

Influencias del contexto en las preferencias académicas de estudiantes universitarios

Contextual Influences in the Academic Preferences of Undergraduates Students
Influence du contexte dans les préférences académiques des étudiants universitaires
Influências do contexto nas preferências acadêmicas de estudantes universitários

Fecha de recepción: 13 DE ENERO DE 2010 / Fecha de aceptación: 18 DE AGOSTO DE 2010
Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

Escrito por PAOLA VERÓNICA RITA PAOLONI
CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS, CONICET,
UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO, UNRC,
RÍO CUARTO, ARGENTINA
paopaoloni17@hotmail.com

Agradecimientos

Mi profundo agradecimiento a quienes hicieron posible la realización de este trabajo. A quienes me orientaron con profesionalismo y calidez personal. A los estudiantes universitarios que colaboraron pacientemente proporcionando los datos solicitados. A autoridades y profesores de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto, por brindarme la posibilidad de ingresar en las aulas para investigar. Por último, aunque no menos importante, al CONICET y a la Universidad Nacional de San Luis, por la oportunidad que me otorgaron para que el sueño de obtener un doctorado se haga realidad.

Resumen

Este artículo presenta resultados de un estudio que indagó las preferencias de estudiantes universitarios por asignaturas y tareas entendidas como contextos de aprendizaje. Se trabajó con alumnos de ingeniería de las telecomunicaciones y de educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, República Argentina. El análisis de los datos revela escasa sensibilidad de los estudiantes para percibir y valorar la autonomía como rasgo del contexto vinculado con sus preferencias. La discusión enfatiza en la importancia de las representaciones del rol profesional sustentadas por los alumnos y las valoraciones de la autonomía como aspectos personales y contextuales que permiten una mejor comprensión de la motivación académica.

Palabras clave autor

Preferencias académicas, motivación académica, tareas de aprendizaje, autonomía, rol profesional.

Palabras clave descriptor

Motivación en educación, autonomía en la educación, estudiantes universitarios

Transferencia a la práctica

Enfoques sociocognitivos de la motivación académica sugieren que proveer posibilidades de elección y algo de control a los estudiantes dentro del contexto de la clase contribuiría al desarrollo de una orientación hacia metas de aprendizaje. Sin embargo, nuestros hallazgos evidencian dificultades por parte de los estudiantes para percibir y valorar algunos rasgos contextuales en el sentido en que lo sugiere la teoría. Los avances presentados contribuyen así a enriquecer la perspectiva sobre la motivación académica y hacen más complejos los vínculos que se establecen entre las características del contexto y los aspectos personales de los estudiantes implicados en sus aprendizajes.

Para citar este artículo | To cite this article | Pour citer cet article | Para citar este artigo

Paoloni, P. V. R. (2010). Influencias del contexto en las preferencias académicas de estudiantes universitarios. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 183-198.

Key words author

Academic Preferences, Academic Motivation, Tasks of Learning, Autonomy, Professional Role.

Key words plus

Motivation in education, Self-government (In education), College students.

Abstract

This article presents results of a study that researched the preferences of undergraduates by signatures and tasks understood like learning contexts. We work with students of Engineering and Education of the Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentine Republic). The analysis of the data reveals little sensitivity of the students to perceive and to value the autonomy like contextual characteristic tied with its preferences with their preferences. The discussion emphasizes the importance of the representations of the professional roll sustained by the students and the valuations on the autonomy, like personal and contextual aspects that allow one better understanding of the academic motivation.

Transfer to practice

Socio-cognitive approaches of the academic motivation suggest providing with election possibilities and something of control to the students within the context of the class would contribute to the development of a direction towards learning goals. Nevertheless, our findings demonstrate difficulties on the part of the students to perceive and to value some contextual characteristics in the sense that suggests the theory. The presented advances thus contribute to enrich the perspective on the academic motivation and the entailments that settle down between the characteristics of the context of learning and personal aspects of the students implied in their learning.

Mots clés auteur

Préférences académiques, motivation académique, tâches d'apprentissage, autonomie, rôle de l'enseignant.

Résumé

Cet article présente les résultats d'une étude qui a analysé les préférences des étudiants universitaires par des tâches et des cours compris comme des contextes d'apprentissage. La population de cette étude est constituée par des étudiants en génie des télécommunications et en éducation de L'université Nationale de Río Cuarto, République Argentine. L'analyse des données dévoile un manque de sensibilité de la part des étudiants pour percevoir et pour apprécier l'autonomie comme un trait du contexte lié à ses préférences. La discussion met l'accent sur l'importance des représentations du rôle professionnel qu'ont les étudiants et les évaluations de l'autonomie comme des aspects personnels et contextuels qui permettent une meilleure compréhension de la motivation académique.

Transfert à la pratique

Des approches sociocognitives de la motivation académique suggèrent que le fait de fournir aux étudiants les possibilités pour choisir et pour contrôler dans le contexte de la salle de classe motiverait le développement d'une orientation vers des buts d'apprentissage. Cependant, nos résultats soulignent des difficultés de la part des étudiants pour percevoir et apprécier certains traits contextuels comme le suggère la théorie. Les résultats présentés nourrissent la perspective sur la motivation académique et rendent plus complexes les liens établis entre les caractéristiques du contexte et les aspects personnels des étudiants impliqués dans leurs apprentissages.

Palavras-chave autor

Preferências acadêmicas, motivação acadêmica, tarefas de aprendizagem, autonomia, papel profissional.

Resumo

Este artigo apresenta resultados de um estudo que cava as preferências de estudantes universitários por matérias e tarefas entendidas como contextos de aprendizagem. Trabalhou-se com alunos de Engenharia das Telecomunicações e de Educação da Universidade Nacional de Río Cuarto (República Argentina). A análise dos dados revela escassa sensibilidade dos estudantes para perceber e valorizar a autonomia como rasgo do contexto vinculado com suas preferências. A discussão enfatiza a importância das representações do papel profissional sustentadas pelos alunos e as valorações sobre a autonomia, como aspectos pessoais e contextuais que permitem uma melhor entendimento da motivação acadêmica.

Transferência à prática

Enfoques sócio-cognitivos da motivação acadêmica sugerem que prover de possibilidades de eleição e algo de controle aos estudantes dentro do contexto da classe contribuiria ao desenvolvimento de uma orientação para metas de aprendizagem. No entanto, nossos achados evidenciam dificuldades por parte dos estudantes para perceber e valorizar alguns rasgos contextuais no sentido que o sugere a teoria. Os avanços apresentados contribuem assim a enriquecer a perspectiva sobre a motivação acadêmica, complexificando as vinculações que se estabelecem entre as características do contexto de aprendizagem e aspectos pessoais dos estudantes implicados em suas aprendizagens.

Introducción

Una revisión de la literatura sobre investigación educacional correspondiente a la última década, permite identificar una acentuada tendencia por estudiar el modo en que los factores personales —tanto cognitivos como motivacionales— interactúan con las características del contexto de la clase durante los aprendizajes. En el mismo sentido, se advierte que en el ámbito más específico de estudio de la motivación académica, se otorga cada vez mayor importancia al contexto. Así, uno de los desafíos actuales en el estudio de la motivación académica apunta a integrar aspectos personales y contextuales en una aproximación situada, que considere al complejo entramado de elementos sociales y culturales como co-construtores de la dinámica motivacional de los estudiantes (Perry, Turner & Meyer, 2006).

