

Vol. 13 (2), Mayo-Agosto 2015, 189-205
ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 01-05-2014
Fecha de aceptación: 15-02-2015

**Orientación a las metas
académicas, persistencia y
rendimiento en estudiantes
del Ciclo de Iniciación
Universitaria**

**Orientation to academic goals,
persistence and performance
in students of University
Initiation Cycle**

**Emilse Durán-Aponte
Diana Arias-Gómez**

Universidad Simón Bolívar (Venezuela)

**Emilse Durán-Aponte
Diana Arias-Gómez**

Universidad Simón Bolívar (Venezuela)

Resumen

Investigaciones regionales relacionadas como la equidad en el acceso a la educación universitaria aseguran que el tema se ha convertido en un reto para las instituciones de educación superior, no solo por la necesidad de configurar políticas equitativas sino por el deber de garantizar la persistencia del estudiante y la prosecución de estudios una vez que ingresan a la institución. En algunos casos, se ha sacrificado la calidad de la educación superior a costa de la inclusión, incrementando la matrícula y obviando las tradicionales pruebas de selección basadas en competencias académicas, sustituyéndolas por intereses

Abstract

Regional research related with equity in access to higher education assert that the issue has become a challenge for higher education institutions, not only by the that set need for equitable policies but a duty to ensure student persistence and the continuation of studies after entering the institution. In some cases, the quality has been sacrificed at the cost of higher education inclusion, through the expansion of the registration number bypassing traditional tests of selection based on academic skills, and substituting for vocational interest and cognitive characteristics. Product of the need to ensure the quality of education arises

vocacionales y de tipo cognitivo. Producto de la necesidad de garantizar la calidad educativa, surge el Ciclo de Iniciación Universitaria (CIU) como un programa que combina competencias académicas necesarias para cursar estudios universitarios y aspectos personales considerados importantes para aprobar y persistir. La investigación consistió en identificar la relación entre las metas académicas, el rendimiento y la persistencia, de estudiantes que cursan el CIU en la Universidad Simón Bolívar. Participaron 205 estudiantes con edades entre 16 y 19 años. Se aplicó el Cuestionario de Metas Académicas de Hayamizu y Weiner (1991) y a través de dos análisis de regresión múltiple se identificó una relación positiva entre las metas de carácter extrínseco, la persistencia y el rendimiento. Se concluye reconociendo la importancia de lograr que el alumno se interese por aprender y no sólo por mejorar su desempeño o permanecer en la institución, pues ambas metas son necesarias y no son excluyentes para lograr calidad.

Palabras clave: abandono escolar, condiciones de admisión, igualdad de oportunidades, motivación, resultado de aprendizaje.

Inciciación Cycle University (CIU) as a program that combines academic skills needed for college and personal aspects considered important to approve and persist. The research was to identify the relationship between academic goals , performance and persistence of students in the CIU at the Universidad Simón Bolívar. They involved 205 students aged between 16 and 19 years. Questionnaire Hayamizu Academic Goals and Weiner (1991) and through two multiple regression analysis a positive relationship between extrinsic goals identified character, persistence and performance was applied. We conclude by recognizing the importance of ensuring that the student is interested in learning, not just to improve their performance or stay in the institution, as both goals are necessary and are not exclusive to achieve quality.

Key words: dropout , admission conditions, equal opportunity , motivation, learning outcome college.

Introducción

La equidad y calidad en el sistema educativo de todos los niveles, abarca una serie de políticas internacionalmente aceptadas que se constituyen en los ejes de acción en distintos países. Dichas políticas según Sánchez y Manzanares (2014) son: el acceso a la educación junto con la escolarización obligatoria; la eliminación de barreras o factores de discriminación y, la calidad de los sistemas educativos (rendimiento académico/resultados educativos). La calidad en la educación universitaria se beneficia con el cumplimiento de la escolarización obligatoria en los primeros niveles educativos, trasciende las barreras sociales, políticas, religiosas o económicas para favorecer el libre pensamiento, pero sobre todo se fortalece en los mecanismos que garanticen excelentes resultados académicos.

Debido a lo expuesto con anterioridad, las políticas de ingreso y retención de las universidades deben ser garantes del cumplimiento de dos factores esenciales, equidad y calidad. Cada institución establece un mecanismo de ingreso, que en palabras de Donoso y Schiefelbein (2007) se conoció en el pasado como un sistema de selección de estudiantes, el cual responde principalmente a dos hipótesis; la primera de ellas es que no todos los egresados de la enseñanza secundaria cuentan con habilidades, capacidades y competencias para proseguir exitosamente estudios universitarios, y la segunda es que los resultados en retención y rendimiento de los estudiantes en las universidades que emplean este procedimiento, deberían ser mejores que en aquellas que no los tienen.

Todo ello estuvo unido a un número mayor de postulantes que de cupos disponibles para ingresar a una institución universitaria, y una amplia desventaja para aquellos que no contaron con una formación académica sólida para aprobar los procesos de admisión. Según Sánchez y Manzanares (2012) esto generó amplias críticas a las instituciones universitarias de países sub-desarrollados o en vías de desarrollo, por considerar que en los mecanismos de selección se daba una falta de equidad e inclusión de los menos favorecidos, unido al hecho que algunos ingresantes por examen de admisión, tal como lo reseñan Donoso y Schiefelbein (2007) tampoco estaban mostrando excelentes resultados en los estudios universitarios y la persistencia. Hasta ahora el panorama presenta dos extremos de una realidad, por un lado la necesidad de lograr equidad en los sistemas de admisión de las universidades, y por otro garantizar la calidad de las instituciones educativas.

