

CONOCIMIENTO METAMOTIVACIONAL EN LA CONTEXTUALIZACIÓN DE UNA TAREA ACADÉMICA

PAOLA VERÓNICA
PAOLONI*
MARÍA CRISTINA
RINAUDO
Y DANILO DONOLO

Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación Motivación y Tareas académicas en la Universidad, aprobado y subsidiado por CONICET -Beca Interna Doctoral-, SECYT de la Universidad Nacional de Río Cuarto y Agencia Córdoba Ciencia, Argentina.
* Universidad Nacional de Río Cuarto, República Argentina
Correo e: vpaoloni@hum.unrc.edu.ar
Ingreso: 14/09/06
Aprobación, con modificaciones: 25/04/07

Resumen

La importancia del contexto se acentúa cada vez más en las investigaciones sobre motivación académica. Este artículo presenta los principales resultados de un estudio orientado a describir particularidades del proceso de contextualización que dos grupos de alumnos universitarios realizaron respecto de una misma tarea académica, entendida como nivel específico del contexto de la clase. El análisis de los resultados reveló acentuadas diferencias en los planes cognitivos de los estudiantes, en su actuación y en la calidad de las tareas elaboradas. La discusión enfatiza la importancia del conocimiento metamotivacional para una mejor comprensión de la motivación situada en ambientes universitarios.

Palabras clave: Tarea académica, contextualización, planes cognitivos, conocimiento metamotivacional.

Abstract

The importance of the context is accentuated more and more in the researches on academic motivation. This article presents the main results of an oriented study to describe particularities of the process of contextualizing that two groups of college students made respect to a same academic task, like specific level of the context of the class. The data analysis revealed marked differences in the cognitive plans of the students, in their performance and the quality of the elaborated tasks. The discussion emphasizes the importance of the meta-motivational knowledge for one better understanding of the situated motivation in college surroundings.

Key words: Academic task, contextualizing, cognitive plans, meta-motivational knowledge.

Introducción

Al igual que en diversos campos de investigación en psicología, la importancia del contexto se acentúa cada vez más en los estudios sobre motivación académica (Järvelä, 2001). Según lo expresado, en los últimos años se ha intensificado la tendencia de los teóricos de la motivación a adherir a enfoques socio-cognitivos que atienden a las complejas interrelaciones que se establecen entre la motivación de los estudiantes y las características de los contextos académicos en los que ellos se desempeñan (Eccles y Wigfield, 2002).

Desde los enfoques socio-cognitivos de la motivación se enfatiza una visión contextual del aprendizaje motivado que considera —entre otras cosas— la importancia de entender cómo los estudiantes elaboran diferentes creencias motivacionales, específicas de las tareas académicas particulares con que se enfrentan o de contextos más generales como el ambiente de la clase (Bong, 2004).

Entendiendo a las *tareas académicas* como un nivel específico del contexto de la clase (Volet, 2001a), la literatura consultada orienta respecto de las *pistas instruccionales* que deberían reunir si aspiran a fomentar en los estudiantes un enfoque más comprometido con sus aprendizajes. En este sentido, se señala que una actividad de aprendizaje constituiría un contexto instruccional motivante para los estudiantes, en la medida en que sea significativa por su instrumentalidad potencial respecto del logro de metas profesionales a largo plazo (Husman *et al.*, 2004; Raymond, DeBecker y Green, 1999) y que ofrezca 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, 1999a, 2000a).

En relación con lo expuesto, Rodríguez (2003) subraya la importancia de considerar el proceso de interpretación y apropiación que los estudiantes realizan respecto de las pistas

instructivas o características de las tareas académicas que se les presentan. Según este autor, habría una diferencia entre lo que sería la tarea académica diseñada y propuesta por el docente —como contexto o microambiente que estructura su práctica— y la apropiación que los estudiantes hacen de la misma. De acuerdo con lo expresado, el proceso de interpretación y apropiación, es decir, la comprensión que los alumnos realizan de una tarea académica, sería posible gracias a los *planes cognitivos* que ellos construyen respecto de lo demandado.

Marx y Walsh (1988) denominan *planes cognitivos* a las construcciones mentales que los estudiantes elaboran sobre la demanda de la tarea y sobre las operaciones y acciones necesarias para llevarlas a cabo. Al igual que Rodríguez (2003), Winne y Jamieson Noel (2003) consideran que los planes cognitivos elaborados por los estudiantes desempeñan un rol fundamental como mediadores de las demandas de las tareas académicas al representar un modelo mental idiosincrásico de la misma.

Avanzando un poco más sobre esta cuestión, Järvelä y Niemivirta (1999, 2001) consideran que los planes cognitivos son producto tanto de la *persona* como de la *situación* y, en este sentido, las afirmaciones de los autores se relacionan de lleno con lo que Van Oers (1998) denomina *proceso de contextualización*.

Para Van Oers (1998) las tareas académicas como contextos de aprendizaje, no estarían objetivamente determinadas por las características de la situación en sí misma, sino que serían el resultado de un complejo *proceso de contextualización* que los sujetos realizan de acuerdo con la interpretación personal que hacen de la situación, en función de sus metas, experiencias previas, motivos, etcétera.

