

MOTIVACIÓN Y TAREAS ESCOLARES. INVESTIGANDO EN EL ÚLTIMO AÑO DE LA ESCUELA SECUNDARIA¹

María Soledad Aguilera

aguilerasoledad@hotmail.com / saguilera@hum.unrc.edu.ar

Universidad Nacional de Río Cuarto

República Argentina

1. INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN

En este artículo presentamos el diseño de una investigación empírica² orientada a estudiar las relaciones entre la motivación para aprender de los estudiantes que están finalizando la escuela secundaria y las tareas escolares que se desarrollan en los contextos naturales de clase. La investigación parte de la consideración de que el trabajo en las aulas de las escuelas secundarias es motivo de preocupación para las instituciones, los docentes y los investigadores ocupados de temas educativos.

Particularmente, existe un interés creciente por conocer y reflexionar sobre los alumnos que se encuentran finalizando sus estudios en la escuela secundaria, es decir, aquellos estudiantes que están en tránsito hacia la universidad. Para Turner (2007) los estudiantes que están terminando su formación en la escuela secundaria atraviesan un 'tiempo liminar', durante el cual vivencian un proceso de pasaje y transición entre niveles educativos, lo que puede ser pensado como zonas de fronteras. En esta zona de fronteras tanto en docentes como alumnos e investigadores existe una preocupación que, si bien no es la única, es muy importante a la hora de explicar los aprendizajes escolares: la motivación, las metas, los intereses, las ganas o sus opuestos, que orientan los aprendizajes escolares. Todos estos componentes cobran relevancia cuando pretendemos explicar el desempeño del alumno dentro de la clase o, en otros casos, para justificar aquellos aprendizajes no logrados a partir de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Concretamente, se suele suponer que los estudiantes que están finalizando la escuela secundaria muestran interés por cuestiones que van más allá de lo que el contexto áulico propone, y que se preocupan por desarrollar actividades distintas a las escolares, puesto que prefieren vincularse desde el lugar del disfrute y el poder pasarla bien; asimismo se observa un cierto desajuste entre las respuestas que ellos brindan en el espacio escolar y las expectativas de sus docentes, de sus padres y de la sociedad en su conjunto (Tedesco, 2000; Etcheverry, 2001; Alonso Tapia y Montero, 2002).

Pensar en esta problemática implica reconocer que el espacio educativo no es un campo de aplicación sino un ámbito de la actividad humana; donde se debe atender a las preocupaciones de los distintos actores institucionales y a la práctica cotidiana que se desarrolla dentro de contextos educativos concretos (Coll, 2000). Especialmente, en los últimos años los estudios en el campo de la psicología educacional orientados a indagar la motivación de los alumnos para aprender en el aula, han puesto énfasis tanto en la perspectiva del contexto en el que ésta se desarrolla como en comprender la naturaleza de los conocimientos implícitos y las creencias que subyacen a los diferentes modos de acceso al conocimiento (Shommer, 1990; Olson y Bruner, 1996; Tedesco, 2000; Hofer, 2004).

Pintrich (2003) señala que la agenda investigativa en el estudio de la motivación para aprender debería atender, como aspectos relevantes, a los siguientes aspectos: el rol del contexto y la cultura en la motivación, al conocimiento sobre cómo se modifica y se desarrolla la motivación, la percepción de los alumnos sobre sus propios logros y el interés de los alumnos por aprender. Específicamente, los aportes realizados de algunos trabajos contemporáneos (Urduy y Turner, 2005; Pintrich y Schunk, 2006) plantean que las futuras investigaciones deberían atender a dos cuestiones. La primera refiere a la identificación y análisis en el aula de las diferentes orientaciones motivacionales que se proponen los sujetos en clase, y las condiciones donde se desarrollan las prácticas de quienes participan en estos espacios por medio del uso de

procedimientos situados, que atiendan a contextos naturales y concretos (Urda y Turner, 2005). La segunda cuestión, alude a la necesidad de avanzar en la construcción de conocimiento en torno a los aspectos cognitivos y motivacionales que demandan las tareas de clase, para potenciar la construcción de los procesos de aprendizaje en los alumnos (Pintrich, 2003). Construir conocimiento sobre los aspectos cognitivos y motivacionales podría contribuir, en parte, a mejorar el desempeño de los estudiantes, quienes así podrían atribuir mayor significatividad a las tareas de clases en relación con sus metas e intereses personales (Garner, 1987 en Rinaudo, 1998).

Relacionado a estos planteos, investigaciones recientes se posicionan desde los enfoques sociocognitivos que revalorizan a la motivación desde una perspectiva situada; es decir atienden a las diversas características de las situaciones que evocan en los sujetos diferentes cursos de acción, emoción e interpretación cognitiva (Paris y Turner, 1994; Järvelä, 2001; Eccles y Wigfield, 2002). En esta misma línea, Bono (2004) insiste que las investigaciones del campo educativo deben orientarse al estudio contextual de la motivación en los escenarios donde ella se desarrolla, reconociendo la necesidad de trabajar el aprendizaje desde el enfoque de la cognición situada, los modelos socioculturales y la interrelación de los factores cognitivos y afectivos involucrados en éste. Concretamente, desde esta investigación adherimos con la conceptualización que define a la motivación para aprender como una variable fundamental en el camino que conduce a la adquisición de los conocimientos, convirtiéndose en un elemento sustancial para el logro de los aprendizajes en contextos áulicos, donde las tareas escolares constituyen su eje vertebrador (Huertas y Montero, 2001). En esta misma línea de trabajo, es de preocupación creciente el conocimiento de las características que deben reunir las tareas escolares para facilitar la construcción de los aprendizajes en los estudiantes. Adoptar esta posición implica comprometernos a conocer y analizar de qué modo los factores contextuales configuran las relaciones que los estudiantes establecen con los conocimientos que se desarrollan en el ámbito escolar. Atender al estudio de las tareas escolares, como una variable que atraviesa el desarrollo de la clase, posibilitaría profundizar el análisis del papel que juega el contexto sobre el interés por aprender de los estudiantes (Winne y Marx, 1989; Rinaudo, 1998; Pintrich, 2003).

En relación con ello, en las últimas dos décadas, el interés por aprender volvió a ser reconocido como una variable motivacional crítica que ejerce su influencia sobre el aprendizaje. Hidi (2006) lo define como la predisposición relativamente estable de prestar atención con particular satisfacción hacia objetos, acontecimientos e ideas; además esta autora advierte que el interés, como variable afectiva, es la única variable motivacional que se corresponde con un estado psicológico que transcurre durante las interacciones entre las personas y con diferentes objetos que capturan su atención. Igualmente, el interés por aprender es un componente que depende de los alumnos aunque también incluye a la cultura y al contexto específico en el que se enmarca y desarrolla. De este modo, el interés por aprender no parece ser un elemento estable y homogéneo de cada alumno sino que, por el contrario, se actualizaría y reconstruiría de modo permanente en la dinámica cotidiana que se pone en marcha dentro de la clase (Alonso Tapia, 2005; Ezcurra, 2005).

