

Metas académicas, atribuciones causales y rendimiento académico.

Corral de Zurita, Nilda J.

*Instituto de Ciencias de la Educación - Facultad de Humanidades - UNNE.
Av. Las Heras 727 - (3500) Resistencia - Chaco - Argentina.
Tel./Fax: +54 (03722) 427470 - E-mail: ncorral@hum.unne.edu.ar*

ANTECEDENTES

Este trabajo examina la dimensión motivacional del estudiante universitario desde dos perspectivas que destacan en la investigación actual de la motivación en ámbitos escolares: el enfoque de la motivación centrado en las metas académicas que persigue el estudiante y el de las atribuciones causales (o explicaciones que se dan para los éxitos y fracasos académicos propios y ajenos). La información analizada proviene de la obtenida originalmente en el Cuestionario de Metas Académicas aplicado a estudiantes cursantes del primer y el segundo año en cuatro carreras que se imparten en la Universidad Nacional del Nordeste, así como de sus respuestas a las preguntas categorizadas sobre atribuciones causales. Los resultados relativos a la fiabilidad del instrumento y a la estructura de metas que arrojó el análisis factorial han sido informados en ocasión anterior (Corral y Leite., 2002). Contando con esta información, se busca: a) conocer cuáles "motivos" prevalecen y a cuáles orientaciones de metas corresponden, b) explorar la posible implicación del estudiante en más de un tipo de metas; c) conocer cuáles atribuciones causales predominan, d) examinar las relaciones entre las metas académicas, las atribuciones causales y el rendimiento académico.

Las metas académicas se refieren a los motivos de orden académico que tienen los alumnos para guiar su comportamiento. La psicología cognitiva las ha definido como un tipo de representaciones cognitivas de los sujetos sobre aquello que les gustaría que sucediera, lo que querrían conseguir o lo que les gustaría que no sucediera en el futuro; son el desencadenante de la conducta motivada y se conforman cuando se usan. En contextos educativos o en tareas relacionadas con el aprendizaje se distingue entre sujetos con distintas orientaciones de metas. Se habla de sujetos con una orientación a metas intrínsecas cuando muestran tendencia a aproximarse a la tarea centrándose en el aprendizaje y en el desarrollo del conocimiento y de las propias competencias. Por contraposición, los sujetos con una orientación a metas extrínsecas se aproximan a la tarea fijándose en el resultado material, en la nota que pueden obtener o en la aprobación y los halagos de los demás que pueden lograr. Esta distinción ha ejercido una fuerte influencia en los trabajos de motivación y aprendizaje, especialmente la propuesta de Dweck (1986; Deck y Elliot, 1983), cuyo abordaje parte de la consideración de dos tipos de metas: a) metas de aprendizaje b) metas relacionadas con la ejecución o el rendimiento. Esta propuesta ha sido ampliada por Hayamizu y Weiner (1991) a partir de la elaboración de una escala de evaluación de metas de estudio, que identificó tres tendencias motivacionales: una orientación hacia metas de aprendizaje (la misma que en Dweck) y dos de rendimiento. Una de estas orientaciones, denominada "de refuerzo social", tiene que ver con la tendencia de los sujetos a aprender con el propósito de obtener juicios positivos de parte de padres, profesores y pares, y de evitar el juicio negativo o el rechazo. Los motivos no están directamente relacionados con el aprendizaje o el logro académico; sin embargo, son muy importantes ya que tienen que ver con la experiencia emocional que deriva de la respuesta social a los propios logros o fracasos. La otra orientación hacia metas de rendimiento es aquella denominada "de logro", se relaciona con la tendencia del alumno a aprender para obtener buenos resultados en los exámenes, avanzar en sus estudios y proyectarse hacia el futuro. Al respecto, nuestros resultados al aplicar la escala fueron consistentes con los obtenidos en el estudio original de Hayamizu y Weiner y también con los obtenidos por Valle y sus colaboradores (1996), en cuanto a que el constructo metas académicas aparece como multidimensional, constituido por tres dimensiones: una meta de aprendizaje y dos metas de rendimiento (metas de refuerzo social y metas de logro). Es importante aclarar que las orientaciones hacia metas no son excluyentes y pueden coexistir, por lo que nos interesa examinar si existe alguna pauta consistente en sus posibles relaciones.

