



HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

INVESTIGACIÓN

Los estudiantes universitarios y sus metas académicas. Implicancias en el logro y retraso de los estudios

Moreno, Jacqueline Elizabet; Chiecher, Analía* y Paoloni, Paola**

Resumen

El artículo analiza las metas con que estudiantes de ingeniería afrontaron el aprendizaje en el momento de ingresar en la universidad y cinco años después. Particularmente interesan las relaciones de las metas, con el logro o demora en el cursado de la carrera. Participaron 48 estudiantes de ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto, pertenecientes a la cohorte 2012, quienes fueron contactados para la recolección de datos cinco años después de su ingreso. Los 48 sujetos dieron respuesta a un cuestionario administrado personalmente. Los resultados mostraron que entre los estudiantes con trayectorias de logro prevalecen desde el ingreso, y se sostienen cinco años después, metas de aprendizaje. Mientras que, en aquellos estudiantes que tras cinco años de cursado no habían aprobado aún el 50% de la carrera, prevalecían metas tales como salvar la autoestima y evitar el fracaso, asociadas con la adopción de conductas poco favorables para el aprendizaje.

Palabras claves: trayectorias académicas; logro; demoras en los estudios; metas; motivación

El estudio se realizó en el marco del Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis. Jacqueline Moreno es becaria Doctoral de CONICET y tesista en la mencionada carrera de posgrado. Analía Chiecher y Paola Paoloni dirigen la beca CONICET. Recibido el 03/12/2018 y aceptado el 22/07/2019. DOI: <https://doi.org/10.33255/3059/693>

Autoras: Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina).

Contacto: jaqui_rio4@hotmail.com



University students and their academic goals. Implications in the achievement and delays of the studies

Abstract

The article focuses in the goals with which students of engineering confronted the learning in the moment to entrance university and five years later. Relationships of the academics goals with the achievement or delay in the course of the career are analyzed; 48 engineering students from National university of Rio Cuarto participated in the study. They were contacted five years after their entry. The 48 students answered a questionnaire administered personally. The results showed that in students with achievement trajectories prevail since the entrance university goals associated with learning. In contrast, in those students who after five years of university studies had not yet passed 50% of the career, goals such as save self-esteem and avoiding failure prevailed, associated with the adoption of unfavorable behaviors for learning.

Keywords: Academic Trajectories; Achievement; Delays in the studies; Goals; Motivation

Os estudantes universitários e suas metas acadêmicas. Implicações na realização e atraso dos estudos.

Resumo

O artigo analisa as metas com as quais os estudantes de engenharia enfrentaram o aprendizado no momento de ingressar na universidade e cinco anos depois. Particularmente se interessa pelas relações das metas com a conquista ou atraso no percurso dos estudos. Participaram 48 estudantes de Engenharia da Universidad Nacional de Río Cuarto, pertencentes à corte de 2012, que foram contatados para a coleta de dados cinco anos após o seu ingresso. Os 48 indivíduos responderam a um questionário administrado pessoalmente. Os resultados mostraram que, entre os estudantes com trajetórias de desempenho, as metas de aprendizagem prevalecem desde o início, e são mantidas cinco anos depois. Enquanto nos alunos que, após cinco anos de percurso, ainda não haviam aprovado 50% do curso, prevaleciam metas tais como cuidar da autoestima e evitar fracassos, associadas à adoção de comportamentos que não são favoráveis para a aprendizagem.

Palavras-chave: trajetórias acadêmicas; realização; atrasos nos estudos; metas; motivação

I. Introducción

Las condiciones de acceso al nivel de Educación Superior se han modificado notablemente en las últimas décadas. Se intensificaron, entre otros aspectos, la democratización en el ingreso, el crecimiento de la matrícula, la masividad y la educación permanente. Esto ha derivado en el incremento de las posibilidades de acceso a un público estudiantil mucho más heterogéneo en términos de su perfil socioeconómico, educativo y en aspiraciones académicas y laborales. Incluso se han llegado a incorporar los estudiantes de *segunda oportunidad* (aquellos que no están incluidos en el grupo etario de 18 a 24 años) y trabajadores que se suman a la población femenina que ya desde décadas atrás también viene en crecimiento (García, 2014; Parrino, 2010; 2014).

Es así como, año tras año, las universidades reciben una gran cantidad de estudiantes que ingresan con el objetivo de hacer una carrera universitaria. Este panorama, sin duda, supone una gran responsabilidad para las universidades, las que deben desarrollar propuestas pedagógicas e institucionales orientadas a lograr que todos estos jóvenes se gradúen y adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para el éxito en su desempeño académico y laboral, respondiendo a las demandas y retos de un mundo globalizado, con sus continuos cambios en todos los órdenes sociales (Gaeta González, 2014; García, 2014).

Sin embargo, la masividad trae aparejada otra *cara de la moneda*: las demoras en los estudios y el abandono de la carrera. Sucede que poco tiempo después de inscribirse, la masa inicial de ingresantes comienza a desgranarse: algunos jóvenes abandonan, cambian de carrera; otros no consiguen un rendimiento aceptable y entonces se retrasan y otros, por fin, parecen seguir la trayectoria teórica que dibuja el plan de estudios.

La duración teórica de la carrera es aquella determinada por los planes de estudios correspondientes, pero, en general, no coincide con la duración real de las mismas; es decir, con el tiempo real efectivo que le lleva al estudiante terminarla. De hecho, la duración real suele superar, a veces por mucho, a la duración teórica prevista. En el caso de las licenciaturas, cuyos planes de estudios estipulan una duración teórica de cinco años, la duración real corresponde en promedio a unos siete años y medio; mientras que en el caso de las ingenierías y medicina, se estima que la duración real asciende a unos diez años (Parrino, 2010).

