

# APORTES PARA LA COMPRENSIÓN DE LA MOTIVACIÓN EN CONTEXTO. TAREAS ACADÉMICAS EN LA UNIVERSIDAD

PAOLA VERÓNICA  
PAOLONI\*,  
MARÍA CRISTINA  
RINAUDO\*\* Y  
DANILO DONOLO\*\*

\* Becaria de investigación del Consejo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICET), Universidad Nacional de Río Cuarto -Córdoba, Argentina.

Correo-e: paopaoloni@arnet.com.ar

\*\* Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación *Motivación y Tareas académicas en la Universidad*, aprobado y subsidiado por CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), Beca Interna Doctoral -Res. N° 1881 del 12/01/02-, Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto y Agencia Córdoba Ciencia.

## Resumen

Este trabajo describe de manera particularizada las interacciones entre: *tareas académicas -como factor contextual-; percepciones de los estudiantes* acerca de las mismas, y aspectos particulares de su *actuación en relación con la tarea escrita*. Los datos fueron recabados a través de un protocolo para la elaboración de una tarea de escritura, un autoinforme sobre aspectos metacognitivos, registros de uso de ayuda pedagógica y la producción elaborada por los estudiantes. El análisis de los datos reveló importantes incongruencias entre lo que los estudiantes *dicen* que hacen y aquello que realmente *hacen*. La discusión atiende fundamentalmente a aspectos pedagógicos y metodológicos.

Palabras claves: Motivación situada, tareas académicas, planes cognitivos, recursos de aprendizaje.

## Abstract

This paper provides a detailed description of the interaction among *academic tasks – as a contextual factor; students' perception of such tasks*, and *particular aspects of actions taken regarding such written tasks*. Data were gathered using a protocol to prepare a written task, a self-report on metacognitive aspects, a record on the use of pedagogical assistance and production prepared by students. The analysis of data revealed significant incongruence between what students *say* they do and what they actually *do*. Discussion focuses on pedagogical and methodological aspects.

Key words: Situated motivation, academic tasks, cognitive plans, learning resources.

## Introducción

Una tendencia consistente a lo largo de la investigación educacional de la última década refiere al interés por estudiar la influencia del contexto en fenómenos psicológicos complejos como los que tienen lugar durante el aprendizaje académico (Dörnyei, 2000; Volet, 2001a). En este sentido, conocer más acerca de cómo los *factores personales*—tanto *cognitivos* como *motivacionales*— interactúan con las características del *contexto* de la clase en los procesos de aprendizaje académico, se ha convertido en un verdadero tópico de investigación para los psicólogos educacionales durante los últimos años (De Corte, 2000; Pintrich, 2000; Weinstein *et al.*, 2000).

En la línea particular de investigaciones sobre *motivación académica* se reconoció que la motivación de los aprendices se ve también influida por el contexto en el cual el aprendizaje tiene lugar. De esta manera, numerosos investigadores acuerdan que para entender más convenientemente la motivación de los estudiantes es necesario atender a las interacciones con los aspectos contextuales que se dan en las clases académicas como lugares o ambientes complejos de aprendizaje (Ames, 1992; Boekaerts, 2001; Järvelä, 2001; Järvelä y Niemivirta, 2001; Paris y Turner, 1994; Pintrich y Shunk, 1996; Ryan y Deci, 2000; Volet, 2001a, 2001b). Al respecto, los hallazgos de investigación sugieren que un contexto académico que brinde a los estudiantes posibilidades de elección y mayor control en sus estudios, incidiría favorablemente en la adopción de una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje. Según los estudios realizados, esta orientación motivacional se vincularía a un incremento del interés en la tarea, mayor compromiso cognitivo, alta calidad emocional experimentada durante el proceso de aprendizaje y obtención de mejores logros académicos (Alonso Tapia, 1999; Hanrahan, 1998; Huertas, 1997).

Entendiendo a las *tareas académicas* como un nivel específico del contexto de la clase (Volet, 2001a) o como una de las categorías

más importantes que integran la estructura de la clase (Pintrich, 2001), nos inclinamos a pensar que las *representaciones cognitivas* construidas por los estudiantes acerca de las demandas de las tareas solicitadas, así como la *percepción y uso* efectivo que hacen de los *recursos de aprendizaje*, constituyen aspectos claves en el aprendizaje académico. Por esta razón, consideramos que el estudio de las variables mencionadas puede proporcionar importantes contribuciones para una mejor comprensión de los factores motivacionales y cognitivos implicados en los procesos de aprendizaje académico en la universidad (Boekaerts, 2001; Eilam e Irit, 2003; Winne y Jameison, 2003).

En este artículo exponemos los principales resultados de un estudio orientado a describir de manera particularizada las interrelaciones existentes entre: 1) las características del *contexto*, analizado en el nivel más específico de las *tareas académicas de escritura requeridas*, 2) las *percepciones* de los estudiantes, referidas a las demandas de la tarea y a las dificultades asociadas con su realización, 3) los *productos elaborados* o producciones escritas realizadas por los estudiantes como respuesta a lo solicitado, y 4) aspectos particulares referidos a la *percepción y uso de recursos* (percepción de oportunidades de recibir ayuda pedagógica, búsqueda de ayuda y manejo del tiempo).

## Consideraciones teóricas

En la historia de la *investigación educacional* de las últimas décadas, es posible identificar algunos *cambios conceptuales* que plantean nuevos rumbos y desafíos para un mejor entendimiento y estudio de los procesos implicados durante el aprendizaje académico. En este apartado, nos referimos específicamente a dos de estas tendencias por el notable impacto que consideramos han tenido en el campo más específico de la motivación académica; ellas son: a) tendencia hacia un enfoque multidimensional e integrador, y b) tendencia hacia un enfoque situado y experiencial.

La tendencia actual de los psicólogos educacionales a adoptar una *perspectiva integradora y multidimensional* en la consideración de sus objetos de estudio, puede ser mejor comprendida si nos remitimos brevemente a la historia de la investigación en educación durante las últimas décadas.

Varios autores acuerdan en considerar que la historia de la *investigación educacional* está signada por una suerte de oscilación entre periodos en los que se focalizó fundamentalmente sobre cuestiones netamente *cognitivas*, y periodos donde el interés se centró específicamente sobre temas *motivacionales* (García Bacete y Betoret, 2000; Lepper, 1988; Pintrich y García, 1993; Pintrich y Shunk, 1996; Weiner, 1990). De acuerdo con lo expresado, en lugar de estudiar la interacción entre procesos cognitivos y motivacionales, los investigadores se esforzaban por precisar cuál de los dos —motivación o cognición— era la mejor explicación para los procesos de aprendizaje académico (Järvelä, 2001).

No obstante, esta mirada escindida y, a veces simplista, que caracterizó a la *investigación educacional* durante mucho tiempo, evolucionó hacia una consideración más integradora de su objeto de estudio. Se produjo un cambio gradual desde el entendimiento de la *cognición* y de la *motivación* como campos diferentes de investigación, hacia un enfoque multidimensional, que asume que estos aspectos son inseparables en la comprensión de los aprendizajes académicos (Sorrentino y Higgins, 1986 en Järvelä, 2001).

Otra tendencia general observada en materia de investigación educacional durante la última década, refiere al marcado interés de los psicólogos educacionales por estudiar los procesos de *aprendizaje en contexto*, enfatizando así la naturaleza social y situada del aprendizaje académico, y atendiendo a la interacción entre los aspectos cognitivos y motivacionales implicados en el mismo (Järvelä, 2001). Resulta fácil apoyar esta afirmación con la mención de trabajos de relevancia acerca de los problemas de alfabetización (Kamil *et al.*, 2000), creencias,

estrategias (Weinstein *et al.*, 2000) o autorregulación de los aprendizajes (Boekaerts y Niemivirta, 2000; Butler, 2002).

