

## Los estudiantes de la educación superior privada en el estado de Puebla: simulación de un modelo de enseñanza o desarrollo de estrategias de aprendizaje

**Jorge Pérez Mejía**

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

[jpmejiabuap@gmail.com](mailto:jpmejiabuap@gmail.com)

### Resumen

La investigación se desarrolla desde la metodología utilizada por Pedro Rosario y otros (2009) en su trabajo titulado “Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico”, con las adaptaciones pertinentes dadas las condiciones y características del país. La muestra la integran 60 estudiantes de diferentes licenciaturas de una universidad privada<sup>1</sup> a quienes se les aplicaron 6 baterías y un cuestionario sobre su perfil; con la información se realizó el análisis desde la perspectiva de la investigación descriptivo documental.

El objetivo de este trabajo fue analizar los tipos de metas académicas del estudiante y descubrir los posibles factores determinantes e indicadores que puedan dar información sobre aquellas que afectan al rendimiento del trabajo académico.

---

<sup>1</sup> Se omite el nombre de la institución por razones de confidencialidad.

Los resultados arrojan que las metas académicas de aprendizaje, de rendimiento y de valoración social son las que tienen una incidencia significativa en el desempeño académico del universitario; asimismo, dentro de estas variables motivadoras, son las metas académicas de aprendizaje y de rendimiento, las que mayor poder explicativo alcanzan sobre la efectividad o fracaso del trabajo académico; sin embargo, el establecimiento de metas académicas o su ausencia en los estudiantes resulta el verdadero "Talón de Aquiles" del trabajo docente.

## Abstrac

Research is carried out from the methodology used by Pedro Rosario and others (2009) in his work titled "motivational profiles in high school students: differential analysis in cognitive strategies, strategies for self-regulation and academic performance", with the relevant adaptations given the conditions and characteristics of the country. Integrated sample 60 students from different degree courses on a private University who applied 6 batteries and a questionnaire on your profile; information analysis was performed from the perspective of research descriptive documentary.

The objective of this work was to analyze the types of the student's academic goals and discover possible factors determinants and indicators that can provide information on those that affect the performance of academic work.

The results show that the academic goals of learning, performance and social value are that have a significant impact on the academic performance of the College; also, within these motivational variables, are the academic goals of learning and performance, which reach greater explanatory power on the effectiveness or failure of academic work; However, the establishment of academic goals or lack thereof in students is the true "Achilles heel" of teaching.

**Palabras clave/Keywords:** metas académicas, metas de aprendizaje, metas de rendimiento, metas sociales, rendimiento académico, motivación, academic goals, learning goals, performance goals, social goals, academic performance, motivation

---

## Introducción

La educación superior que se imparte en el país por tipo de sostenimiento se distribuye de la siguiente manera: el 37.1% corresponde al sostenimiento autónomo; el 17.8% al estatal; el sostenimiento federal cubre el 13.4%, y las instituciones particulares cuentan con el 31.7% (SEP, 2013). En el Estado de Puebla existe el mayor número de instituciones de educación superior (IES) con sostenimiento particular del país, hoy se dice que ya son 436, cifra que ya ha rebasado al Estado de México (318 IES), y al propio Distrito Federal (426, IES).

La SEP en el documento titulado “Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras Ciclo Escolar 2011 – 2012”, editado en noviembre del año pasado por la Dirección General de Planeación y Programación; registra que en la entidad poblana el total de IES asciende a 563, de las cuales más del 77% son de sostenimiento particular (Ver Cuadro No. 1), por lo que podemos asumir que el Estado de Puebla se ha convertido, por alguna razón, en el paraíso de la educación superior particular.

Por lo anterior, la investigación que aquí se presenta seleccionó una Institución de educación superior (IES), que se asumió como objeto de estudio del sistema de educación superior privada en el Estado, sin embargo por razones de confidencialidad omitiremos su denominación; lo importante es que en esta investigación se asume que la motivación académica se encuentra altamente correlacionada con las metas que persigue

el alumno, teniendo como referencia las investigaciones de Barca et. al. (2011) y de Rosario et. al. (2009), definidas estas por una serie de patrones de acción integrados por creencias, atribuciones y afectos-sentimientos que dirigen las intenciones conductuales, también denominadas objetivos o metas y que están determinadas, en parte, por el concepto que el sujeto tiene de su valor personal, de su capacidad o habilidad.

En consecuencia, como ya se dejó establecido líneas arriba, el objetivo de este trabajo es analizar los tipos de metas académicas del estudiante y descubrir los posibles factores determinantes e indicadores que puedan dar información sobre las metas académicas que afectan al rendimiento del trabajo académico en este medio; establecemos además, que los alumnos, dentro del contexto académico, tratan de lograr diferentes tipos de metas (González y Tourón, 1992) aunque destacan, sin embargo, las metas de la percepción de la competencia. De esta forma formulamos como hipótesis de trabajo que las metas académicas constituyen indicadores y determinantes importantes de la motivación que observamos en los alumnos seleccionados y que, sin embargo, es posible detectar diversos tipos de metas académicas.

