

**¿CONCIBEN DIFERENTE EL APRENDIZAJE LOS ESTUDIANTES  
SECUNDARIOS QUE ESTUDIAN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO? UN  
ESTUDIO COMPARATIVO EN ESCUELAS DEL DISTRITO DE GRAL.  
PUEYRREDÓN**

Biggio, Cecilia; Martín, Sofía; García, María B.

[ceciliabiggio@yahoo.com](mailto:ceciliabiggio@yahoo.com); [sofiasolmartin@yahoo.com.ar](mailto:sofiasolmartin@yahoo.com.ar); [bagarcia@mdp.edu.ar](mailto:bagarcia@mdp.edu.ar);

Departamento de Educación Científica. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.

Universidad Nacional de Mar del Plata. Teléfono: 223 4753150 Int. 222

**RESUMEN**

En el trabajo que aquí se presenta se comparan las concepciones sobre el aprendizaje de alumnos de la escuela secundaria que funciona dentro Penal de la ciudad de Batán, con las concepciones de estudiantes de instituciones del nivel secundario de la ciudad de Mar del Plata. Diversas investigaciones realizadas sobre estas concepciones, consideradas aquí dentro del marco de las teorías implícitas, han permitido establecer diferentes posiciones en torno al aprendizaje: la teoría directa, la interpretativa y la constructiva. En la teoría directa se considera que aprender es obtener una copia fiel del objeto de conocimiento, donde los resultados obtenidos sólo dependen de las condiciones de aprendizaje; en la teoría interpretativa se tiene en cuenta los procesos cognitivos del sujeto que aprende, pero la finalidad es reproducir el objeto a aprender tal cual se presenta. En la teoría constructiva se considera que aprender significa redescubrir el objeto de conocimiento en la propia estructura cognitiva, con lo cual el sujeto que aprende es activo en el proceso de aprendizaje. Como instrumento de recolección de datos se utilizó un cuestionario de dilemas. Para el análisis de resultados se agruparon los dilemas en tres dimensiones: qué se aprende, cómo se aprende, qué y cómo se evalúa. Se encontró que no hay diferencias significativas en las teorías que predominan en cada dimensión para los estudiantes del Penal con respecto al resto de los alumnos encuestados, a pesar de estar comparando contextos de aprendizaje muy disímiles. Los alumnos del primer grupo son personas adultas, con el nivel primario y, en algunos casos, parte del nivel secundario cursados en instituciones no relacionadas

al Penal. Esto podría indicar que, finalmente, lo que configura las concepciones sobre el aprendizaje es lo vivido como estudiante en las edades más tempranas.

**PALABRAS CLAVE:** concepciones – aprendizaje – penal – nivel secundario

## INTRODUCCIÓN

Los debates en torno a la desigualdad social y, dentro de ella, la desigualdad escolar, vienen tomando el centro del escenario en este contexto social de agudización y ampliación de los mecanismos y procesos de selectividad, fragmentación, desafiliación, violencia y exclusión social (Llomovatte & Kaplan, 2005). Dentro de este debate aparece cada día con más fuerza la idea que las características personales de los estudiantes tales como inteligencia, el esfuerzo, los valores y las creencias, son la causa de las diferencias en los resultados de la educación, explicando y reduciendo las desigualdades sociales al producto de las diferencias entre cualidades en las naturalezas humanas, considerándolas a-históricas.

En el presente trabajo se indaga una de estas características, las creencias en estudiantes, en contextos sociales diferentes: alumnos de la escuela secundaria que funciona dentro Penal de la ciudad de Batán, con las concepciones de estudiantes de instituciones del nivel secundario de la ciudad de Mar del Plata, todo dentro del partido de General Pueyrredón.

