

# Motivación escolar: metas académicas, estilos atribucionales y rendimiento académico en estudiantes de educación media

*School motivation: academic goals, attributional styles and academic performance in middle education students*

Nelson Guzmán-Zamora<sup>1</sup> \* <https://orcid.org/0000-0001-8704-9664>, Raúl A. Gutiérrez-García<sup>2</sup> <https://orcid.org/0000-0003-1120-6699>.

<sup>1</sup>Psicólogo, Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Cuauhtémoc Plantel Aguascalientes. Docente Orientador Secretaría Educación de Cundinamarca, Colombia. Email: [guzmanzamoranelson@gmail.com](mailto:guzmanzamoranelson@gmail.com)

<sup>2</sup>Psicólogo, PhD en Ciencias Sociales y Humanidades, Director de tesis de la Universidad Cuauhtémoc y Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), México. Email: [raulgutierrezgarcia7@gmail.com](mailto:raulgutierrezgarcia7@gmail.com)

\*Autor de correspondencia: Raúl A. Gutiérrez-García, Aguascalientes, México Email: [raulgutierrezgarcia7@gmail.com](mailto:raulgutierrezgarcia7@gmail.com)

Recibido: 8/3/2020

Aceptado: 15/04/2020

## Resumen

**Objetivo:** Determinar la relación entre las metas académicas y los estilos atribucionales con el rendimiento académico en estudiantes de educación media del departamento de Cundinamarca.

**Materiales y métodos:** Se llevó a cabo un estudio cuantitativo, de alcance correlacional y corte transversal. La muestra estuvo conformada por 90 estudiantes de una Institución Educativa del departamento de Cundinamarca en Colombia. Los instrumentos utilizados en la investigación fueron: Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (CEMA-II), el Cuestionario de Estilos Atributivos (EAT); para evaluar el rendimiento académico se trabajó con información de segunda fuente como la nota definitiva de cada estudiante que corresponde al promedio de cada una de las asignaturas presentes en el grado escolar respectivo; posteriormente, las respuestas a los instrumentos de medición fueron digitalizadas en una base de datos de Microsoft Excel diseñada para su corrección, para posteriormente realizar el análisis estadístico a través del programa IBM® SPSS® Statistics Standard 22.

**Resultados:** Los resultados evidencian que el rendimiento académico se relaciona directamente con las metas académicas

( $r=0.257$ ,  $p=0.029$ ,  $\alpha < 0.05$ ) y con los estilos atribucionales ( $r=0.364$ ,  $p=0.002$ ,  $\alpha < 0.01$ ). Igualmente, se encuentran correlaciones significativas entre diferentes submetas de aprendizaje (adquisición de competencia y control, interés por la materia, engrandecimiento del yo, valoración social y obtención de un futuro digno) y estilos atribucionales (atribución del éxito a la habilidad) con el rendimiento académico.

**Conclusiones:** Los estudiantes hacen uso principalmente de las metas orientadas a la valoración social (74.9%), igualmente de las metas orientadas al aprendizaje (74.7%) y al logro o recompensa (72.6%); en cuanto al estilo atribucional que más presentan los estudiantes es la atribución del éxito a la habilidad (74.83%), indicando que éstos valoran sus capacidades y se sienten competentes en sus estudios. Es necesario precisar que, existe una relación directamente proporcional entre las metas de aprendizaje y el rendimiento académico, como también se encuentra una relación directamente proporcional entre los estilos atribucionales y el rendimiento académico.

**Palabras clave:** Motivación, metas académicas, estilos atribucionales, rendimiento académico.

## Abstract

**Purpose:** To determine the relationship between academic goals and attributional styles with academic performance in middle school students of the Cundinamarca department.

### Materials and methods:

A quantitative, correlational and cross-sectional study was carried out. The sample consisted of 90 students from an Educational Institution of the department of Cundinamarca in Colombia. The instruments used in the research were: Questionnaire for the Evaluation of Academic Goals in Secondary (CEMA-II), the Attributional Styles Questionnaire (EAT); To evaluate academic performance, we worked with information from second sources such as the final grade of each student that corresponds to the average of each of the sub-

jects present in the respective school grade; subsequently, the responses to the measuring instruments were digitized in a Microsoft Excel database designed for correction, to subsequently perform the statistical analysis through the IBM® SPSS® Statistics Standard 22 program.