En el caso de Venezuela, país en el que se circunscribe este estudio, según García-Guadilla (2011) a partir del año 2003 se ha sacrificado la calidad de la educación superior a costa de la inclusión, a través del incremento en el número de admitidos en algunas instituciones universitarias gubernamentales y la creación de universidades y programas sociales de carácter educativo dependientes del Estado, pasando por alto las tradicionales pruebas de selección basadas en competencias académicas y sustituyéndolas por intereses vocacionales principalmente. Esto, que puede ser visto como un fortalecimiento de las políticas gubernamentales para el ingreso a la educación superior, impacta la calidad educativa y los perfiles de formación de las instituciones universitarias.

En Venezuela, las universidades autónomas y las privadas se han visto en la necesidad de adecuar e implementar diversos sistemas de admisión que contribuyan con una mayor inclusión de alumnos provenientes de sectores desfavorecidos, y cuyo impacto no solo sea un mecanismo de selección, sino una política de retención que pueda contribuir con la persistencia universitaria.

En específico en la Universidad Simón Bolívar, institución Venezolana a quien pertenece el programa analizado en este estudio, la modalidad de ingreso pasó de ser únicamente por vía examen de admisión, a incluir en el 2006 un programa experimental de nivelación denominado Ciclo de Iniciación Universitaria (CIU), con una duración de un año. Está dirigido a estudiantes que una vez presentado el examen de admisión, no lograron obtener calificaciones iguales o por encima del puntaje mínimo requerido para el ingreso directo a dicha institución. Se trata de un programa diseñado originalmente como mecanismo de inclusión, para estudiantes provenientes de instituciones oficiales de educación, pues es uno de los requisitos para cursarlo. Entre sus objetivos principales

está consolidar habilidades y destrezas académicas y personales, dirigidas a fomentar el éxito académico y lograr la prosecución del estudiante en los estudios superiores.

Los estudiantes que inician este programa CIU deberán aprobar asignaturas como matemática, lenguaje, formación ciudadana y otras relacionadas con el área de estudio que desean cursar, obteniendo trimestralmente una calificación que les permita permanecer y aprobar la totalidad del curso. La inscripción en el mismo es voluntaria, una vez que los alumnos han sido invitados a cursarlo y lo aceptan, asumen el reto de lograr por un mecanismo de nivelación, la entrada a la Universidad Simón Bolívar, sin embargo no todos los que lo inician finalizan exitosamente.

Es aquí donde el componente de tipo cognitivo-emocional pasa a ser vital en el desempeño del estudiante dentro del CIU, su persistencia ante los estudios y su capacidad para afrontar los obstáculos, sobre todo cuando se considera este programa como su primer año de estudios. Entre los obstáculos del primer año universitario, según Parrino (2010), podría enumerarse los siguientes: 1) las deficiencias que el estudiante arrastra del nivel anterior de educación; 2) la falta de preparación del joven dirigida a su vida futura; 3) la escasa orientación y planificación de su elección personal y 4) la falta de herramientas para enfrentar el estudio universitario.

Por las razones dichas anteriormente, el fortalecimiento de las competencias académicas de entrada en el programa CIU, se basa en cubrir contenidos en asignaturas importantes para los planes de estudios de carreras universitarias, los cuales debieron ser aprendidos en la etapa educativa anterior. El programa también otorga un nivel de importancia a las competencias cognitivo-emocionales, basándose en los planteamientos de Henríquez (2007) cuando afirmaba, que en el contexto de la psicología moderna, la motivación ha sido utilizada para representar tanto la energía, como la intensidad y la direccionalidad que subyace a cualquier conducta humana, por lo que no puede omitirse su estudio cuando se trate de las conductas académicas.

Recientes estudios sobre la motivación académica se basan en el análisis de las orientaciones a las metas que posean los estudiantes, y plantean un abordaje global que diferencia a unos individuos de otros. En palabras de García *et al.* (1998) esto se debe a que cuando para algunos, la prioridad es aprender y hacerse competentes en algo, para otros la motivación se orienta hacia sí mismos, para reafirmar su personalidad o defenderla, y tal vez exista un tercer grupo, que aunque puede interesarse por aprender y ser reconocido, lo más importante es obtener excelentes resultados en su rendimiento.

Calderón y Casu (2011) referían de forma más específica este hecho, argumentando que en la medida en que el sujeto esté orientado al dominio o el aprendizaje, logrará desplegar una conducta más adaptativa frente a las dificultades que la tarea presente, y por ende logrará mayor integración académica, lo cual afectará positivamente su rendimiento y la persistencia ante los estudios.

Ante esto, el desarrollo teórico sobre la orientación a las metas académicas ha dado amplios aportes en el campo académico, y se vislumbra como una posibilidad para comprender el comportamiento del estudiante frente a su persistencia y rendimiento, toda vez que el programa CIU no solo intenta una nivelación para el inicio de la carrera universitaria, sino el desarrollo de una mejor forma de abordar los compromisos académicos y vencer obstáculos personales que amenacen la persistencia. Con esto, el

programa intenta convertirse en un ejemplo de política inclusiva a nivel universitario con garantía de equidad para la educación superior no solo en Venezuela sino en Latinoamérica.

