

# ATRIBUCIONES CAUSALES, AUTOCONCEPTO Y MOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES CON ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO

por Antonio VALLE ARIAS  
Ramón GONZÁLEZ CABANACH  
Susana RODRÍGUEZ MARTÍNEZ  
Isabel PIÑEIRO AGUÍN  
José Manuel SUÁREZ RIVEIRO  
*Universidad de La Coruña*

## 1. Introducción

Con los riesgos normales de simplificación que supone, podemos afirmar que el nivel de rendimiento alcanzado por un alumno está en función tanto de sus conocimientos y capacidades como de otros factores que pueden englobarse genéricamente bajo el término de «motivación» (Núñez y González-Pumariega, 1996). Además, existe una estrecha interdependencia entre ambos aspectos (Rogers, 1987); un alumno con un alto nivel de conocimientos y capacidades no tendrá éxito si los niveles motivacionales son realmente tan bajos como para impedir que pueda realizarse ningún intento de alcanzar el éxito. De la misma forma, aún con la máxima motivación y esfuerzo, la carencia de capacidades y conocimientos relevantes hará imposible que se logre el éxito.

Sin embargo, a pesar de que la motivación es una de los factores a los que se recurre con frecuencia para intentar explicar algunos de los problemas que se producen en el aprendizaje escolar, la diversidad de enfoques que existen de este concepto así como la amplia variedad de teorías sobre la misma ha llevado consigo que, todavía, en la actualidad, no exista una perspectiva teórica lo suficientemente sólida y contrastada que ofrezca una aproximación unificada sobre este fenómeno (Pintrich, 1991). Ade-

más, la motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías más significativas elaboradas hasta el momento ha conseguido explicar e integrar totalmente; y esto es aplicable con mayor claridad a la motivación académica, fenómeno esencialmente complejo (González Cabanach, Núñez y García-Fuentes, 1994). De ahí que uno de los retos importantes de los teóricos e investigadores sea el tratar de intentar clarificar, de la forma más precisa posible, lo que se engloba dentro de este amplio y complejo proceso que denominamos como motivación. Así, en una introducción a la edición especial sobre motivación del *Educational Psychologist*, Pintrich (1991, p. 200) hace referencia a este importante reto de la teoría e investigación motivacional, señalando que: *una de las cuestiones claves para el futuro de la teoría e investigación motivacional se encuentra en la claridad teórica y de definición de los constructos* implicados en este campo.

De todas formas, y a pesar de las diferencias existentes entre los múltiples enfoques, todos coinciden en definir la motivación como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (p.ej., Good y Brophy, 1983; Beltrán, 1993; Hernández y García, 1991). Si consideramos el carácter propositivo e intencional de la conducta humana, resulta evidente que entre los factores o variables que guían y dirigen dicha conducta dentro del ámbito académico se encuentran las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y de las tareas que va a realizar, las actitudes, intereses, expectativas, y las diferentes representaciones mentales que él va generando sobre el tipo de metas que pretende alcanzar dentro del contexto educativo. Todos estos factores que guían y dirigen la conducta académica del alumno, también reciben la influencia de variables contextuales de indiscutible importancia dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje; como son, por ejemplo, los contenidos, el profesor, los mensajes que transmite, el tipo de interacción, el sistema de evaluación, etc. La relevancia de la motivación a nivel psicológico aparece reflejada con claridad en los términos planteados por Hernández y García (1991, p. 150): *La motivación, probablemente, sea el tema nuclear de toda la Psicología. Las preguntas que surgen en torno al punto de partida, al mantenimiento o a la finalidad de nuestro comportamiento, están íntimamente ligadas al tema de la motivación.*

En definitiva, el panorama actual sobre la motivación se inscribe dentro de un número considerable de perspectivas teóricas que aglutinan un amplio abanico de constructos estrechamente relacionados, pero que a veces han creado una cierta confusión en este campo. Por eso, aunque la claridad teórica y conceptual es una condición necesaria para el avance en la teoría e investigación motivacional, tal y como plantea Pintrich (1991), es difícil imaginar que estos avances se produzcan a partir de una teoría unificada de la motivación. De ahí que, tal y como sucede con otros



procesos psicológicos, al acercarse al estudio de la motivación es preciso abordarlo desde diferentes enfoques teóricos que incluyen conceptos importantes para la comprensión del fenómeno motivacional en su conjunto.

Probablemente, una de las propuestas que mejor engloba la complejidad de los procesos motivacionales a nivel académico es la planteada por Pintrich y De Groot (1990), en la que distinguen tres categorías generales de constructos relevantes para la motivación en contextos educativos: (a) un componente de expectativa, que incluye las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para realizar una tarea, (b) un componente de valor, que incluye las metas de los alumnos y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea, y (c) un componente afectivo, que incluye las reacciones emocionales de los alumnos ante la tarea.

Aunque el componente de *expectativa* ha sido concebido de diferentes maneras en la investigación motivacional (p.ej., competencia percibida, autoeficacia, creencias de control, etc.), el significado del mismo implica creencias de los sujetos de que ellos son capaces de resolver la tarea y de que son responsables de su propio rendimiento. En otros términos, este componente supone por parte del alumno responder a la siguiente pregunta: *¿puedo hacer esta tarea?*

En el componente de *valor* están implicadas las metas de los alumnos y sus creencias respecto a la importancia e interés de las tareas y actividades académicas. Aunque este componente también ha sido concebido de diferentes maneras (p.ej., metas de aprendizaje *versus* metas de rendimiento, orientación intrínseca *versus* orientación extrínseca, etc.), esencialmente se refiere a las razones de los alumnos para hacer una tarea. En este caso, responderían a la siguiente pregunta: *¿por qué hago esta tarea?*

El tercer componente motivacional hace referencia a las *reacciones afectivas y emocionales* ante la tarea. En este caso, las reacciones suelen ser muy variadas (p.ej., orgullo, ira, culpa, ansiedad, etc.) y el alumno respondería a la siguiente pregunta: *¿cómo me siento con esta tarea?*

