

# ESTUDIANTES EN ENTORNOS TRADICIONALES Y A DISTANCIA

## Perfiles motivacionales y percepciones del contexto

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

Referencia	Donolo, D.; Chiecher, A. y Rinaudo, M.C. (2004 March,1). Estudiantes en entornos tradicionales y a distancia. Perfiles motivacionales y percepciones del contexto. <i>RED, Revista de Educación a Distancia</i> , 10. <a href="http://www.um.es/ead/red/10/chiecher.pdf">http://www.um.es/ead/red/10/chiecher.pdf</a>
Palabras clave	<b>contextos tradicionales, contextos virtuales, motivación, percepción del contexto</b>

Title:	Students in traditional and virtual context. Motivational profiles and perceptions of the context.
Key words:	traditional context, virtual context, motivation, context perception
Abstract:	<p>In this article the intention is to describe and to compare motivational characteristic and perceptions of the context of learning on the part of students who learn in traditional and virtual contexts.</p> <p>Participated in the study 89 adult student who attended a course. The course included an traditional instance and a virtual one. The analyzed data were gathered by means of the administration of two instruments: (1) section "Á" of the Motivated Strategies Learning Questionnaire (Pintrich <i>et al.</i>, 1991) that evaluates students motivational aspects and (2) a questionnaire of Zoller (1992) that evaluates perceptions of the context. In order to compare motivational profiles and perceptions of the context of the students in traditional and virtual contexts, the total group was divided in two sub-groups; this way, 42 students gave answer to the administered instruments being centered in the traditional instance of the course, whereas rest 47 did it taking care of the virtual instance. The statistical analysis through t test with independent samples informs significant differences in three scales: extrinsic orientation, control beliefs and anxiety. Respect to the perceptions of the context the results did not inform significant differences between the considered groups; that is to say, the students -in traditional or virtual contexts- declared to have had similar experiences.</p>

## ESTUDIANTES EN ENTORNOS TRADICIONALES Y A DISTANCIA Perfiles motivacionales y percepciones del contexto

Danilo Donolo, Analía Chiecher y María Cristina Rinaudo

### RESUMEN

*Hoy en día la educación a distancia a través de Internet parece instalarse como una alternativa a la educación presencial, fundamentalmente en la formación universitaria de grado y de postgrado. Por ello, consideramos necesario investigar desde perspectivas comparativas aspectos de la enseñanza y el aprendizaje en entornos presenciales y virtuales.*

*En este artículo el propósito es describir y comparar características motivacionales y percepciones del contexto de aprendizaje por parte de alumnos que aprenden en entornos presenciales y en contextos virtuales. Participaron del estudio 89 estudiantes adultos que cursaban un seminario correspondiente al último año de un Ciclo Especial de Licenciatura en Psicopedagogía. El seminario incluía una instancia presencial y una virtual. Los datos analizados fueron recogidos mediante la administración de dos instrumentos, a saber: 1) la sección 'A' del Motivated Strategies Learning Questionnaire (Pintrich et al., 1991) que indaga sobre distintos aspectos motivacionales aportados por los estudiantes y 2) un cuestionario de Zoller (1992) que evalúa percepciones del contexto.*

*A fin de comparar perfiles motivacionales y percepciones del contexto de los estudiantes en contextos presenciales y virtuales, el grupo total fue dividido en dos subgrupos; de este modo, 42 alumnos dieron respuesta a los instrumentos administrados centrándose en la instancia presencial del curso, en tanto que los restantes 47 lo hicieron atendiendo a la instancia virtual. El análisis estadístico a través de la prueba t con muestras independientes informa diferencias significativas en cuanto a tres de las escalas motivacionales: orientación extrínseca, creencias de control del aprendizaje y nivel de ansiedad. Respecto de las percepciones del contexto los resultados no informaron diferencias significativas entre los grupos considerados; es decir, los alumnos -sea en contextos presenciales o virtuales- manifestaron haber tenido experiencias similares.*

**H**oy en día la educación a distancia a través de Internet parece instalarse, cada vez con más fuerza, en la formación universitaria de grado y de posgrado así como en ámbitos donde no es posible otro acercamiento. A tal punto que algunos extremistas del ámbito pedagógico o de la administración escolar vaticinan la desaparición de la educación presencial y su reemplazo por la educación virtual.

Aunque no acordamos totalmente con estas posturas -a nuestro juicio extremas- sí somos concientes de que ambas modalidades de ofrecer y recibir educación comienzan a coexistir y, muy probablemente, coexistirán de modo cada vez más igualitario permitiendo dar respuestas más pertinentes a cuestiones diversas en el futuro cercano. Por ello, consideramos necesario atender a la necesidad de investigar desde perspectivas comparativas

aspectos de la enseñanza y el aprendizaje en entornos presenciales y virtuales; pues parece probable que, dadas las diferencias entre ambos entornos, cuestiones tales como los roles de profesores y alumnos, los modos de comunicación e interacción, los estilos de aprendizaje y de enseñanza, los perfiles motivacionales y cognitivos, etc., varíen al considerarlos en un contexto u otro.

Atendiendo a este requerimiento de mayor conocimiento sobre el modo en que se presentan distintos aspectos en contextos presenciales y virtuales, en este artículo centraremos la atención en dos dimensiones referidas al estudiante: su *motivación* y sus *percepciones del contexto de aprendizaje*. Más precisamente, el propósito es describir y comparar *características motivacionales y percepciones del contexto de aprendizaje* por parte de alumnos que aprenden en entornos presenciales y en contextos virtuales.

