



PERCEPCIONES Y EXPECTATIVAS SOBRE EL CONTEXTO DE APRENDIZAJE. UN ESTUDIO CON ALUMNOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Rocío Belén Martín¹

*CONICET Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Villa María, Argentina*

Paola Verónica Rita Paoloni

*CONICET Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina*

María Cristina Rinaudo

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

RESUMEN

Este artículo expone las principales características y resultados de un estudio orientado a conocer las percepciones y expectativas sobre los contextos de aprendizaje de tres grupos de estudiantes que participaron de procesos de aprendizaje en educación superior –terciario no universitario, universitario de grado y universitario de posgrado-. Se trabajó con 303 estudiantes que cursaron estudios superiores y los datos fueron recabados por medio del Inventario de Percepción sobre Contextos de Aprendizaje (IPSE, Inventory of Perceived Study Environment) de Wierstra, Kanselaar, van der Linden & Lodeewijks (1999). Los resultados muestran diferencias significativas entre las percepciones y las expectativas de los grupos de estudiantes sobre los contextos de aprendizaje. Los hallazgos de este trabajo son interesantes para pensar la configuración de nuevos diseños educativos.

Palabras clave:

percepción, expectativa, contexto de aprendizaje, educación superior

Abstract

This article presents the main features and results of a project to understand the perceptions and expectations about learning contexts of three groups of students who participated in learning processes in higher education –non university tertiary, undergraduate grade y postgraduate grade-. We worked with 303 students who have completed higher studies and data were collected through of IPSE Inventory of Perceived Study Environment of Wierstra, Kanselaar, van der Linden & Lodeewijks (1999). The results show significant differences between the perceptions and expectations of the groups of students about learning contexts. The findings of this study are interesting to think about setting up new educational designs.

Keywords:

perception, expectations, learning context, higher education

¹ Correspondence about this article can be address to Rocío Belén Martín, email: rociobelenmartin@gmail.com.

Investigaciones (Könings, Brand-Gruwell, van Merriënboer & Broers, 2008; Könings, Brand-Gruwel & van Merriënboer, 2005) centradas en los factores que influyen en los contextos de aprendizaje consideran que es preciso valorar las percepciones de los estudiantes y profesores en la construcción y diseño de los contextos poderosos para el aprendizaje. Mediante el uso del cuestionario IPSE, Inventario de percepción sobre contextos de aprendizaje (Wierstra et al., 1999, conocido en inglés como *Inventory of Perceived Study Environment*) llevamos a cabo un estudio que describe y caracteriza las percepciones y expectativas que generaron acerca del contexto, tres grupos de estudiantes que participaron de procesos de aprendizaje a nivel superior –terciario no universitario, universitario de grado y universitario de posgrado-. Específicamente, en este escrito, se pretende describir las percepciones y expectativas de los estudiantes, identificando particularmente aquellas características de los contextos de aprendizaje en las que se concentran las preferencias de los estudiantes.

A esta fecha en el campo de la Psicología Educativa las perspectivas constructivista y sociocultural, han contribuido a la comprensión del contexto de aprendizaje considerando que las características del contexto no determinan las acciones personales, no serían así influencias que van hacia una sola dirección sino que se considera que las personas crean contextos (Cole, 1999). Dentro de los enfoques culturalistas se utilizan las palabras ‘hebras’, ‘hilos’, ‘tejidos’, ‘red’, para describir el entramado de influencias que se entretajan para conformar un contexto dado. Cuando el contexto se entiende como una red y las acciones se estudian como acontecimientos particulares, los vínculos entre la persona, las demandas de la tarea, los propósitos de la acción y las herramientas materiales o simbólicas disponibles, pasan a ser objeto de mayor interés (Rinaudo, 2014).

