



Editorial de la
Universidad Tecnológica Nacional

**La Universidad Tecnológica Nacional - U.T.N. -
en el Nordeste Argentino – N.E.A.**
Investigación y Desarrollo en la Facultad Regional Resistencia

Compiladoras:

**Carola Sosa
Nidia Dalfaro**



CIENCIAS SOCIALES

*El Desgranamiento Temprano en la Facultad Regional Resistencia:
Resultados y Conclusiones*

Autores: Cuenca Pletsch, Dalfaro, Maurel y Soria.



Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional – edUTecNe

<http://www.edutecne.utn.edu.ar>

edutecne@utn.edu.ar

© [Copyright] La Editorial de la U.T.N. recuerda que las obras publicadas en su sitio web son de libre acceso para fines académicos y como un medio de difundir el conocimiento generado por autores universitarios, pero que los mismos y edUTecNe se reservan el derecho de autoría a todos los fines que correspondan.

EL DESGRANAMIENTO TEMPRANO EN LA FACULTAD REGIONAL RESISTENCIA: RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

CUENCA PLETSCH L R, DALFARO N A, MAUREL M C, SORIA F H

GIE – Grupo de Investigación Educativa, Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Resistencia, Chaco, Argentina

Correo Electrónico: ndalfaro@frre.utn.edu.ar

Resumen

Se presentan resultados de una investigación orientada a la evaluación de la influencia de factores cognitivo – motivacionales e institucionales en el desgranamiento temprano en las carreras de grado que se dictan en la Facultad Regional Resistencia de la U.T.N. Si bien dicho proyecto culminó a fines de 2009, la puesta en relación de varias dimensiones se fue trabajando a posteriori, fruto de lo cual es el presente artículo.

Se analizaron resultados de un cuestionario semi-estructurado aplicado a 209 alumnos de la cohorte 2006 y su relación con el rendimiento académico de los mismos.

Las conclusiones obtenidas nos llevan a observar que tanto la elección de carrera, como la continuidad en la misma se deben, en general, a motivaciones intrínsecas del sujeto. A pesar de ello, las estrategias que utilizan para la apropiación y retención de los contenidos y para la preparación de los exámenes son, en general, rutinarias y memorísticas. La autorregulación, aún cuando no tiene el mismo peso en todos los estudiantes de la muestra, está presente por cuanto la mayoría planifica y lleva adelante sus actividades académicas.

Palabras Claves: motivación – autorregulación – estrategias- desgranamiento

INTRODUCCIÓN

Los bajos rendimientos académicos de los estudiantes universitarios, en los primeros años de carrera, son motivo de preocupación y objeto de estudio de múltiples investigaciones en nuestro país. Los trabajos consultados al respecto abordan la problemática del estudiante universitario desde perspectivas diferentes, pero permiten advertir que la permanencia y el abandono, el éxito y el fracaso académico, se definen en la confluencia de múltiples factores. Hay coincidencia entre los autores en cuanto a que estos hechos, no pueden explicarse basándose exclusivamente en déficit intelectual o cognitivo, sino que deben considerarse otros condicionantes de índole motivacional y actitudinal. Podría afirmarse que estos aspectos poseen un potencial predictor igual o mayor que los cognitivos o intelectuales. Este conjunto de factores que van de lo personal a lo institucional y contextual son entendidos como aspectos del rendimiento académico de los estudiantes (Ruiz *et al*, 2010)

Los resultados del proceso de acreditación de las carreras de Ingeniería en la U.T.N.-Facultad Regional Resistencia, pusieron de manifiesto que los niveles de desgranamiento y los bajos rendimientos rondaban el 50% en todas las carreras.

En el marco del plan de mejora que se propuso la institución se estableció, como uno de sus objetivos, “Mejorar el desempeño académico de los alumnos”. En relación con el mismo, el Grupo de Investigación Educativa (GIE) diseñó y llevó a cabo el proyecto de investigación titulado “Desgranamiento Temprano en las Carreras de Grado de la Facultad Regional Resistencia de la UTN. Evaluación de la Influencia de Factores Cognitivo –Motivacionales e Institucionales”.

En esta publicación se ponen en relación los factores motivacionales intrínsecos, el nivel de autorregulación del estudiante y las estrategias de apropiación y retención de contenidos.

