

Ingreso a la Universidad en modalidad a distancia. El papel de aspectos motivacionales y cognitivos en la configuración de logros académicos

College Entrance in Distance Mode. The Role of Motivational and Cognitive Aspects in Academic Achievements

Analía C. Chiecher
Universidad Nacional de Río Cuarto
achiecher@hotmail.com

Paola V. Paoloni
Universidad Nacional de Río Cuarto
paopaoloni17@hotmail.com

Cecilia R. Ficco
Universidad Nacional de Río Cuarto
ceciliaficco@yahoo.com.ar

Resumen

El artículo estudia las relaciones entre motivación, cognición y rendimiento académico en contextos de educación a distancia mediados tecnológicamente. Si bien las relaciones entre estas variables ya han sido analizadas en el marco de contextos presenciales, se considera pertinente una nueva consideración en el marco de contextos de aprendizaje diferentes.

Participaron del estudio 83 alumnos ingresantes en Carreras de la Facultad de Ciencias Económicas (Universidad Nacional de Río Cuarto) dictadas en modalidad a distancia; de ellos, 25 lograron regularizar una asignatura clave del primer año en tanto que los restantes 58 no lo consiguieron. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario estandarizado, cuyo objetivo apunta a evaluar perfiles motivacionales y cognitivos de los estudiantes. Los resultados mostraron mejores puntuaciones en el grupo de más alto rendimiento, con diferencias estadísticamente significativas en las escalas relativas a orientación motivacional intrínseca, valoración de las tareas, pensamiento crítico, autorregulación, manejo del tiempo y ambiente de estudio, regulación del esfuerzo y aprendizaje con pares.

La discusión de resultados retoma la perspectiva situada de la motivación y cognición, enfatizando la importancia de intervenir desde el contexto con la finalidad de favorecer la motivación y el uso de estrategias por parte de estudiantes que aprenden a distancia.

Palabras clave

Ingreso, modalidad a distancia, motivación, estrategias de aprendizaje, rendimiento académico.

Abstract

The article examines the relationship between motivation, cognition and academic performance in technology-mediated education. Although the relationship between these variables have been analyzed in the context of face to face learning modality, a new consideration of these relationships, under different learning contexts, is considered relevant.

The study was carried out at the Faculty of Economic Sciences (at a university college in Argentina) with a group of 83 freshmen in distance mode. Of these, 25 were able to regularize a key subject in the first year, while the remaining 58 did not. For data collection a standardized questionnaire was used with the aim of assessing motivational and cognitive profiles of students. The results showed better scores in the highest performing group, with statistically significant differences in the scales regarding to intrinsic orientation,

assessment tasks, critical thinking, self-regulation, time and study environment management, effort regulation and learning with peers.

In the discussion of results, the situated perspective of motivation and cognition is resumed, emphasizing the importance of contextual intervention in order to promote motivation and the use of strategies in distance learners.

Key words

Ccollege entrance, distance mode, motivation, learning strategies, academic performance

Introducción

Se tratan en el presente artículo al menos dos temas sobre los que ya existen trayectorias de estudio previas. Por un lado, el del *ingreso* en la universidad, con el agregado de que abordamos, en este caso, el inicio de la vida universitaria pero en modalidad a distancia. Por otro lado, el tratamiento de constructos de gran peso en el campo de la Psicología Educacional, como lo son el de *motivación*, *estrategias de aprendizaje* y sus relaciones con el *rendimiento académico*.

El aporte de este artículo -y su originalidad o novedad- reside en hacer confluir estos temas, estudiando las relaciones entre motivación, estrategias y rendimiento en un grupo de ingresantes en carreras dictadas en modalidad a distancia.

Qué perfiles de motivación resultan más adaptativos en un entorno virtual? Es posible definir perfiles motivacionales asociados al logro académico en contextos de educación a distancia? Qué estrategias de aprendizaje resultan más convenientes o apropiadas en un sujeto que estudia a distancia? Es posible delinear las principales características de los perfiles cognitivos asociados a trayectorias académicas exitosas? Estas son algunas de las preguntas que procurarán ser respondidas atendiendo a los resultados del estudio que aquí presentamos.

El ingreso en una Carrera con modalidad a distancia

El ingreso universitario constituye una realidad compleja y ello ya ha sido documentado, fundamentalmente en relación con la modalidad presencial. Confluyen en el periodo del ingreso una multiplicidad de factores -personales y contextuales- que se van entretejiendo y conformando una especie de trama, en la que cada experiencia -propia y singular pero también general- se convierte muchas veces, en una situación difícil de afrontar. Tal es así que este momento del ingreso universitario ha sido caracterizado como una situación de *extrañamiento*, en la que el ingresante se siente extranjero en una cultura que le resulta nueva y extraña (Ortega, 2011). De hecho, *ser estudiante universitario* constituye un oficio que el alumno debe aprender, requiriendo para ello de un tiempo particular, en el que se va conociendo y reconociendo en esta nueva cultura y en el que, además, cada sujeto se va pensando a sí mismo como partícipe o no de ella (Vélez, 2005).

Si pensamos específicamente en el ingreso en modalidad a distancia, se agregan características -del contexto y también de los ingresantes- que contribuyen a acentuar esta complejidad a la que aludimos.

El ingreso en una Carrera dictada con modalidad a distancia implica -al igual que en modalidad presencial- un gran cambio y un esfuerzo de adaptación al nuevo contexto.

Probablemente el alumno estudie en su hogar, un lugar que le es conocido y familiar, pero el gran esfuerzo a desplegar está en conocer una manera de estudiar y de aprender que quizás no ha experimentado nunca y en lograr relacionarse con otros (docentes y compañeros) también de una manera diferente. Más aún, la fuerte demanda de motivación y autorregulación del aprendizaje que exige 'ser' alumno en un entorno virtual y, sumado a ello, las competencias tecnológicas que es necesario desarrollar para moverse con soltura en el ambiente educativo mediado tecnológicamente, son también importantes factores a considerar cuando estamos frente a ingresantes en Carreras con modalidad a distancia.

Estudiar a distancia -con la mediación de tecnologías- dista bastante de estudiar en la situación más clásica, conocida o tradicional de asistir a una institución y cursar allí clases, en un aula en la que un docente expone sobre un tema e introduce a los alumnos en la asignatura a su cargo. Como anticipábamos, ser un estudiante virtual requiere de ciertas características y habilidades que, de no estar presentes, probablemente puedan operar como desencadenantes del abandono de los estudios. Así ha sido destacado ya por autores reconocidos en el campo de la educación a distancia, quienes han postulado que el aprendizaje en línea no es para todos, sino para ciertos alumnos, con determinadas características, habilidades y perfiles (Blocher, Sujo de Montes, Willis & Tucker, 2002; Kearsley, s/d). En tal sentido, parece lógico asumir que el acceso y la disponibilidad de equipamiento para seguir un curso a distancia (computadora con acceso a Internet) así como ciertas habilidades básicas en el manejo del entorno virtual, resultan esenciales. Asimismo, otra condición o característica importante sería la de una disponibilidad de tiempo *real* para dedicar al estudio. En efecto, si bien la educación a distancia se caracteriza precisamente por su flexibilidad temporal, requiere también de la consideración de un tiempo mínimo que permita atender seriamente, y en un nivel de calidad aceptable, a la propuesta de aprendizaje (tareas, lecturas, participación en debates, en actividades grupales, etc.). Sobre el tema, Romero y Barberá (2013) advierten acerca de la crucial importancia de la regulación del tiempo que pueda hacer el alumno frente a la flexibilidad temporal que ofrece un campus virtual.

Muchos estudiantes se inclinan la modalidad a distancia precisamente porque ésta es la única alternativa viable y compatible con otras obligaciones laborales y familiares. No obstante, debe disponerse de un *tiempo real* (diario o al menos regular) que el sujeto pueda dedicar al estudio¹. Si esta condición no se cumple, parece improbable que alguien logre atender exitosamente a las demandas y propuestas académicas de un curso virtual.

Más allá de las características y condiciones mencionadas -relacionadas con la disponibilidad de equipamiento, las habilidades para manejarse en un campus virtual, la disponibilidad de un tiempo real dedicado al estudio, etc.- también sería conveniente que el alumno que se inscribe para estudiar en modalidad virtual experimente una fuerte motivación por aprender y muestre asimismo la habilidad de operar con un repertorio de estrategias cognitivas, metacognitivas y de regulación de recursos que son las que le ayudarán a sostener una trayectoria exitosa.