En primer lugar, nos interesa analizar si los perfiles motivacionales de los estudiantes varían, o se presentan de modo similar, en los distintos contextos de aprendizaje considerados (presenciales y virtuales). Al respecto, el supuesto que sostenemos es que, como consecuencia de las diferencias entre los contextos, los perfiles motivacionales de los alumnos podrían presentar variaciones en uno y otro. Esperamos que, dadas la mayor independencia, autonomía y flexibilidad que suelen permitirse a los estudiantes en entornos virtuales, ellos podrían informar patrones motivacionales más positivos que sus pares en clases presenciales.

En segundo lugar, estamos interesados en analizar si las *percepciones del contexto de aprendizaje* que manifiestan los alumnos varían -o se presentan de modo similar- en entornos presenciales y virtuales; es decir, nos preguntamos si grupos de alumnos similares, desempeñándose en contextos presenciales y virtuales, perciben en términos más positivos, más negativos o semejantes la riqueza del entorno de aprendizaje y la calidad de la enseñanza recibida. En este sentido, esperamos que los estudiantes informen percepciones distintas en contextos distintos; pues se supone que los recursos disponibles en unos y otros serán diferentes; sin embargo, no sospechamos en qué sentido pueden variar tales percepciones.

En tercer lugar, nos interesa analizar posibles *relaciones entre la motivación de los estudiantes y sus percepciones del contexto de aprendizaje*; es decir, nos preguntamos si, tal como esperamos, una percepción positiva del contexto se presentaría acompañada por una alta motivación y si, a la inversa, una percepción no tan buena del contexto de aprendizaje iría asociada con una motivación más deficiente.

Presentadas las preguntas a responder, diremos que el artículo se organiza en cuatro secciones. En primer lugar, se presentan conceptualizaciones teóricas relacionadas con los aspectos a tratar, a saber: la *motivación* de los estudiantes y sus *percepciones del contexto de aprendizaje*. En segundo término, se describe la metodología del estudio. En tercer lugar se comentan los principales resultados relacionados con las preguntas ya presentadas y, en último término, se discuten esos resultados atendiendo a sus posibles implicancias didácticas.

## **Motivación y percepciones del contexto en entornos presenciales y virtuales**

### ***1. Aspectos motivacionales implicados en el aprendizaje.***

Aunque la tarea de caracterizar o definir qué se entiende por motivación no resulta sencilla, habría acuerdo respecto de vincularla con tres aspectos del comportamiento humano: la *elección* de una determinada acción, la *persistencia* en dicha acción y el *esfuerzo* invertido para llevarla adelante; es decir, la motivación explicaría por qué la gente decide hacer algo, cuánto tiempo sostendrá esa actividad y cuán duro trabajará para realizarla (Dornyei, 2000). En contextos académicos, los aspectos motivacionales estarían vinculados con las razones por las que un estudiante elige llevar adelante una tarea, con la persistencia en su realización y con el esfuerzo invertido para resolverla.

Si bien son diversas y variadas las teorías acerca de la motivación, hay algunos conceptos que retomamos en nuestro trabajo, a saber: orientaciones motivacionales (intrínseca y extrínseca), valoración de las tareas, percepciones de autoeficacia, creencias de control del aprendizaje y ansiedad<sup>1</sup>.

✓ *Orientación motivacional intrínseca.* Gran parte de la bibliografía referida a la motivación alude a la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca (Alonso Tapia, 1995; Bacon, 1993; Dowson y McInerney, 2002; Hanrahan, 1998; Huertas, 1997; Lepper, 1988; Limón y Baquero, 1999; Pintrich y García, 1993; Pintrich, 2000; Schiefele, 1991; Reeve, 1994). Hay coincidencia entre los distintos autores en vincular a la motivación intrínseca con aquellas acciones que el sujeto realiza por el interés que le genera la propia actividad, considerada como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas.

Alonso Tapia (1995) sugiere que la motivación incidiría sobre el aprendizaje. Así pues, 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, 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, 2000).

✓ *Orientación motivacional extrínseca.* Diversos autores coinciden en caracterizar a la motivación extrínseca como aquella que lleva al individuo a realizar 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 fijarse en obtener buenas notas, lograr el reconocimiento otros, 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).

Como se mencionó anteriormente, el aprendizaje parece verse afectado por la orientación motivacional adoptada por el sujeto. En consecuencia, es más probable que un estudiante motivado extrínsecamente se comprometa en ciertas actividades sólo cuando éstas 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.

✓ *Valoración de las tareas.* Este constructo refiere a la evaluación que hace el estudiante de cuán interesantes, importantes y útiles son las actividades o materiales de un curso (García y Pintrich, 1996; Pintrich y García, 1993; Pintrich *et al.*, 1991). La importancia de que el alumno valore las actividades y materiales reside en el hecho de que una alta valoración de la tarea podría conducirlo a involucrarse más en el propio aprendizaje (Pintrich *et al.*, 1991). En efecto, aspectos tales como el contenido de la tarea, sus características -en términos de novedad, complejidad e imprevisibilidad- y su formato de presentación parecen tener influencia sobre la motivación de los estudiantes para comprometerse o no con tales actividades (Limón y Baquero, 1999). Por otra parte, el hecho de que el alumno se interese y valore las tareas propuestas parece tener consecuencias positivas sobre los resultados del aprendizaje, el uso de estrategias cognitivas y la calidad de las experiencias de aprendizaje (Schiefele, 1991).

