



EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO EN PERSPECTIVA

COGNITIVO – MOTIVACIONAL⁽¹⁾

Nilda Corral de Zurita^{*}
Analía E. Leite^{**}

RESUMEN

En este artículo se presenta una síntesis integrada de los resultados obtenidos en una investigación realizada en cuatro facultades de la Universidad Nacional del Nordeste y que estuvo orientada a obtener información sobre las características de las metas académicas que persiguen los estudiantes universitarios; explorando las posibles relaciones de estas metas con otras variables cognitivo-motivacionales, específicamente: la concepción de la inteligencia, la percepción de la propia capacidad, la auto-valoración del desempeño académico, las propiedades motivacionales de las causas a las que el estudiante atribuye su desempeño académico. Las metas académicas y el conjunto de variables cognitivo-motivacionales seleccionadas se asumen como componentes vinculados al rendimiento académico del estudiante con el propósito de clarificar el carácter de sus relaciones.

INTRODUCCION

El éxito y el fracaso académico en el ámbito universitario es un tema que adquiere progresiva importancia en la investigación educativa, y sobre el que hay acuerdo en cuanto a ubicar su origen en la confluencia de múltiples factores. Martin

1. Este estudio forma parte de la investigación "Aprendizaje y Enseñanza en el Aula Universitaria", Programa Proyectos Dedicados.PI-477/D. Secretaría General de Ciencia y Técnica UNNE.

^{*} Profesora Titular Teoría y Método de la Investigación. Facultad de Humanidades. UNNE.

^{**} Profesora Adjunta Psicología del Aprendizaje. Facultad de Humanidades. UNNE.

Correspondencia con los autores. Facultad de Humanidades. UNNE. Departamento de Ciencias de la Educación. Avda .Las Heras 727. 3500. Roica. Chaco. E-mail. Postgrado@hum.unne.edu.ar



Sánchez e Infante Rejano (2000) han señalado que tradicionalmente el factor causal más estudiado con relación al desempeño académico de los estudiantes ha sido la inteligencia. Sin embargo, las actuales evidencias originadas en el desarrollo del conocimiento en las disciplinas psicopedagógicas y la investigación que lo acompaña han mostrado que el factor inteligencia no explica más del 50% de la varianza de este desempeño. Los estudios producidos en las últimas décadas indican que el éxito y el fracaso académico no puede explicarse basándose exclusivamente en déficit intelectuales o cognoscitivos sino que deben considerarse otros condicionantes de índole actitudinal. Entre estos estudios se encuentra el realizado por los autores mencionados y cuyos resultados indican que los aspectos motivacionales y actitudinales poseen un potencial predictor igual o mayor que los aspectos cognitivos o intelectuales.

En este marco hemos realizado un estudio con estudiantes universitarios cursantes del primer y el segundo año de carreras que se dictan en cuatro facultades de la Universidad Nacional del nordeste, cuyo propósito general fue clarificar las relaciones que el rendimiento académico de los estudiantes mantiene con las interacciones que el análisis permitiera inferir entre las disposiciones motivacionales de los estudiantes y otras variables cognitivo-motivacionales que la literatura especializada identifica como relevantes.

En función de este propósito adoptamos, en sus lineamientos generales, el modelo de análisis elaborado por Valle y sus colegas (1996). En este modelo el estudio de la motivación se aborda desde dos de las perspectivas teóricas que mayor impacto han tenido en el estudio de la motivación escolar.

Una de estas perspectivas es la que centra la atención en las metas académicas que persiguen los estudiantes; enfoque que parte de la consideración de las metas implicadas en la consecución de logros académicos. Originalmente Dweck (1996) propuso dos metas generales concernientes a las razones o propósitos individuales que prosigue el estudiante cuando se aproxima a una tarea: metas de aprendizaje y metas de ejecución. Esta categorización fue posteriormente ampliada identificando tres tipos de metas: una meta de aprendizaje y dos de rendimiento, denominadas de refuerzo y de logro. (Hayamizu y Weiner, 1991).



Acordando con Valle y sus colegas (1996) designamos en este trabajo “Metas de Aprendizaje” aquellas centradas en la tarea y en el dominio y “Metas de Ejecución” aquellas centradas en el rendimiento o en el “yo”, independientemente de las múltiples denominaciones empleadas en la literatura, ya que las características esenciales de cada categoría de metas coinciden a pesar de la distinta terminología empleada para designarlas

En síntesis, las metas identificadas definen tres tendencias motivacionales pretender aprender, perseguir aprobar, pretender quedar bien frente a los otros. También corresponde aclarar que la categorización en tres tipos de metas no significa que sean mutuamente excluyentes, sólo expresan disposiciones y el estudiante puede perseguir mas de una de ellas.

