



ACUERDO NO. 1464 CON FECHA DEL 22 DE AGOSTO DE 2011 DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

"MOTIVACIÓN ESCOLAR: UN ESTUDIO SOBRE METAS ACADÉMICAS, ESTILOS ATRIBUCIONALES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DEL EDUCACIÓN MEDIA"

TESIS PARA: **DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA(N): **NELSON GUZMÁN ZAMORA**

DIRECTOR(A) DE TESIS: **DR. RÁUL ALEJANDO GUTIÉRREZ GARCÍA**

Diciembre 2018. Colombia

ASUNTO: Carta de autorización.

Aguascalientes, Ags., 2 de febrero de 2019.

LIC. ROGELIO MARTÍNEZ BRIONES
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC PLANTEL AGUASCALIENTES
RECTOR GENERAL

P R E S E N T E

Por medio de la presente, me permito informar a Usted que he asesorado y revisado el trabajo de tesis titulado:

“Motivación escolar: un estudio sobre metas académicas, estilos atribucionales y rendimiento académico en estudiantes del Educación Media”

Elaborado por el **Mtro. Nelson Guzmán Zamora**, considerando que cubre los requisitos para poder ser presentado como trabajo recepcional para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Educación.

Agradeciendo de antemano la atención que se sirva a dar la presente, quedo a sus apreciables órdenes.

ATENTAMENTE



Dr. Raúl Alejandro Gutiérrez García
Director de tesis

UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC

Plantel Aguascalientes

Acuerdo No. 1466 del 22 de Agosto del 2011 del Instituto de Educación
del Estado de Aguascalientes

TESIS

**MOTIVACIÓN ESCOLAR: UN ESTUDIO SOBRE METAS
ACADÉMICAS, ESTILOS ATRIBUCIONALES Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DEL EDUCACIÓN MEDIA.**

Presenta: NELSON GUZMÁN ZAMORA

Director: DR. RAÚL ALEJANDRO GUTIÉRREZ GARCÍA

Bogotá D.C., Colombia, 17 de Diciembre de 2018

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	xi
ABSTRACT	xii
AGRADECIMIENTO.....	xiii
DEDICATORIA.....	xiv
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
1.1. Planteamiento del problema.....	6
1.1.1. Contextualización.	6
1.1.2. Definición del problema.	8
1.2. Pregunta de investigación	14
1.3. Justificación.....	15
1.3.1. Conveniencia y relevancia social.....	15
1.3.2. Implicaciones prácticas.....	18
1.3.3. Aportación teórica.....	18
1.3.4. Aportación metodológica.	19
1.4. Hipótesis y Variables de investigación	20
1.4.1. Hipótesis de investigación.	20
1.4.2. Definición de variables.....	21
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	23
2.1. Marco Conceptual	24
2.1.1. Concepto de Alumno e Institución Educativa.....	24
2.1.2. Concepto de práctica docente y enseñanza aprendizaje.....	26
2.1.3. Concepto de Rendimiento Académico.....	29
2.1.4. Concepto de Motivación.	31
2.1.5. Concepto de Metas Académicas.	33
2.1.6. Concepto de Atribuciones Causales.....	33
2.2. Marco histórico.....	36

2.2.1. Perspectiva histórica la motivación	36
2.2.2. Perspectiva histórica de las Metas Académicas	40
2.2.3. Perspectiva histórica de los Estilos Atribucionales	41
2.3. Marco Teórico	43
2.3.1. La Motivación escolar.	43
2.3.2. El Rendimiento Académico.....	53
2.3.3. Las Metas Académicas.....	58
2.3.4. Las Atribuciones Causales.	67
2.4. Investigaciones Relacionadas.....	78
2.4.1. El Rendimiento Académico.....	78
2.4.2. La Metas Académicas.....	84
2.4.3. Los Estilos Atribucionales.....	87
2.5. Marco Jurídico Normativo	92
2.5.1. Constitución Política de Colombia	92
2.5.2. Ley 115 de 1994: Ley general de educación.	93
2.5.3. Decreto 1278 de junio 19 de 2002: Estatuto de Profesionalización Docente.	96
2.5.4. Decreto 1860 del 3 agosto de 1994: Reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.	97
2.5.5. Decreto 1290 de abril 17 de 2009: Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.	99
2.5.6. PEI (Proyecto Educativo Institucional) IED Aquileo Parra.	101
2.5.7. Manual de Convivencia IED Aquileo Parra.	102
2.5.8. SIEE (Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes) IED Aquileo Parra.....	106
2.6. Marco contextual.....	107
2.6.1. Características del contexto: Departamento de Cundinamarca.....	107
2.6.2. Características de la Región: Provincia del Rionegro.....	114
2.6.3. Características del Municipio: Pacho.....	116
2.6.4. Características de la Comunidad: Pacho.....	121
2.6.5. Características de la Institución Educativa: IED Aquileo Parra.....	124