Diversos estudiosos de la motivación académica coinciden en señalar que un estudiante orientado hacia metas de aprendizaje, con un interés intrínseco por aprender, que confía en sus capacidades para dar respuesta a las demandas de un curso, que percibe control

sobre sus propios resultados, valora las tareas que le son propuestas y domina sus niveles de ansiedad, tiene altas probabilidades de lograr con éxito sus metas de formación en un contexto de aprendizaje determinado (González Fernández, 2005; Paoloni, 2010; Schunk & Pajares, 2005; entre otros).

Las relaciones entre motivación, cognición y rendimiento.

Sin lugar a dudas, la motivación, las estrategias de aprendizaje y sus relaciones con el rendimiento académico han sido temas abordados en investigaciones previas. En general, los resultados ponen en evidencia vinculaciones positivas entre algunas variables motivacionales y cognitivas así como de éstas con el rendimiento académico.

En el sentido mencionado, una revisión de la literatura permite apreciar que buena parte de la bibliografía alude a distintas orientaciones motivacionales; es decir, a diferentes metas o razones que mueven a los individuos a comprometerse en una determinada tarea (Alonso Tapia, 1995; Bong, 2004; Dowson y McInerney, 2002; Hanrahan, 1998; Huertas, 1997; Lepper, 1988; Lin *et al.*, 2003; Pintrich y García, 1993; Pintrich y Schunk, 1996; Pintrich, 1999; 2000; Pintrich *et al.*, 2003; Reeve, 1994; Ryan y Deci, 2000; Schiefele, 1991; Ryan, Pintrich y Midgley, 2001, entre 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- 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*-.

Hay coincidencia entre 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.

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, 2000; Reeve, 1994; Ryan y Deci, 2000).

Se sugiere además, en el marco de la literatura revisada, que la motivación incidiría sobre el aprendizaje; por lo tanto, el hecho de adoptar determinada orientación motivacional tendría consecuencias diferentes para el proceso de construcción de conocimientos. Así, si el estudiante está motivado intrínsecamente es más probable que seleccione y realice actividades por el interés, curiosidad y desafío que éstas le provocan. De hecho, 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, 2000). En

cambio, 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 factible 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.

En síntesis, las metas afectan fuertemente la manera en que los alumnos afrontan el aprendizaje, los perfiles de motivación que activan, el tipo de estrategias que emplean y, en consecuencia, el rendimiento logrado curso. Pareciera que cada tipo de meta contribuye a generar distintos patrones motivacionales, cognitivos y comportamentales. Elliott y Dweck (citados en Chi Hung, 2000) expresan esta idea de manera muy gráfica, sosteniendo que:

“Each achievement goal will run off a different "program" with different commands, decision rules, and inference rules, and hence, with different cognitive, affective, and behavioral consequences. Each goal, in a sense, creates and organizes its own world—each evoking different thoughts and emotions and calling forth different behaviors” (Elliott and Dweck, 1988, citados en Chi Hung, 2000: 11)

En una traducción aproximada del contenido de la cita anterior, podemos decir que cada meta activará un programa con diferentes comandos, reglas y tendrá consecuencias diferenciales sobre la cognición, los afectos y comportamientos. Cada meta, en algún sentido, crea y organiza su propio mundo evocando diferentes pensamientos y emociones y llamando a diferentes comportamientos.

Interesa entonces retomar esta idea de que *cada meta crea y organiza su propio mundo*, evocando diferentes pensamientos, emociones y comportamientos. En tal sentido, evidencias empíricas de estudios previos han mostrado que son las metas intrínsecas las que parecen promover conductas más adaptativas en relación con el proceso de aprendizaje. El *mundo creado y organizado* por este tipo de metas se caracteriza por un perfil de motivación favorecedor del aprendizaje, un interés intrínseco en el estudio, un mayor uso de estrategias cognitivas y metacognitivas y percepciones más positivas del ambiente de aprendizaje.

Reconsiderando las relaciones en contextos de educación a distancia

Si bien, como hemos dicho, los constructos de motivación y cognición han sido ampliamente abordados, la aparición y proliferación de los contextos virtuales de aprendizaje trae de la mano un desafío a los investigadores educacionales: el de volver a considerar temas ya estudiados pero enmarcados ahora en ambientes de características muy distintas a las de la presencialidad.

Järvellä (2011) refiere a este asunto señalando que los temas de estudio que han sido abordados desde la Psicología Educacional son *viejos* temas y a la vez *nuevos*. Así, tópicos como la motivación por el aprendizaje, la autorregulación, las emociones de logro, las interacciones entre profesores y alumnos -entre otros-, si bien ya cuentan con

una tradición de estudios, requieren de una nueva consideración así como de renovadas investigaciones que den cuenta de sus particularidades en entornos virtuales.

En este marco, y apostando a aceptar el desafío de reconsiderar *viejos* temas pero en escenarios *renovados* -como lo son los contextos de educación a distancia- nos proponemos caracterizar los perfiles motivacionales y cognitivos de dos grupos de estudiantes en carreras dictadas en modalidad a distancia; uno de ellos logró regularizar una asignatura troncal de la carrera que cursa en tanto que el otro grupo, mucho más numeroso por cierto, no logró hacerlo. Suponemos que en uno y otro grupo, la motivación y las estrategias de aprendizaje puestas en juego han sido diferentes y han tenido fuerte incidencia en los resultados logrados.

El contexto del estudio

El estudio fue realizado en la Facultad de Ciencias Económicas (en adelante FCE) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), República Argentina.

La mencionada unidad académica ofrece sus tres carreras de grado (Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía) bajo la modalidad a distancia desde el año 2002, lo que complementa la oferta de las mismas Carreras con carácter presencial. Así, en 2002, la FCE inició la implementación de un proyecto sistemático de enseñanza a distancia de sus Carreras, adoptando un modelo educativo que pone énfasis en el rol del estudiante y en la capacidad de generar autonomía para la construcción de los procesos de aprendizaje, pero con una visión de acompañamiento permanente, a través de un sistema de tutorías y de mediación de los materiales educativos².

El SIAT (Sistema informático de Apoyo a la Teleformación) es el contexto virtual, diseñado y creado por personal de la UNRC, que da soporte a la modalidad de enseñanza a distancia que ofrece la FCE. Al estilo de otras plataformas, el SIAT ofrece la posibilidad de gestionar aulas virtuales con herramientas tales como el tablón de noticias, calendario, repositorio de materiales, espacio para subir actividades, foros, posibilidad de realizar trabajos colaborativos en grupos, entre otros.

Desde sus orígenes, la modalidad a distancia de la FCE ha ido creciendo de manera sostenida en lo que respecta a la afluencia de alumnado. En efecto, según datos provistos por la Dirección de Educación a Distancia de la FCE, el número de alumnos que ingresa en las Carreras a distancia se incrementa año a año, habiéndose duplicado el número de ingresantes entre 2005 y 2013. Particularmente, en 2013, la FCE tuvo un ingreso de 293 alumnos en las Carreras con modalidad a distancia, de los cuales 270 fueron alumnos que se inscribieron por primera vez en una Carrera de la FCE.

Es destacable, asimismo, que también ha ido creciendo la cantidad de alumnos que eligen la modalidad a distancia respecto de los que optan por las mismas Carreras en la modalidad presencial (Ficco y Martellotto, 2012). Así, en 2005, los ingresantes en la modalidad a distancia, para las tres Carreras de la FCE, representaban el 24% del total de ingresantes a dicha Facultad, mientras que en 2013 ese porcentaje ascendió al 43%.

No obstante, resulta preocupante el abandono de los estudios que se produce durante el primer año y, fundamentalmente, durante los primeros meses de cursado de las Carreras a distancia. Para dar una idea de esta situación, puede considerarse que aproximadamente el 70% de los estudiantes que ingresan en las Carreras con modalidad a distancia, transcurrido el primer año lectivo, no se inscriben en asignaturas del segundo año.