Tomando como punto de referencia esta diferenciación de los tres constructos motivacionales mencionados, el principal objetivo de este trabajo consiste en analizar las posibles diferencias existentes entre aquellos estudiantes de rendimiento alto y bajo con respecto a un conjunto de variables motivacionales que coinciden en líneas generales con las tres categorías que distinguen Pintrich y De Groot (1990), y que hemos comentado anteriormente. Así, diferentes autores consideran que el autoconcepto desempeña un papel central en la motivación y en el aprendizaje escolar (ver p.ej., Weiner, 1990; McCombs, 1986, 1989; McCombs y Marzano, 1990). Si asumimos que el autoconcepto designa el conjunto de

percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí misma en diferentes áreas, es posible afirmar que la mayor parte de factores y variables personales que guían y dirigen la motivación tienen como punto de referencia las percepciones y creencias que el sujeto mantiene sobre diferentes aspectos de sus cogniciones (percepciones de control sobre la conducta, percepciones de competencia, pensamientos sobre las metas, etc.). Por eso, en un reciente trabajo de Weiner (1990), en el que realiza una revisión de la investigación motivacional en los últimos cincuenta años, considera que las últimas décadas se han caracterizado sobre todo por la incorporación del autoconcepto como una de las variables motivacionales más importantes. De la misma forma, desde el enfoque cognitivo del autoconcepto propuesto por Markus y sus colaboradores (ver p.ej., Markus, 1977; Markus y Nurius, 1986; Cross y Markus, 1994), además de concebir el autoconcepto en términos de «auto-esquemas», la noción de «autoconcepto operativo» y, sobre todo, el concepto de «possible selves» contienen importantes propiedades afectivas y motivacionales que constituyen un incentivo para la conducta futura.

Con respecto al segundo componente planteado por Pintrich y De Groot (1990), el componente de *valor*, la investigación motivacional se ha ocupado de estudiar los distintos tipos de metas que persiguen los estudiantes. Dentro de la literatura sobre este tema (ver p.ej., González Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996), se destaca la importancia que tienen sobre todo dos tipos de metas, las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento, las cuales tienen una clara correspondencia con lo que tradicionalmente se ha denominado motivación intrínseca y motivación extrínseca respectivamente. Según plantean los autores más representativos de esta línea de investigación (ver p.ej., Nicholls, 1984; Dweck, 1986; Elliott y Dweck, 1988; Ames, 1992; Ames y Archer, 1988), mientras que los estudiantes con metas de aprendizaje se implican en el aprendizaje con la intención de adquirir conocimientos e incrementar su competencia, es probable que crean que el esfuerzo es la causa del éxito o del fracaso, que la inteligencia es variable y modificable, que vean los problemas difíciles como un reto, y que se impliquen en estrategias de procesamiento profundo; los estudiantes orientados hacia metas de rendimiento están interesados en demostrar su capacidad y en obtener juicios positivos sobre sus niveles de competencia y evitar los negativos; para ellos, el aprendizaje no es valorado en sí mismo sino como un medio para conseguir demostrar que se es competente, suelen concebir la inteligencia como una entidad fija y estable, ven los problemas difíciles como posibles situaciones de fracaso, y suelen implicarse más en la utilización de estrategias de bajo nivel de complejidad.

Con respecto al tercer componente motivacional planteado por Pintrich y De Groot (1990), las consecuencias afectivo-emocionales derivadas



de la realización de una tarea así como de los resultados de éxito o fracaso a nivel académico, interpretados por un determinado sujeto, constituyen un elemento sustancial dentro de la teoría atribucional de la motivación de logro formulada por Bernard Weiner (ver p.ej., Weiner, 1979, 1985, 1986). Según esta teoría, lo que realmente determina la motivación son las distintas interpretaciones y valoraciones que un sujeto realiza de sus propios resultados académicos. Como plantea Weiner, una secuencia motivacional comienza con un resultado y una reacción afectiva inmediata por parte del sujeto. Si el resultado es inesperado, negativo o importante, la persona se pregunta acerca de las causas que determinaron dicho resultado; la capacidad, el esfuerzo, la suerte o la dificultad de la tarea constituyen los factores causales más importantes a los que recurren los estudiantes para explicar sus resultados académicos.

Pero lo verdaderamente importante dentro de la teoría de Weiner es que las atribuciones causales no influyen por lo que tienen de específico en la motivación, sino que lo hacen por la distintas características que presentan cada uno de los factores causales. El hecho de que una causa sea externa o interna, estable o inestable, y controlable o incontrolable para el sujeto, las consecuencias sobre el autoconcepto y la autoestima, sobre la confianza en las capacidades de uno mismo, sobre las expectativas de éxito, etc., van a ser distintas; lo que, a su vez, va a repercutir en la conducta de logro futura.

Es indudable la estrecha relación que existe entre esos componentes motivacionales diferenciados por Pintrich y De Groot (1990). Así, la relevancia motivacional de las atribuciones causales se pone de manifiesto también en las relaciones que existen entre atribuir los resultados académicos a determinados factores causales y la tendencia del estudiante a adoptar un tipo u otro de metas (metas de aprendizaje *versus* metas rendimiento). De hecho, en un estudio publicado recientemente (Valle, González Cabanach, Gómez Taibo, Rodríguez Martínez y Piñeiro, 1998) hemos encontrado que el atribuir los resultados a causas internas (p.ej., capacidad y esfuerzo) tenía una influencia significativa sobre las metas de aprendizaje, mientras que las atribuciones a causas externas (p.ej., la suerte) influía significativamente sobre las metas de rendimiento (en nuestro caso, metas de logro). Por otro lado, no se apreció ninguna influencia significativa de las atribuciones internas sobre las metas de logro, ni de las atribuciones externas sobre las metas de aprendizaje.

Por tanto, tomando como núcleo vertebrador del presente trabajo el autoconcepto académico, las metas académicas y las atribuciones causales; tres variables motivacionales de primer orden dentro del contexto académico, el principal objetivo de este estudio consiste en analizar las posibles diferencias que pueden existir en estas tres variables entre aquellos estudiantes con rendimiento alto y bajo.

## 2. Método

### 2.1. Sujetos

La muestra inicial está compuesta por 614 sujetos que cursan sus estudios en la Universidad de La Coruña. Del total de la muestra, 155 son hombres, 451 son mujeres, mientras que 8 sujetos no aparecen identificados en esta variable al no haber contestado a la pregunta en la que se les solicitaba esta información. Con respecto a la variable curso, de la muestra total de sujetos 314 pertenecen a los dos primeros cursos y 300 a tercero y a quinto. En cuanto al tipo de carrera, 134 estudian Magisterio, 111 Enfermería, 72 Fisioterapia, 139 Ciencias Empresariales, 90 Psicopedagogía, y 68 Ciencias Químicas. Aunque los análisis estadísticos referidos a las propiedades psicométricas de los instrumentos de medida utilizados en el presente trabajo se han realizado a partir de esta muestra de sujetos, debemos indicar que en los análisis de diferencias de medias la muestra quedó reducida a 362 sujetos, debido a que hemos descartado a aquellos sujetos que mostraban un nivel de rendimiento medio, para quedarnos exclusivamente con aquellos que presentaban niveles altos y bajos de rendimiento.