Se parte del supuesto que todas las personas desarrollamos creencias sobre la naturaleza del conocimiento y su adquisición, de manera fundamentalmente pragmática y como resultado de la exposición continua a escenarios sociales y naturales. Estas creencias, han sido interpretadas desde un punto de vista psicológico como teorías *epistemológicas implícitas* (Pecharromán, 2005, García, 2009), *teorías subjetivas* (Pratt, 1992) o *teorías epistemológicas personales* (Hofer, 2004), en los tres casos se entienden como un conjunto de representaciones intuitivas, difíciles de verbalizar, con cierto grado de coherencia interna que han sido adquiridas por asociación en escenarios de aprendizaje no formales. Como parte constitutiva de estas concepciones epistemológicas está, por ejemplo, el valor que cada persona le atribuye a las teorías científicas, al acto mismo de conocer, a lo que significa aprender y a cómo es que se aprende. Tanto es así que las creencias epistemológicas revisten una indudable importancia en la educación escolar; en palabras de Marlen Schommer (1994) “Las creencias sobre la naturaleza del conocimiento y el aprendizaje, o sea creencias epistemológicas, están vitalizando cada aspecto de la vida cotidiana” (p. 293). En el caso particular de los estudiantes, dada su relación con el aprendizaje (Pecharromán & Pozo, 2006), tienen vinculación no sólo

con los resultados del mismo (Ottinga, Zwaala, Tempelaar & Gijssels, 2010) sino también con el desarrollo de la personalidad (Chandler, Boyes & Ball, 1990) y las relaciones interpersonales (Sinnot, 1984).

Las condiciones económicas y sociales suelen generar jóvenes excluidos cuyo origen es mayoritariamente de clases marginadas, subocupadas o desocupadas. Estos entremezclan sus trayectorias vitales con detenciones policiales y reclusiones en instituciones de seguridad y tienen pocas esperanzas de inserción social (Scarfó, 2005).

El Sistema Nacional de Estadísticas Sobre la Ejecución de la Pena (SNEEP) publicó que al día 31-12-2013 la población penitenciaria en Argentina ascendía a 64.288 internos alojados en el ámbito Federal y en las unidades dependientes de los servicios penitenciarios provinciales. En particular el Servicio Penitenciario Bonaerense alojaba a esa fecha 28.094 internos, de los cuales 963 eran parte de la Unidad 15 de la ciudad Batán. Los penales están colmados de internos y la causa de ello es un sistema que se retroalimenta constantemente. Las cárceles, en lugar de generar agentes transformadores del medio que los llevó a perder la libertad, suelen funcionar como contenedores sociales.

Un sistema penitenciario debiera posibilitar la apropiación por parte de los internos de herramientas que les permitan transformar su realidad. En el trabajo de García, Vilanova, Del Castillo y Malagutti (2007), se defiende que:

*“Una de estas herramientas es, sin lugar a dudas, la educación, aspecto esencial al momento de repensar creativamente un nuevo sistema carcelario, que entienda por educación no la mera facilitación de información sino la construcción de un espacio que les permita a los internos valorar críticamente dicha información intercambiando diferentes puntos de vista y que contribuya a la formación de ciudadanos reflexivos y con actitudes críticas, que no sólo multipliquen su conocimiento del mundo y de ellos mismos, sino que lo transformen de modo radical e irreversible al generar nuevas funciones epistémicas, nuevas formas de conocer”*

## **Marco teórico**

A las teorías implícitas se las entiende como un conjunto de representaciones de carácter no consciente que marcan las distintas maneras de abordar e interpretar las situaciones de enseñanza y aprendizaje a las que se enfrenta un sujeto. Respecto al

origen, Reber (1993) explica que son más antiguas que las teorías explícitas, tanto en su filogénesis, ya que se forman por procesos de aprendizaje asociativo que son comunes a todas las especies, como en su ontogénesis, es decir, se desarrollan de manera previa al conocimiento explícito. Su función es pragmática, su objetivo es resolver situaciones con éxito, y tienen carácter encarnado, tienen que ver con la forma en que nos relacionamos al mundo (Pozo, 2003). El hecho de otorgarles carácter teórico implica suponer que las mismas no constituyen ideas aisladas sino que son teorías que varían en coherencia y consistencia según diferentes aspectos, situaciones o momentos.