Sin embargo, y en primer lugar, quisiéramos mencionar como fundamento desde la Teoría de la Autodeterminación, tres necesidades psicológicas básicas de todo ser humano: la competencia, la autonomía y la relación con los demás. La satisfacción de estas necesidades permite un incremento del bienestar personal y la motivación intrínseca. Esta última, a su vez, posee

niveles de autodeterminación que van desde la desmotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 2000).

Precisamente, en lo referido a los factores motivacionales intrínsecos, se indagó sobre las decisiones tomadas a la hora de elegir la carrera, la valoración respecto de la elección realizada, los motivos por los que el alumno se sienta a estudiar y las metas que pretende alcanzar.

La autorregulación se analizó en términos de la capacidad para planificar o cumplir con lo planificado, la organización del tiempo para distribuirlo entre materias, y la alternancia entre materias fáciles y difíciles. Es decir, la forma en que los estudiantes organizan su tiempo.

En cuanto al uso de estrategias para la apropiación y retención de contenidos se recabó información sobre las formas de afrontar la lectura de un tema, las estrategias para fijarlo, la participación en clases y las preferencias respecto del estudio grupal o individual.

Se presentan además, algunas conclusiones referidas a relaciones halladas entre el rendimiento académico, y las tres variables mencionadas con anterioridad.

Marco Teórico

Es prioritario aclarar que al hablar de características motivacionales hacemos alusión directa a los motivos que referencian los estudiantes para dar cuenta de la elección de carrera y la continuidad en la institución. La motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos y esto es aplicable con mayor claridad a la motivación académica, fenómeno esencialmente complejo.

Sin embargo, a pesar de las diferencias existentes entre los múltiples enfoques, todos coinciden en definir la motivación como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. La activación de estos procesos o conductas del estudiante pueden regularse intrínseca o extrínsecamente.

Huertas (2003) define tres características para una acción regulada intrínsecamente con las que acordamos: *autodeterminación*, percibir que el control de la acción depende de uno mismo, *competencia*, sentirse capaz de realizar una actividad y, por último, *sentimientos*, que tiene que ver con la satisfacción de hacer algo que se quiere y de sentirse a gusto. La motivación extrínseca es la que origina que un sujeto realice una acción para lograr o satisfacer otros motivos diferentes a la acción misma, por ejemplo obtener un premio, afecto o reconocimiento, siempre relacionada con la consecución de una recompensa. La conducta tiene significado porque está dirigida a un fin y no por sí misma. (Medellín Lozano, 2010)

Entendemos que, a pesar de esta distinción entre motivación extrínseca e intrínseca, es muy difícil diferenciar en la práctica, los motivos; una acción que se origina por motivos extrínsecos puede pasar a ser regulada por motivos intrínsecos y viceversa.

Consideramos que el aprendizaje autorregulado es un concepto que integra la investigación sobre las estrategias de aprendizaje, la metacognición, los objetivos de aprendizaje, y, obviamente, la motivación de los alumnos (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González Pienda, 2006). Puede definirse como un proceso activo en el que los estudiantes establecen los objetivos que dirigen su aprendizaje intentando monitorear, regular y controlar sus conocimientos, su motivación y sus comportamientos con la intención de alcanzar dichos objetivos. Por lo tanto, una de las posibles causas de la falta de eficacia en el proceso de aprendizaje podría deberse a la deficiente planificación y control de sus estudios. Por el contrario, la eficacia estaría relacionada con la utilización de estrategias adecuadas.

En tal sentido, la regulación del esfuerzo y del tiempo dedicado al estudio, como componentes de la autorregulación del comportamiento, corresponden a lo que se acostumbra denominar en la literatura especializada “recursos de apoyo”. Estos se definen como condiciones que no están ligadas directamente al conocimiento y al aprendizaje, pero que contribuyen de modo sustancial

a la resolución exitosa de las demandas académicas y sobre las que el estudiante puede tener un alto o un bajo grado de control. Coincidiendo con Pintrich, Lanz (2006), ha señalado que la autorregulación del comportamiento implica procesos de auto-observación, manejo y planificación del tiempo, control del esfuerzo y búsqueda de ayuda.

Consideramos las estrategias de apropiación y retención de contenidos como una dimensión de las estrategias de aprendizaje, que atiende específicamente a los modos de afrontar la lectura de los textos, al estilo privilegiado para la toma de notas en las clases, a las técnicas utilizadas para facilitar la comprensión y retención de contenidos, a la habilidad para seleccionar y organizar la información y, también, para su exposición oral y escrita.