### 2.2. Variables e instrumentos de medida

Para la evaluación de las atribuciones causales hemos utilizado el *Cuestionario de Atribuciones Causales* elaborado por Palenzuela (1982). Esta escala, basada en las aportaciones teóricas de Bernard Weiner (ver p.ej., Weiner, 1979, 1985, 1986), consta de 30 ítems agrupados en cinco subescalas. Cada subescala se corresponde con un factor causal utilizado por el sujeto para explicar una situación de éxito o de fracaso. Estos factores causales son los siguientes: capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea, agente externo, y suerte. Cada uno de ellos se evalúa a través de 6 ítems, de los cuales tres se refieren a posibles experiencias de éxito y otros tres a posibles experiencias de fracaso. Las respuestas aparecen categorizadas en una escala que se puntúa de 1 a 5, coincidiendo el 1 con «nunca» y el 5 con «siempre». Después de realizar un análisis de los ítems de la escala, el autor encontró que la agrupación en cinco subescalas en función de la causa de éxito o fracaso no coincidía con los datos empíricos, donde sí aparecían divergencias dependiendo de si la situación era de éxito o de fracaso.

Según el autor, esto sugiere que los ítems de cada una de las subescalas, diferenciadas según que la atribución sea de éxito o de fracaso, tienen suficiente validez convergente y discriminante para funcionar por separado. De ahí que sea necesario dividir cada una de las cinco subescalas en dos: una subescala de atribución ante el éxito y otra ante el fracaso. Después de realizar un análisis factorial de la escala encontró que los 30



ítems se agrupaban en siete factores significativos, tomando como criterio los valores propios de aquellos factores que fueran iguales o superiores a la unidad. La varianza explicada por estos siete factores era del 53,1%. Los datos más relevantes del análisis factorial realizado por Palenzuela (1982) pueden resumirse en lo siguiente: identificación de tres factores referidos a atribuciones causales ante el éxito (atribución al contexto —dificultad de la tarea y agente externo—, atribución a la capacidad, y atribución al esfuerzo); otros tres factores hacen referencia a las mismas atribuciones causales, pero ante situaciones de fracaso; y, finalmente, aparece un factor de atribución a la suerte tanto en situaciones de éxito como de fracaso. Por lo que se refiere a la consistencia interna de las subescalas (sin diferenciar entre éxito y fracaso), obtenida a través del coeficiente «a» de Cronbach, oscila entre .55 y .74, produciéndose un relativo incremento de estos índices cuando se diferencia entre éxito y fracaso.

Siguiendo los pasos llevados a cabo por Palenzuela (1982), de cara a conocer las propiedades psicométricas del «Cuestionario de Atribuciones Causales», realizamos un análisis factorial de la escala (método de componentes principales, rotación varimax) utilizando las puntuaciones directas obtenidas por los sujetos en el cuestionario, con la intención de conocer la validez de constructo de la misma y comprobar si la estructura factorial encontrada en nuestros datos se corresponde con la postulada por el autor. Así mismo, hemos calculado los índices de fiabilidad de la escala total y de las diversas subescalas (coeficiente «a» de Cronbach) que aparecen definidas a partir de la estructura factorial.

Por lo que se refiere al análisis factorial, encontramos una estructura factorial inicial conformada por 8 factores con un valor propio superior a la unidad, que posteriormente quedan reducidos a 7 factores por la falta de coherencia y consistencia de uno de ellos. La solución factorial encontrada explica un 59,7% de la varianza total y coincide totalmente con la propuesta por Palenzuela (1982).

Así, el primer factor con un 17,6% de la varianza explicada, se define como *Atribución del éxito/fracaso a la suerte* y está integrado por los siguientes ítems, ordenados según el valor de las saturaciones en el factor: 10, 20, 25, 30, 15 y 4. Este factor está relacionado con las atribuciones de los resultados académicos (sean de éxito o de fracaso) a la suerte.

El segundo factor, con un 12,5% de la varianza explicada, vendría definido como *Atribución del éxito al contexto*, y está formado por los ítems 18, 19, 14, 28, 5 y 3. Este factor incluye las atribuciones causales ante resultados de éxito realizadas al contexto (que agruparía tanto variables referidas a la dificultad de las tareas académicas como aquellas otras relacionadas con distintos niveles de ayuda mostrada por el profesor).

El tercer factor, *Atribución del fracaso al contexto*, con un 8,5% de la varianza explicada, lo forman los ítems 9, 13, 8, 23, 29 y 24; y presenta

características similares al anterior, pero en este caso las atribuciones hacen referencia a situaciones de fracaso.

El cuarto factor, con un 6,6% de la varianza explicada, denominado *Atribución del fracaso al esfuerzo* está formado por los ítems 22, 7 y 27, y hace referencia a las atribuciones al esfuerzo ante situaciones de fracaso.

El quinto factor, *Atribución del éxito a la capacidad*, presenta un 5,2% de varianza explicada y está integrado por los ítems 26, 21 y 6, y se encuentra relacionado con las atribuciones causales realizadas a la capacidad en situaciones de éxito.

El sexto factor, denominado *Atribución del éxito al esfuerzo*, y con un 4,8% de la varianza explicada, lo forman los ítems 2, 17 y 11, e incluye aquellas atribuciones al esfuerzo ante situaciones de éxito.

Finalmente, el séptimo y último factor, con un 4,5% de la varianza explicada, aparece integrado por los ítems 16, 1 y 12 y se denomina *Atribución del fracaso a la capacidad*. Este factor hace referencia a las atribuciones causales ante situaciones de fracaso realizadas a la capacidad.

Por lo que se refiere a los índices de fiabilidad (coeficiente «a» de Cronbach) del Cuestionario de Atribuciones Causales, realizados a partir de los datos de nuestra investigación, podemos afirmar que el conjunto de la escala muestra un coeficiente de fiabilidad moderadamente aceptable (coeficiente «a» de Cronbach: .739). En cuanto a los coeficientes «a» de cada uno de los factores obtenidos, «atribuciones de éxito/fracaso a la suerte» presenta un índice de .817, en «atribuciones de éxito al contexto» el coeficiente es de .775, en «atribuciones de fracaso al contexto» es de .706, en «atribuciones de fracaso al esfuerzo» el índice obtenido es de .836, en «atribuciones de éxito a la capacidad» de .825, en «atribuciones de éxito al esfuerzo» de .787, y en «atribuciones de fracaso a la capacidad» el coeficiente es un poco más bajo, en concreto .676.

