

Universidad de Sonora

División de Ciencias Sociales
Maestría en Innovación Educativa



Percepción Causal y Motivación de Logro en Universitarios
ante Éxitos y Fracasos Académicos

Tesis

Que para obtener el grado de:
Maestría en Innovación Educativa

Presenta

Ana Alejandra Bravo Jaime

Asesor Director:

Dr. Daniel González Lomelí

Asesores:

Dr. Víctor Corral Verdugo

Dra. Blanca Fraijo Sing

Dr. César Octavio Tapia Fonllem

Diciembre de 2009.

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Dedicatoria

A mis padres Ana Alicia y José María, quienes con gran amor me han brindado su confianza y apoyo en todo momento de mi vida.

Gracias por todo su cariño, esfuerzo, constancia, dedicación y ejemplo para mi formación.

A mi hermano José Iván por su cariño y apoyo.

Agradecimientos

Al Doctor Daniel González Lomelí por todas sus enseñanzas, orientación, asesorías y apoyo para esta etapa de mi formación académica. Por su honestidad, respeto y ejemplo a la dedicación que demuestra en su trabajo.

Al Doctor Víctor Corral Verdugo por el interés, empeño, enseñanza y observaciones realizadas durante el desarrollo de este trabajo.

A la Doctora Blanca Fraijo Sing por su disponibilidad, atención y sugerencias para este trabajo.

Al Doctor César Octavio Tapia Fonllem por sus recomendaciones e interés brindado en la culminación del estudio.

A la Doctora Laura Urquidi porque con su apoyo, orientación y asesorías se logró realizar este proyecto de trabajo y formación académica. Gracias por impulsarme en continuar esta etapa de formación durante su coordinación en la maestría.

A la coordinadora del programa de la Maestría la Doctora Ety Estévez Nénninger, y a todos los maestros que a través de sus conocimientos y enseñanzas hicieron posible desarrollar esta investigación y concluir esta meta académica.

A mis compañeros de maestría por la amistad, confianza y apoyo durante este camino.

A CONACYT, por aceptarme en su programa de becas para estudiantes de posgrado, con el número de registro 213912 durante el período Enero de 2008 a Junio de 2009.

A la maestra María de los Ángeles Maytorena por sus observaciones para este trabajo, por su amistad y apoyo incondicional.

A mis amigas Natty, Denisse, Denisse O., Yessika, Shaida por su compañía, escucha, cariño, apoyo y amistad invaluable; mis amigos Braulio y Saúl por sus alegrías.

A Joaquín por su cariño, entusiasmo y compañía que tanto aprecio.

Resumen

Uno de los retos propuestos para la educación superior en México es el decremento del rezago, éste se relaciona con factores (aprobación-reprobación) determinantes del rendimiento académico, el cual es el resultado de las ejecuciones realizadas por los estudiantes. Los enfoques cognoscitivos de motivación, como la teoría atribucional de Weiner permite conocer las causas percibidas por los estudiantes de su aprovechamiento escolar, a través del vínculo entre la motivación (en términos de expectativas y metas de logro) y el rendimiento académico. El objetivo del estudio fue identificar las causas singulares, la motivación de logro y las dimensiones de la atribución causal en situaciones de éxito y fracaso escolar con respecto al rendimiento académico en una muestra de 343 estudiantes de tercer semestre de diferentes licenciaturas de la Universidad de Sonora. Los resultados indican que la motivación de logro éxito, la motivación de logro fracaso y las dimensiones causales explican 70% de la varianza del desempeño académico de los estudiantes. Se sugiere orientar acciones para analizar y fortalecer los programas de estudio, considerando los aspectos motivacionales que influyen en los estudiantes para evitar el fracaso y estar en una mejor posibilidad de promover los motivos y causas que conlleven al éxito académico.

Abstract

One of the challenges proposed for high education in Mexico is the decrease of the lag, that it's related to the factors (approve-dissapprove) that are a determination of academic performance, which is the result of the executions carried out by the students. Cognitive approaches to motivation, like Weiner's attributional theory allows to know the causes that are perceived for the achievement of their students, through the relation between motivation (in terms of expectations and achievement goals) and academic performance. The objective was to identify the singular causes, the achievement and motivation and the dimensions of causal attribution in situations of success and failure rates with respect to academic achievement in a sample of 343 students of third semester in different degrees from the University of Sonora. The results indicate that the motivation to achieve success, failure and achievement motivation causal dimensions explain 70% of the variety in students academic performance. Orient action is suggested to analyze and strengthen the curriculum, considering the motivational aspects that influence students to avoid failure and being in a better opportunity to promote the reasons and causes that lead to academic success.

Índice

Dedicatoria	i
Agradecimientos	ii
Resumen	iii
Abstract	iv
Índice	v
1. Situación de la Educación Superior	1
1.1. Algunas estrategias para la educación	1
1.2. El reto del rezago estudiantil, el abandono y la eficiencia terminal	2
1.3. Rendimiento Académico: aprobación-reprobación de los estudiantes	7
2. Percepción y motivación en situaciones de éxito y fracaso académico	8
2.1. Concepciones acerca de las situaciones de éxito y fracaso	8
2.2. Percepción y motivación escolar	13
2.2.1. Motivación	14
2.2.2. Teoría atribucional de la motivación	17
2.3. Implicaciones educativas de las atribuciones motivacionales de logro	29
3. Método	40
3.1. Participantes	40
3.2. Instrumentos	40
3.3. Procedimiento	44
3.4. Análisis de datos	45
4. Resultados	46
4.1. Datos sociodemográficos	46
4.2. Causas singulares atribuidas a éxito y fracaso	52
4.3. Análisis de consistencia interna	53
4.4. Comparación de causas singulares en dos tipos de desempeño	56
4.5. Modelo estructural	62
5. Discusión	69
Referencias Bibliográficas	82

ANEXO 1: Materias de mayor calificación en Arquitectura	90
ANEXO 2: Materias de mayor calificación en Economía	91
ANEXO 3: Materias de mayor calificación en Enfermería	92
ANEXO 4: Materias de mayor calificación en Geología	93
ANEXO 5: Materias de mayor calificación en Trabajo Social	94
ANEXO 6: Materias de mayor calificación en Ing. en Sistemas Inf.	95
ANEXO 7: Materias de menor calificación en Arquitectura	96
ANEXO 8: Materias de menor calificación en Economía	97
ANEXO 9: Materias de menor calificación en Enfermería	98
ANEXO 10: Materias de menor calificación en Geología	99
ANEXO 11: Materias de menor calificación en Trabajo Social	100
ANEXO 12: Materias de menor calificación en Ing. en Sistemas Información	101

Lista de Figuras

<i>Número</i>		<i>Página</i>
1	Modelo teórico motivación éxito-fracaso y atribuciones académicas relacionados con el desempeño académico	39
2	Atribución de motivación de logro por carrera en la situación de éxito académico	57
3	Atribución de motivación de logro por carrera en la situación de fracaso académico	57
4	Perfil de motivación de logro en situación de éxito académico de estudiantes universitarios	58
5	Perfil de motivación de logro en situación de fracaso académico de estudiantes universitarios	59
6	Modelo Estructural de Motivación de Logro para Situación Éxito-Fracaso, Atribuciones Académicas y Desempeño Académico en Estudiantes Universitarios	65
7	Modelo Estructural de Atribuciones Académicas y Desempeño Académico en Estudiantes Universitarios	68

Lista de Tablas

<i>Número</i>		<i>Página</i>
1	Estudiantes con rezago y su rendimiento académico por períodos	5
2	Estudiantes activos y regulares por divisiones en la Universidad de Sonora	6
3	Frecuencias y porcentajes del máximo grado de estudios de los padres	46
4	Distribución de los estudiantes por carrera en la que se encuentran inscritos	47
5	Distribución de la autoevaluación de los estudiantes en la calificación pasada y la calificación que espera obtener en el futuro para la materia de más alta calificación	50
6	Distribución de la autoevaluación de los estudiantes en la calificación pasada y la calificación que espera obtener en el futuro en la materia de más baja calificación	52
7	Causas singulares de logro escolar de los resultados en evaluaciones previas	53
8	Medias y consistencia interna de las escalas de motivación de logro del EAML: situación éxito	54
9	Medias y consistencia interna de las escalas de motivación de logro del EAM: situación fracaso	55
10	Contraste de medias entre las escalas de motivación de logro con respecto a situación de éxito y situación de fracaso	59
11	Contraste de medias para el tipo de alumno y las atribuciones académicas	60
12	Contraste de medias para la condición del estudiante con respecto a las atribuciones académicas	60
13	Contraste de medias por grupo en promedio semestral (alto/bajo) contra las atribuciones académicas	61

14	Contraste de medias por grupo (alto/bajo) en promedio general-kardex con respecto a las escalas de atribuciones académicas	61
----	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

1. Situación de la Educación Superior

1.1. Algunas estrategias para la educación

La educación superior es un agente de producción y difusión de conocimientos; se avoca a impulsar el desarrollo nacional tanto en los países desarrollados como en los países en vías de desarrollo.

Desde hace una década la UNESCO (1999) planteó la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de educación superior el cual se centra en el estudiante como parte fundamental para lograr uno de los lineamientos para la calidad educativa. Para alcanzar este objetivo, se replantearon los planes de estudio considerando en las diferentes disciplinas, la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y el fomento de las aptitudes para la comunicación con el fin de formar ciudadanos bien informados y profundamente motivados, preparados para analizar los problemas con sentido crítico y buscar soluciones para ser planteadas a la sociedad, llevarlas a la práctica y asumir responsabilidades sociales.

Ante esta situación, los problemas y retos principales a los que se enfrenta la educación superior en México, de acuerdo con el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE 01-06) se articulan en tres ejes principales: a) el acceso, la equidad y la cobertura; b) la calidad, y c) la integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior. Al respecto la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) enfatiza la importancia de responder con oportunidad, equidad, eficiencia y calidad a las demandas que determina la sociedad mexicana y las transformaciones en los entornos nacional e internacional para el Sistema de Educación Superior (SES) en

México, para lo cual plantea una serie de acciones enfocadas al mejoramiento integral de la calidad para la educación superior como la consolidación de cuerpos académicos, el desarrollo integral de los estudiantes, innovación educativa, vinculación, gestión, planeación y evaluación institucional. Con relación al desarrollo integral de los estudiantes, se recomienda la creación de programas que se preocupen por ellos desde antes de su ingreso y después de egresar, para asegurar su permanencia, buen desempeño, desarrollo integral y culminación de sus estudios en los tiempos previstos en los programas académicos (ANUIES, 2000).

1.2. El reto del rezago estudiantil vinculado con el abandono y la eficiencia terminal

La problemática antes expuesta se aborda a nivel nacional tanto por el PNE (01-06) de la Secretaría de Educación Pública como por la ANUIES (1994); ambos organismos establecieron la necesidad de que los estudiantes universitarios culminen sus estudios en los tiempos previstos en los planes y programas correspondientes con el fin de mitigar el rezago estudiantil, la deserción y bajos índices de eficiencia terminal, considerados los problemas más complejos y frecuentes que enfrentan las instituciones de educación superior (IES) del país. Es difícil puntualizar la magnitud de cada uno de estos fenómenos, uno de los motivos es por las diferentes conceptualizaciones para comprender una misma problemática.

El programa sectorial de educación (2007-2012) referente al apartado de estrategias y líneas de acción, en el objetivo elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para

tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional, da seguimiento a las necesidades que se requieren atender con respecto a los estudiantes, estrategias planteadas en el PNE (01-06), para este programa actual se incluye el brindar apoyo en la realización de programas de regularización para estudiantes de nuevo ingreso con deficiencias académicas, así como de programas orientados a desarrollar hábitos y habilidades de estudio. Se tiene previsto también contribuir al impulso de programas de tutorías y de acompañamiento académico de los estudiantes a lo largo de la trayectoria escolar para mejorar con oportunidad su aprendizaje y rendimiento académico.

López, Villatoro, Medina-Mora y Juárez (1996) mencionan que uno de los mayores problemas en este tenor es el alto índice de deserción escolar y el bajo rendimiento académico, el cual si no se atiende y se remedia al inicio, se arrastra durante toda la educación escolar y sus múltiples efectos interactúan entre factores del propio subsistema educativo y factores del estudiante. En cifras de Tejada y Arias (2003) se dice que de 100 alumnos que se incorporan a la licenciatura, entre 50 y 60 concluyen sus estudios y sólo 20 obtienen un título en los dos años siguientes al egreso.

Al respecto, Gómez (1990) postula que la problemática asociada a la reprobación y rezago escolar a nivel universitario se evidencia a partir de situaciones escolares que incluyen la no aprobación de asignaturas en la serie de ciclos o semestres escolares originalmente previstos, la no aprobación acumulada; la repetición de cursos no aprobados; la repetición de cursos no concluidos por no haberse presentado los exámenes ordinarios; la acreditación de cursos por medio

de exámenes extraordinarios, la acreditación de cursos a destiempo, el atraso en créditos y el retardo en la titulación.

El rezago escolar es considerado como un indicador que proporciona información sobre el atraso y el bajo rendimiento académico; como referente se considera el momento de inscripción a las asignaturas que conforman un plan de estudios de acuerdo con la secuencia programada (Duerta, 2007).

El concepto de deserción puede ser considerado como abandono, de acuerdo a una suspensión definitiva o temporal, voluntaria o forzada de los estudios (Altamira, 1997). De lo anterior Duerta (2007) describe que el abandono es el resultado de un acto voluntario u obligado por circunstancias que no dejan alternativa alguna al estudiante; si es voluntario se puede derivar de diversas razones, como aspectos personales o descontento con la institución y si es obligado puede ser producto de una baja o una expulsión por reglamento escolar; estas situaciones implican la importancia de investigar las razones que llevan al estudiante a manifestar un bajo desempeño o a que se modifique su eficiencia terminal.

Un aspecto importante son las bajas escolares, que ocurren, en su mayoría, antes de que los estudiantes cursen el área (en los tres o cuatro primeros semestres), periodo en el que destaca un aumento en el rezago escolar y en menor medida el aumento de la deserción, que pueden ser por causas del cambio de los orígenes sociales de los estudiantes, impacto de las crisis en los hogares, efectos determinantes del género en un ámbito familiar y el estrato económico (Cuéllar y Martínez 2002). Los datos que generan estos estudios en el mismo

sistema institucional, hacen notar relaciones entre aspectos socioculturales y personales con su desempeño y rendimiento escolar.

En la Universidad de Sonora, Martínez (2008) realizó un estudio con estudiantes que ingresaron en el ciclo escolar 2003-2; la autora reporta que en la medida que avanzan en los semestres, el porcentaje con rezago se va acumulando en cada período. En la Tabla 1 se puede observar que 60% de los estudiantes pasan a ser rezagados para el período 2005-1. Otro aspecto que se puede apreciar es que el rendimiento académico de los estudiantes rezagados tiende a aumentar conforme avanzan los períodos.

Tabla 1.
Estudiantes con rezago y su rendimiento académico por períodos

Período	Estudiantes con rezago %	Rendimiento académico Media
2003-2	31	62.50
2004-1	46	63.55
2004-2	55	73.15
2005-1	60	72.76
2005-2	56	76.67

Fuente: Elaboración propia con base en los datos presentados en la Tesis Continuidad, rezago y abandono en la Universidad de Sonora: el caso de la generación 2003-2, de Martínez (2008).

A través de la base de datos proporcionada por la Dirección de Servicios Escolares de la Universidad de Sonora (2008) referida a la “Relación de alumnos en todas las unidades (activos e inactivos)” se obtuvieron los porcentajes para los alumnos de tipo regular y de status activo, por Divisiones de la Unidad Regional Centro que ingresaron en el periodo 2007-2 y que continúan activos para el semestre 2008-2 (Tabla 2). Se puede observar que un poco más del 60% de los alumnos inscritos en la División de Humanidades y Bellas Artes y en la División de

Ciencias Sociales son de tipo regular y las divisiones de Ciencias Exactas y Naturales y de Ingenierías tienen el menor porcentaje en alumnos activos de tipo regular.

Tabla 2.
Estudiantes activos y regulares por divisiones en la Universidad de Sonora

División	Porcentaje
Humanidades y Bellas Artes	70
Ciencias Sociales	62
Ciencias Biológicas y de la Salud	50
Ciencias Económico Administrativas	49
Ingenierías	39
Ciencias Exactas y Naturales	25

Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección de Servicios Escolares de la Universidad de Sonora (2008).

Es importante atender los datos en cuanto a rezago, deserción y eficiencia terminal, que proporcionan los organismos internacionales y nacionales. Tanto la ANUIES y las IES como investigaciones similares a las antes expuestas destacan la necesidad que tienen las IES de llevar a cabo estudios sobre las características y el comportamiento de la población estudiantil, en relación con los factores que influyen sobre su eficiencia terminal.

Los factores detectados servirán para identificar y atender las causas que intervienen en el éxito o en el fracaso escolar; en el abandono de los estudios y en las condiciones que prolongan el tiempo establecido en los planes de estudio para concluir satisfactoriamente los mismos con el propósito de aumentar el rendimiento de los estudiantes, reducir la reprobación y el abandono para lograr índices de aprovechamiento y de eficiencia terminal satisfactorios, así como cumplir con el objetivo de responder a las demandas sociales con más y mejores

egresados que, al mismo tiempo, puedan lograr una incorporación exitosa al mercado de trabajo.

1.3. Rendimiento Académico: aprobación-reprobación de los estudiantes

En torno a la necesidad de aumentar el rendimiento académico y por ende reducir la reprobación, a continuación se presenta una descripción de estos factores. Para Chaín (1993) el rendimiento académico es el reconocimiento que se expresa a través de la calificación escolar asignada al alumno por el profesor. Así las diferencias de rendimiento se manejan en términos de escalas, la mayoría numéricas, referidas al aprovechamiento; esto alude al promedio de calificación obtenido por cada alumno en las asignaturas al presentar exámenes, independientemente del tipo de evaluaciones que hayan sido; su indicador es la suma del total de calificaciones obtenidas, divididas entre el número de calificaciones por cien. Ponce de León (1998) concibe al rendimiento como un producto que surge como consecuencia de una acción realizada, donde se van produciendo constantes rendimientos previos que condicionarán el definitivo y resultante.

Una manifestación del rendimiento académico y la eficiencia terminal para Fernández, Peña, Vera y Alarcón (2005) es la aprobación-reprobación lo cual resulta de evaluar el aprendizaje alcanzado por los estudiantes en una materia, y es determinado por el profesor mediante aplicaciones de pruebas orientadas a tal objetivo, constituyendo la base para la acreditación y promoción de los alumnos, situación que, al no aprobar el estudiante, hace que no pueda inscribirse al

siguiente curso dando como resultado la repetición del mismo y por consecuencia es considerado como un estudiante rezagado.