En base a lo planteado anteriormente, es oportuno explicitar que en el desarrollo de nuestra investigación hemos asumido un enfoque de complementariedad entre la psicología educacional y la psicología de la motivación. Es decir, que el encuadre investigativo transita conceptualmente entre la psicología educacional puesto que está centrada en estudiar la naturaleza y características de las tareas que promueven aprendizajes en el aula de la escuela secundaria (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Coll, 2000). En tanto que la psicología de la motivación brinda conocimientos relevantes sobre las metas de aprendizaje de los alumnos, el interés por aprender y las características que asumen las tareas escolares que promueven interés en el contexto del aula (Ames, 1992; Alonso Tapia, 2005; Hidi, 2006). Asimismo, hemos asumido realizar la investigación desde la perspectiva contextual; desde la cual entendemos que las acciones humanas tienen un carácter situado puesto que forman parte de un mundo cultural y se desarrollan a partir de las relaciones que los sujetos establecemos con múltiples objetos naturales y culturales del entorno circundante (Olson y Bruner, 1996). Desde esta

perspectiva contextualista es posible pensar al aula como el escenario en el que se desarrollan las interacciones entre estudiantes y profesores, interacciones que van configurando una realidad en la que se despliega el interés de los alumnos por aprender.

A partir de este marco teórico referencial, específicamente nuestra *tema de investigación* es el estudio de las relaciones que existen entre la motivación para aprender de los estudiantes que están finalizando la escuela secundaria y las tareas escolares que se desarrollan en los contextos naturales de clase. Es en este sentido que nos planteamos la siguiente *pregunta de investigación*: ¿Cuáles son las tareas escolares que promueven la motivación para aprender en los alumnos del último año de la escuela secundaria? Nos interesa estudiar si las tareas que se proponen en los contextos naturales de clase, del último año del nivel medio, promueven interés por aprender en los estudiantes. Para responder a este gran interrogante es necesario conocer de manera más específica: a) ¿cuáles son las metas de aprendizaje que eligen los estudiantes secundarios, cuando se encuentran en distintos escenarios áulicos, en el último año de la escuela secundaria?; b) ¿cuáles son las características que tienen las tareas escolares que se desarrollan en los contextos naturales de las clases?; c) ¿cuáles son las tareas escolares que permiten aprender mejor, desde las voces de los estudiantes?; d) ¿cómo se asocian las tareas escolares que les permiten aprender mejor, con los diferentes componentes de aprendizaje presentes en el contexto del aula?; e) ¿cuáles son las particularidades que deberían tener las tareas de clase, desde la perspectiva de los estudiantes secundarios?; f) ¿cuáles son las tareas escolares que promueven interés por aprender en la escuela secundaria, desde las voces de los alumnos?; g) ¿cómo se asocia el género de los estudiantes con las tareas que promueven mayor interés por aprender?; h) ¿cómo se asocia la orientación disciplinar elegida por los estudiantes secundarios, con las tareas escolares que les generan mayor interés por aprender?. Para abordar este complejo problema nos proponemos el siguiente *objetivo general de investigación*: estudiar las asociaciones existentes entre la motivación para aprender de los estudiantes que están finalizando la escuela secundaria y las tareas escolares que se desarrollan en los contextos naturales de clase.

Los diversos encuentros científicos donde se comparten trabajos teóricos y empíricos relacionados al tema que nos ocupa y preocupa, muestran que la problemática de la motivación por aprender es de innegable vigencia en las aulas y tanto es así que constituye para algunos un problema aún no resuelto. Por ello, entendemos que la importancia de esta investigación puede radicar por un lado, en la profundización del estudio de las temáticas vinculadas con la motivación, el aprendizaje y el contexto áulico, lo cual ayudaría a enriquecer y mejorar las prácticas educativas en pos de que los alumnos se apropien de aprendizajes con un sentido más personal y social y, por el otro, contribuiría a conocer las relaciones que existen entre la motivación para aprender de los alumnos y las tareas escolares que se proponen en los contextos naturales de la clase. Esto posibilitaría no solo conocer sino también revisar y mejorar las prácticas educativas que se desarrollan en nuestras escuelas públicas ayudando a fortalecer las intervenciones docentes y a promover en los alumnos la adquisición de aprendizajes más significativos, teniendo como meta principal mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Para alcanzar el logro del objetivo general que planteamos precedentemente se realizaron *tres estudios* empíricos complementarios.

El *primer estudio* constituye una investigación descriptiva que nos permite acceder al conocimiento sobre las metas que eligen los estudiantes del último año de nivel medio para aprender, cuando se enfrentan a distintas situaciones educativas. A partir de la administración de la Encuesta de Relatos Motivacionales (Huertas y Agudo, 2003), describimos las metas de aprendizaje que eligen los estudiantes en diferentes situaciones de aula. Este estudio empírico nos posibilita conocer las metas que, de modo empírico y preponderante, eligen los estudiantes secundarios. Dichos resultados permitirían considerar que las metas, estudiadas en este caso como una variable personal de alumno, también refieren a un fenómeno multidimensional e

interactivo en el cual confluyen factores contextuales y situacionales. En relación con ello, se orienta el desarrollo de los otros dos estudios puesto que permiten describir y analizar una de las variables contextuales presente en el contexto áulico de la escuela secundaria: las tareas escolares.

El *segundo estudio* empírico permite indagar las características de las tareas que promueven aprendizajes en el aula del último año de la escuela media. Para el segundo estudio nos propusimos: caracterizar las tareas escolares desarrolladas en contextos naturales de clases; describir las tareas escolares que permiten aprender mejor, desde las voces de los estudiantes; analizar las tareas escolares a partir de diferentes componentes de aprendizaje presentes en el contexto del aula; e identificar las particularidades que deben tener las tareas de clase para los alumnos. Los resultados obtenidos en este segundo estudio informan las características que asumen las tareas que se proponen en situaciones naturales de clase así como también las tareas que permiten aprender mejor desde las voces de los estudiantes.

El *tercer estudio* empírico posibilita investigar la asociación entre las tareas escolares según el grado de interés por aprender que éstas promueven, con las variables género estudiantil y la orientación disciplinar de las escuelas secundarias. Para ello nos planteamos: identificar las tareas escolares que promueven interés por aprender; indagar la asociación entre las tareas que promueven mayor interés por aprender y el género de la población estudiantil; y estudiar la asociación entre las tareas escolares que generan mayor interés por aprender y la orientación disciplinar de cada institución educativa. En este último estudio realizamos un análisis más amplio a partir de las distintas conformaciones que se desprenden de la combinatoria de las diferentes variables estudiadas.

A continuación presentamos el diseño metodológico de esta investigación, en función de cada uno de los tres estudios empíricos desarrollados.

2.1. Primer estudio: Los estudiantes secundarios y sus metas de aprendizaje

Este estudio de carácter descriptivo permite acceder al conocimiento empírico sobre las metas que eligen los estudiantes del último año de nivel medio para aprender, cuando se enfrentan a distintos escenarios educativos.

a) Objetivo específico

Describir las metas de aprendizaje que eligen los estudiantes cuando se encuentran en diferentes situaciones de aula, en el último año de la escuela secundaria.

b) Participantes y escenarios educativos seleccionados

Participan 126 estudiantes del último año de nivel medio, pertenecientes a cuatro escuelas públicas de la ciudad de Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Dichos participantes constituyen la totalidad de los estudiantes de ese año y de esas escuelas. La elección de las instituciones educativas responde a los siguientes criterios: a) diversidad disciplinar, cada escuela brinda su formación a partir de las áreas disciplinares: orientación en Ciencias Sociales; orientación en Ciencias de la Comunicación; orientación en Alimentación y orientación en Gestión de las Organizaciones; b) género: la población de las instituciones está compuesta por estudiantes tanto de género femenino como masculino; y c) factibilidad: garantiza las condiciones de accesibilidad, disposición y compromiso por parte del equipo directivo y docente de cada una de las instituciones educativas, en donde se lleva a cabo el trabajo de campo.

c) Instrumento de recolección de datos

Para ese estudio se utiliza la Encuesta de Relatos Motivacionales de Huertas y Agudo (2003) que permite estudiar el modo en que cambian las metas a medida que se modifican las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el aula. Concretamente, en la encuesta se presentan una serie de situaciones dispuestas a modo de relatos que describen diferentes maneras en las que se desempeñan estudiantes hipotéticos en distintas circunstancias educativas. Así, el modo en que actúa el sujeto responde a 'tipos de estilos de afrontamiento de

las actuaciones de aprendizaje' (Huertas y Agudo, 2003); en tanto que, esos estilos corresponden a distintas metas.

