



VOLUMEN: VIII NÚMERO: 22

MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS

María Cristina Rinaudo

María Laura de la Barrera

Danilo Silvio Donolo

El trabajo se enmarca en el Proyecto de Beca de Perfeccionamiento: Aspectos psicológicos en el aprendizaje y la deserción. Motivación. Estilos cognitivos. Estrategias de aprendizaje y Comprensión de la lectura, aprobado y subsidiado por CONICET, dirigido por el Dr. Danilo Donolo y la Dra. M. Cristina Rinaudo, UNRC

MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS

María Cristina Rinaudo – María Laura de la Barrera – Danilo Silvio
Donolo

RESUMEN

Nuestra intención en este escrito es presentar algunas consideraciones teóricas en relación con la motivación en el aprendizaje para luego ofrecer ciertas distinciones en función de los hallazgos obtenidos a partir de la aplicación de un instrumento en ambientes de alumnos universitarios.

Más específicamente, en una primera instancia se conceptualiza la motivación, considerando aspectos tales como las variables situacionales y de contexto en el aprendizaje, las relaciones entre enfoques motivacionales y de aprendizaje y la autorregulación de los alumnos en ambientes universitarios. Posteriormente se describe el estudio llevado a cabo con 96 alumnos universitarios pertenecientes a los dos primeros años de las facultades de Ciencias Económicas, Ingeniería y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina a quienes se les solicitó que respondieran MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*) de Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991). Se describen los resultados más interesantes en relación con cada una de las variables analizadas para el grupo total, por sexo, por facultad y por la condición de contar o no con aplazos en el transcurso de la carrera, considerándose su correlación con el rendimiento académico que van obteniendo.

Finalmente se discuten los resultados y se elaboran aportaciones conceptuales sobre el tópico motivación en contextos universitarios.

Palabras Clave: Motivación – Aprendizaje – Rendimiento Académico

MOTIVATION FOR THE LEARNING IN UNIVERSITY STUDENTS

María Cristina Rinaudo – María Laura de la Barrera – Danilo Silvio
Donolo¹

Abstract. Our intention in this writing is to present some theoretical considerations in connection with the motivation in the learning he/she stops then to offer certain distinctions in function of the discoveries obtained starting from the application of an instrument in university students environment

Specifically, in a first instance the motivation is conceptualized, considering such aspects as the situational variables and of context in the learning, the relationships among focuses motivacionales and of learning and the self-regulation of the students in university environment. Later on the study is described carried out with 96 university students belonging to the first two years of the abilities of Economic Sciences, Engineering and Human Sciences of the National University of Río Cuarto, Córdoba, Argentina to who you/they were requested that MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) of Pintrich, Smith, García and McKeachie (1991) responded. The most interesting results are described in connection with each one of the variables analyzed for the total group, for sex, for ability and for the condition of counting or not with postponements in the course of the career, being considered their correlation with the academic yield that you/they go obtaining.

Finally you the results discuss and conceptual contributions are elaborated on the topical motivation in university contexts.

Key Words: Motivation- Learning- Academic Achievement

¹ The work is framed in the Project of Scholarship of Improvement: Psychological aspects in the learning and the desertion. Motivation. Styles cognitivos. Learning strategies and Understanding of the reading, approved and subsidized by CONICET, directed by the Dr. Danilo Donolo and Dra. M. Cristina Rinaudo, UNRC.

1. Introducción

Es una preocupación constante por parte del profesorado la manera en que los alumnos enfrentan las tareas académicas en los ámbitos universitarios. El desafío prioritario es que los contenidos a estudiar se constituyan en atractivos para los estudiantes al momento de ir trabajándolos e incorporándolos, de manera que puedan darle el sentido y significado necesario en el programa de estudio de una determinada carrera universitaria.

Al respecto, decimos que en los comienzos de este siglo estamos en presencia de un interés generalizado por que la educación ya no se halle dirigida solamente a la transmisión de conocimientos y de informaciones sino a que tienda a la capacidad de producirlos y desarrollarlos. Por tal motivo, se pone cada vez más el acento en que sean los alumnos los hacedores del futuro, los protagonistas de los cambios y por ello es esencial que desde los ámbitos escolares se tienda de una manera responsable a no sólo la repetición de corpus teóricos por parte de alumnos y profesores, sino al entrenamiento en habilidades y procedimiento que permitan la construcción del saber; es decir, una preparación en lo que se ha dado a llamar *aprender a aprender*.

