

**Año 9, núm. 10 (nueva época) Abril de 2009**

**Búsqueda de ayuda en ambientes virtuales.  
Relaciones con la orientación hacia el aprendizaje  
y la autoeficacia percibida**

Analía Chiecher

Fecha de recepción del artículo: 19/02/2009  
Fecha de aceptación para su publicación: 18/03/2009

# Búsqueda de Ayuda en Ambientes Virtuales

## Relaciones con la Orientación hacia el Aprendizaje y la Autoeficacia percibida

Analia Chiecher\*

### RESUMEN

El artículo se enmarca en el interés de estudiar las conductas de búsqueda de ayuda en ambientes virtuales. Aunque tales comportamientos han sido estudiados en ámbitos presenciales, recientemente se aprecia un incipiente interés por su análisis en entornos virtuales; pues probablemente las mismas características del entorno condicionen el proceso y la disposición para buscar ayuda. En esta línea, el propósito de este artículo es analizar la incidencia de la orientación hacia metas intrínsecas y de la autoeficacia percibida sobre la disposición para buscar ayuda. Participaron en este estudio 67 estudiantes universitarios que cursaban una asignatura en instancias presenciales y virtuales. Los datos fueron recogidos mediante la administración de un cuestionario de autoinforme, especialmente tomando en cuenta las escalas de orientación hacia metas intrínsecas, percepciones de autoeficacia y búsqueda de ayuda. Los resultados coinciden con los obtenidos en estudios previos sobre el tema –realizados mayormente en el ámbito de las clases–, en el sentido de que muestran una mayor disposición para pedir ayuda los sujetos con una orientación intrínseca más acentuada y una percepción de autoeficacia más fuerte.

---

#### Palabras clave:

Búsqueda de ayuda, ambiente virtual, orientación motivacional intrínseca, autoeficacia.

---

\*Doctora en Psicología. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Ruta 36, km 601, Facultad de Ingeniería, oficina 21, C.P. 5800. Río Cuarto, Argentina. Correo electrónico: [achiecher@hum.unrc.edu.ar](mailto:achiecher@hum.unrc.edu.ar)

## Help systems in virtual learning environments: Relationships towards the learning and the perceived self-efficiency

### Abstract

*The article is framed in the interest to study the “seeking for help” behaviors in web based learning. Although such behaviors have been studied in traditional courses, recently is appraised an incipient interest by their analysis in virtual environments because probably the environment characteristics and conditions may affect the help seeking process. The paper intention is to analyze the relationship between intrinsic goal orientation, self-efficiency and their incidence on help seeking behaviors. 67 college students participated in the study who attended a subject with traditional and virtual instances. The data were collected by means of a self report questionnaire, especially taking into account the scales referred to intrinsic goals orientation, self-efficiency and seeking help. The results are in the sense of those found in previous studies on the subject, showing a greater disposition to seeking help the students with a more marked intrinsic direction and self-efficacy perceptions.*

### Key words:

*Seeking help, virtual environment, intrinsic motivation, self-efficacy.*



## INTRODUCCIÓN

Si bien la importancia de los procesos sociales para el aprendizaje fue destacada desde hace tiempo, recientemente –quizás desde la década de los 80– la búsqueda de ayuda comenzó a ser considerada como significativa y relevante para el aprendizaje. Antes, aquellos estudiantes que buscaban ayuda eran caratulados como dependientes y, por tanto, la antítesis de lo que se esperaba como criterio de excelencia (Karabenick, 1998).

Esta visión ha cambiado de manera radical al reconocerse el valor estratégico de la búsqueda de ayuda para el aprendizaje, tanto en ambientes presenciales como en contextos virtuales (Butler, 1998; Karabenick, 1998 y 2002; Kitsantas & Chow, 2007; Melrose, Shapiro & Lavaille, 2005; Nelson-Le Gall, 1985; Newman, 1998; Newman y Schwager, 1995; Rinaudo, Donolo y Chiecher, 1999; Ross & Cousins, 1995; Ryan, Pintrich & Midgley, 2001; Pintrich, Smith, García & McKeachie, 1991; Taplin, Yum, Jegede, Fan & Chan, 2001).