En función de las adaptaciones realizadas al instrumento para adecuarlo al contexto educativo argentino (Bono y Huertas, 2004), las metas hacen referencia a: *metas de aprendizaje*: saber más, apreciar lo que se hace, disfrutar aprendiendo; *metas de lucimiento*: obtener buenas notas de la manera más rentable y buscar juicios positivos de los demás; *metas de no complicarse la vida*: estar a gusto, tranquilo y ser feliz; *metas donde todo vale*: ser un buen estudiante con acciones sólo rentables; *metas de miedo al fracaso*: ser un buen alumno con acciones enfocadas por el esfuerzo; y *metas de desesperanza aprendida*: deterioro de la cultura del trabajo y el esfuerzo. Concretamente, se presentan los distintos relatos, que se corresponden a cada una de las metas recién explicitadas, se formulan a los estudiantes seis preguntas de modo que las respuestas se identifiquen con alguna de esas metas; las preguntas indagan el desempeño del estudiante secundario en seis situaciones típicas como lo son: la historia más frecuente en el aula; la mejor manera de enfrentar una materia; la historia que describe el propio comportamiento; el modo de abordar una asignatura fácil; el modo de abordar una asignatura difícil; y el estudiante que podría obtener mejores notas.

Al seleccionar los relatos los estudiantes eligen la historia motivacional más típica para cada situación; esto permite afirmar que la encuesta de relatos asume un carácter situado, puesto que los sujetos responden sobre situaciones típicas, concretas y que pertenecen a su ámbito cotidiano de trabajo en el contexto del aula.

d) Tipo y Diseño de investigación

El diseño de este estudio es de tipo *transeccional descriptivo*. Estos diseños permiten indagar la incidencia de variables en una población determinada (Sampieri, Collado y Lucio, 2006). En el caso de esta investigación se ubica la variable de estudio en un grupo de personas para luego desarrollar su descripción. La *variable dependiente* alude a las metas de aprendizaje de los alumnos del último año del secundario.

A partir de las respuestas brindadas por los alumnos, se realizan análisis utilizando procedimientos de estadística descriptiva. Concretamente, a través de este tipo de análisis se puede conocer descriptivamente las elecciones motivacionales de los estudiantes en seis escenarios educativos específicos, tal lo dispuesto en la Encuesta de Relatos Motivacionales (2003).

Los resultados obtenidos en este primer estudio posibilitan conocer las metas que, de modo empírico y preponderante, eligen los estudiantes que están finalizando la secundaria. En este mismo sentido, tales resultados permiten considerar que las metas, estudiadas en este caso como una variable personal, también refieren a un fenómeno multidimensional e interactivo en el cual confluyen factores contextuales y situacionales. En esta misma línea se orienta el segundo estudio puesto que pretende describir y analizar una de las variables contextuales presente en el contexto áulico: las tareas escolares.

2.2. Segundo estudio: Las tareas escolares en el último año de la escuela media

El segundo estudio empírico está orientado a indagar las tareas que promueven aprendizajes en el aula del último año de la escuela secundaria. La investigación desarrollada en este estudio se organiza en dos partes. En la primera, se describe lo que ocurre en los contextos naturales de clases cuando se proponen las tareas escolares. En la segunda, se estudian las respuestas de los estudiantes secundarios en términos de las tareas escolares que a ellos les permiten aprender mejor. A continuación se explicitarán las decisiones metodológicas tomadas para cada una de las partes del segundo estudio.

2.2.1. Primera parte. Las tareas escolares en contextos naturales de clase

En esta primera parte, del segundo estudio, nos ocupamos por investigar las tareas escolares en contextos naturales de clase en el último año de la escuela secundaria.

a) *Objetivo específico*

Caracterizar las tareas escolares desarrolladas en contextos naturales de clases del último año del nivel medio.

b) *Escenarios educativos seleccionados*

Para responder al objetivo específico de esta primera parte, se trabaja con seis asignaturas pertenecientes al sexto año de las escuelas secundarias, en situaciones educativas naturales. Tal como se mencionó en el Estudio 1 las cuatro escuelas secundarias ofrecen, dentro de la formación específica, diferentes áreas disciplinarias; por lo tanto se seleccionaron materias del tronco común de la currícula y materias específicas de la orientación disciplinar de cada centro educativo. La selección de las materias obedece a dos criterios: a) accesibilidad a las aulas garantizada por los profesores responsables de las distintas asignaturas; y b) diversidad disciplinar, los distintos espacios curriculares posibilitan trabajar con las particularidades de las tareas escolares que se proponen entre las materias del tronco común y las asignaturas específicas de la orientación disciplinar de las distintas instituciones educativas.

c) *Instrumento de recolección de datos*

Para este estudio se utiliza como procedimiento de recolección de los datos un *sistema de observación de clases estructurado elaborado, construido, puesto a prueba, revisado y validado para esta investigación* a los fines de obtener información empírica sobre las características de las tareas escolares desarrolladas en contextos naturales de clase del último año del secundario. La observación se realizó a partir del registro narrativo grabado completo de las clases de las diferentes asignaturas; el carácter estructurado de la observación se concreta en función de las codificaciones del análisis realizado.

Específicamente, para abordar las características que asumen las tareas escolares se construyó y validó un sistema de observación estructurado. En función de la variable en estudio, es decir las tareas escolares, se elaboraron dimensiones y categorías construidas a partir de la literatura especializada en el tema: Ames, 1992; Huertas y Montero, 2001; Rinaudo, Bono y Squillari, 2001; Huertas y Agudo, 2003; Vázquez y Miras, 2004; Frutos, Moneo y Huertas, 2005; Pintrich y Schunk, 2006. La decisión respecto de las dimensiones que configuran el sistema de observación forma parte de los nodos conceptuales inherentes a las tareas puesto que la bibliografía consultada sugiere que para abordar el estudio de las tareas es necesario atender a sus condiciones de presentación, organización y desarrollo, en tanto que la observación permite obtener información completa, integral y contextualizada sobre las mismas. A partir de ello se definieron tres *dimensiones* de observación: 1. *Presentación de la tarea*: implica aquellos elementos que hacen a la introducción y contextualización de las tareas que atraviesan el desarrollo de la unidad temática; 2. *Organización de la tarea*: refiere al modo en que se dispone la modalidad de las tareas, el tipo de actividad que se les solicita a los alumnos, las funciones que promueven las tareas tanto en alumnos como en docentes; y 3. *Desarrollo de la tarea*: representa las diversas herramientas que se utilizan para realizar las tareas, las estrategias cognitivas que demandan y la modalidad de evaluación que promueven. A su vez, al interior de cada una de las dimensiones se establecieron diferentes *categorías* y *subcategorías* con el objetivo de operacionalizar la variable en estudio (Aguilera y Bono, 2012).