La otra perspectiva motivacional incorporada en este estudio es la teoría atribucional de Weiner (1985, 1986). Las atribuciones causales atienden a las distintas interpretaciones y valoraciones que un sujeto realiza de sus propios resultados académicos. Siguiendo a Weiner, una secuencia motivacional comienza con un resultado y una reacción afectiva inmediata por parte del sujeto. Si el resultado es inesperado, negativo o importante, el sujeto se pregunta acerca de las causas que lo determinaron. La capacidad, el esfuerzo, la ayuda y la suerte constituyen factores causales a los que los estudiantes recurren para explicar sus resultados académicos.

Acordando con el consenso teórico actual en cuanto a la interrelación de los componentes motivacional y cognitivo, la disposición motivacional del estudiante es puesta en relación con algunos aspectos más próximos a lo cognitivo. Específicamente, nuestro estudio selecciona la concepción de la inteligencia, el autoconcepto académico, y la capacidad percibida.

La concepción de la inteligencia que los sujetos sostienen es una variable que parece tener influencia en el desarrollo de uno u otro tipo de metas (González Cabanach et al. 1996). Básicamente, los individuos pueden concebir la inteligencia como un rasgo fijo, estable, y diferenciado del esfuerzo, o pueden concebirla como un rasgo inestable y modificable mediante el esfuerzo.

El autoconcepto es un constructo psicológico directamente relacionado con la construcción de la identidad. y puede aceptarse que en la vida académica es una



variable de fuerte impacto por sus vinculaciones con las expectativas y motivos de los estudiantes (Weiner, 1990).

La capacidad percibida expresa un aspecto cognitivo-motivacional más circunstancial por su dependencia de los contextos en que se realiza la valoración de la propia capacidad. La literatura reconoce que ejerce una influencia relativa sobre las metas, actitudes y comportamientos de los estudiantes.

Nuestros resultados corroboran la relevancia de estas variables, tanto en lo relativo a su interacción con las disposiciones motivacionales, como en cuanto a sus relaciones con el rendimiento académico de los estudiantes. Sin embargo, el análisis reveló diferencias interesantes con respecto a las relaciones previstas desde los marcos referenciales adoptados. Estas diferencias son explicables en función del contexto cultural en que se desarrolla la vida académica de nuestros estudiantes.

Una modificación importante introducida en este estudio refiere a la conceptualización y, consecuentemente, al procedimiento de medición del rendimiento académico de los estudiantes. En el estudio de referencia el rendimiento académico fue medido mediante un ítem en el se pidió a los sujetos ubicar su rendimiento académico medio (actual) en una escala de valoración de 10 puntos, desde 1 (muy malo) hasta 10 (muy bueno). Por nuestra parte, conceptualizamos el rendimiento académico en términos de resultados obtenidos, entendidos éstos como la relación entre el desempeño del estudiante y lo prescrito en su plan de estudios. Consecuentemente, la categorización en rendimiento académico alto/ medio / bajo se obtuvo mediante la construcción de un índice que combinó número de materias aprobadas y/o regularizadas por el estudiante en relación con lo establecido en su plan de estudios.

REFERENTES TEÓRICOS.

Numerosos trabajos han mostrado que existe una estrecha relación entre las variables motivacionales y los aprendizajes y logros académicos (entre otros, Ames y Ames, 1983, 1985, Dweck y Elliot, 1983, Valle Arias et al., 1999, Valle et al., 1999). En cuanto al estudio de los factores más directamente vinculados con lo motivacional dos perspectivas destacan en el escenario actual de la investigación de la motivación en ámbitos escolares: el enfoque de la motivación centrado en las metas académicas que persigue el estudiante y el enfoque de los procesos de atribución causal.



La psicología cognitiva ha definido las metas como un tipo de representaciones cognitivas de los sujetos sobre aquello que les gustaría que sucediera, lo que querían conseguir o lo que les gustaría que no sucediera en el futuro. Las metas 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 a un tipo o a otro de metas. Se habla de sujetos con una orientación a metas intrínsecas cuando muestran una tendencia de aproximarse a la tarea centrándose en el aprendizaje, en el desarrollo del conocimiento. 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 y en los halagos de los demás.