La búsqueda de ayuda refiere a comportamientos estratégicos relacionados con la disposición de los estudiantes, para planear sus dificultades o interactuar con sus compañeros o con el docente. Se trata de una estrategia que reviste importancia, sobre todo si se presta atención al valor pedagógico que se atribuye al diálogo profesor-alumno y, particularmente, a los procesos de solicitar, dar y recibir ayuda pedagógica (entre otros, Coll y Solé, 1990; Rinaudo et al., 1999; Ross & Coussins, 1995; Ryan, et al., 2001). Asimismo, parece una estrategia cuyo valor sería crucial en ambientes virtuales en los que, en reiteradas ocasiones, se ha tocado el tema de los sentimientos de aislamiento y soledad que experimentan los estudiantes. En tal sentido, habilitar cana-

les y promover la búsqueda de ayuda, parece ser una cuestión central a considerar en el diseño de este tipo de cursos (Chiecher, Donolo, Rinaudo, Cabello y Asaad, 2009).

Si bien el acto de pedir ayuda ha sido caracterizado como un fenómeno complejo y altamente dependiente de factores tanto personales como contextuales (Kitsantas & Chow, 2007; Nelson Le-Gall, 1985; Newman, 1998; Ryan et al., 2001), en este artículo se propone el análisis de la incidencia de la orientación hacia metas intrínsecas y de la autoeficacia percibida sobre la mayor o menor disposición para pedir ayuda en un ambiente virtual.

### Relaciones entre la orientación hacia metas intrínsecas y la búsqueda de ayuda

Una revisión de la literatura referida a la motivación, permite apreciar que buena parte de la bibliografía alude a distintas orientaciones motivacionales hacia la meta; es decir, a diferentes razones que mueven a los individuos a comprometerse en una determinada tarea (Alonso Tapia, 1995; Bong, 2001; Huertas, 1997; Lepper, 1988; Pintrich & García, 1993; Pintrich & Schunk, 1996; Pintrich, 1999; Pintrich, Conley & Kempler, 2003; Reeve, 1994; Ryan & Deci, 2000; Schiefele, 1991; Ryan, et al., 2001, entre otros).

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

y una orientación hacia el desempeño –u orientación extrínseca.<sup>1</sup>

Hay coincidencia entre los distintos autores en vincular la motivación intrínseca con aquellas acciones realizadas por el interés y el gozo que genera la propia actividad, considerada como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas.

Alonso Tapia (1995) sugiere que la motivación incidiría sobre el aprendizaje; por lo tanto, el hecho de adoptar determinada orientación motivacional tendría consecuencias diferentes para el proceso de construcción de conocimientos. Así, si el estudiante está motivado intrínsecamente es más probable que seleccione y realice actividades por el interés, curiosidad y desafío que éstas le provocan. De hecho, 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).

Por su parte, la orientación hacia metas extrínsecas se vincula con la realización de una determinada acción para satisfacer otros motivos que no están directamente relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas que, en el campo escolar, suelen tener que ver con obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar

Los estudiantes más activos, comprometidos y autorregulados están más motivados y, por consecuencia, más dispuestos a buscar ayuda si la creen necesaria.

el fracaso, ganar recompensas, etc. (Alonso Tapia, 1995; Huertas, 1997; Lepper, 1988; Pintrich & García, 1993; Pintrich et al., 1991; Pintrich, 2000; Reeve, 1994; Ryan & Deci, 2000). Es decir, a diferencia del sujeto orientado intrínsecamente –quien realiza actividades porque disfruta de ello– el individuo orientado extrínsecamente se compromete en una tarea debido a que su realización tiene para él algún valor instrumental.