Las categorizaciones de aprobación, reprobación y repitencia que están ligadas al rendimiento académico de los estudiantes, se clasifican en función de factores internos y externos al estudiante. Los de tipo interno refieren a lo individual como es el coeficiente intelectual, conocimientos previos, motivación, intereses y el estado de ánimo entre otros; mientras que los de tipo externo se ubican en lo social y pueden catalogarse en familiares y escolares, los primeros incluyen el apoyo escolar de los padres, ingreso familiar, nutrición y vivienda y en los segundos los maestros, materiales educativos, sistema de evaluación e infraestructura; para estudios de rendimiento académico se toman en cuenta estos dos tipos de factores (Fernández, Peña, Vera y Alarcón, 2005).

Como se menciona en la literatura, las instituciones de educación superior están interesadas en indagar sobre las causas que pueden llevar a un estudiante a obtener bajas calificaciones, reprobación de sus asignaturas, repetir cursos y/o abandonar su carrera profesional, por lo que es importante investigar sobre las causas motivacionales que pueden presentar los estudiantes en sus cursos universitarios, a través de conocer las atribuciones que realizan ante situaciones de éxito y fracaso escolar.

2. Percepción y motivación en situaciones de éxito y fracaso académico

2.1. Concepciones acerca de las situaciones de éxito y fracaso

La transición a la Universidad es un proceso complejo, multifactorial, que requiere del estudiante cambios múltiples y significativos que pueden tardar en

presentarse hasta un período aproximado de dos años. En estos intentos de articulación entre el ciclo medio y el universitario, se suman a esta compleja situación variables como la baja motivación, ciertas confusiones con respecto a la elección de carrera, falta de información sobre la vida universitaria, los planes y contenidos de las carreras, formación académica previa no adecuada, sentimientos de inadecuación e inseguridad y baja autoestima (Aguilar, 2007).

Baldoni, Balduzzi, Corrado, Eizaguirre y Goñi (2002, p.1) menciona que “una perspectiva diferente acerca del éxito y el fracaso en la universidad se centra en el análisis de la normatividad en las instituciones y las relaciones que en ellas se generan para explicar los problemas de deserción y rezago”. En opinión de Baldoni, *et al.* (2002) una de las normas que se conciben en las universidades son los reglamentos para constituir los requerimientos de ingreso, permanencia y graduación, ya que, en el transcurso de la carrera, alguna de estas reglas pueden producir algunos obstáculos y afectar la continuidad de los estudios.

Para González, López y Parra (2008) la complejidad del éxito o fracaso universitario inicia desde su conceptualización, el cual puede llevar a términos poco claros, o bien, a conceptos que significan innumerables cosas, dependiendo del contexto en el que se desenvuelven y de las expectativas que se tengan contempladas.

Jiménez (2008) indica que el fracaso escolar se determina a través de la existencia de aspectos tales como las bajas calificaciones y la reprobación, así como también es importante tomar en cuenta la deserción escolar como una variable relacionada. Cuellar y Martínez (2003) lo refieren a la baja definitiva o abandono de los estudios por parte del estudiante mientras que De la Orden

(1991) menciona que a partir de la asociación generalizada de los exámenes al proceso educativo, se puso de manifiesto que un alto porcentaje de estudiantes, no alcanzaba los objetivos tanto implícitos como explícitos mínimos de la escuela, o bien, los alcanzaban sólo parcialmente, por lo que son percibidos como niveles de rendimiento inferiores a los esperados de un estudiante, lo cual conduce a deficiencias específicas, es decir a fracaso en un área o deficiencias complejas.

La situación de éxito académico se concibe como un vínculo a la posibilidad de aprobar exámenes con buenos resultados y recibirse en el tiempo establecido de acuerdo a la carrera que el estudiante ha elegido (Baldoni, *et. al.*, 2002). De la Orden (1991) describe que el éxito escolar se asocia en primera instancia con un rendimiento académico alto, expresado a través de las calificaciones o puntuaciones asignadas al alumno, las cuales constituyen el indicador principal del éxito. Cuellar y Martínez (2003) lo refieren a la terminación de los requisitos exigidos para obtener el grado universitario. Flores (2005 en González, *et al.*, 2008) denomina como estudiantes exitosos, a los que obtienen calificaciones altas y superan los obstáculos del aprendizaje y que generalmente, son llamados como buenos estudiantes por los profesores.

De acuerdo a Torres y Rodríguez (2006) en la literatura sobre rendimiento escolar se encuentran estudios enfocados solamente a los factores asociados al fracaso escolar, no obstante, son estos mismos factores los que propician también el éxito escolar; a partir de la idea de estos autores, se presentan una serie de factores que se considera son causa del fracaso o del éxito escolar, los cuales van de lo personal hasta lo sociocultural.

- 1) *Factores sociales y culturales.* La clase social, determinada por el ingreso familiar, la escolaridad de la madre y del padre, el tipo y ubicación de la vivienda, ha sido reportada como una variable relacionada con el hecho de que los alumnos sufran fracasos escolares o repitan cursos (Torres y Rodríguez, 2006). Piñero y Rodríguez (1999 en Edel, 2003) mencionan que la riqueza sociocultural del contexto relacionada con el nivel socioeconómico, incide de manera positiva en el desempeño escolar de los estudiantes con una responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y la escuela.
- 2) *Factores escolares e institucionales.* Para Torres y Rodríguez (2006) el ambiente escolar es un factor que afecta el desempeño escolar de los estudiantes; para este ambiente se pueden citar la administración de la institución educativa (sus políticas y estrategias) y el profesorado (capacitación, compromiso, carga de trabajo, etcétera). Tinto (sf) describe que el éxito de las instituciones conlleva a evaluar las aptitudes del estudiante, con el compromiso de supervisar su rendimiento y proporcionar una pronta, directa y frecuente retroalimentación, para establecer una integración y proveer apoyo social e intelectual en sus esfuerzos individuales.
- 3) *Factores familiares.* Parece importante la percepción que los jóvenes tienen acerca de la valoración positiva o negativa de su familia hacia ellos, la apreciación de los padres sobre las tareas, sus expectativas futuras, la comunicación y su preocupación; en este contexto familiar del estudiante se determinan los aspectos económicos, sociales y culturales que llegan a limitar o favorecer su desarrollo personal y educativo (Torres y Rodríguez, 2006). Como indican Cominetti y Ruíz (1997 en Edel, 2003) la expectativa y el

género son variables que inciden en la distribución de aprendizajes, plantean que las expectativas de la familia, de los docentes y de ellos mismos con respecto a los logros en el aprendizaje, revisten un efecto de un conjunto de prejuicios, actitudes y conductas que pueden resultar favorables o perjudiciales en la tarea escolar y sus resultados.

- 4) *Factores personales.* Se ha descrito el éxito y el fracaso social escolar recurriendo a las diferencias individuales, en inteligencia o en aptitudes intelectuales (Castejón y Vera, 1996 en Torres y Rodríguez, 2006). Para Tinto (s.f.) el éxito de los estudiantes, en particular su retención, ha sido un objetivo de evaluación institucional con la consigna de identificar las causa probables de salida del estudiante de la universidad, la cual puede adoptar una variedad de aspectos como los individuales; éstos incluyen el cambio de objetivos que puede llevar a los estudiantes a salir de su universidad, incluso cuando la experiencia haya sido bastante satisfactoria. La función de evaluación y acreditación de saberes, es considerada para Leite y Corral de Zurita (2000) como función vital para los estudiantes, esto, por las consecuencias y derivaciones para el éxito y fracaso académico, que da sentido e importancia a la atribución que ellos realizan a su propia evaluación y conocimiento, en la medida en que pueden interpretar, resignificar y reconocer estos estilos para lograr el éxito y evitar el fracaso.

De lo anterior, se puede derivar la importancia de la motivación escolar y las atribuciones causales asociadas con los resultados del aprendizaje. Al respecto, Manassero y Vázquez (1998, 2000) definen a la motivación como un factor individual en el cual se pueden identificar variables psicológicas que se han

estudiado en relación con el rendimiento escolar tales como la percepción de control que tiene el estudiante sobre su propia conducta y su ambiente.

Por medio de la Teoría de la Atribución Causal de Weiner se destaca que la percepción subjetiva del éxito y fracaso que realizan los atribuidores no siempre coincide con la valoración objetiva del resultado, de tal modo que algunos resultados de éxito se podrían percibir por los atribuidores, psicológicamente, como fracaso y viceversa.

Este estudio se enfocará a los aspectos individuales, en el sentido de las causas que refieren a la motivación a partir de la Teoría de la Atribución Causal, que como se ha mencionado se deriva de la percepción subjetiva del estudiante ante una situación de éxito y de fracaso académico, a su vez, se retomará como éxito y fracaso la aprobación/reprobación de la asignatura por parte del estudiante, la cual estipulan las normas de la institución.

2.2. Percepción y motivación escolar

El interés por investigar sobre el aprendizaje ha generado también grandes esfuerzos en tratar de explicar la conducta de “el que aprende” como una persona motivada; algunos trabajos han contribuido significativamente a integrar un extenso cuerpo de conocimiento psicológico y pedagógico articulado en una teoría cognoscitiva de la motivación, y su reto consiste en explicar y predecir variaciones, regularidades o patrones que se presentan de combinaciones más o menos típicas en aspectos como conductas, creencias y valores (López, Castañeda, Gómez y Orozco, 1989). Las creencias y valores que pueden presentar los estudiantes ante sus expectativas al realizar sus actividades académicas pueden

estar reguladas por su motivación e influir en su desempeño y rendimiento académico; a partir de esta perspectiva surge la importancia de conocer las derivaciones que manan del concepto de motivación, en el sentido de que se encuentra relacionado con el estilo de vida de los estudiantes universitarios.

2.2.1. Motivación

El concepto de motivación se define como un constructo hipotético, inaccesible a la observación directa; lo introdujo Tolman en 1925. La importancia del término reside en su potencia explicativa y predictiva de las conductas humanas en diversos contextos (Manassero y Vázquez, 2000). Díaz-Barriga y Hernández (2004, p.67) indican que “el término motivación se deriva del verbo latino *movere*, que significa “moverse”, “poner en movimiento” o “estar listo para la acción”; así un motivo es un elemento de conciencia que entra en la determinación de un acto; es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción determinada.

Para Woolfolk (1999) la motivación puede definirse en términos de un estado interno que incita, dirige y mantiene la conducta en las personas. Mientras que Good y Brophy (1996) consideran que es constituida para explicar el inicio, dirección, intensidad y persistencia de la conducta orientada hacia un objetivo. Por otro lado, Moore (2001 en Díaz-Barriga y Hernández, 2004) describe que la motivación implica impulsos o fuerzas que dan energía y dirigen para actuar de la manera en que se realiza. De manera similar Santrock (2006, p. 414) ha definido que “la motivación incluye procesos que dan energía, dirigen y mantienen la conducta”. La motivación es un impulso que guía y orienta la conducta ante alguna

situación determinada, con la idea de obtener algún resultado de lo que se propone y que al mismo tiempo se asigna una atribución para darle una explicación a la situación.

La interpretación teórica de este concepto ha variado ampliamente a lo largo de la historia (Manassero y Vázquez, 1998) desde una primera época, hasta mediados del siglo XX, donde ha dominado el paradigma mecanicista, el cual se centra en torno a variables tales como instinto, impulso, activación, necesidad y energetización, que movían a un organismo a actuar (tendencias de aproximación, evitación y homeostasis). Según los cuatro enfoques teóricos dominantes (impulso, asociacionista-conductista, psicoanalítico y cognoscitivo) se produjo un cambio desde el mecanicismo hacia perspectivas más cognoscitivas, a través de reconocer la diversidad de significados, cada uno de los cuales puede tener implicaciones motivacionales distintas.

De lo anterior, se visualiza que para el campo de la psicología educativa existen distintas perspectivas que dan explicación de diferente manera a la motivación, por lo que Woolfolk (1999) y Santrock (2006) hacen referencia a cuatro de estas perspectivas: la perspectiva Conductual establece que las recompensas y los castigos externos son fundamentales para la determinación de la motivación del estudiante; este uso de incentivos, genera que los objetos o acontecimientos aumenten o disminuyan la conducta; la perspectiva Humanista explica a la motivación por la capacidad de crecimiento de los estudiantes, su libertad personal y de elección; esta perspectiva está relacionada a la autorrealización, aunado a la idea de alentar a los estudiantes a desarrollar los

recursos internos como el sentido de competencia, autoestima, autonomía y autorrealización.

La perspectiva Cognoscitiva, por su lado, parte de la creencia de que la conducta está determinada por el pensamiento y se considera que la gente es activa y curiosa, que busca información para resolver los problemas; recomienda que los estudiantes reciban mayores oportunidades y responsabilidades para controlar su propio rendimiento. La Teoría de la Atribución de Weiner, se basa en esta perspectiva; y, finalmente, la perspectiva Social refiere que la necesidad de afiliación o relación es el motivo para conectarse de forma segura con otras personas, con los estudiantes se refleja en su motivación para pasar más tiempo con sus pares, amigos, el apego a sus padres y el deseo de tener una relación positiva con sus maestros.

Los enfoques cognoscitivos de la motivación, Díaz-Barriga y Hernández (2004) los explican en términos de una búsqueda activa de significado, sentido y satisfacción respecto a lo que se hace; plantean que las personas están guiadas fuertemente por las metas que establecen, así como por sus representaciones internas, creencias, atribuciones y expectativas. En esta misma perspectiva Manassero y Vázquez (2000) hacen referencia a que hay aportaciones teóricas y empíricas, consideran como base el modelo de atribución causal de Weiner, porque en él se establece una secuencia motivacional que inicia con un resultado conductual que la persona interpreta como éxito, en una meta propuesta alcanzada, o fracaso, para una meta propuesta no alcanzada y se relaciona con sentimientos de felicidad y tristeza/frustración, respectivamente.

López, *et al.* (1989) reconocen a la motivación en su pertinencia al aprendizaje porque se asume que éste ocurre mediante un proceso activo que, entre otras cosas, supone un esfuerzo propositivamente orientado a la obtención de resultados planeados. Las teorías cognoscitivas de la motivación se basan en cómo la persona interpreta los eventos y resultados asociados a ellos, más que en enfatizar los eventos en sí mismos; es decir, hay una orientación definida y propositiva hacia el análisis de procesos tales como pensamiento, creencias y sentimientos que afectan las percepciones de los hechos, ya sea en relación a la conducta propia o al medio ambiente.

2.2.2. Teoría atribucional de la motivación

La Teoría Atribucional se desarrolló en la década de los ochenta por Bernard Weiner, esta teoría es más conocida como de las atribuciones causales; la desarrolló en un intento por integrar los principios de motivación de logro de Atkinson y McClelland (1957). Weiner retomó los trabajos de Murray (1938) al considerar que el motivo de logro es universal, es una necesidad que tiene un componente energético que activa la conducta y un componente direccional (meta) que orienta la conducta del sujeto hacia esa meta. También se incluye el locus de control de Rotter (1954) y las atribuciones sociales e interpersonales de Heider (1958).

La Teoría Atribucional de la motivación de logro ha generado un desarrollo en el campo educativo (Weiner, 1972; 1992). La premisa central de esta teoría es la búsqueda del “por qué” de las cosas, de los hechos; es el resorte básico de la acción. De esta manera el conocimiento actúa como forma básica de motivación;

esta búsqueda de explicaciones, causas, se hace más frecuente ante un resultado inesperado, como el fracaso, más que uno esperado referido al éxito (Weiner, 1972).

Esta teoría explica la manera en que las representaciones y justificaciones de los individuos intervienen en su motivación cuando realizan explicaciones de los resultados que obtienen en la escuela para situaciones de éxito y fracaso (Díaz-Barriga y Hernández, 2004). La Teoría de la Atribución surge a partir de la motivación de logro, descrita como “un análisis sistemático de las formas posibles en que los individuos perciben las causas de su éxito o fracaso en situaciones de logro” (Good y Brophy, 1996, p. 304).

De acuerdo con Woolfolk (1999) la teoría de la atribución se concibe también como explicaciones cognoscitivas de la motivación, para describir la forma en que las justificaciones y excusas de los individuos influyen en su conducta, por lo que a la motivación le afectan las creencias y atribuciones sobre lo que sucede y se persigue determinar las causas. La teoría establece que “en su esfuerzo por darle sentido a su propio comportamiento o desempeño, los individuos están motivados para descubrir sus causas subyacentes” (Santrock, 2006, p. 423); con relación a los estudiantes Weary y Weiner (2000 en Santrock, 2006) comentan que son como científicos intuitivos que buscan explicar las causas de lo que sucede.

Percepción desde una teoría cognoscitiva

A partir de la Teoría de la Atribución Weiner (1972) se destaca que en parte, esta teoría aborda cómo es que las personas perciben la motivación; se establece una relación entre el comportamiento de la persona y la percepción

interpersonal. Es decir, refiere a los procesos por los que una persona interpreta los acontecimientos como causados por algo particular de un medio ambiente relativamente estable. La percepción de la causalidad es una atribución impuesta por el perceptor (Hume, 1939 en Weiner, 1972).

Teóricos de la atribución (Heider, 1958; Jones *et al.*, 1972; Kelley, 1967; Weiner, 1985, 1986; en Weiner, 1992) refieren a las percepciones de la causalidad o las razones percibidas a una ocurrencia de un evento; así han surgido del análisis de percepción de la causalidad, tres programas generales de investigación: a) la percepción de las causas de comportamiento, se ha especificado con especial consideración a dar una distinción entre lo interno o personal y la causalidad externa o la causalidad del medio ambiente, b) se han desarrollado leyes generales que relacionan la información antecedente y las estructuras cognoscitivas con las inferencias causales y, c) las inferencias causales se han asociado con diversos índices de comportamiento observado; en esto último cabe señalar que la percepción de la causalidad es una atribución impuesta por el perceptor; las causas percibidas no son directamente observables, por lo que sólo se pueden hacer inferencias.

Percepción de éxito y fracaso desde la motivación de logro

En 1938 Murray hacía referencia a la motivación de logro como el esfuerzo de la persona por sobresalir en determinada tarea, superar los obstáculos, rendir en ella y enorgullecerse de sus cualidades. En 1953 McClelland llevó a cabo el planteamiento fundamental del concepto de la motivación de logro, en su teoría de las necesidades sociales, dirigida a la necesidad de logro; en su contenido, esta orientación motivacional expresa cómo las personas realizan las actividades por el

deseo de obtener éxito en las acciones y persistir hasta lograrlo, experimentando con ello una sensación de orgullo. McClelland definió la motivación de logro como la tendencia a alcanzar el éxito en situaciones que implican la evaluación del desempeño de una persona, comparándola con estándares de excelencia (Weiner, 1972).

Atkinson en 1957 define a la motivación de logro como una disposición relativamente estable a buscar éxito o logro, como aquella que empuja y dirige a la consecución exitosa, de forma competitiva, de una meta u objeto reconocido socialmente y establece a partir de esta teoría, que el ser humano se ve sometido a dos fuerzas contrapuestas: por un lado la motivación o necesidad de éxito o logro, y por otro, la motivación o necesidad de evitar el fracaso o el ridículo; tales fuerzas están compuestas por tres elementos (la fuerza del motivo, la expectativa o probabilidad de y el valor de) la dominación de una sobre la otra marcará el carácter o disposición más o menos orientada al logro de la persona (Weiner, 1972).

