

# APRENDIZAJE VIRTUAL EN ASIGNATURAS PRESENCIALES INCIDENCIA SOBRE LA MOTIVACIÓN Y EL USO DE ESTRATEGIAS

## VIRTUAL LEARNING IN TRADITIONAL SUBJECTS INCIDENCE ON THEIR MOTIVATION AND STRATEGIES USE

Analía Chiecher, Danilo Donolo, María Cristina Rinaudo<sup>1</sup>

### Resumen

El trabajo presenta una propuesta de aprendizaje implementada en tres asignaturas de la Facultad de Ciencias Humanas (Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina) y comenta resultados referidos al impacto de la experiencia sobre los perfiles motivacionales y estratégicos de los alumnos participantes.

La experiencia consistió en dictar tres asignaturas - tradicionalmente presenciales - bajo dos modalidades (presencial y virtual) que los estudiantes podían elegir conforme a sus preferencias. Hacia el final del cursado de las asignaturas se administró un cuestionario que indaga acerca de la motivación y uso de distintas estrategias cognitivas, metacognitivas y de regulación del ambiente por parte de los estudiantes.

Los resultados proporcionados por 143 sujetos informan niveles más altos de *orientación intrínseca*, *autoeficacia*, *autorregulación* y *regulación del esfuerzo* para los alumnos que cursaron virtualmente. Asimismo, para este grupo de alumnos, la *ansiedad* y la disposición para *solicitar ayuda* se presentan en niveles inferiores respecto del grupo presencial.

Los resultados se discuten en términos del impacto contextual sobre la motivación de los estudiantes y el uso de estrategias.

**Palabras clave:** Educación a distancia - motivación - estrategias de aprendizaje

### Abstract

The work presents a learning proposal implemented in three subjects of the Faculty of Human Sciences (Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina) and comments results referred to the impact of the experience on the students motivation and strategies use. The experience consisted of dictating three subjects under two modalities (traditional and virtual) that the students could choose according to their preferences. Towards the end of the attended one of the subjects a questionnaire was administered that investigates about motivation and use of different strategies. The results provided by 143 subjects inform higher levels into intrinsic direction, self-efficacy, self-regulation and effort regulation for the students who attended virtually. Also, for this group of students, the anxiety and the

---

<sup>1</sup> **Analía Chiecher** es Doctora en Psicología, investigadora de CONICET e integrante del Laboratorio de Monitoreo de Inserción de Graduados, Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Río Cuarto.

**Danilo Donolo** es Doctor en Ciencias de la Educación, investigador independiente de CONICET y profesor titular en asignaturas correspondientes a la Licenciatura en Psicopedagogía, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.

**María Cristina Rinaudo** es Doctora en Ciencias de la Educación, investigadora y profesora de asignaturas correspondientes a la Licenciatura en Psicopedagogía, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Por contactos dirigirse a las direcciones electrónicas [achiecher@hum.unrc.edu.ar](mailto:achiecher@hum.unrc.edu.ar); [donolo@hum.unrc.edu.ar](mailto:donolo@hum.unrc.edu.ar), [crinaudo@hum.unrc.edu.ar](mailto:crinaudo@hum.unrc.edu.ar), al teléfono 0054 - 0358 - 4676473, o dirección Agencia Postal 3. X5804ZAB. Río Cuarto. Córdoba. Argentina.

disposition to ask for aid appear in inferior levels. The results discuss in terms of the contextual impact on motivation and the use of strategies.

**Key words.** Distance education - Motivation - Learning strategies

### **Resumo**

O trabalho apresenta uma proposta da aprendizagem desenvolvida em três disciplinas da Faculdade de Ciências Humanas (Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina) e comenta os resultados em relação ao impacto da experiência sobre os perfis motivacionais e estratégicos dos estudantes participantes. A experiência consistiu em optar por três disciplinas, tradicionalmente presenciais, sob duas modalidades (virtual e presencial) que os estudantes poderiam escolher de acordo com suas preferências. Aplicou-se, ao término das disciplinas, um questionário com o objetivo de investigar a motivação e o uso das distintas estratégias. Os resultados obtidos por 143 sujeitos informam níveis mais elevados de *orientação intrínseca, auto-regulação e regulação do esforço* nos alunos que cursaram virtualmente. Assim mesmo, para este grupo de estudantes, a ansiedade e a disposição para solicitar ajuda se apresentam em níveis inferiores com relação ao grupo presencial.

Os resultados discutem em termos do impacto contextual a motivação dos estudantes e o uso de estratégias.

**Palavras chave:** Educação a Distância, motivação, estratégias de aprendizagem

## **1. Introducción**

En las últimas décadas han cobrado protagonismo los contextos virtuales donde, con la mediación de Internet y otras tecnologías, es posible hoy enseñar y aprender a distancia. Junto con este hecho, hemos asistido también a una abundante producción de bibliografía que atiende a las particularidades de estos ambientes. No obstante, las perspectivas de análisis estuvieron orientadas casi exclusivamente hacia los aspectos tecnológicos de estos entornos relegando, de algún modo, un análisis sustentado en bases psicopedagógicas.

Atendiendo a esta realidad, diversos autores han señalado que es una tarea pendiente la de elaborar un marco teórico de referencia sobre los procesos virtuales de enseñanza y aprendizaje, capaz de guiar y orientar las tareas de diseño y evaluación de entornos, materiales y propuestas de enseñanza y aprendizaje virtual (Blocher y Sujo, 2002; Echeverría 2000; Litwin, 2005; Pena y Nicholls, 2004; Sigalés, 2002; Siegel Roberston, Grant y Jackson, 2005; Onrubia, 2005).

La didáctica de los nuevos ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje todavía no ha dado sus primeros pasos (Echeverría, 2000); es decir, la utilización de la red con fines educativos es un campo abierto a la reflexión y a la investigación. Parece sumamente necesario emprender investigaciones sobre distintos aspectos de la educación en entornos

virtuales. En efecto, resulta claro que aún cuando se ha avanzado mucho en el estudio de diversos aspectos relacionados con el aprendizaje en ambientes presenciales, ahora hay que dar un paso más, procurando analizar el funcionamiento de estas mismas variables pero en ambientes mediados por la tecnología.

En este sentido, la reciente literatura que circula sobre el aprendizaje en contextos virtuales señala precisamente la posibilidad de que ambientes distintos requieran la puesta en juego de perfiles diferentes por parte de los estudiantes (Blocher y Sujo, 2002; Blocher *et al.*, 2002; Chi-Hung, 2000, Fainholc, 1999; Mena *et al.*, 2003; Tucker y Blocher, 2002). Para poner solo un ejemplo, en entornos virtuales, particularmente los de carácter asincrónico que aquí analizamos, los estudiantes trabajan en escenarios educacionales donde la comunicación es diferida, pudiendo elegir -tal vez en mayor medida que los alumnos presenciales- los momentos y lugares que dedicarán a estudiar y aprender. Debido a esta naturaleza de los contextos virtuales, parecen ser componentes vitales para los estudiantes la autorregulación del aprendizaje, el buen manejo de los recursos disponibles y el uso adecuado de distintas estrategias cognitivas y metacognitivas.

En este marco, nos interesa avanzar en el conocimiento de los *perfiles motivacionales y cognitivos* que ponen en juego los alumnos cuando aprenden en *contextos presenciales* o en *ambientes virtuales*. Para ello, y guiados también por la intención de proponer una manera innovadora de aprender en el nivel de grado, se diseñó e implementó una propuesta de enseñanza-aprendizaje que básicamente consistió en el dictado de tres asignaturas bajo dos modalidades (presencial y virtual).

