

Metas y contextos de aprendizaje. Un estudio con alumnos del primer año de carreras de ingeniería

Analía Claudia Chiecher
Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Resumen

El artículo se enmarca en la perspectiva teórica de la motivación situada. Se describen metas motivacionales de estudiantes en distintos contextos. Participaron 115 estudiantes que iniciaban carreras de ingeniería en una universidad pública argentina. Para la recolección de los datos, se administró un cuestionario que presenta cinco relatos que describen a estudiantes con distintas metas motivacionales. Los sujetos debían escoger aquél que consideraban que mejor los representaba como estudiantes universitarios, como estudiantes de secundaria y aquél que consideraban el estudiante “ideal”. Se solicitó también justificación de la elección. Los resultados informan que un grupo mayoritario persigue la meta de “no complicarse” en la secundaria (45%). En el contexto universitario prevalecen las metas de aprendizaje (32%) en tanto que esta misma orientación es la que caracteriza al estudiante ideal (69%). Las conclusiones destacan algunas variables que desde el contexto podrían manipularse a fin de incidir en la configuración de estos perfiles.

Palabras clave

Contextos de aprendizaje, educación superior, estudiantes de primer año, metas, motivación en el aprendizaje.

Goals and contexts of learning. A study with first-year engineering students

Abstract

This article is structured by the theoretical perspective of situated motivation. We describe the motivational goals of students in different contexts. One hundred fifteen students participated during their first year in engineering degrees in a public university in Argentina. To collect data, we distributed a survey with five anecdotes describing students with different motivational goals. The subjects had to choose the anecdote that represented them best as university students and as secondary school students, as well as the anecdote they considered the “ideal” student. The survey also asked for a justification of the choices. The results informed us that the majority chose the goal of “not complicating things” in secondary school (45%). In the university context, the most important goal was learning (32%), which was also chosen as the characteristic of the ideal student (69%). The conclusions highlight certain variables that can be manipulated in context in order to influence the shaping of these profiles.

Keywords

First-year students, goals, higher education, learning contexts, learning motivation.

Recibido: 06/09/2016

Aceptado: 05/12/2016

Introducción

La motivación ha sido una variable ampliamente abordada en el campo de la Psicología Educacional y reiteradamente vinculada con el aprendizaje y el rendimiento académico. En tal sentido, parece haber un amplio consenso en cuanto a considerar que una orientación motivacional 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; Pintrich, *et al.*, 2003). Así lo confirman también resultados de estudios previos realizados por nuestro equipo con estudiantes exitosos de primer año universitario. En este caso, se observó que las metas predominantes en un grupo de estudiantes que habían logrado rendimientos satisfactorios en el primer cuatrimestre de sus respectivas carreras eran, en efecto, metas de aprendizaje (Chiecher, *et al.*, 2015).

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 y diversas 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.

En otros términos, cada meta activa un programa con diferentes comandos y reglas, generando 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 (Elliott y Dweck, citados en Chi Hung, 2000).

Un aspecto importante de destacar también es que las metas u orientaciones motivacionales de un estudiante, lejos de ser estables e inmodificables, son ciertamente influenciables por los contextos que las rodean y, por lo tanto, permeables a las influencias del entorno. En este sentido, se habla de motivación situada (Paoloni, 2006 y 2015; Volet, 2001).

Recapitulando, hemos dicho que los estudiantes pueden adoptar distintos tipos de metas al afrontar una tarea escolar. Más aún, las estrategias, comportamientos y emociones que despliegan para resolver una tarea estarán de algún modo orientadas por el tipo de meta que han adoptado. Hemos declarado también

que determinados tipos de meta estarían asociados con ciertos comportamientos, estrategias y emociones con potencialidad para impactar positiva o negativamente en el rendimiento académico. Por fin, hemos puesto también de manifiesto que las metas que un sujeto se proponga no son exclusivamente personales sino que es posible incidir sobre ellas, favorecer la adopción de un tipo de meta u otro, desde el contexto de aprendizaje. Esto es, los profesores pueden favorecer la adopción de un tipo de meta u otro de acuerdo a las características de la propuesta didáctica que planteen.

En el marco descripto, se atenderá a los siguientes propósitos en este artículo: a) describir las metas motivacionales de ingresantes en carreras de ingeniería de una universidad pública argentina; b) comparar las metas que se proponen desde su rol de estudiantes universitarios recientes con las que orientaban su accionar en la escuela secundaria; c) caracterizar al estudiante ideal, desde el punto de vista motivacional, en la perspectiva de ingresantes en carreras de ingeniería; d) identificar variables contextuales con potencialidad de impactar sobre las orientaciones motivacionales de los estudiantes.

Breve referente teórico

Un estudiante puede proponerse distintas metas motivacionales al afrontar una tarea o curso. Asimismo, dichas metas pueden ser influenciadas u orientadas desde el contexto. Presentamos a continuación cuestiones relativas a estos dos aspectos. Por un lado, retomamos 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. Por otro lado, nos referimos brevemente al modelo TARGET, propuesto originalmente por Epstein (1989, citado en Huertas, 1997), que hace referencia a distintas dimensiones del contexto áulico que pueden manipularse con el objetivo de incidir en las metas u orientaciones de los estudiantes.