Específicamente en niveles superiores de educación, nos encontramos en una época que requiere de actualización profesional permanente; esto se debe a la significativa velocidad que ha adquirido la producción de conocimientos y la posibilidad de acceder a un enorme volumen de información. Los conocimientos y aprendizajes construidos desde y en la universidad deben ser renovados y revisados de manera permanente, algunos ya hablan de la revalidación de los títulos, lo que obligaría de esta manera a procesos de *reconversión profesional permanentes*. Dichos procesos llevarán a las universidades a modificar sus diseños curriculares y a formar más en el dominio de los conocimientos sobre conocimientos que en el dominio de saberes específicos de primer nivel (Tedesco, 2000).

¿Qué papel juega entonces en estos terrenos la motivación del estudiante?

Pensamos que un alumno motivado logrará rendimientos académicos más satisfactorios lo cual redundará en desempeños profesionales de calidad y en construcción de saberes de excelencia. No hay combinación más perfecta que un alumno motivado para aprender y un profesor amante de su materia, con buenas herramientas para enseñarla.

El rol del profesor en estos tiempos ha cambiado, porque el rol del alumno también lo ha hecho. Los postulados constructivista aceptados por hoy conceden al alumno un papel activo en la elaboración de sus conocimientos y si en la vida cotidiana un individuo aprende reinterpretando los significados de la cultura, mediante continuos y complejos procesos de negociación, también en la vida académica, el alumno deberá aprender reinterpretando y reconstruyendo, y no solo asimilando la cultura “empaquetada” en las disciplinas académicas, mediante procesos de intercambio y negociación (Valverde Berocoso, 1995). El lugar que ha de asumir el profesor por hoy entonces es el de mediador que ha de guiar el pensamiento de los alumnos hacia metas apropiadas. Esto permitirá al estudiante asumir progresivamente la responsabilidad de su proceso de aprendizaje y le ayudará a relacionarse consigo mismo metacognitivamente cuando aprende favoreciéndose así que logre aprendizajes cada vez más significativos.

Es nuestra intención en este trabajo presentar algunas consideraciones teóricas en relación con la motivación en el aprendizaje para luego ofrecer ciertas distinciones al respecto, reparando en los hallazgos obtenidos a partir de la aplicación del instrumento MSLQ en alumnos ingresantes universitarios.

2. Orientaciones motivacionales, variables situacionales, enfoques en el aprendizaje y autorregulación.

Pintrich y De Groot (1990) afirman que habría tres categorías importantes para el estudio de la motivación escolar: las metas e intenciones con la que un alumno se implica en la realización de una tarea, la competencia percibida y las reacciones afectivo-emocionales que en él se producen.

En tanto que Valle Arias *et al.*, (1999) elaboraron un modelo representativo del funcionamiento cognitivo-motivacional de los estudiantes universitarios específicamente al momento de enfrentarse a las tareas de aprendizaje propias de este nivel educativo y las principales variables que lo integran son: las *atribuciones causales*, el *enfoque de la motivación* (metas) y el *autoconcepto*.

Con respecto a la primera, podemos decir que las distintas interpretaciones y valoraciones que realiza una persona de sus resultados académicos estarían determinando su motivación. En relación con la segunda, los motivos e intenciones que guían la conducta académica de los estudiantes van a marcar en gran medida el tipo de recursos cognitivos que ponen en marcha a la hora de enfrentarse a los diversos aprendizajes, el tipo de estrategias a utilizar, entre otros aspectos, que permitan lograr un aprendizaje significativo. Y, respecto a la tercera variable, el término hace referencia a la valoración personal y subjetiva que el alumno hace de sí mismo, y que va a estar determinando el éxito o fracaso en sus estudios.

Decimos entonces que el autoconcepto académico y las atribuciones causales van a influir directamente en la orientación motivacional del estudiante, esto es en la adopción de diferentes tipos de metas que a su vez van a estar determinando el tipo de estrategias de aprendizaje que pondrá en marcha dicho estudiante y al mismo tiempo determinará los resultados de aprendizaje que va obteniendo.