✓ *Percepciones de autoeficacia.* Las creencias de autoeficacia conciernen a las percepciones de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en un curso (Pintrich y García, 1993). Así, el hecho de que el alumno se considere capaz y competente

---

<sup>1</sup> Una de las razones por la que tomamos los conceptos motivacionales presentados reside en el hecho de que están claramente sistematizados en el instrumento de recolección de datos utilizado en este estudio (*Motivated Strategies Learning Questionnaire*, MSLQ, de Pintrich *et al.*, 1991).

para realizar las tareas parece fundamental, pues diversas investigaciones señalan que la idea que tengamos sobre nuestras propias capacidades influye en las tareas que elegimos, las metas que nos proponemos, la planificación, esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas a dicha meta. En líneas generales, se puede afirmar que al llevar a cabo cualquier actividad, a mayor sensación de competencia, más exigencias, aspiraciones y mayor dedicación a la misma (Bong, 2001; Huertas, 1997).

✓ *Creencias de control del aprendizaje.* Este constructo hace referencia a las creencias de los estudiantes acerca del grado de control que tienen sobre su propio aprendizaje (Pintrich y García, 1993).

Un concepto que puede resultar útil en relación con este tema es el de *locus de control* (en adelante LC) introducido por Rotter en 1966 (Burón, 1995). Conforme a este concepto, cuando una persona cree que el lugar, la causa o la raíz del control de los resultados de su actuación están 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.

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. Si el sujeto con LC interno siente que tiene mayor control de los resultados del estudio, es lógico que se espere de él un mayor esfuerzo y, consecuentemente, mejor rendimiento académico; además, dado que se atribuye a sí mismo tanto los éxitos como los fracasos, es de suponer que los primeros le harán sentir orgullo y lo motivarán más, en tanto que los segundos le generarán vergüenza o culpa y le llevarán a empeñarse en no volver a fracasar. En cambio, los individuos con LC externo, al sentirse menos responsables tanto de los éxitos como de los fracasos, y al atribuir unos y otros a agentes incontrolables, se verían menos empujados por los éxitos y menos atormentados por los fracasos.

✓ *Nivel de ansiedad.* La ansiedad es considerada como un componente afectivo, vinculado a pensamientos negativos por parte del sujeto, que pueden interferir negativamente su desempeño. De este modo, se encontró 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, en tanto que los momentos de incertidumbre son concebidos como inevitables, como retos a superar. Este modo de ver el aprendizaje no bloquea ni crea ansiedad. En cambio, los *sujetos motivados por la búsqueda de juicios positivos* -o extrínsecamente- ven los errores como fracasos y cualquier situación de incertidumbre es considerada como una amenaza, lo que redundaría en estados de mayor ansiedad. Algo similar sucede con los *sujetos motivados por el miedo al fracaso* -también orientados extrínsecamente- cuyas acciones están teñidas de preocupación y ansiedad (Huertas, 1997).

Los seis constructos presentados se vinculan con aspectos motivacionales y afectivos que los estudiantes ponen en juego en situaciones de aprendizaje. Parece claro que, cualquiera sea el contexto donde se encuentre el alumno, el hecho de orientarse hacia metas intrínsecas, valorar las tareas, percibirse en alguna medida capaz de resolverlas, creer que uno mismo puede incidir y controlar los resultados del aprendizaje y mantener un nivel de ansiedad

óptimo, redundaría en beneficios para el aprendizaje. Sin embargo, un perfil motivacional de estas características parece más crucial todavía cuando pensamos en estudiantes que aprenden a distancia; pues estos alumnos suelen gozar de una mayor libertad para decidir dónde, cuándo y cómo quieren aprender, pero al mismo tiempo, el hecho de no tener horarios y días fijados para estudiar les exige altos niveles de motivación, responsabilidad, auto-disciplina y auto-regulación.

## ***2. Percepciones del contexto de aprendizaje.***

En los últimos años parece haber crecido el interés por estudiar el funcionamiento cognitivo dentro del contexto en el que se desenvuelve; es decir, luego de un período en el que el acento estuvo puesto sobre el aprendiz como individuo, se empieza a reconocer la importancia del contexto social sobre el aprendizaje. De la mano con esta tendencia que revaloriza el papel del contexto donde tienen lugar la enseñanza y el aprendizaje, comienza a reconocerse la *significatividad del entorno de aprendizaje* (Rinaudo, 1999; Rinaudo y Donolo, 2000).

Hablar de la *significatividad del entorno* implica considerar al aprendizaje como un proceso que tiene lugar en contextos particulares y a través de actividades específicas, que no son neutrales respecto de los resultados que se obtengan (Rinaudo y Donolo, 2000). Conforme a estos planteos, pareciera que la actividad intelectual se comprende mejor cuando se la ubica en un sistema de la *'persona más el entorno'* (Perkins, 1996), o lo que es lo mismo, del sujeto en interacción con el ambiente. Así pues, si el objetivo es que los alumnos trabajen y se comprometan con el aprendizaje, sería importante crear contextos adecuados y permisivos para que ello suceda; es decir, entornos -sean presenciales o virtuales- que los estudiantes perciban como ricos en conocimientos, variados en recursos, permisivos y amigables.