Las metas

Siguiendo a Huertas y Agudo (2003), resulta posible identificar diversas metas hacia las cuales un estudiante puede orientarse frente a una tarea o curso académico. A continuación presentamos una breve referencia a cada una.

- ▶ *La meta de 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, en la literatura esta orientación motivacional es frecuentemente relacionada con un mejor rendimiento académico.
- ▶ *La meta de 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.
- ▶ *La meta de 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 parte de los demás. Toda la acción está teñida de preocupación y cualquier medio se torna válido para no fallar.
- ▶ *La meta de 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.

- ▶ *La meta de 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 al profesor dudas de lo explicado en clase 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.

Las dimensiones del contexto capaces de incidir sobre las metas

Cuando hablamos de “contexto” lo hacemos desde una perspectiva o enfoque sociocultural, entendiendo al aprendizaje como un proceso eminentemente social, que se define en términos de las interacciones entre aprendices y las propiedades de ambientes específicos (Rinaudo, 2014). En efecto, la década de los 90 y los primeros años del nuevo siglo constituyen una etapa de trabajo caracterizada por la preocupación acerca del modo en que los factores individuales y las características del contexto educativo se pueden integrar en el estudio del aprendizaje. Esto es, comienza a considerarse al aprendizaje como un proceso que no es exclusivamente individual e intelectual sino que, contrariamente, estaría influido por variables contextuales. De la mano de esta tendencia se revaloriza la “significatividad” de los entornos, aceptándose que el aprendizaje tiene lugar en contextos particulares y a través de actividades específicas, que no parecen ser neutrales respecto de las metas que adoptan los estudiantes ni de los resultados que obtienen. Es decir, la mayor o menor riqueza, la diversidad y variedad de recursos presentes en un ambiente de aprendizaje incidirían en las metas fijadas, las acciones desplegadas para lograrlas y, en consecuencia, en los rendimientos logrados (Rinaudo y Donolo, 2000).

En el marco de lo expuesto, resulta interesante para este trabajo el concepto de “contextos poderosos para el aprendizaje”, el cual refiere a un conjunto de rasgos o características que los ambientes instructivos deberían reunir para favorecer el aprendizaje. En tal sentido, De Jong y Pieters (2006) sostienen que un punto común a estos contextos poderosos es que promueven el aprendizaje activo y constructivo y presentan oportunidades para las actividades colaborativas. Además, los ambientes poderosos ofrecen generalmente experiencias de aprendizaje en contextos de situaciones reales. En efecto, para estimular la construcción activa

de conocimiento, resulta relevante implicar al estudiante en la resolución de problemas reales o tareas significativas, funcionales e instrumentales. Otra forma de estimular la construcción activa de conocimientos es promoviendo el trabajo en pequeños grupos, proponiendo trabajos colaborativos y generando amplias posibilidades de comunicación, cooperación e interacción entre pares (Rinaudo, 2014).

El conocido modelo TARGET –originalmente propuesto por Epstein (1989, en Huertas, 1997)– sistematiza algunos de los principales rasgos o dimensiones que el docente podría considerar a fin de generar contextos poderosos para el aprendizaje en el marco de sus clases. Así, el modelo referido involucra seis dimensiones sobre las cuales parece posible accionar para favorecer la motivación y el aprendizaje; a saber: *Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Grupos, Evaluación y Tiempo*. A continuación se hace una breve referencia a cada una de estas dimensiones.

- ▶ *Tarea*. La primera dimensión del modelo TARGET se refiere a las tareas académicas propuestas por los docentes. Así, tareas con determinadas características –por ejemplo, aquellas que ofrecen un margen de autonomía y opción al estudiante– serían capaces de promover una orientación hacia el aprendizaje.
- ▶ *Autoridad*. La segunda dimensión del modelo TARGET hace referencia al estilo de relación que el docente propone entre él y sus alumnos. En este marco, la figura del docente desempeña un rol fundamental, pues se considera que todo lo que haga, lo quiera o no, tiene un impacto motivador potencial sobre sus estudiantes.
- ▶ *Reconocimiento*. La tercera dimensión del modelo TARGET se vincula con los procesos de retroalimentación (*feedback*) y con la importancia de elogiar el esfuerzo, el cumplimiento y el buen desempeño del estudiante en el marco de estos procesos de devolución.
- ▶ *Grupos*. La cuarta dimensión del modelo TARGET refiere a los *grupos*, esto es, pareciera 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.
- ▶ *Evaluación*. La quinta dimensión del modelo TARGET refiere a la *evaluación*, instancia que puede incidir de manera importante en los patrones motivacionales de los estudiantes y en las metas que ellos se propongan. En tal sentido, la recomendación sería evaluar el proceso de aprendizaje –no sólo el producto– y ofrecer retroalimentación permanente acerca de cuánto se acerca o se aleja cada uno del objetivo propuesto para un curso o materia. Además, la evaluación o retroalimentación permanente debería ser co-

municada a cada estudiante de manera privada (para no fomentar la competencia), o bien, si se trata de un trabajo en grupos, a cada grupo en particular.