Esta investigación consistió en identificar relación entre las metas académicas, el rendimiento y la persistencia, de estudiantes que cursan el CIU en la Universidad Simón Bolívar.

Orientaciones teóricas

La etapa de transición de la secundaria a la educación superior universitaria, ha sido considerada por algunos autores como un momento crucial en la vida del estudiante, con impacto en su persistencia universitaria y un rendimiento académico exitoso (Parrino, 2010; Elvira-Valdés & Pujol, 2012). Cada año que ingresa un nuevo grupo de estudiantes a una carrera universitaria, las instituciones prevén que un número de ellos no va a permanecer hasta finalizar sus estudios, que otros tendrán ciertas deficiencias para lograr el grado, y algunos lograrán la meta de forma exitosa de principio a fin.

Las autoridades universitarias y su personal docente tienden a formularse algunas de estas interrogantes, y entre ellas están: ¿Qué motivará a estos jóvenes a esforzarse por un resultado? ¿Qué influencia tendrá el ambiente o el deseo personal en las aspiraciones académicas actuales de los estudiantes? Las respuestas a estas y otras interrogantes, llevan a promover la búsqueda de relaciones entre eventos en la vida del joven que inicia estudios universitarios, y las motivaciones que lo impulsan a plantearse determinadas metas.

Recientes estudios sobre la motivación académica entre los que se encuentran el de Valle *et al.* (2008), Barca-Lozano, Almeida, Porto-Rioboo, Peralbo-Uzquiano, Brenlla-Blanco (2012), Elvira-Valdés y Durán-Aponte (2013), fueron realizados con la intención de dar respuesta a estas y otras interrogantes, y se basan en el análisis detallado de un conjunto de eventos y situaciones que contribuyen o dificultan el aprendizaje, en función de la orientación a las metas que posea el estudiante. En general estos autores indican que las metas son representaciones de los sujetos sobre aquello que les gustaría que pase o no pase en el futuro, y lo que quisieran conseguir.

La teoría sobre las orientaciones a las metas de Hayamizu y Weiner (1991), es una de las que posee mayor relevancia tanto en los análisis teóricos como en estudios empíricos recientes, debido a que plantea un abordaje global que diferencia a unos individuos de otros. Pintrich y Schunk (2006) y Barca-Lozano *et al.* (2012) coinciden en afirmar que una meta académica, puede verse como un modelo o estilo motivacional configurado por creencias, atribuciones y afectos o sentimientos, que dirigen las intenciones de lo que los sujetos hacen o desean hacer dentro del contexto educativo.

Originalmente, las investigaciones de Dweck (1986) pusieron énfasis en dos orientaciones referidas a las metas; las relacionadas con el aprendizaje y aquellas relacionadas con las metas de ejecución. Posteriormente Hayamizu y Weiner (1991) a partir de la elaboración de una escala de evaluación de metas de estudio, ampliaron la clasificación, presentando tres tipos de metas: una meta de aprendizaje, como la sugirió Dweck y dos de rendimiento denominadas de refuerzo y de logro. Esta última tipología

goza de respaldo reciente en los estudios de Cabanach, Rodríguez, Valle, Piñeiro y Millán (2007); Valle *et al.* (2009) y Blas (2012), entre otros.

Este tipo de comportamientos se clasifican en metas intrínsecas y extrínsecas. En cuanto a las primeras, el estudiante se mueve por el deseo de dominio, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender y se interesa en la adquisición de nuevas habilidades y en la mejora de sus conocimientos, incluso en el caso que cometa algunos errores (Valle, González, Barca-Lozano & Núñez, 1997). Enfrenta las tareas con una visión mucho más positiva de las mismas, asumiendo que constituyen un medio importante para aprender y desarrollar nuevos conocimientos y el incremento de capacidades. Los retos o desafíos así como las dificultades, los ve como algo inherente al propio proceso de aprendizaje y como una oportunidad para aprender e incrementar habilidades (Cabanach *et al.* 2007).

Los alumnos que persiguen estas metas utilizan estrategias de aprendizaje profundo, a menudo encuentran las clases interesantes, persisten en la tarea cuando encuentran dificultades y piden ayuda, se autorregulan de manera eficiente, valoran el trabajo cooperativo, etc.

Por otro lado, las metas extrínsecas abarcan las metas de rendimiento (Dweck, 1986), las metas centradas en el yo (Nicholls, 1984) y las metas de ejecución (Ames, 1992). Los alumnos están más orientados hacia la consecución de recompensas, buenas calificaciones, juicios positivos y la evitación de todo tipo de valoraciones negativas sobre su capacidad (González, Valle, Núñez, & González-Pienda, 1996). Consideran sus capacidades como un atributo fijo, estático, no maleable. Si confían en su capacidad, disfrutarán de los retos o desafíos, se comprometerán al cumplimiento de la tarea con entusiasmo y, por el contrario, si presentan poca confianza, evitarán desafíos y no intentarán afrontar retos.

En muchos casos, prefieren recibir una valoración positiva sobre una tarea relativamente fácil, que correr el riesgo de recibir una valoración negativa sobre una tarea más desafiante y significativa. Su interés por el aprendizaje viene dado porque constituye un medio importante para la obtención de incentivos externos.