De acuerdo con lo expuesto, llevamos a cabo un estudio tendiente a analizar y comparar, desde una perspectiva general, *aspectos personales y del contexto implicados en la motivación académica de estudiantes universitarios*. Entre los aspectos personales, el trabajo centra su atención en las preferencias de los alumnos respecto de tareas y asignaturas que habitualmente se proponen en la universidad. Por su parte, entre los aspectos del contexto, se hace hincapié en las características de las actividades de aprendizaje identificadas por los estudiantes como de su mayor y de su menor preferencia.

El propósito enunciado se desagrega en objetivos más específicos, a saber: analizar las características teóricas de las *tareas académicas* que los estudiantes eligieron como de su mayor y de su menor preferencia; identificar los *rasgos percibidos* por los estudiantes en las tareas elegidas; comparar las características teóricas de las tareas analizadas con los rasgos percibidos por los estudiantes en relación con sus preferencias.

Fundamentos teóricos y antecedentes

Los fundamentos teóricos y antecedentes considerados para la realización de este trabajo se estructuran en tres ejes:

1. Principales tendencias en el estudio de la motivación.
2. Factores personales que influyen en la motivación para el aprendizaje.
3. Consideraciones acerca del contexto.

Principales tendencias en el estudio de la motivación

Una revisión de literatura especializada permite identificar importantes tendencias que caracterizan el estado actual de los trabajos sobre motivación académica. Así, en lo conceptual, los estudios tienden a enfatizar *enfoques multidimensionales e integradores y perspectivas situadas y experienciales*. En lo metodológico, se tiende a *integrar diferentes instrumentos, fuentes, métodos y procedimientos de análisis* como alternativa para mejorar la comprensión de la complejidad y el dinamismo que supone la motivación académica (Paoloni, Rinaudo, Donolo & Chiecher, 2006).

La *tendencia hacia un enfoque multidimensional e integrador* tiene qué ver con el cambio gradual que se produjo en investigación educacional desde el entendimiento de la *cognición* y de la *motivación* como campos diferentes de investigación, hasta la adopción de un enfoque más integrado, que asume que estos aspectos son inseparables en la comprensión de cualquier comportamiento humano. Por su parte, la *tendencia hacia una perspectiva situada y experiencial* responde al marcado interés de los psicólogos educacionales por estudiar los procesos de aprendizaje en con-

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo Descrição

Este artículo de investigación presenta los resultados de un estudio que indagó las preferencias de estudiantes universitarios por asignaturas y tareas entendidas como contextos de aprendizaje. Se inscribe en un proyecto subsidiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET, de la República Argentina, que otorgó una beca doctoral a la autora del artículo. Los resultados comunicados en éste se integran a su tesis *Motivación para el aprendizaje. Aportes para su estudio en el contexto de la universidad*, aprobada para la obtención del título de Doctora en Psicología.

texto, para enfatizar la naturaleza social y situada del aprendizaje académico.

En cuanto a las implicancias metodológicas que acompañaron estos cambios conceptuales, se advierte en general un paulatino desplazamiento de estudios correlacionales, fundados en fuertes lógicas cuantitativistas, hacia estudios más flexibles que integran variedad de instrumentos, fuentes, métodos y procedimientos de análisis derivados tanto de enfoques cuantitativos como cualitativos (Kaplan & Maehr, 2002; Volet, 2001). En este sentido, Simone Volet (2001) ofrece una categorización general bastante completa que sintetiza, a nuestro entender, las principales tendencias metodológicas que caracterizan los estudios sobre motivación académica:

- a. Tendencias a usar métodos mixtos.
- b. Tendencia a apelar a múltiples fuentes de datos.
- c. Tendencia a la recolección de datos longitudinales.
- d. Tendencia a diseños y análisis de niveles múltiples.
- e. Tendencia a incorporar múltiples perspectivas de análisis.

Los enfoques sociocognitivos de la motivación incorporan estas importantes tendencias conceptuales y metodológicas identificadas en la actual investigación psicológica y educacional.

Desde una perspectiva sociocognitiva de la motivación, existe consenso en definirla como un proceso psicológico dinámico y complejo en el que interactúan factores cognitivos y afectivos que determinan la planificación y actuación del sujeto en función de metas previamente establecidas (Huertas, 1997). En este mismo sentido, Sanna Järvelä y Markku Niemivirta se refieren específicamente a la motivación académica y enfatizan su carácter situado al definirla como “un proceso de construcción psicológica que realiza un estudiante individual y que toma la forma de las interpretaciones y valoraciones situacionales...” (Järvelä & Niemivirta, 2001, p. 123).

Teniendo en cuenta lo expuesto, la investigación realizada incorpora tendencias conceptuales y metodológicas vinculadas al estudio de la motivación académica en contexto. Se adoptó así una perspectiva sociocognitiva de la motivación para el aprendizaje, atendiendo al desafío de integrar aspectos personales y contextuales en la consideración de este particular objeto de estudio.

Factores personales que inciden en la motivación para el aprendizaje

Algunas de las principales variables motivacionales de índole personal reconocidas por la literatura sobre motivación académica son la *orientación hacia la meta*, las *creencias de autoeficacia*, las *expectativas de*

resultado, las *valoraciones*, las *atribuciones causales* y las *creencias de control*.

La *orientación hacia la meta* refiere a la disposición de la persona a actuar de una determinada manera ante una situación de logro (Elliot, 2005). En su formulación más clásica, hay consenso en considerar la existencia de dos orientaciones básicas hacia la meta: una hace referencia a metas intrínsecas o centradas en el proceso de aprendizaje; otra es llamada por muchos metas extrínsecas o centradas en el desempeño o el resultado (González-Fernández, 2005; Pintrich & Schunk, 1996). La distinción realizada entre orientación hacia metas de aprendizaje y orientación hacia metas de desempeño, permite —a grandes rasgos— contrastar el foco de atención de un estudiante cuando se enfrenta a una situación de aprendizaje; esto es, si el alumno se orienta a desarrollar la capacidad o competencia personal, mediante un proceso de aprendizaje significativo o, por el contrario, si aspira a demostrar su capacidad y competir con los demás, centrándose en los resultados y el rendimiento obtenido.

La evidencia de la investigación parece destacar algunas de las ventajas educativas vinculadas fundamentalmente con el desarrollo de una orientación hacia metas de aprendizaje. La orientación hacia metas de aprendizaje —principalmente en la versión de aproximación distinguida por Paul R. Pintrich (2000)— parece ser la más apropiada para el logro de aprendizajes de calidad al estar asociada a un mayor compromiso cognitivo —en especial al uso de estrategias de procesamiento profundo de la información y al uso de estrategias de aprendizaje autorregulado—, a la satisfacción experimentada por los estudiantes durante su proceso de aprendizaje y a la obtención de mejores logros académicos (Elliot, 2005).

En cuanto a las *creencias de eficacia*, Dale Schunk las define como “aquellos juicios de los alumnos relativos a sus capacidades para completar con éxito sus tareas escolares” (Schunk, 1991, p. 209). Las creencias de eficacia están relacionadas de manera recíproca con el desempeño y el logro académico obtenido (Greene, Miller, Crowson, Duke & Akey, 2004). De acuerdo con lo expresado, se considera que cuanto mayor es la eficacia percibida, más desafiantes serán las metas que las personas establezcan para sí, más firme el esfuerzo, la persistencia y el compromiso para con las mismas y mayores las posibilidades de activar emociones placenteras y obtener resultados de calidad en la tarea asumida (Pintrich, 2000).