2.6.6. Características del grupo de estudio: Estudiantes Ciclo Educación Media	141
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	145
3.1. Objetivos de la investigación	146
3.1.1. Objetivo general	146
3.1.2. Objetivos específicos	146
3.2. Participantes	146
3.2.1. Población	146
3.2.2. Muestra	147
3.3. Instrumentos de medición	149
3.3.1. Metas académicas	150
3.3.2. Estilos atribucionales	152
3.3.3. Rendimiento Académico	154
3.3.4. Validación, pilotaje y confiabilidad de los Instrumentos	154
3.4. Diseño del método	155
3.4.1. Diseño	155
3.4.2. Momento	156
3.4.3. Alcance	156
3.4.4. Paradigma	157
3.5. Procedimiento	158
3.6. Análisis de datos	160
3.7. Implicaciones éticas	161
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	163
4.1. Datos sociodemográficos	164
4.2. Resultados Descriptivos	166
4.2.1. Metas Académicas	167
4.2.2. Estilos Atribucionales	174
4.2.3. Rendimiento Académico	180
4.3. Resultados Correlacionales	182
4.3.1. Metas Académicas y Rendimiento Académico	183

4.3.2. Estilos Atribucionales y Rendimiento Académico.	189
4.4. Validación de Hipótesis	194
4.4.1. Hipótesis 1: Metas Académicas y Rendimiento Académico.	194
4.4.2. Hipótesis 2: Estilos Atribucionales y Rendimiento Académico.	195
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	197
5.1. Discusión acerca de las Metas Académicas y Rendimiento Académico.....	198
5.2. Discusión acerca de los Estilos Atribucionales y Rendimiento Académico ...	202
5.3. Discusión acerca de la Motivación Escolar	207
CONCLUSIONES.....	211
REFERENCIAS.....	221
ANEXOS	247

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Tasas de deserción escolar en Colombia años 2003 a 2009.	9
Figura 1.2. Porcentaje de estudiantes según nivel de desempeño en secundaria y media de la IED Aquileo Parra año 2015.	10
Figura 1.3. Metas y submetas del Cuestionario CEMA II.	12
Figura 1.4. Áreas y Escalas del Cuestionario de Estilos Atribucionales EAT.	13
Figura 2.1. Componentes de la Motivación según Pintrich y De Groot (1990).	46
Figura 2.2. Condicionantes del rendimiento académico.	56
Figura 2.3. Metas Académicas.	67
Figura 2.4. Teoría Atribucional de la Motivación y la Emoción	71
Figura 2.5. Pirámide de Kelsen con Marco Jurídico de la Investigación.	92
Figura 2.6. Ubicación del Departamento dentro de Colombia.	108
Figura 2.7. Mapa del Departamento de Cundinamarca.	109
Figura 2.8. Provincias o Regiones del Departamento.	111
Figura 2.9. Ubicación de la Provincia dentro del Departamento.	114
Figura 2.10. Número de habitantes según año Municipio de Pacho.	115
Figura 2.11. Porcentaje de participación de población dentro del Departamento. ..	115
Figura 2.12. Ubicación del Municipio dentro de Colombia.	117
Figura 2.13. Veredas del Municipio de Pacho	119
Figura 2.14. Número de Casos de violencia intrafamiliar según año Municipio de Pacho.	122
Figura 2.15. Porcentaje de repitencia y deserción según año Municipio de Pacho.	123
Figura 2.16. Ubicación de la IED Aquileo Parra en el Municipio de Pacho.	125
Figura 2.17. Plano general de la IED Aquileo Parra.	127
Figura 2.18. Organigrama Interactivo IED Aquileo Parra.	130
Figura 2.19. Composición familiar de la IED Aquileo Parra año 2017.	131
Figura 2.20. Niveles socioeconómicos de las familias de la IED Aquileo Parra año 2017.	132
Figura 2.21. Dinámica familiar de los estudiantes de la IED Aquileo Parra año 2016.	133
Figura 2.22. Número de casos según situaciones de convivencia en la IED Aquileo Parra año 2016.	135
Figura 2.23. Porcentaje de estudiantes con vivencia de conflicto en la IED Aquileo Parra año 2016.	136
Figura 2.24. Porcentaje de estudiantes según nivel de desempeño en secundaria y media de la IED Aquileo Parra año 2017.	139
Figura 2.25. Porcentaje de estudiantes según genero grados 10° y 11° año 2017.	142