En los próximos apartados presentaremos las principales variables motivacionales y cognitivas tomadas en nuestro estudio. Luego atenderemos a la presentación de la propuesta pedagógica implementada y a los aspectos metodológicos del estudio. A continuación, se mostrarán los principales resultados hallados, para finalizar con una sección de discusión de los mismos.

## **2. Aspectos conceptuales sobre la motivación**

Si bien son muchos los marcos teóricos disponibles, y muchos más los constructos teóricos relacionados con la motivación, hay algunos acuerdos que retomamos en nuestro trabajo y que además están claramente sistematizados en el instrumento de recolección de

datos de este estudio (*MSLQ*, de Pintrich *et al.*, 1991<sup>2</sup>). En este sentido, los conceptos motivacionales a los que aludiremos son los de: orientaciones motivacionales hacia metas intrínsecas o extrínsecas, valoración de las tareas, percepciones de autoeficacia, creencias de control del aprendizaje y ansiedad.

• ***Orientación motivacional hacia metas intrínsecas y extrínsecas.*** Una revisión de la literatura referida a la motivación, permite apreciar que buena parte de la bibliografía alude a distintas orientaciones motivacionales hacia la meta; es decir, a diferentes razones que mueven a los individuos a comprometerse en una determinada tarea (Alonso Tapia, 1995; Bong, 2004; Hanrahan, 1998; Huertas, 1997; Lepper, 1988; Pintrich y García, 1993; Pintrich y Schunk, 1996; Pintrich, 1999; 2000a; Reeve, 1994; Schiefele, 1991; Ryan, Pintrich y Midgley, 2001, entre muchos otros).

La teoría de la meta fue creada por psicólogos educacionales para explicar el aprendizaje y el desempeño en tareas académicas y en ambientes escolares (Pintrich y Schunk, 1996). Dicha teoría -en su formulación clásica<sup>3</sup> - propuso la existencia de dos orientaciones generales hacia las metas que los estudiantes pueden adoptar en su trabajo académico, a saber: una *orientación hacia el dominio* - u *orientación intrínseca*- y una *orientación hacia el desempeño* -u *orientación extrínseca*<sup>4</sup>.

Hay coincidencia entre los distintos autores en vincular a la *motivación intrínseca* con aquellas acciones realizadas por el interés y el gozo que genera la propia actividad, considerada como un fin en sí misma, y no como un medio para alcanzar otras metas. Así, si el estudiante está motivado intrínsecamente es más probable que seleccione y realice

---

<sup>2</sup> El instrumento es descrito con más detalle en la sección de *Metodología*.

<sup>3</sup> Algunos trabajos recientes complejizan la teoría de las metas, atendiendo a más de dos orientaciones posibles, que han sido las clásicamente propuestas. Así, algunos hablan de tres orientaciones, otros refieren a dos (intrínseca y extrínseca), pero con dos direccionalidades cada una (aproximación y evitación) y, por fin, otros investigadores refieren a tres orientaciones o razones para buscar cierta meta (absolutas, personales, normativas) con dos direccionalidades posibles cada una (aproximación y evitación). En este estudio trabajaremos con las dos orientaciones clásicas, por ser las que toma en cuenta el instrumento de recolección de datos.

<sup>4</sup> En el campo de estudio de la motivación parece una práctica común la de denominar con distintos términos a constructos que aluden a cuestiones similares o iguales (Bong, 1996). En tal sentido, debemos aclarar que en la literatura sobre motivación también suele hacerse referencia a la orientación motivacional intrínseca con otros términos, tales como metas de aprendizaje, metas intrínsecas, metas de dominio, orientación o compromiso con la tarea. Por su parte, la orientación hacia metas extrínsecas también ha sido caracterizada como metas de desempeño, metas extrínsecas, metas de orientación hacia el yo. Si bien puede haber sutiles diferencias entre las diferentes nominaciones, a los fines de unificar criterios, en este estudio referiremos a orientación motivacional intrínseca y extrínseca.

actividades por el interés, curiosidad y desafío que éstas le provocan. De hecho, en la literatura sobre el tema parece haber un amplio consenso en cuanto a considerar que la orientación intrínseca o hacia el aprendizaje está relacionada con patrones de cognición y motivación adaptativos y altamente favorecedores del aprendizaje (Pintrich, 2000a).

Por su parte, la *orientación hacia metas extrínsecas* se vincula con la realización de una determinada acción para satisfacer otros motivos que no están directamente relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas que, en el campo escolar, suelen relacionarse con obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensas, etc. (Alonso Tapia, 1995; Hanrahan, 1998; Huertas, 1997; Lepper, 1988; Pintrich y García, 1993; Pintrich *et al.*, 1991; Pintrich, 2000a; Reeve, 1994). Es decir, a diferencia del sujeto orientado intrínsecamente -quien realiza actividades porque disfruta de ello- el individuo orientado extrínsecamente se compromete en una tarea puesto que su realización tiene para él algún valor instrumental. En consecuencia, es más probable que un estudiante motivado extrínsecamente se comprometa en ciertas actividades sólo si le ofrecen la posibilidad de obtener recompensas externas. Además, es probable que opte por tareas más fáciles, cuya solución le asegure la obtención de la recompensa o bien le ayude a no lucir poco competente delante de otros.

Por otra parte, las metas no serían un rasgo estable en la personalidad de un sujeto sino que mostrarían sensibilidad al contexto. Esto quiere decir que un mismo sujeto puede orientarse hacia un tipo de metas en una clase y en la siguiente activar otro tipo de orientación (Huertas y Agudo, 2003; Pintrich, 2000a, 2000b; Pintrich y Schunk, 1996). En efecto, hay evidencias de que la motivación no es uniforme a través del tiempo (Dornyei, 2000; Pintrich y García, 1993), como así también de su variación de un área académica a otra (Bong, 1996).

- **Valoración de la tarea.** La valoración de la tarea refiere a la evaluación que hace el estudiante de cuán interesantes, importantes y útiles son las actividades o materiales de un curso (Bong, 2001; 2004; García y Pintrich, 1996; Pintrich, 1999; Pintrich y García, 1993; Pintrich *et al.*, 1991).

Diversos estudios han reportado las ventajas de que el estudiante valore positivamente las tareas. Una de esas ventajas estaría asociada con el hecho de que a mayor valoración de las actividades, se daría también un mayor compromiso e implicación en el aprendizaje (Pintrich *et al.*, 1991). Una segunda ventaja, radicaría en el hecho de que una apreciación favorable de las tareas tendría consecuencias positivas sobre los resultados del aprendizaje, el uso de

estrategias cognitivas que conducen a procesamientos profundos del material de la información y la calidad de las experiencias de aprendizaje (Schiefele, 1991). Por fin, se ha sugerido también que la valoración de las tareas estaría asociada con un mejor desempeño académico (Bong, 2001; Pintrich, 1999).

• **Percepciones de autoeficacia.** Las percepciones respecto de la autoeficacia conciernen a las convicciones de los sujetos respecto de poder ejecutar exitosamente un determinado curso de acción requerido para la obtención de un resultado deseado. En ámbitos académicos, refiere a las percepciones de los estudiantes acerca de su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en un curso en un determinado nivel (Bong, 2001, 2004; Burón, 1995; Pintrich *et al.*, 1991; Pintrich, 1999; Pintrich y García, 1993; Huertas, 1997; Schunk, 1991).

Bandura (1977, citado en Burón, 1995) fue quien propuso inicialmente la teoría de la autoeficacia. En este sentido, parece claro que el hecho de percibirse eficaz aumenta la motivación intrínseca, en tanto que valorarse incompetente la reduce (Huertas, 1997). En la misma línea, diversos estudios han reportado relaciones positivas de la autoeficacia con distintas variables tales como el compromiso con la tarea, el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico.