Las *expectativas de resultado* se refieren a la “estimación que hace la persona de que la conducta, una vez realizada, tendrá un resultado concreto” (Reeve, 1994, p. 191). Las *valoraciones* aluden a las percepciones que las personas elaboran respecto de cuán in-

terezante, importante o útil es para ellas la tarea o el resultado por alcanzar (Pintrich, 2000).

Una parte del modelo de la expectativa-valor de Jacquelynne S. Eccles y colaboradores (1983, en Schunk & Pajares, 2005; Eccles, 2005) propuesto para explicar elecciones relativas a conductas de logro, destaca la importancia de las valoraciones que los sujetos asignan a las tareas que realizan. Así, el modelo asume que en el valor subjetivo que una persona atribuye a una tarea, participan cuatro componentes fundamentales: el valor de logro, el valor intrínseco, el valor de utilidad y el costo percibido por realizar la actividad. En pocas palabras, esta perspectiva contribuye a acentuar el carácter situado de la motivación académica, porque enfatiza las vinculaciones que se establecen entre persona y situación. Así, el esfuerzo, la persistencia y otras elecciones vinculadas con conductas de logro en ambientes académicos estarían influenciados por el valor subjetivo que el alumno otorga a las tareas propuestas y por el costo percibido respecto de su realización.

Por su parte, las *atribuciones de causalidad* hacen referencia al proceso por el cual las personas buscan y obtienen explicaciones sobre las causas de los resultados conseguidos tras una actuación determinada (Reeve, 1994).

Por último, las *creencias de control y percepción de autonomía* constituyen otra importante variable personal implicada en la motivación académica de los estudiantes. Así, la autodeterminación —autonomía o causación personal, entendida como “la sensación de que uno es responsable de sus acciones, que las inicia y las controla”— (Huertas, 1997, p. 146) sería uno de los principales determinantes de la motivación intrínseca (Huertas, 1997; Ryan & Deci, 2000). De acuerdo con lo expresado, la investigación muestra que la oportunidad de elegir afecta positivamente la motivación intrínseca, al posibilitar una forma más animada y optimista de enfrentarse a las tareas académicas.

Consideraciones acerca del contexto

A lo largo de la historia de la investigación en Psicología Educativa, el contexto no fue siempre entendido de la misma manera ni considerado igualmente importante respecto de los aprendizajes logrados por los estudiantes. Así, por ejemplo, en las últimas décadas se advierte un paulatino desplazamiento de visiones que tendieron a dicotomizar los vínculos existentes entre *persona y situación*, hacia perspectivas más integrales que atienden a la complejidad de la *persona* que actúa en *situación*.

Entre estas perspectivas integrales de la motivación académica, nos focalizaremos —como dijimos— en las aproximaciones sociocognitivas. Desde las perspectivas sociocognitivas, el contexto no es considerado como algo ajeno al sujeto. Por el contrario, la metáfora

del contexto como “*un tejido que envuelve*” o “*algo que entrelaza*”, permite capturar en parte el carácter dinámico que se establece en el complejo sistema de la *persona* que actúa en *situación* (Cole, 1999; Rinaudo, 2006a), en el cual cada elemento resulta de alguna manera configurado, definido, influido y modificado en su interacción con el otro.

Las investigaciones acerca de la influencia del contexto de aprendizaje en la dinámica motivacional de los estudiantes han seguido principalmente estudios de Joyce Epstein (1989, en Huertas, 1997) y de Carole Ames (1992), que sintetizan los hallazgos al respecto. El acrónimo target propuesto por Epstein (1989, en Alexander, 2006) identifica seis dimensiones de la clase que parecen tener reconocida incidencia en la motivación académica; ellas son: *tarea, autoridad/ autonomía, reconocimiento, grupo, evaluación y tiempo*. Nos detendremos particularmente en la primera dimensión mencionada por la importancia que reviste respecto de los objetivos de nuestro trabajo.

Philip H. Winne y Ronal W. Marx definieron a las *tareas académicas* como aquellos “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 & Marx, 1989, p. 242). Al respecto, María Cristina Rinaudo (1999) y Xulio Rodríguez (2003) consideran que las tareas escolares no solamente se refieren a esta dimensión observable del evento diseñado por el docente, sino que las tareas constituirían la interpretación que los alumnos realizan de lo que tienen que hacer o de lo que se espera que hagan. En este sentido, una cosa sería la tarea en sí misma, como contexto académico específico propuesto por el docente, y otra, los *planes cognitivos* que los estudiantes construyen en relación con este contexto de aprendizaje en particular.

En los últimos años, la noción sobre tarea académica se ha extendido. Ahora, la visión de la tarea académica como contexto de aprendizaje se ha hecho más compleja, sus características se interpretan como dinámicas y no estáticas, en permanente interacción con factores personales y contextuales y no deterministas en sus efectos potenciales, lo que significa que los rasgos de una tarea no necesariamente redundarán en beneficios motivacionales en los estudiantes por el solo hecho de cumplir lo teóricamente estipulado.

No obstante, la teoría y la investigación sobre motivación académica proveen alguna orientación sobre las características que deberían reunir las tareas académicas si aspiran a fomentar en los estudiantes una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje (Stipek, 1996). Entre las características referidas, podemos mencionar: *significatividad, instrumentali-*

dad, moderado nivel de dificultad, curiosidad, fantasía, colaboración, posibilidad de elección y de control.

En cuanto a la *significatividad*, Tim Urdan y Julianne Turner (2005) consideran que la posibilidad de otorgar sentido o significatividad a la realización de una tarea estaría vinculada a altos niveles de motivación. Así, numerosos estudios han demostrado el *valor* que desempeña el *interés* de los estudiantes en sus respectivos procesos de aprendizaje. Una de las principales líneas de investigación sobre interés académico —el interés situacional— considera importante tener en cuenta las condiciones ambientales que pueden contribuir a que los estudiantes perciban el valor de interés de una tarea, para ampliar las posibilidades de que resulte significativa.

Por su parte, la *instrumentalidad*, entendida como la percepción del *valor de utilidad* de una tarea para el logro de metas futuras personalmente valoradas, se relacionaría también positivamente con la promoción de una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje (González-Fernández, 2005). En este sentido, a mayor percepción del valor de utilidad de una tarea respecto de las metas educativas o profesionales que se haya propuesto lograr un estudiante, mayores serán las posibilidades de que este alumno se implique o comprometa con el desarrollo de la actividad propuesta.

Respecto del *nivel de dificultad* de una tarea académica, Mihaly Csikszentmihalyi (1998) sugiere que el nivel de dificultad debe ser el óptimo respecto de las capacidades de los alumnos; es decir, la tarea no debería ser tan difícil que produzca ansiedad ni tan fácil que produzca aburrimiento. Parece que tareas de dificultad intermedia, entendidas como aquellas que los estudiantes pueden llevar a cabo únicamente con algo de esfuerzo, se presentan como la mejor alternativa para comprometerlos con sus aprendizajes.