Específicamente en 2013, de los 270 alumnos antes referidos, sólo 210 se inscribieron para cursar las asignaturas del primer cuatrimestre de primer año (que son comunes a las tres Carreras de la FCE) y, después de transcurrido el primer mes de cursado, sólo 160 alumnos cumplieron con la primera actividad evaluable *online* que se solicita al finalizar el desarrollo del primer módulo temático de cada asignatura.

En cuanto a las 3 asignaturas que se cursan en común en el primer cuatrimestre de las tres Carreras, los porcentajes de alumnos que lograron regularizarlas van desde 53% en Metodología de las Ciencias, 34% en Principios de Administración, hasta alcanzar solamente un 14% en la asignatura Análisis Matemático I³.

En el marco del contexto descrito, parece importante intentar dar respuesta a estos interrogantes: ¿Cuáles son las variables que contribuyen al éxito académico? ¿Qué características tienen los estudiantes que logran cursar exitosamente los estudios a distancia? ¿Qué los distingue de aquellos que no logran las metas inicialmente propuestas? Si bien son diversas las variables a atender, en este escrito analizaremos características de los perfiles motivacionales y cognitivos que distinguen a los estudiantes que lograron trayectorias exitosas de aquellos que no lo consiguieron.

Método

Se trabajó en el marco de las actividades de ingreso, en el mes de febrero de 2013, en la administración de una batería de instrumentos, con el objetivo de recoger datos que permitieran acceder a una descripción del grupo de ingresantes desde diferentes dimensiones: sociodemográficas, vocacionales, motivacionales, cognitivas, etc.⁴. En este marco, uno de los instrumentos administrados fue el *Motivated Strategies Learning Questionnaire* (MSLQ), originalmente elaborado por Pintrich, Smith, García and McKeachie (1991), traducido y adaptado por nuestro equipo para su administración en contextos virtuales (Chiecher, 2008).

Participantes

Participaron del estudio 83 alumnos que al finalizar el cursado de la asignatura Análisis Matemático I (común a las tres carreras que dicta la FCE)⁵ descargaron el cuestionario accesible desde el aula virtual y enviaron su respuesta por ese medio.

El grupo está conformado mayoritariamente por mujeres (84%). El rango de edad cubre un amplio abanico, que va desde los 17 hasta los 50 años, siendo el promedio de 25

años con una desviación estándar importante ($DT=6.69$). El estado civil predominante es la soltería (80%) así como también son mayoría quienes no tienen hijos (65%).

En cuanto a la situación laboral de este grupo de estudiantes, el 80% trabajaba en el momento de inscribirse en la Carrera y lo hacían, en promedio, 27 horas semanales ($DT=18.05$), registrándose un mínimo de 4 horas semanales de trabajo y un valor máximo de 50 horas semanales. Cabe señalar también que, dentro de este grupo de alumnos que en paralelo a los estudios trabajan, un 65% se desempeña en labores vinculadas ya sea total o parcialmente con la Carrera en la que se inscribieron.

Del total de 83 sujetos que respondieron el instrumento administrado, 25 regularizaron la asignatura Análisis Matemático I en tanto que los restantes 58 no lograron la mencionada condición.

Los datos recogidos como consecuencia de la administración del cuestionario fueron cargados y analizados haciendo uso del SPSS, versión 19.

Instrumentos

Tal como se anticipó, se utilizó el MSLQv -denominado así en su versión adaptada y validada para entornos virtuales (Chiecher, 2008)- como instrumento de recolección de datos⁶.

Se trata de un cuestionario de autoinforme 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 incluye dos secciones: una referida a la *motivación* y la otra relativa al uso de *estrategias de aprendizaje*. A continuación describiremos las dos escalas mencionadas.

La sección de motivación está integrada por 31 ítems que conforman seis escalas relativas a distintos aspectos motivacionales; a saber: *metas de orientación intrínseca*, *metas de orientación extrínseca*, *valoración de la tarea*, *percepciones de autoeficacia*, *creencias de control del aprendizaje* y *ansiedad*.

Metas de orientación intrínseca. Los cuatro ítems que componen esta escala aluden al grado en que los estudiantes realizan las tareas y acciones por el interés que les genera la actividad misma, considerándola como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas (Ejemplo: *En cursos semejantes a éste, yo prefiero materiales que despierten mi curiosidad, aún cuando sean difíciles de aprender*).

Metas de orientación extrínseca. Esta escala está conformada por cuatro ítems que refieren al grado en que los sujetos realizan una determinada acción ‘para’ satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con

la consecución de otras metas, tales como obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensas, etc. (Ejemplo: *Lo más importante para mí, en este momento, es mejorar mi promedio; por lo tanto, mi principal interés es obtener una buena nota*).

Valoración de la tarea. Los seis ítems de la presente escala refieren a la evaluación que hace el estudiante de cuan interesantes, importantes y útiles son las actividades o materiales del curso o materia (Ejemplo: *Yo pienso que los artículos de este curso me sirven para aprender*).

Percepciones de autoeficacia. Esta escala está conformada por ocho ítems que hacen referencia a las percepciones de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en el curso (Ejemplo: *Estoy seguro de que puedo comprender los materiales de lectura más difíciles seleccionados para este curso*).

Creencias de control del aprendizaje. Los cuatro ítems que conforman esta escala refieren a las creencias de los estudiantes acerca del grado de control que tienen sobre los resultados de su propio aprendizaje (Ejemplo: *Si no aprendo el material de este curso es por mi propia culpa*).

Ansiedad. Esta escala está compuesta por cinco ítems que indagan sobre el grado de ansiedad de los estudiantes frente al aprendizaje (Ejemplo: *Cuando tengo que resolver una actividad evaluativa a través de la computadora, siento que mi corazón late más rápido*).

Por su parte, la sección relativa al uso de estrategias de aprendizaje está constituida por 50 ítems agrupables en nueve escalas que evalúan aspectos diferentes; a saber: *uso de estrategias de repaso, elaboración, organización, pensamiento crítico, autorregulación metacognitiva, manejo del tiempo y ambiente de estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda*. Seguidamente caracterizaremos y ejemplificaremos las escalas o dimensiones mencionadas.

Estrategias de repaso. Esta escala se compone de cuatro ítems que aluden al grado en que el estudiante usa estrategias vinculadas con recitar o nombrar ítems de una lista a ser aprendida. Se trata de estrategias que conducen a un procesamiento más bien superficial del material (Ejemplo: *Cuando estudio para este curso, práctico diciendo el material para mí mismo una y otra vez*).

Estrategias de elaboración. Esta escala está integrada por seis ítems que indagan sobre el uso de estrategias de elaboración por parte de los alumnos. El resumen, el parafraseo y la creación de analogías son ejemplos de este tipo de estrategias (Ejemplo: *Cuando estudio para este curso, escribo resúmenes breves de las ideas principales de la lectura y de mis anotaciones*).

Estrategias de organización. Los cuatro ítems que componen esta escala indagan sobre el uso de estrategias de organización. Son ejemplos de este tipo de estrategias, señalar conceptos en un texto y estructurarlos en diagramas o mapas conceptuales que muestren las relaciones entre ellos, seleccionar ideas principales en un texto, etc. (Ejemplo: *Yo*

hago cuadros, diagramas o tablas sencillas que me ayuden a organizar el material del curso).

Pensamiento crítico. La escala de pensamiento crítico está integrada por cinco ítems que refieren al grado en que el estudiante usa sus conocimientos previos en situaciones nuevas para hacer evaluaciones críticas, resolver problemas o tomar decisiones (Ejemplo: *Yo considero los materiales de este curso como un punto de partida e intento desarrollar mis propias ideas sobre ellos*).

Autorregulación metacognitiva. Esta escala abarca doce ítems relativos a la conciencia, conocimiento y control que tiene el estudiante sobre su propia cognición (Ejemplo: *Cuando resuelvo las tareas mediante la computadora, me fijo metas para dirigir mis actividades en cada período de estudio*).

Manejo del tiempo y ambiente de estudio. Los ocho ítems que integran la escala aluden al modo en que el estudiante organiza su tiempo y ambiente de estudio. (Ejemplo: *Dispongo de un lugar apropiado para trabajar a través de la computadora*).

Regulación del esfuerzo. La escala está formada por cuatro ítems relativos a la habilidad del estudiante para controlar el esfuerzo y atención frente a las distracciones o ante tareas poco interesantes o tal vez difíciles (Ejemplo: *Aún cuando los materiales y tareas de este curso sean aburridos y poco interesantes, yo procuro quedarme trabajando hasta que los finalice*).