• **Creencias de control del aprendizaje.** Este constructo refiere a las creencias de los estudiantes acerca del grado de control que tienen sobre su propio proceso de aprendizaje así como sobre los resultados obtenidos (Pintrich *et al.*, 1991; Pintrich y García, 1993).

Un concepto que puede resultar útil en relación con este tema es el de *lugar de control* (en adelante LC) introducido por Rotter (1966, citado en Burón, 1995; Pintrich y Schunk, 1996). Conforme a este concepto, cuando una persona cree que el lugar, la causa o la raíz del control de los resultados de su actuación está en ella misma y que los resultados que obtenga dependen de ella, se dice que es un sujeto con LC interno. Por el contrario, si el individuo cree que el control está fuera de él, en factores externos como la suerte, el destino o la ayuda recibida, entonces se dice que es una persona con LC externo.

Al referir al concepto de LC aludimos a una dimensión bipolar de la personalidad del individuo, cuyos extremos serían la *internalidad* y la *externalidad* (Burón, 1995). Lógicamente, estos extremos suponen dos posturas distintas frente al mundo. Así, el sujeto con LC *interno* siente que su destino depende principalmente de lo que él mismo haga. Como sabe que los resultados que obtenga dependen de sí mismo, sus expectativas son positivas en

áreas donde se considera hábil y negativas donde piensa que no lo es. Tiene ideas claras sobre los objetivos que desea alcanzar, sobre los medios para conseguirlos y las dificultades con las que puede tropezar. Es una persona persistente en sus propósitos, por lo que tiene grandes posibilidades de conseguir el éxito. En cambio, el sujeto con LC *externo* tiene más fe en agentes ajenos a él que en su propia actuación personal, entonces, si fracasa espera que la próxima vez, por obra del destino, le vaya mejor. Si tiene éxito, cree que ha sido por azar y, en consecuencia, no confía ciegamente en volver a tenerlo en próximas ocasiones (Burón, 1995; Pintrich y Schunk, 1996).

La investigación sobre las relaciones entre LC interno y rendimiento académico evidencia que, en general, cuanto mayor es el LC interno, mejor es el rendimiento escolar.

- **Ansiedad.** La ansiedad tendría dos componentes: uno de ellos sería de índole cognitiva (una preocupación del sujeto), en tanto que el otro sería un componente de emocionalidad. La preocupación, o componente cognitivo, refiere a pensamientos negativos por parte del estudiante que pueden afectar su desempeño deteriorándolo. En efecto, los hallazgos de investigación indican que la ansiedad y la excesiva preocupación por el desempeño pueden estar asociadas con su deterioro (Pintrich *et al.*, 1991).

Parece claro también, que los sujetos con una orientación hacia el aprendizaje manejan la ansiedad de una manera diferente de aquellos sujetos motivados por la búsqueda de juicios positivos o por el miedo al fracaso.

Los *individuos orientados hacia metas de aprendizaje* -o intrínsecamente- se plantean objetivos relacionados con la búsqueda de conocimiento y con la adquisición y perfeccionamiento de ciertas habilidades. Por lo tanto, los errores que pueden cometer son vistos como instancias inherentes al aprendizaje y como ocasiones para crecer; más aún, la reacción frente al error es más cognitiva que emocional, puesto que éstos le proporcionan información útil para seguir su camino y superar los obstáculos que se presentan. Este modo de ver el aprendizaje no bloquea ni crea ansiedad (Huertas, 1997).

En cambio, los *sujetos motivados por la búsqueda de juicios positivos* -o extrínsecamente- están centrados en mostrar su capacidad a otros y les interesa sobremanera el *qué dirán*. En consecuencia, cuando cometen errores sienten que fracasan tanto para obtener el resultado que buscaban como para formar una imagen positiva de sí mismos. De este modo, cualquier situación de incertidumbre -que por cierto mientras se aprende aparecen a menudo- es considerada como una amenaza y genera ansiedad (Huertas, 1997).

Por fin, algo similar sucede con los *sujetos motivados por el miedo al fracaso* - también orientados extrínsecamente- quienes están centrados en evitar valoraciones negativas acerca de su persona. Estos individuos no quieren ganar, lo que realmente buscan es no lucir como perdedores, entonces sus acciones están teñidas de gran preocupación y ansiedad (Huertas, 1997).

### 3. Conceptualizaciones sobre el uso de distintas estrategias

Al igual que en el campo de la motivación, la literatura sobre los componentes cognitivos implicados en el aprendizaje -y especialmente sobre las estrategias- es abundante. Así, el listado de estrategias y sus denominaciones cambian según los diferentes supuestos teóricos de los investigadores que las postulan. Por este motivo, vale la pena aclarar que referiremos particularmente a estrategias cognitivas, metacognitivas y de regulación de recursos, por ser éstas las que evalúa el instrumento de recolección de datos utilizado para este estudio.

- **Estrategias cognitivas.** Dentro de este grupo, se identifican como importantes las estrategias de repaso, elaboración, organización y el uso del pensamiento crítico (Pintrich *et al.*, 1991; Pintrich y García, 1993; Pintrich, 1999).

Las *estrategias de repaso* también llamadas *asociativas*- son los procedimientos más simples e incluyen operaciones básicas que favorecen el recuerdo de la información mediante repetición o recitación. Un ejemplo de este tipo de accionar sería el de memorizar una lista de conceptos que deben ser aprendidos o decir en voz alta y para uno mismo alguna parte de un texto. Estas estrategias incidirían sobre la atención y los procesos de codificación, pero no parecen ayudar a construir conexiones internas o a integrar la nueva información con el conocimiento previo. Por esta razón, se dice que permiten más bien un procesamiento superficial de la información (Esteban, 2003; Pintrich *et al.*, 1991; Pintrich y García, 1993; Schiefele, 1991; Weinstein, Husman y Dierking, 2000).

Las *estrategias de elaboración* constituyen un nivel intermedio entre las estrategias de repaso y las de organización, permitiendo una transformación de la información así como el establecimiento de relaciones entre los conocimientos previos y los proporcionados por el nuevo material. Ejemplos de este tipo de estrategias serían elaborar un resumen, parafrasear una idea, crear una analogía, explicar un texto a otro o relacionar y comparar ideas extraídas de diversas fuentes (Esteban, 2003; Pintrich *et al.*, 1991; Pintrich y García, 1993; Pintrich, 1999; Schiefele, 1991; Weinstein, Husman y Dierking, 2000).

Por su parte, las *estrategias de organización* constituirían el nivel de mayor complejidad, implicando una modificación de la información y una reestructuración de los conocimientos previos del estudiante. Este tipo de estrategias -por ejemplo, elaborar diagramas, gráficos o tablas que ayuden a comprender y relacionar la información, clasificar, comparar- conducen a procesamientos más profundos de los textos y permiten la construcción de conexiones internas entre las piezas de información ofrecidas en el material de aprendizaje. Se trata de estrategias que ayudan al estudiante a seleccionar la información apropiada y a establecer relaciones entre los conceptos a aprender (Esteban, 2003; Pintrich *et al.*, 1991; Pintrich y García, 1993; Pintrich, 1999; Schiefele, 1991; Weinstein, Husman y Dierking, 2000).