Esta distinción ha ejercido una fuerte influencia en los trabajos de motivación y aprendizaje, de tal manera que se encuentra en la base de todas las propuestas teóricas sobre los tipos de orientaciones a metas que suelen mostrar las personas.

La propuesta que mayor importancia ha adquirido es la de Dweck y Elliot (1983, 1985, 1986), cuyo abordaje parte de la consideración de distintas metas implicadas en la consecución de los logros académicos. Las metas pueden ser de dos tipos: a) metas de aprendizaje, se caracterizan porque el sujeto busca incrementar sus competencias; b) metas relacionadas con la ejecución o el rendimiento, se caracterizan porque el sujeto busca conseguir una evaluación favorable o evitar un juicio desfavorable de su competencia.

Los sujetos que persiguen metas de aprendizaje presentan patrones motivacionales adaptativos (búsqueda de situaciones que ofrecen un desafío, persistencia notable y efectiva frente a los obstáculos, etc.); mientras que los sujetos con metas de ejecución evitan lo que suponga un desafío y muestran escasa persistencia frente a las dificultades.

La propuesta de Dweck ha sido ampliada por Hayamizu y Weiner (1991) a partir de la elaboración y resultados de la aplicación de una escala de evaluación de metas de estudio, donde identificaron tres tendencias motivacionales: una meta de aprendizaje (la misma que en Dweck), y dos de rendimiento. Una de las metas de rendimiento denominada "de refuerzo social" tiene que ver con la tendencia de los



sujetos a aprender con el propósito de obtener aprobación por parte de padres y profesores y evitar su rechazo. La otra denominada “de logro”, se relaciona con la tendencia del alumno a aprender para obtener buenos resultados en los exámenes y avanzar en sus estudios.

En relación con las metas académicas del estudiante, la investigación actual reconoce la importancia motivacional de variables cognitivo-motivacionales tales como los procesos de atribución causal (Weiner, 1979, 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 (1986) y también Alonso Tapia y Mateo Sanz (1986), han formulado una teoría general de la motivación en la que desempeña 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 dificultad de la tarea 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 causales. Estas características o propiedades refieren al carácter externo o interno, estable o inestable, controlable o incontrolable de la causa a la que se atribuyen los resultados. Las consecuencias cognitivas de las atribuciones están relacionadas con las expectativas de éxito en acciones futuras similares; expectativas que a su vez influyen en las orientaciones del estudiante hacia diferentes tipos de metas.

Los desarrollos teóricos actuales y los resultados obtenidos en el cuerpo de investigación que los acompañan han permitido advertir que las tendencias motivacionales de los sujetos, expresadas en metas de aprendizaje, de refuerzo social y de logro; orientadas y reforzadas por las explicaciones o atribuciones causales de sus éxitos y fracasos, mantienen estrecha interdependencia con otras variables más próximas a lo específicamente cognitivo. Hemos seleccionado para este estudio: la concepción de inteligencia que sostiene el estudiante, su autoconcepto académico y la percepción de su propia capacidad.

El autoconcepto es un constructo psicológico directamente relacionado con la construcción de la identidad. Se refiere a la forma en que el sujeto describe su identidad básica, indica como se ve a sí mismo y responde a “como soy”



(representación cognitiva). En la vida académica es un factor decisivo por las relaciones que guarda con las expectativas y motivos del sujeto, puesto que designa el conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí misma en diferentes áreas. Es considerada una variable de fuerte impacto porque la mayor parte de los factores y variables personales que guían la motivación tienen como punto de referencia estas percepciones y creencias (Weiner, 1990).

Puede esperarse que esta imagen que el sujeto construye no sólo interaccione con los tipos de metas hacia las que el estudiante se orienta y con las causas a las que atribuye sus resultados, sino también que incida significativamente sobre su rendimiento académico.

Otra variable que parece tener importante influencia en el desarrollo de uno u otro tipo de metas (Gonzales Cabanach et al. 1996, Valle et. al 1995a), es la creencia que los estudiantes puedan tener sobre la naturaleza estable o modificable de la inteligencia. Puede suponerse que, en general, la concepción de la inteligencia ejerce su influencia en el conjunto de actitudes del estudiante ante las tareas académicas.

