



**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL**

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS**

---

**TESIS PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN**  
**DOCENCIA UNIVERSITARIA**

*“Estudio del rendimiento académico de los estudiantes de Licenciatura en Nutrición  
de la Universidad Nacional del Litoral que comenzaron en el año 2008,  
y su relación con los factores motivacionales y las expectativas  
que tuvieron al ingreso en la carrera – Santa Fe, año 2011”.*

**Maestranda: Yamile Henáin**

**Directora: Dra. María del Carmen Contini**

**Codirector: Mg. Néstor Millen**

**AÑO 2015**

## **AGRADECIMIENTOS:**

“Llevar a cabo esta tesis de maestría ha significado para mí un gran esfuerzo y uno de los mayores desafíos intelectuales a los que me he visto enfrentada a lo largo de mi vida. En este arduo camino me he encontrado con múltiples obstáculos pero también con muchas oportunidades, ayuda y colaboración. Por todo esto, quiero expresar mi agradecimiento a todas esas personas que me animaron y brindaron su apoyo y su predisposición para ayudarme a dar luz a este proyecto.”

Yo, Yamile Henáin, declaro que soy autor del presente trabajo, que lo he realizado en su integridad y no lo he publicado para obtener otros grados o títulos. Declaro que he contado con la colaboración de las siguientes personas y/o entidades: Dra. María del Carmen Contini, Mg. Néstor Millen, Dr. Héctor Odetti, Coordinación de la carrera de Licenciatura en Nutrición de la Universidad Nacional del Litoral, Gabinete Pedagógico de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la UNL, Departamento Alumnado de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la UNL y alumnos de la carrera de Licenciatura en Nutrición que ingresaron a la misma en el año 2008, cuyas contribuciones quedan claramente expuestas en el texto.

## **ÍNDICE:**

I.	Resumen.....	4
II.	Introducción.....	6
III.	Marco teórico	
A.	Antecedentes.....	8
B.	Explicación de conceptos teóricos.....	17
1.	Motivación.....	17
2.	Expectativas.....	21
3.	Rendimiento académico.....	23
IV.	Objetivos.....	26
V.	Diseño metodológico.....	27
VI.	Resultados.....	34
VII.	Discusión.....	49
VIII.	Conclusiones.....	57
IX.	Referencias bibliográficas.....	60
X.	Bibliografía de consulta.....	66
XI.	Anexos.....	68

## **Índice de anexos:**

-	Cuestionario sobre datos personales de los alumnos.....	69
-	Cuestionario sobre motivaciones de los alumnos.....	70
-	Cuestionario sobre expectativas de los alumnos.....	73

## **RESUMEN:**

Diversos autores han planteado en sus investigaciones, que los estudiantes universitarios con creencias motivacionales positivas y altas expectativas de aprendizaje y autoeficacia, pondrían en juego estrategias con un mayor compromiso cognitivo durante sus carreras universitarias. Existen multiplicidad de factores que inciden sobre el rendimiento académico de los alumnos y sobre los distintos patrones o modalidades de funcionamiento de la relación entre motivación y cognición.

Bajo ese lineamiento, el presente estudio describe y analiza los factores motivacionales y las expectativas de los estudiantes universitarios al momento de comenzar la carrera de Licenciatura en Nutrición y su relación con el rendimiento académico obtenido, luego de cuatro años de comenzada la misma.

La metodología implementada partió de dos fuentes de información: A) encuestas con escala de Likert que permitieron determinar en la muestra un perfil motivacional intrínseco antes que extrínseco y altas “expectativas de aprendizaje”, de “autoeficacia” y de “meta”, y B) el análisis del historial académico de los sujetos involucrados, hasta el sexto turno de examen del año 2011. A la luz de estos resultados, pudimos concluir que la mayoría de los estudiantes que participaron de la investigación presentaron un rendimiento académico “bajo”, al considerar la nota promedio con aplazo, el porcentaje de materias aprobadas de las rendidas y el porcentaje de materias aprobadas del plan de estudios vigente.

Fueron analizadas las siguientes relaciones: Motivación con Género y Lugar de procedencia de los estudiantes; Expectativas con Género y Lugar de procedencia de los alumnos; Motivaciones y Rendimiento académico de los estudiantes y entre Expectativas de los alumnos y Rendimiento académico. A partir de los datos obtenidos concluimos que las variables analizadas son independientes, no existiendo asociación entre las mismas.

De esta manera, podríamos afirmar que en nuestro rol como docentes, deberíamos capitalizar la motivación de los estudiantes para mejorar el rendimiento académico durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, dado que en él intervienen múltiples factores. Es así como la motivación, por sus componentes psicológico, emocional y espiritual, adquiere particular significancia en la dinámica del proceso educativo de la educación superior.

**Palabras clave:** factores motivacionales, expectativas, rendimiento académico.

## **INTRODUCCIÓN:**

Una de las características más importantes de la etapa adolescente es que se trata de un período donde se adoptan decisiones, en especial en lo referente al ámbito vocacional, que condicionan toda su vida futura. La elección de la carrera universitaria por los adolescentes que han culminado sus estudios secundarios, constituye un complejo proceso donde intervienen múltiples factores, tanto personales (motivaciones, expectativas, conocimientos, necesidades, valores, habilidades, temores, destrezas e intereses) como sociales (contexto familiar y escolar, el campo ocupacional y las demandas de trabajo).

Cabe destacar también, que “el auto-concepto académico y las atribuciones causales influyen en la orientación motivacional del estudiante que, en este caso, se traduce en la adopción de diferentes tipos de metas, las cuales determinan el tipo de estrategias de aprendizaje que pone en marcha el sujeto y esto, a su vez, determina los resultados de aprendizaje” (Valle, A. y otros – 1999, p. 503). Partiendo de la concepción actual del aprendizaje, la cual lo concibe como un proceso activo, cognitivo, constructivo, significativo, mediado y autorregulado (Beltrán, J. – 1996), se entiende que el mismo necesita tanto de voluntad como de destreza. Y es en este sentido que el proceso educativo debe contribuir a que los alumnos puedan ser conscientes de su pensamiento, a que sean estratégicos y que puedan dirigir su motivación hacia metas valiosas. Esta motivación, puede ser entendida como la condición que activa el comportamiento del individuo y lo orienta hacia una dirección dada o hacia un objetivo determinado y puede tener distintas fuentes. La “motivación intrínseca” es aquella que procede del propio sujeto, que está bajo su control y puede auto-reforzarse, mientras que la “motivación extrínseca” es la que procede o surge desde afuera y conduce a la ejecución de la tarea.

En virtud de lo antes mencionado, se plantearon como objetivos en el presente trabajo de investigación, “reconocer los factores motivacionales y las expectativas que influyeron sobre la elección de la carrera de Licenciatura en Nutrición, en los alumnos que ingresaron a la misma en el año 2008”, “analizar el rendimiento académico de los estudiantes que ingresaron a la carrera en el año 2008y registraron actividad académica en el año 2011”, “analizar las relaciones existentes entre los factores motivacionales y las expectativas del estudiante al ingreso en la carrera y las influencias del lugar de procedencia y del género sobre tal decisión”; y “relacionar su rendimiento académico con las expectativas y motivaciones al ingreso en la carrera”.

Los estudios realizados en el campo de la educación coinciden en que el mejorar las creencias motivacionales de los estudiantes influye no sólo en la motivación para aprender sino también en el modo y en la calidad con que se procesa la información, contribuyendo de este modo a un mejor rendimiento académico.

Finalmente y dado que no existen evidencias de otros estudios similares en la Universidad Nacional del Litoral, se parte del supuesto que el conocer estas variables permitirá desarrollar propuestas de intervención dirigidas a minimizar las dificultades que se presentan, entre otros factores, por una falta de conciencia y control sobre el proceso de aprendizaje. El instrumentar prácticas pedagógicas que permitan, además de la enseñanza de los saberes disciplinares, potenciar la motivación, las expectativas de éxito y el mayor uso de estrategias eficaces de aprendizaje, posibilitará optimizar el rendimiento académico de los estudiantes, favoreciendo el aprendizaje de tales saberes.



## **MARCO TEÓRICO:**

### **A. Antecedentes:**

Herrera, F. (2012), de la carrera de Nutrición y Dietética de la Universidad del Desarrollo, Concepción (Chile), evaluó la asociación entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en 145 alumnos de 1º, 2º, 3º y 4º año de la carrera de Nutrición y Dietética, I Semestre 2011. Para tal fin aplicó el Motivated Strategies Learning Questionnaire, en español y obtuvo las notas finales a través del acta final de notas, en la Coordinación Académica de la carrera, de las siguientes asignaturas: Introducción a la Alimentación y Nutrición, correspondiente al 1er. año; Nutrición I, de 2do. Año; Dietética Materno Infantil, perteneciente al 3er. año y Patología del Adulto y Geriátrica de 4to. Año. A partir de los resultados obtenidos observó una fuerte asociación entre las metas de orientación intrínseca, valoración de la tarea y creencias de autoeficacia y el rendimiento académico de los estudiantes.

Lissera, R. G. y Battellino L. J. (2006), de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), llevaron a cabo un estudio sobre las “Motivaciones y creencias de los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de Odontología”. El objetivo del estudio fue conocer los motivos que influyeron en la elección de la carrera, y algunas opiniones de los alumnos de nuevo ingreso a la referida casa de estudios. Para ello, se realizó un estudio observacional descriptivo transversal en el que participaron 652 ingresantes (92,7% del total) la mayoría de los cuales eran de sexo femenino y provenían de la provincia de Córdoba. Se aplicó una encuesta con un cuestionario auto-administrado conteniendo ocho preguntas de alternativas múltiples. Entre los resultados obtenidos se pueden destacar los siguientes: alrededor de dos tercios de los ingresantes reconoció que los principales motivos que influyeron en la elección de la carrera eran de tipo humanitario y

de servicio, en tanto que el cursado en otras carreras de las Ciencias de la Salud fue la alternativa prioritaria a los estudios odontológicos. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas intersexo en cuanto a los motivos principales de elección de la carrera. Alrededor de la mitad de las personas encuestadas planteó que ejercerá la profesión en forma privada, preferentemente en Ortodoncia y Odontopediatría y que realizará estudios de especialización en alguna rama de la Odontología.

Panella, S. H. y Mussolini, M. S. (2006) de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba), llevaron a cabo un estudio sobre los “Factores motivacionales y metas de los ingresantes de la carrera de Medicina y Veterinaria de la Universidad Nacional de Río Cuarto”. En ese estudio, examinaron las metas y motivos de los alumnos del primer año en la elección de la carrera de Medicina Veterinaria. El cuestionario se construyó con 39 preguntas referidas a relevar datos sobre variables personales, familiares, sociales, educacionales, motivacionales y de metas. El bloque de respuestas que se analizaron se clasificó en: 1) las que asocian la elección de la carrera a factores de logro y prestigio; 2) las que asocian la elección de la carrera a factores de influencia; 3) las que asocian la elección de la carrera a factores académicos y 4) las que asocian la elección a factores sociales. Para el bloque de preguntas que corresponden a la primera y segunda clasificación, se debía optar entre las siguientes categorías: nada, muy poco, algo, bastante y mucho. Para las preguntas de los bloques restantes las opciones fueron cerradas, variando el número de categorías desde dos hasta trece para algunos casos. Del análisis del grupo se pudo inferir que las metas y los motivos personales que más interesaron a los alumnos de la carrera de Medicina Veterinaria, estaban relacionados con los temas afectivos, de poder y logro, y que la mayoría eligió esa carrera porque pretendía ser independiente y tener un trabajo con cierto prestigio.

García Garduño, J. M. y Organista Sandoval, J. (2006) del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Área de Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México) y del Instituto de investigación y desarrollo educativo, de la Universidad autónoma de Baja California (México), investigaron la “Motivación y expectativas para ingresar a la carrera de Profesor de Educación Primaria: un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso”. El propósito del mismo fue identificar los cambios ocurridos en el tipo de motivación y en las expectativas de tres generaciones de estudiantes normalistas de primer ingreso. Participaron en el estudio alumnos de primer ingreso, de ambos sexos, de una escuela normal pública de la ciudad de México que estudiaron bajo tres planes de estudio o programas diferentes (144 estudiantes del Plan 75, 140 del Plan 84 y 116 del Plan 97). A los participantes se les aplicó un cuestionario de motivos de ingreso, con el fin de identificar su tipo de motivación y las expectativas que tenían al terminar sus estudios. Entre los indicadores de motivación intrínseca se incluyeron los siguientes: “ingresó porque fue la carrera que más le interesó estudiar”, “piensa continuar estudiando algún programa o en instituciones que tienen una relación directa con la actividad magisterial”, “no preferiría estar cursando otros estudios en lugar de la normal”, “sus expectativas son terminar la carrera y ejercer la profesión” y “cree que el ser maestro es su vocación”. En el apartado sobre motivación extrínseca se consideraron: “ingresó principalmente por motivos familiares o económicos, independientes o contrarios a su propio interés vocacional”, “piensa continuar estudiando algún programa o en instituciones no relacionadas con la actividad magisterial”, “preferiría estar cursando otros estudios en lugar de la normal o no está seguro de ello”, “sus expectativas son terminar la carrera y trabajar en algo diferente a la profesión de maestro” y “cree que la carrera de maestro no es su vocación o no está seguro de ello”. A partir de

estas categorías se consideró que un estudiante ingresó por motivación intrínseca cuando presentó todas las características de la motivación señaladas y se calificó a un estudiante que ingresó por motivos extrínsecos cuando en sus respuestas existió al menos una de las características de la motivación extrínseca marcadas.

Los resultados señalaron que casi la mitad de los estudiantes escogió la carrera por motivos extrínsecos y el 40% de los alumnos tenía como expectativa proseguir estudios universitarios en algún campo ajeno a la educación.