**Cuadro No. 1 Número de IES en Puebla por nivel y tipo de sostenimiento, 2012**

<b>NIVEL / MODALIDAD</b>	<b>TOTAL DE IES</b>	<b>PORCENTAJE</b>
<b>EDUCACIÓN SUPERIOR</b>	<b>563</b>	<b>100</b>
<b>NORMAL</b>	46	8.17
<b>LICENCIATURA</b>		
<b>LICENCIATURA</b>	372	66.07
<b>POSGRADO</b>	145	25.75
<b>PÚBLICO</b>	129	18.59
<b>FEDERAL</b>	6	0.86
<b>ESTATAL</b>	64	9.22
<b>AUTÓNOMO</b>	59	8.50
<b>PARTICULAR</b>	436	62.82
<b>TOTAL DE IES POR</b>	<b>694</b>	<b>100.00</b>
<b>SOSTENIMIENTO*</b>		

\* Los totales no coinciden debido a que en algunas de las IES ofrecen más de un servicio.

Fuente: elaboración propia con base en “Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras Ciclo Escolar 2011 – 2012”. Dirección General de Planeación y Programación, SEP.

### **El estado del arte: una breve revisión documental**

Como punto de partida, consideramos que se debe tener claro que el proceso de “aprender” no significa lo mismo para el estudiante que para el profesor; su significado es una construcción de carácter personal de acuerdo con una perspectiva constructivista; para el alumno aprender significa llegar a un encuentro de aprendizaje y enseñanza que

depende de sus motivos e intenciones; de lo que ya sabe y de cómo utiliza sus conocimientos anteriores; en ese contexto, el rol del profesor consiste en facilitar y ayudar a que las actividades que realiza el estudiante le sean adecuadas, interesantes, útiles, organizadas, tengan sentido para él; que le resulten informativas, que se puedan transferir y aplicar a situaciones concretas, relacionadas con sus ambientes personales específicos, sociales y cognitivo-conductuales (Biggs, 2005).

Por su parte, para el docente “aprender” significa conquistar al alumno para que se sienta implicado de forma intencional y significativa en sus actividades de estudio y aprendizaje, para lo cual se requiere que el alumno establezca sus propias metas de aprendizaje, de rendimiento o logro, de valoración social y de adquisición de competencias. Esto es, a nuestro juicio lo que constituye la labor fundamental del profesor: generar la necesidad de llegar a metas previamente establecidas que permitan desencadenar en proceso de aprendizaje.

En este sentido la motivación adquiere un papel relevante del trabajo docente, sin embargo, la motivación debe ser entendida como un constructo psicológico hipotético que explica el inicio, dirección y perseverancia de una conducta hacia unos objetivos que pueden ser el aprendizaje, el buen rendimiento escolar, la notoriedad social, obtener dinero, buscar la consideración y competencia social; de forma tal que la motivación no puede ser un prerrequisito para aprender, sino que, por el contrario, es y debe ser un producto de la enseñanza.

Para González y Oyarzo (2000), el concepto de motivación en el entorno educativo se estructura a partir de tres componentes principales en permanente interacción que conforman un sistema:

- a) El componente valor o valoración, que define el interés, del que se deriva la orientación motivacional o las metas.
  
- b) El componente de la expectativa de capacidad o competencia percibida, que define la capacidad/habilidad que implica la competencia percibida y se relaciona con el proceso atribucional, y
  
- c) El componente de la afectividad, que define las reacciones emocionales y se relaciona con la autoimagen, autoestima o autoconcepto.

Por otra parte, el asunto de las metas académicas que deriva del componente de valoración, se fundamenta en que la motivación se explica por las metas que persigue el sujeto, en cuanto que significan una serie de patrones de acción integrados por creencias, atribuciones y afectos-sentimientos que dirigen las intenciones conductuales y que están determinadas, en parte, por el concepto que el sujeto tiene de su valor personal, de su capacidad o habilidad (Barca y Núñez, 1997). En esta perspectiva, las metas académicas constituyen indicadores y determinantes importantes de la motivación que observamos en los alumnos, por eso planteamos detectar en esta investigación los múltiples tipos de metas académicas de los sujetos.

A partir de los trabajos de Ames, 1992; Dweck y Leggett, 1988; Valle, González, Barca y Núñez, 1997 se ha consolidado la idea de que las metas se han centrado en la existencia de distintos patrones motivacionales en relación con el rendimiento escolar, señalando como variable determinante el tipo de metas de logro que persigue el sujeto. Gracias a tales investigaciones, hoy existe consenso en que una meta de logro se define como un modelo o patrón integrado de creencias, atribuciones y afectos-sentimientos que dirige las intenciones conductuales (Weiner, 1986; 1990) y que está formada por diferentes

modos de aproximación, compromiso y respuesta a las actividades de logro-rendimiento-reconocimiento.

Al respecto, Pintrich y Schunk (2006) proponen que las metas que persiguen los alumnos y que determinan su modo de afrontar las actividades y tareas académicas pueden agruparse en cuatro categorías, considerando que las diferentes metas académicas existentes no implican exclusión entre ellas y, que al afrontar una actividad escolar los alumnos pueden trabajar teniendo presentes varios tipos de metas al mismo tiempo, dependiendo de sus características personales y de las que implican las tareas propiamente dichas:

1°. Metas relacionadas directamente con el aprendizaje: Aquí se distingue la categoría de metas relacionadas con la tarea, siendo éstas de carácter motivador intrínseco. En esta categoría existen tres tipos de metas:

- metas de competencia, cuando se trata de incrementar la propia competencia;
- metas intrínsecas, el interés está en la propia tarea más que en el incremento de la competencia;
- metas de control, en las que los sujetos experimentan cierta autonomía en su actuación.