Diversas investigaciones realizadas sobre estas concepciones, consideradas aquí dentro del marco de las teorías implícitas, han permitido establecer diferentes posiciones en torno al aprendizaje: la teoría directa, la interpretativa y la constructiva (Pozo & Scheuer, 1999). En la teoría directa se considera que aprender es obtener una copia fiel del objeto de conocimiento, donde los resultados obtenidos sólo dependen de las condiciones de aprendizaje, esperando así una correspondencia entre estas condiciones y los resultados obtenidos, sin considerar los procesos psicológicos implicados. Para la teoría directa, las condiciones externas a la estructura cognitiva del alumno, en cierto modo ambientales, como la edad, la buena salud, la responsabilidad del alumno, son los factores decisivos que afectan el aprendizaje y los responsables de las diferencias individuales. En la teoría interpretativa se tiene en cuenta los procesos cognitivos del sujeto que aprende, pero la finalidad es reproducir el objeto a aprender tal cual se presenta. Desde esta perspectiva, el mejor modo de aprendizaje consiste en observar intencional y atentamente a un experto en sus tareas y funciones psicológicas como la memoria, la atención, las asociaciones, son consideradas importantes. En la teoría constructiva se considera que aprender significa redescubrir el objeto de conocimiento en la propia estructura cognitiva, con lo cual el sujeto que aprende es activo en el proceso de aprendizaje; los procesos psicológicos son el centro del problema, ya que variables como el tipo de representaciones que el alumno posee de antemano y el contexto en el que se aprende intervendrán en los resultados.

Tomando estas tres posiciones como categorías de análisis se indagará las concepciones de los estudiantes en torno a qué se aprende, cómo se aprende y qué y cómo se evalúa.

## **MÉTODO**

### **Participantes:**

Fueron consultados 112 alumnos, de los cuales 18 son estudiantes que pertenecen a la escuela que funciona dentro del Penal de la ciudad de Batán, cuya edad va desde los 22 a los 56 años; los restantes 94 sujetos encuestados son alumnos de escuelas públicas y privadas del nivel secundario de la ciudad de Mar del Plata, con edades comprendidas entre los 13 y los 39 años. Las escuelas donde se distribuyeron los cuestionarios son: 1 escuela pública para adultos (9 sujetos), 1 escuela pública dependiente de la Universidad Nacional de Mar del Plata (33 sujetos) y tres escuelas privadas, dos con subvención del estado (32 y 15 sujetos respectivamente) y otra sin subvención estatal (25 sujetos). La muestra de tipo no probabilístico, se conformó con aquellos alumnos que aceptaron participar luego de ser consultados por sus docentes.

### **Diseño y Procedimiento:**

*Estudio:* Descriptivo, con un diseño ex post-facto (León & Montero, 2003).

*Variables:*

Variable 1 (V1): “*Concepciones sobre el aprendizaje*”. Definida como las ideas o creencias que poseen los alumnos respecto de qué es aprender, cómo se aprende, qué se aprende y qué y cómo se evalúa. Las categorías se establecieron a priori, tal como se describen en el marco teórico de este trabajo.

<b>Categoría</b>	<b>Teoría de dominio</b>
Teoría 1	Teoría Directa
Teoría 2	Teoría Interpretativa
Teoría 3	Teoría Constructiva

*Tabla 1: Categorías para “Concepciones sobre el aprendizaje”*

Dimensiones de la variable V1 para el presente trabajo: Qué se aprende, Cómo se aprende, Evaluación.

Variable 2 (V2): “*Contexto de encierro*” (V2). Variable categórica que indica si el alumno estudia o no dentro del Penal. Las categorías son: Sí (S) y No (N).

