



HAL
open science

¿Qué mueve a los estudiantes exitosos? Metas y motivaciones de universitarios en las modalidades presencial y distancia

Analia Claudia Analia Chiecher, Cecilia Rita Ficco, Paola Verónica Paoloni,
Gabriela Analia Analia García

► To cite this version:

Analia Claudia Analia Chiecher, Cecilia Rita Ficco, Paola Verónica Paoloni, Gabriela Analia Analia García. ¿Qué mueve a los estudiantes exitosos? Metas y motivaciones de universitarios en las modalidades presencial y distancia. Revista Observatório, 2016, v. 2 n. 2 (2016): V. 2 N. 2 (2016) Comunicação, História Oral e Tempo Presente 2 (Edição Especial 1 2016) Maio 2016, 2 (2), pp.301-326. 10.20873/uft.2447-4266.2016v2especial1p301 . hal-01560453

HAL Id: hal-01560453

<https://hal.science/hal-01560453>

Submitted on 11 Jul 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**¿Qué mueve a los
estudiantes exitosos?
Metas y motivaciones de
universitarios en las
modalidades presencial y
distancia**

O que leva os alunos aprovados?
Objetivos e motivações dos
estudantes universitários nas
modalidades presenciais e à
distância.

What drives successful students?
Goals and motivations of college
students in the classroom and
distance modalities.

**Analía Claudia Chiecher¹
Cecilia Rita Ficco²
Paola Verónica Paoloni³
Gabriela Analía García^{4, 5}**

RESUMEN

El inicio de la vida universitaria es un periodo difícil de transitar para los estudiantes, tanto en los estudios presenciales como a distancia. No obstante, muchos logran el

¹Doctora en Psicología, Magíster en Educación y Universidad y Licenciada e Psicopedagogía. Investigadora Adjunta de CONICET y docente en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). E-mail: achiecher@hotmail.com.

²Magíster en Sistemas de Información para la toma de decisiones, Especialista en Sistemas Contables y Métodos Cualitativos y Contador Público. Docente e investigador en la UNiversidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). E-mail: ceciliaficco@yahoo.com.ar.

³Doctora en Psicología, Magíster en Educación y Universidad y Licenciada e Psicopedagogía. Investigadora Adjunta de CONICET y docente en la Univesridad Nacional de Río Cuarto (Argentina). E-mail: paopaoloni17@hotmail.com.

⁴ Contador Público. Secretaria académica de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNiversidad Nacional de Río Cuarto. Docente e investigador en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). E-mail: ggarcia@eco.unrc.edu.ar.

⁵ Endereço de contato dos autores (por correio): Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). RUTA NAC. 36 - KM 601 / RÍO IV, Córdoba, Argentina.

rendimiento académico esperado. El objetivo de este artículo reside en analizar las metas y motivaciones de un grupo de estudiantes que logró regularizar las asignaturas previstas por el plan de estudios de las carreras que estaban cursando. Participaron del estudio 85 estudiantes de carreras de Ciencias Económicas dictadas en modalidad presencial y 14 sujetos que cursaban en la modalidad virtual. Los datos fueron recogidos mediante la administración de un cuestionario de autoinforme. Los resultados muestran prevalencia de metas de aprendizaje entre los sujetos del grupo presencial en tanto que entre los estudiantes de distancia la meta más destacada es la de evitar el fracaso. La discusión destaca la dimensión contextual de la motivación, sugiriendo acciones capaces de promover la motivación por el aprendizaje.

PALABRAS CLAVE. Metas; Motivación; Rendimiento académico; Modalidad presencial; Modalidad a distancia.

RESUMO

O início da vida universitária é um difícil período de trânsito para os alunos, tanto em estudos de sala de aula e à distância. No entanto, muitos alcançar o desempenho acadêmico esperado. O objetivo deste artigo é analisar os objetivos e perfis motivacionais de um grupo de estudantes que conseguiram regularizar os temas prescritos pelo currículo que eles estavam perseguindo carreiras. Participaram do estudo 85 estudantes que competem Economia e modalidade dada em 14 indivíduos foram inscritos no virtual que modo. Os dados foram coletados através da administração de um questionário de auto-relato. Os resultados mostram prevalência de objetivos entre os indivíduos do grupo de sala de aula como entre os estudantes aprendendo longe a meta mais importante é evitar o fracasso. A discussão ressalta a dimensão contextual de motivação, sugerindo ações que podem promover a motivação para a aprendizagem.

PALAVRAS CHAVE. Metas; Motivação; Desempenho acadêmico; Modo sala de aula; Modalidade a distância.

ABSTRACT

The beginning of college life is a difficult period of transit for students both in traditional and distance studies. However, many achieve the expected academic performance. The aim of this paper is to analyze the goals and motivational profiles of a



revista Observatório

ISSN nº 2447-4266

Vol. 2, Especial 1, maio. 2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2016v2especial1p301>

group of students who managed to regularize the subjects prescribed by the curriculum they were pursuing careers. Study participants were 85 students in traditional mode and 14 students in virtual mode. The data were collected by administering a self-report questionnaire. The results show prevalence of learning goals among subjects in traditional mode while among virtual students the most prominent goal is to avoid failure. The discussion highlights the contextual dimension of motivation, suggesting actions that can promote motivation for learning.

KEYWORDS: Goals; Motivation; Academic achievement; Traditional mode; Distance mode.

Recebido em: 21.02.2016. Aceito em: 29.03.2016. Publicado em: 30.05.2016.

Introducción

En nuestro país, y también en el mundo, preocupan seriamente las altas tasas de abandono de los estudios que se registran en las instituciones de educación superior. Por razones muy diversas, muchos jóvenes inician una carrera y a poco de comenzar a transitarla deciden abandonarla.