En *definitiva*, si aspiramos a mejorar la pertinencia de los conocimientos acerca de las *condiciones contextuales específicas* que pueden favorecer el interés y el esfuerzo con que *nuestros* alumnos afrontan sus estudios, es necesario

atender al completo *proceso de contextualización* que ellos realizan de las tareas académicas que se les presentan.

En función de lo expuesto, en este artículo presentamos los principales resultados de un estudio orientado a describir algunas particularidades del proceso de contextualización que dos grupos de estudiantes universitarios realizaron respecto de una misma tarea académica, explorando las relaciones entre este proceso y la calidad de las producciones obtenidas. Con este fin, diseñamos y presentamos una *tarea de escritura* de alcances amplios que brindara a los estudiantes algunas pistas instruccionales teóricamente promotoras de autorregulación de los aprendizajes y de un mayor compromiso motivacional. Así, la tarea propuesta brindaba oportunidades de elección, significatividad e instrumentalidad, control del tiempo y de la ayuda pedagógica como importantes características del contexto asociadas con una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje (Husman, *et al.*, 2003; Paris y Turner, 1994; Raymond, DeBacker y Green, 1999; Volet, 1998; Wolters, Yu y Pintrich, 1996). Concretamente, en este informe centraremos nuestra atención en los *planes cognitivos* elaborados por los estudiantes, en sus *percepciones* respecto de pistas contextuales teóricamente promotoras de metas de aprendizaje, en la correspondencia entre los *planes cognitivos* y lo que la cátedra entendía se había solicitado y en la calidad de las tareas escritas elaboradas.

Método

Participantes. Trabajamos con 38 estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto¹; esto es, el total de alumnos que hacia el final del primer cuatrimestre de 2003 continuaban cursando

Didáctica (18) y el total de estudiantes que, simultáneamente, hacían lo propio en Psicología Educativa (20).

Didáctica es una asignatura correspondiente al plan de estudios de la Licenciatura en Psicopedagogía y al Profesorado de Educación Especial pertenecientes a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Por su parte, Psicología Educativa es una materia implementada para diferentes profesados y licenciaturas de la Facultad de Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales y de la Facultad de Ciencias Humanas de la misma universidad.

Entre los dos grupos de estudiantes que participaron de esta investigación es posible identificar algunos rasgos o características *comunes* y otros, *diferentes* que pensamos vale la pena destacar.

Entre los *aspectos comunes* podemos mencionar que ambos grupos constituyen muestras *accidentales*, representadas por el total de estudiantes de Psicología Educativa y el total de alumnos de Didáctica, a cargo de la misma profesora, conformados casi por la misma *cantidad* de sujetos (20 para Psicología Educativa y 18 para Didáctica), por mayoría de mujeres, en promedio de entre 21 y 23 años de edad, no pertenecientes a la población económicamente activa y cursando aproximadamente entre cinco y seis materias correspondientes a sus respectivos programas de estudio, reconociéndose a la docencia como característica destacable de su perfil profesional.

Entre los *aspectos diferenciales* que pudieron identificarse entre ambos grupos de estudiantes podemos mencionar la heterogeneidad en cuanto al lugar de procedencia, a la carrera cursada y a la trayectoria y experiencia de aprendizaje como alumnos universitarios. En este sentido, el

¹ Cabe señalar que el carácter situado y longitudinal del estudio realizado hizo necesario trabajar con grupos de estudiantes universitarios con quienes tuviéramos amplias posibilidades de interacción en los diferentes momentos de recolección de datos, fundamentalmente en lo que respecta a la tarea académica de alcances amplios propuesta y a las instancias de ayuda pedagógica y seguimientos personalizado implementadas en relación con la concreción de la misma.

grupo de estudiantes de Psicología Educacional es más *heterogéneo* en cuanto a las carreras de procedencia (Profesorados en Lengua y Literatura, Historia, Filosofía, Matemática, Ciencias Biológicas y Ciencias de la Computación), a los profesores que han tenido y a las experiencias de aprendizaje en las que han participado. Además, la mayoría de este grupo está representada por alumnos no oriundos de Río Cuarto, que cursaban el 2° año de sus estudios universitarios y llevaban aprobadas alrededor de 11 materias de sus respectivos programas. Por su parte, el grupo de estudiantes de *Didáctica* se presentó como más *homogéneo* respecto del género —pues estuvo conformado casi por totalidad de mujeres—, la carrera cursada por sus integrantes —Licenciatura en Psicopedagogía—, los profesores que han tenido y las experiencias de aprendizaje en las que han participado. Además, este grupo de alumnos puede ser considerado como avanzado en el plan de estudio de sus carreras ya que al momento de la investigación la mayoría cursaba el 4° año y había aprobado alrededor de 22 materias correspondientes a sus respectivos programas de estudio.

Materiales. Los datos fueron recabados a través de un protocolo para la elaboración de una tarea escrita y un autoinforme sobre aspectos metacognitivos.