Respecto de la relación que interesa particularmente analizar en este artículo, entre orientación intrínseca y búsqueda de ayuda, existe amplio consenso en considerar que resulta más probable que los sujetos se dispongan a pedir ayuda cuando persiguen metas intrínsecas o de aprendizaje y no de desempeño (Butler & Neuman, 1995; Karabenick, 2002; Kitsantas & Chow, 2007; Nelson Le-Gall, 1985; Newman, 1998; Newman y Schwager, 1995). Esto es, los estudiantes más activos, comprometidos y autorregulados están más motivados y, por

<sup>1</sup> En el campo de estudio de la motivación parece una práctica común la de denominar con distintos términos a constructos que aluden a cuestiones similares o iguales. En tal sentido, se debe aclarar que en la literatura sobre motivación también suele hacerse referencia a la orientación motivacional intrínseca con otros términos, tales como metas de aprendizaje, metas intrínsecas, metas de dominio, orientación o compromiso con la tarea. Por su parte, la orientación hacia metas extrínsecas también ha sido caracterizada como metas de desempeño, metas extrínsecas, metas de orientación hacia el yo. Si bien puede haber sutiles diferencias entre las diferentes nominaciones, a fin de unificar criterios, en este estudio se hace referencia a orientación motivacional intrínseca y extrínseca.

consecuencia, más dispuestos a buscar ayuda si la creen necesaria. Habrá que ver si los datos recogidos en el ambiente virtual avalan esta idea.

### Relaciones postuladas entre la autoeficacia percibida y la búsqueda de ayuda

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

Bandura (citado en Burón, 1995) fue quien propuso inicialmente la teoría de la autoeficacia. El autor distinguió entre expectativas de eficacia –que refieren a la convicción del sujeto de poder realizar exitosamente la conducta requerida para producir ciertos resultados– y expectativas de resultado –que aluden a la estimación sobre las posibilidades de que tal conducta lleve a determinados resultados–. En relación con esta distinción entre expectativas es importante aclarar que la falta de motivación puede derivar tanto de la carencia de unas como de las otras. En efecto, parece claro que el hecho de percibirse eficaz aumenta la motivación intrínseca, mientras que valorarse incompetente la reduce (Huertas, 1997).

En tal sentido, diversos estudios han reportado relaciones positivas de la autoeficacia con distintas variables, tales como el compromiso con la tarea, el aprendizaje autorregulado, el rendimiento académico; y también con aquella conducta que inte-

resa analizar en este artículo: la búsqueda de ayuda.

Respecto de las relaciones entre autoeficacia y compromiso con la tarea, se indica que el hecho de que el alumno se considere capaz y competente parece de fundamental importancia si se toma en cuenta que la idea que se tenga sobre las propias capacidades influye en las tareas que se eligen, las metas propuestas por cada quien, así como 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; Burón, 1995; Huertas, 1997; Schunk, 1991).

En cuanto a las relaciones entre autoeficacia y aprendizaje autorregulado, también los estudios sobre el tema informan correlaciones positivas entre ambos constructos. Es decir, a mayor sensación de competencia, mayor planificación, monitoreo y regulación del propio proceso de aprendizaje (Pintrich, 1999).

También se han postulado vinculaciones entre las percepciones de autoeficacia y el rendimiento. Así pues, los estudiantes con un fuerte sentimiento de eficacia personal están dispuestos a comprometerse en tareas desafiantes, invertir esfuerzo y persistencia en su realización y suelen lograr, en consecuencia, un desempeño superior que el de aquellos que carecen de esta confianza en sí mismos (Bong, 2001; Pintrich, 1999).

Por fin, se ha visto también que las percepciones de competencia cognitiva –o autoeficacia– que cada estudiante tiene sobre sí mismo afectan considerablemente los procesos de búsqueda de ayuda. En efecto, se ha constatado que la necesidad de asistencia es considerada como una amenaza

La necesidad de asistencia es considerada como una amenaza por estudiantes de bajo rendimiento o con una autoestima pobre, asocian esta necesidad con una falta de competencia o incapacidad que los pone en evidencia frente a otros.

por estudiantes de bajo rendimiento o con una autoestima pobre, debido a que asocian esta necesidad con una falta de competencia o incapacidad que los pone en evidencia frente a otros. En cambio, los alumnos con rendimientos más altos y con percepciones positivas acerca de sus propias competencias cognitivas se muestran menos preocupados por el hecho de que otros atribuyan su necesidad de ayuda a una falta de habilidad; y entonces, están más dispuestos a pedirla cuando la creen necesaria (Kitsantas & Chow, 2007; Nelson Le- Gall, 1985; Ryan et al., 2001). También habrá que corroborar en este caso si los datos recogidos en este estudio avallan dichas teorizaciones.

