

LOS ESTUDIANTES Y SUS METAS. VINCULACIONES CON EL LOGRO Y RETRASO EN LA CARRERA

Students and their goals.
Links to career achievement and delay



Estudantes e seus objetivos.
Ligações para a realização de carreira e atrasos

RECIBIDO: 03 ABRIL 2018

EVALUADO: 25 JUNIO 2018, 23
NOVIEMBRE 2019, 21 MARZO 2019

ACEPTADO: 29 JULIO 2019

Jacqueline Elizabet Moreno
Licenciada en Psicopedagogía (Río Cuarto,
Córdoba, República Argentina). Becaria
doctoral del Consejo Nacional de
Investigaciones Científicas y Técnicas
(CONICET).
jaqui_rio4@hotmail.com

Paola Verónica Paoloni
Doctora en Psicología por la Universidad
Nacional de San Luis; magister en
Educación y licenciada en Psicopedagogía
(Río Cuarto, Córdoba, República Argentina)
paopaoloni17@hotmail.com

Analia Claudia Chiecher
Doctora en Psicología por la Universidad
Nacional de San Luis; magister en
Educación y licenciada en Psicopedagogía
(Río Cuarto, Córdoba, República Argentina)
.achiecher@hotmail.com



RESUMEN

El objetivo del presente artículo es focalizar la atención en las metas con que estudiantes de ingeniería afrontaron el aprendizaje en el momento de ingresar en la universidad y luego de transcurridos cinco años. Se analizan las relaciones de las metas con el logro o la demora en el curso de la carrera. La metodología empleada es cualitativa, mediante la cual participaron del estudio 48 estudiantes de ingeniería de una universidad pública argentina, quienes fueron contactados para la recolección de datos cinco años después de su ingreso; 15 de los 48 estudiantes se encontraban cursando el último año de la carrera; otros 15 estaban algo demorados, aunque habían aprobado, luego de cinco años, más del 50% de la carrera; por fin, los restantes 18 estudiantes registraban grandes demoras, pues todos ellos solamente habían conseguido completar un porcentaje de la carrera inferior al 50%. Los 48 estudiantes dieron respuesta a un cuestionario administrado personalmente, en un encuentro de uno a uno con el investigador, que les solicitó identificarse con uno de cinco estudiantes, cada uno orientado hacia metas distintas, en el momento del ingreso y en el momento de responder al instrumento. Los resultados mostraron que entre los estudiantes con trayectorias de logro prevalecen desde el ingreso, y se sostienen cinco años después, metas de aprendizaje. En cambio, en aquellos estudiantes que tras cinco años de cursado en la universidad no habían aprobado aún el 50% de la carrera, prevalecían metas como salvar la autoestima y evitar el fracaso, asociadas con la adopción de conductas poco favorables para el aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Trayectorias académicas, logro, demoras en los estudios, metas, motivación.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Moreno, J., Chiecher, A., & Paoloni, P. (2019). LOS ESTUDIANTES Y SUS METAS, VINCULACIONES CON EL LOGRO Y RETRASO EN LA CARRERA. *Revista Panorama*, 13(25). doi:<http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i25.1331>



ABSTRACT

The purpose of this article is to focus attention on the goals with which engineering students faced learning at the time of entering university and after five years. It analyzes the relationship between the goals and the achievement or delay in the course of the career. The methodology used is qualitative, through which 48 engineering students from a public Argentine university participated in the study, who were contacted to collect data five years after their entry; 15 of the 48 students were in the last year of their degree; another 15 were somewhat delayed, although they had passed after 5 years more than 50% of the degree; finally, the remaining 18 students were experiencing great delays, as they had all only managed to complete a percentage of the degree below 50%. The 48 students responded to a personally administered questionnaire, in a one-to-one meeting with the researcher, who asked them to identify themselves with one of 5 students, each oriented towards different goals, at the time of entry and at the time of responding to the instrument. The results showed that among students with achievement trajectories, learning goals prevail from entry and are sustained five years later. On the other hand, in those students who, after five years at the university, had not yet passed 50% of the course, goals such as saving self-esteem and avoiding failure, associated with the adoption of unfavorable behaviors for learning, prevailed.

KEYWORDS: Academic trajectories, achievement, delays in studies, goals, motivation



RESUMO

O objetivo deste artigo é focar a atenção nos objetivos com os quais os estudantes de engenharia enfrentaram o aprendizado no momento da entrada na universidade e após cinco anos. Analisa a relação entre os objetivos e a realização ou atraso no curso da carreira. A metodologia utilizada é qualitativa, através da qual participaram no estudo 48 estudantes de engenharia de uma universidade pública argentina, que foram contactados para coletar dados cinco anos após sua entrada; 15 dos 48 estudantes estavam no último ano do curso; outros 15 estavam um pouco atrasados, embora tivessem passado 5 anos depois de mais de 50% do curso; finalmente, os 18 estudantes restantes estavam experimentando grandes atrasos, pois todos só conseguiram completar uma porcentagem do curso abaixo de 50%. Os 48 alunos responderam a um questionário aplicado pessoalmente, em uma reunião de um-para-um com o pesquisador, que lhes pediu para se identificarem com um dos 5 alunos, cada um orientado para objetivos diferentes, no momento da entrada e no momento de responder ao instrumento. Os resultados mostraram que entre os estudantes com trajetórias de realização, os objetivos de aprendizagem prevalecem a partir da entrada e são sustentados cinco anos depois. Por outro lado, naqueles alunos que, após cinco anos na universidade, ainda não tinham passado 50% do curso, prevaleceram objetivos como salvar a auto-estima e evitar o fracasso, associados à adoção de comportamentos desfavoráveis à aprendizagem.

PALAVRAS CHAVE: Trajetórias acadêmicas, realizações, atrasos nos estudos, metas, motivação.