Se destacan dos tipos de metas que pueden comprenderse desde una orientación más de tipo *intrínseca* a una orientación más de tipo *extrínseca*. Con la primera hablamos de metas de aprendizaje, centradas en la tarea o de dominio; si nos referimos a la segunda orientación hablamos de metas de rendimiento o ejecución, centradas en el “yo”. (Dweck, 1986; Elliot y Dweck, 1988; Nicholls, 1984; Ames, 1992; Ames y Archer, 1988 en Valle Arias *et al.*, 1997):

Más específicamente, aquellos alumnos orientados hacia metas de aprendizaje tienen la intención al momento de aprender de obtener conocimientos, de desarrollar su competencia; están convencidos de que el esfuerzo es la base del éxito o del fracaso, conciben a la inteligencia como un aspecto variable, modificable o transformable. Los problemas difíciles no se constituyen en obstáculos sino más bien se convierten en un reto o desafío a enfrentar, pensando siempre al error de manera constructiva e implicándose más en estrategias de procesamiento profundo de la información (Dweck y Leggett, 1988; Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Nolen, 1988 en Valle Arias *et al.*, 1997; Pintrich y De Groot, 1990). En tanto que los alumnos orientados hacia metas de rendimiento se preocupan fundamentalmente por demostrar su capacidad, creyendo que es esta la causa del éxito y del fracaso. Conciben a la inteligencia como un aspecto fijo y estable, y sólo pueden considerar a los problemas difíciles como un posible fracaso, implicándose frecuentemente en el uso de estrategias de bajo nivel de complejidad (Dweck y Leggett, 1988; Meece *et al.*, 1988; Nolen, 1988;; Pintrich y García, 1991 en Valle Arias *et al.*, 1997; Pintrich y De Groot, 1990). Se caracterizarían por tomar pocos riesgos durante sus estudios, prefiriendo obtener valoraciones positivas sobre tareas fáciles que recibir una valoración negativa ante una tarea más desafiante y significativa, puesto que para ellos lo importante es ir a lo más seguro.

Coincidiendo con afirmaciones de Seifert (en Valle Arias *et al.*, 1997) pensamos que los estudiantes orientados más intrínsecamente tienden a comportarse de manera más autorregulada, se hallan potenciados a un mayor uso de estrategias, parecen confiar en sí mismos y se implican y comprometen en problemas que conllevan desafíos, atribuyéndose a sí mismos el mérito del éxito. Los estudiantes orientados de manera más extrínseca, tienden a utilizar estrategias de tipo superficiales, que otorguen una solución rápida al problema y a atribuir el éxito a factores incontrolables por su parte.

Cabe la posibilidad, como señalan algunos autores (Pintrich *et al.*, 1991) de la existencia de metas múltiples. Habría estudiantes que estarían orientados al mismo tiempo hacia metas de aprendizaje y hacia metas de rendimiento. Nosotros agregamos además, que podría darse una variación en la opción de uno u otro tipo de metas, en función de la tarea que se le requiera al alumno, de su situación o contexto particular. Pensando en una carrera universitaria, hay materias específicas para la formación profesional y otras que no lo son tanto, entonces será el mismo estudiante el que decidirá el tipo de dedicación que le otorgará y como se implicará en la tarea en pos de lograr los mejores resultados.

De esta manera, podemos especular que ni los componentes cognitivos ni los motivacionales de los alumnos actuarían independientemente de un contexto o de una situación determinada. González Cabanach (1996) señala que si bien las variables personales (actitudes, intereses, expectativas, y las diferentes representaciones mentales del alumno) son elementos que desempeñan un importante papel en el tipo de metas elegidas, otras cuestiones pueden estar influyendo de alguna forma en la predisposición a adoptar uno u otro tipo de metas. Por ejemplo, la percepción de los criterios de evaluación por parte de los alumnos, el tipo de materia, el estilo de enseñanza y las características de la tarea, influyen en la utilización de estrategias de aprendizaje, aspecto que se halla en estrecha relación no solo con la orientación motivacional, sino también con el enfoque motivacional adoptado por el estudiante.

El autoconcepto, es un constructo psicológico muy ligado a la información contextual, puesto que es la fuente principal de información autorreferencial del sujeto, se constituye en el motor motivacional de la conducta de aprendizaje y de rendimiento académico. Otro tipo de variables que también llamaríamos situacionales, pueden ser por ejemplo, el hecho de que los estudiantes provengan de otros lugares diferentes de donde se encuentra su centro de estudios, que tengan determinados tipos de formación previa por el colegio secundario cursado, que realicen un trabajo paralelo al estudio, que tengan diferente estado civil y porque no, que pertenezcan a uno u otro sexo o que cursen distintas carreras universitarias.