De acuerdo a Schunk (1997) la motivación de logro se refiere al esfuerzo por desempeñar las tareas difíciles tan bien como sea posible, con la presunción de que la motivación para actuar, resulta del deseo de satisfacer necesidades.

La focalización teórica del motivo de logro debida a Atkinson (1964 en Manassero y Vázquez, 2000) es la base de las teorías de expectativa-valor, cuyos puntos esenciales son la dirección de la conducta (desdoblada en elección y persistencia), las diferencias individuales (necesidad de logro, ansiedad respecto al éxito/fracaso, locus de control, etcétera), el objetivo conductual (éxito o fracaso) y las expectativas (probabilidad subjetiva) de alcanzar el objetivo. La idea básica

de ésta y otras teorías de las expectativas-valor es que la conducta depende de cuánto valoran los individuos cierto resultado (meta, reforzador) y de sus expectativas de alcanzarlo como resultado de desempeñar tal conducta (Schunk, 1997).

Con referencia a la teoría de Atkinson se integra el modelo de expectativa-valor que constituye una aproximación teórica relevante y de gran aplicabilidad para la actividad humana, la cual constituye una aproximación al considerar que la acción es un vínculo a la atracción o a la aversión de los resultados esperados (Weiner, 1992). En la tradición de Hull y Lewin, Atkinson (1957 y 1964 en Weiner 1992) trató de aislar los factores determinantes del comportamiento a través de las matemáticas, para especificar las relaciones entre los componentes de la teoría; como consecuencia, la concentración de Atkinson es en las diferencias individuales, por lo que retoma los principios teóricos motivacionales.

Se conceptualiza el comportamiento como una función de un estado temporal del organismo, que se aúna a las propiedades del objeto meta (de valor o incentivo) y un aprendizaje empírico; asocia cada acción de logro con una correspondencia a la posibilidad de éxito (consecuencia en emoción de satisfacción) y a la posibilidad de fracaso (consecuencia de una emoción de vergüenza). A partir de estas emociones se prevé determinar si una persona se enfoca a actividades orientadas al logro, es decir el comportamiento de logro se considera como resultante de un conflicto emocional entre las expectativas de éxito y el temor al fracaso. Por lo que se considera que:

- 1) La expectativa de éxito se refiere a la tendencia de acercarse a un logro relacionado con el objetivo (T_s) el cual se considera un producto

de tres factores: la necesidad de logro o motivo para el éxito (M_s), la probabilidad de tener éxito en una tarea (P_s) y el valor incentivo de éxito (I_s). Los tres factores se relacionan multiplicativamente y pueden expresarse de la siguiente manera: $T_s = M_s \times P_s \times I_s$. Donde la necesidad de logro (M_s) se considera una parte relativamente estable o bien permanente de la disposición a esforzarse para lograr el éxito. La probabilidad de éxito P_s , se refiere a una expectativa de meta cognoscitiva o la previsión de que una acción instrumental dará lugar a la meta. Atkinson sostuvo que el incentivo o valor (I_s) de un logro afecta un objetivo, que se etiqueta como "la satisfacción de logro", conlleva mayor satisfacción experimentada tras el éxito en una tarea difícil que después del éxito en una tarea fácil. Por ejemplo, poca satisfacción debe ser experimentada por un estudiante que recibe una calificación alta en un curso fácil, a diferencia de que el estudiante sentirá mayor satisfacción si este grado fuera obtenido en un curso difícil.

2) El Temor al fracaso se describe como la tendencia a evitar la realización de tareas; se postula que la tendencia a evitar el fracaso (T_{AF}) es una función multiplicativa de la motivación para evitar el fracaso (M_{AF}), la probabilidad de fracaso (P_f), y el incentivo de valor fracaso ($-I_f$): $T_{AF} = M_{AF} \times P_f \times (-I_f)$. El motivo para evitar el fracaso (M_{AF}) es considerado como una capacidad para experimentar vergüenza y dar incumplimiento a una meta (fracaso). Los incentivos de valor ($-I_f$) y probabilidad de fracasar (P_f) son dos factores que influyen en el logro de evitación de actividades, se supone que el valor incentivo no es un efecto negativo, se hace referencia a que la

mayor vergüenza que se cree que es experimentada tras el fracaso es ante una tarea fácil, más que fracasar en una tarea difícil.

Weiner (1992) concluye que el logro se vincula con actividades relacionadas con anticipaciones afectivas positivas, debido a realizaciones acertadas del pasado y de haber experimentado satisfacción, así como las anticipaciones afectivas negativas aprendidas de fracasos anteriores y de experimentar vergüenza; así un temor al fracaso y una esperanza del éxito se despiertan en el logro (Weiner, 1992).

Para Alcalay y Antonijevic (1987 en Bañuelos, 1993) la motivación escolar es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta; este proceso involucra variables tanto cognoscitivas como afectivas: cognoscitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la autovaloración, autoconcepto, autoestima, autoeficacia y autocontrol.

La Teoría de la Atribución Causal estudia los mecanismos implicados en la percepción de las causas del comportamiento y los procesos de atribución causal, es decir, la asignación de las causas como explicaciones primarias, naturales o espontáneas de los logros de las personas en diversas situaciones y conductas, ya que la forma y calidad de las atribuciones realizadas influyen en la conducta posterior (Manassero y Vázquez, 1998).

Así la motivación de logro está relacionada con la Teoría Atribucional de la Motivación, ya que la motivación de logro se refiere a la expectativa y el valor que se tienen hacia el desempeño de una meta, de la cual se puede obtener como

resultado éxito o fracaso; cualquiera que sea el resultado, se explica a través de atribuciones y creencias.

Atribuciones causales

Dentro de las percepciones causales de la teoría atribucional, se han identificado algunos factores como capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea, suerte, interés, ayuda, estado de ánimo, conocimiento, interferencia de los demás y falla en utilizar la estrategia correcta para solucionar problemas (Good y Brophy, 1996; Weiner, 1972; Woolfolk, 1999); tales factores son causas percibidas por los estudiantes ante sus éxitos y fracasos que más han predominado para realizar atribuciones académicas y que se caracterizan en tres dimensiones identificadas por Weiner, las cuales tienen implicaciones importantes para la motivación: a) locus de control, se refiere a la forma en que los individuos tienden a explicar sus éxitos y fracasos a partir de su percepción, atribuyen la situación a causas internas o externas, b) estabilidad, esta dimensión parece tener vínculo a las expectativas sobre el futuro, se trata de si la causa se mantiene o cambia con el tiempo y c) controlabilidad, refiere a cuánto control tiene el individuo sobre su conducta, por ejemplo no se puede controlar la suerte, pero se puede controlar el esfuerzo (Good y Brophy, 1996; Woolfolk, 1999).

A continuación se realiza una descripción sobre las tres dimensiones para las atribuciones causales y su relación al ámbito escolar.

1) Dimensión de causalidad o locus de control, posteriormente se llamó internalidad; distingue las causas de un evento en internas o externas al sujeto, por ejemplo, la habilidad sería interna al sujeto, pero la dificultad de la tarea no sería interna (Weiner, 1992). Los estudiantes que perciben que su éxito se debe a

razones internas, como el esfuerzo, son más propensos a tener una alta autoestima después de un éxito, que los estudiantes que creen que su éxito se debió a razones externas, como la suerte (Santrock, 2006).

2) La estabilidad distingue las causas sobre la base de la consistencia temporal, esto es, hace referencia a lo estable (invariable) o inestable (variable) de dichas causas; así, la suerte puede cambiar de una tarea a otra, pero la habilidad no (Weiner, 1992). Santrock (2006) menciona que los estudiantes atribuyen el fracaso a causas inestables como la mala suerte o la falta de esfuerzo, pueden desarrollar expectativas de ser exitosos en el futuro, porque perciben que la causa de su fracaso es modificable (Santrock, 2006).

3) La controlabilidad hace referencia a la posibilidad que tiene o ha tenido el sujeto de controlar esa causa; por eso se dice que el esfuerzo es controlable pero la suerte no (Weiner, 1992). Cuando los estudiantes perciben que no tienen éxito debido a factores externos que otras personas podrían haber controlado, como el ruido o el sesgo, a menudo sienten enojo. Como menciona Zabalza (2000) a partir del modelo atribucional se explica que los estudiantes se verán fuertemente motivados a continuar en su aprendizaje, si ellos atribuyen el éxito o fracaso a su esfuerzo o falta de esfuerzo más que a factores sobre los que ellos no tienen posibilidad de ejercer control como la suerte.

La teoría atribucional propone patrones óptimos de motivación en relación con las explicaciones que los estudiantes dan para su éxito y fracaso (Díaz-Barriga y Hernández, 2004); los estudiantes que se perciben como exitosos y en un momento dado llegan a tener un fracaso, pueden detectar sus fallas, las cuales atribuyen a causas internas y controlables que al transcurso del tiempo pueden

modificar; caso contrario, estudiantes que se perciben como no exitosos, ellos establecen continuamente expectativas de fracaso cuando atribuyen sus causas a una capacidad baja o a situaciones externas que no pueden controlar y desde su perspectiva, estas dos concepciones se vuelven difíciles de modificar. Los autores describen que los estudiantes, al percibir sus éxitos y fracasos, éstos tendrán influencia en su autoestima y en sus expectativas futuras.

Dentro del contexto de esta teoría de motivación se destaca que los individuos con alta motivación hacia sus logros tienden a atribuir a sí mismos el éxito, en mayor medida que los individuos con baja motivación de logro, mientras que en el caso del fracaso, los individuos altos en motivación hacia sus logros lo atribuyen a falta de esfuerzo y los bajos en motivación a falta de capacidad.

Mientras que las atribuciones a la baja capacidad son las más perjudiciales y un obstáculo muy serio para el aprendizaje, ya que al ser una atribución estable provoca una perpetuación de las expectativas de fracaso, que pueden generar estados de desamparo, indefensión o depresión; además, por ser una atribución interna, produce un deterioro directo en sus autoconceptos, autoestima, y su eficacia, que se refleja en una baja motivación (Manassero y Vázquez, 2000). A través de la Teoría Atribucional de Weiner se pueden establecer relaciones entre las situaciones académicas de los estudiantes, tanto de cómo las perciben como de la forma en que actúan ante ésta, y poder conocer sus atribuciones de acuerdo al patrón de estas tres dimensiones.

En la educación se ha desarrollado el concepto de orientaciones de meta para explicar la conducta de logro en estudiantes, las cuales se dividen en tres metas asociadas, cada una con un patrón diferente de creencias, atribuciones y

afectos que determinan formas características de involucrarse y de participar en las actividades de logro. Tales metas son: a) de aprendizaje o dominio en la tarea, que se relacionan con la atribución al esfuerzo y/o estrategias afectivas y de autorregulación, b) de reconocimiento social, o bien demostración de las habilidades, involucra las características de la anterior y c) evitación del trabajo, implica el mínimo esfuerzo y aplazar las que creen difíciles, se asocia a la falta de atención, distracción, atribuciones de capacidad, estrategias de aprendizaje ineficaces, baja persistencia y afecto negativo (Aguilar, Martínez, Valencia, Conroy y Girardo, 1997).

Para otros autores (Dubet y Martucceli, 2000; Rojas y Cortés, 2002) los estudiantes perciben la experiencia escolar sólo como un medio para alcanzar las metas económicas a largo plazo y su conducta se encamina a evitar lo negativo, más que a alcanzar logros en el aprendizaje o logros escolares y por lo mismo a éxitos y fracasos.

Rendimiento atribucional de motivación de logro

La motivación y el aprendizaje se encuentran relacionados con el rendimiento escolar, desde la perspectiva de que la motivación se percibe como un medio importante para promover el aprendizaje y que las actividades que se realizan en la escuela, sobre todo en los primeros años, influyen de una manera decisiva en el desarrollo de la motivación en cada estudiante hacia sus logros académicos (Manassero y Vázquez, 2000).

El aprendizaje estudiantil puede ser evaluado y, por ende calificado en criterios señalados según niveles absolutos y excluyentes de desempeño; refiere al grado de logro o cambio que alcanza cada estudiante respecto a cada objetivo,

propuesto como representativo de un cierto dominio conductual (Santibáñez, 1991). Para Chaín (1993) el rendimiento académico es el reconocimiento que se expresa a través de la calificación escolar que el profesor asigna al estudiante, así las diferencias de rendimiento se manejan en términos de escalas, la mayoría numéricas, referidas al aprovechamiento.

De acuerdo con González, Corral y Montaña (2004) las situaciones de logro se refieren a aquellas tareas cuyo resultado puede ser evaluado como éxito o fracaso, en función de una norma de excelencia externa, clara y conocida por los sujetos, por ejemplo, las calificaciones mayores de 60 (en una escala de 0 a 100) corresponden a la situación de éxito y en caso contrario (las calificaciones menores de 60) corresponden a la situación de fracaso, dado que ésta así se define convencionalmente.

La aprobación o reprobación de un estudiante es una decisión de trascendencia sociocultural innegable que se basa en los antecedentes académicos representados por las calificaciones, las cuales pueden evocar consecuencias psicológicas al influir positiva o negativamente, en la estimación que los alumnos realizan de sus propias potencialidades; en este sentido, las calificaciones en el ámbito educativo pasan a constituirse en credenciales que influirán considerablemente en futuras actividades de los individuos (Santibáñez, 1991).

Como se mencionó al inicio del capítulo, el éxito y fracaso por los atribuidores no siempre coincide con la valoración objetiva del resultado, según la aplicación de la norma, ya que algunos resultados de éxito se podrían percibir por los atribuidores, psicológicamente como fracasos y viceversa (Manassero y

Vázquez, 1998). Así, el atribuidor (en este caso, estudiante) puede experimentar sentimientos de culpabilidad, desesperanza, temor, confusión, inestabilidad, para el primer caso, o bien, de felicidad, alegría, seguridad, confianza y estabilidad, cuando se percibe que se ha obtenido un éxito, aunque en cuanto a la norma sea un fracaso. Manassero y Vázquez (2000) mencionan que los modernos enfoques cognoscitivos han convertido la motivación en uno de los constructos centrales en la educación; y se han realizado investigaciones relacionando motivación con los resultados académicos, de ahí la importancia de conocer las atribuciones de los estudiantes en cuanto a sus éxitos y/o fracasos.

2.3. Implicaciones educativas a partir de las atribuciones motivacionales de logro

En un estudio transcultural realizado por Omar *et al.* (2000) en Argentina, Brasil y México, se les pidió a los profesores seleccionar a estudiantes de buen y mal rendimiento, para que éstos ordenaran por mayor importancia diez causas: esfuerzo, inteligencia, capacidad para estudiar, estado de ánimo, ayuda de la familia, condiciones del hogar, dificultad de la prueba, ayuda del profesor, juicio del profesor y suerte; con una evaluación a partir de las tres escalas dimensionales: locus de control, estabilidad y controlabilidad.

Los tres grupos coincidieron en que el esfuerzo, la capacidad para estudiar y la inteligencia son determinantes para su rendimiento; argentinos y brasileños destacan en segundo orden la percepción en la dificultad de la prueba, la cual está en tercer lugar con los mexicanos, siendo más elevado el entorno familiar y el estado de ánimo como una causa decisiva; los estudiantes exitosos de los tres grupos coinciden en evaluar a la capacidad para estudiar, el esfuerzo, la

inteligencia y el estado de ánimo como causas más internas y a la ayuda que pueden recibir de sus profesores como más externas, que sus compañeros no exitosos.

Barca, Peralbo y Brenlla (2004) realizaron una investigación con estudiantes de secundaria (de entre 13 y 17 años) en España, con el propósito de conocer características psicométricas y estructurales de la Subescala de Evaluación de Atribuciones Causales Multidimensionales (EACM) y la Subescala de Procesos y Estrategias de Aprendizaje/Enfoques de Aprendizaje; ambas integran la escala SIACEPA (Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje) para una evaluación y seguimiento de los estudiantes con relación a su rendimiento académico.

De acuerdo a la aplicación de la subescala EACM se encontró que los factores atribucionales, para el caso de capacidad en alto rendimiento académico, los estudiantes con enfoques superficiales no la consideran como responsable del rendimiento, en cambio los estudiantes con enfoque de aprendizaje de logro, consideran la capacidad como relevante; para el factor de atribución a la suerte, los estudiantes con enfoques superficiales mantienen este tipo de atribución, lo cual no facilita obtener un buen rendimiento académico.

Para el factor de atribución al profesorado de bajo rendimiento académico, son los estudiantes de enfoque superficial quienes hacen responsables a los profesores de su bajo rendimiento. En el factor atribución al esfuerzo, todos los estudiantes mantienen la atribución al alto esfuerzo como responsable del alto rendimiento. Mientras que en el factor atribución a la facilidad de las materias, para los estudiantes de enfoque superficial tiene relevancia para obtener un buen

rendimiento académico. Los autores comentan que el aprendizaje en situaciones educativas es producto de la interrelación de tres elementos: intención como motivo de quien aprende, estrategia que utiliza y los logros obtenidos en el rendimiento.

Corral de Zurita (2003) realizó una investigación con estudiantes universitarios de cuatro carreras, en cursos de primer y segundo año, con el interés de examinar la dimensión motivacional de acuerdo a dos perspectivas en el ámbito escolar: el enfoque centrado en las metas académicas que persigue el estudiante y las atribuciones causales, para explicar los éxitos y fracasos académicos propios y de los demás. Uno de los objetivos fue conocer las atribuciones causales que más predominan y examinar las relaciones entre las metas académicas, las atribuciones causales y el rendimiento académico.

El autor utilizó el Cuestionario de Metas Académicas de Hayamizu y Weiner, con 20 afirmaciones acerca de los motivos que puede tener el estudiante para estudiar; los resultados muestran que existen relaciones entre la orientación al aprendizaje y la orientación al logro; los aspectos de conocimientos, competencias y habilidades para afrontar las tareas, se dirigen hacia el aprendizaje y éxito en las evaluaciones como llevar a buen término la carrera. La satisfacción que se presenta al resolver problemas y tareas difíciles conlleva al aprendizaje y a no fracasar en los exámenes.

El autor señala que los estudiantes dan gran importancia a la capacidad como factor explicativo de los resultados académicos y muestra cómo una gran parte de ellos hacen referencia a la suerte y ayuda como un aspecto relevante, lo que puede representar que perciben su entorno académico como inestable. Para

este estudio se establece una relación entre las metas de logro y el rendimiento académico.

Manassero y Vázquez (2000) validaron dos escalas de motivación, la Escala Atribucional de Motivación de Logro EAML y la Escala de Motivación Académica EMA con referencia a criterios externos como las calificaciones de los estudiantes y la evaluación de la motivación de cada estudiante emitida por los profesores de matemáticas. También compararon las dos escalas de motivación, incluyendo las calificaciones esperadas (expectativas) por los estudiantes de preparatoria como un criterio adicional.

Los resultados indican que la EAML representa una medida de la motivación más válida, en lo que se refiere al criterio externo de las calificaciones; de acuerdo con los predictores más significativos aparecen los factores de motivación de examen, esfuerzo y tarea/capacidad, y se sugiere que estos tres tipos de causas son determinantes fundamentales de la motivación en relación con el rendimiento escolar. Para los resultados de los análisis sobre la estructura de la motivación del profesor se confirma una fuerte dependencia sobre el rendimiento de los estudiantes.