En lo que respecta específicamente al estudio de la *motivación académica*, cabe señalar que este campo en particular no permaneció ajeno ni inmutable ante los cambios más generales acontecidos en materia de investigación educacional. En otras palabras, la tendencia a *integrar aspectos cognitivos y motivacionales* desde una *perspectiva contextual* del fenómeno a estudiar, también puede observarse en la historia de la investigación sobre motivación académica.

De acuerdo con lo expresado, el desarrollo de la investigación sobre *motivación académica* estuvo impregnado por diferentes orientaciones teóricas que enfatizaron una dimensión particular del fenómeno por sobre otras (Bong, 1996; Reeve, 1994). Sobre este trasfondo, es posible identificar la existencia de, al menos, dos enfoques o modelos predominantes en el estudio de la motivación académica: el *enfoque cognitivo* y el *enfoque social-cognitivo*.

El *enfoque cognitivo* pone el acento básicamente sobre los procesos de pensamiento de los estudiantes, descuidando el impacto que variables sociales y contextuales pueden tener sobre la motivación de los alumnos (Pintrich y Schunk, 1996). Por su parte, el *enfoque social-cognitivo*, asume que tanto los componentes *cognitivos* como los *motivacionales* son esenciales para comprender el compromiso de los estudiantes con sus aprendizajes, al tiempo que formula y evalúa hipótesis respecto de la influencia que variables sociales y contextuales pueden tener sobre estos procesos cognitivos y motivacionales (Bong, 1996; Järvelä, 2001).

Es importante señalar que, en los últimos años, las investigaciones en motivación académica se orientan cada vez más en el sentido del segundo enfoque presentado —social-cognitivo—, que integra conceptos centrales de las principales tendencias en la actual investigación psicológica y educacional (Pintrich y Schunk, 1996; Volet, 2001b). En este sentido, *las perspectivas socio-cogni-*

*tivas* de la motivación académica se caracterizan por una *visión contextual* del aprendiz motivado e intentan, fundamentalmente, describir de qué manera las creencias motivacionales de los estudiantes interactúan con las pistas o señales presentes en los diversos ambientes instruccionales, físicos y sociales (Järvelä, 2001; Pintrich, 2001). El desafío actual en el estudio de la motivación académica apunta entonces a integrar aspectos *personales*—cognitivos, afectivos, actitudinales, etcétera— y *contextuales*, en una *aproximación situada* que considera al contexto como un factor capaz de promover o restringir el desarrollo de la cognición, la motivación, las emociones, las actitudes y los comportamientos (Volet, 2001a).

Las consideraciones realizadas hasta el momento, dejan claro que los enfoques socio-cognitivos de la motivación destacan la importancia de la motivación en contexto o *motivación situada*. La expresión motivación situada, “enfatisa las características de situaciones que evocan diferentes cursos de acción, diferentes emociones y diferentes interpretaciones cognitivas de los eventos” (Paris y Turner, 1994: 221). Desde esta perspectiva, la motivación académica se considera en estrecha relación con las *interpretaciones cognitivas* particulares y valoraciones personalizadas que los sujetos construyen de las situaciones específicas de aprendizaje.

Los estudiantes que están inmersos en un determinado contexto de aprendizaje elaboran diferentes *percepciones* acerca de las personas, las situaciones y los eventos que se desarrollan a su alrededor y de los que, por supuesto, forman parte (Järvelä, 2001; Järvelä y Niemivirta, 2001). Estas percepciones de los estudiantes respecto de su contexto incluyen una variada gama de pensamientos, creencias, sentimientos y emociones. Incluiremos dentro de esta amplia categoría de *percepciones contextuales*, a los *planes cognitivos*, entendidos como las representaciones mentales que los alumnos elaboran sobre las demandas de la tarea y las operaciones y acciones necesarias para llevarlas a cabo (Marx y Walsh, 1988).

Según lo expuesto, las *tareas académicas*, definidas como “eventos de la clase que proporcionan oportunidades para que los estudiantes usen sus recursos cognitivos y motivacionales al servicio del logro de metas personales y educacionales” (Winne y Marx, 1989: 242), cobran gran importancia dentro de la teoría de la *motivación situada*, representando un nivel específico de análisis del aprendizaje en contexto (Volet, 2001a).

Teniendo en cuenta las consideraciones realizadas, se puede pensar que una visión contextual del aprendizaje motivado enfatiza la importancia de entender el modo en que los *planes cognitivos* que los estudiantes construyen respecto de una *tarea*, mediatizan sus producciones y sus compromisos con el aprendizaje.

La literatura consultada sugiere algunas generalidades respecto del tipo de *pistas instruccionales* inherentes a las *tareas académicas* que sería conveniente tener en cuenta si queremos fomentar en los estudiantes un enfoque comprometido con el aprendizaje. En este sentido, los hallazgos de investigación consideran que las tareas que resulten desafiantes, significativas e instrumentales, que posibiliten elecciones personales, autonomía, control, responsabilidad y manejo de recursos de aprendizaje, fomentarán en los estudiantes la adopción de una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje. De acuerdo con los estudios realizados, esta orientación motivacional estará asociada con algunos beneficios instruccionales: mayor compromiso cognitivo, mayor satisfacción experimentada durante el proceso de aprendizaje y obtención de mejores logros académicos (Ames, 1992; Alonso Tapia, 1999; Alonso Tapia y López Luengo, 1999; García Bacete y Betoret, 2000; Lepper, 1988; Pintrich, 2000; Pintrich y Schunk, 1996; Schiefele, 1991).

Considerando la *funcionalidad* o *significatividad* de la tarea académica como una característica capaz de promover en los alumnos una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje, Ames (1992) advirtió que si el contenido y el modo de presentación de la actividad hace que los estudiantes puedan ver la relevancia que la

tarea tiene respecto de sus aprendizajes, entonces es probable que se favorezca la adopción de una meta orientada al dominio (Alonso Tapia, 1999; Bacon, 1993; Good y Brophy, 1996). Siendo más específicos, diremos que los hallazgos de investigación se orientan a considerar que la *instrumentalidad*, entendida como la percepción del valor de utilidad de una tarea para el logro de metas personalmente valoradas, se relaciona positivamente con la promoción de una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje (Husman *et al.*, 2003; Raymond *et al.*, 1999). En relación con lo expuesto, Raymond, DeBacker y Green (1999) admiten la necesidad de más investigación que ayude a los estudiantes a clarificar metas realistas, así como las formas más adecuadas para enriquecerlas.

Respecto de la *autonomía, autodeterminación o creencia de control*, entendida como “la sensación de que uno es responsable de sus acciones, que las inicia y las controla” (Huertas, 1997: 146), la evidencia de investigación es bastante consistente y muestra que la oportunidad de elegir afecta positivamente la motivación intrínseca, posibilitando una forma más animada y optimista de enfrentarse a las tareas académicas. En este sentido, los estudios de Skinner y colaboradores (1990, citado en Schunk, 1991; ver también Pintrich y Schunk, 1996), por ejemplo, encontraron que el control percibido influye en el desempeño académico promoviendo o no un compromiso activo en el aprendizaje. Por su parte, algunos trabajos como los de Grolnik y Ryan (1987, citado en Ryan y Deci, 2000), han encontrado que los alumnos excesivamente controlados en clase, no solamente pierden iniciativa sino que además aprenden menos que aquellos a quienes se les brinda la posibilidad de actuar más autónomamente.