Por fin, el *pensamiento crítico* es considerado también como una estrategia cognitiva, que refiere al intento de los estudiantes de pensar de un modo más profundo, reflexivo y cuestionador sobre el material de estudio (Pintrich y García, 1993; Pintrich *et al.*, 1991). Ejemplos de comportamientos que muestran esta estrategia en acción serían el de buscar evidencias cuando uno no está convencido de un argumento, cuestionarse, desarrollar puntos de vista personales a partir de las ideas expuestas en los textos, pensar ideas alternativas, etc.

• ***Estrategias metacognitivas.*** La idea de que los alumnos deben asumir la responsabilidad de sus aprendizajes, especialmente en el nivel universitario, es prácticamente indiscutida entre profesores, psicólogos educacionales e investigadores. En este sentido, un punto clave está dado por el concepto de metacognición, introducido por Flavell a mediados de los 70 (Rinaudo y Vélez, 2000). Este constructo refiere, en términos generales, a la conciencia, conocimiento y control que un sujeto tiene sobre su propia cognición.

Pintrich y García (1993), Pintrich *et al.* (1991) y Pintrich (1999) sugieren que la metacognición involucraría tres procesos generales: el planeamiento, el control y la regulación de las tareas. *Planear* las actividades contribuye para activar aspectos relevantes del conocimiento previo que permiten organizar y comprender más fácilmente el material. *Controlar* el pensamiento propio y el desempeño en las actividades es un aspecto esencial en el aprendizaje autorregulado; básicamente, los procesos de control apuntan a evaluar la atención y a cuestionarse durante la realización de la tarea. Por fin, la *regulación* está íntimamente ligada a los procesos de control y refiere al continuo ajuste de las acciones cognitivas que se realizan en función de ese control previo. Todo ello, probablemente, redunde en beneficios para el aprendizaje.

Los estudiantes autorregulados, aquellos que son concientes de sus propios procesos cognitivos y pueden controlarlos, se caracterizan por ser participantes activos de sus aprendizajes en el campo de la motivación, la metacognición y el comportamiento. Desde el punto de vista *metacognitivo*, estos alumnos planifican sus acciones, se fijan metas, se organizan, se observan a sí mismos y toman decisiones sobre sus acciones futuras. En relación con lo *motivacional*, son estudiantes con alta autoeficacia, se sienten responsables de sus aprendizajes y suelen tener interés intrínseco en las tareas. Por ello, es común que desplieguen esfuerzos importantes y persistan al realizar las actividades. Como rasgos de *comportamiento*, los estudiantes autorregulados seleccionan, estudian y crean ambientes que optimizan el aprendizaje. Tratan de buscar consejo, información y lugares donde es más factible el aprendizaje (Zimmerman, 1990, citado en Rinaudo y Vélez, 2000).

- ***Estrategias de manejo de recursos.*** Refieren a comportamientos estratégicos que ayudan al estudiante a manejar, controlar y cambiar -si fuera necesario- ciertos factores del contexto con el objeto de alcanzar sus metas. Estas estrategias incluyen la *organización del tiempo y ambiente de estudio*, la *regulación del esfuerzo*, el *aprendizaje con pares* y la *búsqueda de ayuda* (Pintrich *et al.*, 1991; Pintrich y García, 1993; Pintrich, 1999).

El *manejo del tiempo* implica programar los momentos de estudio, proponerse metas realistas y hacer un uso eficaz del tiempo disponible. Por su parte, el *manejo del ambiente* refiere a la determinación por parte del estudiante acerca de su lugar de trabajo. Se supone que, idealmente, el ambiente de estudio debe ser tranquilo, ordenado y relativamente libre de distractores visuales o auditivos (Pintrich *et al.*, 1991; Pintrich y García, 1993).

La *regulación del esfuerzo* alude a la habilidad del estudiante para persistir en las tareas a pesar de las distracciones o la falta de interés en ellas. Se trata de un comportamiento estratégico que sirve a los fines de cumplir con las metas que el estudiante se propuso; es decir, no importa si la tarea resulta aburrida o si uno está más predispuesto a charlar con amigos que a completarla, lo importante es resolverla, puesto que esa es la meta propuesta. Como vemos, esta habilidad es de importancia para el éxito académico en la medida que implica compromiso con las actividades y tareas (Pintrich *et al.*, 1991; Pintrich y García, 1993).

El *aprendizaje con pares* y la *búsqueda de ayuda* refieren a comportamientos estratégicos relacionados con la disposición de los estudiantes para plantear sus dificultades o interactuar con sus compañeros o con el docente. Se trata de estrategias que revisten

importancia, sobre todo si atendemos al valor pedagógico que se atribuye al diálogo profesor-alumno y, particularmente, a los procesos de solicitar, dar y recibir ayuda pedagógica (Coll y Solé, 1990; Chiecher, 2004; Rinaudo, Donolo y Chiecher, 1999; Ross y Coussins, 1995; Ryan, Pintrich y Midgley, 2001, entre otros).

Ahora bien, presentados los principales constructos a analizar, referiremos a continuación a la propuesta de enseñanza-aprendizaje diseñada e implementada a fin de recoger datos que habiliten respuestas a nuestras preguntas iniciales.

#### **4. La propuesta de enseñanza-aprendizaje**

La propuesta se implementó dentro del marco institucional de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina) y consistió en el dictado de tres asignaturas bajo dos modalidades: *presencial y virtual*.

Con el objeto de que los alumnos pudieran experimentar las dos modalidades para luego optar por una de ellas, se dictó un primer mes de clase común a todo el grupo de alumnos. Posteriormente, los estudiantes debían optar por continuar el cursado de modo presencial o virtual. Describimos seguidamente qué acciones se implementaron en cada una de estas instancias.

*Dictado en común para todo el grupo de alumnos.* Esta instancia fue la que dio inicio a las asignaturas. Cada materia contaba con su correspondiente programa de estudio y examen, especialmente preparado para orientar y pautar las acciones del estudiante durante el cuatrimestre. En dichos programas se detallaban los objetivos de las asignaturas, los contenidos a tratar, la bibliografía a utilizar, las actividades de aprendizaje a resolver, las fechas establecidas para evaluaciones parciales y actividades de aprendizaje, las condiciones para regularizar o promocionar y los requisitos para cursar las materias. El programa indicaba también que cada alumno debía habilitar una cuenta de correo para atender al desarrollo de actividades a presentar por ese medio.

En esta primera instancia se mantenían simultáneamente las actividades presenciales y las virtuales; es decir, todos los alumnos asistían a las clases semanales y atendían además a las tareas virtuales requeridas.

Las actividades iniciales (algunas presenciales y otras virtuales) tenían por objeto que el alumno se familiarizara y conociera el funcionamiento tanto la modalidad de dictado

presencial como de la virtual. Ello, para luego de transcurrido un mes aproximadamente y previo paso por una entrevista personal con cada alumno, pudieran optar por una de ellas.

*Dictado para alumnos que optaron por la modalidad presencial.* Transcurrido el primer mes de clase, a los alumnos que optaron voluntariamente por cursar bajo la modalidad presencial se les eximió del uso del correo electrónico y, en cambio, se les requirió asistencia a las clases, entrega de actividades de aprendizaje en formato impreso y respuesta a exámenes parciales y cuestionarios en el ámbito del aula.

*Dictado para alumnos que optaron por la modalidad virtual.* Transcurrido el primer mes de clase, a los alumnos que optaron voluntariamente por cursar bajo la modalidad virtual se les eximió de la asistencia a clase y, en cambio, se les requirió entregar las tareas a través del correo electrónico, canalizar sus dudas y problemas por ese medio y dar respuesta a los exámenes parciales y cuestionarios también a través del correo. Además, este grupo de estudiantes cursaron virtualmente, recibían informes semanales con una síntesis o comentario de los temas tratados en clases presenciales.