El análisis de los modos de acceso y apropiación del conocimiento es fundamental, tal como lo plantea Gargallo (2003), porque el aprendizaje y el modo de abordarlo no es sólo cuestión de un alumno enfrentado individualmente los materiales de aprendizaje, sino que depende de diversos componentes o factores que interaccionan y nos permiten entender por qué una persona estudia de un modo determinado. La particular implicación del estudiante en el aprendizaje, la aplicación y desarrollo de ciertas estrategias y su rendimiento académico, dependerá de la interacción de los diversos factores que intervienen en el proceso.

Entendemos que las estrategias de aprendizaje pueden definirse como aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en el proceso de codificación de la información que debe aprender. Abarca dos aspectos fundamentales: por un lado, los procedimientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje con la intención de aprender y, por otro, una determinada manera de procesar la información para su óptima codificación, guiados siempre desde un soporte pedagógico. De esta forma la estrategia de aprendizaje promueve la reflexión del sujeto sobre sus recursos personales y la tarea en cuestión, su motivación, permitiendo desarrollar su carácter activo, posibilitando una mayor participación e implicación en la autorregulación del proceso (Pérez Martínez, 2007).

Las estrategias también implican la optimización del uso del tiempo, el esfuerzo y la búsqueda de ayuda.

El manejo del tiempo supone programar y planificar los momentos de estudio. La regulación del esfuerzo tiene que ver con la habilidad del estudiante para persistir en las tareas a pesar de las distracciones o falta de interés. Tal habilidad es de importancia para el éxito académico en la medida que implica persistencia y compromiso con las actividades y tareas propuestas. Finalmente, el aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda aluden a la disposición de los estudiantes para plantear sus dificultades a un compañero o al docente. Éste es un aspecto relevante si se atiende al valor pedagógico que se atribuye al diálogo profesor -alumno y, particularmente, a los procesos de solicitar, dar y recibir ayuda pedagógica.

Desde esta perspectiva, se analizan las posibles relaciones entre: a) modos de acceso y apropiación del conocimiento utilizado por los estudiantes, las metas académicas que persiguen, la autorregulación y b) el rendimiento académico; entendido este en el sentido amplio medido a través del éxito, retraso o abandono de los estudios.

DESARROLLO

Se trabajó con un grupo de 209 alumnos de primer año, cohorte 2006, de las cuatro carreras de grado que se dictan en la Facultad: Ingeniería en Sistemas de Información, Ingeniería Química, Ingeniería Electromecánica y Licenciatura en Administración Rural.

El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario semiestructurado y auto administrado titulado “Conociéndote como Estudiante”, que incluyó cuatro variables complejas, a saber: I) condiciones ambientales personales, II) planificación del estudio, III) preparación de los exámenes, IV) estilos de aprendizaje.

La aplicación del mismo se realizó seleccionando las materias más significativas del primer año del Plan de Estudios, con asistencia regular de los estudiantes y cuyos docentes manifestaron la voluntad de permitir el acceso.

Para el presente trabajo se seleccionaron sólo las preguntas que proporcionan la información necesaria para establecer las relaciones entre las variables mencionadas en la Introducción: la elección de carrera, la planificación y la autorregulación del tiempo para el estudio, y las Técnicas auxiliares para la comprensión, la revisión y fijación de los temas.

La mayoría de las preguntas correspondientes a estos ítems fueron de respuesta cerrada, solicitándose en algunos de estos casos marcar la opción con la que se sintiera más identificado y en otros señalar sus hábitos, técnicas, o habilidades.

En cuanto al análisis del rendimiento académico, se definieron tres categorías relacionadas con el desempeño de los alumnos medido en el segundo año de la carrera: “Rendimiento Avanzado”, que incluye a los alumnos que regularizaron todas las asignaturas y aprobaron más de cuatro materias del primer año de la carrera; “Rendimiento Intermedio” que incluye a quienes no han regularizado todas las asignaturas pero aprobaron más de cuatro materias del primer año de la carrera; y los caracterizados como alumnos con “Rendimiento Bajo” que han regularizado y aprobado dos o menos materias del primer año de la carrera.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se informan corresponden a las variables Motivación, Autorregulación y Estrategias, y la relación existente con el rendimiento académico.

1. Motivación

Como describimos antes, la motivación la vinculamos con la decisión del alumno de la elección de la carrera y su continuidad en la misma. Justamente en relación con esta primera variable, es llamativo el alto porcentaje (72%) que la elige por gusto y también su percepción acerca de que dicha elección es correcta (61%) Si además tomamos en cuenta que los alumnos a la hora de sentarse a estudiar, dicen que lo hacen por imposición personal (64%), estamos en condiciones de inferir que la motivación se debe a factores internos del sujeto.