En esta primera categoría, también habría tres tipos de tendencias motivadoras: una de aprendizaje y dos de rendimiento (Hayamizu y Weiner, 1991; Hayamizu, Ito y Yoshizaki, 1989).

2° Metas relacionadas con la autovaloración, vinculadas directamente con el autoconcepto y la autoestima. Se incluyen dos tipos de metas:

- metas de logro, en las que se trata de alcanzar el reconocimiento de otros o de sí mismo una valoración positiva de su competencia y,

- metas de miedo al fracaso, cuando se evitan las experiencias negativas asociadas al fracaso.

3° Metas no relacionadas directamente con el aprendizaje, pero con cierta influencia en él. Es la categoría de metas relacionadas con la valoración social y se refieren a las razones de orden prosocial, como el hecho de ganar la aceptación de los otros, (De la Fuente, 2004). La cuestión clave en este tipo de metas es conseguir un grado óptimo de aceptación social y evitar ser rechazado como resultado de su conducta académica (Wentzel, 1998).

4° Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas. Estas metas están relacionadas, tanto con la consecución de premios o recompensas, como con la evitación de todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones u objetos valorados por los sujetos.

Tal como lo plantea Rosario (2009) las metas personales constituyen un marco de referencia de importancia incuestionable para explicar las orientaciones motivacionales y los patrones de comportamiento en el ámbito escolar. En el trabajo cotidiano del profesor al interior del aula se aprecia que, en efecto, los estudiantes, generalmente, están preocupados no sólo por su trabajo académico, sino también por la relación social y el aprecio de sus profesores y compañeros, así como por las reacciones de sus padres. Entonces se trata de conocer de qué forma se coordinan ambos tipos de metas o cuales resultan más importantes o prioritarias y, en consecuencia cómo impactan la conducta del estudiante en torno al uso de estrategias de aprendizaje, de autorregulación y, en el logro académico; aspectos todos que pueden ayudar de manera importante al desarrollo del trabajo docente.

Existe también una propuesta complementaria a esa clasificación para estudiar las metas académicas que regula el actuar del estudiante; Elliot y otros (1997), definen dos tendencias dentro de las metas de rendimiento: una de aproximación y otra de evitación, delimitándose, por tanto, tres metas académicas independientes:

- a) Metas de aproximación al rendimiento, focalizadas en el logro de competencia con relación a otros;
- b) Metas de evitación del rendimiento, centradas en la evitación de incompetencia respecto a otros; y
- c) Metas de aprendizaje, centradas en el desarrollo de la competencia y el dominio de la tarea.

Así las cosas, los estudiantes con metas de aproximación al aprendizaje serían aquellos orientados a conseguir la meta de aprender y comprender, mientras que aquellos con metas de evitación del aprendizaje estarían preocupados por no ser perfectos, no comprender completamente el material o fracasar respecto de sus estándares autorreferidos de dominio (Linnenbrink y Pintrich, 2002).

### **Resultados del trabajo empírico**

#### **a) Descripción de la muestra**

El entorno de esta investigación lo constituye una IES que llamaremos la “Universidad Prototipo” (UP), se trata de una institución privada, fundada en la ciudad de México en 1960, su población inicial fue de 212 estudiantes y 23 profesores, entre el nivel medio superior y superior. A nivel universitario comenzó con las licenciaturas de Contaduría Pública y Administración de Empresas. Actualmente tiene una matrícula global de más de 106 mil estudiantes, aproximadamente 8 mil profesores y más de 75 mil egresados. A

nivel universitario ofrece 37 licenciaturas, 14 maestrías y 12 especialidades: Adicionalmente ofrece programas de bachillerato, licenciaturas y maestría en línea.

En la ciudad de Puebla inició sus actividades en el año 2002 y actualmente tiene una matrícula de aproximadamente 700 alumnos y ofrece 26 licenciaturas. De manera que la investigación se realizó en el campus Puebla en donde se seleccionaron 60 alumnos de sólo 7 licenciaturas a las que se tuvo acceso en el área, el día y la hora en que se aplicaron las encuestas de manera aleatoria; el tamaño de muestra estadísticamente representativo se estimo con un nivel de confianza del 95% y 12.1% de error; esto es:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot q}{(N-1) \cdot e^2 + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

de donde:

$$n = = 60.05 \frac{(700) \cdot (1.96)^2 \cdot (.5) \cdot (.5)}{(699)(12.1)^2 + (1.96)^2 (.5) (.5)}$$