En síntesis, quienes optaron por la modalidad presencial respondían a los requerimientos de las asignaturas en el contexto del aula básicamente y en interacción cara a cara con el profesor y sus compañeros. En cambio, quienes optaron por cursar de modo virtual, dieron curso a los requerimientos de las asignaturas a través del correo electrónico y en interacción asincrónica con el profesor y sus compañeros.

## **5. Sujetos participantes**

### **• Descripción de los grupos**

Los datos fueron recogidos durante el año lectivo 2005. En esta oportunidad, participaron tres grupos de estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto que cursaban distintas asignaturas de la *Licenciatura en Psicopedagogía* y el *Profesorado en Enseñanza Especial para Deficientes Mentales*.

Los tres grupos (143 sujetos en total) comparten características semejantes; esto es, son alumnos universitarios de edades similares ( $M = 22,7$ ;  $Sd. = 3,9$ ), cursan carreras de grado relacionadas con la educación y materias a cargo del mismo equipo docente. Todos, además, participaron de la propuesta de enseñanza y aprendizaje descrita precedentemente, consistente en optar voluntariamente por una modalidad de cursado de las asignaturas presencial o virtual.

Otras semejanzas a señalar tienen que ver con que la mayor parte del grupo (99%) son mujeres y también una mayoría tiene una dedicación exclusiva al estudio (78%). En efecto, solo unos pocos declararon atender a ocupaciones laborales adicionales a las obligaciones propias de la vida universitaria.

Por último, un elevado porcentaje del grupo dijo ser soltero (95%), en tanto que unos pocos declararon estar civilmente casados.

Dadas estas coincidencias o similitudes entre los tres grupos, los datos por ellos provistos serán analizados conjuntamente.

## **6. El instrumento de recolección de datos**

Se utilizó un cuestionario de autoinforme: el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) de Pintrich y colaboradores (1991). Se trata de un instrumento de administración colectiva que consta de 81 ítems. Las respuestas se dan en base a una escala Likert de 7 puntos en la que los estudiantes marcan el acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones expresadas; así pues, los valores más bajos son indicadores de poco acuerdo, en tanto que los más altos indican buena sintonía con lo expresado en el ítem.

El cuestionario consta de dos secciones: una referida a la *motivación* y la otra relativa al uso de *estrategias de aprendizaje*. La sección de motivación está integrada por 31 ítems que conforman seis escalas relativas a distintos aspectos motivacionales; a saber: *orientación hacia metas intrínsecas*, *orientación hacia metas extrínsecas*, *valoración de la tarea*, *percepción de autoeficacia*, *control del aprendizaje* y *ansiedad*. Por su parte, la sección relativa al uso de estrategias de aprendizaje está constituida por 50 ítems agrupables en nueve escalas; a saber: *uso de estrategias de repaso*, *elaboración*, *organización*, *pensamiento crítico*, *autorregulación*, *manejo de tiempo y ambiente*, *regulación del esfuerzo*, *aprendizaje con pares* y *búsqueda de ayuda*.

El instrumento referido fue administrado a dos grupos de sujetos que se auto-seleccionaron para cursar las asignaturas de modo presencial o virtual. Esto es, en las instancias iniciales de las materias los sujetos fueron entrevistados y cada uno comunicó su decisión de cursado conforme a sus preferencias. Así, los 52 alumnos (36%) que optaron por cursar de modo presencial respondieron los instrumentos en horario de clase y en formato impreso, mientras que los 91 estudiantes (64%) que decidieron cursar virtualmente, recibieron el cuestionario mediante el correo electrónico y enviaron sus respuestas por ese mismo medio.

De este modo, entendemos que los datos recabados habilitarán alguna respuesta a nuestras preguntas acerca de los perfiles motivacionales y cognitivos activados en los dos contextos considerados (presenciales y virtuales).

## 7. Principales resultados

### • *Perfiles motivacionales de los estudiantes en contextos presenciales y virtuales*

En orden de obtener una apreciación general de los perfiles motivacionales de los alumnos del grupo presencial y el virtual se calcularon medias y desviaciones estándar para cada una de las escalas que miden aspectos referidos a la motivación; a saber: orientación intrínseca, orientación extrínseca, valoración de las tareas, percepciones de autoeficacia, creencias de control del aprendizaje y ansiedad. La siguiente tabla presenta los resultados hallados en tal sentido.

*Tabla 1. Media y desviación estándar en escalas motivacionales del MSLQ para 143 estudiantes universitarios (52 presenciales y 91 virtuales).*

<b>ESCALAS MOTIVACIONALES</b>	<b>GRUPO PRESENCIAL (N = 52)</b>	<b>GRUPO VIRTUAL (N = 91)</b>
<i><b>Orientación intrínseca</b></i> 4 ítems. Variación de los puntajes entre 7 y 28	M = 20,9 Sd. = 3,6	M = 22,7 Sd. = 3
<i><b>Orientación extrínseca</b></i> 4 ítems. Variación de los puntajes entre 7 y 28	M = 13,7 Sd. = 5,1	M = 13,3 Sd. = 5,2
<i><b>Valoración de las tareas</b></i>	M = 33,2 Sd. = 3,8	M = 34,8 Sd. = 4,1

<i>6 ítems. Variación de los puntajes entre 7 y 42</i>		
<b><i>Percepciones de autoeficacia</i></b> <i>8 ítems. Variación de los puntajes entre 7 y 56</i>	M = 38,4 Sd. = 5,7	M = 41,8 Sd. = 6,6
<b><i>Control del aprendizaje</i></b> <i>4 ítems. Variación de los puntajes entre 7 y 28</i>	M = 20,4 Sd. = 4,3	M = 19,1 Sd. = 4,9
<b><i>Ansiedad</i></b> <i>5 ítems. Variación de los puntajes entre 7 y 35</i>	M = 21,5 Sd. = 6,1	M = 18,1 Sd. = 6,3

Tal como se aprecia en la tabla, parece haber una tendencia en favor de los estudiantes del grupo virtual, quienes presuntamente estarían informando perfiles de motivación más adaptativos -al menos conforme a los señalamientos de la literatura- que sus pares del grupo presencial. En efecto, los puntajes promedio favorecen al grupo virtual en cinco de las seis escalas consideradas. Así, la *orientación hacia metas intrínsecas*, la *valoración de las tareas* y las *percepciones de autoeficacia* - que se espera sean altas- presentan medias superiores para el grupo virtual. Por su parte, la *orientación hacia metas extrínsecas* y la *ansiedad* - cuyos niveles deberían ser moderados o bajos- presentan medias inferiores respecto de las del grupo presencial.

La única escala que parece favorecer al grupo de alumnos presenciales presentando una media algo superior a la del grupo virtual es la relativa a las creencias de *control del aprendizaje*.

En orden de evaluar si las diferencias apreciadas entre los grupos considerados son estadísticamente significativas se recurrió a la *prueba t con muestras independientes*. El resultado de dicha prueba estadística informa que, efectivamente, las diferencias son significativas al nivel .05 para las escalas de *orientación intrínseca* ( $t = -3,238$ ;  $df = 141$ ; sig. .002), *valoración de las tareas* ( $t = -2,209$ ;  $df = 141$ ; .029), *autoeficacia* ( $t = -3,044$ ;  $df = 141$ ; sig. .003) y *ansiedad* ( $t = 3,188$ ;  $df = 141$ ; sig. .002).