### **Instrumento:**

Dado el difícil acceso que tienen las teorías implícitas se optó por utilizar un cuestionario de dilemas sobre el aprendizaje diseñado y validado para indagar concepciones en estudiantes (Varela, Martín, Di Mauro & Biggio, 2015). Ya que los dilemas permiten contextualizar una situación y ofrecer opiniones todas válidas respecto de la misma, el cuestionario diseñado resulta un instrumento adecuado para la indagación de concepciones con cierto carácter implícito. De carácter argumentativo, los dilemas obligan a decantar las posiciones de forma más clara, ya que el sujeto tiene que inclinarse por elegir la opción que se aproxime mejor a su concepción del problema planteado y que reúna todos los matices que podrían reflejarse en una respuesta producida por él mismo (García, Martín, Vilanova & Biggio, 2013). El cuestionario utilizado plantea situaciones habituales de la escuela; cada uno de los 7 dilemas se presenta con tres opciones de respuesta que corresponden a las tres categorías de la variable “Concepciones sobre el aprendizaje” (teoría directa, teoría interpretativa y teoría constructiva).

En el Anexo se incluyen los dilemas del cuestionario definitivo.

## RESULTADOS

En las Figuras 1 y 2 se presentan las distribuciones de frecuencias de cada dimensión de la variable “Concepciones sobre el aprendizaje”, en primer lugar para el grupo de alumnos que estudian en contexto de encierro y en segundo lugar para los estudiantes encuestados de la ciudad de Mar del Plata.

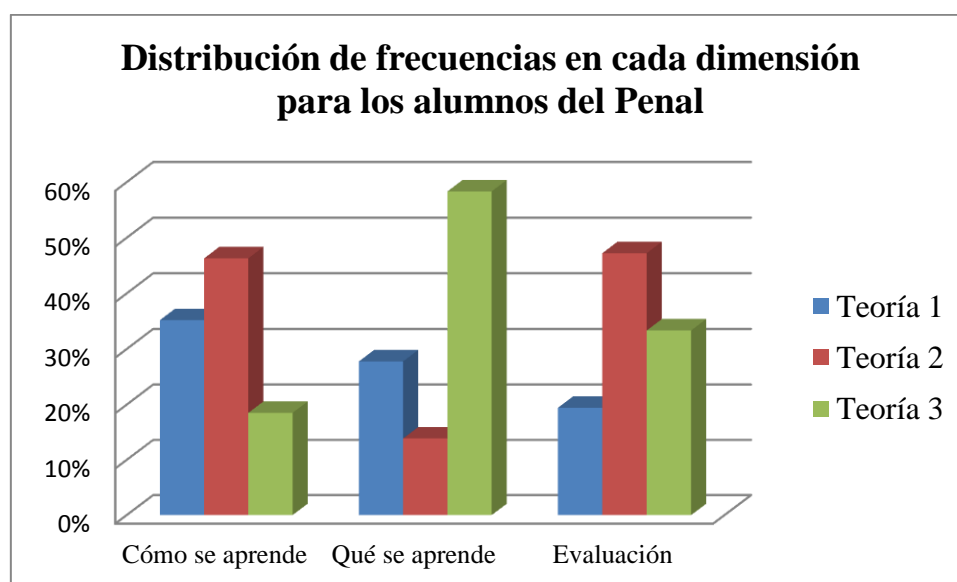


Figura 1: Distribución de frecuencias para los alumnos del Penal para cada dimensión de la variable concepciones sobre el aprendizaje.

