

XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2006.

Tareas académicas en las clases universitarias.

Garello, María Virginia, Rinaudo, María Cristina y Donolo, Danilo.

Cita:

Garello, María Virginia, Rinaudo, María Cristina y Donolo, Danilo (2006). *Tareas académicas en las clases universitarias. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-039/293>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/e4go/R1D>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

TAREAS ACADÉMICAS EN LAS CLASES UNIVERSITARIAS

Garello, María Virginia; Rinaudo, María Cristina; Donolo, Danilo
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto*. Argentina

RESUMEN

El objetivo de esta investigación consistió en ampliar el conocimiento respecto del modo en que las características de las tareas académicas influyen en el desempeño de los estudiantes, en particular en el desarrollo de la autorregulación de los aprendizajes. Dentro de los contextos que favorecen la regulación tienen un papel central las tareas académicas. Se entendió a las tareas como: "Los acontecimientos de la clase que proporcionan oportunidades para que los estudiantes utilicen sus recursos cognitivos y motivacionales al servicio del logro de metas personales y educacionales" (Winne y Marx, 1989; en Rinaudo, 1999; 164). Tal definición involucró la consideración de las tareas académicas como productos diversos y complejos; su análisis atendió a la calidad global, las condiciones de presentación y ejecución así como al estilo de orientación del profesor. Se realizaron observaciones de clases y entrevistas. El estudio se efectuó desde un enfoque socio constructivista. Se pudo observar que la gran mayoría de las tareas registradas contemplaron el desarrollo de un accionar cognitivo autorregulado. Sin embargo consideramos que los estudiantes necesitan experimentar espacios mayores de autonomía para el logro de la transferencia de sus aprendizajes y la contextualización de sus actividades en escenarios alternativos.

Palabras clave

Tareas académicas Autorregulación Universidad

ABSTRACT

ACADEMICAL TASKS IN UNIVERSITY CLASSES

The objective of this investigation consisted of extending the knowledge about the way in which the characteristics of the academic tasks influence in the performance of the students; particularly in the development of the self-regulated learning. Within the contexts that favor the regulation academic tasks have a central role. Academic tasks were defined as "the events of the class that provide opportunities so that the students use their cognitive and motivational resources in service of personal and educative goals (Winne y Marx, 1989, in Rinaudo, 1999: 164). Such definition involved the consideration of the academic tasks like diverse and complex products; their analysis took care of the global quality, the conditions of presentation and execution as well as in the style of direction of the professor. Observations of classes and interviews were made. The study took place from a social-constructivist point of view. It was found that the great majority of the registered tasks contemplated the development of cognitive self-regulated learning. Nevertheless we considered that the students need to experience greater spaces of autonomy for the profit of the learning transference and the contextualization of their activities in alternative scenes.

Key words

Academic tasks Self-regulation University

INTRODUCCIÓN

La universidad constituye un contexto especial de aprendizaje, con implicancias individuales y sociales destacadas. El ambiente universitario permite desplegar formas divergentes de pensamiento, estimula la confrontación y la habilidad de buscar sólidas fundamentaciones. Existen dos componentes que caracterizan a este ámbito educativo: libertad y creatividad. En vinculación con estas características aparecen las tareas de aprendizaje que se les solicita a los alumnos (Rinaudo y Donolo, 2000).

El objetivo de esta investigación consistió en aportar mayor conocimiento acerca del modo en que las características de las tareas inciden en el desempeño de los estudiantes, en particular en el desarrollo de la *autorregulación* de los aprendizajes. Como supuesto central se asumió que las tareas académicas tienen que ver con los resultados de aprendizaje, influyen en los márgenes de opciones personales y en las funciones intelectuales que los estudiantes desarrollan.

MARCO TEÓRICO

Para el diseño y concreción de este trabajo se integraron los aportes de diferentes investigaciones llevadas a cabo dentro del campo de la Psicología Educativa. Existen numerosos modelos que caracterizan al aprendizaje autorregulado (Butler, 2002; Patrick y Middleton, 2002; Butler y Winne, 1995; Corno, 1993; Zimmerman, 1989; 1994). En el estudio realizado adoptamos la siguiente definición: "La autorregulación refiere a pensamientos autogenerados, sentimientos y acciones que son planeados y cíclicamente adaptados para la adquisición de metas personales" (Zimmerman, 2000:14). Los estudiantes autorregulados enfocan sus aprendizajes de manera más reflexiva, comprometida y obtienen mejores logros académicos (Zimmerman, 2000).