El *manejo de recursos de aprendizaje*, entendido como “estrategias que usan los estudiantes para manejar y controlar su ambiente” (Pintrich, 1999: 462), estaría relacionado con el sentimiento de autonomía o creencia de control al que hicimos referencia en el apartado anterior. Según Pin-

trich (1999) el manejo de recursos se vincula al control que los estudiantes hacen del *tiempo*, del *esfuerzo* y del *ambiente de estudio*, incluyendo a otras personas, como docentes y compañeros, a través de estrategias de búsqueda de ayuda.

En relación con el *manejo del tiempo* como recurso de aprendizaje, Eilam e Irit (2003) consideran que las estrategias de manejo del tiempo emergieron como un importante aspecto regulatorio del aprendizaje. De acuerdo con los resultados de sus investigaciones, estos autores señalan que las tareas académicas que contemplan abundante tiempo de realización y que pautan una fecha límite para su finalización, funcionarán como facilitadoras de aprendizaje autorregulado en la medida en que brindan a los estudiantes la posibilidad de desarrollar conductas de planificación en función de sus metas particulares.

Considerando la *búsqueda de ayuda* como otra importante estrategia relacionada con el manejo de recursos de aprendizaje, la evidencia de investigación advierte que esta estrategia es importante para aprendices autorregulados. Los pocos trabajos llevados a cabo con estudiantes universitarios, se orientan a considerar que estos alumnos —que en teoría están más motivados y son más estratégicos que estudiantes más jóvenes— se encontrarían más predispuestos a buscar un tipo de ayuda instrumental, es decir, aquella ayuda en la que se tiende a preguntar por indicaciones o sugerencias generales en lugar de pedir la respuesta directa (Karabenick, 2002). Al respecto, Karabenick (2002) plantea la necesidad de realizar estudios adicionales para determinar si los resultados obtenidos con estudiantes más jóvenes pueden ser generalizados a los alumnos universitarios, donde los contextos de aprendizaje serían muy diferentes.

A la luz de los referentes teóricos presentados, pensamos que nuestro estudio se enmarca dentro de las principales tendencias en investigación sobre motivación académica durante los últimos años. Así, este trabajo adopta una *perspectiva integral y situada* al considerar aspectos

*motivacionales y cognitivos* inherentes al aprendizaje académico y analizarlos en el contexto específico de las *tareas académicas* en la universidad.

Basados en la bibliografía consultada, diseñamos y presentamos una *tarea académica de escritura* que brindara a los estudiantes oportunidades de elección, control del tiempo, significatividad e instrumentalidad, posibilitando, en consecuencia, autorregulación de los aprendizajes y un mayor compromiso motivacional (Husman *et al.*, 2003; Paris y Turner, 1994; Raymond *et al.*, 1999; Volet, 1998; Wolters y Pintrich, 1998). Concretamente, nos interesaba indagar la *percepción* de los estudiantes respecto de las pistas contextuales de las tareas solicitadas. En este sentido, queríamos observar si los *planes cognitivos* de los estudiantes sobre las demandas de la tarea se correspondían –o por el contrario discrepaban– con lo que se había solicitado; también, si las percepciones de dificultad de los alumnos respecto de la realización de la tarea eran congruentes con sus desempeños efectivos o productos obtenidos. Finalmente, en lo que respecta a los aspectos particulares referidos a la *percepción y uso de recursos*, nos interesaba analizar si los participantes de este estudio percibieron las oportunidades de recibir ayuda pedagógica, si hicieron uso efectivo de las mismas y si fueron capaces de manejar el tiempo de que disponían para cumplir con lo estipulado en la consigna de trabajo.

## Metodología

### Participantes

Participaron en este estudio 20 alumnos regulares de un curso de Psicología Educacional, asignatura obligatoria en los planes de formación docente de diversas áreas humanísticas y científicas en la

Universidad Nacional de Río Cuarto<sup>1</sup>, durante el primer cuatrimestre del 2003.

Cabe aclarar que de los 53 alumnos inscritos para cursar Psicología Educacional, se consideraron únicamente aquellos que cumplieran con las siguientes condiciones: a) haber entregado una tarea escrita de alcances amplios solicitada por la cátedra y b) haber respondido a un cuestionario metacognitivo tendiente a indagar las estrategias cognitivas por ellos desplegadas para la realización de la tarea referida.

De acuerdo con los criterios mencionados, el grupo de participantes quedó finalmente conformado por 20 estudiantes: tres varones y 17 mujeres; 12 pertenecientes a la Facultad de Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales y ocho de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC.

### Materiales

Los datos necesarios para la realización de este trabajo fueron recabados a través de un protocolo para la elaboración de una tarea de escritura, registros del uso de oportunidades de recibir ayuda pedagógica, la tarea escrita elaborada por los estudiantes y un autoinforme sobre aspectos metacognitivos.

*Protocolo para la elaboración de las tareas de escritura.* A comienzos del ciclo lectivo 2003, se solicitó a los alumnos una tarea escrita, de alcances amplios, que reunía requisitos de relevancia, instrumentalidad, posibilidad de opción y manejo del tiempo. La tarea fue solicitada a través de la consigna presentada en el Anexo 1.

*Registros del uso de oportunidades de recibir ayuda pedagógica.* La cátedra propuso una instancia opcional en la que los alumnos podían entregar un avance parcial de su trabajo. En este sentido, desde la primer semana de clases se anticipó a los estudiantes que disponían de 45 días para

<sup>1</sup> La Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) es una institución educativa de nivel superior y gestión pública sita en la ciudad de Río Cuarto, provincia de Córdoba, República Argentina.

preparar sus planes de trabajo; asimismo, se les comunicó que la semana posterior a la entrega referida, podrían recibir observaciones personalizadas sobre su tarea. La presentación de estos planes y la asistencia a las reuniones de *feedback* fueron consideradas instancias de uso de ayuda pedagógica por parte de los alumnos.

*Tareas escritas elaboradas por los estudiantes.* Se trabajó sobre 20 tareas escritas presentadas en las fechas establecidas.

*Cuestionario sobre aspectos metacognitivos.* Una vez finalizada la tarea y luego de que hubiesen recibido la calificación y observaciones sobre las mismas, los alumnos respondieron a un cuestionario del tipo autoinforme cuyo objetivo apuntaba a obtener información sobre el proceso de interpretación y ejecución de la tarea escrita, los logros obtenidos y los problemas que se le presentaron (ver Anexo 2).

## Procedimiento

Al comienzo de las clases se informó a los alumnos de Psicología Educacional sobre el interés de la cátedra en proponer la realización de una tarea de escritura —con las características especificadas en el apartado anterior— como actividad importante del proceso de aprendizaje y como una condición necesaria para promocionar o regularizar el cursado de la materia.

De esta manera, se dio a conocer a los alumnos el *protocolo* que serviría como guía para la elaboración de la tarea de escritura referida, al tiempo que se brindó una explicación general de cada uno de los criterios de elaboración y evaluación que figuraban en el mismo. Asimismo, también se informó a los estudiantes que contaban con la *posibilidad de recibir orientación pedagógica* respecto de la realización de la tarea solicitada. Finalmente, fueron estipuladas dos fechas relacionadas con la presentación del trabajo

requerido: 1) las dos semanas posteriores a los 45 días de entregado el protocolo de elaboración de la tarea, fueron propuestas como instancias optativas para la presentación de un plan general escrito de la tarea a realizar o un avance parcial en el que pudieran identificarse las ideas y relaciones a ser desarrolladas. Durante este periodo, la cátedra se comprometía a corregir los proyectos o avances entregados, a brindar una devolución personalizada de las correcciones, orientaciones o sugerencias realizadas, y a tratar de despejar las dudas que los estudiantes pudieran presentar; 2) la semana posterior a los 65 días de entregado el protocolo para la elaboración de la tarea, constituía la fecha límite para presentar el producto en su versión final.