Soria, M. y col. (2006), del Departamento de Farmacología y Fisiología de la Facultad de Medicina de Zaragoza (España), investigaron las “Características de la decisión de estudiar Medicina”. Para ello, aplicaron una encuesta que fue respondida por 105 estudiantes de segundo curso de Medicina, por medio de la cual evaluaron los factores que influyeron en la decisión de estudiar la carrera, los motivos por los que se ha elegido la misma y el patrón de selección. El cuestionario constaba de 32 preguntas y se dividió en dos apartados: el primero, sobre las características sociodemográficas de la población bajo estudio y, el segundo, sobre aspectos relacionados con la decisión de cursar estudios de Medicina. Este segundo apartado estaba dividido en cuatro bloques con la finalidad de analizar diversas variables referentes a la decisión de estudiar Medicina. El primer bloque pretendía conocer las etapas en la decisión de estudiar Medicina. El segundo intentaba averiguar los factores que influyeron en tal decisión. El tercero estaba destinado a definir los patrones de selección de la carrera. Y el último, exploraba sobre los motivos de la elección. Se presentó además un análisis descriptivo de las variables indicadas y de la relación existente entre ellas, así como de la posible influencia del género en cada una. Entre los resultados obtenidos se observó: un alto porcentaje de mujeres (75 %). Más de la mitad de los estudiantes (60 %) pensaron estudiar Medicina por primera vez antes de los 14 años y un

38% de ellos antes de los 10 años. Respecto a la decisión definitiva, un 40% de los encuestados la tomó antes de los 16 años y el 60% restante lo hizo entre los 17 y 18 años. El 70 % de los encuestados señaló la existencia de algún factor influyente en su decisión de estudiar Medicina. Entre los factores de influencia, la presión familiar fue señalada por el 16 %. Le siguió el contacto con la enfermedad (15 %) y la existencia de familiares médicos en el entorno (12 %). Un 11 % de los estudiantes reconoció influencias de la televisión y un 10 % y 5 % de ellos dijo haber sido influido por tutores y amigos, respectivamente. Entre las razones por las que habían elegido la carrera, el 68% señaló en primer lugar las definidas como altruistas (ayudar a la gente y a los demás), un 25% las definidas como intelectuales (profesión de desafíos, estimulante, científica y exigente) y el tercer y cuarto lugar lo ocuparon las razones personales (presión familiar, contacto con enfermedad, familiares médicos) e instrumentales (prestigio, estatus, nivel económico, buenas salidas profesionales) con un 4% cada una de ellas. Las mujeres presentaron diferencias respecto a la especialidad que les gustaría seguir y en ellas los motivos instrumentales fueron significativamente inferiores respecto a los varones. En conclusión, los estudiantes de Medicina presentaron un alto grado de vocación social, que se vio incluso reforzado por la masiva incorporación de la mujer a esta carrera.

Rinaudo, M. C., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003), de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba, Argentina), realizaron el estudio “Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios” en el que participaron 216 alumnos de la Universidad Nacional de Río Cuarto, provenientes de cinco asignaturas diferentes y de distintas carreras, a los cuales se les administró el cuestionario MSLQ (Motivated Strategies Learning Questionnaire). Los resultados obtenidos confirmaron la existencia de relaciones

significativas entre motivación intrínseca, valoración de la tarea y creencias de autoeficacia, con el uso de estrategias de organización, de elaboración y de regulación del esfuerzo.

Gámez, E. y Marrero H. (2000), del Departamento de Psicología Cognitiva, Social y Organizacional de la Universidad de La Laguna (España), llevaron a cabo un estudio con el propósito de conocer las “Metas y motivos en la elección de la carrera de Psicología”. De la investigación participaron 303 alumnos de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Laguna. El 75,2% fueron mujeres y el 24,8% hombres; el 60% tenía entre 17 y 19 años, el 39% entre 20 y 22 años y el 8,2% 23 años o más. El 62% pertenecía al primer año de la carrera y el 38% al segundo año. Para explorar las metas y motivos de los estudiantes al elegir la carrera se elaboró un cuestionario denominado MOPI (Motivación para estudiar Psicología), el cual contenía 45 ítems con alternativas de respuesta tipo Likert. Cada ítem expresaba una afirmación que continuaba con la frase: "He elegido esta carrera porque.....", y tenía como finalidad rastrear diferentes temas relacionados con metas y motivos de logro, poder, afiliación, problemas personales, búsqueda de conocimientos y motivación extrínseca. El cuestionario fue completado por los alumnos en el ámbito áulico de forma voluntaria. Entre los resultados obtenidos se puede destacar que las metas personales que interesaron a los estudiantes que eligen estudiar psicología, estaban relacionadas con temas afectivos, interpersonales y de logro.

Echavarrí, M. y otros (2006), del Departamento de Psicología de la Universidad Empresarial Siglo 21 (Córdoba, Argentina), analizaron las diferencias de género en habilidades cognitivas y su relación con el rendimiento académico en una población de 1529 ingresantes a la Universidad entre los años 1998 y 2000. Para evaluar el rendimiento académico se consideró el promedio general acumulado (con aplazos) en los tres primeros

años de cursado. Los resultados encontrados mostraron un rendimiento académico mayor en las mujeres, en comparación con los hombres.

Tejedor Tejedor, F. J. (2003) en su estudio denominado “Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios”, incluyeron a un total de 4458 alumnos matriculados en la Universidad de Salamanca (España), desde el curso 1993-94 hasta el curso 2000-01. Para evaluar el rendimiento académico consideraron la variable “calificación”, definiendo a la misma como la nota promedio respecto de las calificaciones obtenidas en función de las asignaturas a las que debería haberse presentado el alumno en cada convocatoria (Junio – Septiembre). La escala de puntuación utilizada fue de 1 a 4. Se tomó también como referencia el rendimiento previo del alumno en la Universidad, considerando la nota promedio obtenida del historial académico del estudiante, en el período anterior al analizado.

Di Gresia y col. (2002) de la Universidad Nacional de La Plata, llevaron a cabo un trabajo denominado “Rendimiento de los estudiantes de las Universidades públicas argentinas”, como parte del Proyecto "Rendimiento de los Estudiantes Universitarios y sus Determinantes", en el marco del régimen de incentivos a docentes-investigadores. El objetivo del mismo fue analizar los factores que influyen en el rendimiento de los estudiantes, tomando como referencia a toda la población de alumnos de universidades públicas en base al Censo de 1994. Como medida de rendimiento se consideró la cantidad de materias aprobadas desde el ingreso. Los resultados para las 29 universidades censadas tomadas en conjunto revelaron lo siguiente: los varones tienen menor rendimiento en los estudios que las mujeres; los estudiantes extranjeros tienen menor rendimiento que los argentinos y si el alumno se muda para poder asistir a la universidad, ese cambio tiene un efecto positivo sobre el rendimiento; los años de permanencia en la Facultad tienen impacto

negativo y los estudiantes que dedican más horas al estudio, incluyendo la asistencia a las clases, tienen mayor rendimiento.

Benítez, M. y otros (2000), de la Cátedra de Química Analítica General de la Facultad de Agroindustrias de la Universidad Nacional del Nordeste (Chaco, Argentina), realizaron un estudio con el objeto de analizar la influencia del número de asignaturas pendientes de aprobación en el rendimiento académico de los alumnos que cursaban Química Analítica General, considerando que ese factor era una de las causas de deserción y bajo rendimiento académico. Para ello estudiaron a un grupo conformado por 167 alumnos que cursaron la asignatura Química Analítica General durante el primer cuatrimestre de 1998 y 1999, la cual era obligatoria para las carreras de Farmacia y Profesorado en Química, Física y Merceología (3er. año), Ingeniería Agroindustrial y en Alimentos (4to. año). Para el cálculo del rendimiento académico consideraron las notas de los parciales escritos como así también el desempeño del alumno en la totalidad de las actividades desarrolladas (laboratorios, clases teórico-prácticos, seminarios), a cada uno de los cuales se les dio un puntaje. También se aplicó una encuesta a fin de obtener los datos personales de los alumnos y de su situación académica. Entre los resultados encontrados pudieron destacar que a mayor número de materias pendientes de aprobación o regularización más bajo era el rendimiento académico del estudiante durante el cursado de la asignatura.

Valle, A. y col. (1998), de la Universidad de La Coruña y de la Universidad de Oviedo (España), estudiaron las “Variables cognitivo – motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico” en 614 estudiantes de la Universidad de la Coruña que cursaban las carreras de Enfermería, Fisioterapia, Ciencias Empresariales, Psicopedagogía y Ciencias Químicas. Entre las variables independientes se estudiaron: el rendimiento previo de los alumnos (se preguntó a los sujetos sobre su rendimiento medio en los últimos cursos y se



les pidió que lo valoren en una escala de 1 (muy malo) a 10 (muy bueno), que luego se recodificó en una escala de cinco puntos), la concepción incremental de la inteligencia (con una escala de valoración de 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo)); la capacidad percibida; la percepción de criterios de evaluación; el análisis de las características de la tarea; la percepción del estilo de enseñanza y la percepción del tipo de materia (con igual escala de valoración que la anterior). Entre las variables dependientes se incluyeron: atribuciones causales (se pregunta a los sujetos a que se puede atribuir su rendimiento académico a partir de 4 opciones, las cuales incluyen 5 categorías más cada una); auto-concepto académico (se les pregunta a los alumnos si se consideran muy buenos, buenos, normales, malos o muy malos como estudiantes); enfoques de aprendizaje (superficial-logro y profundo-logro) y rendimiento académico actual. Como principales resultados se destacan ausencia de relación significativa entre los enfoques de aprendizaje (profundo) y el rendimiento académico de los estudiantes. En cuanto al enfoque superficial, la coexistencia del motivo de logro y del miedo al fracaso pudo ser una de las causas de la ausencia de relación encontrada con el rendimiento académico. Se concluyó también que las expectativas de rendimiento de los padres, el control de los padres sobre el rendimiento de sus hijos, las capacidades cognitivas básicas, los conocimientos previos, la persistencia y el esfuerzo, así como determinados factores contextuales vinculados con el ámbito académico, podrían ser algunas de las variables no contempladas en el estudio que podrían influir en el rendimiento académico.

Garnica Olmos, E. y otros (1991) de la Facultad de Ciencias de la Universidad de los Andes (ULA), estudiaron el rendimiento en Química 11 de un grupo de ingresantes a las carreras de Biología y Química, a fin de determinar las características que diferencian a los alumnos con rendimiento satisfactorio de aquellos con rendimiento bajo, dado que la misma

presentaba un alto porcentaje de aplazados. Entre otras variables estudiadas se consideró la nota en Química y se encontró que la frontera que separa al alto y bajo rendimiento es la nota de doce puntos (12 a 20 puntos para alto rendimiento).

## **B. Explicación de conceptos teóricos:**

### **1) Motivación:**

“La motivación se refiere a las condiciones o estados que activan o dan energía al organismo, que conducen a una conducta orientada hacia determinados objetivos” (Ferro T, M. J. – 2005, pp. 50 - 54). Estar motivado es tener el impulso para hacer algo. Una persona que no siente ímpetu o inspiración para emprender una actividad está desmotivada.

De acuerdo con los creadores de la teoría de la autodeterminación, la motivación es un continuum que experimenta tres estadios: el primero, “desmotivación”, es no hacer nada; el segundo, “motivación extrínseca” y, el tercero, “motivación intrínseca”. Los seres humanos tenemos diferentes tipos y cantidades de motivación.

La teoría de la autodeterminación (TAD) es una macro-teoría de la motivación humana que tiene relación con el desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales. La misma postula que los individuos son proactivos y comprometidos, o pueden ser pasivos y alienados, debido a las condiciones sociales en que desarrollan su función. Tomando como referencia esta teoría, la motivación intrínseca y la extrínseca están involucradas en la elección de una profesión u ocupación. De esto surge que las aplicaciones prácticas de la TAD en el ámbito universitario, deberían encaminarse o conducirse hacia la estimulación de la orientación del estudiante a la conducta auto-determinada, pasando por la mejora de la motivación intrínseca. Dicha conducta hace referencia al grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección (Deci, E.; Ryan, R.- 1985, pp.

109-134). Esto probablemente, atenuaría o mitigaría el fenómeno de la deserción o abandono de los estudiantes, fundamentalmente en los primeros años de la carrera.

La “motivación intrínseca” implica involucrarse libremente en determinadas actividades. Es la tendencia inherente para buscar retos y novedades, para extender y ejercitar las propias capacidades, para explorar y aprender. Es realizar una actividad para obtener satisfacción inherente, ya que ésta se realiza en ausencia de una recompensa externa que la controle. De esta manera diferentes autores coinciden en que la motivación intrínseca se relaciona con acciones llevadas a cabo por el fin que en sí mismas implican o generan y no, como la vía o el camino para alcanzar otras metas. La conducta intrínsecamente motivada es la conducta que se realiza exclusivamente por el interés y el placer de realizarla, se origina de necesidades, intereses y reacciones personales al propio comportamiento. “Cuando el estudiante lleva a cabo actividades para satisfacer necesidades de causa personal, efectividad o curiosidad se dice que actúan por motivación intrínseca”. (Reeve, J. – 1994, p. 20).

La “motivación extrínseca” es la otra cara de la moneda. Se caracteriza generalmente como aquella que lleva al individuo a realizar una determinada acción para satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas que en el campo de la educación suelen fijarse en obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensas, entre otras. Es un estado menos autónomo que la motivación intrínseca; implica la ejecución de una actividad, con el fin de obtener un resultado independiente. Algunos motivadores extrínsecos podrían ser los elogios, el dinero y una evaluación favorable por parte de un docente.