Según datos del Ministerio de Educación de Argentina, las tasas de graduación se mantienen con un porcentaje de 25 %, mientras que el porcentaje de alumnos que no completa el primer año ronda el 50 % (Parrino, 2010). Estudios

realizados (Chiecher, 2015) con abandonadores de carreras de ingeniería en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina) –contexto en el que se enmarca el estudio aquí presentado– dieron cuenta de que un grupo mayoritario –aproximadamente un 40%–, permaneció en la carrera tan solo entre 1 y 6 meses, un lapso muy breve como para construir experiencias y aprendizajes relevantes. Otro grupo importante de sujetos (casi 30%) informó una permanencia de entre 7 meses y un año. Estos datos estarían mostrando que, para muchos sujetos, la decisión de abandonar se toma muy rápidamente, aún antes de haber tenido experiencias académicas de rendir parciales o finales. De hecho, la situación más frecuente entre los desertores es la de no haber aprobado ningún final en el marco de la carrera iniciada y luego abandonada (Chiecher, 2015).

En relación a las causas asociadas con las demoras en los estudios y la deserción, pueden mencionarse aquellas vinculadas con factores contextuales como las instituciones, las condiciones socioeconómicas del estudiante y su grupo familiar y aquellas que se vinculan con aspectos personales del alumno, como las metas, la motivación, las estrategias de estudio. Cada uno de estos factores –tanto contextuales como personales–, se entrelazan para configurar distintos tipos de recorridos o trayectorias académicas.

El trabajo propuesto en este artículo presenta resultados de un estudio realizado con una cohorte de estudiantes de ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto. El estudio se propuso reconstruir retrospectivamente las *trayectorias académicas reales* (exitosas y demoradas) de estudiantes de ingeniería y analizar especialmente 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 en la cursada.

II. Algunas consideraciones conceptuales

II.1. 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 atraviesan las trayectorias vitales de cada sujeto van configurando un tipo particular de recorrido, rumbo, camino o *trayectoria académica*.

A nivel mundial, podemos encontrar diferentes investigaciones que se han enfocado en estudiar los factores que intervienen en el logro o fracaso en estos recorridos académicos (Bonetto y Paoloni, 2011; Cervini et al., 2013; Cervini y Basualdo, 2003; Garbanzo Vargas, 2007; Murillo y Hernández Cas-

tilla, 2011; Parrino, 2005; Vázquez et al., 2012; Vélez Van Meerbeke y Roa González, 2005).

Entre estos factores, podríamos distinguir aquellos que se consideran propios de la persona (como la motivación, las metas, las creencias de autoeficacia, el autoconcepto, estrategias de aprendizaje) y aquellos que se vinculan fuertemente con situaciones o eventos que ocurren en el contexto (académico, social, o institucional). En interacción, ambos tipos de factores van configurando las experiencias académicas e influyen de diferentes maneras en las trayectorias educativas de los alumnos.

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. En relación al asunto, 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, 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. En otros términos, los tiempos académicos no transcurren independientemente de los tiempos y situaciones personales y contextuales. Por el contrario, se construyen itinerarios o recorridos cargados de subjetividad e individualidad (Guebara y Belelli, 2012), que dan cuenta de la heterogeneidad y variabilidad con la que los jóvenes transitan el sistema educativo, posicionando a los estudiantes como sujetos agentes de sus propios recorridos (Aparicio, 2009; Chiecher et al., 2018).

Por otro lado, 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. Como decíamos en el comienzo, las estadísticas muestran que no son pocos los jóvenes que llegan al nivel superior, sin embargo muchos de estos estudiantes que no han tenido dificultades para ingresar al sistema universitario, no pueden sostenerse en la carrera; apenas 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 (Coronado y Gómez Boulin, 2015; Parrino, 2010). De hecho, un informe de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) plantea que si bien el 65% de la juventud de América Latina está cursando o ha llegado como nivel máximo de estudios a la educación secundaria, solamente el 14% completa los estudios superiores (Coronado y Gómez Boulin, 2015).

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 la Argentina 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 y Stramozzi, 2011; García et al., 2011; Panaia, 2011; Parrino, 2014).

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. Entre los aportes relevantes del ámbito nacional, se encuentran los estudios de Aparicio (2009) –en relación con la demora en los estudios universitarios–, los trabajos de Coronado y Gómez Boulin (2015) –acerca de las trayectorias estudiantiles en sus distintas variantes: las trayectorias truncas y las de aquellos estudiantes que avanzan hacia la meta–. También podemos mencionar los estudios realizados por Mastache y colaboradores (2014), focalizados principalmente en las trayectorias de estudiantes universitarios, así como las investigaciones desarrolladas por Panaia (2013) y los grupos de investigación que coordina en distintas regiones del país, sobre abandono de los estudios universitarios.

Aun así, pareciera que predominan ciertas connotaciones negativas sobre el abandono, porque la meta a lograr es la carrera universitaria terminada y el resto de las trayectorias incompletas constituyen casos desviados del tipo *ideal*, representado por el graduado (Panaia, 2011). Esto desenmascara, de alguna manera, el concepto de *equidad* que se utiliza en la universidad argentina, donde las condiciones se presentan como igualitarias para todos los aspirantes; sin embargo, solo pueden mantenerse aquellos que han llegado en las mejores condiciones y pueden sostenerlas, ya sea por sí mismos o por el entorno socio-cultural. Garantizar condiciones de igualdad también implica reconocer que cada alumno es diferente, por sus capacidades, motivaciones, aptitudes, experiencias e historias de vida (Parrino, 2010).