Por último, hacia el final del cuatrimestre y luego que los alumnos entregaran sus respectivas producciones, se solicitó a los estudiantes que respondieran a un cuestionario o autoinforme tendiente a registrar sus relatos o descripciones respecto de ciertos procesos cognitivos desplegados en la realización de la tarea de escritura.

---

## Análisis y resultados

Organizamos el análisis y la exposición de los principales resultados en dos partes. En la primera parte, nos referimos a las percepciones de los estudiantes respecto de las *demandas* de la tarea y de las *dificultades* asociadas con su realización; también consideramos los hallazgos relativos a la coherencia observada entre estas percepciones y los productos o tareas escritas elaboradas. En la segunda parte, presentamos datos referidos a la percepción y al uso efectivo de las oportunidades de recibir *ayuda pedagógica*. Asimismo, incluimos en este apartado algunas consideraciones realizadas por los estudiantes en torno del *manejo del tiempo* como un recurso en su proceso de aprendizaje.

### Percepciones de los estudiantes: coherencia con las producciones obtenidas

Planes cognitivos sobre  
las demandas de la tarea

Al analizar los informes metacognitivos sobre las demandas de la tarea, atendimos a las referencias que hacían los estudiantes respecto de cada uno de sus cinco rasgos distintivos; presentamos aquí los resultados respecto de los más interesantes: posibilidad de elegir la modalidad y los materiales de trabajo con los que se respondería a la tarea; consideración de problemas éticos, sociales, científicos o tecnológicos de la región, del país o del mundo y vinculación con contenidos de la disciplina y con el futuro rol profesional.

La *posibilidad de opción* en la realización de la tarea, sólo fue mencionada en sus dos dimensiones (modalidad y materiales) por tres de los 20 alumnos; otros cinco estudiantes se refirieron a una sola dimensión y uno distorsionó completamente el requerimiento expresando que la tarea solicitaba un tipo particular de estructura y organización. De este modo, algo más de la mitad de los estudiantes no hicieron referencia explícita a la posibilidad de elección, por lo que presumimos no percibieron la oportunidad de hacer opciones personales y trabajar de manera autónoma.

En cuanto a la *consideración de problemas relevantes y su vinculación con la disciplina y el futuro rol profesional*, fue mencionado sólo en cinco respuestas, mientras que en las restantes se pudo identificar desde referencias incompletas hasta importantes distorsiones de lo demandado con respecto a estos criterios. En este sentido, se observó que 11 de 20 alumnos no hicieron referencia alguna al requisito de considerar problemas éticos, sociales, científicos, etcétera; estos alumnos distorsionaron el sentido de la consigna, aludiendo a tratar un tema y relacionarlo con los contenidos de la materia y/o con la carrera que cursan (Ej. "... lo que entendí era hacer un trabajo de cualquier tema pero referido a nuestra carrera"-Sujeto N° 20).

Por otra parte, si bien cuatro de 20 alumnos de alguna manera expresaron que la tarea demandaba tratar algún problema social, científico, no especificaron convenientemente que el mismo debía vincularse con contenidos de la disciplina y con el futuro rol profesional. Estos alumnos explicitaron el requerimiento de vinculación pero limitado a uno u otro de los sentidos requeridos (Ej. "... el problema que se debía trabajar tenía que tener relación con la carrera en estudio" Sujeto N° 15).

Percepciones de dificultades relacionadas con la realización de la tarea: congruencia observada con las producciones escritas

Presentamos a continuación los resultados relativos a la *percepción de dificultad* informada por los estudiantes respecto de los siguientes criterios: a) relevancia de los problemas seleccionados; b) relevancia de las fuentes de información; c) tratamiento de los contenidos; d) aspectos formales; e) consideraciones personales; f) relaciones explícitas con contenidos de la asignatura y una adecuada proyección profesional. En el desarrollo de cada criterio incluimos, además, los resultados del análisis de la *congruencia* observada entre dificultades percibidas por los estudiantes y dificultades efectivamente observadas en sus escritos.

a) *Relevancia de los problemas seleccionados*. De acuerdo con las respuestas al autoinforme, seis de los 20 estudiantes que participaron en este estudio percibieron alguna dificultad para seleccionar problemas o temas que fuesen relevantes, mientras que 14 de 20, no. Respecto de la congruencia observada entre las dificultades percibidas —o manifestadas en el autoinforme— y las dificultades efectivamente observadas en las producciones escritas, es curioso constatar que ninguna de las tareas escritas por quienes percibieron dificultades en seleccionar problemas relevantes, evidenció la dificultad señalada, lo que haría suponer una resolución positiva de los problemas manifestados. Por su parte, teniendo

en cuenta las respuestas del grupo de alumnos que mencionó no haber tenido dificultad en seleccionar un problema relevante, los datos indican que cinco de las producciones pertenecientes a estos 14 sujetos no lograron responder satisfactoriamente al criterio aquí considerado. Es necesario agregar que quienes aparentemente no identificaron sus dificultades, tampoco percibieron que la tarea demandaba seleccionar un problema en lugar de un tema.

*b) Relevancia de las fuentes de información utilizadas para elaborar la tarea.* Según datos del autoinforme, 11 de 20 estudiantes percibieron dificultades para seleccionar bibliografía relevante, mientras que nueve de 20, no. Entre las dificultades percibidas por los primeros figuran el desconocimiento de autores relevantes, problemas para jerarquizar la bibliografía con base en criterios de relevancia, dificultad de acceso a fuentes de información, etcétera. Analizando la congruencia entre percepción de dificultad y presencia efectiva de la dificultad en la tarea de los estudiantes, los datos revelaron que las tareas de cinco de los nueve estudiantes que no informaron dificultades para seleccionar fuentes de información relevantes, evidenciaron claramente lo contrario. Estos datos mostrarían escaso desarrollo de capacidad metacognitiva en algunos estudiantes, lo que podría impedirles la percepción de problemas relativos a este criterio.

*c) Tratamiento de los contenidos.* De acuerdo con lo expresado en los autoinformes, 12 de 20 alumnos percibieron dificultades respecto de este aspecto en particular en la elaboración de sus tareas, mientras que los ocho restantes, no. Considerando las respuestas de quienes percibieron dificultades, cabe señalar que las mismas se orientaron a considerar los problemas percibidos en dos sentidos preponderantes: 1) problemas para expresar por escrito o redactar las ideas de manera coherente; 2) problemas para integrar y organizar el contenido del trabajo. El análisis de la congruencia entre dificultades percibidas y dificultades observadas en las producciones, permitió observar que la mayoría de las producciones de quienes percibieron

problemas relativos al tratamiento de contenidos (nueve de 12), efectivamente presentaban dificultades vinculadas con la elaboración, precisión, integración u organización de los contenidos. Por su parte, las tareas de seis de los ocho estudiantes que manifestaron no haber tenido dificultades en responder a este criterio, evidenciaron justamente lo contrario.

*d) Consideración de los aspectos formales en la elaboración de las tareas de escritura.* Con base en los datos proporcionados por el autoinforme, siete de los 20 participantes en este estudio percibieron alguna dificultad relativa a la consideración de los aspectos formales en la elaboración de sus escritos. Las dificultades relatadas por estos estudiantes referían principalmente a problemas en la estructuración formal del trabajo, por ejemplo, para organizar el escrito de acuerdo a la estructura de la monografía o de la reseña. Sin embargo, el análisis de la congruencia entre las dificultades percibidas y las dificultades observadas en las tareas elaboradas, reveló que en la mayoría de las producciones escritas no se observaron las mismas dificultades percibidas por sus autores. Así, mientras todos los alumnos que percibieron dificultades lo hicieron únicamente en relación con la estructura formal del trabajo, las principales falencias observadas en las tareas refirieron fundamentalmente a la ausencia de identificación del autor que se parafrasea. Por otra parte, el análisis evidenció una notoria discrepancia entre las respuestas de alumnos que parecieron no percibir dificultades y las dificultades efectivamente observadas en sus producciones. En este sentido, las tareas de nueve de 13 estudiantes que manifestaron no haber tenido dificultades en la consideración de aspectos formales, revelaron lo contrario.