Debido al alto costo -tanto económico como social y humano- que reviste la deserción y/ o abandono de los estudios universitarios, éste ha sido y sigue siendo un tema ampliamente estudiado y prioritario en las agendas de investigación. Existe consenso en señalar que el mayor riesgo de abandono de los estudios superiores ocurre en los dos primeros años desde la fecha de ingreso a la institución. De hecho, son diversas las investigaciones y estudios que sostienen que la deserción se produce, en la mayoría de los casos, en el primer año e incluso en los primeros meses de cursado de una carrera universitaria (entre otros, Chiecher et al., 2011; 2015; Michavilla, 2015; Panaia, 2011). Es entonces el primer año el período de tiempo donde los estudiantes están más expuestos a sufrir diversas problemáticas, encontrándose al mismo tiempo más indefensos para afrontarlas.

Como ya ha sido documentado, el ingreso universitario constituye una realidad compleja, debido a que confluyen en esta etapa una multiplicidad de factores que se van entretejiendo y conformando una especie de trama, en la que cada experiencia - propia y singular pero también general- se convierte muchas veces, en una situación difícil de afrontar. Tal es así que este momento del ingreso universitario ha sido caracterizado como una situación de *extrañamiento*, en la que el ingresante se siente extranjero en una cultura que le resulta nueva, desconocida y un tanto extraña (Ortega, 2011).



revista Observatório

ISSN nº 2447-4266

Vol. 2, Especial 1, maio. 2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2016v2especial1p301>

Las dificultades que deben superar los jóvenes cuando pisan por primera vez las aulas, las bibliotecas y los laboratorios de los *campus*, son de índole académica y de adaptación a un nuevo entorno muy diferente al que estaban habituados en sus años de secundaria. El ejercicio de la autonomía personal adquiere una dimensión plena y muchos no han sido educados en sus años escolares adolescentes para ejercerla y extraer los grandes beneficios que les puede reportar (Michavilla, 2015).

Si pensamos específicamente en el ingreso en carreras dictadas a distancia, se agregan características -del contexto y también de los ingresantes- que contribuyen a configurar esta complejidad a la que aludimos. El ingreso en una carrera a distancia implica, al igual que en modalidad presencial, un gran cambio y un esfuerzo de adaptación al nuevo contexto. Probablemente el alumno estudie desde su misma casa, un lugar que le es conocido y familiar, pero el gran esfuerzo a desplegar está en conocer una manera de estudiar y de aprender que quizás no ha experimentado nunca y en lograr relacionarse con otros (docentes y compañeros) también de una manera diferente. Más aún, la fuerte demanda de autorregulación del aprendizaje que exige ser alumno en un entorno virtual y, sumado a ello, las competencias tecnológicas que es necesario desarrollar para moverse con soltura en el ambiente educativo mediado tecnológicamente, son también importantes factores a considerar cuando estamos frente a ingresantes en carreras con modalidad a distancia (Chiecher et al., 2014; Chiecher et al., 2013).

Sin dudas, la complejidad a la que aludimos -vinculada con el cambio de cultura que debe transitar el alumno que egresa del secundario e ingresa en el nivel de educación superior en cualquiera de sus modalidades- tiene estrecha relación con las altas cifras de abandono que se registran, a nivel general, en el primer año de las carreras de grado. No obstante, más allá de la complejidad de la etapa del ingreso y de

las exigencias propias de transitar estudios universitarios en cualquiera de sus modalidades -presencial o distancia- muchos estudiantes logran salir exitosos, obtienen rendimientos académicos satisfactorios y consiguen trazar trayectorias de éxito. Cómo lo hacen? Qué características tienen? Qué variables personales y/o del contexto contribuyen a sostener estas trayectorias de éxito?

En la convicción de que conociendo el modo en que se configuran las trayectorias exitosas será posible pensar y diseñar acciones orientadas a prevenir el abandono y promover la permanencia, hemos focalizado en el estudio de las trayectorias de logro. Pretendemos enfocar el abandono desde una perspectiva positiva y recorriendo, si se quiere, un camino inverso; es decir, no pondremos el foco en el abandono sino en las trayectorias de logro y partiremos del estudio de éstas trayectorias con el fin de conocer qué factores o variables las sostienen, para poder pensar desde allí el modo de generar situaciones contextuales que promuevan la permanencia y el logro estudiantil⁶.

Si bien sabemos que los factores que aportan al éxito académico pueden ser múltiples y variados, se hará foco en el marco de este artículo en los perfiles de motivación y metas que orientan el accionar de estudiantes exitosos. Llamaremos estudiantes exitosos, o con trayectorias de logro, a aquellos que lograron regularizar y/o promocionar todas las asignaturas que fija el plan de estudios de sus respectivas carreras para el primer cuatrimestre.

Qué motiva a estos estudiantes? Qué metas se proponen? Qué tareas prefieren? Qué planes formulan para alcanzar sus metas? Qué acciones despliegan? Resulta posible

⁶ Los resultados presentados en este artículo son parte de una investigación de mayor envergadura en la que se consideran otras variables. El proyecto más amplio dentro del que se enmarca el presente artículo se titula "Trayectorias de logro en el primer año universitario. Promoverlas para favorecer la permanencia estudiantil en modalidad presencial y a distancia". Fue aprobado y es subsidiado por la Universidad Nacional de Río Cuarto para el periodo 2015-2016.

intervenir institucionalmente con el objetivo de promover perfiles motivacionales orientados hacia el aprendizaje? Estas y otras cuestiones procuraremos atender en los apartados sucesivos.