- ▶ *Tiempo*. Por último, la sexta dimensión del modelo TARGET está vinculada con el *tiempo*. La conexión de este parámetro –el tiempo– con la motivación viene dada por su relación con los procesos ansiógenos (Huertas, 1997). La ansiedad debería ser facilitadora y no inhibidora del rendimiento. Para que la ansiedad se mantenga en un nivel óptimo resulta crucial lograr un buen manejo y distribución del tiempo disponible, muchas veces escaso. Si el tiempo no logra manejarse adecuadamente, llegadas las fechas clave de entrega de actividades o de exámenes, la ansiedad se eleva, alcanzando niveles tan altos que pueden terminar paralizando o inhibiendo la acción.

Como dijimos, las seis dimensiones mencionadas se vinculan con el ambiente o contexto instructivo y pueden ser “manejadas” por el docente de manera tal que se logre generar un contexto poderoso para el aprendizaje y un impacto positivo en las metas motivacionales de los estudiantes.

Metodología

Se realizó un estudio de tipo no experimental, transversal y descriptivo (Hernández Sampieri, *et al.*, 2010), en el marco del cual se recogieron datos en un momento único sobre las orientaciones motivacionales de ingresantes universitarios. La población objeto de estudio estuvo conformada por los estudiantes que iniciaban carreras de Ingeniería, cohorte 2016, en una universidad pública argentina. Si bien el total de inscriptos para iniciar estudios de ingeniería alcanzó los 247 sujetos, el relevamiento de datos se realizó en el marco de las clases presenciales del curso de ingreso (en el mes de febrero de 2016), momento en el que, con el fin de recolectar los datos, se administró un cuestionario que fue respondido por 115 sujetos presentes ese día en el contexto del aula.

Aunque la muestra fue seleccionada por oportunidad (ver referencias), las variables sexo y edad se distribuyen de manera similar en el grupo relevado y en la población total. En efecto, tal como en la población total, entre los 115 estudiantes de quienes se obtuvieron respuestas, el género predominante es el masculino (81% varones y 29% mujeres) y la edad promedio era de 18 años.

Como se mencionó anteriormente, para obtener datos sobre los perfiles motivacionales de los ingresantes, se administró un cuestionario que presenta cinco 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 consideraran que mejor los representaba como estudiantes universitarios, aquél que mejor los representaba como estudiantes de secundaria y aquél que considerara que mejor representaba al estudiante “ideal”. Adicionalmente, se solicitó una justificación breve de la elección realizada. Se informó asimismo a los estudiantes que los datos por ellos proporcionados serían usados en el marco de investigaciones científicas y atendiendo a normas éticas de confidencialidad y resguardo del anonimato. Como es oportuno en estos casos, se aclaró también que la participación era voluntaria.

Los relatos entre los que debían elegir ilustran el perfil de estudiantes orientados hacia el aprendizaje, el lucimiento, el miedo al fracaso, la salvaguarda de la autoestima y la no complicación de sus vidas. A título de ejemplo se presentan a continuación los relatos que representan a un estudiante orientado hacia el aprendizaje y otro orientado al lucimiento.

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.

Cristina saca buenas notas. No le gusta demasiado estudiar pero tiene claro que es necesario para su futuro. En clase siempre es la primera que contesta y procura además hacerlo bien. Presume de las notas que saca y de ser una de las más inteligentes de la clase. En el fondo, lo que intenta es siempre sacar la mejor nota. Por eso planifica exhaustivamente su tiempo para llevar al día todas las asignaturas. Cuando un compañero la supera, Cristina se inquieta y siente aún más ganas de llegar a su objetivo.

En el apartado de resultados se presentará la estadística descriptiva respecto de las metas y perfiles de motivación informados por los estudiantes encuestados. Asimismo, se muestran los resultados del análisis cualitativo de las justificaciones ofrecidas por los estudiantes ante cada opción.

Resultados y análisis

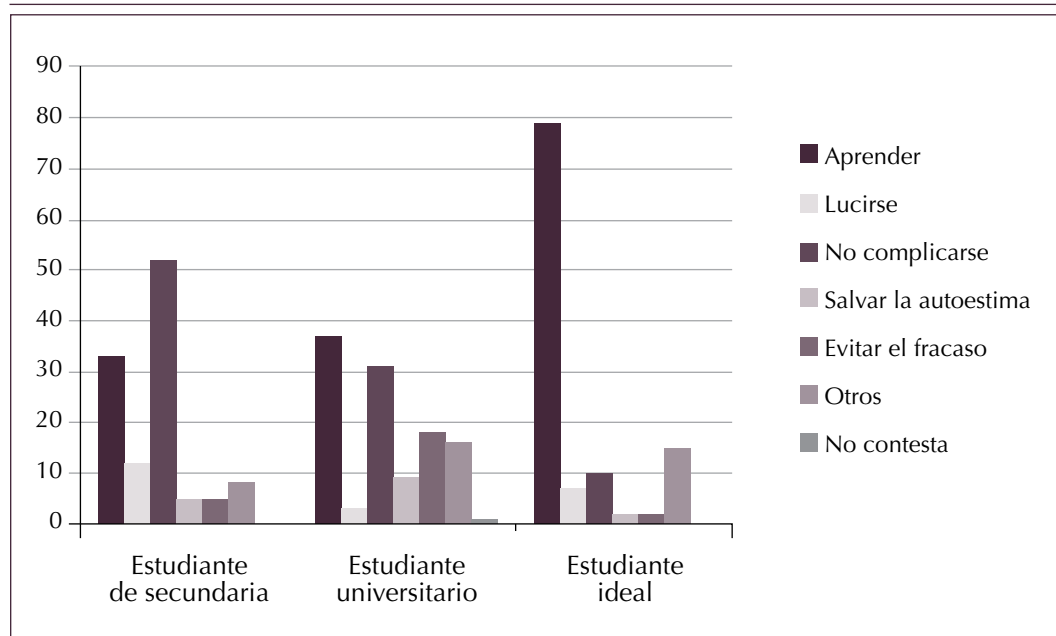
El instrumento administrado requería al estudiante identificarse con un relato en función de tres contextos o situaciones distintas: a) el estudiante de secundaria que fue, b) el estudiante universitario que consideraba ser en su corta experiencia de vida universitaria y c) el estudiante que consideraba “ideal”.