De acuerdo a Sampieri *et al.* (2006) es necesario atender a una serie de procesos para revisar y mejorar la construcción del sistema de observación definitivo. En el caso del sistema construido para este estudio se efectuaron, inicialmente, dos procedimientos básicos: control de expertos y observaciones piloto de clases en los contextos naturales. Para el primero, participaron especialistas del área de psicología educativa, cuyos juicios permitieron depurar y reformular conceptualmente el sistema categorial en función de los propósitos de la investigación; en otras palabras, dichas valoraciones posibilitaron adecuar las dimensiones, categorías y subcategorías, considerando el marco teórico y el objetivo del sistema observacional. En tanto que el segundo procedimiento consistió, fundamentalmente, en revisar empíricamente el sistema construido e incluir nuevas categorías que no fueron consideradas en las formulaciones previas a las observaciones. En líneas generales, ambos procesos

permitieron vincular y ajustar los conceptos teóricos con los indicadores empíricos, minimizando posibles discrepancias entre ellos.

Posteriormente se calculó la fiabilidad del sistema de observación de clases. Este tipo de cálculo permite desarrollar un procedimiento que dé lugar siempre a los mismos resultados cuando se cumplan las mismas condiciones (Sampieri *et al.*, 2006), para ello se empleó el 'sistema de acuerdo intersubjetivo'. Este sistema permite medir el grado de acuerdo en el que la situación investigada se recrea con la intervención de observadores independientes. El A_0 (índice de acuerdo entre observadores) se calculó siguiendo el procedimiento propuesto por Haynes (1978 en Sampieri *et al.*, 2006) con el coeficiente de confiabilidad donde Ia (acuerdo intersubjetivo) es el n° total de acuerdo entre observadores, e Id (desacuerdo intersubjetivo) es el n° total de desacuerdos entre observadores. En este marco el acuerdo se define como la codificación de una unidad de análisis en una misma categoría por distintos observadores (Sampieri, *et al.*, 2006). La fórmula queda planteada de la siguiente manera:

$$A_0 = \frac{Ia}{Ia + Id}$$

Para realizar el cálculo de fiabilidad se solicitó a tres investigadores del ámbito de la psicología educacional y de la psicología de la motivación que efectuaran el análisis de una clase de acuerdo a lo establecido metodológicamente, en base al sistema construido para este estudio. En base a ello, el índice dio como resultado un acuerdo intersubjetivo de un valor de 0,85; este valor está dentro del rango de confiabilidad esperable para avanzar en el análisis de las tareas escolares que se proponen en el aula del último año de la escuela secundaria.

Una vez definido el sistema de observación de clases se identificaron y registraron los indicadores empíricos que correspondiesen a algunas de las dimensiones, categorías y subcategorías estudiadas. Las grabaciones de clases y escala de codificación son puntuadas en hojas de codificación, a partir de la información proveniente de los registros escritos producto de las desgrabaciones completas de las clases. Así se observan y se graban un total de 40 clases (equivalentes a cincuenta y ocho horas y treinta minutos de observación) en el desarrollo de un eje temático completo, puesto que de este modo se accede a las tareas que se les proponen a los alumnos en el inicio, el desarrollo y el cierre de los contenidos correspondientes a una determinada unidad curricular completa. Para este análisis se atiende a la observación de la conducta verbal manifiesta por parte del docente y los estudiantes dentro del contexto áulico, es decir aquellas conductas verbales observadas dentro de la clase sobre la base de los segmentos del contenido que nuclea temas y enunciados respecto a algo (Berelson, 1971 en Sampieri *et al.*, 2006). La medida de observación utilizada es la frecuencia de aparición de la conducta verbal; esta medida posibilita reconocer el número de veces que un determinado dato aparece en el período de observación (Sampieri *et al.*, 2006); en este caso permite informar sobre la frecuencia con la que aparecen las conductas verbales de los profesores y alumnos respecto de las tareas que se trabajan dentro de las situaciones áulicas, a fin de encontrar regularidades de la variable en estudio.

d) Tipo y Diseño de investigación

El trabajo empírico para el objetivo específico de la primera parte del segundo estudio, describir las tareas escolares que se proponen en los contextos naturales de clases, se encuadra dentro del diseño *transeccional descriptivo*. Este tipo de diseño permite analizar la influencia de una variable en una población en particular; para ello se ubica en un grupo de sujetos la variable de modo que esto permita desarrollar la descripción (Sampieri *et al.*, 2006). La *variable dependiente* refiere a las tareas escolares propuestas en el último año de la secundaria.

Así, para alcanzar el objetivo planteado, se realiza una caracterización de las tareas sobre la base del sistema de observación construido; este tipo de análisis permite conocer si las tareas de aprendizaje que se trabajan en los ambientes naturales de clases se presentan de modo organizado, secuenciado, articulado y con propósitos claros.

2.2.2. Segunda Parte. Las tareas escolares desde las voces de los estudiantes

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

En esta segunda parte, del segundo estudio, nos ocupamos por investigar las tareas escolares desde la perspectiva de los alumnos del último año del nivel medio.

a) *Objetivos específicos*

- 1) Describir las tareas escolares que permiten aprender mejor, desde las voces de los estudiantes.
- 2) Analizar las tareas escolares a partir de diferentes componentes de aprendizaje presentes en el contexto del aula.
- 3) Identificar las particularidades que deben tener las tareas de clase para los estudiantes secundarios.

b) *Participantes*

Participan 102 alumnos del último año del nivel medio de cuatro escuelas públicas de la ciudad de Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Como se mencionó en el Estudio 1, los alumnos asisten a escuelas que brindan distintas orientaciones disciplinares y la población está integrada por alumnos de género tanto femenino como masculino.

c) *Instrumento de recolección de datos*

Para conocer las tareas escolares desde la perspectiva de los alumnos del último año del secundario, se utiliza el Cuestionario sobre Lectura, Escritura y Adquisición de Conocimientos: L.E.A.C. (Solé; Miras; Gracia; Castells; Espino y Minguela, 2000). Dicho cuestionario indaga las características de las tareas que implican leer y/o escribir para aprender los contenidos conceptuales, propios de las distintas materias de la educación secundaria. En función de ello se realizaron algunas adaptaciones mínimas, relacionadas con el uso del léxico, para adecuarlo al contexto educativo argentino sin que esto alterara el sentido del instrumento. El cuestionario consta de dos partes:

Parte 1- *Lista de tareas que generalmente se propone a los alumnos en clase.* Los alumnos deben marcar de una lista de veintidós tareas de lectura y/o escritura aquella casilla que mejor represente el grado de interés por aprender. Realizan esta elección en función de una escala Likert de valoración que cuenta con cinco opciones: total interés, bastante interés, ni genera ni quita interés, nada de interés y quita de interés.

Parte 2- *Relectura de la lista de tareas ya marcadas y selección de tres (3) tareas con las que consideran que aprenden mejor en clase.* Los alumnos eligen (del listado de veintidós) sólo tres tareas con las que ellos consideran que aprenden mejor y, posteriormente, responden a una serie de preguntas relacionadas con diferentes componentes de la clase, como por ejemplo: clima de trabajo, rol docente, materiales, utilidad, novedad, dificultad, interés, etc.