En relación con las metas académicas del estudiante, la investigación actual reconoce la importancia motivacional de los denominados procesos de atribución causal (Weiner, 1985, 1986). En esta perspectiva, lo que realmente determina la motivación son las distintas interpretaciones y valoraciones que un sujeto realiza de sus propios resultados académicos. Weiner, y también Alonso Tapia y Mateo Sanz (1986), han formulado una teoría general de la motivación en la que desempeñan un papel central las atribuciones o explicaciones que el sujeto se da a sí mismo de sus éxitos y fracasos o de la conducta de los demás. La capacidad, el esfuerzo, la suerte o la ayuda que se puede recibir se cuentan entre los factores causales más importantes a los que recurren los estudiantes para explicar sus resultados académicos. Las atribuciones causales, de acuerdo a la conceptualización de Weiner, no influyen por lo que tienen de específico, sino que lo hacen por las distintas características que presentan los factores explicativos. Estas características o propiedades refieren al carácter de la causa a la que se atribuyen los resultados: externo o interno (según la causa se origine en el interior del sujeto o proceda de los acontecimientos exteriores que le rodean), estable o inestable (según sea la persistencia y modificabilidad de la causa), controlable o incontrolable (según sea el grado de control que posee el individuo para modificar sus consecuencias o efectos). Como lo ha señalado Huertas (2.000), son factores de la persona (tales como la capacidad y el esfuerzo) o factores del entorno (tales como la suerte y la ayuda). Las consecuencias cognitivas de las atribuciones están relacionadas con las expectativas de éxito en acciones futuras similares, las que a

su vez influyen en las orientaciones del estudiante hacia diferentes tipos de metas. El tipo de atribuciones que los estudiantes realicen de sus resultados va a ser un factor de importancia para la dedicación y rendimiento posterior en tareas similares. Numerosos trabajos han presentado evidencias acerca de la estrecha relación que existe entre variables motivacionales, tales como las metas académicas del estudiante y sus atribuciones causales, con los aprendizajes y logros académicos (entre otros, Ames y Ames, 1983, Dweck y Elliot, 1983, Valle Arias et al., 1999, Valle et al., 1999)

MATERIALES Y METODOS

Sujetos: Participaron 383 estudiantes pertenecientes al 1° y 2° año de carreras que se imparten en las Facultades de Humanidades, Ciencias Económicas, Ingeniería y Arquitectura de la Universidad Nacional del Nordeste.

Materiales y procedimientos: Para la evaluación de las metas se empleó el Cuestionario de Metas Académicas diseñado por T. Hayamizu y B. Weiner (1991), que consta de 20 afirmaciones acerca de los motivos que puede tener el alumno para estudiar. Las respuestas aparecen categorizadas en una escala que se puntúa de 1 a 5, correspondiendo el 1 a “Nunca” y el 5 a “Siempre”. De los 20 ítems del cuestionario, ocho están centrados en metas intrínsecas y los doce restantes en metas extrínsecas (refuerzo social y logro). Originalmente se realizó un análisis factorial que confirmó esta estructura compuestas por tres sub-escalas. Las atribuciones causales fueron evaluadas mediante cuatro preguntas y las respuestas se categorizaron en escalas en la que cada ítem se puntúa de 1 a 5, correspondiendo el 1 a “mucho” y el 5 a “nada”. La información obtenida con ambos instrumentos se organiza en función de los siguientes análisis:

- la distribución de las respuestas en los veinte “motivos” que registra el cuestionario, reunidas en los tres tipos de metas (aprendizaje, logro, refuerzo social)
- las correlaciones entre los motivos propios de cada tipo de meta con los motivos propios de los otros tipos de metas.
- la distribución de las respuestas en las cuatro atribuciones causales que se consideran (dos intrínsecas: capacidad y esfuerzo, dos extrínsecas: suerte y ayuda)
- las correlaciones entre los tipos de metas, las atribuciones causales y el rendimiento académico de los estudiantes.

El rendimiento académico fue evaluado mediante un índice que combina número de materias aprobadas y/o regularizadas en relación con lo establecido en el plan de estudios, con tres categorías: alto, medio, bajo.