Con respecto al factor “motivación de examen” se concluye la necesidad de que los exámenes de evaluación sean los adecuados al currículo enseñado en clase y los procesos de evaluación sean objetivos y justos en relación al trabajo de los estudiantes. “Motivación de esfuerzo” es el factor que posee una mayor predicción de atribución causal hacia el éxito, ya que favorece la constancia, dedicación, perseverancia, trabajo, entre otras, en los estudiantes, y con respecto a “motivación de tarea/capacidad” conformada por causas no controlables por los

estudiantes, por lo que es el profesor quien debe utilizarlas para promover la motivación en el aula de sus estudiantes.

Para este estudio realizado por Manassero y Vázquez (2000) se concluye que las tareas muy difíciles sólo estimulan a la minoría de los estudiantes con alta motivación de logro, pero desaniman a la mayoría, en general; mientras que las atribuciones a baja capacidad son las más perjudiciales y un obstáculo muy serio para el aprendizaje; una atribución a la baja capacidad es una atribución interna que produce un deterioro directo en la autoestima, lo que lleva al estudiante a una motivación baja ante sus estudios.

González, Corral y Montaña (2004) realizaron un estudio para identificar relaciones entre el desempeño académico y la atribución causal en una muestra de 167 estudiantes de psicología de una universidad pública del noroeste de México; los autores aplicaron una escala de locus de control escolar y una escala de atribución causal de controlabilidad y estabilidad elaborada *ex profeso*; encontraron que la percepción de éxito escolar explica muy poco del aprovechamiento en la situación más adecuada.

En cambio la percepción escolar en situación de fracaso explica, junto con la variable autoevaluación del desempeño, el 21% de la variabilidad del aprovechamiento escolar en la situación de resultados inadecuados para los estudiantes. Además se encontró que dentro de la situación de éxito los estudiantes atribuyen sus logros a causas internas, estables y controlables como la capacidad, interés y esfuerzo, a diferencia de la situación de fracaso en la que atribuyen sus logros a factores externos como la dificultad de la tarea y el sesgo del profesor.

En un estudio realizado por Montoro y de Torres (1997) participaron 51 estudiantes de dos carreras, en dos asignaturas de matemáticas, de una universidad de España, con el objetivo de identificar las causas que atribuían en el momento de conocer su resultado del primer examen parcial, ya sea aprobado (éxito) o desaprobado (fracaso); el análisis permitió concluir que las respuestas de los estudiantes tanto aprobados como desaprobados refieren en mayor medida a estilos de atribución causal interna. Para los estudiantes desaprobados, en cuanto a los estilos de atribución causal interna, se observa que la mayoría de los estudiantes para ambas carreras señalan como causa del fracaso el no cumplimiento de las metas académicas (no hice las prácticas, no asistí a clase, no estudié) y, la falta de comprensión (no entendí o nunca sé si estudié lo suficiente).

Mientras que en los estilos de atribución externa, la mayoría de las causas fueron hacia el fracaso y fueron referidas por los estudiantes desaprobados; se observó que los alumnos de una carrera señalaron la organización del sistema (curso de ingreso y carga del horario muy elevada), y los alumnos de la otra carrera realzan las características de la tarea, la asignatura o el campo disciplinar (eran muchos temas del examen parcial, mucha teoría, muchos contenidos nuevos). Los estudiantes aprobados de ambas carreras atribuyen la causa del éxito a cuestiones internas como la forma de organización y el tiempo, esfuerzo y constancia en el estudio (estudié muchas horas, tenía las prácticas al día, después de clase estudiaba la teoría) y al cumplimiento de metas académicas (hice las prácticas, asistí a clases teóricas/prácticas, estudié).

Los trabajos realizados con este enfoque son escasos (Omar *et al.*, 2000) así como los que intentan conocer hasta qué punto los valores culturales entre las

tradiciones y las raíces históricas por ubicación geográfica, afectan la percepción de causas típicamente adscritas al rendimiento académico y el significado asociado con ellas, lo que hace importante encarar políticas comunes de desarrollo con la posibilidad de procesos de integración entre los países Latinoamericanos.

Como se ha mencionado, la motivación de los estudiantes a través de la percepción de las causas es relevante para el proceso de formación, desde la base de los planes y programas de estudio que proporcionan las instituciones educativas, hasta los procesos que se realizan a nivel institucional por la retención de los estudiantes, y detectar cuáles son las causas que los estudiantes atribuyen a sus logros académicos, permitirá que se analicen y evalúen con base en la expresión de la satisfacción de los estudiantes como consumidores de los servicios académicos.

Propósitos y objetivos del estudio

Considerando los planteamientos anteriormente expuestos, se pretende investigar cuáles son las atribuciones causales que los estudiantes universitarios realizan ante situaciones de éxito y fracaso académico a través de los siguientes objetivos:

1. Identificar las causas singulares que los estudiantes atribuyen al éxito y fracaso a partir de las calificaciones obtenidas en sus cursos durante el semestre.
2. Identificar la motivación de logro escolar a través de sus atribuciones causales ante situaciones percibidas como éxito y fracaso.

3. Comparar a los estudiantes según los desempeños académicos, a partir de las causas singulares y el tipo de atribución causal.
4. Identificar los efectos directos e indirectos que sobre el desempeño académico de los estudiantes presentan la motivación de logro, causas singulares y dimensiones de la atribución causal.

De los objetivos anteriores, se derivan las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son las causas singulares que más predominan en los estudiantes universitarios ante una situación de éxito escolar?

¿Cuáles son las causas singulares que más predominan en los estudiantes universitarios ante una situación de fracaso escolar?

¿En qué carreras los estudiantes se perciben con mayor motivación de logro en la situación de éxito?

¿En qué carreras los estudiantes se perciben con mayor motivación de logro en la situación de fracaso?

¿Cómo se perciben los estudiantes en cuanto al locus de control escolar, estabilidad y controlabilidad, dependiendo de las condiciones académicas tales como materias cursadas aprobadas/reprobadas, tipo de alumno regular/irregular, promedio del semestre alto/bajo, promedio general-kardex alto/bajo)?

¿Cuáles son los factores motivacionales, que mejor explican al desempeño académico?

La Figura 1 muestra el modelo teórico a probar. Se teoriza que el *Desempeño Académico* (conformado por la condición del estudiante, tipo de alumno, créditos, promedio de semestre y promedio general-kardex) recibe un

efecto directo y positivo de las variables latentes de segundo orden *Motivación de Logro en Éxito*, *Motivación de Logro en Fracaso* y de las *Atribuciones Académicas*.

Las variables *Motivación de Logro Éxito* y *Motivación de Logro Fracaso*, están conformadas por las variables latentes primer orden: a) *Motivación de interés*, que representa el nivel de motivación de logro centrado en la causa interés: el interés por estudiar, la importancia de las calificaciones, satisfacción en el estudio, afán por obtener buenas calificaciones y ganas de aprender; b) *Tarea/capacidad* refiere a las expectativas, es decir la esperanza percibida de obtener un cierto resultado en el futuro y tiene como directores causales: la facilidad/dificultad de las tareas escolares, la capacidad del alumno para el estudio, la confianza en obtener buenas calificaciones en el futuro, la probabilidad de aprobar la asignatura y la frecuencia de terminar con éxito las tareas; c) *motivación de esfuerzo*, confiere al esfuerzo para obtener buenas calificaciones, persistencia en la tarea, exigencias auto-impuestas respecto al estudio y constancia en el trabajo ante las dificultades; d) la *motivación de examen* es la influencia de los exámenes en la determinación de la calificación, el grado de satisfacción con la calificación pasada, el grado en que las calificaciones correspondieron a lo que el alumno esperaba (auto-cumplimiento de las expectativas) y la relación de justicia entre calificaciones asignadas y los merecimientos alcanzados por el estudio, la influencia de la suerte y la subjetividad de la calificación; e) la *motivación del profesor* refiere al elemento causal denominado capacidad pedagógica del profesor y aburrimiento en las clases; se elaboraron dos reactivos para esta dimensión, a partir de la literatura revisada: conocimiento del profesor y grado de aprecio.

Mientras que las *Atribuciones Académicas* están constituidas por las variables latentes de primer orden: a) *Locus de control escolar* (interno y externo), b) *Controlabilidad*: qué tan modificable percibe la situación escolar y qué tan regulable la percibe y c) *Estabilidad*: qué tan cambiante, estable y permanente; para responder a situaciones escolares como: programar el tiempo para aprobar un examen, sino repaso los apuntes cada día no seré mejor estudiante, dominar los materiales de lectura es cuestión de suerte, reprobar un examen es por que no estudié, tener acceso a una buena educación es por el destino, obtener malas calificaciones se debe a mis amigos, no aprobar exámenes es por falta de apoyo económico, obtener calificaciones mayores a 80 depende de la relación con los maestros, el promedio del semestre es mi responsabilidad y mantener buenas calificaciones depende de mi constancia y dedicación.

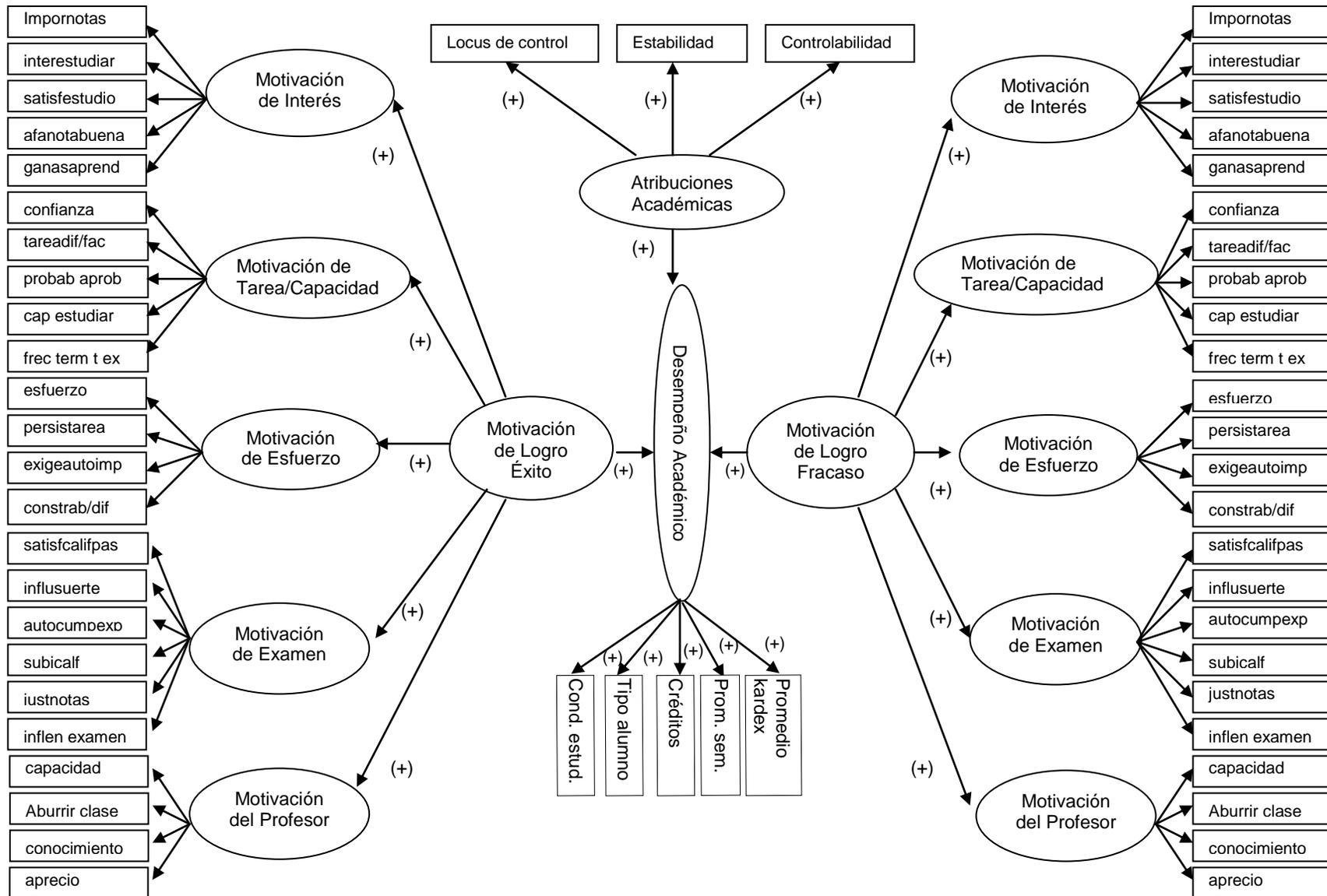


Figura 1: Modelo teórico motivación éxito-fracaso y atribuciones académicas relacionados con el desempeño académico.

3. Método

3.1. Participantes

Después de seleccionar al azar una licenciatura por cada división que conforma la Universidad de Sonora, se eligieron a todos los grupos de tercer semestre debido a que se requiere que los estudiantes ya posean cierta historia académica universitaria y poder así identificar a estudiantes aprobados y no aprobados. La muestra del estudio fue disponible, no aleatoria conformada por 343 estudiantes de las licenciaturas de Arquitectura (21%), Economía (12%), Enfermería (22%), Geología (11%), Trabajo Social (18%) e Ingeniería en Sistemas de la Información (16%). La edad promedio de los estudiantes fue de 20 años (D. E.= 3.1 años) quienes reportaron un ingreso mensual de 11,309.89 en promedio (D. E.= 7.384). El estudiantado femenino representó 58%; del total 97% son solteros y 74% no trabaja.

3.2. Instrumentos

Los estudiantes respondieron a la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) de Manassero y Vázquez (1998, 2000) que está formada por 24 reactivos de diferencial semántico, que se valoran en una escala de 1 a 9 puntos; los reactivos se presentan con las puntuaciones contrabalanceadas en sentido creciente y decreciente para evitar sesgos. Las puntuaciones más altas en cada reactivo corresponden con el sentido de la motivación más favorable para el *logro* escolar. Los reactivos se agrupan internamente en cinco escalas denominadas: motivación de interés (5 reactivos), motivación de tarea/capacidad (5 reactivos), motivación de esfuerzo (4 reactivos), motivación de examen (6 reactivos) y

motivación del profesor (4 reactivos). La puntuación total de la EAML forma la variable denominada motivación de logro. Los autores reportan coeficientes de confiabilidad altos (alfas de Cronbach de .86 a .90) y la escala ha sido válida para los criterios externos con relación a las calificaciones escolares obtenidas. Para este estudio se elaboraron dos reactivos para complementar el factor Motivación del Profesor el cual sólo poseía dos reactivos: a) Valora el grado de aprecio que tiene el profesor y b) Valora la capacidad pedagógica de tu profesor de esta materia.

Ejemplos de reactivos:

Materia donde has obtenido más alta calificación del actual semestre:

¿A qué crees que se deban esos resultados?

- | | | |
|---------------------------------------------------|---------------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Competencia del profesor | <input type="checkbox"/> Sesgo del profesor | <input type="checkbox"/> Capacidad |
| <input type="checkbox"/> Tarea fácil | <input type="checkbox"/> Esfuerzo | <input type="checkbox"/> Otro _____ |
| <input type="checkbox"/> Interés | <input type="checkbox"/> Suerte | |

Señala la calificación de ésta materia obtenida en la evaluación pasada:

A) Muy deficiente B) Insuficiente C) Suficiente D) Bien E) Notable F) Sobresaliente

Ejemplos de reactivos de tipo Likert:

Ejemplo de reactivo para el factor *motivación de interés*:

- Valora el interés que te tomas por estudiar esta materia:
Ningún interés 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Mucho interés
- Valora tus ganas de aprender ésta materia:
Nada de ganas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Muchísimas ganas

Ejemplo de reactivo para el factor *motivación de tarea/capacidad*:

- Valora la facilidad/dificultad de las tareas escolares que realizas en esta materia:
Muy fáciles 9 8 7 6 5 4 3 2 1 Muy difíciles
- Valora tu propia capacidad para estudiar ésta materia:
Muy buena 9 8 7 6 5 4 3 2 1 Muy mala

Ejemplo de reactivo para el factor *motivación de esfuerzo*:

- Valora el esfuerzo que tú haces actualmente para sacar buenas calificaciones en esta materia:

Ningún esfuerzo	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Mucho esfuerzo
-----------------	-------------------	----------------

- Valora tu conducta cuando haces un problema difícil de ésta materia:

Sigo trabajando hasta el final	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Abandono pronto
--------------------------------	-------------------	-----------------

Ejemplo de reactivo para el factor *motivación de examen*:

- Valora el grado de satisfacción que tienes en relación con la calificación de esta materia en la evaluación pasada:

Totalmente satisfecho	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Nada satisfecho
-----------------------	-------------------	-----------------

- Valora la justicia de la calificación de ésta materia en relación a tus merecimientos:

Totalmente justas	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Totalmente injustas
-------------------	-------------------	---------------------

Ejemplo de reactivo para el factor *motivación del profesor*:

- Valora el conocimiento de tu profesor en esta materia:

Mal profesor	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Buen profesor
--------------	-------------------	---------------

- Valora la capacidad pedagógica de tu profesor de ésta materia:

Mal profesor	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Buen profesor
--------------	-------------------	---------------

El cuestionario para la Escala de Orientación Percibida (González, Corral y Montaña, 2004) tiene como objetivo determinar las dimensiones causales de locus de control escolar interno (5 reactivos), locus de control externo (5 reactivos), estabilidad (10 reactivos) y controlabilidad (10 reactivos), las escalas están construidas en formato tipo diferencial semántico, donde los reactivos de locus de control (interno-externo) presentan un continuo de acuerdo-desacuerdo; los de estabilidad se encuentran en un continuo de estable-no estable y cambiante-no cambiante y; los reactivos de controlabilidad se presentan en un continuo de controlable-no controlable, regulable-no regulable y modificable-no modificable; las tres escalas poseen confiabilidad y validez de constructo (González, 1999;

Además se aplicó la Ficha de Datos Sociodemográficos con el fin de identificar datos personales, como la edad, sexo, estado civil; económicos, el ingreso mensual familiar; familiares, nivel de escolaridad de los padres y; escolares, promedio general de preparatoria y si reprobaron al menos una materia en el transcurso de la preparatoria de los alumnos participantes. Los datos de promedio de semestre, promedio de kárdex, condición del estudiante y tipo de alumno fueron proporcionados por servicios escolares.

3.3. Procedimiento

Se aplicaron los cuestionarios a los estudiantes de manera voluntaria, informándoseles previamente el propósito de la investigación, así como contando con la autorización de los profesores y autoridades correspondientes de cada escuela. Al dar las instrucciones a los estudiantes se aclaró que sus respuestas no afectarían sus calificaciones. Primero se les proporcionó la Ficha de Datos Sociodemográficos y la Escala Atribucional de Motivación de Logro aclarando que en este último, respondieran conforme a la instrucción del cuestionario, la primer parte con respecto a la materia de más baja calificación y posteriormente a la materia con más alta calificación del semestre cursado y al terminar de responder a estos cuestionarios, se les entregó la Escala de Orientación Percibida, indicándoles que los tipos de respuestas de estable-no estable, referían actividades escolares con respecto al tiempo y, para el caso del tipo de respuestas regulables-no regulables, tienen relación con el grado de control que tienen para las situaciones escolares planteadas.