## METODOLOGÍA

### Los sujetos

Participaron en el estudio 67 estudiantes universitarios que se encontraban cursando asignaturas de Carreras de Ciencias Humanas en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). Todas son de sexo femenino, la edad promedio del grupo ronda los 21 años ( $sd = 2,3$ ), la mayoría son solteras (97%) y no trabajan (72%).

El grupo de alumnas referido cursó, durante el primer cuatrimestre del año lectivo 2008, asignaturas en la que la modalidad

de dictado contempló instancias presenciales y virtuales. La instancia presencial de las asignaturas se concretó en clases semanales, fijadas en ciertos días y horarios, en las que se trataron los distintos temas del programa de estudio. Por su parte, la instancia virtual fue implementada con el soporte del Sistema Informático de Apoyo a la Teleformación (SIAT), una plataforma que admite el trabajo dentro de un aula virtual, con los recursos típicos de estos entornos.

Cabe mencionar que las posibilidades de pedir ayuda estaban vigentes en todo momento, fundamentalmente a través de los foros habilitados para este fin. Como es sabido, un ambiente virtual está disponible para el alumno las veinticuatro horas del día y los siete días de la semana. Por consiguiente, los pedidos de ayuda podían ser canalizados por el alumno en el momento en que surgieran. Asimismo, si los estudiantes deseaban realizar una consulta solamente dirigida al profesor, disponían de un e-mail de la materia, donde también podían hacer llegar sus inquietudes.

Los datos que se analizan en este artículo se corresponden con las experiencias del grupo en el aula virtual; esto es, las consideraciones a realizar acerca de la búsqueda de ayuda y la incidencia en estas conductas de la orientación intrínseca y la autoeficacia, fueron estudiadas en el marco del ambiente virtual descrito.

## Los instrumentos

Para la recolección de los datos se administró el MSLQvv (Donolo, Chiecher, Paoloni y Ranaudo, 2008), versión del Motivated Strategies Learning Questionnaire (MSLQ, de Pintrich et. al, 1991) adaptada para ambientes virtuales. Se trata de un cuestionario de administración colectiva que consta de 81 ítems. Las respuestas se dan en base a una escala Likert de siete puntos, en la que los estudiantes marcan el acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones expresadas; así pues, los valores más bajos son indicadores de poco acuerdo, en tanto que los más altos indican buena sintonía con lo expresado en el ítem.

El cuestionario consta de dos secciones que pueden usarse independientemente, una referida a la motivación y la otra relativa al uso de estrategias de aprendizaje. Para atender a los propósitos de este artículo, se tomaron los datos provistos para las siguientes escalas: metas de orientación intrínseca, percepciones de autoeficacia y búsqueda de ayuda.

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

Por su parte, la escala que mide percepciones de autoeficacia está conformada por ocho ítems que hacen referencia a las percepciones de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en el curso (ejemplo de ítem: Estoy seguro de que puedo comprender los mate-

riales de lectura más difíciles seleccionados para esta materia).

Por fin, la escala que mide nuestra variable dependiente –la búsqueda de ayuda– está conformada por cuatro ítems que indagaban, justamente, acerca de la disposición del alumno para pedir asistencia al docente o a algún compañero en caso de saberla necesaria (ejemplo de ítem: Le pregunto al profesor para clarificar conceptos que no comprendo bien).

## RESULTADOS

### Orientación intrínseca y búsqueda de ayuda

A fin de analizar las relaciones entre la orientación hacia metas intrínsecas y las conductas de búsqueda de ayuda, efectuadas por los estudiantes del grupo estudiado, se recodificó la variable relativa a la orientación hacia metas intrínsecas conforme al valor de la Mediana ( $Mdn = 20$ ). Así, se consideró que aquellos sujetos cuyos puntajes en la escala



**Tabla 1.** Media y desviación estándar en búsqueda de ayuda para sujetos con alta y baja orientación intrínseca (N = 67).