Justamente, Entwistle y Ramsden (en Valverde Berocoso, 1995) ponen de relieve cómo los estudiantes adoptan diferentes enfoques de aprendizaje en base a sus propias percepciones de los requerimientos del contexto de aprendizaje, como son: demandas de la tarea, instancias de presentación de la misma, entusiasmo manifestado por el profesor, tiempo y carga de trabajo y procedimientos de evaluación.

Núñez *et al.*, (1995) muestran como ideal que el alumno adopte un enfoque de aprendizaje de tipo profundo. Un enfoque profundo del aprendizaje se caracteriza por la aplicación de conocimientos previos, por el establecimiento de relaciones entre ideas, por la aplicación práctica de los conocimientos, por la posibilidad de relacionar los conocimientos nuevos con experiencias concretas, haciendo un intento por la comprobación de ideas y la revisión de los propios conocimientos, entre otros aspectos.

Si bien es cierto que en los procesos de enseñanza-aprendizaje, trabajar con este tipo de habilidades y estrategias conlleva un considerable esfuerzo y tiempo, también lo es que solo de esta manera se logra un aprendizaje significativo y funcional, por parte de los estudiantes. Esta es la manera en que los alumnos lleguen a responsabilizarse de su conducta académica y tiendan a atribuir sus logros a causas internas, como lo son su habilidad o esfuerzo.

En un mismo sentido, el uso de estrategias adecuadas por parte de los alumnos hace que obtengan logros positivos, repercutiendo esto sobre el autoconcepto y la motivación académica, conduciendo a una elevada competencia percibida e influyendo tales percepciones en el desarrollo de una buena imagen en general, de sí mismo, como persona. Como podemos inferir, la orientación a la tarea o el interés declarado y consciente en ella parecen ser esenciales para la implementación activa de estrategias de procesamiento profundo. Por el contrario, la orientación extrínseca a la meta (orientación hacia el rendimiento) no se vincularía de modo significativo con la utilización de estrategias de aprendizaje.

De lo antes señalado se desprende que, la adopción de metas de aprendizaje predispone a los individuos a emplear estrategias cognitivas y procesos autorreguladores al servicio del dominio del material a aprender. La gestión del esfuerzo y de la persistencia es una estrategia autorregulatoria esencial para el rendimiento académico en distintos tipos de tarea (Pintrich y De Groot, 1990). Una de las manifestaciones de esta gestión está en el tiempo de estudio individual que emplea el estudiante, que mantiene una fuerte asociación con la carga de trabajo, considerando sobre todo la calidad del tiempo dedicado al estudio más que la cantidad (de la Barrera y Croatto, 2002; Donolo y de la Barrera, 2000). En un mismo sentido, también el tipo de materia, y más concretamente el procedimiento de evaluación usado en ella, influyen en el tiempo dedicado al estudio, ya que actúan sobre la motivación del estudiante. Si, por ejemplo, se realizan controles o exámenes cada cierto tiempo, el estudiante, aunque tenga un enfoque superficial, puede verse más apoyado externamente y más motivado, lo que influenciará su persistencia en el estudio.

La autorregulación aparece entonces como un componente clave de lo que es un aprendizaje eficaz o de lo que se ha caracterizado como un óptimo aprendizaje (Borkowski, Day, Saenz, Dietmeyer, Estrada y Groteluschen, 1992; De Corte, 1995; McCombs, 1988 en González Cabanach, s/d). Y, en un mismo sentido, Beltrán (1993) agrega que la posesión de estrategias, las disposiciones afectivo-motivacionales y el conocimiento y regulación de sus propios procesos cognitivos son requisitos fundamentales para conseguir un estudiante autónomo, independiente y que controle su aprendizaje.

3. Metodología

Instrumento. El MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*) de Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991) permite conocer y evaluar las orientaciones motivacionales y el uso de diferentes estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes; permite valorar de forma integrada aspectos cognitivos, metacognitivos y motivacionales. Es un cuestionario con formato tipo Likert, con 81 ítems que atienden a quince variables agrupadas en tres escalas, a saber: *escala de motivación*: orientación a metas intrínsecas, orientación a metas extrínsecas, valor de la tarea, creencias de control del aprendizaje, autoeficacia para el aprendizaje y el desempeño, y ansiedad ante las pruebas; *escala de estrategias cognitivas y metacognitivas*: de repaso, de elaboración, de organización, pensamiento crítico y autorregulación metacognitiva; *escala de regulación de los recursos*: tiempo y ambiente de estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje en grupos y búsqueda de ayuda.