Esta valoración se establece al cabo de siete meses de permanencia, tiempo que estimamos suficiente para un primer contacto con la carrera y con las modalidades de enseñanza y aprendizaje.

Si afirmamos que el aspecto motivacional está directamente relacionado con el aprendizaje, es de suponer que la motivación intrínseca favorecerá la adquisición de conocimientos. Al relacionar el aspecto motivacional implícito en la elección de la carrera con los motivos a los que aluden los estudiantes para justificar la continuidad de sus estudios, observamos que reconocen a la imposición personal como razón principal, lo cual podría estar marcando un grado importante de autoestima, factor que podría favorecer la permanencia.

Sin embargo estas afirmaciones no se condicen con los altos porcentajes de desgranamiento mencionados más arriba y echan por tierra nuestra hipótesis a priori de que tales resultados se deben a la falta de vocación o gusto por lo elegido.

2. Autorregulación

La autorregulación puesta de manifiesto por los alumnos la analizamos a través de la planificación de las actividades relacionadas con el estudio y la capacidad para cumplirla, lo cual supone para los estudiantes un esfuerzo importante de control del propio comportamiento. En general la Escuela Media cumplía ese papel de contención en el cual la regulación de los tiempos y espacios eran externos al joven. Por lo tanto se puede suponer que la autorregulación resultaría significativa en el futuro desempeño académico y por ende en la permanencia de los estudiantes.

En la figura 1 se muestra el comportamiento expresado por los alumnos que manifiestan cumplir siempre con lo planificado, respecto de la distribución del tiempo entre materias y la alternancia del estudio entre materias que le resultan fáciles y las que consideran difíciles. Es posible verificar que quienes cumplen con lo planificado, mayoritariamente señalan distribuir el tiempo entre materias siempre o frecuentemente y alternar siempre o frecuentemente entre materias fáciles y difíciles.

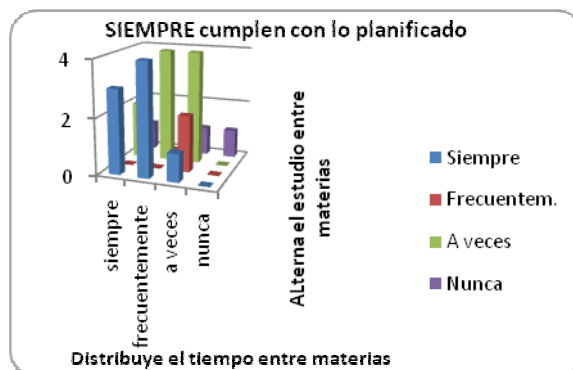


Fig. 1. Relación entre cumplimiento de lo planificado, distribución del tiempo entre materias y alternancia entre materias fáciles y difíciles

En la figura 2 se muestra el comportamiento expresado por los alumnos que manifiestan cumplir sólo a veces o nunca con lo planificado, respecto de la distribución del tiempo entre materias y la alternancia del estudio entre materias que le resultan fáciles y las que consideran difíciles. Es posible verificar que estos alumnos, mayoritariamente, señalan distribuir el tiempo entre materias Frecuentemente o A veces y alternar Frecuentemente o A veces entre materias fáciles y difíciles.

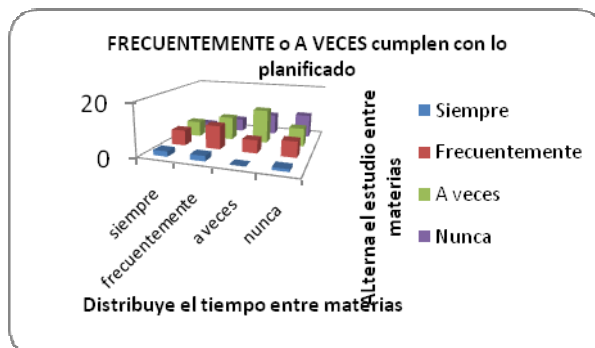


Fig. 2. Relación entre cumplimiento parcial de lo planificado, distribución del tiempo entre materias y alternancia entre materias fáciles y difíciles

Por lo expuesto, no se encuentran diferencias marcadas entre quienes afirman que cumplen con lo que planifican y quienes dicen que no lo hacen. Tampoco es suficientemente marcada la diferencia en cuanto a la alternancia entre materias fáciles y difíciles. Es decir, los estudiantes organizan su tiempo de la misma manera: distribuyéndolo entre todas las materias y alternando las de contenido fácil y difícil. Esto hace suponer que, más allá de que sean o no conscientes de sus estrategias de planificación, se organizan para cumplir con las actividades académicas. Probablemente la conducta organizativa manifestada se deba a la gran cantidad de materias que deben cursar durante el primer año.