En la adquisición de comportamientos autorregulados puede ejercerse influencia externa y apoyar su desarrollo. El concepto de aprendizaje autorregulado se fue desarrollando paulatinamente. En un principio refería a aprendices metacognitivamente *conscientes*, capaces de planear y conducirse estratégicamente. Posteriormente, se empezaron a considerar las interacciones entre el conocimiento de los estudiantes, la habilidad metacognitiva, la *motivación* y la *cognición*. Es decir a los aspectos cognitivos se añadió la consideración de aspectos afectivos y, más recientemente se agrega también el estudio de los *ambientes o contextos* en los que tiene lugar el aprendizaje. Se produjo un reconocimiento de la influencia de los contextos sociales y de las interacciones que se mantienen dentro de ellos; las tareas académicas ocupan aquí un lugar de relevancia (Butler, 2002). Algunos autores proponen el concepto de aprendizaje corregulado, que involucra los intercambios entre los alumnos y también con los docentes (McCaslin y Good, en Patrick y Middleton, 2002).

A partir de los desarrollos teóricos de las últimas décadas han surgido modelos para promover la autorregulación. En general los modelos contemplan: "(1) plazos largos, (2) el uso de estrategias en contextos de trabajo académico significativo, (3) discusiones interactivas sobre los procesos de aprendizaje, (4) pautas de trabajo estructuradas y explícitas, (5) asistencia ajustada y en el momento en la que se la requiere, (6) aplicaciones a través de múltiples ejemplos de tareas y (7) ayuda

para reconocer la aplicabilidad de las estrategias en las tareas y dominios específicos" (Butler, 1998: 4).

En una investigación con alumnos universitarios Vermunt (1996) identificó tres categorías de actividades de aprendizaje: cognitivas, afectivas y regulativas. Se considera que las tareas pueden llevar a productos variados para cuya comprensión hay que analizar conjuntamente: calidad intrínseca, condiciones de presentación y ejecución y estilo de orientación del trabajo empleado por el profesor (Rinaudo, 1999). A las tareas se las entendió como "los acontecimientos de la clase que proporcionan oportunidades para que los estudiantes utilicen sus recursos cognitivos y motivacionales al servicio del logro de metas personales y educacionales" (Winne y Marx, 1984; en Rinaudo, 1999:164).

El contexto de la clase fue considerado desde los aportes que Van Oers (1998) realiza dentro del marco de la Teoría de la actividad histórico cultural. En ese encuadre el contexto se considera un factor que provee particularización de significados por eliminación de ambigüedades y coherencia al dar un marco a las acciones y expresiones de los individuos.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Como dijimos, se asumió la premisa de que los procesos de aprendizaje deben estudiarse en los contextos en que se desenvuelven; de este modo, consideramos a las clases universitarias como uno de los contextos posibles y relevantes para el estudio del aprendizaje autorregulado.

Al tomar el concepto de autorregulación desde una perspectiva interactiva y social resultó adecuado el método cualitativo, y la indagación se realizó a través de observaciones y entrevistas. La utilización de esta metodología nos brindó un panorama más complejo y completo del aprendizaje autorregulado, de los contextos en que ocurre y del interjuego entre los procesos individuales y sociales implicados.

La observación se realizó desde un rol activo y participante, tanto en las clases como en las actividades extra-aúlicas, tratando de captar la esencia de las interacciones y los rasgos instruccionales que se desplegaban en el ambiente habitual.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS TAREAS ACADÉMICAS

El estudio de las tareas académicas se desarrolló en cuarto y quinto año de la Licenciatura en Psicopedagogía, una carrera del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Río Cuarto, durante los años 2002 y 2003. En total se asistió a 8 asignaturas (5 cuatrimestrales y 3 anuales), que comprendieron 57 clases en las que se solicitaron 114 tareas. Se presenciaron 131 horas de clases, en las que participaban de 30 a 60 estudiantes. Finalmente para enriquecer la información recabada se efectuaron 10 entrevistas.

Las categorías de análisis de las tareas fueron tres: 1) condiciones de presentación y ejecución, 2) productos y planes cognitivos y 3) control de desempeño (Rinaudo, 1999).

1) *Condiciones de presentación y ejecución de las tareas.* En referencia al medio de presentación se observaron 85 tareas presentadas de forma oral, 20 combinadas, 7 dictadas y 2 escritas. Respecto de la explicitación de las metas se encontraron 72 tareas en que las metas estuvieron ausentes y 42 en que se explicitaron. En vinculación con el grado de explicitación de las consignas se identificaron 54 tareas que poseían consignas claras y 60 en que su explicitación era deficiente.