Bandura y Dweck (1981) distinguen dos tipos de concepciones de inteligencia: la teoría de rasgos estables y la teoría incremental. En el primer caso, la inteligencia es concebida como un rasgo fijo, estable y diferenciado del esfuerzo. Por tanto conduce a creer que mayores niveles de esfuerzo implican menores niveles de capacidad y, por el contrario, menores niveles de esfuerzos implican mayor capacidad. En el segundo caso la inteligencia es concebida como un rasgo cambiante y modificable en función del esfuerzo; por tanto, lleva a pensar que un mayor esfuerzo conduce a mayores niveles de aprendizaje y, en consecuencia, a adquirir mayor capacidad. Si la inteligencia se considera como un rasgo estable cualquier situación es ocasión para poner de manifiesto la competencia o la incompetencia propias, por lo que conlleva la tendencia a evitar riesgos. A su vez, esta evitación puede derivar en el no desarrollo de estas competencias. Si la inteligencia se considera como un rasgo modificable por el esfuerzo, los errores se asumen como algo natural y de los que es posible aprender. En consecuencia, puede derivar en el incremento de las propias competencias.

Desde la teoría se postula que la concepción incremental de la inteligencia se asocia con las metas de aprendizaje y la concepción de rasgos estables se asocia con las metas de rendimiento (Hayamizu y Weiner, 1991).



Los sujetos orientados hacia metas de aprendizaje privilegian la búsqueda de conocimientos, la adquisición y perfeccionamiento de sus habilidades. La idea que tienen de sus habilidades es poco estable y esencialista. Se piensa que la base de lo que sabemos hacer, de nuestra inteligencia, depende más del aprendizaje que de características congénitas o poco modificables. Las capacidades intelectuales son un repertorio de destrezas que cambian con la experiencia.

Los sujetos orientados hacia metas de rendimiento (refuerzo social y logro) tienen una idea de sus habilidades contraria a las metas de aprendizaje. Las capacidades personales, las habilidades intelectuales son estables y muy difíciles de modificar, algo que no se puede transformar en exceso. Lo más negativo de esta idea esencialista y fija de la inteligencia es que las capacidades de uno se demuestran en cada acción, que siempre se están poniendo a prueba, luego el fracaso revela una incapacidad y la única forma de defenderse es atribuirlo a causas externas. En esta línea el esfuerzo es considerado como un riesgo que puede dejar entrever un bajo nivel de inteligencia, si uno se esfuerza y no consigue un buen resultado, su nivel de inteligencia queda en entredicho. (Huertas, 1999:175)

La tercera variable considerada es la capacidad percibida. Esta variable expresa la valoración que el estudiante realiza de sus posibilidades para el estudio y las tareas académicas. Entre otros autores, Ames (1992) y Nicholls et al. (1989) atribuyen a este factor cierta influencia sobre las metas académicas del estudiante.

En los párrafos siguientes se exponen las vinculaciones que pueden anticiparse desde la conceptualización del conjunto de los factores motivacionales y cognitivos seleccionados en esta investigación.

Aunque los estudiantes pueden estar orientados por distintos tipos de metas al mismo tiempo, una de ellas puede predominar. Sin embargo, los estudiantes orientados hacia metas de aprendizaje es más probable que se impliquen en las tareas con la intención de adquirir conocimientos e incrementar su competencia, y puede esperarse que atribuyan al esfuerzo la causa de sus éxitos o de sus fracasos; al tiempo que es también más probable que conciben la inteligencia como un rasgo variable y modificable.

Los estudiantes orientados hacia metas de rendimiento están más interesados en



demostrar su capacidad, por lo que es mas probable que crean que la capacidad es la causa del éxito y del fracaso, al tiempo que es también más probable que conciben la inteligencia como un rasgo fijo y no modificable como consecuencia del esfuerzo.

Concordantemente puede esperarse que aquellos que conciben la inteligencia como un rasgo estable y diferenciado del esfuerzo es probable que crean que mayores niveles de esfuerzo implican mayor capacidad y que quienes la conciben como un rasgo cambiante y modificable en función del esfuerzo es probable que piensen que un mayor esfuerzo conduce a mayores niveles de aprendizaje y a incrementar la propia capacidad.

En lo referente al autoconcepto académico se postula que existe una estrecha relación entre esta variable y el hecho de atribuir los resultados a diversos factores causales; relación que, su vez, influye en las orientaciones de los estudiantes hacia diferentes tipos de metas (Valle et al., 1999).

En cuanto a la capacidad percibida, en la literatura especializada es considerado un factor que parece tener una mayor importancia cuando los estudiantes están orientados hacia metas de rendimiento que cuando lo están hacia metas de aprendizaje.