El panorama presentado hace pensar en un escenario complejo 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. Desde estas perspectivas, el trabajo con trayectorias académicas habilita una mirada más integral de las experiencias de aprendizaje y permite construir un mapa complejo para su análisis por el carácter multi-dimensional de los factores que intervienen en su definición (Aparicio, 2009; Parrino, 2005).

II.2. Motivación, metas y rendimiento

Las relaciones entre motivación, aprendizaje y rendimiento académico ocupan un importante 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 los pobres panoramas profesionales. Desde la visión 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 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 Tapia, 2000; Bono y Huertas, 2006; González Fernández, 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, ya sea para explicar logros o fracasos (Aguilera y Bono, 2015; González Fernández, 2007). 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, finalidad, propósito determinado.

El comportamiento motivado siempre está orientado hacia una meta y en torno a ella se organizan otros componentes que afectan la motivación, es decir, un conjunto de factores psicológicos que se relacionan mutuamente, entre los que se destacan, las creencias de autoeficacia académica, pensamientos y estrategias cognitivas, emociones, atribuciones de causalidad, expectativas de resultados, valoraciones respecto de la tarea (Huertas, 2009).

Es por ello que las teorías o enfoques acerca la motivación destacan la importancia de las *metas* en el proceso motivacional, ya que constituyen un marco de referencia para explicar cómo se van conformando distintos patrones motivacionales, cognitivos y comportamentales en el ámbito escolar. En este contexto ha cobrado gran interés la idea de que las metas académicas que se proponen los estudiantes organizan y regulan su comportamiento de acuerdo a objetivos preestablecidos. Esta función direccional que tienen las metas configura el tipo de motivación, ya que se va definiendo según el fin que se pretende conseguir (Chiecher et al., 2016; Valle et al., 2009).

Huertas y Agudo (2003) proponen 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. Prefieren las tareas novedosas, desafiantes y que pueden contribuir a aumentar sus conocimientos sobre algún tema; además 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 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.

- *Salvaguardar la autoestima*: estos 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 el 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.

Optar por una u otra orientación motivacional no tiene que ver con un rasgo estable de la personalidad del estudiante, sino más bien es una opción circunstancial (Huertas, 2009). En otras palabras, todas las personas podemos experimentar distintas orientaciones motivacionales en determinados contex-

tos e incluso modificarlas. Particularmente en el ámbito académico, desde una perspectiva situada del aprendizaje, las razones que llevan a que el estudiante varíe en sus motivaciones no tiene que ver solo con sus intereses personales o valoraciones respecto del contenido o de la tarea, también dependen del estilo del docente, de las características de las tareas que diseñe o de las evaluaciones que proponga (Huertas, 2009). De manera que es posible, desde el contexto académico, orientar o influir en las metas que los estudiantes establecen a la hora de enfrentarse a distintas situaciones de aprendizaje.

En relación con lo expuesto, nos preguntamos ¿qué motiva a los estudiantes?, ¿qué metas se propusieron al iniciar la carrera universitaria y cuáles los orientaban en el momento en que recabamos datos para el estudio?, ¿son las mismas?, ¿se mantienen estables o han variado?, ¿cómo se vinculan estas metas con los resultados académicos obtenidos por los estudiantes? Estos son algunos de los interrogantes que nos propusimos responder a través del estudio de las metas y sus implicancias en las distintas trayectorias educativas.

III. Metodología

El estudio que se presenta en este artículo propuso una reconstrucción retrospectiva de las trayectorias de estudiantes avanzados en carreras de ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto 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 el caso particular de este trabajo, lo que nos proponemos es analizar las posibles relaciones entre las metas y las trayectorias académicas en la universidad.

III.1. Sujetos participantes del estudio

Participaron del estudio alumnos que en el año 2012 se inscribieron para cursar alguna de las cuatro carreras de ingeniería que ofrece la Universidad Nacional de Río Cuarto, a saber: Ingeniería Mecánica, Ingeniería Electricista, Ingeniería Química e Ingeniería en Telecomunicaciones. En el momento de iniciar la investigación –año 2016– este grupo debía estar cursando el quinto año de la carrera elegida, según lo estipulado en el plan de estudios. Sin embargo, se encontró que 79 de 159 sujetos inscriptos (50%) eran alumnos efectivos de la Facultad de Ingeniería, en tanto que los 80 restantes (50%) no habían renovado inscripción y no estaban activos en las carreras en que se habían inscripto cinco años antes, con lo cual fueron identificados como abandonadores.

Este trabajo focaliza su atención en el subgrupo de 79 estudiantes que seguía activo en la facultad al haber renovado su inscripción en el año que

comenzó la investigación. Se tomó contacto vía telefónica con ellos para pactar un encuentro personal. De estos 79, 48 asistieron al encuentro pautado.

En este punto es importante destacar la complejidad del operativo de campo, puesto que implicó la búsqueda y contacto con los sujetos uno por uno. En algunos casos sucedió que los números telefónicos de contacto estaban desactualizados y entonces ni siquiera se consiguió contactar con esos sujetos; en otros casos, tras varios intentos de contacto no obtuvimos respuesta alguna. Por fin, algunos de los sujetos contactados manifestaron su decisión de no formar parte del estudio.

