
MOTIVACIÓN DE LOGRO EN SITUACIONES DE ÉXITO Y FRACASO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

ANA ALEJANDRA BRAVO JAIME / DANIEL GONZÁLEZ LOMELÍ /
MARÍA DE LOS ÁNGELES MAYTORENA NORIEGA

RESUMEN:

El objetivo del presente estudio fue identificar los motivos y causas que atribuyen los estudiantes universitarios ante situaciones de éxito y fracaso escolar, comparando las percepciones de los estudiantes de distintos programas académicos. Manassero y Vázquez (1998, 2000) desarrollaron una escala acorde a la teoría atribucional de Weiner, que mide la valoración de las causas singulares del logro escolar percibidas por los estudiantes, a través de los factores: esfuerzo, tarea y capacidad, interés, exámenes y la percepción del profesor, permitiendo conocer las causas atribuidas por los estudiantes ante sus evaluaciones. La muestra quedó conformada por 343 estudiantes inscritos en tercer semestre de la Universidad de Sonora. La discusión de los datos muestra que los estudiantes atribuyen sus resultados para ambas situaciones, éxito y fracaso: a) para sus evaluaciones previas al interés y esfuerzo; b) de acuerdo con el análisis de confiabilidad la subescala de motivación interés es la que mayor puntaje de media presenta en la Escala Atribucional de Motivación de Logro y; c) los estudiantes de Trabajo Social y Arquitectura atribuyen sus resultados a motivación interés, tarea/capacidad y esfuerzo.

PALABRAS CLAVE: motivación de logro, atribución causal, éxito, fracaso, universitarios.

INTRODUCCIÓN

La transición a la universidad es un proceso complejo, multifactorial, que requiere del estudiante cambios múltiples y significativos, adaptaciones que pueden tener un periodo aproximado de dos años, a lo que se añan variables como la baja motivación, sentimientos de inadecuación, inseguridad y autoestima baja (Aguilar, 2007). La motivación es reconocida en su pertinencia

al aprendizaje, porque se asume que éste ocurre mediante un proceso activo que supone un esfuerzo propositivamente orientado a la obtención de resultados planeados (López, Castañeda, Gómez y Orozco, 1989). La motivación es un impulso que guía, orienta, intensifica y que mantiene la conducta ante alguna situación determinada con la idea de obtener algún resultado de lo que se propone (Díaz-Barriga y Hernández, 2004; Good y Brophy, 1996; Woolfolk, 1999).

Existen distintas perspectivas que explican la motivación, entre las cuales se encuentran los enfoques cognoscitivos, que la definen en términos de una búsqueda activa de significado, sentido y satisfacción respecto de lo que se hace, planteando que las personas están guiadas fuertemente por las metas que establecen, así como por sus representaciones internas, creencias, atribuciones y expectativas, considerando como base el modelo de Atribución Causal de Weiner (Díaz-Barriga y Hernández, 2004).

Weiner (1972) describe que la Teoría de la Atribución parte de cómo las personas perciben la motivación. 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 ante situaciones esperadas referidas al éxito.

González, López y Parra (2008) mencionan que existe una complejidad para las conceptualizaciones del éxito o fracaso universitario, debido a innumerables definiciones que se realizan a partir de un contexto determinado y de las expectativas que se tengan consideradas. La perspectiva 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 problemas como deserción y rezago; una de las normas que se generan en las universidades son los reglamentos que pautan los requisitos de ingreso para los

estudiantes y las condiciones de permanencia (Baldoni, Balduzzi, Corrado, Eizaguirre y Goñi, 2004).

Jiménez (2008) indica que el fracaso escolar se determina a través de la existencia de aspectos como las bajas calificaciones y la reprobación. Con relación a la situación de éxito académico, éste es concebido como un vínculo a la posibilidad de aprobar exámenes con buenos resultados y recibirse en el tiempo establecido de acuerdo con la carrera que el estudiante ha elegido (Baldoni, *et al.*, 2004).