Según Deci y Ryan (2000), existen cuatro etapas progresivas de la motivación extrínseca (ordenadas de menor a mayor autodeterminación): regulación externa (el sujeto se orienta hacia una actividad exclusivamente para obtener una recompensa externa o evitar un castigo); introyección (el individuo involucra su ego y se enfoca en la obtención de la aprobación de los otros, implica establecer deberes o reglas para la acción, que están asociadas con expectativas de auto-aprobación y con evitar sentimientos de culpabilidad y ansiedad, así como lograr mejoras del ego tales como el orgullo); identificación (si la integración continúa, uno puede identificarse con la importancia que tiene la actividad para uno mismo, estaríamos hablando de la regulación identificada que representa una mayor autodeterminación, y por tanto habrá menos presión, conflicto, sentimiento de culpabilidad y ansiedad). Con esta regulación los comportamientos resultan autónomos, pero la decisión de participar en la actividad viene dada por una serie de beneficios externos y no por el placer y la satisfacción inherente a la propia actividad; e integración. La forma más autodeterminada de regulación interiorizada se refiere a la regulación integrada, en la que varias identificaciones son asimiladas y organizadas significativa y jerárquicamente, lo que significa que han sido evaluadas y colocadas congruentemente con otros valores y necesidades. Esta última se considera el punto de partida de la motivación intrínseca.

Alonso Tapia (1995) “sugiere que la motivación parece incidir sobre la forma de pensar y con ello sobre el aprendizaje” (Rinaudo, M. C. y col. – 2003, p. 108). Desde esta perspectiva se puede suponer que las distintas orientaciones motivacionales tendrían consecuencias diferentes para el aprendizaje. De esta manera, es probable que el estudiante motivado intrínsecamente seleccione y realice actividades por el interés, curiosidad y desafío que éstas le provocan. Es posible también que el estudiante motivado intrínsecamente esté más dispuesto a aplicar un esfuerzo mental significativo durante la

realización de la tarea, a comprometerse en procesamientos más ricos y elaborados y en el empleo de estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas. Por otro lado, es más probable que un alumno motivado extrínsecamente se comprometa en ciertas actividades sólo cuando éstas ofrecen la posibilidad de obtener recompensas externas y es posible que opten además, por tareas más fáciles, cuya solución les asegure la obtención de la recompensa.

Partiendo del supuesto de que todo proceso educativo falla si el estudiante no quiere aprender, le corresponde al educando, como partícipe de su aprendizaje, estimularse para formar parte del proceso, motivándose hacia el logro y conduciéndose hacia el punto óptimo de flujo de aprendizaje.

Por otra parte, considerando los deseos y necesidades que de manera positiva impulsan al ser humano a reaccionar, al relacionarlo con el aprendizaje, se puede afirmar que el alumno aprende cuando lo desea y siente necesidad de hacerlo. “Los motivos pueden ser innatos, que están presentes en el momento del nacimiento o aprendidos en el curso del desarrollo de una cultura determinada, se forman con respecto a relaciones interpersonales, valores sociales y a las normas” (Ferro T, M. J. – 2005, pp. 50 – 54).

Basándonos en la clasificación de las necesidades, podemos plantear que el aprendizaje satisface “necesidades fisiológicas” como la diversión, cuando el estudiante disfruta de su formación académica, así como cuando la situación educativa contempla el bienestar físico y tiempo para el sano esparcimiento; las “necesidades de seguridad” estimulando la integridad emocional y evitando las implicaciones negativas del aprendizaje que desmotivan al estudiante como el miedo, desprecio y desinterés; las “necesidades de pertenencia”, permitiendo la identificación con el grupo y la institución; las “necesidades de estimación”, al propiciar el respeto hacia las personas, sus ideas, sentimientos y honra de

los demás; y las “necesidades de autorrealización”, donde el estudiante sepa y decida que debe hacer, por qué debe hacerlo y cuándo está bien hecho y así construya libremente su realización.

Es importante destacar que el ser humano filtra el entorno a través de sus sentidos, sobre todo de aquello que le interesa o lo motiva. Cada persona tiene una manera muy peculiar para aprender, internalizar y procesar lo que percibe, luego selecciona la experiencia elaborada por sus propias impresiones, donde interviene la motivación, cultura, creencias y valores.

## 2) **Expectativas:**

Los psicólogos cognitivos definen a las expectativas como la evaluación subjetiva de la probabilidad de alcanzar una meta concreta, lo cual permite al individuo predecir la probabilidad de que un acontecimiento se dé en función a la experiencia previa. Estas expectativas se forman a partir de la percepción de la competencia con respecto a la realización de una tarea, en combinación con los factores positivos y negativos anticipados.

La teoría social-cognitiva propuesta por Bandura (1986), plantea que el individuo es capaz de actuar en su ambiente y transformarlo, dado que las personas crean y desarrollan autopercepciones de su capacidad, las cuales les permiten seguir sus metas y tomar decisiones. Es decir, que la forma en que el ser humano actúa es producto de la intervención de sus creencias sobre lo que es capaz de hacer. Según esta teoría, los individuos son considerados seres proactivos, auto-organizados, auto-reflexivos y auto-regulados. En otro trabajo, Bandura (1995), sostiene que lo que los individuos piensan y creen sobre ellos mismos es clave en el ejercicio del control humano.

En cuanto a las “expectativas de aprendizaje”, las mismas se refieren al nivel de rendimiento que el estudiante espera lograr. Los alumnos valoran la tarea, los recursos

propios (conocimientos y habilidades) y otros factores que consideran influyentes en su rendimiento. Las “expectativas de meta” hacen referencia a sí mismo como consecuencia del rendimiento y a la probabilidad que tiene el sujeto de conseguir la meta que se ha propuesto, como puede ser el incremento de la competencia o lograr los juicios de competencia. El rendimiento o aprendizaje alcanzado y el patrón establecido es diferente para cada tipo de meta. Cuando se persiguen metas de aprendizaje, las expectativas de aprendizaje o rendimiento son las mismas expectativas de meta ya que, si los sujetos alcanzan su patrón de aprendizaje, han logrado su meta. Cuando persiguen metas de ejecución, existen diferencias en ambos tipos de expectativas, ya que alcanzar cierto nivel de rendimiento no garantiza la obtención o falta de juicios de comparación. Por lo tanto, sujetos con altas expectativas de rendimiento pueden plantearse bajas expectativas de meta, lo que los puede llevar al abandono de la tarea. Las expectativas de meta no son estimaciones estables y pueden modificarse por nuevas variables.

Las “expectativas de autoeficacia” son las creencias que tienen los individuos de poseer las capacidades para desempeñar las acciones necesarias que le permitan obtener los resultados deseados (Bandura 1995). Son apreciaciones subjetivas de la capacidad que tiene el ser humano para realizar una conducta con éxito. Finalmente, las “expectativas de resultado” son estimaciones hechas por la persona sobre la probabilidad de que la conducta, una vez realizada, tenga consecuencias sociales, físicas y auto-evaluativas. Ambas expectativas determinan las causas que permiten la iniciación y la persistencia de la conducta.

El optar por una determinada carrera universitaria debería integrar tanto el autoconocimiento de quienes aspiran al ingreso universitario como la realidad externa, ya que de ellos dependerá principalmente el rendimiento académico futuro del aspirante. El diagnóstico integral de las condiciones en las que los estudiantes ingresan, permitirá al

cuerpo docente conocer fortalezas y debilidades, con el objeto de intervenir en forma rápida a fin de mejorar la calidad de la enseñanza en el ámbito universitario y poder adecuar la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje a la realidad detectada.

La Licenciatura en Nutrición, al igual que otras especialidades que conforman las Ciencias de la Salud, es una profesión de servicio a las personas, sus familias y comunidades, con el propósito de mantenerlas en pleno estado de salud. Por lo tanto, los ingresantes a esas carreras deben contar o adquirir la especial capacidad humanística de entender y ponerse al servicio de quien lo requiera.

### 3) **Rendimiento académico:**

Una de las cuestiones o dimensiones de marcada importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el rendimiento académico del alumno. Partiendo de la idea que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial, es posible analizar en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él, tales como: factores socioeconómicos (estudios de los padres, situación laboral de los padres, lugar de residencia familiar, lugar de estudio, etc.), factores psicosociales (aptitudes intelectuales, personalidad, motivación, hábitos de estudio, etc.), la amplitud de los programas de estudio, el rendimiento previo, las metodologías de enseñanza utilizadas, las estrategias de evaluación, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos.

Algunos autores hacen referencia a que no en todos los casos una buena capacidad intelectual y buenas aptitudes se asocian a un rendimiento académico adecuado.

Cominetti y Ruiz (1997) plantean que se necesita conocer qué variables inciden o explican el nivel de distribución de los aprendizajes y los resultados de su investigación y plantean que “las expectativas de la familia, docentes y los mismos alumnos con relación a los logros en el aprendizaje, reviste especial interés porque pone al descubierto el efecto de un



conjunto de prejuicios, actitudes y conductas que pueden resultar beneficiosos o desventajosos en la tarea escolar y sus resultados.”

Por otra parte, Piñero y Rodríguez (1998) postulan que: “la riqueza del contexto del estudiante (medida como nivel socioeconómico) tiene efectos positivos sobre el rendimiento académico del mismo. Este resultado confirma que la riqueza sociocultural del contexto (correlacionada con el nivel socioeconómico pero no limitada a él) incide positivamente sobre el desempeño escolar de los estudiantes y remarca la importancia de la responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y la escuela en el proceso educativo”.

Según Alonso Tapia (1997), la motivación orientada hacia el logro académico efectivo está en relación directa con las metas que poseen los estudiantes a la hora de aprender. Dichas metas se refieren a los diferentes escenarios mentales que hacen que los estudiantes tengan actitudes positivas o negativas frente al estudio, lo cual determina el esfuerzo que se pone para aprender y el rendimiento académico consecuente.

Partiendo de la definición de Jiménez (2000) sobre rendimiento escolar, quien postula que el mismo es el “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia, comparado con la norma de edad y nivel académico”, éste podría ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, tomando en consideración además, la influencia del grupo de pares, del aula y del contexto educativo sobre el desempeño individual del alumno.

En función de esto y de lo mencionado en párrafos anteriores, cabe citar lo expresado por Navarro (2003) en su trabajo *“El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo”*, quien conceptualiza al rendimiento académico como “un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una

aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

### **OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN:**

- Reconocer los factores motivacionales y las expectativas que influyeron sobre la elección de la carrera de Licenciatura en Nutrición, en los alumnos que ingresaron a la misma en el año 2008.
- Analizar el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Nutrición que ingresaron a la misma en el año 2008 y registraron actividad académica en el año 2011.
- Analizar la relación existente entre los factores motivacionales de los alumnos y las influencias del lugar de procedencia y del género.
- Analizar la relación existente entre las expectativas de los estudiantes al momento de ingresar a la carrera y las influencias del lugar de procedencia y del género.
- Relacionar el rendimiento académico del alumno con las expectativas y motivaciones al ingreso en la carrera.

### **PREGUNTAS A RESPONDER CON LA INVESTIGACIÓN:**

- ¿Cuáles fueron los motivos de ingreso a la carrera y las expectativas de los alumnos de Licenciatura en Nutrición de la Universidad Nacional del Litoral que comenzaron en el año 2008?
- ¿Cuál fue el rendimiento académico hasta el sexto turno de examen del año 2011 de los alumnos que ingresaron a la carrera en el año 2008?
- ¿Existe relación entre las motivaciones y expectativas de los estudiantes al ingreso en la carrera y el lugar de procedencia y el género de los mismos?
- ¿Existe relación entre el rendimiento académico y los factores motivacionales y expectativas del estudiante al ingreso en la carrera de Licenciatura en Nutrición?

## **DISEÑO METODOLÓGICO:**

1. **Tipo de estudio:** se llevó a cabo un estudio descriptivo, correlacional, con datos de corte transversal.

El proceso de toma de datos se realizó en un momento del tiempo, a saber, en el año 2011, motivo por el cual se encasilla como estudio de corte transversal. En dicha fecha se relevaron distintos indicadores de rendimiento (los cuales se detallarán más adelante); y además se preguntó/encuestó a los alumnos (clasificados como unidades de estudio) pidiéndoles que recordasen y respondiesen sobre sus expectativas y motivaciones (indagadas a partir de preguntas a tal fin) al ingresar en la carrera en el año 2008.

2. **Población:** alumnos de la carrera de Licenciatura en Nutrición de la Universidad Nacional del Litoral, que habiendo iniciado en la cohorte 2008, mantenían una matrícula activa en el año 2011. Se entiende por matrícula activa o actividad académica el haber rendido por lo menos una materia en el año establecido.

El total de alumnos que componían la población de estudio fue de 163; es decir, que 163 alumnos tuvieron una matrícula activa en el año 2011, perteneciendo a la cohorte de ingresantes de 2008.

3. **Muestra:** a partir la lista de alumnos que se encontraban en condiciones de ser encuestados, sólo pudieron ser efectivamente relevados los datos de un 30% (49 alumnos) de los mismos.

La idea original era encuestar a toda la población, pero cuando se inició el muestreo se presentaron los siguientes inconvenientes:

-no se pudo contactar a los alumnos

- abandonaron la carrera en el año 2011 por diferentes motivos
- no quisieron participar del estudio.

#### **4. Operacionalización de las variables:**

##### **1. GÉNERO:**

Definición: Característica fenotípica que diferencia hombre de mujer.

Tipo: Variable cualitativa nominal dicotómica.

Categorías: a) Masculino, b)Femenino.

##### **2. LUGAR DE PROCEDENCIA:**

Definición: Distancia desde el lugar de origen (procedencia) de los estudiantes hasta la casa de estudios de la Licenciatura en Nutrición, a saber, Santa Fe.

Tipo: Variable cualitativa ordinal politómica, donde las categorías son mutuamente excluyentes.

Categorías: a) Más de 50 km., b) 50 km. o menos, c) Santa Fe.