INTRODUCCIÓN

Jacqueline
Elizabeth
Moreno I
Analía Claudia
Chiecher I
Paola Verónica
Paoloni I

Año tras año, las universidades reciben una gran cantidad de estudiantes que ingresan con el objetivo de hacer una carrera de nivel superior como lo demuestran estudios planteados sobre caracterización de la deserción de estudiantes (Guerrero, 2018; Solis, Moreira, Gonzalez, Fernández, & Hernández, 2018; Sparrow, Watanabe, & Jiménez, 2018; Vila *et al.*, 2019). Sin embargo, poco tiempo después, la masa inicial de aspirantes en cada carrera comienza a desgranarse: algunos jóvenes abandonan, cambian de carrera; otros no consiguen un rendimiento aceptable y entonces se retrasan. Otros, por fin, parecen seguir la trayectoria teórica que dibuja el plan de estudios en cada carrera.

Indudablemente, tal como lo muestran estudios realizados sobre el tema, las variables que inciden en las trayectorias académicas de cada estudiante son tanto personales como contextuales; son, además, múltiples, se combinan y se entrelazan, dando por resultado una diversidad de situaciones de acuerdo con lo planteado en la literatura (Palacios-Pacheco, Villegas-Ch, & Luján-Mora, 2019; Vila *et al.*, 2019; Zambrano, Albarrán, & Salcedo, 2018).

Este trabajo procura contribuir al conocimiento de uno de los factores que podrían incidir en la configuración de trayectorias académicas de logro, en el abandono de los estudios y en las demoras para la graduación en las carreras de ingeniería. Se analiza específicamente el papel de las metas con que los estudiantes afrontan el aprendizaje en la universidad y sus posibles relaciones con el logro, o bien, con la demora para la obtención del título.

ALGUNAS CONSIDERACIONES CONCEPTUALES

EL ESTUDIO DE LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS. LOGROS, DEMORAS Y ABANDONOS.

El aprendizaje es un proceso complejo y multidimensional que tiene sus propios tiempos. Las variables personales y del contexto que atraviesa a cada sujeto van configurando un tipo particular de recorrido, rumbo, camino o *trayectoria académica* (Alban & Mauricio, 2019; Castellanos-Leal, Miranda, Martínez, Valdivieso,

& Vera, 2019; Gama *et al.*, 2016; Rojas-López & García-Peñalvo, 2018).

En el nivel de Educación Superior, las trayectorias académicas seguidas por los estudiantes son muy variadas entre sí y pueden o no ajustarse a las propuestas por los planes de estudio de cada carrera.

Para referirse a este concepto, Terigi (2010) diferencia las *trayectorias académicas teóricas*, de las *trayectorias académicas reales*. Las primeras hacen referencia a aquellas que siguen los tiempos marcados por el sistema con un período estipulado. Mientras que las segundas son aquellas trayectorias que se distancian en mayor o menor medida de las teóricas e ideales, puesto que se ven atravesadas por las historias de vida y las situaciones contextuales que a cada sujeto le toca vivir.

Las trayectorias académicas de muchos jóvenes suelen estar desajustadas de los recorridos esperados por el sistema, sin contar las de aquellos que deciden interrumpirlas o abandonarlas. En nuestro país y en el mundo existe preocupación por la calidad de la educación universitaria, así como por la disonancia entre un ingreso masivo y una escasa tasa de egreso (Pérez, Escobar, Toledo, Gutierrez, & Reyes, 2018; Umerenkova & Flores, 2017). Según Coronado y Gómez (2015), no son pocos los jóvenes que llegan al nivel superior. Sin embargo, apenas un poco más de la mitad permanece más de un semestre o ciclo lectivo y, de los que quedan, muchos abandonan o se pierden en el camino.

Si nos detenemos particularmente en la situación de las carreras de ingeniería, el panorama que encontramos no resulta muy diferente. Las carreras de ingeniería en Argentina (Pérez *et al.*, 2018; Umerenkova & Flores, 2017; Taípe & Sánchez, 2018; Rocha, Zelaya, Sánchez, & Pérez, 2017; Sparrow *et al.*, 2018; Vanegas-Pissa & Sancho-Ugalde, 2019), se caracterizan, por lo general, por un decreciente número de inscriptos, un reducido número de graduados, una lentificación en el recorrido de los trayectos curriculares y un abandono marcado de los estudios (Aparicio, 2009; Chiecher *et al.*, 2011; Falcone & Stramozzi, 2011; García *et al.*, 2011; Panaia, 2011; Parrino, 2014).

Panorama I
pp. 163-173 I
Volumen 13 I
Número 25 I
Julio-Diciembre I
2019 I
ISSN impreso I
1909-7433 I
ISSN en línea I
2145-308X I

Centrándonos específicamente en el recorrido que realizan los estudiantes en el Nivel Superior encontramos que, en Argentina particularmente, son pocas las investigaciones sobre los alumnos que abandonan sus estudios universitarios retrasan o realizan cambios en su elección universitaria. Dos aportes relevantes y del ámbito nacional, son los estudios de Aparicio (2009) en relación con la demora en los estudios universitarios y los trabajos de Coronado y Gómez (2015), acerca de las trayectorias estudiantiles en sus distintas variantes: las trayectorias truncas y las de aquellos estudiantes que avanzan hacia la meta.

El panorama presentado hace pensar en un escenario complejo y multidimensional, que necesita ser estudiado con detenimiento y en profundidad, de cara a lograr mejores respuestas a la problemática del abandono y la demora en carreras de ingeniería. En este sentido, las trayectorias estudiantiles, en sus distintas variantes -trayectorias de logro, trayectorias con retraso o bien trayectorias que finalizan en el abandono-, representan un mapa complejo para su análisis, por la multiplicidad de causantes que se entrelazan para generarlas y definir las (Aparicio, 2009; Parrino, 2005).

Motivación, metas y rendimiento.