DISCUSION DE RESULTADOS

I- Metas Académicas

Los siguientes cuatro cuadros presentan la distribución de las respuestas dadas por los estudiantes en los veinte motivos que contiene el Cuestionario de Metas Académicas. En cada caso se reúnen las categorías extremas (Nunca y Raramente/ Siempre y Frecuentemente) Los motivos relacionados con las metas de aprendizaje se organizan en dos cuadros. El primero reúne cuatro motivos que creemos están más directamente relacionados con los aprendizajes significativos, el segundo reúne aquellos que pensamos están más vinculados a la incorporación de contenidos y a la regulación de la actividad académica.

I- METAS ACADÉMICAS: MOTIVOS RELACIONADOS CON EL APRENDIZAJE

Categorías	Interés	desafío	resolución	utilización
	%	%	%	%
Nunca/ Raramente	17	19	11	10
Algunas veces	20	27	21	22
Siempre/ Frecuentemente	63	54	68	68
Total casos: 383				

1) interés por resolver problemas y tareas académicas; 2) gusto por el desafío que plantean los problemas y tareas difíciles; 3) satisfacción al resolver problemas y tareas académicas difíciles; 4) utilizar la cabeza y los conocimientos que se poseen

2- METAS ACADÉMICAS: MOTIVOS RELACIONADOS CON EL APRENDIZAJE

Categorías	Curiosidad	conocimiento	avances	superación
	%	%	%	%
Nunca/ Raramente	35	7	10	8
Algunas veces	28	15	20	12
Algunas veces	37	78	70	80
Total casos: 383				

5) satisfacer la curiosidad, 6) conocer muchas cosas; 7) ver como se va avanzando; 8) satisfacción al superar obstáculos y fracasos

3- METAS ACADÉMICAS: MOTIVOS RELACIONADOS CON EL LOGRO

categorías	Notas	Orgullo	exámenes	carrera	trabajo	posición
	%	%	%	%	%	%
Nunca / Raramente	21	20	6	2	4	14
Algunas veces	15	20	8	6	7	12
Siempre/ Frecuentemente	64	60	86	92	89	74
Total casos: 383						

1) obtener buenas notas; 2) sentirse orgulloso de obtener buenas notas; 3) no fracasar en los exámenes; 4) terminar bien la carrera; 5) conseguir un buen trabajo en el futuro; 6) conseguir una buena posición social en el futuro

4- METAS ACADÉMICAS: MOTIVOS RELACIONADOS CON EL REFUERZO SOCIAL

categorias	Elogio	valora- ción	reconoci- miento	ser el mejor	chanzas	hosti- lidad
	%	%	%	%	%	%
Nunca / Raramente	62	73	80	84	87	83
Algunas veces	20	15	12	10	6	9
Siempre/ Frecuentemente	18	12	8	6	7	8
Total casos: 383						

1) lograr el elogio de padres y profesores; 2) ser valorado por los amigos; 3) ser considerado inteligente por la gente; 4) obtener mejores notas que los compañeros; 5) eludir las chanzas de los compañeros; 6) evitar el rechazo de los profesores

II- Implicación del Estudiante en más de un Tipo de Metas

1- Los ocho motivos para el estudio relacionados con metas de aprendizaje correlacionan positiva y significativamente con dos de los motivos relacionados con el refuerzo social: a) ser elogiado por padres y profesores, b) ser valorado por los pares.

2- El estudiar por la satisfacción que produce el superar obstáculos y fracasos correlaciona positiva y significativamente con la totalidad de los motivos de logro. Lo mismo ocurre con el motivo “ver como se va avanzando”.

3- En cambio, el desafío que presentan los problemas difíciles no correlaciona con ningún motivo orientado a metas de logro.

4- El estudiar por la satisfacción que da el resolver problemas y tareas académicas difíciles correlaciona positiva y significativamente con el motivo de logro “no fracasar en los exámenes”

5- El estudiar para “utilizar la cabeza y los conocimientos que se poseen” correlaciona positiva y significativamente con los motivos de logro “obtener buenas notas”, “no fracasar en los exámenes” y “terminar bien la carrera”

6- El motivo “conocer muchas cosas” correlaciona positiva y significativamente con el motivo de logro “terminar bien la carrera”.