Una idea importante que emerge desde estas concepciones socio-culturales, es la de comunidades de aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje son entendidas como contextos en los que los alumnos aprenden en colaboración con otros estudiantes, con el profesor y con otros adultos, mediante su participación y compromiso con procesos legítimos de construcción colectiva del conocimiento (Onrubia, 2004). En este marco los aprendizajes individuales se consideran inseparables de la construcción colectiva del conocimiento; el aprendizaje se entiende como un proceso social y situado, basado en la interacción y cooperación entre las personas (Paoloni, Chiecher & Martín, 2014; Rinaudo, 2014).

Por otro lado en las últimas décadas, se ha comenzado a hablar de ambientes poderosos para el aprendizaje *-powerful learning environments-*. En tal sentido, Rinaudo (2014) ha precisado algunas características distintivas de estos contextos favorables para la motivación y el aprendizaje de los estudiantes, entre estas características se encuentran: los *estímulos a la participación*, implicando la posibilidad de un contexto propicio para el aprendizaje que ofrezca oportunidades para que los alumnos puedan construir y trabajar activamente en el logro de nuevos conocimientos. Otra de las características se refiere al *apoyo que consiguen los alumnos en las actuaciones* que demandan las tareas, y el tercer rasgo refiere a la *inserción profesional y social de los egresados* atendiendo al modo y grado en que el contexto de las clases toma en consideración la trayectoria profesional de los egresados y estimula en los estudiantes de grado el desarrollo de la autonomía y las capacidades necesarias para satisfacer las demandas planteadas desde la inserción profesional. En este mismo sentido, Könings et al., (2008), consideran que un ambiente poderoso para el aprendizaje debe generar tareas de aprendizaje realistas, desafiantes y complejas; nuevas situaciones-problema estimulantes para el trabajo colaborativo e interactivo, fomentando en los estudiantes el desarrollo de la autonomía, metas de aprendizaje claras y estrategias de aprendizaje.

Por otro lado Könings et al., (2005) exponen que tanto estudiantes como profesores tienen su propia perspectiva sobre el proceso de aprendizaje y se ha sugerido que una mayor congruencia entre tales interpretaciones favorecería la concreción de aprendizajes más efectivos. De igual manera se entiende que las percepciones de los estudiantes sobre el ambiente de aprendizaje pueden entenderse como el resultado de la interacción entre comportamientos y rasgos individuales y las influencias del ambiente de



aprendizaje (Könings et al., 2005). Es decir, los estudiantes perciben e interpretan los contextos de aprendizaje a partir de las concepciones que van formando sobre el aprendizaje y las tareas que se generan en el mismo. Refiriéndose a estas interacciones, en la construcción de dichas percepciones sobre el contexto, Wierstra & Beerends (1996 en Wierstra *et al.*, 1999) también destacan el papel de los factores cognitivos y afectivos como una de las características de los estudiantes más influyentes. En una mención más detallada, Könings, Brand-Gruwel & van Merriënboer, (2007) mencionan las siguientes variables: con respecto a las *estrategias de procesamiento cognitivo* que están relacionadas con las preferencias o deseos con respecto al ambiente de aprendizaje, ya que en general los estudiantes tenderían a preferir un ambiente que apoye su habitual forma de aprender. En cuanto a las *estrategias de regulación* esta es otra característica que varía entre los estudiantes y que influye en su modo de percibir el ambiente de aprendizaje. Los estudiantes pueden, en su mayor parte, regular y gestionar su propio proceso de aprendizaje. Por otro lado las *orientaciones motivacionales* de los estudiantes también se relacionan con la percepción del contexto. En efecto, en los últimos años cada vez son más los estudios que sugieren que las orientaciones motivacionales hacia las metas de aprendizaje que persiguen los estudiantes se activan dependiendo de las pistas o señales del ambiente que ellos son capaces de percibir. Con respecto a las *concepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje*, lo que constituye el aprendizaje, su valor y el rol desempeñado por docentes y profesores en este proceso, influyen en las percepciones de un ambiente de aprendizaje. En general, las concepciones intervienen en las percepciones, las cuales funcionan como lentes a través del cual las personas perciben e interpretan el mundo.