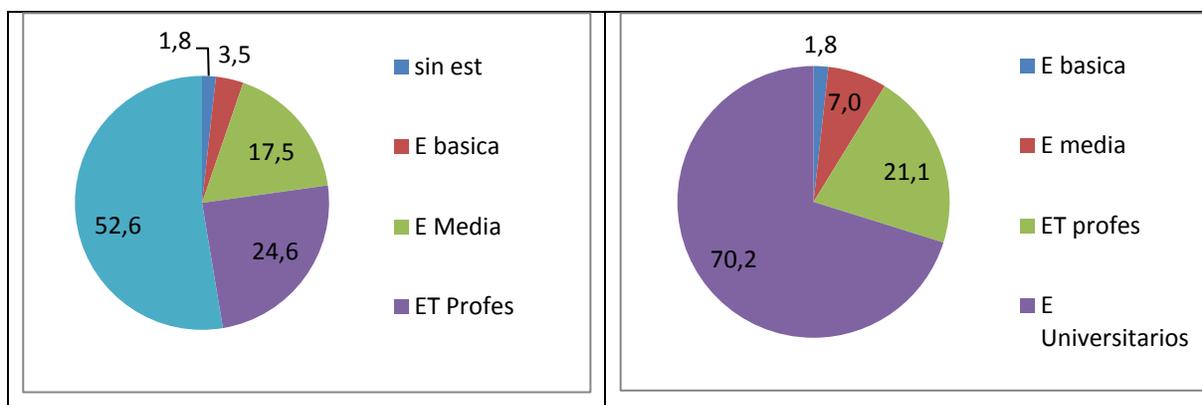
A partir de la encuesta aplicada sobre “Perfil del estudiante” (PE), (Anexo 1), se encontró que el 64.9% de los alumnos entrevistados fueron varones y el 31.6% señoritas, con una edad promedio de 21.85 años en un rango de entre 18 y 28 años, de las carreras de Licenciatura en Administración de Empresas (31.6%), Ingeniería en Sistemas (28.1%), Administración de Negocios Internacionales (21.1%), Administración de Empresas Turísticas (7%), Contaduría Pública y Finanzas (3.5%) Mercadotecnia (1.8%) y Relaciones Públicas (1.8%); de los resultados de la encuesta aplicada a los alumnos de manera

aleatoria, el 38.0% de ellos fueron alumnos de primero a sexto semestre y el 54.4% de séptimo a noveno semestres; asimismo, el 64.9% de los alumnos entrevistados señalaron como primera opción a la UP y sólo el 29.8% la eligió como segunda opción.

De la misma encuesta, el contexto académico familiar de los estudiantes entrevistados resultó favorable para su buen desempeño, cómo se podrá ver en las estimaciones realizadas entre estas variables, pues el 61.2% no es hijo único, de los cuales el 36% tiene un hermano en la universidad, el 52.6% del total son hijos de madres con estudios universitarios y el 70.2% de ellos su padre tiene nivel de estudios universitarios, según se revela contundentemente en los gráficos No. 2 y No. 3.

Gráfico No. 2: Nivel de estudios de la madre de alumnos entrevistados.

Gráfico No. 3: Nivel de estudios del padre de alumnos entrevistados.



**b) Análisis estadístico de la información**

En primer término nos remitimos al coeficiente de correlación de Pearson entre las variables: Promedio de entrada a la universidad (X1-PromInical), Promedio acumulado a la fecha (X2-PromAcum), Horas de estudio a la semana (X3-HrsEstSem), Horas de estudio en fin de semana (X4-HrsEstFinSem), Nivel de estudios de la Mamá (X5-NiveEstMama) y Nivel de estudios del Papá (X6-NiveEstPapa), parecen más importantes en este camino de tratar

explicar el desempeño académico de los estudiantes: en donde encontramos que el promedio acumulado del alumno se encuentra altamente correlacionados positivamente con las expectativas del promedio al final de la carrera (63.9) y, del semestre (56.4); asimismo el promedio esperado del fin del semestre con el promedio inicial de entrada a la universidad (31.1) y del promedio esperado del final de la carrera (63.9), de aquí podemos afirmar que al parecer no ha habido cambios sustanciales en las conductas de los estudiantes, su comportamiento se puede explicar mas por el fenómeno de la inercia que por el de las tareas académicas; de hecho el promedio esperado para fin del semestre se encuentra muy ligeramente correlacionado con el número de horas de estudio, pero de fin de semana (19.9), no así con el número de horas de estudio por semana (3.4), que es insignificante, por lo que el alumno no está dispuesto a realizar mayores esfuerzos para lograr la meta de la nota final del semestre.

Por aparte, vale la pena señalar que en esta muestra el nivel de estudios de la mamá (X5- NiveEstMama), favorece positivamente la expectativa del estudiante en cuanto al promedio acumulado (17.1), al promedio esperado para final del semestre (17.5), así como del promedio esperado para el final de la carrera (11.2); no así el nivel de estudios del papá, que en todos los casos resulta negativo y no significativo.

En este contexto pasamos a realizar una regresión lineal múltiple en donde buscamos explicar el peso de las mismas variables, involucradas en el análisis de correlación, en la determinación del promedio esperado por el alumno para el final del semestre (PromFinSemestre), de acuerdo a la siguiente función:

$$\text{PromFinSemestre} = f [\text{Cte}, \text{PromInicial}(X1), \text{Promacumulado}(X2), \text{HrsEstSemana}(X3), \text{HrsEstFinSemana}(X4), \text{NiveEstMamá}(X5), \text{NiveEstPapá}(X6), \mu]$$