Sujetos. Se trabajó con 96 alumnos pertenecientes a tres facultades de la Universidad Nacional de Río Cuarto; 51 sujetos de la facultad de Ciencias Económicas, 15 de la facultad de Ingeniería y 30 de la facultad de Ciencias Humanas. En total 59 mujeres y 37 varones. Además consideramos el hecho de poseer o no algún aplazo en el transcurso de su carrera (la mayoría son alumnos de los dos primeros años de una carrera) contando con 41 alumnos con uno o más aplazos y 55 con ninguno.

Objetivos. a) Conocer el desempeño del total de los sujetos en cada una de las tres escalas y sus variables en el instrumento, como así también observar si estos desempeños varían por sexo, por facultad y por contar o no con aplazos; b) establecer el tipo de correlaciones entre los desempeños en la escala por parte de los alumnos y el rendimiento académico obtenido en el transcurso de su carrera.

4. Resultados por escalas

Escala de motivación y sus variables. El grupo de alumnos en total con el que trabajamos manifestó una actitud favorable en sus desempeños en la escala de motivación, como sucedió en general en la mayoría de las variables que la integran, a excepción de la variable autoeficacia para el aprendizaje y el desempeño donde se evidenció una tendencia desfavorable y en la variable orientación a metas extrínsecas con una actitud más bien moderada.

Fueron las mujeres quienes tuvieron mejores desempeños en esta escala con respecto a los hombres, quienes no se destacaron demasiado en ella. Particularmente, si bien hubo diferencias en algunas variables de esta escala entre mujeres y hombres, solo fueron significativas y a favor de las mujeres en la variable creencias de control de aprendizaje, es decir que en esta escala, los hombres, no se destacaron para nada.

Fueron los alumnos de la facultad de Ciencias Económicas y los de la facultad de Ciencias Humanas los que tuvieron los mejores desempeños en esta escala, siendo los de la facultad de Ingeniería los que evidenciaron cierta tendencia desfavorable para hacer uso de la misma. Las diferencias significativas se marcaron entre las facultades nombradas en primer lugar y no con la de Ingeniería; resultando en las variables valor de la tarea y creencias de control de aprendizaje actitudes moderadamente satisfactorias en los alumnos de Ciencias Económicas y favorables o satisfactorias en los correspondientes a la facultad de Ciencias Humanas.

Finalmente, podemos decir que tanto el grupo de alumnos que no presenta ningún aplazo como el grupo que sí los tiene, mostraron una actitud favorable a los desempeños en esta escala; y, específicamente estamos en condiciones de afirmar que se dieron diferencias significativas en algunas variables de la escala, pero fue en creencias de control de aprendizaje en donde se pusieron de manifiesto tendencias encontradas, siendo de tipo favorable para alumnos que no cuentan con aplazos y desfavorable para aquellos que registran uno o más en el desarrollo de su carrera.

Escala de estrategias cognitivas y metacognitivas y sus variables. El grupo total de alumnos mostró una tendencia favorable a utilizarla; a excepción de una de las variables que la integran, como es autorregulación metacognitiva, en donde se manifestó una tendencia más bien negativa por parte de los estudiantes.

Las mujeres del grupo fueron quienes se desempeñaron de manera más satisfactoria que los hombres en esta escala y en algunas de sus variables las diferencias por sexo fueron significativas pero, específicamente en la variable autorregulación metacognitiva se manifestaron tendencias opuestas, resultando favorable en las mujeres y desfavorables en los hombres.

Solamente los alumnos de la facultad de Ciencias Humanas mostraron desempeños favorables en esta escala, los de Ciencias Económicas e Ingeniería tuvieron una tendencia desfavorable. Hubo diferencias significativas entre los alumnos de las facultades en algunas variables de la escala, pero sólo en unas se mostraron tendencias encontradas. Por ejemplo, en las variables estrategias de repaso y estrategias de elaboración, las diferencias se dieron entre alumnos de la facultad de Ciencias Humanas y los de la facultad de Ingeniería, resultando una tendencia satisfactoria para los primeros y no satisfactoria para los segundos; y en la variable autorregulación metacognitiva, las diferencias significativas mostraron una tendencia desfavorable tanto para los alumnos de Ciencias Económicas como para los de Ciencias Humanas.

