XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2008.

Estrategias, metas y rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Cuenca Pletsch, Liliana Raquel, Maurel, María Del Carmen y Dalfaro, Nidia Antonia.

Cita:

Cuenca Pletsch, Liliana Raquel, Maurel, María Del Carmen y Dalfaro, Nidia Antonia (2008). *Estrategias, metas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-032/287

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/efue/WQN

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org.*

ESTRATEGIAS, METAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Cuenca Pletsch, Liliana Raquel; Maurel, María Del Carmen; Dalfaro, Nidia Antonia
Facultad Regional Resistencia, Universidad Tecnológica Nacional. Argentina

RESUMEN
En esta ocasión focalizamos en las relaciones halladas entre los modos de acceso y apropiación del conocimiento utilizado por los estudiantes, las metas académicas que persiguen, autorregulación y el rendimiento académico al cabo de un año y medio de permanencia en la carrera. Estas relaciones se abordan desde los modelos actuales propuestos para comprender y explicar el proceso de aprendizaje escolar, que integran la vertiente cognitiva y la vertiente motivacional del mismo, afirmando que para aprender es necesario que el alumno sea cognitivamente capaz de enfrentarse a las tareas de aprendizaje y que se encuentre motivacionalmente orientado hacia el aprendizaje o, al menos, hacia la resolución efectiva de dichas tareas. El universo en estudio corresponde a los alumnos de las carreras de grado que se dictan en la Facultad Regional Resistencia de la UTN. La muestra fue de 209 estudiantes que permanecen al cabo de siete meses de cursado. El instrumento fue un cuestionario semiestructurado y autoadministrado. Entre los resultados más destacados debemos mencionar la relación positiva entre la distribución del tiempo de estudio, la regulación del esfuerzo y el éxito académico.

Palabras clave
Estrategias Metas Rendimiento

ABSTRACT
STRATEGIES, GOALS AND ACADEMIC PERFORMANCE OF UNIVERSITY STUDENTS
This presentation focuses on the relationship found between modes of access to and ownership of knowledge used by students, academic goals to pursue self-regulation and academic performance after one year and a half stay in the race. These relationships are covered from the current models proposed to understand and explain the learning process at school, which make up the slope cognitive and motivational aspect of it, claiming that it is necessary to learn that the student be cognitively able to cope with the tasks of learning motivacionalmente and is oriented the same or at least towards the effective resolution of these tasks. The study universe rests with the students in careers that are dictated degree at the Facultad Regional de Resistencia - UTN. The sample was made up of 209 students who remained after seven months of completion. The instrument used was a semi-self-administered questionnaire. Among the most outstanding results we should mention the positive relationship between the distribution of study time, the regulation of effort and academic success.

Key words
Strategies Performance Goals

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo informa resultados de un estudio que aborda la problemática del desgranamiento desde la perspectiva del estudiante universitario. En esta oportunidad la exposición se centra en las relaciones halladas entre los modos de acceso y apropiación del conocimiento utilizado por los estudiantes, las metas académicas que persiguen, la autorregulación y el rendimiento académico. Éste último evaluado al cabo de un año y medio de permanencia en la carrera.

Entendemos los modos de acceso y apropiación del conocimiento 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.

Según Genovard y Gotzens (1990), las estrategias de aprendizaje pueden definirse como aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe aprender. En este sentido el concepto de estrategia 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 a aprender para su óptima codificación.

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 a unos materiales de aprendizaje, sino que depende de diversos componentes o factores que interaccionan y nos permiten entender por qué un estudiante 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.

Desde esta perspectiva es prioritario abordar el concepto de autorregulación, entendiendo a éste como la regulación del esfuerzo y del tiempo dedicado al estudio, o como se acostumbra denominarlo 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 (Valle y Rodriguez, 1998).

Las estrategias que suponen el manejo de recursos, constituyen una serie de destrezas de apoyo que involucran distintos tipos de recursos entre ellos en tiempo, el esfuerzo y la búsqueda de ayuda. El manejo del tiempo supone programar y planificar los momentos de estudio (Pintrich, 1991). 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 (Pintrich, 1993). Finalmente, el aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda aluden a la disposición y decisión de los estudiantes para plantear sus dificultades a un compañero o al docente; cuestión 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 (Rinaudo, Donolo y Chiecher, 1999)

Lanz (2006), coincidiendo con Pintrich, ha señalado que la autorregulación del comportamiento implica procesos de auto-observación, manejo y planificación del tiempo, control del esfuerzo y búsqueda de ayuda.

