los conocimientos en relación con el mundo que los rodea o, en caso contrario, puede ocurrir lo que manifiesta Romero (2004) cuando explica que en el aula de la escuela secundaria "...se enseñan contenidos del siglo XIX, con maestros y profesores del siglo XX, a adolescentes y jóvenes del siglo XXI" (en Ferreyra, 2009, p. 29).

Respecto de la existencia de dificultades académicas que se presentan en el alumnado, las mismas comprenden una etiología compuesta por múltiples factores que incluyen las características estructurales del sistema educativo y, también, la interacción de los factores individuales con aquellos de carácter económicos, socioculturales y familiares (Florenzano, 1998, en Palacios y Andrade, 2007). Por lo tanto, la presencia de dificultades en el desempeño escolar es un elemento que, en ocasiones, incide en el comportamiento de riesgo de los adolescentes -con actitudes como el desgano, la irritación, la falta de interés, el agotamiento o incluso, mediante actitudes violentas- y, en otros casos, es un factor que protege al mismo y lo aleja de conductas que no son saludables (Palacios y Andrade, 2007). Esto permite pensar y crear nuevas condiciones contextuales con el propósito de que los estudiantes logren resignificar su relación con el aprendizaje.

### **3.4 Aprendizaje**

En tanto objeto de estudio, este concepto es abordado desde diversas disciplinas. En el presente trabajo, se incorpora y adhiere a la definición de Filidoro (2009):

“Proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto. Proceso que se da en situación de interacción social con pares y en el que el docente interviene como mediador del saber enseñar.” (p.16)

Entonces, como proceso que se desarrolla en el ámbito escolar, el aprendizaje es uno de los componentes que integran la estructura y dinámica del aula y que, a través del mismo, el estudiante puede revisar, transformar y mejorar el conocimiento al recurrir a diversos recursos cognitivos, sociales y motivacionales para aprender (Castelló, 2009). Esta perspectiva se asemeja a la propuesta por Bruner (1997) según la cual intervienen tres agentes: el estudiante, el profesor y el aprendizaje en el aula. En tal situación, el alumno es protagonista y constructor de su propio conocimiento, a partir del rol orientador que toma el docente al compartir los contenidos.

A su vez, la interacción entre pares puede considerarse un factor protector en el aula, dado que motiva los aprendizajes (Marina, 2009, en Gil de la Serna y Escaño, 2010) es decir, los intercambios frecuentemente ejercen cierto efecto en el comportamiento y las decisiones que toma el estudiante respecto de los objetos de conocimiento. Sin embargo, algunos alumnos vivencian cierto deterioro de las pautas motivacionales producto de la influencia entre variables del ambiente escolar (características de la actividad docente, relaciones con los compañeros, con la escuela, con los contenidos, etc.) y variables personales (autoconcepto, representaciones, autoeficacia escolar, presiones familiares y sociales, etc.) vislumbrando en oportunidades, un desgaste de la motivación en las tareas y en los aprendizajes en sí mismos (García Bacete y Betoret, 1997; Alonso Tapia, 1999; Hernández, 2003, en González, 2007).

Acerca de la motivación, desde el punto de vista de Bono (2016), es un proceso psicológico que se involucra en la orientación y planificación de las tareas de aprendizaje, en la selección de metas y en la implicación de una determinada

carga emocional. Así pues, se presenta como un factor fundamental para la adquisición de conocimientos que, además, se sostiene debido al valor motivacional integrado por las creencias, los afectos y las metas de los alumnos.

### **3.5 Interés por aprender**

Las inquietudes e indagaciones acerca del interés por aprender -surgidas en las últimas dos décadas- lo han convertido en una categoría de vital importancia, puesto que se trata de un factor que interviene en el espacio donde se desarrollan los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Alexander y Murphy, 1998; Hidi, 2001, 2006; Meyer y Turner, 2002; Damasio, 2001, 2006). Asimismo, Pintrich y Schunk (2006) afirman que el entorno de la clase establece una correspondencia con la motivación de los estudiantes.

El interés, desde la perspectiva de Hidi y Renninger (2006), se presenta como la predisposición relativamente estable de prestar atención hacia acontecimientos, objetos e ideas con particular satisfacción. A su vez, las investigaciones de Pintrich y Schunk (2006) revelan la existencia de dos tipos de interés: el interés personal y el interés situacional. El primero es concebido como un rasgo de personalidad del sujeto que busca dirigirse hacia una actividad o tema específico durante un período de tiempo determinado. El segundo está dado por el poder de atracción que el contexto genera, y se define como el estado psicológico que se suscita o activa a partir del interés que genera una tarea o actividad (Bono, 2016).

Respecto del interés personal, Krapp (1999) sostiene que se trata del gusto o preferencia hacia una actividad específica. Lo categoriza como una variable motivacional crítica y significativa que atraviesa los procesos de construcción del conocimiento y, también, expresa que pone de manifiesto el poder de atracción que ejercen determinados elementos del entorno sobre los sujetos. Por lo tanto, el interés por aprender es un elemento en el que convergen tanto las características personales de los alumnos como las particularidades de los factores contextuales y situacionales.

Un rasgo de esta categoría teórica es que varía de manera particular en cada sujeto, actualizándose y modificándose según la dinámica de la clase y de los contenidos por aprender (Alonso Tapia, 2005; Bono, 2008, 2010). Entonces, para motivar a los estudiantes en su aprendizaje es condición *sine qua non* que los profesores puedan crear las condiciones contextuales que despierten y renueven el interés, a saber: las formas de seleccionar y organizar los diferentes contenidos y textos, el diseño de tareas académicas atractivas y desafiantes, metodologías diversas de trabajo y de evaluación (Pintrich y Schunk, 2006). Por lo tanto, aulas en las que se plantean propuestas que consideran estas condiciones se vuelven ambientes poderosos (Rinaudo, 2014 citado en Chiecher, 2017).

Otro elemento que propicia un contexto de motivación, participación activa y colaborativa en el aula y que incide en el desempeño educativo son las interacciones educacionales. Se trata de intercambios que se caracterizan por la fluctuación y que dependen de lo que el profesor dice y hace, de lo que los estudiantes dicen y hacen, es decir, de todo lo que se dice y se hace en las interacciones dentro del aula (Krapp, 1999; Meyer y Turner, 2002; Hidi, 2001, 2006, en Aguilera, 2013).

Para sintetizar, en los procesos de aprendizaje existen diferencias notables entre el alumno que actúa orientado por el interés por aprender y otro que no lo está. Los alumnos que no poseen interés por aprender adquieren conocimientos de manera interrumpida o inacabada; contrariamente, en los alumnos que reflejan un interés genuino por involucrarse y organizarse en las tareas, se desarrollan distintas acciones que los conducen a alcanzar resultados óptimos, se sienten mejor consigo mismos, preparan los materiales, evalúan su nivel de comprensión y solicitan ayuda cuando la necesitan (González-Pienda, et al., 2002, en Barca Lozano, et al., 2011).

### **3.6 Aprendizaje Colaborativo**

La educación según la perspectiva de Mir (1998), tiene como propósito propiciar en los sujetos la interiorización de un determinado conjunto de valores

sociales abarcando los ámbitos externos a la misma: familia, barrio, comunidad, entre otros. Pero es en este contexto, donde se observa en ocasiones, la valoración de la individualidad como una conquista, debido al mandato de productividad en el mundo del trabajo. A su vez, ciertas teorías psicológicas a lo largo del tiempo limitaron a los alumnos a una posición de aislamiento social dentro del proceso de aprendizaje (Schon, 1992, citado en Mir, 1998) y de esta manera, los estudiantes en la actualidad, interactúan poco entre sí porque no suele fomentarse el trabajo con el grupo de pares. Es a través de esta demanda, que poco a poco en la educación se reconoce la necesidad de brindar herramientas que ayuden a desarrollar y adquirir habilidades colaborativas (Domínguez, Crhová & Molina, 2015, en Vázquez Antonio et al, 2017).

El término “colaboración” proviene del latín *collaboration*. Está conformado por el prefijo “co” que significa *junto*, el verbo “laborare” que puede traducirse como *trabajar* y el sufijo “ción” que es sinónimo de *acción* y *efecto* (RAE, 2017). Por lo tanto, el concepto de colaboración remite a la acción y efecto de colaborar, es decir, trabajar con otras personas para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas de manera conjunta, lográndose un mayor alcance del que se consigue de manera individual (Hernández et al., 2015). La colaboración es, además, un proceso en el que los miembros del grupo deben aprender a respetar y compartir las ideas, el conocimiento y las competencias y destrezas que cada uno aporta (Cano, 1996, en Vázquez Antonio, 2017).

En el aula, el aprendizaje colaborativo es ante todo un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza y promueve la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Es también un proceso en el que se va desarrollando gradualmente entre los integrantes el concepto de ser “mutuamente responsables del aprendizaje de cada uno de los demás” (Johnson 1998, en Collazos y Mendoza 2006, p. 64). Por esta razón, en este modelo, el alumno en tanto protagonista es responsable de su aprendizaje y el de sus compañeros, luego de ser indicado el encuadre de trabajo requerido por el profesor.



Acerca de los elementos básicos que propician el aprendizaje colaborativo, se toman las categorías propuestas por Lucero (2003). El componente central es la “interdependencia positiva”, puesto que abarca las condiciones organizacionales y de funcionamiento que deben brindarse al interior del grupo con el correspondiente establecimiento de metas, tareas, recursos, roles y premios. Sin ella, no se logran los objetivos que los unen y por tanto no alcanzan el éxito.

La interdependencia positiva promueve las diversas formas de interacción e intercambio verbal entre los miembros del grupo, afectando consecuentemente los resultados del aprendizaje. El contacto con los demás -o trabajo en grupo- permite que los estudiantes aprendan entre sí en el día a día, enriqueciéndose a partir de la distribución de roles, siendo contenidos y apoyados por el resto (Lucero, 2003).

Otro de los elementos mencionados es la contribución individual, donde cada alumno debe asumir su tarea y tener los espacios para compartirla con el grupo y, además, recibir sus aportes. Estos aspectos posibilitan la adquisición y potenciación de competencias personales y grupales: la participación activa a través de la concentración e interpretación de textos y consignas, la escucha, el seguimiento y la evaluación de las mismas al interior del grupo (Lucero, 2003).

Si bien en el espacio áulico conviven la metodología de trabajo individual y grupal (Jaco, 1997, en Collazos y Mendoza, 2006), los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo con la interacción de los estudiantes manifiestan ventajas notables, a saber: la motivación para aprender, la colaboración, la responsabilidad con los objetivos y actividades propuestas y la resolución de conflictos de manera creativa (Coll, 2001, citado en Collazos y Mendoza, 2006).

### **3.7 Aprendizaje significativo**

Esta categoría teórica, utilizada en el ámbito educativo surge del psicólogo y pedagogo estadounidense David Paul Ausubel (1963, 1968), definida como la adquisición y almacenamiento de ideas e informaciones, es decir, de nuevos significados desarrollados en cualquier campo de conocimiento.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de nuevos contenidos permite construir el conocimiento a través de un procesamiento activo realizado por los estudiantes (Moreira, 1997) que exige ciertas condiciones: la potencialidad de los posibles saberes por aprender y la correspondiente intencionalidad de los mismos, la posibilidad de que los conceptos puedan expresarse mediante sinónimos sin perder su sentido y, por último, que el contenido por aprender transfigure los conocimientos previos para predisponer favorablemente el aprendizaje (Covarrubias y Martínez, 2007).

Sin embargo, Coll (1990, en Covarrubias y Martínez, 2007), sostiene que en la construcción de significados se requiere de la motivación pues, sólo así el estudiante relaciona sustantivamente la nueva información con lo aprendido previamente. Este enfoque -que añade al anterior los factores motivacionales y afectivos de los alumnos en la adquisición del aprendizaje en el aula- se corresponde con los lineamientos de Vigotsky (1987, 1988), quien expresa que el desarrollo cognitivo del alumno no se comprende sin las referencias al contexto social, histórico y cultural en el que acontece y en el que, además, se necesita un mínimo de dos personas para que se lleve a cabo un intercambio activo, de manera recíproca y bidireccional. Por lo tanto, considerando ambas posturas teóricas, el aprendizaje significativo se aborda de manera integral: tanto lo cognitivo como lo afectivo -determinado por los rasgos sociales y culturales en contextos de interacción- son componentes de un mismo proceso, que constituyen los significados de los estudiantes a propósito de los contenidos disciplinarios aprendidos (Covarrubias y Martínez, 2007).

Para sintetizar, el interés por aprender y el aprendizaje significativo guardan entre sí correspondencia: el aprendizaje significativo requiere predisposición para aprender y, al mismo tiempo, genera este tipo de experiencia afectiva. El aprendizaje colaborativo entre pares produce actitudes o conductas saludables y, en consecuencia, facilita aprendizajes significativos dentro del aula.

## ANTECEDENTES

---

"...Por reducido y limitado que pueda parecer un tema, si se explora convenientemente, pronto surgirán toda una serie de ramificaciones que le dan importancia y valor."  
Behar Rivero

En este capítulo, se realiza una síntesis conceptual de los trabajos y descubrimientos que fueron el sustento y guía de la problemática seleccionada. A partir de la literatura revisada surgen las principales variables de esta investigación: interés por aprender, aprendizaje colaborativo, aprendizaje significativo y factores protectores y de riesgo.

Respecto al interés por aprender, diversas investigaciones (Krapp, 1999; Meyer, y Turner, 2002; Alonso Tapia, 2005; Hidi, 2006; Pintrich y Schunk, 2006; Bono, 2008, 2016) evidenciaron que es considerado una de las preocupaciones frecuentemente reconocidas en el contexto del aula. La misma, es una variable motivacional de gran importancia que influye fuertemente en los procesos de aprendizaje de los estudiantes puesto que, en él intervienen el interés individual o situacional presentes en las instrucciones brindadas por los maestros, así como las creencias y acciones que sostienen los alumnos y, constituyen de esta manera, una condición fundamental de la predisposición por aprender y los logros a alcanzar en el aula.

También, según Aguilera (2013) es relevante conocer los aspectos que deben reunir las tareas escolares ya que, la dinámica de la clase y el papel que juega el contexto en el interés por aprender de los estudiantes facilita u obstaculiza los conocimientos y competencias que pueden adquirirse en el ámbito escolar. Los resultados de su investigación arrojan que las tareas que promueven mayor interés por aprender en alumnos que cursan el último año de la Escuela Media se caracterizan por la novedad, la utilidad, el grado de organización, la previsibilidad,

la claridad en los propósitos, el trabajo entre pares, el uso de internet, aunque las consignas, actividades y propuestas habituales no se corresponden estrictamente con estos rasgos, sino que el tipo de tareas que favorecen el interés por aprender dependen de la orientación del docente y de las materias escolares.

El aprendizaje colaborativo (Lucero, 2003; Collazos y Mendoza, 2006; Rengifo Ramírez, 2017; Vázquez, Hernández, Vázquez, Juárez, y Guzmán, 2017) es establecido como categoría teórica que proviene de los usos de la informática y programas afines y, debido a los beneficios que aporta en la interacción entre grupos permite desarrollar competencias profesionales y habilidades en los integrantes, que le ayudan a integrarse en la sociedad y el ambiente laboral. No obstante, para su implementación se necesita contar efectivamente con una cultura de la colaboración e interdisciplinariedad en la clase, en el colegio y en el entorno, capaces de modificar los roles tanto de profesores como de estudiantes, y así suscitar una participación más activa de los actores en el proceso de aprender y en la dinámica de trabajo en grupo. Estas revisiones bibliográficas presentan la colaboración como posible estrategia de enseñanza utilizada en la Escuela Media para generar cambios en el modelo de enseñanza y aprendizaje de diferentes países, exceptuando el hallazgo de antecedentes situados y aplicados en el territorio argentino.

Acerca del aprendizaje significativo (Moreira, 1997, Díaz Barriga Arceo, 2003; Viera Torres, 2003; Covarrubias y Martínez, 2007) corresponde a una corriente cognitiva que plantea la interacción entre un material potencialmente significativo en cuanto a su estructura lógica y los conocimientos previos. A su vez, los datos confirmaron la importancia de considerar los factores motivacionales y afectivos de los estudiantes ya que, para la construcción del conocimiento en el aula, existe por parte de los alumnos una preferencia de recursos y técnicas didácticas que les permitan participar activamente de sus aprendizajes.

Ciertos antecedentes sobre los factores protectores (Haquin, Larraguibel, y Cabezas, 2004; Acosta Mora, 2005; Polo, 2009) revelan que tanto este concepto como el de factores de riesgo, son acuñados desde el ámbito de la salud integral, con el propósito de que las personas alcancen mejores condiciones para el desarrollo pleno de su personalidad, capacidad física, psíquica, mental y espiritual. Además, enuncian que la familia y los profesionales del campo de la salud son posibles agentes de prevención y de orientación hacia conductas que les permitan ser resilientes. En el caso de los factores protectores, estudios realizados a la población adolescente en distintos países de Latinoamérica, enumeran ciertos aspectos que pueden favorecer la aparición de los mismos: tener expectativas a futuro, ausencia de conductas de riesgo social y ausencia de maltrato.

Por otra parte, los factores de riesgo (Santi Herrera, 1999; Palacios y Andrade, 2007; Páramo, 2011) desde el enfoque antes mencionado, proporcionan diversos conocimientos sobre las situaciones, eventos o adversidades que puede padecer un adolescente en su desarrollo a través de análisis cualitativos, a saber: necesidades psicológicas básicas insatisfechas, patrones inadecuados de educación y crianza, ambiente frustrante, bajo nivel escolar, cultural y económico, entre otros. Por tal motivo, con el fin de garantizar una atención adecuada y oportuna, se revelan acciones concretas o programas de prevención -como atención individualizada e intensiva y programas colaborativos comunitarios-, incluyendo también, algunos de carácter comunitarios fuera del sector perteneciente a la educación formal, que cuenten con profesionales interesados, capacitados y dedicados en priorizar los intereses de esta población.