7- El motivo “estudiar para satisfacer la curiosidad”, en el sentido de indagación, correlaciona positiva y significativamente con los motivos de refuerzo social: evitar las chanzas de los compañeros y obtener mejores notas que los compañeros. Correlaciona negativa y significativamente con dos motivos relacionados con el logro: conseguir un buen trabajo y lograr una buena posición social en el futuro.

III- Atribuciones Causales

El siguiente cuadro presenta la distribución de las respuestas dadas por los estudiantes en cada una de las cuatro atribuciones causales. Se reúnen las categorías Mucho y Bastante y las categorías Poco y Nada.

categorias	Intrínsecas		Extrínsecas	
	Capacidad	Esfuerzo	Suerte	Ayuda
	%	%	%	%
Mucho/ Bastante	85	62	46	27
Regular	13	21	19	32
Poco / Nada	2	17	35	41
Total casos: 381				

IV- Metas, Atribuciones Causales y Rendimiento Académico

- La orientación hacia metas de aprendizaje correlaciona positiva y significativamente con la atribución causal a la capacidad

- La orientación hacia metas de logro correlaciona positiva y significativamente con la atribución causal al esfuerzo

- La orientación hacia metas de refuerzo social no correlaciona ni positiva ni negativamente con las atribuciones causales

- La atribución causal al esfuerzo correlaciona negativa y significativamente con la atribución causal a la suerte

- La atribución causal a la suerte correlaciona positiva y significativamente con la atribución causal a la ayuda.

- Las metas de logro correlacionan positiva y significativa con el rendimiento académico

- La atribución causal a la capacidad correlaciona significativamente y positivamente con el rendimiento académico.

CONCLUSIONES

Todos los motivos directamente relacionados con el logro muestran tener gran importancia para los estudiantes, y tres de ellos son compartidos prácticamente por la totalidad de ellos: “no fracasar en los exámenes”; “terminar bien la carrera”; “conseguir un buen trabajo en el futuro”. Aquellos motivos relacionados con metas de aprendizaje que atienden principalmente a la regulación de la trayectoria académica muestran también ser de considerable importancia para la mayoría de los estudiantes. En cambio, disminuye la aceptación de aquellos que expresan una aproximación