El estudiante orientado a las metas de rendimiento, más que aprender, se preocupa por demostrar a los demás sus capacidades, de obtener juicios positivos, aprobación de los padres o familiares y evitar sanciones, así como parecer menos competente que los demás.

Se entiende entonces que las metas tienen una relación positiva directa sobre el rendimiento del alumno y su persistencia, cuando el estudiante está orientado de manera intrínseca, es decir a metas de aprendizaje, las cuales le permitirán sobreponerse ante resultados académicos aun cuando no sean los esperados, todo lo contrario cuando su orientación sea de tipo externa, a través de las metas de refuerzo y rendimiento.

Método

La investigación es de tipo descriptivo-correlacional, con un diseño transversal pues la información se recolectó a través de cuestionarios aplicados en un solo momento de

administración a la muestra (Hernández, Fernández & Baptista, 2009). Participaron de forma voluntaria 205 estudiantes que pertenecieron a dos años académicos en los que se ofertó el CIU (2011 y 2012). De ellos, 127 eran mujeres y 78 hombres. Sus edades estaban entre 16 y 19 años, con una media de 17,78 y una desviación típica de 1,832.

Variables

El *rendimiento académico* obtenido por los estudiantes se calcula de la siguiente manera: se multiplica la nota definitiva obtenida por el estudiante en cada asignatura cursada (desde su inscripción en la Universidad), por el número de unidades créditos correspondiente a cada una de ellas, se suman los productos parciales obtenidos y se divide el total por la suma de las unidades crédito de las asignaturas cursadas. (USB, 2012). Los puntajes van del 1 al 5 con decimales, donde 3 es la nota mínima aprobatoria.

La *persistencia estudiantil* definida operacionalmente como la situación del estudiante dentro del sistema de control de estudios una vez finalizado el CIU. El estudiante se encuentra activo (codificado como 1) o suspendido/no inscrito (codificado como 0).

Metas de aprendizaje: mide la tendencia de los estudiantes hacia la búsqueda del incremento de su propia competencia, mediante la adquisición y dominio de nuevas habilidades y conocimientos y perfeccionando su ejecución en las tareas de aprendizaje.

Metas de refuerzo social: mide la tendencia de los estudiantes a aprender con el propósito de obtener aprobación y evitar rechazo por parte de los profesores y padres.

Metas de logro: mide la tendencia de los alumnos a aprender con el propósito de obtener buenos resultados en los exámenes o evaluaciones.

Instrumentos

Se estructuró un cuadernillo en dos partes, en la primera de ellas los estudiantes colocaron carnet, sexo y edad. En la segunda parte respondieron a los reactivos del cuestionario de Metas Académicas diseñado por Hayamizu y Weiner (1991), ver anexo 1. Este cuestionario consta de 20 afirmaciones acerca de los motivos que puede tener el alumno para estudiar. Las respuestas aparecen categorizadas en una escala que se puntúa de 1 a 5, correspondiendo el 1 a "Nunca" y el 5 a "Siempre" y se divide en tres dimensiones: orientación al logro, orientación al aprendizaje y orientación al refuerzo.

La confiabilidad a través del alfa de Cronbach fue de $\alpha=,815$ para la totalidad del instrumento. Para cada escala fue la siguiente: orientación a las metas de aprendizaje $\alpha=0,865$, orientación a las metas de refuerzo social $\alpha=0,810$ y orientación a las metas de logro $\alpha=0,818$.

Procedimiento

Una vez obtenidos los permisos correspondientes se leyeron las instrucciones al grupo de participantes, quienes firmaron su consentimiento para participar en la investigación

y usar los datos relacionados con notas y persistencia. Luego procedieron a llenar el cuadernillo durante sus sesiones de clase, lo cual duró aproximadamente 10 min.

Los datos sobre el rendimiento general y la persistencia estudiantil, se solicitaron al Departamento de Admisión y Control de Estudios de la USB. Posteriormente se transcribieron y procesaron los datos a través del paquete estadístico *SPSS.v.18*.

Para alcanzar el objetivo propuesto se realizaron los siguientes análisis: los descriptivos consistieron en la media y desviación típica para las variables numéricas y porcentajes para las variables nominales. Los análisis predictivos: regresión lineal múltiple para la variable rendimiento y regresión logística binaria para la variable persistencia.

Resultados

Para describir la muestra en cuanto a las variables, en la tabla 1 se observa que la *orientación a la meta de resultados* es la que obtiene mayor promedio ($M=5$), seguida de la meta de refuerzo ($M=3,71$). En cuanto al rendimiento académico, el promedio se acerca a la nota mínima aprobatoria ($M=3,31$) y el número de alumnos que persistieron o aprobaron el CIU fue de 160 estudiantes (78,04%).

Descriptivos	Media	DT	Mínimo	Máximo
Metas de aprendizaje	3,15	1,15	1	4
Metas de resultados	5	1,77	2	5
Metas de refuerzo	3,71	1,14	1	5
Rendimiento	3,31	,774	1	5
Frecuencias	Inscritos	Desertores	Porcentaje	Porcentaje
Persistencia	160	45	78,04%	21,96

DT: Desviación típica

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.1. Descriptivos de la investigación.