Aunque ello no garantiza mejores aprendizajes o rendimientos superiores a todos los estudiantes, en estudios previos se encontraron diferencias significativas respecto de las percepciones de distintos contextos de aprendizaje y, lo que parece más importante, también se hallaron diferencias significativas en la nota obtenida en la asignatura entre los alumnos que informaron distintas experiencias en el cursado de diversas asignaturas. Así pues, los estudiantes que declaraban mejores percepciones del contexto de la clase o experiencias más alentadoras y positivas obtuvieron, en promedio, notas más altas que sus compañeros en el examen final de la asignatura (Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003). Entendemos que estos resultados estarían apoyando aquello que planteábamos acerca de la significatividad de los entornos de aprendizaje; es decir, parece que no da lo mismo un contexto percibido como rico y estimulante que un ambiente empobrecido.

Considerando que los recursos disponibles en contextos presenciales y virtuales son diferentes y atendiendo además a lo *'novedoso'* que pueden resultar estos últimos -sobre todo para quienes tienen sus primeras experiencias de aprendizaje a distancia- pensamos que las percepciones de los alumnos pueden diferir. Como decíamos, puede que la novedad que representan los distintos recursos en entornos virtuales así como la mayor autonomía que permiten, jueguen en favor de percepciones más positivas. Sin embargo, se trata solo de una presunción que habría que corroborar.

## Metodología

**Los sujetos.** Participaron del estudio 89 estudiantes adultos que cursaban un seminario correspondiente al último año de un *Ciclo Especial de Licenciatura en Psicopedagogía*. La edad promedio era de 38 años y el grupo estaba conformado por mujeres en su totalidad. Un 96% trabajaban además de estudiar y el 60% tenía obligaciones familiares que atender.

El seminario tenía inicialmente un formato presencial. Sin embargo, se decidió adicionar una instancia virtual debido a que tanto el profesor como los estudiantes eran originarios de distintas localidades. De este modo, se aseguraba una mayor regularidad en el contacto docente-alumno y una continuidad en las tareas.

La *instancia presencial* del seminario comprendió el dictado de clases en las que se trataron distintos temas del programa del curso. Por su parte, la indicación para la *instancia virtual* era atender a una serie de tareas que debían ser enviadas a través del correo electrónico. Asimismo, el correo era utilizado asiduamente tanto por el profesor -quien informaba diariamente sobre el avance del curso, enviaba materiales y respondía preguntas- como por los alumnos -quienes podían presentar múltiples inquietudes relacionadas con los contenidos, con las consignas o con cuestiones técnicas-<sup>2</sup>.

Los datos para este estudio fueron recogidos mediante la administración de dos instrumentos, a saber: 1) la sección 'A' del *Motivated Strategies Learning Questionnaire* (Pintrich *et al.*, 1991) que indaga sobre distintos *aspectos motivacionales* aportados por los estudiantes y 2) un cuestionario de Zoller (1992) que evalúa *percepciones del contexto*.

A los fines de comparar perfiles motivacionales y percepciones del contexto de los estudiantes en contextos presenciales y virtuales, el grupo total fue dividido en dos subgrupos; de este modo, 42 alumnos dieron respuesta a los instrumentos administrados centrándose en la instancia presencial del curso, en tanto que los restantes 47 lo hicieron atendiendo a la instancia virtual<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Si bien la participación en la instancia virtual del seminario era optativa, todos los alumnos terminaron incorporándose, aún a pesar de algunas resistencias iniciales. Recordemos que estos alumnos no se inscribieron en un curso virtual sino que sus expectativas estaban centradas en las clásicas clases presenciales. Por ello, ante la propuesta virtual muchos presentaron resistencias, argumentando sobre todo falta de habilidades para desempeñarse con la tecnología y escasas posibilidades de acceder a equipos técnicos que les permitieran atender a las tareas. Sin embargo, al finalizar el seminario, todos los alumnos habían logrado resolver y enviar sus actividades virtualmente.

<sup>3</sup> Dado que necesitamos conocer y comparar el comportamiento de dos variables (*motivación y percepciones del contexto*) en dos contextos diferentes (*presenciales y virtuales*), hemos adaptado los dos cuestionarios mencionados -pensados inicialmente para ser administrados en clases presenciales- para su toma en contextos virtuales. A tal fin, se realizaron pequeñas modificaciones en la redacción de algunos ítems de los cuestionarios incluyendo referencias a un contexto u otro. Por ejemplo, en la versión presencial del MSLQ uno de los ítems dice lo siguiente: "cuando tengo una prueba o actividad evaluativa, yo pienso cuán pobremente me voy a desempeñar en comparación con mis otros compañeros". En cambio, en la versión adaptada a contextos virtuales el ítem fue redactado del siguiente modo: "cuando tengo que resolver una prueba o actividad evaluativa a través de la computadora, yo pienso cuán pobremente me voy a desempeñar en comparación con mis otros compañeros". De todos modos, parece oportuno señalar que no todos los ítems fueron reformulados, sino solo aquellos donde era necesario aludir específicamente a un contexto u otro.