Aprendizaje con pares. La escala incluye tres ítems que aluden a la disponibilidad del estudiante para trabajar cooperativamente con sus compañeros (Ejemplo: *Cuando estudio para este curso, a menudo trato de explicar el material a un compañero o a un amigo comunicándome a través de la computadora*).

Búsqueda de ayuda. Esta última escala está compuesta por cuatro ítems relativos a la disposición del estudiante para solicitar ayuda a sus pares o al docente frente a algún problema (Ejemplo: *Le pregunto al profesor a través del correo electrónico, el foro o el chat para clarificar conceptos que no comprendo bien*).

Resultados

Para el análisis de los datos se consideraron tres grupos de variables, a saber: 1) variables motivacionales; 2) variables cognitivas; 3) rendimiento académico.

Las variables motivacionales son las que permite valorar el cuestionario administrado y fueron presentadas anteriormente (metas intrínsecas, metas extrínsecas, valoración de la tarea, autoeficacia, control del aprendizaje y ansiedad). Las variables cognitivas también fueron definidas y descritas en la sección anterior (uso de estrategias de repaso, elaboración, organización, pensamiento crítico, autorregulación, manejo de tiempo y ambiente de estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda). Como indicador de rendimiento académico se consideró la condición de regular

o no regular en la asignatura Análisis Matemático I, correspondiente al primer año de las tres Carreras que dicta la FCE en modalidad a distancia.

Perfiles motivacionales y rendimiento académico

La Tabla 1 muestra las puntuaciones promedio y desviaciones estándar de los dos grupos de alumnos considerados (los que regularizaron Análisis Matemático I y los que no lograron alcanzar la mencionada condición) en cada una de las dimensiones motivacionales que mide el cuestionario administrado.

Tabla 1. Media (*M*) y desviación típica (*DT*) obtenidas en variables motivacionales por alumnos que regularizaron y que no regularizaron Análisis Matemático I.

	<i>G1</i>		<i>G2</i>	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
<i>Metas intrínsecas</i>	5.72	.89	5.02	1.20
<i>Metas extrínsecas</i>	4.76	1.27	4.74	1.11
<i>Valoración de la tarea</i>	6.24	.67	5.69	1.20
<i>Autoeficacia</i>	5.21	.99	4.96	1.16
<i>Control del aprendizaje</i>	5.34	1.10	5.26	1.19
<i>Ansiedad</i>	3.66	1.33	4.19	1.19

Nota: Tabla de elaboración propia. *G1:* Alumnos que regularizaron Análisis Matemático I (*N*=25); *G2:* Alumnos que no regularizaron Análisis Matemático I (*N*=58).

Como puede observarse, en general, los puntajes favorecen al grupo de alumnos que lograron regularizar la asignatura en cuestión. No obstante, diferencias estadísticamente significativas se registran solamente con respecto a las escalas referidas a metas de orientación intrínseca, $t(2.602)$, $gl\ 81$, $\alpha .01$ y valoración de las tareas $t(2.150)$, $gl\ 81$, $\alpha .03$. Esto sugiere que los alumnos que lograron regularizar la asignatura en cuestión, mostraron un interés más acentuado por el aprendizaje en sí mismo y una valoración altamente positiva respecto de las actividades y contenidos trabajados en la asignatura.

Perfiles cognitivos y rendimiento académico

La Tabla 2 muestra las medias y desviaciones estándar de dos grupos de alumnos (los que regularizaron Análisis Matemático I y los que no lograron regularizar) en cada una de las dimensiones cognitivas que se consideran en el cuestionario administrado.

Tabla 2. Media (*M*) y desviación típica (*DT*) obtenidas en variables cognitivas por alumnos que regularizaron y que no regularizaron Análisis Matemático I.

	<i>G1</i>		<i>G2</i>	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
<i>Repaso</i>	4.20	1.31	4.32	1.51
<i>Elaboración</i>	4.75	.98	4.56	1.31
<i>Organización</i>	5.26	1.32	4.97	1.49
<i>Pensamiento crítico</i>	4.50	1.24	3.83	1.32
<i>Autorregulación</i>	4.91	.63	4.40	.83
<i>Manejo de tiempo y ambiente</i>	4.81	1.22	4.24	1.01
<i>Regulación del esfuerzo</i>	5.63	1.20	4.95	1.33
<i>Búsqueda de ayuda</i>	4.29	1.44	3.81	1.43
<i>Aprendizaje con pares</i>	3.49	2.03	2.70	1.40

Nota: Tabla de elaboración propia. *G1:* Alumnos que regularizaron Análisis Matemático I (*N*=25); *G2:* Alumnos que no regularizaron Análisis Matemático I (*N*=58).

De manera similar a lo que se observaba con respecto a las variables motivacionales, en las escalas cognitivas los puntajes favorecen al grupo de alumnos que lograron regularizar. Se observan diferencias estadísticamente significativas en 5 de las 9 escalas consideradas: pensamiento crítico $t(2.177)$, $gl\ 81$, $\alpha\ .032$; autorregulación $t(2.749)$, $gl\ 81$, $\alpha\ .007$; manejo del tiempo y ambiente $t(2.177)$, $gl\ 81$, $\alpha\ .032$; regulación del esfuerzo $t(2.206)$, $gl\ 81$, $\alpha\ .030$ y aprendizaje con pares $t(2.056)$, $gl\ 81$, $\alpha\ .043$. En todos los casos las diferencias favorecen al grupo de los 25 alumnos que lograron regularizar Análisis Matemático I. Esto es, los estudiantes que lograron regularizar la asignatura en cuestión informaron un pensamiento crítico más acentuado, una más fuerte autorregulación para aprender, un mejor manejo del tiempo y ambiente de estudio, regulación de su esfuerzo y persistencia en el aprendizaje y mayor disposición para pedir ayuda académica y trabajar en colaboración con los compañeros.

Discusión

Tradicionalmente, el estudio de la motivación y los procesos de aprendizaje de estudiantes universitarios se ha llevado a cabo en contextos presenciales (Ames, 1992; Ryan & Deci, 2000; Elliot, 2005; Paoloni, 2006 y 2010; Urdan & Turner, 2005; entre otros). Pocos trabajos han explorado las complejas relaciones entre motivación, cognición y aprendizaje en alumnos que aprenden a distancia. Ahora bien, dado que la educación a distancia y la utilización de Internet como herramienta para ofrecer instrucción están ganando lugar en estos años, parece importante lograr un conocimiento más avanzado de las relaciones entre motivación, cognición y aprendizaje en estudiantes que se desenvuelven en estos contextos.

En tal sentido aporta el estudio aquí presentado, cuyos resultados están en la misma línea de trabajos previos realizados en contextos presenciales o tradicionales. Esto es, los alumnos motivados por el aprendizaje en sí mismo y con una alta valoración de las tareas tienden a lograr mejor rendimiento que sus pares menos motivados. Del mismo modo, aquellos estudiantes que informan puntajes más altos respecto del uso de estrategias claves -como por ejemplo, la autorregulación del aprendizaje o un buen

manejo del tiempo y del ambiente de estudio- son quienes, en general, logran mejores resultados académicos.

Las tendencias más actuales en el estudio tanto de la motivación como de las estrategias de aprendizaje reconocen la influencia de variables personales sobre estos constructos pero enfatizan, al mismo tiempo, el importante papel que ejerce el contexto y, en consecuencia, el carácter situacional o situado de los mismos (Huertas, 1997; Paoloni, 2006 y 2010; Paris & Turner, 1994; Volet, 2001; Volet & Järvelä, 2001). Esto es, si bien cada alumno llega a la universidad con determinadas características que distinguen su dinámica motivacional y un repertorio cognitivo particular, parece posible diseñar y desplegar -desde el mismo contexto universitario- acciones orientadas a potenciar la motivación y el uso de estrategias, procurando que ello tenga repercusión en el logro de trayectorias más exitosas.