Con la intención de determinar la relación directa de la orientación a las metas académicas con la persistencia estudiantil y el rendimiento académico, se realizaron dos análisis de regresión. En la tabla 2 se muestran los resultados para la regresión logística binaria a fin de predecir la persistencia a partir de la orientación a las metas, lo cual permitiría identificar las relaciones entre estas variables. Se observa que el estadístico *Wald* en la tabla 2 es significativo, y al tener que B difiere significativamente de 0, se entiende que produce cambios sobre la variable dependiente.

Persistencia	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 0 Constante	,162	,169	,472	1	,000	,313

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.2. Resumen del modelo de Regresión Logística Binaria.

La tabla 3 muestra que la relación entre las metas y la persistencia, puede verse más detalladamente, al observar que la mayor contribución en la predicción de la persistencia es la orientación a las metas de resultados ($B=,489$), y le sigue orientación

a las metas de refuerzo ($B=,386$), indicando que los valores en estas variables se asocian con los alumnos que persistieron hasta finalizar el curso CIU. La tabla 3 también muestra coeficientes de *odds ratio Exp (B)* los cuales, al ser positivos en las variables significativas, aumentan la probabilidad de ocurrencia.

		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 1 ^a	METAS APR.	,755	,939	,648	1	,421	2,128
	METAS RESUL	,489	,647	1,891	1	,039	,411
	METAS REF.	,386	1,645	,290	1	,020	,412
	Constante	,536	1,926	,078	1	,781	1,709

^a Variable(s) introducida(s) en el paso 1: METASAPRED, METASRESUL, METASREFUERZO.

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.3. Variables en la ecuación.

La tabla 4 muestra los resultados de la regresión lineal múltiple con el método *Entre*, para determinar la influencia predictiva de la orientación a las metas sobre el rendimiento académico, obtenido por los estudiantes al finalizar el curso CIU y de allí identificar las posibles relaciones directas entre estas variables. En ella se muestra una correlación positiva y moderada ($r=,153$) entre el conjunto de variables predictoras y la variable rendimiento académico. Se puede decir que la combinación de estas 3 variables independientes explican un 23% ($R^2= 0,23$) de la varianza total del rendimiento académico.

R	R cuadrado	Error típico de la estimación	Durbin-Watson
0,153	0,23	0,763	1,742

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.4. Resumen del Modelo de Regresión Múltiple.

De las variables de orientación a las metas introducidas en el modelo, se observa en la tabla 5 que resulta significativa solamente la orientación a las metas de resultados ($B= ,292$).

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
1 Constante	2,538	,627		4,052	,000
Metas de Aprend.	-,239	,311	-,056	-,769	,443
Metas de Resultados	,292	,219	,104	1,332	,035
Metas de Refuerzo	,479	,502	,075	,954	,341

Variable dependiente: rendimiento

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.5. Coeficientes de regresión parcial.

Discusión

Los resultados obtenidos en los estudios descriptivos, muestran que la mayoría de los estudiantes que participaron en la investigación poseen altas preferencias por tener

una orientación a las metas de resultado. Este resultado es consistente debido a las características de la muestra, pues se trataba de estudiantes inscritos en un curso de nivelación, el cual debía ser aprobado para lograr el ingreso definitivo a la carrera universitaria que deseaban. Este curso CIU no solo tiene entre sus requisitos aprobar las asignaturas, sino también mantener un promedio de calificación mayor o igual a 3 puntos al finalizar el tercer y último trimestre, por ende es de entender que esta condición podría presentarse como una meta primordial para los estudiantes inscritos. Los resultados encontrados por Calderón y Casu (2011) lo confirman y además son consistentes teóricamente con los postulados de Hayamizu y Weiner (1991).

En cuanto a la orientación a las metas de refuerzo que también resultó con uno de los valores altos de preferencia, se entiende que estos estudiantes se encuentran en una situación en la que deben demostrar a otros y demostrarse a sí mismos, que pueden superar las deficiencias académicas que quedaron establecidas, al no obtener una calificación aprobatoria para ingresar a la carrera directamente, por ende es natural que la motivación ante sus estudios busque convencer a otros de sus capacidades, sobre todo tratándose de la edad, pues muchos son muy jóvenes y dependen social y económicamente de sus padres.

Estos resultados son consistentes con los hallazgos de Elvira-Valdés y Durán-Aponte (2013), quienes afirmaron que los estudiantes con orientaciones motivacionales de carácter extrínseco, entre ellas la necesidad de satisfacer la exigencia de los padres, puede llevarlos a esforzarse por los resultados, incluso sin importar el aprendizaje o el proceso para lograrlo. Pool-Cibrián y Martínez-Guerrero (2013), también indicaron que en muchos casos el éxito radica en superar a los compañeros, lo cual también puede llevarlos a orientarse por resultados y el refuerzo.

En lo referente a las relaciones estudiadas a través de los resultados predictivos, tanto la persistencia como el rendimiento académico son dos variables de origen multicausal, por lo tanto es comprensible que al sólo incluir un grupo reducido de tres variables predictoras, el porcentaje de varianza explicada sea bajo en ambos modelos, aunque satisfactorio. En primer lugar, el interés de abordar la influencia de la orientación a las metas en aquellos alumnos que finalizaron exitosamente el Ciclo de Iniciación Universitaria, permitió ver en el modelo una relación positiva con las metas de carácter extrínseco.