3. Estrategias

Al realizar el análisis de las estrategias, nos hemos basado, fundamentalmente en cuestiones propias del alumno como son la forma en que estudia o fija un tema, con quién o quienes lo hace y la participación, tanto entre los pares como en clases.

En este sentido, y pensando en cómo estudian para entender un tema o para fijar los conocimientos obtuvimos los datos que se presentan en la figura 3. Alrededor del 60% estudia subrayando las ideas principales, más del 40% resuelve problemas, un 25% elabora resúmenes y los menos hacen esquemas o cuadros sinópticos. Se puede inferir que muchos estudian resolviendo problemas porque se trata de carreras ingenieriles, donde este modo de trabajo es habitual en casi todas las materias. Sin embargo esto no necesariamente implica una apropiación significativa del conocimiento, ya que no siempre los denominados problemas, en el sentido didáctico del término, son los que se reflejan como ejercitación en las cátedras. En la mayoría de los casos se trata de ejercicios de aplicación en los que se mecanizan procedimientos y resultados.

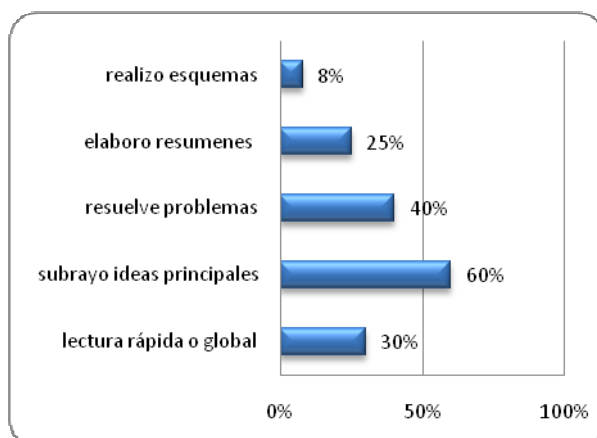


Fig. 3. Estrategias de apropiación y retención de los contenidos

Sobre la forma de presentación de la información, tal como se muestra en la figura 4, el 59% manifestó que le resulta fácil la expresión escrita, y sólo el 31% declaró que le resulta fácil la expresión oral.

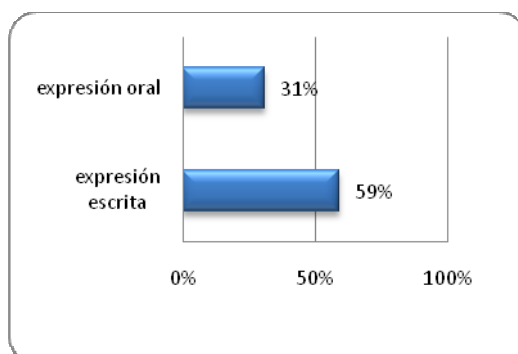


Fig. 4. Forma de presentación de la información

Un dato sugerente es la percepción diferenciada en lo atinente a las dificultades relacionadas con las competencias lingüísticas. Los profesores de materias del primero y el segundo año coinciden en valorar las carencias en la expresión oral y escrita y en la comprensión de textos como problemas graves. Señalan la insuficiencia del vocabulario, la mala ortografía y redacción técnica específica de las distintas especialidades, la deficiente capacidad para expresarse correctamente, las dificultades para la correcta interpretación de lo que leen. Pero, los estudiantes tienden a no advertir la importancia de estas competencias para el estudio y el aprendizaje, y a no identificarlas como fuente de dificultades, tal como lo expresamos más arriba. En este aspecto nuestros resultados son similares a los obtenidos por Marta Teobaldo y sus colegas en un estudio realizado en el Ciclo Básico Común de la UBA y también por Corral

(2003) en la Universidad del Nordeste. Al igual que estos autores, desconocemos las razones de esta percepción que, al menos a primera vista, parece poco realista.