Motivación, metas y rendimiento

La motivación ha sido una variable reiteradamente asociada y vinculada con el aprendizaje y el rendimiento académico. En tal sentido, parece haber un amplio consenso en cuanto a considerar que la orientación intrínseca -o hacia el aprendizaje- estaría relacionada con patrones de cognición y motivación adaptativos y favorecedores del aprendizaje (Chiecher et al, 2014; Garbanzo, 2007; Huertas, 1997; Pintrich, 2000). Sin embargo, las metas de aprendizaje o de dominio de una tarea no son las únicas que un sujeto puede proponerse; existen de hecho, múltiples metas hacia las cuales orientarse al afrontar una tarea o curso académico. Así, un concepto central en relación con el proceso motivacional es el de metas. Como decíamos, los estudiantes pueden tener distintos tipos de metas al afrontar una tarea académica o curso escolar, generando entonces distintos patrones motivacionales y, por lo tanto, diferentes comportamientos y actuaciones en el camino de alcanzarlas. Dicho de otra manera, las metas afectan fuertemente la manera en que los alumnos afrontan el aprendizaje, los perfiles de motivación que activan, el tipo de estrategias que emplean y, en consecuencia, el rendimiento logrado en el curso. Cada tipo de meta contribuye a generar distintos patrones motivacionales, cognitivos y comportamentales. Elliott y Dweck (citados en Chi Hung, 2000) expresan esta idea de manera muy gráfica, sosteniendo que:

Each achievement goal will run off a different "program" with different commands, decision rules, and inference rules, and hence, with different cognitive, affective, and behavioral consequences. Each goal, in a sense, creates



revista Observatório

ISSN nº 2447-4266

Vol. 2, Especial 1, maio. 2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2016v2especial1p301>

and organizes its own world-each evoking different thoughts and emotions and calling forth different behaviors" (Elliott and Dweck, 1988, citados en Chi Hung, 2000: 11)

En una traducción aproximada del contenido de la cita anterior, podemos decir que cada meta activa un programa con diferentes comandos, reglas y tendrá consecuencias diferenciales sobre la cognición, los afectos y comportamientos. Cada meta, en algún sentido, crea y organiza su propio mundo evocando diferentes pensamientos y emociones y llamando a diferentes comportamientos.

Retomamos en este artículo distintas metas que los estudiantes pueden adoptar frente a las tareas o cursos académicos y que han sido propuestas por Huertas y Agudo (2003), a saber: aprender, lucirse, evitar el fracaso, salvaguardar la autoestima y no complicarse la vida. Describimos a continuación cada tipo de meta así como los comportamientos, acciones y emociones de los que suelen ir acompañadas.

Aprender. Los sujetos orientados hacia metas de aprendizaje se plantean objetivos relacionados con la búsqueda de conocimiento, con adquirir o perfeccionar ciertas habilidades. Son estudiantes con una orientación intrínseca hacia el aprendizaje, les interesa aprender y disfrutan de ello. Eligen las tareas por su contenido, por su novedad, por lo que puedan sumar a sus conocimientos sobre un tema. Cuando llevan a cabo una tarea recurren a sus destrezas y dominios, sin ansiedad ni preocupación por el juicio de los demás, pues lo que intentan es superarse a sí mismos y mejorar sus capacidades con respecto al inicio de la actividad. De hecho, esta orientación motivacional es frecuentemente relacionada en la literatura con un mejor rendimiento académico.

Lucirse. Los estudiantes orientados hacia el lucimiento se plantean objetivos tales como obtener buenas notas de la manera más rentable y buscar juicios positivos de los

demás. Están más que nada interesados en la comparación social y en lucir mejor o destacarse del resto. El aprendizaje, para estos estudiantes, no es un fin en sí mismo sino un medio para alcanzar otras metas. Les interesa demostrar su capacidad para realizar una tarea así como la imagen de sí mismos que obtendrán al ejecutarla. Dado que buscan juicios o evaluaciones positivas de parte de los demás, cualquier error o situación de incertidumbre es vivido como una amenaza. Así, las tareas preferidas por estos sujetos son aquellas que les permiten proporcionar una respuesta rápida y correcta.

Evitar el fracaso. Los sujetos orientados por el miedo al fracaso comparten las metas de aquellos que buscan lucirse, aunque con consecuencias más negativas por tratarse de una tendencia motivacional de evitación. Se preocupan ansiosamente por ser buenos alumnos, con acciones enfocadas al esfuerzo. Este modo de proceder conduce al sujeto a cumplir con las obligaciones y esforzarse por desarrollar todas las tareas de clase, evitando tareas difíciles, puesto que prefieren cuidar sus capacidades y autoestima. En este caso, la atención y los recursos personales se centran hacia el objetivo de evitar valoraciones negativas de los demás. Toda la acción está teñida de preocupación y cualquier medio se torna válido para no fallar.

No complicarse la vida. Estos sujetos se proponen estar a gusto, tranquilos y ser felices. Estudian de acuerdo a sus tiempos personales, sin apuro ni tensiones. No sacan quizás notas espléndidas, no se destacan como estudiantes y tampoco están focalizados en ello. Se esfuerzan lo justo y necesario como para aprobar y seguir adelante sin demasiadas complicaciones.

Salvar la autoestima. Son sujetos centrados en preservar y resguardar su autoestima. Esta inquietud por salvar su imagen lleva a los alumnos a tener actitudes y comportamientos que no favorecen su aprendizaje, como por ejemplo, evitar pedir

ayuda, sentarse en las últimas filas de la clase para pasar desapercibidos, no preguntar dudas de lo explicado en clase al profesor por temor a hacer el ridículo, etc. Estos estudiantes suelen optar por evitar aquellas tareas que demanden demasiado esfuerzo y tiempo en pos de cuidar las propias capacidades, autoestima y evadir las valoraciones negativas del resto, sean éstos sus pares o docentes.

Se espera encontrar dentro del grupo de estudiantes con trayectorias de logro, una prevalencia de sujetos orientados hacia metas de aprendizaje.