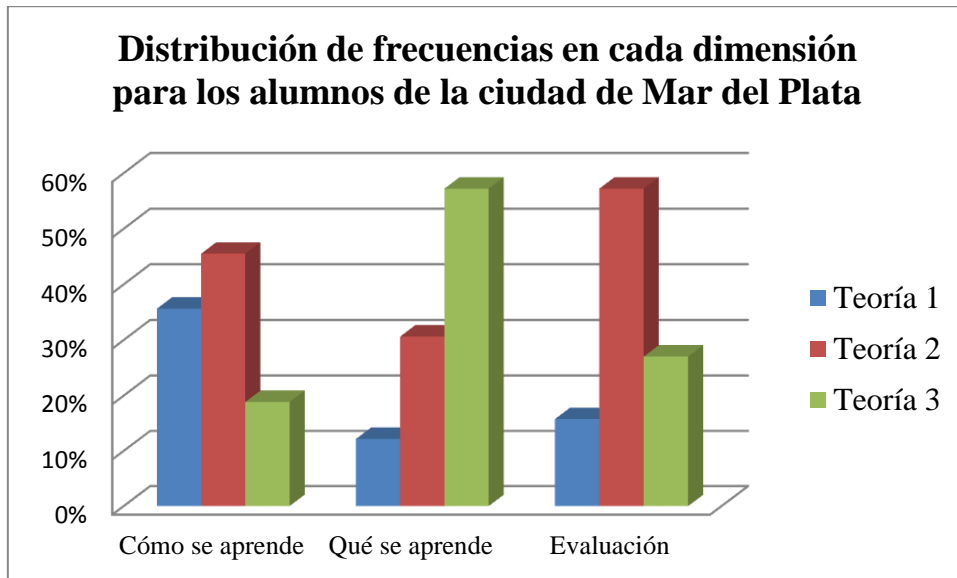


Figura 2: Distribución de frecuencias para alumnos de la ciudad de Mar del Plata para cada dimensión de la variable concepciones sobre el aprendizaje.

Los resultados muestran que en ambos grupos se da un mismo patrón: en la dimensión “*qué se aprende*” predomina la teoría constructiva (P3), mientras que en los dilemas más asociados al “*cómo se aprende*” y a “*evaluación*”, predomina la teoría Interpretativa (P2).

La tabla siguiente muestra los resultados del test Ji-cuadrado, realizado para analizar la asociación entre las concepciones sobre el aprendizaje en sus tres categorías: teoría directa, teoría interpretativa y teoría constructiva, y si los alumnos estudian o no en contexto de encierro.

Dimensión	$\chi^2$	Valor según tabla para nivel de confianza .01 para 2 grados de libertad	Hay relación entre las variables
<i>Cómo se aprende</i>	0,012	9,210	No
<i>Qué se aprende</i>	8,343	9,210	No
<i>Evaluación</i>	1,252	9,210	No

Tabla 3: Resultados del test Ji-cuadrado entre “*Concepciones sobre el aprendizaje*” y “*Contexto de encierro*”

Como se puede observar, en las tres dimensiones de la variable “*Concepciones sobre el*



aprendizaje” (V1) el valor de  $\chi^2$  es inferior al valor tabulado para la distribución de Ji-cuadrado para 2 grados de libertad y un nivel de significancia de 0,01. Esto nos indica que no hay asociación entre las variables en estudio; lo que nos permitiría afirmar que el estudiar bajo contexto de encierro no influye en la construcción de concepciones sobre el aprendizaje en los sujetos que componen la muestra.

## DISCUSIÓN

Los resultados del análisis muestran que no hay diferencias significativas en las distribuciones de frecuencias de ambos grupos, en los dos prima una concepción constructivista cuando se indaga respecto al *qué se aprende*, sin embargo las respuestas se acercan a la postura interpretativa en el *cómo se aprende* y en la *evaluación*. Estos resultados están en consonancia con los encontrados previamente por nuestro grupo de investigación (ver García & Vilanova, 2008; Martín, García & Vilanova, 2013), los cuales dan cuenta de dos factores que agrupan a las variables subyacentes en el análisis de las concepciones sobre el aprendizaje: el Factor 1, relacionado con el saber decir –el qué se aprende- y el Factor 2, relacionado con el saber hacer. En el primer caso se evidencian concepciones relacionadas con una visión constructiva del aprendizaje, que entiende que el sujeto que aprende interacciona con el objeto de aprendizaje habiendo así tantos objetos posibles como sujetos cognoscentes. En cambio, en las situaciones del aula concreta, relacionadas al saber hacer, se detectaron respuestas asociadas a concepciones en las que los procesos cognitivos en el aprendizaje son importantes, siempre y cuando permitan abordar la “realidad”, llegar al único resultado correcto.