Para la evaluación de las metas hemos utilizado el *Cuestionario de Metas Académicas (C.M.A.)* elaborado por Hayamizu y Weiner (1991) que consta de 20 ítems a través de los cuales se pretende conocer el tipo de metas de estudio que persiguen los estudiantes. Las respuestas aparecen categorizadas en una escala que se puntúa de 1 a 5, coincidiendo el 1 con «nunca» y el 5 con «siempre». Aunque contempla la diferenciación entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento establecida por Dweck (ver p.ej., Dweck, 1986; Elliott y Dweck, 1988) y por otros autores, Hayamizu y Weiner (1991) han obtenido tres orientaciones motivacionales que se corresponden no con dos tipos de metas, sino con tres: unas metas de aprendizaje (equivalente a lo postulado por Dweck) y dos tipos de metas de rendimiento. Mientras que una de las metas de rendimiento está relacionada con la tendencia de los estudiantes a estudiar con el propósito de



obtener aprobación y evitar rechazo por parte de profesores y padres (metas de refuerzo social), la otra se relaciona con la tendencia del alumno a estudiar para obtener buenos resultados académicos y avanzar en sus estudios (metas de logro). De los 20 ítems de los que consta el cuestionario, los ocho primeros están centrados en metas intrínsecas y los doce restantes en metas extrínsecas. Los coeficientes de fiabilidad de la escala (coeficiente «a» de Cronbach) obtenidos por Hayamizu y Weiner (1991) pueden considerarse bastante altos: metas de aprendizaje (.89), metas de refuerzo social (.78), y metas de logro (.71).

Los resultados de la fiabilidad de la escala, que hemos obtenido a partir de una muestra de 609 sujetos universitarios, nos proporcionan unos coeficientes («a» de Cronbach) de .819 para el total de la escala, .871 en la subescala «metas de aprendizaje», .873 para la subescala «metas de refuerzo social», y .870 en la subescala «metas de logro», lo que nos lleva a considerarlo un instrumento con unos índices de fiabilidad bastante aceptables (Valle, González Cabanach, Cuevas y Núñez, 1996).

Por lo que se refiere a la validez de constructo de la escala, y después de realizar un análisis factorial —método de componentes principales, rotación varimax— utilizando las puntuaciones directas obtenidas por los sujetos en el cuestionario, hemos obtenido una estructura factorial semejante al estudio realizado por Hayamizu y Weiner (1991). La solución factorial encontrada es de 3 factores (que se corresponden con las tres subescalas mencionadas y con los tres tipos de metas) que explican en conjunto el 59,2% de la varianza total (Valle, González Cabanach, Cuevas y Núñez, 1996). El primer factor, con un 25,4 % de la varianza explicada, está definido por los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8 y puede ser denominado como «metas de aprendizaje», coincidiendo en su totalidad con los resultados obtenidos por los trabajos mencionados. El segundo factor, con un 21,3 % de la varianza explicada, está definido por los ítems 15, 16, 17, 18, 19 y 20 y puede ser denominado como «metas de logro», lo que coincide con los estudios citados. El tercer y último factor, con un 12,5 % de la varianza explicada, aparece integrado por los ítems 9, 10, 11, 12, 13 y 14, siendo definido como «metas de refuerzo social» y que también coincide con los resultados obtenidos por los estudios mencionados. En base a estos resultados, es posible afirmar que esta escala dispone de una fiabilidad (consistencia interna) y validez de constructo suficientemente aceptables, lo que coincide en líneas generales con los resultados obtenidos por los diferentes estudios citados anteriormente.

Para la evaluación del *autoconcepto académico* hemos recurrido a un ítem en el cual los sujetos tienen que responder cómo se consideran como estudiantes. Las respuestas pueden oscilar desde 1 (muy malo) hasta 5 (muy bueno).

En cuanto al *rendimiento académico*, hemos utilizado también una

medida de autoinforme (a través de un ítem) en la que el sujeto debe responder sobre cuál es su rendimiento académico actual dentro del contexto universitario. La escala de valoración oscila entre 1 (muy malo) y 5 (muy bueno). Posteriormente, y con el fin de diferenciar entre los grupos de estudiantes con rendimiento alto y bajo hemos optado por integrar dentro del grupo de rendimiento bajo a todos aquellos sujetos que obtuvieran puntuaciones de 1 y 2, mientras que el grupo de rendimiento alto quedó formado por aquellos estudiantes que tenían puntuaciones de 4 y 5 en dicha escala. De esto se deduce que para los análisis estadísticos referidos a las diferencias de medias, no hemos contado con el grupo de sujetos que obtuvo niveles de rendimiento medios (puntuaciones de 3), de ahí que la muestra inicial quedó reducida considerablemente para este tipo de análisis.

### 2.3. *Procedimiento*

En la aplicación de las pruebas, realizada por los autores del trabajo en un único momento temporal, se ha insistido a los sujetos que participaron en la cumplimentación de las mismas en la importancia de responder sinceramente a las distintas cuestiones planteadas.

Por lo que se refiere a los análisis estadísticos, además de los referidos a las propiedades psicométricas de los instrumentos de medida utilizados, hemos recurrido a una serie de análisis de diferencias entre medias calculados mediante la prueba «t» de Student con el fin de conocer las posibles diferencias en atribuciones causales, autoconcepto y metas académicas entre los grupos de estudiantes con rendimiento alto y bajo. Todos los análisis realizados se han llevado a cabo mediante el paquete estadístico SPSS para Windows —versión 6.1.2—.

## 3. *Resultados*

En general, los resultados encontrados en cuanto a las diferencias que existen entre los grupos de estudiantes con rendimiento alto y bajo respecto a determinadas variables de naturaleza cognitivo-motivacional (ver tablas 1 y 2), nos indican que existen diferencias significativas entre ambos grupos en las atribuciones de éxito a la capacidad, al esfuerzo y al contexto, en atribuciones de éxito/fracaso a la suerte, en atribuciones de fracaso a la capacidad y al esfuerzo, en metas de aprendizaje, en metas de logro y en autoconcepto académico. Por el contrario, no parece haber diferencias significativas entre ambos grupos en las atribuciones de fracaso al contexto y en las metas de refuerzo social.