Metodología

El estudio involucró el seguimiento y monitoreo de estudiantes de distintas instituciones inscriptos para iniciar carreras vinculadas con las Ciencias Económicas en el ciclo lectivo 2015. El seguimiento de esta cohorte tuvo por objeto la identificación -al promediar el primer cuatrimestre de estudios- del subgrupo de estudiantes exitosos o con trayectorias de logro. Sobre ese grupo de sujetos se relevó información vinculada con aspectos tanto personales como del contexto que podrían contribuir en la configuración de trayectorias exitosas. En este artículo se toman en consideración los perfiles motivacionales y metas escogidas por los estudiantes exitosos para afrontar sus estudios universitarios.

Sujetos

Se trabajó inicialmente con cuatro grupos. El grupo 1, conformado por sujetos inscriptos para iniciar estudios presenciales de Ciencias Económicas en la Universidad Nacional de Villa María (Argentina). El grupo 2, integrado por sujetos que iniciaban una carrera de Ciencias Económicas, en modalidad presencial, en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). El grupo 3, conformado por jóvenes de primer curso en carreras



revista Observatório

ISSN nº 2447-4266

Vol. 2, Especial 1, maio. 2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2016v2especial1p301>

presenciales de Ciencias Económicas de la Universidad de Santo Tomás (Colombia). El grupo 4, integrado por estudiantes inscriptos para iniciar estudios a distancia en Carreras de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina).

Transcurrido el primer cuatrimestre del ciclo lectivo se realizó un relevamiento del rendimiento académico logrado por los estudiantes, con el objetivo de identificar a aquellos sujetos que habían logrado trayectorias de éxito; esto es, sujetos que consiguieron regularizar y/o promocionar todas las asignaturas previstas por el plan de estudios de sus respectivas carreras para el primer cuatrimestre. Dado que análisis preliminares efectuados mostraron homogeneidad en cuanto al aspecto que nos interesa evaluar entre los tres grupos de modalidad presencial, los resultados serán presentados y comparados en función de 2 grupos: estudiantes presenciales (N= 85) y estudiantes virtuales o de distancia (N= 14)⁷.

El grupo presencial está conformado por 60 mujeres (71%) y 25 varones (29%). La edad promedio es 18 años. La gran mayoría son solteros (98%), no tienen hijos (95%) y no trabajan en paralelo a sus estudios universitarios (82%). En cambio, el grupo de estudiantes inscriptos en la modalidad a distancia presenta características bien diferentes, propias de los sujetos que eligen esta modalidad de estudios. Son en su mayoría mujeres (86%), la edad promedio es de 25 años, el estado civil es variado (6 son solteros, 5 casados o unidos y 3 separados), la mayoría tiene hijos (71%) y muchos desempeñan actividades laborales en paralelo al estudios (50%).

⁷ Las cifras corresponden al total de sujetos que dieron respuesta al instrumento de recolección de datos. Agradecemos a Helvy Giovanni Sierra Vargas, Harol Valencia y Oscar Hernández de la Universidad de Santo Tomás (Colombia) por la colaboración en la etapa de recolección de los datos.

El instrumento de recolección de datos

Los datos fueron recogidos mediante el *“Cuestionario sobre trayectorias exitosas en el primer año universitario”*⁸. El referido instrumento fue elaborado por nuestro equipo y luego revisado y evaluado por expertos en el tema. Incluye 37 ítems, algunos de respuesta libre y abierta y otros con alternativas de respuesta entre las que el sujeto debía escoger. Procura relevar información acerca de diferentes variables -personales y contextuales- a fin de analizar el modo en que se entrelazan en sujetos con trayectorias académicas exitosas.

Para obtener datos sobre los perfiles motivacionales de estudiantes con rendimiento satisfactorio, el cuestionario administrado presentaba 5 relatos (tomados de Huertas y Agudo, 2003) que hacen referencia a estudiantes con distintas metas y perfiles de motivación. Se solicitó entonces a los sujetos leer los relatos y escoger aquél que considerara que mejor lo representaba como estudiante universitario, aquél que mejor lo representaba como estudiante secundario y aquél que consideraba el estudiante ‘ideal’.

Los relatos ilustran el perfil de estudiantes orientados hacia el aprendizaje, el lucimiento, el miedo al fracaso, salvaguardar la autoestima y no complicarse la vida. A título de ejemplo se presenta a continuación el relato que representa a un estudiante orientado hacia el aprendizaje. Los otros relatos pueden consultarse accediendo a la versión online del cuestionario (ver link en nota al pie número 3).

⁸ El ‘Cuestionario sobre Trayectorias Exitosas en el Primer Año Universitario’ está disponible en <https://docs.google.com/forms/d/13M-6Vltv2NqNm7mTWcjtaPfgLmHFCve9Lmtxdic4H2g/viewform> (consultado el 11/12/2015). Fue elaborado en el marco de un Proyecto de Investigación e Innovación para el Mejoramiento Estratégico Institucional (PIIMEI), subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto en el periodo 2015-2016.

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. Aún 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

En el apartado de resultados se presentará la estadística descriptiva respecto de las metas y perfiles de motivación informados por los estudiantes encuestados.

Resultados

Como se adelantó, el instrumento administrado requería al estudiante identificase con un relato en función de tres contextos o situaciones distintas: el estudiante universitario que consideraba ser, el estudiante secundario que fue y el estudiante que consideraba 'ideal'. A continuación, en los Gráficos 1 y 2, se presentan los resultados para los dos grupos evaluados (alumnos presenciales y de distancia) y para las tres situaciones mencionadas (contexto universitario, escuela secundaria, estudiante ideal).