Metodología

Sujetos

Participaron 383 estudiantes pertenecientes a 1º y 2º 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 Académicas se empleó el Cuestionario de Metas Académicas diseñado por T. Hayamizu y B. Weiner (1991). Este cuestionario consta de 20 afirmaciones acerca de los motivos que puede tener el alumno para estudiar. Las respuestas aparecen categorizadas en una escala que se puntúa de 1 a 5,



correspondiendo el 1 a "Nunca" y el 5 a "Siempre". Coincidiendo con lo postulado por Dweck (1986), Hayamizu y Weiner obtuvieron tres orientaciones motivacionales que se corresponden con tres tipos de metas: una meta de aprendizaje y dos metas de rendimiento.

De los 20 items de los que consta el cuestionario, ocho están centrados en metas intrínsecas y los doce restantes en metas extrínsecas (refuerzo social y logro). Las atribuciones causales fueron evaluadas mediante preguntas y las respuestas se categorizaron en escalas en la que cada item se puntúa de 1 a 5, correspondiendo el 1 a "mucho" y el 5 a "nada".

La concepción de la inteligencia, la capacidad percibida y el autoconcepto académico fueron igualmente evaluados mediante preguntas y también las respuestas se categorizaron en escalas en la que cada item se puntúa de 1 a 5; en las dos primeras variables mencionadas el 1 correspondió a "totalmente en desacuerdo" y el 5 a "totalmente de acuerdo", en tanto que en la tercera variable mencionada el 1 correspondió a "Muy bueno" y el 5 a "Muy malo".

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 y que permite ubicar cada estudiante en una de las siguientes categorías: rendimiento alto, rendimiento medio, y rendimiento bajo.

Con respecto al análisis estadístico del "Cuestionario de Metas Académicas" hemos realizado un análisis de su fiabilidad así como un análisis factorial (método de componentes principales, rotación varimax), con el objeto de comprobar la validez del constructo de la escala y conocer los tipos de metas académicas que persiguen los estudiantes universitarios.

Para apreciar cuales son las relaciones entre los tipos de metas, las variables cognitivo-motivacionales seleccionadas y el rendimiento académico de los estudiantes se llevaron a cabo análisis correlacionales.

Sin embargo, y puesto que el propósito de este artículo es presentar una síntesis integrada y comprensiva de los principales resultados obtenidos, no se exponen los resultados de la aplicación de procedimientos estadísticos ni los índices de



correlación obtenidos. Nuestra presentación en esta ocasión está centrada en la integración de las relaciones más destacadas que los análisis revelaron.

Resultados

Respecto a los índices de fiabilidad del cuestionario de metas académicas obtenidos a partir de nuestra muestra, nos limitamos a informar en esta oportunidad que nuestros resultados pueden considerarse equivalentes a los obtenidos por Hayamizu y Weiner (1991) y por Valle et al. (1996). En cuanto al análisis factorial realizado los índices de correlación entre los tres tipos de metas permitieron observar claramente que no existe ningún tipo de relación entre los distintos factores (tipos de metas). Este análisis no es coincidente con el obtenido por otros estudios en los cuales se encontró un índice de correlación positiva entre metas de refuerzo social y metas de logro. En cambio si se lograron los mismos resultados 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). En tal sentido, la estructura factorial obtenida en este estudio es similar a la obtenida en el estudio con universitarios llevado a cabo por Hayamizu y Weiner. Igualmente el estudio de Núñez y Gonzalez-Pienda,(1984), también con estudiantes universitarios, encontró una estructura similar a la obtenida por Hayamizu y Weiner, y otro tanto ocurrió con los resultados que informan Valle y sus colegas. En definitiva en la totalidad de los estudios mencionados, al igual que en el presente estudio, se identifican tres tendencias motivacionales: una de aprendizaje y dos de rendimiento (metas de refuerzo social/metras de logro). La finalidad última del análisis factorial fue reducir las 20 variables del cuestionario a un pequeño número de factores (que en nuestro estudio son los tipos de metas). Los resultados obtenidos permitieron calcular los índices de correlación entre los distintos tipos de metas y las otras variables consideradas.