Finalmente las *estrategias de procesamiento afectivo* también están relacionadas con la percepción de los estudiantes sobre el contexto de aprendizaje; las emociones y los estados afectivos influyen en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y viceversa. De acuerdo con Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry (2007 en Paoloni, 2014), las valoraciones de los estudiantes acerca de las propuestas de aprendizaje de las que participan, constituyen uno de los principales antecedentes en el devenir de sus experiencias emocionales.

Tanto las valoraciones como las concepciones de los estudiantes juegan un rol central en la percepción e interpretación del ambiente, y en la forma de reaccionar ante él. Los estudiantes, por ejemplo, elaboran concepciones sobre la forma en la cual los rasgos de la enseñanza pueden ayudarlos o retrasarlos en sus aprendizajes o bien sobre el modo en que el ambiente de estudio puede andamiarlos en la realización de las tareas académicas requeridas en el marco de sus procesos de formación (Elen & Lowyck, 1999).

Las percepciones y las expectativas de los estudiantes acerca de los contextos de aprendizaje, brindan una contribución importante para pensar en contextos instructivos óptimos, capaces de atender a la identidad, las metas personales y académicas compartidas y a las proyecciones en el tiempo como algunos de los principales rasgos que distinguen a las comunidades de aprendizaje. Así, las experiencias que unen a los estudiantes como grupo y el conocimiento de las expectativas académicas que proyectan hacia el mañana, constituyen elementos a tener en cuenta para pensar en diseños instructivos capaces de promover la conformación de potentes comunidades de aprendizaje (Paoloni et al., 2014).

En investigaciones precedentes, los autores del instrumento (Wierstra et al., 1999 & Wierstra, Kanselaar, Linden, van der Lodewijs & Vermunt, 2003) utilizaron el IPSE para conocer cómo influían las percepciones de los estudiantes en la conformación de los contextos de aprendizaje. Específicamente, se centraron en las preferencias de aprendizaje que tenían estudiantes extranjeros que realizaban actividades de intercambio en diferentes países de Europa. En estos estudios se halló que las percepciones de los estudiantes sobre el ambiente de aprendizaje jugaban un rol central en la interpretación acerca del modo en que se conformaba cada ambiente particular y en la forma que los estudiantes orientaban su actuaciones en el contexto (Könings et al., 2005).

Könings, Brand-Gruwel et al. (2007), Könings, Van Zundert, Brand-Gruwel, y Van Merriënboer (2007) y Könings et al. (2008), en sucesivos trabajos, estudiaron las percepciones de alumnos y profesores sobre el contexto de aprendizaje, considerando que el principal objetivo de la educación es generar

ambientes poderosos de aprendizaje. Avanzando sobre esta idea, se entiende que la construcción de comunidades de aprendizaje se genera a partir del diseño, de la incorporación de actividades, artefactos o vínculos particulares y también y principalmente del modo en que profesores y estudiantes perciben tales contextos. A estos efectos Könings et al. (2008) elaboraron una versión extendida del cuestionario IPSEE el cual mide las percepciones de los estudiantes respecto a un ambiente de aprendizaje en particular y sus deseos sobre el diseño de los mismos (Könings, Seidel, Brand-Gruwel & van Merriënboer, 2011). Siguiendo esta línea, Picarelli, Slaats, Bouluvijs & Vermut (2006) estudiaron en un grupo de estudiantes secundarios holandeses y flamencos las posibles relaciones entre los estilos de aprendizaje y el contexto de aprendizaje percibido mediante la utilización del cuestionario IPSE (Inventory of Perceived Study Environment). En tanto, otros investigadores como Jos Fastré, van der Klink & van Merriënboer (2010) han realizado un estudio que compara criterios de evaluación basados en habilidades de desempeño en las tareas en un grupo de estudiantes de formación profesional secundaria que asistían a un programa de Enfermería y cuidado. En dicho estudio se consideraron dos escalas del IPSE, *Orientación de las tareas* y *Conexión* con el material del curso, con el propósito conocer más sobre la percepción del grupo respecto al contexto.