3.4. Análisis de datos

Se analizaron los datos en el programa estadístico SPSS para Windows versión 15.0 (Paquete Estadístico para Ciencias Sociales). Se utilizó estadística descriptiva como media aritmética, mediana, moda, desviación estándar. Además se realizó un análisis multifactorial con el fin de probar el modelo teórico propuesto.

Para el análisis de las relaciones entre variables se utilizó un modelo causal de ecuaciones estructurales (Bentler, 2006) en el cual se incluirá el modelamiento de variables latentes y variables manifiestas. La prueba del modelo incluyó la medición de bondad de ajuste entre el modelo inclusivo y el modelo restringido (o modelo propuesto). El modelo inclusivo refiere una interrelación total de variables observadas, y a pesar de que se acepte que ese tipo de relaciones existe aunque en forma mínima en la realidad, en ciencias se busca, sobre la base del principio de parsimonia, modelos simples que expliquen lo más posible.

4. Resultados

4.1. Datos Sociodemográficos

En esta sección se presenta información acerca de los datos sociodemográficos y escolares más relevantes a partir de las respuestas proporcionadas por los estudiantes que conformaron la muestra del estudio e información de la Dirección de Servicios Escolares de la Institución.

Datos familiares. En su mayoría el ingreso familiar mensual reportado fue menor o igual a \$10,000.00 representando 60.7% y el resto percibe un ingreso mayor o igual a \$10,001.00.

La distribución de estudios tanto de los padres como de las madres se presenta en la Tabla 3. El máximo grado de estudios de los padres se distribuyó de la siguiente manera: el 28.6% de los papás estudió alguna licenciatura mientras que 21.9% de las mamás estudió como máximo la escuela técnica.

Tabla 3.

Frecuencias y porcentajes del máximo grado de estudios de los padres

Máximo grado de estudios	Papá		Mamá	
	F	%	F	%
Sin estudios	1	0.3	1	0.3
Primaria incompleta	21	6.2	17	5.0
Primaria completa	18	6.2	26	7.6
Secundaria incompleta	15	4.4	13	3.8
Secundaria completa	50	14.7	65	19.0
Preparatoria incompleta	15	4.4	23	13.4
Preparatoria completa	24	7.0	46	13.4
Escuela técnica	45	13.2	75	21.9
Licenciatura incompleta	28	8.2	26	7.6
Licenciatura	98	28.6	46	13.4
Maestría	20	5.9	4	1.2
Doctorado	3	0.9	0	0.0
Otro	3	0.9	1	0.3

Datos escolares. La distribución de estudiantes según la carrera en la que se encontraban inscritos se presenta en la Tabla 4. El mayor porcentaje de estudiantes se encuentran en las licenciaturas de Enfermería y Arquitectura, seguido de los estudiantes de la licenciatura en Trabajo Social, posteriormente, los alumnos de Ingeniería en Sistemas de la Información; las licenciaturas con menor porcentaje pertenecen a Economía y Geología.

Tabla 4.

Distribución de los estudiantes por carrera en la que se encuentran inscritos

Carrera	Frecuencia	Porcentaje
Arquitectura	72	21.0
Economía	41	12.0
Enfermería	76	22.2
Geología	39	11.4
Trabajo Social	62	18.1
Ing. en Sistemas de la Información	53	15.5

En relación a los datos escolares durante el bachillerato y la universidad se observa que la distribución de porcentajes de los estudiantes de acuerdo al promedio de calificaciones obtenidas al término de sus estudios de bachillerato fue de 79% que representa al grupo con promedios de 81 a 100 y 21% pertenece al grupo con promedios entre 60 a 80. Con respecto a la reprobación de al menos una materia durante el bachillerato, 66% respondió que no reprobó ninguna materia y 34% mencionó haber reprobado al menos una materia durante el bachillerato.

Según los datos proporcionados por servicios escolares de la Universidad de Sonora, se observa que 55.7% de los estudiantes de la muestra se encontraban aprobados en la totalidad de las asignaturas cursadas al término del segundo

semestre, y 44.3% de los estudiantes presentaron al menos una asignatura reprobada.

Con relación a la distribución de porcentajes según el promedio general de calificaciones al término del tercer semestre de los estudiantes, fue mayor para los alumnos con promedios entre 81 a 100 (52.8%) en comparación con los estudiantes con calificaciones de 60 a 80 (47.2%). En cuanto al tipo de alumno categorizado por servicios escolares, 58% de los estudiantes son alumnos regulares y el resto de los estudiantes son irregulares.

Con el propósito de crear las situaciones de éxito y fracaso escolar, se les preguntó a los estudiantes las materias con más alta y baja calificación para conformar cada situación respectivamente. Así como identificar la autoevaluación de los estudiantes con respecto a una calificación obtenida de sus evaluaciones y la calificación que esperaba obtener en el futuro para las materias de alta y baja calificación.

Situación de éxito. Las materias con más alta calificación reportadas por los estudiantes se presentan a continuación por licenciatura. La distribución de las materias con más alta calificación mencionadas con mayor frecuencia para *Arquitectura* (Anexo1) fueron: Arquitectura y globalización (26.4%), seguida por Taller de arquitectura II (11.1%) y 9.7% la materia de Introducción a la arquitectura y proceso proyectual.

En el Anexo 2 se presentan las frecuencias y porcentajes de las materias con más alta calificación para la licenciatura en *Economía*. El mayor porcentaje (26.8%) para la materia de Estadística I, posteriormente, Historia económica II (22%) y 17.1% Indicadores de población y empleo.

Para la licenciatura en *Enfermería* la distribución de las materias con más alta calificación reportada por los estudiantes (Anexo 3), con mayor frecuencia fue la materia de Nutrición (46.1%), con 34.2% Enfermería en el cuidado a la mujer y 9.2% Metodología de la enseñanza.

En el Anexo 4 se muestran las frecuencias y porcentajes de las materias de más alta calificación para la licenciatura en *Geología*. Desatacan con mayor mención las materias de Cartografía y Mineralogía con 23% cada una, seguidas por Geodinámica externa y Cálculo II con 10.3% respectivamente.

El Anexo 5 presenta las frecuencias y porcentajes de las materias con más alta calificación para la licenciatura de *Trabajo Social*. El mayor porcentaje (35.5) fue para la materia de Prácticas de diagnóstico, posteriormente, Campos, áreas y niveles de intervención del trabajo social (27.4%) y 21% para Diagnóstico social I.

La distribución de las materias con más alta calificación en los estudiantes de *Ingeniería en Sistemas de la Información* se presenta en el Anexo 6. Se observa una mayor frecuencia en las materias de Sustentabilidad en las ingenierías (32.1%) posteriormente, Efectiva de sociales o humanidades (22.6%) y Cálculo diferencial e integral III con 17%.

En la autoevaluación del estudiante para la calificación obtenida en la evaluación pasada y la calificación que espera obtener en el futuro con respecto a la materia de más alta calificación, se puede observar en la Tabla 5 que 37% de los estudiantes mencionó haber obtenido una calificación “notable” en dicha materia, 35.6% la califica de “sobresaliente” y 20.7% evaluó su calificación en la categoría de “bien”. Mientras que la calificación que esperan obtener los estudiantes en el

futuro tenemos que 53.1% espera obtener una calificación de “sobresaliente” y 34.7% esperan lograr una calificación de “notable”.

Tabla 5.

Distribución de la autoevaluación de los estudiantes en la calificación pasada y la calificación que espera obtener en el futuro para la materia de más alta calificación

Calificación	Nota Pasada		Nota Futura	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Muy deficiente	2	0.6	0	0.0
Insuficiente	7	2.0	1	0.3
Suficiente	14	4.1	4	1.2
Bien	71	20.7	37	10.8
Notable	127	37.0	119	34.7
Sobresaliente	122	35.6	182	53.1

Situación de fracaso. La distribución de frecuencias y porcentajes de las materias con más baja calificación mencionadas por los estudiantes en cada una de las licenciaturas, se puede observar desde el Anexo 7 al Anexo 12.

El Anexo 7 muestra las frecuencias para las materias con menor calificación reportadas por los estudiantes de *Arquitectura*, la materia de Teoría de los materiales presenta el mayor porcentaje (44.4%), le siguen Sistemas constructivos elementales y Taller de arquitectura II con 13.9% y 12.5%, respectivamente.

El Anexo 8 presenta las frecuencias y porcentajes para la licenciatura en Economía, de las materias de más baja calificación indicadas por los estudiantes, 34.1% Economía política II, posteriormente aparece microeconomía con 31.7%, seguida de Matemáticas con 19.5%.

En el Anexo 9 se muestra la distribución de las materias con más baja calificación, reportadas por los estudiantes de Enfermería. Con mayor mención

aparece la materia de Farmacología con 86.8%, seguida por la de Salud pública (6.6%) y en tercer lugar con 5.3% se encuentra Enfermería en el cuidado a la mujer.

Para la licenciatura en Geología las materias con más baja calificación reportada por los estudiantes (Anexo 10) con mayor frecuencia fue, la materia de Geoquímica (38.5%), seguida de Cálculo II (20.5%) y posteriormente con 15.4% Álgebra.

En el Anexo 11 se muestran las frecuencias y porcentajes de las materias de más baja calificación para la licenciatura en Trabajo Social. Las materias de Diagnóstico social I y Campos, áreas y niveles de intervención poseen el mayor porcentaje (30.6% cada una) seguido de Objeto de intervención de trabajo social I con 29.0%.

El Anexo 12 presenta las frecuencias y porcentajes de las materias con más alta calificación indicadas por los estudiantes de Ingeniería en Sistemas de la Información. Con mayor porcentaje se presenta la materia de Probabilidad y estadística (47.2%) seguida de las materias de Cálculo diferencial e integral II y Cálculo diferencial e integral III con 17.0% y 13.2%, respectivamente.

En la Tabla 6 se muestran los porcentajes en cuanto a la autoevaluación realizada por el estudiante, para la materia de más baja calificación, de acuerdo a la calificación obtenida en la evaluación pasada y la calificación que espera obtener en el futuro; se puede observar que 38.2% de los estudiantes reporta una autoevaluación de “insuficiente”, seguida por “muy deficiente” con 22.4% y 19.8% mencionó una calificación “suficiente”. En cuanto a la calificación que esperan obtener los estudiantes en el futuro se observa para la categoría de “bien” un

38.5%, para la categoría “notable” 30.3% y sólo 16% espera una calificación de “suficiente”.

Tabla 6.

Distribución de la autoevaluación de los estudiantes en la calificación pasada y la calificación que espera obtener en el futuro en la materia de más baja calificación

Calificación	Nota Pasada		Nota Futura	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Muy deficiente	77	22.4	1	0.3
Insuficiente	131	38.2	5	1.5
Suficiente	68	19.8	55	16.0
Bien	49	14.3	132	38.5
Notable	16	4.7	104	30.3
Sobresaliente	2	0.6	46	13.4

4.2. Causas singulares atribuidas a éxito y fracaso

Con respecto al primer objetivo relacionado con las causas singulares atribuidas a los resultados en situación de éxito (Tabla 7) 35% de los estudiantes reportan que es debido al esfuerzo, 24% lo atribuyen al interés en la materia y 17% de los estudiantes atribuyen el éxito a su capacidad. Mientras que en la situación de fracaso 26% de los estudiantes refieren que es debido a un bajo esfuerzo, 19% a la dificultad de la tarea y 16% a la falta de interés en la materia.

Tabla 7.

Causas singulares de logro escolar de los resultados en evaluaciones previas

Causas singulares	Situación éxito		Situación fracaso	
	f	(%)	f	(%)
Competencia del profesor	35	10.2	35	10.2
Tarea fácil/difícil	36	10.5	67	19.5
Interés	82	23.9	56	16.3
Sesgo del profesor	4	1.2	40	11.7
Esfuerzo	121	35.3	91	26.5
Suerte	1	0.3	3	0.9
Capacidad	58	16.9	17	5.0
Otro	6	1.7	34	9.9
Total	343	100.0	343	100.0

4.3. Análisis de Consistencia Interna

Con relación al segundo objetivo de las causas de atribución de motivación de logro de los estudiantes, se realizó un análisis de consistencia interna (alfa de Cronbach) de la EAML para situación de éxito (Tabla 8) donde se muestra que la mayoría de las subescalas obtuvieron valores de alfas de Cronbach mayores a .63, con excepción de la subescala de motivación examen (alfa de .45) la cual presenta desviaciones estándar tan amplias como 2.42 y 2.95.

El indicador de confiabilidad (alfa de Cronbach) de las subescalas de motivación que mide la EAML para situación de fracaso, así como su media estadística y la desviación estándar se pueden observar en la Tabla 9. Las subescalas presentan alfas mayores a .60 a excepción de la subescala de motivación de examen (alfa de .52) quien posee en sus tres medidas observadas desviaciones estándar de 2.44, 2.46 y 2.47.

Tabla 8.

Medias y consistencia interna de las escalas de motivación de logro del EAML: situación éxito

Escala/reactivos	N	Media	D.E.	Alfa*
Motivación Interés	342	8.08		.83
Importancia de la calificaciones		8.28	1.33	
Interés por estudiar		7.77	1.54	
Satisfacción por estudiar		7.91	1.37	
Afán por sacar buenas calificaciones		8.31	1.09	
Ganas de aprender		8.13	1.29	
Motivación Tarea/Capacidad	343	7.86		.63
Confianza en sacar buena calificación		8.18	1.14	
Facilidad/dificultad de las tareas escolares		6.58	2.24	
Probabilidad de aprobar la materia		8.51	0.93	
Capacidad para estudiar la materia		8.06	1.44	
Frecuencia de terminar con éxito la tarea		7.98	1.13	
Motivación de Esfuerzo	343	7.84		.75
Esfuerzo para sacar buenas calificaciones		7.75	1.65	
Persistencia en la tarea		7.99	1.30	
Exigencias autoimpuestas		7.55	1.55	
Constancia en el trabajo ante dificultad		8.09	1.14	
Motivación Examen	342	7.52		.45
Satisfacción por la calificación pasada		8.24	1.14	
Influencia de la suerte en la calificación		7.49	2.42	
Autocumplimiento de expectativas		7.71	1.47	
Subjetividad en las calificaciones		5.93	2.95	
Justicia de la calificación		8.25	1.26	
Influencia de exámenes		7.51	1.73	
Motivación del Profesor	343	7.99		.72
Conocimiento del profesor		8.37	1.31	
Capacidad del profesor		8.31	1.28	
Aburrimiento en clases		7.29	1.92	

* Alfa de Cronbach fue usado como indicador de confiabilidad

Tabla 9.

Medias y consistencia interna de las escalas de motivación de logro del EAM: situación fracaso

Escala/reactivos	Media	D.E.	Alfa*
(N= 343)			
Motivación Interés	7.40		.79
Importancia de la calificaciones	7.98	1.45	
Interés por estudiar	7.00	1.70	
Satisfacción por estudiar	6.64	2.10	
Afán por sacar buenas calificaciones	7.94	1.44	
Ganas de aprender	7.47	1.63	
Motivación Tarea/Capacidad	6.39		.60
Confianza en sacar buena calificación	6.52	1.98	
Facilidad/dificultad de las tareas escolares	5.15	2.22	
Probabilidad de aprobar la materia	6.50	3.40	
Capacidad para estudiar la materia	6.93	1.74	
Frecuencia de terminar con éxito la tarea	6.85	1.71	
Motivación de Esfuerzo	7.06		.78
Esfuerzo para sacar buenas calificaciones	6.97	1.79	
Persistencia en la tarea	7.25	1.55	
Exigencias autoimpuestas	6.73	1.83	
Constancia en el trabajo ante dificultad	7.31	1.62	
Motivación Examen	4.63		.52
Satisfacción por la calificación pasada	4.06	2.47	
Autocumplimiento de expectativas	4.55	2.44	
Influencia de exámenes	5.29	2.46	
Motivación del Profesor	6.88		.71
Conocimiento del profesor	7.60	1.99	
Capacidad del profesor	7.29	2.21	
Aburrimiento en clases	5.77	2.35	

* Alfa de Cronbach fue usado como indicador de confiabilidad

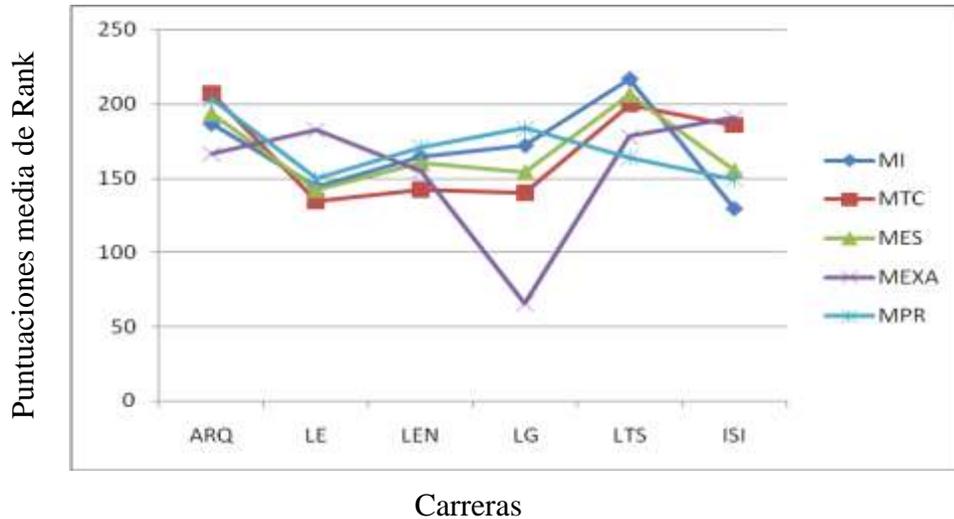
En la situación de éxito la motivación de interés presenta una puntuación media mayor (8.08) seguida de la dimensión motivación del profesor (7.99). Para la situación de fracaso se presentan con mayor puntuación media la motivación de interés (7.40) y la motivación de esfuerzo (7.06).

4.4. Comparación de causas singulares en dos tipos de desempeño

Con relación al objetivo tres orientado a las causas de atribución de motivación de logro de los estudiantes se llevó a cabo un análisis estadístico por vía no paramétrica mediante la prueba de Kruskal-Wallis de las diferencias entre el grupo de carrera, en relación a las siguientes variables: motivación de interés, motivación de tarea/capacidad, motivación de esfuerzo, motivación de examen, motivación del profesor. Se presenta el puntaje medio Rank de las tres carreras con mayor puntaje en cada variable medida.