Ubicando el análisis en las metas académicas de los estudiantes se observó:

a) correlación positiva y significativa entre las metas de aprendizaje y la concepción incremental de la inteligencia, el autoconcepto académico, la capacidad percibida y la atribución causal a la capacidad.

b) correlación positiva y significativa entre las metas de logro y la atribución causal al



esfuerzo. Se observó también que esta meta no correlaciona significativamente, ni positiva ni negativamente, con la concepción incremental de la inteligencia, ni con la capacidad percibida, ni con el autoconcepto académico. En cambio, las metas de logro sí correlacionan positiva y significativamente con el rendimiento académico.

c) no se encontró correlación significativa alguna entre las metas de refuerzo social y el conjunto de variables consideradas.

Si situamos el análisis en las atribuciones causales se observó:

a) correlación positiva y significativa entre la atribución causal a la capacidad y las metas de aprendizaje, la concepción incremental de la inteligencia y el autoconcepto académico. La atribución causal a la capacidad correlaciona significativamente y positivamente con el rendimiento académico.

b) correlación positiva y significativa entre atribución causal al esfuerzo y las metas de logro. La atribución causal al esfuerzo, en cambio, correlaciona negativa y significativamente con la atribución causal a la suerte.

c) correlación positiva y significativa entre la atribución causal a la suerte y el autoconcepto académico y la atribución causal a la ayuda. En cambio la atribución causal a la suerte correlaciona negativa y significativamente con la atribución causal al esfuerzo.

d) correlación negativa y significativa entre la atribución causal a la ayuda y la concepción incremental de la inteligencia y la capacidad percibida.

Si situamos el análisis en la concepción de inteligencia que mantiene el estudiante se observó:

-correlación positiva y significativa entre la concepción incremental de la inteligencia y las metas orientadas hacia el aprendizaje, la capacidad percibida, la atribución causal a la capacidad. La concepción incremental de la inteligencia correlaciona significativa y negativamente con la atribución causal a la ayuda.



Si situamos el análisis en el autoconcepto académico se observó:

-correlación positiva y significativa entre el autoconcepto académico y la orientación hacia metas de aprendizaje, la capacidad percibida, la atribución causal a la capacidad; y aunque con menor nivel de significatividad, también el autoconcepto académico correlaciona positivamente con la atribución a la suerte. Igualmente se observó correlación positiva y significativa con el rendimiento académico.

Si situamos el análisis en la capacidad percibida se observó:

-correlación positiva y significativa entre la capacidad percibida y la orientación hacia metas de aprendizaje, la concepción incremental de la inteligencia, el autoconcepto académico y la atribución causal a la capacidad. La capacidad percibida, en cambio, correlaciona negativa y significativamente con la atribución causal a la ayuda.

A título ilustrativo presentamos en Tabla I, la relación entre tipos de metas y el conjunto de variables cognitivo-motivacionales y académicas.



TABLA I

Relaciones entre tipos de metas y otras variables cogonitivo-motivacionales y académicas (*p<.05, **p<.01). M.Aprendizaje = metas de aprendizaje. M.logros = metas de logro. M.refuer.social = metas de refuerzo social. Entre paréntesis incluimos la muestra de sujetos a partir de la cual se han obtenido los índices de correlación.

	M.Aprendizaje	M. Logro	M.Refuerzo Social
Rendimiento Académico	019 (376)	113* (376)	-,003 (376)
Inteligencia Incremental	148** (373)	,098 (373)	,014 (373)
Capacidad Percibida	183** (374)	-,033 (374)	-,075 (374)
Autoconcepto Académico	218** (372)	,094 (372)	-,081 (372)
Atribución Causal a la capacidad	126* (374)	,026 (374)	-,001 (374)
Atribución Causal a la suerte	-,077 (373)	,044 (373)	-,072 (373)
Atribución causal al esfuerzo	-,085 (374)	125* (374)	098 (374)
Atribución causal a la ayuda	-,054 (374)	,031 (374)	,086 (374)

* Las diferencias en las muestras se deben a que algunos sujetos no respondieron todos los ítems.

Conclusiones

Los resultados de este estudio confirmaron la mayor parte de las suposiciones.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el análisis factorial se puede concluir que el cuestionario evalúa tres metas básicamente independientes. Tal como ya lo hemos señalado, estudios anteriores coinciden en sus resultados en cuanto a que los dos tipos de metas de rendimiento (logro y refuerzo social) se encuentran muy correlacionadas entre sí, en tanto que ninguna correlaciona significativamente con las metas de aprendizaje. En consecuencia la independencia entre las metas no es total pues existen pequeñas relaciones sistemáticas entre las mismas que permiten describir la motivación de los sujetos desde un nivel de generalización mayor, como intrínseca o extrínsecamente motivados. En cambio la estructura factorial obtenida en el presente estudio muestra que no existe ningún tipo de relación entre los tres tipos de metas, lo



cual implica que no permite mantener la diferenciación de mayor generalidad entre metas intrínsecas y extrínsecas.