La evaluación y acreditación de saberes es considerada por Leite y Corral de Zurita (2000) como una función vital para los estudiantes, debido a 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 los estilos de enseñanza y aprendizaje para lograr el éxito y evitar el fracaso. Manassero y Vázquez (1998) consideran a la motivación como un factor individual asociado a variables psicológicas, que han sido estudiadas en relación con el rendimiento escolar, las cuales refieren a la percepción de control que tiene el estudiante sobre su propia conducta y su ambiente. Por medio de la Teoría de la Atribución Causal se señala que la percepción subjetiva del éxito y fracaso realizada por los estudiantes no siempre coincide con la valoración objetiva del resultado, según la aplicación de la norma, de tal modo que algunos resultados de éxito se podrían percibir por los atribuidores, psicológicamente, como fracaso y viceversa.

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; son causas percibidas por los estudiantes ante sus éxitos y fracasos que más han

predominado en la realización de atribuciones académicas (Good y Brophy, 1996; Weiner, 1972; Woolfolk, 1999).

Este estudio se enfocó 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 se deriva de la percepción subjetiva del estudiante ante una situación de éxito y de fracaso, a partir de sus resultados académicos, por lo que se establecieron dos objetivos. El primero, orientado a identificar las creencias sobre resultados obtenidos de evaluaciones previas, para situación de éxito y fracaso. Y el segundo, conocer las causas atribucionales y de motivación de logro que predominan en los estudiantes universitarios ante situaciones percibidas como éxito y fracaso.

MÉTODO

Participantes

Se realizó un censo para la población que ingresó a la Universidad de Sonora en el semestre 2007-2, con la participación de 343 estudiantes que cursaban el tercer semestre al momento de la aplicación, la población femenina representa 58%, del total 97% de los participantes son solteros, 74% no trabaja, la edad promedio fue de 20 años (D. E.= 3.1 años) quienes se encuentran inscritos en las escuelas de Arquitectura-ARQ (21%), Economía-LE (12%), Enfermería-LEN (22%), Geología-LG (11%), Trabajo Social-LTS (18%) e Ingeniería en Sistemas de la información-ISI (16%), cada carrera corresponde a una división de la Universidad de Sonora.

Instrumento

Se aplicó la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) de Manassero y Vázquez (1998, 2000), la cual contiene 24 reactivos de tipo diferencial semántico distribuidos en cinco subescalas que se valoran sobre una gradación de 1 a 9 puntos; los reactivos se presentan con las puntuaciones contrabalanceadas en sentido creciente y decreciente para evitar sesgos. El EAML mide: a) motivación

de interés, representa el nivel de motivación de logro centrado en las causas de interés (5 reactivos); b) motivación de tarea/capacidad, refiere a las expectativas, es decir la esperanza percibida de obtener un cierto resultado en el futuro (5 reactivos); c) motivación de esfuerzo, confiere al esfuerzo para obtener buenas calificaciones, persistencia en la tarea, etcétera (4 reactivos); d) motivación de examen consiste en determinar la influencia de los exámenes en cuanto a calificación y satisfacción obtenida (6 reactivos); y e) motivación del profesor, refiere al elemento causal denominado capacidad pedagógica del profesor y aburrimento en las clases (2 reactivos, en la escala original) y se construyeron dos reactivos más para este estudio. Ejemplo de reactivos:

Factor *motivación de interés*-MI:

Valora el interés que te tomas por estudiar esta materia:

Ningún interés 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Mucho interés

Factor *motivación de tarea/capacidad*-MTC:

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

Factor *motivación de esfuerzo*-MES:

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

Factor *motivación de examen*-MEXA:

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

Factor *motivación del profesor*-MPR:

Valora el conocimiento de tu profesor en esta materia:

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

Para explorar la *situación de éxito* se solicitó a los estudiantes que escribieran el nombre de la asignatura donde han obtenido más alta calificación del actual semestre e indicar ¿a qué creen que se deban esos resultados? Marcando una de las causas singulares: a) competencia del profesor, b) tarea fácil, c) interés, e) sesgo del profesor, f) esfuerzo, g) suerte, h) capacidad e i) otro.