##### **3. FACTORES MOTIVACIONALES:**

Hace referencia al interés del estudiante por su propio aprendizaje o por las actividades que lo conducen hacia él. Dicho interés se puede adquirir, mantener o aumentar en función de elementos intrínsecos y extrínsecos.Por lo tanto, los factores motivacionales propiamente dichos se dividieron en dos variables:

##### **3.1. Motivación Intrínseca:**

Definición: Interés por la actividad en sí misma y por lo que ésta genera. Interés por aprender o por el aprendizaje en sí mismo. Las afirmaciones/preguntas utilizadas para

relevar el grado de motivación intrínseca fueron las siguientes: 1, 3, 5, 8, 11, 14, 17, 18, 19 y 21 de la parte B de la encuesta expuesta en el Anexo.

Las respuestas a dichas afirmaciones fueron cerradas, medidas en una escala que va del 1 al 5, donde: 1= Nada, 2= Muy poco, 3= Algo, 4= Bastante de acuerdo, y 5=Muy de acuerdo. Estas respuestas, fueron re-categorizadas y procesadas de modo de obtener el resultado de la variable Motivación Intrínseca de la manera que se explica a continuación.

Tipo: Variable cualitativa ordinal politómica.

Categorías: las mismas son:

- a) Alta: Si el alumno ha respondido 7 afirmaciones o más con las categorías de la escala 4 ó 5.
- b) Media: Si el alumno ha respondido entre 5 y 6 (ambos limites incluidos) con las categorías de la escala 4 ó 5.
- c) Baja: Si el alumno respondió 4 preguntas o menos con las categorías de la escala 4 ó 5.

### **3.2. Motivación Extrínseca:**

Definición: Interés orientado a la consecución de ciertas metas (buenas notas, reconocimiento, recompensas, evitar el fracaso).

Las afirmaciones tendientes a medir el grado de motivación extrínseca fueron las siguientes: 2, 4, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 20, 22, 23 y 24 de la parte B de la encuesta expuesta en el Anexo.

Las respuestas a dichas afirmaciones fueron cerradas, medidas en una escala que va del 1 al 5, donde: 1= Nada, 2= Muy poco, 3= Algo, 4= Bastante de acuerdo, y 5=Muy de acuerdo. Estas respuestas, fueron re-categorizadas y procesadas de modo de obtener el resultado de la variable Motivación Extrínseca de la manera que se explica a continuación.

Tipo: Variable cualitativa ordinal politómica.

Categorías: las mismas son:

- a) Alta: Si el alumno ha respondido 9 afirmaciones o más con las categorías de la escala 4 ó 5.
- b) Media: Si el alumno ha respondido entre 6 y 8 (ambos inclusive) con las categorías de la escala 4 ó 5.
- c) Baja: Si el alumno respondió 5 o menos con las categorías de la escala 4 ó 5.

#### 4. **EXPECTATIVAS:**

Definición: Todo aquello que tiene que ver con lo que se espera aprender (capacidades, competencias, conocimientos, saberes, aptitudes, habilidades, técnicas, destrezas, hábitos, valores y actitudes).

Las preguntas realizadas con el objetivo de contemplar el grado de expectativas se encuentran en la parte C de la encuesta que se expone en el Anexo.

En total se realizaron 22 preguntas a tal fin, las cuales estaban categorizadas como Muy Confiado, Bastante Confiado, Algo confiado, Muy poco Confiado y Nada Confiado. Tales preguntas se clasificaron de la siguiente manera, según el tipo de expectativa a la que respondían:

- Expectativas de autoeficacia: preguntas 1, 3, 4, 8, 15, 17, 20 y 21.
- Expectativas de aprendizaje: preguntas 2, 9, 10, 11, 12 y 14.
- Expectativas de meta: preguntas 5, 6, 7, 13, 16, 18, 19 y 22.

Tipo: Variable categórica ordinal politómica.

Categorías: las mismas son:

- a) Alta: si del total de preguntas, el alumno respondió 14 o más con las respuestas "Muy Confiado" o "Bastante".

b) Media: Si del total de preguntas, el alumno respondió entre 9 (inclusive) y 13 (inclusive) con las respuestas "Muy Confiado" ó "Bastante".

c) Baja: Si del total de preguntas el alumno respondió 8 o menos con las respuestas "Muy Confiado" o "Bastante".

## 5. **RENDIMIENTO ACADÉMICO:**

Definición: Resultados y calificaciones obtenidas por el alumno durante el cursado de la carrera de Licenciatura en Nutrición hasta la fecha de toma de datos. Se tuvieron en cuenta tres dimensiones sobre el rendimiento académico: 1) El promedio con aplazo, 2) El porcentaje de materias aprobadas del total de rendidas hasta dicha fecha y, 3) El porcentaje de materias aprobadas con respecto al total de las incluidas en el plan de estudios.

Tipo: Variable cualitativa ordinal politómica.

Categorías: las mismas son:

a) Alto: si conjuntamente el alumno cumple que: -Tiene un promedio con aplazo mayor o igual a 6; -El porcentaje de materias aprobadas del total de rendidas es mayor o igual a 72, y -El porcentaje de materias rendidas y aprobadas del total del plan es mayor o igual a 52.

b) Medio: si el alumno cumple con dos de los requisitos antes mencionados.

c) Bajo: si el alumno cumple con uno o ninguno de los requisitos mencionados en el punto a).

## **Técnicas e instrumentos para la recolección de los datos:**

Para la obtención de la información necesaria para llevar a cabo el estudio, se utilizaron los siguientes procedimientos:

A) Se realizó un cuestionario con preguntas cerradas aplicado a través de una entrevista personal con los alumnos a fin de conocer, de manera retrospectiva, sus motivaciones y expectativas al ingresar en la carrera de Licenciatura en Nutrición en el año 2008, cuatro



años después de haber iniciado la misma.

Para el diseño de dicho instrumento, se tomaron como referencia, el cuestionario Motivated Strategies Learning Questionnaire (MSLQ) utilizado por Pintrich y col. (1991) y el cuestionario sobre University Student's Expectations of Teaching (USET), diseñado por Sander y col. (2000) para estudiar las expectativas sobre diferentes aspectos de la enseñanza, el cual ha sido traducido al castellano y validado por De la Fuente y col. (2002). (Ver Anexo)

En las preguntas incluidas, tanto para valorar la motivación como las expectativas de los estudiantes, se usaron escalas de respuesta tipo Likert.

- Para valorar los **motivos de elección** de la carrera la escala utilizada consistió en una escala ordinal de 5 valores, en donde 1 significaba "nada", 2 = "muy poco", 3 = "algo", 4 = "bastante" y 5 = "mucho".
- Para evaluar las **expectativas** de los alumnos al ingreso a la carrera las categorías fueron: "muy confiado", "bastante confiado", "algo confiado", "muy poco confiado" y "nada confiado"

B) Se obtuvo el **historial académico** o **certificado de historia académica** de cada uno de los alumnos encuestados, el cual se utilizó para conocer su rendimiento académico. Dicho instrumento fue aportado por el Departamento alumnado de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la UNL.

### **Análisis estadístico:**

En una primera instancia se realizó un análisis descriptivo de las variables relevantes, utilizando para ello estadísticos descriptivos, gráficos y tablas dependiendo de la naturaleza de las variables analizadas. En todos los casos se trabajó con el office Excel.

El análisis de relaciones propiamente dicho, se llevó a cabo con el programa IBM SPSS Statistics 21.

Para analizar la existencia de asociación entre las diferentes variables detalladas en los objetivos se realizaron dos tipos de test no paramétricos en función de las características de las variables involucradas:

- Asociación entre los factores motivacionales y el género; así como también, el grado de expectativas y el género, en estos casos se usó la prueba de **Tau de Goodman y Kruskal**. En todos los casos se testeó la asociación entre una variable nominal dicotómica (género) con otra ordinal con tres categorías (motivación intrínseca/motivación extrínseca /expectativas).
- Asociación entre: a) Factores motivacionales y Lugar de procedencia; b) Expectativas y Lugar de procedencia; c) Factores motivacionales y Rendimiento académico, y d) Expectativas y Rendimiento académico. Para analizar todas estas relaciones se utilizó la prueba **Tau-b de Kendall**, que es la adecuada para conocer posibles asociaciones entre variables categóricas ordinales.

En todos los casos la hipótesis nula es que no hay relación entre las variables<sup>1</sup>; por lo que si se rechaza dicha hipótesis, se puede asumir dependencia entre las mismas. Se utilizó un nivel de significancia del 0,05.

Las ventajas de estos test es que son aplicados a variables categóricas ordinales y nominales, no tienen limitaciones para ser usados en muestras pequeñas y no se necesitan suposiciones sobre la distribución de las variables.

---

<sup>1</sup>Para el caso de la prueba de Tau de Goodman y Kruskal, se testea si el conocimiento de una de las variables reduce el error de predicción en la otra. En todos estos casos la variable a predecir ha sido la relacionada a Factores motivacionales o Expectativas.

## **RESULTADOS:**

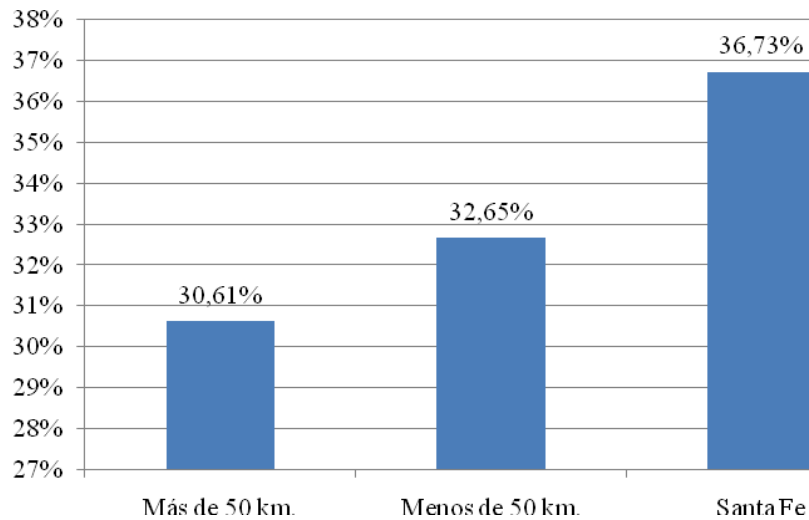
### **Caracterización de la muestra:**

De los 300 alumnos inscriptos para ingresar a la carrera de Licenciatura en Nutrición en el año 2008, sólo el 54% (163 alumnos) registró actividad académica durante el año 2011. Cabe aclarar que sólo al 30% (49 alumnos) de los 163 estudiantes se les pudo aplicar la encuesta y analizar su historial académico.

En cuanto al género y edad, del total de la muestra 45 fueron mujeres (92,8%), de las cuales el 91% se encontraron en el rango de edad 21-22, y el resto tenía entre 24 y 25 años. Con respecto a los hombres, todos tenían entre 21 y 22 años.

El total de alumnos que provienen de ciudades a una distancia menor a 50 km de Santa Fe es de diez; seis de ellos acceden desde Paraná (que corresponde al 37,5% de los 49 alumnos totales encuestados). De los estudiantes que proceden de ciudades a una distancia mayor a 50 km no se han encontrado procedencias comunes relevantes. La distribución porcentual de la muestra según distancia del lugar de procedencia hasta la ciudad de Santa Fe se puede visualizar en la figura 1.

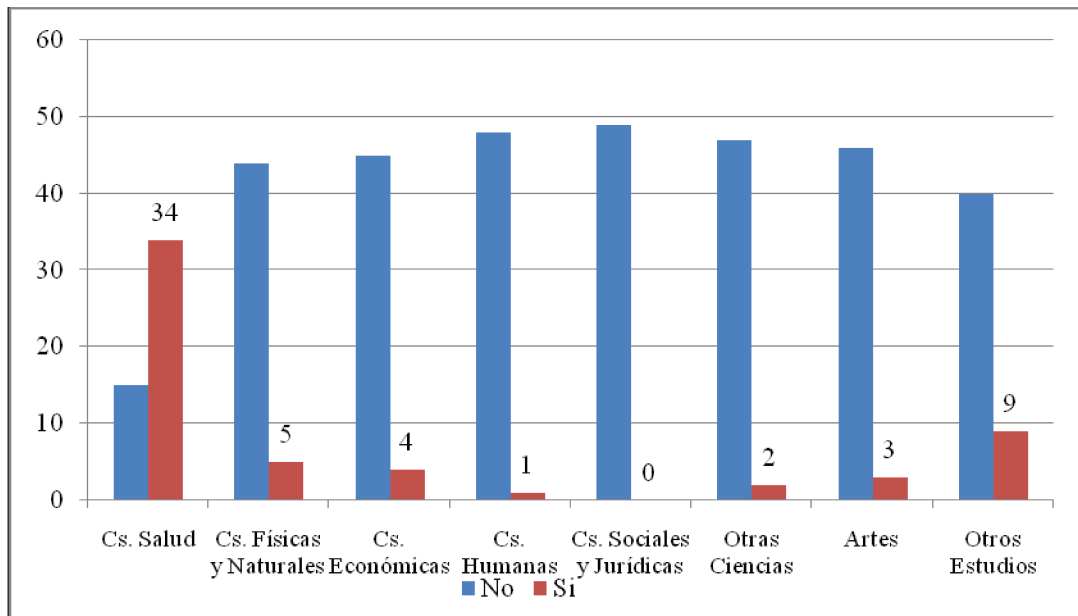
**Figura1.** Distribución porcentual de la muestra según lugar de procedencia.



Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

Cuando se les preguntó a los alumnos sobre qué otras carreras hubieran elegido en caso de no haber seleccionado Licenciatura en Nutrición, cada uno de ellos marcó de una lista las carreras posibles, seleccionando en cada caso más de una opción. En la figura 2 se puede observar la distribución de los alumnos dentro de cada una de las Ciencias a las cuales corresponden las carreras alternativas que eligieron, donde en cada una de ellas se encuentran las respuestas de los 49 alumnos. Se observa que las carreras relacionadas a las Ciencias de la Salud fueron mayoritariamente elegidas, ya que el 71% seleccionó dicha opción. El resto de las ciencias no fueron elegidas como opciones alternativas por la mayoría de los alumnos. Cabe aclarar que aquellas carreras relacionadas con las ciencias jurídicas no fueron seleccionadas por ningún alumno como posible alternativa.