Aparecieron diferencias significativas entre el grupo de alumnos que no cuenta con aplazos en el desarrollo de su carrera y el grupo que tiene al menos un aplazo, resultando favorable la tendencia para el primero y desfavorable para el segundo. Particularmente, en las variable que integran esta escala, estrategias de elaboración y autorregulación metacognitiva, es el grupo de alumnos que no tiene aplazos el que demostró tendencias satisfactorias y el grupo que sí tiene aplazos, tendencias no satisfactorias; en la variable estrategias de organización, los alumnos sin aplazos mostraron desempeños favorables y los que sí tienen aplazos, desempeños moderados. Si bien se dieron diferencias en otras variables solo mostramos las más destacadas por sus tendencias opuestas o negativas.

Escala de regulación de los recursos y sus variables. La totalidad del grupo evidenció una tendencia más bien favorable en sus desempeños, pero en la variable tiempo y ambiente de estudio se mostró una tendencia negativa.

Tanto hombres como mujeres tuvieron desempeños poco satisfactorios y, particularmente en la variable tiempo y ambiente de estudio, las mujeres se desempeñaron satisfactoriamente pero los hombres todo lo contrario.

Mientras que los alumnos de Ciencias Humanas mostraron una actitud favorable en la escala, los de Ciencias Económicas y los de Ingeniería todo lo contrario. Más específicamente, se dieron diferencias significativas en algunas variables de la escala con tendencias encontradas, esto es, en la variable tiempo y ambiente de estudio, los alumnos de Ciencias Económicas y los de Ingeniería mostraron desempeños desfavorables pero los de Ciencias Humanas favorables; en tanto que en la variable aprendizaje en grupos, los alumnos de Ciencias Humanas evidenciaron desempeños satisfactorios y los de Ciencias Económicas moderados.

Tanto el grupo que presenta aplazos como el que no, mostró desempeños favorables y particularmente las diferencias encontradas en cuanto a tendencias se mostraron en las variables regulación del esfuerzo, con desempeños favorables para el grupo sin aplazos y moderados para el grupo con aplazos y en aprendizaje en grupos, con tendencias satisfactorias para el grupo sin aplazos y no satisfactorias para el grupo con aplazos.

Las correlaciones más significativas se dieron en los alumnos de la facultad de Ingeniería entre la *escala de estrategias cognitivas y metacognitivas y rendimiento académico sin aplazos incluidos*, y específicamente en sus variables *estrategias de elaboración y rendimiento académico con aplazos incluidos* y entre *estrategias de elaboración y rendimiento académico sin aplazos incluidos*. Esto nos hace interpretar que un uso más satisfactorio de esta escala y las variables nombradas que la integran puede aportar en pos de obtener beneficios en el rendimiento académico. Este aspecto podríamos relacionarlo además con que esta escala es la menos utilizada en facultades como las de Ingeniería y las de Ciencias Económicas y no es así en la facultad de Ciencias Humanas donde, desde comienzos, en los primeros años de sus carreras por lo general hay materias que tratan acerca de los beneficios del uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas al momento de estudiar.

5. Discusiones finales

De lo antes expuesto, tomamos lo más significativo y que llamó nuestra atención, haciendo algunos comentarios que pueden ayudarnos a entender lo que se fue poniendo de manifiesto.

a) El grupo en su totalidad mostró tener un uso satisfactorio en la variable regulación del esfuerzo en el instrumento utilizado; lo mismo sucedió cuando intentamos discriminar entre hombres y mujeres; si bien manifestaron hacer un uso diferente por sexo, los desempeños resultaron favorables respecto de la regulación del esfuerzo en ambas partes. En tanto se mostraron diferencias en la variable entre los alumnos de la facultad de Ciencias Económicas y los de Ciencias Humanas, con tendencias favorables en ambas. Las diferencias fueron encontradas entre los alumnos sin aplazos y los con al menos uno, resultando una actitud favorable en la regulación del esfuerzo en el primer caso y moderada en el segundo. Podríamos pensar al respecto que los alumnos sin aplazos se esforzarían más en seguir manteniendo esta condición, confiando en sus propias capacidades pero no fiándose de ello.