*e) Consideraciones personales.* Según el autoinforme metacognitivo, sólo cinco de 20 estudiantes percibieron alguna dificultad respecto de la inclusión de consideraciones personales en sus escritos, mientras que los 15 restantes, no. Sin embargo, el análisis de las dificultades observadas en las tareas elaboradas por los estudiantes

mostró una considerable discrepancia respecto de las dificultades percibidas en el sentido aquí considerado. Así, llama la atención que 11 de las 15 tareas pertenecientes a los estudiantes que parecen no haber percibido sus dificultades, presentaban notables falencias en la inclusión de consideraciones personales. Al respecto, podemos pensar que estos estudiantes no mencionaron haber tenido dificultad para tomar posición respecto de lo desarrollado en sus trabajos porque no percibieron el espacio que la tarea ofrecía para desplegar consideraciones personales

f) *Relaciones explícitas del problema seleccionado con temas importantes de la asignatura y con una adecuada proyección profesional.* Según las respuestas del autoinforme, ocho de 20 estudiantes percibieron dificultades en la consideración del criterio aquí considerado, mientras que los 12 estudiantes restantes, no. Por su parte, en siete de las 12 producciones pertenecientes al subgrupo de estudiantes que no percibió dificultades relacionadas con la consideración de este criterio, fue posible observar dificultades al respecto. Como en el caso del criterio anteriormente analizado, suponemos que la mayoría de estos estudiantes no percibió el valor de instrumentalidad de la tarea.

En *síntesis*, considerando las percepciones de dificultad de los alumnos respecto de la realización de la tarea y la congruencia observada entre estas percepciones y las producciones obtenidas, llama la atención la discrepancia observada entre los autoinformes de los estudiantes, según los cuales parecen no haber percibido ciertas dificultades, y los resultados de sus producciones que, sin embargo, muestran lo contrario. Al respecto, pensamos que la percepción de dificultades relacionadas con la realización de la tarea tiene relación con las representaciones cognitivas que sobre las demandas de la misma han construido los estudiantes. Aparentemente los alumnos de este grupo no percibieron rasgos críticos de la tarea que podían favorecer la autonomía en los aprendizajes, y por ello mismo no percibieron

las dificultades que tuvieron en relación con estos aspectos.

### **Percepción y uso de recursos de aprendizaje: ayuda pedagógica y manejo de tiempo**

El análisis de estos aspectos se realizó sobre la base de los autoinformes metacognitivos y sobre el registro de uso de las oportunidades de recibir ayuda pedagógica. Con los autoinformes metacognitivos se recabaron datos sobre la decisión de los alumnos de aprovechar o no la ayuda ofrecida por la cátedra para supervisar el bosquejo previo de la tarea escrita, así como de las valoraciones de esas oportunidades (independientemente de que hubiesen usado o no la posibilidad referida).

De acuerdo con los resultados obtenidos, cuatro de 20 sujetos declararon haber usado la posibilidad de recibir ayuda, 14 decidieron no hacerlo y dos no contestaron. Respecto de las razones con que se avalaron estas decisiones observamos que: los cuatro alumnos que –según datos de autoinformes– usaron la posibilidad de recibir ayuda, sostuvieron que ésta les sirvió para organizar el trabajo (tres alumnos) o asegurarse que el trabajo cumplía efectivamente con lo solicitado por la consigna (un alumno). Por otra parte, 11 de los 14 alumnos que no usaron esta posibilidad aludieron a falta de tiempo; algunos añadiendo la existencia de demandas simultáneas en otras asignaturas (Ej. “No, sinceramente no tuve tiempo de realizar ese bosquejo ya que tenía que rendir otras materias...”). Argumentos muy diferentes fueron planteados por tres alumnos quienes, si bien tampoco aprovecharon la posibilidad ofrecida, lo atribuyeron a razones de índole personal: uno de ellos, por confiar en que estaba haciendo bien el trabajo requerido; los otros dos, por no haber podido decidir qué tipo de trabajo realizar (“No, empecé distintos trabajos y no me decidía”).

En cuanto a las valoraciones de los estudiantes respecto de la oportunidad de recibir ayuda

pedagógica—independientemente de que la usaran—, la totalidad de las respuestas acordaron sobre su importancia. Así, 16 de los 17 alumnos que respondieron a esta pregunta, argumentaron que el valor de la ayuda pedagógica radica en su potencial para ofrecer orientación o guía en alguno de los siguientes sentidos: a) corroborar si el trabajo responde a lo solicitado (11 sujetos); b) detectar falencias (dos sujetos); c) interpretar la consigna (uno sujeto) y d) delimitar el alcance de la tarea (dos sujetos). Finalmente, sólo una alumna afirmó que la ayuda recibida le permitió mejorar su desempeño también en otras tareas.

Con respecto al uso efectivo que los alumnos hicieron de la ayuda pedagógica brindada, los datos muestran curiosamente que sólo dos de los cuatro alumnos que dijeron haber aprovechado la posibilidad ofrecida por la cátedra, efectivamente lo hicieron.

Finalmente, considerando la calidad de las tareas de escritura, las mismas fueron agrupadas en tres categorías: no responden a lo solicitado (nueve tareas); grupo baja calidad (cinco tareas); respuestas buenas y muy buenas (seis tareas). Cabe destacar que en este último grupo se ubicaron los trabajos de las dos alumnas que reconocieron y usaron la posibilidad de recibir ayuda pedagógica.

## Consideraciones finales

El análisis de las respuestas brindadas por los alumnos al cuestionario sobre aspectos metacognitivos y la comparación con lo efectivamente realizado en sus trabajos y actuaciones, permitió identificar importantes incongruencias: 1) entre las interpretaciones de los alumnos sobre la demanda de la tarea y lo que la cátedra entendía se había solicitado; 2) entre las dificultades percibidas por los alumnos y las dificultades observadas en sus producciones; 3) entre la valoración de la ayuda pedagógica y el uso de la misma.

Respecto de las *representaciones de lo estudiantes sobre las demandas de la tarea* y su relación con lo que la cátedra entendía se había solicitado, da la sensación que estamos frente a grupos de

alumnos diferentes: aquellos que respondieron al cuestionario metacognitivo y aquellos que hicieron la tarea. En la mayoría de los casos, esta incongruencia puede observarse en tres planos diferentes, aunque relacionados: a) entre la percepción de la demanda y lo que realmente se solicitaba; b) entre la percepción de la demanda y lo que efectivamente hicieron; c) entre lo que hicieron y lo que realmente se solicitaba.

En cuanto a las *percepciones de dificultad de los alumnos* con respecto a aspectos claves en la realización de la tarea, podemos sintetizar los resultados para cada uno de los criterios de análisis considerados:

Respecto de la relevancia de los *problemas seleccionados*, hemos visto que quienes no percibieron las dificultades que efectivamente tuvieron en este aspecto, tampoco percibieron que la tarea requería la selección de un problema en lugar de un tema. Suponemos que la falta de adecuación de los planes cognitivos de estos estudiantes sería una explicación probable de la discrepancia aquí referida.