**Results:** The results show that academic performance is directly related to academic goals ( $r=0.257$ ,  $p=0.029$ ,  $\alpha < 0.05$ ) and attributional styles ( $r=0.364$ ,  $p=0.002$ ,  $\alpha < 0.01$ ). Likewise, there are significant correlations between different learning sub-goals (acquisition of competence and control, interest in the subject, aggrandizement of the self, social appreciation and obtaining a decent future) and attributional styles (attribution of success to skill) with performance academic.

**Conclusions:** The students make use mainly of the goals oriented to the social valuation (74.9%), also of the goals oriented to the learning (74.7%) and to the achievement or reward (72.6%); As for the attributional style that students present most is the attribution of success to the ability (74.83%), indicating that they value their abilities and feel competent in their studies. It is necessary to specify that there is a directly proportional relationship between learning goals and academic performance, as well as a directly proportional relationship between attributional styles and academic performance.

**Keywords:** Motivation, academic goals, attributional styles, academic performance.

## Introducción

El estudio del rendimiento académico es un campo de investigación relevante a nivel educativo, pues identificar los elementos que pueden mejorar o dificultar el rendimiento académico facilita el diseño de estrategias de intervención y de políticas educativas<sup>1</sup>. En tal sentido, un importante número de investigaciones se ha enfocado en el estudio de aquellas variables que representan un papel importante en el desempeño académico, vislumbrando la incidencia que tienen los factores motivacionales sobre éste<sup>2</sup>.

En relación a los factores motivacionales se ha encontrado que, la autoeficacia, la postergación y el temor al fracaso se relacionan de manera directa con el cumplimiento en las tareas escolares y con el rendimiento académico de los estudiantes<sup>3-6</sup>. La literatura empírica permite concluir que, la autoeficacia predice de manera significativa el rendimiento académico, en la medida en que los estudiantes que se perciben como competentes presentan un incremento considerable en la motivación intrínseca y son proactivos en sus actividades. Por el contrario, los estudiantes que se perciben como incapaces presentan un decremento en su motivación, mayor postergación y bajo desempeño escolar<sup>7</sup>.

En consecuencia, la motivación de rendimiento está explicada, en gran parte, por las atribuciones, y de acuerdo con diferentes trabajos de investigación<sup>4-7</sup>, éstas vienen a ser, en definitiva, los determinantes primarios de la motivación y, en último término, de la conducta. En referencia al contexto educativo debemos considerar que la teoría de atribución de la causalidad, especialmente las explicaciones encontradas para los resultados de mayor o menor éxito en el aprendizaje, presuponen que las mismas afectan a los comportamientos, cogniciones y emociones de los alumnos a lo largo de su vida académica<sup>8-11</sup>.

Por otro lado, la investigación en teoría de metas sugiere que la orientación a metas de ejecución conduce, en su variante de evitación, a mayores niveles de ansiedad, menor valor de la tarea, menor implicación cognitiva, disminución del esfuerzo, dejar de persistir en la tarea, así como niveles más bajos de rendimiento<sup>8,12-15</sup>. Por el contrario, la orientación a metas de aprendizaje conduce a niveles más altos de implicación cognitiva, afecto positivo e interés, más esfuerzo y persis-

tencia en las tareas, búsqueda de ayuda y asunción de riesgos<sup>16-19</sup>. El rendimiento académico de los alumnos orientados al aprendizaje es superior y se diferencia significativamente del de los alumnos orientados a la evitación y al lucimiento<sup>13,20-22,24</sup>.

Por lo anterior, la investigación tuvo objetivo determinar la relación entre las metas académicas y los estilos atribucionales con el rendimiento académico en estudiantes de educación media del departamento de Cundinamarca.

## Materiales y métodos

Se utilizó un diseño no experimental, de tipo correlacional, corte transversal.

### Participantes

La muestra estuvo conformada por 90 estudiantes, 45 del sexo masculino y 45 del femenino, representativa para ambos géneros. El rango de edad de los participantes se situó entre los 14 y 20 años, siendo la media 16.12 años con una desviación típica de 1.12.

### Instrumentos

Para la medición del rendimiento académico se tomó la nota definitiva de cada estudiante que corresponde al promedio de cada una de las asignaturas presentes en el grado escolar respectivo.