Variable	Grupos	N	$\bar{X}$	Sx	t	n.s.
Atribuciones de éxito a la capacidad	Rendimiento bajo	60	10,78	1,66	-2,74	.006
	Rendimiento alto	296	11,50	1,87		
Atribuciones de éxito al esfuerzo	Rendimiento bajo	61	10,90	2,05	-5,73	.000
	Rendimiento alto	298	12,33	1,72		
Atribuciones de éxito al contexto	Rendimiento bajo	58	14,63	3,04	2,62	.009
	Rendimiento alto	291	13,51	2,95		
Atribuciones de éxito/fracaso a la suerte	Rendimiento bajo	59	14,16	3,16	2,35	.019
	Rendimiento alto	297	13,03	3,44		
Atribuciones de fracaso a la capacidad	Rendimiento bajo	60	7,03	1,65	3,09	.002
	Rendimiento alto	299	6,20	1,95		
Atribuciones de fracaso al esfuerzo	Rendimiento bajo	61	11,62	2,34	3,76	.000
	Rendimiento alto	298	10,19	2,76		
Atribuciones de fracaso al contexto	Rendimiento bajo	60	14,68	2,62	-1,71	.089
	Rendimiento alto	295	15,42	3,12		

Tabla 1. Diferencias de medias en las atribuciones causales ante resultados de éxito y de fracaso entre los grupos de estudiantes con rendimiento alto y bajo. (Las puntuaciones directas que pueden obtener los sujetos en las variables «atribuciones de éxito al contexto», «atribuciones de fracaso al contexto» y «atribuciones de éxito/fracaso a la suerte» pueden oscilar entre 6 y 30. En el resto de variables, estas puntuaciones pueden ir de 3 a 15).

En las atribuciones causales que realizan los sujetos ante resultados de éxito y de fracaso a nivel académico, los estudiantes con rendimiento bajo suelen atribuir en mayor medida sus resultados —tanto de éxito como de fracaso— a la suerte (ver Tabla 1 y Figura 1), atribuyen más sus éxitos al contexto —facilidad de la tarea y ayuda mostrada por el profesor— (ver Tabla 1 y Figura 2), pero también suelen responsabilizarse de sus resultados de fracaso al atribuirlos a su falta de capacidad y a la falta de esfuerzo (ver Tabla 1 y Figuras 3 y 4). Por otro lado, el grupo de estudiantes con rendimiento alto atribuyen en mayor medida sus éxitos a la capacidad y al esfuerzo (ver Tabla 1 y Figuras 3 y 4).

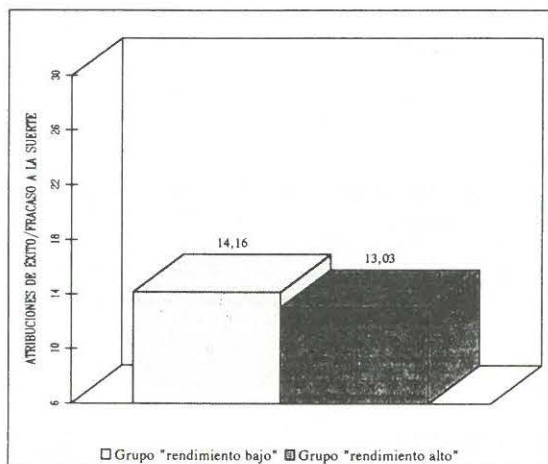


Figura 1: Representación gráfica de los valores medios (variables: *Atribuciones de éxito/fracaso a la suerte*) obtenidos por los grupos de rendimiento alto y bajo

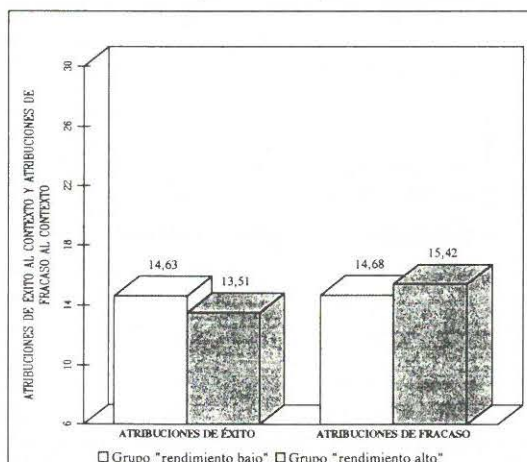


Figura 2: Representación gráfica de los valores medios (variables: *Atribuciones de éxito al contexto y Atribuciones de fracaso al contexto*) obtenidos por los grupos de rendimiento alto y bajo



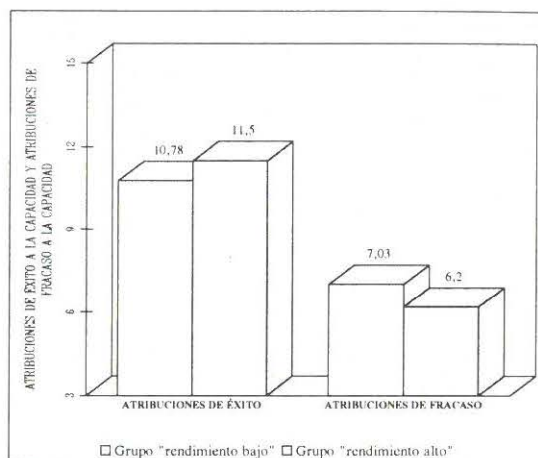


Figura 3: Representación gráfica de los valores medios (variables: *Atribuciones de éxito a la capacidad* y *Atribuciones al fracaso a la capacidad*) obtenidos por los grupos de rendimiento alto y bajo

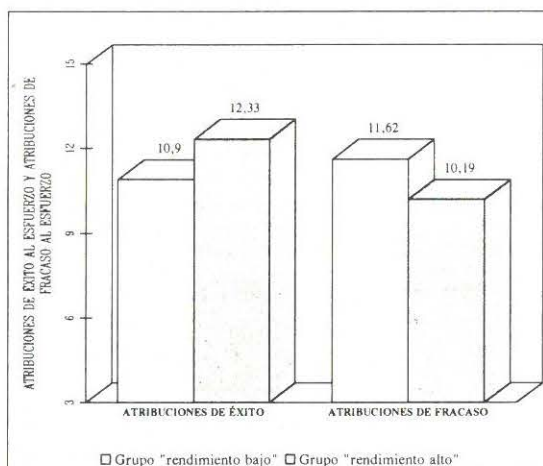


Figura 4: Representación gráfica de los valores medios (variables: *Atribuciones de éxito al esfuerzo* y *Atribuciones de fracaso al esfuerzo*) obtenidos por los grupos de rendimiento alto y bajo

En cuanto a las metas académicas y al autoconcepto académico, también se aprecian diferencias significativas entre ambos grupos de sujetos (ver Tabla 2). Así, el grupo de estudiantes de rendimiento alto presenta unos niveles medios significativamente más altos en metas de aprendizaje, en metas de logro, y en autoconcepto académico que el grupo de sujetos con bajo rendimiento (ver Figuras 5, 6 y 7). No obstante, no parece haber diferencias significativas entre ambos grupos de sujetos en las metas de refuerzo social.