Para identificar la *situación de fracaso* se les pidió que anotaran el nombre de la asignatura donde han obtenido más baja calificación y que señalaran ¿a qué creen que se deban esos resultados? Marcando una de las causas singulares: a) competencia del profesor, b) tarea difícil, c) interés, e) sesgo del profesor, f) esfuerzo, g) suerte, h) capacidad e i) otro. Además, se solicitaron datos de los estudiantes tales como edad, sexo, estado civil y trabajo.

RESULTADOS

Con respecto al primer objetivo relacionado con las causas singulares atribuidas a los resultados en situación de éxito (tabla 1), 35% de los estudiantes de la muestra reportan que es debido al esfuerzo, 24% lo atribuyen al interés y 17% atribuyen su éxito a la 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.

Tabla 1. Causas singulares de logro escolar de los resultados en evaluaciones previas

Causas singulares	Situación éxito n (%)	Situación fracaso n (%)
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)

Se realizó un análisis de consistencia interna (alfa de Cronbach) de la EAML para situaciones de éxito y de fracaso académico, encontrando que la mayoría de las subescalas obtuvieron valores de alfas Cronbach que van de .60 a .83, con excepción de la subescala motivación de examen (alfa de .45 y .52 para situaciones de éxito y fracaso, respectivamente).

En la situación de éxito la motivación de interés presenta una mayor media (8.08) seguida de 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).

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 1) 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 (Jcuadrada = 28.20; p = .05) son las carreras con mayor media de Rank. En el factor *motivación de esfuerzo* (J cuadrada = 18.61; p = .05) los estudiantes que más se esfuerzan son de Trabajo Social, Arquitectura y Enfermería. En el factor de *motivación del profesor* (J cuadrada = 13.35; p = .02) se ubican en los primeros lugares los de Arquitectura, Geología y Enfermería.

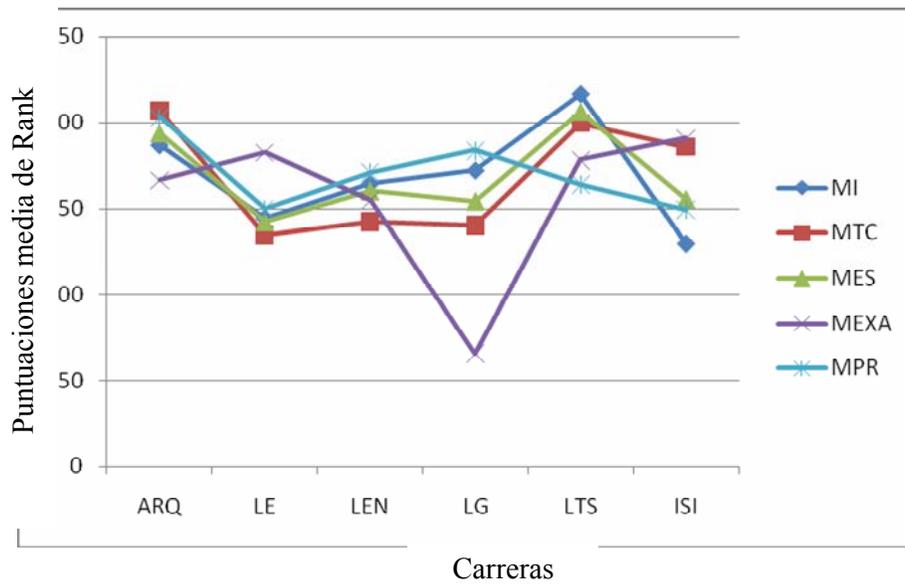


Figura 1. Atribución de motivación de logro por carrera en la situación de éxito académico.

Para la *situación de fracaso* (figura 2) en 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 mejor posicionados los estudiantes de Arquitectura, Trabajo Social e Ingeniería en Sistemas de Información. En el factor *motivación de esfuerzo* (J cuadrada = 31.12; $p = .05$) destacan los de Trabajo Social, Arquitectura y Enfermería. En *motivación de examen* (J cuadrada = 25.28; $p = .05$) son los estudiantes de Trabajo Social, Ingeniería en Sistemas de Información y Arquitectura los que sobresalen. Para *motivación del profesor* (J cuadrada = 29.88; $p = .05$) los de Enfermería, Economía y Arquitectura son los mejor ubicados.