Las relaciones entre motivación, aprendizaje y desempeño académico ocupan un amplio espacio en la agenda de la investigación educativa y han sido ampliamente investigadas. Desde la perspectiva de los estudiantes, cada vez son más aquellos que manifiestan estar desmotivados frente a la carrera elegida, expresan sentirse desgastados por los niveles extremos de exigencia y desilusionados por las pobres perspectivas profesionales. Desde la perspectiva de los docentes, son comunes las expresiones relativas al bajo rendimiento de los alumnos, la escasa preparación al iniciar la carrera, la falta de interés, entre muchas otras (Aparicio, 2008).

La *motivación* suele ser presentada como un condicionante fundamental cuando se habla de rendimiento académico, y es una de las principales preocupaciones de los docentes en diferentes escenarios educativos (Alonso, 2000; Bono & Huertas, 2006; González, 2005; Paoloni *et al.*, 2010).

Junto a otras variables, tales como las competencias personales o las estrategias de aprendizaje, la motivación académica representa uno de los mayores anticipadores del ajuste escolar logrado por el alumno, es decir, permite acceder a la comprensión del desempeño de los estudiantes en la clase, así sea para explicar logros o fracasos (González, 2007; Aguilera y Bono, 2015). Sin embargo, la motivación implica no solo expectativas respecto de la propia actuación; es un proceso activo que provoca que la persona dirija su atención y persista en una actividad para el logro de un objetivo determinado. Es así como las teorías o enfoques acerca de la motivación destacan la importancia de las *metas* en el proceso motivacional. Cada tipo de meta configura distintos patrones motivacionales, cognitivos y comportamentales (Chiecher *et al.*, 2016).

Huertas y Agudo (2003), describen cinco tipos de metas que los alumnos pueden adoptar frente a tareas o situaciones académicas:

- *Aprender*: es la meta que, según los autores, está relacionada con el mejor rendimiento académico. Los principales objetivos de los estudiantes que eligen afrontar las tareas de aprendizaje con este tipo de metas están vinculados con la búsqueda del conocimiento, la superación personal y la mejora de sus capacidades. Estos estudiantes prefieren las tareas novedosas, desafiantes y que pueden contribuir a aumentar sus conocimientos sobre algún tema; poseen orientaciones intrínsecas hacia el aprendizaje, por lo que les interesa aprender y disfrutan de ello.
- *Lucirse*: lo que en realidad interesa a los alumnos orientados por la meta de lucirse es obtener buenas notas, lograr evaluaciones positivas de los demás, ser comparados y destacar del resto de los compañeros. El aprendizaje, para los estudiantes que eligen este tipo de meta, no es un fin en sí mismo, sino el medio para alcanzar otro objetivo: una buena imagen de sí mismos. Las situaciones de fracaso o incertidumbre son una amenaza para su imagen personal, por lo que las tareas que prefieren son aquellas que les permiten dar una respuesta rápida y, por supuesto, correcta.
- *Evitar el fracaso*: estos estudiantes comparten la meta de aquellos que buscan lucirse, pero con una tendencia motivacional de evitación. Prefieren cuidar sus capacidades y autoestima de las valoraciones negativas de los demás, por lo que buscan cumplir con las obligaciones y se esfuerzan por desarrollar las tareas. Lo peligroso en estos casos es que evitan las dificultades, viven preocupados y cualquier medio es válido para no fallar.
- *No complicarse*: los estudiantes que eligen este tipo de meta lo hacen con el objetivo de estar a gusto, tranquilos y ser felices. No se destacan por su

rendimiento, tampoco están interesados en ello. Manejan sus propios tiempos, se esfuerzan lo justo y necesario para aprobar.

Jacqueline
Elizabeth
Moreno I
Analía Claudia
Chiecher I
Paola Verónica
Paoloni I

- *Salvaguardar la autoestima:* estos estudiantes están preocupados por salvar su imagen, preservar y resguardar su autoestima frente a sus pares o docentes. Sin embargo, se ven obligados a adoptar actitudes y comportamientos que no favorecen al aprendizaje; no piden ayuda, se sientan en las últimas filas para pasar desapercibidos, no expresan las dudas al profesor por temor a hacer el ridículo, etc.

¿Qué motiva a los estudiantes? ¿Qué metas se propusieron al iniciar la carrera universitaria y cuáles en el momento en que relevamos datos para el estudio? ¿Son las mismas? ¿Se mantienen estables o han variado? ¿Cómo se vinculan estas metas con los resultados académicos obtenidos logrados por los estudiantes?

Estos son algunos de los interrogantes que nos propusimos responder mediante el estudio de las metas y sus implicancias en las distintas trayectorias educativas.

METODOLOGÍA

El estudio que se presenta en este artículo propuso una reconstrucción retrospectiva de las trayectorias de estudiantes avanzados en carreras de ingeniería de una universidad pública argentina, con el objetivo de profundizar en el conocimiento de las metas que los orientaban en el momento de ingresar en la universidad y aquellas que perseguían cinco años después de aquel momento. En términos de Hernández (2010), estaríamos frente a un diseño de investigación de tipo *longitudinal*, en cual se recolectan datos en diferentes puntos del tiempo, establecidos con anterioridad por el investigador, para realizar inferencia con relación a los cambios observados, la evolución, causas y efectos. Son especialmente estudios de seguimiento.

En el caso particular de este trabajo, lo que se propone es analizar las posibles relaciones entre las metas y las trayectorias académicas en la universidad.

SUJETOS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

Participaron de este estudio 48 estudiantes de ingeniería de una universidad pública argentina, quienes fueron contactados para la recolección de datos, cinco años

después de su ingreso. De estos estudiantes, 39 (81%) eran varones y tan solo 9 (19%) mujeres. En su mayoría de 22 años.

Quince de los 48 estudiantes se encontraban cursando el último año de la carrera; otros 15 estaban algo demorados, aunque habían aprobado luego de cinco años más del 50% de la carrera. Los 18 estudiantes restantes registraban grandes demoras, pues todos ellos solamente habían conseguido completar un porcentaje de la carrera inferior al 50%.