	O. int.	N	M	Sd.
<b>Búsqueda de ayuda</b>	Baja	35	18,02	3,9
	Alta	32	20,06	4,1

fueron iguales o inferiores al valor de la mediana, manifestaron una baja orientación hacia metas intrínsecas; en cambio, quienes obtuvieron puntajes que superan el valor de la mediana conforman el grupo de estudiantes con alta orientación intrínseca.

La tabla 1 presenta la media (M) y desviaciones estándar (Sd.) de cada uno de los grupos en la escala de búsqueda de ayuda.

Con el propósito de apreciar si las diferencias entre medias observadas entre los grupos con alta y baja orientación hacia metas intrínsecas son estadísticamente significativas, se apeló a la prueba t de diferencias entre medias. Los resultados de tal operación indican diferencias significativas entre los grupos, favorables para quienes informaron una mayor disposición para pedir ayuda ( $t = -2,068$ ;  $df 65$ ,  $\alpha .04$ ); lo cual quiere decir que, en coincidencia con hallazgos de estudios previos, realiza-

dos en ambientes presenciales, los alumnos con metas de aprendizaje, interesados verdaderamente por las tareas propuestas, se mostraron más dispuestos a pedir ayuda, que sus pares con metas intrínsecas más débiles.

### Autoeficacia percibida y búsqueda de ayuda

Para atender a las relaciones entre la autoeficacia percibida por parte de los estudiantes y su disposición para pedir asistencia, se procedió también a recodificar la variable conforme al valor de la mediana ( $Mdn = 39$ ). De este modo, se conformaron dos grupos: uno caracterizado por exponer fuertes percepciones de autoeficacia y el otro percepciones de competencia algo más débiles.

La siguiente tabla presenta la media y desviaciones estándar de cada uno de los grupos en la escala de búsqueda de ayuda.

**Tabla 2.** Media y desviación estándar en búsqueda de ayuda para sujetos con alta y baja percepción de autoeficacia (N = 67).

	O. int.	N	M	Sd.
<b>Búsqueda de ayuda</b>	Baja	36	16,77	0,7
	Alta	31	20,92	0,5

En este caso, la prueba t de diferencias entre medias evidencia también que las diferencias son estadísticamente significativas ( $t = -4,719$ ;  $df 65$ ;  $\alpha .000$ ). El grupo de alumnos con percepciones más fuertes acerca de sus competencias y capacidades cognitivas en el ambiente virtual mostró una mayor disposición hacia el pedido de ayuda, que el grupo que sostuvo percepciones más endebles acerca de sus propias capacidades, para hacer frente a las tareas propuestas.

## CONCLUSIONES

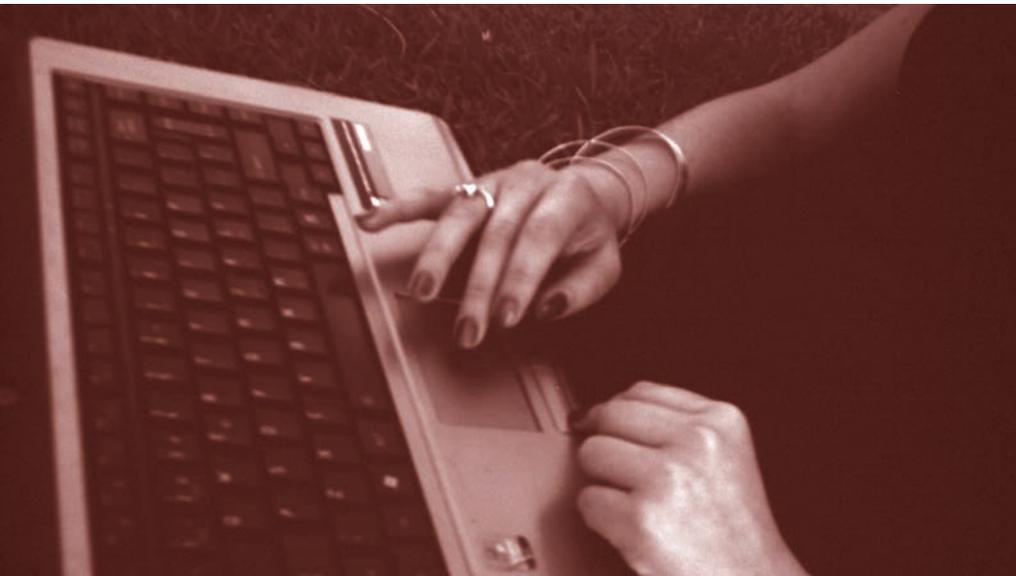
Las conductas de búsqueda de ayuda han sido objeto de interés desde unas décadas atrás. Inicialmente, su estudio estuvo delimitado en el marco de los tradicionales contextos presenciales, configurados por una clase, con un profesor y un grupo de alumnos, reunidos en un tiempo y espacio comunes.