Metodología

El estudio que aquí se presenta, se realiza para conocer las percepciones y expectativas que las personas desarrollan respecto a los contextos de aprendizaje formales (formación superior en este caso) con intención de explorar la fuerza de las percepciones y cómo éstas repercuten en la construcción de contextos y comunidades de aprendizaje.

El grupo que participó de esta investigación está constituido por 303 alumnos que cursaron estudios superiores. El 26,4% (N=80) pertenece al nivel terciario no universitario, el 41,3% (N=125) al nivel universitario de grado y el 32,3% a nivel universitario de posgrado (N=98). Los estudiantes de nivel terciario y universitario de grado tenían un rango de edad comprendido entre los 18 y 30 años. Los de posgrado comprendían edades de entre 25 y 50 años.

El grupo (N=303) se unificó para los efectos de nuestro estudio, atendiendo a la intencionalidad compartida de sus miembros de formarse o perfeccionarse como docentes; las carreras que cursan son: Profesorado en Artes, Profesorado en Ingles, Profesorado en Lengua y Literatura, Profesorado en Educación Inicial, Profesorado en Primaria, Profesorado en Educación Especial, Profesorado en Historia, Profesorado en Filosofía, Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, Abogacía, Profesorado en Matemática, Profesorado en Química, Profesorado en Física, Profesorado en Ciencias Biológicas, Profesorado en Ciencias de la Computación, Especialización en Docencia Superior, Maestría en Enseñanza de las Ciencias y Cursos de posgrado extracurriculares sobre Psicología Educacional.

Se obtuvieron los datos mediante la modalidad presencial y virtual en el período comprendido entre julio de 2011 y mayo de 2013. El inventario se administró de forma colectiva, previa explicitación a los participantes de las características y objetivos de la investigación, del carácter voluntario previsto para su participación y de la confidencialidad de los datos proporcionados en este marco.

El Inventario de percepción sobre contextos de aprendizaje (Wierstra et al., 1999), conocido en inglés como *Inventory of Perceived Study Environment* (IPSE por sus siglas en inglés) es un cuestionario de administración colectiva que cuenta con 36 ítems (en este estudio se han considerado 36 ítems de acuerdo a las revisiones más actuales, Könings, Brand-Gruwel et al. 2007). Las respuestas a los ítems se dan con base en una escala tipo Likert, de seis puntos, en donde los alumnos marcan el grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones expresadas en cada uno de ellos. De acuerdo a las pautas de interpretación ofrecidas por los autores del instrumento, los criterios para interpretar los resultados del inventario son altos cuando los sujetos eligen opciones entre 4 a 6 y bajos cuando optan por valores entre 1 a 3.

Cada afirmación no sólo debe responderse atendiendo a los rasgos que según los alumnos caracterizaron el contexto de aprendizaje del que participaron, sino también su deseo de que tales aspectos



hubiesen estado o no presentes. De modo que para cada ítem los alumnos deben indicar: (a) si las cosas fueron o no como se detalla en el ítem y (b) si quisieran o no que hubieran sido así.

Tabla 1.

Ejemplo de ítem y de modalidad de puntuación. Fragmento extraído del IPSE (Wierstra *et al.*, 1999).

El profesor espera que los alumnos sepan la lección de memoria.	
(a) Esto fue así	6
(b) Me gustaría que fuera así	1

Los 36 ítems conforman ocho escalas relativas a aspectos del contexto, a saber: *Interacción/Implicación*, *Personalización*, *Inclusión/Participación*, *Autorregulación/Individualización*, *Conexión*, *Reproducción*, *Aplicación* y *Orientación de las tareas*.