A pesar de esta diferencia, nuestros resultados son coincidentes con los obtenidos en los estudios ya mencionados, en el sentido de que la estructura, definida por cada uno de los factores estaría integrada por una sub-escala de metas de aprendizaje (formada por ocho ítems) una sub-escala de metas de refuerzo social (formada por 6 ítems) y una sub-escala de metas de logro (formada por 6 ítems).

A continuación, y a partir de las correlaciones obtenidas y presentadas en el apartado anterior, intentamos una descripción cualitativa del conjunto de vinculaciones entre los diversos factores considerados.

Aquellos estudiantes con orientación a la tarea, al conocimiento y al incremento de sus propias capacidades tienden a sostener una concepción incremental de la inteligencia. Al mismo tiempo estos estudiantes mantienen una alta valoración de su capacidad académica, también se perciben como buenos estudiantes y tienden a atribuir sus resultados académicos a la capacidad. Llama la atención que contrariamente a lo esperado estos estudiantes con orientación hacia el aprendizaje no atribuyen al esfuerzo la causa de sus éxitos y fracasos. También resulta curioso la relación existente entre una alta valoración de la propia capacidad y la aceptación de la suerte como factor causal interviniente. En cambio sí es acorde a lo esperado que los estudiantes que mantienen una concepción incremental de la inteligencia y se perciben como buenos estudiantes rechazan la ayuda como un factor causal de sus resultados.

Aquellos estudiantes con orientación hacia la obtención de buenos resultados en los exámenes y preocupados por avanzar en sus estudios no tienden a sostener una concepción incremental de la inteligencia, no mantienen una alta valoración de su actuación académica y tienden a considerar en términos relativos su capacidad, entendida ésta como habilidades e inteligencia para el estudio y las tareas en la facultad. En este caso lo llamativo es que estos estudiantes privilegien el esfuerzo como factor causal de sus resultados en desmedro de la capacidad, tal como lo permitían anticipar el marco de referencia. En cambio, resulta perfectamente coherente el hecho de que estos estudiantes que tienden a atribuir al esfuerzo sus resultados rechazan al mismo tiempo la atribución a la suerte de estos resultados.



Consideramos muy significativo que la orientación hacia metas de aprendizaje que, además se asocia con la concepción incremental de la inteligencia, el autoconcepto académico y la capacidad percibida, no correlacione significativamente con el rendimiento académico; y que en cambio esta correlación sí se da con la orientación hacia metas de logro. Estos resultados no coinciden con las relaciones teóricas anticipadas ni con los resultados obtenidos en otros trabajos. Una explicación plausible se encuentra en la conceptualización y el procedimiento de medición del rendimiento académico. En el estudio de Valle et al. (1996) el rendimiento académico fue medido mediante un ítem y los sujetos ubicaban su propio rendimiento en una escala de valoración. Por ende puede pensarse que esta autovaloración del estudiante es perfectamente consistente con la orientación al aprendizaje y las características que acompañan a esta orientación. En cambio en nuestro estudio el rendimiento académico se expresó en términos de resultados institucionalmente pautados a través del plan de estudios. Por ende puede pensarse que el rendimiento académico así entendido es consistente con la orientación al logro y las características que la acompañan ya que, esta orientación se caracteriza precisamente por la búsqueda de buenos niveles de rendimiento (aprobar materias y avanzar en la carrera). Lo cual implica que el buen rendimiento académico no necesariamente estaría indicando aprendizajes significativos.

Por otra parte, la orientación centrada en la tarea, en el conocimiento y en el incremento de las propias competencias no necesariamente se traduce en buen rendimiento entendido como llevar al día el plan de estudios. Incluso puede pensarse que los estudiantes muy involucrados con el aprendizaje demoren su carrera más de lo previsto en su plan de estudios. Posiblemente si el procedimiento de medición de rendimiento académico incluyera el promedio de notas obtenidas se hallaría un resultado diferente en cuanto a la relación que las metas académicas guardan con esta variable.

En esta perspectiva puede comprenderse que los estudiantes orientados hacia el logro tiendan a atribuir sus resultados al esfuerzo y no los atribuyan a su capacidad ni a la suerte.

