

Percepción de dificultades en tareas de escritura en la universidad.

Aportes vinculados con la motivación situada.¹

María Cristina Rinaudo *
Paola Verónica Paoloni **

* Dra. en Ciencias de la Educación. Profesora Asociada en el Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Río Cuarto. E-mail: crinaudo@hum.unrc.edu.ar

** Becaria de investigación del Consejo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICET). Licenciada en Psicopedagogía. Universidad Nacional de Río Cuarto -Córdoba, República Argentina-. E-mail: paopaoloni@arnet.com.ar

Las preocupaciones que actualmente ocupan un lugar importante en la agenda de la Psicología Educativa y de la Didáctica se orientan a conocer más acerca de cómo los factores personales -tanto *cognitivos* como *motivacionales*- interactúan con las características del *contexto de la clase* en los procesos de aprendizaje académico (Huertas, 1997; De Corte, 2000; Pintrich, 2000; Weinstein *et al.*, 2000).

En la línea particular de investigaciones sobre *motivación académica* se ha reconocido que la motivación de los aprendices se ve también influida por el contexto en el cual el aprendizaje tiene lugar. De esta manera, numerosos investigadores acuerdan que para entender más convenientemente la motivación de los estudiantes es necesario atender a las interacciones con los aspectos contextuales que se dan en las clases académicas como lugares o ambientes complejos de aprendizaje (Ames, 1992; Boekaerts, 2001; Järvelä, 2001; Järvelä y Niemivirta, 2001; Paris y Turner, 1994; Pintrich y Shunk, 1996; Ryan y Deci, 2000; Volet, 2001). Las consideraciones realizadas, dejan claro la importancia que ha adquirido el estudio de la motivación en contexto o *motivación situada*, expresión que “enfatisa las características de situaciones que evocan diferentes cursos de acción, diferentes emociones y diferentes interpretaciones cognitivas de los eventos” (Paris y Turner, 1994: 221).

En relación con lo expuesto, los hallazgos de investigación parecen sugerir que proveer a los estudiantes algo de control y posibilidades de elección, dentro del contexto de la clase incrementa su interés en la tarea y su compromiso cognitivo con la misma (Hanrahan, 1998; Huertas, 1997; Pintrich, 2000; Pintrich y Schunk, 1996; Reeve, 1994; Schiefele, 1991). Sin embargo, a pesar de los avances conceptuales obtenidos respecto de los factores que pueden incidir en la dinámica motivacional de los estudiantes, coincidimos con Alonso Tapia y López Luengo (1999) en que es necesario investigar más acerca de las *condiciones contextuales concretas* que pueden contribuir a mejorar el interés y el esfuerzo con que los alumnos afrontan la actividad académica.

¹ Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación *Motivación y Tareas académicas en la Universidad*, aprobado y subsidiado por CONICET, Beca Interna Doctoral -Res. N° 1881 del 12/01/02-, Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto y Agencia Córdoba Ciencia.

Teniendo como referente las consideraciones realizadas, nuestro estudio pretendió lograr una descripción particularizada de las interrelaciones existentes entre: 1) las *características del contexto*, analizado en el nivel específico de las *tareas académicas de escritura*, y 2) las *percepciones de los estudiantes*, referidas a las *dificultades asociadas* con su realización.

Respecto de *las tareas académicas*, nos interesaba conocer las dificultades que pudieran observarse en *tareas de escritura* de alcances amplios que proporcionaran oportunidades para un trabajo autónomo, favorecieran el uso de estrategias de autorregulación y promovieran una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje. Pensamos que una tarea se orienta en el sentido descrito cuando brinda a los estudiantes oportunidades de elección, control del tiempo, colaboración, a la vez que, por su significatividad e instrumentalidad permite la elaboración de metas personales (Paris y Turner, 1994; Volet, 1998; Wolters y Pintrich, 1998).