Figura 2.26. Porcentaje de estudiantes según nivel socioeconómico grados 10° y 11° año 2017	142
Figura 3.1. Ecuación estadística para proporciones poblacionales.....	148
Figura 4.1. Porcentaje de utilización de las diferentes Metas de Aprendizaje por parte de los estudiantes.	168
Figura 4.2. Porcentaje de utilización de las diferentes Submetas de Aprendizaje por parte de los estudiantes	169
Figura 4.3. Porcentaje de utilización de las diferentes Submetas de Aprendizaje según el sexo por parte de los estudiantes.	173
Figura 4.4. Porcentaje de utilización de los diferentes Estilos Atribucionales por parte de los estudiantes	176
Figura 4.5. Porcentaje de utilización de los diferentes Estilos Atribucionales según el sexo por parte de los estudiantes.....	179
Figura 4.6. Rendimiento Académicos según niveles de desempeño.	182
Figura 4.7. Gráfica de Dispersión entre el Rendimiento Académico y las Metas de Aprendizaje.	185
Figura 4.8. Gráfica de Dispersión entre el Rendimiento Académico y la Adquisición de Competencia.	186
Figura 4.9. Gráfica de Dispersión entre el Rendimiento Académico y el Interés por la Materia.	186
Figura 4.10. Gráfica de Dispersión entre el Rendimiento Académico y el Engrandecimiento del Yo.	188
Figura 4.11. Gráfica de Dispersión entre el Rendimiento Académico y la Valoración Social.....	188
Figura 4.12. Gráfica de Dispersión entre el Rendimiento Académico y la obtención de un futuro digno	189
Figura 4.13. Gráfica de Dispersión entre el Rendimiento Académico y los Estilos Atribucionales.....	192
Figura 4.14. Gráfica de Dispersión entre el Rendimiento Académico y la Atribución del Éxito a la Habilidad.....	194

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1. Colombia en Latinoamérica en resultados de las Pruebas Pisa, 2015.....	9
Tabla 2.1. Principales autores y aportaciones al estudio de la motivación.....	38
Tabla 2.2. Características de los estudiantes con Metas de Aprendizaje y Metas de Rendimiento	48
Tabla 2.3. Grados de Percepción de Competencia según Harter (1992).....	49
Tabla 2.4. Causas atribucionales según Weiner (1986).....	52
Tabla 2.5: Tipos de Metas y tendencias motivacionales de acuerdo a varios autores	60
Tabla 2.6: Metas de la actividad escolar	61
Tabla 2.7. Dimensiones de la Motivación.....	72
Tabla 2.8. Áreas y Escalas del Cuestionario de Estilos Atribucionales EAT	77
Tabla 2.9. Población del Rionegro según personas, hogares, unidades económicas y unidades agropecuarios.....	116
Tabla 2.10. Población según ciclos de vida.....	121
Tabla 2.11. Total de docentes según Institución Educativa.....	124
Tabla 2.12. Número de estudiantes según sede IED Aquileo Parra año 2018.....	137
Tabla 2.13. Número de estudiantes según grado en secundaria y media de la IED Aquileo Parra año 2018.....	137
Tabla 2.14. Total Estudiantes de la Institución según género, 2018.....	138
Tabla 2.15. Índice Sintético de Calidad Educativa de la IED Aquileo Parra	140
Tabla 2.16. Total Estudiantes según grados 10° y 11° año 2017	141
Tabla 3.1. Total de estudiantes según sexo	148
Tabla 3.2. Mínimo, máximo, Media y Desviación Estándar de la edad de la muestra	148
Tabla 3.3. Variable Metas Académicas con sus respectivas categorías, indicadores y reactivos del instrumento de medición CEMA II	151
Tabla 3.4. Variable Estilos Atribucionales con sus respectivas categorías, indicadores y reactivos del instrumento de medición EAT	153
Tabla 4.1. Porcentaje de estudiantes según sexo	164
Tabla 4.2. Porcentaje de estudiantes según grado	164
Tabla 4.3. Mínimo, máximo, media y desviación estándar de la edad	164
Tabla 4.4. Porcentaje de la muestra según sexo y grado.....	165
Tabla 4.5. Porcentaje de estudiantes según nivel socioeconómico	165
Tabla 4.6. Porcentaje de estudiantes según sexo y nivel socioeconómico	166
Tabla 4.7. Media y desviación estándar del rendimiento académico de la muestra	166
Tabla 4.8. Descripción de las diferentes Metas y Submetas de Aprendizaje.....	168