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para obtener datos relacionados con las metas de los estudiantes universitarios, tanto en el momento de ingreso como cinco años después (en el momento del contacto), se administró el cuestionario de relatos motivacionales. Este instrumento -adaptado por el equipo investigador sobre la base de aportes de Huertas y Agudo (2003)-, presenta al sujeto cinco relatos de estudiantes hipotéticos que describen implícitamente diferentes estilos de afrontamiento y de metas en situaciones de aprendizaje (*aprender, lucirse, evitar el fracaso, salvar la autoestima y no complicarse*).

A modo de ejemplo, se presenta a continuación el relato que representa a un estudiante, cuyas metas se orientan hacia el aprendizaje. Los otros relatos pueden consultarse accediendo a la versión *online* del cuestionario¹.

“José es un estudiante que, por lo general, saca buenas notas. Va siempre a clases y estudia casi todos los días, simplemente porque le gusta lo que hace, lo que le enseñan y sobre todo para saber más. A veces no puede dedicar tanto tiempo como quisiera a cada tarea, puesto que tiene que atender a distintas materias. Aun así, se esfuerza diariamente para aprender cosas nuevas. Para él, la mejor estrategia para enfrentarse a las tareas académicas es la constancia, la dedicación, además de contar con buenos materiales y disfrutar estudiando. Piensa que así está respondiendo a sus deseos, y cuando consigue aprender algo nuevo se siente satisfecho y orgulloso de sí mismo”.

1 Cuestionario sobre trayectorias exitosas en el primer año universitario. Link: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc-zUZm8uj4ApoCbDkWJ0uZBWCmjmPorCd86dTpecO_aoXD6Sw/viewform

Panorama I
pp. 163-173 I
Volumen 13 I
Número 25 I
Julio-Diciembre I
2019 I
ISSN impreso I
1909-7433 I
ISSN en línea I
2145-308X I

Se les solicitó a los estudiantes leer con detenimiento cada uno de los cinco relatos y elegir: a) con qué relato se identificaban en el momento del ingreso; b) con qué relato se identificaban en el momento de responder el cuestionario, esto es, cinco años después de haber ingresado, y c) cuál era el relato que desde su perspectiva representaba al estudiante ideal.

Por último, se les invitó a describir brevemente, sobre el mismo cuestionario, las razones de cada una de sus elecciones.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este artículo se presentan análisis estadísticos descriptivos y comparativos. En razón de ello se consideran las metas de tres grupos de estudiantes: 1) 15 estudiantes con itinerarios exitosos, cuyas trayectorias reales coinciden con las trayectorias teóricas pautadas en sus planes de estudio; 2) 15 estudiantes con trayectorias algo demoradas (con más del 50% de la carrera aprobada); 3) 18 estudiantes con trayectorias muy demoradas (con menos del 50% de la carrera aprobada).

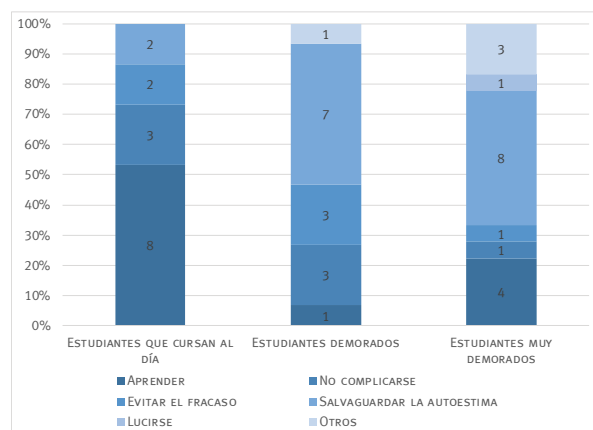
RESULTADOS

En este apartado se presentan los principales resultados hallados como consecuencia de la administración del cuestionario previamente descrito. Se identificaron interesantes diferencias entre los grupos analizados.

Acerca de las metas en el ingreso en la universidad

A continuación, el **Gráfico 1**, muestra las metas con las que se identificaron los alumnos al ingresar en la universidad:

Gráfico 1. Metas de los estudiantes al ingresar en la universidad, según trayectoria de cursado.



Fuente: elaboración propia.

En términos generales, un análisis de las expresiones que usaron para fundamentar las razones de su elección, permite advertir que estos estudiantes consideran que la constancia y la dedicación son las mejores estrategias para tener éxito en el trayecto de la carrera, además de disfrutar de cada actividad que desarrollan. Y si bien han experimentado nervios e incertidumbre, intentan que estos no se interpongan en sus objetivos, ni influyan de manera negativa en sus metas. Veamos algunos ejemplos:

“No tenía miedo a lo que se me interponía. Si bien existen nervios por la incertidumbre, pero uno trata de que no influyan de forma negativa con las metas”.

(Estudiante de Ingeniería mecánica, del grupo al día con la carrera).

“Me ha ido bien en la carrera por la constancia y la dedicación. Además de gustarme lo que hago”.

(Estudiante de Ingeniería mecánica, del grupo al día con la carrera).

Otro aspecto a destacar de estos alumnos es que manifiestan que desde el nivel Medio mantenían este tipo de metas, lo que los ayudó a comenzar de manera exitosa la carrera.

En contraposición, solamente un 7% de los estudiantes demorados y 22% de los muy demorados informaron orientarse hacia metas de aprendizaje en el momento del ingreso. De hecho, en los grupos de estudiantes demorados y muy demorados aparece fuertemente en el momento del ingreso la meta de salvar la autoestima, 47% y 53% respectivamente, la cual no suele presentarse asociada con rendimientos destacados.

Para estos estudiantes, el cambio del secundario a la universidad fue muy brusco. Dicen que es como “salir de la zona de confort” para insertarse en algo totalmente “nuevo e inmenso”. Se caracterizan a sí mismos como “muy tímidos”.

“Cuando recién ingresas a la universidad, salís de tu zona de confort y entrás en un ambiente nuevo e inmenso, y solía tener miedo a participar en clases para no hacer el ridículo”.

(Estudiante de Ingeniería electricista, del grupo demorado).