Para evaluar las metas académicas se utilizó el Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (CEMA-II)<sup>25</sup>. Su objetivo principal consiste en medir hacia dónde se encuentran orientadas las metas académicas de los estudiantes de secundaria; pudiendo ser éstas, hacia el aprendizaje, hacia el yo, hacia la valoración social o hacia la recompensa.

Los Estilos Atribucionales se midieron a través del Cuestionario de Estilos Atributivos (EAT)<sup>26</sup>. El cuestionario evalúa los patrones atributivos en el ámbito de las relaciones interpersonales y de los logros académicos.

### Procedimiento

Se socializó el proyecto y solicitaron los permisos respectivos a directivos de la Institución Educativa Pública donde se realizó el estudio, posteriormente se estableció contacto con padres de familias de los estudiantes menores de edad, a los que se procedió a explicar los alcances del proyecto y firmaron el consentimiento informado junto con sus hijos. Posteriormente, se procedió a la aplicación de los instrumentos de medición en cuatro sesiones grupales independientes, dos por cada instrumento. Previa a la aplicación se realizó sensibilización y entrenamiento para el correcto diligenciamiento de las pruebas.

### Análisis de datos

Los datos obtenidos a través de los instrumentos de medición fueron organizados en una hoja de Excel para luego ser analizados mediante el programa estadístico IBM® SPSS® Statistics Standard 22 a través del estadístico *r* de Pearson

para la obtención de las correlaciones y fueron obtenidos además estadísticos descriptivos y tablas personalizadas para analizar diferentes variables.

## Resultados

El índice de Pearson obtenido  $r=0.257$ , con una significación bilateral  $p=0.029$ , indica que la correlación es significativa en el nivel menor al 0.05, por lo tanto, se puede establecer que las variables metas de aprendizaje correlacionan significativamente con el rendimiento académico.

Analizando qué submetas de aprendizaje pueden correlacionar con el rendimiento académico, es evidente que la submeta adquisición de competencia y control correlaciona significativamente con el rendimiento académico ( $r=0.452$ ,  $p=0.000$ ), siendo una correlación significativa en un nivel menor a 0.01 (bilateral).

Igualmente, el Interés por la materia correlaciona significativamente con el rendimiento académico ( $r=0.390$ ,  $p=0.001$ ),

siendo una correlación significativa en un nivel menor a 0.01 (bilateral).

El engrandecimiento del yo por implicación correlaciona significativamente con el rendimiento académico ( $r=0.288$ ,  $p=0.014$ ), siendo una correlación significativa en un nivel menor a 0.05. (bilateral).

La Valoración Social correlaciona significativamente con el Rendimiento Académico ( $r=0.237$ ,  $p=0.045$ ), siendo una correlación significativa en un nivel menor a 0.05. (bilateral).

La Obtención de un Futuro Digno correlaciona significativamente con el Rendimiento Académico ( $r=0.413$ ,  $p=0.000$ ), siendo una correlación significativa en un nivel menor a 0.01. (bilateral).

Las submetas de aprendizaje Defensa del Yo por Implicación, Defensa del Yo por Falta de Implicación y Evitación de Castigos, no presentan niveles significativos de correlación con el rendimiento académico. Es interesante observar que entre las diferentes submetas de aprendizaje se encuentran niveles significativos de correlación en los niveles de 0.05 y 0.01.

Tabla 1. Coeficiente de Correlación de Pearson entre las diferentes submetas de aprendizaje y el rendimiento académico.