En este sentido, estudios anteriores, señalan que el aprendizaje y el logro académico de los alumnos se incrementan en la medida en que éstos utilizan mayor cantidad y calidad de estrategias de aprendizaje y se comportan de modo autorregulado. Los resultados de las investigaciones realizadas bajo esta perspectiva indican que los alumnos considerados competentes en el sentido de la autorregulación, establecen objetivos específicos y a corto plazo, priorizando adecuadamente los mismos. Además, mientras que estos alumnos están orientados al aprendizaje (metas de aprendizaje), los alumnos más inexpertos a nivel autorregulado adoptan, preferentemente, metas de logro (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006).

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, como lo define Roces (1994).

METODOLOGÍA

Se diseñó un cuestionario semiestructurado para ser auto administrado que se tituló "Conociéndote como estudiante", el cual incluyó ítems precategorizados, algunos para marcar la opción con la que el estudiante se siente más identificado y otros para indicar cuáles son sus hábitos, técnicas, o habilidades.

El estudio incluye la totalidad de las carreras de grado que se dictan en la Facultad Regional Resistencia de la UTN, con una muestra de 209 estudiantes.

Los resultados que se informan corresponden a las variables modos de acceso y apropiación de conocimientos, metas académicas y autorregulación, en la relación que mantienen con el rendimiento académico.

El rendimiento académico se organizó en tres categorías: "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. Los grupos se conformaron a partir de la información obtenida a través del Sistema de Seguimiento de Alumnos, diseñado en el marco de este proyecto de investigación.

Para realizar la comparación se trabajaron las siguientes categorías: modos de acceso y apropiación del conocimiento, objetivos o metas académicas y la organización y administración del tiempo de estudio.

La información sobre las categorías mencionadas se obtuvo a partir de una encuesta elaborada y aplicada a 209 alumnos de primer año 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.

Para la aplicación se seleccionaron las materias con mayor cantidad de inscriptos con asistencia regular y cuyos docentes manifestaron la voluntad de permitir el acceso.

RESULTADOS

En cuanto a los modos de acceso y apropiación del conocimiento, se considera que la apropiación del contenido se da a través de la forma de afrontar los textos y de cómo se fijan posteriormente.

En este sentido, en lo que respecta a los modos de afrontar la lectura de los textos, se ha podido observar que 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.

Con respecto a los modos para fijar los conocimientos, independientemente del rendimiento académico, aparecen como estra-

tegias más utilizadas el subrayado y la relectura y, en menor medida, la elaboración de esquemas y la resolución de problemas. En los alumnos con rendimiento académico bajo se detectó una homogeneización en cuanto a los modos de acceso al conocimiento, el 84% se inclina por el subrayado mientras estudia, el 68% por la relectura cuando no entiende un tema y sólo 5% de este grupo de alumnos manifestó que elabora esquemas durante el estudio de las diferentes materias. Estos resultados permiten inferir una escasa utilización de estrategias que suponen aprendizajes más complejos entre los estudiantes que se ubican en el último grupo.

Es decir que se advierte una fuerte tendencia en los tres grupos de alumnos a utilizar estrategias cognitivas orientadas a tareas de aprendizaje básico, tales como el subrayado y la relectura. En este aspecto cabe destacar que las estrategias de repetición, conocidas comúnmente como estrategias memorísticas; no siempre deben considerarse negativas o desdeñables pues, tal como afirman Weinstein y Mayer (1986), muchas tareas y actividades educativas requieren de un simple recuerdo; y el aprendizaje repetitivo es necesario para el aprendizaje inicial en el dominio de cualquier conocimiento.

En relación con las metas que orientan la actividad académica, en sus vinculaciones con el rendimiento académico, los resultados que arrojó el análisis mostraron que los alumnos con rendimiento alto e intermedio reconocen buscar objetivos que consideran complementarios: aprobar y, al mismo tiempo, entender lo que se les enseña, especialmente en relación con la aplicación de los conocimientos, es decir que combinan metas de logro y de aprendizaje. En el grupo de alumnos con rendimiento bajo, en cambio, se pudo apreciar una marcada tendencia hacia metas de logro, orientación privilegiada por dos tercios de este grupo.

Estos resultados son coincidentes con lo afirmado por Alonso (1991, 1997) y Alonso y Montero (1992) respecto de que en los estudiantes puedan coexistir varios tipos de metas al mismo tiempo, por lo cual no deberían considerarse las metas de rendimiento siempre en forma negativa en contraposición con las de aprendizaje.