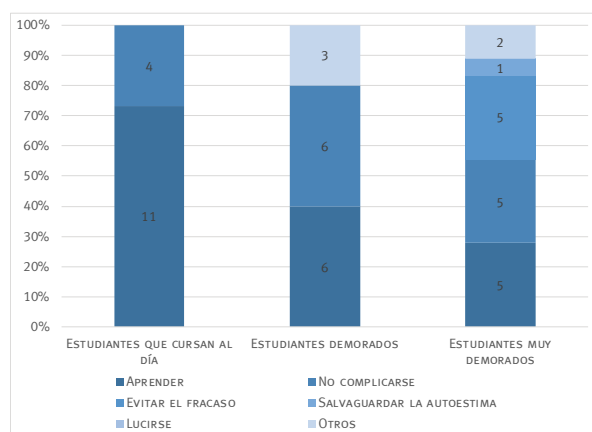
Además, expresaron que, al comenzar la carrera universitaria, tenían mucho miedo; tomaban todos los recaudos para no “pasar vergüenza”, tales como sentarse solo entre conocidos, cumplir con las tareas, pero sin llamar demasiado la atención, sentarse en el último banco, evitaban las consultas con los profesores, etc.

“Como Matías me comportaba casi siempre, trataba de no intervenir por las dudas de equivocarme y hacer el ridículo”.

(Estudiante de Ingeniería electricista, del grupo muy demorado).

4.2. Acerca de las metas cinco años después del ingreso en la universidad

En relación con el relato seleccionado para identificarse en el momento de responder al cuestionario, esto es, cinco años después de haber iniciado la carrera, los resultados fueron los siguientes:



Fuente: elaboración propia.

Puede observarse que el grupo de estudiantes con trayectorias de logro concentra la mayoría de los sujetos que se identifican con la meta de aprender (73%). Recordemos que los estudiantes que eligen afrontar las tareas de aprendizaje con este tipo de meta se plantean objetivos vinculados a la búsqueda del conocimiento, a superarse a sí mismos y a mejorar sus capacidades. Poseen una orientación intrínseca hacia el aprendizaje, por lo que les interesa aprender y disfrutan de ello. Este tipo de orientación motivacional, según la literatura, está relacionada con el mejor rendimiento académico y este estudio puede dar cuenta de ello (Huertas & Agudo, 2003).

Estos estudiantes -cuyas trayectorias académicas se ajustan a las trayectorias teóricas definidas por los

planes de estudio-, expresan que al final de la carrera, etapa que se encontraban transitando, deseaban disfrutar de lo que aprendían, sin sentirlo como una carga o presión. Se consideraron constantes y dedicados, expresaron sentir gusto por lo que hacían, reconocieron haber logrado buenos resultados y que eso les generaba mucha satisfacción. Veamos algunos ejemplos, en palabras de estos estudiantes:

“Me representa mejor, porque en general me esfuerzo, tengo constancia, saco buenas notas y creo que tener interés por lo que uno estudia es fundamental para estar satisfecho con lo que se logra”.

(Estudiante de Ingeniería química, del grupo al día con la carrera).

“Me identifico con José (el relato elegido), es el que le gusta lo que hace y se siente satisfecho”.

(Estudiante de Ingeniería mecánica, del grupo al día con la carrera).

En los estudiantes menos demorados, con el mismo porcentaje (40%), aparecen las metas asociadas al aprendizaje y aquellas vinculadas a no complicarse. Estas últimas no se asocian al buen rendimiento, de hecho, no es el objetivo de este tipo de estudiantes. Lo que se proponen es estar a gusto, tranquilos y ser felices. Estudian de acuerdo con sus tiempos personales, sin apuro ni tensiones. Se esfuerzan lo justo y necesario como para aprobar y seguir adelante sin demasiadas complicaciones (Huertas & Agudo, 2003).

Los alumnos que se identificaron con este relato, el de no complicarse la vida, expresaron que más allá de los resultados su meta prioritaria es ser feliz. Exigirse por demás no es lo mejor, mucho menos competir; prefieren estudiar a un ritmo que para ellos sea “razonable”; las notas no importan mientras les vaya bien, aunque no los desilusiona desaprobado alguna vez.

“Estudio a mi ritmo, no me importan mucho las notas mientras me vaya bien. Así estoy tranquilo”.

(Estudiante de Ingeniería electricista, del grupo demorado).

No me gusta sentir presión para hacer las cosas, prefiero estudiar a un ritmo razonable y con un buen grupo de estudio.

(Estudiante de Ingeniería electricista, del grupo demorado).

En el otro extremo, en el grupo de estudiantes con mayores demoras, solo un 28% escogió el relato vinculado con la meta de aprender y en un porcentaje similar aparece la meta de evitar el fracaso (28%).

La meta de evitar el fracaso no suele estar relacionada con el buen rendimiento académico, y si bien puede ser esperable en situaciones como el ingreso, en donde el estudiante afronta el desafío de aprender nuevos conocimientos que tienen características propias de la disciplina elegida, deben adaptarse a una nueva institución que tiene sus propias reglas, códigos y tiempos, en algunos casos mudarse de ciudad y convivir con desconocidos, resulta por lo menos llamativa su marcada presencia entre estudiantes que llevan más de cinco años en la universidad.

“Me siento identificada respecto a las frustraciones y sensaciones que me dejan las situaciones de examen”.

(Estudiante de Ingeniería en telecomunicaciones, del grupo muy demorado).

“Soy inseguro, siento temor a desaprobarme y retrasarme, pero siempre me esfuerzo con ayuda de mi familia y compañeros”.

(Estudiante de Ingeniería electricista, el grupo muy demorado).

En relación con las metas de evitación, los autores afirman que los sujetos orientados por el miedo al fracaso son inseguros, se creen poco capaces de tener éxito en las actividades y a menudo experimentan intranquilidad y ansiedad. A diferencia de los sujetos orientados hacia el aprendizaje, quienes disfrutaban de conocer y de involucrarse en actividades desafiantes, los estudiantes orientados por el miedo al fracaso eligen implicarse en tareas sencillas, que aunque no les aporten grandes conocimientos, les aseguran no fracasar (Huertas & Agudo, 2003).