b) En la variable autoeficacia para el aprendizaje y el desempeño, asociado más con la creencia de capacidad con que se manejan los alumnos, la tendencia en general del grupo total fue más bien desfavorable pero ni por sexo, facultad, ni grupos con aplazos y no, se mostraron las mismas direcciones, esto es, al discriminar se vieron actitudes más bien favorables. Al respecto, podemos decir entonces que para obtener rendimientos académicos satisfactorios no sería suficiente con disponer de altas capacidades intelectuales, sino que sería necesaria también la participación del interés de los estudiantes y de su esfuerzo. Por ello, creemos que puede haber alumnos que quizás no cuenten con la capacidad suficiente para llevar a cabo ciertos estudios de manera exitosa, pero llega a ser tan grande su interés, dedicación y esfuerzo que podrían conseguir capacitarse de manera satisfactoria en aquellos aspectos que le son más costosos en todo sentido. Es decir, no basta *ser capaz* para lograr buenos resultados, también se hace necesario *creer* que se pueden lograr y además estar dispuestos a realizar ciertos sacrificios para tal fin.

c) Se hace ineludible generar ambientes de aprendizajes particulares que favorezcan ese rol nuevo que se espera del alumno y del docente. Muchas veces estos ambientes parecen no ser compatibles con los ámbitos de las universidades públicas, superpobladas en su mayoría y con un número reducido de profesores en comparación con el de alumnos. Pero también es cierto que en universidades jóvenes, con un número considerablemente menor de estudiantes tampoco es común encontrar las condiciones propicias para la creación de estos ambientes particulares. Creemos que se convierte más en una cuestión de voluntad y predisposición para que esto suceda, pero bienvenidos serán los recursos humanos que lo harán posible.

d) Se rescata la importancia de las actuaciones del profesor como aspecto clave para mejorar la motivación de sus alumnos, más si éstas realmente se orientan a crear cierto clima afectivo, estimulante y de respeto durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

e) Una de las principales variables contextuales más relevantes es el interés por la tarea o el contenido que pueden tener los propios alumnos. El interés y la asignación de valor a la tarea (sobre todo el valor intrínseco) llevarán al estudiante a una mayor implicación cognitiva y autorregulación de su aprendizaje. Es cierto que esta cuestión no siempre determina más altas calificaciones pero sí favorece un mayor compromiso con el trabajo diario en el aula y la constancia de determinado ritmo de estudio.

f) Se hace sumamente necesario para mantener el entusiasmo, interés y motivación en el estudiante que éste sepa qué se pretende, cuál es el objetivo o propósito en la realización de tareas académicas y sentir que ello cubre alguna necesidad (de saber, de realizar, de informarse, de profundizar, de relacionar, de integrar, etc.). Sucede que si un alumno no conoce el propósito de una tarea y no puede relacionar dicho propósito con la comprensión de lo que la tarea implica y con sus propias necesidades, muy difícilmente va a poder llevar a cabo lo que supone un estudio en profundidad. De lo contrario, al no poder relacionar la tarea con las finalidades a que responden, el alumno tenderá a adoptar un enfoque más de tipo superficial para la consecución de la misma.

g) Estamos convencidos de que si desde el profesorado se proporciona a los estudiantes una clara indicación sobre los objetivos que se espera alcancen, y se les hace ver los procesos que van utilizando o que pueden llegar a utilizar para la consecución de tales objetivos, ellos irán autorregulando sus recursos cognitivos.

h) En cuestiones relacionadas con el rendimiento en los estudios, sobre todo a nivel universitario, lo más importante será promover desde el sistema universitario mismo y desde el profesorado en sí, el manejo por parte de los alumnos de estrategias que favorezcan el desarrollo de patrones motivacionales caracterizados por un alto interés intrínseco, en la tarea, centrándose en el esfuerzo, utilizando estrategias eficaces, comprometiéndose e implicándose activamente en el aprendizaje, con cierta tolerancia al fracaso, haciendo un uso constructivo del tiempo dedicado a los estudios y en ocasiones asumiendo riesgos considerables en el desempeño de las tareas académicas. Sabemos que lograr este cometido no es tarea fácil, ni para el