Protocolo para la elaboración de una tarea escrita. A comienzos del ciclo lectivo 2003 se solicitó a los alumnos una tarea escrita, de alcances amplios, que ofrecía pistas instruccionales teóricamente promotoras de un mayor compromiso con los aprendizajes. De este modo, se suponía que la tarea resultaría motivante para los estudiantes por su relevancia e instrumentalidad respecto de sus metas profesionales a corto o mediano plazo, por permitirles elegir entre alternativas posibles, por ofrecerles una oportunidad para el control de los aprendizajes, de la ayuda pedagógica como instancia de apoyo opcional y del manejo del tiempo disponible según sus conveniencias o necesidades.

Respecto de la relevancia e instrumentalidad de la tarea como pista instruccional o rasgo del

contexto capaz de promover en los estudiantes una orientación más definida hacia metas de aprendizaje, cabe señalar que la tarea requería —entre otras cosas— que los alumnos lograran identificar un problema social de relevancia, que pudieran vincularlo con los contenidos de la Didáctica o de la Psicología Educacional —según el grupo de estudiantes considerados— y, también, con su futuro quehacer como profesionales de la educación. De esta manera, se esperaba que los estudiantes pudieran proponer alternativas de solución al problema identificado —también se aceptaban análisis o reflexiones al respecto—, valiéndose de las herramientas teórico-metodológicas ofrecidas por la asignatura que cursaban —Didáctica o Psicología Educacional, según el caso—. Se suponía que esta actividad sería relevante e instrumental para los estudiantes en la medida que se vinculaba con sus metas profesionales futuras asociadas al campo de la educación: ser docentes, asesores pedagógicos, formadores de recursos humanos, etcétera.

En relación con la posibilidad de elección, de control de los aprendizajes y del manejo del tiempo de estudio, como otras pistas instruccionales o rasgos del contexto vinculados teóricamente con un mayor compromiso con los aprendizajes, cabe mencionar que la actividad brindaba a los estudiantes libertad para elegir el problema a partir del cual realizar la tarea, los autores o fuentes bibliográficas en los que basarse para fundamentar sus propuestas, la modalidad adoptada para cumplir con el escrito requerido —asistencia a cursos, lectura de libros o artículos, observación de películas o videos, implementación de experiencias, etc.—, las relaciones establecidas entre el problema identificado, los aportes de la asignatura —Didáctica o Psicología Educacional— y su futuro quehacer profesional, el manejo del tiempo disponible —aproximadamente cuarenta y cinco días— del modo en que les resultara más conveniente antes de presentar sus trabajos en la versión definitiva y la oportunidad de decidir aprovechar o no la instancia de ayuda pedagógica opcional con que contaban para realizar sus tareas.

Por último, es necesario destacar que el protocolo propuesto a los estudiantes para realizar la tarea, detallaba tanto los criterios de elaboración como las pautas de evaluación consideradas a posteriori por los docentes de la cátedra. Se trabajó con las producciones de aquellos alumnos que entregaron, en tiempo y forma, la tarea requerida como así también un autoinforme sobre aspectos metacognitivos implicados en la elaboración de la actividad requerida (38 tareas en total: 20 pertenecientes al grupo de Psicología Educativa y 18 realizadas por alumnos de Didáctica).

Autoinforme 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 en el que se les pedía que informaran sus percepciones sobre diferentes aspectos de la tarea y momentos en su ejecución. Se reunieron así 38 autoinformes en total, 20 respondidos por los estudiantes de Psicología Educativa y 18, pertenecientes al grupo de Didáctica.

Análisis y resultados

Planes cognitivos sobre las demandas de la tarea

Para conocer las percepciones de los estudiantes sobre la demanda de la tarea, se analizaron las respuestas que dieron a los autoinformes sobre aspectos metacognitivos, atendiendo específicamente a las referencias que hacían los estudiantes respecto de cada uno de los cinco rasgos distintivos que debían contemplarse en la realización de la tarea solicitada. Presentaremos a continuación los resultados relativos a los más interesantes: posibilidad de elección (del problema, de la modalidad y de 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 su vinculación con contenidos de la disciplina y con el futuro rol profesional.

Según las respuestas dadas por el grupo de estudiantes de Psicología Educativa, 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 que presentaron sus autoinformes; 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.

Por su parte, ninguno de los 18 estudiantes del grupo de Didáctica que respondió al autoinforme hizo referencia simultáneamente a las tres dimensiones de autonomía cuando se les preguntó qué demandaba hacer la tarea solicitada. La *posibilidad de opción* en la realización de la tarea sólo fue mencionada en dos de sus dimensiones (elección de problema y modalidad, elección de problema y materiales, elección de la modalidad y materiales) por tres de los 18 alumnos respectivamente, otros cuatro estudiantes hicieron referencia sólo a la elección de materiales, cuatro consideraron exclusivamente la posibilidad de elegir el problema o tema a trabajar y, finalmente, uno distorsionó completamente este criterio expresando que la tarea solicitaba un tipo particular de estructura y organización (un informe). De este modo, 11 de 18 estudiantes hicieron alguna referencia a la *posibilidad de opción* con la que contaban para realizar la tarea. El resto de los participantes de este estudio no aludió explícitamente a la posibilidad de elección en ninguna de las dimensiones señaladas, por lo que presumimos tampoco percibieron la oportunidad de desplegar opciones personales y trabajar de manera más autónoma.