Para atender a la *curiosidad* y a la *fantasía* como otros rasgos del contexto potencialmente promotores de una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje, la teoría sugiere que las tareas o actividades que resultan *novedosas* e *imprevisibles* estimularían en los estudiantes curiosidad, interés y conductas de exploración, para fomentar de este modo un genuino compromiso con los estudios. Por su parte, parece que las actividades que impliquen a los estudiantes en la ilusión y en el hecho de hacer algo, mediante simulaciones o juegos, pueden ser promotoras también de una orientación dirigida a metas de aprendizaje (Pintrich & Schunk, 1996).

En relación con la *posibilidad de colaboración* que ofrece una tarea académica, José Antonio Huertas e Ignacio Montero (2001) sostienen que aquellos escenarios educativos que permiten a los alumnos trabajar en grupos igualitarios y de confianza mutua, son propicios para generar una adecuada aceptación social y una orientación motivacional dirigida a metas de aprendizaje.

Por último, entre las características de las tareas académicas mencionadas hasta aquí como potencialmente promotoras de una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje, *la elección* y *la posibilidad de control* de la actividad se presentan como alguna de las que logran mayores acuerdos por parte de los investigadores contemporáneos sobre motivación en educación. Así pues, autores como Paul R. Pintrich y Dale Schunk (1996) y Richard M. Ryan y Edward L. Deci (2000), entre otros, coinciden en sugerir que en la medida en que una persona experimenta mayor sentimiento de *autodeterminación* o *control* en la realización de alguna tarea, mayor será su motivación intrínseca, su interés, los esfuerzos desplegados por obtener resultados óptimos, el placer asociado a la realización de la actividad emprendida y las posibilidades de obtener mejores logros académicos. En tal sentido, *las tareas académicas de alcances amplios* favorecerían en los estudiantes este sentimiento de autodeterminación, esta creencia de estar a cargo o de tener cierto control sobre la actividad a realizar.

Las *tareas académicas de alcances amplios* exigen de los alumnos la puesta en marcha de procesos cognitivos y motivacionales complejos, ya que "...los estudiantes deben identificar cuáles son los requerimientos, generar las metas y acciones apropiadas para responder a ellos, dedicar el tiempo y el esfuerzo que sean necesarios, sostener la motivación y controlar los resultados que se obtienen" (Rinaudo, 2006b, p. 208-281). Si bien este tipo de tareas reclama una estructura e implica determinados requisitos, también es cierto que brindan a los alumnos el margen de libertad suficiente como para que la producción resultante sea verdaderamente original y única. Así, los alumnos pueden elegir el tema que les resulte interesante tratar, seleccionar la información o material a consultar para elaborar el trabajo, conectar en forma explícita la información consultada con sus propias experiencias personales y conocimientos previos, considerar lo leído en relación con las representaciones de la realidad que posean y organizar coherentemente el escrito apelando, para ello, a sus propias estrategias (Rinaudo, 2006b).

Aspectos metodológicos

Participantes. Durante 2005, trabajamos con 89 estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto; esto es, el total de alumnos que cursaban redes de acceso (43) —asignatura correspondiente al plan de estudios de 5º año en ingeniería en telecomunicaciones de la Facultad de Ingeniería— y el total de estudiantes que cursaba didáctica II (46) —materia implementada para estudiantes del 4º año de la licenciatura en psicopedagogía de la Facultad de Ciencias Humanas—.

Materiales y modalidad de recolección de datos. Para obtener los datos que interesaban, nos valimos de diferentes instrumentos y modalidades de recolección.

Protocolo para la elaboración de una tarea académica de alcances amplios. A comienzos del ciclo lectivo 2005, desde las cátedras de redes de acceso y de didáctica II se solicitó a los alumnos una tarea escrita de alcances amplios, que reunía requisitos de significatividad, instrumentalidad, colaboración, posibilidad de elección y control, manejo del tiempo y ayuda pedagógica opcional.

En concreto, la tarea de alcances amplios solicitada al grupo de alumnos de Educación debía cubrir un mínimo de veinte (20) horas de estudio o trabajo extraaula. Los alumnos podían optar por alguna de las modalidades de presentación ofrecidas por la cátedra (monografía, análisis de investigaciones, reseña, planificación de cursos, informe de experiencias) u otras, propuestas por ellos. Sin embargo, cualquiera fuera

la modalidad adoptada, el trabajo debía concluir con la presentación individual o en grupos de hasta tres integrantes, de una tarea escrita que considerara los siguientes criterios:

- a. Relevancia del problema seleccionado.
- b. Aspectos formales.
- c. Tratamiento de los contenidos.
- d. Vínculos explícitos con la Didáctica y con el rol del psicopedagogo.
- e. Referencias bibliográficas.

De acuerdo con el primer criterio, el escrito debía partir de la consideración de algún problema ético, social, científico o tecnológico de la región o del país, cuyo tratamiento se considere importante por sus implicancias para la descripción, análisis, o propuestas para el estudio o solución del problema referido. En cuanto a los aspectos formales, el trabajo debía respetar pautas usuales del tipo de escrito seleccionado. Así, por ejemplo, si el estudiante elegía una monografía, entonces tenía que atender a la consideración de introducción, desarrollo y consideraciones finales. Por su parte, el criterio relativo al tratamiento de los contenidos atendía a la precisión y elaboración conceptual, coherencia y organización de la exposición. En cuanto al vínculo explícito con la Didáctica y con el rol del psicopedagogo, el escrito debía incluir una explicitación de los vínculos observados, por un lado, entre el problema tratado y los temas o problemas incluidos en el programa de la asignatura y, por otro, entre el problema tratado y el futuro campo de trabajo profesional. Por último, el criterio denominado referencias bibliográficas atendía a la relevancia de las fuentes de información empleadas, de modo que respondieran a criterios de calidad, como la ubicación del autor, la editorial, el organismo o acontecimiento en el que tuvo lugar la producción del texto con el que se trabajó, etc.

Por su parte, la tarea de alcances amplios solicitada a los alumnos de ingeniería también suponía unas veinte (20) horas de trabajo extraaula y requería la elaboración grupal de un proyecto de red capaz de integrar las principales tecnologías que conformaban los contenidos básicos de la asignatura. Los criterios para la elaboración y evaluación considerados en relación con esta tarea fueron los siguientes:

- a. Importancia de los problemas a los que el proyecto daba solución.
- b. Relevancia de las fuentes bibliográficas a las que se recurrió.
- c. Presentación de avances mensuales del trabajo realizado para facilitar su seguimiento y orientación.

- d. Claridad en la organización y desarrollo de los contenidos trabajados de modo tal que quede claro cuáles fueron los objetivos, el análisis de la situación, las decisiones tomadas, la red diseñada y el alcance de las soluciones propuestas.
- e. Justificación técnica, económica y social de las soluciones propuestas.
- f. Vínculo explícito del proyecto con la práctica profesional siendo la situación planteada plausible de suceder en la práctica profesional.

En definitiva, más allá de las particularidades que definieron la tarea solicitada a cada grupo de alumnos, la idea que fundamentó su propuesta fue que el diseño fuera teóricamente promotor una orientación hacia metas de aprendizaje, formando así parte de las opciones de los estudiantes por contextos académicos de sus preferencias.

Registros sobre observaciones de clase.