Al parecer, los resultados negativos han dejado un mal sabor en estos estudiantes. Ellos expresan que el miedo y la inseguridad los invade cada vez que deben enfrentarse a una situación de examen, lo que hace que siempre se esfuercen mucho, por la presión que les genera desaprobarme, o lo peor, llegar a retrasarse más.

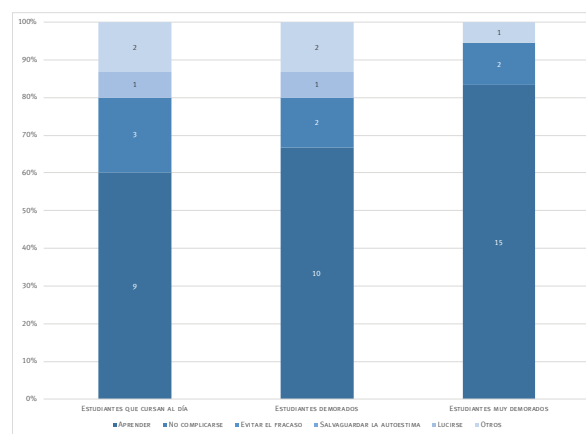
Esto nos da indicios de lo poco gratificante que pudo haber resultado, para los sujetos del grupo más

demorado, la experiencia de haber transitado cinco años en la universidad acompañados de emociones negativas de intranquilidad, ansiedad, temor al fracaso, sin siquiera haber logrado aprobar el 50% de la carrera.

ACERCA DE LAS METAS DEL ESTUDIANTE IDEAL

Los tres grupos consideraron que las metas de aprendizaje son las más favorecedoras para afrontar los estudios. Sin embargo, el mayor porcentaje puede observarse entre los estudiantes muy demorados (83%); precisamente, aquellos que menos habían elegido este tipo de metas en sus respuestas a los ítems anteriores. Esto es, saben que el estudiante ideal difiere del estudiante que realmente consideran ser.

Gráfico 3. Metas del estudiante ideal, según trayectoria de cursado.



Fuente: elaboración propia.

Este grupo expresa acerca del estudiante ideal que es aquel que intenta lograr un equilibrio. Estudia no solo para que le vaya bien, sino también para aprender, por interés propio, para formarse humana y moralmente; disfruta de estudiar, es constante, no se deja vencer ante las dificultades y está seguro de su elección.

CONSIDERACIONES FINALES

Este artículo propone el estudio de las metas y motivaciones asociadas al logro académico y al retraso en los estudios, en alumnos inscritos en la cohorte 2012, en carreras de ingeniería, cinco años después de haber iniciado el programa; tiempo en el cual, de acuerdo con lo

estipulado en los planes de estudio, deberían estar finalizando la carrera.

Jacqueline
Elizabeth
Moreno I
Analía Claudia
Chiecher I
Paola Verónica
Paoloni I

Se abordan desde una perspectiva comparativa tres grupos de estudiantes: 1) los que lograron recorridos exitosos, es decir, aquellos cuyas trayectorias académicas reales coinciden con los tiempos pautados en los planes de estudio; 2) estudiantes con trayectorias algo demoradas, con más del 50% de la carrera aprobada, y 3) estudiantes con trayectorias muy demoradas esto es, con menos del 50% de la carrera aprobada luego de cinco años de haber ingresado.

Los resultados presentados muestran que, efectivamente, el buen desempeño académico está asociado mayormente con metas de aprendizaje, sostenidas además desde el inicio hasta el final del recorrido. Tal es así, que al pensar en el estudiante ideal todos los grupos coincidieron en señalar este tipo de metas como las más favorecedoras para el aprendizaje y el buen rendimiento.

Cuando se solicitó a los estudiantes identificar las metas que los orientaban al iniciar la carrera, aquellos sujetos con mejor rendimiento -esto es, aquellos que habían conseguido transitar la carrera universitaria siguiendo el ritmo pautado por el plan de estudios- se identificaron mayormente con metas de aprendizaje. Y más aún, no solo en el ingreso universitario (53%), sino también al momento de completar el cuestionario, esto es, cinco años después de haber comenzado la carrera (73%).

Los estudiantes que se caracterizan por poseer una orientación intrínseca hacia los aprendizajes disfrutaban de aprender y mejorar sus capacidades. Prefieren tareas que sean novedosas, que los desafíen y les permitan adquirir nuevos conocimientos. Como dijimos, en la literatura especializada estas preferencias motivacionales están muy vinculadas con buenos resultados académicos.

Entre los estudiantes demorados y muy demorados, tan solo un 7% y 22% respectivamente, se identificaron con metas de aprendizaje en el momento del ingreso. Por el contrario, encontramos que, al llegar a la universidad, en estos estudiantes prevalecían metas orientadas a salvar la autoestima.

La inquietud por salvar su imagen y evadir los resultados negativos suele llevar a los estudiantes a adoptar conductas poco favorecedoras para los aprendizajes, como negarse a pedir ayuda, pasar desapercibidos en clase, no preguntar para no pasar vergüenza, entre otras. Y esto se evidencia en los resultados académicos obtenidos en estos grupos.

Si bien algunas conductas podrían ser esperables en la etapa de ingreso -cuando los estudiantes se encuentran en un universo desconocido, donde no solo deben relacionarse de un modo diferente con el conocimiento, sino también desarrollar estrategias y habilidades propias del campo disciplinar elegido, aprender a manejarse en una institución nueva y, en algunos de los casos, adaptarse a vivir en una nueva ciudad- parece al menos llamativo que en el grupo de los estudiantes más demorados, luego de haber transitado cinco años la vida universitaria, prevalezcan por igual las metas de aprendizaje y aquellas asociadas a evitar el fracaso (28% en cada caso).

La meta de evitar el fracaso se asocia, por lo general, con emociones negativas como el miedo y la ansiedad, lo que nos hace pensar en lo poco agradable que debe ser para estos alumnos haber transitado cinco años de sus respectivas carreras acompañados de este tipo de emociones.