### **Los instrumentos.**

✓ El MSLQ es un cuestionario de administración colectiva que consta de dos secciones: una parte 'A', destinada a evaluar distintos aspectos motivacionales, y una sección 'B', que evalúa el uso de distintas estrategias de aprendizaje. Las respuestas a los ítems se dan sobre la base de una escala Likert de 7 puntos en la que los estudiantes marcan el acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones expresadas en cada uno de ellos.

En este estudio solamente se consideró la sección 'A' del cuestionario, integrada por 31 ítems que conforman a su vez seis escalas relativas a distintos aspectos motivacionales, a saber:

(1) *Metas de orientación intrínseca.* Refiere al grado en que los estudiantes realizan las tareas y acciones por el interés que les genera la actividad misma. Ejemplo: “*en clases semejantes a ésta, yo prefiero materiales que despierten mi curiosidad, aún cuando sean difíciles de aprender*”.

(2) *Metas de orientación extrínseca.* Evalúa el 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. Ejemplo: “*lo más importante para mí, en este momento, es mejorar mi promedio; por lo tanto, mi principal interés es obtener una buena nota*”.

(3) *Valoración de la tarea.* Alude a la evaluación que hace el estudiante de cuán interesantes, importantes y útiles son las actividades o materiales del curso. Ejemplo: “*yo pienso que los artículos de la asignatura para este curso sirven para aprender*”.

(4) *Percepciones de autoeficacia.* Refiere a las percepciones de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en el curso. Ejemplo: “*yo estoy seguro de que puedo comprender los materiales más difíciles seleccionados para esta materia*”.

(5) *Creencias de control del aprendizaje.* Evalúa las creencias de los estudiantes acerca del grado de control que tienen sobre su propio aprendizaje. Ejemplo: “*si no aprendo el material de esta materia es por mi culpa*”.

(6) *Ansiedad.* Alude al grado de ansiedad de los estudiantes frente al aprendizaje. Ejemplo: “*cuando tengo un examen, siento que mi corazón late más rápido*”.

✓ El cuestionario de Zoller (1992) consta de 17 ítems que solicitan opiniones sobre aspectos relativos a las *percepciones* y la *experiencia personal del alumno* durante el cursado de una determinada asignatura. Ejemplo: “*¿en qué medida el curso estuvo bien diseñado y organizado?*”.

Los estudiantes dan respuesta a los ítems del cuestionario sobre la base de una escala Likert de 6 puntos en la que marcan el grado en que acuerdan con lo planteado en cada ítem.

### **Resultados**

Se informan a continuación los principales resultados relacionados con las preguntas de investigación.

#### ***Perfiles motivacionales de los alumnos en contextos presenciales y virtuales.***

Los resultados del cálculo de medias y desviaciones estándar para las variables consideradas parecen no mostrar diferencias motivacionales claras entre el grupo presencial y el virtual (en la *Tabla 1* pueden apreciarse medidas de tendencia central y de variabilidad para cada una de las variables motivacionales del MSLQ en los dos grupos considerados). No obstante, veremos luego que al introducir otros análisis estadísticos mediante la *prueba t* se encuentran diferencias significativas para algunas de las variables estudiadas.



**Tabla 1. Media y desviación estándar obtenidas en las escalas motivacionales del MSLQ por 89 estudiantes en contextos presenciales y virtuales.**

	Contextos presenciales (N=42)		Contextos virtuales (N=47)	
	Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.
<i>Orientación intrínseca*</i>	6,29	.61	6,10	.67
<i>Orientación extrínseca*</i>	3,13	1,36	2,51	1,13
<i>Valoración de las tareas*</i>	6,13	.58	5,93	.66
<i>Percepciones de autoeficacia*</i>	5,41	.62	5,27	.77
<i>Creencias de control*</i>	5,57	.92	4,57	1,25
<i>Ansiedad*</i>	4,38	1,24	3,30	1,39

- *Nota.* La variación de los puntajes en cada escala va de 1 a 7

Como puede apreciarse, los datos de la tabla indicarían que los perfiles motivacionales de los estudiantes en contextos presenciales y virtuales presentan semejanzas y muestran además algunos rasgos positivos y deseables. En efecto, tanto en contextos presenciales como virtuales los alumnos se orientan intrínseca antes que extrínsecamente, valoran en alto grado las tareas que el docente les propone, se perciben en cierta medida competentes para resolverlas, creen tener cierto control sobre los resultados de su aprendizaje y mantienen un nivel medio de ansiedad.

Aunque -como decíamos- se observan similitudes entre los perfiles motivacionales de los estudiantes que aprenden en entornos presenciales y en contextos virtuales, el análisis estadístico a través de la *prueba t con muestras independientes* informa diferencias significativas en cuanto a tres de las escalas motivacionales: *orientación extrínseca*, *creencias de control del aprendizaje* y *nivel de ansiedad*.

En cuanto a la *orientación extrínseca*, los resultados de la *prueba t* indican diferencias significativas entre los grupos presencial y virtual ( $t=2,33$ ; sig. .022); en efecto, los alumnos presenciales informaron estar más orientados hacia este tipo de metas ( $M=3,13$ ;  $sd.=1,36$ ) que sus compañeros en contextos virtuales ( $M=2,51$ ;  $sd.=1,13$ ).