Teniendo en cuenta la *consideración de problemas relevantes y su vinculación con la disciplina y el futuro rol profesional*, este rasgo crítico de la tarea fue mencionado sólo en cinco de las 20 respuestas

dadas por los estudiantes de Psicología Educativa. En las restantes, puede identificarse desde referencias incompletas hasta importantes distorsiones de lo demandado con respecto a este criterio. En este sentido, los datos sugieren que 11 de 20 alumnos no hicieron referencia alguna al requisito de considerar *problemas* éticos, sociales, científicos, etc.; 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 cursaban.

Por otra parte, si bien cuatro de 20 alumnos de Psicología Educativa que de alguna manera refirieron que la tarea demandaba tratar algún *problema* social, científico, etcétera, 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.

En cuanto a las consideraciones realizadas por los estudiantes de Didáctica respecto a la selección de *problemas relevantes y su vinculación con la disciplina y el futuro rol profesional*, cabe señalar que esta característica inherente al tipo de tarea solicitada fue mencionada convenientemente sólo en las respuestas de cuatro de los 18 estudiantes de Didáctica. Otros dos alumnos explicitaron que la consigna demandaba elegir un problema de relevancia educativa, ética, científica o tecnológica, pero limitaron el requerimiento de la vinculación a uno u otro de los sentidos propuestos. Finalmente, en las respuestas restantes es posible identificar desde referencias un tanto incompletas hasta importantes distorsiones de lo demandado con respecto a este criterio. En este sentido, los datos sugieren que seis de 18 alumnos no hicieron referencia al requisito de considerar *problemas* éticos, científicos, educativos, etcétera, sino que en sus respuestas explicitaron que la consigna demandaba elegir un *tema* de interés que debían relacionar con los contenidos de la Didáctica y/o con una propuesta coherente de intervención profesional. Finalmente, en las seis respuestas restantes puede observarse una

acentuada distorsión del sentido de la consigna, al extremo de desdibujarse por completo los propósitos u objetivos que perseguía la tarea requerida (Ej. “En el trabajo (...) a un recorte periodístico educativo había que incorporarle conceptos teóricos y demás aspectos de los apuntes dados” –alumno N° 17-).

Una característica que creemos conveniente destacar refiere al hecho que, más allá de las referencias incompletas y distorsiones observadas, la mayoría de las respuestas de los estudiantes de Didáctica comparte una característica en común: 16 de 18 de alguna manera explicitaron el requisito de vincular el trabajo realizado con los contenidos de la asignatura.

Congruencia entre planes cognitivos y características de las tareas elaboradas

Para evaluar la congruencia entre los planes cognitivos de los estudiantes –o representación mental de la demanda de la tarea– y la calidad de los trabajos realizados, comparamos algunas de las respuestas dadas al autoinforme sobre aspectos metacognitivos con las características efectivamente observadas en sus respectivos trabajos y con los requisitos que la cátedra entendía había solicitado.

Respecto de la congruencia entre lo que los alumnos de Psicología Educativa dijeron que había que hacer (planes cognitivos) y lo que efectivamente hicieron (tareas escritas), podemos identificar, a grandes rasgos, dos grupos de estudiantes: un grupo que se caracteriza por un alto nivel de congruencia entre los aspectos mencionados, y un grupo que, por el contrario, parece haber demostrado una actuación más incongruente.

El primer grupo (de actuación congruente) quedó constituido por siete de los 20 alumnos que participaron de esta investigación, cuatro de estos estudiantes explicitaron que el trabajo realizado debía vincularse con los contenidos de la Psicología Educativa y con una proyección profesional adecuada al tema o problema abordado, y cumplieron efectivamente con ambos

requisitos en la elaboración de sus respectivas tareas. Por su parte, los tres estudiantes restantes mencionaron que había que vincular el trabajo con los contenidos de la Psicología Educacional o con una adecuada actuación profesional, y efectivamente en la elaboración de sus tareas puede observarse esta relación establecida en uno u otro de los sentidos mencionados.

El segundo grupo (de actuación incongruente) quedó conformado por 12 de los 20 estudiantes de Psicología Educacional. Si bien cuatro de estos alumnos explicitaron que la consigna de la tarea demandaba vincular el trabajo con los contenidos de la asignatura y con una adecuada proyección profesional acorde al problema o tema desarrollado, no incluyeron ninguno de estos tipos de consideraciones en sus respectivas producciones. Otros dos estudiantes mencionaron que el trabajo requería vincular un problema o tema relevante con los contenidos de Psicología Educacional pero, sin embargo, sus producciones incluyeron además vinculaciones con una adecuada proyección profesional. Finalmente, los cinco alumnos restantes mencionaron los requerimientos de vinculación solicitados restringiéndolos a uno u otro sentido y, sin embargo, fue difícil observar estas relaciones en sus respectivas producciones. Es necesario aclarar que en un caso no fue posible evaluar el grado de congruencia entre los aspectos aquí considerados pues, al parecer, el alumno no interpretó la pregunta del cuestionario que tendía a indagar aspectos metacognitivos, y su respuesta carece de sentido en relación con los objetivos de nuestra investigación.