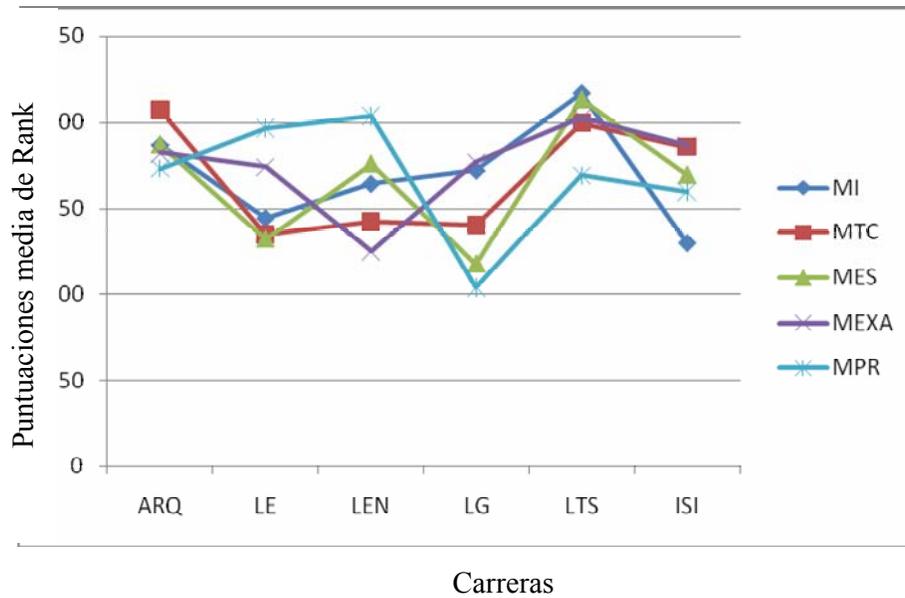


Figura 2. Atribución de motivación de logro por carrera en la situación de fracaso académico.

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). Las causas singulares identificadas en la situación de éxito hacen referencia a procesos de motivación interna (esfuerzo, interés y capacidad); mientras que para la situación de fracaso se presentan causas singulares relacionadas con procesos tanto de motivación interna (bajo esfuerzo y falta de interés) como de 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 sólo 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.

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*, lo que indica que los resultados académicos que obtienen los estudiantes en sus evaluaciones, están mediados a partir del esfuerzo que ellos realizan para sus evaluaciones; a partir de 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 población 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 interés, tarea/capacidad y esfuerzo; los 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. 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.

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 es necesario realizar estudios que permitan identificar cómo la motivación de logro se relaciona con otros procesos psicológicos que impulsan la ejecución en tareas de logro, no sólo en el espacio áulico, sino también en otras tareas 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 y menores de depresión en los momentos previos a la competición.

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 12 de octubre de 2008 en el sitio: <http://www.enduc.org.ar/enduc4/trabajos/t064-c36.pdf>
- 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 24 de septiembre de 2008 en el sitio: http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct2004/eje8/004.htm.
- 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.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México: McGraw-Hill.
- Good, T. y Brophy, J. (1996). *Psicología educativa contemporánea*, México: McGraw-Hill.

-
- 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.
- Jiménez, J. (2008). Atención tutorial a estudiantes universitarios, *Revista Electrónica Psicología Científica.com*. Recuperado el 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 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.; Castañeda, S.; Gómez, T. y Orozco, C. (1989). "Evaluación metacurricular en una población de estudiantes de educación superior: Aspectos motivacionales", en S. Castañeda y M. López (eds), *Antología de la psicología cognoscitiva del aprendizaje* (pp. 147-156), México: UNAM.
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (1998). "Validación de una escala de motivación de logro", *Psicothema*, 2, 333-351.
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (2000). "Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar", *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5. Recuperado el 2 de abril de 2008 en el sitio: <http://reme.uji.es/reme/numero5-6/indexsp.html>.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: from mechanism to cognition*, EUA: Rand McNally College Publishing Company.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa*, México: Prentice Hall.