• ***Perfiles cognitivos de los alumnos en ambientes presenciales y virtuales.***

En la siguiente tabla, presentamos los estadísticos obtenidos sobre las base de las respuestas de 143 sujetos (52 presenciales y 91 virtuales) que informaron el uso que hacen de distintas estrategias cognitivas, metacognitivas y de regulación de recursos.

***Tabla 2. Media y desviación estándar en escalas de uso de estrategias del MSLQ para 143 estudiantes universitarios (52 presenciales y 91 virtuales)***

<b>ESCALAS REFERIDAS A USO DE DISTINTAS ESTRATEGIAS</b>	<b>GRUPO PRESENCIAL (N = 52)</b>	<b>GRUPO VIRTUAL (N = 91)</b>
<b>Repaso</b> 4 ítems. Variación de los puntajes entre 7 y 28	M = 16,5 Sd. = 4,9	M = 15,6 Sd. = 4,7
<b>Elaboración</b> 6 ítems. Variación de los puntajes entre 7 y 42	M = 29,6 Sd. = 5,9	M = 31,9 Sd. = 5,6
<b>Organización</b> 4 ítems. Variación de los puntajes entre 7 y 28	M = 21,3 Sd. = 4,4	M = 22,2 Sd. = 3,8
<b>Pensamiento crítico</b> 5 ítems. Variación de los puntajes entre 7 y 35	M = 21,5 Sd. = 4,8	M = 23,8 Sd. = 5,1
<b>Autorregulación</b> 12 ítems. Variación de los puntajes entre 7 y 84	M = 58,2 Sd. = 8,7	M = 63 Sd. = 8,8
<b>Manejo de tiempo y ambiente</b> 8 ítems. Variación de los puntajes entre 7 y 56	M = 37,2 Sd. = 6,7	M = 35,7 Sd. = 8,1
<b>Regulación del esfuerzo</b> 4 ítems. Variación de los puntajes entre 7 y 28	M = 19,6 Sd. = 4,1	M = 22,1 Sd. = 4,4
<b>Aprendizaje con pares</b> 3 ítems. Variación de los puntajes entre 7 y 21	M = 12,9 Sd. = 4,4	M = 13,8 Sd. = 4,1
<b>Búsqueda de ayuda</b> 4 ítems. Variación de los puntajes entre 7 y 28	M = 18,6 Sd. = 4,3	M = 16,4 Sd. = 4,9

Una apreciación de los valores expuestos en la tabla muestra que el grupo virtual puntuó más alto que el presencial en el uso de distintas estrategias que, desde el punto de vista teórico, han sido destacadas como favorecedoras del aprendizaje y el rendimiento académico. Entre ellas, las *estrategias de elaboración, organización de la información, pensamiento crítico, autorregulación, regulación del esfuerzo y aprendizaje con pares*. Por su parte, otra ventaja del grupo virtual respecto del presencial tiene que ver con una puntuación más baja en la escala referida a *estrategias de repaso* que conducirían solo a procesamientos de tipo superficial.

Curiosamente, el grupo virtual obtuvo medias inferiores en las escalas de *manejo de tiempo y ambiente y solicitud de ayuda*.

Los resultados de la *prueba t con muestras independientes* informaron que las diferencias apreciadas entre las medias de uno y otro grupo son estadísticamente significativas, al nivel .05, para las escalas de *estrategias de elaboración* ( $t = -2,342$ ;  $df = 141$ ;

sig. .021), *pensamiento crítico* ( $t = -2,602$ ;  $df 141$ ; sig. .010), *autorregulación* ( $t = -3,190$ ;  $df 141$ ; sig. .002), *regulación del esfuerzo* ( $t = -3,421$ ;  $df 141$ ; sig. .001), *solicitud de ayuda* ( $t = 2,755$ ;  $df 141$ ; sig. .007).

• ***Evaluaciones de la propuesta por parte de los estudiantes***

Como decíamos, 143 alumnos (52 que optaron por cursar como presenciales y 91 que se inclinaron por la alternativa virtual) regularizaron las asignaturas en las que se implementó la experiencia. En el final, y en ocasión de firmar las regularidades en la libreta universitaria, los estudiantes respondían y entregaban un cuestionario en el que se les solicitaba, entre otras cuestiones diversas, que mencionaran tres aspectos de su agrado en el cursado de las materias. Este cuestionario fue entregado por un 92% del grupo -132 alumnos (49 presenciales y 83 virtuales)- que informaron sus expresiones y valoraciones acerca de la experiencia.

En general, se aprecia una valoración positiva -tanto entre los alumnos presenciales como entre los virtuales- acerca de la modalidad de dictado de la asignatura, la incorporación y uso de Internet y correo electrónico y, fundamentalmente, de la posibilidad y el margen de opción que les ofreció el poder elegir la modalidad de cursado. Para un análisis más detallado, tomaremos las expresiones del grupo presencial por un lado y las del grupo virtual por el otro.

*Valoraciones del grupo presencial.* De los 49 alumnos que cursaron como *presenciales*, 30 (61%) hicieron referencia explícita y valoraron positivamente algún aspecto de la experiencia implementada en el marco de las asignaturas. Entre esos aspectos, los más mencionados o destacados fueron la *incorporación y uso de Internet y correo electrónico*, la *posibilidad de optar por la modalidad de cursado* y el hecho de *recibir permanentemente información de actualidad a través del correo*.

Un primer aspecto valorado por el grupo de 30 estudiantes que refirieron explícitamente a algún aspecto de la experiencia fue la *incorporación de Internet y del correo electrónico* en el dictado de las materias. En efecto, 16 sujetos (53%) mencionaron este aspecto. Recordemos que la experiencia comenzaba con una instancia en común para todo el grupo donde se atendía simultáneamente a tareas presenciales y virtuales. Además, aunque luego de la división de los grupos presencial y virtual, a los alumnos en condición de presenciales no se les requería atender al correo electrónico, igualmente se les seguía enviando algunas noticias de actualidad por si eran de su interés. Por otra parte, las actividades de aprendizaje que debían resolver, aún cuando el formato de entrega era impreso,

debían elaborarse sobre la base de búsquedas en Internet. Es decir, los alumnos presenciales, usaban también las tecnologías durante el transcurso de las asignaturas. Al parecer, estas acciones fueron valoradas positivamente por muchos estudiantes. Incluso varios manifestaron haber aprendido nuevos usos de Internet y del *e-mail*. A continuación, dos expresiones que ilustran este aspecto.

*“Me gustó la posibilidad de tener acceso a Internet (más allá de que la modalidad elegida sea la presencial) porque mi perspectiva acerca de este medio ha cambiado. Ahora lo considero como herramienta válida para acceder a información interesante”.*

*“Me gustó aprender a buscar información pertinente en Internet, me parece importante habituarse con la tecnología”.*

Un segundo aspecto valorado positivamente por el grupo de 30 alumnos presenciales que refirieron a aspectos de la experiencia, fue la *posibilidad de optar por la modalidad de cursado*. Llama la atención que aunque los alumnos de este grupo no tomaron la opción virtual -que se presentaba como la más innovadora- igualmente 14 de ellos (47%) destacan y ponderan en sus apreciaciones sobre la materia el haber tenido la posibilidad de optar por dos alternativas conforme a sus preferencias. La siguiente expresión de un alumno ilustra este aspecto.

*“Me gustó poder elegir ser presencial o virtual, porque es una forma que rompe con lo tradicional a lo que estaba acostumbrada”*

Por fin, un tercer aspecto destacado por el grupo de 30 alumnos presenciales que refirieron en sus apreciaciones a aspectos vinculados con la experiencia de aprendizaje propuesta, es la importancia de *recibir información de actualidad a través del correo electrónico*. En efecto, aunque no era condición necesaria para los alumnos presenciales estar atentos a la información que circulaba mediante el correo, 9 de ellos (30%) valoraron positivamente la iniciativa de los docentes al enviar noticias educativas de actualidad.