Estos resultados difieren parcialmente de lo expresado por Calderón y Casu (2011), cuando afirmaban que las metas académicas pasan a ser vitales en la predicción de la persistencia, porque en la medida en que el sujeto esté orientado al dominio o aprendizaje, lograría desplegar una conducta más adaptativa frente a las dificultades de la tarea, y por ende una mayor integración académica, lo cual afectaría positivamente la persistencia, sin embargo, en el estudio se encontró lo contrario. Estos resultados son comprensibles por tratarse de un grupo sometido a exigencias externas de las que dependía su ingreso a la carrera universitaria, por ende los que finalmente aprobaron el curso demostraron mayor interés por los resultados y el refuerzo, que por el aprendizaje.

Unido a ello, autores como Parrino (2010); Figuera y Torrado (2012) y Durán-Aponte y Pujol (2013), indican que las razones para persistir durante el primer año de estudios, difieren significativamente de aquellas que influyen en los años posteriores

hasta lograr la prosecución. Cuando se ha abordado la relación entre las metas académicas y la persistencia, algunos estudios como el de Saldaña y Barriga (2010), hacen referencia al compromiso primario del estudiante por mantenerse en la institución, argumentado que la relación entre la carrera solicitada (o ingresar a la universidad deseada) por el estudiante, tiene un efecto predictor sobre la persistencia, y aunque estos autores no encontraron una relación significativa, afirman que la exclusión de esta variable afecta la significancia de otras variables explicativas de la persistencia.

Es decir, resulta bastante probable que estos estudiantes una vez que logran ingresar a cursar la carrera producto de la aprobación del CIU, la orientación a sus metas comience a cambiar y estas pueden afectar positiva o negativamente su permanencia en la institución. Adicionalmente, se entiende que esta variable y el rendimiento académico tienen una relación indirecta cuando el estudiante está orientado a metas de logro y aprendizaje, las cuales le permitirán sobreponerse ante resultados académicos aun cuando no sean los esperados y persistir.

En segundo lugar el modelo predictivo del rendimiento académico al finalizar el Ciclo de Iniciación Universitaria, indica que la relación significativa está presente en la orientación a las metas de resultado, lo cual difiere de algunos hallazgos obtenidos por investigadores como Barca-Lozano *et al.* (2012). Estos autores afirmaron que las metas de valoración social presentan una determinación negativa sobre el rendimiento, lo que les permitió ver en su muestra de estudio, que cuando estas metas eran altas el rendimiento académico disminuía, sin embargo esto no sucedió para nuestro estudio.

Visto a detalle, los resultados en ambos estudios no son del todo excluyentes, y una explicación posible se debe a que las muestras en ambas investigaciones pertenecen a países y contextos universitarios diferentes, por lo tanto responden a exigencias distintas, pero lo más importante es que difieren tanto en edad como en nivel académico, lo que significa consecuencias distintas al obtener las notas finales y sistemas de evaluación diferentes, por lo tanto se entiende que en jóvenes de bachillerato las metas extrínsecas puedan actuar como inhibidores del aprendizaje y del rendimiento académico exitoso, al contrario de lo que podría ser con los estudiantes de reciente ingreso a la universidad sometidos a un régimen de permanencia altamente exigente.

Conclusión

Retomando el objetivo de la investigación que consistió en identificar la relación entre las metas académicas, el rendimiento y la persistencia, de estudiantes que cursan el CIU en la Universidad Simón Bolívar, es importante mencionar que debido a las características de la muestra y el método empleado, los resultados obtenidos en el presente estudio no son concluyentes, pero sugieren relaciones interesantes e importantes de profundizar en estudios subsiguientes, lo cual se detalla a continuación:

- Teniendo en cuenta que la persistencia es explicada por una multiplicidad de variables, las metas académicas son vitales para comprender parte de las motivaciones del estudiante. Es probable que un estudiante al ingresar a la universidad, traiga consigo un interés por demostrar que puede lograr mantenerse, y si a esto se unen las demandas de permanencia de un programa como el CIU, es comprensible que no sean los patrones motivacionales internos

los que resulten predominantes durante este primer año. Sin embargo, puede suceder que conforme avance en sus estudios y sienta mayor confianza en su permanencia, sus orientaciones cambien hacia metas de aprendizaje. Esta situación sugiere la necesidad de un estudio longitudinal que permita evaluar si las orientaciones a las metas académicas cambian en el estudiante a medida que transcurre su tiempo en la universidad.