De los 48 estudiantes efectivamente localizados, 39 (81%) eran varones y 9 (19%), mujeres. En su mayoría tenían 22 años de edad. 15 de los 48 se encontraban cursando el último año de la carrera, conforme a lo pautado en el plan de estudios; otros 15 estaban algo demorados, aunque habían aprobado –luego de 5 años–, más del 50% del plan de estudio de la carrera. Los 18 alumnos restantes registraban grandes demoras, pues solamente habían conseguido completar un porcentaje de la carrera inferior al 50%.

III.2. 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 nuestro equipo sobre la base de aportes de Huertas y Agudo (2003)– presenta 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.

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 por escrito y brevemente las razones que justificaban cada una de sus elecciones.

III.3. Análisis de los datos

Se considerarán las metas de tres grupos de estudiantes: 1) 15 estudiantes con cursadas exitosas, cuyas trayectorias reales coinciden con las trayectorias teóricas pautadas en sus planes de estudio; 2) 15 con trayectorias algo demoradas (con más del 50% de la carrera aprobada); 3) 18 con trayectorias muy demoradas (con menos del 50% de la carrera aprobada).

IV. Resultados

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

IV.1. 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:

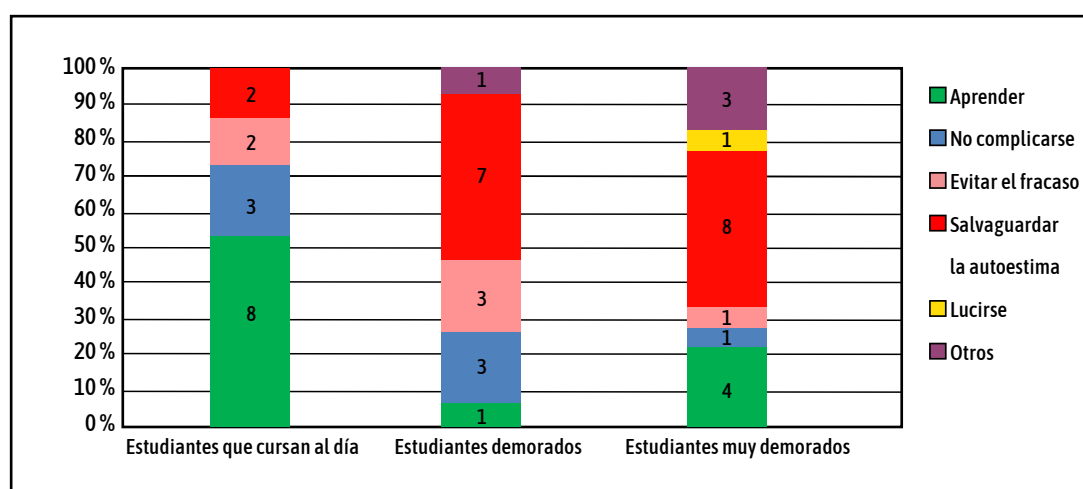


Gráfico 1. Metas de los estudiantes al ingresar en la Universidad, según trayectoria de cursado

Fuente: elaboración propia.

Se puede observar claramente que entre los alumnos cuyas trayectorias se ajustan a las estipuladas teóricamente –esto es, alumnos que estaban al día en la carrera– prevalecieron desde el ingreso universitario metas orientadas al aprendizaje (53 %).

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 incertidumbres, 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 cual los ayudó a comenzar de manera exitosa la carrera. En síntesis, las justificaciones que dieron estos estudiantes respecto a su identificación con las metas vinculadas a aprender, se relacionan con aspectos considerados positivos para el desempeño académico, como la constancia, dedicación, disfrute, organización, responsabilidad, perseverancia.

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.

Los estudiantes demorados, es decir, aquellos que tras 5 años de cursado habían aprobado poco más del 50 % de la carrera, explicaron que 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». Además, se caracterizaron a sí mismos como «muy tímidos».

Cuando recién ingresás 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).

Los estudiantes muy demorados, es decir aquellos que luego de 5 años de cursada aún no habían logrado aprobar el 50% de la carrera, 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).

Retomando a Huertas y Agudo (2003), al tratarse de una tendencia motivacional de evitación, los sujetos orientados por el miedo al fracaso prefieren cuidar sus capacidades y autoestima. Por este motivo, la atención y los recursos personales son utilizados fundamentalmente para evitar las valoraciones negativas de los demás. Esto se ve claramente en las dificultades para solicitar ayuda o seleccionar tareas para las cuales se sienten más competentes y evitar aquellas para las que no se sienten eficaces.

Las percepciones de los individuos sobre sí mismos y sobre sus capacidades son factores determinantes en el éxito o fracaso e inciden en la motivación a partir de las elecciones que el sujeto realiza, en el esfuerzo desplegado en las tareas, incluso en la persistencia para el logro de las metas establecidas, las emociones y los resultados obtenidos. Tanto es así que cuanto mayor es la eficacia percibida, más desafiantes serán las metas que se establezcan, más determinante será el esfuerzo, la persistencia y el compromiso y, en consecuencia, habrá mayores posibilidades de activar emociones placenteras y obtener buenos resultados en las tareas asumidas (Paoloni, 2010).

Por otro lado, Huertas y Agudo (2003) también expresan que la falta de experiencia en aquellos que recién se inician en la vida universitaria genera cierto grado de inseguridad, por lo tanto, a ello se debe el hecho de que concentren todas sus energías en no fracasar. Esto se ve expresado no solo en las dificultades para poder establecer buenas estrategias de estudio, sino también en la carencia de aquellas habilidades, conocimientos y/o destrezas que son específicas de la disciplina elegida.