*“Me gustó la variada información que recibimos por correo electrónico ya que leímos artículos de todo tipo y muy interesantes”.*

Como decíamos, de los 49 alumnos presenciales, 30 valoraron positivamente algún aspecto de la experiencia propuesta en tanto que los restantes 19 alumnos (39%) valoraron otros aspectos de las materias, pero no relacionados con la experiencia de dictado presencial y virtual. Por ejemplo, la autonomía en los aprendizajes, la importancia de los contenidos tratados la realización de actividades prácticas, las características de las clases, entre otros.

*Valoraciones del grupo virtual.* De los 83 alumnos que cursaron como *virtuales* y que respondieron además el cuestionario final, 77 (93%) hicieron referencia explícita y valoraron positivamente algún aspecto de la experiencia implementada en el marco de las asignaturas. Entre esos aspectos, los más mencionados o destacados fueron la *posibilidad de optar por la modalidad de cursado*, la *incorporación y uso de Internet y correo electrónico*, y el hecho de *recibir permanentemente información de actualidad a través del correo*.

El aspecto que más frecuentemente se mencionó y destacó como positivo fue el haber tenido *posibilidad de optar por la modalidad de cursado*. En efecto, 64 alumnos (77%) destacaron como valiosa la alternativa de opción y manifestaron conformidad con el dictado virtual<sup>5</sup>. Muchos de ellos argumentaron que el cursado virtual les había beneficiado por razones diversas, entre otras, les permitió manejar mejor los horarios y tiempos, adquirir habilidades en el uso de tecnologías y experimentar nuevas formas de aprender.

*“Me gustó la elección de virtual porque me permitió ver otras perspectivas respecto del aprendizaje”.*

*“Me gustó la modalidad virtual porque podía acomodar los horarios según mi comodidad y mis tiempos”.*

Un segundo aspecto destacado como positivo por los alumnos virtuales fue el hecho de haber tenido que *usar Internet y el correo electrónico* para estar al día con la materia. De hecho, 23 alumnos (28%) manifestaron su conformidad con este aspecto y dijeron incluso haber adquirido habilidades en el uso de estas tecnologías y usarlas en el ámbito de otras materias.

*“Me gustó aprender mejor el uso de Internet, porque no solo me sirvió para esta materia sino para otras también”.*

*“Me gustó disponer de e-mail ya que cualquier duda puede ser consultada. Tendríamos que tener el mail de todos los profesores o materias”.*

Por fin, un tercer aspecto valorado en términos positivos por 23 alumnos (28%) fue el hecho de *recibir información de actualidad a través del correo electrónico*. Como decíamos, el docente enviaba periódicamente noticias relacionadas con la educación (principalmente de periódicos *online*) para que los alumnos leyeran si les resultaba interesante.

*“Me gustó haber estado constantemente informada con las noticias vinculadas con la materia... de otra forma, no me hubiera informado de todo”.*

---

<sup>5</sup> Solamente una alumna manifiesta haberse arrepentido de cursar de modo virtual, diciendo que hubiera preferido ser alumna presencial.

*“Me gustó disponer de información que no se circunscribía solamente a la materia sino que nos abría el panorama a una realidad mucho más amplia”.*

Para cerrar, resta decir que del grupo de 83 alumnos virtuales que además respondieron el cuestionario final de evaluación de la materia, solamente 6 de ellos (7%) no hicieron mención de aspectos vinculados con la experiencia de ser alumnos virtuales ante la pregunta de qué les había agradado de la materia. Estos alumnos destacaron otros aspectos no vinculados con la experiencia, por ejemplo, la importancia de los temas tratados, las características de los docentes, la posibilidad de obrar autónoma e independientemente, entre otras.

## **8. Discusión y conclusiones**

Atendiendo a los resultados del estudio, resulta posible apreciar su coherencia, en diversos puntos, con los planteos más actuales acerca del aprendizaje a distancia.

En efecto, considerando los *perfiles motivacionales* de los alumnos presenciales y virtuales, se registraron diferencias entre los grupos para cuatro escalas de las seis consideradas (*orientación intrínseca, valoración de las tareas, autoeficacia y ansiedad*). En todos los casos, las diferencias favorecieron al grupo virtual. Esto es, los estudiantes que optaron voluntariamente por cursar las asignaturas bajo el formato virtual, informaron un perfil motivacional más adaptativo y favorecedor del aprendizaje que sus compañeros presenciales. Dentro de este grupo, parece haber sujetos interesados en el aprendizaje como una meta intrínseca y con valor en sí mismo, que aprecian la innovación que implicó resolver tareas y aprender en un ambiente distinto del habitual y que se perciben competentes para llevar adelante el desafío de aprender virtualmente. Complementariamente, se trata de sujetos que justamente por estar dispuestos a afrontar desafíos y a aprender más allá de los obstáculos que puedan presentarse, saben manejar mejor los niveles de ansiedad y no se paralizan tan fácilmente frente a situaciones nuevas.

Conjuntamente con el perfil motivacional descripto, los alumnos del grupo virtual mostraron también un mejor *uso de estrategias* que sus pares presenciales. De hecho, se encontraron diferencias significativas entre los grupos para cinco de las nueve escalas evaluadas (*estrategias de elaboración, pensamiento crítico, autorregulación, regulación del esfuerzo y solicitud de ayuda*). Cabe señalar que, con excepción de la disposición para solicitar ayuda, las diferencias se inclinaron en favor del grupo virtual.

Pareciera que al no contar los alumnos con la estructura y seguridad que da la clase, fortalecen el monitoreo y control sobre su propio proceso de aprendizaje, el pensamiento crítico sobre lo que leen y el intento de dar una elaboración o estructuración a los contenidos.

Frente a estos resultados, cabría preguntarse si fueron las características del contexto virtual -menos estructurado y más flexible- las que favorecieron la activación de perfiles motivacionales y cognitivos más adaptativos, o bien, si justamente los mejores estudiantes - aquellos que se sabían capaces de llevar adelante exitosamente el aprendizaje- son quienes se atrevieron a tomar la opción virtual y afrontar el desafío que implicaba la experiencia.

Entendemos que la respuesta a esta pregunta estaría dada por una interacción de ambas cuestiones, es decir, por una participación conjunta de factores individuales y contextuales. Probablemente los integrantes de este grupo eran de por sí buenos estudiantes. Sin embargo, las características menos pautadas y más abiertas del entorno virtual, parecen haber potenciado y favorecido la activación de comportamientos deseables para el aprendizaje.

Esta línea de interpretación es coherente con las tendencias más actuales en investigación educativa; tendencias que se orientan justamente hacia un incremento del interés por estudiar el funcionamiento cognitivo situado dentro del contexto en el que se desenvuelve (entre otros, Bruner, 1995; Perkins, 1996; Pozo, 2001; Wertsch, 1988,1998)

A la luz de los resultados hallados cobra sentido aquello que destaca Perkins (1996) cuando argumenta que la actividad intelectual se comprende mejor cuando se la ubica en un sistema de la *persona más el entorno*. O bien, tomando un concepto similar de Rinaudo y Donolo (2000), parece incuestionable la *significatividad* de los entornos o contextos de aprendizaje. En efecto, ambientes distintos contribuyeron a delinear, seguramente junto con otros factores, perfiles motivacionales y cognitivos diferentes.

## **9. Referencias**

ALONSO TAPIA, J. (1995). *Motivación y Aprendizaje en el Aula. Cómo Enseñar a Pensar*. Santillana.