- Vale la pena destacar que la orientación a las metas tiene una influencia directa e indirecta sobre la persistencia. Directa a través de su posibilidad para ser una especie de guía en los procesos de autorregulación, selección de estrategias de organización, planeación, manejo del tiempo, búsqueda de ayuda y comprensión de los temas, entre otros factores, y una relación indirecta a través del rendimiento académico, pues este se encuentra íntimamente relacionado con normas y reglamentos que condicionan la permanencia del estudiante, y a su vez influencia las respuestas afectivas que los estudiantes muestren ante sus resultados.
- En cuanto al rendimiento, los hallazgos dan cuenta de una conciencia por parte del estudiante, orientada en logros a corto plazo. La importancia no solo de aprobar el Ciclo de Iniciación Universitaria, sino de ser aceptado o bien evaluado por otros, demuestra que no ven el aprendizaje en ese momento como un aspecto relevante para alcanzar su ingreso a la universidad. Barca-Lozano *et al.* (2012) también indican que las metas determinan la cantidad y calidad de las actividades de aprendizaje y estudio, como las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso, de allí la importancia de identificarlas en los estudiantes universitarios. Al encontrar relaciones significativas entre las metas y el rendimiento, es posible el desarrollo de diseños instruccionales que orienten a los estudiantes hacia el alcance de metas más intrínsecas.
- Con relación a las metas académicas, resulta conveniente para futuras investigaciones, el análisis de variables personales, psicológicas y contextuales que orientan a un estudiante a inclinarse por una meta determinada, toda vez que pareciera ser que la exigencia académica del CIU (régimen de permanencia), originó la orientación a metas extrínsecas y esto favoreció la persistencia dentro del programa.
- Para la investigación actual el programa CIU es visto como un mecanismo que posibilita el acceso a la universidad de forma equitativa, pues combina la aplicación de una prueba con contenidos académicos y la provisión de herramientas para lograr superar las deficiencias que se evidencian en dicha prueba.
- Teniendo en cuenta el carácter propositivo e intencional de la conducta humana, se entiende que las variables que guían y dirigen dicha conducta dentro del contexto académico, son las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y de las tareas que va a realizar. El CIU aprovecha esas percepciones y tareas y busca garantizar el derecho a la educación, aun cuando el estudiante pareciera no tener posibilidades por deficiencias de tipo académico.

Por último, al comprender la orientación hacia las metas que posee un universitario, una educación de calidad deberá orientarse hacia un proceso en donde el estudiante se perciba capaz de adquirir conocimiento, no sólo un resultado satisfactorio y para ello, será necesario lograr que el alumno se interese por aprender más que por mejorar su desempeño o permanecer en la institución, pues ambas metas no son excluyentes. En cuanto a la equidad, es cada vez mayor la brecha entre la formación secundaria y los requisitos mínimos necesarios para aprovechar la enseñanza universitaria, sin embargo programas como el CIU contribuyen además de la calidad con la igualdad, para todos aquellos que no tuvieron la oportunidad de ser formados adecuadamente, aptos para una ambiente académico.

Nota: Este trabajo es un producto preliminar del proyecto de Investigación denominado Aplicación Web para la detección del riesgo académico en estudiantes que cursan el Ciclo de Iniciación Universitaria, avalado por el Decanato de Investigación y Desarrollo de la Universidad Simón Bolívar, bajo el código: S1-IC-CSALI-001-13 y el proyecto de Investigación denominado: Orientación a las metas académicas, persistencia y rendimiento académico en estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitaria, financiado por el Decanato de Investigación y Desarrollo.

Referencias bibliográficas

- Ames, C. (1992a). Classrooms: Goals, Structure, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Barca-Lozano, A., Almeida, L., Porto-Rioboo, A., Peralbo-Uzquiano, M. & Brenlla-Blanco, J. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28(3), 848-859.
- Blas, R. (2012). *Diferencias Individuales en Metas Académicas: Un Estudio Desde la Perspectiva de las Múltiples Metas*. Tesis doctoral, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidade da Coruña, A Coruña, España.
- Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Valle, A., Piñeiro, I. & Millán, P. (2007). Metas Académicas y Vulnerabilidad al Estrés en Contextos Académicos. *Aula Abierta*, 36 (1 y 2), 3-6.
- Calderón, C. & Casu, G. (2011). Escala de Factores Estructurales de La Clase: Una Medida Para Evaluar Características de la Clase Relacionadas con las Metas Académicas de los Estudiantes. *SALUD & SOCIEDAD*, 2(3), 285-296.
- Dweck, C. (1986). Motivational process affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Donoso, S. & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los Modelos Explicativos de Retención de Estudiantes en la Universidad: Una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7-27.
- Durán-Aponte, E. & Pujol, L. (2013) Retención y deserción en el nivel universitario: Revisión de variables personales y contextuales. *Revista Gestión Universitaria*, 6. Disponible en: http://www.gestuniv.com.ar/gu_16/v6n1a2.htm.
- Elvira-Valdés, M. A. & Durán-Aponte, E. (2013). Estilos parentales y metas académicas en jóvenes universitarios: Orientaciones para el bienestar social. *IV Congreso Internacional La Educación en América Latina: Creatividad, Innovación, Investigación y Emprendimiento*. Caracas, Venezuela.

- Elvira-Valdés, M. A. & Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición Secundaria - Universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 9(2), 709 - 720.
- Fernández, C. (2012). *Metodología docente, Motivación y Rendimiento*. Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Figuera, P. & Torrado, M. (2012). La adaptación y la persistencia académica en la transición en el primer año de universidad: el caso de la Universidad de Barcelona. *I Congreso Internacional e Interuniversitario de Orientación Educativa y Profesional: Rol y retos de la orientación en la Universidad y en la sociedad del siglo XXI*. Málaga. España.
- García, M., González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C. *et al.* (1998). El cuestionario de Metas Académicas (C.M.A.). Un instrumento para la Evaluación de la Orientación Motivacional de los Alumnos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 71, 178-202.
- García-Guadilla, C. (2011). Elementos para Discusión. Tensiones de la Educación Superior en Venezuela. CENDES. 9. Recuperado el 26 de agosto de 2012. Disponible en: http://www.carmengarciaguadilla.com/articulos/2011_Tensiones_ESup.Vzlana_Abr2011.pdf
- González, R., Valle, A., Núñez, J. & González-Pienda, J. (1996). Una Aproximación Teórica al Concepto de Metas Académicas y su Relación con la Motivación Escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2009). *Metodología de la Investigación*. México, DF: McGraw-Hill.
- Hayamizu, T. & Weiner, B. (1991). A test Dweck's of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- Henríquez, A. (2007). *Construcción, Desarrollo y Validación de un Cuestionario de Inicio, Persistencia, Expectativas de Cambio y Expectativas de Abandono de los Estudios Universitarios*. Tesis Doctoral de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, España.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Parrino, M. (2010). Deserción en el primer año universitario. Dificultades y logros. *X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*. Mar de Plata, Del 8 al 10 de diciembre.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Pool-Cibrián, W. & Martínez-Guerrero, J. (2013). Autoeficacia y Uso de Estrategias para el Aprendizaje Autorregulado en Estudiantes Universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 21-37.
- Saldaña, M. & Barriga, O. A. (2010) Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(4), 616 – 628.