La gráfica 1 presenta la distribución de las elecciones de los 115 estudiantes en las tres situaciones referidas.

Mirar hacia atrás: el estudiante que fue en la secundaria

Frente a la solicitud de mirar hacia atrás –hacia el estudiante de secundaria que fueron hasta hace poco tiempo– e identificarse con un estilo motivacional de los cinco presentados por los relatos, un grupo mayoritario de 52 sujetos, es decir 45%, eligió la opción de “no complicarse la vida”. Entre las justificaciones que dieron para respaldar esta elección, se destaca la importancia que atribuían en esta instancia de escuela secundaria a estar tranquilos, ser felices y no hacer nada complicado, estresante o fuera de sus gustos –31 menciones–. También señalaron que en la secundaria, sus intereses no estaban puestos en obtener notas altas –13 menciones–

Gráfica 1. Metas motivacionales elegidas por 115 ingresantes en carreras de ingeniería para tres situaciones.



Fuente: elaboración propia.

sino, como dijimos antes, en disfrutar. Por fin, varios manifestaron elegir esta manera de afrontar el estudio porque querían hacerlo sin presiones, ni imposiciones y a su propio ritmo –12 menciones–. Los siguientes ejemplos ilustran las posiciones referidas.

En la secundaria no me interesaba sacar más nota que mis compañeros, solo quería aprobar, manejar mis tiempos y estar a gusto con lo que hacía.

Mientras aprobaba las materias con la mínima nota estaba bien.

Resultados similares a los comentados fueron encontrados en estudios previos. En esta línea, Aguilera (2015) y Aguilera y Bono (2015) reportan, en estudios con alumnos avanzados de nivel medio, que el 50% opta por el relato de “no complicarse la vida” cuando se le solicita elegir aquella historia que describa su propio comportamiento como estudiante.

Tras el grupo mayoritario de estudiantes que mirando sus desempeños en el nivel de secundaria se identificaron con la meta de “no complicarse”, un grupo menor de 33 sujetos, 29%, manifestó identificarse con la orientación hacia el aprendizaje. Las justificaciones que dieron para avalar tal opción estuvieron vinculadas con tres aspectos. En primer lugar, muchos destacaron haber sido, tal como el alumno que describe el relato, constantes, responsables y dedicados como estudiantes de secundaria, 19 menciones. En segundo lugar, destacaron que un estudiante que procede con esfuerzo y dedicación obtiene por lo general buenas notas y que ese había sido su caso 13 menciones. Por fin, destacaron también que la elección se respalda en el gusto por lo que hacían o aprendían, 10 menciones. En síntesis, la justificación que avala esta elección combina una dosis de responsabilidad y esfuerzo sostenidos, con el gusto y disfrute por aprender y con la consecuente obtención de buenos resultados. Los siguientes ejemplos son ilustrativos de las justificaciones que ofrecieron los estudiantes que eligieron el relato de orientación hacia el aprendizaje.

En la secundaria estudié algo que me apasiona y por lo tanto me gustaba hasta inclusive buscar material extra y leerlo para aprender más.

Estudiar por la razón de saber más, para beneficio propio, es lo correcto. Personalmente disfruto de poder discutir con otras personas sobre diferentes temas.

Tenía buenas notas, estudiaba casi todos los días, me gustaba el colegio al que iba.

Por otra parte, las otras metas, tales como lucirse, salvar la autoestima y evitar el fracaso, fueron elegidas por muy pocos estudiantes, es decir, 12 sujetos, 5 y 5 respectivamente; esto es, menos del 10% del grupo en todos los casos. Así, al mirar al estudiante de secundaria que fueron, las identificaciones mayoritarias estuvieron vinculadas con “no complicarse” y “con aprender”. Veremos en el próximo apartado si las orientaciones motivacionales cambian al pensarse como recientes estudiantes universitarios.