En relación con *las percepciones de los estudiantes*, atendimos específicamente a los *planes cognitivos*, expresión que alude a las representaciones mentales que los alumnos elaboran sobre las demandas de la tarea y las operaciones y acciones necesarias para llevarlas a cabo (Marx y Walsh, 1988). Concretamente, nuestro interés en este sentido era observar si las *percepciones de dificultad* de los alumnos respecto de la realización de la tarea eran congruentes con sus desempeños efectivos.

Sujetos, materiales y métodos.

Participantes: Trabajamos con 20 alumnos regulares de un curso de Psicología Educacional, asignatura obligatoria en los planes de formación docente de diversas áreas humanísticas y científicas, en la Universidad Nacional de Río Cuarto, en 2003.

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

De acuerdo con los criterios mencionados, el grupo de participantes quedó finalmente conformado por 20 estudiantes: 3 varones y 17 mujeres; 12 pertenecientes a la Facultad de Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales de la UNRC, y 8 a la Facultad de Ciencias Humanas de la misma institución.

Materiales. Los datos fueron recabados a través de: a) un protocolo para la elaboración de una tarea de escritura, b) la tarea escrita elaborada por los estudiantes, y c) un autoinforme metacognitivo.

a) Protocolo para la elaboración de las tareas de escritura. A comienzos del ciclo lectivo 2003, se solicitó a los alumnos una tarea escrita de alcances amplios que en teoría reunía requisitos de relevancia, instrumentalidad, posibilidad de opción y manejo del tiempo. A continuación, presentamos la consigna de trabajo para la elaboración y evaluación de las tareas escritas solicitadas a los alumnos.

Pautas para la ejecución y presentación de las tareas escritas autogeneradas

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

Entendemos que el conocimiento que se puede obtener en la universidad -y muy particularmente en la universidad pública es crucial para el desarrollo de nuestro país, tanto en los aspectos económicos como en los éticos, sociales y culturales. Pensamos en el egresado universitario como alguien que, dominando el campo de conocimientos correspondiente a su posible ámbito de actuación profesional, sea capaz de hacer contribuciones serias a la delimitación y solución de los problemas que le son propios como así también de producir novedades tendientes a ampliar el campo disciplinario. Pensamos en el egresado universitario como alguien capaz de reconocer y contribuir en la solución de los problemas sociales. La implementación de actividades autogeneradas tiende precisamente a propiciar la configuración de situaciones que hagan posible estos propósitos. A continuación presentaremos algunas pautas que deberán seguirse en la elaboración de estas tareas y también los criterios que se tendrán en cuenta en su evaluación.

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

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

a) *Relevancia de los problemas seleccionados:* Las actividades deberán enfocar temas cuyo tratamiento se considere importante por sus implicancias para la descripción, análisis, o propuestas para el estudio o solución de problemas éticos, sociales, científicos o tecnológicos (NO INCLUIR NOTICIAS TRIVIALES O IRRELEVANTES...!!!).

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

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

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

e) *Opciones de valor.* Cualquiera sea el tipo de texto en el que presente su tarea, deberá quedar clara cuál es su posición –así como los argumentos o evidencias que le sirven de apoyo- frente a los problemas tratados (CUANDO HAYA TERMINADO EL TRABAJO, REVISE SI EL MISMO REFLEJA SUS OPCIONES DE VALOR; EL TEXTO ES SUYO/A, CUIDE QUE LO/A REPRESENTA BIEN).

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

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

c) *Autoinforme metacognitivo.* 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 sobre diferentes aspectos y momentos en su ejecución. El cuestionario referido está conformado por cinco preguntas. Para este estudio, específicamente tomamos en consideración las respuestas de los alumnos al siguiente interrogante: *Tomando en consideración los seis criterios de evaluación expuestos en la consigna, ¿podría indicar las dificultades que encontró para responder a cada uno de ellos?*