Más recientemente, con la rápida proliferación de los ambientes virtuales, el tema

de la búsqueda de ayuda se ha tornado objeto de interés y de estudio en el marco de estos nuevos contextos educativos. Muestra de ello son algunas publicaciones recientes sobre el tema como las de Blocher y Sujo (2002); Chiecher, Donolo y Rinardo (2006 y 2007); Keefer & Karabenick (1998); Kitsantas & Chow (2007); Melrose et al. (2005); Taplin et al. (2001); Suárez, Fernández y Anaya (2004).

La autora de este estudio intentó poner a prueba, con un grupo de estudiantes universitarios que se desempeñaban en un ambiente virtual, algunos hallazgos de estudios previos que indican que los sujetos con mayor orientación intrínseca y con percepciones más fuertes de autoeficacia serían los más dispuestos a pedir asistencia en caso de saberla necesaria.

Aunque en este caso no son genuinos estudiantes a distancia, puesto que no se trata de personas que se hayan inscrito voluntariamente en un curso virtual, los resultados hallados han estado en el mismo sentido que los postulados con anterioridad, como



Los estudiantes más comprometidos con el aprendizaje, aquellos que tienen un interés intrínseco y que valoran las tareas como un fin en sí mismas, se mostraron más dispuestos a pedir ayuda.

consecuencia del estudio de otros grupos de sujetos en ambientes presenciales y también en entornos virtuales elegidos deliberadamente (Butler & Neuman & Schwager, 1995; Karabenick, 2002; Kitsantas & Chow, 2007; Nelson Le-Gall, 1985; Newman, 1998; Newman y Schwager, 1995). Es decir, los estudiantes más comprometidos con el aprendizaje, aquellos que tienen un interés intrínseco y que valoran las tareas como un fin en sí mismas, se mostraron más dispuestos a pedir ayuda. Asimismo, los estudiantes con valoraciones más altas acerca de sus propias capacidades cognitivas y recursos para resolver exitosamente las tareas estuvieron también mejor dispuestos a pedir ayuda. *a*

## BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Tapia, J. (1995). *Motivación y Aprendizaje en el Aula. Cómo Enseñar a Pensar*. Madrid: Santillana.
- Blocher, M. & Sujo de Montes, L. (2002). Is online learning for everyone? En Sposetti, A.; Elstein, S. y Rivero, M. (comps.) *Educación y nuevas tecnologías. Propuestas y experiencias nacionales e internacionales*. Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Bong, M. (2001). Role of self-efficacy and task-value in predicting college students course performance and future enrollment intentions. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 26, pp. 553-570.
- Bong, M. (2004). Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientations and attributional beliefs. *The Journal of Educational Research*, vol. 97, núm. 6, pp. 287-297.
- Burón, J. (1995). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Butler, R. (1998). Determinants of help-seeking: relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, núm. 4.
- Butler, R. & Neuman, O. (1995). Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, vol. 87, núm.2, pp. 261-271.
- Chiecher, A.; Donolo, D. y Rinaudo, M. C. (2006). Búsqueda de ayuda en ambientes presenciales y virtuales. *Actas de las XIII Jornadas de Investigación en psicología*. Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Chiecher, A.; Donolo, D. y Rinaudo, M. C. (2007). Manejo de recursos en contextos presenciales y virtuales. Un estudio comparativo con dos grupos de estudiantes de posgrado. *Actas del IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa*. Argentina: Universidad Nacional de Comahue.