Mirarse hoy: el estudiante que es en los inicios de la vida universitaria

De manera acorde a lo esperado, al tener que identificarse con un relato pensándose como recientes estudiantes universitarios, las distribuciones de las respuestas cambian. Así, en este caso, las metas motivacionales de aprendizaje son elegidas por el grupo mayoritario, 37 sujetos, 32%. Las justificaciones que ofrecen los alumnos para apoyar su identificación con el estudiante orientado a aprender están vinculadas principalmente con características consideradas positivas en un estudiante, tales como la constancia, esfuerzo, dedicación, perseverancia, responsabilidad, aplicación, orden, etc., de hecho, 25 sujetos respaldaron su elección argumentando que tales características son importantes en un alumno universitario. El gusto por lo que hacen, por el estudio o por la carrera que eligieron acompaña estas características de un buen estudiante. En este sentido, 20 sujetos mencionaron explícitamente el gusto y el disfrute por lo que hacen como razón de haber elegido al estudiante orientado a aprender. A diferencia de las justificaciones ofrecidas por quienes se identificaron como estudiantes orientados al aprendizaje en la secundaria, no aparecieron aquí explícitamente las alusiones a la obtención de buenas notas. Los siguientes son ejemplos de respuestas que sintetizan y combinan estos dos aspectos, a saber, las características positivas de un buen estudiante y su gusto por lo que hace.

Me parece que José me representa porque me gusta lo que hago, llevo el estudio al día y creo que con constancia y dedicación se pueden lograr los objetivos.

Elijo a José porque soy aplicado con mis estudios y me gusta lo que empecé, de hecho, eso me motiva a estudiar cada día.

En segundo lugar, y en orden de frecuencia decreciente, 31 sujetos, representan el 27% del grupo, eligieron la orientación de “no complicarse” como aquella que los representa como estudiantes universitarios. Cabe señalar que se reduce notablemente el

porcentaje de aquellos estudiantes cuya meta es no complicarse, pasando de un 45% –al mirarse como estudiantes de secundaria– a un 27%, al mirarse como recientes alumnos universitarios. Esto es, los recientes estudiantes universitarios parecen advertir desde muy temprano que tal vez un escaso compromiso con el aprendizaje no los conduzca a buenos resultados. De todos modos, entre las justificaciones que manifestaron quienes eligieron al estudiante orientado a no complicarse se destacan la importancia que estos sujetos atribuyen a estar tranquilos, ser felices, disfrutar, estar cómodos pero, al mismo tiempo, hacer lo necesario para lograr un rendimiento aceptable, 20 menciones en este sentido. Para lograr este estado de bienestar consideran necesario poder avanzar en la carrera elegida sin presiones y a su propio ritmo, 14 menciones. También se destaca explícitamente en algunas argumentaciones, 6 casos, que el interés no está puesto en obtener notas altas sino principalmente, como decíamos, en estar a gusto y no atravesar situaciones estresantes o poco placenteras.

Los siguientes ejemplos son ilustrativos de los argumentos que fueron dados para justificar la elección del relato de no complicarse la vida.

No me preocupa sacar buenas notas, con que sea lo suficiente para aprobar me basta... me gusta tomarme mi tiempo para estudiar.

No tengo notas demasiado altas, busco estar a gusto con lo que hago.

En esta etapa voy a tratar de ir al día con las materias y hacer todo en tiempo y forma pero sin presionarme demasiado.

En tercer lugar, aumenta la representatividad del grupo de alumnos que se identifican con el relato de “evitar el fracaso” en cuanto se piensan como estudiantes universitarios. Si bien este grupo de 18 sujetos representa un 16% del total, crece más del triple con respecto a la situación en la que se les solicitaba pensarse como estudiantes de nivel de secundaria. Este resultado está en la línea de lo planteado por Huertas y Agudo (2003), quienes sostienen que probablemente “a los alumnos de primer curso, sin mucha experiencia en la vida universitaria, esta nueva situación académica les genera cierto grado de inseguridad” (p. 54) y por lo tanto concentran energía en no fracasar. De hecho, al analizar las justificaciones que dieron los estudiantes acerca de su elección, 11 hicieron referencia explícita a estados emocionales de inseguridad, intranquilidad y nerviosismo, en tanto que 8 se refirieron al miedo al fracaso frente a una situación que les resulta nueva y a la cual tienen que acostumbrarse. Los siguientes ejemplos ilustran lo aquí mencionado.

Es algo nuevo y sentí miedo de no aprobar, inseguridad.

Al ser todo nuevo y ser una carrera difícil el miedo a fracasar está siempre, pero con apoyo y dedicación se puede salir adelante.

No estoy segura si tengo la suficiente capacidad para afrontar estas cosas, vivo intranquila y con miedo a atrasarme.

En caso de no encontrarse reflejados en ninguno de los relatos, los estudiantes podían escoger la alternativa “otros”. Cabe destacar que 16 sujetos, 14%, eligieron esta alternativa de respuesta. Se trata de casos que se identificaron con una combinación de 2 o más relatos, o bien, aquellos sujetos que dijeron no haberse podido pensar todavía como estudiantes universitarios, recordemos que el cuestionario fue respondido durante las primeras semanas de su vida universitaria. A continuación, algunos ejemplos ilustrativos de la categoría.

No me siento identificado con ninguno en particular pero sí reconozco algunos aspectos similares a los míos en cada chico.

No me identifico con ninguno, todavía no tengo una imagen de mí mismo como estudiante universitario.