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

De esta manera, se dio a conocer a los alumnos el *protocolo* que serviría como guía para la elaboración de la tarea de escritura referida, al tiempo que se brindó una explicación general de cada uno de los criterios de elaboración y evaluación que figuraban en el mismo. Así mismo, también se informó a los estudiantes que contaban con la *posibilidad de recibir orientación pedagógica* personalizada respecto de la realización de la tarea solicitada. Finalmente, fueron estipuladas dos fechas relacionadas con la presentación del trabajo requerido: 1) las dos semanas posteriores a los 45 días de entregado el protocolo de elaboración de la tarea, fueron propuestas como instancia optativa para la presentación de un plan general escrito de la tarea a realizar o un avance parcial en el que pudieran identificarse las ideas y relaciones a ser desarrolladas. Durante este período, la cátedra se comprometía a corregir los proyectos o avances entregados, a brindar una devolución personalizada de las correcciones, orientaciones o sugerencias realizadas, y a tratar de despejar las dudas que los estudiantes pudieran presentar; 2) la semana posterior a los 65 días de entregado el protocolo para la elaboración de la tarea, constituía la fecha límite para presentar la tarea de escritura en su versión final.

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

Síntesis de resultados y discusiones.

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

Considerando el primer criterio de análisis referido a la *relevancia de los problemas seleccionados*, hemos visto que quienes parecen no haber percibido sus dificultades, tampoco percibieron que la tarea demandaba seleccionar un problema en lugar de un tema. Suponemos que, la falta de adecuación de los *planes cognitivos* de estos estudiantes a lo demandado por la tarea sería una interpretación probable de la incongruencia considerada.

Los resultados referidos a la *relevancia de las fuentes de información* acentúan la coincidencia -por sobre la discrepancia- entre *percepción de dificultad* y *presencia efectiva de la dificultad* en la tarea de los estudiantes.

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

En relación con el cuarto criterio de análisis concerniente a la consideración de los *aspectos formales* en la elaboración de las tareas de escritura, los datos muestran una notoria discrepancia entre las respuestas de alumnos que parecen no percibir dificultades y las dificultades efectivamente observadas en sus producciones. Teniendo en cuenta que la falta de referentes bibliográficos fue la dificultad más frecuente en los trabajos analizados podríamos suponer o bien que estos estudiantes han tenido algún interés en ocultar o plagiar fuentes de información, o bien que estos *aspectos formales* no son parte de sus representaciones mentales sobre la demanda de la tarea y, por esta razón, la dificultad referida no puede ser percibida.

De manera similar podríamos interpretar los resultados discrepantes hallados respecto de los últimos dos criterios de análisis -*inclusión de consideraciones personales y relaciones explícitas del problema seleccionado con temas importantes de la asignatura y con una adecuada proyección profesional*-. Quizá, algunos estudiantes no mencionaron haber tenido dificultad para *tomar posición* respecto de lo desarrollado en sus trabajos porque no percibieron el espacio que la tarea ofrecía para desplegar *consideraciones personales*. Así mismo, suponemos que la mayoría de estos estudiantes tampoco percibió el valor de instrumentalidad de la tarea o modo en que podía ayudarlos al logro de metas profesionales. En suma, podríamos presumir que la *percepción de dificultades* de los estudiantes en relación con la realización de la tarea, tiene relación con *las representaciones cognitivas* sobre las demandas de la misma. Aparentemente los alumnos de este grupo no percibieron rasgos críticos que podían favorecer la autonomía en los aprendizajes, y por ello mismo no percibieron las dificultades que tuvieron en relación a estos aspectos.

En síntesis, los resultados expuestos nos llevan a orientar la discusión en torno de dos líneas de argumentos: pedagógicos y metodológicos. *Desde el punto de vista pedagógico*, el estudio parece mostrar la conveniencia de trabajar más detenidamente sobre las *demandas de las tareas*, especialmente cuando éstas sean de relevancia y de alcances amplios. Aparentemente los alumnos de este grupo no percibieron rasgos considerados críticos en tareas que puedan favorecer la autonomía y un mayor compromiso con los aprendizajes universitarios. En este sentido, deberíamos ser capaces no sólo de diseñar actividades de aprendizaje tendientes a promover autonomía, relevancia, instrumentalidad, sino también ayudar a nuestros estudiantes a que desarrollen la sensibilidad contextual necesaria (Boekaerts, 2001) para que puedan percibir las pistas o indicios instruccionales en el sentido indicado. *En cuanto a los aspectos metodológicos* seguidos en la investigación, el trabajo sugiere la debilidad de los autoinformes metacognitivos, y la conveniencia de usar estos instrumentos en combinación con otras fuentes de datos. Coincidimos aquí con los reclamos de Winne y Jamieson Noel (2003) acerca de la necesidad de mayor investigación que considere el modo en que los alumnos perciben las claves proporcionadas por el contexto y las relaciones entre estas percepciones y su desempeño efectivo.