Si pensamos en el grupo particular que estamos analizando -83 alumnos ingresantes en una Carrera de grado en modalidad a distancia, de los cuales 58 no lograron regularizar una asignatura troncal del primer cuatrimestre del primer año de estudio- parece crucial implementar acciones orientadas a sostener y apoyar a este alumnado, sobre todo por el abultado número que representan aquellos cuyos desempeños no fueron satisfactorios. Probablemente, atendiendo a algunas variables del contexto resulte posible incidir favorablemente sobre la motivación y el aprendizaje de estos estudiantes que, a poco de haber iniciado una Carrera universitaria, corren serio riesgo de lentificar sus estudios y hasta de terminar abandonando. En el próximo apartado esbozaremos algunas de las sugerencias que podrían orientarse hacia la finalidad mencionada.

Sugerencias para promover perfiles motivacionales y cognitivos adaptativos en contextos de educación a distancia

Este apartado destacará la importancia de tomar en consideración ciertas variables que, desde el contexto, los docentes involucrados en la enseñanza a distancia podrán manejar, incidiendo a favor de la motivación de los alumnos. El conocido modelo TARGET, originalmente propuesto por Epstein 1989 (en Huertas, 1997; ver también Alexander, 2006) en el marco de contextos académicos presenciales, implica seis dimensiones (Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Grupos, Evaluación y Tiempo) sobre las cuales parece posible accionar para favorecer la motivación. A continuación se hará una breve referencia a cada una de estas dimensiones y al modo en que podrían potenciarse en contextos de educación a distancia con el objetivo de favorecer en los estudiantes la activación de perfiles motivacionales y cognitivos adaptativos para el aprendizaje.

Cuidar el diseño de las e-actividades⁷

La primera dimensión del modelo TARGET refiere a las *tareas académicas* propuestas por los docentes (en modalidad a distancia llamadas e-actividades). En este sentido, sería recomendable, al diseñar e-actividades, atender al criterio de variedad y diversidad, ofreciendo, por ejemplo, dos o incluso más alternativas de tarea encaminadas hacia un mismo objetivo. Estudiosos de la motivación, acuerdan en considerar que la posibilidad de elegir, incrementa la sensación de autonomía del estudiante favoreciendo así la motivación intrínseca (Huertas, 1997; Pintrich & Schunk, 1996; Ryan & Deci, 2000; Stipek, 1996). Asimismo, es importante pensar en tareas que el alumno pueda percibir como novedosas, significativas, instrumentales y que impliquen una dificultad óptima o moderada respecto de su resolución (Alonso Tapia, 2000; Huertas, 1997; Husman, Derryberry, Crowson & Lomax, 2004; Paoloni, 2006 y 2010; Urdan & Turner, 2005; entre otros). Otra recomendación, para tareas a resolver a distancia, sería la de proponer su resolución en modalidad grupal, incrementando así la sensación del estudiante de estar ‘acompañado’ y dándole la posibilidad de relacionarse con sus pares, aún cuando no se encuentre físicamente con ellos. No menos importante resulta el seguimiento permanente que puede realizar el docente durante el proceso de resolución y la retroalimentación o *feedback* que pueda ofrecer (Chiecher, 2010; Chiecher y Donolo, 2013).

Presentarse como un colaborador

La segunda dimensión del modelo TARGET -relativa a la *autoridad*- hace referencia al estilo de relación que el docente propone entre él y sus alumnos. En este sentido, conviene que el docente se presente como un colaborador y como acompañante del proceso que sigue el alumno, atendiendo individualmente las situaciones de cada uno de ellos. En este marco, la figura del docente desempeña un rol fundamental, pues se considera que todo lo que haga -lo quiera o no- tiene un impacto motivador potencial sobre sus estudiantes (Ames, 1992; Paris & Turner, 1994; Pintrich & Shunk, 1996).

Aquellos estudiantes que son independientes, autónomos y que avanzan al día con las tareas, no suelen requerir demasiada ayuda; en cambio, otros enfrentan algunas dificultades para aprender a distancia o experimentan situaciones familiares y/o laborales que les representan un obstáculo para avanzar, siendo necesaria en esos casos la intervención motivadora, personalizada y estimulante de parte del docente. De hecho, probablemente un mensaje a tiempo del profesor invitando al alumno a avanzar, preguntando cuál ha sido su dificultad, ofreciendo un nuevo plazo de entrega de cierta tarea, puede marcar la diferencia entre seguir adelante o abandonar un curso a distancia.

Elogiar el buen desempeño de los estudiantes

La tercera dimensión del modelo TARGET, el *reconocimiento*, se vincula con los procesos de feedback y con la importancia de elogiar el esfuerzo, el cumplimiento y el buen desempeño en el marco de estos procesos de devolución.

Los procesos de feedback⁸ desplegados por el docente en relación con la actuación de sus alumnos, constituyen un importante factor del contexto social capaz de influir en la percepción de autoeficacia de una persona respecto de su desempeño en una determinada tarea (Ryan & Deci, 2000). Siendo más específicos, diremos que la guía y la retroalimentación que proporcione el docente desempeñan un importante papel en el éxito que pueden lograr los estudiantes ante una determinada tarea. En este sentido, los hallazgos de investigación se orientan a considerar la importancia que el *feedback* tiene para incrementar la motivación intrínseca, la autoeficacia percibida y un estilo atribucional adaptativo, cuando comunica que los errores son parte del aprendizaje, cuando vincula los progresos de los alumnos hacia la meta con los esfuerzos realizados, cuando favorece el reconocimiento del control que los estudiantes tienen sobre sus aprendizajes y cuando sugiere una visión de la habilidad como algo susceptible de ser mejorado (Paoloni, 2010; Pintrich, 2000; Rinaudo y Paoloni, 2013; Urdan & Turner, 2005).

De acuerdo con lo formulado, es importante que el estudiante reciba un mensaje positivo y de reconocimiento de parte del docente respecto de los logros que va alcanzando. Pero igualmente importante es que los estudiantes reciban una devolución cuidada cuando sus desempeños se alejan de lo esperado. En tal caso, no sólo es recomendable atender al modo en que la información o los señalamientos son transmitidos, sino también a cómo el destinatario los interpreta y utiliza en sus próximas o sucesivas actuaciones.

Si referimos estas consideraciones a contextos virtuales en donde docentes y alumnos no se encuentran personalmente en espacios físicos determinados, entonces se acentúa la necesidad de procurar feedback de calidad, entendido como un diálogo permanente que entrelaza a docentes y alumnos (Askwe & Lodge, 2000; Nicol & Macfarlane-Dick, 2004; Rinaudo y Paoloni, 2013).

Entender al feedback como un diálogo implica que el alumno no sólo recibe información acerca de su desempeño sino que también tiene la oportunidad de participar en una discusión sobre ese feedback, referido tanto al resultado de una tarea concluida como al proceso que conduce a su resolución.

Proponer trabajos grupales

La cuarta dimensión refiere a los *grupos*, esto es, pareciera que la modalidad de trabajo grupal y el hecho de resolver una tarea en cooperación con otros puede redundar en beneficios para la motivación y el aprendizaje.

En la modalidad a distancia, el alumno suele experimentar sentimientos de soledad y sensación de aislamiento que en no pocas ocasiones lo desaniman frente a la primera dificultad. Frente a ello, la propuesta de trabajar en grupos -junto con otros aunque con la mediación de la tecnología- aumenta de hecho la comunicación e interacción entre pares, incrementa el número de entradas al aula, favorece la aparición de conflictos socio-cognitivos y fortalece la dimensión social de la experiencia de aprendizaje. Si bien esta dimensión afectiva y social de la comunicación en un entorno virtual parece no

guardar relación directa con los contenidos de aprendizaje de un curso y, en tal sentido, puede ser desvalorizada o considerada como una interferencia en el proceso de aprendizaje, un cuerpo creciente de investigaciones está revalorizando su importancia como sostén y apoyo de los procesos cognitivos que lleva adelante un alumno (Aragon, 2003; Cobb, 2009; Johnson y Johnson, 1999; Mycota & Duncan, 2007; Pérez, Subira y Guitert, 2007; Rourke, Anderson, Garrison & Archer, 2001; Villasana y Dorrego, 2007; Santos, 2011, entre otros). En tal sentido, aumentar las posibilidades de interacción alumno-alumno mediante el trabajo grupal puede contribuir a aumentar también la manifestación de la *presencia social*⁹.