Ahora bien, ¿cómo ayudar a los estudiantes a construir metas orientadas a los aprendizajes? ¿Cómo abordar el bajo rendimiento académico? ¿Cómo evitar que los resultados no esperados por estos estudiantes afecten la imagen que tienen de sí mismos? Son algunas preguntas que surgen ante este panorama.

Parece existir un generalizado consenso acerca de que el rendimiento académico de los alumnos en todos los niveles educativos está influenciado y condicionado por múltiples factores interrelacionados (Vázquez *et al.*, 2012). En este sentido, García *et al.*, (2014), agregan que el bajo rendimiento está asociado con factores personales del alumno y con factores pedagógicos.

Dentro de las variables personales del alumno se encuentra el estudio de los factores sociodemográficos, familiares, motivacionales, cognoscitivos y emocionales. Dentro de los aspectos pedagógicos se incluyen las

Panorama I
pp. 163-173 I
Volumen 13 I
Número 25 I
Julio-Diciembre I
2019 I
ISSN impreso I
1909-7433 I
ISSN en línea I
2145-308X I

expectativas y actitudes del profesor, su formación, su experiencia, su personalidad, el clima de la clase, etc.

Siguiendo a esta autora, los aspectos más difíciles de cambiar son los sociodemográficos y los familiares; sin embargo, aquellos vinculados con la motivación, la cognición y el manejo de emociones pueden ser abordados con el trabajo docente.

Resulta interesante la consideración acerca de la motivación como una variable personal de cada sujeto, pero que puede ser influenciada desde el contexto, desde las instituciones, desde la docencia. Asumiendo esta perspectiva, podríamos señalar que es posible incidir en las metas que los estudiantes establecen a la hora de enfrentarse a distintas situaciones de aprendizaje.

Si bien cada alumno llega a la universidad con determinadas concepciones acerca de lo que implica aprender, asociadas a patrones motivacionales particulares, es posible diseñar propuestas desde el contexto de la universidad, que promuevan metas de aprendizaje, que potencien la motivación, el interés y el disfrute por aprender y, en consecuencia, que favorezcan el logro de trayectorias académicas más exitosas.

REFERENCIAS

- Alban, M., & Mauricio, D. (2019). Neural networks to predict dropout at the universities. *International Journal of Machine Learning and Computing*, 9(2), 149–153. <https://doi.org/10.18178/ijmlc.2019.9.2.779>
- Taibe, M., & Sánchez, D. (2018). Prediction of university dropout through technological factors: A case study in Ecuador. *Espacios*, 39(52). Recuperado de: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85058960432&partnerID=40&cmd5=-7d707ccfecb33cf1113ef3a20788696f>
- Aguilera, M., & Bono, A. (2015). Incidencia de las metas de aprendizaje en estudiantes avanzados de Argentina: un estudio descriptivo cuantitativo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1–23. ISBN: 1409-4703. Recuperado de: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/18956/19064>.
- Aparicio, M. (2008). La deserción universitaria y su relación con factores motivacionales. *Diálogos Pedagógicos*, 6(11), 11–26. Recuperado de: <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/prueba/article/viewFile/446/pdf>
- Aparicio, M. (2009). La demora en los estudios universitarios. Causas desde una perspectiva cuantitativa. Mendoza: EDIUNC.
- Bono, A., & Huertas, J. (2006). ¿Qué metas eligen los estudiantes universitarios para aprender en el aula? Un estudio sobre motivación situada. *Cronía. Revista de la Facultad de Ciencias Humanas*, 5(1), 1–17.
- Castellanos-Leal, E., Miranda, D., Martínez, J., Valdivieso, R., & Vera, E. (2019). Implementation of Just in Time Teaching methodology in mathematics and natural sciences study in high school institutions of Colombia northeast. In M. D.A. & V.-N. E.D. (Eds.), *1st International Congress on Virtual Education, Challenges and Opportunities, ViEduc2018* (Vol. 1161). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1161/1/012016>
- Chiecher, A., Ficco, C., Paoloni, P., & García, G. (2016). ¿Qué mueve a los estudiantes exitosos? Metas y motivaciones de universitarios en las modalidades presencial y distancia. *Revista Observatorio*, 2, Especial I. ISSN N° 2447-4266. Recuperado de: <http://revista.uft.edu.br/index.php/observatorio/article/view/1965/8716>
- Chiecher, A., Paoloni, P., & Guevara, J. (2011). *Abandonadores de las carreras de ingeniería. Motivo de abandono de los estudios y definición de nuevas metas*. Documento de Trabajo, N° 10. Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ingeniería. Recuperado de: http://www.ing.unrc.edu.ar/laboratorios/mig_rio4/archivos/10_documento-final.pdf.
- Coronado, M., & Gómez, M. (2015). *Orientación, tutorías y acompañamiento en Educación Superior. Análisis de trayectorias estudiantiles, los jóvenes ante sus encrucijadas*. Colección Universidad. ISBN N° 978-987-538-436-1. Editorial Noveduc.
- Falcone, L., & Stramazzi, M. (2011). La medición de la deserción real y la actividad universitaria. En Martínez, S. (comp.) *Democratización de la universidad. Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes*. Universidad Nacional de Comahue: Neuquén.
- Gama, J., Caro, R., Hernán, C., Alvarado, D., Gómez, C., Gómez, G., & Mena, A. (2016). Work in progress - New education model based on competencies of higher education and iMIS with architectures. *2016 IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON 2016, 10-13-April-2016*, 1065–1070. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2016.7474685>
- García, J.; González, M., & Zanfrillo, A. (2011). Desgranamiento universitario: perspectiva estudiantil en ingeniería. *XI Coloquio Internacional de Gestión Universitaria de América del Sur*. Universidad de Santa Catarina, Brasil.