Por fin, las orientaciones de *salvar la autoestima* y *lucirse* fueron escogidas por un bajo número de sujetos; a saber, 9 sujetos (8%) y 3 sujetos (3%) respectivamente. Esto es, los estudiantes informaron no identificarse mayormente con un interés por lograr juicios positivos de los demás respecto de sus desempeños, superar a los otros, o querer resguardar su autoestima a costa de conductas poco beneficiosas. A continuación un ejemplo ilustrativo de salvar la autoestima y de lucirse.

Al ser una más dentro de tanta gente trato de pasar desapercibida.

No me gusta mucho estudiar aunque quiero tener un buen futuro, por eso lo hago.

El estudiante ideal

Los sujetos identifican claramente al estudiante ideal como aquel representado por un alumno que se esfuerza, al tiempo que disfruta de lo que hace y saca, en consecuencia, buenas notas. En efecto, 79 sujetos, 69% del grupo, señalaron el relato que representa a un estudiante orientado hacia el aprendizaje como el estudiante ideal. Las siguientes respuestas ilustran lo referido.

El estudiante ideal es aquel al que le gusta aprender cosas nuevas y estudiar, aunque no se obsesiona por ser el mejor y no se deja ganar por las presiones. Es responsable y distribuye bien sus tiempos.

José es el estudiante ideal porque se prepara y dedica tiempo a sus estudios, además se esfuerza por sacar buenas notas y le gusta lo que hace.

El resto de los relatos fueron elegidos poco frecuentemente como representativos del estudiante ideal. Así, la categoría “otros” –por la que optaron aquellos que no encontraron en ninguno de los relatos al estudiante ideal– concentró 15 respuestas (14%) mientras que el resto de los relatos fueron elegidos en todos los casos por menos del 10% del grupo de participantes, 10 eligieron no complicarse; 7 lucirse; 2 salvar la autoestima y los 2 restantes evitar el fracaso.

Conclusiones

Los resultados presentados revelan con claridad la situacionalidad de las metas motivacionales. Esto es, las metas de los alumnos cambian frente a situaciones y contextos distintos. Así, en la secundaria parece prevalecer una tendencia a no complicarse la vida y a transitar los estudios sin demasiado esfuerzo, sino invirtiendo solo lo justo y necesario para aprobar. En la universidad, esta meta de no complicarse es dejada de lado por muchos estudiantes quienes, en cambio, se orientan mayormente hacia el aprendizaje y en menor medida, a evitar el fracaso, dada la nueva y desconocida situación en que se encuentran. Por fin, si les consultamos por el estudiante ideal, reconocen con claridad que el mejor estudiante es aquel que obtiene un buen rendimiento pero que al mismo tiempo disfruta de lo que hace e intenta permanentemente superarse a sí mismo.

Esta idea de que las metas que los estudiantes se proponen al afrontar una tarea o curso escolar son permeables a las influencias externas, del contexto, parece más que promisoria en el ámbito educativo. De hecho, si las metas no dependen únicamente de factores personales sino que son sensibles y permeables al contexto, entonces desde la educación, desde la enseñanza, desde la docencia, desde las instituciones educativas, hay bastante por hacer.

En términos de Martí (2003), los resultados muestran que los alumnos son sensibles a los escenarios de aprendizaje que se les proponen y atribuyen motivaciones diferentes a cada uno de ellos. Esto confirma la idea de que los patrones motivacionales se activan según el tipo de situación educativa vivida por los estu-

diantes. Así, como hemos visto, un mismo alumno no está igualmente motivado en la secundaria, donde su meta es “zafar” y no complicarse, que en la universidad, donde está probablemente porque ha decidido estar y porque ha elegido una carrera afín a sus intereses, a partir de la cual estructurará un proyecto profesional y de vida. De manera similar, un alumno probablemente no estará igualmente motivado en una asignatura dictada por un profesor que expone monótonamente los contenidos que en otra en la que se lo desafía a resolver un problema o situación probable de ocurrir en su futura práctica profesional.

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. En este sentido, el diseño de contextos poderosos para el aprendizaje debería estar entre las metas y preocupaciones centrales de los docentes.

Claro que aquí tocamos un punto central que es la capacitación pedagógica de los docentes y entran a jugar entonces las políticas y decisiones de las instituciones educativas en este sentido. Sin embargo, no es este un asunto al que interese atender en el presente artículo. La idea que aquí queremos iluminar, transparentar, resaltar, es aquella de que aun cuando se habla generalmente de alumnos pocos motivados, desganados y con escaso interés, es posible intentar al menos despertar en ellos otros gustos. La cuestión es entonces ¿cómo promover la orientación hacia el aprendizaje? ¿Qué lineamientos tener en cuenta para generar contextos que promuevan experiencias de aprendizaje placenteras y desafiantes? ¿Cómo generar contextos poderosos para el aprendizaje?

En respuesta a las preguntas anteriores, el modelo TARGET –que presentamos más arriba en este escrito– puede aportar algunas pistas. Nos interesan particularmente dos de las dimensiones del referido modelo, que ya retomábamos además en Chiecher, *et al.* (2016): a) la dimensión relativa a las tareas académicas y b) la dimensión referida a los grupos.