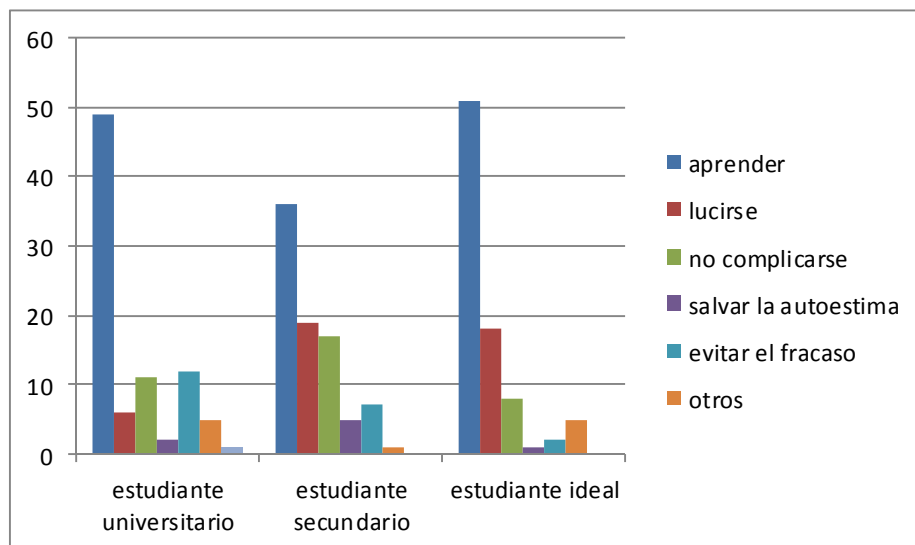


Gráfico 1: Metas motivacionales elegidas por 85 estudiantes presenciales para tres situaciones.

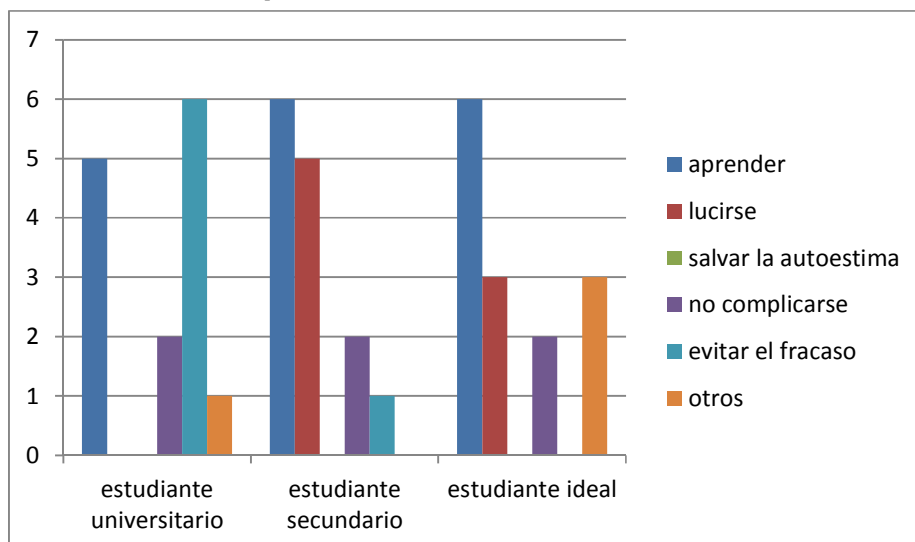


Gráfico 2: Metas motivacionales elegidas por 14 estudiantes de modalidad a distancia para tres situaciones.

La observación de los gráficos permite apreciar algunas diferencias entre el grupo de estudiantes presenciales y el de modalidad a distancia. A continuación se retoman cada una de las tres situaciones (universitario, secundario, ideal) y se comparan ambos grupos (presencial y distancia).

Metas y perfiles en el rol de estudiantes universitarios

En el grupo presencial se observan resultados más acordes conforme a los postulados de la teoría. De hecho, la mayor parte de los estudiantes exitosos (58%) -esto es, aquellos con mejor rendimiento académico de la cohorte- se identificaron en su rol de alumnos universitarios con el estudiante orientado a aprender; aquel que busca ampliar sus conocimientos, aumentar sus habilidades, superarse a sí mismo y que disfruta de la tarea de estudiar y aprender.

En porcentajes mucho más reducidos -en todos los casos inferiores al 15%- algunos estudiantes de modalidad presencial se identificaron también con otras metas. Así, un 14% se identificó con la orientación de evitación del fracaso que, aunque no suele vincularse con rendimientos exitosos, podría estar asociada a la situación nueva, y por lo tanto de incertidumbre, que genera para el joven iniciar sus estudios universitarios. Otro 13% lo hizo con la orientación vinculada con no complicarse; perfil que si bien no está asociado a rendimientos destacados o notas demasiado altas, puede ser suficiente para regularizar o aprobar una asignatura con calificaciones medias o bajas

Unos pocos -solo 7%- se identificaron con el relato de orientación al lucimiento; orientación que también puede explicar y estar en la base de altos rendimientos académicos, pues el propósito de estos alumnos es destacarse respecto del resto.

Finalmente, solo 2 estudiantes se identificaron con el relato vinculado con salvar la autoestima.

En cambio, en el grupo de estudiantes de la modalidad a distancia se aprecian resultados algo disonantes con lo que esperábamos encontrar y también diferentes de los del grupo presencial. Si bien un grupo importante (36%) se orientó hacia el aprendizaje, el valor relativo es inferior en comparación con los sujetos del grupo presencial donde el porcentaje de estudiantes orientados en ese sentido fue cercano al 60%. No obstante, el resultado más llamativo es el alto porcentaje del grupo (43%) que se identificó con el relato de miedo al fracaso. En efecto, se trata del grupo mayoritario dentro de los ingresantes de modalidad a distancia.