En la realización de este estudio se utiliza una versión del *Inventario de percepción sobre contextos de aprendizaje* en español (IPSE por sus siglas en inglés) de Wierstra *et al.* (1999), siendo su construcción original en inglés. En la versión original del IPSE, la distinción *a priori* de las ocho escalas se confirmó por análisis de factores en los 36 ítems y mediante el análisis de correlación en el nivel de la escala. La mayoría de correlaciones entre las ocho escalas fueron bajas, lo que indica satisfactoria validez de los ocho constructos. Sólo para la escala de *Inclusión/participación* se obtuvieron algunas correlaciones altas a moderadas con otras escalas, *Inclusión/participación* correlacionó positivamente con *Personalización* (parte A $r = .65$ y parte B $r = .74$), *Aplicación* (parte A $r = .58$), *Autorregulación/Individualización* (parte A $r = .43$ y parte B $r = .56$) y *Conexión* (parte A $r = .41$ y parte B $r = .52$).

De acuerdo a las mediciones que realizamos con los datos proporcionados por los participantes de este estudio (N=303) y adelantando algunos resultados de los índices obtenidos en A y B. El coeficiente de Alfa de Cronbach de la parte A (.84) y la parte B (.81) indican homogeneidad en cuanto a lo que se mide, siendo medidas consistentes. Además se realizó un análisis factorial, previo a ello, calculamos la prueba de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) con resultados de .83 (parte A) y .79 (parte B), que indican una correlación alta y un análisis factorial aceptable.

Resultados

En la siguiente Tabla 2 se sistematizan los datos obtenidos para 303 estudiantes a cada una de las ocho escalas consideradas por el IPSE (Wierstra *et al.*, 1999).

Tabla 2

Valores Promedio Por Nivel de Estudio para Percepción y Expectativa en las Escalas de Contexto que Componen el IPSE.

Escalas	Sección	Nivel de estudio						Total	
		Terciario		Grado Universitario		Posgrado			
		M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Interacción	<i>A</i>	4.75	.75	4.46	1.00	4.94	.90	4.69	.93
	<i>B</i>	5.41	.68	5.04	1.06	5.36	.82	5.24	.91
Personalización	<i>A</i>	4.75	.80	4.44	.92	4.97	.92	4.69	.92
	<i>B</i>	5.49	.63	5.10	.89	5.28	.77	5.26	.80
Inclusión	<i>A</i>	3.35	.84	3.10	1.05	3.67	1.03	3.35	1.02
	<i>B</i>	4.13	.89	4.00	1.07	4.09	.94	4.06	.98
Autorregulación	<i>A</i>	3.18	.96	3.03	1.04	3.58	1.00	3.25	1.03
	<i>B</i>	3.73	1.06	3.66	1.08	4.02	.87	3.79	1.02
Conexión	<i>A</i>	4.12	1.22	4.01	1.15	4.61	.95	4.24	1.14
	<i>B</i>	4.75	1.08	4.37	1.08	5.04	.88	4.68	1.06
Reproducción	<i>A</i>	2.55	.91	2.79	1.08	2.27	.82	2.56	.98
	<i>B</i>	2.50	.86	2.54	.96	2.29	.73	2.45	.87
Aplicación	<i>A</i>	4.60	.90	4.47	.98	5.01	.96	4.68	.98
	<i>B</i>	5.41	.78	5.24	.85	5.42	.78	5.34	.81
Orientación de las tareas	<i>A</i>	3.90	1.09	4.11	1.03	4.43	.97	4.16	1.05
	<i>B</i>	5.18	.89	4.99	1.01	5.22	.72	5.12	.89
N		80		125		98		303	

En la tabla se puede observar y, de acuerdo a las pautas de interpretación de los autores, que en el caso de los resultados totales, tanto los puntajes medios más altos como los más bajos del grupo total (N=303), respecto a la percepción y expectativa del contexto se encuentran, en su mayoría, en las mismas escalas. Los análisis estadísticos no muestran diferencias significativas. A su vez, tomando en cuenta los valores medios encontramos que en el grupo de posgrado las diferentes dimensiones valoradas por el cuestionario se presentan más elevadas.