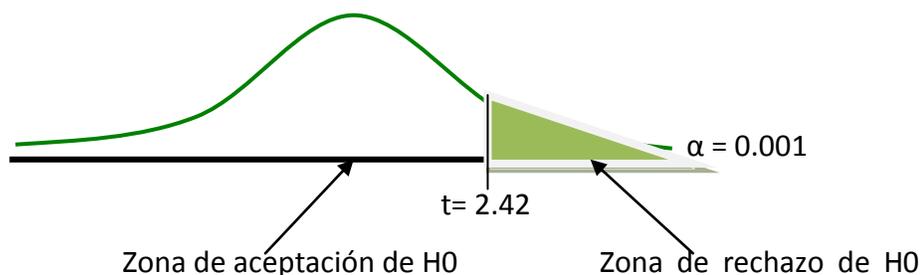
Una vez realizada la regresión con el programa SPSS, se obtuvieron las siguientes estimaciones:

$$\text{PromFinSem} = 3.98 + 0.015X_1 + 0.52X_2 - 0.004X_3 + 0.059X_4 + 0.006X_5 + 0.064X_6$$

$$(4.1) \quad (3.7) \quad (5.1) \quad (-0.63) \quad (1.76) \quad (0.117) \quad (0.879)$$

$$R^2 = 0.502 \quad F_{(6,42)} = 7.053 \quad D.W. = 1.607$$

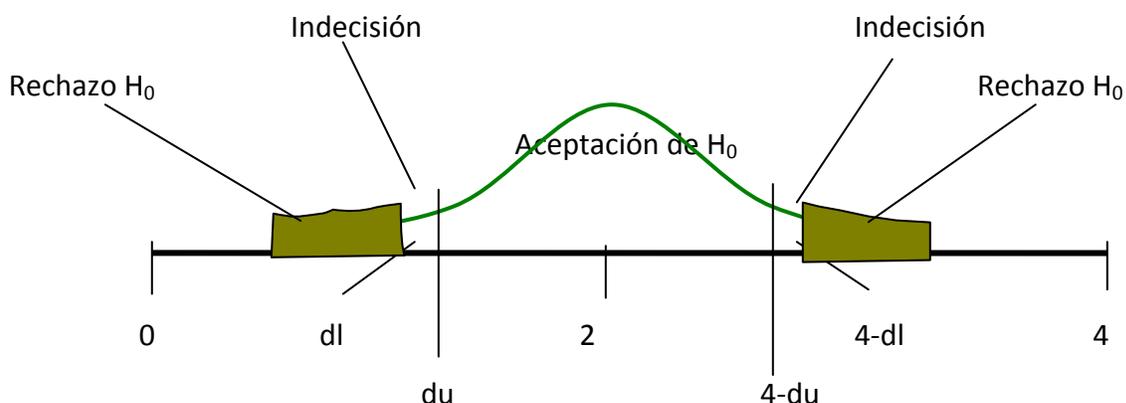
Los resultados de la regresión obtenidos nos permiten asegurar a la prueba de hipótesis “t”, que el estimador individual del promedio inicial de entrada a la universidad (X1) es estadísticamente significativo con un nivel de significancia del 99% en la determinación del promedio esperado al final del semestre:



Lo mismo se puede decir del estimador del promedio acumulado (X2) con igual nivel de significancia estadística; también resulta muy significativo el estimador del número de horas de estudio del fin de semana, con un nivel de significancia estadística del 95%. No resultan estadísticamente significativos individualmente los estimadores de las horas de estudio durante la semana ni los niveles de estudios de la mamá ni del papá del estudiante; lo que es cierto es que la variable explicativa más importante en el promedio esperado al final del semestre es el promedio acumulado, de manera que si este incrementa en una unidad, aquel incrementará en más de medio punto; mientras que por

cada intervalo de tiempo de estudio en la semana representa una disminución en la calificación del presente semestre.

Sin embargo, la prueba “F” o análisis de varianza resulta estadísticamente significativa con un nivel de confianza del 95%, el coeficiente de determinación,  $R^2$ , nos dice que el 50% de las variaciones en el promedio esperado al final del semestre se explican globalmente por este conjunto de variables, de manera que el restante 50% puede ser explicado por otro tipo de variables que no han sido consideradas en este ejercicio de regresión. Finalmente, respecto a la prueba de autocorrelación el valor estimado del Durbin-Watson nos informa que rechazamos la hipótesis de no-autocorrelación, esto es:



$H_0$ : No existe autocorrelación (Positiva o Negativa)

$H_a$ : existe autocorrelación

$dl = 1.16$  y  $du = 1.59$  (de las tablas D-W, con  $\alpha = 1\%$ , cinco variables explicativas y 50 observaciones) de manera que el D-W estimado es de 1.60 se encuentra en la zona de rechazo de  $H_0$ , lo que quiere decir que existe una fuerte autocorrelación en la regresión. Lo que equivale a decir que es preciso considerar otras variables que no presenten este problema o bien que será muy bueno ampliar el tamaño de la muestra.

**c) Estimación de actitudes y de estrategias de aprendizaje de los estudiantes en el contexto actual de la educación superior privada en Puebla**

Para el contenido de este apartado rescatamos la técnica de la escala de Likert porque consideramos que se adapta muy bien a los propósitos de la investigación y al tipo de información de que disponemos, recordando que una actitud es un estado de disposición psicológica, adquirida y organizada a través de la propia experiencia que incita al individuo a reaccionar de una manera característica frente a determinadas personas, objetos o situaciones. Las actitudes no son susceptibles de observación directa sino que han de ser inferidas de las expresiones verbales; o de la conducta observada. Esta medición indirecta se realiza por medio de unas escalas en las que partiendo de una serie de afirmaciones, proposiciones o juicios, sobre los que los individuos manifiestan su opinión, se deducen o infieren las actitudes.