Evaluar el proceso, no sólo el producto

La quinta dimensión del modelo TARGET refiere a la *evaluación*, instancia que puede incidir de manera importante en los patrones motivacionales de los estudiantes y en las metas que ellos se propongan. En tal sentido, la recomendación sería evaluar el proceso de aprendizaje -no sólo el producto- y ofrecer retroalimentación permanente acerca de cuánto se acerca o se aleja cada uno del objetivo propuesto para un curso o materia. Además, la evaluación o retroalimentación permanente debería ser comunicada a cada estudiante de manera privada (para no fomentar la competencia), o bien, si se trata de un trabajo en grupos, a cada grupo en particular.

El trabajo grupal en entornos virtuales tiene la potencialidad de dejar al descubierto el proceso de resolución que llevan adelante los alumnos. De hecho, el docente tiene la posibilidad de ir monitoreando el trabajo que desarrolla cada grupo -y dentro de él, el de cada sujeto- gracias a la permanencia del registro escrito de los intercambios. Ello ofrece la valiosa posibilidad de ir evaluando el proceso de resolución de una actividad, de valorar si la respuesta que van construyendo los alumnos está en el sentido esperado y de ofrecer retroalimentaciones parciales, sea para elogiar el desempeño o bien para advertir a los estudiantes que deben cambiar el rumbo. En fin, la dimensión de la evaluación en educación a distancia presenta particularidades respecto de la presencialidad que, sin dudas, deben ser explotadas. Así, la posibilidad de tener acceso a la comunicación entre los alumnos a través de los registros escritos que permanecen en los foros grupales, de ver las entradas de cada alumno al aula, la cantidad de participaciones o intervenciones, el contenido de esas participaciones, etc., constituyen recursos de alto valor que el docente que enseña a distancia debiera saber capitalizar para realizar una evaluación casi permanente de cada alumno. Ayudar al aprendizaje virtual, por tanto, no es simplemente una cuestión de presentar información o de plantear al alumno tareas a realizar. Es, esencialmente, seguir de manera continuada el proceso de aprendizaje que este desarrolla, monitorear los avances, detectar dificultades o rumbos equívocos y ofrecer los apoyos y soportes necesarios en el momento oportuno (Onrubia, 2005).

Contribuir al manejo de la temporalidad

Por último, la sexta dimensión del modelo que estamos describiendo está vinculada con el *tiempo*, aspecto que se presenta también con particularidades en entornos virtuales, donde la temporalidad constituye una dimensión laxa y flexible, manejada a gusto de cada usuario.

La conexión de este parámetro -el tiempo- con la motivación viene dada por su relación con los procesos ansiógenos (Huertas, 1997). La ansiedad debería ser facilitadora y no inhibidora del rendimiento. Para que la ansiedad se mantenga en un nivel óptimo resulta crucial lograr un buen manejo y distribución del tiempo disponible, muchas veces escaso, y más aún en alumnos que estudian a distancia quienes, como sabemos, suelen ser mayoritariamente adultos, con obligaciones familiares y laborales paralelas al estudio. Si el tiempo no logra manejarse adecuadamente, llegadas las fechas clave de entrega de actividades o de exámenes, la ansiedad se eleva, alcanzando niveles tan altos que pueden terminar paralizando o inhibiendo la acción. Así pues, si bien la flexibilidad temporal es uno de los atractivos por los que los estudiantes eligen estudiar a distancia, en no pocas ocasiones puede representar un arma de doble filo. Es cierto que un curso a distancia permite libertades en cuanto a la elección del lugar y del tiempo que uno dedicará a las actividades y al aprendizaje. Sin embargo, esa libertad tiene límites, impuestos por el hecho de que el curso tiene una duración determinada y las actividades tienen también fechas para ser entregadas. En tal sentido, una sugerencia a tener en cuenta de parte de quienes diseñan e implementan cursos a distancia sería la de atender, tanto individual como grupalmente, al manejo del tiempo que muestran los estudiantes. Esto es, si el tutor lleva un registro personalizado de aquellos alumnos que participan frecuentemente y de aquellos que entregan a término las tareas, tendrá indicadores para advertir también quiénes son aquellos que hace varios días no se conectan. A estos, particularmente, puede contactarlos por vía privada, recordándoles los plazos y estimulándolos para que avancen, o bien, pactando con ellos un nuevo vencimiento si fuera posible (Chiecher, 2009). Del mismo modo, también son valiosas en este marco las intervenciones que el tutor pueda realizar, destinadas al grupo en general, recordando los tiempos, plazos y vencimientos con anticipación, procurando así andamiar al alumno en la regulación temporal que debe lograr (Chiecher y Donolo, 2013).

Conclusiones

Confluyen en el escrito dos temas de gran interés para la comunidad educativa: el ingreso universitario, por un lado, y la educación en modalidad a distancia, por el otro. Dos situaciones -la del ingreso en el nivel de educación superior y, sumado a ello, la modalidad a distancia- que generan un contexto particular.

Tal como muestran los resultados presentados, en este escenario particular, las relaciones entre motivación, cognición y rendimiento académico están en la línea de lo que han señalado estudios previos, realizados en contextos presenciales (Ames, 1992; Ryan & Deci, 2000; Elliot, 2005; Paoloni, 2006; Urdan & Turner, 2005). Esto es, patrones motivacionales y cognitivos adaptativos correlacionan con un mejor

rendimiento académico. Así se presentó la situación en el marco del grupo de estudiantes que participaron de esta investigación. De hecho, aquellos con una orientación intrínseca más marcada, una alta valoración de las tareas, un pensamiento crítico acentuado, una sólida regulación del proceso de aprendizaje y del tiempo, fueron precisamente quienes consiguieron regularizar una asignatura clave en el primer cuatrimestre del primer año de estudio.

No obstante, más allá de confirmar las tradicionales relaciones que se han hallado en otros estudios entre motivación, cognición y rendimiento -esta vez en un escenario distinto (el virtual)- fue también objeto del trabajo enfatizar la condición contextual o situacional de los patrones motivacionales y cognitivos desplegados por los sujetos, proponiendo en consecuencia líneas de acción posibles de implementar desde la docencia. En tal sentido, se retomaron las dimensiones del conocido modelo TARGET y, en relación a cada una de ellas, se ofrecieron sugerencias de acción docente en un entorno particular como el de la educación a distancia.

La consideración de las potencialidades que los contextos virtuales ofrecen para promover en los alumnos motivación para el aprendizaje, ricos procesos cognitivos y la posibilidad de obtener, por lo mismo, logros académicos de calidad, parece configurar un marco de verdadero optimismo en el área de la Psicología Educacional. En un intento por sistematizar alternativas para el diseño de contextos virtuales poderosos para el aprendizaje, en este trabajo -como dijimos- presentamos argumentaciones para la actuación docente en cada una de las seis dimensiones consideradas en el modelo TARGET. Sin embargo, es posible identificar una dimensión más, en esencia más inclusiva y general que cualquiera de las otras; una dimensión transversal que atraviesa a las restantes, se nutre de ellas y, al mismo tiempo, contribuye a configurarlas. Nos referimos a los procesos de feedback entendidos desde las actuales perspectivas socio-culturales, desde visiones más amplias e integrales comparadas con la tradicional concepción de 'ping-pong' o 'retroalimentación de ida y vuelta' establecida entre docente y alumnos en la que estamos acostumbrados a pensar (Askwe & Lodge, 2000).