IV.2. Acerca de las metas cinco años después del ingreso en la universidad

En relación al 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:

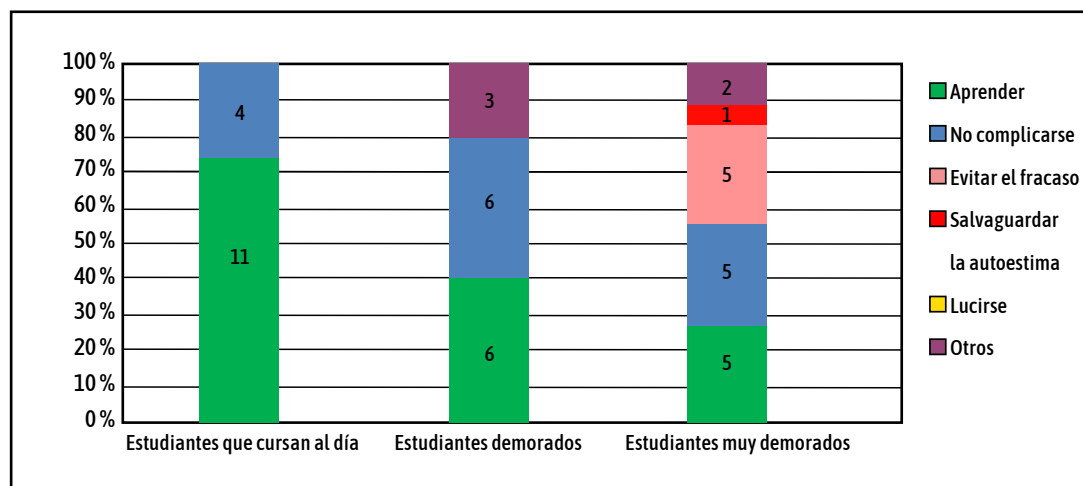


Gráfico 2. Metas de los estudiantes 5 años después de ingresar en la universidad, según trayectoria de cursado

Fuente: elaboración propia.

Puede observarse que el grupo de estudiantes con trayectorias de logro –aquellos que llevaban al día la cursada–, concentra la mayoría de 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 con la búsqueda del conocimiento, superarse a sí mismos y 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 y Agudo, 2003).

Estos estudiantes –cuyas trayectorias académicas se ajustan a las trayectorias teóricas definidas por los planes de estudio– expresan que en el 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 hacen, reconocieron haber logrado buenos resultados, lo cual genera 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 que está 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).

Entre 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 a sus tiempos personales, sin apuro ni tensiones. Se esfuerzan lo justo y necesario como para aprobar y seguir adelante sin demasiadas complicaciones (Huertas y Agudo, 2003).

Los alumnos que se identificaron con este relato, el de no complicarse la vida, expresaron que más allá de los resultados, 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 un 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, adaptarse a una nueva institución, mudarse de ciudad en muchos casos para 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 desaprobado y retrasarme, pero siempre me esfuerzo con ayuda de mi familia y compañeros (Estudiante de Ingeniería Electricista, del grupo muy demorado).

En relación a 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 disfrutan 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 aportan grandes conocimientos, les aseguran no fracasar (Huertas y 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 desaprobado 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 como desazón, ansiedad, temor al fracaso, sin siquiera haber logrado aprobar el 50% de la carrera.

Los hallazgos obtenidos respecto del grupo de alumnos con trayectorias académicas muy demoradas, ponen sobre el tapete como las percepciones que las personas elaboran acerca de sus propias capacidades influyen en las metas que establecen frente a las demandas académicas y las estrategias o recursos que utilizan para responder a ellas. A propósito de esto, existe amplio consenso en la bibliografía, respecto de las fuentes que pueden proporcionar información a los alumnos acerca de su autoeficacia o autoestima. Paoloni (2010) realizó una exhaustiva revisión de los aspectos personales implicados en la motivación académica, entre los cuales se destacan las creencias de autoeficacia y retoma aquellos elementos que se constituyen en las principales fuentes de información sobre las creencias de eficacia. Entre estos elementos podemos citar los siguientes:

- *El desempeño o logros obtenidos en situaciones pasadas:* cuando los alumnos realizan tareas académicas elaboran implícitamente interpre-

taciones de los resultados de su accionar que, a la vez, influyen en las percepciones de sus capacidades para desempeñarse en experiencias de aprendizaje posteriores y en las estrategias que utilizarán. Desde esta perspectiva, aquellas experiencias exitosas enriquecerían la autoeficacia de los estudiantes, mientras que las repetidas experiencias de fracaso debilitarían las creencias en sus propias capacidades.

- *Experiencias vicarias*: es decir evaluar sus propias capacidades comparándose con sus compañeros. En este caso, superarlos elevaría sus creencias de autoeficacia y, por el contrario, ser superados por ellos las debilitaría.

- *Persuasión social y juicios verbales*: las devoluciones y el reconocimiento de los «otros» significativos –pares, docentes, padres, etc.– también proporcionan al estudiante información acerca de su autoeficacia. En este sentido, es muy importante el rol que tiene el docente, capaz de incidir positivamente sobre la autoestima de sus alumnos, fundamentalmente a través de los procesos de feedback (González Fernández, 2005).

- *Reacciones emocionales*: el hecho de tomar conciencia de los propios estados emocionales que se experimentan frente a las diversas situaciones académicas, tales como la angustia, las frustraciones, el temor o la inseguridad –como las que le provocan las situaciones de examen a los estudiantes del grupo muy demorado–, ayudan a dimensionar la confianza que tienen en sí mismos y en sus capacidades.