Para ahondar en el conocimiento de las características del contexto de aprendizaje con que interactuaban los estudiantes, observamos las clases a las que regularmente asistieron y centramos nuestra atención en las tareas propuestas por los docentes. De este modo, registramos veinte (20) observaciones de clases agrupadas en dos series.

Cuestionario sobre preferencias. Entre la primera y la segunda serie de observación de clases, los estudiantes respondieron un cuestionario tendiente a indagar sus preferencias por las materias que cursaban y por las tareas que les eran presentadas. Los cuestionarios fueron elaborados con los datos recabados durante la primera serie de observación de clases. Así, con el objetivo de favorecer en los estudiantes la activación de recuerdos pertinentes, el instrumento incluyó una especificación del período en que fue realizada la observación, una lista de las tareas que fueron solicitadas durante ese lapso, el nombre de las asignaturas en las que fueron presentadas las actividades mencionadas y una breve descripción de la consigna de cada tarea en particular. Teniendo en cuenta la información proporcionada, cada estudiante respondía, entre otras, las siguientes preguntas:

- ¿Cuál de las tareas presentadas es de su preferencia?
- ¿Podría explicitar las razones o motivos que hacen que esa tarea sea de su mayor preferencia?
- ¿Cuál de las tareas presentadas es la que usted menos prefiere? ¿Por qué? Por favor, especifique su respuesta.
- ¿Cuál de las materias que cursa durante este cuatrimestre es de su mayor preferencia? ¿Por qué? Intente ser lo más explícito posible en su respuesta.

Procedimientos. A comienzo del ciclo lectivo 2005, comunicamos a los alumnos de *redes de acceso* y de *didáctica II* el interés de las respectivas cátedras por llevar adelante un estudio comparativo orientado a indagar su motivación académica en contextos reales de aprendizaje. En tal sentido, anticipamos las actividades previstas en la implementación de la investigación, al tiempo que solicitamos su colaboración voluntaria. Todos los estudiantes manifestaron su intención de colaborar voluntariamente con la investigación. Contactamos luego a los profesores, para solicitar permiso para ingresar en algunas de sus clases en calidad de observadores no participantes. Contamos entonces con la colaboración de 16 profesores: 7 por el grupo de alumnos de ingeniería y 9 por el grupo de educación.

Una vez confirmada la colaboración de estudiantes y profesores, comenzamos con las observaciones no participantes. Así, llevamos a cabo veinte (20) observaciones de clases. Las observaciones se centraron en las tareas académicas solicitadas a los estudiantes y se llevaron a cabo en dos series. La primera serie de observaciones permitió el registro de dieciséis (16) clases, tanto teóricas y prácticas como teórico-prácticas: 9 clases dirigidas a estudiantes de educación y 7 clases a las que concurrieron los alumnos de ingeniería. En este lapso, se registraron datos de veintiséis (26) tareas solicitadas a los estudiantes: trece (13) requeridas al grupo de ingeniería y trece (13) al grupo de educación. Entre las actividades referidas, se incluían las tareas académicas de alcances amplios, propuestas a cada grupo desde las cátedras de *redes de acceso* y de *didáctica II*.

Una vez finalizada la primera serie de observaciones, elaboramos un cuestionario que permitiera recabar datos sobre las preferencias de los estudiantes en cuanto a las asignaturas que cursaban y a las tareas académicas que les fueron solicitadas durante el período de observación de clases llevado a cabo. El cuestionario fue suministrado a los estudiantes al finalizar la primera serie de observación de sus respectivas clases y fue respondido por todos los participantes de este estudio (89 alumnos). El análisis de las respuestas proporcionadas por los alumnos al cuestionario administrado permitió programar la segunda serie de observación de clases. Así, observamos 4 clases —dos para cada grupo de estudiantes en particular—, correspondientes a las materias en las que, según los alumnos, se solicitó la tarea ubicada en el primer lugar de sus preferencias y la tarea que, por el contrario, fue ubicada en el primer lugar de las actividades de menor preferencia.

Análisis y resultados

Organizaremos los resultados obtenidos en tres apartados:

- a. Ubicación de asignaturas y tareas respecto de las preferencias de los estudiantes.
- b. Características de las tareas elegidas por los estudiantes como de su mayor y de su menor preferencia.
- c. Rasgos percibidos por los alumnos en torno de las tareas referidas.

Ubicación de asignaturas y tareas respecto de las preferencias de los estudiantes. El análisis de las respuestas que los estudiantes de educación y de ingeniería proporcionaron al cuestionario sobre sus preferencias por contextos de aprendizaje, permitió conocer cuál de las asignaturas cursadas durante el primer cuatrimestre de 2005 era su favorita y qué tareas de las solicitadas —durante el primer período de observación de clases— resultaron de su mayor y de su menor preferencia. El cuestionario fue respondido por los 46 integrantes del grupo de educación y por los 43 alumnos del grupo de ingeniería. Las Tablas 1 y 2 sintetizan, respectivamente, los resultados relativos a la ubicación de cada materia y tarea en relación con las preferencias de los estudiantes.

Tabla 1
Frecuencias y porcentajes de tareas y asignaturas elegidas según las preferencias de 46 alumnos de educación UNRC. Primer cuatrimestre de 2005.

Asignaturas del primer cuatrimestre ¹	Asignatura de mayor preferencia		Tareas observadas	Tarea de mayor preferencia		Tarea de menor preferencia	
	Frecuencia	Porcentaje (%)		Frecuencia	Porcentaje (%)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Asignatura A	5	11,0	1	3	6,5	11	24,0
			2	0	0,0	1	2,2
Asignatura B	2	4,3	3	1	2,2	3	6,5
Asignatura C	3	6,5	4	2	4,3	5	10,9
			5	0	0,0	1	2,2
Asignatura D	13	28,3	6	2	4,3	1	2,2
			7	4	8,7	11	24,0
			8	0	0,0	1	2,2
Asignatura E	3	6,5	9	3	6,5	8	17,4
Asignatura F	18	39,1	10	28	61,0	0	0,0
			11	0	0,0	0	0,0
Asignatura G	2	4,3	12	0	0,0	0	0,0
			13	2	4,3	1	2,2
No sabe o no responde	0	0,0		1	2,2	3	6,5
Total de respuestas	46	100,0		46	100,0	46	100,0

Fuente: *Elaboración propia.*

¹ Las asignaturas identificadas con las letras C y G son materias opcionales propuestas, respectivamente, para la orientación 'intervención psicopedagógica en salud' y para la orientación 'intervención psicopedagógica en educación'. Las restantes asignaturas constituyen instancias obligatorias propuestas en el plan de estudios de la licenciatura en psicopedagogía. Entre ellas, la materia identificada con la letra B corresponde a didáctica II, asignatura en la que se presentó la tarea de alcances amplios identificada con el No. 3 en la tabla correspondiente.

Como lo muestran los datos, la asignatura F concentró el mayor porcentaje de alumnos de educación que coincidieron en seleccionarla como su favorita. Por su parte, la tarea que concentró el mayor porcentaje de estudiantes que coincidieron en ubicarla en el primer lugar de sus preferencias, se identifica en la Tabla con el No. 10 y fue propuesta en la misma asignatura seleccionada como preferida por este grupo de alumnos. Por último, las tareas No. 1 y No. 7 concentraron las frecuencias más elevadas de alumnos que acordaron en elegir las actividades de aprendizaje de menor preferencia y, tomadas en conjunto, muestran las escasas preferencias de casi la mitad del grupo de alumnos considerado.²

Tabla 2
 Frecuencias y porcentajes de tareas y asignaturas elegidas según las preferencias de 43 alumnos de Ingeniería UNRC. Primer cuatrimestre de 2005.