BLOCHER, M. y L. SUJO DE MONTES 2002 Is online learning for everyone? En SPOSETTI, A.; S. ELSTEIN y M. RIVERO (comps.) *Educación y Nuevas Tecnologías. Propuestas y Experiencias Nacionales e Internacionales*. Universidad Nacional de Río Cuarto.

BLOCHER, M.; L. SUJO DE MONTES; E. WILLIS y G. TUCKER (2002). Online learning: examining the successful student profile. En *Journal of Interactive Online Learning*. National Centre for Online Learning Research.

- BONG, M. (1996). Problems in academic motivation research and advantages and disadvantages of their solutions. En *Contemporary Educational Psychology*, nº 21, 149-165.
- BONG, M. (2001). Rol of self-efficacy and task-value in predicting college students course performance and future enrollement intentions. En *Contemporary Educational Psychology*, nº 26, 553-570.
- BONG, M. (2004). Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientations and attributional beliefs. En *The Journal of Educational Research*, vol. 97, nº 6, 287-297.
- BRUNER, J. (1995). *Actos de Significado. Más Allá de la Revolución Cognitiva*. Madrid. Alianza.
- BURÓN, J. (1995). *Motivación y Aprendizaje*. Ed Mensajero.
- CHIECHER, A. (2004). *Interacciones profesor-alumno en contextos presenciales y virtuales de enseñanza universitaria*. Tesis de Maestría. Maestría en Educación y Universidad. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- CHI HUNG, N. (2000). Motivational and learning processes of university students in a distance mode of learning: an achievement goal perspective. Paper presented at the *Annual Conference of Australian Association for Research in Education*. Sidney.
- COLL, C. y I. SOLE (1990). La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En COLL, C.; J. PALACIOS y A. MARCHESI (comps). *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. Alianza. Madrid.
- DORNYEI, Z. (2000). Motivation in action: towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. En *British Journal of Educational Psychology*, nº 70, 519-538.
- ECHEVERRÍA, J. (2000). TIC en la educación. *Documento de Internet*, en <http://www.campus-oei/revista/rie24f.htm> (consultado el 26/6/01).
- ESTEBAN, M. (2003). Las estrategias de aprendizaje en el entorno de la Educación a Distancia. Consideraciones para la reflexión y el debate. En RED, *Revista Electrónica de Educación a Distancia*, nº 7. Publicación electrónica en <http://www.um.es/ead/red>. Universidad de Murcia, España.
- FAINHOLC, B. 1999 *La Interactividad en la Educación a Distancia*. Paidós.
- GARCÍA ARETIO, L. (1999). Historia de la educación a distancia. En *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 2, nº 1, 11-40.
- GARCÍA, T. y P. PINTRICH (1996). The effects of autonomy on motivation and performance in the college classroom. En *Contemporary Educational Psychology*, nº 21, 477-486.
- HANRAHAN, M. (1998). The effect of learning environment factors on student's motivation and learning. En *International Journal of Science Education*, vol 20, nº 6, 737-756.
- HUERTAS, J. A. 1997 *Motivación. Querer Aprender*. Aique.
- HUERTAS, J. A. y R. AGUDO (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre motivación. En MONEREO, C. y J. I. POZO. *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Editorial Síntesis. España.
- LEPPER, M. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. En *Cognition and Instruction*, vol. 5, nº 4, 289-309.

- LITWIN, E. 2005 *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu.
- MENA M.; L. PASCUAL y D. ROMÁN (2003). Cómo estudian los alumnos universitarios en presencial y a distancia. Ponencia presentada en el *Congreso Latino Americano de Educación Superior en el Siglo XXI*. Universidad Nacional de San Luis.
- ONRUBIA, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. En *RED, Revista de Educación a Distancia*, monográfico 2. Universidad de Murcia. España.
- PENA, J. y C. NICHOLLS (2004). Analyzing student interaction and meaning construction in computer bulletin board discussions. En *Computers and Education*, nº 42, 243-265.
- PERKINS, D. 1996 *La Escuela Inteligente*. Gedisa. Barcelona.
- PINTRICH, P. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. En BOEKAERTS, M.; P. PINTRICH y M. ZEIDNER (comps.) *Handbook of Self-regulation*. San Diego. Academic Press.
- PINTRICH, P. (2000b). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. En *Contemporary Educational Psychology*, nº 25, 92-104
- PINTRICH, P. (1999). The rol of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. En *International Journal of Educatinal Research*, nº 31, 459-470.
- PINTRICH Y SCHUNK, (1996). *Motivation in education: theory, research and applications*. New Jersey. Prentice Hall.
- PINTRICH, P. y T. GARCÍA (1993). Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning. En *German Journal of Educational Psychology*, vol. 7, nº 3, 99-107.
- PINTRICH, P.; D. SMITH; T. GARCÍA y W. McKEACHIE (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan.
- POZO, JI. 2001 *Humana Mente. El Mundo, la Conciencia y la Carne*. Morata.
- REEVE, 1994 *Motivación y Emoción*. Mc Graw Hill.
- RINAUDO, M. C. y D. DONOLO (2000) Casandra y la educación. La universidad como contexto de aprendizaje. En GUERCI DE SIUFI, B. (comp.) *Pensando la Universidad*. Ed. Universidad Nacional de Jujuy.
- RINAUDO, M. C. y G. VELEZ 2000 *Estrategias de aprendizaje y enfoque cooperativo*. Educando Ediciones.
- RINAUDO, M. C.; D. DONOLO y A. CHIECHER (1999). Los procesos de solicitar, dar y recibir ayuda pedagógica en el ámbito de las clases universitarias. En *CRONIA, Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*, año 3, volumen 3, nº 1, 60-70. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- ROSS, J. y J. COUSINS (1995). Giving and receiving explanations in cooperative learning groups. En *The Alberta Journal of Education Research*, vol. XLI, nº 1, 103-121.
- RYAN, A.; P. PINTRICH y C. MIDGLEY, 2001 Avoiding seeking help in the classroom: who and why? En *Educational Psychology Review*, vol 13, nº 2, 93-114.
- SCHIEFELE, U. (1991). Interest, learning and motivation. En *Educational Psychology*, vol. 26, nº 3/4, 299-323.

SIEGEL ROBERSTON, J.; M. GRANT y L. JACKSON (2005). Is online instruction perceived as effective as campus instruction by graduate students in education? *The Internet and Higher Education*. Artículo en prensa.

SIGALÉS, C. (2002). El potencial interactivo de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia. *Documento de Internet*, en [http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/siga0102/sigales0102\\_imp.htm](http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/siga0102/sigales0102_imp.htm) (consultado el 27/2/02).

TUCKER, G. y M. BLOCHER 2002 Collaborative learning and the online learner: Do those who choose online delivery want collaborative learning? *Proceedings of the 13<sup>th</sup> International Conference of the Society for Information Technology and Teacher Education*. Nashville, Tennessee

WEINSTEIN, C.; J. HUSMAN y D. DIERKING (2000). Self regulation interventions with a focus on learning strategies. En BOEKAERTS, M.; P. PINTRICH y M. ZEIDNER 2000 *Handbook of Self-regulation*. San Diego. Academic Press.

WERTSCH, J. (1988). *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*. Paidós.

WERTSCH, J. (1998). Un enfoque sociocultural de la acción mental. En CARRETERO, M.; R. CASE; W. DOISE; E. FERREIRO; M. GILLY y J. WERTSCH 1998 *Desarrollo y Aprendizaje*. Aique.

*Río Cuarto, Argentina, 24 de diciembre de 2007*