Resulta más difícil explicar que los estudiantes orientados hacia metas de aprendizaje no tiendan a atribuir sus resultados al esfuerzo reconociendo como atribución causal su propia capacidad, lo cual tampoco parece coherente con la



concepción incremental de la inteligencia que estos sujetos mantienen. Pensamos que una posible explicación se encuentra en el contexto cultural y en las representaciones sociales predominantes sobre la relación de la inteligencia con el esfuerzo. Se tiende a concebir la inteligencia como un don natural que, en los medios académicos, se manifiesta en la rapidez y facilidad de los aprendizajes. Se la posee o no se la posee. Desde esta representación altos niveles de esfuerzo indicarían bajos niveles de inteligencia. Por el contrario la rapidez y facilidad para adquirir nuevos conocimientos y realizar diversas tareas académicas indicaría un buen nivel de inteligencia. El no reconocimiento del esfuerzo como factor causal de los resultados académicos por parte de los estudiantes con orientación hacia metas de aprendizaje no significaría que necesariamente el esfuerzo no esté presente y que todo dependa de su propia capacidad. Podría estar significando solamente el ocultamiento del esfuerzo por considerarlo una condición negativa para su propio autoconcepto académico y para la valoración de su propia capacidad, factores ambos que, recordamos, son altamente positivos en estos estudiantes.

Retomando los perfiles delineados de los estudiantes con orientación hacia metas de aprendizaje y de aquellos con orientación hacia metas de logro y la relación que estos perfiles mantienen con el rendimiento académico, podemos entender que encierran un llamado de atención a la institución universidad en cuanto a las valoraciones que privilegia y que estos resultados están señalando.



Bibliografía

- Alonso Tapia, J. y Mateos Sanz, M.(1986) "Atribuciones y conducta. *Revista de Ciencias de la Educación*", 126, 141-157.
- Ames, C. (1992) "Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*", 84, 261-271.
- Ames, R. y Ames, C. (Eds.) (1984) "Research on motivation in education. I. Student motivation". Nueva York: Academic Press.
- Bandura, M. y Dweck, C. S. (1981) "Children's theories of intelligence as predictors of achievement goals" (citado en Dweck y Elliot, 1983).
- 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 Weinwe, B. (1991) "A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability". *Journal of Experimental Education*, 59, 904-915.
- Huertas, Montero y Alonso Tapia (1999) "Procedimientos de evaluación en la motivación", 1999. En: J. A. Huertas Motivación. *Querer aprender*. Aique.
- González Cabanach, R. , Valle A., Nuñez, J.C., González-Pienda, J.A (1996). "Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar". *Psicothema*, 8, 45-61
- Nicholls, J. G., Cheung, P. C., Lauer, J. Patashnick, M. (1989) "Individual differences in academic motivation: perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*", 1, 63-84.
- Nuñez, J.C., González-Pienda, J.A.(1994). "Determinantes del rendimiento académico". Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Univ. de Oviedo.
- Nuñez Perez J.C.(1996) "Motivación en el ámbito universitario: concepto de inteligencia, metas de estudio, elección de tarea y aproximaciones al aprendizaje". Universidad de Oviedo. España. En *Revista de Educación* nº 310 – Mayo/agosto de 1996.
- Valle, A., González, L., Cuevas, L. M., Nuñez, J. C. (1996) "Metas académicas de los estudiantes universitarios y su relación con otras variables cognitivo-motivacionales". *Boletín de Psicología*, Nº 53, Diciembre 1996, 49-68.



- Valle, A. . (1999) “ *Un modelo cognitivo-motivacional explicativo del rendimiento académico en la universidad*”. *Estudios de psicología*, 63: 77-100.
- 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 Arias, A., González Cabbanach, R., Núñez Pérez, J. C., Rodríguez Martínez, S., Piñeiro Aguin, I. (1999). “*Un modelo causal sobre los determinantes cognitivos – motivacionales del rendimiento académico*”. *Rev. de Psic. Gral y Aplic. , 52 (4), 499-519.*)-
- Valle, A., González, R., Núñez, José C., Vieiro, P., Gómez, M. L., Rodríguez, S. (1999). *Estudio de Psicología*, 62, 77-100.
- Wiener, B. (1974) “*Achievement motivation and attribution theory. Morrisstown*”, N. J.: General Learning Press.
- 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.
- Weiner, B. (1990) “*History of motivational research in education. Journal of Educational Psychology*”, 82, 616-822.