Asignaturas del primer cuatrimestre ²	Asignatura de mayor preferencia		Tareas observadas	Tarea de mayor preferencia		Tarea de menor preferencia	
	Frecuencia	Porcentaje (%)		Frecuencia	Porcentaje (%)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Asignatura A	11	25,6	1	5	11,6	12	28,0
			2	0	0,0	3	7,0
			3	0	0,0	5	11,6
			4	9	21,0	3	7,0
Asignatura B	5	11,6	5	1	2,3	6	14,0
			6	0	0,0	2	4,6
			7	1	2,3	0	0,0
			8	0	0,0	2	4,6
Asignatura C	18	42,0	9	12	28,0	0	0,0
			10	1	2,3	0	0,0
Asignatura D	9	21,0	11	4	9,3	2	4,6
			12	5	11,6	3	7,0
			13	5	11,6	5	11,6
Total de respuestas	43	100,0		43	100,0	43	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados relativos al grupo de ingeniería no difieren demasiado de los obtenidos por los alumnos de educación. En tal sentido, la Tabla 2 muestra que la asignatura C concentró el mayor porcentaje de alumnos que la seleccionó como su favorita. Por su parte, las tareas que concentraron la preferencia de cerca del 50% de estudiantes se identifican en la Tabla correspondiente con los números 4 y 9, respectivamente. La tarea No. 9 fue seleccionada por 12 de los 43 alumnos de ingeniería (28%) y fue propuesta también en el contexto de la asignatura elegida como preferida. Por último, las tareas No. 1 y No. 5 concentraron

2 La tarea No. 10 requirió que los estudiantes analizaran comparativamente cuatro casos clínicos de intervención psicopedagógica con base en una serie de criterios o categorías preestablecidas; a saber: (1) la situación problemática que motiva la consulta; (2) los conocimientos de la situación que permiten una mejor comprensión del problema; (3) los sujetos que formulan la consulta; (4) el ámbito donde se genera la intervención; (5) los sujetos destinatarios de la intervención psicopedagógica. Por su parte, las tareas No. 1 y No. 7 requirieron dar respuesta a una guía de preguntas con base en textos específicamente indicados desde la cátedra.

3 Las asignaturas A y B forman parte de las materias opcionales propuestas, respectivamente, para la orientación 'servicio de datos y sistemas multimediales' y para 'radiocomunicaciones y telecomunicaciones'. Las dos asignaturas restantes integran el núcleo de instancias básicas no opcionales propuestas para la formación del futuro ingeniero en telecomunicaciones. Por su parte, la asignatura identificada con la letra D corresponde a redes de acceso, asignatura en la que se presentó la tarea académica de alcances amplios diseñada para promover en los estudiantes una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje e identificada en la tabla 2 con el No. 12.

las frecuencias más elevadas de alumnos que acordaron en elegir las como actividades de aprendizaje de menor preferencia.⁴

Características de las actividades de mayor preferencia y de menor preferencia. Desde el punto de vista teórico, tanto las actividades preferidas por la mayoría del grupo de educación como las favoritas del grupo de ingeniería, reunieron requisitos asociados con la promoción de aprendizajes de calidad y con una orientación motivacional vinculada a un mayor compromiso con los estudios. En tal sentido, estas tareas se caracterizaron, en general, por fomentar variados *desempeños de comprensión*; por favorecer la percepción de *significatividad* y de *instrumentalidad*, respecto de intereses y metas de formación profesional de los alumnos; por proporcionar una oportunidad para el trabajo colaborativo; por brindar posibilidades para el despliegue de *fantasía*; por representar un *desafío óptimo* a las capacidades de los estudiantes y, en menor medida, por constituir un espacio propicio para el ejercicio de *autonomía*. Por su parte, las tareas de menor preferencia elegidas por los alumnos se caracterizaron, en general, por rasgos no asociados con la promoción de aprendizajes de calidad ni con el desarrollo de una orientación dirigida a metas de aprendizaje, pues no propiciaban desempeños de comprensión, resultaban poco significativas e instrumentales y no representaban un desafío interesante respecto de las capacidades de los estudiantes.

Rasgos percibidos por los estudiantes en las tareas de mayor y menor preferencia. Los resultados relativos a los rasgos percibidos por los estudiantes en torno a sus tareas preferidas, coinciden —en general— con los lineamientos sugeridos por las teorías sobre motivación académica para comprometer a los alumnos con sus aprendizajes. En tal sentido, los estudiantes que participaron de este estudio coin-

cidieron ampliamente en preferir tareas que lograron percibir como *significativas*, por estar vinculadas con sus intereses, por promover variados desempeños de comprensión y por propiciar interacciones entre aspectos teóricos y prácticos; contextos que pudieron valorar como instrumentales, por los aportes concretos que brindaron respecto del desempeño profesional futuro; tareas grupales que propiciaron interacciones entre pares y/o con el docente. En menor medida, estos alumnos percibieron rasgos del contexto promotores de *autonomía* o de *control* de sus procesos de aprendizajes y no lograron percibir —o al menos no lo explicitaron así— rasgos vinculados al despliegue de *fantasía* o *creatividad* ni la posibilidad de sentirse *desafiados* de manera óptima por la actividad.

En relación con lo explicitado, los hallazgos muestran que aun cuando la tarea académica de alcances amplios propuesta a los estudiantes como parte de su proceso de formación, reunía teóricamente los mismos rasgos contextuales vinculados con las preferencias de los estudiantes, no fue elegida como preferida por los estudiantes y ni siquiera se ubicó entre los primeros lugares de sus actividades favoritas.

En cuanto a los *rasgos percibidos por los alumnos en las tareas de menor preferencia*, los datos indican que, en ambos grupos, los estudiantes eligieron aquellas actividades en las que tuvieron dificultades para percibir los rasgos asociados con sus preferencias.

Consideraciones finales

Con este trabajo, nos propusimos avanzar en el conocimiento de los *factores personales* y *contextuales* vinculados con las *preferencias de los estudiantes universitarios* por tareas y asignaturas entendidas como contextos de aprendizaje. De acuerdo con lo expuesto, sistematizaremos nuestras interpretaciones y consideraciones finales en dos ejes principales ligados, respectivamente, al papel de la *autonomía* y de la *representación del rol profesional* en las preferencias de los estudiantes por contextos de aprendizaje.