El conocimiento de algunas pautas para obrar sobre las dimensiones seleccionadas –relativas al diseño de tareas académicas y a la modalidad de resolución de dichas tareas– pondrá a los docentes en mejores condiciones para generar contextos poderosos de aprendizaje e involucrar a sus estudiantes en ellos.

Las tareas académicas como contextos capaces de promover motivación hacia el aprendizaje

En relación con las tareas académicas que se proponen a los estudiantes, estudios previos concuerdan 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 a los criterios 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; Paoloni, 2010; entre otros). Otra recomendación sería la de proponer la resolución de la tarea en modalidad grupal. Retomaremos esta sugerencia en un apartado posterior.

Estudios realizados por nuestro equipo con estudiantes universitarios también mostraron que los estudiantes sienten gusto por las tareas auténticas, de la vida real (Chiecher, 2017). Así, leer para contestar preguntas de un libro no sería una actividad que genere entusiasmo o motivación en los alumnos, sino precisamente lo contrario. Las tareas que prefieren son aquellas que los involucran como protagonistas, que les presentan posibles problemas a resolver en su futura práctica, que demandan la interacción y colaboración con sus pares, la negociación de significados, la aplicación y uso de los conocimientos aprendidos en situaciones prácticas, salir fuera del aula, etc. (los estudiantes sienten gusto por las tareas auténticas, de la vida real (Chiecher, 2017).

En términos de Rinaudo (2014), un punto clave en los ambientes poderosos para aprender lo constituyen las tareas académicas propuestas a los estudiantes, cuya formulación debería estimular su participación activa y colaborativa en el aprendizaje. En otros términos, si se pretende favorecer la orientación de los estudiantes hacia el aprendizaje, entonces parece necesario diseñar cuidadosamente tareas académicas que les resulten atractivas y desafiantes.

Las interacciones entre pares como recurso para promover la motivación hacia el aprendizaje

Estudios previos han mostrado que la modalidad de trabajo grupal y el hecho de resolver una tarea en cooperación con otros pueden redundar en beneficios para la motivación y el aprendizaje (Coll y Colomina, 1990; Johnson y Johnson, 1999).

La propuesta de trabajar en grupos favorece la aparición de conflictos socio-cognitivos y fortalece la dimensión social de la experiencia de aprendizaje. Si bien esta dimensión afectiva y social 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 (entre otras, Cobb, 2009; Mycota y Duncan, 2007; Pérez, *et al.*, 2007; Rourke, *et al.*, 2001; Villasana y Dorrego, 2007) está revalorizando su importancia como sostén y apoyo de los procesos cognitivos que lleva adelante un alumno. Esto sucede, más aún, en el caso de los ingresantes, quienes llegan a la universidad –muchas veces desde otras localidades– sin conocer a ninguno o tal vez conociendo a unos pocos de sus nuevos compañeros de ruta. En este marco, estudios previos han demostrado que, desde la perspectiva de los recién llegados a la universidad, el trabajo académico en pequeños grupos es altamente valorado; entre otras razones, porque les permite iniciar la socialización y los vínculos con sus pares, los estudiantes sienten gusto por las tareas auténticas de la vida cotidiana, (Chiecher y Paoloni, 2015; Chiecher, *et al.*, 2014).

De cualquier manera, avalamos la idea de que si bien las interacciones entre pares pueden tener efectos benéficos sobre el aprendizaje y sobre la socialización, 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 (Chiecher, 2013).

Para cerrar el artículo, entendemos crucial enfatizar la importancia de la formación pedagógica y didáctica de los docentes universitarios. Muchos de ellos manejan con excelencia los contenidos disciplinares que tienen que enseñar pero carecen, en cambio, 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.

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

Agradecimientos

Se agradece al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas y a la Universidad Nacional de Río Cuarto por el financiamiento de las investigaciones de las que resulta este artículo.