Para obtener información ampliatoria de las respuestas brindadas por los alumnos, al finalizar el cuestionario se les presenta un interrogante semiabierto que les solicita que realicen una *breve descripción de las características que debería tener una tarea de clase* para que ayude a aprender mejor en el último año de la escuela secundaria.

Mientras que la *primera parte* del Cuestionario L.E.A.C. (2000) se recupera para abordar el Estudio 3, en cambio, la *segunda parte* y la *pregunta final* incorporada al instrumento, se utilizan para la segunda parte del Estudio 2.

d) *Tipo y Diseño de investigación*

La segunda parte del estudio plantea, de manera complementaria, diseños *descriptivos y correlacionales*.

Por un lado, se describen las tareas escolares que les permiten aprender mejor a los estudiantes, y se identifican las particularidades que para ellos deben tener las tareas de clase. Esto se enmarca en un diseño *descriptivo transeccional* permitiendo analizar la influencia de una variable en una población en particular (Sampieri *et al.*, 2006). La *variable dependiente* refiere a las tareas escolares del último año de la escuela secundaria. La descripción de las

tareas escolares, obtenida del sistema de observación de clases, se sistematiza en una matriz correspondiente a un programa informático que posibilita desarrollar análisis de estadística descriptiva. Y, para analizar las características que los estudiantes les atribuyen a las tareas escolares, los datos se organizan y agrupan de manera descriptiva a partir de categorías emergentes.

Por otro lado, para estudiar la asociación entre las tareas escolares con diferentes componentes de aprendizaje presentes en el contexto del aula, se trabaja con un diseño *transeccional correlacional* (Sampieri *et al.*, 2006), puesto que por una parte se describe la incidencia de una variable en la población que participa de la investigación, y, por otra parte, se indaga la relación entre dos o más variables en un determinado momento, sin precisar el sentido de causalidad. En este caso la *variable dependiente* en estudio alude a las tareas escolares y, las *variables independientes* se conforman por los diversos componentes de la clase: rol docente, clima de trabajo, tipo de materiales, modalidad de trabajo, dificultad, interés, utilidad, novedad y actor responsable de la elección de la tarea. A los fines de identificar las tareas que les permiten aprender mejor a los estudiantes secundarios, en función de los componentes de aprendizaje que integran el desarrollo de la clase, se desarrollan análisis de asociación de variables y análisis multivariados.

Los resultados obtenidos en este segundo estudio informan las características que asumen las tareas que se proponen en situaciones naturales de clase así como también las tareas que permiten aprender mejor desde las voces de los propios estudiantes. Estos datos se articulan con los resultados obtenidos del desarrollo del tercer estudio que se presenta a continuación, puesto que se ocupa de estudiar las tareas escolares que les generan interés por aprender, a los estudiantes secundarios.

2.3. Tercer Estudio: Las tareas escolares y el interés por aprender que estas generan, y su asociación con el género de los estudiantes y la orientación disciplinar de las instituciones educativas

En el tercer y último estudio se investiga la asociación entre las tareas escolares según el grado de interés por aprender que éstas promueven, con las siguientes variables: a) género estudiantil y b) orientación disciplinar de los cuatro centros educativos estudiados.

a) Objetivos específicos

- 1) Identificar las tareas escolares que promueven interés por aprender en los estudiantes del último año de nivel medio.
- 2) Indagar la asociación entre las tareas que promueven mayor interés por aprender y el género de la población estudiantil.
- 3) Estudiar la asociación entre las tareas escolares que generan mayor interés por aprender y la orientación disciplinar de cada institución educativa.

b) Participantes

Participan 102 alumnos del último año del secundario de cuatro escuelas públicas de la ciudad de Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Estos estudiantes son los mismos que formaron parte del Estudio 2, específicamente de la segunda parte, la cual se orienta a estudiar las tareas escolares desde las voces de los estudiantes. Es importante recordar que, en los centros educativos a los cuales asisten estos alumnos se ofrecen distintas orientaciones disciplinares y su población está conformada por estudiantes de género femenino y masculino.

c) Instrumento de recolección de datos

Para este último estudio, se consideran la totalidad de las respuestas obtenidas de la implementación de la *primera parte* del Cuestionario L.E.A.C. (2000). Como se mencionó en el estudio anterior, la primera parte del instrumento posibilita conocer las elecciones que realizan

los alumnos, sobre las tareas propuestas en clase de acuerdo al grado de interés por aprender que las mismas promueven en ellos.

d) Tipo y Diseño de investigación

El tercer estudio se enmarca dentro de un diseño *correlacional transeccional o transversal* a través del cual se busca recolectar datos en un tiempo único, para describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento determinado (Sampieri *et al.*, 2006). En el mismo sentido, Pintrich y Schunk (2006) advierten que este tipo de diseños permiten estudiar las relaciones que existen entre distintas variables a través de puntuaciones estadísticas, para analizar la naturaleza y el grado de asociación entre las mismas. En otros términos, este tipo de investigaciones posibilitan clarificar las relaciones que se generan entre las variables así como también planificar futuras líneas de investigación tanto teórica como empírica.

La *variable dependiente* en estudio refiere a las tareas escolares que promueven el interés por aprender. Las *variables independientes* son el género de los alumnos y la orientación disciplinar de cada institución educativa estudiada.

Atender a áreas de conocimiento (en este caso definidas por la orientación disciplinar que ofrece cada una de las escuelas en las que se realiza el estudio) y al género estudiantil, se constituyen en elementos relevantes para la investigación. En este sentido, se podría considerar cómo la estructura curricular de las escuelas secundarias estarían operando como condicionante, para los alumnos, al momento de realizar la elección disciplinar y las particularidades que para ellos debería tener un contexto que le resulta motivante para aprender. En relación con ello, que los estudiantes secundarios pertenezcan a comunidades disciplinares diferentes, podría estar informando sobre la influencia que ejercen las subculturas escolares, configurando el perfil de elecciones o preferencias según sea el área disciplinar de cada escuela y el género de los estudiantes. De igual modo el género estudiantil es una de las variables que influye en los procesos de aprendizaje, puesto que asumen características particulares de acuerdo a las expectativas familiares, el status socioeconómico de procedencia, la valoración social de unas disciplinas sobre otras, el interés por determinadas actividades, etc. (Ezcurra, 2005; Aguado, 2011).

El análisis de los datos se realiza considerando los procedimientos de estadística descriptiva y asociación entre variables tomando como referencia el χ^2 en un nivel crítico de $\alpha = 0,05$.

3. SINTESIS DE LOS RESULTADO MÁS RELEVANTES DE LA INVESTIGACIÓN

La importancia de este tipo de estudios radica en su contribución para profundizar el análisis del papel que juega el contexto y, más específicamente, las tareas escolares en la motivación para aprender de los estudiantes secundarios. En este sentido, trabajos contemporáneos siguen mostrando la necesidad de enfocar la mirada sobre los componentes inherentes a la naturaleza, el contexto y los protagonistas de la clase; así como también enfatizan la necesidad de continuar trabajando expandiendo los métodos de investigación y así desarrollar teorías basadas en los estudios de las clases (Urduy y Turner, 2005). Si bien es sabido que los modelos con los que se aborda la comprensión de la realidad son construcciones teóricas, es el trabajo empírico que se desarrolla en el contexto áulico del último año de la escuela secundaria el que permite enriquecer las relaciones entre teoría y práctica donde la práctica se teorice y la teoría se ponga en práctica.