|             |                        | Rendimient | Cema_Total | Adq_Comp | Inter_Mat | Def_Yo_Impl | Def_Yo_Fal | Engrand_Yo | Valor_Soc | Fut_Dign | Evit_Cast |
|-------------|------------------------|------------|------------|----------|-----------|-------------|------------|------------|-----------|----------|-----------|
| Rendimient  | Correlación de Pearson | 1          | ,257*      | ,452**   | ,390**    | ,055        | -,187      | ,288*      | ,237*     | ,413**   | ,001      |
|             | p                      |            | ,029       | ,000     | ,001      | ,645        | ,115       | ,014       | ,045      | ,000     | ,994      |
|             | n                      | 90         | 90         | 90       | 90        | 90          | 90         | 90         | 90        | 90       | 90        |
| Cema_Total  | Correlación de Pearson | ,257*      | 1          | ,574**   | ,489**    | ,774**      | ,442**     | ,849**     | ,764**    | ,634**   | ,798**    |
|             | p                      | ,029       |            | ,000     | ,000      | ,000        | ,000       | ,000       | ,000      | ,000     | ,000      |
|             | n                      | 72         | 72         | 72       | 72        | 72          | 72         | 72         | 72        | 72       | 72        |
| Adq_Comp    | Correlación de Pearson | ,452**     | ,574**     | 1        | ,694**    | ,176        | -,142      | ,436**     | ,369**    | ,614**   | ,315**    |
|             | p                      | ,000       | ,000       |          | ,000      | ,140        | ,235       | ,000       | ,001      | ,000     | ,007      |
|             | n                      | 90         | 90         | 90       | 90        | 90          | 90         | 90         | 90        | 90       | 90        |
| Inter_Mat   | Correlación de Pearson | ,390**     | ,489**     | ,694**   | 1         | ,128        | -,097      | ,435**     | ,289*     | ,503**   | ,219      |
|             | p                      | ,001       | ,000       | ,000     |           | ,285        | ,420       | ,000       | ,014      | ,000     | ,065      |
|             | n                      | 90         | 90         | 90       | 90        | 90          | 90         | 90         | 90        | 90       | 90        |
| Def_Yo_Impl | Correlación de Pearson | ,055       | ,774**     | ,176     | ,128      | 1           | ,383**     | ,703**     | ,535**    | ,257*    | ,749**    |
|             | p                      | ,645       | ,000       | ,140     | ,285      |             | ,001       | ,000       | ,000      | ,029     | ,000      |
|             | n                      | 90         | 90         | 90       | 90        | 90          | 90         | 90         | 90        | 90       | 90        |
| Def_Yo_Fal  | Correlación de Pearson | -,187      | ,442**     | -,142    | -,097     | ,383**      | 1          | ,251*      | ,225      | -,108    | ,371**    |
|             | p                      | ,115       | ,000       | ,235     | ,420      | ,001        |            | ,033       | ,057      | ,365     | ,001      |
|             | n                      | 90         | 90         | 90       | 90        | 90          | 90         | 90         | 90        | 90       | 90        |
| Engrand_Yo  | Correlación de Pearson | ,288*      | ,849**     | ,436**   | ,435**    | ,703**      | ,251*      | 1          | ,587**    | ,534**   | ,681**    |
|             | p                      | ,014       | ,000       | ,000     | ,000      | ,000        | ,033       |            | ,000      | ,000     | ,000      |
|             | n                      | 90         | 90         | 90       | 90        | 90          | 90         | 90         | 90        | 90       | 90        |
| Valor_Soc   | Correlación de Pearson | ,237*      | ,764**     | ,369**   | ,289*     | ,535**      | ,225       | ,587**     | 1         | ,513**   | ,458**    |
|             | p                      | ,045       | ,000       | ,001     | ,014      | ,000        | ,057       | ,000       |           | ,000     | ,000      |
|             | n                      | 90         | 90         | 90       | 90        | 90          | 90         | 90         | 90        | 90       | 90        |
| Fut_Dign    | Correlación de Pearson | ,413**     | ,634**     | ,614**   | ,503**    | ,257*       | -,108      | ,534**     | ,513**    | 1        | ,377**    |
|             | p                      | ,000       | ,000       | ,000     | ,000      | ,029        | ,365       | ,000       | ,000      |          | ,001      |
|             | n                      | 90         | 90         | 90       | 90        | 90          | 90         | 90         | 90        | 90       | 90        |
| Evit_Cast   | Correlación de Pearson | ,001       | ,798**     | ,315**   | ,219      | ,749**      | ,371**     | ,681**     | ,458**    | ,377**   | 1         |
|             | p                      | ,994       | ,000       | ,007     | ,065      | ,000        | ,001       | ,000       | ,000      | ,001     |           |
|             | n                      | 90         | 90         | 90       | 90        | 90          | 90         | 90         | 90        | 90       | 90        |

Nota: \*.La correlación es significativa en el nivel menor a 0,05 (2 colas). \*\*.La correlación es significativa en el nivel menor a 0,01 (2 colas).