Considerando las puntuaciones que estos grupos de estudiantes, terciario no universitario, grado universitario y posgrado universitario, obtuvieron en la sección *B* del instrumento (expectativas por los contextos de aprendizaje que les gustaría experimentar en el contexto), los resultados muestran que los valores medios más altos de la escala (comprendidos entre 5 y 6) se concentran particularmente en cuatro escalas: *Aplicación*, *Interacción/implicación*, *Personalización* y *Orientación de las tareas*. Esto supone que en general estos grupos de estudiantes que participan en diferentes niveles, esperan participar de contextos de aprendizaje que promuevan la transferencia y el uso del conocimiento, con oportunidades de hacer relaciones entre nuevos materiales y sus conocimientos. Dicha acción la harían atendiendo a la participación activa en clase, discutiendo los contenidos de la asignatura en cuestión y generándose oportunidades para una participación más dinámica que favorezca las interacciones entre alumnos entre sí y con los profesores. Estos también podrían ayudar a reducir las distancias percibidas entre el profesor y los estudiantes. Finalmente también las orientaciones claras por parte del profesor respecto de la estructura.

En cuanto a las percepciones de los estudiantes sobre los rasgos del contexto de aprendizaje (sección *A*), en su mayoría, los resultados medios no muestran puntuaciones altas (entre 5 y 6) en las variables consideradas por el instrumento (solo en el caso de la escala *Aplicación* para el grupo de posgrado universitario, $M= 5,01$; $DS = ,96$). En general se trata de valores medios (entre 3 y 4).



Usando ANOVA de un factor como prueba estadística para analizar la diferencia entre las medias en cada una de las variables que conforman el IPSE (por sus siglas en inglés), se observan diferencias estadísticamente significativas, principalmente para las escalas que integran la sección *A* del instrumento. La diferencia estadística entre la medias es significativa, en las escalas de *Interacción/Implicación* ($F = 8.08$; $g l = 2$; $p = .000$), *Personalización* ($F = 9.65$; $g l = 2$; $p = .000$), *Participación/inclusión* ($F = 9.21$; $g l = 2$; $p = .000$), *Autorregulación/Individualización* ($F = 8.45$; $g l = 2$; $p = .000$), *Conexión* ($F = 8.56$; $g l = 2$; $p = .000$), *Reproducción* ($F = 7.91$; $g l = 2$; $p = .000$) y *Aplicación* ($F = 9.02$; $g l = 2$; $p = .000$) (siempre de la sección *A*), el nivel de significación es $\leq .000$, en tanto para la escala *Orientación de las tareas* de esta misma sección es de $p = .003$ ($F = 6.04$; $g l = 2$) Por su parte, los resultados obtenidos respecto de la sección *B* indican que la diferencia entre medias es significativa a un nivel de significación $\leq .005$ para tres de las ocho escalas consideradas; esto es, para *Conexión* ($F = 12.10$; $g l = 2$; $p = .000$), *Interacción/implicación* ($F = 5.37$; $g l = 2$; $p = .005$) y *Personalización* ($F = 5.63$; $g l = 2$; $p = .004$).

La prueba de contraste a posteriori de Bonferroni nos indica las diferencias estadísticamente significativas entre pares de grupos, según estos datos las diferencias favorecerían al grupo de postgrado en todas las escalas de la parte *A*; percibiendo este grupo el contexto con mayor grado de interacción.

En la escala *Autorregulación/individualización* tanto en la parte *A* como *B* se encuentran más de dos pares con diferencias estadísticamente significativas. Los valores medios en la parte *A* en los grupos de pares de grado - postgrado, y terciario - posgrado, en ambos casos favorecen al grupo de posgrado. A diferencia de la parte *B* en la que al igual que en la escala *Interacción*, las diferencias entre los grupos de pares entre posgrado - grado favorecen a posgrado; diferente a lo que se expresa en ambas escalas de la parte *B* favoreciendo al grupo de terciario, entre el par grado –terciario.