A modo de síntesis y volviendo a la *pregunta inicial de investigación*: ¿Cuáles son las *tareas escolares* que promueven la *motivación para aprender* en los alumnos del último año de la escuela secundaria? Es posible advertir que el conocimiento al cual accedimos a partir de los tres estudios presentados permite reconocer que no hay respuestas únicas y definitivas a este interrogante. Por el contrario, desde la perspectiva contextual y situada que impulsó esta investigación, las respuestas dependen de los diferentes componentes y las relaciones que se pongan en juego en el aula de la escuela secundaria; puesto que la consideración de las variables de estudio fueron definidas desde una perspectiva contextualista en la que se

considera que la motivación, el interés por aprender y su relación con las tareas escolares son cuestiones que se van construyendo a lo largo de la vida de las personas, donde la influencia de la impronta cultural ocupa un lugar decisivo en el pensar y actuar de cada sujeto (Pintrich y Schunck, 2006). De este modo, el conocimiento construido fruto de la investigación empírica y su articulación (dialéctica) con los marcos teóricos de referencia, permiten arribar a los siguientes resultados más relevantes:

a) *Las metas de aprendizaje que eligen los estudiantes secundarios, cuando se encuentran en distintos escenarios áulicos, en el último año de la escuela secundaria.* Los resultados muestran que las metas más elegidas fueron tres: la de 'aprendizaje', la de 'no complicarse la vida' y la de la 'desesperanza aprendida'. Así, la discusión sobre dichas metas se organizó en dos agrupamientos. El primero alude a los 'estudiantes aprendiendo', son sujetos que eligen la meta de aprendizaje para describir cómo debería ser un buen alumno y como deben enfrentar alguna dificultad como lo es abordar una materia compleja. Así, los alumnos que están motivados por aprender, suelen estar orientados 'intrínsecamente' hacia el aprendizaje (Dweck y Elliot, 1983; Huertas, 1997; Ryan y Deci, 2000). Sin embargo, dichos resultados pueden mostrar que el conocimiento que posee este grupo de alumnos no se correspondería con las acciones que ellos realizan en las situaciones cotidianas de clase; al contrario, en sus tareas habituales buscarían hacer lo mínimo e indispensable para salvaguardar su desempeño escolar (Alonso Tapia y Montero, 2002; Bono y Huertas, 2004). El segundo grupo los denominamos los 'estudiantes permaneciendo' puesto que se configura por las respuestas para describir el propio desempeño, para enfrentar una materia fácil y para caracterizar la conducta habitual en clase, los alumnos eligen metas que les permiten permanecer antes que aprender. Así las metas que lo integran -'no complicarse la vida' y la 'desesperanza aprendida'- podrían considerarse como inadaptativas y de indefensión aprendida, lo que los lleva a evitar tareas que demanden mucho esfuerzo puesto que prefieren cuidar las capacidades, la autoestima y evitar juicios negativos por parte de los demás (Ames, 1992; Pintrich y Schunk, 2006).

b) *Las características que tienen las tareas escolares que se desarrollan en los contextos naturales de las clases, en el último año del nivel medio.* Los resultados obtenidos permiten caracterizar las tareas escolares desarrolladas en contextos naturales de clase, a partir de *tres dimensiones* correspondientes a la variable dependiente estudiada:

1. Para la 'presentación de las tareas', el recurso que más se utiliza en clase es la modalidad oral, no sólo para presentar la tarea sino también para explicitar las actividades que se van a trabajar en las clases a partir de un contenido curricular y para anticipar las tareas que está previsto desarrollar. En líneas generales, el hecho que los estudiantes tengan la oportunidad de organizar, planificar y poner en práctica distintas acciones repercutirá favorablemente en su interés por aprender y en el desempeño escolar (Ames, 1992; Urdan y Turner, 2005).

2. En la 'organización de las tareas' se trabajan contenidos disciplinares, bajo modalidades mixtas (individual, grupal o mixta), donde el docente supervisa el desempeño estudiantil y se solicitan tareas relacionadas con la lectura y el análisis de textos escolares. Es posible mencionar brevemente que: a) los distintos tipos de conocimientos deberían ser considerados como un 'medio' que le permite a los estudiantes adquirir distintos saberes y desarrollar competencias para participar activamente en situaciones variadas (Martin y Coll, 2003); b) cualquiera sea la modalidad de agrupamiento de trabajo en el aula influirá no sólo en la motivación del estudiante sino también en la valoración de las propias capacidades y en la percepción de los logros alcanzados (Pintrich y Schunck, 2006); c) es necesario que los estudiantes conozcan y comprendan qué tipo de producción se espera de ellos en función de un tarea, eso les permite orientar el curso de acción a seguir, planificar su desempeño escolar, activar estratégicamente distintas operaciones y tener claridad sobre producto final (Riestra, 2002); y d) el modo en cómo se gestiona la clase adquiere relevancia puesto que, como advierten distintos autores, la motivación del estudiante para aprender es óptima en las clases que se encuentran bien gestionadas (Gil de la Serna y Escaño, 2010), en el caso del estudio realizado estaría predominando el control por parte de los profesores para que los estudiantes realicen las tareas en clase.

3. En el 'desarrollo de las tareas' se promueve el aprendizaje de contenidos disciplinares, donde los alumnos organizan y reorganizan el material y el docente, a través de preguntas y orientaciones sobre las lecturas, realiza el seguimiento de la actividad que desarrollan los estudiantes. Estos resultados permiten considerar que: *a)* en el aula de la escuela secundaria se debe atender a los aprendizajes conceptuales pero también a los procedimentales y actitudinales para que los estudiantes puedan adquirir un conjunto de acciones orientadas a la consecución de una meta y que, además, interioricen 'valores' puesto que ello tienen un gran impacto en la formación integral del sujeto (Pozo, 2010); *b)* es necesario que en la clase no sólo se presenten los contenidos, sino que también los alumnos tengan la posibilidad de buscar, seleccionar e interpretar distinta información aunque el desarrollo de estas competencias le implique a los estudiantes asimilar el conocimiento de un modo crítico y con sentido personal (Pozo, 2010); *d)* pareciera que los estudiantes buscan ayuda de tipo 'instrumental', cuando consultan a los profesores por indicaciones o sugerencias generales (Karabenick, 2002).

c) *Las tareas escolares que permiten aprender mejor, desde las voces de los estudiantes.* Las tareas de lectura y/o escritura elegidas por los estudiantes como promotoras de mejores aprendizajes son: leer para discutir con los compañeros y/o profesores, leer y subrayar, leer y elaborar un resumen, realizar trabajos prácticos, tomar apuntes, elaborar informes de investigación, elaborar una reflexión por escrito, elaborar propuestas escritas manejando recursos tecnológicos, y usar internet. Las elecciones realizadas por los estudiantes secundarios estarían mostrando que prefieren, por un lado, tareas que impliquen con cierta independencia la puesta en marcha de procesos de lectura o procesos de escritura; y, por el otro, la preferencia por tareas 'híbridas', es decir la integración de estrategias tanto de lectura como de escritura en una única actividad escolar (Castelló, 2009). A su vez, se puede considerar que en los contextos escolares se estarían desarrollando tareas con características más reproductivas de la textualidad antes que constructivas y reconstructivas del contenido conceptual que se trabaja habitualmente en la clase (Scardamalia y Bereiter, 1992; Carlino, 2005).