**Figura2.** Distribución de los alumnos según su respuesta sobre posibles carreras alternativas a Licenciatura en Nutrición.



Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

Otra de las cuestiones indagadas en la encuesta fue sobre cuáles eran sus expectativas al finalizar la carrera, y dado que se les dio varias opciones, los alumnos respondieron a más de una de estas (tabla 1). Por lo tanto, debido a la multiplicidad de las respuestas, se ha analizado el porcentaje de alumnos del total, que seleccionaron cada una de las opciones. Así, la expectativa más seleccionada fue la de realizar alguna especialidad, ya que 55% de los alumnos la tuvieron en cuenta. En segundo lugar, el 53% de los alumnos tiene la expectativa de ejercer la profesión en instituciones públicas una vez que finalice la carrera; y en tercer lugar, ejercerla en forma privada.

**Tabla 1.** Distribución de la población estudiada según sus expectativas al finalizar la Licenciatura en Nutrición.

<b>EXPECTATIVA AL FINALIZAR LA CARRERA</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>(%)</b>
Realizar alguna especialidad	27	55%
Ejercer la profesión en instituciones públicas	26	53%
Ejercer la profesión en forma privada	20	41%
Desempeñar funciones de gestión sanitaria	5	10%
Realizar estudios en otra carrera de las Ciencias de la Salud	4	8%
Capacitarse para realizar tareas de investigación	10	20%
Continuar estudiando algún programa o en instituciones no relacionadas con la ciencia de la nutrición	1	2%
Otra/s aspiración/es	1	2%
No responde	9	18%

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

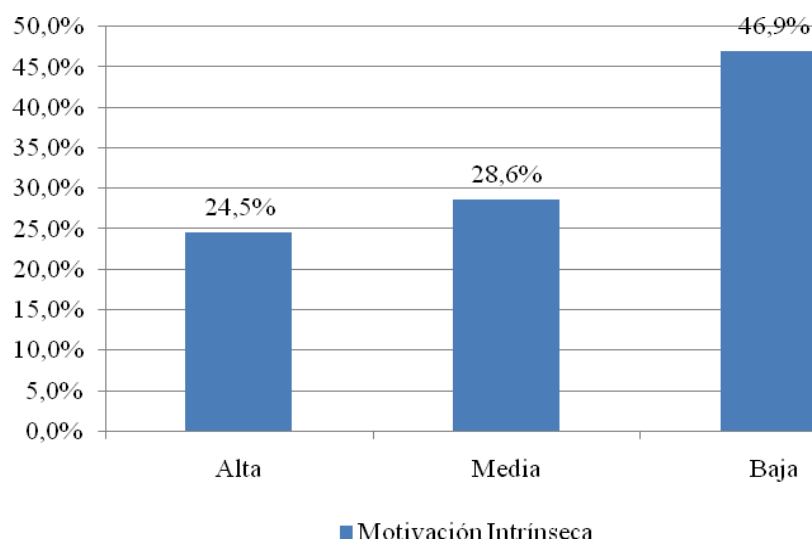
### **Factores motivacionales:**

En esta dimensión se evaluaron aspectos motivacionales intrínsecos y extrínsecos.

### **Motivación Intrínseca:**

Dada la metodología explicitada, en la figura 3 se puede observar cuál ha sido la distribución de los estudiantes según su motivación intrínseca. De los 49 alumnos, 23 resultaron tener una motivación intrínseca baja al momento de elegir la carrera. De este grupo, más del 60% puso calificaciones bajas en la escala de Likert a 8 de las 10 preguntas referidas a motivaciones intrínsecas. Sólo las preguntas 1 (elección de la carrera porque fue la que más le interesó) y 8 (elección de la carrera por tener las capacidades y motivaciones para ser Lic. en Nutrición) tuvieron calificaciones altas en la escala de Likert, en más del 70% de los alumnos.

**Figura 3.** Distribución porcentual de la muestra según motivación intrínseca.



Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

De los 14 alumnos con motivación intrínseca media, más del 70% puntuó con calificaciones altas a las preguntas 1, 3 (elección de la carrera para emprender un camino y llegar al final), 8, 11 (elección porque el hacer la carrera permitiría apreciar el resultado del esfuerzo) y 18 (elección por creer que el esfuerzo que realizaría sería productivo); y más del 55%, bajas a las preguntas 5 (elección porque no le gustan las profesiones que no impliquen contacto con personas), 14 (elección porque ha imaginado lo satisfactoria que sería la vida siendo Lic. en Nutrición) 17 (elección para conocer más sobre un tema particular), 19 (elección de la carrera por presentar problemas que la Ciencia de la Nutrición podría ayudar a resolver) y 21 (elección de la carrera para relacionarse con niños en la vida profesional).

Y por último, de los 12 alumnos con motivación intrínseca alta, más del 65% calificaron de altas a 8 de las 10 preguntas totales; mientras que sólo la pregunta 5 y 19 fueron calificadas como bajas por más del 55% de ellos.

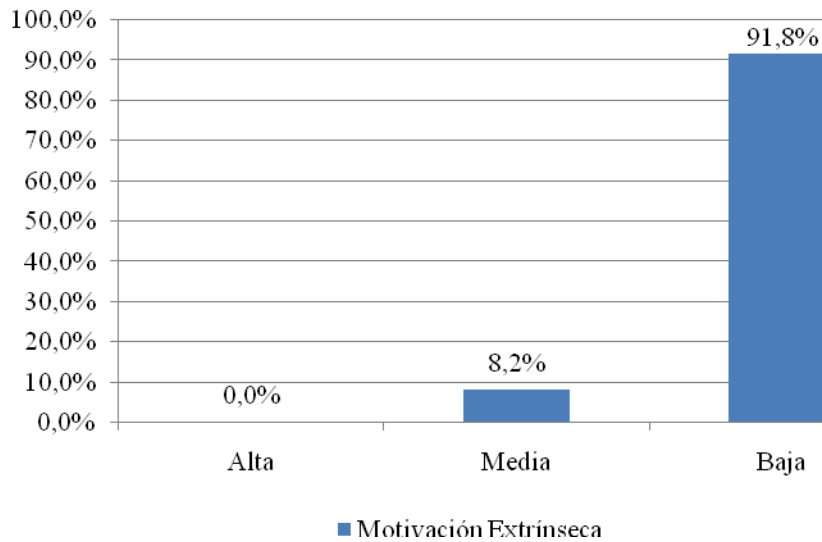
Cabe destacar que independientemente del grado de motivación intrínseca final de los alumnos, las preguntas 1 y 8 siempre tuvieron calificaciones altas; mientras que la 5 y 19, bajas. Tomando únicamente a la pregunta 19 y considerando al grupo completo de alumnos, cabe destacar que el 18,4% (9 alumnos), le pusieron puntuaciones altas.

### **Motivación Extrínseca:**

De la misma forma que en el apartado anterior, en el presente se analiza el grado de motivación extrínseca interviniente en la elección de la carrera. En la figura 4 se puede observar cuál ha sido la distribución de la muestra según el mismo. De los 49 alumnos encuestados, 45 tuvieron una motivación extrínseca baja al momento de elegir la carrera. Por otro lado, ninguno tuvo motivaciones extrínsecas altas. Del primer grupo, sólo las preguntas 12 y 16 tuvieron calificaciones altas en la escala de Likert, en 69 y 71% de los alumnos, respectivamente; el resto de las preguntas resultaron con calificaciones bajas. Sólo cuatro alumnos tuvieron una motivación extrínseca media, de los cuales el 100% puntúo como altas las preguntas 12, 13 y 15; y el 75%, las 16 y 20; para el resto de las preguntas las puntuaciones fueron bajas.



**Figura 4.** Distribución porcentual de la muestra según motivación extrínseca.



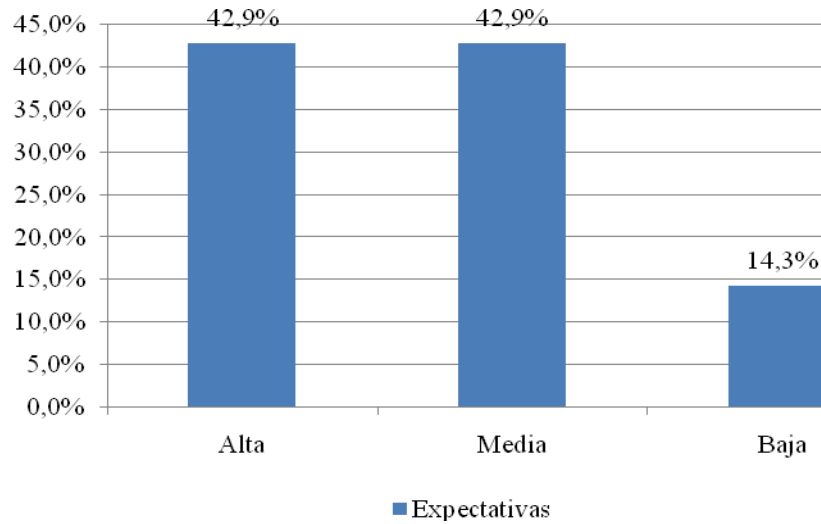
Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

### **Expectativas:**

Tal como se menciona en la metodología, se generó la variable que indica el grado de expectativas que los estudiantes poseían al momento de haber iniciado la carrera. En la figura 5 se puede observar la misma proporción de alumnos con expectativas altas y medias (21 alumnos en cada una).

De los que tuvieron expectativas altas, más del 57% calificaron con puntuaciones bajas sólo a las preguntas 3 (responder al docente en un salón lleno de alumnos), 5 (realizar una presentación a un grupo pequeño de compañeros) y 8 (participar de un debate académico provechoso), las cuales hacen referencia a “expectativas de autoeficacia” y de “meta” (autovaloración). De aquellos que tuvieron unas expectativas medias, más del 50% de los alumnos colocó calificaciones altas en la mitad de las preguntas; la otra mitad de dichas preguntas tuvo calificaciones bajas.

**Figura 5.**Distribución porcentual de la muestra según expectativas.

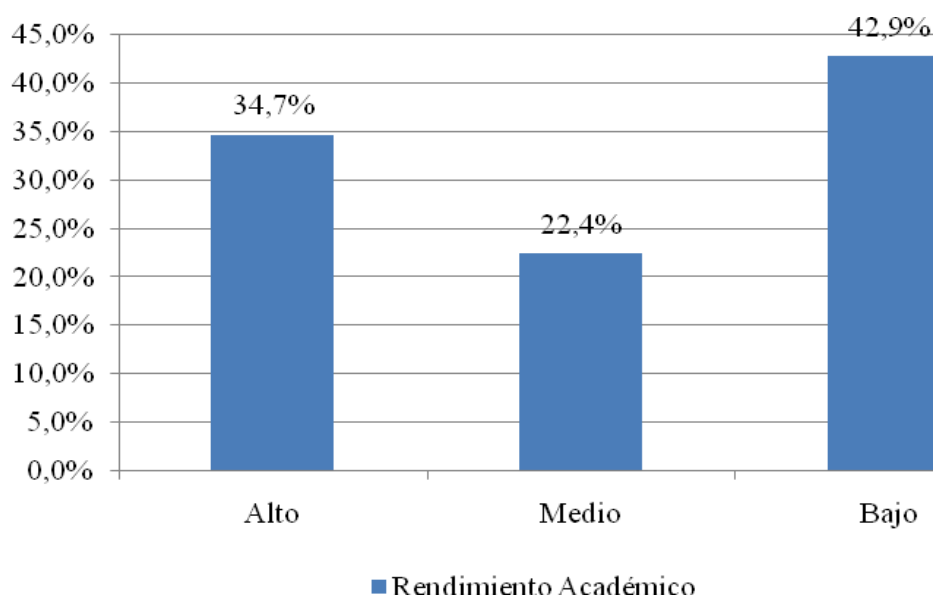


Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

**Rendimiento académico:**

En la muestra estudiada, se constató que hasta el año 2011, 21 estudiantes tuvieron un rendimiento bajo, 11 uno medio, y 17, rendimiento alto. En la figura 6 se observa la distribución porcentual de la muestra según el rendimiento académico.

**Figura 6.** Distribución porcentual de la muestra según rendimiento académico.



Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

En la tabla 2 se pueden observar los promedios de los indicadores con los cuales fue construido el rendimiento académico general.

**Tabla 2.** Media y desvío estándar de los indicadores de rendimiento utilizados, según rendimiento académico general.

Rendimiento Académico	Media del Promedio con Aplazo	Media del % de Materias aprobadas de las rendidas	Media del % de Materias aprobadas del plan
Alto	7,12 ± 0,47	89% ± 7,6%	76% ± 13%
Medio	6,52 ± 0,38	78% ± 12%	53% ± 9%
Bajo	5,41 ± 0,45	52% ± 11%	47% ± 7,5%

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

## **RELACIONES ENTRE VARIABLES:**

### **Asociación entre Motivación Intrínseca y género de los alumnos:**

En la tabla 3 se puede observar la distribución de los estudiantes según el género y las motivaciones intrínsecas. Al estudiar la posible relación entre ambas variables, y si el conocimiento del género permitiría, en este caso, reducir el error de predicción del grado de motivación intrínseca, se calculó el coeficiente tau de Goodman y Kruskal, el cual tuvo un valor de 0,015. Dicho valor indica que conociendo el género, se reduce en un 0,015 (1,5%) el error de predicción sobre el grado de motivación intrínseca. La prueba para testear si dicha reducción en el error es significativamente distinta de cero, no permitió rechazar la hipótesis nula ( $p\text{-valor}=0,490$ ), indicando que el género no disminuye el error de predicción, y por lo tanto las variables no estarían relacionadas.