IV.3. 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).

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. Las siguientes expresiones ilustran esta perspectiva.

El estudiante ideal intenta lograr un equilibrio entre lo que quiere –o cómo quiere que le vaya– y en cómo realmente le va. Por no poder dedicarle el tiempo que quisiera y a pesar de ello no renunciar y tratar de lograrlo y lo princi-

pal, disfrutar lo que está haciendo (Estudiante de Ingeniería en Telecomunicaciones, del grupo muy demorado).

José (el relato elegido) es feliz y, además, es eficiente con lo que hace y le gusta (Estudiante de Ingeniería en Telecomunicaciones, del grupo muy demorado).

Todo cambia en la vida como para ser tan estructurado. Solamente se trata de estar bien (Estudiante Ingeniería Mecánica, del grupo al día).

Otro porcentaje, aunque inferior (20% en el caso de los estudiantes al día, 13% de los demorados y 11% de los muy demorados) dice que el alumno ideal es aquel que *no se complica*, es decir que estudia a su ritmo, no tiene apuros ni tensiones y se esfuerza lo necesario como para aprobar.

(Refiriéndose a Antonio, el relato elegido) Siempre está bien, no sufre nervios ni siente presión (Estudiante de Ingeniería Química, del grupo demorado).

Hay que tomarse las cosas con tranquilidad, la vida universitaria tiene que disfrutarse, no es solo estudiar (Estudiante de Ingeniería Química, del grupo al día).

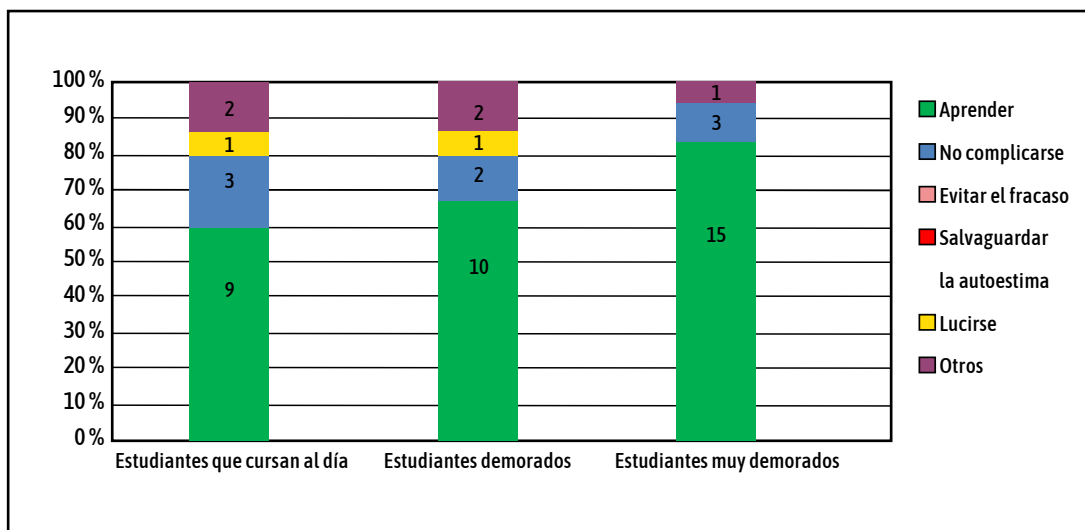


Gráfico 3. Metas del estudiante ideal, según trayectoria de cursado

Fuente: elaboración propia.

Esta visión del estudiante ideal como aquel que no se complica está probablemente vinculada con las percepciones o el imaginario que comúnmente

existe acerca de las carreras de ingeniería: muy exigentes, con fuertes cargas horarias, planes de estudio con asignaturas correlativas que truncan el cursado de muchos de los alumnos, la necesidad de ser competentes para el mundo del trabajo. En este contexto, el estudiante ideal opta por transitar la vida académica invirtiendo lo justo y necesario para aprobar (lo suficiente como para no retrasarse), pero procura al mismo tiempo estar tranquilo y «no complicarse la vida».

Finalmente, merece mención la categoría «otros» por la que optaron aquellos que no encontraron reflejado en ninguno de los relatos al estudiante «ideal» (13% en los estudiantes al día y demorados y 6% en los muy demorados). O quizás el interrogante aquí sería, qué otros atributos están considerando ellos respecto a lo que conciben de un alumno «ideal». Algunas respuestas interesantes:

El ideal necesita varias cualidades de las distintas personalidades. Debe encontrar un equilibrio entre la competencia, humildad, el gusto y la satisfacción personal (Estudiante Ingeniería Mecánica, del grupo al día).

Tiene que ser una mezcla de todos, constancia y dedicación ayudan, pero hay que estar tranquilo, a gusto con lo que uno estudia y debe ser participativo (Estudiante Ingeniería Mecánica, del grupo demorado)

Lo ideal sería ser como JOSÉ (en relación al relato vinculado con las metas de aprendizaje), pero tendría que tener un poco de ANTONIO, no vivir tan estresado, pero sin dejar de cumplir con las obligaciones y cuidar un poco las notas (vinculado al relato que representa la meta de no complicarse la vida) (Estudiante de Ingeniería Electricista, del grupo muy demorado).