Respecto de las *creencias de control del aprendizaje*, los resultados informan también diferencias significativas entre los grupos presencial y virtual ( $t=4,17$ ; sig. .000); tales diferencias indican creencias de control del aprendizaje más fuertes entre los alumnos que respondieron a la versión presencial del cuestionario ( $M=5,57$ ;  $sd=.92$ ) en comparación con aquellos que dieron respuesta a la versión virtual ( $M=4,57$ ;  $sd=1,25$ ).

En cuanto al *nivel de ansiedad* de los alumnos frente al aprendizaje, los resultados informan diferencias significativas entre los que respondieron tomando en cuenta la instancia virtual y aquellos que lo hicieron centrándose en la fase virtual del seminario ( $t=3,79$ ; sig. .000). Contrariamente a lo esperado, la instancia presencial parece haber generado mayor ansiedad ( $M=4,38$ ;  $sd.=1,24$ ) que la instancia virtual ( $M=3,30$   $sd.=1,39$ ).

### ***Percepciones del contexto en entornos presenciales y virtuales.***

La *Tabla 2* presenta los datos correspondientes a las percepciones de los alumnos acerca de los contextos de aprendizaje presenciales y virtuales. Tales percepciones, evaluadas mediante el cuestionario de Zoller (1992), se expresan en términos de las experiencia personal del estudiante durante el curso; experiencia que pudo haber sido más rica en unos casos y menos positiva en otros.

**Tabla 2. Media y desviación estándar obtenidas en el cuestionarios de Zoller por 89 estudiantes en contextos presenciales y virtuales.**

	Contexto presencial (N=42)	Contexto virtual (N= 47)
<i>Experiencia personal en el curso*</i>	M=86,07 Sd.=12,89	M=89,76 Sd.=10,81

- *Nota. La variación de puntajes en la escala va de 17 a 102.*

Para evaluar diferencias respecto de las percepciones que los alumnos sostienen de los contextos de aprendizaje presenciales y virtuales se utilizó la *prueba t con muestras independientes*. Los resultados no informaron diferencias significativas entre los grupos considerados; es decir, los alumnos -sea en contextos presenciales o virtuales- manifestaron haber tenido experiencias similares.

**Relaciones entre motivación y percepción del contexto.**

Para evaluar la asociación entre escalas motivacionales y percepciones del contexto se calcularon correlaciones según índice de Pearson, siendo los resultados los que se presentan seguidamente en la *Tabla 3*.

**Tabla 3. Correlaciones según índice de Pearson entre escalas motivacionales y percepción del contexto para 89 estudiantes en contextos presenciales y virtuales.**

	<i>Percepción del contexto</i>
<i>Orientación intrínseca</i>	.46**
<i>Orientación extrínseca</i>	.14
<i>Valoración de las tareas</i>	.38**
<i>Percepciones de autoeficacia</i>	.34**
<i>Percepciones de autoeficacia</i>	.35**
<i>Creencias de control</i>	-.02
<i>Ansiedad</i>	

\*\* correlaciones significativas al nivel 0.01

Como indican los datos presentados, el modo en que los alumnos perciben el contexto de aprendizaje estaría asociado -moderada y significativamente- con la orientación motivacional intrínseca (.46), la valoración de las tareas (.38), las percepciones de autoeficacia (.34) y las creencias de control del aprendizaje (.35); esto es, las percepciones de los sujetos acerca del contexto donde aprenden tienden a variar junto con la tendencia a orientarse hacia metas intrínsecas, el valor asignado a las tareas propuestas, las percepciones de la propia competencia para resolverlas y el control que tienen sobre los resultados de sus propios aprendizajes. De acuerdo a estos resultados, aquellos estudiantes cuyos perfiles motivacionales resultan más adaptativos sostendrían, al mismo tiempo, percepciones más positivas del contexto de aprendizaje.

Por su parte, las percepciones de los estudiantes acerca del contexto de aprendizaje no parecen estar relacionadas con la orientación motivacional extrínseca y con la ansiedad.

## Discusión y conclusiones

En esta sección nos ocuparemos de presentar algunas interpretaciones y respuestas relacionadas tanto con las preguntas iniciales como con los resultados obtenidos. En primer lugar, consideraremos las semejanzas y diferencias entre los perfiles motivacionales de alumnos presenciales y virtuales. En segundo término, referiremos a las percepciones de los estudiantes de los distintos contextos considerados y, en última instancia, aludiremos a las relaciones entre motivación y percepciones del contexto.

### *Perfiles motivacionales... semejantes o distintos en contextos presenciales y virtuales?*

Esta era una de las preguntas iniciales. Al respecto, suponíamos que como consecuencia de las diferencias entre los contextos presenciales y virtuales, los perfiles motivacionales de los alumnos podrían presentar variaciones en uno y otro. Esperábamos que, dadas la mayor independencia, autonomía y flexibilidad que suelen permitirse a los estudiantes en entornos virtuales, ellos podrían informar puntajes más altos en las escalas motivacionales que sus pares en clases presenciales.