Nota: Adqu\_Comp= Adquisición de competencia y control. Inter\_Mat= Interés por la materia. Def\_Yo\_Impl= Defensa del yo por implicación. Def\_Yo\_Fal= Defensa del yo por falta de implicación. Engrand\_Yo= Engrandecimiento del yo. Valor\_Soc= Valoración social. Futur\_Dign= Obtención de un futuro digno. Evit\_Cast= Evitación de castigos.

Por otro lado, el índice de Pearson obtenido  $r=0.364$ , con una significación bilateral  $p=0.002$ , indica que la correlación es significativa en el nivel 0.01, pudiendo establecer que las variables estilos atribucionales correlacionan significativamente con el rendimiento académico.

Específicamente, analizando qué estilos atribucionales pueden correlacionar con el rendimiento académico, se efectuó el mismo análisis, evidenciando que únicamente la atribución del éxito a la habilidad correlaciona significativamente con el rendimiento académico ( $r=0.437$ ,  $p=0.00$ ), siendo una correlación significativa en un nivel menor a 0.01 (bilateral). También se encuentra que, entre los diferentes estilos atribucionales sí se presentan niveles significativos de correlación en los niveles de 0.05 y 0.01.

## Discusión

La investigación en teoría de metas sugiere que la orientación a metas de aprendizaje conduce a niveles más altos de implicación cognitiva, afecto positivo e interés, más esfuerzo y persistencia en las tareas, búsqueda de ayuda y asunción de riesgos<sup>1,3,5</sup>, por el contrario, la orientación a metas de ejecución, en su variante de evitación, conduce a mayores niveles de ansiedad, menor valor de la tarea, menor implicación cognitiva, disminución del esfuerzo, dejar de persistir en la tarea, así como niveles más bajos de rendimiento<sup>5-9</sup>. El rendimiento académico de los alumnos orientados al aprendizaje es superior y se diferencia significativamente del de los alumnos orientados a la evitación y al lucimiento<sup>8</sup>. Lo anterior contrasta con los resultados encontrados, donde se evidencia una relación positiva general entre las metas académicas y el rendimiento académico y en específico, entre diversas submetas de aprendizaje y el rendimiento académico.

Tabla 2. Coeficiente de Correlación de Pearson entre los diferentes estilos atribucionales y el rendimiento académico.