d) *Las tareas escolares que permiten aprender mejor asociadas con los componentes de aprendizaje presentes en el aula.* Por una parte, los resultados muestran asociaciones significativas entre las tareas escolares y los componentes de aprendizaje presentes en el aula. Específicamente, el uso de herramientas simbólicas y materiales como mediadoras en la relación de los sujetos con el medio (Vigotsky, 1986), el valor que le asignan a las tareas por su utilidad e interés para aprender significativamente (Ames, 1992), y la colaboración del docente en la realización de las mismas como un modo en que los alumnos desarrollen actitudes responsables, autónomas y eficaces (Bruner, 1997) se asocian positivamente a las condiciones que promueven mejores aprendizajes. Por otra parte, los resultados muestran la conformación de cuatro agrupamientos que incluyen en su interior las tareas y los componentes de las clases; es decir que conocer las distintas condiciones -como lo son trabajar con tareas de lectura y escritura, que el docente acompañe en el desarrollo de la tarea, que se explicita el valor de las tareas que los alumnos realizan, entre otras- estaría permitiendo brindar instancias de andamiaje y sostén que proporcionan herramientas para que los estudiantes tengan la posibilidad de resignificar su relación con el conocimiento adquirido de modo que logren construir aprendizajes reflexivos, críticos y significativos (González Fernández, 2007). Y, finalmente, los alumnos asocian positivamente las tareas con el uso de distintos recursos tecnológicos lo cual permite reconocer que ellos han construido un cúmulo de saberes que les permiten desenvolverse ante los nuevos formatos comunicativos (Ferreiro, 2001; Badía y Monereo, 2008).

e) *Las particularidades que deberían tener las tareas de clase, desde la perspectiva de los estudiantes secundarios.* Las valoraciones de carácter declarativo de los alumnos, informan que la predisposición del profesor y el clima de trabajo en el aula son condiciones que influiría favorablemente en los procesos motivacionales de aprendizajes; asimismo valoran positivamente la realización de distintos tipos de tareas, como por ejemplo preguntas, resúmenes, esquemas, puesto que a través de ellas pueden aprender en mejores situaciones

los contenidos curriculares (Rinaudo, 1998); y los alumnos entienden que las tareas que plantean temas actuales y de interés les resultan motivantes puesto que tienen la posibilidad de relacionar la información actual con sus experiencias personales y sus conocimientos previos (Rinaudo, 2007).

f) Las tareas escolares que promueven interés por aprender en la escuela secundaria, desde las voces de los alumnos. Los resultados muestran que la tarea que mayor interés promueve en los estudiantes es el uso de internet. Las que generan bastante interés son: leer e identificar ideas principales, leer y tomar nota, realizar trabajos prácticos y elaborar propuestas escritas utilizando recursos tecnológicos. En tanto que las tareas elegidas en un rango intermedio de interés por aprender son: argumentar respuestas personales por escrito, organizar, estructurar y/o ampliar apuntes y realizar comentarios de textos por escrito. De modo general, se puede reconocer que en las escuelas secundarias se estarían planteando y desarrollando prácticas escolares que promoverían, en parte, la reproducción textual antes que la construcción personal del contenido (Scardamalia y Bereiter, 1992); en relación con ello Pérez Cabaní (2000) señala que las características y condiciones de las tareas escolares que se proponen en aula podrían influir en el modo en que el alumno oriente sus enfoques de aprendizajes y sus procesos motivacionales.

g) El género de los estudiantes asociado con las tareas que promueven mayor interés por aprender. La asociación entre dichas variables podría estar indicando una tendencia, tal como lo expresan Casanova y Rusillo (2004), en relación a que las mujeres serían quienes utilizan en mayor medida estrategias de procesamiento de información y presentan diferencias en el funcionamiento cognitivo y motivacional respecto de los varones. Más allá de estos resultados encontrados, los mismos deberían discutirse con cautela a la luz de investigaciones que han planteado que las diferencias entre varones y mujeres se podrían atribuir a las creencias estereotipadas sobre el género, más que a las características sexuales en sí mismas (Pajares, Miller y Johnson, 1999; Olaz, 2003).

h) La orientación disciplinar elegida por los estudiantes secundarios asociada con las tareas escolares que les generan mayor interés por aprender. Los estudiantes de escuelas con orientación en Gestión de las Organizaciones eligen más que los de orientaciones humanísticas, la lectura por parte del docente, la lectura y respuesta a preguntas por escrito, y la lectura y el subrayado. Si se consideran las tareas escolares elegidas por los alumnos cursantes de la orientación en gestión de las organizaciones, podría inferirse que muestran bastante interés por desarrollar tareas escolares más definidas, cerradas, que se caracterizan por ser sistemáticas, estructuradas y que presentan una baja demanda en relación a los distintos procesos cognitivos y relacionales. Nuevamente, el interés por realizar este tipo de tareas, podría llevar a pensar que los alumnos eligen tareas que impliquen “decir el conocimiento” antes que tareas dirigidas a “transformarlo” (Scardamalia y Bereiter, 1992).

En consecuencia con todo lo expuesto hasta aquí, es posible dar cuenta de que los resultados y discusiones desarrolladas en función de los interrogantes que orientaron la investigación no se culminan en esta instancia, puesto que tenemos el reto de continuar aprendiendo desde una actitud y una acción reflexiva y crítica que nos comprometa a todos en el aprendizaje continuo, en la investigación comprometida y en la responsabilidad social de compartir los saberes construidos.

4. ALGUNAS LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y FUTURAS LÍNEAS DE ACCIÓN

En este último apartado pretendemos exponer algunas de las limitaciones que hemos podido advertir en el desarrollo de nuestra investigación y, a la vez, sugerir algunas nuevas líneas de trabajo que se abrirían a partir de las propias limitaciones encontradas.

Una de las limitaciones identificadas proviene de la decisión de construir un instrumento de observación apropiado para caracterizar las tareas escolares en los contextos naturales de clase que, si bien en su construcción atendimos a los recaudados metodológicos que otorgan garantías de confiabilidad y validez, reconocemos la necesidad de continuar trabajando sobre

este instrumento para avanzar en ajustes necesarios que permitan describir de manera más detallada las tareas escolares desde los planteos formulados teóricamente a partir de la psicología de la motivación. En este sentido, queda una línea de trabajo abierta a desarrollos futuros.

Con respecto al análisis de las tareas escolares y a los fines de sistematizar y organizar la discusión en función de las tres dimensiones del sistema de observación de clases, es importante señalar que no desconocemos que también es de suma importancia estudiar la influencia de la estructura curricular en las que se insertan cotidianamente las tareas; en este sentido y como futuras líneas de acción, reconocemos que se podría atender a otras variables que pueden configurar de modo distintivo las características de las tareas escolares que se proponen en los ambientes naturales de clase.

Asimismo, la mayoría de los datos obtenidos en los estudios empíricos han derivado de las voces de los propios alumnos, es decir de lo que ellos 'dicen' pero no de lo que efectivamente 'hacen' en el aula con las tareas de aprendizaje; por lo cual una línea de acción a seguir podría ser el estudio de las concepciones implícitas que los estudiantes tienen con relación a nuestro objeto de estudio.