Finalmente, si consideramos la relación existente entre la *calidad de las tareas* elaboradas y el nivel de *congruencia* observado entre lo declarado por los estudiantes de Psicología Educacional en el autoinforme y lo efectivamente realizado en sus respectivos trabajos, es interesante destacar el alto grado de asociación que puede identificarse entre estos aspectos. En este sentido, ocho de los 12 estudiantes que conformaron el grupo de alumnos que se manifestaron más incongruentes entre lo

que dijeron y lo que hicieron—esto es, la mayoría de los integrantes de este subgrupo—, elaboraron tareas que por sus características integran el grupo de producciones que no responden a lo solicitado y que obtuvieron, por lo mismo, las calificaciones más bajas e insatisfactorias. Por su parte, cinco de los siete alumnos que evidenciaron mayor congruencia entre lo que declararon y lo que efectivamente hicieron—es decir, más de la mitad de los integrantes de este subgrupo—, son autores de muchas de las tareas que conforman el grupo de producciones de buena y de muy buena calidad y que, por consiguiente, lograron calificaciones más que aceptables.

Por su parte, considerando la congruencia entre lo que los alumnos de Didáctica dijeron que había que hacer (planes cognitivos) y lo que efectivamente hicieron (tareas escritas), aquí también pudimos identificar dos grupos de estudiantes: un grupo que se caracteriza por un alto nivel de *congruencia* entre los aspectos mencionados, y un grupo que, por el contrario, parece ser más *incongruente*.

El primer grupo (de actuación *congruente*) quedó constituido por 12 de los 18 alumnos de Didáctica que participaron de esta investigación, 5 de estos alumnos explicitaron que el trabajo realizado debía vincularse con los contenidos de la Didáctica y con una proyección profesional adecuada al tema o problema abordado y cumplieron efectivamente con ambos requisitos en la elaboración de sus respectivas tareas. Por su parte, los siete estudiantes restantes mencionaron únicamente el requerimiento de vincular el trabajo con los contenidos de la Didáctica, y efectivamente en la elaboración de sus tareas cumplieron con este requisito evidenciando falencias en la consideración de una actuación profesional acorde al tema o problema abordado en sus trabajos.

El segundo grupo (de actuación *incongruente*) quedó conformado por cinco de 18 estudiantes. Si bien estos alumnos explicitaron que la consigna de la tarea demandaba vincular el trabajo con una adecuada proyección profesional acorde

al problema o tema desarrollado, no incluyeron la consideración de este requerimiento en sus respectivas producciones. Es necesario aclarar que en un caso no fue posible evaluar el grado de congruencia entre los aspectos aquí considerados puesto que al parecer el alumno no interpretó la pregunta del autoinforme metacognitivo y, consecuentemente, su respuesta carece de sentido respecto de los objetivos que guiaban nuestro análisis.

Finalmente, teniendo en cuenta la relación entre los *planes cognitivos* de los estudiantes de Didáctica y la *calidad de las tareas elaboradas*, nuevamente llama la atención observar el alto grado de correspondencia que puede identificarse entre estas variables. En este sentido, 12 de los 18 estudiantes de Didáctica que se mostraron más congruentes entre lo que dijeron y lo que efectivamente hicieron, elaboraron planes cognitivos sobre la demanda de la tarea más congruentes también con lo que la cátedra entendía se había solicitado y, en consecuencia, parecen ser los mismos que elaboraron las tareas incluidas en el grupo de respuestas buenas y muy buenas (12 tareas). Por su parte, cinco de los 18 alumnos en los que se observó mayor incongruencia entre lo que dijeron y lo que efectivamente hicieron, habían elaborado planes cognitivos también incongruentes con lo que cátedra entendía había solicitado y, por ende, parecen ser los autores de la mayoría de producciones que conforman el grupo de tareas que no responden a lo solicitado (dos tareas) o que se consideran de baja calidad (cuatro tareas).

En definitiva, los resultados considerados en su conjunto sugieren que las tareas de más calidad, es decir, aquellas que respondieron mejor a lo que las cátedras de Didáctica y de Psicología Educativa habían solicitado y que obtuvieron, por lo mismo, calificaciones buenas y muy buenas, pertenecen a estudiantes que evidenciaron un mejor ajuste entre lo que entendieron que había que hacer —planes cognitivos de la demanda de la tarea—, lo que efectivamente hicieron en sus respectivas producciones —tareas escritas— y

lo que sus docentes habían solicitado —demanda de la tarea según la cátedra—.

Síntesis y discusiones

En este estudio focalizamos nuestra atención en el proceso de contextualización realizado por dos grupos de estudiantes universitarios respecto de una misma tarea académica. A tal fin, comparamos las percepciones de los estudiantes sobre las demandas de la tarea —percepciones que entendemos cristalizadas en sus planes cognitivos—, su actuación concreta y la calidad de los resultados logrados por ambos grupos.