En relación al tiempo destinado a las tareas se observó disparidad en las tareas que se debían desarrollar fuera de la clase, se solicitaron actividades a realizar en una semana y otras en dos meses. En total se registraron 25 tareas extra clase. Dentro de la clase el tiempo general utilizado fue de: 1:15 a 1:30 horas. El recurso más utilizado fue la toma de nota en las hojas de los alumnos, le siguen de manera decreciente el texto, las filminas, el pizarrón, las diapositivas, el video y el material didáctico.

Respecto del ambiente de las tareas consideramos las condiciones de trabajo: en 73 tareas estuvo implicada toda la clase de manera simultánea, en 29 tareas se trabajó de manera grupal y en 12 de forma individual. En las interacciones entre estudiantes resultaron predominantes los comentarios, le siguieron las preguntas y finalmente las consultas sobre la forma de realización de la tarea. En las interacciones iniciadas por los estudiantes hacia los docentes aparecieron en mayor cantidad comentarios sobre el tema y la tarea y le siguen situaciones en que no participaron.

2) *Productos solicitados.* Se solicitó una sola tarea de copia, en cambio en 64 oportunidades los alumnos debieron prestar atención a las exposiciones, 34 exposiciones duraron toda la clase, 30 se presentaron intercaladas con otras tareas y 15 exposiciones fueron realizadas por los estudiantes. Hubo 3 ejercicios en los que se debía aplicar procedimientos o esquemas en la elaboración de proyectos y de una matriz de datos. Se registraron 9 discusiones o actividades para confrontar opiniones sobre contenidos entre pares. Las lecturas y comentarios de textos predominaron incluidas en actividades grupales seguidas de una puesta en común, se observaron 17 tareas de este tipo.

Sólo se completaron 3 cuestionarios, los alumnos se basaron en bibliografía o exposiciones del docente. Hubo 11 ensayos o informes orales o escritos en los que se les otorgó a los alumnos libertad acerca de los contenidos de la respuesta y en general fueron evaluadas a largo plazo. Se solicitaron también 3 tareas que implicaron resolver problemas presentando una propuesta a situaciones del campo profesional. También se solicitaron 2 tareas en las que se debían formular preguntas y problemas.

3) *Control de las tareas:* En 62 tareas hubo feedback y en 52 estuvo ausente esta instancia. Respecto de los tipos de control, se registró un 35% de tareas para las que sólo se señaló un error; en otros casos, 36%, los docentes proporcionaron explicaciones, tanto oralmente, durante las puestas en común de los trabajos, como de manera escrita. Otro tipo de feedback consistió en preguntar si tenían dudas, esto ocurrió en el 18% de las tareas, o simplemente en cuestionar las respuestas-11% de los casos. En cuanto a la fuente del control, provino en el 73% de los casos del docente, y en el 22% de los docentes y alumnos conjuntamente.

Por otra parte se tomó en cuenta el criterio elaborado por Vermunt (1996) para la clasificación de tareas. Desde esta perspectiva se identificaron 101 tareas cognitivas, 3 tareas afectivas y 10 tareas que implicaban la regulación metacognitiva.

Por medio de las entrevistas se intentó acceder a los sentidos construidos por los estudiantes. Acerca de las tareas más importantes los estudiantes destacaron las que demandan mayor actividad cognitiva, tales como las elaboraciones grupales y las tareas prácticas. Los estudiantes mostraron discrepancia en la elección de tareas que les permite obtener un buen desempeño. Además prefieren las tareas a largo plazo, que combinen instancias grupales e individuales y que generen situaciones de aplicación de los conocimientos. Los alumnos demandan a los docentes una exhaustiva explicitación de las metas que les permita ampliar sus propias metas y también aprobar. Respecto del control los alumnos afirman que éste depende de la naturaleza de la tarea y que también debe ser asumido por ellos mismos. Prefieren que se formulen revisiones periódicas y que puedan consultar al docente dentro de la clase. El docente, según los alumnos, debería controlar si se entendió la consigna, identificar lo que está bien o mal durante el proceso de resolución de las tareas y dar seguridad para completar las actividades.

REFLEXIONES FINALES

La consideración de los registros tomados en las clases mostró

que, en general, las tareas académicas solicitadas a los estudiantes poseen buenos niveles de adecuación a los criterios recomendados para promover el aprendizaje autorregulado.

Los alumnos entrevistados expresaron su valoración de las tareas. Entre las características analizadas de las tareas académicas y los rasgos que los estudiantes prefieren en ellas se pueden observar aspectos comunes que precisamente son los que inciden en el aprendizaje autorregulado.