Al igual que en el trabajo de Rosario y otros (2009) que se tomó como referencia, utilizamos los cuestionarios para evaluar las metas académicas mediante el Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (CEMA), que como sabemos es un instrumento que fue elaborado por Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, García y Roces (1997), con la intención de diferenciar los tipos de metas. El cuestionario fue diseñado con 42 ítems, con una escala de 1 a 5, asignando el 1 con “nunca” y el 5 con “siempre”.

Los resultados obtenidos a partir de la construcción de la escala de Likert se presentan en la siguiente tabla y permiten contar con una escala precisa y fiable.

Valor promedio = 155      Desviación estándar = 31.2

Por lo que el 95% de los estudiantes entrevistados se encuentran entre los valores dados por (Promedio)  $\pm$  1.96\* desviación estándar; es decir en el intervalo cerrado dado por [93.4, 215.8],

Como se desprende de la escala de Likert, el 95% de los estudiantes establecen sus metas académicas a partir de metas de implicación en el estudio para la adquisición de valoración social como la motivación relevante, seguida de las metas de evitación del trabajo o de implicación en el estudio solo en la medida que permita evitar castigos y obtener recompensas. Pues los primeros ocho ítems del cuestionario CEMA no son considerados como metas de implicación en el estudio para la adquisición de competencia y control o metas de implicación en el estudio por el interés en las materias.

**Yo me esfuerzo en mis estudios...**

Ítems	Diferencia de medias	Coficiente de correlación
24. Porque no deseo que los profesores me tengan aversión	2.50	0.78
25. Porque deseo ser elogiado por mis padres, profesores y amigos	2.50	0.69
22. Porque no quiero perder el respeto de las personas importantes para mí	2.21	0.68
39. Es muy importante para mí no sentirme como tonto en clase	1.93	0.54
30. Porque quiero evitar consecuencias negativas para mí debido a un insuficiente rendimiento	1.93	0.50
20. Porque no quiero que mis profesores me tengan manía por mis malas notas	1.86	0.57

28. Porque deseo evitar los castigos que recibiría si no obtengo buenos resultados	1.86	0.52
38. Si veo que puedo fracasar en un examen, tarea, etc. no me esfuerzo desde el principio	1.79	0.65
40. Creo que suelo evitar implicarme en aquellas tareas que pudieran hacerme quedar como incapaz	1.79	0.71
10. Porque quiero tener uno de los mejores expedientes de mi generación	1.71	0.54
21. Porque quiero evitar el rechazo de mis padres	1.71	0.66
23. Porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí	1.64	0.60
13. Porque no quiero sentirme humillado ante las personas que me importan	1.64	0.59
26. Porque deseo obtener alguna recompensa de mis padres	1.36	0.54

Para evaluar las estrategias cognitivas utilizadas por los estudiantes se utilizó el Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio (CECAE), que nosotros identificamos como ARATEX, el cuestionario base fue elaborado por Rosario y otros. Asimismo se aplicaron otros instrumentos para conocer la escala de estrategias de aprendizaje en términos de la Organización (CAIAP), Elaboración (IPE) y Memorización (CEA) que toman las ideas del instrumento LASSI (Weinstein, Schulte y Palmer, 1987) y la escala de estrategias de aprendizaje del MSLQ (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991).

Respecto del ARATEX, después de construir la escala de Likert, encontramos que:

Ítems	Diferencia de medias	Coficiente de correlación
9. Antes de empezar a estudiar, me planifico el tiempo que puedo necesitar dedicar a comprender y aprender el texto, y cómo voy a distinguirlo entre las distintas actividades que tengo que realizar.	2.00	0.787
20. Mientras estoy leyendo, intento ir relacionando las ideas más importantes para encontrar la organización general del texto.	1.93	0.692
7. Antes de empezar a estudiar, me paro a decidir las actividades y estrategias que voy a realizar, planificando cómo voy a leer y estudiarlo.	1.86	0.70
13. Cuando termino el texto, si no he aprendido bien me paro a pensar cómo lo hice y que podría mejorar para comprender mejor la próxima vez.	1.79	0.682
18. A medida que voy leyendo, intento relacionar las distintas ideas que voy extrayendo del texto.	1.74	0.679
6. Después de trabajar un texto, utilizo la experiencia de cómo organicé el tiempo y los cambios que tuve que hacer en mi planificación, para decidir en el futuro cómo distribuir el tiempo en una tarea similar.	1.71	0.70
21. Para comprender bien un texto, trato de unir la nueva información que me aporta con lo que ya sé sobre el tema.	1.71	0.658
23. Al terminar de intentar estudiar un texto, me doy cuenta de las cosas que he hecho que me han funcionado y me planteo	1.71	0.631

posibles cambios en la forma que haré la tarea la próxima vez.		
15. Antes de empezar a estudiar, si me parece difícil me animo recordándome que cuando me esfuerzo suelo tener buenos resultados a la hora de comprender y aprender textos escritos.	1.64	0.692
3. Mientras estoy estudiando, me animo recordándome que comprender y aprender el texto depende de que me esfuerce lo suficiente.	1.60	0.587

Dónde Valor promedio = 78.84 y Desviación estándar = 14.28

Entonces el 95% de los estudiantes entrevistados establecen como prioridades las metas de implicación en el estudio para una búsqueda de engrandecimiento del yo, y metas de implicación en el estudio por el deseo de obtener un trabajo futuro digno.