Los resultados encontrados en cuanto a la no diferencia de concepciones sobre aprendizaje en ambos grupos podrían deberse a dos factores. En primer lugar, los modelos de enseñanza y aprendizaje que se utilizan en la escuela del Penal podrían no diferir respecto a otras escuelas. A pesar de que la escuela que funciona dentro del Penal está condicionada por las disposiciones y normativas carcelarias, como dice García y otros (2007), las instituciones educativas dentro de la cárcel no escapan a ciertas características de las escuelas fuera de ella. Son organizaciones sumamente complejas, que tienen en las relaciones de poder sus principales mecanismos de vinculación.

En segundo lugar, en la construcción de las concepciones implícitas podría estar cobrando relevancia el contexto social y cultural previo a la situación de encierro de los estudiantes del Penal. Esto podría considerarse una evidencia a favor del

comportamiento de las concepciones como teorías implícitas, construidas a lo largo de la historia de vida por los sujetos. Como lo desarrolla Reber (1993), uno de los principales investigadores de las representaciones implícitas, adquirimos buena parte de nuestras representaciones cotidianas de forma no consciente, por la exposición repetida a escenarios regulados por principios no articulados, de carácter fundamentalmente implícito, en los que se repiten ciertos patrones. La regularidad de esas situaciones permite adquirir representaciones implícitas o intuitivas estables (Atkinson & Claxton, 2000), que pueden ser contrarias a nuestras representaciones explícitas.

## **CONCLUSIONES**

Un aporte importante de este tipo de trabajo se enmarca en la discusión sobre las causas que generan las desigualdades sociales. Como se introducía al principio de este trabajo, existe cierto discurso a nivel social que pareciera marcar que la diferencia entre “ganadores” y “perdedores” se origina a partir de poseer o no determinadas capacidades innatas, creencias o dones individuales, o bien de realizar ciertos méritos y desméritos individuales, bajo el supuesto de un mundo que ofrece igualdad de oportunidades. En este caso abordamos el tema de las creencias, mostrando los primeros resultados de la indagación de concepciones sobre aprendizaje en estudiantes en situación de encierro y sin ella. Es necesario profundizar el tema ampliando la cantidad de sujetos en estudio y complementando los resultados con metodologías de carácter más cualitativo que permitan ahondar en los factores que subyacen a los patrones encontrados.

La contribución que se espera hacer con esta investigación se encuadra en los desafíos educativos que derivan de asumir un contexto latinoamericano donde es amplia la base de población atravesada por los condicionamientos de la pobreza. Los agentes escolares deben enfrentar esta realidad, que suele manifestarse crudamente en las aulas, muchas veces sin la preparación profesional suficiente.

En particular, la escuela en contextos de encierro aparece como un lugar de socialización por excelencia donde potencialmente se podrían dar oportunidades a las personas que no han tenido posibilidad de acceso a la escolarización tradicional, como consecuencia de su condición de marginalidad socioeconómica. Este desafío implica debatir en torno a las ideas naturalizadas sobre el origen y las causas de las diferencias educativas de los sujetos atravesados por factores de des-favorabilidad social.