Según lo analizado, los resultados obtenidos por los estudiantes de Didáctica sugieren que este grupo en particular evidenció una mejor percepción de la funcionalidad o instrumentalidad que la tarea escrita pretendía significar y mostró un mayor grado de congruencia entre los planes cognitivos que elaboraron sobre la demanda de la tarea, su actuación concreta y lo que la cátedra entendía se había solicitado. Respecto de las producciones elaboradas, se estima que son de mejor calidad —en comparación con las del grupo de Psicología Educativa—, en el sentido que la mayoría integran escritos considerados buenos y muy buenos.

Por su parte, el grupo de Psicología Educativa se caracterizó por una actuación con ciertos desajustes entre las *interpretaciones* realizadas sobre la demanda de la tarea y lo que la cátedra entendía se había solicitado, también entre su actuación concreta en la realización de la tarea y los planes cognitivos correspondientes. Además, los resultados sugieren que planes cognitivos de estos estudiantes en particular, no incluyeron la percepción de rasgos críticos de la tarea entendidos como pistas instruccionales: significatividad o instrumentalidad de la tarea en relación con metas profesionales, posibilidad de elección, de control y de manejo de tiempo. Teniendo en cuenta las producciones elaboradas por estos estudiantes, conviene señalar que la mayoría no respondió a lo que la cátedra había solicitado.

De acuerdo con la literatura consultada, se suponía que la tarea propuesta a los estudiantes reunía ciertas características –o claves 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.*, 2004; Raymond, DeBecker y Green, 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, 1999a, 2000a). Sin embargo, los resultados de nuestro estudio sugieren que, al menos los estudiantes de Psicología Educacional, contextualizaron la tarea propuesta de una manera distinta a la esperada por la cátedra. En este sentido, parece que los planes cognitivos de algunos de los alumnos que participaron de esta investigación no incluyeron percepciones de autonomía, de manejo de tiempo, de significatividad o instrumentalidad de la tarea en relación con metas profesionales, lo que haría suponer que el modelo mental de tarea construido dista considerablemente de lo que la cátedra entendía se había solicitado.

De acuerdo con lo expresado, podríamos pensar que para definir un contexto de aprendizaje que promueva realmente mayor compromiso de los estudiantes, no basta con pensar sólo en las pistas instruccionales que se presentarán a los alumnos –como parece sugerirlo la mayoría de la literatura consultada– sino que se hace indispensable considerar el completo proceso de contextualización que los alumnos llevarán a cabo respecto de esas pistas o claves que nosotros diseñamos. Al respecto, cabe preguntarse por los aspectos específicos inherentes al proceso de contextualización que pueden haber contribuido a marcar diferencias en los planes cognitivos elaborados por cada grupo de estu-

diantes. En otras palabras, podríamos preguntarnos por los factores intervinientes que hicieron que las percepciones contextuales del grupo de estudiantes de Psicología Educacional fueran tan diferentes de las que se intentaba generar.

De acuerdo con Rodríguez (2003), la *experiencia escolar*, entendida como la experiencia adquirida por los alumnos a lo largo de miles de horas transcurridas en las aulas, permitiría a los estudiantes captar, interpretar y comprender el sentido de las exigencias o de las demandas implicadas en cada tarea académica. En otros términos, diríamos que la *experiencia previa* de los estudiantes es un factor importante para ayudar a comprender el proceso de contextualización que los estudiantes hacen de una tarea académica y los planes cognitivos elaborados en relación con la misma.

En un sentido similar –pero más circunscrito al campo de la investigación sobre motivación–, Boekaerts y Niemivirta (2000), Järvelä (2001) y Järvelä y Niemivirta (2001), consideran que las tendencias motivacionales, las percepciones actuales de los estudiantes y sus interpretaciones de experiencias pasadas pueden jugar un rol esencial en la motivación contextual.

Siendo más específica, Boekaerts (2001) sugiere que 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).

Recordemos que la trayectoria académica y las experiencias de aprendizaje de los dos grupos que participaron en nuestra investigación se estiman bastante diferentes. De hecho, los

estudiantes de Psicología Educacional son quienes muestran una trayectoria más corta, constituyendo el grupo más heterogéneo en cuanto a experiencias de aprendizaje —diferentes carreras, profesores y, por lo mismo, diferentes contextos y situaciones de aprendizaje—. Pensamos que este elemento es esencial para entender el *proceso de contextualización* de la tarea académica llevado a cabo por los estudiantes y que marcó diferencias notables en los planes cognitivos elaborados y en la actuación subsiguiente.

Teniendo en cuenta específicamente lo concerniente a *conocimientos previos*, Boekaerts (1995) señala que existe un amplio acuerdo entre los investigadores educacionales respecto del importante papel que desempeñan estos conocimientos en los procesos de aprendizaje académico. Sin embargo, la autora advierte que las opiniones de los investigadores varían considerablemente cuando ellos especifican qué entienden exactamente por conocimiento previo. En este sentido, parece que algunos investigadores consideran que los conocimientos previos refieren tanto a *habilidades y a conocimientos específicos* vinculados a un determinado tema (por ejemplo, fórmulas, definiciones, conocimientos conceptuales y habilidades procedimentales, etc.), como a *estrategias cognitivas* que los estudiantes ponen en marcha para aprender en ese campo específico de conocimiento (por ejemplo, repasar, resumir, realizar cuadros comparativos, etcétera). Conocimientos y habilidades específicas, y estrategias cognitivas, representarían para Boekaerts (1995) los niveles más básicos que pueden identificarse en una jerarquía de conocimientos previos.