Con respecto a esta misma escala de estrategias de aprendizaje, distinguimos a través de los cuestionarios: CAIAP donde el estudiante valora la organización del estudio; El IPE, que valora la elaboración y el CEA, que valora el proceso de memorización, respectivamente, encontramos que:

Estrategias de aprendizaje en términos de la Organización (CAIAP) Ítems	Diferencia de medias	Coficiente de correlación
6. Organizar los contenidos de las materias en esquemas, resúmenes, etc. según el orden de importancia de las ideas.	2.07	0.77
4. Tomar apuntes y ampliarlos para después aprender las materias en profundidad.	1.93	0.726
8. Preparar los exámenes con antelación elaborando respuestas a posibles preguntas.	1.71	0.686

3. Mantenerme concentrado en las tareas de estudio aunque haya otras cosas más interesantes que hacer.	1.64	0.657
10. Evaluar lo que he hecho y los resultados obtenidos para introducir mejoras en mi estudio.	1.62	0.69

Elaboración (IPE) Ítems	Diferencia de medias	Coficiente de correlación
8. Después de una clase o una lectura de un texto, releo los apuntes o notas que he tomado para asegurarme de que están claros y que los he entendido bien.	2.15	0.593
4. Estudio diariamente a lo largo del curso y reviso los apuntes regularmente.	1.77	0.595
10. Estudio por la satisfacción que me produce comprender las respuestas a los “porqués”.	1.69	0.583
9. Trabajo y estudio sólo lo suficiente para aprobar.	1.38	0.539
11. En la mayoría de las asignaturas, creo que se debe estudiar sólo lo suficiente para aprobar.	1.38	0.559
1. Pido a los profesores que me digan exactamente el contenido que entra en el examen parcial/final. Porque sólo eso estudio.	1.38	0.501
7. Pienso que completar los apuntes con información adicional es una pérdida de tiempo (es suficiente con estudiar sólo con los apuntes tomados en clase, con los apuntes de los compañeros o con las páginas del libro con el material que va a entrar en el examen.	1.36	0.515

Memorización (CEA)  Ítems	Diferencia de medias	Coefficiente de correlación
4. Para tomar apuntes que ayuden a la hora de estudiar y preparar los exámenes, es importante: Anotar los aspectos más importantes y complementarlos en casa con otras informaciones.	1.14	0.504
8. En la preparación de los exámenes, se debe: Tener en cuenta el tipo de examen, ya que las estrategias de estudio se deben adecuar al mismo.	1.02	0.411
1. Antes de comenzar a hacer cualquier tarea es importante: Ponerse a la tarea sin perder tiempo evitando excusas.	0.86	0.414
2. Un aspecto fundamental en el estudio personal es la organización y gestión del tiempo, lo cual implica: Ser flexible en la realización de las tareas, dejando espacio para la improvisación, y huir de la rigidez y del estrés.	0.64	0.300

El 95% de los estudiantes entrevistados establece metas de implicación en el estudio por el interés en las materias, metas de evitación del trabajo para una defensa del yo y metas de implicación en el estudio para una búsqueda de engrandecimiento del yo.

Finalmente, Las estrategias de autorregulación se evaluaron mediante el Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio mediante el cuestionario IPAA, en este caso los resultados de la escala de Likert, expresan que:

Ítems	Diferencia de medias	Coefficiente de Correlación
8. Mientras estoy en clase o estudiando, si me distraigo o pierdo el hilo, suelo hacer algo para volver a la tarea y alcanzar mis objetivos.	2.05	0.794
12. Antes de comenzar a estudiar, compruebo si tengo todo lo que necesito: diccionarios, libros, lápices, cuadernos, fotocopias... para no estar siempre interrumpiendo mi estudio.	2.05	0.407
9. Establezco objetivos académicos concretos para cada asignatura.	1.98	0.589
7. Guardo y analizo las correcciones de los trabajos escritos/parciales...., para ver dónde me equivoqué y saber que tengo qué cambiar para mejorar.	1.9	0.603
6. Cumpló mis horarios de estudio, e introduzco pequeños cambios siempre que es necesario.	1.81	0.618
4. Cuando recibo una nota, suelo pensar en cosas concretas que tengo que hacer para mejorar mi rendimiento/nota media.	1.62	0.605

El 95% de los estudiantes entrevistados establecen las estrategias de planificación y estrategias de supervisión-revisión conforme al orden de las prioridades de los ítems involucrados.

## Conclusión

Cuando establecimos el título de este ensayo intuíamos, de alguna manera, que en efecto, la conducta de los jóvenes en general y de los universitarios en particular no es sino sólo un fiel reflejo de su entorno, sea este familiar, social, de la información, de la comunicación o de educación. En el caso que nos ocupa, lo que queremos decir es que las actitudes de los jóvenes universitarios ante el conocimiento se han convertido en un verdadero Talón de Aquiles del mundo actual del trabajo educativo en la educación superior, que a su vez se encuentra determinado por la dinámica que ha impuesto el mundo a escala global y, dónde ni el docente, ni el estudiante han sido incorporados en las decisiones relevantes.

En la investigación realizada y a partir de nuestra experiencia hemos podido constatar que en el sistema de educación superior privado suceden comportamientos y conductas distintas a las que se viven en el entorno de educación pública; en todo caso es oportuno formular una pregunta que queda en el aire y que puede ser motivo de una investigación similar a esta para tener las dos caras de la moneda: ¿Cuáles son los determinantes del aprovechamiento escolar y la conducta de los estudiantes universitarios de la universidad pública?, ¿Acaso son los mismos que se aprecian en la universidad privada?