|               |                        | Rendimiento | Eat_Total | Extern_Incotr | Frac_F_Esf | Exit_Habilid | Frac_Prof | Exit_Esfuer | Frac_M_Suer | Frac_F_Hab |
|---------------|------------------------|-------------|-----------|---------------|------------|--------------|-----------|-------------|-------------|------------|
| Rendimiento   | Correlación de Pearson | 1           | ,364**    | -0,056        | 0,216      | ,437**       | 0,216     | -0,107      | -0,006      | -0,067     |
|               | p                      |             | 0,002     | 0,641         | 0,068      | 0            | 0,068     | 0,37        | 0,961       | 0,579      |
|               | n                      | 90          | 90        | 90            | 90         | 90           | 90        | 90          | 90          | 90         |
| Eat_Total     | Correlación de Pearson | ,364**      | 1         | ,626**        | ,532**     | ,459**       | ,532**    | ,266*       | ,531**      | ,473**     |
|               | p                      | 0,002       |           | 0             | 0          | 0            | 0         | 0,024       | 0           | 0          |
|               | n                      | 90          | 90        | 90            | 90         | 90           | 90        | 90          | 90          | 90         |
| Extern_Incotr | Correlación de Pearson | -0,056      | ,626**    | 1             | 0,029      | -0,114       | 0,029     | ,462**      | ,686**      | ,465**     |
|               | p                      | 0,641       | 0         |               | 0,812      | 0,339        | 0,812     | 0           | 0           | 0          |
|               | n                      | 90          | 90        | 90            | 90         | 90           | 90        | 90          | 90          | 90         |
| Frac_F_Esf    | Correlación de Pearson | 0,216       | ,532**    | 0,029         | 1          | ,343**       | 1,000**   | -0,08       | -0,035      | 0,228      |
|               | p                      | 0,068       | 0         | 0,812         | 0,003      | 0            | 0         | 0,502       | 0,769       | 0,054      |
|               | n                      | 90          | 90        | 90            | 90         | 90           | 90        | 90          | 90          | 90         |
| Exit_Habilid  | Correlación de Pearson | ,437**      | ,459**    | -0,114        | ,343**     | 1            | ,343**    | -0,147      | -0,182      | -0,162     |
|               | p                      | 0           | 0         | 0,339         | 0,003      |              | 0,003     | 0,218       | 0,127       | 0,174      |
|               | n                      | 90          | 90        | 90            | 90         | 90           | 90        | 90          | 90          | 90         |
| Frac_Prof     | Correlación de Pearson | 0,216       | ,532**    | 0,029         | 1,000**    | ,343**       | 1         | -0,08       | -0,035      | 0,228      |
|               | p                      | 0,068       | 0         | 0,812         | 0          | 0,003        |           | 0,502       | 0,769       | 0,054      |
|               | n                      | 90          | 90        | 90            | 90         | 90           | 90        | 90          | 90          | 90         |
| Exit_Esfuer   | Correlación de Pearson | -0,107      | ,266*     | ,462**        | -0,08      | -0,147       | -0,08     | 1           | ,514**      | 0,185      |
|               | p                      | 0,37        | 0,024     | 0             | 0,502      | 0,218        | 0,502     |             | 0           | 0,121      |
|               | n                      | 90          | 90        | 90            | 90         | 90           | 90        | 90          | 90          | 90         |
| Frac_M_Suer   | Correlación de Pearson | -0,006      | ,531**    | ,686**        | -0,035     | -0,182       | -0,035    | ,514**      | 1           | ,424**     |
|               | p                      | 0,961       | 0         | 0             | 0,769      | 0,127        | 0,769     | 0           |             | 0          |
|               | n                      | 90          | 90        | 90            | 90         | 90           | 90        | 90          | 90          | 90         |
| Frac_F_Hab    | Correlación de Pearson | -0,067      | ,473**    | ,465**        | 0,228      | -0,162       | 0,228     | 0,185       | ,424**      | 1          |
|               | p                      | 0,579       | 0         | 0             | 0,054      | 0,174        | 0,054     | 0,121       | 0           |            |
|               | n                      | 90          | 90        | 90            | 90         | 90           | 90        | 90          | 95          | 90         |

Nota: \*. La correlación es significativa en el nivel menor a 0,05 (2 colas). \*\*. La correlación es significativa en el nivel menor a 0,01 (2 colas).

Nota: Eat\_total= Escala de estilos atributivos. Extern\_Incotr= Externalización e incontrolabilidad de los resultados. Frac\_F\_Esf= Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo. Exit\_Habilid= Atribución del Éxito a la habilidad. Frac\_Prof= Atribución del fracaso al profesor. Exit\_Esfuer= Atribución del Éxito al esfuerzo. Frac\_M\_Suer= Atribución del fracaso a la mala suerte. Frac\_F\_Hab= Atribución del fracaso a la falta de habilidad.

En cuanto a la otra variable estudiada, se evidencia una correlación directamente proporcional entre los estilos atribucionales y el rendimiento académico en estudiantes de educación media ( $r=0.364$ ,  $p=0.002$ ,  $\alpha < 0.01$ ), por lo tanto, se puede mencionar que los estilos atribucionales de los estudiantes correlacionan significativamente con su rendimiento académico. Específicamente, los estudiantes que atribuyen el éxito a la habilidad presentan mayor rendimiento académico que los estudiantes que atribuyen su éxito académico a otros factores.

En síntesis, los estudiantes son conscientes que el fracaso se puede deber a la falta de esfuerzo y que su éxito escolar se debe concretamente a su habilidad. Igualmente se puede mencionar que, los estudiantes no generan atribuciones relacionadas a la incontrolabilidad de los resultados, esto es, al éxito, debidas a factores externos que no tienen nada que ver con ellos, ni tampoco a la mala suerte. Sin embargo, pueden atribuir su fracaso al profesor y consideran que su fracaso no se debe a su falta de habilidad. Por otro lado, no son muy conscientes que su éxito se debe también a su esfuerzo.