Resulta sumamente relevante dilucidar las causas de estas percepciones, porque el impacto para el aprendizaje de la lectura y la escritura académica constituyen procesos básicos por medio de los cuales los estudiantes adquieren nuevos temas. En este sentido, es muy importante el aporte de Padilla de Zerdan (2003), quien ha expresado que las investigaciones sobre metacognición relacionadas con los procesos de comprensión y producción discursiva, coinciden en afirmar que los estudiantes más exitosos en estos dominios exhiben altos niveles de conocimiento metacognitivo y son más estratégicos en la regulación de sus procesos cognitivos.

Se evidencia una relación coherente entre las metas de los estudiantes al momento de afrontar un examen y las estrategias para la preparación y resolución del mismo. La mayoría de ellos se proponen metas de logro y sólo unos pocos metas de logro y de aprendizaje. De sus manifestaciones se desprende una mayor valorización de las estrategias adoptadas para preparar y resolver los exámenes (53%), que de la organización y distribución del tiempo para desarrollar los mismos (29%).

Vinculación Motivación - Autorregulación

Si establecemos una relación entre la elección y la autorregulación, encontramos que aquellos alumnos que manifestaron haber elegido la carrera por gusto y que además consideraron que esta elección es correcta, en su mayoría, expresan que planifican sus estudios y cumplen con lo planificado siempre o frecuentemente (78%), tal como se muestra en la figura 5.

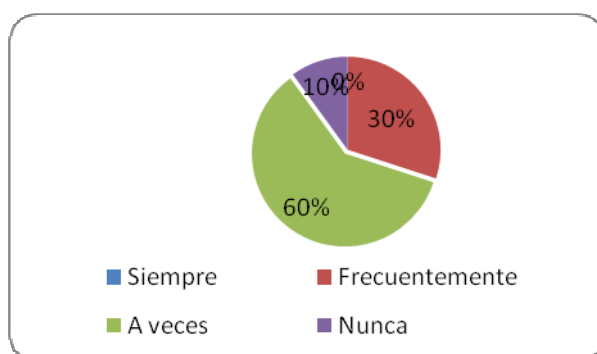


Fig. 5. Autorregulación en alumnos que eligieron la carrera por gusto y que consideran correcta la elección

Por el contrario entre los alumnos que manifestaron que su elección de carrera fue por otros motivos (por decisión de sus padres, porque le aseguraba una salida laboral, por ascenso social o económico, etc.) y que aún no se sienten seguros si su elección es correcta o no, la mayoría planifica sólo a veces y también cumplen sólo a veces con lo planificado (58%), lo cual se muestra en la figura 6.

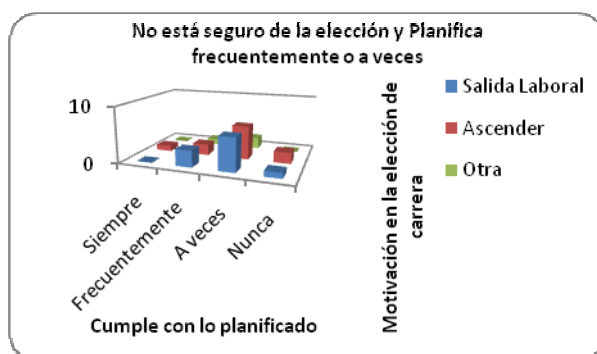


Fig. 6. Autorregulación en alumnos que eligieron la carrera por motivación extrínseca y que no están seguros de la elección

Vinculación Motivación - Estrategias

Las estrategias para la preparación y resolución de exámenes se analizan teniendo en cuenta el tipo de meta privilegiada en situaciones de exámenes, las disposiciones para la preparación de los mismos así como las estrategias adaptativas, cognitivas y metacognitivas, para resolverlos. Existe una estrecha relación entre motivos y estrategias de aprendizaje, incluidas las estrategias para los exámenes, y que dicha relación refleja las características de los enfoques de aprendizaje para cada uno de ellos. En tal sentido, y tal como lo afirma Biggs (2005), lo que sí parece claro es que los resultados más óptimos suelen producirse cuando la estrategia utilizada es congruente con el estado motivacional que predomina en el estudiante.

Es significativo que los alumnos que han manifestado haber elegido la carrera por gusto o porque ésta implica una mejor salida laboral, son los que optaron en un porcentaje superior al 30 % por la estrategia de realizar una lectura rápida o global antes de profundizar cada tema. Esta estrategia de estudio supone un mejor acercamiento a los temas y una comprensión general del material, con lo que se favorece el aprendizaje por sobre las otras tales como estudiar punto por punto o leer repetidamente cada tema. Pero la mayoría opta por estas técnicas más básicas y rudimentarias, así como las habilidades más relacionadas con el estudio memorístico y basadas en la autoridad del profesor y de los textos. Estos resultados se obtuvieron sobre la base de 5 preguntas de la encuesta, en las cuales se les permitía elegir dos opciones.