Las nuevas conceptualizaciones acerca del feedback a las que nos referimos¹⁰, plantean desafíos interesantes si las pensamos en relación con los contextos virtuales. Desde las perspectivas integradoras, multidimensionales y sociales que impregnan las interpretaciones actuales acerca de este constructo, el feedback va más allá de los comunicados emitidos por un tutor a sus alumnos al final de una secuencia didáctica o de una evaluación, porque trasciende en mucho este tipo particular de interacción y de direccionalidad (docente-alumno). Desde estas nuevas concepciones, resulta difícil no identificar procesos de feedback actuando por doquier en las prácticas educativas, discurriendo en diferentes niveles y direcciones, entrelazando a los distintos actores e impregnando con su impronta el proceso de aprendizaje y los resultados obtenidos (Paoloni, en prensa; Paoloni, Rinaudo y González Fernández, 2011; Rinaudo y Paoloni, 2013). Atendiendo a las particularidades que caracterizan a los contextos virtuales y remitiéndonos específicamente a las dimensiones del modelo TARGET parece difícil 'no ver' procesos de feedback actuando y discurriendo por doquier. Desde este marco nos preguntamos: cómo pensar en diseños de actividades que no estén mediados por procesos de feedback; cómo imaginar el papel que cumple el docente como colaborador -o debería cumplir- si lo abstraemos de los diálogos que construye con sus alumnos, de los escenarios de constantes intercambios en donde el feedback relativo a los procesos o

a la estrategias (desde el modelo de Hattie & Timperley, 2007) es un ingrediente principal; cómo separar los elogios que un docente comunica a un estudiante por un desempeño satisfactorio o brillante de procesos de feedback dirigidos a la persona, caracterizados por acentuar precisamente el valor del esfuerzo, la perseverancia y la constancia; cómo olvidarnos del feedback desplegado en relación con la tarea entendida como producto si es el más conocido y el que con mayor frecuencia los docentes reconocen como estructurante de sus propias prácticas. Finalmente, cómo imaginar a un tutor, docente o colaborador tratando de fomentar en sus alumnos procesos de autorregulación de aspectos personales y contextuales (como el tiempo disponible, por ejemplo), si desprendemos esta meta educativa de procesos de acompañamiento constantes, de permanentes diálogos construidos en torno a considerar la brecha existente entre un desempeño logrado o real y un logro esperado o ideal. No cabe duda en definitiva, de que el feedback, desde las nuevas perspectivas emergentes a las que adherimos, se convierte en un importante elemento mediador a considerar cuando pensemos en el modelo TARGET como herramienta conceptual para el diseño de poderosos contextos de aprendizaje en educación a distancia.

Notas y/o Agradecimientos

1. Parece improbable que una persona que está al cuidado de 3 ó 4 hijos y que trabaja 40 horas semanales disponga de tiempo real, regular y sostenido para dedicar al cursado de una carrera de grado, cuya duración teórica se estipula en 5 años en el plan de estudios. Sin embargo, no es menor el número de personas cuyos imaginarios sobre el aprendizaje a distancia pareciera ser equivocado. Esto es, piensan que como la carrera es a distancia y los tiempos son manejables, entonces podrán llevar adelante la carrera, aún cuando tienen muchas otras obligaciones a las que atender.

2. Las tutorías docentes conforman uno de los ejes más importantes de la modalidad a distancia de la Facultad de Ciencias Económicas (UNRC), teniendo a su cargo tareas de acompañamiento y apoyo a los estudiantes, tanto en lo referido a su orientación como en lo relativo a los aspectos académicos. El material didáctico también asume un papel central en la modalidad, en tanto la relación docente – institución – estudiante está mediatizada a través de textos, guías didácticas, videos, entre otros recursos, entre los cuales, los materiales escritos siguen en plena vigencia en la FCE. Por ello, se han generado diversos espacios dialógicos de trabajo conjunto con los docentes de la modalidad a distancia, para planificar e implementar alternativas tendientes a la mejora de los materiales educativos, en los aspectos pedagógico-didácticos, gráficos y comunicacionales.

3. Butigüé, S., Ficco, C., Martellotto, J. y Vianco, A. (2013) Informe de rendimiento académico - cohorte 2013. Documento de circulación interna, no publicado, realizado en el marco de las tareas tendientes al seguimiento, inclusión y promoción de la persistencia de los estudiantes en la carrera elegida, incluidas dentro del Proyecto de '*Encuentros de Integración Universitaria*', año 2013, aprobado por Resolución 211/12 del Consejo Directivo de la FCE de la UNRC.

4. Los resultados presentados en este artículo han sido logrados en el marco de un proyecto de investigación de mayor alcance, aprobado y subsidiado por la Universidad Nacional de Río Cuarto para el periodo 2013-2015. El mencionado proyecto lleva como título '*Situaciones de éxito y riesgo de abandono en ingresantes de la UNRC. Un estudio comparado en contextos académicos presenciales y virtuales*', siendo las autoras de este trabajo quienes conforman el grupo responsable del equipo de trabajo.

5. Se decidió tomar esta asignatura como contexto para la administración del instrumento por tratarse de una materia común y clave para las tres carreras que dicta la FCE. Además, parece ser la materia que más dificultad ofrece puesto que es la que menos cantidad de alumnos lograron regularizar en el curso del primer cuatrimestre.

6. Se adaptaron, luego de su traducción, los ítems del MSLQ ajustando la redacción y la pertinencia de las afirmaciones para su uso en contextos virtuales. El instrumento en su versión modificada -identificado como MSLQv- fue administrado a grupos de sujetos que aprendían en diferentes condiciones de virtualidad. Los resultados hallados mostraron sensibilidad del instrumento para captar los aspectos que supuestamente mide en tanto y en cuanto los grupos estudiados mostraron las diferencias esperadas. Los Alpha de Cronbach fueron de .78 para la sección de motivación y .88 para la sección referida a uso de estrategias. Se puede acceder a mayor información y a la versión adaptada del cuestionario consultando Chiecher (2008).

7. El término e-actividades hace referencia a aquellas tareas académicas propuestas en el marco de un curso y que deben resolverse con la mediación de la red (Cabero y Román, 2006).

8. En un sentido amplio, el feedback puede definirse como cualquier información, que se proporciona a quien desempeña una acción cualquiera respecto de este desempeño.

9. La presencia social es definida como la habilidad de los sujetos de proyectarse a sí mismos social y emocionalmente, presentándose como personas *reales* dentro de una comunidad virtual de aprendizaje (Garrison et al., 2000 y 2003; Rourke et al., 2001). Estudios recientes han mostrado que cuando la presencia social es baja los miembros del grupo se sienten desconectados y la dinámica del grupo sufre. Contrariamente, cuando es alta, los participantes se sienten más comprometidos e involucrados en el proceso de aprendizaje (Aragón, 2003; Mycota & Duncan, 2007; Wheeler, 2005).

10. El trabajo de Rinaudo y Paoloni (2013) sistematiza con lucidez estas nuevas conceptualizaciones acerca del feedback, al tiempo que efectúa un recorrido interesante por literatura específica que permite identificar la complejidad de este constructo, engañosamente sencillo.

Fin de redacción del artículo: 29 de octubre de 2014

Chiecher A., Paoloni P. y Ficco, C (2014). Ingreso a la Universidad en modalidad a distancia. El papel de aspectos motivacionales y cognitivos en la configuración de logros académicos. *RED, Revista de Educación a Distancia. Número 43*. 15 de noviembre de 2014. Consultado el (dd/mm/aaaa) en <http://www.um.es/ead/red/43>

Bibliografía

Alexander, P. (2006). *Psychology in Learning and Instruction*. Ohio, EE. UU.: Pearson Merrill Prentice Hall.

Alonso Tapia, J. (1995) *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Santillana.

Alonso Tapia, J. (2000). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Barcelona, España: Edebé.

Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Education Psychology*, 84 (3), 261-271.

Aragon, S. (2003). Creating social presence in online environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 100, 57-68. Recuperado de [http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1002/\(ISSN\)1536-0717](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1002/(ISSN)1536-0717)