Acerca del papel de la autonomía en las preferencias de los estudiantes por contextos de aprendizaje

Entre los resultados obtenidos, dijimos que la *significatividad*, la *instrumentalidad* y la *oportunidad* para trabajar de manera *colaborativa* fueron características contextuales percibidas y valoradas por los estudiantes en relación con sus preferencias, efectivamente presentes en las tareas seleccionadas como sus preferidas y orientadas en el mismo sentido que la teoría sugiere como potencialmente promotoras de metas de aprendizaje. No obstante, la escasa sensibilidad que los estudiantes manifestaron en percibir y valorar la *autonomía* como rasgo del contexto vinculado con

⁴ La tarea No. 9 requirió que los estudiantes atendieran a explicaciones orales brindadas por el profesor respecto de un tema en particular. Esta clase expositiva se desarrolló de manera dinámica, con preguntas, ejemplos y contraejemplos, esquematizaciones, dibujos en la pizarra y amplia participación de los alumnos, tanto en las respuestas que proponían a las constantes preguntas realizadas por el profesor, como en las consultas de dudas que iban surgiéndoles a lo largo de la exposición. La tarea No. 4 requirió que los alumnos administraran diferentes anchos de banda, teniendo en cuenta una diversidad de clientes simulados. Por su parte, la tarea No. 1 requirió, al igual que la tarea No. 9, que los alumnos atendieran a las explicaciones dadas por el profesor sobre un tema en particular. Sin embargo, esta exposición fue rápida, de ritmo monótono y de sentido más bien unidireccional, por cuanto el docente no controlaba la comprensión de los estudiantes respecto de lo que explicaba, casi no realizaba preguntas y, cuando lo hacía, él mismo las respondía. Por último, la tarea No. 5 consistió en la implementación un sistema operativo para armar una fuente de datos capaz de generar tráfico. Las explicaciones necesarias para completar esta tarea fueron proporcionadas por un video grabado en inglés, lo que aparentemente dificultó la comprensión de los alumnos que, al parecer, no tenían un fluido manejo de este idioma.

sus preferencias por tareas o asignaturas, constituye un dato interesante, porque desafía las interpretaciones que pueden ensayarse desde las actuales teorías sobre motivación académica.

En tal sentido, si la autonomía o el control de los aprendizajes constituyen dos de los principales rasgos del contexto postulados por la teoría para promover orientación motivacional dirigida hacia metas de aprendizaje, y si estos rasgos —como característica teórica— efectivamente estuvieron presentes en las tareas vinculadas con las preferencias de los estudiantes, ¿por qué los alumnos tuvieron dificultad para percibirlo o, si lo hicieron, por qué no pudieron valorarlo en el sentido teóricamente esperado?

Al respecto, entendemos que, probablemente, el escaso *valor de importancia* o de *interés* que los alumnos les atribuyeron a estos rasgos del contexto de aprendizaje puede contribuir a explicar la dificultad relativa a su percepción y las bajas preferencias manifestadas al respecto. En efecto, estos resultados sugieren que rasgos contextuales como la autonomía y el control de los aprendizajes parecen no haber sido valorados por los estudiantes de la manera en que la teoría lo supone. Entendemos que las razones de esta dificultad pueden residir en las interpretaciones que los sujetos construyeron respecto de las situaciones de aprendizaje. En este sentido, pensamos que las *experiencias previas* con diferentes tareas académicas frecuentes en el entorno universitario constituyen un factor importante para ayudar a comprender las interpretaciones que los estudiantes hacen de las tareas requeridas.

De acuerdo con Xulio Rodríguez (2003), la *experiencia escolar*, entendida como la experiencia adquirida por los alumnos durante las miles de horas transcurridas en las aulas, permitiría a los estudiantes captar, interpretar y comprender el sentido de las demandas implicadas en cada tarea académica. Por ello, si 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 ella (Eilam & Irit, 2003), entonces es probable que nuestros alumnos no dispongan de un repertorio que los ayude a significar la *autonomía* proporcionada por un contexto académico de manera positiva, o sea, de un modo promotor de una orientación motivacional dirigida a metas de aprendizaje.

De acuerdo con los resultados obtenidos, tanto en este estudio como en trabajos previos (Paoloni, Rinaudo, Donolo & Chiecher, 2006; Paoloni, Rinaudo & Donolo, 2007), entendemos que los estudiantes universitarios necesitan acrecentar el repertorio de experiencias de aprendizaje que les permitan ser autónomos y disfrutar en el proceso. Una vía para ello,

podría ser el desarrollo de la *sensibilidad contextual* (Boekaerts, 2001), ante los espacios de autonomía que ofrece un contexto, para que puedan valorarlos del modo en que las teorías de la motivación lo sugieren.

Para desarrollar este tipo de sensibilidad y reconocer la *autonomía* fomentada por una tarea académica, creemos que es necesario orientar a nuestros estudiantes explícitamente en el proceso de interpretación de la tarea misma. Así, estaríamos contribuyendo a que amplíen el repertorio de las estrategias que les permitan significar una tarea de alcances amplios en un sentido potencialmente promotor de motivación intrínseca, que puedan identificar y negociar el margen de autonomía propuesto por una actividad y logren reflexionar sobre los beneficios personales y sociales, tanto presentes como futuros, que supone poder actuar según criterios propios.

Acercas del papel de la representación del rol profesional en las preferencias de los estudiantes por contextos de aprendizaje

Los hallazgos obtenidos sugieren que la significatividad, la instrumentalidad y la oportunidad para trabajar en forma colaborativa con pares, son los principales rasgos contextuales preferidos por los estudiantes a la hora de comprometerse con una tarea académica. No obstante, las tareas académicas de alcances amplios diseñadas específicamente para atender a éstos y a otros rasgos potencialmente motivantes —como la autonomía—, no fueron elegidas por los estudiantes como sus preferidas. Entonces, si la tarea de alcances amplios atendía teóricamente a los mismos rasgos contextuales que los estudiantes efectivamente valoraron como preferidos en otras actividades, ¿por qué no fue elegida como tarea de mayor preferencia?, ¿por qué no logró posicionarse siquiera entre los primeros lugares en la lista conformada por las tareas favoritas de los estudiantes?

Pensamos que los primeros *planes cognitivos* que los estudiantes elaboraron respecto de la tarea académica de alcances amplios, no incluyeron percepciones de instrumentalidad y significatividad respecto de sus intereses y metas de formación profesional. Sin embargo, a diferencia de lo ocurrido con la percepción de autonomía, estimamos que, en esta oportunidad, la dificultad para percibir instrumentalidad y significatividad en la tarea académica no se encuentra vinculada a la carencia de un repertorio de experiencias de aprendizaje orientadas a favorecer su valoración ya que —como vimos— estos rasgos pudieron ser percibidos y valorados por los estudiantes en otras tareas. Más bien, entendemos que hay que considerar que las valoraciones de la tarea solicitada se encuentran fuertemente mediatizadas por las representaciones del rol

profesional o el *imaginario ocupacional* construido por los estudiantes a lo largo de sus trayectorias académicas o vitales.

Un análisis de las razones aducidas por los estudiantes para justificar la elección de asignaturas y tareas como contextos de sus preferencias, indica que en el caso de los estudiantes de educación que participaron de esta investigación, el *valor de logro* y el *valor de utilidad* de una tarea que fue teóricamente diseñada para colaborar con el logro de metas de asesoramiento pedagógico, docencia o formación de recursos humanos, no fueron percibidos por la mayoría de estos alumnos pues el ámbito de intervención profesional al que están ligadas estas valoraciones no forma parte de sus representaciones de rol o, por lo menos, no se vinculan a un quehacer profesional interesante o importante para ellos. En el mismo sentido, consideramos que la asignatura *didáctica II* —en la cual se enmarca la tarea presentada— no guarda vínculos directos con las expectativas laborales o profesionales de la mayoría de los estudiantes que participaron de esta investigación. Por consiguiente, el problema de la motivación en contextos de aprendizaje cobra una dimensión más amplia y más compleja al vincularse con intereses y motivos que están en la base de las elecciones vocacionales, hundiendo sus raíces en la construcción misma de la identidad profesional y en las representaciones sociales de rol sustentadas por los estudiantes.