En vista de los resultados hallados, podemos decir que nuestra expectativa inicial era parcialmente acertada, pues efectivamente hubo variaciones en algunos aspectos motivacionales (orientación extrínseca, creencias de control del aprendizaje y ansiedad) pero no en otros (orientación intrínseca, valoración de las tareas y percepciones de autoeficacia). Por otra parte, las diferencias halladas no siempre estuvieron en favor de los alumnos que se desempeñaban en el entorno virtual. En efecto, las *creencias de control del aprendizaje* fueron más fuertes entre los estudiantes presenciales y no entre los virtuales. Pensamos que este resultado es esperable en el sentido de que la instancia virtual del seminario constituyó para muchos de los alumnos una experiencia novedosa e inesperada; en efecto, se trata de estudiantes que esperaban cursar una materia solamente presencial y que se encontraron con una propuesta virtual adicional; en consecuencia, puede que muchos de ellos no hayan estado preparados para afrontar la resolución de tareas de aprendizaje virtuales. Además, para resolver exitosamente las actividades virtuales los alumnos tenían que disponer de un mínimo de habilidades informáticas que no en todos los casos estaban presentes. Dadas estas circunstancias, parece esperable que las actividades virtuales hayan despertado en los alumnos sentimientos o percepciones de no poder controlar enteramente los resultados de su aprendizaje; en tales condiciones, la resolución exitosa de las tareas no parecía depender exclusivamente de la capacidad, dedicación y esfuerzo que la persona invirtiera en ellas, sino que entraban a jugar fuertemente factores externos (tales como los conocimientos informáticos, la disponibilidad de equipos para acceder y poder resolver las tareas virtuales, el buen funcionamiento de la red, la ayuda que el profesor pudiera ofrecer, etc.). Habría que analizar si esta situación se presenta del mismo modo en grupos de alumnos que eligen y deciden inscribirse en un curso virtual. Tal vez estos alumnos dominen mejor las habilidades tecnológicas básicas para operar con la computadora y tengan mayor facilidad de acceso a los equipos técnicos necesarios, contribuyendo estos factores a fortalecer la creencia de que pueden controlar los resultados de su propio aprendizaje.

En cuanto a la *orientación hacia metas extrínsecas* -tradicionalmente considerada como menos beneficiosa que la orientación intrínseca- fue más alta entre los alumnos presenciales. Ello podría explicarse, tal vez, porque mientras la instancia presencial incluía clases a las que era requisito asistir, la instancia virtual del curso analizado no se propuso como obligatoria; en consecuencia, los sujetos que participaban de ella lo hacían realmente con un interés genuino. Además, como no esperaban participar de una instancia virtual, la experiencia puede

haberles resultado atractiva y motivante<sup>4</sup>. De todos modos, no debemos perder de vista que tanto entre los alumnos presenciales como virtuales, prevaleció la orientación hacia metas intrínsecas, es decir, la tendencia a comprometerse en el aprendizaje como un fin en sí mismo. Habría que considerar también que son estudiantes adultos y que como tales probablemente tengan también otras metas importantes que no fueron evaluadas mediante el cuestionario administrado. Al respecto, Chi-hung (2000) menciona metas que suelen perseguir los estudiantes adultos al involucrarse en procesos de aprendizaje, a saber: metas relacionadas con el desarrollo profesional y promociones en el trabajo, metas de desarrollo personal y metas sociales. Parece probable que, dadas las características de este grupo de alumnos que estudiamos, estas metas hayan estado presentes.

Por fin, en cuanto a otro de los aspectos que se presentaron de modo distinto en los dos contextos considerados -la *ansiedad*- los resultados indican que eran los estudiantes presenciales quienes informaban estar más ansiosos. Una explicación posible de este resultado puede residir en el hecho de que si bien las tareas virtuales constituían una propuesta novedosa y desafiante para los alumnos -lo cual hacía esperar que la ansiedad fuera alta-, en todo momento el profesor estaba disponible *on line* para atender consultas, ofrecer información y solucionar problemas técnicos. Entendemos que esta constante posibilidad de pedir ayuda y la inmediatez con que generalmente se ofrecían las respuestas puede haber contribuido a reducir los niveles de ansiedad. Asimismo, la tolerancia respecto de los tiempos de entrega de trabajos puede haber ayudado a disminuir la ansiedad; de hecho, había plazos estipulados para completar las tareas pero en todos los casos fueron flexibles conforme a la situación personal de cada alumno. De este modo, los estudiantes pudieron avanzar a su propio ritmo y no se sintieron tal vez tan presionados o apremiados como si hubieran tenido que cumplir a rajatabla con tiempos previamente estipulados.

Esta flexibilidad en los plazos y tiempos suele ser característica también en cursos virtuales donde los estudiantes se inscriben voluntariamente; es decir, la flexibilidad parece ser una característica de la educación a distancia a través de Internet y, a juzgar por los resultados obtenidos en este estudio, este rasgo favorecería menores niveles de ansiedad por parte de los estudiantes.