Lo antes expuesto permite comprender como la motivación escolar constituye un componente imprescindible para explicar la adaptación escolar de los estudiantes<sup>9-13</sup>. En la presente investigación se contemplan dos variables relacionadas con este constructo: las metas académicas y las atribuciones causales, entendidas en síntesis como el compromiso que exhiben los estudiantes con su proceso educativo y se muestran dispuestos para aprender<sup>11,19,20</sup>. Ahora bien, diversos estudios han corroborado que los estudiantes con alta motivación son los que tienen las mayores posibilidades para un mejor ajuste escolar incluyendo alto rendimiento académico<sup>21-24</sup>, alto autoconcepto y alta autoestima, indicadores fundamentales del ajuste general de los estudiantes al ámbito académico<sup>16,17</sup>.

En conclusión, a partir de los resultados estadísticos correlacionales, se puede evidenciar que la motivación escolar de los estudiantes se relaciona positivamente con el rendimiento académico en el área de metas académicas y estilos atribucionales. Esto es, las metas académicas y los estilos atribucionales se relacionan de manera directamente proporcional con el rendimiento académico. Específicamente, los estudiantes que presentan mejor rendimiento académico presentan el siguiente perfil:

Se implican en sus actividades escolares porque la realización de las tareas académicas les permite incrementar sus conocimientos (adquisición de competencia y control).

Orientan positivamente sus actividades escolares porque les resulta muy interesante lo que estudian (interés por la materia).

Quieren ser elogiados por padres, profesores y amigos, desean sentirse orgullosos ante las personas que más les importan (engrandecimiento del yo).

Se implican porque quieren conseguir una buena posición social en el futuro (obtención de un futuro digno).

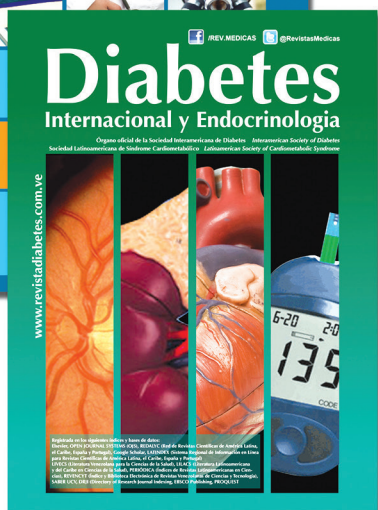
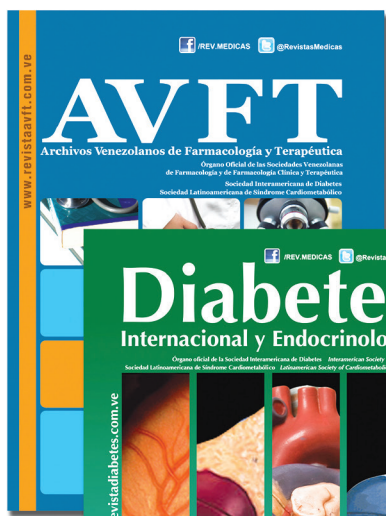
Atribuyen su éxito académico a la habilidad que tienen en la realización de las diferentes actividades escolares (atribución del éxito a la habilidad).

Finalmente, tanto los estilos atribucionales, las metas académicas y el rendimiento académicos, muestran la falta de capacidad y esfuerzo posiblemente caracterizado como un patrón desadaptativo.

## Referencias

1. Fajardo, F. Maestre, M. Felipe, E. León, B. & Polo, M. I. Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*. 2017. 20(1):209-232.
2. Yu, F. & Patterson, D. Examining Adolescent Academic Achievement: A Cross Cultural Review. *The Family Journal*, 18. 2010. 324-327.
3. Castellanos, V. & Reyes, P. A. Factores motivacionales y desempeño académico en adolescentes. *Investigación y práctica en Psicología del desarrollo*. 2015. 1: 101-107.
4. González, J. L., Del Rincón, B. y Bayot, A. Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en educación secundaria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*. 2010. 18 (1): 211-226.
5. Montes, I. & Lerner, J. *Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT. Perspectiva cuantitativa* (Tesis de Maestría). Universidad EAFIT. Bogotá. Colombia. 2011.
6. Núñez, J. C. & González-Pienda, J. *Determinantes del rendimiento académico*. Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones. 1994.
7. Valle, A. Núñez, J. Rodríguez, S. Cabanach, R. González-Pienda, J. & Rosário, P. Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*. 2010. 9(1): 109-121.
8. Alemany, I. Campoy, C. Ortiz, M. M. y Benzaquén, R. Las orientaciones de meta en el alumnado de secundaria: un análisis en un contexto multicultural. *Publicaciones*. 2012. 45: 83-100.
9. Christenson, S. L. Reschly, A. L. y Wylie, C. (Eds.). *Handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer Science. 2013.
10. Skinner, E. A. y Belmont, M. J. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*. 1999. 85:571-581.
11. Simons-Morton, B., y Chen, R. Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*. 2009. 41: 3-25.
12. Bang, H. J. Suárez-Orozco, C. & O'Connor, E. Immigrant students' homework: Ecological perspective on facilitators and impediments to task completion. *American Journal of Education*. 2011. 118:25-55. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/10.1086/662008>
13. Chase, P. A. Hilliard, L. J. Geldhof, G. J. Warren, D. J. A. & Lerner, R. M. Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*. 2014. 43:884-896.
14. Kozan, S. Fabio, A. D. Blustein, D. L. & Kenny, M. E. The role of social support and work-related factors on the school engagement