Existen acuerdos en la bibliografía que sugieren que los estudiantes pueden adoptar *metas múltiples* (Kaplan y Maehr, 2002 en Paoloni, 2010); es decir, una combinación de orientaciones a metas de aprendizaje –como el relato de José– y metas orientadas al desempeño –como en el caso del relato de Antonio–. Al respecto, González Fernández (2005) realizó investigaciones sobre las ventajas de los estudiantes que persiguen este tipo de metas múltiples. Para este autor, ajustar los recursos y las estrategias, combinando diversas orientaciones motivacionales, ampliaría las posibilidades de los estudiantes para obtener buenas calificaciones, mantener el interés en los aprendizajes y valorar las tareas académicas.

Las respuestas obtenidas en relación con el estudiante ideal denotan que los alumnos llegan a la universidad con distintas concepciones acerca de lo

que implica aprender; con una red de creencias sobre sí mismos y sus habilidades para aprender, sobre lo que implica el éxito académico, sobre los errores y fracasos, sobre las evaluaciones. Sin embargo, estas no permanecen estables. A lo largo de su experiencia educativa van cambiando, en función de sus propios intereses, de las situaciones personales que atraviesan, pero también de acuerdo con las demandas del contexto académico que van orientando los objetivos y las actuaciones del sujeto.

Si las metas de los estudiantes son flexibles y dinámicas, entonces influenciarlas es posible; en este sentido, el rol docente es clave para que los estudiantes *aprendan a aprender*. Desde esta perspectiva, los profesores deben ayudar a sus estudiantes a identificar y establecer metas de aprendizaje, a seleccionar las estrategias de actuación más adecuadas, promover la reflexión sobre sus modos de aprender, además de fomentar actitudes positivas hacia el aprendizaje y creencias motivacionales que susciten el aprendizaje autónomo (Gaeta González, 2014).

V. Consideraciones Finales

Este artículo propuso el estudio de las metas y motivaciones asociadas al logro académico y al retraso en los estudios de alumnos inscritos en la cohorte 2012 en carreras de Ingeniería, cinco años después de haber iniciado el cursado; tiempo durante el cual –de acuerdo a lo estipulado en los planes de estudio– deberían estar finalizando la carrera.

Se abordó desde una perspectiva comparativa el análisis de lo acontecido en tres grupos de estudiantes: 1) los que lograron cursadas exitosas –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 –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. Tanto es así, que al pensar en el estudiante ideal, todos los grupos coincidieron en señalar a alumnos orientados por este tipo de metas, 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 han 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 asumir una orientación intrínseca hacia los aprendizajes, disfrutan 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 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 salvaguardar la autoestima.

La inquietud por resguardar la imagen y evadir las posibilidades de obtener 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 evitar pasar vergüenza, entre otras. Los resultados obtenidos muestran cómo estos modos de actuación tienen claramente implicancias en los resultados académicos obtenidos por los estudiantes que conforman estos grupos.

Si bien algunas conductas podrían ser esperables en la etapa de ingreso –donde 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 haber sido para estos alumnos el 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 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 Ortiz 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. Respecto de los aspectos pedagógicos se incluyen las expectativas y actitudes del profesor, su formación, su experiencia, su personalidad, el clima de la clase, etc.

Siguiendo a estos autores, 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.

Los resultados obtenidos efectivamente corroboran los planteos socioculturales acerca de la motivación y dejan un amplio margen para el accionar educativo en tanto desafían, entre otros actores institucionales, a los docentes para que potencien sus propuestas de enseñanza de manera que se orienten a promover metas de aprendizaje.

En otras palabras, 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 al logro de trayectorias académicas más exitosas.

Nota

1. Cuestionario sobre trayectorias exitosas en el primer año universitario. Link: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSczUZ-m8uj4ApoCbDkWJ0uZBWCmjmPorCd86dT-pccO_aoXD6Sw/viewform <<< volver

Referencias bibliográficas

- AGUILERA, M. S. y A. Bono (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> (consultado: 12 de mayo de 2016).
- ALONSO TAPIA, J. (2000). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- 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> (consultado: 02 de marzo de 2018).
- APARICIO, M. (2009). *La demora en los estudios universitarios. Causas desde una perspectiva cuantitativa*. Mendoza: EDIUNC.
- BONETTO, V. y P. Paoloni (2011). Las creencias de autoeficacia en alumnos universitarios. Vinculaciones con estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires: Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- BONO, A. y J. A. Huertas (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.
- CERVINI, R. y M. Basualdo (2003). La eficacia educativa del sector público. El caso de las escuelas secundarias técnicas en Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIII (3), 53-92. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27033303.pdf> (consultado: 03 de mayo de 2016).
- CERVINI, R., Dari, N. y S., Quiroz (2013). Factores Institucionales del Logro en la Educación Media de Argentina, 1998-2007, una actualización. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 119-148. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art6.pdf> (consultado: 03 de mayo de 2016).
- CHIECHER, A. (2015) Ingreso universitario y prevención del abandono. Usos posibles y potencialidades de los contextos virtuales. En Panaia, M. (coord.) *Universidades en cambio ¿Generalistas o profesionalizantes?* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CHIECHER, A., Ficco, C., Paoloni, P. y G. García (2016). ¿Qué mueve a los estudiantes exitosos? Metas y motivaciones de universitarios en las modalidades presencial y distancia. *Revista Observatorio*. Vol. 2, Especial I, Mayo 2016. ISSN n.º 2447-4266. Recuperado de: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01560453/document> (consultado: 17 de junio de 2016).
- CHIECHER, A., Moreno, J., y P. Paoloni (2018). *Trayectorias estudiantiles en ingeniería. Factores asociados con el logro y el retraso en la cursada. Ingreso universitario y prevención del abandono. Usos posibles y potencialidades de los contextos virtuales*.