- Askew, S. & Lodge, C. (2000). Gifts, ping pong and loops-linking feedback and learning. In S. Askew (Ed.), *Feedback for learning* (pp. 1-18). Londres: Routledge Palmer.
- Blocher, M., Sujo de Montes, L., Willis, E. & Tucker, G. (2002). Online learning: examining the successful student profile. *The Journal of Interactive Online Learning*, 1(2), 1-12. Recuperado de <http://www.ncolr.org/>
- Bong, M. (1996) Problems in academic motivation research and advantages and disadvantages of their solutions. *Contemporary Educational Psychology*, nº 21, 149-165.
- Butigué, S., Ficco, C., Martellotto, J. y Vianco, A. (2013). *Informe de rendimiento académico - cohorte 2013*. Manuscrito no publicado, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.
- Cabero, J. y Román, P. (2006). *E-actividades. Un referente básico para la formación en Internet*. Sevilla, España: Eduforma.
- Chiecher, A. (2008). El MSLQv como instrumento de medición en entornos virtuales. En D. Donolo y M. C. Rinaudo (Eds.), *MSLQe – MSLQvv. Motivated Strategies Learning Questionnaire. Propuestas para la medición de la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje* (pp. 67-79). Río Cuarto, Argentina: EFUNARC.
- Chiecher, A. (2009). Aprender en contextos presenciales y virtuales. Motivación, uso de estrategias y percepción del contexto por parte de los estudiantes. En D. Donolo y M. C. Rinaudo (Eds.), *Enseñar y aprender. Motivación, estrategias y percepción del contexto en entornos presenciales y virtuales* (pp. 37-290). Río Cuarto, Argentina: EFUNARC.
- Chiecher, A. (2010). Trabajo grupal en torno de una e-actividad. Regulación del tiempo, el ambiente y la búsqueda de ayuda. *Signos EaD, Revista de Educación a Distancia*, 1, 1-24. Recuperado de <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ead/index>
- Chiecher, A. y Donolo, D. (2013). Trabajo grupal mediado por foros. Aportes para el análisis de la presencia social, cognitiva y didáctica en la comunicación asincrónica. En A. Chiecher, D. Donolo y J. L. Córca (Eds.), *Entornos virtuales y aprendizaje. Nuevas perspectivas de estudio e investigaciones* (pp. 151-198). Mendoza, Argentina: Editorial Virtual Argentina. Recuperado de: <http://www.editorialeva.net/evya.html>
- 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.
- Cobb, S. (2009). Social presence and online learning: a current view from a research perspective. *Journal of Interactive Online Learning*, 8(3), 241-254. Recuperado de <http://www.ncolr.org/>

- Dowson, M. & McInerney, D. (2002) What do students say about their motivational goals? Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 28, nº 1, 91-113.
- Elliot, A. (2005). A Conceptual History of the Achievement Goal Construct. In A. Elliot and C. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 52-72). New York-London: The Guilford Press.
- Ficco, C. y Martellotto, R. (2012). Evolución de la modalidad a distancia en las carreras de Ciencias Económicas de la UNRC. En: C. Verde, C. Eric, P. Flores, H. Meloni, L. Montbrun, S. Elstein y D. Solivellas (Eds.), *Tecnologías y Educación. Conociendo los caminos recorridos* (pp. 1-6). Río Cuarto, Argentina: UniRío.
- Garrison, R., Anderson, T. y Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2, 87-105.
- Garrison, R., Anderson, T. y Archer, W. (2003). A theory of critical inquiry in online distance education. En M. Moore y T. Anderson (Eds.), *Handbook of Distance Education* (pp. 113-128). New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- González Fernández, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid, España: Pirámide.
- Hanrahan, M. (1998) The effect of learning environment factors on student's motivation and learning. *International Journal of Science Education*, vol 20, nº 6, 737-756.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Husman, J., Derryberry, J., Crowson, M., & Lomax, R. (2004). Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: Making sense of their independent interdependence. *Contemporary Educational Psychology*, 29 (1), 63-76.
- Järvellä, S. (2011) How does help seeking help? New prospects in a variety of context. *Learning and Instruction*, nº 21, pp. 297-299.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Kearsley, G. (sin dato). *Is online learning for everybody?* Recuperado de <http://home.sprynet.com/~gkearsley/everybody.htm>
- Lepper, M. (1988) Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, vol. 5, nº 4, 289-309.

- Lin, Y.; Mc Keachie, W. y Che Kim, Y. (2003) College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, nº 13, 251-258.
- Mycota, D. & Duncan, R. (2007). Learner characteristics as predictors of online social presence. *Canadian Journal of Education*, 30(1), 157-170. Recuperado de <http://ojs.vre.upei.ca/index.php/cje-rce/>
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2004). Rethinking formative assessment in HE: a theoretical model and seven principles of good feedback practice. In C. Juwah, D. Macfarlane-Dick, B. Matthew, D. Nicol, and B. Smith (Eds.), *Enhancing student learning through effective formative feedback*. New York: The Higher Education Academy. Recuperado de http://www.heacademy.ac.uk/assessment/ASS051D_SENLEF_model.doc
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia, monográfico II*, 1-16. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M2>
- Ortega, O. (2011). *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor.
- Paoloni, P. (2006). Estudio de la motivación en contexto. Papel de las tareas académicas en la universidad. En M. C. Rinaudo y D. Donolo (Eds.), *Motivación. Aportes para su estudio en contextos académicos* (27-154). Río Cuarto, Argentina: EFUNARC.
- Paoloni, P. (2010). Motivación para el aprendizaje. Aportes para su estudio en el contexto de la universidad. En P. Paoloni, M. C. Rinaudo, D. Donolo, A. González Fernández y N. Rosselli (2010). *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras*. Río Cuarto, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C. y González Fernández, A. (2011). Procesos de retroalimentación en la autorregulación de recursos de aprendizaje. Explorando su potencial en el contexto de la universidad. *Revista de Educación a Distancia. Sección Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento* 3, 2-18. Recuperado de http://www.um.es/ead/reddusc/3/paoloni_et_al.pdf
- Paoloni, P. V. y Rinaudo, M. C. (en prensa). Procesos de feedback desde una perspectiva multidimensional. Un estudio orientado a promover autorregulación en estudiantes universitarios. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo y A. González Fernández (Eds.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Editorial: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS). Tenerife, Islas Canarias.
- Paris, S., & Turner, J. (1994). Situated Motivation. In P. Pintrich, D. Brown, and C. Weinstein (Eds.) (1994), *Student Motivation, Cognition, and Learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie* (pp. 213-237). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

- Pérez, M., Subira, M. y Guitert, M. (2007). La dimensión social del aprendizaje colaborativo virtual. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 18, 1-21. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/red.html>
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp: 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (1996). *Motivation in Education: theory, research and applications*. New Jersey: Prentice Hall.
- Pintrich, P., Smith, D., García, T. & McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Michigan, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Pintrich, P. & García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and self-regulated learning. *German Journal of Educational Psychology*, vol. 7, nº 3, 99-107.
- Pintrich, P.; Conley, A. y Kempler, T. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, nº 39, 319-337.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Mc Graw Hill.
- Rinaudo, M. C. y Paoloni, P. V. (2013). Feedback en los aprendizajes. Potencialidad en los contextos virtuales. En A. Chiecher, D. Donolo y J. L. Córca (Eds.) *Entornos Virtuales y aprendizaje. Nuevas perspectivas de estudio e investigaciones* (pp. 89-126). Mendoza, Argentina: Editorial Virtual Argentina.
- Romero, M. y Barberá, E. (2013). Identificación de las dificultades de regulación del tiempo de los estudiantes universitarios en formación a distancia. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 38, 1-17. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/red.html>
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, R. y Archer, W. (2001). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 2, 1-18.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, A.; Pintrich, P. y Midgley, C. (2001) Avoiding seeking help in the classroom: who and why? *Educational Psychology Review*, vol 13, nº 2, 93-114.
- Santos, G. (2011). Presencia social en foros de discusión en línea. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 39, 17-28. Recuperado de <http://acdc.sav.us.es/pixelbit>
- Schiefele, U. (1991) Interest, learning and motivation. *Educational Psychology*, vol. 26, nº 3/4, 299-323.

-
- Schunk, D., & Pajares, F. (2005). Competence Perceptions and Academic Functioning. In A. Elliot and C. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 85-104). New York-London: The Guilford Press.
- Stipek, D. (1996). Motivation and Instruction. In D. Berliner and R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 85-113). New York: MacMillan.
- Urda, T., & Turner, J. (2005). Competence Motivation in the Classroom. In A. Elliot and C. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 297-317). New York: The Guilford Press.
- Vélez, G. (2005). Ingresar a la Universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario. *Cuadernillos de Actualización para pensar la enseñanza Universitaria*, 2(1), 5-14. Recuperado de <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo02.pdf>
- Villasana, N. y Dorrego, E. (2007). Habilidades sociales en entornos virtuales de trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(2), 45-74. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/142126.pdf>
- Volet, S. (2001). Understanding Learning and Motivation in Context: A multi-dimensional and multi-level cognitive-situative perspective. In S. Volet and S. Järvelä (Eds.), *Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications* (pp. 57-82). Londres: Pergamon-Elsevier.
- Volet, S., & Järvelä, S. (2001). *Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications*. Londres: Pergamon- Elsevier.