Variable	Grupos	N	$\bar{X}$	Sx	t	n.s.
Metas de aprendizaje	Rendimiento bajo	60	25,15	5,30	-4,59	.000
	Rendimiento alto	300	28,51	5,15		
Metas de logro	Rendimiento bajo	61	23,19	5,43	-3,34	.001
	Rendimiento alto	301	25,18	3,97		
Metas de refuerzo social	Rendimiento bajo	61	12,13	4,39	-0,23	.817
	Rendimiento alto	301	12,27	4,57		
Autoconcepto académico	Rendimiento bajo	60	2,91	0,49	-8,84	.000
	Rendimiento alto	301	3,62	0,57		

Tabla 2. Diferencias de medias en autoconcepto y metas académicas entre los grupos de estudiantes con rendimiento alto y bajo. (Las puntuaciones directas que pueden obtener los sujetos en la variable «metas de aprendizaje» pueden oscilar entre 8 y 40, en las variables «metas de logro» y «metas de refuerzo social» entre 6 y 30, y en la variable «autoconcepto académico» entre 1 y 5).

Por consiguiente, de los dos grupos de sujetos, son los rendimiento alto los que tienen una consideración más positiva de sí mismos como estudiantes y los que presentan unos niveles más altos de metas de aprendizaje y de metas de logro. En el caso de las metas de refuerzo social, no sólo no hay diferencias significativas entre los dos grupos sino que las puntuaciones medias de ambos grupos son muy inferiores a las obtenidas en «metas de logro».



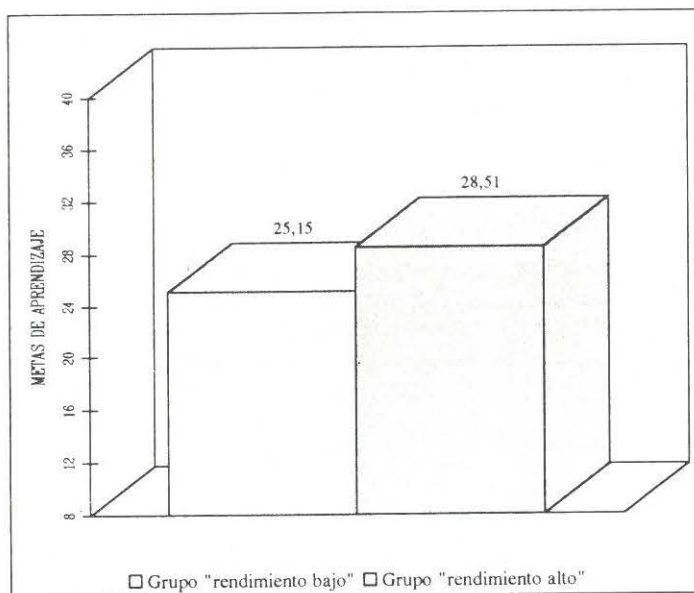


Figura 5: Representación gráfica de los valores medios (variable: *Metas de aprendizaje*) obtenidos por los grupos de rendimiento alto y bajo

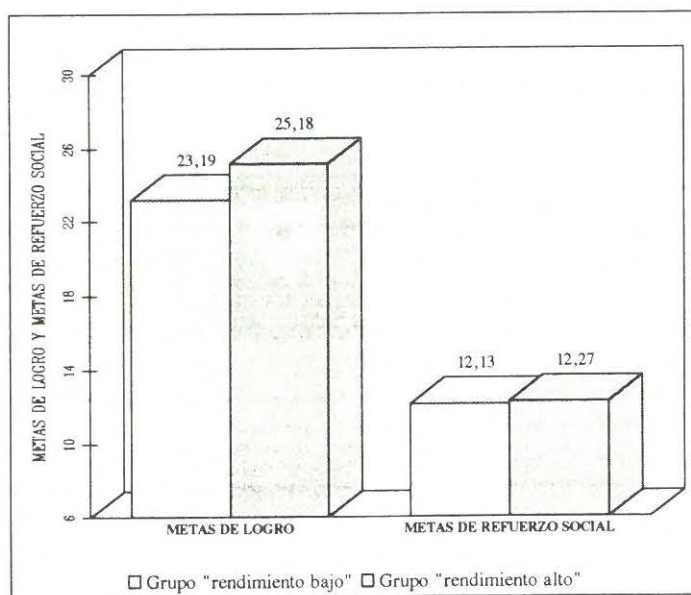


Figura 6: Representación gráfica de los valores medios (variables: *Metas de logro* y *Metas de refuerzo social*) obtenidos por los grupos de rendimiento alto y bajo

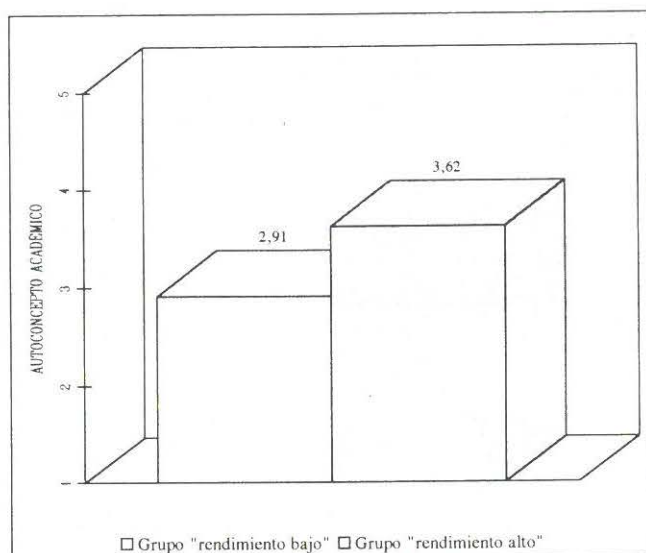


Figura 7: Representación gráfica de los valores medios (variables: *autoconcepto académico*) obtenidos por los grupos de rendimiento alto y bajo

#### 4. Discusión

Los resultados descritos anteriormente ponen de manifiesto la existencia de diferencias importantes entre los estudiantes con alto y bajo rendimiento tanto a la hora de atribuir sus resultados académicos a determinados factores causales como en su grado de motivación y autoconcepto académicos.

En las explicaciones que dan los estudiantes ante los resultados académicos obtenidos, las diferencias más sustanciales entre los dos grupos se producen en las atribuciones al esfuerzo. En concreto, mientras que los estudiantes de alto rendimiento consideran que el esfuerzo es uno de los principales responsables de sus resultados de éxito, los sujetos de bajo rendimiento entienden que este factor causal constituye una de las razones de sus fracasos a nivel académico. En ambos casos se asume un alto grado de responsabilidad personal en los resultados obtenidos, en los sujetos de rendimiento alto atribuyendo los éxitos a su propio esfuerzo, pero también en los sujetos de rendimiento bajo atribuyendo sus fracasos a la falta de esfuerzo. En este último caso, es importante que los estudiantes de bajo rendimiento atribuyan sus fracasos a la falta de esfuerzo, ya que según los postulados de la teoría de Weiner (ver p.ej., Weiner, 1985, 1986), al ser un factor causal interno, inestable y controlable le permite al estudiante modificarlo en el futuro y así garantiza una mejora en sus resultados académicos, siempre y cuando sus niveles de esfuerzo se adapten a las demandas y exigencias de las tareas académicas.