Considerando la *relevancia de las fuentes de información utilizadas*, lo que llama la atención aquí es el número de coincidencias—ocho de 11— entre percepción de dificultad e identificación de la dificultad percibida en la producciones de los estudiantes. Sin embargo, aunque en menor frecuencia, también aquí encontramos casos de discrepancia en el sentido señalado en el apartado anterior.

Respecto del *tratamiento de los contenidos*, los datos evidenciaron un acentuado contraste entre respuestas que denotan una alta percepción de dificultades efectivamente observadas en las tareas escritas, y respuestas que reflejaban percepciones sumamente desfasadas en relación con lo que puede observarse en las producciones a las que hacen referencia.

Refiriéndonos a la consideración de los *aspectos formales* en la elaboración de las tareas de escritura por parte de los estudiantes, los datos muestran también una notoria discrepancia entre las respuestas de alumnos que parecieron

no percibir dificultades y las dificultades efectivamente observadas en sus producciones. Como lo anticipamos oportunamente, pensamos que los aspectos formales no constituyeron un observable para estos sujetos; dicho en otras palabras, los mencionados aspectos no formaron parte de sus planes cognitivos o representaciones mentales de la demanda de la tarea —quizá por falta de práctica redaccional en tareas de este tipo— y, tal vez por esta razón, no informaron dificultades al respecto.

De manera similar pueden interpretarse las dificultades que tuvieron los alumnos para tomar posición o expresar *opciones de valor* respecto del problema o tema que desarrollaban en sus trabajos. Quizá, muchos no percibieron la dificultad que tuvieron para responder a este criterio en particular porque tampoco percibieron el espacio que la tarea les ofrecía para desplegar consideraciones personales. Recordemos que algo más de la mitad de los estudiantes no había hecho referencia explícita a la posibilidad de opción en la realización de la tarea, por lo que presumimos que tampoco percibieron la oportunidad de hacer opciones personales y trabajar de manera autónoma.

Las relaciones explícitas entre el problema o contenido del escrito con temas importantes de la asignatura y una adecuada proyección profesional, fue uno de los criterios que más dificultad causó a los estudiantes, tanto en quienes percibieron como en quienes no percibieron dificultades al respecto. Estos resultados, orientan nuestra atención hacia el modo en que los alumnos perciben que este tipo de tareas puede ayudarlos al logro de metas profesionales.

Finalmente, a las discrepancias señaladas debemos agregar las incongruencias observadas entre la valoración de la *ayuda pedagógica* y uso de la misma. En este sentido, mientras en sus respuestas los alumnos atribuyeron un importante valor a la ayuda pedagógica opcional ofrecida, la gran mayoría no hizo uso efectivo de la misma. Recordemos que aunque todas las respuestas acordaron en considerar como muy

importante la ayuda pedagógica, por su valor de guía u orientación en el proceso de elaboración de la tarea escrita, sólo dos de los 20 participantes en esta experiencia hicieron uso efectivo de la misma. Los relatos de los estudiantes acerca de por qué no aprovecharon la ayuda pedagógica, señalan que la dificultad en el *manejo del tiempo* fue una de las principales causas por las que los estudiantes no pudieron aprovechar la *ayuda pedagógica* de que disponían.

Los planteos realizados por algunos autores nos ayudan a interpretar las discrepancias encontradas en este estudio. Winne y Jamieson Noel (2003) consideran que los estudiantes mediatizan las demandas de las tareas académicas al construir un modelo o representación mental idiosincrásica de la misma. Marx y Walsh, (1988) denominan planes cognitivos a estas construcciones mentales de los estudiantes sobre la demanda de la tarea y las operaciones y acciones necesarias para llevarlas a cabo. Vinculando lo expresado con los resultados obtenidos en nuestro estudio, diremos que el modelo mental de tarea construido por los estudiantes distaba considerablemente de lo que la cátedra entendía se había solicitado.

En función de la literatura consultada, se suponía que la tarea propuesta a los estudiantes reunía ciertas características —o pistas contextuales— asociadas con la promoción de una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje. En este sentido, teóricamente la tarea propuesta ofrecía un contexto instruccional motivante, en la medida en que se pensaba era significativa por su instrumentalidad potencial respecto del logro de metas profesionales a largo plazo (Husman *et al.*, 2003; Raymond *et al.*, 1999). Además, ofrecía un espacio para el despliegue de opciones personales, control del aprendizaje, autonomía, responsabilidad (Paris y Turner, 1994), y manejo del tiempo y de la ayuda pedagógica como importantes recursos de aprendizaje (Pintrich, 1999, 2000). Sin embargo, en los resultados de nuestro estudio se observó que los estudiantes percibieron las pistas o indicios instruccionales de una ma-

nera distinta a la esperada por la cátedra. Según los datos obtenidos, pensamos que la *percepción de dificultades* de los estudiantes en relación con la realización de la tarea, guarda relación con sus representaciones cognitivas sobre las demandas de la misma. De esta manera, todo indica que los planes cognitivos de algunos de los alumnos considerados en este estudio no incluyeron percepciones de autonomía, de manejo de tiempo, de significatividad o instrumentalidad de la tarea en relación con metas profesionales, lo que explicaría la falta de percepción de dificultades en relación con estos aspectos.

Ahora bien, podríamos preguntarnos por qué un contexto instructivo diseñado para fomentar la autorregulación de los aprendizajes y la motivación hacia metas de aprendizaje, aparentemente no fue percibido como tal. En otras palabras, por qué los estudiantes de nuestro estudio no percibieron pistas instruccionales teóricamente diseñadas para ayudarlos en sus aprendizajes.

Los planteos realizados por Järvelä y Niemivirta (2001) son de utilidad para intentar responder a la pregunta presentada en el párrafo anterior. Para estos autores —y aunque parezca una obviedad—, las pistas instruccionales por sí solas no bastan para crear en los sujetos la significación psicológica deseada; la interpretación de un evento es producto tanto de la *persona* como de la *situación* (Järvelä y Niemivirta, 2001). Entonces, dado que las *pistas contextuales* fueron cuidadosamente diseñadas para promover en los alumnos compromiso con sus aprendizajes, cabe la pregunta sobre qué *aspectos personales* de los estudiantes pueden haber impedido la *percepción* de las mismas.

De acuerdo con Boekaerst (2001), las representaciones mentales de los alumnos ayudan a otorgar significado a los episodios de aprendizaje y en este proceso de significación, las *experiencias previas* de los estudiantes desempeñan un rol muy importante. Estas experiencias previas de aprendizaje pueden hacer que un alumno aprenda a prestar atención a algunas pistas ambientales y a desconocer otras (Boekaerts, 2001). En otras

palabras, parece que el conocimiento previo de un alumno respecto del tipo particular de tarea con que se enfrenta, puede incrementar la toma de conciencia y la percepción de señales o indicios relacionados con la misma (Eilam e Irit, 2003). Teniendo en cuenta que trabajamos con alumnos universitarios, es de suponer que una larga historia de experiencias de aprendizaje hayan influido en su manera de representar mentalmente los contextos de aprendizaje, y particularmente las tareas académicas.

De acuerdo con los resultados de nuestra investigación, se advierte entonces que no es suficiente proponer tareas académicas que en teoría cumplan con los requisitos propuestos por la más actualizada literatura sobre motivación académica y aprendizaje autorregulado. Los hallazgos plantean la necesidad de considerar, además, al estudiante en su contexto específico, como heredero de un cúmulo de experiencias de aprendizaje que impregnan quizá sus formas particulares de interpretar el presente y de proyectarse hacia un futuro. Desde esta óptica, la manera en que los estudiantes universitarios interpretan las consignas de trabajo, y cómo perciben y manejan sus recursos de aprendizaje, se constituye en un elemento clave para ayudar a investigadores y docentes a comprender más convenientemente tanto la motivación en contexto, como la actuación particular de los alumnos y los logros académicos obtenidos.