Como anticipábamos, una explicación posible es que el relato de miedo al fracaso puede estar apareciendo por tratarse del primer año universitario, una nueva situación que genera cierto grado de inseguridad y de mucha incertidumbre. Más aún en la modalidad a distancia, que probablemente implica un cambio mucho más radical, pues se trata de alumnos que han sido formados en un sistema educativo presencial y para muchos de ellos se está iniciando la experiencia de estudiar a distancia.

Metas y perfiles en el secundario

Al consultar al grupo con qué relato se identificaban en el nivel secundario se encontró, entre los alumnos de modalidad presencial, una mayoría de sujetos (42%) que optaron por la orientación hacia el aprendizaje. En efecto, parece probable que este grupo de alumnos de buen rendimiento en la universidad haya logrado también resultados académicos positivos en el secundario. Estudios previos demostraron que, efectivamente, el rendimiento académico previo es uno de los factores incidentes en el logro de un rendimiento satisfactorio en el nivel superior. Así, parece probable que

quienes eran alumnos exitosos en el secundario mantengan esa característica en la universidad.

Una cuestión interesante de notar es que el porcentaje de sujetos que se identifica con la orientación hacia el aprendizaje aumenta (del 42 al 58%) al comparar el contexto secundario con el universitario; esto es, al iniciar los estudios universitarios, el joven eligió un área disciplinar de su agrado y ello favorece quizás el compromiso y el gusto por el aprendizaje.

Se observan asimismo dos grupos de sujetos -que representan respectivamente un 22% y un 20% del total- que, como estudiantes secundarios, se identificaron con las metas de lucimiento por un lado y con no complicarse por otro. Solo unos pocos se identificaron con la meta de evitar el fracaso (8%) y salvar la autoestima (6%).

Entre los estudiantes de modalidad a distancia también el grupo mayoritario se identificó con metas de aprendizaje al pensarse como estudiantes secundarios (43%). Sin embargo, no se aprecia un incremento de este tipo de metas al pensarse como universitarios tal como se registró en el grupo de los estudiantes presenciales. Sobresale, en cambio, entre los estudiantes de distancia la orientación hacia el lucimiento al pensarse como estudiantes de nivel secundario (36%); orientación que no se registró en el contexto de los estudios universitarios.

Metas y perfiles del estudiante ideal

Al pensar en el estudiante ideal, entre los jóvenes que estudian en modalidad presencial, crece el porcentaje que escoge el relato representativo de metas de aprendizaje (60%). En segundo lugar, las metas de lucimiento son consideradas también valiosas si el objetivo es ser un estudiante ideal, que saca notas altas y destacadas en

comparación con el resto de los compañeros (21%). El resto de las orientaciones aparecen con bajas frecuencias al pensar en el estudiante ideal.

Entre los estudiantes de la modalidad a distancia un 43% identifica al estudiante ideal como aquel orientado hacia el aprendizaje. Las metas de lucimiento, que no aparecieron al pensarse como estudiantes universitarios, aparecen al tener que pensar en un estudiante ideal (21%). Y aparece también como meta del estudiante ideal la de no complicarse (14%).

Conclusiones

El artículo propone la evaluación de metas motivacionales en ingresantes universitarios con trayectorias de logro durante el primer cuatrimestre. Se considera la cuestión desde una perspectiva comparativa entre un grupo de ingresantes en titulaciones presenciales y un grupo de ingresantes en carreras de educación superior en modalidad a distancia.

De acuerdo con hallazgos reportados por estudios previos se esperaba que la mayor parte de los estudiantes evidenciara perfiles motivacionales orientados hacia el aprendizaje; pues las relaciones entre motivación y cognición han sido ampliamente exploradas, habiendo consenso en señalar que las metas de aprendizaje están relacionadas con perfiles motivacionales adaptativos para el aprendizaje (entre otros referentes Huertas, 1997; Pintrich, 2000; Pintrich et al., 2003; Ryan y Deci, 2000). Inclusive en contextos de educación a distancia mediada tecnológicamente, donde tal vez las relaciones entre motivación y cognición han sido menos exploradas, hay evidencias de que las relaciones entre ambos constructos se dan en un sentido similar (Chiecher, 2006; 2009; Chiecher et al., 2014).

En el estudio que presentamos aquí, los resultados para el grupo presencial están en sintonía con los hallazgos de estudios previos; esto es, los estudiantes con mejor rendimiento, aquellos que consiguieron seguir el ritmo pautado por el plan de estudios de su carrera, al pensarse como estudiantes universitarios se identifican mayormente con metas de aprendizaje (58%). Más aún, al pensar en el estudiante 'ideal', mayor cantidad de sujetos (60%) señalan este tipo de metas como las más promisorias de cara a la obtención de un rendimiento académico de logro. En cambio, entre los estudiantes de distancia, menos de la mitad se identificó con una orientación hacia el aprendizaje en su rol de estudiante universitario (36%), en tanto que quienes se identificaron con el relato de miedo al fracaso conformaron el grupo más importante (43%).

De cara a los resultados hallados parece interesante la consideración acerca de la motivación como variable personal, propia de cada sujeto, pero que puede ser influenciada desde el contexto. De este modo, si bien cada alumno llega a la universidad con determinadas características que distinguen su dinámica motivacional, parece posible diseñar y desplegar -desde el mismo contexto universitario- acciones orientadas a potenciar la motivación, procurando que ello tenga repercusión en el logro de trayectorias más exitosas y en experiencias de aprendizaje más placenteras.

El diseño de contextos educativos que generen climas propicios para el aprendizaje debería estar entre las metas y preocupaciones centrales de todos los docentes y fundamentalmente de aquellos que se desempeñan en asignaturas del primer año.

Entre las variadas sugerencias que se podrían considerar a la hora de crear un contexto que promueva metas y motivaciones positivas, entendemos oportuno referir a dos cuestiones concretas; por un lado, atender cuidadosamente a las tareas que se proponen a los estudiantes y, por otro lado, promover el trabajo en grupos.