## REFERENCIAS

- Atkinson, T. A. & Claxton, G. L. (2000). Introduction (The Intuitive Practitioner: On the value of not always knowing what one is doing). En T. Atkinson, & G. Claxton (Eds.), *The Intuitive Practitioner: On the value of not always knowing what one is doing*. Open University Press, 1 - 12
- Chandler, M., Boyes, M. & Ball, L. (1990). Relativism and stations of epistemic doubt. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59, 370-395.
- Eklund-Myrskog, G. (1998). Students' conceptions of learning in different educational contexts. *Higher Education*, 35, 299-316
- García, M. (2009) *Las concepciones epistemológicas en docentes universitarios de ciencias*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- García, M., Vilanova, S., Del Castillo, E. & Malagutti, A. (2007). Educación de Jóvenes y Adultos en contextos de encierro. Una experiencia de extensión universitaria en la escuela de un penal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, 1-9.
- García, M. & Vilanova, S. (2008). Diseño y validación de un instrumento para analizar concepciones implícitas sobre el aprendizaje en profesores de matemática en formación. *REIEC. Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 3, 27-34
- García, M., Martín, S., Vilanova S. & Biggio, C. (2013). Representaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias en profesores en formación. En *Actas de las I Jornadas de Enseñanza, Capacitación e Investigación en Ciencias Naturales y Matemática (JECICNaMa)*. Quilmes. Argentina.
- Hofer, B. K. (2004). Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching. *Educational Psychologist*, 39, 1, 43-56.
- León, O. G. & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Llomovatte, S. & Kaplan, C. (2005). *Desigualdad Educativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Martin, S., García, M. & Vilanova, S. (2013). Saber decir y saber hacer en la enseñanza de las ciencias: las representaciones de docentes universitarios de biología sobre el aprendizaje y la práctica en el aula. *Revista de Educación en Biología*, 16, 2.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección General de Gestión Curricular y Formación Docente (2004). *Problemas significativos que*

*afectan la educación en establecimientos penitenciarios.*  
<[http://www.me.gov.ar/curriform/publica/ed\\_pen/pen\\_sv.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/ed_pen/pen_sv.pdf)> [Consulta: mayo 2015].

Dirección Nacional de Política Criminal en materia de Justicia y Legislación Penal Subsecretaría de Política Criminal, Secretaría de Justicia, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2013). *Informe Anual República Argentina SNEEP 2013.* <<http://www.jus.gov.ar/media/2736750/Informe%20SNEEP%20ARGENTINA%202013.pdf>> [Consulta: mayo 2015].

Ottinga, H., Zwaala, W., Tempelaar D. & Gijssels W. (2010). The structural relationship between students' epistemological beliefs and conceptions of teaching and learning. *Studies in Higher Education* 35, 7, 741–760.

Pecharromás, I. (2005). *Teorías epistemológicas implícitas en diferentes dominios. Influencia de variables relacionadas con la instrucción.* Madrid: UAM Ediciones.

Pecharromás, I. & Pozo, J. I. (2006). ¿Qué es el conocimiento y cómo se adquiere? Epistemológicas intuitivas en profesores y alumnos de secundaria. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza.* Barcelona: Graó.

Pozo, J. (2003). *Adquisición de conocimiento. Cuando la carne se hace verbo.* Madrid: Morata.

Pozo, J. & Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J. I. Pozo & C. Monereo (coords.), *El aprendizaje estratégico,* Madrid: Santillana.

Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez Echeverría, M.P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J.I, Scheuer, N., Pérez Echeverría, M.P., Mateos, M., Martín, E. de la Cruz, M. (Eds). *Concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje.* Barcelona: Grao.

Pratt, D. (1992). Conceptions of teaching. A reconceptualization of the research into university academics' conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42, 4, 203-220.

- Reber, A. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge: An essay on the cognitive unconscious*. NY: Oxford University Press.
- Scarfó, F. (2005) Aproximación al perfil del educador de escuelas con sede en cárceles. *Contratiempo*. <http://www.revistacontratiempo.com.ar/gesec2.htm>, 7 [Consulta: mayo 2015].
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusion. *Educational Psychology Review*, 6, 4, 293-331.
- Sinnot, J. D. (1984). Postformal reasoning: The relativistic stage. En M. L. Commons, F. A. Richards & C. Armon, *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development*. New York: Praeger.
- Varela, M., Martin, S., Di Mauro, F. & Biggio, C. (en prensa). ¿Cómo conciben los estudiantes de secundaria el aprendizaje de las ciencias? En *Actas de las VIII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas*. Mar del Plata. Argentina

## ANEXO

### **1. Cuando tenés que empezar a aprender un tema nuevo en clase, vos preferís:**

- a) Que el profesor comience por averiguar qué es lo que ya sabés sobre el tema y, si tenés algunas ideas propias, que te ayude a compararlas con las de la ciencia.
- b) Que el profesor comience por averiguar qué es lo que ya sabés sobre el tema para que, si tenés alguna idea equivocada, la puedas cambiar por la correcta.
- c) Preferís que el profesor comience con su clase desde cero. No es necesario que conozca lo que vos ya sabés del tema.