Otros investigadores, por su parte, piensan que además los estudiantes tienen acceso a un tercer nivel de conocimiento previo, relacionado con *habilidades y conocimientos metacognitivos*. Según estos autores, los estudiantes usarían deliberadamente el conocimiento de los niveles inferiores para crear condiciones internas óptimas para el aprendizaje. Al respecto, Boekaerts (1995) considera que algunos autores usan el término *metacognición* de manera sobreinclusiva, abarcando

los conocimientos y habilidades del dominio afectivo y motivacional.

Para Boekaerts (1995) los conocimientos y habilidades de dominio afectivo y motivacional no pueden incluirse dentro del mismo nivel metacognitivo de conocimientos previos porque constituye un nivel aparte y superior en la jerarquía. Este cuarto nivel de conocimientos previos propuesto por Boekaerts (1995) se denomina *metamotivacional* y es el que a nosotros particularmente nos interesa destacar.

De acuerdo con los planteos realizados por esta autora, el *nivel metamotivacional* de conocimientos previos integraría, por un lado, afectos y cogniciones autorreferenciales, y por el otro, habilidades metamotivacionales. Los afectos y cogniciones autorreferenciales, estarían vinculados a las creencias, juicios y valores que los estudiantes tienen en relación a sí mismos y a las tareas académicas, temas, asignaturas o carreras que cursan. Por su parte, las habilidades metamotivacionales, harían referencia a la capacidad de los estudiantes para regular sus procesos emocionales y motivacionales antes, durante y después de la tarea de manera de crear condiciones internas más favorables para sus respectivos aprendizajes.

Si comparamos las consideraciones realizadas por Boekaerts (1995) respecto del nivel metamotivacional de conocimientos previos con las apreciaciones hechas por Pintrich (1999b) respecto del *control motivacional* y del *control emocional* como estrategias de control volicional capaces de fomentar en los estudiantes un compromiso profundo con la tarea académica, veremos que guardan estrecha relación entre sí. Desde nuestro punto de vista, ambos autores refieren a procesos parecidos con denominaciones un tanto diferentes pero, más allá de esto, comparten la necesidad de diferenciar un nivel metamotivacional de un nivel estrictamente metacognitivo y de otorgarle al primero un papel fundamental en el compromiso de los estudiantes con sus aprendizajes. Por su parte, consideramos que los planteos realizados por Boekaerts (1995) integran de alguna

manera a los de Pintrich (1999b), y van más allá al proponer explícitamente la enseñanza de un nivel metamotivacional de conocimientos para ayudar a nuestros estudiantes a comprometerse con sus estudios. En otras palabras, mientras las apreciaciones de Pintrich (1999b) parten de considerar al control motivacional y emocional como estrategias volicionales, esto es, estrategias deliberadamente empleadas por los estudiantes, Boekaerts (1995) insiste en advertir que primero los estudiantes deben ser concientes de este tipo de habilidades y conocimientos para poder luego usarlos de manera deliberada. En consecuencia, la autora propone la enseñanza de habilidades y conocimientos metamotivacionales.

En definitiva, lo que particularmente rescata- mos de las ideas propuestas por Boekaerts (1995; 1999) y Niemivirta y Boekaerts (2000) es que, así como los conocimientos situados en los tres primeros niveles de la jerarquía propuesta —esto es, habilidades y conocimientos de dominio específico, estrategias metacognitivas y conoci- miento metacognitivo— pueden ser enseñados a los estudiantes, los conocimientos y habilidades metamotivacionales del cuarto nivel también pueden y deben ser enseñados, de manera que los estudiantes se vuelvan más concientes de los recursos emocionales y motivacionales con que cuentan y de la manera más eficaz de emplearlos para crear condiciones internas favorables para sus aprendizajes y poder contextualizar así las tareas académicas de una manera más adecuada a lo que los docentes solicitan.

Considerando lo expuesto a la luz de nuestro estudio, creemos que para ayudar a los estudian- tes a que se comprometan verdaderamente con metas de aprendizaje no es suficiente presentar- les tareas académicas con pistas instruccionales teóricamente motivantes —como nosotros lo hicimos en nuestra investigación en relación con la instrumentalidad y la relevancia de la tarea, la

posibilidad de opción, de control y de manejo del tiempo—. Según entendemos, sería más pro- vechoso presentar estas pistas, señales o caracte- rísticas contextuales dirigidas a motivar a nuestros alumnos, simultáneamente acompañadas de un proceso de instrucción que los ayude a percibir- las, a interpretarlas y a contextualizarlas de una manera más conveniente para sus aprendizajes. En este sentido, una enseñanza explícita de conoci- mientos y habilidades meta-motivacionales que ayude a los estudiantes a ser más sensibles ante pistas o señales del ambiente potencialmente beneficiosas para sus aprendizajes, se convierte en una alterna- tiva interesante y prometedora para quienes nos desempeñamos en el campo de la educación y de la investigación educativa.