más comprometida con el conocimiento y los aprendizajes, especialmente la curiosidad como motivo para el estudio, pero también el interés, el desafío, la resolución y la aplicación. Los motivos relacionados con la búsqueda de juicios positivos de la propia competencia y con la evitación de juicios negativos son los que muestran menor aceptación. Tradicionalmente se ha considerado que las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento representan orientaciones motivacionales escasamente compatibles, pero la reformulación de la orientación de metas juzga que pueden estar asociadas y que no es correcto considerar las metas de rendimiento siempre en forma negativa en contraposición a las de aprendizaje. Nuestros resultados permiten observar interesantes relaciones entre la orientación al aprendizaje y la orientación al logro. El poner en juego los conocimientos, las competencias y habilidades para afrontar las tareas académicas, se orienta tanto hacia el aprendizaje como hacia el éxito en las evaluaciones y en el llevar a buen término la carrera. La satisfacción que se experimenta al resolver problemas y tareas difíciles persigue tanto el aprendizaje como el no fracasar en los exámenes. La superación de los obstáculos y los fracasos, así como el ver como se avanza, han sido interpretados por los estudiantes como regulación de resultados académicos, y no sólo como regulación metacognitiva. Una imbricación tan estrecha entre ambos tipos de metas puede originarse en las demandas de la institución universidad. Llama la atención que el estudio para satisfacer la curiosidad se asocie a las metas de refuerzo social “evitar las chanzas de los compañeros” y “obtener mejores notas que los compañeros”, al tiempo que correlaciona negativamente con metas de logro ubicadas en el futuro (conseguir un buen trabajo y lograr una buena posición social). Puede interpretarse que estos sujetos están muy centrados en demostrar a los demás y a sí mismos que son inteligentes y competentes, más que estar interesados en la tarea y en lo que pueden aprender, parece también que su esfuerzo está concentrado en el momento presente sin proyectarse hacia una meta de futuro. Las metas de aprendizaje y las de rendimiento no presuponen una asociación lineal con el buen y mal rendimiento respectivamente, aunque en aquellos estudios que analizan las metas de los alumnos de forma excluyente aparece tal asociación. Sin embargo, los trabajos que efectúan el análisis de las metas de forma conjunta presentan resultados de alumnos con un buen rendimiento que combinan ambos tipos de metas (Fuente Arias, 2000). En nuestro caso, ambas orientaciones motivacionales se presentan asociadas en casi todas sus dimensiones, lo cual puede explicar que el rendimiento académico correlacione con las metas de logro y no con las metas de aprendizaje. Como lo ha señalado Fuentes Arias, es posible que la utilización combinada e interactiva de los dos tipos de metas tenga un efecto positivo en el rendimiento, resultando el nivel conjunto y alto en las metas de aprendizaje y de rendimiento lo más adaptativo para los alumnos. Esta interpretación es coherente con el hecho de que la atribución causal de los resultados académicos a la propia capacidad se asocie tanto con las metas de aprendizaje como con el rendimiento académico. Es notable la gran importancia que los estudiantes dan a la capacidad como factor explicativo de los resultados académicos y la menor importancia atribuida al esfuerzo. Igualmente llama la atención la proporción de alumnos que otorgan un papel de importancia a la suerte y también a la ayuda, lo que podría indicar que perciben el entorno académico como inestable e imprevisible. Un dato de interés se encuentra en la asociación de las metas de aprendizaje con la atribución a la capacidad y de las metas de logro con la atribución al esfuerzo. Es posible que nos encontremos ante un estereotipo social que contrapone capacidad y esfuerzo, puede ser que estos estudiantes creen que el esfuerzo deja entrever un bajo nivel de inteligencia y que, por lo tanto, debe ocultarse si lo que se quiere es mantener alta la imagen positiva de la propia capacidad. Por último, cabe señalar las relaciones estables entre las metas de aprendizaje y la necesidad de recibir juicios positivos de la propia competencia de parte de los adultos (padres y profesores) y de los pares. Es éste un dato llamativo e inesperado que posiblemente se explica porque se trata de estudiantes en los inicios de su carrera, que mantienen aún una fuerte dependencia de las valoraciones de figuras adultas. En cualquier caso, las metas orientadas al refuerzo social parecen tener un significativo papel complementario respecto a las metas de aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

- Alonso Tapia, J. y Mateos Sanz, M. (1986) *Atribuciones y conducta*. Revista de Cs. de la Educación, 126, 141-157.
- Ames, R. y Ames, C. (Eds.) (1983) “Research on motivation in education”. Student motivation. Nueva York: Academic Press.
- Corral, N. y Leite, A. (2002). *Metas académicas y rasgos cognitivos-motivacionales en estudiantes universitarios*. Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas. Pagina Web de la UNNE- Ciencia y Técnica
- Dweck, C. S. (1986) *Motivational processes affecting learning*. American Psychologist 41, 1040-1048.
- Dweck, C. y Elliot, D. S. (1983) “Achievement motivation”. En P.H. Mussen y E. M. Hetherington. Handbook of child psychology. Vol IV. Social and personality development. Nueva York, Wiley.
- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991) *A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability*. Journal of Experimental Education, 59, 904-915.
- Huertas, J. A. Motivación (2000). “Querer aprender”, Aique, Bs. As.
- Fuente Arias, J. de la *Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de la meta*. Escritos de Psicología, 2002, 6: 72-84
- Valle, A., González, R., Cuevas, L. M., Núñez, J. C. (1996). *Metas académicas de los estudiantes universitarios y su relación con otras variables cognitivo-motivacionales*. Rev. de Psicología Nº 53, p. 49-68
- Valle, A. (1999) *Un modelo cognitivo-motivacional explicativo del rendimiento académico en la universidad*. Estudios de psicología, 63: 77-100.
- Valle Arias, A., González Cabbanach, R., Núñez Pérez, J. C., Rodríguez Martínez, S. (1999). *Un modelo causal sobre los determinantes cognitivos – motivacionales del rendimiento académico*. Rev. de Psic. Gral y Aplic., 52 (4), 499-519.)
- Weiner, B. (1985) *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. Psychological review, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986) *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.