### **2. Tres compañeros tuyos están discutiendo sobre qué esperan cuando empiezan una materia nueva:**

Ana dice que es mejor ver todos los temas del programa, aunque haya que dedicarle menos tiempo a cada uno, porque los vamos a necesitar en otras materias.

Marta prefiere que, si es necesario, se saquen algunos temas pero que haya muchas actividades para ejercitarlos.

Juan piensa que, junto con el profesor, tendríamos que elegir los temas que nos interesen, y hacer muchas actividades para comprenderlos bien.

### **3. Tres compañeros discuten sobre qué prefieren que haga el profesor cuando ellos tienen que aprender un tema nuevo:**

Marisa dice que le gusta que el profesor explique el tema a aprender pero que, mientras tanto, nos permita participar haciendo preguntas para entender mejor lo que va diciendo.

Paula prefiere que el tema se vaya entendiendo a partir de las ideas que vayan surgiendo en la clase, con las preguntas que se nos ocurren hacer y los aportes y orientaciones del profesor.

Florencia prefiere que el profesor explique todo con claridad, que la carpeta le quede bien completa y ordenada para poder estudiar.

### **4. Dejando de lado tu caso particular, cómo te parece más justo que el profesor decida las notas que va a poner en los boletines:**

- a) Sacando el promedio de los resultados de las notas que te sacaste en el trimestre, que reflejan si estudiaste lo que debías. Además eso permite ser lo más justos posibles con todos los alumnos.
- b) Teniendo en cuenta las notas que te sacaste y tu trabajo y comportamiento en el aula.
- c) Teniendo en cuenta tu interés, tu predisposición y tu compromiso por la materia y valorando más el avance que hayas tenido en tu propio aprendizaje que la nota obtenida en las evaluaciones.

**5. Un profesor está considerando darle a sus alumnos, la posibilidad de evaluar sus propios trabajos para complementar la nota que él tiene pensada para vos. Tu opinión es:**

- a) No te parece bien porque considerás que los alumnos no saben lo suficiente para decidir qué es lo que está bien y lo que no.
- b) No es conveniente porque seguramente cada alumno piensa distinto sobre lo que es importante tener en cuenta. Sería mejor que evalúe el profesor pero teniendo en cuenta nuestras formas de hacer las cosas.
- c) Es positivo ya que nos ayuda a pensar sobre lo que estamos aprendiendo y la forma en que lo hacemos.

**6. Cuando vas a rendir un examen, preferís:**

- a) Que sea a libro y carpeta abierta porque lo más importante es cómo resolvés las actividades y no de cuántas cosas te acordás.
- b) Que te dejen tener algunas cosas, según la materia, (por ejemplo: tablas, gráficos, pero no el libro y la carpeta) porque si no, el profesor no va a poder comprobar si estudiaste.
- c) Que no te deje consultar libros y carpetas porque eso beneficiaría a los que no estudiaron.

**7. Para estudiar los temas que vemos en clase. ¿Qué te parece que es lo mejor?**

- a) Que nos den a todos el mismo libro de texto con toda la información que necesitamos.
- b) Que cada alumno lleve a clase diferente información para poder compararla y completar la que ha llevado cada uno: textos, revistas, páginas de internet, etc.
- c) Que el profesor nos dé un libro con la información necesaria, pero que también nos ofrezca otros materiales de lectura para consultar dudas o comparar puntos de vista.