El conocimiento de dichos estudios, investigaciones y trabajos formulados sobre distintos temas determinan la relevancia para efectuar el presente trabajo y aportan, además, un campo de conocimiento mejor estructurado para determinar el enfoque metodológico.

**SEGUNDA PARTE:**

**CONSIDERACIONES  
METODOLÓGICAS**

## 4 - DISEÑO METODOLÓGICO

---

"No hay enseñanza sin investigación  
ni investigación sin enseñanza."  
Paulo Freire

En el presente capítulo se describen y detallan los aspectos relacionados al proceso de investigación, a saber: los objetivos, el diseño, la institución elegida, los participantes y los instrumentos de recolección de datos utilizados.

### 4.1 Objetivos de la investigación

Este trabajo establece ciertos objetivos que orientan y conducen el Marco Teórico además de, la experiencia llevada a cabo en el campo. Estos son:

#### Objetivo general:

- Indagar los factores intervinientes en el aprendizaje escolar en adolescentes realizando especial hincapié en el interés por aprender y aprendizaje colaborativo.

#### Objetivos específicos:

- Identificar y describir las conductas en los adolescentes que ponen de manifiesto el interés por aprender y el aprendizaje colaborativo como factores que posibilitan la construcción de conocimientos en el aula.
- Indagar factores que obstaculizan el interés por aprender.
- Analizar el aprendizaje colaborativo y sus relaciones con el aprendizaje significativo.
- Sugerir recomendaciones psicopedagógicas, en relación a la promoción de espacios, para la estimulación de las relaciones de colaboración que fomenten el interés por aprender en la escuela.

## **4.2 Diseño de Investigación**

La investigación científica, es una disciplina compuesta de procesos sistemáticos y empíricos, aplicados al estudio de fenómenos. Estas características reflejan un trabajo de recolección y análisis de datos a fin de ser evaluados y buscar progresos (Hernández Sampieri et al, 2006). A su vez, Samaja (1994) sostiene que es un procedimiento en el que el investigador confronta sus representaciones e ideas, con las concepciones presentes en la sociedad y, así, descubre respuestas a hechos o situaciones que ponen en cuestión sus creencias básicas.

En este trabajo, se aplica un tipo de diseño no experimental, puesto que se trata de un estudio que tiene como propósito observar fenómenos en su contexto natural para su análisis (Hernández Sampieri et al, 2006). En esta ocasión, el investigador asiste al aula con la intención de indagar e identificar los posibles factores que posibilitan u obstaculizan los aprendizajes de los estudiantes en la dinámica de la clase.

De manera complementaria, se utilizan diseños de tipo descriptivos y longitudinales. Por un lado, el diseño descriptivo mide o recoge información sobre la variable a la que se refiere, en busca de profundizar: en los datos, en la riqueza interpretativa, en los detalles del entorno, y en las experiencias propias de los sujetos que representan el objeto de estudio (Sherman y Webb, 1988; Hernández Sampieri et al, 2006). En este caso, el foco se coloca en un grupo de adolescentes, en sus expectativas de trabajo en el aula y en las condiciones histórico–sociales actuales. Por otro lado, el diseño longitudinal permite recabar datos durante un período de tiempo, para luego, realizar posibles inferencias sobre las causas y efectos en determinadas categorías, conceptos o variables (Hernández Sampieri et al, 2006). El trabajo de campo entonces, es realizado desde Octubre a Noviembre del año 2019

Por último, se especifican los enfoques empleados en la investigación: se seleccionan las perspectivas cuantitativas y cualitativas, ya que, elegir una u otra resulta insuficiente para abordar la problemática cuestionada aquí. De esta manera,



se obtienen múltiples ópticas del problema como frecuencia, magnitud y generalización -pertenecientes a una perspectiva cuantitativa- y, además, con el enfoque cualitativo, se profundiza y comprende la realidad a estudiar (Creswell, 2003 en Hernández Sampieri et al, 2006). En síntesis, la combinación de ambos enfoques, potencia la creatividad teórica con procedimientos que permiten obtener un caudal de información valiosa y variada al recurrir a la revisión de diversas fuentes, datos, contextos y estudio de los mismos.

#### **4.3 Elección de la institución**

El establecimiento seleccionado posee características contextuales fundamentales para el trabajo de investigación. No cuenta con registros escritos o documentos que expresen su historicidad; se accede a la misma con las narraciones e informaciones de las voces que guían un recorrido por la institución, a saber: es de gestión pública estatal con una única modalidad orientada a las Ciencias Económicas, se encuentra situada geográficamente en una zona periférica de la ciudad de Venado Tuerto. Fue durante un largo tiempo, el anexo de otra escuela de Enseñanza Media ubicada en el centro de la ciudad y reúne a alumnos repitentes y/o desertores. Poco a poco, esta situación se modifica y, en la actualidad, los adolescentes optan por comenzar y finalizar los estudios en este establecimiento. Asimismo, la escuela cuenta con un programa de Voluntariado de la Organización Civil Es Posible que ofrece apoyo escolar y contención emocional.

#### **4.4 Población y Muestra**

La muestra adoptada en esta investigación es de carácter no probabilística o dirigida, es decir, la población de interés fue seleccionada cuidadosamente (Hernández Sampieri et al, 2006) conformándose por adolescentes que concurren al establecimiento educativo. Por otro lado, la muestra reunió a estudiantes del turno mañana que asisten a segundo y tercer año.

<b>Año</b>	<b>Cantidad de estudiantes</b>	<b>Porcentajes</b>
<b>Tercero</b>	17	60,71%
<b>Segundo</b>	11	39,28%
<b>Total</b>	28	100%

#### **4.5 Estudio 1: Cuestionario**

##### **4.5.1 Instrumento**

Para este estudio se utiliza como herramienta el cuestionario, que consiste en un conjunto de preguntas sobre una o más variables a medir (Behar Rivero, 2008). De acuerdo al diseño de las preguntas -abiertas o cerradas-, este instrumento permite obtener datos que facilitan la posterior clasificación y análisis de los mismos (Hernández Sampieri et al, 2006). No obstante, el lenguaje utilizado puede ser una limitación al influir de manera negativa en las respuestas o por ser de carácter impersonal, ya que no se obtiene una retroalimentación detallada de parte de los participantes.

El cuestionario empleado fue diseñado de manera *ad hoc*, es decir, conformado de manera provisional y circunstancial para dar respuesta específica a los objetivos planteados en esta investigación. Esta herramienta, presentó interrogantes y tópicos que precisaron conceptos y permitieron obtener información sobre los temas indagados con anterioridad (Hernández Sampieri et al, 2006). La mismo, se construyó en base a tres temáticas: factores protectores y de riesgo en situación de aprendizaje, interés por aprender y trabajo colaborativo.

*Parte 1: Factores protectores y de riesgo en situación de aprendizaje.* Se trata de tres preguntas con modalidad de respuesta SÍ/NO, en las que ante una respuesta afirmativa los alumnos pueden elegir entre varias opciones. Se pretende explorar si existen situaciones externas a la escuela que los alumnos vislumbran como obstáculos para su aprendizaje A partir de estos interrogantes, la herramienta

elaborada tiene la intención de indagar si la escuela acompaña ante esas dificultades. Por último, se analiza si en esta institución el estudiante puede calificar su experiencia de aprendizaje con una connotación positiva.

*Parte 2: Interés por aprender.* En esta instancia se presentan a los estudiantes cuatro categorías de análisis: “acciones que realizo individualmente en clase”, “acciones que puedo desarrollar con mis compañeros”, “a la hora de ser evaluado” y “los recursos que suelo utilizar”. A su vez, en las categorías se incluyen dieciocho tópicos totales para conceptualizar el interés por aprender en función de una escala Likert a fin de obtener y evaluar las respuestas según los siguientes criterios: “siempre”, “casi siempre”, “me da lo mismo”, “rara vez” o “nunca”.

*Parte 3: Aprendizaje colaborativo.* En este caso, se exponen habilidades y aspectos vinculados con el aprendizaje que posibilitan el acceso al conocimiento y mejores rendimientos académicos. En función de las elecciones que realizan con mayor frecuencia -siempre, frecuentemente, a veces, rara vez o nunca-, se analiza si existe una tendencia al trabajo colaborativo o si, por el contrario, hay una predominancia del trabajo individual.

#### **4.5.2 Procedimiento**

Los interesados en participar que respondían a la minoría de edad, se les proporcionó previamente un consentimiento para que sus padres los autoricen a cooperar con la muestra. Luego de entregar los permisos autorizados, se les brindó el cuestionario para ser autoadministrado en horas de clase.

#### **4.5.3 Codificación y análisis de los datos**

Los datos obtenidos en la primera parte del cuestionario, son analizados a través de un análisis cualitativo. En el mismo se describieron las respuestas de los alumnos en función de las regularidades y particularidades consideradas como factores protectores y de riesgo en situación de aprendizaje. En cambio, en la segunda y tercera parte del instrumento se construyeron matrices para realizar la

carga y análisis de datos, a través de un programa estadístico denominado SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Con la asistencia del mismo, se buscó obtener la *media* acerca de aquellas acciones que evidencian mayor o bastante interés en el aprendizaje de los alumnos. Luego, se utilizaron *tablas de frecuencia*, con el objetivo de registrar la asiduidad de estudiantes que eligen desplegar ciertos aspectos del aprendizaje solos o colaborativamente (Juárez, Villatoro y López, 2002).

#### **4.6 Estudio 2. A: Elementos y componentes significativos en la adquisición de conocimientos: Interrogante semiabierto**

##### **4.6.1 Instrumento**

Se confeccionó un interrogante semiabierto con la finalidad de conseguir información e incluso hallar datos no contemplados anteriormente con un amplio margen de libertad y flexibilidad (Ander Egg, 1999). Según Hernández Sampieri et al (2006), este tipo de muestra conceptual se efectúa cuando el investigador necesita entender un concepto con ciertos casos que lo corroboren, por tanto, se estructuran las unidades que poseen los atributos pertinentes para desarrollar la teoría. En este caso, los estudiantes identificaron brevemente características de carácter personal y contextual beneficiosas para aprender significativamente.

##### **4.6.2 Procedimiento**

El interrogante se entregó junto al Estudio 1 y respondió a la secuencia de pasos también llevados a cabo en el mismo.

##### **4.6.3 Codificación y análisis de los datos**

Mediante un proceso analítico-interpretativo se obtuvieron categorías teórico-analíticas (Hammersley y Atkinson, 1994). Desde la perspectiva cualitativa, este análisis permitió establecer relaciones, interpretar, extraer significados y sacar conclusiones. Para llevar a cabo la búsqueda de elementos comunes, se efectuó la separación de las unidades de análisis mediante un criterio temático, quedando conformadas por bloques. Luego, se identificaron y clasificaron las unidades, a fin

de ingresar al campo, y formular nuevas categorías que amplíen el repertorio inicial (Rodríguez Sabiote, 2003).

A partir de esta segmentación, se construyeron cuatro categorías teórico-analíticas, que representaron a los factores que los estudiantes consideran relevantes en su adquisición de aprendizajes significativos, a saber: a) aislamiento versus encuentro con el intercambio, b) apoyos complementarios a la Educación Formal, c) afectividad y entorno, d) construcción del saber con otros.

## **4.7 Estudio 2. B: Observaciones**

### **4.7.1 Instrumento**

La observación según Sabino (2010) es una técnica que percibe hechos de manera directa sin ninguna clase de intermediación y coloca al investigador ante una situación tal como se da naturalmente. En oportunidades, las conductas del observador pueden convertirse en una desventaja si producen modificaciones en los comportamientos de los sujetos a observar, ya que destruyen la espontaneidad del escenario.

Para este estudio se constituyó una planilla de acorde a tres categorías que se analizaron en el aula: actitud frente al aprendizaje y trabajo escolar, conducta en clases y participación grupal.

### **4.7.2 Procedimiento**

Se acordó previamente con los directivos los días y materias a observar en cada curso. Luego, se notificó a los profesores y en última instancia, a los alumnos.

### **4.7.3 Codificación y análisis de los datos**

El propósito de las observaciones fue realizar una descripción cualitativa del contexto de la clase y comprender las actividades realizadas en el aula. De esta manera, se buscó hallar correspondencias con lo expresado por los alumnos y, también, elaborar un registro de posibles problemas, para generar nuevas hipótesis ante futuros estudios.

## 5 - ANÁLISIS DE DATOS

---

"Producir conocimiento nos compromete a realizar su valor dentro de los procesos sociales y políticos en los que participamos."

Elsie Rockwell

### 5.1 Estudio 1

#### 5.1.1 Resultados de la primera parte del cuestionario: Factores Protectores y de Riesgo en situación de aprendizaje

De acuerdo con el objetivo de indagar en aquellos factores que pueden obstaculizar el interés por aprender en cada estudiante, se presentan los resultados más destacados del cuestionario realizado por los alumnos.

Respecto de la primera pregunta que se encuentra en el cuestionario "*¿Hay situaciones por fuera de la escuela que dificultan tu aprendizaje?*", el 75% de la población manifiesta que no hay presencia de las mismas, mientras que el 25% restante responde afirmativamente y evidencia que los factores externos que irrumpen en su proceso son, en una primera instancia, de índole familiar o personal. Luego, mencionan problemas de carácter económicos y/o laborales.

Por otra parte, en la segunda pregunta "*¿Sentís que la escuela te brinda su acompañamiento ante esos hechos o episodios externos que dificultan tu aprendizaje?*" el 53,57% de los estudiantes declara sentirse acompañado por la institución escolar: a la hora de incluir el diálogo y trabajo entre compañeros -es decir que conciben a sus pares como parte de la institución- también, en la contención que brindan los tutores, en la escucha atenta de los profesores y en la asistencia al Voluntariado.

En el tercer y último interrogante, el 82,15% de los alumnos evalúa positivamente su experiencia de aprendizaje, debido a la implicación de los

profesores en el rendimiento escolar y, en el acompañamiento y contención recibido entre compañeros.

#### **5.1.1.1 Discusión de resultados**

La vulnerabilidad educativa es un tipo de vulneración que remite a situaciones adversas generadas por las condiciones del entorno a las que están expuestos los niños y adolescentes en edad escolar, y que repercuten en el desempeño educativo (Gilberti, Garaventa y Lamberti, 2005, en Sabuda 2009). A partir de esto, puede observarse que gran parte de la población presenta dificultades para reconocer el origen de las situaciones que obstaculizan su trayectoria escolar y que generan vulnerabilidad. No obstante, una pequeña cantidad de estudiantes no solo destaca la presencia de situaciones, sino que, además, logra identificar el origen de las mismas.

Entre las situaciones adversas referidas, se registran en primer lugar, conflictos familiares y personales. La familia al ser el primer agente socializador para el niño, juega un rol primordial en la prevención de conductas de riesgo, posibilitando el desarrollo sano a través de acciones como la promoción de hábitos, formas de expresar afectos, relacionarse con los demás, lograr la resolución de conflictos y desplegar conductas de autocuidado (Valenzuela Mujica et al., 2013). Pero, si entre las influencias que recibe del ambiente familiar se encuentran la escasa satisfacción de las necesidades básicas o reglas y roles familiares definidos de manera desprovista, esto puede dificultar el libre y sano desarrollo del adolescente, generando en consecuencia, limitadas expectativas de logro sobre las posibilidades de acceso y permanencia en la educación (Díaz y Pinto, 2017), coincidiendo por lo tanto, con uno de los factores de riesgo propuestos en el marco teórico (Santi, 1999; Sabuda 2009).

Luego, en menor medida, se especifican dificultades económicas o laborales, que impiden el desenvolvimiento de aptitudes de los sujetos a nivel escolar y cultural en la sociedad. Asimismo, la falta de políticas públicas en materia social y

económica, confirma la existencia de eventos que incrementen la aparición de efectos adversos y, por lo tanto, los miembros del hogar pueden reproducir y repetir las circunstancias de vulnerabilidad y exclusión social entre generaciones (Santi, 1999; Sabuda, 2009). Entonces, es relevante remarcar que si este conocimiento del riesgo no se localiza desde el ámbito en el que se origina o existen resistencias ante el reconocimiento del mismo, no puede identificarse la necesidad de asistencia o el grado de atención a tener en cuenta, y de esta manera, la escuela no puede actuar como promotora de la salud y el desarrollo del bienestar personal (Santi, 1999; Ippolito - Shepherd y Cerqueira, 2003; Haquin, Larraguibel, & Cabezas, 2004).

Frente a estos escenarios, es reconocida la función de acompañamiento de la escuela (Ferreyra, 2009), la cual tiene como meta principal detectar necesidades, articular respuestas ajustadas a los alumnos y desarrollar acciones que promuevan el cuidado de la salud, habilidades personales y buena convivencia escolar, formando ciudadanos que participen en el desarrollo social y estructural del país (Ferreyra, 2009; Sirlopú y Salgado, 2010).

Los estudiantes en este caso, se conciben como parte del acompañamiento que ofrece la escuela en el trabajo y el diálogo con sus compañeros, contemplando el valor de los contactos sociales como elementos de protección para el sujeto. Estos apoyos, modulan la sensación de control y dominio ante situaciones de estrés y, además, ejercen poderosas influencias en la motivación, el comportamiento y las decisiones con respecto al clima de trabajo y la adquisición de conocimientos, mejorando el rendimiento personal (Polo, 2009; Marina, 2009 citado en Gil de la Serna y Escaño, 2010). Luego, en segundo lugar, el acompañamiento que reciben de los tutores y profesores a través del diálogo, y en última instancia las clases de apoyo escolar ofrecidas por el programa de Voluntariado, también coopera con los alumnos. En el establecimiento educativo, todos ellos tienen como finalidad aspirar a disminuir el impacto de los factores de riesgo existentes en el medio familiar y social-comunitario de los alumnos (Sirlopú y Salgado, 2010; Bonilla y Marcilia, 2015).