Las tareas y el cuidado de su diseño

En relación con las tareas académicas que se proponen a los estudiantes, estudios previos acuerdan en considerar que la posibilidad de elegir, incrementa la sensación de autonomía del estudiante favoreciendo así la motivación intrínseca (Huertas, 1997; Pintrich y Schunk, 1996; Ryan y Deci, 2000). En tal sentido, al pensar en una tarea académica parece relevante atender al criterio de variedad y diversidad, ofreciendo, por ejemplo, dos o incluso más alternativas de tarea encaminadas hacia un mismo objetivo. Asimismo, es importante pensar en tareas que el alumno pueda percibir como novedosas, significativas, instrumentales y que impliquen una dificultad óptima o moderada respecto de su resolución (Alonso Tapia, 2000; Huertas, 1997; Chiecher, 2010; entre otros).

Otra recomendación, en especial para tareas a resolver a distancia, sería la de proponer su resolución en modalidad grupal, incrementando así la sensación del estudiante de estar 'acompañado' y dándole la posibilidad de relacionarse con sus pares, aún cuando no se encuentre físicamente con ellos. Retomaremos este aspecto en un apartado posterior

Estudios realizados por nuestro equipo con estudiantes universitarios mostraron asimismo que los estudiantes sienten gusto por las tareas auténticas, de la vida real. Así, leer para contestar preguntas de un libro no sería una actividad que genere entusiasmo o motivación en los alumnos; sino precisamente todo lo contrario, las tareas que prefieren son aquellas que los involucran como protagonistas, que les presentan un posible problema de su futura práctica a resolver, que demandan la interacción y colaboración con sus pares, negociación de significados, aplicación y uso de los conocimientos aprendidos en situaciones prácticas, salir fuera del aula, etc.

Los trabajos grupales

Estudios previos han mostrado que la modalidad de trabajo grupal y el hecho de resolver una tarea en cooperación con otros puede redundar en beneficios para la motivación y el aprendizaje. Particularmente en la modalidad a distancia, el alumno suele experimentar sentimientos de soledad y sensación de aislamiento que en no pocas ocasiones lo desaniman frente a la primera dificultad. Frente a ello, la propuesta de trabajar en grupos (junto con otros aunque con la mediación de la tecnología) aumenta de hecho la comunicación e interacción entre pares, incrementa el número de entradas al aula, favorece la aparición de conflictos socio-cognitivos y fortalece la dimensión social de la experiencia de aprendizaje. Si bien esta dimensión afectiva y social de la comunicación en un entorno virtual parece no guardar relación directa con los contenidos de aprendizaje de un curso y, en tal sentido, puede ser desvalorizada o considerada como una interferencia en el proceso de aprendizaje, un cuerpo creciente de investigaciones está revalorizando su importancia como sostén y apoyo de los procesos cognitivos que lleva adelante un alumno (Aragon, 2003; Cobb, 2009; Johnson y Johnson, 1999; Mycota & Duncan, 2007; Pérez, et al., 2007; Rourke, et al., 2001; Villasana y Dorrego, 2007; Santos, 2011, entre otros).

De todos modos, avalamos la idea de que si bien las interacciones entre pares pueden tener efectos benéficos sobre el aprendizaje, no basta con poner a los alumnos en grupo para que este impacto se produzca; esto es, el efecto deseado, el impacto positivo, sólo tendrá chances de ocurrir si, como docentes, conocemos las mejores condiciones para la formación y la orientación de los grupos.

Una tarea ineludible. Capacitar a los docentes.

Los docentes que se desempeñan en carreras de Ciencias Económicas carecen, por lo general, de una sólida formación pedagógica y didáctica que les aporte herramientas para el diseño de contextos con potencialidades para favorecer la motivación y el aprendizaje. Más aún si pensamos en la modalidad a distancia, que requiere estrategias didácticas específicas, ajustadas a la modalidad virtual de aprendizaje y a la no presencia física.

Pensar entonces, desde las acciones y políticas institucionales, en capacitar a los docentes para el diseño de contextos poderosos para el aprendizaje es, sin dudas, una acción valiosa de emprender.

Referencias

AGUILERA, María Soledad y BONO, Adriana. Incidencia de las metas de aprendizaje en estudiantes secundarios avanzados de Argentina: Un estudio descriptivo cuantitativo. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, INIE, vol. 15, nº 2, 2015. Disponible en <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/viewFile/700/763>. Acceso en: 15 de marzo de 2016.

ALONSO TAPIA, Jesús. **Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias**. Barcelona: Edebé, 2000.

ARAGON, Steven. Creating social presence in online environments. **New Directions for Adult and Continuing Education**, nº 100, 2003. Disponible en [http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1002/\(ISSN\)1536-0717](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1002/(ISSN)1536-0717). Acceso en: 15 de marzo de 2016.

CHIECHER, Analía Claudia. Autorregulación en estudiantes universitarios. Estudio comparativo en contextos presenciales y virtuales. En LANZ María Zulma (ed.). **EL**

aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos. Buenos Aires: Noveduc, 2006.

CHIECHER, Analía Claudia. Aprender en contextos presenciales y virtuales. En DONOLO, Danilo y RINAUDO, María Cristina (eds.) **Enseñar y aprender. Motivación, estrategias y percepción del contexto en entornos presenciales y virtuales.** Río Cuarto: EFUNARC, 2009.

CHIECHER, Analía Claudia. Ingreso universitario y prevención del abandono. Usos posibles y potencialidades de los contextos virtuales. En PANAIÁ, Marta (coord.) **Universidades en cambio. Generalistas o profesionalizantes?** Buenos Aires: Miño y Dávila, 2015.