Vinculación Autorregulación - Estrategias

Asimismo, al vincular el cumplimiento de lo planificado con las técnicas para afrontar la lectura de los textos, se observó que los estudiantes que afirman cumplir con lo planificado optan en general, por la relectura y el estudio punto por punto sin pasar al tema siguiente hasta no entender el anterior.

De la puesta en relación de los datos correspondientes a autorregulación y estrategias de apropiación de contenidos, se puede inferir que la capacidad para planificar y cumplir lo planificado no conlleva necesariamente el desarrollo de una estrategia de apropiación de contenidos autogestionaria, como lo define el Diseño Curricular de las carreras de la Universidad Tecnológica Nacional (Resolución N° 326/92). Este resultado no es consistente con nuestros supuestos de partida, acerca de que quien planifica y cumple con lo planificado, al mismo tiempo evidenciará una mayor autorregulación en la organización de sus actividades académicas. Lo antes dicho nos impide concluir respecto a cuáles son las relaciones significativas que pueden existir entre estas dimensiones, y pone de manifiesto la necesidad de profundizar este aspecto.

Si bien no se puede determinar una relación de dependencia entre la intencionalidad de planificar y el efectivo cumplimiento de lo planificado por un lado y la habilidad para la selección y organización de la información contenida en los textos de estudio y en los apuntes de clases, por otro, sí se advierte en aquellos que manifiestan cumplir con lo planificado, una percepción positiva de sus propias habilidades para organizar y exponer la información.

Esta última dimensión tiene que ver con la habilidad para seleccionar, organizar y exponer la información. En relación con la selección de la información para ser presentada en forma oral o escrita, un alto porcentaje de alumnos manifestó que le resulta dificultoso poder realizar dicha selección (56%), y un porcentaje similar manifestó también que encuentra dificultad para ordenarla. Los datos recogidos no permiten inferir las razones por las que les resulta tan complejo determinar cuál es la información prioritaria que deberían incluir en la producción a realizar y cómo organizarla adecuadamente para su presentación.

Vinculación Motivación - Autorregulación - Estrategias

En lo atinente al cumplimiento de lo planificado en relación con el estilo privilegiado para la toma de notas en clase, se visualiza una mayor concentración en las estrategias que giran alrededor de la figura del docente y que denotan la falta de un aprendizaje autogestionario, por

ejemplo: tomar nota de todo lo que dice el profesor- anotar sólo lo que el profesor dice que es importante- tomar notas al margen de la bibliografía facilitada por el mismo.

Otra cuestión significativa que se verificó es que la mayoría de los alumnos encuestados, más allá de los motivos de la elección de carrera o de su percepción de si es correcta o no, considera necesario disponer de todos los materiales para estudiar. Podría inferirse que el acopio de materiales y el “tenerlos” disponibles les otorga seguridad y cierto sentido de pertenencia al ámbito universitario, independientemente de su utilización posterior.

En cambio, al establecer la relación entre motivación para la elección de la carrera, las metas que se proponen al estudiar para un examen y las estrategias para preparar y abordar el mismo, no se ha visualizado la coherencia esperada.

Rendimiento Académico - Estrategias

Al relacionar las formas de estudiar un tema con el rendimiento académico verificamos que: en lo que respecta a los modos de afrontar la lectura de los textos, los grupos de alumnos con rendimiento alto optan, en mayor medida (56%), por la lectura analítica, es decir, lectura punto por punto y, en menor medida, por la lectura global antes de profundizar en cada apartado (34%). Los alumnos con rendimiento intermedio manifiestan utilizar, como forma de abordaje del contenido, la lectura global (43 %) y la lectura analítica o punto por punto como segunda opción (38%). Contrariamente a lo esperado, una alta proporción de alumnos con rendimiento bajo (53%) manifiesta utilizar la lectura global, en tanto que es baja la proporción de alumnos que señala utilizar la lectura repetida (5%), siendo esta última la menos elegida, también, por los otros dos grupos de alumnos.