Es así que, el acompañamiento que los estudiantes contemplan y valoran de la institución educativa se halla en el establecimiento de vínculos afectivos positivos con el docente, en la contención emocional brindada en su grupo de pares y, además, en la colaboración de carácter voluntaria que ofrecen estudiantes universitarios y profesionales de diversas disciplinas dentro de los espacios enmarcados en la escuela (Sirlopú y Salgado, 2010; Bonilla y Marcilia, 2015; Díaz y Pinto, 2017).

Por último, en el interrogante *“Dentro de la escuela, ¿Caracterizarías como positiva tu experiencia de aprendizaje en el aula?”* el 82,15% de los estudiantes responde afirmativamente, expresando entre las influencias de carácter positivo el rol orientador del docente al conferir claridad en los contenidos a través de la reiteración concreta y, además, al acompañar y mostrar preocupación por las trayectorias escolares. En menor magnitud, la instancia de diálogo y sostén brindada entre compañeros al conversar sobre sus intereses e inquietudes de la vida cotidiana permite valorar la importancia de las interacciones educacionales como aspecto que -junto a la promoción del trato respetuoso, cálido y afectivo que debe recibir el alumno en la escuela- ayuda a despertar una determinada predisposición sobre su rendimiento en el aula (Meyer y Turner, 2002; Mier y Terán, 2004; Pintrich y Schunk, 2006).

### **5.1.2. Resultados de la segunda parte del cuestionario: Interés por aprender**

Los siguientes datos identifican y describen conductas que motivan el interés por aprender en los adolescentes, correspondiente al primer objetivo específico. Para su análisis, se hace hincapié en las respuestas que describen las acciones que “siempre” y “casi siempre” evocan su interés.

Entre las acciones que los alumnos realizan “de manera individual”, la media de la población elige<sup>1</sup>: 1.4) copiar lo que dicta el profesor, en un 4,82%; 1.3) copiar

---

<sup>1</sup> Los ítems numéricos responden al orden establecido en la parte del cuestionario que indaga en el

del pizarrón con un 4,54%; y, en tercer lugar, 1.8) tener ordenado y organizado el espacio de estudio o banco en un 4,39%.

Por otra parte, en las “acciones que desarrollan entre compañeros”, la media arroja los siguientes resultados: 2.2) realizar trabajos en grupos en un 4,14%; y 2.1) trabajar con mis compañeros para hacer actividades con el 4,11%, analizando una escasa significación entre el promedio de una y otra elección.

“A la hora de ser evaluado”, las formas que despiertan su interés por aprender son: 3.3) realizar trabajos prácticos grupales con una media del 4,11% en la población, y 3.2) realizar trabajos prácticos individuales en un 3,82%.

Por último, en “los recursos que suelo utilizar” y que fomentan su interés en el aula, se encuentra: 4.1) usar el material de clase (fotocopias o libros) con una media del 4,07%.

#### **5.1.2.2 Discusión de resultados**

Tal como se menciona en el marco teórico, el interés remite a la predisposición de prestar atención ante acontecimientos, objetos e ideas que generan una particular satisfacción (Hidi, 2006). A su vez, tanto el contenido como el ámbito que provocan interés orientan la dirección del mismo y contribuyen a su desarrollo. Desde esta perspectiva, se realiza el análisis interpretativo de los resultados obtenidos del cuestionario sobre aquellas acciones que les generan interés por aprender a los estudiantes en el aula.

En relación a *las acciones realizadas de forma individual* que destacan, se observa que “copiar del pizarrón” y “copiar lo que dicta el profesor” son las acciones más elegidas; sin embargo, se trata de acciones impuestas explícita o implícitamente que, además, requieren de procesos cognitivos básicos vinculados con el registro y la textualidad. El interés suscitado en estas respuestas, por lo tanto, presenta diferencias en cuanto a la autenticidad que puede hallarse en “la

---

“interés por aprender”. Aquí se presentan en función de los promedios que describen las acciones mayormente elegidas por los estudiantes.

organización y orden del espacio de trabajo” acción en la que se manifiesta un cierto interés de carácter espacial y situacional propio en cada alumno. Por otra parte, acciones como “prestar atención”, “participar en clase”, “realizar las actividades”, “tener la carpeta completa”, que requieren de la participación y organización del alumno en las tareas o incluso, de la preparación de los materiales, no son las opciones seleccionadas con mayor frecuencia cuando son las que demuestran un interés por aprender auténtico (González-Pienda, et al., 2002, en Barca Lozano, et al., 2011). De esta manera, se advierte que las acciones que mayormente eligen los estudiantes transversalizan, estructuran y guían la enseñanza y el aprendizaje en los contextos escolares (Hidi, 2001), aunque no definen el interés por aprender.

En contraposición a la modalidad de trabajo individual, se cree que el aprendizaje de *acciones que pueden desarrollar con compañeros*, como “realizar actividades” o “trabajos en grupo”, complementa los esfuerzos y capacidades de cada integrante en esta modalidad de trabajo (Alonso Tapia, 1997). Sin embargo, estas propuestas pueden ser descartadas si se observa que el diseño de las mismas no despierta en los estudiantes el interés necesario como para desarrollar una de las condiciones básicas del trabajo grupal como lo es: “dividir las tareas junto a mis compañeros”. Entonces, puede contemplarse que los aspectos internos que establecen y desarrollan las actividades o tareas entre pares, no suelen generar en este caso, un interés puesto en las condiciones necesarias para formar un contexto que participa activa y colaborativamente (Alonso Tapia, 2005).

Como se describe anteriormente, a los alumnos en oportunidades les interesan tareas o acciones que pueden realizar junto a sus compañeros, sin darle demasiada importancia a los aspectos básicos que dan lugar a los mismos. Sin embargo, de manera sorprendente las medias arrojadas en la categoría *a la hora de ser evaluado*, evidencian nuevamente la predisposición hacia los “trabajos prácticos grupales” por sobre los “trabajos prácticos individuales”. Estos resultados permiten apreciar que los estudiantes prefieren ser evaluados de manera grupal a través de trabajos prácticos, proponiendo una forma de trabajo acorde a sus intereses.

Respecto a la evaluación, como herramienta para medir la adquisición de los conocimientos en los alumnos, Alonso Tapia (1997) sostiene que este instrumento con su trascendencia, sólo incrementa el interés por aprobar, y no como se cree, el interés por aprender. De esta manera, se vuelve necesario indagar en otras formas, ya que los estudiantes están insertos en un contexto en el que saben que tienen que ir a clases, aprender lo que se les propone y hacer lo que se les indica, y que al final se les evalúa; sin plantearse los efectos de tales consideraciones. Una alternativa viable desde la perspectiva de los alumnos es la realización de trabajos prácticos grupales como sostén y apoyo de los procesos cognitivos que llevan adelante los sujetos en conjunto (Alonso Tapia, 2005). Para ello, el docente debe valorar las interacciones educacionales como propuesta que puede ser adaptada para evaluar los contenidos -de acuerdo a los intercambios que los estudiantes dicen y hacen al interior del grupo-, conservando efectos positivos sobre la motivación y el interés (Krapp, 1999; Meyer y Turner, 2002; Hidi, 2001, 2006, en Aguilera, 2013).

Por último, en el cuestionario se menciona “el material de clases para desarrollar las tareas escolares (fotocopias o libros)” entre *los recursos utilizados en el aula* que generan el interés por aprender. Al respecto, los alumnos reconocen la importancia de contar con los elementos indispensables para sus aprendizajes, pero la realidad que contextualiza a estos estudiantes por fuera de la institución escolar, los obliga en algunos casos, a no poder acceder a ellos económicamente -muchos de ellos tienen necesidades de carácter primario a satisfacer tal como se aprecia durante las observaciones realizadas-. En consecuencia, la limitación de los recursos escolares puede considerarse un impedimento para el desempeño escolar de los estudiantes que propende a la vulnerabilidad educativa (Pintrich y Schunk, 2006; Diaz y Pinto, 2017).

### 5.1.3.1 Resultados de la tercera parte del cuestionario: Aprendizaje Colaborativo

En esta instancia, se continúa la indagación acerca del primer objetivo específico que busca identificar y describir aquellas conductas que manifiestan además del interés por aprender, el aprendizaje colaborativo. En función de los aspectos que posibilitan el acceso al conocimiento y el rendimiento académico, se extraen los respectivos porcentajes y se analiza si existe una tendencia al trabajo colaborativo o una predominancia del trabajo individual.

La primera característica analizada es la atención. Del 100% de la población, el 64,3% de los alumnos consultados refiere que “siempre” prestan atención al trabajar *solos*, mientras que el 35,7% reconoce que “frecuentemente” les favorece trabajar *en grupos*.

Respecto de la segunda característica, la comprensión de consignas y textos, un 71,4% elige desarrollarla *con sus compañeros* y un 64,2% expresan que la lectura interpretativa prefieren hacerla *solos*. Así, se observan diferencias exiguas entre una y otra variable.

La responsabilidad es la tercera característica sobre la que se consulta a los alumnos: el 60,7% responde que “siempre” la ejercen *solos* -y el porcentaje restante varía en la respuesta entre “frecuentemente”, a veces”, “rara vez” y “nunca”-. Por otra parte, el 39,3% se reconoce más responsable al trabajar *en grupos*.

Como cuarta característica, la creatividad es concebida por los estudiantes como una capacidad que el 50% despliega individualmente “siempre”. Sólo el 32,1% de la población, “a veces” el creativo al trabajar *en grupos*.

El trabajo en grupos es presentado como quinta característica y los alumnos evalúan su utilidad respecto del aprendizaje. Mientras que el 50% elige “siempre” la modalidad *solos*, el mismo porcentaje expresa que “rara vez” les sirve trabajar *en grupos*.

En la distribución de roles, el 42% coincide en que es más cómodo distribuir *con sus compañeros* las tareas a realizar; y con un porcentaje similar, el 39,3% de los alumnos prefiere hacerse cargo *solos*.

Por último, los resultados acerca del rendimiento académico vislumbran que el 43% de los consultados alcanzan un desempeño escolar deseable cuando trabajan *solos*, mientras que el 28,6% reconoce un mejor rendimiento al trabajar *con sus compañeros*.

### **5.1.3.2 Discusión de resultados**

En el aula convive la metodología de trabajo individual y grupal. Sin embargo, el aprendizaje colaborativo es el proceso a través del cual los alumnos potencian sus fortalezas al trabajar de manera conjunta y obtienen mayores logros en relación a los alcanzados individualmente (Hernández et al., 2015; Domínguez, Crhová & Molina, 2015, en Vázquez Antonio et al, 2017).

Respecto de la primera categoría de análisis, los alumnos manifiestan que la atención está presente mayormente cuando trabajan solos y no en grupos. Si bien es positivo para el desarrollo personal -puesto que la necesidad de estar alerta, de prestar atención y realizar esfuerzos por concentrarse en comprender surge de la predisposición para aprender (Guerrero, 1997)- la capacidad atencional a la que refieren no permite una contribución personal al grupo como lo plantea Lucero (2003).

Siguiendo con la contribución personal del alumno al grupo, influyen otros elementos -además de la atención- que se relacionan con el compromiso en la tarea como el manejo de la información y de conceptos que el estudiante hace suyos, en otras palabras, la interpretación de consignas y textos. En este caso, se refleja que, para la lectura comprensiva se considera la colaboración de los compañeros ya que implica una construcción y expone de manera conjunta los cambios de conducta e ideas que el alumno debe poner en práctica (Sarabia, De los Santos, García y Carro, 2010). Pese a esta prevalencia, debido a la escasa diferencia de porcentajes

confrontados con la modalidad individual, es posible contemplar que el trabajo en grupos no es una tendencia que los estudiantes únicamente tienen en cuenta.

Entre los aspectos que pueden desarrollarse dentro de los aprendizajes colaborativos, se encuentran las habilidades que se adquieren y potencian a nivel personal como grupal (Lucero, 2003). La responsabilidad es la competencia, que le permite a cada alumno depender de sí mismo para desarrollar la tarea del modo que estime que se adapta a lo pedido por el docente (Martínez, Catalá y Díaz, 2013). Como se observa en los resultados, para los estudiantes esta destreza puede verse favorecida al ejercerla de manera individual y entonces, la premisa de ser “mutuamente responsables del aprendizaje de cada uno de los demás” propuesta por Johnson escasamente se aplica en el contexto de la clase (1998, en Collazos y Mendoza 2006, p. 64).

A su vez, otra aptitud personal que puede desplegarse es la creatividad. La misma, a partir de una información previa, y mediante procesos como: la imaginación, la intuición, el pensamiento metafórico, la elaboración de ideas, la curiosidad y la implicación en la tarea buscan transformar dicha información en la solución de problemas con originalidad y eficacia (Hernández, 1999). Es posible indagar que esta capacidad se ve motivada, al ejercitarla con mayor frecuencia en soledad, y no se reconoce como habilidad grupal ya que, la mayoría de los estudiantes sólo la ponen en práctica “a veces”.

El trabajo en grupos como se caracteriza en Lucero (2003), posee un componente central que es la interdependencia positiva, o las condiciones organizacionales y de funcionamiento que deben brindarse al interior del grupo. Los beneficios que puede ofrecer esta modalidad se vislumbran si existen previamente ciertas metas, tareas, recursos, roles y premios establecidos que orienten los objetivos propuestos por el grupo, ya que, en caso contrario, no existe una resolución de problemas y adquisición de conocimientos. No obstante, aquí se expresa una discordancia: los estudiantes eligen trabajar solos en la mayoría de

acciones y procesos que implican el trabajo en conjunto, y sólo en la distribución de roles se observa un incremento en la elección de su aplicación con compañeros, aunque sin diferencias significativas en referencia a la cantidad de alumnos que continúan optando por la modalidad individual. Por lo tanto, es posible corroborar que a pesar de que una de las condiciones se orienta hacia la colaboración, no es suficiente para generar una interdependencia que asegure el aprendizaje colaborativo.

Por último, en cuanto a los porcentajes arrojados entorno a los resultados académicos -o desempeño escolar-, se contempla que los alumnos eligen de manera definitiva el trabajo en soledad, y de esta manera, la interacción e intercambio con los compañeros a través de los diversos aspectos que se han descrito (Lucero, 2003) se percibe en una minoría de los casos. Por lo tanto, los estudiantes manifiestan preferencias por el trabajo individual pero no de manera colaborativa a pesar de los beneficios que puede aportar esta modalidad en los aprendizajes.

## **5.2 Estudio 2. A**

### **5.2.1 Resultados de Elementos y componentes significativos en la adquisición de conocimientos: Interrogante semiabierto**

La cuarta y última parte del cuestionario responde al tercer objetivo específico, que analiza el aprendizaje colaborativo entre pares en el aula y sus relaciones con el aprendizaje significativo. En este interrogante, se solicita una breve descripción de los elementos que los alumnos consideran necesarios para aprender de manera significativa. En el abordaje de los datos se elaboraron categorías de análisis en función de las regularidades encontradas.

#### *Categoría 1: Aislamiento versus intercambio*

Los alumnos plantean que existe una diversidad de respuestas sobre los aspectos que influyen en el momento de iniciar, desarrollar y culminar el trabajo en clases. En este caso, para una mejor adquisición de los conocimientos se destacan,



conductas practicadas desde la singularidad y autonomía y, además, algunas voces en las que se presenta la intervención y participación de otra persona, por ejemplo:

*“Los elementos que tienen peso para adquirir conocimiento de manera significativa son estudiar con alguien que te escuche, que te haga preguntas adecuadas para que vos respondas, así no te aprendés las cosas de memoria.”*  
(A.4)

*“A veces me cuesta entender algo por mí mismo y necesito de alguien que me explique con sus palabras.”* (A.16)

*“Me ayuda a estudiar estar sola, poder leer y concentrarme sin ruidos ni nadie que me hable.”* (A.24)

*“Trabajar en un lugar sin que molesten, me gusta mucho trabajar sola y tranquila.”* (A.25)

#### Categoría 2: Apoyos complementarios a la Educación Formal

La escuela es el espacio exclusivo en el que cohabitan profesores y estudiantes -y ocasionalmente, los padres y madres-. No obstante, se evidencia en los adolescentes, que la asistencia a clases de apoyo escolar o al programa de Voluntariado, es decir, la Educación No Formal, brinda herramientas complementarias para adquirir los aprendizajes dados en la Educación Formal:

*“Me ayuda mucho cuando estoy yo solamente en clases de apoyo, porque el profe me explica mejor en silencio y casi siempre reviso la carpeta para darme cuenta. También me dan una mano en el Voluntariado con otra materia.”* (A.5)

*“Me facilita ir a particular, me ayuda a entender lo hecho en clase. O también mediante libros y por internet, para buscar información para trabajos prácticos, tareas, etc.”* (A.6)

*“Comenzar particular o concurrir al Voluntariado que ofrece el colegio para pedirle ayuda a otras personas sobre temas o exámenes que te salieron mal o que no entendiste en clases.” (A.7)*

*“Para mi aprendizaje es mejor prestar atención en clases y charlarlo un poco con la profe, hacer dos o tres veces la actividad y también viniendo al Voluntariado que ofrece el colegio.” (A.10)*

### *Categoría 3: Afectividad y entorno*

En este caso, se menciona la importancia de los procesos afectivos personales y de la recepción de cariño y contención –o la ausencia de los mismos–, ya que son aspectos que predisponen o no al aprendizaje en el entorno. En algunas oportunidades, las necesidades que provienen del ámbito familiar cotidiano, pueden provocar que las actividades y tareas propias de la escolaridad queden en un segundo plano.