**Tabla 3.** Distribución de los estudiantes según género y motivación intrínseca.

Género	Motivación Intrínseca			Total
	Baja	Media	Alta	
Femenino	21	12	12	45
Masculino	2	2	0	4
Total	23	14	12	49

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

### **Asociación entre Motivación Extrínseca y género de los alumnos:**

Del mismo modo que el caso anterior, en la tabla 4, se observa cómo se ha distribuido la muestra según género y motivaciones extrínsecas. Las conclusiones sobre el test de relaciones entre estas variables han sido similares a las del caso anterior, ya que la reducción en el error de predicción del grado de motivación extrínseca a partir del conocimiento del género es de 0,034 (3,4%), con un  $p\text{-valor}$  de 0,204.

**Tabla 4.** Distribución de los estudiantes según género y motivación extrínseca.

Género	Motivación Extrínseca			Total
	Baja	Media	Alta	
Femenino	42	3	0	45
Masculino	3	1	0	4
Total	45	4	0	49

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

**Asociación entre Expectativas y género de los alumnos:**

En la tabla 5, se observa cómo se ha distribuido la muestra según género y expectativas. A partir del estadístico de asociación tau de Goodman y Kruskal (y el test que de él se puede realizar) se concluye que no hay asociaciones entre estas variables, es decir, que conocer el género de los alumnos no ayuda a reducir el error de predicción de las expectativas. El estadístico arrojó un valor, aún menor que los casos anteriores, de 0,07, donde el p-valor fue de 0,713.

**Tabla5.** Distribución de los estudiantes según género y expectativas.

Género	Expectativas			Total
	Bajas	Media	Alta	
Femenino	6	19	20	45
Masculino	1	2	1	4
Total	7	21	21	49

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

**Asociación entre Lugar de Procedencia y Motivación Intrínseca:**

En la tabla 6 se puede observar la distribución de los estudiantes según su lugar de procedencia y motivación intrínseca. Cuando se analiza la existencia de relación entre estas variables, el coeficiente Tau-b de Kendall arrojó un p-valor superior a 0.05 (más precisamente fue de 0,134), lo que indica que no existe asociación entre el grado de

motivación intrínseca y el lugar de procedencia, es decir, estas variables se revelaron independientes.

**Tabla 6.** Distribución de los estudiantes según lugar de procedencia y motivación intrínseca.

Lugar de Procedencia	Motivación Intrínseca			Total
	Baja	Media	Alta	
Más de 50 km.	9	5	1	15
Menos de 50 km.	6	6	4	16
Santa Fe	8	3	7	18
Total	23	14	12	49

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

**Asociación entre Lugar de Procedencia y Motivación extrínseca:**

En la tabla 7 se puede observar la distribución de los estudiantes según su lugar de procedencia y motivación extrínseca. El estadístico Tau-b de Kendall fue de 0,066. En cuanto a la prueba de independencia, el p-valor fue de 0,715, indicando que ambas variables son independientes.

**Tabla 7.** Distribución de los estudiantes según lugar de procedencia y motivación extrínseca.

Lugar de Procedencia	Motivación Extrínseca			Total
	Baja	Media	Alta	
Más de 50 km.	14	1	0	15
Menos de 50 km.	15	1	0	16
Santa Fe	16	2	0	18
Total	45	4	0	49

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

### **Asociación entre Lugar de Procedencia y Expectativas:**

En la tabla 8 se puede observar la distribución de los estudiantes según su lugar de procedencia y expectativas. En este caso, el resultado del análisis de asociación arrojó conclusiones similares a los casos anteriores, ya que el estadístico tuvo un valor de 0,206, y un p-valor de 0,116. Con esto se concluye que ambas variables no son estadísticamente dependientes, o lo que es lo mismo, que el grado de expectativas no depende del lugar de procedencia, al menos en esta muestra.

**Tabla 8.** Distribución de los estudiantes según lugar de procedencia y expectativas.

Lugar de Procedencia	Expectativas			Total
	Bajas	Media	Alta	
Más de 50 km.	5	5	5	15
Menos de 50 km.	1	8	7	16
Santa Fe	1	8	9	18
Total	7	21	21	49

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

### **Rendimiento Académico vs Motivación Intrínseca:**

Cuando se analizó la existencia de relación entre las motivaciones intrínsecas y el rendimiento académico de los estudiantes, el coeficiente de correlación Tau-b de Kendall obtenido fue de -0,121. El test correspondiente que permite conocer si dicho coeficiente de correlación indica una relación de asociación entre las variables permitió concluir que no existe asociación estadísticamente significativa entre las variables, ya que el p-valor fue de 0,379. En la tabla 9 se pueden observar las distribuciones de los estudiantes de acuerdo al rendimiento académico y las motivaciones intrínsecas.

**Tabla 9.** Distribución de los estudiantes según rendimiento académico y motivación intrínseca.

Rendimiento Académico	Motivación Intrínseca			Total
	Baja	Media	Alta	
Bajo	8	7	6	21
Medio	5	5	1	11
Alto	10	2	5	17
Total	23	14	12	49

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

**Rendimiento Académico vs Motivación Extrínseca:**

Por otra parte, cuando se analiza la existencia de relación entre las motivaciones extrínsecas y el rendimiento académico de los estudiantes, se obtuvo el coeficiente de correlación Tau-b de Kendall de -0,054. El test correspondiente permitió concluir que no existe asociación estadísticamente significativa entre las variables, ya que el p-valor fue de 0,683. En la tabla 10 se pueden observar las distribuciones de los estudiantes de acuerdo al rendimiento académico y las motivaciones extrínsecas.

**Tabla 10.** Distribución de los estudiantes según rendimiento académico y motivación extrínseca.

Rendimiento Académico	Motivación Extrínseca			Total
	Baja	Media	Alta	
Bajo	19	2	0	21
Medio	10	1	0	11
Alto	16	1	0	17
Total	45	4	0	49

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.



### **Rendimiento Académico vs Expectativas:**

Por último, el coeficiente de correlación Tau-b de Kendall obtenido al analizar la existencia de relación entre las expectativas y el rendimiento académico fue de 0,090. El p-valor correspondiente al test fue de 0,482, esto implica que no existe asociación estadísticamente significativa entre ambas variables. En la tabla 11 se pueden observar las distribuciones de los alumnos de acuerdo al rendimiento académico y las expectativas.

**Tabla 11.** Distribución de los estudiantes según rendimiento académico y expectativas.

Rendimiento Académico	Expectativas			Total
	Bajas	Media	Alta	
Bajo	3	12	6	21
Medio	1	2	8	11
Alto	3	7	7	17
Total	7	21	21	49

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas.

De los resultados anteriores se puede concluir que, para la muestra analizada en el presente estudio, las motivaciones (intrínseca y extrínseca) y las expectativas del alumno al comenzar la carrera de Licenciatura en Nutrición son independientes del género y del lugar de procedencia; y por otro lado, que el rendimiento académico es independiente de las primeras.

## **DISCUSIÓN:**

Los resultados presentados anteriormente, nos permiten dar respuesta a las preguntas planteadas al inicio del presente trabajo. La primera de ellas, hace referencia a los motivos de ingreso a la carrera y las expectativas de los alumnos de Licenciatura en Nutrición de la Universidad Nacional del Litoral que comenzaron en el año 2008. Al analizar las características motivacionales intrínsecas y extrínsecas de la muestra por separado y sus expectativas al comenzar la carrera, pudimos apreciarla orientación motivacional más bien intrínseca del grupo de alumnos encuestados. Esto quedó demostrado al observar que a la hora de elegir la carrera de Licenciatura en Nutrición, se movilizaron por el deseo de conocimiento y curiosidad, rechazando influencias externas de sus padres o grupos de pares. De igual manera, los estudiantes pretendían con esta carrera, emprender un camino y llegar hasta el final, evitando sentirse fracasados, y apreciar el resultado de su esfuerzo, esperando que este fuese productivo y diera sus frutos, claras metas de superación personal. Por otra parte, las motivaciones parecieron estar asociadas también con la percepción de autoeficacia por parte de ellos, ya que consideraron presentar las capacidades y motivaciones necesarias para ser Licenciados en Nutrición.

Los resultados expuestos coinciden con los hallados por Lissera y Battellino (2006) en la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Córdoba. Ellos observaron una “fuerte motivación altruista y de servicio” y “disposición al bien común”, en los ingresantes a la carrera de Odontología. Por otra parte, resultó muy bajo el interés de estos estudiantes en la elección de la carrera para asegurarse un “buen futuro económico” y lograr cierto “prestigio social”.

Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003), de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba, Argentina), encontraron a partir de la aplicación de un instrumento similar al utilizado en

nuestro estudio para evaluar la motivación de los estudiantes universitarios, una orientación motivacional más bien intrínseca antes que extrínseca en los alumnos en estudio. Soria y col. (2006), del Departamento de Farmacología y Fisiología de la Facultad de Medicina (Zaragoza, España) al analizar las características de “La decisión de estudiar medicina”, observaron que los motivos altruistas y sociales fueron los que se pusieron de manifiesto principalmente al momento de la elección. Cabe aclarar también que al igual que en nuestro trabajo, al comparar la distribución del sexo de la población bajo estudio, encontraron más mujeres que hombres.

Contrariamente a lo hallado en nuestra investigación, Panella y Mussolini (2006) observaron al estudiar los “Factores motivacionales y metas de los ingresantes de la carrera de Medicina y Veterinaria de la Universidad Nacional de Río Cuarto”, que las metas y motivos personales que más interesaron a su muestra, estaban relacionadas con temas afectivos, de poder y de logro. Además, la mayoría habían elegido la carrera porque pretendían tener un trabajo con cierto prestigio social. Contrastando con estos aspectos de carácter motivacional extrínseco y coincidiendo con nuestros hallazgos, más del 50% de los estudiantes eligieron la carrera por motivación personal, demostrando que los factores de influencia externa (amigos, familiares y medios de comunicación) “no” han jugado un rol preponderante en tal decisión.

En función de los aspectos motivacionales analizados en nuestro trabajo, resulta interesante destacar que a partir de los resultados obtenidos pudimos observar que un 18,4% de la muestra eligió la Licenciatura en Nutrición para tratar de solucionar algún problema personal. Este dato coincide con los resultados hallados por Castro Solano y Sánchez López (2000) en un trabajo sobre objetivos vitales y satisfacción auto percibidos en la población universitaria española. Ellos encontraron que las áreas vitales más relacionadas con la

satisfacción general y con la vida son la salud física y la salud psicológica. Es decir, a mayor autopercepción de bienestar, parece que se ha logrado más en la vida y se espera lograr también más a largo plazo (Castro Solano y Sánchez López – 2000, p. 90), lo cual podría tener un impacto positivo en su rendimiento académico.

García Garduño y Organista Sandoval (2006) investigaron la “Motivación y expectativas para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria, en tres generaciones de estudiantes mexicanos”. Ellos obtuvieron resultados diferentes a los nuestros, ya que observaron que casi la mitad (49%) de los alumnos de las tres generaciones eligieron la carrera por motivos extrínsecos. Cabe aquí hacer referencia nuevamente a lo que planteaban Deci y Ryan (2000), sobre la existencia de cuatro etapas de la motivación extrínseca: “regulación externa”, “introyección”, “identificación” e “integración”, considerándose a esta última como el punto de partida de la motivación intrínseca.

Al estudiar las expectativas de los alumnos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (expectativas académicas) al ingresar a la carrera, y a la luz de los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario USET, observamos altas “expectativas de aprendizaje”, de “autoeficacia” y de “meta”, ya que la mayoría de los estudiantes encuestados pretendían, al comenzar la Licenciatura en Nutrición, poder estudiar por su cuenta, producir un buen examen y manejar el volumen de trabajo asignado. También esperaban poder asistir a la mayoría de las clases, leer el material de estudio, pedir ayuda, mantenerse motivados, producir trabajos de buena calidad intelectual, hacer preguntas a los docentes sobre el material de enseñanza, conseguir buenas notas en los trabajos prácticos y aprovechar ampliamente la posibilidad de estudiar una carrera universitaria. Según Pintrich y col. (1991b), la valoración de las actividades propuestas como importantes y útiles se asocia frecuentemente con un mayor compromiso cognitivo.

En contraposición a esto, la mayoría de los estudiantes encuestados manifestaron que no se sentían capaces de: poder aprobarlos exámenes la primera vez que los rendían, responder al docente en un salón lleno de alumnos, realizar una presentación a un grupo pequeño de compañeros, debatir provechosamente con sus pares y planificar horarios de estudio, apropiados.

Pichardo Martínez y col. (2007), en su investigación sobre “El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación”, planteaban que si bien existen numerosas investigaciones encaminadas a conocer y determinar las expectativas de los estudiantes universitarios, como punto de partida para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje y la satisfacción con los servicios de la universidad, éstas se constituirían en un tópico importante que debe analizarse cuidadosamente, dado que los trabajos que demuestran fehacientemente su constructo y medición, son escasos. Sander y col. (2000), en el primer estudio que utilizó el cuestionario USET, intentaron conocer las expectativas de los estudiantes británicos que ingresaban a las carreras de Medicina (195), Empresariales (128) y Psicología (72). Al analizar los métodos de enseñanza, los resultados mostraron que los más frecuentemente esperados por los estudiantes fueron la lección magistral y la lección interactiva; el método más deseado fue la lección interactiva, y el método elegido en primer lugar como no deseado fue el de las dramatizaciones. Los autores enfatizaron en que estos resultados podrían demostrar que el alumnado prefiere que el “profesor guíe las situaciones de enseñanza-aprendizaje, pero con una participación activa del alumnado” (Sander y col., 2000, p. 316). Esto concuerda en parte, con los hallazgos de nuestro estudio, en el cual queda demostrado que los alumnos pretendían mantenerse motivados, hacer preguntas a los docentes sobre el material de enseñanza y aprovechar ampliamente la posibilidad de estudiar una carrera universitaria.