Referencias bibliográficas.

- Alonso Tapia, Jesús y Gema López Luengo 1999. Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos. En Pozo, Juan Ignacio y Carles, Monereo 1999. *El Aprendizaje Estratégico*. Aula XXI. Santillana.
- Ames, Carole 1992. Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Education Psychology* vol 84, n° 3: 261-271.
- Boekaerts, Monique 2001. Context Sensitivity: Activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal. En Volet, Simone y Sanna Järvelä 2001. *Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications*. Londres. Pergamon- Elsevie: 17 - 31.
- De Corte, Erik 2000. Marying theory building and the improvement of school practice: a permanent challenge for instructional psychology. *Learning and Instruction* 10: 249-266.
- Hanrahan, Mary 1998. The effect of learning enviroment factors on students' motivation and learning. *International Journal of Science Education* vol 20, n° 6: 737-753.
- Huertas, Juan Antonio 1997. *Motivación. Querer Aprender*. Buenos Aires. Ed Aique.
- Järvelä, Sanna 2001. Shifting research on motivation and cognition to an integrated approach on learning and motivation in context. En Volet, Simone y Sanna Järvelä 2001. *Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications*. Londres. Pergamon- Elsevie: 3-14.
- Järvelä, Sanna y Markku Niemivirta 2001. Motivation in context: Chanllenges and possibilities in sutdiyng the role of motivation in new pedagogical cultures. En Volet,

- Simone y Sanna Järvelä 2001. *Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications*. Londres. Pergamon- Elsevier: 105 - 127.
- Marx, Ronald W. y John Walsh, 1988. Learning from academic tasks. *The Elementary School Journal*, 88 (3): 207-219.
- Pintrich, Paul R. 2000. The role of goal orientation in self-regulated learning. En Boekaerts, Monique; Paul R. Pintrich y Moshe Zeidner 2000. *Handbook of self-regulation*. San Diego. Academic Press (451-502).
- Pintrich, Paul y Dale Schunk 1996. *Motivation in Education*. New Jersey. Prentice Hall, Inc.
- Paris, Scott y Julianne C. Turner 1994. Situated Motivation. En Pintrich, Paul R.; Donald R. Brown y Claire Ellen Weinstein, *Student motivation, cognition, and learning*. Hillsdale. Erlbaum: 213-238.
- Reeve, Johnmarshall 1994. *Motivación y Emoción*. Ed Mc Graw Hill.
- Ryan, Richard y Edward Deci 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. En *Contemporary Educational Psychology* 25: 54-67.
- Schiefele, Ulrich 1991. Interés, Aprendizaje y Motivación. En *Educational Psychology* n° 26: 299-323.
- Weinstein, Claire Ellen; Jenefer Husman y Douglas R. Dierking 2000. Self-Regulation interventions with a focus on learning strategies. En Boekaerts, Monique; Paul Pintrich y Moshe Zeidner. *Handbook of self-regulation*. San Diego. Academic Press: 727-747.
- Volet, Simone 2001. 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: 57-82.
- Volet, Simone 1998. Cognitive and affective variables in academic learning: The significance of direction and effort in student's goals. *Learning and Instruction*, 7 (3): 235-254.
- Winne, Philip y Dianne Jamieson-Noel 2003. Self-regulating studying by objectives for learning; Students' reports compared to a model. En *Contemporary Educational Psychology*, 28: 259-276.
- Wolters, Christopher, A. y Paul Pintrich 1998. Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English and social studies classrooms. *Instructional Science* 26: 27-47.