Finalizando con este apartado, nos parece relevante destacar que para poder investigar hay dos cuestiones que debemos tener presente a lo largo de este proceso: la prudencia metodológica y la modestia teórica. Por ello consideramos oportuno destacar que los resultados obtenidos en esta investigación están abiertos a nuevas indagaciones y profundizaciones tanto teóricas como metodológicas.

Notas

1. Esta investigación pertenece al Programa de Investigación: *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad la producción de conocimientos académico-profesionales*. Aprobado y subsidiado por la por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto. 2012-2015. Resolución 852/11.

2. Esta investigación fue desarrollada para acceder al PhD. en Educación, de la autora, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Directora: Dra. Adriana Bono. Co-directora: Dra. Mónica Matilla.

REFERENCIAS

- Aguado, M. L. (2011). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Diferencias por género, curso y tipo de titulación. *Revista Estilos de Aprendizaje*. N° 7. Vol. 7.
- Aguilera, S. y Bono, A. (2012). Observando las clases en la escuela secundaria... caracterizando las tareas escolares. *Revista Novedades Educativas*. Noveduc. Año 24. N° 263. Disponible en: www.noveduc.com
- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Alonso Tapia, J. y Montero Celay, I. (2002). Orientación motivacional y estrategias motivadoras en el aprendizaje escolar. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. II. España: Alianza.
- Ames, C. (1992). Classroom: goals, structure and student motivation. *Journal of Educational Psychology*. 84, (3): 261-271.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Badía, A. y Monereo, C. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de estrategias de aprendizaje en entornos virtuales. En Coll, C. y Monereo, C. (Eds.) *Psicología de la educación Virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid: Morata.

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

- Bono, A. (2004). Creencias motivacionales en el aula. *Revista Aprendizaje Hoy*. Buenos Aires. Año XXIV. Nº 59: 47-57.
- Bono, A. y Huertas, J. A. (2004). ¿Qué metas eligen los estudiantes universitarios para aprender en el aula? Un estudio sobre la motivación situada. *Revista Cronía*. Año V. Vol. V.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Casanova Arias, P. F. y Cerezo Rusillo, M. T. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Vol. 2, Nº. 3: 97-112.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En Pozo, J. I y Pérez Echeverría, M. del C. (Coords.) *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. S. L. L: Ediciones Moratas.
- Coll, C. (2000). *Constructivismo e intervención educativa: cómo enseñar lo que ha de construirse*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Dweck, C. S. and Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. In Mussen, P. H. and E. M. Heatherington. *Handbook of child psychology, Vol. 4. Socialization, personality, and social development*. New Jersey: Wiley.
- Eccles, J. and Wigfield, A. (2002). In the mind of the actor. The structure of adolescents' achievement task values and expectancy related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 21: 215-225.
- Etcheverry, G. (2001). *La tragedia educativa*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ezcurra, A. (2005). Perfil socioeconómico y principales dificultades de los alumnos de primer ingreso al grado universitario. En Biber, G. (Comp.). *Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la universidad pública*. Argentina. UNC.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Frutos, J. M. L.; Moneo, M. R. y Huertas, J. A. (2005). *Investigación y práctica en motivación y emoción*. Madrid: Machado Libros.
- Gil de la Serna, M. y Escaño, J. (2010). Motivación y esfuerzo en la educación secundaria. En Coll, C. (Coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. España: Editorial Graó.
- González Fernández, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción. REME; Volumen X, Número 25*.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*. Nº 1: 69-82.
- Hofer, B. (2004). Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: student interpretations during the first year of college. *Contemporary Educational Psychology*. 29: 129-163.
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Huertas, J. y Montero, I. (2001). *La interacción en el aula. Aprender con los demás*. Buenos Aires: Aique.
- Huertas, J. y Agudo, R. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre la motivación. En Monereo, C. y Pozo, J. I. (Edit.) *La Universidad ante la nueva cultura educativa*. UAB. Madrid: Síntesis.

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

- Järvelä, S. (2001). Shifting research on motivation and cognition to an integrated approach on learning and motivation in context. In Volet, S. y S. Järvelä (2001). *Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications*. Londres. Pergamon-Elsevier (3-14).
- Karabenick, S. (2002) Seeking help in large college classes: a person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 26, Nº 1. 38-57.
- Martín, E. y Coll, C. (2003). *Aprender contenidos, desarrollar capacidades: intenciones educativas y planificación de la enseñanza*. Barcelona: Edebé.
- Olaz, F. (2003). Autoeficacia, diferencias de género y comportamiento vocacional. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. 6 (13): 1-17.
- Olson, D. y Bruner, J. (1996). Folk Psychology and Folk Pedagogy. In D. Olson y N. Torrance. *Handbook of Education and Human Development; New Models of Learning, Teaching and Schooling*. Cambridge: Blackwell.
- Pajares, F.; Miller, M y Johnson, M. (1999). Gender differences in writing self efficacy beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*. 91: 50-61.
- Paris, S. y Turner, J.C (1994). Situated motivation. In Pintrich, R. et al. *Student motivation cognition, and learning*. Hillsdale. Erlbaum.
- Pérez Cabaní, M. L. (2000) El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 95 (4): 667-686.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.
- Pozo, J. I. (2010). El aprendizaje de contenidos escolares y la adquisición de competencias. En Coll, C. (Coord.) *Desarrollo, Aprendizaje y Enseñanza en la Educación Secundaria*. España: Editorial Graó.
- Riestra, D. (2002) Lectura y escritura en la universidad: las consignas de las tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. *RIILL Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas* 15: 54-68.
- Rinaudo, M. C. (2007). *Caminos de tiza, educación, creatividad y futuro*. Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. 2 (3). Río Cuarto. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rinaudo, M. C. (1998). El estudio de las tareas académicas. En Donolo, D. (Comp.). *Las tareas en el aula. Teorías, propuestas y prácticas*. EFUNAR. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rinaudo, C.; Bono, A. y Squillari, R. (2001). *Evaluación de tareas escritas en la universidad. Compilación de trabajos seleccionados del Quinto Congreso de las Américas sobre Lectoescritura*, Quito, Ecuador. Editado en Soporte Digital (CD). Universidad San Francisco de Quito. CELI-Q.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*. 25: 54-67.
- Sampieri, R.; Collado, F. y Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. México: McGrawHill.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*. 58: 43-64.

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

- Shommer, A. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*. 82 (3): 498-504.
- Solé, I.; Miras, M; Gràcia, M.; Castells, N.; Espino, S. y Minguela, M. (2000). Cuestionario L.E.A.C: Lectura, Escritura y Adquisición de Conocimientos. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona.
- Tedesco, J. (2000). *Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Turner, V. (2007). Entre lo uno y lo otro: el período liminar en los "rites de passage". En Turner, V. (2007), *La selva de los símbolos: aspectos del ritual Ndembu*. México: Siglo XXI.
- Urdan, T. y Turner, J. (2005). Competence Motivation in the Classroom. In Elliot, A. y Dweck, C. *Handbook of competence and motivation*. Nueva York: Guilford Press.
- Vázquez, A. y Miras, M. (2004). Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura. Trabajo presentado en la Reunión Internacional "Mente y Cultura: cambios representacionales en el aprendizaje" Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional de Comahue.
- Vigotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje. Teorías del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Winne, P. y Marx, R. W. (1989) A cognitive-processing analysis of motivation within classroom tasks. In Ames, G. y R. Ames (Eds.) *Research on motivation in Education*. Orlando: Academic Press. Vol. 3:223-257.