Dos líneas de argumentos emergen de las consideraciones realizadas hasta el momento: argumentos pedagógicos y argumentos metodológicos.

Desde el punto de vista pedagógico, el estudio muestra la conveniencia de trabajar más detenidamente sobre las demandas de las tareas, especialmente cuando éstas sean de relevancia y de alcances amplios, como así también de cuidar aspectos relativos al manejo del tiempo y ayuda pedagógica como recursos útiles en el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Aparentemente los alumnos de este grupo no percibieron rasgos considerados críticos en

tareas y recursos que podrían favorecer la autonomía en los aprendizajes universitarios. En este sentido, deberíamos ser capaces no sólo de diseñar tareas tendientes a promover autonomía, relevancia, instrumentalidad, sino también ayudar a nuestros estudiantes a que desarrollen la sensibilidad contextual necesaria (Boekaerts, 2001) para que puedan percibir las pistas o indicios instruccionales en el sentido indicado.

En cuanto a los aspectos metodológicos seguidos en la investigación, el trabajo muestra la debilidad de los autoinformes si se los utiliza como instrumentos únicos y, por consiguiente, la conveniencia de emplear estos instrumentos en combinación con otras fuentes de datos, tal como nosotros lo hicimos. Coincidimos aquí con los reclamos de Winne y Jamieson Noel (2003) acerca de la necesidad de mayor investigación que considere el modo en que los alumnos perciben las claves proporcionadas por el contexto y las relaciones entre estas percepciones y su desempeño efectivo.

---

## **Anexo 1. Protocolo de consignas de trabajo para la elaboración y evaluación de tareas escritas. Marzo de 2003**

### **Pautas para la ejecución y presentación de las tareas escritas auto generadas**

La cátedra de Psicología Educacional propone, como parte del proceso de formación profesional de los estudiantes, la concreción de actividades que lleven hacia la comprensión y elaboración de conocimientos referidos al campo de la Psicología Educacional y que permitan también una ampliación de los intereses y compromisos respecto de los problemas sociales y educativos del país.

Entendemos que el conocimiento que se puede obtener en la universidad —y muy particularmente en la universidad pública es crucial para el desarrollo de nuestro país, tanto en los aspectos económicos como en los éticos, sociales

y culturales. Pensamos en el egresado universitario como alguien que, dominando el campo de conocimientos correspondiente a su posible ámbito de actuación profesional, sea capaz de hacer contribuciones serias a la delimitación y solución de los problemas que le son propios como así también de producir novedades tendientes a ampliar el campo disciplinario. Pensamos en el egresado universitario como alguien capaz de reconocer y contribuir en la solución de los problemas sociales. La implantación de actividades auto generadas tiende precisamente a propiciar la configuración de situaciones que hagan posible estos propósitos. A continuación presentaremos algunas pautas que deberán seguirse en la elaboración de estas tareas y también los criterios que se tendrán en cuenta en su evaluación.

**Criterios de elaboración:** Las actividades auto generadas deberán  *cubrir un mínimo de 20 horas de estudio o trabajo*. Cualquiera sea la modalidad adoptada para cumplir con estas tareas —asistencia a cursos, lectura de libros o artículos, observación de películas o videos, implementación de experiencias— las mismas deberán concluir con una  *tarea escrita individual* en la que se de cuenta de las actividades realizadas. Por su contenido temático, las actividades que se realicen deberán considerar  *problemas éticos, sociales, científicos o tecnológicos de la región, el país o el mundo que se vinculen con los contenidos disciplinarios que cada alumno adopte para su tratamiento particular en relación con la materia o con aquellas asignaturas en las que podría desempeñarse como docente*. Las tareas escritas individuales  *tendrán un mínimo de tres páginas y un máximo de diez*, en lo posible deberán ser tipeadas en computadora y el alumno guardará, si así lo desea, copia del trabajo, atendiendo a que los mismos no serán devueltos luego de su corrección. Naturalmente, ello no implica que no puedan ser revisadas por los alumnos una vez que hayan sido corregidas.

**Criterios de evaluación:** En la evaluación de la tarea escrita se considerarán los siguientes aspectos:

a)  *Relevancia de los problemas seleccionados:* Las actividades deberán enfocar temas cuyo

tratamiento se considere importante por sus implicancias para la descripción, análisis, o propuestas para el estudio o solución de problemas éticos, sociales, científicos o tecnológicos (NO INCLUIR NOTICIAS TRIVIALES O IRRELEVANTES!!!).

b) *Relevancia de las fuentes de información*: Las fuentes de información utilizadas deberán responder a criterios de calidad (atender a la ubicación del autor, la editorial, el organismo o acontecimiento en el que tuvo lugar la producción del texto con el que va a trabajar en relación con el ámbito de la disciplina correspondiente (DAR PREFERENCIA A AUTORES Y PUBLICACIONES DESTACADAS DENTRO DEL CAMPO)).

c) *Tratamiento de los contenidos*: Se atenderá a la precisión y elaboración conceptual; coherencia y organización de la exposición e integración de los contenidos desarrollados (REVISAR LAS DEFINICIONES QUE SE ADOPTAN, LAS RELACIONES QUE SE ESTABLECEN Y EL GRADO EN QUE EL ESCRITO DICE LO QUE USTED QUIERE DECIR).

d) *Aspectos formales*: En el desarrollo del escrito deberá diferenciar el parafraseado de la cita textual. Asimismo se considerará el modo en que su escrito responde a las pautas usuales de desarrollo del tipo de escrito elegido; es decir, si es un trabajo monográfico se atenderá a la consideración de introducción, desarrollo y consideraciones finales; si es una reseña, se espera una diferenciación entre síntesis (del texto, película, artículos analizados y los comentarios personales; si es un informe de experiencias, el mismo deberá seguir la secuencia de: propósitos, métodos, resultados...) (PIENSE EN EL LECTOR, AYÚDELE A VER EL PROBLEMA COMO USTED LO VIO, A CONSIDERAR LOS HECHOS, IDEAS, SITUACIONES SOBRE LAS QUE USTED PENSÓ).

e) *Opciones de valor*. Cualquiera sea el tipo de texto en el que presente su tarea, deberá quedar

clara cuál es su posición—así como los argumentos o evidencias que le sirven de apoyo— frente a los problemas tratados (CUANDO HAYA TERMINADO EL TRABAJO, REVISE SI EL MISMO REFLEJA SUS OPCIONES DE VALOR; EL TEXTO ES SUYO/A, CUIDE QUE LO/A REPRESENTA BIEN).

f) *Vinculación explícita con el contenido de la disciplina y con el futuro rol profesional*. El escrito deberá incluir una explicitación de las vinculaciones que usted observa entre los contenidos tratados en la tarea auto generada y los contenidos que ha seleccionado para su trabajo de planeamiento (EL ESCRITO TIENE QUE TENER LUGAR E IDENTIDAD DENTRO DE SU PLAN DE TRABAJO).

---

## Anexo 2. Cuestionario sobre aspectos metacognitivos<sup>2</sup>

Apellido y Nombre

Este cuestionario atiende a obtener información sobre el proceso de interpretación y ejecución de la tarea escrita, los logros obtenidos y los problemas que se le presentaron.