En este contexto, es posible afirmar que la investigación realizada logró alcanzar el objetivo planteado y hipótesis de trabajo formuladas en el sentido de que las metas académicas constituyen indicadores y determinantes importantes de la motivación que observamos en los alumnos seleccionados y que, sin embargo, fue posible detectar diversos tipos de metas académicas.

A saber, las metas prioritarias establecidas en esta muestra de estudiantes universitarios son de carácter social, el 95% de ellos establecen metas de implicación en el estudio para la adquisición de valoración social como su motivación relevante y, alrededor de esta se

establecen metas y estrategias de evitación del trabajo o de implicación en el estudio sólo en la medida que permita evitar castigos y obtener recompensas.

En contra parte, las metas del conocimiento por el conocimiento mismo son secundarias, al parecer lo que interesa en primer lugar es conseguir altas notas para ser reconocido y aceptado socialmente por los amigos, los padres, los maestros y la sociedad.

Asimismo, los resultados de la regresión lineal múltiple dejan entrever que en términos generales el desempeño y la conducta académica del estudiante se define antes de su entrada a la universidad: el estimador individual del promedio inicial de entrada a la universidad (X1-PromInicial) es estadísticamente significativo con un nivel de significancia del 99% en la determinación del promedio esperado al final del semestre (PromFinSemestre). Lo mismo se puede decir del estimador del promedio acumulado (X2-Promacumulado) y, del número de horas de estudio de fin de semana (X4-HrsEstFinSemana).

Por su parte los estimadores de las demás variables: X3-HrsEstSemana, X5-NiveEstMama y X6-NiveEstPapa, resultan insignificantes y no representativos, por lo que, insistimos, el estudiante continua repitiendo los esquemas de su vida académica anterior y, en consecuencia surge la pregunta ¿la dinámica académica de la universidad produce cambios en el estudiante o sólo fomenta y consolida sus estilos previos?

Pero además de lo antes dicho, en nuestra opinión la meta principal se ubica en otras dimensiones, ajenas al trabajo académico, metas que el sistema de vida contemporáneo se ha empeñado en establecer como modelo de vida: la vida fácil, que dibujan las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, en donde el consumo excesivo de la diversión pasa a ser la meta principal; hoy por hoy el ser “cool” constituye la esencia de esta meta y las estrategias son los indicadores máximos del Zeitgeist o del “intellectual fashion”: el antro, el teléfono celular, que consume una parte muy importante del tiempo del individuo; el uso del internet, para uso exclusivo del abuso de twitter, de facebook, del

messenger y del e-mail, como un estado emocional permanente que ha absorbido mucho más del 50% del intelecto de las nuevas generaciones. Ante este panorama el papel del sistema educativo superior privado y la función del docente deben ser repensados fríamente al igual que todo el sistema educativo mexicano.

## Bibliografía

Barca Lozano, Alfonso et. al. (2011). "Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar" en *Revista de Educación*, 354. Universidade da A Coruña. Facultad de Ciencias da Educación. A Coruña, España. Consultado Septiembre de 2012. [www.revistaeducacion.mec.es/re354\\_14.html](http://www.revistaeducacion.mec.es/re354_14.html)

Barca, A. (Coord.) (2009). *Motivación y aprendizaje en contextos educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario. Consultado Septiembre de 2012 [www.educacion.gob.es/dctm/revista-de-educacion/.../re35414.pdf?...](http://www.educacion.gob.es/dctm/revista-de-educacion/.../re35414.pdf?...)

Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea. Consultado Agosto de 2012. [redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27411311022.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27411311022.pdf)

De la Fuente Arias, Jesús (2004). *Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la Orientación de la meta*. Universidad de Almería. Consultado Agosto de 2012. [repositorio.ual.es/jspui/bitstream/10835/672/2/Art\\_3\\_26\\_spa.pdf](http://repositorio.ual.es/jspui/bitstream/10835/672/2/Art_3_26_spa.pdf)

González Méndez, Paola y Oyarzo Monsalve, Patricia (2000). *Factores que determinan el rendimiento académico de los alumnos de la universidad de Talca*. Consultado Agosto de 2012. [dspace.otalca.cl/retrieve/13715/gonzalez\\_mendez.pdf](http://dspace.otalca.cl/retrieve/13715/gonzalez_mendez.pdf)

González, M. C. y J. Tourón (1992). *Auto concepto y rendimiento escolar*. Pamplona: Eunsa. Consultado Agosto de 2012. [www.rieoei.org/deloslectores/627Herrera.PDF](http://www.rieoei.org/deloslectores/627Herrera.PDF)

Levin, Henry M. (1970). "A New Model of Schools Effectiveness. Stanford: Stanford Center for Research and Development in Teaching", School of Education, Stanford University, Research and Development Memorandum núm. 63. Encontrado en: [es.scribd.com/doc/88480997/27018884008](http://es.scribd.com/doc/88480997/27018884008)

Muñoz Izquierdo, Carlos; Guzmán, José Teódulo (2010). "Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar en la educación primaria" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XL, núm. 2, Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México. Consultado Septiembre de 2012 <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27018884008>

Rosario, Pedro et. al. (2009). "Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico". *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 26, núm. 1, Sociedad Mexicana de Psicología, A. C. México. Consultado Agosto de 2012 <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=243016317011>