Referencias

- Aguilera, M. S. (2015). Motivación y tareas escolares. Investigando en el último año de escuela secundaria. *Revista Contextos de Educación* 18, 83-99.
- Aguilera, M. S., y Bono, A. (2015). Incidencia de las metas de aprendizaje en estudiantes secundarios avanzados de Argentina: Un estudio descriptivo cuantitativo. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-23. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i2.18956>
- Alonso Tapia, J. (2000). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Barcelona, ES: Edebé.
- Chiecher, A. (2017). Estudiantes de Ingeniería. Perfiles asociados con trayectorias de logro. En M. Panaia (Comp.), *De la formación al empleo. Nuevos desafíos e innovación*. Buenos Aires, AR: Miño y Dávila.
- Chiecher, A. (2013). Percepciones de estudiantes de posgrado acerca de factores favorecedores y obstaculizadores del trabajo en grupo en entornos virtuales. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología* 9, 50-60. Recuperado el 2 de febrero de 2017 de <http://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/2016/06/TEYET9-art05.pdf>
- Chiecher, A., Ficco, C., y Paoloni, P. (2014). 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* 43, 1-25. Recuperado el 2 de febrero de 2017 de http://www.um.es/ead/red/43/chiecher_et_al.pdf
- Chiecher, A., Vicario, J., Méndez, A., Paoloni, P., Fernández, A., Muñoz, D., y Ceballos, C. (Septiembre, 2014). *Una e-actividad grupal en el marco del taller preparatorio para el ingreso universitario. Aportes a la socialización y a la construcción de saberes disciplinares*. Trabajo presentado en el Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería, San Miguel de Tucumán, Argentina.
- Chiecher A., y Paoloni, P. (Noviembre, 2015). *El taller preparatorio semipresencial para el ingreso en ingeniería. Expectativas y valoraciones de los participantes*. Trabajo presentado en la Quinta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Talca, Chile. Recuperado el 2 de febrero de 2017 de http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesv/L3-Ponencias/5_CLABES_paper_174.pdf
- Chiecher, A., Ficco, C., Martelotto, R., Giovanni, H., y Valencia, H. (Octubre, 2015). *Estudiantes con trayectorias de logro en contextos presenciales y virtuales ¿Qué perfiles de motivación predominan?* Trabajo presentado en la Segunda Jornada Institucional sobre investigaciones y experiencias educativas de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC. Río Cuarto, Argentina.
- Chiecher, A., Ficco, C., Paoloni, P., y García G. (2016). ¿Qué mueve a los estudiantes exitosos? Metas y motivaciones de universitarios en las modalidades presencial y distancia. *Revista Observatório*, 2(1), 301-326. doi: <http://revista.uft.edu.br/index.php/observatorio/article/view/1965>
- Chi-Hung, Ng. (Diciembre, 2000). *Motivational and learning processes of university students in a distance mode of learning: an achievement goal perspective*. Trabajo presentado en Annual Conference of Australian Association for Research in Education. Sidney, Australia. Recuperado el 2 de febrero de 2017 de <http://www.aare.edu.au/data/publications/2000/ng00139.pdf>
- Cobb, S. (2009). Social presence and online learning: a current view from a research perspective. *Journal of Interactive Online Learning*, 8(3), 241-254.

- Coll, C., y Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación* (pp. 335-352). Madrid, ES: Alianza.
- De Jong, T., y Pieters, J. (2006). The design of powerful learning environments. En P. A. Alexander y P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*, 2a. ed. (pp. 739-754). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. Una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. Recuperado el 2 de febrero de 2017 de <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/1252/1315>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación. Quinta edición*. México: Mc Graw Hill.
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires, AR: Aique.
- Huertas, J. A., y Agudo, R. (2003). Concepciones de estudiantes universitarios sobre la motivación. En C. Monereo y J. I. Pozo (Coords.), *La Universidad ante la nueva cultura educativa* (pp. 45-62). Barcelona, ES: Síntesis.
- Johnson, D., y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, AR: Aique.
- Martí, Eduardo. (2003). El estudiante universitario en el siglo XXI. En C. Monereo y J. I. Pozo (Coords.), *La Universidad ante la nueva cultura educativa* (pp. 111-116). Barcelona, ES: Síntesis.
- Mycota, D., y Duncan, R. (2007). Learner characteristics as predictors of online social presence. *Canadian Journal of Education*, 30, 155-170.
- Paoloni, P. (2006). Estudio de la motivación en contexto. Papel de las tareas académicas en la universidad. En M. C. Rinaudo y D. Donolo (Eds.), *Motivación. Aportes para su estudio en contextos académicos* (pp. 27-154). Río Cuarto, AR: EFUNARC.
- Paoloni, P. (2010). Motivación para el aprendizaje. Aportes para su estudio en el contexto de la universidad. En P. Paoloni, M. C. Rinaudo, D. Donolo, A. González Fernández y N. Rosselli (Comps.), *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras* (pp. 50-67). Río Cuarto, AR: EFUNARC.
- Paoloni, P. (Octubre, 2015). *Motivación y emociones en los aprendizajes académicos. Aportes teóricos y estudios de campo que desafían la formación del profesorado*. Trabajo presentado en las VII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. Mar del Plata, Argentina. Recuperado el 2 de febrero de 2017 de <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/simposios/Paoloni,.pdf>
- Pérez, M., Subira, M., y Guitert, M. (2007) La dimensión social del aprendizaje colaborativo virtual. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 18, 1-21.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Comps.), *Handbook of Self-regulation. Theory, Research and Applications* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P., Conley, A., y Kempler, T. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319-337.
- Pintrich, P., y Schunk, D. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. New Jersey, NJ: Prentice Hall.
- Rinaudo, M. C. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En P. Paoloni, M. C. Rinaudo y A. González Fernández (Comps.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas Teóricas, Metodológicas y Estudios de Campo* (pp. 163-206). Tenerife, ES: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social.

- Rinaudo, M. C., y Donolo, D. (2000). Casandra y la educación. La universidad como contexto de aprendizaje. En B. Guerci de Siufi (Ed.), *Pensando la Universidad* (pp.262-280). San Salvador de Jujuy, AR: Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy.
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, L., y Archer, W. (2001). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2), 1-18.
- Villasana, N., y Dorrego, E. (2007). Habilidades sociales en entornos virtuales de trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, (10)2, 45-74.
- Volet, S. (2001). Understanding learning and motivation in context: a multidimensional and multi-level cognitive-situative perspective. En S. Volet y S. Järvelä (Eds.), *Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications* (pp. 57-82). Londres, RU: Pergamon-Elsevier.