Tabla 4.9. Estadísticos Descriptivos de los porcentajes de utilización de las diferentes Submetas de Aprendizaje	170
Tabla 4.10. Descripción de los diferentes Estilos Atribucionales.....	175
Tabla 4.11. Estadísticos Descriptivos: Mínimo, Máximo, Media y Desviación Estándar de los porcentajes de utilización de los diferentes estilos atribucionales	177
Tabla 4.12. Media y Desviación Estándar del Rendimiento Académico de la muestra de estudio.....	180
Tabla 4.13. Media y Desviación Estándar del Promedio Académico de los estudiantes según Sexo.	181
Tabla 4.14. Media y desviación estándar del rendimiento académico según el grado	181
Tabla 4.15. Media y desviación estándar según el nivel socioeconómico.....	181
Tabla 4.16. Porcentaje De Estudiantes En Las Diferentes Categorías De Rendimiento Académico Según El Sexo.....	182
Tabla 4.17. Estadísticos Descriptivos del Rendimiento Académico y las diferentes Submetas de Aprendizaje	183
Tabla 4.18. Media y Desviación Estándar del Rendimiento Académico y las Submetas Académicas según Sexo.	184
Tabla 4.19. Coeficiente de Correlación de Pearson entre las Metas de Aprendizaje y el Rendimiento Académico.....	185
Tabla 4.20. Coeficiente de Correlación de Pearson entre las diferentes Submetas de Aprendizaje y el Rendimiento Académico.	187
Tabla 4.21. Estadísticos Descriptivos del Rendimiento Académico y los diferentes Estilos Atribucionales.	190
Tabla 4.22. Estadísticos Descriptivos, Media y Desviación Estándar del Rendimiento Académico y los diferentes Estilos Atribucionales según Sexo.	191
Tabla 4.23. Coeficiente de Correlación de Pearson entre los Estilos Atribucionales y el Rendimiento Académico.....	191
Tabla 4.24. Coeficiente de Correlación de Pearson entre los diferentes Estilos Atribucionales y el Rendimiento Académico.....	193

TABLA DE ACRÓNIMOS

IED	Institución Educativa Departamental
SIEE	Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes
MEN	Ministerio de Educación Nacional
PEI	Proyecto Educativa Institucional
SIMAT	Sistema de Matrícula Estudiantil
SIGES	Sistema de Información para la Gestión Escolar
ICFES	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
ISCE	Índice Sintético de Calidad Educativa

RESUMEN

El fenómeno de la motivación escolar es un aspecto de vital importancia a la hora de analizar tanto la implicación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, así como sus correspondientes resultados académicos. La inclusión de la variable motivación en los determinantes del rendimiento conlleva, por lo tanto, al mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje y al diseño de estrategias metodológicas que involucren afectiva y efectivamente al alumnado.

Así, se plantea el estudio de los determinantes motivacionales de los estudiantes de educación media (grados 10° y 11°) pertenecientes a la Institución Educativa Departamental Aquileo Parra, del Municipio de Pacho, Colombia, en los aspectos de metas académicas y estilos atribucionales. Se formula, en concreto, la siguiente pregunta de investigación: ¿Existe relación entre las metas académicas y los estilos atribucionales con el rendimiento académico en estudiantes de educación media de la Institución Educativa Departamental Aquileo Parra? La investigación se desarrolla bajo un diseño no experimental transeccional de tipo correlacional.

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. Se muestran resultados tanto descriptivos como correlacionales.

Palabras clave: Motivación. Metas Académicas. Estilos Atribucionales. Rendimiento Académico.

ABSTRACT

The phenomenon of the school motivation is an important aspect at the time to analyze such the implication of the students in their own learning process, as their corresponding scholar results. The incorporation of the motivation variable in the determinants of the performance of the students carry, thus to the improvement of the learning teaching process and to the design of methodological strategies to involve students in an affective and effective way.

So, this research propose the study of the motivational determinants of the high school students (10 and 11 grades) of the Institución Educativa Departamental Aquileo Parra, located in the town of Pacho, Colombia, in the aspects of scholar goals and attributional styles. For it, the research question is: is there any relationship between the scholar goals and the attributional styles with the scholar performance in the high school students of the Institución Educativa Departamental Aquileo Parra? The research is developed under a non-experimental transectional design of a correlational type.

The results show the scholar performance is directly related with the scholar goals ($r=0.257$, $p= 0.029$, $\alpha <0.05$) and with the attributional styles ($r=0.364$, $p= 0.002$, $\alpha <0.01$). Likewise, they find meaningful correlations between different sub-goals of learning (acquisition of ability and control, interest for the subject, exaltation of self, social assessment and a worthy future) and attributional styles (attribution of the successful to the ability) with the scholar performance. It shows descriptive and correlational results.