Coincidencias similares pudimos observar en el trabajo llevado a cabo por De la Fuente y col. (2002). Ellos estudiaron y analizaron las expectativas de 326 alumnos pertenecientes a las carreras de Psicología y Magisterio de las Universidades de Almería y Granada (España) y 395 alumnos del Reino Unido (RU), de las carreras de Psicología, Magisterio y Medicina, procedentes de las Universidades de Leics, Lough y UWIC Cardiff. En el mismo se utilizó el cuestionario USET, el cuál arrojó como resultado que los tipos de enseñanza más deseados por los estudiantes de Almería y Granada son la enseñanza centrada en el alumno y la interactiva.

En cuanto a las “expectativas laborales” estudiadas, pudimos visualizar que la tendencia de la muestra es, al finalizar la carrera, realizar alguna especialidad, trabajar en instituciones públicas y ejercer la profesión en forma privada, aunque un 2% de la población encuestada, pretende continuar estudiando temáticas desvinculadas de la Ciencia de la Nutrición. Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Carrillo Olivera y Ramírez Martínez (2011), quienes evaluaron las expectativas académicas y laborales en los estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa en México. Ellos encontraron, que la mayoría de los estudiantes pretendía trabajar en instituciones educativas públicas o privadas o en empresas y que consideraban necesario continuar sus estudios con algún postgrado o diplomatura. Lissera y Battellino (2006) hallaron resultados similares a los de nuestra investigación, ya que la mayoría de los alumnos ingresantes encuestados pretendía ejercer la profesión en forma privada y realizar estudios de especialización en alguna rama de la Odontología al egresar de la carrera.

De modo contrario, Panella y Mussolini (2006), observaron que el 62,2% de la muestra prefería desempeñar la profesión libremente (en forma privada). Similares resultados se pueden visualizar en el trabajo llevado a cabo por Tesouro y col. (2012), quienes al estudiar

el grado de satisfacción de los alumnos del grado de maestro de la Universidad de Girona, encontraron que del total de los encuestados, un 54% consideró que le resultaría más fácil encontrar trabajo en centros privados, un 34,5% que sería más factible hallarlo en instituciones públicas y un 11,5% mencionaron otras opciones.

En función de la segunda pregunta, la cual hace referencia al rendimiento académico de los alumnos, analizamos el rendimiento académico de los estudiantes que habían comenzado a cursar la carrera Licenciatura en Nutrición en el año 2008 y que registraron actividad académica en el año 2011.

Atendiendo a esto, encontramos que la mayoría de los alumnos presentó un rendimiento académico “bajo”. Al comparar los factores utilizados para la medición del rendimiento académico en el presente estudio, encontramos similitudes con el trabajo de Tejedor Tejedor (2003), quien al realizar una investigación para el Consejo Social de la Universidad de Salamanca, consideró entre las variables para clasificar el rendimiento académico de los alumnos en alto y bajo, el historial académico universitario de cada uno de ellos. También se encontraron coincidencias entre nuestro estudio y el trabajo de Di Gresia y col. (2002), quienes definieron al rendimiento estudiantil como la cantidad de materias aprobadas por año desde el ingreso a la carrera, dado que esta medida de rendimiento es la que adopta el artículo 50 de la Ley de Educación Superior (Ley 24.521/95) para definir la condición de alumno regular.

Asimismo, en el trabajo de Benítez y col. (2000) llevado a cabo en la Facultad de Agroindustrias de la Universidad Nacional del Nordeste (Chaco, Argentina), si bien se utilizó para evaluar el rendimiento académico de los estudiantes otra metodología diferente a la de nuestro estudio, los resultados coincidieron en que el rendimiento académico de los alumnos que participaron de dicha investigación fue “bajo”. Ellos analizaron el número de

materias pendientes de aprobación de los estudiantes al momento de cursar Química Analítica General, dado que consideraron que este factor podría llegar a influir en gran medida en el rendimiento académico del estudiante universitario, quien cuenta con más libertad de decisión a la hora de seleccionar las materias a cursar.

A pesar de lo expresado anteriormente, es importante destacar que el rendimiento académico de los estudiantes estaría influenciado por múltiples factores (culturales, familiares, personales y sociales), lo cual generaría dificultades en las investigaciones al respecto.

Finalmente y tratando de responder a la tercer y cuarta pregunta de la investigación, se intentó determinar si existía relación entre los factores motivacionales y las expectativas de los alumnos y el lugar de procedencia y el género de los mismos; y entre los primeros y el rendimiento académico de los estudiantes. El análisis demostró que no existe asociación en el presente trabajo, entre las variables estudiadas. Estos hallazgos concuerdan con los de Lissera, R. G. y Battellino L. J. (2006) quienes tampoco encontraron diferencias estadísticamente significativas intersexo en cuanto a los motivos principales de elección de la carrera. Según Maccoby y Jacklin (1974), en su trabajo denominado “The psychology of sex differences”, los hombres parecen estar más orientados “a la tarea” y las mujeres a “las personas”. E. Barberá (1996), al estudiar la motivación de logro, establece que en la misma es “diferente” el contenido y el significado cuando se trata de hombres y de mujeres.

Contrariamente, Herrera, F. (2012) de la carrera de Nutrición y Dietética, de la Universidad del Desarrollo, Concepción (Chile) en su estudio denominado “Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de Nutrición y Dietética de la Universidad del Desarrollo”, encontró una fuerte asociación entre las metas de orientación



intrínseca, valoración de la tarea y creencias de autoeficacia y el rendimiento académico de los estudiantes de 1º, 2º, 3º y 4º año de la carrera.

## **CONCLUSIONES:**

Es un hecho que la motivación y las elevadas expectativas de aprendizaje juegan un rol importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Un alumno motivado intrínsecamente y que se siente capaz de resolver las actividades que se le proponen, pondría en juego estrategias cognitivas que redundarían en un mejor rendimiento académico, aunque existen diferentes patrones o modalidades en la relación entre motivación y cognición.

En el último apartado de nuestro estudio, queremos plasmar las principales conclusiones a las que llegamos a partir del trabajo de campo realizado. Nuestro principal interés se centró en conocer las motivaciones y expectativas de los alumnos de la Licenciatura en Nutrición de la UNL, que se pusieron de manifiesto al comenzar a transitar la vida universitaria en el año 2008 y cuál fue el rendimiento académico de los que ingresaron a la misma en el año 2008 y registraron actividad académica en el año 2011.

En función de los objetivos planteados llegamos a las siguientes conclusiones:

- La mayoría de los alumnos encuestados presentó un rendimiento académico “bajo”, al considerar la nota promedio con aplazo, el porcentaje de materias aprobadas de las rendidas y el porcentaje de materias aprobadas del plan de estudios vigente. Si bien el rendimiento académico del estudiante universitario se constituye en un indicador fundamental que permite evaluar su desempeño y la calidad educativa, es importante considerar que el mismo es el resultado de diferentes y complejos factores que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por esto que del presente trabajo se desprende la necesidad de revisar el diseño curricular de la carrera, dado que los objetivos pedagógicos, la selección de los contenidos y la forma de planificar las actividades de aprendizaje, se ajusten tanto a la organización

mental como a la estructura intelectual de los estudiantes. Es preciso diferenciar entre lo que el alumno es capaz de hacer y de aprender por sí solo y de lo que puede hacer con la ayuda de otros. Según Burón (1996), se debería dar un giro en la instrucción, para que no sólo consista en enseñar contenidos disciplinares sino en enseñar también a los estudiantes a desarrollar estrategias eficaces de aprendizaje. Tomando como base lo propuesto por Terigi F., estos formatos curriculares deberían además, poder ofrecer una amplia gama de trayectorias educativas diversas y flexibles.

- Los factores motivacionales de carácter intrínseco prevalecieron en los estudiantes encuestados al momento de elegir la Licenciatura en Nutrición. Estos hallazgos podrían hacer pensar que estos sujetos, emplearían estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas, incidiendo favorablemente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque el uso de las mismas no dependa exclusivamente del estudiante. Bajo esta perspectiva y teniendo en cuenta que la motivación del estudiante por su componente psicológico, emocional y espiritual mejoraría su rendimiento académico, la labor docente debería centrarse en instrumentar prácticas pedagógicas que potencien esa motivación, favoreciendo no sólo la enseñanza de los contenidos disciplinares sino un aprendizaje significativo de los mismos.
- Si bien se visualizaron en los alumnos bajo estudio altas expectativas de aprendizaje, de autoeficacia y de meta, la mayoría manifestó un bajo nivel de creencias de control de aprendizaje, lo cual podría impactar negativamente en su rendimiento académico. Las actividades de control de aprendizaje engloban a todas aquellas estrategias cognitivas y metacognitivas dirigidas a regular el pensamiento y las diferentes actividades académicas. Cuanto mayor es el centro de control interno,

mejor es el rendimiento escolar dado que el estudiante que siente que tiene mayor control de los resultados, espera de él un mayor esfuerzo y consecuentemente un mejor rendimiento (Donolo y col., 2008).

- En virtud de las expectativas laborales expresadas por los estudiantes encuestados, podríamos suponer que estas nuevas generaciones de alumnos consideran que el trabajo en relación de dependencia puede generar cierta estabilidad económica, aunque el ser especialista daría un mayor prestigio social.
- No se encontró asociación entre las motivaciones y expectativas de los estudiantes que participaron de la investigación y el género y lugar de procedencia de los mismos, ni entre los factores motivacionales y las expectativas y el rendimiento académico de los alumnos. Esto podría deberse a las características de la muestra. Cabe destacar que para investigaciones futuras resultaría interesante realizar un estudio prospectivo analizando los factores motivacionales y las expectativas de los estudiantes al inicio de la carrera y luego de unos años de transcurrida la misma. Esto permitiría visualizar si al transitar la vida universitaria (o a lo largo del tiempo) las mismas se mantienen o se modifican.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- 1) Bandura, A. (1986). “Pensamiento y acción. *Fundamentos sociales*”. Madrid: Alianza.
- 2) Bandura, A. (1995). “*Exercise of personal and collective efficacy*”. En: Bandura, A. (Ed.). *Self – efficacy in Changing Societies*, EEUU: University of Cambridge.
- 3) Barberá, E. (1996). “*Motivación de logro y categorización de género*”, en I. Garrido (ed.). *Psicología de la motivación*. Madrid: Síntesis.
- 4) Beltrán, J. (1996). “*Concepto, desarrollo y tendencias actuales de la Psicología de la Instrucción*”, en J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), “*Psicología de la instrucción: variables y procesos básicos*” (Vol.1, pp. 19-86). Madrid: Síntesis/Psicología.
- 5) Benítez, M.; Giménez, M. y Osicka, R. (2000). “Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación?”. (on line). Disponible en: <http://fai.unne.edu.ar/links/LAS%2...20EL%20RENDIMIENTO%20ACADEMICO.htm>.
- 6) Burón Orejas, J. (1996). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*, Bilbao, Mensajero.
- 7) Carrillo Olivera, A.; Ramírez Martínez, S. J. (2011). “*Expectativas académicas y laborales de estudiantes próximos a egresar de una Licenciatura en Psicología Educativa*”. Universidad pedagógica nacional. México.
- 8) Castro Solano, A.; Sánchez López, Ma. del P. (2000). “*Objetivos de vida y satisfacción auto-percibida en estudiantes universitarios*”. *Psicothema* ISSN 0214 - 9915 CODEN PSOTEG. - Vol. 12, nº 1, pp. 87-92. Universidad de Buenos Aires y Universidad Complutense de Madrid.

- 9) Cominetti, R. y Ruiz, G. (1997). *“Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género”*. Human Development Department. LCSHD Paper series, 20, The World Bank, Latin America and Caribbean Regional Office.
- 10) Deci, E.; Ryan, R. (1985). *“The general causality orientations scale: Self-determination in personality”*. Journal of Research in Personality, 19, pp. 109-134.
- 11) Deci, E.; Ryan R. (2000). *“Self-Determination”*. Published Online: DOI: 10.1002/9780470479216.corpsy0834.
- 12) De la Fuente, J.; Nievas, F. y Rius, N. (2002). *“Cuestionario sobre las expectativas de enseñanza de los estudiantes universitarios”*. Manuscrito no publicado. España: Universidad de Almería.
- 13) Di Gresia, L.; Porto, A.; Ripani, L. (2002). *“Rendimiento de los Estudiantes de las Universidades Públicas Argentinas”*. Documento de Trabajo Nro. 45.
- 14) Donolo, D.; Chiecher, A.; Paoloni, P.; Rinaudo, M. (2008). MSLQe - MSLQvv *“Motivated Strategies Learning Questionnaire. Propuestas para la medición de la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje”*. Argentina: EFUNARC.
- 15) Echavarri, M.; Godoy, J. C.; Olaz, F. (2006). *“Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios”*. Universidad empresarial siglo 21, Argentina. (Dpto. de psicología).
- 16) Ferro T., María J. (2005). *“Motivación, expectativas y metas implicadas en el desempeño estudiantil en la clínica odontológica”*. Acta odontológica venezolana, vol. 43, n° 1 (on line) (citado 04 Junio 2011). Disponible en: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S00016365200500010009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S00016365200500010009&lng=es&nrm=iso). ISSN 0001-6365).