- Sánchez, J. & Manzanares, A. (2012) La equidad educativa: dilemas, controversias e implicaciones para garantizar el éxito educativo para todos. En A. Manzanares (Coord.), *Temas educativos en el punto de mira* (pp. 42-73). Madrid: Wolters Kluwer.
- Sánchez, J. & Manzanares, A. (2014). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1). Recuperado el 29 de abril de 2014, desde <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanchez-manzanares.html>
- Universidad Simón Bolívar, Centro de Documentación y Archivo (2012). Reglamento de Administración de Estudios de Pregrado. Recuperado el 22 de mayo de 2013, desde <http://www.cenda.usb.ve/reglamentos>
- Valle, A., González, R., Barca-Lozano, A. & Núñez, J. (1997). Características de las Metas Académicas que Persiguen los Estudiantes y sus Consecuencias Motivacionales. *Innovación Educativa*, 7, 123-134.
- Valle, A., Núñez, J., Cabanach, R., Rodríguez, S., González-Pianda, J. & Rosário, P. (2008). Capacidad Predictiva de las Metas Académicas Sobre el Rendimiento en Diferentes Áreas Curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 111-122.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R., Núñez, J., González-Pianda, J. & Rosario, P. (2009). Metas Académicas: Perspectiva Histórica y Conceptual e Implicaciones Educativas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1073-1106.

Artículo concluido el 23 de abril de 2014.

Durán-Aponte, E. y Arias-Gómez, D. (2015). Orientación a las metas académicas, persistencia y rendimiento académico en estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitaria. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), pp. 189-205.

Publicado en <http://www.red-u.net>

ANEXO n. I.

CUESTIONARIO DE METAS ACADÉMICAS (HAYAMIZUYWEINER, 1991).

A continuación se te presenta un conjunto de afirmaciones. Léelas con atención y coloca el número que mejor represente tu situación personal, según la siguiente escala:

Totalmente en Desacuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de Acuerdo

Como esta escala no mide conocimientos, por favor responde de forma sincera todas las afirmaciones, pues no hay respuestas correctas ni incorrectas.

1.	Yo estudio porque para mí es interesante resolver problemas/tareas.	
2.	Yo estudio porque me gusta ver cómo voy avanzando.	
3.	Yo estudio porque me gusta conocer muchas cosas.	
4.	Yo estudio porque me gusta el desafío que plantean los problemas-tareas difíciles.	
5.	Yo estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracasos.	
6.	Yo estudio porque soy muy curioso/a.	
7.	Yo estudio porque me gusta utilizar la cabeza (mis conocimientos).	
8.	Yo estudio porque me siento muy bien cuando resuelvo problemas-tareas difíciles	
9.	Yo estudio porque quiero ser elogiado por mis padres y profesores.	
10.	Yo estudio porque quiero ser valorado por mis amigos.	
11.	Yo estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí.	
12.	Yo estudio porque no quiero que ningún profesor me tenga aversión.	
13.	Yo estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy.	
14.	Yo estudio porque deseo obtener mejores notas que mis compañeros	
15.	Yo estudio porque quiero obtener buenas notas.	
16.	Yo estudio porque quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas.	
17.	Yo estudio porque no quiero fracasar en los exámenes finales	
18.	Yo estudio porque quiero terminar bien la carrera.	
19.	Yo estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.	
20.	Yo estudio porque quiero ser una persona importante en el futuro	

Emilse Durán-Aponte

Universidad Simón Bolívar
Departamento de Formación general y Ciencias Básicas

Mail: emilseaponte@usb.ve



Venezolana. Lic. en Educación. Magíster en Psicología (USB). Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Simón Bolívar. Coordinadora del Laboratorio de Investigación en Bienestar y Rendimiento Estudiantil (www.libre.sl.usb.ve). Profesora a dedicación exclusiva. Líneas de investigación: vida estudiantil, procesos de enseñanza y aprendizaje y formación universitaria.

Diana Arias-Gómez

Universidad Simón Bolívar
Departamento de Formación general y Ciencias Básicas

Mail: darias@usb.ve



Tesista de la maestría en Educación mención Procesos de Aprendizaje de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). Especialista en Dinámica de Grupos de la Universidad Central de Venezuela. Licenciada en Educación mención Ciencias Pedagógicas, UCAB. Profesora a tiempo integral de la USB. Jefa de sección del área de Desarrollo de Destrezas Intelectuales.