- Chiecher, A.; Donolo, D.; Rinaudo, M. C.; Cabello, R. y Asaad, C. (2009) *Enseñar y Aprender. Motivación, estrategias y percepciones del contexto en entornos presenciales y virtuales*. Río Cuarto: EFUNARC.
- Coll, C. y Solé, I. (1990). La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (comps). *Desarrollo Psicológico y Educación II*. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.
- Donolo, D.; Chiecher, A.; Paoloni, P. y Rinaudo, M. C. (2008). MSLQe y MSLQvv. *Propuestas para la medición de la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje*. Río Cuarto: EFUNARC.
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer Aprender*: Buenos Aires: Aique.
- Karabenick, S. A. (1998). Help seeking as a strategic resource. En Karabenick, S. A. (ed.) *Strategic Help Seeking: Implications for Learning and Teaching*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karabenick, S. A. (2002). Seeking help in large college classes: a person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 26, núm. 1, pp. 38-57.
- Keefer, J. & Karabenick, S. A. (1998). Help seeking in the information age. En Karabenick, S. A. *Strategic Help Seeking: Implications for Learning and Teaching*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kitsantas, A. & Chow, A. (2007), College students perceived threat and preference for seeking help in traditional, distributed and distance learning environments. *Computers y Education*, núm. 48, pp 383-395.
- Lepper, M. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, vol. 5, núm. 4, pp. 289-309.
- Melrose, S.; B. Shapiro & C. Lavallie (2005). Help-Seeking Experiences of Health Care Learners in a WebCT Online Graduate Study Program. *Canadian Journal of Learning and Technology*, vol. 31, p. 2.
- Nelson-Le Gall, Sh. (1985). Help seeking behavior in learning. ERIC ED275741. Consulta en línea [septiembre 24 de 2008]: [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/2f/85/c3.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2f/85/c3.pdf)
- Newman, R. (1998). Students Help-seeking during problem solving: influences of personal and contextual achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, núm. 4, pp. 664-658.
- Newman, R. & Schwager, M. (1995). Students Help-seeking during problem solving: effects of grade, goal and prior achievement. *American Educational Research Journal*, vol. 32, núm. 2, pp. 352-376.
- Pintrich, P. (1999). The rol of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning! *International Journal of Educational Research*, núm. 31, pp. 459-470.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En Boekaerts, M.; Pintrich, P. y Zeidner M. (comps.) *Handbook of Self-regulation*. San Diego: Academic Press.

- Pintrich, P. & Schunk, D. (1996). *Motivation in education: theory, research and applications*. New Jersey: Prentice Hall.
- Pintrich, P. & García, T. (1993). Intraindividual differences in student's motivation and selfregulated learning. *German Journal of Educational Psychology*, vol. 7, núm. 3, pp. 99-107.
- Pintrich, P.; Conley, A. & Kempler, T. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, núm. 39, pp. 319-337.
- Pintrich, P.; Smith, D.; García, T. & McKeachie, W. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. MI: University of Michigan. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Rinaudo, M. C.; Donolo, D. y Chiecher, A. (1999). Los procesos de solicitar, dar y recibir ayuda pedagógica en el ámbito de las clases universitarias. *Cronía, Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*, año 3, vol. 3, núm. 1, pp. 60-70.
- Ross, R. & Cousins, J. (1995). Giving and receiving explanations in cooperative learning groups. *The Alberta Journal of Education Research*, vol. XLI, núm. 1, pp. 103-121.
- Ryan, A.; Pintrich, P. & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: who and why? *Educational Psychology Review*, vol. 13, núm. 2, pp. 93-114.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, núm. 25, pp. 54-67.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning and motivation. *Educational Psychologist*, vol. 26, num. 3/4, pp. 299-323.
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, vol. 26, núm. 3/4, pp. 207-231.
- Suárez, J.; Fernández, A. y Anaya, D. (2004). Diferencias en los componentes cognitivo y motivacional del aprendizaje entre estudiantes universitarios en las modalidades de educación presencial y a distancia. *Actas de la Conferencia Internacional de Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera*. La Coruña, España.
- Taplin, M.; Yum, J.; Jegede, O.; Fan, R. & Chan, M. (2001). Help seeking strategies used by high-achieving and low achieving distance education students. *Journal of Distance Education*, vol. 16.