*“Estar tranquila y bien ya sea física como sentimentalmente, concentrada sólo en el estudio y no pensar en los problemas familiares o personales.” (A.2)*

*“Me ayuda mi novio que es el que siempre me dice que tenga que estudiar para ser alguien en el futuro. También mi mamá que es la que me ayuda comprándome los materiales para el colegio y apoyándome siempre, igual que los profesores. También lo hago por mis hermanos y mi papá.” (A.8)*

*“Me ayuda mucho aislarme y poner música instrumental para concentrarme con más facilidad.” (A.9)*

*“Estudiar sola en un lugar tranquilo, con mis apuntes y resúmenes en forma de cuadro.” (A.17)*

#### *Categoría 4: Construcción del saber con otros*

El hombre es un ser social por naturaleza y es por esta razón que necesita siempre de un otro. En el aula, los estudiantes son atravesados constantemente por los pares. En oportunidades, este acercamiento propicia la apropiación de los contenidos curriculares, además de satisfacer socialmente sus necesidades de aprender con otros y de otros.

*“Estudiar con mis compañeros me facilita mejor las cosas para estudiar y entender mejor los temas. También hacer las actividades en grupo me gusta más que hacerlas solo.” (A.21)*

*“Aprendo mejor cuando estoy en grupo con mis compañeros porque trabajamos bien.” (A.22)*

*“Por fuera de mi casa se me hace más fácil estudiar con mis compañeros, porque a veces me explican mejor las cosas que no entiendo.” (A.23)*

*“Lo que me ayuda es prestar atención y estudiar con mis compañeros.” (A.28)*

#### **5.2.2 Discusión de resultados**

Respecto de las respuestas brindadas, se desarrollan valoraciones sobre los elementos que los estudiantes consideran para aprender de manera significativa. Acerca de la modalidad de trabajo referida en la categoría de análisis 1 -aislamiento versus intercambio-, se observan opiniones divididas que reflejan, por un lado, la elección del trabajo autónomo e individual y, por otro, se prioriza la búsqueda de logros con la colaboración de otros sujetos.

Mir (1998) plantea que si bien, el propósito de la educación siempre ha sido propiciar en los sujetos la interiorización de valores sociales, es en estos contextos, donde se valora la individualidad como una conquista, puesto que, en el mundo del trabajo existe un mandato de productividad en soledad y, además, al agregarse durante años, argumentos basados en teorías psicológicas de carácter conductista

o clínico que limitan a los alumnos a una posición de aislamiento social dentro del proceso de aprendizaje (Schon, 1992, citado en Mir, 1998), se obtiene como producto estudiantes que interactúan poco entre sí porque no suele fomentarse el trabajo con el grupo de pares. De esta manera, sólo en oportunidades, se logra contemplar un trabajo que coloque el énfasis en la concreción de objetivos comunes, en definir responsabilidades asumidas por todos, en potenciar las formas de resolver problemas colectivamente (Mir, 1998).

Al analizar las voces de dos alumnos desde la perspectiva sostenida por Mir, se observa que esta modalidad de aprendizaje basada en la individualidad se encuentra presente en la estructura de la educación. Sin embargo, estos supuestos pueden considerarse insuficientes porque evitan aquellos canales y mecanismos que favorecen a los alumnos en el proceso de formación de los aprendizajes, es decir, en el plano de su apropiación significativa con otros (Rué, 1998 citado en Mir, 1998), como así lo demuestran los estudiantes restantes cuando expresan la “necesidad” de estar con alguien que los ayude a “no aprender de memoria”.

En la segunda categoría, se valora el acompañamiento que realizan instituciones externas al ofrecer de manera comunitaria clases de apoyo escolar. Los estudiantes destacan el aporte del programa de Voluntariado, ya que el mismo, pretende ayudar a los alumnos a completar sus carpetas y formular preguntas que propicien el encuentro e intercambio. La asistencia al mismo, refleja un interés singular por alcanzar resultados óptimos y, a su vez, solicitar ayuda cuando la necesitan. Por lo tanto, conforme con las respuestas, el docente como orientador en la clase es un componente necesario, pero no determina el interés por aprender, ya que los alumnos aprecian, también, otros agentes que poseen una preparación previa y conocimientos como rasgos de significación en los contenidos (Moreira, 1997).

Acerca de la tercera categoría, denominada “afectividad y entorno”, se coloca el énfasis en los aspectos personales y contextuales que influyen en el aprendizaje.

Los rasgos afectivos y motivacionales del ambiente a los que se refieren los alumnos pueden corresponderse con los planteos de Vigotsky sobre la influencia del contexto social, histórico y cultural (Moreira, 1997). Es decir, el entorno en el que se desarrolla y transcurre la afectividad influye de manera singular en el aprendizaje de cada alumno al unir lo afectivo a lo cognitivo: la motivación fundada en la presencia y acompañamiento de personas próximas a los alumnos o la búsqueda personal de tranquilidad, música instrumental, la disponibilidad de los útiles y materiales necesarios, son algunos de los componentes que suscitan el interés individual por los aprendizajes significativos.

Por último, la cuarta categoría que surge de los participantes hace referencia al proceso de aprendizaje con sus pares, puesto que como se observa en las discusiones de Aprendizaje Colaborativo, sólo en escasas oportunidades, la interpretación y comprensión de los contenidos, además, del estudio en conjunto son elementos que se eligen para aprender de manera significativa y así, complementar los esfuerzos y las capacidades del grupo. No obstante, la interacción con los mismos juega un rol primordial ya que, colabora en la constitución de la propia identidad y los adolescentes necesitan expresar sus sentimientos, dudas, temores y proyectos con otras personas con las que puedan conversar sobre sus experiencias previas, presupuestos, valores culturales y niveles de lenguaje (Mussen, Conger y Kagan, 1964, citado en Fierro, 1998; Mir, 1998).

## **5.3 Estudio 2. B**

### **5.3.1 Resultados de Observaciones**

El último instrumento elegido para la recolección de datos es la observación en contexto que proporciona datos sobre el desempeño de los alumnos en el aspecto actitudinal y trabajo en el aula, la conducta en clase, la dinámica y participación grupal pues, permite contrastar aquello que los alumnos piensan y contestan, con lo que se observa a nivel grupal.

- *Actitud frente al aprendizaje y trabajo escolar*

Respecto a la asistencia escolar, se contempla que en segundo año la asistencia posee mayor regularidad que la observada en tercer año ya que, se reflejan inasistencias con mayor frecuencia. El acontecer de las clases se advierte desorganizado debido a la escasa atención que los estudiantes prestan al docente por la presencia de elementos distractores. Además, al disponer de libros, fotocopias o útiles para la realización de actividades y trabajos se vislumbra que intentan asegurarlos y preservar el cuidado de los mismos.

Por otra parte, al examinar el trabajo escolar en los alumnos de segundo año algunos suelen participar al consultar dudas, sin embargo, la mayoría de los estudiantes atraviesan la clase sin realizar un registro de la misma debido a ciertas dificultades observadas para plantear dudas, apuntar lo que deben hacer, finalizar los trabajos y tareas escolares. La dispersión suele prevalecer en la mayoría de las asignaturas, a excepción de materias como Dibujo o Lengua, en las que logran mantener la atención en la tarea o actividad a realizar. Esto también puede percibirse cuando se les permite realizar ejercicios de manera conjunta o evaluarlos grupalmente. En tercer año, la atención es dispersa en la totalidad de las materias observadas y, asiduamente, muestran una actitud pasiva que puede asociarse con la falta de interés para elaborar preguntas o dudas en voz alta, registrar lo que deben hacer y finalizar los trabajos en el tiempo indicado.

Respecto de la participación de los alumnos de segundo año, en asignaturas como Lengua, Educación Tecnológica y Físico-Química argumentan y dan su opinión sobre diversos temas. En ambos cursos, se recurre a la música como elemento motivador para realizar actividades, aunque en ocasiones, lo hacen sin permiso previo del docente. Además, en tercer año, pueden hallarse factores distractores que desvían la atención.

En segundo año, los alumnos manifiestan estar en su proceso de aprendizaje respecto al manejo de textos o la elaboración de apuntes que les permite percibir

un conocimiento básico de los temas abordados. Se evidencia, además, que cuando así lo necesitan, piden prestado el material de trabajo a sus compañeros. Por otra parte, en tercer año, de acuerdo a la asignatura -Lengua o Historia, en este caso- tienen mayor facilidad de acceso a los textos y los apuntes. De esta forma, también se contempla un mejor acercamiento a los contenidos, que los habilita a argumentar o dar su opinión cuando es solicitada.

- *Conducta en clases*

Se observa la existencia de ciertos docentes en segundo año que generan mayor empatía en los estudiantes. Esto permite que los alumnos se concentren y eviten así, la distracción, las interrupciones constantes y los ruidos desagradables, es decir, conductas como molestarse entre compañeros o discutir de manera agresiva entre ellos no son frecuentes.

En tercer año, los alumnos buscan la atención del docente constantemente a través de: ruidos molestos o interrupciones, hablar cuando no es el momento indicado y, en menor medida, al molestar y provocar a sus compañeros. Con el transcurso de la jornada, suelen manifestarse más nerviosos e inquietos por ejemplo en los últimos módulos -en asignaturas como Lengua o Teatro-.

- *Participación Grupal*

En un ambiente en el que los estudiantes valorizan al docente y su rol, se evidencia un comportamiento áulico adecuado a nivel grupal como se infiere en segundo año, ya que se respetan las normas de convivencia en el salón y los alumnos pueden participar activamente sin temer a posibles comentarios negativos. Por otra parte, en la dinámica del trabajo grupal se aprecia la colaboración entre grupos, así como el intercambio de materiales y conocimientos, observándose mayor interés por finalizar una tarea o trabajo en instancias evaluativas.

Contrariamente, en tercer año, puede verificarse que no se respetan las normas de convivencia o el trato respetuoso. Ante situaciones como las que se mencionan en “Actitud frente al aprendizaje y trabajo escolar” surgen diferencias entre grupos, que disminuyen la tolerancia entre ellos y en efecto, genera poca participación de los alumnos, debido a comentarios negativos entre compañeros. En este clima, el grupo se divide en pequeños subgrupos que funcionan en su interior, y allí se observa el intercambio de material y conocimientos, sin que esto implique la colaboración como trabajo en las actividades o tareas.

### **5.3.2 Discusión de resultados**

#### *- Actitud frente al aprendizaje y trabajo escolar*

En segundo año se evalúa el interés de acuerdo al poder de atracción que ejercen determinados elementos del entorno como lo propone Krapp (1999). En las áreas que se proponen instancias de diálogo y la inclusión de música en determinadas actividades, así como la evaluación grupal, los estudiantes manifiestan cierta implicación de los procesos atencionales. Por lo tanto, en este curso puede inferirse que existe la presencia de interés de carácter situacional que suscita el aprendizaje. Por otra parte, en tercer año, las observaciones dan cuenta de una realidad áulica particular: la inasistencia generalizada a clase, el escaso interés en completar las actividades y los elementos distractores son algunas muestras de los aspectos a trabajar para fomentar su interés por aprender.

#### *- Conducta escolar*

En segundo año, uno de los factores que posibilita y puede incrementar el interés por aprender es el respeto al docente -un valor construido por los docentes que buscan la cercanía con los alumnos mediante el trato, la escucha, la flexibilidad, entre otros-. En consecuencia, los alumnos evitan las distracciones masivas y responden a lo pedido; correspondiéndose con la teoría planteada de Meyer y Turner (2002) sobre las interacciones educativas. En tercer año, son los



intercambios con los profesores que pertenecen a las materias de Lengua o Historia, los que promueven el manejo de textos y facilitan la comprensión de tareas en el aula. De esta manera, los estudiantes obtienen mejores rendimientos si consiguen la atención del profesor, aunque esto conlleva a un ambiente en el que suele destacarse la ausencia de respeto entre compañeros y actitudes que atentan contra la convivencia en el aula.

*- Participación grupal*

En segundo año, se observa un cierto clima de respeto entre compañeros y en algunos casos, la integración de los mismos para trabajar en grupos a través de la comprensión de consignas y de textos como posible rasgo que contribuye al progreso del grupo (Lucero, 2003). A su vez, las diversas formas de interacción verbal -como la participación activa y el intercambio de materiales en la realización de actividades- tienen connotaciones positivas por sus efectos en los alumnos. Asimismo, al compartir trabajos prácticos de carácter evaluativo las habilidades personales y el crecimiento del grupo se ven favorecidos. Estos indicios permiten considerar el trabajo colaborativo como posibilidad para evaluar a los alumnos, a pesar de que, en la naturaleza del entorno, la colaboración como modalidad complementaria a la individual no reúne todos los aspectos requeridos para impulsarse.

Por último, en tercer año, elementos que integran la interdependencia positiva sostenida por Lucero (2003) son observados de forma parcial o nula entre los estudiantes; evidenciando que la interacción entre los diversos subgrupos que conforman este curso es una competencia fundamental a desarrollar, en un ambiente en el que prima la individualidad de los aprendizajes.

## 6 - CONCLUSIONES

---

"Investigo para comprobar, comprobando intervengo,  
interviniendo educo y me educo.  
Investigo para conocer lo que aún no conozco  
y comunicar o anunciar la novedad."  
Paulo Freire

Como se observó, la acción educativa es una actividad compleja atravesada por diversos factores y procesos heterogéneos (Coll, 2000). Una de las múltiples problemáticas que supone dicha complejidad fue abordada en este trabajo desde el objetivo general, las categorías enunciadas en el marco teórico y la experiencia en el trabajo de campo: los factores que intervienen en el aprendizaje escolar en adolescentes, profundizando en el interés por aprender y el aprendizaje colaborativo.

La Escuela Media es una organización que tiene como centro el aprendizaje y la enseñanza en contexto (Ferreira, 2009). Los adolescentes asumen en ella el rol de estudiantes y son los responsables de sus procesos de aprendizaje (Aguilera, 2013). Los mismos corresponden a procesos de construcción y apropiación del conocimiento situados en el espacio áulico en interacción con los saberes previos, con los pares y con el docente como mediador (Filidoro, 2009). En la institución escolar analizada, el interés por aprender -la predisposición de prestar atención a ciertos acontecimientos y objetos (Hidi y Renninger, 2006)- y el aprendizaje colaborativo -modalidad de aprendizaje junto a los pares (Collazos y Mendoza, 2006)- son variables escasamente desarrolladas y aplicadas en el aula. El aprendizaje, sin embargo, es adquirido por los alumnos significativamente al trabajar de manera individual y con el rol orientador de un adulto, es decir, realizan un procesamiento activo de los saberes sin perder su sentido e intencionalidad (Moreira, 1997).

A partir de los objetivos específicos que orientaron esta investigación, se conoce y comprende la perspectiva de los participantes sobre su realidad escolar al

colocar el énfasis en aquellos factores, condiciones y experiencias que influyen en sus aprendizajes escolares.

En relación a lo planteado en el primer objetivo específico -que refiere a las conductas que ponen de manifiesto el interés por aprender de los adolescentes en el aula- y a partir de los cuestionarios utilizados como instrumentos de recolección, se registraron acciones y tareas que orientan la adquisición de los aprendizajes de acuerdo a los recursos cognitivos y motivacionales de los que se valen los estudiantes para lograr sus propósitos personales y educacionales. El interés por aprender es manifestado por los alumnos al ser evaluados en trabajos prácticos grupales, ya que les permite obtener mejores desempeños académicos; aun así, esta modalidad de trabajo es poco frecuente entre ellos, es decir, la colaboración entre pares se sustenta solo en situaciones que suscitan un interés por el aporte y la producción del otro. También, consideraron de interés la utilización de libros o fotocopias como la fuente desde la cual se construyen sus aprendizajes; sin embargo, cuando presentan necesidades básicas insatisfechas la adquisición de útiles y materiales queda en segundo plano. Por último, se observa una ausencia de interés genuino como respuesta a las acciones que son impuestas implícita o explícitamente por el docente, como por ejemplo el registro escrito de ciertas pautas o consignas a realizar.

Otro instrumento de recolección empleado fue la observación en el aula. A través de la misma, se pudo apreciar que el interés por aprender en uno de los cursos presenta correspondencias con el acompañamiento que el docente brinda a sus alumnos, ya sea cuando permite el uso de música, el diálogo entre compañeros durante la realización de las actividades o, incluso -como se mencionó anteriormente- en las evaluaciones grupales. Contrariamente, en otro curso se observó que la asistencia, el sostén y la atención del docente suscitan el interés por aprender, pero prescinden de la participación de otros compañeros y/o de la posibilidad de generar aprendizajes en colaboración.

En cuanto al aprendizaje colaborativo, se contemplaron conductas en las que no se observan las condiciones necesarias para llevarlo a cabo. Las habilidades

personales -atención, responsabilidad, creatividad- y los resultados en el desempeño de los alumnos los autoperciben en el trabajo que realizan de manera individual sin hallarse implicados los pares. Solo en ocasiones, solicitan la colaboración de un compañero para comprender e interpretar las consignas y los textos a trabajar y, en oportunidades, la distribución de roles y tareas con los compañeros suele predisponer a la interdependencia positiva y al aprendizaje colaborativo; pero estas dos condiciones organizacionales no son suficientes para que se efectúe naturalmente este tipo de trabajo y, en consecuencia, solo se aprecia en las instancias de evaluación observadas.

Los resultados expuestos hasta aquí, evidencian la necesidad de estimular actividades que demanden mayores esfuerzos cognitivos tales como la participación, la apropiación y la transformación del saber, diferentes al registro y la textualidad que remiten a condiciones de pasividad. De esta manera, se considera que el docente podría fomentar el interés por aprender a través de diversas dinámicas y actividades que desarrollen las habilidades sociales necesarias para suscitar el aprendizaje colaborativo y, así, se logre tanto una mayor eficacia cognitiva como mejores desempeños académicos entre pares.