En cuanto al grupo de ingeniería, entendemos que, aunque con matices diferentes, los resultados obtenidos se orientan en un sentido similar a las consideraciones realizadas para el grupo de educación. Al respecto, entendemos que estos alumnos tampoco eligieron como contextos preferidos a *redes de acceso* o a la actividad de alcances amplios desde allí solicitada porque hubo otro contexto que, al parecer, reunió características más congruentes con la representación de rol profesional valorada por estos estudiantes.

En *síntesis*, los hallazgos en su conjunto llaman la atención sobre la relevancia de atender a la complejidad inherente a las relaciones que se establecen entre aspectos personales y contextuales cuando nos referimos a preferencias por contextos de aprendizaje. Parece que no basta con proponer tareas académicas que en teoría cumplan los requisitos propuestos por la más actualizada literatura sobre motivación académica. Los resultados sugieren la necesidad de considerar, además, al estudiante en su contexto específico, heredero de un cúmulo de experiencias de aprendizaje que impregnan sus formas particulares de interpretar el presente y de proyectarse hacia el futuro. Desde esta óptica, la experiencia previa en la interpretación de tareas académicas y el imaginario ocupacional que los estudiantes hayan elaborado respecto de su futuro desempeño como profesionales, constituyen elementos clave para ayudar a investigadores y docentes a comprender más convenientemente las preferencias por contextos académicos, las valoraciones por tareas académicas, la dinámica motivacional subyacente y la manera de intervenir exitosamente en el diseño de contextos académicos promisorios para la motivación y aprendizajes de calidad.

Sobre la autora

Paola Verónica Rita Paoloni es licenciada en psicopedagogía. Magíster en educación y universidad. Doctora en psicología. Miembro de la carrera de investigador científico (categoría asistente) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET. Docente e integrante del Laboratorio de Monitoreo de Inserción de Graduados de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto, UNRC. Autora y coautora de artículos y libros sobre motivación, tareas académicas, *feedback* y estrategias de autorregulación en contextos académicos.

Referencias

- Alexander, P. (2006). *Psychology in learning and instruction*. Columbus, Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Education Psychology*, 84 (3), 261-271. Disponible en: http://groups.jyu.fi/sporticus/lahteet/LAHDE_17.pdf.
- Boekaerts, M. (2001). Context sensitivity: activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal. En Simone Volet & Sanna Järvelä (eds.). *Motivation in learning contexts. Theoretical advances and methodological implications*, 17-31. London: Pergamon-Elsevier.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Eccles, J. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. Model of Achievement-related Choice. En Andrew J. Elliot & Carol Dweck (eds.). *Handbook of competence and motivation*, 105-121. New York, London: The Guilford Press.
- Eilam, B. & Irit, A. (2003). Students' planning in the process of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 28 (3), 304-334.
- Elliot, A. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. En Andrew J. Elliot & Carol Dweck (eds.). *Handbook of competence and motivation*, 52-72. New York, London: The Guilford Press.
- González-Fernández, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- Greene, B., Miller, R., Crowson, M., Duke, B. & Akey, K. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement. Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29 (4), 462-482.
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Huertas, J. A. & Montero, I. (2001). *La interacción en el aula. Aprender con los demás*. Buenos Aires: Aique.
- Järvelä, S. & Niemivirta, M. (2001). Motivation in context: challenges and possibilities in studying the role of motivation in new pedagogical cultures. En Simone Volet & Sanna Järvelä (eds.). *Motivation in learning contexts. Theoretical advances and methodological implications*, 105-127. London: Pergamon-Elsevier.
- Kaplan, A. & Maehr, M. (2002). Adolescents' achievement goals: situating motivation in sociocultural contexts. En Frank Pajares & Tim Urdan (eds.). *Academic Motivation of Adolescents*, 53-82. Greenwich, Connecticut: IAP Ediciones.
- Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C., Donolo, D. & Chiecher, A. (2006). *Motivación. Aportes para su estudio en contextos académicos*. Río Cuarto: Editorial de la Fundación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, EFUNARC.
- Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C. & Donolo, D. (2007). Conocimiento metamotivacional en la contextualización de una tarea académica. *Revista de la Educación Superior*, 36 (3), No. 143, 91-103. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=60414306>.
- Perry, N., Turner, J. & Meyer, D. (2006). Classrooms as contexts for motivating learning. En Patricia A. Alexander & Philip H. Winne (eds.). *Handbook of Educational Psychology*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich & Moshe Zeidner (eds.). *Handbook of self-regulation*, 451-502. San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. & Schunk, D. (1996). *Motivation in Education: theory, research and applications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rinaudo, M. C. (1999). *Comprensión del texto escrito. Estudios acerca de la naturaleza del proceso y las posibilidades de la instrucción*. Río Cuarto: Editorial de la Fundación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, EFUNARC.
- Rinaudo, M. C. (2006a). *Métodos, estrategias y procedimientos didácticos*. Bibliografía elaborada para un Módulo del Proyecto ALFA-MIFORCAL. II-0452-FA-FI: Programa de Formación avanzada. COD. AC3L 2006-2007. www.univirtual.it/miforcal/esp/doc/RESULTADOS.pdf.
- Rinaudo, M. C. (2006b). Percepciones sobre la enseñanza y desempeño en tareas complejas. En Analía Chiecher, María Cristina Rinaudo, Danilo Donolo & Miguel Zapata-Ros. *Enseñar y aprender. Interacciones en contextos presenciales y virtuales*. Río Cuarto: Editorial de la Fundación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, EFUNARC.
- Rodríguez, X. (2003). La investigación y mejora de la práctica en el aula. En Liliana Sanjurjo & Xulio Rodríguez (eds.). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Madrid: Homo Sapiens Ediciones.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. Disponible en: http://www.connecticutchildrens.org/workfiles/faculty_dev/Ryan_Deci_Intrinsic-Extrinsic_motivation.pdf.
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychology*, 26 (3/4), 207-231.
- Schunk, D. & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. En Andrew J. Elliot & Carol Dweck (eds.). *Handbook of Competence and Motivation*, 85-104. New York, London: The Guilford Press.
- Stipek, D. (1996). Motivation and instruction. En David C. Berliner & Robert C. Calfee (eds.). *Handbook of Educational Psychology*, 85-113. New York: MacMillan.
- Urdan, T. & Turner, J. (2005). Competence motivation in the classroom. En Andrew J. Elliot & Carol Dweck (eds.). *Handbook of competence and motivation*, 297-317. New York: The Guilford Press.
- Volet, S. (2001). Emerging trends in recent research on motivation in learning contexts. En Simone Volet & Sanna Järvelä (eds.). *Motivation in learning contexts. Theoretical advances and methodological implications*, 319-334. London: Pergamon-Elsevier.
- Winne, P. & Marx, R. (1989). A cognitive-processing analysis of motivation within classroom tasks. En Carole Ames & Russell Ames (eds.). *Research on Motivation in Education*, 3, 223-257. Orlando, Florida: Academic Press.