Entendemos que estas diferencias no se deben a una única causa sino que en su explicación o interpretación intervendrían una diversidad de variables. Una de ellas por ejemplo, podría ser la cantidad de alumnos que componen cada grupo. Tanto en el posgrado como en el terciario, los grupos y los cursos de alumnos que realizaban cada asignatura, fueron más reducidos en comparación con los alumnos de grado. Se puede expresar que, los puntajes altos en las escalas de *Interacción/implicación* y *Personalización*, reflejarían formas interactivas de enseñanza que se desarrollan en el contexto de aprendizaje. Como por ejemplo los contenidos y materiales, los acercamientos y la participación activa en las clases, como la escasa distancia socio-emocional percibida por los estudiantes respecto del docente en el contexto de la clase (Ejemplo: Un profesor que se comunica y se muestra interesado por los alumnos), que se desarrollan entre estudiantes y docentes. Dicha realidad parece favorecer a los grupos más reducidos. Todos estos factores permiten pensar que en nuestro estudio en particular la conformación de cada grupo constituyó una variable importante a la hora de promover percepciones de los contextos académicos más beneficiosos para los aprendizajes.

Finalmente se puede inferir que los puntajes altos en el grupo de posgrado podrían dar cuenta de que los alumnos toman una posición más activa, establecen relaciones con el contenido de aprendizaje, adoptan posturas más críticas con respecto a los materiales y conectan diferentes contenidos de la materia. Los estudiantes de este grupo, tienen experiencia en el campo de la docencia, son profesionales graduados que conocen el contexto del aula no sólo desde el rol de alumno sino también desde el rol de profesor, lo que puede estar influyendo en sus formas de percibir el ambiente, generando una postura más crítica y dinámica en la forma de entender la clase.

Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio permiten considerar que las percepciones de estos grupos de estudiantes acerca de los rasgos que definen a los contextos de aprendizaje y las expectativas por contextos académicos que les gustaría encontrar, encuentran diferencias estadísticamente significativas. Así, los valores medios altos (comprendidos entre 5 y 6) fueron obtenidos en relación con las expectativas de los estudiantes sobre rasgos de contextos de aprendizaje que les gustaría encontrar. Se percibe que

estas expectativas elevadas se manifiestan en relación con los rasgos de *Aplicación, Interacción, Personalización y Orientación de las tareas* consideradas por el instrumento a la vez que rasgos característicos de contextos promisorios para la conformación de comunidades de aprendizaje. Es decir, que interpretando los resultados generales del cuestionario y de acuerdo a los planteamientos acerca de las comunidades de aprendizaje, el trabajo con problemas genuinos y su transferencia y aplicación son centrales para la generación de procesos participativos y la conformación de comunidades de aprendizaje. A su vez, la posibilidad de generar otros espacios e instancias de participación, extendidas más allá del aula y con la implicación de otros actores sociales y la conexión entre las interacciones que se generan; dan a lugar a oportunidades para una participación más dinámica. Esto a su vez se relaciona fuertemente a los procesos de retroalimentación que se despliegan en el seno de una comunidad de aprendizaje. Todos los valores del grupo en general son positivos, permiten pensar en los aspectos más fuertes para la construcción de contextos poderosos, y avanzar en estos aspectos para refinar y conformar comunidad es decir, que para la conformación de una comunidad de acuerdo a lo que vamos diciendo, se deben considerar los procesos de participación, el desarrollo de la autonomía y la construcción colaborativa de conocimiento.

De todos modos un aspecto por considerar con mayor detalle tiene que ver con los puntajes medios en la escala *Autorregulación/individualización* en cuanto a la percepción ($M = 3.25$; $DS = 1.03$) y al deseo ($M = 3.79$; $DS = 1.02$) sobre el ambiente. Parecería que existen dificultades para desarrollar o percibir los apoyos que pueden favorecer un desempeño autónomo. Lo antes expuesto es un aspecto de interés porque refiere a una característica considerada teóricamente importante para la conformación de contextos y comunidades de aprendizaje que faciliten a los estudiantes la inserción en la cultura académica y laboral.