A partir del segundo objetivo específico, se inició la búsqueda de los factores que pueden obstaculizar el interés por aprender. Los resultados indican la existencia de adversidades que dificultan el aprendizaje en más de la mitad de la población investigada, aunque solo un cuarto de la misma puede reconocer en los conflictos familiares, personales o económicos el origen de dichas circunstancias. Estas condiciones de vulnerabilidad se vinculan con el primer objetivo específico, pues la imposibilidad de acceso a los recursos materiales influye en las trayectorias escolares e incrementan las probabilidades de obstaculizar un desarrollo integral (Le Bretón, 2012). La vulnerabilidad educativa a la que están expuestos los adolescentes constituye un factor de riesgo en el aprendizaje escolar. Los alumnos con mayor vulnerabilidad expresan sentirse acompañados por la institución entre ellos; los docentes, al enseñar los contenidos y preocuparse por los alumnos en su singularidad; también por el grupo de Voluntariado, con el apoyo escolar y la

contención brindados y, por último, por sus compañeros a partir de los intercambios. Se puede inferir, entonces, que estos rasgos favorecen la experiencia de los estudiantes y la escuela emerge como factor protector del aprendizaje.

En el tercer objetivo específico se enuncia el análisis del aprendizaje colaborativo y sus relaciones con el aprendizaje significativo a través de categorías específicas. Los elementos que los adolescentes estiman para aprender de manera eficaz son, en primer lugar, el aislamiento -definido por las condiciones de silencio y soledad- y la autonomía -ejercida durante la realización de actividades- a diferencia de otros casos en los que se precisa de una persona que refuerce algunos contenidos, como se expresa conjuntamente en la segunda categoría, es decir, se requieren de apoyos extraescolares o contar con la presencia de personas formadas que puedan orientar sus procesos de aprendizaje como, por ejemplo, los voluntarios. La tercera categoría, bajo la denominación “afectividad y entorno”, evidenció condiciones contextuales capaces de motivar la predisposición ante los conocimientos como la contención emocional que pueden brindar los miembros de la familia, el uso de música instrumental o un clima donde se perciba tranquilidad.

Por último, respecto de la cuarta categoría, y en comparación con los resultados generales, solo un pequeño grupo de estudiantes le asignaron valor a la construcción del saber con otros. Entre las razones, manifestaron que el trabajo grupal motiva el desarrollo de habilidades como la comprensión de consignas y textos, despierta la atención y mejora los rendimientos. Estos alcances no se atribuyen a la colaboración en tanto modalidad de trabajo propuesta por los profesores y elegida por los alumnos, sino a la condición propia del hombre como ser social por naturaleza; el compartir y socializar con otros responde a una necesidad propia de la adolescencia: estar con sus pares, descubrir y construir su identidad. En síntesis, la mayoría de los alumnos manifestaron que las condiciones contextuales y afectivas propician el trabajo individual y conjuntamente vuelven significativos los aprendizajes, probando que el aprendizaje colaborativo no ejerce una influencia directa sobre el aprendizaje significativo.

Durante el proceso de investigación surgieron algunas limitaciones que se presentan a continuación: un grupo de alumnos no realizó los cuestionarios debido a que no fueron autorizados por sus padres y tutores para hacerlo. Este accionar trajo consecuencias en la posterior sistematización y legitimación de los resultados; la muestra no evidencia la realidad de todos los actores involucrados. Asimismo, en las respuestas obtenidas la mayoría de los participantes presentó dificultades para reconocer y exponer el origen de las problemáticas que obstaculizan su aprendizaje; este hecho supone, entonces, profundizar la indagación y el estudio de los factores de riesgo de esta población. Desde otra perspectiva, un límite propio de la investigación que puede ser considerado por interesados en la temática expuesta, es la construcción de instrumentos de recolección que añadan la participación de docentes, preceptores y directivos, a fin de brindar nuevas perspectivas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera de las aulas.

Los límites mencionados demuestran que la escuela es un amplio espacio a explorar y un campo para diversificar las prácticas en él. Es por ello que la figura del Licenciado en Psicopedagogía puede aportar una mirada global sobre la observación y análisis tanto de las fortalezas como de las problemáticas halladas en la institución y realizar un diagnóstico sobre las mismas. En el caso de este trabajo, atender a cada estudiante y su trayectoria singular permite conocer qué recursos materiales, actividades o tareas incrementan el interés por aprender y cuáles son los posibles factores que influyen en este proceso -sean de carácter personal o contextual-. El profesional puede, entonces, planificar la organización de variadas intervenciones que potencien el acompañamiento y sostén de las escolaridades por parte de los docentes y demás actores institucionales, así como también brindar herramientas para la formación continua en modalidades alternativas de enseñanza y aprendizaje, como aprender junto a los pares, a fin de otorgar mayor significación de los contenidos y prevenir la aparición de nuevas dificultades que puedan originarse.

A partir de la complejidad del objeto de estudio y de su continua indagación debido a las transformaciones en los estudiantes y en los contextos, se retoma el

cuarto objetivo específico, en el que se plantean recomendaciones y posibles sugerencias:

En cuanto al trabajo en el aula, una propuesta es la orientación destinada a los docentes con el objetivo de guiar y asistir en la elaboración de actividades y tareas que apunten a desarrollar el interés por aprender y el aprendizaje colaborativo realizando las adecuaciones pertinentes según la asignatura. Entre las potenciales habilidades a estimular se encuentran la atención, el razonamiento o las relaciones interpersonales. La complementariedad de lo individual y lo colectivo puede facilitar percepciones, suscitar discursos y acciones, promover el esfuerzo, la constancia, el trabajo en equipo, el rendimiento académico y las competencias sociales. Por otra parte, mediante el asesoramiento psicopedagógico se pueden plantear trabajos interdisciplinarios en los que los docentes trabajen conjuntamente con otras disciplinas, de modo que el trabajo colaborativo entre ellos sea un modelo de trabajo y aprendizaje para los alumnos. Esta sugerencia, vislumbra la posibilidad de plantear dinámicas grupales creativas, relacionar los contenidos curriculares con prácticas que aborden problemáticas de la realidad concreta y que motiven en la búsqueda de soluciones.

Por otra parte, las jornadas recreativas son un recurso que en la escuela estudiada funcionan bajo la organización del programa de Voluntariado. Las mismas, organizadas en horario extraescolar, permiten construir canales alternativos de escucha activa donde se comparten actividades que despliegan la subjetividad de todos los participantes a través de los juegos y actividades. Una acción de innovación en dichas jornadas, puede ser la presencia y participación del plantel docente y la presencia de un psicopedagogo, quienes desde un espacio lúdico y de esparcimiento pueden identificar situaciones educativas y originar nuevos recursos y herramientas para fomentar el interés por aprender en el aula.

En último lugar, si bien las escuelas no cuentan con la presencia de gabinetes psicopedagógicos como parte constitutiva de estos establecimientos se destaca su importancia ya que, su inclusión puede favorecer el funcionamiento y la gestión de las mismas y brindar las herramientas que aborden los desafíos y problemáticas

colectivas. Con la intervención de un equipo se puede apelar a la detección y prevención de dificultades en el desarrollo institucional, como así también, a la orientación y promoción de hábitos y de condiciones en el contexto de la clase que influyan en la convivencia escolar y en las metodologías seleccionadas para presentar los contenidos, actividades y evaluaciones.

Para concluir, en el transcurso de mi formación académica, el aprendizaje llevado a cabo con los pares surgió como inquietud; luego, durante la etapa de investigación, la búsqueda y lectura de fuentes bibliográficas me permitió hallar los beneficios de la aplicación de esta modalidad de trabajo, pues es en la interacción activa que los alumnos enriquecen procesos tales como el razonamiento, la comprensión y pensamiento crítico y construyen su propio aprendizaje a través del intercambio de ideas y experiencias con sus pares; es decir, no solo colabora en el proceso cognitivo, sino en su desarrollo integral. Los antecedentes mencionados en el marco teórico dan cuenta de que el aprendizaje colaborativo es una temática educativa abordada recientemente en la investigación. Este hecho me interpela e invita -a modo de reto personal- a continuar la indagación de dichas prácticas con el propósito de re-pensar el interés y la importancia de los intercambios junto a otros compañeros para aprender de manera significativa.

Como futura Licenciada en Psicopedagogía, las problemáticas educativas investigadas me permitieron redescubrir el valor de los roles sociales e institucionales de aquellos agentes involucrados en las trayectorias escolares. Cada uno de ellos ocupa un lugar y ejerce un rol importante que favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje en las adolescencias. El trabajo conjunto e interdisciplinario de todos los actores brinda a los adolescentes las herramientas necesarias para construir su identidad, ser sociales, resilientes, capaces de cambiar los preceptos de individualidad de la sociedad actual. Sin embargo, al tratarse de temáticas que son atravesadas por múltiples factores que suscitan cambios, el mismo devenir reclama un análisis y abordaje constantes. El presente trabajo anhela ser el inicio de un camino abierto a futuras investigaciones.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

Aberastury, A. y Knobel, M (1977). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.

Acosta Mora, C (2005). Factores protectores en la prevención de consumo de drogas en adolescentes en riesgo. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio San José, Costa Rica.

Aguilar Ramos, M.C (2002) Familia y escuela ante un mundo en cambio. *Revista contextos de educación*. 5, 202 - 205

Aguilera, S (2013). Motivación para aprender y tareas escolares en estudiantes del último año del nivel medio. Tesis Doctoral. UNCUYO, Mendoza.

Alexander, P. y Murphy, P (1998). Profiling the differences in students' knowledge, interest, and strategic processing. *Journal of Educational Psychology*, 90: 435–447.

Alonso Tapia, J (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Colección INNOVA. España: Edebé.

Alonso Tapia, J (2005). Motivación para el aprendizaje. La perspectiva de los alumnos. En *Ministerio de Educación y Ciencia*. La orientación escolar en centros educativos. 209 – 242. Madrid: MEC.

Alonso Tapia, J (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid. España.

Alonso Tapia, J (2012a). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa. Vol I: Problemas de motivación y aprendizaje*. Madrid: Síntesis Editorial.

Alonso Tapia, J (2012b). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa. Vol II: Integración social, evaluación del entorno institucional y valoración de programas*. Madrid: Síntesis Editorial.

Ander Egg, E (1999). *Diccionario de pedagogía*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

Arranz Freijo, E (2004) *Familia y desarrollo Psicológico*. España: Pearson Educación.

Barca Lozano, A., M.; Peralbo Uzquiano, A.; Porto Riobo, J.L.; Marcos Malmierca y J.C. Brenlla, B (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación*: 341-368.

Bauman, Z (2003). *Modernidad Líquida*. Fondo De Cultura Económica De España, S.L.

Bonilla y Marcilia (2015) Factores protectores que favorecen la realización de proyecto de vida en Adolescentes en riesgo psicosocial de la Institución Juventud con una Misión (tesis de grado). Facultad de Ciencias Sociales y Educación. Caldas, Antioquía.

Bono, A (2008). Perfiles motivacionales de desempeño en profesores universitarios. Problemáticas actuales. Aportes de la investigación en psicología. *XV Jornadas de Psicología y Cuarto Encuentro del Mercosur*. Tomo I: 161-163. Buenos Aires. UBA.

Bono, A. et al. (2016) coordinación general de Alicia Vázquez. La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad: problemas, saberes y propuestas. Rio Cuarto: UniRío Editora. Libro digital, PDF – (Académico científica)

Bourdieu, P (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.

Bouzas Gavilán, P. y Alario Gavilán, R (2012). Efectos del aprendizaje cooperativo en el uso de estrategias de aprendizaje. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. 60 (2), 1 – 13.

Bruner. J (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid. Visor.

Caffarelli, C (2009). Tribus urbanas. Modos de construcción identitaria y de expresión social en adolescentes y jóvenes. En: Cambios en la adolescencia. *Actualidad Psicológica*. 34 (373), 29 – 32.

Canciano, E (2004). Educar a los pobres: representaciones sobre la pobreza en el discurso pedagógico actual. En: *Cuadernos de pedagogía*. 7 (12), 79 – 89. Rosario.

Castelló, M (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En Pozo, J. I y M. del C. Pérez Echeverría, (Coords.) *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Ediciones Moratas, S. L. L.

Chiecher, A.C (2017) Metas y contextos de aprendizaje. Un estudio con alumnos del primer año de carreras de ingeniería. *Innovación educativa*. 17 (74), 61 – 80.

Clérico, M. G; Cristóbal, J; Ferrero, M.I; y Ferrero, V (2011) *Experiencias de trabajo en el marco de las “Tutorías de Apoyo Escolar para adolescentes en situación de pobreza de Santa Fe”*. *Articulación entre prácticas de extensión universitarias, sociedad civil y educación*. XI Congreso Iberoamericano de extensión universitaria. UNL y Asociación Cultural para el Desarrollo Integral.

Coll, C (2000). *Constructivismo e intervención educativa: cómo enseñar lo que ha de construirse*. Caracas. Laboratorio Educativo.

Coll, C. y Solé, I (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En Coll, C., J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.

Collazos, C. A. y Mendoza, J (2006). Cómo aprovechar el “Aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y educadores*. 9 (2), 61 – 76.

Covarrubias, P, y Martínez, C. C (2007). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. *Perfiles educativos*, 29(115), 49-71. Recuperado en 15 de enero de 2020, de

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982007000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000100004&lng=es&tlng=es).

Craig, J. y Baucum, D (2009). *Desarrollo Psicológico*. México: Pearson Educación.  
En: [http://www.academia.edu/8872694/Desarrollo Psicológico Craig](http://www.academia.edu/8872694/Desarrollo_Psicologico_Craig).

Daverio, P (2011). *Resiliencia y Educación. Nuevas perspectivas en el abordaje de la Adolescencia – Capítulo 9*. En: M. Munist; E. Suarez Ojeda; D. Krauskopf; T. Silber, Comp - *Adolescencia y Resiliencia*. 153 – 165. Buenos Aires: Paidós.

Damasio, A (2006). *En busca de Spinoza*. Barcelona. Crítica.

Dávila León, O (2004). *Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes*. CIDPA Valparaíso. 83-104, recuperado el 30/07/2019 de: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362004000200004](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362004000200004)

Dewey, J (1977) *Mi credo pedagógico*. Teoría de la educación y sociedad.

Díaz, C., y Pinto, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: un estudio desde el paradigma socio crítico / Educational Vulnerability: A study from the socio-critical paradigm. *Praxis Educativa*, 21(1), 46-54. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>

Donolo, D., Rinaudo, M. y de la Barrera, S (1997) Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. 9 (22), 1 -19.

Erikson, E (1974). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.

Fernández Mouján, O (1974). *Abordaje teórico y clínico del Adolescente*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández Moujan, O (1985). La elaboración de la propia identidad. En: Chavarría, C. M (Ed), *Desarrollo y atención en el niño de 7 a 12 años*. 311 – 313. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Ferreyra, H. A (2009). *Educación secundaria Argentina. Propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia una transformación*. Buenos Aires-México. Noveduc.

Fierro, A (1998). Desarrollo social y de la personalidad en la Adolescencia. En: *Psicología Evolutiva. Tomo 3. Adolescencia, Madurez y Senectud*, comp de M. Carretero, J. Palacios y A. Marchesi. Madrid: Alianza Editorial.

Figuroa, M. I e Imach, S.C (2006). *Estrategias y estilos de afrontamiento del estrés en adolescentes*. Cuadernos de Evaluación Psicológica. En: [https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.psicologia.unt.edu.ar%2Findex.php%3Foption%3Dcom\\_docman%26task%3Ddoc\\_download%26gid%3D331%26Itemid%3D248&ei=1IJPVa\\_YIYWegwT-t4HQDw&usq=AFQjCNELt5T8euxdtgYnhJ6ESfj74uTCEw&sig2=OUer1rweA9tea5\\_QbJA7AQ&bvm=bv.92885102,d.eXY](https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.psicologia.unt.edu.ar%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D331%26Itemid%3D248&ei=1IJPVa_YIYWegwT-t4HQDw&usq=AFQjCNELt5T8euxdtgYnhJ6ESfj74uTCEw&sig2=OUer1rweA9tea5_QbJA7AQ&bvm=bv.92885102,d.eXY).

Filidoro, N (2009). *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Buenos Aires: Biblos.

Fize, M (2004). *¿Adolescencia en crisis?: Por el derecho al reconocimiento social*. México: Siglo XXI.

Fresler, A (2009). Los cambios en la Adolescencia y la responsabilidad de los padres. En: Cambios en la Adolescencia. *Actualidad Psicológica*. 34 (373), 9 – 12

Gaete, V (2015). Adolescent psychosocial development. *Revista chilena de pediatría*, 86 (6), 436-443. <https://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>

Gil de la Serna, M. y Escaño, J (2010). Motivación y esfuerzo en la educación secundaria. En Coll, C. (coord.) 2010. *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Editorial Graó.

Giménez, M., Vázquez, C. y Hervás, G (2010) El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. En: *Psychology, Society & Education*, 2 (2), 97 – 116

González Fernández, A (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción. REME*; Volumen X, Número 25.

Guerrero, J (1997). Estrategias para un aprendizaje significativo – constructivista. *Enseñanza*, 15, 29-50.

Hammersley, M, y Atkinson, P (1994), "El proceso de análisis". *Etnografía. Métodos de investigación*. México: Paidós.

Haquin F, C., Larraguibel Q, M. y Cabezas A, J (2004) Factores protectores y de riesgo en salud mental en niños y adolescentes de la ciudad de Calama. En: *Revista pediátrica chilena*. 75 (5), 425-433. Citado 2019-08-20. Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0370-41062004000500003&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062004000500003&lng=es&nrm=iso)

Hernández, C (1999). *Manual de creatividad publicitaria*. Madrid: Síntesis.

Hidi, S (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*. 1, 69-82.

Hidi, S. y Renninger. K (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41 (2), 111-127.