### ***Percepciones del contexto de aprendizaje... semejantes o distintas?***

Nuestra segunda pregunta apuntaba a indagar si los alumnos presenciales y virtuales percibían en términos más positivos, más negativos o semejantes la riqueza del entorno donde aprendían. En este sentido, suponiendo que los recursos disponibles en contextos presenciales y virtuales serían diferentes, esperábamos que los estudiantes informaran percepciones distintas en los dos contextos considerados. No obstante, no fue así; pues aún cuando las características del contexto presencial y el virtual eran distintas, los resultados hallados indican que las percepciones de los alumnos en los dos contextos considerados fueron semejantes y en ambos casos bastante positivas. Es decir, en ambos entornos, los alumnos informaron haber tenido una experiencia de aprendizaje relativamente buena y enriquecedora. Puede que estos resultados se hayan presentado de este modo puesto que el mismo profesor estaba a cargo de las instancias presencial y virtual y, en consecuencia, los contextos pueden haber sido realmente semejantes en cuanto a recursos, información, flexibilidad, etc. Sin embargo, ello no implica que en todos los casos los alumnos perciban de modo semejante los contextos que sus docentes les ofrecen. En efecto, estudios previos mostraron diferencias significativas en las percepciones que los estudiantes sostenían de los contextos en los que

<sup>4</sup> En efecto, cuando se les solicitó evaluar aspectos positivos y negativos del curso, muchas de las apreciaciones se centraron en los aspectos positivos de la instancia virtual.

aprendían (Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2001). En consecuencia, atender a la *significatividad* de los entornos que ofrecemos a los estudiantes no parece ser un aspecto trivial, sobre todo pensando que -tal como se discute en el siguiente apartado- el modo en que los estudiantes perciben el contexto parece tener relación con algunos aspectos motivacionales.

### ***Motivación y percepción del contexto... se presentan asociadas?***

Nos preguntábamos por último si las percepciones positivas del contexto se presentarían acompañadas por perfiles motivacionales más adaptativos y si, a la inversa, percepciones no tan buenas irían asociadas con patrones de motivación más deficientes. Al respecto, los resultados presentados indican que para este grupo de estudiantes se observaron correlaciones moderadas y significativas entre ciertos aspectos motivacionales y las percepciones del contexto de aprendizaje; es decir, aquellos alumnos que sostenían mejores percepciones del contexto informaban también patrones motivacionales más adaptativos.

Aunque no conocemos cabalmente si es la buena percepción del contexto la que predispone a adoptar mejores perfiles motivacionales, o bien, si el hecho de estar mejor motivado contribuye a generar mejores percepciones del contexto, parece relevante -de cualquier manera- intentar incidir sobre estos aspectos. Entendemos que un modo de hacerlo es atender a la *significatividad* de los entornos de aprendizaje y preocuparse, en consecuencia, por ofrecer a los estudiantes contextos ricos en estímulos, variados en recursos, abundantes en información, amigables, relajados, etc.

### **Referencias bibliográficas**

- Alonso Tapia, J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Santillana.
- Bacon, Ch. (1993). Student responsibility for learning. *Adolescence*, 28(109), 199-211.
- Bong, M. (2001). Role of self-efficacy and task-value in predicting college students course performance and future enrollment intentions. *Contemporary Educational Psychology*, (26), 553-570.
- Burón, J. (1995). *Motivación y aprendizaje*. Mensajero.
- Chi-hung, N. (2000). Motivational and learning processes of university students in a distance mode of learning: an achievement goal perspective. Ponencia presentada en *The Annual Conference of Australian Association for Research in Education*.
- Dornyei, Z. (2000). Motivation in action: towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, (70), 519-538.
- Dowson, M. y McInerney, D. (2002). What do students say about their motivational goals? Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 91-113.
- García, T. y Pintrich, P. (1996). The effects of autonomy on motivation and performance in the college classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 447-486.
- Hanrahan, M. (1998). The effect of learning environment factors on student's motivation and learning. *International Journal of Science Education*, 20(6), 737-756.

- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Aique.
- Lepper, M. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5(4), 289-309.
- Limón, M. y Baquero, R. (1999). *Teorías del aprendizaje*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Perkins, D. (1996). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts; P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation*. San Diego. Academic Press.
- Pintrich, P. y García, T. (1993) Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning. *German Journal of Educational Psychology*, 7(3), 99-107.
- Pintrich, P.; Smith, D.; García, T. y Mc Keachie, W. (1991) *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Mc Graw Hill.
- Rinaudo, M. C. (1999). De flores, canciones y el oficio de enseñar. Texto de la conferencia de apertura a las *Jornadas de Investigación del Instituto Juan XXIII*. Bahía Blanca, 27 y 28 de mayo de 1999.
- Rinaudo, M. C.; Chiecher, A. y Donolo, D. (2001). Percepciones de las clases y aprendizaje en la universidad. *Revista Irice*, 15, 73-82.
- Rinaudo, M. C.; Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Percepción del contexto, participación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista Irice*, 17, 99-110.
- Rinaudo, M. C. y Donolo, D. (2000). Casandra y la educación. La universidad como contexto de aprendizaje. En Guerci de Siufi, B. (comp.) *Pensando la universidad* (pp 105-150). San Salvador de Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning and motivation. *Educational Psychology*, 26(3), 299-323.
- Zoller, U. (1992). Faculty teaching performance evaluation in higher science education: issues and implications. *Science Education*, 76(6), 673-682.

Río Cuarto, 22 de Octubre de 2003

---

<sup>i</sup> Analía Chiecher es becaria de CONICET y Ayudante de Primera en el Departamento de Ciencias Políticas, Jurídicas y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Danilo Donolo y María Cristina Rinaudo son profesores en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas. Por contactos con este equipo de investigación: [crinaudo@hum.unrc.edu.ar](mailto:crinaudo@hum.unrc.edu.ar); [achiecher@hum.unrc.edu.ar](mailto:achiecher@hum.unrc.edu.ar); [donolo@hum.unrc.edu.ar](mailto:donolo@hum.unrc.edu.ar)