- 1) Explique en sus propias palabras qué es lo que la consigna le demandaba hacer.
- 2) Describa, con el mayor detalle posible, todas las actividades que realizó desde que recibió la consigna hasta que logró elaborar el informe en su versión final.
- 3) ¿Usó las posibilidades ofrecidas por la cátedra, tendientes a supervisar el bosquejo previo de la tarea escrita?
  - a) Sí – No ¿Por qué?
  - b) Independientemente de que usted haya usado o no esa ayuda, ¿cree que es valioso contar con esa posibilidad? ¿Por qué?
- 4) Tomando en consideración los seis criterios de evaluación expuestos en la consigna, ¿podría indicar las dificultades que encontró para responder a cada uno de ellos?

---

<sup>2</sup> Las preguntas 1 y 2 fueron elaboradas por la profesora Alicia Vázquez, para una versión preliminar de este instrumento.

- a)  
b)  
c)  
d)  
e)  
f)
- 5) Exprese en qué medida y de qué modo la tarea escrita le ayudó en los siguientes aspectos:
- a) Producir avances en sus conocimientos acerca de usted mismo como estudiante.  
b) Conocer y comprender el campo de estudio de la Psicología Educativa.  
c) Identificar y comprender algunos de los problemas sociales, científicos, tecnológicos y políticos del país y/o del mundo.  
d) Reflexionar acerca de las características y problemas relativos al rol profesional.

## Referencias

AMES, Carole (1992). "Classrooms: goals, structures, and student motivation", en *Journal of Education Psychology*, vol. 84, n° 3.

ALONSO TAPIA, Jesús (1999). "Motivación y aprendizaje en la escuela secundaria", en César Coll, *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*.

ALONSO TAPIA, Jesús y Gema López Luengo (1999). "Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos", en Pozo, Juan Ignacio y Carles Monereo, *El aprendizaje estratégico*, Aula XXI, Santillana.

BACON, Charles (1993). "Student responsibility for learning" en *Adolescence*, vol. 28, n° 109.

BOEKAERTS, Monique (2001). "Context sensitivity: Activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal", en Volet, Simone y Sanna Järvelä, *Motivation in learning contexts. theoretical advances and methodological implications*, Londres, Pergamon-Elsevier.

BOEKAERTS, Monique y Markku Niemivirta (2000). "Self-regulated learning. Finding a balance between learning goals and ego-protective goals" en Boekaerts, Monique *et al.*, *Handbook of self-regulation*, San Diego, Academic Press.

BUTLER, Deborah (2002). "Individualizing instruction in self-regulated learning", *Theory into Practice*, 41 (2).

DE CORTE, Erik (2000). "Marrying theory building and the improvement of school practice: a permanent challenge for instructional psychology", en *Learning and Instruction*, 10 (3).

DÖRNYEI, Zoltán (2000). "Motivation in action: towards a process-oriented conceptualisation of student motivation" en *British Journal of Educational Psychology*, 70.

EILAM, Billy y Aharon Irit (2003). "Student's planning in the process of self-regulated learning", en *Contemporary Educational Psychology*, 28 (3), Academic Press.

GARCÍA BACETE, Francisco y Fernando Betoret (2000). "Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar", *Revista Española de Motivación y Emoción*, 2000 (1).

GOOD, Thomas L., y Jere Brophy (1996). *Psicología educativa contemporánea*, México, Mac Graw Hill.

HANRAHAN, Mary (1998). "The effect of learning environment factors on student's motivation and learning", en *International Journal of Science Education*, 20 (6).

HUERTAS, Juan Antonio (1997). *Motivación. Querer aprender*, Buenos Aires, Ed. Aique.

HUSMAN, Jenefer *et al.* (2003). "Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: making sense of their independent interdependence" en *Contemporary Educational Psychology* (en prensa) Doi: 10.1016/S0361-476X(03)00019-5.

JÄRVELÄ, Sanna (2001). "Shifting research on motivation and cognition to an integrated approach on learning and motivation in context", en Volet, Simone y Sanna Järvelä, *Motivation in learning contexts. Theoretical advances and methodological implications*. Londres, Pergamon Elsevier.

JÄRVELÄ, Sanna y Markku Niemivirta (2001). "Motivation in context: challenges and possibilities in studying the role of motivation in new pedagogical cultures", en Volet, Simone y Sanna Järvelä, *Motivation in learning contexts. Theoretical advances and methodological implications*, Londres, Pergamon Elsevier.

KAMIL, Michael L., *et al.* (2000). *Handbook of reading research*, Volumen III, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

KARABENICK, Stuart (2002). "Seeking help in large college classes: A person-centered approach", en *Contemporary Educational Psychology*, 28 (1).

LEPPER, Mark (1988). "Motivational considerations in the study of instruction", en *Cognition and Instruction*, 5 (4).

LINNENBRINK, Elizabeth y Paul Pintrich (2001). "Multiple goals, multiple contexts: the dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses", en Volet, Simone y Sanna Järvelä, *Motivation in learning contexts. Theoretical advances and methodological implications*, Londres, Pergamon Elsevier.

MARX, Ronald W. y John Walsh (1988). "Learning from academic tasks", en *The Elementary School Journal*, 88 (3).

PARIS, Scott y Julianne C. Turner (1994). "Situated Motivation", en Pintrich, Paul R. *et al.*, *Student motivation, cognition, and learning*, Hillsdale, Erlbaum.

PINTRICH, Paul R. (1999). "The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning", en *International Journal of Educational Research*, 31.

PINTRICH, Paul R. (2000). "The role of goal orientation in self-regulated learning" en Boekaerts, Monique *et al.* *Handbook of self-regulation*, San Diego, Academic Press.

PINTRICH, Paul y Teresa García (1993). "Intraindividual differences in student's motivation and self-regulated learning", en *German Journal of Educational Psychology*, 7 (2/3).

PINTRICH, Paul y Dale Schunk (1996). *Motivation in Education*, New Jersey, Prentice Hall.

REEVE, John Marshall (1994). *Motivación y emoción*, Mc Graw Hill.

RYAN, Richard y Edward Deci (2000). "Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions", en *Contemporary Educational Psychology*, 25.

RAYMOND, Miller *et al.* (1999). "Perceived instrumentality and academics: the link to task valuing", en *Journal of Instructional Psychology*, Vol. 26 (4).

SCHIEFELE, Ulrich (1991). "Interés, aprendizaje y motivación", en *Educational Psychology*, n° 26.

SCHUNK, Dale (1991). "Auto-eficacia y motivación académica", en *Educational Psychology*, 26 (3/4).

VOLET, Simone (2001a). "Understanding learning and motivation in context: a multi-dimensional and multi-level cognitive-situative perspective", en Volet, Simone y Sanna Järvelä, *Motivation in learning contexts. Theoretical advances and methodological implications*, Londres, Pergamon Elsevier.

VOLET, Simone (2001b). "Emerging trends in recent research on motivation in learning contexts", en Volet, Simone y Sanna Järvelä, *Motivation in learning contexts. Theoretical advances and methodological implications*, Londres, Pergamon Elsevier.

WEINER, Bernard (1990). "History of motivational research in education", en *Journal of Educational Psychology*, 82 (4)

WEINSTEIN, Claire Ellen *et al.* (2000). "Self-Regulation interventions with a focus on learning strategies", en Boekaerts, Monique *et al.*, *Handbook of self-regulation*, San Diego, Academic Press.

WINNE, Philip H. y Ronald W. Marx (1989). "A cognitive-processing analysis of motivation within classroom tasks" en Ames, G. y R. Ames (Eds). *Research on Motivation in education*, Orlando, Academic Press.

WINNE, Philip y Dianne Jamieson-Noel (2003). "Self-regulating studying by objectives for learning; Student's reports compared to a model", en *Contemporary Educational Psychology*, 28.

WOLTERS, Christopher, A. y Paul Pintrich (1998). "Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, english and social studies classrooms", en *Instructional Science*, 26.