Al analizar la forma de resolver las situaciones en las que no se entiende un tema o se tiene dudas; el 56% de los alumnos con rendimiento alto se inclina por la búsqueda de ayuda académica de los profesores o de los compañeros para resolver las dificultades. Un porcentaje importante de estos alumnos (22%) manifestó resolver la situación pensando o buscando en los libros, lo cual abonaría lo expresado por Randi (2004) respecto de que los alumnos autorreguladores expertos, en contraste con los alumnos inexpertos, encaran su motivación como algo que ellos mismos pueden desarrollar en contacto con las tareas escolares, leyendo y buscando información complementaria sobre un determinado tema. Los alumnos inexpertos, por otro lado, atribuyen su falta de interés a factores externos, tales como profesores con un "discurso poco cautivador" o clases poco interesantes. También se observa, como una característica bien marcada, que los alumnos de rendimiento bajo cuando no entienden un tema prefieren consultar con un compañero, alcanzando esta opción el 63% de las respuestas.

En lo referido a la relación entre autorregulación y rendimiento, los resultados obtenidos permiten inferir que la capacidad de autorregulación de los estudiantes mejora su rendimiento académico. En este sentido se ha podido observar una marcada diferencia entre los alumnos con rendimiento alto e intermedio respecto de los de rendimiento bajo, en relación con la organización y distribución del tiempo de estudio. Una mayor proporción de los alumnos con rendimiento alto e intermedio (13%) en relación con los de rendimiento bajo (5%) manifiestan distribuir siempre el tiempo de estudio entre las diferentes materias. Estos resultados podrían responder a las conclusiones expresadas por González-Pienda y Núñez (1997), quienes afirmaron que al poseer una mayor capacidad de autorregulación los estudiantes se sienten autocompetentes, pueden confiar en sus propias capacidades y se sienten responsables de las metas académicas. Todo ello influye tanto sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas que ponen en marcha a la hora de abordar las tareas, como sobre la regulación del esfuerzo y la persistencia, lo que a su vez incide de forma directa y positiva sobre el rendimiento académico.

A partir de los resultados obtenidos podemos concluir que no se observan diferencias significativas entre los tres grupos de estudiantes en cuanto a los modos de acceso y apropiación del conocimiento, aunque sí se observan diferencias entre los diferentes grupos de alumnos en la forma de regular su tiempo de estudio y en la de resolver algunas situaciones del estudio. También se visualizan diferencias en las metas académicas de unos y otros.

El análisis de estos resultados puede llevarnos a cuestionar nuevamente la relación entre las estrategias de acceso y apropiación del contenido y el rendimiento académico. El hecho de que la investigación todavía no haya logrado establecer una relación nítida entre el uso de determinadas estrategias y las calificaciones de los estudiantes puede estar indicando la relevancia explicativa de factores de naturaleza más motivacional que cognitiva. Se podría inferir que cuando nuestros estudiantes se proponen estudiar, aunque sea con el objetivo de aprobar y avanzar (metas de logro) o cuando se proponer entender y aplicar los conocimientos (meta de aprendizaje), podrían estar poniendo en marcha acciones más o menos autorreguladas y podrían gestionar, mejor o peor, las estrategias de apropiación del contenido de las diferentes materias.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, J. (1991). "Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar". Madrid: Santillana.

ALONSO, J. (1997). "Motivar para el aprendizaje". Barcelona: Edebé.

ALONSO, J. y MONTERO, I. (1992). "Motivación y aprendizaje escolar". En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (compils.), Desarrollo Psicológico y Educación. II. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.

GARGALLO, B.(2003) "Aprendizaje Estratégico". En Infancia y Aprendizaje N° 26. pp. 163-180.

GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. y NÚÑEZ, J.C. (1997). "Determinantes personales del aprendizaje y rendimiento académico". En J.N. García (Dir), Instrucción, aprendizaje y dificultades. Barcelona: Ediciones LU.

GENOVARD, C. y GOTZENS, C (1990) "Psicología de la Instrucción", Madrid, Santillana.

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.

RANDI, J. (2004). "Teachers as self-regulated learners". Teachers College Record, 106(9), 1825-1853.

RINAUDO, M. C., DONOLO, D. y CHIECHER, A. (1999). "Los procesos de solicitar, dar y recibir ayuda pedagógica". En Cronía, Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas., 3 (1), 60-70.

ROCES, C.; TOURÓN, J. y GONZÁLEZ, M. C. (1994). "Estrategias de Aprendizaje, motivación y rendimiento académico de los alumnos universitarios". En IV Congreso de Evaluación Psicológica. Santiago de Compostela.

PINTRICH, P. R. y DE GROOT, E. V. (1991). "Motivational and self- regulated learning components of >Pintrich, P.R., Marx, R.W. y Boyle, R.A. (1993). "Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and >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". En Psicothema. Vol. 18 (2), pp.

VALLE, A. y RODRÍGUEZ, S. (1998). "Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico". En Boletín de Psicología, Nº 60, Septiembre, 27-53.

WEINSTEIN, C. E. y MAYER, R. E. (1986) "The teaching of learning strategies". En M. C. Wittrock (Ed). Handbook of research on teaching. New York: Mc Millan.