También se aprecian diferencias importantes entre los dos grupos en las atribuciones a la capacidad. Mientras que los sujetos con rendimiento alto suelen atribuir en mayor medida sus éxitos a este factor causal, los de rendimiento bajo responsabilizan más a la capacidad en situaciones de fracaso. En cierto modo, y siguiendo con algunas de las ideas planteadas por Weiner en su teoría atribucional, al ser la capacidad un factor causal interno, estable e incontrolable, las consecuencias sobre las expectativas de éxito/fracaso, sobre el autoconcepto y la percepción de competencia que tiene el atribuir los resultados a este factor causal son muy diferentes si consideramos que nuestra capacidad es responsable de los éxitos o si creemos que la falta de capacidad es una de las principales razones de nuestro fracaso. Si un estudiante atribuye los resultados a este factor causal, probablemente, y debido a que tiene las características de ser una causa interna, estable e incontrolable, debe esperar que en el futuro, ante circunstancias similares, se produzca el mismo resultado —sea de éxito o de fracaso—; algo muy distinto a lo que sucedería si atribuyera ese mismo resultado al esfuerzo, que aunque es un factor causal interno, es inestable y controlable por parte del sujeto. De todas formas, hay que reconocer que los valores medios obtenidos por ambos grupos en «atribuciones de fracaso a la capacidad» son bastante inferiores que los obtenidos en «atribuciones de fracaso al esfuerzo», lo que indica que a pesar de que existen diferencias significativas en estas dos variables entre los dos grupos de rendimiento, en todos los casos parece observarse una tendencia a atribuir en mayor medida los fracasos a la falta de esfuerzo que a la falta de capacidad. Desde la perspectiva de la teoría de Weiner, resulta mucho más adaptativo y menos perjudicial para la conducta de logro futura el atribuir los fracasos a la falta de esfuerzo que a la falta de capacidad.

Otro resultado interesante referido a las diferencias en atribuciones causales tiene que ver con que los sujetos de rendimiento bajo presentan unas pautas atribucionales externas (p.ej., atribuyen más sus éxitos al contexto, y sus éxitos y fracasos a la suerte) significativamente más altas que el grupo de sujetos de rendimiento alto. En cierto modo, ello significa que los escasos resultados de éxito que hayan podido obtener los atribuyen a factores causales ajenos a ellos mismos (p.ej., suerte, facilidad de la tarea, ayuda del profesor, etc.), lo que implica el aceptar muy poca responsabilidad personal ante dichos resultados.

Las diferencias en las pautas atribucionales de los estudiantes con alto y bajo rendimiento, representan respuestas consecuentes con la historia personal de cada uno de los sujetos dentro del contexto académico. Así, por ejemplo, el perfil de un estudiante que puso en acción ciertos niveles de esfuerzo y capacidad ante las actividades académicas, que le resultó «rentable» al conseguir buenos resultados y al lograr un alto grado de confianza en sí mismo y en sus percepciones de competencia, es lógico

que su respuesta habitual a la hora de buscar posibles causas de sus resultados sea recurrir a factores que tienen que ver directamente con él y con los logros conseguidos, esto es, la capacidad y el esfuerzo. Estos factores, que son la causa principal de los resultados conseguidos también, con toda probabilidad, serán los que contribuyan positivamente a obtener buenos resultados en el futuro.

Por eso, nuestros resultados también confirman que aquellos sujetos con niveles de rendimiento alto presentan una mayor confianza en sí mismos como estudiantes y están, además, no sólo más motivados extrínsecamente (metas de logro) sino también intrínsecamente, en comparación con el grupo de sujetos de rendimiento bajo. Al mismo tiempo, no se aprecian diferencias significativas entre ambos grupos en cuanto a las metas de refuerzo social.

Los resultados referidos a las diferencias entre los dos grupos de rendimiento en autoconcepto académico son congruentes con las aportaciones teóricas y empíricas sobre la relación autoconcepto-rendimiento, las cuales ponen de manifiesto que aquellos estudiantes que obtienen generalmente un buen rendimiento académico llegan a formarse un autoconcepto positivo y firme (Núñez y González-Pienda, 1994). Detrás de una percepción positiva como estudiante se esconden una diversidad de elementos que se relacionan muy directamente con la consecución de buenos resultados académicos. Una historia de buenos resultados anteriores, una confianza en las posibilidades, capacidades y esfuerzo de uno mismo, son aspectos que contribuyen de modo directo a que las expectativas de éxito y, consiguientemente, el rendimiento académico sufran un incremento sustancial. Por tanto, la evidencia empírica parece demostrar que el autoconcepto es fuente de motivación que incide directa y significativamente sobre el logro académico (González-Pienda, 1996; González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997).

Otro de los resultados interesantes tiene que ver con que los sujetos de rendimiento alto son los que presentan unos niveles motivacionales más altos —tanto intrínsecos como extrínsecos—. Si partimos del hecho de que la intención principal de los sujetos orientados hacia el logro consiste en conseguir buenos resultados académicos, parece lógico que los niveles más altos de metas de logro sean los que están asociados con el grupo de estudiantes de rendimiento alto. Pero, además, los estudiantes que obtienen un rendimiento alto presentan también unas metas de aprendizaje significativamente más altas que el grupo de rendimiento bajo. En un estudio reciente sobre las orientaciones motivacionales de los estudiantes universitarios (Valle, González Cabanach, Cuevas y Núñez, 1997), se ha encontrado que aquellos estudiantes que presentaban un predominio de ambos tipos metas (metas de aprendizaje y metas de logro), es decir, que



estaban motivados intrínseca y extrínsecamente, eran los que mostraban un rendimiento académico más alto. Los resultados de este estudio, que coinciden con los aportados por otros trabajos (ver p.ej., Archer, 1994, Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche, 1995), confirman que los sujetos que obtienen un mayor rendimiento son aquellos que tienen una alta preocupación por conseguir ambos tipos de metas (aprendizaje y logro). Es más, si los estudiantes desean conseguir el éxito deben perseguir ambos tipos de metas (Wentzel, 1991), teniendo en cuenta que la capacidad para coordinar metas diferentes en una situación determinada y también para llevar esa coordinación a través del tiempo, juega un importante papel en la consecución del éxito (Heyman y Dweck, 1992).