Ippólito – Sheperd, J. y Cerqueira, M. T (2003). *Las escuelas promotoras de la salud en las Américas: una iniciativa regional*. Unidad de Espacios Saludables. Área de Desarrollo Sostenible y Salud Ambiental. Washington, D.C.: OPS (Serie Promoción de la Salud N.º 4).

Jadue, J. G., Galindo, M. A., y Navarro, N. L (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad en riesgo social. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(2), 43-55. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000200003>

Jessor, R. y Jessor S. L (1977) Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth. En: Desarrollo social y de la personalidad en la Adolescencia. En: *Psicología Evolutiva. Tomo 3. Adolescencia, Madurez y Senectud*, comp de M. Carretero, J. Palacios y A. Marchesi. Madrid: Alianza Editorial.

Johnson, D. W. y Johnson, R (1993). *Positive Interdependence: The Heart of Cooperation*. Edina. MN: Interaction Book Company.

Juárez, F, Villatoro, J y López, E (2002). *Apuntes de estadística inferencial*. México, DF: Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente.

Krapp, A (1999). Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology in Education*. N°14: 23-40.

Krauskopf, D (2011). Sociedad, Adolescencia y Resiliencia en el siglo XXI – Cap 1. En: Adolescencia y Resiliencia. Munist, M; Suares Ojeda, E; Krauskopf, D; Silber, T (comp.), 19 – 36, Buenos Aires: Paidós

Le Breton, D (2012). Conductas de riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos de vivir. Topia. Cap. 2

Martínez, M., Catalá, P., y Díaz, M (2013) Aprender colaborando: estrategias de aprendizaje colaborativo integradas en el aula universitaria. En Tortosa, M.T, J.D. Álvarez y N. Pellín (coords.) *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Retos de futuro en la enseñanza superior: Docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica* (pp. 229-242). Alicante: Universidad de Alicante.

Mastache, A (2011) Los jóvenes estudiantes del siglo XXI: desafíos para la enseñanza. En Democratización de la universidad. Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes. Editorial de la Universidad nacional de Comahue. Neuquén.

Masten, A. S. y Powell, J. L (2007). A resilience framework for research, policy, and practice. En S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities*, 1-25. U.S.A.: University Cambridge Press.

Meyer, D. K. y Turner, J (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*. 37, 107–114.

Mier y Terán, M (2004). Pobreza y transiciones familiares a la vida adulta en las localidades rurales de la península de Yucatán. *Población y Salud en Mesoamérica*, 2 (1), 1-43

Mir, C (1998). *Cooperar en la escuela: La responsabilidad de educar para la democracia*. España: Grao editorial.

Moreira, M. A (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. En Moreira, M.A., Caballero, M.C. y Rodríguez, M.L. (orgs.) *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, España. 19-44.

Mujica Valenzuela, M. T, Ibarra, A. M, Gzubarew, T.G, Loreto Correa, M (2013). Prevención de conductas de riesgo en el adolescente: rol de la familia. Departamento de salud de la mujer. *Universidad Católica de Chile*. En: [http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S113212962013000100011&script=sci\\_arttext](http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S113212962013000100011&script=sci_arttext). /28/08/2019

Müller, M (2014) *Orientación Vocacional. Aportes clínicos y educacionales*. Buenos Aires: Bonum.

Mussen, P.H, Conger, J.J. y Kagan, J (1969) *Child development and personality*. Third Edition, pp. 795, New York: Harper.

Organización Mundial de la Salud (2018). Adolescentes: Riesgos para la salud y soluciones. Recuperado 24/08/2019, de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>



Ortega, R., Del Rey, R. y Córdoba, (2010). Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico. En: R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, 229 – 320, Madrid: Alianza.

Palacios, J. y Oliva, A (1999). La adolescencia y su significado evolutivo – Cap 16. En: J. Palacios, A. Marchesi, C. Coll, Comp. - *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo I, *Psicología Evolutiva*. 433 - 441. Madrid: Alianza.

Palacios, J. R. y Andrade, P (2007). Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes. En: *Revista de educación y desarrollo*, 7, 5 - 16

Paoloni, P. V (2010). Motivación para el aprendizaje. Aportes para su estudio en el contexto de la universidad. Tesis Doctoral. En Donolo, D. y M.C. Rinaudo (Comps.). *Estudios sobre motivación. Enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto. Córdoba.

Pérez Rubio, A. M (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (6).

Pintrich, P. y Schunk, D (2006). Motivación en contextos educativos. *Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid. Pearson.

Polo, C (2009). Resiliencia: Factores protectores en adolescentes de 14 a 16 años. Tesis de Licenciatura. Universidad del Aconcagua. Facultad de Psicología. Mendoza, Argentina.

Puzzella, A.; Alborch, A. y López, N (2010) *La falta de compromiso de los ingresantes universitarios con su proceso de aprendizaje. Resultados de una indagación*. Universidad de San Juan, Argentina.

Ramírez Rengifo, S. E (2017). *El aprendizaje colaborativo y su influencia en el logro del aprendizaje en el curso de contabilidad de instituciones financieras de una universidad pública de la región Huánuco*. Tesis para optar el grado de maestro en educación con mención en docencia e investigación en educación superior. Universidad peruana Cayetano Heredia. Lima, Perú.

Rinaudo, M. C (1998). El estudio de las tareas académicas. En Donolo, D. (comp.). *Las tareas en el aula. Teorías, propuestas y prácticas*. EFUNAR. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Robledo R.P y García Sánchez, J.N (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*. 37 (1), 117 - 128

Rodríguez Sabiote, C (2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. Ponencia presentada en el marco de Seminario Internacional: el proceso de investigación en educación, algunos elementos claves, celebrado en Santo Domingo, República Dominicana.

Romero,C (Coord.) (2009). *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires-México. Noveduc.

Sabino, J. P (2010). *Educación, subjetividad y adolescencia. Entre la imposibilidad de enseñar y la posibilidad de aprender*. La Crujía.

Sabuda, F. G (2009) ¿Quién es vulnerable en la escuela? Análisis territorial de rendimientos educativos y contexto sociocultural en el Partido General Pueyrredón, Argentina. *Revista Colombiana de Geografía*, 18, 45 – 57.

Samaja, J (1994). Epistemología y Metodología. Elementos para una Teoría de la Investigación. Buenos Aires: Ed. Eudeba, 218 – 227

Sarabia, M., De los Santos, L., García, G. y Carro, B (2010) Mejoramiento de la comprensión lectora basada en el aprendizaje colaborativo en la enseñanza media. *Apertura*. 2 (2), 35 – 47.

Seligman, M.E.P (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones Vergara.

Sierra García, P. y Jiménez Dasí, M (2002). Familia y Desarrollo Psicosocial. En: *Psicología Evolutiva I – Desarrollo Social*. Madrid: UNED.

Silas, J. C (2008). ¿Por qué Miriam sí va a la escuela? Resiliencia en la educación básica mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (39), 1255-1279.

Sirlopú, D. y Salgado, H (2010). *Infancias y Adolescencias en riesgo. Desafíos y aportes de la Psicología en Chile*. Universidad del Desarrollo, Facultad de Psicología.

Strauss, Levi (1982). "La Familia". En Varios autores, *Polémica sobre el origen y la universalidad de la familia*. Barcelona: Cuadernos Anagrama.

Temporetti, F (2006). Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza. En: *Itinerarios Educativos la revista del INDI*. 1 (1), 89 – 102. FHUC. Santa Fe

Urdan, T. y Turner, J (2005). Competence Motivation in the Classroom. En Elliot, A. y Dweck, C. *Handbook of competence and motivation*. Nueva York, Guilford Press.

Valverde, J. (1988). *El proceso de inadaptación social*. Madrid: Editorial Popular

Vanistendael, S (1995): Cómo crecer superando los percances: resiliencia capitalizar las fuerzas del individuo. *International Catholic Child Bureau*. Ginebra, Suiza.

Vázquez, C y Fernández Mouján, F (2016). Adolescencia y sociedad. La construcción de identidad en tiempos de inmediatez. *Revista de Investigación en Psicología Social*. 2, (1), 38 – 55.

Viera Torres, Trilce (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades* (26),37-43. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional.

Vinaccia, S. Quiceno, J. M., & Moreno San Pedro, E (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 139 -146.

# APÉNDICES

---



## **Consentimiento Informado de los Padres**

Por el presente documento se solicita la autorización para la participación de su hijo/a de la investigación titulada *"Vínculos de confianza y motivación por aprender como factores protectores del aprendizaje escolar en adolescentes"* cuya responsable es *Tinnirello, Julieta* con DNI 39.453.450.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es *realizar una descripción sobre las variables interés por aprender y aprendizaje colaborativo entre alumnos de segundo y tercer año, en vistas de propiciar una modalidad de aprendizaje poco estudiada dentro del aula.*

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán *observaciones dentro del aula, y encuestas a los estudiantes que así lo dispongan, a fin de aportar datos a las variables antes mencionadas.*

La participación de este proyecto, tanto de su hijo/a como suya, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Ninguno de los procedimientos mencionados produce ni producirán algún tipo de daño físico, psicológico o social para su hijo/a y se respetarán en todo momento las leyes y regulaciones nacionales e internacionales vigentes sobre el trabajo con niños en contextos de investigación. Asimismo, la confidencialidad de sus datos y de los de su hijo/a será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados, y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente,  
yo.....  
DNI..... acepto participar del presente proyecto de investigación  
y autorizo a mi  
hijo/a.....  
DNI..... a participar del mismo.

.....  
Firma, aclaración y DNI del padre, madre o tutor

Lugar y fecha:.....

Sexo: FEMENINO / MASCULINO

Edad: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

### **FACTORES PROTECTORES Y DE RIESGO EN SITUACIÓN DE APRENDIZAJE**

Marcá en las siguientes preguntas, la opción que considerés correcta según tu experiencia:

1- ¿Hay situaciones por fuera a la escuela que dificultan tu aprendizaje?

SÍ / NO

1.1- Si respondiste que SÍ, indicá cuál es el que más influye en tu aprendizaje

- Problemas familiares
- Dificultades económicas
- Conflictos barriales
- Conflictos personales
- Otros:.....

2- ¿La escuela te acompaña con esos aspectos externos que dificultan tu aprendizaje?

SÍ / NO

2.1- Si respondiste que SÍ, ¿cómo te ayuda? (podés marcar más de una opción)

- Hablando con los directivos
- Charlando con los tutores
- Conversando con los profesores
- Participando en Voluntariados que ofrece la escuela
- Otros:.....

3- Dentro de la escuela, ¿Calificarías como positiva tu experiencia de aprendizaje en el aula?

SÍ / NO

3.1- Si marcaste que SÍ, indicá los motivos (podés marcar más de una opción)

- Porque los profesores se preocupan por mí
- Porque los profesores me explican los contenidos que no entiendo
- Porque estoy con mis compañeros
- Porque puedo hablar con mis compañeros de lo que me pasa
- Otros: .....

### INTERÉS POR APRENDER

En esta página vas a encontrar una lista de acciones que indican tu forma de trabajar en el aula. Marcá con una cruz (X) la casilla con la que más te identifiques. En cada caso, tenés que elegir sólo una de las cinco opciones que se presentan.

INTERÉS POR APRENDER	5	4	3	2	1
	Siempre	Casi siempre	Me da lo mismo	A veces	Nunca
<i>Acciones que realizo individualmente (en clase)</i>					
1.1 ¿Presto atención?					
1.2 ¿Participo en las clases?					
1.3 ¿Copio del pizarrón?					
1.4 ¿Copio lo que me dicta el profesor?					
1.5 ¿Realizo las actividades?					
1.6 ¿Tengo la carpeta completa?					
1.7 ¿Traigo los elementos necesarios para trabajar (cartuchera, fotocopias, libros, etc.)?					
1.8 ¿Tengo ordenado y organizado mi espacio de estudio (banco)?					
<i>Acciones que puedo desarrollar con mis compañeros</i>					

2.1 ¿Trabajo con mis compañeros para hacer actividades?					
2.2 ¿Realizo trabajos en grupo?					
2.3 ¿Divido las tareas junto a mis compañeros?					
<i>A la hora de ser evaluado...</i>					
3.1 ¿Corrijo las tareas (para verificar que está bien lo que hice)?					
3.2 ¿Realizo trabajos prácticos individuales?					
3.3 ¿Realizo trabajos prácticos grupales?					
3.4 ¿Realizo las evaluaciones de manera completa?					
3.5 ¿Realizo trabajos de investigación sobre lo trabajado en las materias?					
<i>Los recursos que suelo utilizar...</i>					
4.1 ¿Uso el material de clase para desarrollar las tareas escolares (fotocopias, libro)?					
4.2 Utilizo internet (celular, computadora) para desarrollar las tareas escolares?					

## APRENDIZAJE COLABORATIVO

Ahora, evaluá tu experiencia de aprendizaje y marcá con una cruz (X) la opción que considerés correcta. Tenés que elegir sólo una de las cinco opciones.

### 1. ATENCIÓN

#### 1.1 Presto más atención cuando trabajo en grupos...

5. Siempre    4. Frecuentemente    3. A veces    2. Rara vez    1. Nunca  
                                                                               

#### 1.2 Presto más atención cuando trabajo solo...

5. Siempre    4. Frecuentemente    3. A veces    2. Rara vez    1. Nunca  
                                                                               

### 2. COMPRENSIÓN DE TEXTOS

#### 2.1 Entiendo mejor las consignas y los textos cuando leo con compañero/s...

5. Siempre    4. Frecuentemente    3. A veces    2. Rara vez    1. Nunca  
                                                                               

#### 2.2 Entiendo mejor las consignas y los textos cuando leo sólo...

5. Siempre    4. Frecuentemente    3. A veces    2. Rara vez    1. Nunca  
                                                                               

### 3. RESPONSABILIDAD

#### 3.1 Me siento más responsable trabajando en grupos...

5. Siempre    4. Frecuentemente    3. A veces    2. Rara vez    1. Nunca  
                                                                               

#### 3.2 Me siento más responsable trabajando sólo...

5. Siempre    4. Frecuentemente    3. A veces    2. Rara vez    1. Nunca  
                                                                               

### 4. CREATIVIDAD

#### 4.1 Soy más creativo cuando trabajo en grupos...

5. Siempre    4. Frecuentemente    3. A veces    2. Rara vez    1. Nunca



**4.2 Soy más creativo cuando trabajo sólo...**

5. Siempre 4. Frecuentemente 3. A veces 2. Rara vez 1. Nunca

**5. TRABAJO EN GRUPOS**

**5.1 Creo que para mi aprendizaje es útil trabajar en grupos..**

5. Siempre 4. Frecuentemente 3. A veces 2. Rara vez 1. Nunca

**5.2 Creo que para mi aprendizaje es útil trabajar sólo...**

5. Siempre 4. Frecuentemente 3. A veces 2. Rara vez 1. Nunca

**6. ROLES**

**6.1 Es más cómodo distribuir con mis compañeros las tareas a realizar en cla**

5. Siempre 4. Frecuentemente 3. A veces 2. Rara vez 1. Nunca

**6.2 Es más cómodo hacerme cargo sólo de las tareas a realizar en clases.....**

5. Siempre 4. Frecuentemente 3. A veces 2. Rara vez 1. Nunca

**7. RESULTADOS**

**7.1 Me va mejor en las materias cuando trabajo con mis compañeros...**

5. Siempre 4. Frecuentemente 3. A veces 2. Rara vez 1. Nunca

**7.2 Me va mejor en las materias cuando trabajo sólo...**

5. Siempre 4. Frecuentemente 3. A veces 2. Rara vez 1. Nunca



## Planilla de Observaciones

Fecha:

Curso:

Materias:

<b>Actitud frente al aprendizaje y trabajo escolar</b>	SI	AV	NO
La mayoría del curso se concentran en las actividades a realizar			
Presentan problemas de atención dispersa			
Son activos y trabajadores			
Preguntan y plantean dudas			
Logran finalizar el trabajo y tareas escolares en clases			
Son organizados y ordenados con sus materiales			
Asisten regularmente la mayoría			
Cumplen con el material pedido			
Cuidan sus cuadernos, libros, fotocopias y los útiles			
Piden prestado material a sus compañeros			
Asisten con agrado al aula			
Registran lo que deben hacer o la tarea			
Entregan los trabajos en el tiempo indicado			
Tienen facilidad para elaborar apuntes de clases			
Tienen facilidad para el manejo de textos (comprensión, extracción de ideas principales, predicción)			
Argumentan o dan su opinión sobre diversos temas			
Reflejan un conocimiento básico de los temas abordados			
Manifiestan apatía hacia las actividades sugeridas por el docente			

<b>Conducta en clases</b>	SI	AV	NO
Hacen ruidos desagradables o interrumpen constantemente			
Se levantan de su lugar constantemente y se distraen			
Hablan cuando no les corresponde			
Molestan y provocan a sus compañeros			
Se pelean o discuten agresivamente con sus compañeros			
Buscan la atención del profesor			
Están nerviosos o inquietos			
Respetan adecuadamente al docente			
Critican constantemente			
<b>Participación Grupal</b>	SI	AV	NO
Respetan las normas de convivencia			
Se aceptan entre sí como grupo			
Ayudan y colaboran entre compañeros			
Se tratan con respeto mutuamente			
Intercambian material y conocimientos			
Se responsabilizan por completar los trabajos grupales			
Dejan de participar por pena a la crítica de los compañeros			
Algunos chicos son rechazados por sus compañeros para trabajar en equipo			

**Carta de aprobación de la tesina por parte del director**

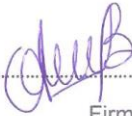
Venado Tuerto, 28 de Agosto de 2020.