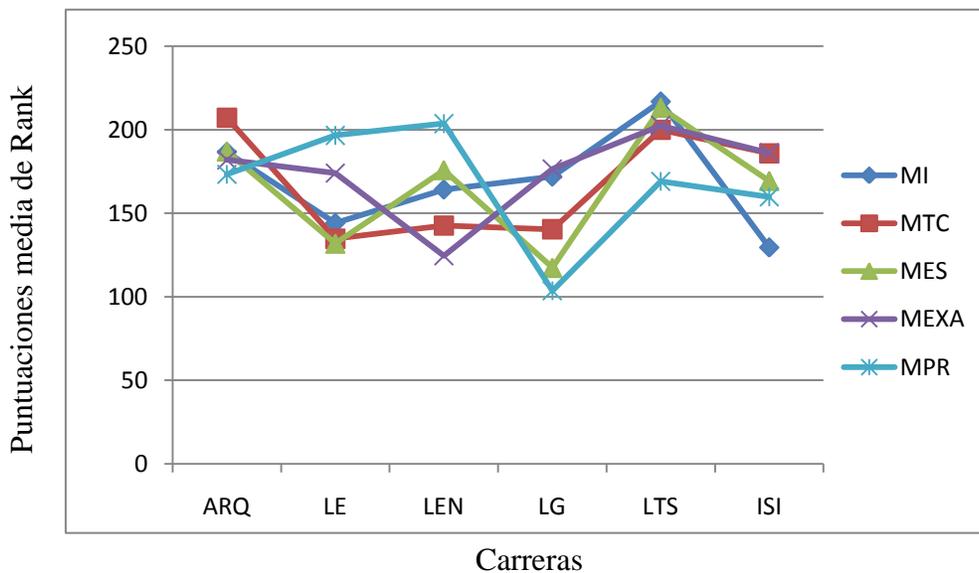
En la *situación de éxito* (Figura 2) se encontraron diferencias significativas en los factores de motivación de interés, motivación de esfuerzo y motivación del profesor. Para el factor *motivación de interés*, Trabajo Social, Arquitectura y Geología (J cuadrada = 28.20; $p = .05$) son las carreras con mayor media de Rank. En el factor *motivación de esfuerzo* (J cuadrada = 18.61; $p = .05$) son Trabajo Social, Arquitectura y Enfermería. En *motivación del profesor* (J cuadrada = 13.35; $p = .02$) son Arquitectura, Geología y Enfermería.

Para la *situación de fracaso* (Figura 3) el factor *motivación de interés* (J cuadrada = 45.90; $p = .05$) las carreras con mayor media de Rank son Trabajo Social, Enfermería y Arquitectura. Para el factor *motivación de tarea/capacidad* (J cuadrada = 31.45; $p = .05$) se encuentran Arquitectura, Trabajo Social e Ingeniería en Sistemas de Información. El factor *motivación de esfuerzo* (J cuadrada = 31.12; $p = .05$) son Trabajo Social, Arquitectura y Enfermería. En *motivación de examen* (J cuadrada = 25.28; $p = .05$) son Trabajo Social, Ingeniería en Sistemas de Información y Arquitectura. Para *motivación del profesor* (J cuadrada = 29.88; $p = .05$) son Enfermería, Economía y Arquitectura.



Clave: ARQ = Arquitectura, LE = Economía, LEN = Enfermería; LG = Geología, LTS = Trabajo social, ISI = Ingeniería en sistemas de información. MI = Motivación de interés, MTC = Motivación de tarea/capacidad, MES = Motivación de esfuerzo, MEXA = Motivación de examen, MPR = Motivación del profesor.

Figura 2. Atribución de motivación de logro por carrera en la situación de éxito académico.



Clave: ARQ = Arquitectura, LE = Economía, LEN = Enfermería; LG = Geología, LTS = Trabajo social, ISI = Ingeniería en sistemas de información. MI = Motivación de interés, MTC = Motivación de tarea/capacidad, MES = Motivación de esfuerzo, MEXA = Motivación de examen, MPR = Motivación del profesor.

Figura 3. Atribución de motivación de logro por carrera en la situación de fracaso académico.

En la Figura 4 se presenta el perfil de motivación de logro en situación de éxito académico de estudiantes universitarios. Se puede observar que la escala de “motivación de interés” es una de las que alcanza un mayor porcentaje, conjuntamente con “motivación del profesor” seguida de “motivación de esfuerzo”. Para las cinco escalas de motivación de logro se encontraron diferencias significativas (Tabla 10).

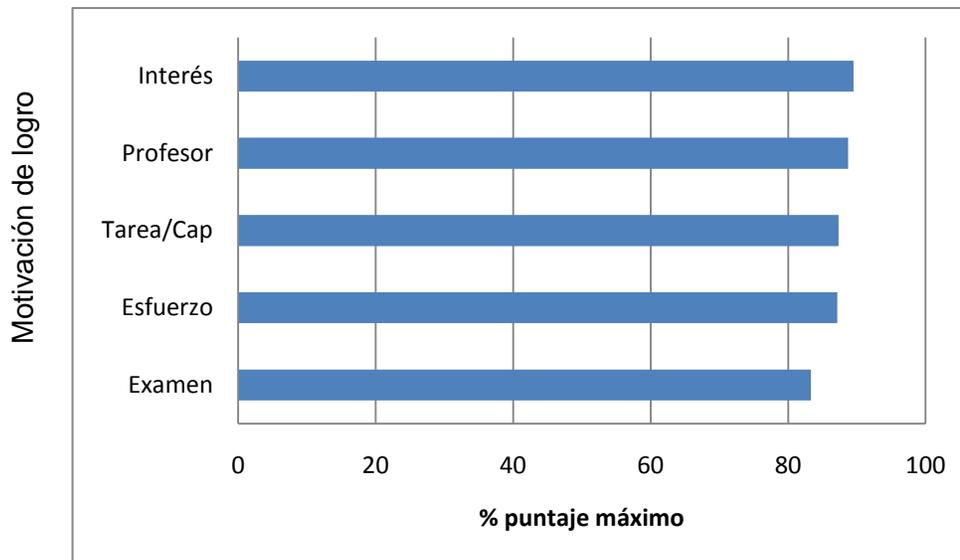


Figura 4. Perfil de motivación de logro en situación de éxito académico de estudiantes universitarios.

En la Figura 5 se presenta el perfil de motivación de logro en situación de fracaso académico de estudiantes universitarios. Se muestra que la escala con mayor porcentaje es “motivación de interés”, seguidas por “motivación de esfuerzo” y “motivación de profesor”. Para las cinco escalas de motivación de logro se encontraron diferencias significativas (Tabla 10).

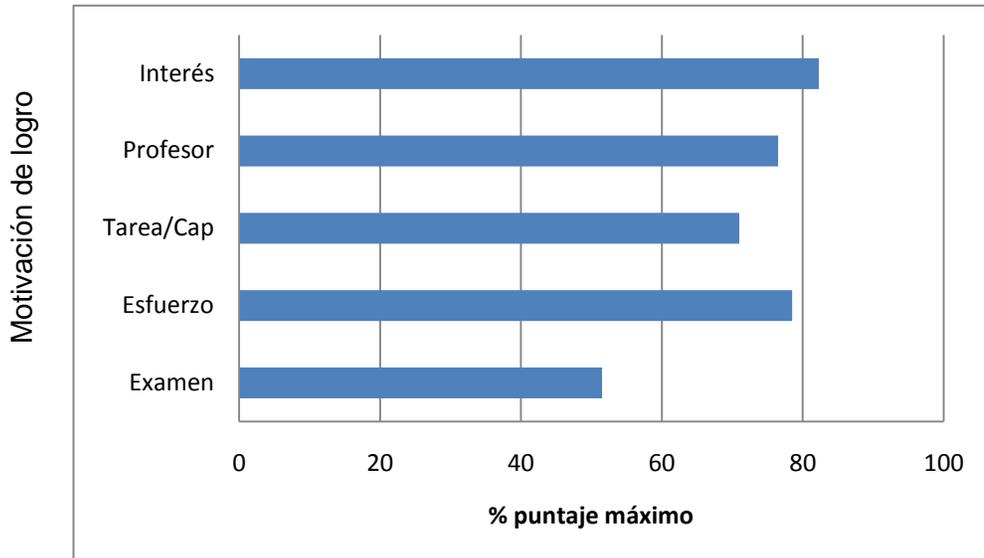


Figura 5. Perfil de motivación de logro en situación de fracaso académico de estudiantes universitarios.

Tabla 10. Contraste de medias entre las escalas de motivación de logro con respecto a situación de éxito y situación de fracaso.

Escala	Situación	N	media	t
Examen	Éxito	342	7.51	29.39*
	Fracaso	342	4.62	
Esfuerzo	Éxito	343	7.84	11.80*
	Fracaso	343	7.06	
Tarea/ Capacidad	Éxito	343	7.86	19.18*
	Fracaso	343	6.38	
Profesor	Éxito	343	7.98	10.04*
	Fracaso	343	6.88	
Interés	Éxito	343	7.98	10.04*
	Fracaso	343	6.88	

* $p < .05$

A continuación se describe el resultado de la comparación de los estudiantes según los desempeños académicos a partir de las atribuciones académicas y el tipo de atribución causal. Se realizó un contraste de medias para cada una de las

escalas que componen las atribuciones académicas contra la variable tipo de alumno y todas resultaron significativas (Tabla 11).

Tabla 11.

Contraste de medias para el tipo de alumno y las atribuciones académicas

Escala	Tipo de alumno	N	media	t
Estabilidad	Regular	144	3.77	-6.33*
	Irregular	199	4.15	
Controlabilidad	Regular	144	4.25	-7.32*
	Irregular	199	4.73	
L. C. E. Interno	Regular	144	4.37	-7.11*
	Irregular	199	4.91	
L. C. E. Externo	Regular	144	4.42	-4.22*
	Irregular	199	4.83	

* p<.05

La Tabla 12 presenta la comparación de medias entre la condición del estudiante (aprobado/reprobado, la condición de reprobados se tomó a partir de haber reprobado al menos una materia) y las atribuciones académicas, las cuales presentan diferencias significativas.

Tabla 12.

Contraste de medias para la condición del estudiante con respecto a las atribuciones académicas

Escala	Condición del estudiante	N	media	t
Estabilidad	Aprobado	152	3.82	-5.06*
	Reprobado	191	4.13	
Controlabilidad	Aprobado	152	4.25	-8.00*
	Reprobado	191	4.76	
L. C. E. Interno	Aprobado	152	4.40	-6.85*
	Reprobado	191	4.91	
L. C. E. Externo	Aprobado	152	4.42	-4.37*
	Reprobado	191	4.84	

*p<.05

Para las variables promedio del semestre y promedio general-kardex, se obtuvo la mediana para clasificar a los estudiantes en altos y bajos promedios. En la Tabla 13 se muestra el contraste entre las atribuciones académicas y el promedio semestral (clasificado en bajos promedios de 0 a 80.80 y altos promedios de 80.81 a 100) se encontraron diferencias significativas en todas las comparaciones.

Tabla 13.

Contraste de medias por grupo en promedio semestral (alto/bajo) contra las atribuciones académicas

Escala	Promedio semestre	N	media	t
Estabilidad	Bajo	169	3.72	-9.54*
	Alto	174	4.26	
Controlabilidad	Bajo	169	4.26	-8.39*
	Alto	174	4.79	
L. C. E. Interno	Bajo	169	4.41	-7.37*
	Alto	174	4.95	
L. C. E. Externo	Bajo	169	4.49	-3.29*
	Alto	174	4.81	

*p<.05

Tabla 14.

Contraste de medias por grupo (alto/bajo) en promedio general-kardex con respecto a las escalas de atribuciones académicas

Escala	Promedio general	N	media	t
Estabilidad	Bajo	171	3.77	-7.58*
	Alto	172	4.22	
Controlabilidad	Bajo	171	4.29	-7.62*
	Alto	172	4.78	
L. C. E. Interno	Bajo	171	4.42	-7.08*
	Alto	172	4.95	
L. C. E. Externo	Bajo	171	4.47	-3.76*
	Alto	172	4.84	

*p<.05

Finalmente, en la Tabla 14 se presenta la comparación de medias con respecto a las escalas de atribuciones académicas y el promedio general-kardex, clasificados en bajos promedios (0 a 81.94) y altos promedios (81.95 a 100), se obtuvieron diferencias significativas para todas las comparaciones.

4.5. Modelo Estructural

La Figura 6 representa el modelo estructural de motivación de logro para situaciones de éxito y fracaso académico, atribuciones académicas y desempeño académico de estudiantes universitarios, en el cual la variable dependiente desempeño académico es afectada de manera directa y positiva por la variable latente atribuciones académicas, y de manera no significativa por las variables motivación de logro éxito y motivación de logro fracaso. Además, existe un efecto indirecto de las variables latentes motivación de logro en situación de éxito y motivación de logro en situación de fracaso sobre desempeño académico, a través de la variable atribuciones académicas.

En este modelo estructural el desempeño académico quedó integrado por las variables observadas “créditos” (peso factorial .57), “promedio de semestre” (peso factorial .92) y “promedio general-kardex” (peso factorial .96).

La variable latente atribuciones académicas se construyó por los indicadores locus de control escolar interno (peso factorial .49), estabilidad (peso factorial .54) y controlabilidad (peso factorial .62).

El factor motivación de logro en la situación de éxito se conformó por los indicadores “motivación de esfuerzo” (peso factorial .89), “motivación de tarea/capacidad” (peso factorial .54), “motivación del profesor” (peso factorial .61) y

“motivación de interés” (peso factorial .84). El factor motivación de logro en la situación de fracaso quedó integrado por los indicadores de “motivación de esfuerzo” (peso factorial .92), “motivación de tarea/capacidad (peso factorial .52) y “motivación de interés (peso factorial .78).

Se encontraron correlaciones positivas entre la variable latente atribución académica y las variables latentes motivación de logro en éxito de .33 y motivación de logro en fracaso de .31, las cuales son menores a los pesos factoriales de los indicadores y sus respectivos constructos. Lo cual representa un indicador de validez de constructo divergente (Corral, 1995, 2002). Se observa una correlación positiva entre las variables latentes de motivación de logro en éxito y motivación de logro en fracaso de .25, así como entre los errores de los índices de motivación de tarea/capacidad en situación de éxito y motivación de tarea/capacidad en situación de fracaso de .25.

Las variables motivación de logro en situación de éxito, motivación de logro en situación de fracaso, atribuciones académicas y la variable desempeño académico que conforman el modelo poseen validez de constructo convergente (Corral, 1995, 2002), lo cual se manifiesta en pesos factoriales altos y significativos entre cada una de las variables latentes y sus respectivos indicadores observados.

La R^2 de la variable latente Desempeño Académico es igual a .77 lo cual indica que este modelo de relaciones explica el 77% de la variabilidad del desempeño académico de los estudiantes universitarios que conformaron la muestra, a partir de las medidas utilizadas en este estudio.

La χ^2 del modelo fue igual a 134 con 58 grados de libertad y una probabilidad asociada igual a .000, el IBBAN es igual a .93, el IBBANN es igual a

.94, el IAC es de .96 y el RMSEA es igual a .06 (con un intervalo de .048 a .076). Lo cual significa que el modelo sólo posee bondad de ajuste práctica y que es similar al modelo saturado, en cuanto a su poder de explicación.

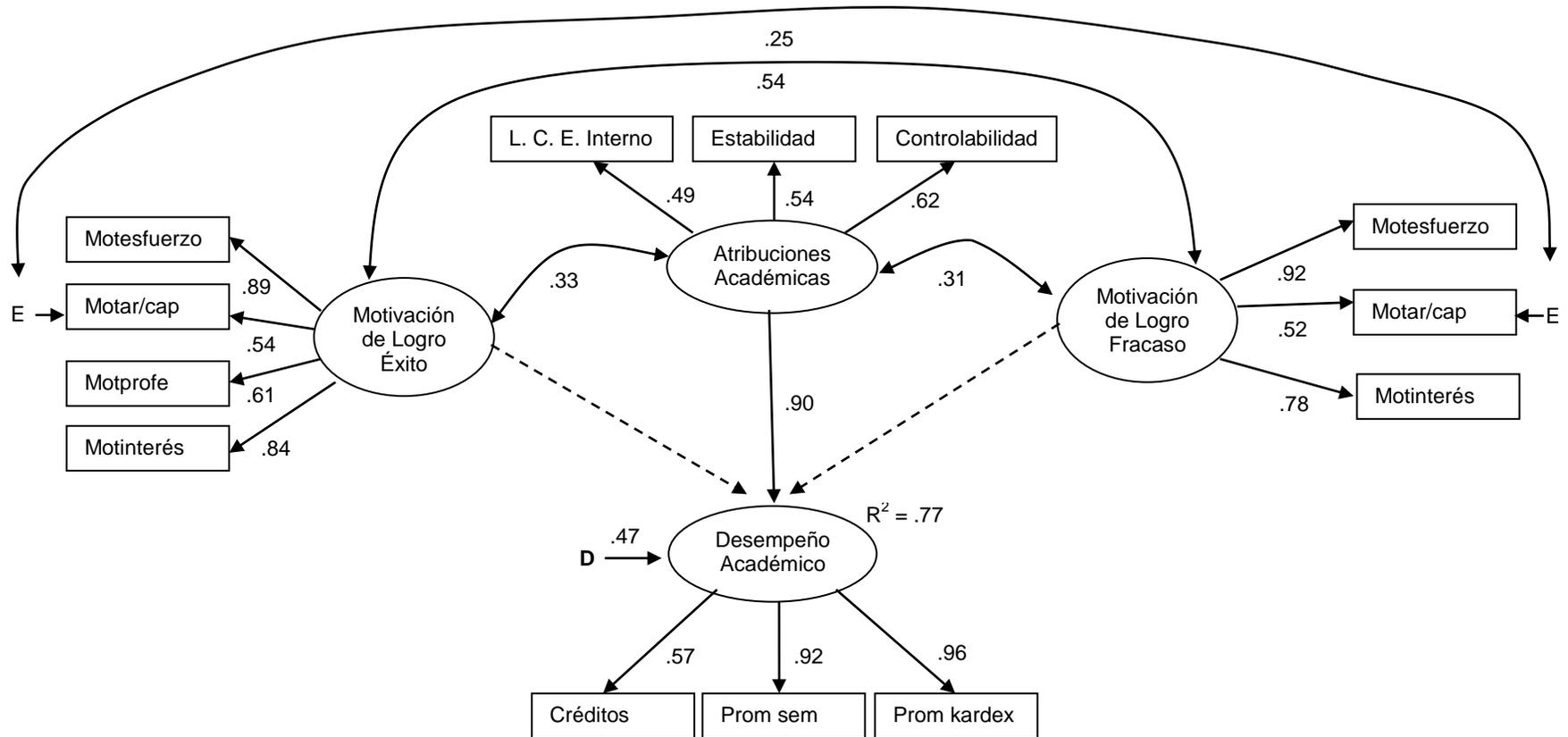


Figura 6. Modelo Estructural de Motivación de Logro para Situación Éxito-Fracaso, Atribuciones Académicas y Desempeño Académico en Estudiantes Universitarios. Los pesos factoriales son significativos a $p < .05$; $\chi^2 = 134$ (58 gl) $p = .000$; IBBAN=93; IBBANN=94; IAC=96; RMSEA=.062 (.048 a .076). La línea punteada (entre factores motivación de logro éxito y desempeño académico y entre motivación de logro fracaso y desempeño académico) indica una relación no significativa. N=343.