- 17) Gámez, E. y Marrero, H. (2000). “*Metas y motivos en la elección de la carrera de psicología*”. *Revista electrónica de motivación y emoción (R.E.M.E)*, vol. 3, n° 5 y 6. (on line). Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/agomee1071912100/texto.html>).
- 18) García Garduño, J. M. y Organista Sandoval, J. (2006). “*Motivación y expectativas para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: Un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso*”. *Revista electrónica de investigación educativa*, vol. 8, n° 2 (on line). Disponible en: <http://redie.uabc.mx>).
- 19) Garnica O., E.; González M., P.; Díaz de Pascual, A.; Torres L., E. (1991). “*Análisis discriminante: Estudio del rendimiento estudiantil*”. *Discriminant analysis: A study of students' performance*; disponible en *Economía*, XVI, 6, pp. 51-77.
- 20) Herrera, F. (2012). “*Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, en alumnos de Nutrición y Dietética de la Universidad del Desarrollo*”. Publicación oficial de ASOFAMECHy SOEDUCSA CONCEPCIÓN – CHILE, p. 38.
- 21) Jiménez, M. (2000). “*Competencia social: intervención preventiva en la escuela*”. *Infancia y Sociedad*. 24, pp. 21-48.
- 22) Lissera, R. G. y Battellino, L. J. (2006). “*Motivación, expectativas y metas implicadas en el desempeño estudiantil en la clínica odontológica*”. (on line). Disponible en: <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol422007/artinv4207d.htm>.

- 23) Maccoby, E.; Jacklin, C. (1974). *“The psychology of sex differences”*. Stanford University Press. Stanford, California.
- 24) Navarro, R. E. (2003). *“El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo”*. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 1(Nº 2), pp. 1-15.
- 25) Panella H., S. y Mussolini, M. S. (2006). “Factores motivacionales y metas de los ingresantes de la carrera de medicina y veterinaria de la Universidad Nacional de Río Cuarto” (on line). Disponible en: [www.eco.unrc.edu.ar/wp-content/uploads/2010/05/PanellaS.-pdf](http://www.eco.unrc.edu.ar/wp-content/uploads/2010/05/PanellaS.-pdf)
- 26) Pintrich, P. R.; Smith, D. A. F.; Garcia, T. & Mc Keachie, W. J. (1991a). *“A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)”*. (Tech.Rep.No.91-B-004). Ann Arbor, MI: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- 27) Pintrich, P. R.; Smith, D. A. F.; Garcia, T. & Mc Keachie, W. J. (1991b). “A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students”, Paul R. Pintrich, Educational Psychology Review December 2004, Volume 16, Issue 4, pp. 385-407).
- 28) Piñero, L. J. y Rodríguez, A. (1998). *“Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes”*. Human Development Department. LCSHD Paper series No. 36. The World Bank. Latin America the Caribbean regional Office.
- 29) Reeve, J. (1994). *“Motivación y emoción”*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- 30) Rinaudo, M. C.; Chiecher, A.; Donolo, D. (2003). *“Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies*



- Learning *Questionnaire*". Anales de psicología, vol. 19, Nº 1 (pp.107 – 119). Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia (España).
- 31) Sander, P.; Stevenson, K.; King, M.; & Coates, D. (2000). "University Students' *Expectations of Teaching*". Studies in Higher Education, Volume 25, Issue 3 - pages 309-323.
- 32) Soria, M.; Guerra, M.; Giménez, I. y Fernando Escanero, J. (2006). "*La decisión de estudiar medicina: características*". Educación médica, vol. 9, nº 2 (on line). Disponible en: [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1575-18132006000200008&lng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132006000200008&lng=es). doi: 10.4321/S1575-18132006000200008).
- 33) Terigi, Flavia (2007). "*Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*". FUNDACIÓN SANTILLANA, III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.
- 34) Tesouro, M.; Gras, M. E; Lluís Tejada, J. (2012). "*Grado de satisfacción de los alumnos del grado de maestro de la Universidad de Girona*". CIDUI. España.
- 35) Valle, A.; González, R.; Núñez J. C. y González, J. A. (1998). "*Variables cognitivo – motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico*". *Psicothema*, vol. 10, nº 2.
- 36) Valle, A.; González, R.; Núñez, J. C.; Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (1999). "*Un modelo causal sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico*". *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol. 52.
- 37) Tapia, J. A. (1995). "Motivación y aprendizaje en el aula.: Cómo enseñar a pensar. Aula XX". Madrid: Santillana.

- 38) Tapia, J. A. (Ed.) (1997). *“Evaluación del conocimiento y su adquisición”* (vol. II).  
Ciencias naturales y experimentales (Vol. 132). Ministerio de Educación.
- 39) Tejedor Tejedor, F. J. (2003). *“Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios”*. Revista española de pedagogía, vol. 61 (Nº 224), p. 5-32.

## **BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA:**

- 1) Altman, D.; Machin, D.; Bryant, T. & Gardner, S. (2000); In: Altman, D.; Machin, D.; Bryant, T. & Gardner, S. Editors. "Statistics with confidence: Confidence intervals and statistical guidelines", 2<sup>nd</sup>. Edition. Saffron Walden, ESS, United Kingdom, BMJ.
- 2) Álvarez, M. T. y García, H. (1996). "Factores que predicen el rendimiento universitario". San Juan de Pasto, Colombia: Universidad de Nariño.
- 3) Cofer, C. y Appley, M. (1971). "*Psicología de la motivación*". México: Editorial Trillas.
- 4) González Cabanach, R. y Valle Arias, A. (1996). "*Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar*". *Psicothema* (on line). Disponible en: (<http://www.psicothema.com>).
- 5) Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2000). "*Metodología de la investigación*". México: Mc. Graw Hill.
- 6) Lepper, M. (1988). "*Motivational considerations in the study of instruction*", en *Cognition and Instruction*, 5. Citado por Paolini y col. en "Aportes para la comprensión de la motivación en contexto. Tareas académicas en la universidad"; *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXIV, N° 133. Enero – marzo de 2005. ISSN: 0185 – 2760. México.
- 7) Pichardo Martínez, M. del C.; García Berbén, A. B.; De la Fuente Arias, J.; Justicia Justicia, F. (2007). "El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación". *Revista electrónica de investigación educativa (REDLE)*. Vol. 9, N° 1.

- 8) Tejedor Tejedor, F.; García Valcárcel Muñoz Repiso, A. (2007). “*Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos): propuestas de mejora en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*”. Revista de educación (Dialnet), ISSN 0034-8082, N° 342, 2007; pp. 419-442.

# **ANEXOS**

**CUESTIONARIO PARA ALUMNOS DE 4TO. AÑO DE LA CARRERA**  
**LICENCIATURA EN NUTRICIÓN**

**Apellido:**.....

**Nombres:**.....

**Sexo:** hombre /mujer (encerrar con un círculo lo que corresponda)

**Edad:**.....

**Lugar de procedencia:**.....

**A) Si no hubieses estudiado Licenciatura en nutrición, hubieses elegido:** (marcar con una cruz la opción correcta)

- Ciencias de la Salud (Medicina, Bioquímica, Auxiliares de la Medicina, Enfermería, odontología, farmacia).....
- Ciencias Físicas y Naturales (Ingeniería, Geología, Biología, Astronomía).....
- Ciencias Económicas (Administración de Empresas, Contador Público, Economía).....
- Ciencias Humanas (Filosofía, Psicología, Pedagogía).....
- Ciencias Sociales y Jurídicas (Abogacía, Escribanía).....
- Otras Ciencias (Agronomía, Veterinaria, Arquitectura).....
- Artes (Teatro, Música, Plástica).....
- Otros estudios (Educación Física, Diseño, Profesorado).....

**B) POR FAVOR, MARCA CON UNA CRUZ EL GRADO EN EL QUE TE IDENTIFICAS CON LA AFIRMACIÓN QUE EXPRESA CADA FRASE:**

**1=NADA, 2=MUY POCO 3=ALGO 4=BASTANTE 5=MUCHO.**

**HAS ELEGIDO LA CARRERA DE LICENCIATURA EN NUTRICIÓN:**

1. Porque fue la carrera que más te interesó estudiar.

1---2---3---4---5

2. Por motivos familiares o económicos, independientes o contrarios a tu propio interés vocacional.

1---2---3---4---5

3. porque querías emprender un camino en la vida y llegar al final.

1---2---3---4---5

4. porque está de moda estudiar Licenciatura en Nutrición.

1---2---3---4---5

5. porque no te gustan las profesiones que impliquen trabajar sin contacto frecuente con otras personas

1---2---3---4---5

6. porque el bachillerato que estudiaste te obligaba a elegir esta carrera.

1---2---3---4---5

7. porque quieres tener un nivel social y económico adecuado.

1---2---3---4---5

8. porque tienes las capacidades y motivaciones necesarias para ser Licenciado/a en Nutrición.

1---2---3---4---5

9. porque creías que era una buena ocasión para hacer nuevos amigos.

1---2---3---4---5

10. porque has conocido a algunas personas que han estudiado esta carrera.

1---2---3---4---5

11. porque hacer esta carrera te permitiría apreciar el resultado de tu esfuerzo.

1---2---3---4---5

12. porque quieres llegar a ser independiente.

1---2---3---4---5

13. porque querrías tener un puesto de trabajo con cierto prestigio social.

1---2---3---4---5

14. porque has imaginado lo satisfactoria que sería tu vida siendo Licenciado/a en Nutrición.

1---2---3---4---5

15. porque deseas tener una posición social mejor que la que tienes ahora.

1---2---3---4---5

16. porque hay muchas salidas profesionales para esta carrera.

1---2---3---4---5



17. porque querías conocer más sobre un tema particular.

1---2---3--4---5

18. porque creías que el esfuerzo que realizarías sería productivo.

1---2---3---4---5

19. porque tenías problemas que la ciencia de la nutrición te podría ayudar a resolver.

1---2---3---4---5

20. porque puede ser una manera de acceder a una posición dominante cuando te lo propongas.

1--2--3--4--5

21. porque puedes relacionarte con niños/as en la vida profesional.

1---2---3---4---5

22. porque tus padres te lo habrían aconsejado.

1---2---3---4---5

23. porque tus amigos te lo habrían aconsejado.

1---2---3---4---5

24. porque te entusiasmaron en la Feria de las carreras de la UNL.

1---2---3---4---5

**C) Recordando el momento del ingreso a la carrera, pensabas que podrías: (marcar con una cruz dentro del círculo)**

1) Estudiar efectivamente por tu cuenta en forma independiente / privada	Muy confiado	Bastante	Algo	Muy poco	Nada confiado
	0	0	0	0	0
2) Producir tu mejor calidad de trabajo bajo condiciones de examen	Muy confiado	Bastante	Algo	Muy poco	Nada confiado
	0	0	0	0	0
3) Responder a preguntas hechas por un docente delante de un salón lleno de estudiantes	Muy confiado	Bastante	Algo	Muy poco	Nada confiado
	0	0	0	0	0
4) Manejar tu volumen de trabajo asignado para cumplir con los plazos de los trabajos	Muy confiado	Bastante	Algo	Muy poco	Nada confiado
	0	0	0	0	0
5) Realizar una presentación a un grupo pequeño de compañeros de clase	Muy confiado	Bastante	Algo	Muy poco	Nada confiado
	0	0	0	0	0
6) Asistir a la mayoría de las clases presenciales	Muy confiado	Bastante	Algo	Muy poco	Nada confiado
	0	0	0	0	0
7) Conseguir buenas notas para tu trabajo	Muy confiado	Bastante	Algo	Muy poco	Nada confiado
	0	0	0	0	0
8) Participar con tus compañeros en un debate académico provechoso	Muy confiado	Bastante	Algo	Muy poco	Nada confiado
	0	0	0	0	0
9) Hacer preguntas a los docentes sobre el material que enseñan	Muy confiado	Bastante	Algo	Muy poco	Nada confiado
	0	0	0	0	0
10) Comprender la materia resumida y discutida contigo por tus docentes	Muy confiado	Bastante	Algo	Muy poco	Nada confiado
	0	0	0	0	0

11) Seguir los temas y los debates de las clases	Muy confiado	Bastante	Algo	Muy poco	Nada confiado
	0	0	0	0	0
12) Leer el material de apoyo recomendado	Muy confiado	Bastante	Algo	Muy poco	Nada confiado
	0	0	0	0	0
13) Producir trabajo académico al estándar exigido	Muy confiado	Bastante	Algo	Muy poco	Nada confiado
	0	0	0	0	0
14) Redactar en un estilo académico apropiado	Muy confiado	Bastante	Algo	Muy poco	Nada confiado
	0	0	0	0	0
15) Pedir ayuda si no comprendes	Muy confiado	Bastante	Algo	Muy poco	Nada confiado
	0	0	0	0	0
16) Llegar a tiempo a las clases	Muy confiado	Bastante	Algo	Muy poco	Nada confiado
	0	0	0	0	0
17) Aprovechar al máximo la posibilidad de estudiar una carrera universitaria	Muy confiado	Bastante	Algo	Muy poco	Nada confiado
	0	0	0	0	0
18) Aprobar los exámenes la primera vez que rendías	Muy confiado	Bastante	Algo	Muy poco	Nada confiado
	0	0	0	0	0
19) Planificar horarios de revisión de contenidos, apropiados	Muy confiado	Bastante	Algo	Muy poco	Nada confiado
	0	0	0	0	0
20) Mantener la motivación adecuada hasta el final	Muy confiado	Bastante	Algo	Muy poco	Nada confiado
	0	0	0	0	0

21) Producir tu mejor calidad de trabajo en trabajos académicos asignados	Muy confiado	Bastante	Algo	Muy poco	Nada confiado
	0	0	0	0	0
22) Asistir a las clases prácticas.	Muy confiado	Bastante	Algo	Muy poco	Nada confiado
	0	0	0	0	0

**D) Una vez finalizada la carrera, aspiras a:** (marcar con una cruz la opción correcta)

- Realizar alguna especialidad ( )
- Ejercer la profesión en instituciones públicas ( )
- Ejercer la profesión en forma privada ( )
- Desempeñar funciones de Gestión Sanitaria ( )
- Realizar estudios en otra carrera de las Ciencias de la Salud ( )
- Capacitarse para realizar tareas de investigación ( )
- Continuar estudiando algún programa o en instituciones no relacionadas con la Ciencia de la Nutrición ( )
- Otra/s aspiración/es ( )