- of Italian high school students. *Journal of Career Assessment*. 2014. 22:345-354.
15. Madill, R. A. Gest, S. D. & Rodkin, P. C. Students' perceptions of relatedness in the classroom: The roles of emotionally supportive teacher-child interactions, children's aggressive-disruptive behaviors, and peer social preference. *School Psychology Review*. 2014. 43:86-105.
  16. García, F. Gracia, E & Zeleznova, A. Validation of the English version of the Five-Factor Self Concept Questionnaire. *Psicothema*. 2013. 25: 549-555.
  17. Pellas, N. The influence of computer self efficacy, metacognitive self regulation and self-esteem on student engagement in online learning programs: Evidence from the virtual world of second life. *Computers in Human Behavior*. 2014. 35:157-170.
  18. Preckel, F. Niepel, C. Schneider, M & Brunner, M. Self concept in adolescence: A longitudinal study on reciprocal effects of self perceptions in academic and social domains. *Journal of Adolescence*. 2013. 36:1165-1175.
  19. Cudris, L. Borja, A. Bahamón, M & Morón, M. Análisis de la comunicación familiar: Un estudio realizado con estudiantes universitarios de Valledupar. En P. Ruiz, J. Escudero & W. Pineda. Estudios actuales en psicología: Perspectivas en clínica y salud (pp. 168-187). Barranquilla Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2017.
  20. Cudris, L. Comunicación con padres y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Bogotá: Grupo Editorial Ibáñez S.A.S. 2018.
  21. Botero, A & Jiménez, A. Relaciones familiares de la población con rendimiento escolar bajo. *Revista Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*. 2019. 38(4):484-486. Recuperado de: [http://www.revistaavft.com/images/revistas/2019/avft\\_4\\_2019/20\\_relaciones\\_familiares.pdf](http://www.revistaavft.com/images/revistas/2019/avft_4_2019/20_relaciones_familiares.pdf)
  22. Botero, A & Jiménez, A. Características clínicas de la población con rendimiento escolar bajo. *Revista Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*. 2019. 38(4):493-495. Recuperado de: [http://www.revistaavft.com/images/revistas/2019/avft\\_4\\_2019/22\\_caracteristicas.pdf](http://www.revistaavft.com/images/revistas/2019/avft_4_2019/22_caracteristicas.pdf)
  23. Cudris, L. Modelo sistémico, comunicación familiar, rendimiento académico y ciclo vital: una visión integradora de estudio. En L. Cudris. Comunicación con padres y rendimiento académico en estudiantes universitarios (pp. 49-70). Bogotá: Grupo Editorial Ibáñez S.A.S. 2018.
  24. Alemán, M.J. Trías, D. y Curione, K. Orientaciones motivacionales, rendimiento académico y género en estudiantes de bachillerato. *Ciencias Psicológicas*. 2011. 5(2):159-166.
  25. Núñez, J.C. González-Pienda, J.A. González-Pumariega S. García, M. & Roces, C. *Cuestionario para la evaluación de metas académicas en secundaria CEMA II*. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo. 1997.
  26. Alonso, J. & Sánchez, J. Estilos Atribucionales y Motivación: El Cuestionario EAT. En Alonso Tapia (Ed.), *Motivar en la Adolescencia*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. 1992.



www.revhipertension.com  
 www.revdiabetes.com  
 www.revsindrome.com  
 www.revistaavft.com