CHIECHER, Analía Claudia; PAOLONI, Paola Verónica; GUEBARA, Johana. Abandonadores de Carreras de Ingeniería. Motivos del abandono de los estudios y definición de nuevas metas. **Documento de Trabajo**, UNRC, nº 10, 2011. Disponible en http://www.ing.unrc.edu.ar/laboratorios/mig_rio4/archivos/10_documento-final.pdf. Acceso en: 15 de marzo de 2016.

CHIECHER, Analía Claudia; PAOLONI, Paola Verónica; FICCO, Cecilia Rita. Ingreso en la Universidad en modalidad a distancia. El papel de aspectos motivacionales y cognitivos en la configuración de logros académicos. **RED, Revista de Educación a Distancia**, nº 43, 2014. Disponible en http://www.um.es/ead/red/43/chiecher_et_al.pdf. Acceso en: 15 de marzo de 2016.

CHI-HUNG, Ng. Motivational and learning processes of university students in a distance mode of learning: an achievement goal perspective. **Annual Conference of Australian Association for Research in Education**, Sidney. Disponible en <http://www.aare.edu.au/data/publications/2000/ng00139.pdf>. Acceso en: 15 de marzo de 2016.



revista Observatório

ISSN nº 2447-4266

Vol. 2, Especial 1, maio. 2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2016v2especial1p301>

COBB, Susane. Social presence and online learning: a current view from a research perspective. **Journal of Interactive Online Learning**, vol 8, nº 3, 2009. Disponible en <http://www.ncolr.org/>. Acceso en: 15 de marzo de 2016.

CHIECHER, Analía Claudia; FICCO, Cecilia Rita; BERSÍA, Paola. El ingreso en carreras con modalidad a distancia. Descripción de un dispositivo de seguimiento para identificar factores potencialmente desencadenantes del abandono. **Sexto Seminario Internacional de Educación a Distancia**, RUEDA, Mendoza. Disponible en http://www.uncu.edu.ar/seminario_rueda/upload/t15.pdf. Acceso en: 15 de marzo de 2016.

GARBANZO, Guiselle. Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. Una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. **Revista Educación**, nº 31, 2007. Disponible en <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/1252/1315> Acceso en: 15 de marzo de 2016.

HUERTAS, Juan Antonio. **Motivación. Querer aprender**. Buenos Aires: Aique, 1997.

HUERTAS, Juan Antonio y AGUDO, Raquel. Concepciones de estudiantes universitarios sobre la motivación. En MONEREO, Carles y POZO, Juan Ignacio (coords) **La Universidad ante la nueva cultura educativa**. Barcelona: Síntesis, 2003.

JOHNSON, David y JOHNSON, Roger. **Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista**. Buenos Aires: Aique, 1999.

MICHAVILLA, Francisco. La acogida de los nuevos estudiantes. **REDU, Revista e Docencia Universitaria**, vol. 13, nº 2, 2015. Disponible en http://red-u.net/redu/documentos/vol13_n2_completo.pdf. Acceso en: 15 de marzo de 2016.



revista Observatório

ISSN nº 2447-4266

Vol. 2, Especial 1, maio. 2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2016v2especial1p301>

MYCOTA, David y DUNCAN, Random. Learner characteristics as predictors of online social presence. **Canadian Journal of Education**, vol. 30, nº 1, 2007. Disponible en <http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE30-1/CJE30-1-MykotaDuncan.pdf>. Acceso en: 15 de marzo de 2016.

ORTEGA, Oscar. **Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades**. Córdoba: Ferreyra Editor, 2011.

PANAIA, Marta. Dejar la Universidad ¿Decisión o imprevisto? **Itinerarios**, nº 12, 2011. Disponible en http://www.ing.unrc.edu.ar/laboratorios/mig_rio4/archivos/12-boletin-junio-2011.pdf. Acceso en: 15 de marzo de 2016.

PAOLONI, Paola Verónica. Motivación para el aprendizaje. Aportes para su estudio en el contexto de la universidad. En RINAUDO, María Cristina y DONOLO, Danilo (eds.) **Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras**. Río Cuarto: EFUNARC, 2010.

PÉREZ, María; SUBIRA, Mateo y GUITERT, Montse. La dimensión social del aprendizaje colaborativo virtual. **RED, Revista de Educación a Distancia**, nº 18, 2007. Disponible en http://www.um.es/ead/red/18/perez_mateo_guitert.pdf. Acceso en: 15 de marzo de 2016.

PINTRICH, Paul y SCHUNK, Dale. *Motivation in Education: theory, research and applications*. New Jersey: Prentice Hall, 1996.

PINTRICH, Paul. The role of goal orientation in self-regulated learning. En BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul y ZEIDNER, Moshe (comps.) **Handbook of Self-regulation**. San Diego: Academic Press, 2000.

PINTRICH, Paul; CONLEY, AnneMarie y KEMPLER, Toni. Current issues in achievement goal theory and research. **International Journal of Educational Research**, nº 39, 2003.



revista Observatório

ISSN nº 2447-4266

Vol. 2, Especial 1, maio. 2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2016v2especial1p301>

ROURKE, Liam; ANDERSON, Terry; GARRISON, Randy y ARCHER, Walter. Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. **Journal of Distance Education**, nº 2, 2001.

RYAN, Richard y DECI, Edward. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, nº 25, 2000.

SANTOS, Gloria. Presencia social en foros de discusión en línea. **Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación**, nº 39, 2011. Disponible en <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p39/02.pdf> Recuperado de <http://acdc.sav.us.es/pixelbit>. Acceso en: 15 de marzo de 2016.

VILLASANA, Nallilda y DORREGO, Elena. Habilidades sociales en entornos virtuales de trabajo colaborativo. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, vol. 10, nº 2, 2007. Disponible en <http://www.biblioteca.org.ar/libros/142126.pdf>. Acceso en: 15 de marzo de 2016.