A la Dirección Académica  
Lic. Ma. Alejandra Martinelli  
Lic. En Psicopedagogía  
Instituto del Gran Rosario

**S / D**

Por la presente me dirijo a Ud. a fin de comunicarle que, habiendo dirigido el trabajo final de Tesina presentado por la estudiante Tinnirello Julieta, sobre el tema "Factores intervinientes en el aprendizaje escolar en adolescentes: Interés por aprender y aprendizaje colaborativo", otorgo la aprobación para que sea presentado a consideración del jurado que se designa.

Sin otro particular, saludo a Ud. Muy cordialmente.

  
Ana Bravo  
Lic. en psicopedagogía  
Firma MP. Nº 923.

**Carta de aprobación de la tesina por parte del Co-director**

Venado Tuerto, 28 de Agosto de 2020.

A la Dirección Académica  
Lic. Ma. Alejandra Martinelli  
Lic. En Psicopedagogía  
Instituto del Gran Rosario

**S / D**

Por la presente me dirijo a Ud. a fin de comunicarle que, habiendo dirigido el trabajo final de Tesina presentado por la estudiante Tinnirello Julieta, sobre el tema "Factores intervinientes en el aprendizaje escolar en adolescentes: Interés por aprender y aprendizaje colaborativo", otorgo la aprobación para que sea presentado a consideración del jurado que se designa.

Sin otro particular, saludo a Ud. Muy cordialmente.



MARISOL BAKOTA  
Firma

**Carta de aceptación del Director de tesina**

Venado Tuerto, 24 de Junio de 2020

A la Dirección Académica  
Lic. Ma. Alejandra Martinelli  
Lic. En Psicopedagogía  
Universidad del Gran Rosario

**S / D**

Me dirijo a Uds. a fin de comunicarles mi aceptación como Directora de Tesina.

**Alumna:** Tinnirello, Julieta.

**Tema:** "Factores intervinientes en el aprendizaje escolar en adolescentes: Interés por aprender y aprendizaje colaborativo."

**Directora:** Bravo, Ana Belén.

Sin más, saludo a Ud. con atenta consideración

Firma: .....



**Ana B. Bravo**  
LIC. EN PSICOPEDAGOGÍA  
MAT. 927

**Carta de aceptación del Co-director de tesina**

Venado Tuerto, 24 de Junio de 2019

A la Dirección Académica  
Lic. Ma. Alejandra Martinelli  
Lic. En Psicopedagogía  
Universidad del Gran Rosario

**S / D**

Me dirijo a Uds. a fin de comunicarles mi aceptación como Co-Directora de Tesina.

**Alumna:** Tinnirello, Julieta.

**Tema:** "Factores intervinientes en el aprendizaje escolar en adolescentes: Interés por aprender y aprendizaje colaborativo."

**Co - Directora:** Bakota, Marisol.

Sin más, saludo a Ud. con atenta consideración

Firma: .....



MARISOL BAKOTA  
LIC. EN PSICOLOGÍA  
MAT. 8994





## **PROYECTO DE TESINA**

Presentado para solicitar su inscripción en el marco normativo vigente de la carrera de **LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA**

### **Título:**

**“Factores intervinientes en el aprendizaje escolar en adolescentes: Interés por aprender y aprendizaje colaborativo.”**

### **Autora:**

Tinnirello, Julieta [4015].

### **Directora:**

Lic. Ana B. Bravo

### **Co- Directora:**

Lic. Marisol Bakota

### **Fecha de presentación:**

**17/06/2020**

## INTRODUCCIÓN

---

El presente proyecto para la realización de la Tesina Final de la Licenciatura en Psicopedagogía se orienta a indagar los factores intervinientes en el aprendizaje escolar en adolescentes realizando especial hincapié en el Interés por aprender y aprendizaje colaborativo.

La adolescencia es considerada como una etapa en conflicto debido a la presencia de diversas crisis que acontecen al joven que se encuentra transitando el proceso de transformación acorde al ciclo vital (Cohen Imach, 2006). En este período, atraviesa una serie de cambios que incluyen el desarrollo de procesos intelectuales y emocionales que conducen a una reestructuración de las pautas del comportamiento, de las relaciones e interacciones (Krauskopf, 1995).

Durante esta etapa, uno de los retos más importantes es el debilitamiento de las relaciones con los padres con el fin de consolidar la propia identidad a través de los afectos, los intereses y metas comunes con el grupo de pares (Krauskopf, 1995; Caffarelli, 2009). En esta experiencia de descubrir a los otros y reconocer el lugar propio y el ajeno, la escuela es considerada como el pilar desde el cual se establecen estas interacciones, al tiempo que pueden favorecer los aprendizajes a través de la participación, la cooperación, el diálogo y la toma de decisiones (Oliva, 1999; Aguilar Ramos, 2002).

Al respecto, en las últimas décadas surgen diversas investigaciones que abordan el interés por aprender y el aprendizaje colaborativo como variables que pueden influir en el aprendizaje escolar (Krapp, 1999; Meyer y Turner, 2002; Lucero, 2003; Collazos y Mendoza, 2006; Hidi, 2006; Pintrich y Schunk, 2006; Aguilera, 2013).

Según estudios realizados (Aguilera, 2013), es relevante conocer los aspectos que deben reunir las tareas escolares, puesto que la dinámica de la clase y el papel que juega el contexto en el interés por aprender de los estudiantes facilita u obstaculiza los conocimientos y competencias que pueden adquirirse en el ámbito escolar. Los resultados de su investigación arrojan que las tareas que promueven mayor interés por aprender en alumnos que cursan el último año de la Escuela Media se caracterizan por la novedad, la utilidad, el grado de

organización, la previsibilidad, la claridad en los propósitos, el trabajo entre pares, el uso de internet, aunque las consignas, actividades y propuestas habituales no se corresponden estrictamente con estos rasgos, sino que el tipo de tareas que favorecen el interés por aprender dependen de la orientación del docente y de las materias escolares.

Por otra parte, hallazgos sobre el aprendizaje colaborativo (Collazos y Mendoza, 2006) establecen que es uno de los modelos de aprendizaje que lentamente se comienza a valorar en el aula debido a la diversidad de beneficios que aporta. No obstante, para su implementación se necesita contar efectivamente con una cultura de la colaboración e interdisciplinariedad en la clase, en el colegio y en el entorno, capaces de modificar los roles tanto de profesores como de estudiantes, y así suscitar una participación más activa de los actores en el proceso de aprender y en la dinámica de trabajo en grupo.

Si bien la escuela es el ámbito propio del aprendizaje, las instituciones educativas deben estar atentas a las realidades de los alumnos y brindar en consecuencia las herramientas necesarias para el desarrollo de competencias personales y habilidades, el cuidado de la salud y el bienestar (Uriarte, 2006, citado en Díaz y Pinto, 2017). Es por ello que en nuestro país - a través de la indagación- ciertos antecedentes dan cuenta de la existencia de factores protectores y de riesgo en la etapa adolescente y de una distinción entre posibles comportamientos de amplio espectro y otros más específicos. En efecto, las conductas de riesgo representan un signo de alarma que indica la necesidad de programas intensivos, integrales y flexibles, además de docentes y profesionales comprometidos con la intención de priorizar los intereses de los adolescentes y sus inquietudes dentro del aula (Páramo, 2011).

Teniendo en cuenta los aspectos precedentes, se proponen los siguientes objetivos:

Objetivo General:

- Indagar los factores intervinientes en el aprendizaje escolar en adolescentes realizando especial hincapié en el Interés por aprender y aprendizaje colaborativo.

Objetivos específicos:

- Identificar y describir las conductas en los adolescentes que ponen de manifiesto el interés por aprender y el aprendizaje colaborativo como factores que posibilitan la construcción de conocimientos en el aula.
- Indagar factores que obstaculizan el interés por aprender.
- Analizar el aprendizaje colaborativo y sus relaciones con el aprendizaje significativo.
- Sugerir recomendaciones psicopedagógicas, en relación a la promoción de espacios, para la estimulación de las relaciones de colaboración que fomenten el interés por aprender en la escuela.

## MARCO TEÓRICO

---

La adolescencia se define como el período situado entre la niñez y la adultez que supone la vivencia de ciertos hechos sociales y psicológicos asociados a la pubertad, aquella que comprende el desarrollo de las funciones sexuales y reproductivas en su integridad (Krauskopf, 1996, Palacios y Oliva, 1999). Sin embargo, este término remite a una construcción que responde a los componentes históricos, socioculturales y relacionales de cada sociedad (Dávila de León, 2004).

Durante esta etapa, la presencia de numerosos retos obliga al sujeto a desarrollar competencias que lo impliquen cognitiva, afectiva y motivacionalmente en la medida que sus propias expectativas e intereses se modifican (Paris y Turner, 1994; Alonso Tapia, 2005) con su grupo de referencia. Inicialmente, el espacio privilegiado donde suceden estas interacciones es con los miembros de la familia luego, en la medida que el trato con los mismos se debilita, se lleva a cabo la búsqueda por responder junto a sus pares ese “quien soy” con el objetivo de consolidar su identidad y el posterior posicionamiento en el mundo adulto (Fernández Mouján, 1985; Krauskopf, 1995; Fierro, 1998).

Mastache (2011) caracteriza a la etapa de la adolescencia como un momento crítico y problemático en el que la constitución de la subjetividad recibe la influencia del momento histórico, configurado por los cambios culturales y sociales de la modernidad líquida, es decir, el tiempo en el que las estructuras sólidas son reemplazadas por la fluidez de lo que se transforma o pasa rápidamente, por la levedad e inconsistencia (Bauman, 2000). En este contexto, los jóvenes cuestionan los modelos impuestos de autoridad, prefieren desafiar los límites del tiempo y del espacio, desean vivir el momento y satisfacer sus necesidades de manera inmediata. Se trata de jóvenes en “condición posmoderna”, que presentan una manera “nueva” de pensar y sentir.

La adolescencia, entonces, es un tiempo de ruptura y transición. En su proceso de búsqueda, experimentan situaciones de bienestar, peligro o riesgo que inciden en su integridad (Haquín, Larraguibel y Cabezas, 2004).

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2004) plantea la existencia de factores protectores o de riesgo. Estas categorías refieren al carácter individual, familiar, social, económico o ambiental de los factores que protegen o no a las personas.

Los factores de protección remiten a “situaciones o condiciones, eventos, acciones y cualidades que permiten que disminuya la probabilidad de que se presente un impedimento o dificultad” (Acosta Mora, 2005, p.57). A su vez, fortalecen ciertos aspectos positivos para la promoción de bienestar social y la autoimagen positiva de un individuo, familia, sociedad o comunidad. En otras palabras, estas acciones y conductas de protección pueden posibilitar y convertir a la comunidad en un lugar menos proclive a los riesgos (Valverde, 1988). Por otra parte, los factores de riesgo señalan una serie de conductas contradictorias que provocan sufrimiento y falta de conexión social, ya que ponen en peligro la existencia física o moral (Le Breton, 2012).

Algunos de los factores protectores que se destacan son: disponer de una familia contenedora, asentarse en el sistema educativo formal, lograr vínculos positivos con los pares, tener autoestima, desarrollar un proyecto de vida, lograr un alto nivel de resiliencia (Polo, 2009). Contrariamente, entre las probables conductas de riesgo se encuentran los vínculos pobres o situaciones de violencia entre miembros de una familia, tener padres autoritarios o permisivos, baja autoestima, bajo nivel de resiliencia, depresión, dificultades en la comunicación con los pares, deserción escolar, entre otras (Burak, 2001).

Estos aportes -que pertenecen al ámbito de la salud- son considerados y aplicados en la presente investigación para el análisis de situaciones educativas, pues la escuela al intervenir en el proceso individual, social e histórico de los alumnos debe prevenir y amortiguar los riesgos, para que los estudiantes puedan adquirir las competencias y destrezas necesarias en su desarrollo personal y en la participación activa de la ciudadanía (Romero, 2009). Según Daverio (2011), es necesario que se revalorice la idea de la institución escolar como factor protector abierto a las posibilidades de trabajo desde la diversidad y la resiliencia ya que implica a los sujetos y a las relaciones que entablan con sus cercanos (Rutter, 1993). Esta perspectiva deviene de las sucesivas crisis y los cambios coyunturales que se desarrollan

hasta la actualidad en nuestro país y que implican la revisión y la actualización de la formación escolar brindada desde la Escuela Media. Este contexto pone de manifiesto la urgencia de atender a las singularidades de los sujetos ya que, si bien se encuentran en un mismo ámbito, las circunstancias externas atraviesan las experiencias de aprendizaje que acontecen en el espacio aúlico.

Acerca del aprendizaje, Filidoro (2009) sostiene que se trata de un

“(…) proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto. Proceso que se da en situación de interacción social con pares y en el que el docente interviene como mediador del saber enseñar.” (p.16)

Los procesos de enseñanza, por lo tanto, son planificados y proyectados de acuerdo a las capacidades y aspiraciones personales de los estudiantes, y desarrollados en el aula comprendiendo el contexto del grupo cuyos miembros pueden tener distintas motivaciones que conciernen a los procesos de aprendizaje llevados a cabo por los alumnos (Alonso Tapia, 2005).

A partir de las últimas dos décadas, las indagaciones acerca del interés por aprender lo han considerado un elemento sustancial para el logro de los aprendizajes en contextos aúlicos, puesto que se trata de un aspecto que interviene en los procesos de construcción de conocimientos de los estudiantes (Alexander y Murphy, 1998; Hidi, 2001, 2006; Meyer y Turner, 2002; Damasio, 2001, 2006). Por eso, en la actualidad, la manera en que se construyen los conocimientos a partir del interés por aprender en los estudiantes es un aspecto que frecuentemente genera inquietud en el profesorado. Por otra parte, hay que tener en cuenta que, si bien este proceso reside en el individuo, el entorno y la situación en la que se encuentra también lo influyen y direccionan (Alonso Tapia, 2005; Hidi 2006; Hidi y Renninger, 2006; Bono, 2008, 2010).

Respecto a su definición como categoría, el interés (Hidi y Renninger, 2006), es la predisposición relativamente estable de prestar atención hacia acontecimientos, objetos e

ideas con particular satisfacción. Desde un punto de vista taxonómico, se identifican dos tipos de interés hallados en las investigaciones de Pintrich y Schunk (2006): uno de carácter personal y otro situacional. Si bien el primero es concebido como un rasgo de personalidad del sujeto, se trata del gusto o preferencia hacia una actividad o tema específico durante un período de tiempo determinado (Krapp, 1999). Asimismo, el segundo se configura a partir del poder de atracción que genera el contexto, definiéndose como el estado psicológico que se suscita o activa a partir del interés que genera una tarea o actividad (Bono, 2016).

En consecuencia, el interés por aprender puede ser conceptualizado como una variable motivacional crítica y significativa que atraviesa los procesos de construcción del conocimiento y en el que también convergen las características personales de los alumnos y las particularidades de los factores contextuales y situacionales. Los alumnos que poseen un interés genuino por involucrarse y organizarse en las tareas alcanzan resultados distintos respecto de aquellos en los que surge de manera interrumpida o inacabada (González-Pienda, et al., 2002, en Barca Lozano, et al., 2011).

Una de las modalidades de trabajo propuestas para incrementar el interés y fortalecer las relaciones interpersonales puesto que, la educación poco a poco reconoce la importancia de brindar herramientas que ayuden a desarrollar y adquirir habilidades colaborativamente en los estudiantes a fin de que el profesor cumpla un papel de orientador (Gaona, Crhová & Landeros, 2015, en Vázquez Antonio et al, 2017), es la presentada por Collazos y Mendoza (2006) a través del aprendizaje colaborativo.

El concepto de colaboración remite a un trabajo en conjunto con otras personas para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas (Hernández et al., 2015) mediante el cual se aprende a respetar y compartir las ideas, el conocimiento, las competencias y destrezas que cada uno aporta (Cano, 1996, en Vázquez Antonio, 2017). La diferencia radica en la fórmula “ser mutuamente responsables del aprendizaje de cada uno de los demás” (Johnson 1998, en Collazos y Mendoza 2006, p. 64), ya que el alumno en tanto protagonista se convierte en el responsable de su aprendizaje y el de sus compañeros, luego de ser indicado el encuadre de trabajo requerido por el profesor.



De igual manera, la importancia en la adquisición de los conocimientos reside en la construcción de aprendizajes significativos (Ausubel, 1963), es decir, conocimientos que progresivamente se adquieren y que a través de diversos procesos intelectuales, cognitivos y afectivos resignifican los aprendidos a fin de facilitar la comprensión y la enseñanza del estado de cosas del mundo (Moreira, 1997). Sintetizando, tanto el interés por aprender como el aprendizaje significativo guardan entre sí correspondencia: el aprendizaje significativo requiere predisposición para aprender y, al mismo tiempo, genera este tipo de experiencia afectiva. El aprendizaje colaborativo entre pares produce actitudes o conductas saludables y, en consecuencia, facilita aprendizajes significativos dentro del aula.

## DISEÑO METODOLÓGICO

---

El presente proyecto presenta un diseño no experimental, pues no se manipulan variables independientes de manera intencional para observar su efecto sobre otras variables. La finalidad es contemplar los fenómenos tal como se son en su contexto natural y luego analizarlos.

Este trabajo añade diseños complementarios de carácter descriptivo y longitudinal. El primero, pretende medir o recoger información sobre la variable a la que se refiere con la finalidad de profundizar en los datos y en la riqueza interpretativa que representan el objeto de estudio. En segunda instancia, los datos de interés se obtienen a través de un tiempo determinado para luego ser analizados (Hernández Sampieri et. al, 2006). Se tomará, entonces, una muestra comprendida por los estudiantes que asisten a una Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada, ubicada en las periferias de la ciudad de Venado Tuerto.

### **Estudio 1: Cuestionario**

#### - Participantes

Integrarán este estudio alumnos de segundo y tercer año (cohorte 2019) pertenecientes a una Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada. Se tratará de una muestra no probabilística, ya que la elección de los participantes depende de las causas relacionadas con las características de la investigación.