Debido ha que en el “modelo estructural de motivación de logro para situación éxito-fracaso, atribuciones académicas y desempeño académico en estudiantes universitarios”, las variables latentes de motivación de logro éxito y motivación de logro fracaso muestran una alta colinariedad con la variable atribuciones académicas, se realizó otro análisis estructural logrando construir el “modelo estructural de atribuciones académicas y desempeño académico en estudiantes universitarios” (Figura 7) en el cual la variable dependiente desempeño académico es afectada de manera directa y positiva por la variable latente atribuciones académicas.

En este modelo estructural el desempeño académico quedó integrado por las variables observadas “créditos” (peso factorial .84), “promedio de semestre” (peso factorial 1.0) y “promedio general-kardex” (peso factorial .88).

La variable latente atribuciones académicas se construyó de los indicadores locus de control escolar interno (peso factorial .50), locus de control escolar externo (peso factorial -.32), estabilidad (peso factorial .54) y controlabilidad (peso factorial .62).

Las variables atribuciones académicas y la variable desempeño académico que conforman el modelo poseen validez de constructo convergente (Corral, 1995, 2002), lo cual se manifiesta en pesos factoriales altos y significativos entre cada una de las variables latentes y sus respectivos indicadores observados.

La R^2 de la variable latente Desempeño Académico es igual a .73 lo cual indica que este modelo de relaciones explica 73% de la variabilidad del desempeño académico de los estudiantes universitarios que conformaron la muestra, a partir de las medidas utilizadas en este estudio.

La χ^2 del modelo fue igual a 10 con 13 grados de libertad y una probabilidad asociada igual a .68, el IBBAN, el IBBANN y el IAC son iguales a 1 y el RMSEA es igual a .000 (con un intervalo de .000 a .042). Lo cual significa que el modelo posee bondad de ajuste estadístico y práctica y que es similar al modelo saturado, en cuanto a su poder de explicación.

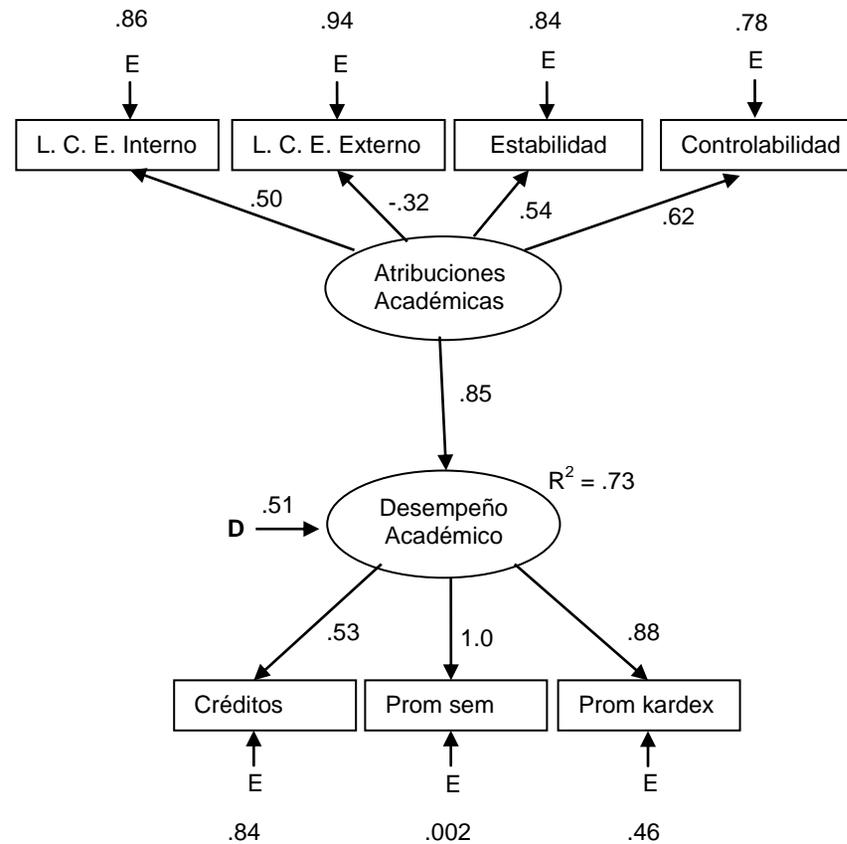


Figura 7. Modelo Estructural de Atribuciones Académicas y Desempeño Académico en Estudiantes Universitarios. Los pesos factoriales son significativos a $p < .05$; $\chi^2 = 10$ (13 gl) $p = .68$; IBBAN=1; IBBANN=1; IAC=1; RMSEA=.000 (.000 a .042). N=343.

5. Discusión

Se identificaron las causas singulares atribuidas por los estudiantes para la situación de éxito (referida a la materia con más alta calificación) y para la situación de fracaso (con respecto a la materia con más baja calificación). En la situación de éxito son causas singulares que hacen referencia a motivación interna (esfuerzo, interés y capacidad); mientras que para la situación de fracaso se presentan causas singulares internas (bajo esfuerzo y falta de interés) y de motivación externa (dificultad de la tarea). Estos resultados coinciden parcialmente con un estudio realizado por González, Corral y Montaña (2004) quienes encontraron que dentro de la situación de éxito, los estudiantes atribuyen sus logros a causas internas como la capacidad, interés y esfuerzo, a diferencia de la situación de fracaso en la que atribuyen sus logros a factores motivacionales externos como la dificultad de la tarea y el sesgo del profesor.

Los factores que conforman la EAML poseen consistencia interna para ambas situaciones académicas, con excepción del factor motivación examen tanto en la situación de éxito como para la situación de fracaso, lo cual se puede deber a que las medidas de los reactivos que la conforman presentan desviaciones estándar que van de 2.42 a 2.95.

Tanto en la situación de éxito como en la situación de fracaso académico los estudiantes de todas las carreras presentan una mayor *Motivación de Interés*, en cuanto a consistencia interna y en los perfiles de motivación de logro en situación de éxito y fracaso académico de estudiantes universitarios, se presenta para esta escala un mayor porcentaje. Lo que indica que los resultados que obtienen los estudiantes en sus evaluaciones, están mediados a partir del esfuerzo que ellos

realizan para sus evaluaciones, considerar la importancia que ellos otorgan a sus calificaciones, valorar el interés que tienen para estudiar, tomar en cuenta la satisfacción que les generan sus estudios, reconocer el deseo que los impulsa a sacar buenas calificaciones y el empeño por estudiar. Se puede considerar que los resultados para esta muestra están mediados por motivaciones internas, como mencionan González, Corral y Montaña (2004) como causas atribuidas en situación de éxito académico por estudiantes universitarios.

Los estudiantes de las carreras de Trabajo Social y Arquitectura atribuyen sus resultados académicos en situación de éxito a motivación de interés, de tarea/capacidad y de esfuerzo, los estudiantes de Ingeniería en Sistemas de Información y Economía realizan sus atribuciones a partir de su motivación de examen y Arquitectura y Geología refieren mayormente la motivación por el profesor.

Mientras que en el caso de situación de fracaso, los estudiantes de las carreras de Trabajo Social y Arquitectura realizan sus atribuciones a la motivación de interés, motivación de tarea/capacidad, de esfuerzo y de examen, mientras que las carreras de Enfermería y Economía se enfocan a la motivación por parte del profesor.

Los resultados anteriores apoyan parcialmente lo encontrado por Manassero y Vázquez (1998, 2000) acerca de que los predictores más significativos para las calificaciones de los estudiantes son motivación de esfuerzo, de tarea/capacidad y de examen, mencionando que estas causas son determinantes fundamentales de la motivación con el rendimiento académico. La motivación al profesor se establece una fuerte dependencia sobre el rendimiento y la motivación de examen, se señala

que los exámenes sean los adecuados al currículo enseñado. El esfuerzo es la atribución causal más motivadora al éxito, la tarea/capacidad son causas no controlables por los estudiantes, las tareas difíciles sólo estimulan a la minoría de los estudiantes con alta motivación.

Corral de Zurita (2003) menciona que existen relaciones entre la orientación al aprendizaje y la orientación al logro, con respecto a los aspectos de conocimientos, competencias y habilidades para afrontar las tareas, se dirigen hacia el aprendizaje y el éxito en las evaluaciones, y con relación a los estudiantes que presentan satisfacción al resolver problemas y tareas difíciles conllevan al aprendizaje y al no fracasar en los exámenes.

Con respecto a la pregunta de investigación de cómo se perciben los estudiantes en cuanto al locus de control escolar, estabilidad y controlabilidad, dependiendo de las condiciones académicas, tales como condición del estudiante basado en las materias cursadas aprobadas/reprobadas; tipo de alumno regular/irregular; promedio del semestre alto/bajo; promedio general-kardex alto/bajo), se encontró que para la clasificación de condición del estudiante (aprobado-reprobado) y para la clasificación de tipo de alumno (regular-irregular) se presentan diferencias para los grupos de reprobados e irregulares, mostrando mayor estabilidad, controlabilidad, locus de control interno y locus de control externo, a diferencia de los grupos de aprobados y regulares quienes presentan menor estabilidad, controlabilidad, locus de control interno y locus de control externo.

Montoro y de Torre (1997) con el interés de identificar las causas que atribuyen los estudiantes universitarios al conocer su resultado de examen

(aprobado o desaprobado) encontraron que ambos grupos realizan atribuciones internas, los estudiantes desaprobados refieren a causas como el no cumplimiento de las metas académicas y a la falta de comprensión (atribución interna) y organización del sistema, tarea, la asignatura o campo disciplinar (causas externas); el grupo de estudiantes aprobados atribuyen su éxito a causas internas como la forma de organización y el tiempo, esfuerzo y constancia en los estudios y al cumplimiento de metas académicas. Lo anterior apoya parcialmente a los resultados encontrados en la clasificación de estudiantes reprobados e irregulares, mostrando puntuaciones arriba de la media teórica para las escalas de estabilidad, controlabilidad, locus de control interno y locus de control externo, lo cual nos da indicios que para estos grupos de estudiantes tienden a reconocer que sus resultados escolares se deben mayormente a cuestiones internas que externas.

Para la clasificación por promedio de semestre y promedio general-kardex, se refleja un efecto inverso, los grupos altos en promedios de semestre y promedio general-kardex muestran diferencias, con mayor estabilidad, controlabilidad, locus de control interno y locus de control externo, mientras para los grupos de promedio bajo presentan menor estabilidad, controlabilidad, locus de control interno y locus de control externo escolar. Estos resultados coinciden con la literatura revisada, los grupos definidos como exitosos tienden a realizar atribuciones internas, estables y controlables, como el esfuerzo, la capacidad y el interés, que los estudiantes no exitosos; para el caso de atribuciones internas y externas específicamente, los resultados coinciden con un estudio realizado por Omar *et al.* (2000) entre estudiantes de tres países (Argentina, Brasil y México) donde los estudiantes exitosos coinciden en que las atribuciones de capacidad para estudiar, esfuerzo,

inteligencia y estado de ánimo son causas internas y atribuciones como la dificultad de la prueba y la ayuda del profesor como causas externas; los autores indican que los estudiantes mexicanos presentan confianza a sus logros, como el esfuerzo que realizan para controlar tanto situaciones de éxito como de fracaso escolar.

Se lograron modelar dos estructuras multifactoriales de desempeño académico en estudiantes universitarios. Con respecto al modelo estructural de motivación de logro para situación de éxito-fracaso, atribuciones académicas y desempeño académico, los resultados revelan que la variable atribución académica y las variables motivación de logro en situación de éxito y motivación de logro en situación de fracaso explican 77% de la varianza de desempeño académico.

A demás, se encontraron efectos directos y positivos entre los factores motivación de logro éxito y motivación de logro fracaso; dentro del factor motivación de logro éxito se encuentra relacionada la variable de motivación de tarea/capacidad con la variable motivación tarea/capacidad del factor motivación de logro fracaso; esta relación podría presentarse por la convicción que tiene el estudiante al ser capaz de realizar las actividades escolares que se le encomiendan tanto en una situación de éxito como ante una situación de fracaso y esta capacidad se refleje al momento de presentar sus exámenes.

Con respecto al segundo modelo estructural de atribuciones académicas y desempeño académico en estudiantes universitarios, realizado por el efecto directo y positivo presentado en el modelo estructural de motivación de logro para situación éxito-fracaso, atribuciones académicas y desempeño académico en estudiantes universitarios, los resultados para este segundo modelo estructural muestran que la variable atribuciones académicas explica 73% de la varianza de desempeño

académico, lo cual indica que las atribuciones académicas conformada por locus de control escolar interno, locus de control escolar externo, estabilidad y controlabilidad, poseen mayor explicación sobre el desempeño de los estudiantes universitarios para este estudio.

En relación al factor atribuciones académicas integrado por las variables de locus de control escolar interno, locus de control escolar externo, estabilidad y controlabilidad, se encontró un efecto directo y positivo ante el desempeño académico, es decir, al presentar una mayor identificación de las causas internas-externas, mantener y controlar situaciones escolares, se espera un mayor desempeño académico. En otras palabras, en la medida en que un estudiante se perciba en tener constancia y dedicación en los estudios, programar el tiempo de estudio, dominio en los materiales de estudio, mantener calificación mayor a 80, que el promedio del semestre sea su responsabilidad y repasar diariamente los apuntes, entre otras situaciones, tiene mayor probabilidad de obtener un alto desempeño académico.

Para la variable de locus de control escolar interno los resultados indican que los estudiantes de la muestra con respecto a los grupos de reprobados e irregulares presentan mayor locus de control interno, lo cual coincide poco con la literatura revisada, por lo que la mayoría de las investigaciones indican que grupos no exitosos presentan menores atribuciones internas en situaciones escolares, por ejemplo estudiantes con enfoques superficiales no consideran la capacidad como responsable del rendimiento en cambio los estudiantes con enfoque de aprendizaje de logro la consideran relevante (Barca, Peralbo y Brenlla, 2004), como es el caso

de los grupos altos en promedio de semestre y promedio general-kardex, quienes realizan mayormente atribuciones internas.

El posible contraste que presentan las clasificaciones entre la condición del estudiante (aprobados-reprobados) y tipo de alumno (regulares-irregulares) con relación a la clasificación de altos y bajos en promedios de semestre y promedio general-kárdex, se puede deber a que hay estudiantes que se encuentran reprobado en una o dos materias, pero su rendimiento académico es alto, es decir, los promedio de semestre y/o promedio general-kárdex sean arriba de la mediana obtenida para esta muestra de estudiantes, y por tal motivo estudiantes reprobados e irregulares muestren una mayor atribución causal interna.

Acerca de la variable de locus de control externo se encontró en la literatura revisada, que al hacer relevantes atribuciones como la suerte y la ayuda, los estudiantes pueden percibir su entorno académico como inestable (Corral de Zurita, 2003). En el caso de los estudiantes de esta investigación, la clasificación de estudiantes reprobados e irregulares presentan más atribuciones externas que internas, como mencionan Barca, Peralbo y Brenlla (2004) con respecto a los profesores del bajo rendimiento académico, es decir, ante el estudiante se representa como un profesor que no sabe evaluar, sus calificaciones son bajas, tiene una idea equivocada del estudiante, entre otras características, son los estudiantes de enfoque superficial, los que hacen responsables a los profesores de su bajo rendimiento; para atribuciones con relación a la suerte, los estudiantes con enfoques superficiales mantienen este tipo de atribución, lo cual no facilita obtener un buen rendimiento académico; pero también se presenta un efecto positivo con

relación a la facilidad de las materias, los estudiantes de enfoque superficial hacen responsable a esta atribución de su rendimiento y de la obtención de buenas calificaciones.

Con respecto a los grupos de alto promedio de semestre y promedio general-kardex son los que muestran una mayor atribución externa en sus situaciones escolares, este resultado puede estar relacionado con el conocimiento sobre el contenido de las materias cursadas, como lo indica el estudio realizado por Leite y Corral de Zurita (2000) quienes indican que la relación entre la información que se obtiene de los profesores y el plan de estudios, en el entendido de que los profesores son los que cumplen la función de evaluar y acreditar a los estudiantes, por lo que los estudiantes comienzan a informarse sobre los profesores con relación a cómo es su método de enseñanza, su manera de ser, su orientación y el cómo establece los contenidos de la clase, es lo que puede mediar el obtener un éxito y evitar el fracaso; en el caso del plan de estudios, se refiere a las materias y a sus contenidos específicos, que al conocerlos puede llevar a los estudiantes al rechazo o a la aceptación, con relación al rechazo este se puede presentar por la dificultad que pueda generar el contenido de estudio, al estar los estudiantes inscritos en un plan de materias en secuencias, los lleva a generar la concepción de aprobar las materias.

En cuanto a la variable denominada estabilidad, la cual refiere al tiempo, es decir, si se mantiene o disminuye una actividad, para este estudio los integrantes de la muestra se perciben estables en sus situaciones escolares, como mencionan Manassero y Vázquez (2000) el esfuerzo, es la atribución causal más motivadora al éxito, ya que favorece la constancia, dedicación, perseverancia, trabajo, entre otras,

en los estudiantes. Esto es, si los estudiantes se esfuerzan en mantener un ritmo de trabajo en sus estudios, como realizar las tareas, repasar los apuntes, leer información complementaria, entre otras, puede llegar a establecer un patrón de calificaciones aprobatorias.

Para la variable de controlabilidad, referida a qué tanto control se ejerce sobre una causa, por ejemplo se puede controlar el esfuerzo pero no se puede controlar la suerte, se ha demostrado que entre más atribuciones internas y controlables establezcan los estudiantes para sus éxitos mayor motivación de rendimiento se obtendrá (Barca, Peralbo y Brenlla, 2004) mientras que cuando se realizan atribuciones externas e incontrolables la motivación al rendimiento tiende a disminuir. Los estudiantes que conforman la muestra de este estudio, al presentar un mayor control en sus situaciones escolares, mayor es la probabilidad de mantener calificaciones aprobatorias en sus materias.

Otro factor que puede influir en el desempeño académico de un estudiante son las variables de motivación de logro éxito y motivación de logro fracaso las cuales no presentan un efecto directo sobre el desempeño académico. Sin embargo, en este estudio se encontró una correlación positiva entre la motivación de logro éxito y motivación de logro fracaso y la variable de desempeño académico, en el sentido de que entre mayores sean las motivaciones a logro en situación de éxito, también son mayores las causas atribuidas para las atribuciones académicas; mostrando la existencia de un efecto de los factores de motivación de logro éxito sobre el desempeño académico a través de la variable de atribuciones académicas. Estos resultados son respaldados por la literatura sobre el tema, la cual señala que los estudiantes exitosos realizan atribuciones como la capacidad y el esfuerzo,

como causas internas controlables y que pueden mantener a través del tiempo; o al realizar atribuciones como la dificultad de la tarea, la ayuda recibida, el juicio de los profesores o la suerte, tienden a ser causas externas, incontrolables e inestables por los estudiantes. En este sentido investigaciones con muestras de estudiantes de una universidad pública del noroeste de México señalan la relación entre las atribuciones causales de logro que realizan los estudiantes como causas internas, externas, estables y controlables, e incluyendo la autoevaluación del desempeño con respecto a su aprovechamiento escolar (González, Corral y Montaña, 2004).