CONCLUSIONES

De lo expuesto se pueden obtener algunas conclusiones, tales como:

- 1.- La elección de carrera, como la continuidad en la misma se debe, en general, a motivaciones intrínsecas del sujeto, quienes además la consideran adecuada. Esto estaría indicando un inicio de autorregulación que resulta auspicioso para el futuro académico de estos jóvenes.
- 2.- Sin embargo, la motivación intrínseca manifestada en la elección de la carrera no influye en forma directa en las estrategias que utilizan los estudiantes para abordar sus estudios universitarios; pero sí parece influir en la permanencia de los alumnos en el cursado de la carrera.
- 3.- Las estrategias que utilizan para la apropiación y retención de los contenidos en su mayoría son las rutinarias y memorísticas tales como el subrayado, la lectura punto por punto, la resolución de problemas en forma de ejercicios rutinarios. Los menos utilizan algunas estrategias más complejas que podrían influir en un mejor rendimiento académico tales como: la realización de esquemas o cuadros sinópticos, la resolución de problemas y la lectura rápida o global de un tema antes de comenzar su estudio.
- 4.- También son básicas sus estrategias al momento de preparar y resolver exámenes, las cuales se basan en la autoridad de los textos y de los docentes, consistentes con el tipo de meta que se proponen en su mayoría (70%) que es aprobar y avanzar en la carrera (meta de logro). Podríamos inferir que estiman que este tipo de estrategia repetitiva les asegura cierto éxito en los exámenes. No podemos ignorar sin embargo el porcentaje menor que se propone tanto aprobar y avanzar como aprender.
- 5.- Es minoritario (3%) el grupo de alumnos que muestra coherencia entre la motivación para la elección de carrera (por gusto), la continuidad en la misma (por imposición personal) y las estrategias que utilizan al momento de aprehender los contenidos y de preparar y resolver exámenes que son las más complejas y adecuadas para los estudios superiores, tales como la

lectura global, la realización de esquemas y cuadros sinópticos. Las metas de estos estudiantes no sólo son de logro sino también de aprendizaje.

Si bien la autorregulación no tiene el mismo peso en todos los estudiantes de la cohorte estudiada se considera que la misma está presente, fundamentalmente porque la mayoría planifica y lleva adelante, con mayor o menor intensidad, sus actividades académicas. La autorregulación es una habilidad meta cognitiva que puede resultar clave para el éxito o el fracaso académico, según lo consideran algunos autores entre ellos Corral (2003). Sin embargo no estamos en condiciones de afirmar cuánto influye esta habilidad en la definición de las estrategias utilizadas para la apropiación y retención de los contenidos y consecuentemente en el rendimiento académico, lo cual podría ser objeto de otros estudios.

REFERENCIAS

- Biggs, J (2005) *Calidad Del Aprendizaje Universitario*. Ediciones Narcea, España.
- Corral, Nilda (2003) "Conductas y Pensamientos de los Estudiantes Universitarios en torno al Estudio y el Aprendizaje". Conferencia Primeras Jornadas de Comunicaciones de experiencias Pedagógicas Innovadoras. En línea. Disponible en: <http://www.unne.edu.ar/Web/pformdocente/jornadas/php>.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Huertas, J. A., y Agudo, R. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre la motivación. En C. Monereo y J. I. Pozo. *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Facultad Regional Resistencia. U.T.N. (2003) *Informe Final de Autoevaluación para la Acreditación de Carreras de Ingeniería*
- Lanz, M. (2006) *Hacia la comprensión del aprendizaje autorregulado*. En Lanz, M. (comp.) *El aprendizaje autorregulado. Ensayos y Experiencias*. Revista Novedades Educativas. Buenos Aires. Argentina.
- Medellín Lozano, E. (2010) *Contrastación de dos modelos motivacionales de autodeterminación para predecir la deserción en universitarios*. *Acta Colombiana de Psicología*. 13 (2): 57-68
- Padilla de Zerdan, Constanza. (2003). "Metacognición y procesos de escritura en estudiantes universitarios" en *Memorias de la X Jornadas de investigación. Salud, Educación, Justicia y trabajo. Aportes de la Investigación en Psicología*. U.B.A Facultad de Psicología. Bs. As. Argentina, 284.
- Pérez Martínez, A. (2007) *Para aprender mejor: reflexiones sobre las Estrategias de Aprendizaje* Revista Iberoamericana de Educación. 43/5
- Ruiz, G.; Ruiz, J.; Ruiz, E. (2010) *Indicador global de rendimiento*. Revista Iberoamericana de Educación. N° 52/4
- Valle, A., Cabanach, R.G., Susana Rodríguez, S., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2006): *Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio*. *Psicothema*. Vol. 18 (2), pp.