En definitiva, entendemos que las habili- dades y conocimientos metamotivacionales que contribuyamos a desarrollar en nuestros estudiantes, redundarán en mayor sensibilidad ante las claves instruccionales potencialmente favorecedoras de sus aprendizajes y constituirán un elemento clave para promover procesos de contextualización más ricos y adecuado a cada situación. De este modo, estaríamos contribu- yendo a que nuestros alumnos desarrollen una sensibilidad tal que les permita contextualizar más convenientemente las pistas instruccionales que pueden ayudarlos en sus aprendizajes, al tiempo que estaríamos colaborando con ellos para que agudicen su sensibilidad perceptiva respecto de sí mismos en relación con el ambiente. Este tipo de sensibilidad, posibilitaría mayor conciencia de las metas propuestas por ellos y por el docente, de la congruencia entre ambas, de sus juicios de autoeficacia, de las valoraciones sustentadas res- pecto de la tarea u otros factores externos y de la manera de crear y emplear recursos de aprendi- zaje —tanto internos como externos— para lograr condiciones más favorables para el aprendizaje en cada situación específica.

Referencias

- BOEKAERTS, Monique (1995). "Teaching students self-regulated learning: a major success in applied research", Ponencia presentada en la *IV Conferencia Europea de Psicología*, Atenas, Grecia, Julio.
- (1999). "Self-regulated learning: where we are today", en *International Journal of Educational Research*, 31.
- (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– Elsevie.
- & Markku Niemivirta (2000). "Self-regulated learning. Finding a balance between learning goals and ego-protective goals", en Boekaerts, Monique; Paul Pintrich y Moshe Zeidner. *Handbook of self-regulation*, San Diego, Academic Press.
- BONG, Mimi (2004). "Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientations, and attributional beliefs", en *The Journal of Educational Research*, 97 (6).
- ECCLES, Jacqueline & Allan Wigfield (2002). "Motivational beliefs and goals", en *Annual Review of Psychology* 53.
- EILAM, Billy y Aharon Irit (2003). "Students' planning in the process of self-regulated learning", en *Contemporary Educational Psychology*, 28 (3), Academic Press.
- HUSMAN, Jenefer; et al. (2004). "Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: Making sense of their independent interdependence", en *Contemporary Educational Psychology*, 29 (1).
- JÄRVELÄ, Sanna (2001). "Shifting research on motivation and cognition to an integrated approach on learning and motivation in context", en Volet, Simone & Sanna Järvelä. *Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications*, Londres, Pergamon- Elsevie.
- & Markku Niemivirta (1999). "The changes in learning theory and the topicality of the recent research on motivation", en *Research Dialogue in Learning and Instruction*, 1.
- (2001). "Motivation in context: Challenges and possibilities in studying the role of motivation in new pedagogical cultures", en Volet, Simone & Sanna Järvelä 2001. *Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications*, Londres, Pergamon- Elsevie.
- MARX, Ronald W. & John Walsh (1988). "Learning from academic tasks", en *The Elementary School Journal*, 88 (3).
- PARIS, Scott G. & Julianne C. Turner (1994). "Situating Motivation", en Pintrich, Paul et al. *Student motivation, cognition, and learning*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- PINTRICH, Paul (1999a). "The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning" (capítulo 2) En *International Journal of Educational Research*, 31.
- (1999b). "Taking control of research on volitional control: challenges for future theory and research", en *Learning and individual differences*, 11 (3), Elsevier Science.

——— (2000a). “The role of goal orientation in self-regulated learning”, en Boekaerts, Monique *et al. Handbook of self-regulation*, San Diego, Academic Press.

RAYMOND, Miller *et al.* (1999). “Perceived instrumentality and academics: The link to task valuing”, en *Journal of Instructional Psychology*, vol. 26 (4). Academic Search Elite.

RODRÍGUEZ, Xulio (2003). “La investigación y mejora de la práctica en el aula”, en Sanjurjo, Liliana y Xulio Rodríguez. *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*, HomoSapiens Ediciones.

VAN OERS, Bert (1998). “From context to contextualizing”, en *Learning and Instruction*, 8 (6), Elsevier Science.

VOLET, Simone (1998). “Cognitive and affective variables in academic learning: The significance of direction and effort in student’s goals”, en *Learning and Instruction*, 7 (3).

——— (2001a). “Understanding Learning and Motivation in Context: A multi-dimensional and multi-level cognitive-situative perspective”, en Volet, Simone y Sanna Järvelä 2001. *Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications*,. Londres, Pergamon- Elsevier.

WINNE, Philip & Dianne Jamieson-Noel (2003). “Self-regulating studying by objectives for learning; Students’ reports compared to a model”, en *Contemporary Educational Psychology* (28), Academic Press.

WOLTERS, Christopher, *et al.* (1996). “The relation between goal orientation and students’ motivational beliefs and self-regulated learning”, en *Learning and Individual Differences*, 8 (3).