#### - Instrumentos de recolección de datos

Se utilizará un cuestionario conformado por 3 partes que responden a temas específicos, a saber: factores protectores y de riesgo en situación de aprendizaje, interés por aprender y trabajo colaborativo.

- Procedimiento

La toma de datos se llevará a cabo en el establecimiento educativo, contactándose previamente con los directivos y los profesores, para explicar el trabajo y solicitar su colaboración con el mismo.

Se elaborará un consentimiento dirigido a los padres de los alumnos interesados en participar, pues al ser menores de edad se debe contar con la autorización correspondiente.

- Análisis de datos

Respecto del tipo de análisis a realizar, se selecciona un abordaje cualitativo cuando se trata de indagar en los factores protectores y de riesgo en situación de aprendizaje -en una primera parte del cuestionario- y la metodología cuantitativa para los datos obtenidos acerca del interés por aprender y el aprendizaje colaborativo, a través de la creación de una matriz de datos en el programa estadístico SPSS.

### **Estudio 2.A: Interrogante semiabierto**

- Participantes

Participarán en esta instancia los mismos estudiantes que realizarán el Estudio 1, es decir, aquellos que fueron autorizados por sus padres.

- Instrumentos de recolección de datos

Se considerará la elaboración de un interrogante semiabierto con la finalidad de que los estudiantes identifiquen cuáles son las posibles características de carácter personal y contextual que facilita la adquisición de aprendizajes significativos.

- Procedimiento

Se pretende entregar el interrogante junto al Estudio 1.

- Análisis de datos

Su análisis será de carácter cualitativo, a través de un proceso analítico-interpretativo en el que se obtendrán categorías teórico-analíticas (Hammersley y Atkinson, 1994) para identificar y extraer elementos comunes que permitan clasificar los datos obtenidos en unidades de análisis, a fin formular nuevas categorías que amplíen el repertorio inicial (Rodríguez Sabiote, 2003).

### **Estudio 2.B: Observaciones**

- Participantes

Los participantes de esta muestra, mantendrán la cantidad de las muestras anteriores, aunque se buscará evaluar a la totalidad de los alumnos pertenecientes a un segundo año y un tercer año respectivamente.

- Instrumentos de recolección de datos

Se utilizará la observación, diferenciada del “simplemente ver”, ya que permite el despliegue de los cinco sentidos para indagar y explorar el ambiente o contexto en el que se desarrollan actualmente las relaciones de pares. Además, se buscará por medio del mismo instrumento comprender los procesos, situaciones o circunstancias de los adolescentes involucrados. Por último, también se toma como posibilidad la identificación de nuevos problemas que sirvan a posibles hipótesis en trabajos posteriores (Hernández Sampieri, et al., 2006).

- Procedimiento

Para la recolección de datos, previamente se pedirá el consentimiento a los profesores a cargo de las asignaturas. Además, se avisará que, en el transcurso de las observaciones, algunas serán grabadas con el objetivo de ayudar a los objetivos de la investigación y la riqueza de la información recolectada. Se buscará un lugar en el cual la participación del investigador a cargo, sea pasiva y no interfiera el habitual ritmo de la clase.

- Análisis de datos

Continuando con las muestras de tipo cualitativo, en este caso en particular, se buscará indagar en el comportamiento natural de los alumnos, cómo se desarrolla la clase y las oportunidades de poder observar las variables modificadas y descritas anteriormente: aprendizaje colaborativo, interés por aprender, y otros posibles aspectos que serán categorizados posteriormente para un mejor análisis.

## CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES PLANEADAS

A continuación, se presenta la organización que responde al proceso de investigación y elaboración de tesina acorde a los años 2019/2020, encontrándose sujeta a modificaciones que posiblemente surjan.

Etapas	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
Marco Teórico	x	x	x									
Recolección de datos: Estudio 1				x	x							
Recolección de datos: Estudio 2.A				x	x							
Recolección de datos: Estudio 2.B				x	x							
Inscripción e interpretación de resultados						x	X	x				
Discusión de los datos y elaboración de conclusiones								x	x	x	x	
Entrega del trabajo finalizado												x

## BIBLIOGRAFÍA

---

Aguilera, S (2013). Motivación para aprender y tareas escolares en estudiantes del último año del nivel medio. Tesis Doctoral. UNCUYO, Mendoza.

Alexander, P. y Murphy, P (1998). Profiling the differences in students' knowledge, interest, and strategic processing. *Journal of Educational Psychology*, 90: 435–447.

Alonso Tapia, J (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Colección INNOVA. España: Edebé.

Alonso Tapia, J (2005). Motivación para el aprendizaje. La perspectiva de los alumnos. En *Ministerio de Educación y Ciencia*. La orientación escolar en centros educativos. 209 – 242. Madrid: MEC.

Alonso Tapia, J (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid. España.

Ander Egg, E (1999). *Diccionario de pedagogía*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

Bauman, Z (2003). *Modernidad Líquida*. Fondo De Cultura Económica De España, S.L.

Bono, A (2008). Perfiles motivacionales de desempeño en profesores universitarios. Problemáticas actuales. Aportes de la investigación en psicología. *XV Jornadas de Psicología y Cuarto Encuentro del Mercosur*. Tomo I: 161-163. Buenos Aires. UBA.

Bono, A. et al. (2016) coordinación general de Alicia Vázquez. La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad: problemas, saberes y propuestas. Rio Cuarto: UniRío Editora. Libro digital, PDF – (Académico científica)

Bourdieu, P (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.

Bouzas Gavilán, P. y Alario Gavilán, R (2012). Efectos del aprendizaje cooperativo en el uso de estrategias de aprendizaje. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. 60 (2), 1 – 13.

- Bruner, J (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid. Visor.
- Caffarelli, C (2009). Tribus urbanas. Modos de construcción identitaria y de expresión social en adolescentes y jóvenes. En: Cambios en la adolescencia. *Actualidad Psicológica*. 34 (373), 29 – 32.
- Coll, C (2000). *Constructivismo e intervención educativa: cómo enseñar lo que ha de construirse*. Caracas. Laboratorio Educativo.
- Collazos, C. A. y Mendoza, J (2006). Cómo aprovechar el “Aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y educadores*. 9 (2), 61 – 76.
- Craig, J. y Baucum, D (2009). Desarrollo Psicológico. México: Pearson Educación. En: [http://www.academia.edu/8872694/Desarrollo\\_Psicologico\\_Craig](http://www.academia.edu/8872694/Desarrollo_Psicologico_Craig).
- Daverio, P (2011). Resiliencia y Educación. Nuevas perspectivas en el abordaje de la Adolescencia – Capítulo 9. En: M. Munist; E. Suarez Ojeda; D. Krauskopf; T. Silber, Comp - Adolescencia y Resiliencia. 153 – 165. Buenos Aires: Paidós.
- Dávila León, O (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. CIDPA Valparaíso. 83-104, recuperado el 30/07/2019 de: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362004000200004](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362004000200004)
- Díaz, C., y Pinto, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: un estudio desde el paradigma socio crítico / Educational Vulnerability: A study from the socio-critical paradigm. *Praxis Educativa*, 21(1), 46-54. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Donolo, D., Rinaudo, M. y de la Barrera, S (1997) Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. 9 (22), 1 -19.
- Fierro, A (1998). Desarrollo social y de la personalidad en la Adolescencia. En: *Psicología Evolutiva. Tomo 3. Adolescencia, Madurez y Senectud*, comp de M. Carretero, J. Palacios y A. Marchesi. Madrid: Alianza Editorial.



Figueroa, M. I e Imach, S.C (2006). *Estrategias y estilos de afrontamiento del estrés en adolescentes*. Cuadernos de Evaluación Psicológica. En: [https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.psicologia.unt.edu.ar%2Findex.php%3Foption%3Dcom\\_docman%26task%3Ddoc\\_download%26gid%3D331%26Itemid%3D248&ei=1IJPVa\\_YIYWegwT-t4HQDw&usg=AFQjCNELt5T8euxdtgYnhJ6ESfj74uTCEw&sig2=OUer1rweA9tea5\\_QbJA7AQ&bvm=bv.92885102,d.eXY](https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.psicologia.unt.edu.ar%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D331%26Itemid%3D248&ei=1IJPVa_YIYWegwT-t4HQDw&usg=AFQjCNELt5T8euxdtgYnhJ6ESfj74uTCEw&sig2=OUer1rweA9tea5_QbJA7AQ&bvm=bv.92885102,d.eXY).

Filidoro, N (2009). *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Buenos Aires: Biblos.

Hammersley, M, y Atkinson, P (1994), "El proceso de análisis". *Etnografía. Métodos de investigación*. México: Paidós.

Haquin F, C., Larraguibel Q, M. y Cabezas A, J (2004) Factores protectores y de riesgo en salud mental en niños y adolescentes de la ciudad de Calama. En: *Revista pediátrica chilena*. 75 (5), 425-433. Citado 2019-08-20. Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0370-41062004000500003&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062004000500003&lng=es&nrm=iso)

Hernández, C (1999). *Manual de creatividad publicitaria*. Madrid: Síntesis.

Hidi, S (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*. 1, 69-82.

Hidi, S. y Renninger. K (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41 (2), 111-127.

Johnson, D. W. y Johnson, R (1993). *Positive Interdependence: The Heart of Cooperation*. Edina. MN: Interaction Book Company.

Juárez, F, Villatoro, J y López, E (2002). *Apuntes de estadística inferencial*. México, DF: Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente.

Krapp, A (1999). Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology in Education*. N°14: 23-40.

Krauskopf, D (2011). Sociedad, Adolescencia y Resiliencia en el siglo XXI – Cap 1. En: Adolescencia y Resiliencia. Munist, M; Suares Ojeda, E; Krauskopf, D; Silber, T (comp.), 19 – 36, Buenos Aires: Paidós

Le Breton, D (2012). Conductas de riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos de vivir. Topia. Cap. 2

Mastache, A (2011) Los jóvenes estudiantes del siglo XXI: desafíos para la enseñanza. En Democratización de la universidad. Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes. Editorial de la Universidad nacional de Comahue. Neuquén.

Masten, A. S. y Powell, J. L (2007). A resilience framework for research, policy, and practice. En S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities*, 1-25. U.S.A.: University Cambridge Press.

Meyer, D. K. y Turner, J (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*. 37, 107–114.

Mier y Terán, M (2004). Pobreza y transiciones familiares a la vida adulta en las localidades rurales de la península de Yucatán. *Población y Salud en Mesoamérica*, 2 (1), 1-43

Moreira, M. A (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. En Moreira, M.A., Caballero, M.C. y Rodríguez, M.L. (orgs.) *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, España. 19-44.

Mujica Valenzuela, M. T, Ibarra, A. M, Gzubarew, T.G, Loreto Correa, M (2013). Prevención de conductas de riesgo en el adolescente: rol de la familia. Departamento de salud de la mujer. *Universidad Católica de Chile*. En: [http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S113212962013000100011&script=sci\\_arttext](http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S113212962013000100011&script=sci_arttext).

/28/08/2019

Organización Mundial de la Salud (2018). Adolescentes: Riesgos para la salud y soluciones. Recuperado 24/08/2019, de <https://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>

Ortega, R., Del Rey, R. y Córdoba, (2010). Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico. En: R. Ortega (Coord.), Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar, 229 – 320, Madrid: Alianza.

Palacios, J. y Oliva, A (1999). La adolescencia y su significado evolutivo – Cap 16. En: J. Palacios, A. Marchesi, C. Coll, Comp. - Desarrollo psicológico y educación. Tomo I, Psicología Evolutiva. 433 - 441. Madrid: Alianza.

Pintrich, P. y Schunk, D (2006). Motivación en contextos educativos. *Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid. Pearson.

Ramírez Rengifo, S. E (2017). *El aprendizaje colaborativo y su influencia en el logro del aprendizaje en el curso de contabilidad de instituciones financieras de una universidad pública de la región Huánuco*. Tesis para optar el grado de maestro en educación con mención en docencia e investigación en educación superior. Universidad peruana Cayetano Heredia. Lima, Perú.

Rinaudo, M. C (1998). El estudio de las tareas académicas. En Donolo, D. (comp.). *Las tareas en el aula. Teorías, propuestas y prácticas*. EFUNAR. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Romero, C (Coord.) (2009). *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires-México. Noveduc.

Seligman, M.E.P (2003). *La auténtica felicidad*. Barcel

# CURRÍCULUM VITAE

---

## **DATOS PERSONALES**

- Nombres y Apellido: Tinnirello, Julieta.
- Fecha de nacimiento: 1/04/1996.
- Lugar de nacimiento: Venado Tuerto, Santa Fe.
- DNI: 39.453.450
- Domicilio actual: Chacabuco 1537.
- Teléfono: (03462) 15663258
- E-mail: [julstinn@gmail.com](mailto:julstinn@gmail.com)

## **FORMACIÓN ACADÉMICA**

- Estudio Secundario Completo: EESOPÍ N.º 8019 “Sagrado Corazón” – Economía y gestión de las organizaciones. / Egresada 2013
- Estudio de Nivel Universitario: Título en curso: Licenciatura en Psicopedagogía. Instituto Universitario del Gran Rosario (Extensión en Venado Tuerto).
- Prácticas Pre- Profesionales:  
Prácticas Pre Profesionales Comunitarias (III) en Hogar Santa Ángela, Venado Tuerto. / 2018  
Prácticas Pre - Profesionales en Educación (II) en Jardín Maternal “Huellitas”. Espacio otorgado por Centro Integrador Comunitario (CIC), Venado Tuerto. / 2017  
Prácticas Pre - Profesionales en Salud (I) a cargo del espacio otorgado por Asociación Jesús Misericordioso, Venado Tuerto. / 2017

## **EXPERIENCIA LABORAL**

- Apoyo escolar nivel primario y secundario. / 2018 - 2020
- Tallerista en residencia para adultos mayores. / 2018 – 2019
- Atención al público en servicio de coctelería. / 2018 – 2019
- Acompañamiento a adultos mayores. / 2018

- Cuidado de niños menores. / 2018

### **ANTECEDENTES**

- Participación en carácter de tallerista en Programa “Portal 18, Monetizá tu talento”, a cargo de la Asociación Es Posible. / 16/04/2018 - 3/10/2019 (AD HONOREM)
- Ayudante en Voluntariado “Es Posible” en E.E.S.O N° 584 “Raúl Ricardo Alfonsín”. / 2017 – 2019 (AD HONOREM)
- Ayudante de Cátedra en asignatura: Psicología del Desarrollo I. (Carrera: Lic. en Psicopedagogía.) Universidad del Gran Rosario - Extensión en Venado Tuerto. / 2017 – 2018 (AD HONOREM)
- Ayudante de Cátedra en asignatura: Psicología del Desarrollo II. (Carrera: Lic. en Psicopedagogía.) Universidad del Gran Rosario - Extensión en Venado Tue2rto. / 2017 – 2018 (AD HONOREM)
- Disertante en Taller de Extensión Universitaria “Introducción a la evaluación kinésica y estrategias de arribo del paciente Pediátrico”. A cargo de las carreras Lic. en Kinesiología y Fisiatría y la Lic. en Psicopedagogía de UGR (sede en Venado Tuerto). Posibles recursos lúdicos y actitudinales para favorecer la práctica en profesionales con pacientes pediátricos. / 13/10/2017 (AD HONOREM)
- Ayudante en Voluntariado en Biblioteca Popular Florentino Ameghino con niños de la Escuela N° 498 “Bernardino Rivadavia”. / 2014 – 2015 (AD HOROREM)

### **ASISTENCIA A CURSOS, CONGRESOS Y JORNADAS**

- Participación como asistente en Jornada de “Comunicación asertiva”, dictada por la periodista y locutora nacional Romina Diez en Venado Tuerto. / 6/12/2019
- Participación como Asistente a la charla “RCP y desobstrucción de vía aérea”, dictada por Cruz Roja. / 23/11/2019
- Participación como asistente en Capacitación de “Comunicación eficaz”, dictada por la periodista y locutora nacional Romina Diez en Venado Tuerto. / 22/11/2019

- Participación como Asistente de Jornada de Actualización Educativa “La escuela desde el cambio de paradigma. Neurociencias, Teoría del Apego y Crianza respetuosa” dictada por Lucas Raspall. / 10/08/2019
- Participación como Asistente en III Congreso Argentino de Psicopedagogía y Educación: “Los escenarios educativos frente a las nuevas adolescencias”. / 28 - 29/09/2018
- Participación en la Conferencia “Vicisitudes del ser niñ@ ante conflictividades en la constitución psíquica.” a cargo del psicólogo Marcelo Rocha. Organizada por Jardín de Infantes “Cultura Inglesa”. / 29/06/2018
- Asistente en Primer Jornada Nacional sobre Bullying León. Organizada por el Municipio de Venado Tuerto. / 22/06 - 23/06/2018
- Asistente en VIII Congreso Internacional de Educación: “Aprendizajes en contexto: Emociones y convivencia humana”. A cargo de la Universidad Católica de Santa Fe (UCSF) - Facultad de Humanidades. Realizado en la ciudad de Santa Fe. / 25/08 - 27/08/2017
- Asistente en Jornada “El aula como centro de desarrollo emocional.” a cargo de Dr. Lucas Raspall, Lic. Bárbara Albanesi y la Lic. Ana Belén Zencich. Realizada en la localidad de Arias (Córdoba). / 31/06 - 01/07/2017
- Participación en la Conferencia “Infancias, Subjetividad y Discapacidad.” a cargo del psicólogo Marcelo Rocha. / 01/04/2017
- Participación en Curso de Extensión “Disfunciones Visuales. Impacto en el aprendizaje” organizado por UGR. / 3/11/2016
- Participación en Jornada de formación: “Las feromonas de la manzana” por el pedagogo Miguel Santos Vega. / 03/06/2014