14. García, Y., López, D., & Rivero, O. (2014). Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿qué hacer? *Edumecentro*, 6(2), 272-278. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v6n2/edu18214.pdf>
15. González, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Ed. Pirámide.
16. González, A. (2007). Modelos de motivación académica. Una visión panorámica. *REME. Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10(25). Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/numero25/article1/article1.pdf>.
17. Guerrero, S. (2018). Characterization of dropout in the Pedagogical and Technological University of Colombia during the period 2008-2015. *Revista Lasallista de Investigación*, 15(1), 16-28. <https://doi.org/10.22507/rli.v15n1a2>
18. Hernández, R.; Fernández, C., & Baptista, L. (2010). Metodología de la Investigación. Quinta Edición. México: McGraw Hill.
19. Huertas, J., & Agudo, R. (2003). Concepciones de estudiantes universitarios sobre la motivación. En Monereo, C. & Pozo, J. (coords) *La Universidad ante la nueva cultura educativa*. Barcelona: Síntesis.
20. Palacios-Pacheco, X., Villegas-Ch, W., & Luján-Mora, S. (2019). Application of data mining for the detection of variables that cause university desertion (B.-T. M., D. M., Z. S. M., Z.-P. M., & P. G., Eds.). *4th International Conference on Technology Trends, CITT 2018*, Vol. 895, pp. 510-520. https://doi.org/10.1007/978-3-030-05532-5_38
21. Panaia, M. (2011). Dejar la Universidad ¿Decisión o imprevisto? *Boletín Itinerarios*, (12). Recuperado de: http://www.ing.unrc.edu.ar/laboratorios/mig_rio4/archivos/12boletin-junio-2011.pdf (consultado el 1 de Abril de 2016).
22. Paoloni, P., Rinaudo, M., Donolo, D., González, A., & Roselli, N. (2010). Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras. En Rinaudo, M., & Donolo, D. (comp.) ISBN: 978-950-665-638-6 (versión impresa) ISBN. 978-950-665-656-0 (versión digital en CD). Río Cuarto: Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
23. Parrino, M. (2005). Aristas de la problemática de la deserción universitaria. *V Coloquio Internacional sobre Gestión en las Universidades de América del Sur*. Universidad Nacional de Mar del Plata..
24. Parrino, M. (2014). Factores intervinientes en la deserción universitaria. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8), 39-61. Recuperado de:
25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4753784>.
26. Pérez, A., Escobar, C., Toledo, M., Gutiérrez, L., & Reyes, G. (2018). Prediction model of first-year student desertion at Universidad Bernardo O'Higgins (UBO). *Educacao e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844172094>
27. Rocha, C., Zelaya, Y., Sánchez, D., & Pérez, A. (2017). Prediction of university desertion through hybridization of classification algorithms. In L.-V. J.A. & A.-S. H. (Eds.), *4th Annual International Symposium on Information Management and Big Data, SIMBig 2017* (Vol. 2029, pp. 215-222). Recuperado de: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85040550811&xpartnerID=40&cmd5=055995f145ba720208c29271acfe7a3c>
28. Rojas-López, A., & García-Peñalvo, F. J. (2018). Increase of confidence for the solution of problems in pre-university students through computational thinking. In G.-P. F.J. (Ed.), *6th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality, TEEM 2018* (pp. 31-35). <https://doi.org/10.1145/3284179.3284187>
29. Sepliarsky, P., & Escobar, M. (2012). Factores de impacto en el rendimiento académico universitario. Un estudio a partir de las percepciones de los estudiantes. Decimoséptima Jornada "Investigaciones en la Facultad" de Ciencias Económicas y Estadística. Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de: http://www.fcecon.unr.edu.ar/webnueva/sites/default/files/u16/Decimocuarta/vazquez_c_factores_de_impacto_en_el_rendimiento_academico.pdf
30. Solís, M., Moreira, T., González, R., Fernández, T., & Hernández, M. (2018). Perspectives to Predict Dropout in University Students with Machine Learning. *2018 IEEE International Work Conference on Bioinspired Intelligence, IWobi 2018*. <https://doi.org/10.1109/IWobi.2018.8464191>
31. Sparrow, C., Watanabe, R., & Jiménez, C. (2018). Influence of the professional vocation on the academic performance of students of Veterinary Medicine and Zootechnics in a private university of Lima, Perú. *Revista de Investigaciones Veterinarias del Perú*, 29(4), 1073-1086. <https://doi.org/10.15381/rivep.v29i4.15193>
32. Tapia, J. (2000). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Barcelona: Edebé.
33. Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia online. Recuperado de: http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf.

Jacqueline

Elizabet

Moreno I

Analia Claudia

Chiecher I

Paola Verónica

Paoloni I

Panorama I

pp. 163-173 I

Volumen 13 I

Número 25 I

Julio-Diciembre I

2019 I

ISSN impreso I

1909-7433 I

ISSN en línea I

2145-308X I

34. Umerenkova, A., & Flores, J.. (2017). The role of academic procrastination as factor of university abandonment . *Revista Complutense de Educacion*, 28(1), 307–324. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682
35. Vanegas-Pissa, J. C., & Sancho-Ugalde, H. (2019). Cohort analysis: Dropout, lag and terminal efficiency in the bachelor of medicina and surgery of the university of medical sciences. *Revista Electrónica Educare*, 23(1). <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.11>
36. Vázquez, C., Cavallo, M., Aparicio, S., Muñoz, B., Robson, C., Ruiz, L., Secreto, M., Vila, D., Cisneros, S., Granda, P., Ortega, C., Posso-Yépez, M., & García-Santillán, I. (2019). Detection of desertion patterns in university students using data mining techniques: A case study (B.-T. M., D. M., Z. S. M., Z.-P. M., & P. G., Eds.). *4th International Conference on Technology Trends, CITTT 2018*, Vol. 895, pp. 420–429. https://doi.org/10.1007/978-3-030-05532-5_31
37. Zambrano, C., Albarrán, F., & Salcedo, P. (2018). Perception of pedagogy students regarding self-regulation of learning . *Formación Universitaria*, 11(3), 73–86. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000300073>
- 38.