Como aspecto positivo no se identificaron actitudes de los docentes que se orienten hacia la desvalorización de la lectura, por el contrario la lectura de los materiales bibliográficos fue altamente impulsada por los docentes y requeridas para el cumplimiento de la mayoría de las tareas. Los estudiantes, inmersos en los contextos de colaboración con los docentes y con sus pares, se vieron involucrados en procesos de correulación que funcionaron como soportes sociales. Sin embargo, cabe también pensar en un aspecto que podría haber sido más favorable en relación con la noción de *autonomía*. Nos referimos a que en los años superiores de la formación de grado las tareas académicas continúan requiriendo de un fuerte apoyo aportado por el docente. Nos preguntamos en qué medida esta injerencia externa es favorecedora del trabajo intelectual más autónomo.

Toda vez que el docente estructura altamente una tarea está creando e invitando a sus alumnos a implicarse en un contexto significativo dentro de un ámbito educativo, si bien esto es muy beneficioso en la formación profesional también deben otorgarse espacios para que los alumnos construyan sus contextos a partir de actividades propias, desarrollen la capacidad autorregulada de la transferencia y logren crear un nuevo contexto en un escenario alternativo. Podemos señalar un segundo aspecto que podría haber estado presente y son las *tareas de aprendizaje afectivo o de regulación metacognitiva*, descriptas por Vermunt (1996).

Creemos que continuar estudios acerca de los contextos en donde se desarrollan los procesos de aprendizaje en nuestro medio es altamente beneficioso para contar con datos fundamentados que posibiliten intervenciones optimizadoras, tanto a nivel institucional como en atenciones individuales.

BIBLIOGRAFÍA

- Butler, Deborah L. 2002. Qualitative approaches to investigating self-regulated learning: Contributions and challenges. *Educational Psychologist*, 37 (1): 59-63
- Butler, Deborah L. 1998. *Promoting self-regulation in context of academic tasks: The strategic content learning approach*. Paper presented at meeting of American Psychological Association. San Francisco, California.
- Coll, César. 1999. Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional. En Monereo y Solé. *El asesoramiento psicopedagógico; una perspectiva profesional y constructivista*. Alianza.
- Donolo, Danilo. 2003. *Preguntas. Momento de Creatividad*. Conferencia del Congreso de Creatividad. Murcia. España.
- Gadotti, Moacir; Gómez Margarita y Freire Lutgardes (Comp.). 2003. *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan*. CLACSO. Buenos Aires.
- Maehr, ML. y Anderman, EM. 1993. Reinventing schools for early adolescents: Emphasising task goals. *The Elementary School Journal*, 93 (5): 593-610
- Moyetta, Liliana y Mónica Valle. 2002. *Los procesos de escolarización como objeto de reflexión psicopedagógica*. En prensa. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Onrubia, Javier. 1993. Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En Coll, Martín, Mauri y otros. *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.
- Patrick, Helen y Michael J. Middleton. 2002. Turning the kaleidoscope: What we see when self-regulated learning is viewed with a qualitative lens. *Educational Psychologist*, 37 (1): 27-39.
- Rinaudo, María Cristina. 1999. *Comprensión del texto escrito*. Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rinaudo, María Cristina y Danilo Donolo. 2000. Casandra y la educación. La universidad como contexto de aprendizaje. En Beatriz Siufi (Comp.) *Pensando la Universidad*. Editorial Universidad Nacional de Jujuy y Red de Editoriales

de Universidades Nacionales.

Rinaudo, María Cristina y Galvalisi Celia Fabiana. 2002. *Para leer mejor... Cómo evaluar la calidad de los libros escolares*. La Colmena. Buenos Aires.

Rodríguez, Xulio. 2003. La investigación y mejora de la práctica en el aula. En Sanjurjo y Rodríguez. *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Homo Sapiens. Rosario.

Van Oers, Bert. 1998. From context to contextualizing. *Learning and Instruction*, 8 (69) 473- 488.

Vermunt, J.D. 1996. Metacognitive, cognitive and affective aspects o learning >Higher Education, 31: 25-50 Kluwer Academic Publishers. Netherlands.

Winne, Peter y Nancy Perry. 2000. Measuring self-regulated learning. En Boekaerts, Pintrich y Zeidner. *Handbook of self-regulation*. San Diego. Academic Press.

Zimmerman, Barry. 2000. Attaining self regulation: A social cognitive perspective. En Boekaerts, Monique; Paul R. Pintrich y Moshe Zeidner 2000. *Handbook of self-regulation*. San Diego. Academic Press.

*Este estudio se realizó inicialmente como parte de un Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía, de María Virginia Garelo y dirigido por María Cristina Rinaudo y Danilo Donolo. Actualmente, se continúa mediante una beca de CONICET otorgada a María Virginia Garelo con los mismos directores.