- En Panaia, M. (coord.). *Profesión e innovación en un contexto flexible*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CHIECHER, A., Paoloni, P. Y J. Guebara (2011). Abandonadores de las carreras de ingeniería. Motivo de abandono de los estudios y definición de nuevas metas. Documento de Trabajo, n.º 10. Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ingeniería. Recuperado de: https://www.ing.unrc.edu.ar/laboratorios/mig_rio4/archivos/10_documento-final.pdf (consultado: 16 de junio de 2016).
- CORONADO, M. y M. J. Gómez Boulin (2015). Orientación, tutorías y acompañamiento en Educación Superior. Análisis de trayectorias estudiantiles, los jóvenes ante sus encrucijadas. Colección Universidad. ISBN n.º 978-987-538-436-1. Editorial Noveduc.
- FALCONE, L. y 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*. Neuquén: Universidad Nacional de Comahue.
- GAETA GONZÁLEZ, M. L. (2014). Autorregulación del aprendizaje y su promoción en el contexto del aula. En Paoloni, Paola V., María Cristina Rinaudo y Antonio González Fernández (Comps.). *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS). Recuperado de: <https://is-suu.com/revistalatinadecomunicacion/docs/cde01> (consultado: 30 de abril de 2019).
- GARBANZO VARGAS, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31 (1), 43-63. Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103> (consultado: 03 de mayo de 2016).
- GARCÍA, A. M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, año 6, n.º 8, 9-38. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/35674> (consultado: 30 de abril de 2019).
- GARCÍA, J. C.; Gonzáles, M. y Zanfrillo, A. (2011). Desgranamiento universitario: perspectiva estudiantil en ingeniería. XI Coloquio. Internacional de Gestión Universitaria de América del Sur. Universidad de Santa Catarina, Brasil. 8 al 10 de diciembre de 2011.
- GARCÍA ORTÍZ, Y., López de Castro Machado, D., y O. Rivero Frutos (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> (consultado: 02 de marzo de 2018).
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- _____ (2007). Modelos de motivación académica. Una visión panorámica. *REME. Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, X (25). Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/numero25/article1/article1.pdf> (consultado: 11 de mayo de 2016).
- GUEBARA, H. y Belelli, S. (2012). Las trayectorias académicas. Dimensiones personales de una trayectoria estudiantil. *Trayectoria*

- de un actor. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 4 (4), 45-56. Recuperado de <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/revise/article/view/40/39> (7/12/17).
- HUERTAS, J. A. (2009). Aprender a fijarse metas: nuevos estilos motivacionales. En Pozo, Juan y María del Puy Pérez. *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata, 164-181.
- HUERTAS, J. A. y R. Agudo (2003). Concepciones de estudiantes universitarios sobre la motivación. En Monereo, C. y J. I. Pozo (coords). *La Universidad ante la nueva cultura educativa*. Barcelona: Síntesis.
- MASTACHE, A., Monetti, E. y Aiello, B. (2014). Trayectorias de estudiantes universitarios: recursos para la enseñanza y la tutoría. Buenos Aires: Noveduc.
- MURILLO, F. J. y R. Hernández Castilla (2011). Factores escolares asociados al desarrollo socio-afectivo en Iberoamérica. *RELIEVE Revista Electrónica Investigación y Evaluación Educativa*, 17 (2). Art. 2. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_2.htm (consultado: 04 de mayo de 2016).
- PANAIA, M. (2011). Abandonar la universidad ¿Decisión premeditada o imprevista? En Panaia, M. (coord.) *Abandonar la Universidad con o sin título*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- PAOLONI, P. V. (2010). Motivación para el aprendizaje. Avances conceptuales e implicancias metodológicas. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, D. Donolo, A. González Fernández, Y N. Rosselli (Eds.), *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras* (pp.31-38). Río Cuarto, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- PARRINO, M.C. (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. 3 al 5 de diciembre de 2005.
- _____ (2010). *Deserción en el primer año universitario*. Dificultades y logros. X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América el Sur. Universidad Nacional de Mar del Plata. 8 al 10 de Diciembre.
- _____ (2014) Factores intervinientes en la deserción universitaria. *Revista Argentina de Educación Superior*, año 6, n.º 8, pp 39-61. Recuperado de: http://www.revistaraes.net/revistas/raes8_art2.pdf (consultado: 23 de junio de 2016).
- 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 (7/12/2017).
- VÁZQUEZ, C., Cavallo, M., Aparicio, S., Muñoz, B., Robson, C., Ruiz, L., Secreto, M. F., Sepiarsky, P., Escobar, M. E. (2012). Factores de impacto en el rendimiento académico universitario. Un estudio a partir de las percepciones de los estudiantes. Decimoséptimas Jornadas «Investigaciones en la Facultad» de Ciencias Económicas y Estadística. Universidad Nacional de Rosario. Noviembre de 2012. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/90645625.pdf> (consultado: 15 de abril de 2016).
- VALLE, A., Rodríguez, S., Cabanach, R G., Núñez, J. C., González Pineda, J. A., Rosario,

- P. (2009). *Metas Académicas: Perspectiva Histórica y Conceptual e Implicaciones Educativas*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (3), 1073-1106. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121984008.pdf> (consultado: 08 de agosto de 2018).
- VÉLEZ VAN MEERBEKE, A. y C. Roa González (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Revista Educación médica*, 8 (2). 24-32. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v8n2/original1.pdf> (consultado: 04 de mayo de 2016).