alumno, ni para el docente pues se requiere tanto de un protagonismo promotor de los diferentes procesos por parte del docente, como de un alumno dispuesto a asumir dichos cambios. Estamos convencidos que el intento por llevarlo a cabo de esta manera es el comienzo de un camino prometedor de cambios substanciales y necesarios para la totalidad del sistema que apunta directamente a las concepciones más profundas del proceso de enseñanza – aprendizaje en quiénes son sus protagonistas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELTRÁN, J. (1993) Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid. Síntesis Psicología.
- CANTO Y RODRÍGUEZ, J (1998) Autoeficacia y educación. *Educación y Ciencia*. Nueva Época. Vol. 2, N° 4. URL: <http://www.uady.mx/sitios/educacio/servicio/editorial/educycien/ar18/r18a4.html> 06/08/02.
- DONOLO, D. y M. L de la BARRERA (1999) La Resolución de problemas como Toma de Riesgo Académico. Instrumento elaborado por M. Clifford. *Revista Contextos de la Educación UNRC* Año 2, N° 1.
- DONOLO, D., M. L de la BARRERA y M. C RINAUDO (2000a) Manejo del tiempo y Rendimiento académico. Consideraciones a partir de la aplicación de un instrumento. En La educación ante la necesidad de cambio. Concreciones y posibilidades epistemológicas, metodológicas y de intervención. Departamento Imprenta y Publicaciones. UNRC.
- DONOLO, D., M. L de la BARRERA y M. C RINAUDO. (2001) Estrategias de Aprendizaje en estudiantes universitarios. Usos y desempeños en sus hábitos de estudio. Actas de “2do. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional de Cipolletti. Río Negro. Argentina.
- DONOLO, D., M. L de la BARRERA y M. C RINAUDO. Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico. Actas de “Primer Congreso Nacional: Producción y Reflexión sobre Educación”. XI Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC, los días 11, 12 y 13 de septiembre de 2002.
- GONZÁLEZ CABANACH, R, (s/d) Concepciones y enfoques de aprendizaje. URL: <http://www.vc.ehu.es/campus/centros/e.g.b/deptos-e/deppe/relectron/n4/el4a1.htm> 06/08/02
- GONZÁLEZ CABANACH, R, A. VALLE ARIAS, J. NÚÑEZ PÉREZ y J. GONZALEZ-PIENDA (1996) Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, Vol. 8. N° 1, pp 45-61
- GONZALEZ FERNÁNDEZ, A. (2001) Autorregulación del aprendizaje: una difícil tarea. *Iber Psicología*: 6.1.2, URL: <http://fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/iberpsi10/gonzalez/gonzalez.htm> 08/08/02.
- NÚÑEZ, J., J. GONZALEZ-PIENDA, S. GONZALEZ PUMARIEGA, R. CABANACH, A. BARCA, A. VALLE, A. PORTO y R. SANTORUM (1995) Motivación, cognición y rendimiento académico (1995) *Revista Galega de Psicopedagogía*, 12 (Vol. 8) pp.183-209.
- PINTRICH, P. y DE GROOT, A. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- PINTRICH, P., SMITH, D., GARCÍA, T. y MCKEACHIE, W. (1991). *A Manual for the Use of the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: NCRIPTAL, The University of Michigan

- RINAUDO, M. C y D. DONOLO. (2000). Casandra y la educación. La universidad como contexto de aprendizaje. En Beatriz Siufi (Comp.) *Pensando la Universidad*. Editorial Universidad Nacional de Jujuy y Red de Editoriales de Universidades Nacionales, p. 105-150.
- TEDESCO, J. C. (2000) *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- VALLE ARIAS, A., R. GONZÁLEZ CABANACH, A. BARCA LOZANO y J. NÚÑEZ PÉREZ (1997) Características de las metas académicas que persiguen los estudiantes y sus consecuencias motivacionales. *Innovación Educativa*, N° 7; pp.123-134
- VALLE ARIAS, A., R. GONZÁLEZ CABANACH, J. NÚÑEZ PÉREZ, S. RODRÍGUEZ MARTÍNEZ y I. PIÑEIRO AGUÍN (1999) Un modelo causal sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, N° 52 (4); pp. 499-519
- VALLE ARIAS, A., R. GONZÁLEZ CABANACH, S. RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, I. PIÑEIRO AGUÍN y J. SUÁREZ RIVEIRO (1999) Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, Año LVII, N° 214; pp. 525-546
- VALVERDE BEROOSO, J. 1995 *Pedagogía de los Procesos Cognitivos: el Estilo Cognitivo Dependencia-Independencia de campo y el Estilo de Aprendizaje en alumnos de secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca. España.