Los resultados de esta investigación reflejan la importancia de conocer las atribuciones que realizan los estudiantes universitarios con relación a su desempeño académico, las instituciones de educación superior han mostrado especial interés en trabajar para subir los índices de aprobación en los estudiantes, realizando investigaciones que les permitan conocer las causas que conlleva al éxito o fracaso a los estudiantes, por ejemplo se ha encontrado que la poca motivación de los estudiantes ante sus estudios influye en obtener un bajo rendimiento, aunado a la falta de información de los programas de estudios y el no conocer el objetivo de las asignaturas que cursan, lo cual les ayuda a planificar sus tareas escolares, mientras que al trabajar aspectos personales, estrategias de estudio y motivación, conlleva al incremento del rendimiento académico, por medio del bienestar personal y las habilidades y organización de actividades (Jiménez, 2008).

Esta investigación permite retroalimentar a los docentes sobre las causas singulares atribuidas por los estudiantes de la muestra a su desempeño académico, así como cuales son los factores de motivación de logro que afectan una buena

ejecución en la universidad, sin embargo se relaciona con otros procesos psicológicos que impulsan la ejecución en tareas de logro, no sólo en el espacio áulico, sino también en otras áreas universitarias como el arte, el deporte, la investigación, entre otras, que permitan apoyar el desarrollo integral de los estudiantes durante su formación universitaria, como lo reportado por Cecchini, González, Carmona y Contreras (2004) al estudiar a un grupo de deportistas adolescentes, encontraron que los atletas que percibieron un clima de clase más alto en la orientación a la maestría mostraron un nivel superior de orientación a la tarea, se divirtieron y se esforzaron más, mostraron mayores niveles de auto confianza y de vigor menores de depresión en los momentos previos a la competición.

Los resultados de este estudio pueden servir de apoyo para la realización de investigaciones futuras basadas en esta misma línea y se sugiere incluir factores familiares y escolares como las revisadas en la literatura, que indican que la percepción de los padres en cuanto a sus expectativas y el ambiente escolar (planes de estudios y profesores) inciden en el desempeño de los estudiantes (Torres y Rodríguez, 2006) para identificar si existe relación entre factores personales como la motivación y los factores familiares, sociales y escolares.

A partir de identificar las debilidades o causas que le lleven al estudiante obtener un bajo desempeño escolar y así evitar la reprobación o deserción de los universitarios, se propone que las instituciones de educación superior promuevan programas de intervención para estudiantes que se encuentren en riesgo de reprobación y bajo rendimiento académico desde sus primeros años en la

universidad, por medio de la realización de un diagnóstico y así poder intervenir de manera oportuna.

Los datos de este trabajo reflejan que las atribuciones basadas en las atribuciones académicas explican el desempeño académico de los estudiantes, a partir de atribuciones internas, externas, estables y controlables, sin embargo hay que continuar indagando sobre la motivación de logro con respecto al desempeño académico.

Las causas singulares como el esfuerzo e interés son las atribuciones que predominan para la situación de éxito y situación de fracaso, lo cual sería importante trabajar con los estudiantes situaciones que estimulen su interés y esfuerzo en las tareas escolares para aumentar su estabilidad escolar.

Es importante identificar las motivaciones de logro para situaciones de éxito y fracaso por programas académicos, esto por las diferencias que se presentan entre las motivaciones de logro y los estudiantes inscritos en las diferentes carreras, para una mejor orientación de logro académico promoviendo las motivaciones causales que favorezcan al éxito escolar.

Una propuesta que se plantea a partir de los resultados de este estudio, es a través de una práctica de orientación educativa, estableciendo los objetivos con referencia a la motivación de logro y las atribuciones académicas que los estudiantes perciben ante las situaciones de éxito y de fracaso. Como menciona López (2005) la motivación de logro es un aspecto primordial para la práctica de la orientación educativa, puesto que al estar presente en los estudiantes, facilita la labor del orientador, para conocer las aspiraciones que tienen los estudiantes, identificar si se preocupan más por una calificación que por el aprendizaje, en

conclusión detectar las causas que pueden llevar a los estudiantes a un bajo rendimiento académico, la reprobación y el ausentismo.

La práctica se enfocaría en los elementos determinantes de la motivación de los estudiantes, así el orientador o bien el profesor del curso, podrá atender a los aspectos de: a) la percepción del valor de la actividad, con la prioridad de que los estudiantes establezcan objetivos para realizar sus actividades; b) percepción de su competencia para llevarla a cabo, indagar sobre cómo ha realizado actividades anteriores, cuales son afinidades y reacciones emotivas; así el orientador o profesor podrá intervenir a partir de la tendencia que ha presentado el estudiante en actividades anteriores y trabajar sobre los aspectos que favorecen el cumplimiento del quehacer escolar para su actividad y; c) percepción del grado de control que tiene durante su desarrollo, referido a la culminación de la actividad, aquí se debe tener en cuenta que en ocasiones los estudiantes atribuyen el fracaso a causas como falta de interés, esfuerzo, cansancio, dificultad de la tarea, incompetencia por parte de profesor o compañeros, entre otros. Así, el orientador puede manejar estrategias motivacionales incidiendo en la autopercepción y autoestima para llegar a cumplir las metas escolares establecidas por el estudiante.

Referencias

- Aguilar, M. (2007). La transición a la vida universitaria; éxito, fracaso, cambio y abandono. Ponencia presentada en IV Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos. Santa Fe, Argentina. Recuperado el día 12 de Octubre de 2008 en el sitio: <http://www.enduc.org.ar/enduc4/trabajos/t064-c36.pdf>
- Aguilar, J., Martínez, M., Valencia, A., Conroy, C. y Girardo, A. (1997). Metas de logro, competitividad y perfiles motivacionales entre estudiantes universitarios. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 5, 25-35.
- Altamira, A. (1997). El análisis de las trayectorias escolares como herramienta de evaluación de la actividad académica universitaria: Un modelo *ad hoc* para la Universidad Autónoma de Chiapas. En ANUIES. *Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES: propuesta metodológica para su estudio*. México: ANUIES.
- ANUIES (1994). La educación superior en México. Colección de temas de hoy en la educación superior. México, p.53, En ANUIES. *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES: propuesta metodológica para su estudio*. México: ANUIES.
- ANUIES (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. Una propuesta de la ANUIES, México. Recuperado el día 17 de Marzo de 2008 en el sitio: http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/index.html

- Baldoni, M., Balduzzi, M., Corrado, R., Eizaguirre, M. y Goñi, M. (2004). *Éxito o Fracaso en la Universidad ¿Quién lo define?*. Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano: "La Universidad como objeto de investigación", Buenos Aires, Argentina. Recuperado el día 24 de Septiembre de 2008 en el sitio: http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct2004/eje8/004.htm.
- Barca, A., Peralbo, M. y Brenlla J. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema*, 16, 94-103.
- Bañuelos, A. (1993). Motivación Escolar: Estudio de Variables Afectivas. *Revista de Perfiles Educativos*, 60. Recuperado el día 17 de Marzo de 2008 en el sitio: www.cesu.unam.mx/iresie/revista/perfiles/perfiles-ant/indices/Frm60.htm
- Bentler, P. (2006). *EQS, Structural Equations Program Manual*. Los Angeles: BMDP Statistical Software.
- Cecchini, J., González, C., Carmona, A. y Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16, 104-109.
- Chaín, R. (1993). Trayectorias escolares en la universidad veracruzana. En: M. Rodríguez (Ed.), *Colección Pedagógica Universitaria* (p.p. 265-293). México: Universidad Veracruzana.
- Corral, V. (1995). *Modelos de variables latentes para la investigación conductual*. *Acta Comportamental*, 3, 171-190.

- Corral, V. (2002). Structural equation modeling. En R. Bechtel & A. Churchman (Eds.), *Handbook of Environmental Psychology* (pp. 256-270) New York: John Wiley.
- Corral de Zurita, N. (2003). Metas académicas, atribuciones causales y rendimiento académico. *Universidad Nacional del Nordeste. Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*. Recuperado el día 17 de Marzo de 2008 en el sitio: <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt/2003/comunicaciones/09-Educacion/D-006.pdf>
- Cuéllar, O. y Martínez, V. (2003). Éxito y fracaso escolares. Un análisis por cohortes de la carrera de sociología de la UAM-Azcapotzalco (1974-2000). *Revista de la Educación Superior*, 32, 7-27.
- De la Orden, A. (1991). El éxito escolar. *Revista Complutense de Educación*, 2, 13-25. Recuperado el día 17 de Marzo de 2008 en el sitio: <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED9191130013A.PDF>
- Díaz-Barriga F. y Hernández, G. (2004). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Dirección de Servicios Escolares de la Universidad de Sonora (2008). Base de Datos "Relación de alumnos todas las unidades (activos e inactivos)". UniSon.
- Dubet, F. y Martucceli, D. (2000). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. México: Losada.
- Duerta, M. (2007). *Retención y Deserción en un Grupo de Instituciones Mexicanas de Educación Superior*. México: ANUIES.

- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2. Recuperado el día 20 de Febrero de 2008 en el sitio <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Fernández, J., Peña, A., Vera, F. y Alarcón L. (2005). *Reflexiones en torno a la Trayectoria Escolar en la Educación Media Superior. El caso de México*. Congreso Internacional de Investigación Educativa. IIMEC-INIE 25 años en Pro de la Educación. Costa Rica.
- Gómez, J. (1990). El rezago escolar en la educación superior: un breve examen. *Perfiles Educativos*, 49, 14-26.
- González, D. (1999). Locus de control escolar en estudiantes universitarios: Un análisis confirmatorio. *Revista Mexicana de Psicología*, 1, 47-56.
- González, D., Corral, V. y Montaña, E. (2004). Percepción de las causas de logro académico en estudiantes de licenciatura. *Revista Mexicana de Psicología*, 1, 51-58.
- González, G., López, R. y Parra, M, (2008). *¿Éxito o fracaso académico en la Universidad de Sonora?*. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Yucatán, México.
- Good, T. y Brophy, J. (1996). *Psicología Educativa, Contemporanea*. México: McGraw-Hill.
- Jiménez, J. (2008). Atención tutorial a estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Psicología Científica.com*. Recuperado el día 17 de Abril de 2008 en el sitio: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-324-1-atencion-tutorial-a-estudiantes-universitarios.html>

- Leite, A. y Corral de Zurita, N. (2000). Representaciones sobre el éxito y fracaso académico en alumnos universitarios (1998 – 2000). Universidad Nacional del Nordeste. *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*. Recuperado el día 17 de Abril de 2008 en el sitio: http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt/2000/2_humanisticas/h_pdf/h_015.pdf
- López, M. (2005). La práctica del orientador educativo y la motivación de logro en los alumnos, 6. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Recuperado el día 28 de Agosto de 2009 en el sitio: <http://www.remo.ws/revista/n6/n6-indice.htm>.
- López, M., Castañeda, S., Gómez, T. y Orozco, C. (1989). Evaluación metacurricular en una población de estudiantes de educación superior: Aspectos motivacionales. *Antología la Psicología Cognoscitiva del Aprendizaje* (pp. 147-156). México: UNAM.
- López, E., Villatoro, J., Medina-Mora, M. y Juárez, F. (1996). Autopercepción del rendimiento académico en estudiantes mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 13, 37-47.
- Manassero, Ma. A. y Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 2, 333-351.
- Manassero, Ma. A. y Vázquez, A. (2000). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5. Recuperado el día 25 de Septiembre de 2007 en el sitio: <http://reme.uji.es/reme/numero5-6/indexsp.html>.
- Martínez, M. (2008). Continuidad, rezago y abandono en la Universidad de Sonora: el caso de la generación 2003-2. *Tesis de maestría*. México: UniSon.

- Montoro, M. y de Torre, C. (1997). Estilos de atribución causal de éxito o fracaso de alumnos de matemática de primer año de la Universidad. Un trabajo exploratorio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4, 77-90.
- Omar, A., Uribe, H., Ferreira, M., Leal, E., Terrones, A. y Beltrán, J. (2000). Atribución transcultural del rendimiento académico: Un Estudio entre Argentina, Brasil y México. *Revista Mexicana de Psicología*, 17, 163-170.
- Ponce de León, E. (1998). *Tiempo Libre y Rendimiento Académico*. Universidad de Rioja. España.
- Rojas, G. y Cortés, J, (2002). La calidad académica vista por los estudiantes. *Revista de la Educación Superior*, 2, 49-63.
- Santibáñez, J. (1991). Clasificación del rendimiento estudiantil según puntajes y objetivos logrados: una experiencia de campo. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 2, 85-104.
- Santrock, J. (2006). *Psicología de la Educación*. México: McGraw-Hill.
- Secretaría de Educación Pública (1999). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del Aprendizaje*. México: Prentice-Hall.
- Tejada, J.; Arias, F. (2003). El significado de tutoría académica en estudiantes de primer ingreso a la licenciatura. *Revista de la Educación Superior*, 3 (127), 25-38.
- Tinto, V. (s.f.). *Student Success and the Building of Involving Educational Communities*. Syracuse University, 1-11.

Torres, L. y Rodríguez, N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11, 255-270.

UNESCO (1999). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Conferencia General 30ª Reunión, París. Recuperado el día 24 de Octubre de 2008 en el sitio: <http://150.188.8.210/iesalc/index.php/lang-es/la-organizacion/secretaria/servicios/documentos-unesco>

Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: from mechanism to cognition*. U.S.A.: Rand McNally College Publishing Company.

Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. U.S.A: SAGE Publications Inc.

Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.

Zabalza, M. (2000). Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. REP. *Revista Española de Pedagogía*, 217, 459-489.

Anexos

Anexo 1:

Tabla 15. Distribución de las materias de mayor calificación en Arquitectura

Materias de alta calificación	Frecuencia	Porcentaje
Arquitectura y globalización	19	26.4
Taller de arquitectura III	12	16.7
Introducción a la arquitectura y proceso proyectual	7	9.7
Estabilidad y arquitectura	6	8.4
Arquitectura siglo XX	5	6.9
Construcción regional II	5	6.9
Color en arquitectura	5	6.9
Diseño y región	4	5.6
Nuevas tecnologías	3	4.2
Clima y arquitectura	2	2.8
Perspectiva, luz y sombra	1	1.4
Aprender a aprender	1	1.4
Física aplicada a la arquitectura	1	1.4
Arquitectura y ciudad	1	1.4

Anexo 2:

Tabla 16. Distribución de las materias de mayor calificación en Economía

Materias de alta calificación	Frecuencia	Porcentaje
Estadística I	11	26.8
Historia económica II	9	22.0
Indicadores de población y empleo	7	17.1
Matemáticas	4	9.8
Economía política de la acumulación	4	9.8
Microeconomía	4	9.8

Anexo 3:

Tabla 17. Distribución de las materias de mayor calificación en Enfermería

Materias de alta calificación	Frecuencia	Porcentaje
Nutrición	35	46.1
Enfermería en el cuidado a la mujer	26	34.2
Metodología de la enseñanza	7	9.2
Farmacología	3	3.9
Salud pública	2	2.6
Enfermería clínica	2	2.6
Anatomía	1	1.3

Anexo 4:

Tabla 18. Distribución de las materias de mayor calificación en Geología

Materias de alta calificación	Frecuencia	Porcentaje
Cartografía	9	23.1
Mineralogía	9	23.1
Geodinámica externa	4	10.3
Cálculo II	4	10.3
Geometría	3	7.7
Geoquímica	3	7.7
Geodinámica interna	3	7.7
Sistemas terrestres	2	5.1
Álgebra	1	2.6
Inglés	1	2.6

Anexo 5:

Tabla 19. Distribución de las materias de mayor calificación en Trabajo Social

Materias de alta calificación	Frecuencia	Porcentaje
Prácticas de diagnóstico	22	35.5
Campos, áreas y niveles de intervención	17	27.4
Diagnóstico social I	13	21.0
Objetos de intervención del trabajo social	4	6.5
Desarrollo social y políticas de bienestar I	4	6.5
Taller integrador II	2	3.2

Anexo 6:

Tabla 20. Distribución de las materias de mayor calificación en Ingeniería en Sistemas de la Información

Materias de alta calificación	Frecuencia	Porcentaje
Sustentabilidad en las ingenierías	17	32.1
Efectiva de sociales o humanidades	12	22.6
Cálculo diferencial e integral III	9	17.0
Introducción a la ingeniería en sistemas de inf.	7	13.2
Probabilidad y estadística	4	7.5
Álgebra	3	5.7
Geometría analítica	1	1.9

Anexo 7:

Tabla 21. Distribución de las materias de menor calificación en Arquitectura

Materias de menor calificación	Frecuencia	Porcentaje
Teoría de los materiales	32	44.4
Sistemas constructivos elementales	10	13.9
Taller de arquitectura II	9	12.5
Construcción regional II	6	8.4
Diseño y estructura	5	6.9
Física aplicada a la arquitectura	3	4.2
Introducción al proceso proyectual	2	2.8
Estabilidad y arquitectura	2	2.8
Perspectiva, luz y sombra	2	2.8
Clima y región	1	1.4

Anexo 8:

Tabla 22. Distribución de las materias de menor calificación en Economía

Materias de menor calificación	Frecuencia	Porcentaje
Economía política II	14	34.1
Microeconomía	13	31.7
Matemáticas	8	19.5
Indicadores de población y empleo	2	4.9
Historia económica II	2	4.9
Economía política de la acumulación	2	4.9

Anexo 9:

Tabla 23. Distribución de las materias de menor calificación en Enfermería

Materias de menor calificación	Frecuencia	Porcentaje
Farmacología	66	86.8
Salud pública	5	6.6
Enfermería en el cuidado a la mujer	4	5.3
Nutrición	1	1.3

Anexo 10:

Tabla 24. Distribución de las materias de menor calificación en Geología

Materias de menor calificación	Frecuencia	Porcentaje
Geoquímica	15	38.5
Cálculo II	8	20.5
Álgebra	6	15.4
Geodinámica externa	4	10.3
Cálculo I	3	7.7
Geometría	2	5.1
Fluidos y fenómenos térmicos	1	2.6

Anexo 11:

Tabla 25. Distribución de las materias de menor calificación en Trabajo Social

Materias de menor calificación	Frecuencia	Porcentaje
Diagnóstico social I	19	30.6
Campos, áreas y niveles de intervención	19	30.6
Objeto de intervención de trabajo social I	18	29.0
Desarrollo social y política de bienestar I	4	6.5
Práctica de diagnóstico	2	3.2

Anexo 12:

Tabla 26. Distribución de las materias de menor calificación en Ingeniería en Sistemas de la Información

Materias de menor calificación	Frecuencia	Porcentaje
Probabilidad y estadística	25	47.2
Cálculo diferencial e integral II	9	17.0
Cálculo diferencial e integral III	7	13.2
Geometría analítica	5	9.4
Química	4	7.5
Álgebra	3	5.7