**Dirección del autor:** Antonio Valle Arias. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de La Coruña. Campus de Elviña. 15071 La Coruña. E-mail:vallar@udc.es

*Fecha de la versión definitiva de este artículo:* 30.III.1999.

## BIBLIOGRAFÍA

- AMES, C. (1992) Classrooms: Goals, structures, and student motivation, *Journal of Educational Psychology*, 84, pp. 261-271.
- AMES, C. y ARCHER, J. (1988) Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes, *Journal of Educational Psychology*, 80, pp. 260-267.
- ARCHER, J. (1994) Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes, *Journal of Educational Psychology*, 80, pp. 260-267.
- BELTRÁN, J. (1993) *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje* (Madrid, Síntesis).
- BOUFFARD, T.; BOISVERT, J.; VEZEAU, C. y LAROCHE, C. (1995) The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students, *British Journal of Educational Psychology*, 65, pp. 317-329.
- CROSS, S. E. y MARKUS, H. R. (1994) Self-schemas, possible selves, and competent performance, *Journal of Educational Psychology*, 86, pp. 423-438.
- DWECK, C. S. (1986) Motivational processes affecting learning, *American Psychologist*, 41, pp. 1040-1048.
- ELLIOTT, E. S. y DWECK, C. S. (1988) Goals: An approach to motivation and achievement, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, pp. 5-12.
- GONZÁLEZ CABANACH, R.; NÚÑEZ, J. C. y GARCÍA-FUENTES, C. D. (1994) La motivación y las emociones del alumno, en R. GONZÁLEZ CABANACH *Psicología de la instrucción. El profesor y el estudiante* (La Coruña, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña).

GONZÁLEZ CABANACH, R.; VALLE, A.; NÚÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (1996) Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar, *Psicothema*, 8, pp. 45-61.

GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (1996) El estudiante: Variables personales, en J. BELTRÁN y C. GENOVARD (Eds.) *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos* (Madrid, Síntesis).

GONZÁLEZ-PIENDA, J. A.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. y GARCÍA, M. S. (1997) Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar, *Psicothema*, 9, pp. 271-289.

GOOD, T. y BROPHY, J. E. (1983) Motivación, en T. GOOD y J. E. BROPHY *Psicología educacional* (México, Interamericana).

HAYAMIZU, T. y WEINER, B. (1991) A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability, *Journal of Experimental Education*, 59, pp. 226-234.

0 HERNÁNDEZ, P. y GARCÍA, L. A. (1991) *Psicología y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales* (Madrid, Pirámide).

HEYMAN, G. D. y DWECK, C. S. (1992) Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptative motivation, *Motivation and Emotion*, 16, pp. 231-247.

MARKUS, H. R. (1977) Self-schemata and processing information about the self, *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, pp. 63-78.

MARKUS, H. R. y NURIUS, P. (1986) Possible selves, *American Psychologist*, 41, pp. 954-969.

γ McCOMBS, B. L. (1986) The role of the self-system in self-regulated learning, *Contemporary Educational Psychology*, 11, pp. 314-332.

ρ McCOMBS, B. L. (1989) Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view, en B. J. ZIMMERMAN y D. H. SCHUNK (Eds.) *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (New York, Springer-Verlag).

γ McCOMBS, B. L. y MARZANO, R. J. (1990) Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill, *Educational Psychologist*, 25, pp. 51-69.

NICHOLLS, J. G. (1984) Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance, *Psychological Review*, 91, pp. 328-346.

NÚÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (1994) *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto* (Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo).

ρ NÚÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. (1996) Procesos motivacionales y aprendizaje, en J. A. GONZÁLEZ-PIENDA, J. ESCORIZA, R. GONZÁLEZ CABANACH y A. BARCA (Eds.) *Psicología de la Instrucción. Vol. 2: Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje* (Barcelona, Ediciones Universitarias de Barcelona).

PALENZUELA, D. L. (1982) *Variables moduladoras del rendimiento académico: Hacia un modelo de motivación cognitivo-social* (Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Salamanca, Facultad de Psicología).

PINTRICH, P. R. (1991) Editor's comment: Current issues and new directions in motivational theory and research, *Educational Psychologist*, 26, pp. 199-205.



- PINTRICH, P. R. y DE GROOT, E. V. (1990) Motivational and self-regulated learning components of classroom performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 33-40.
- ROGERS, C. (1987) *Psicología social de la enseñanza* (Madrid, Aprendizaje Visor-M.E.C.).
- VALLE, A.; GONZÁLEZ CABANACH, R.; CUEVAS, L. M. y NÚÑEZ, J. C. (1996) Metas académicas de los estudiantes universitarios y su relación con otras variables cognitivo-motivacionales, *Boletín de Psicología*, 53, pp. 49-68.
- VALLE, A.; GONZÁLEZ CABANACH, R.; CUEVAS, L. M. y NÚÑEZ, J. C. (1997) Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: Características diferenciales, *Revista de Investigación Educativa*, 15, pp. 125-146.
- VALLE, A.; GONZÁLEZ CABANACH, R.; GÓMEZ TAIBO, M. L.; RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, S. y PIÑEIRO, I. (1998) Influencia de las atribuciones causales internas y externas sobre las metas académicas, *Bordón*, 50:4, pp. 405-413.
- WEINER, B. (1979) A theory of motivation for some classroom experiences, *Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 3-25.
- WEINER, B. (1985) An attributional theory of achievement motivation and emotion, *Psychological Review*, 92, pp. 548-573.
- WEINER, B. (1986) *An attributional theory of motivation and emotion* (New York, Springer-Verlag).
- WEINER, B. (1990) History of motivational research in education, *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 616-622.
- WENTZEL, K. R. (1991) Social and academic goals at school. Motivation and achievement in context, en M. L. MAHER y P. R. PINTRICH (Eds.) *Advances in motivation and achievement* (vol. 7) (Greenwich, CT, JAI Press).

# SUMMARY: CAUSAL ATTRIBUTIONS, SELF-CONCEPT, AND MOTIVATION IN STUDENTS WITH HIGH AND LOW ACADEMIC ACHIEVEMENT.

The aim of this work is to analyze the differential characteristics of the students with high and low academic achievement in some variables of cognitive-motivational nature. As a rule, the results indicate that the group of high academic achievement attributes more their successes to ability and effort, it has highest learning and achievement goals, and presents a highest academic self-concept. On the contrary, the group of low academic achievement attributes more their results of success to the context; it attributes their failure results to ability and effort, and their results of success and failure to luck.

KEY WORDS: Causal attributions, Academic self-concept, Motivation, Academic achievement.