Estos resultados sugieren que los estudiantes valorarían especialmente formar parte de contextos académicos en los que se promueva la construcción de aprendizaje con sentido, donde se propongan tareas dinámicas que fomenten su participación, procesos de interacción e implicación. Contextos en los que procesos de retroalimentación promuevan mayores cuotas de autonomía y donde las orientaciones brindadas por el profesor ayuden a autorregular los recursos internos y externos con que cuentan para aprender.

Por otro lado los resultados de ANOVA se observan diferencias estadísticamente significativas. A su vez, los valores altos en el grupo de posgrado y terciario en la sección *B*, muestran una situación favorable en cuanto a la expectativa y al deseo de estos de participar en contextos más dinámicos, participativos y colaborativos. Situación diferente al grupo de grado, lo que nos invita a pensar estos hallazgos en próximas investigaciones.

Referencias

- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Elen, J. & Lowyck, J. (1999). Metacognitive instructional knowledge: Cognitive mediation and instructional design. *Journal of Structural Learning and Intelligent Systems*, 13(3-4), 145-169.
- Jos Fastré, G.M., van der Klink, M. & van Merriënboer, J.J.G. (2010). The effects of performance-based assessment criteria on student performance and self-assessment skills. *Advances Health Sciences Education Theory Pract*, 15(4), 517-532.
- Könings, K., Brand-Gruwel, S. & van Merriënboer J. (2005). Towards more powerful learning environments through combining the perspectives of designers, teachers, and students. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 645-660.
- Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., & van Merriënboer, J. J. G. (2007). Students' perceptions and desires of an innovative learning environment: "Can it be a bit more powerful please!" Manuscript submitted for publication.
- Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., van Merriënboer, J. J. G., & Broers, N. (2008). Does a new learning environment come up to students' expectations? A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100, 535-548.



- Könings, K. D., Seidel, T., Brand-Gruwel, S., & van Merriënboer, J. J. G. (2011, August). Students' and Teachers' Perceptions of Education: Differences in Perspectives. *Paper presented at 14th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction of EARLI*, Exeter, England.
- Könings, K. D., Van Zundert, M., Brand-Gruwel, S. & Van Merriënboer, J. (2007). Participatory design in secondary education: Is it a good idea? Students' and teachers' opinions on its desirability and feasibility. *Educational Studies*, 33 (4), 445-465.
- Onrubia, J. (2004). Las aulas como comunidades de aprendizaje. *Revista Electrónica Trabajadores de la Enseñanza T.E. Federación de Enseñanza CC.OO.* 249, 14-15.
- Paoloni, P. V. (2014). El papel de las emociones en los aprendizajes académicos. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo & A. González Fernández (comps.), *Cuestiones en Psicología Educacional. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 83-131). Tenerife, Islas Canarias: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS).
- Paoloni, P. V., Chiecher, A. C. & Martín, R.B. (2014, septiembre) Percepciones y expectativas sobre contextos de aprendizaje. Un estudio con ingresantes en Carreras de Ingeniería. *II Congreso Argentino de Ingeniería, CADI*, Tucumán.
- Picarelli, A., Slaats, M., Bouhuijs, P. A. J. & Vermunt, J. D. (2006). Leerstijl en leeromgeving in het voortgezet onderwijs: Nederland en vlaanderen vergeleken [Learning style and learning environment in secondary education: The Netherlands and flanders compared]. *Pedagogische Studiën*, 83, 139-155.
- Rinaudo, M. (2014) Estudios sobre los contextos de aprendizaje. Arenas y fronteras. En P. Paoloni, M. Rinaudo & A. González Fernández (comps.) *Cuestiones en Psicología Educacional: cuestiones teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp.163-205). Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS).
- Wierstra, R., Kanselaar, G., van der Linden, J. & Lodeewijks, H. (1999) *Learning Environment Perceptions of European University Student*. *Learning Environments Research*, 1 (2), 79-98.
- Wierstra, R., Kanselaar, G., Linden, J.L. van der, Lodewijs, H., & Vermunt, J. (2003) The impact of the university context on European students' learning strategies and learning environment preferences. *Higher Education*, 45, 503-523.

Received:11/19/2014
Accepted:06/07/2016