Key words: Motivation, Scholar Goals, Attributional Styles, Scholar Performance.

AGRADECIMIENTO

A la Universidad Cuauhtémoc
y su equipo de profesionales docentes
por su contribución en mi proceso formativo,
y en especial, a la Dra. Reyna Maritza López
y al Dr. Raúl Alejandro Gutiérrez
por su labor de orientarme en el proceso
de construcción de la Tesis Doctoral.

DEDICATORIA

A mis padres como
muestra del amor que les profeso.

A mis hermanos y sobrinos
como ejemplo de formación académica.

A mi hermana Elvia,
por su motivación constante.

A Cristhian, por su compañía
y apoyo en este reto.

INTRODUCCIÓN

La motivación escolar constituye un componente imprescindible para explicar la adaptación escolar de los estudiantes (Christenson, Reschly & Wylie, 2013; Rodríguez, Droguett, & Revuelta, 2012; Skinner, Kindermann & Furrer, 2009). La motivación en términos conceptuales se concibe como el compromiso que exhiben los estudiantes con su proceso educativo y se muestran dispuestos para aprender (Simons-Morton & Chen, 2009). En este sentido la presente investigación parte del análisis motivacional desde dos aspectos relacionados, las metas académicas y los estilos atribucionales de los estudiantes de educación media, relacionándolas con el rendimiento académico.

De acuerdo a Castellanos y Reyes (2015) el estudio del rendimiento escolar se ha analizado a lo largo del tiempo, en base a dos aspectos básicos. Por una parte, teniendo en cuenta aquellos aspectos vinculados a la escuela como sistema educativo y, por otro lado, de acuerdo a las características que los estudiantes presentan a partir de su contexto social (Gil, 2011; Weiser & Riggio, 2010). Relacionado con esta segunda variable, el rendimiento académico se muestra como un indicador del nivel de aprendizaje, habilidades y conocimientos alcanzados por los estudiantes en determinado periodo de tiempo (Fajardo, Maestre, Felipe, León & Polo, 2017).

A nivel nacional e internacional, 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 (Fajardo, Maestre, Felipe, León & Polo, 2017). 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 (Yu & Patterson, 2010; Richardson, Abraham & Bond, 2012). Ahora bien, el bajo rendimiento lleva consigo una serie de problemas y tensiones emocionales que inciden

no solo en la vida escolar sino en el propio desarrollo del estudiante y en su eficiente integración social, y en el peor de los casos, de posible abandono de los estudios y afectación por lo tanto de su futuro profesional o laboral (González, 2003).

Además del abandono escolar, es necesario considerar que, relacionado con el fracaso escolar, se incluyen los estudiantes que a pesar de disponer de adecuadas capacidades cognitivas e intelectuales no rinden de acuerdo a lo esperado y obtienen deficientes calificaciones, pudiendo parecer como malos estudiantes (Feenstra, 2004). Adicionalmente, García, González-Pianda, Núñez, González-Pumariega, Álvarez, Roces, González, y Valle (1998) afirman que “uno de los mayores problemas que encuentran los profesores que imparten docencia en educación secundaria es la falta de interés de sus alumnos por los contenidos escolares, lo cual los lleva a no querer esforzarse lo más mínimo por la comprensión y adquisición de conocimientos” (p.179), dificultades que pueden incidir directamente en los resultados académicos logrados por los estudiantes.

Es por esto que en los diferentes centros educativos es común encontrar estudiantes que presentan baja motivación hacia su propio proceso de aprendizaje, obstaculizando el logro de los objetivos y competencias trazados por las diferentes asignaturas y consagrados en plan de estudios institucional, más aún, si los docentes no logran generar estrategias didácticas y metodológicas que logren captar su atención y, en el peor de los casos, clases que no siguen ningún parámetro directivo enmarcado en un modelo pedagógico. Todo esto repercute en el rendimiento académico de los estudiantes. Es por esta razón que es preciso analizar la incidencia de dos aspectos motivacionales (las metas académicas y los estilos atribucionales) buscando analizar si presentan algún tipo de relación con el rendimiento académico.

Las metas académicas se refieren a los motivos de orden académico que tienen los alumnos para guiar su comportamiento (Corral, 2003). Los estudiantes pueden perseguir diferentes metas cuando se involucran en las actividades de estudio, relacionadas tanto con cuestiones propiamente académicas, como con cuestiones

personales, o bien, relacionadas con la recompensa. Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, García, y Roces (1997), manifiestan que podemos encontrar en los estudiantes metas orientadas al aprendizaje (como implicación por adquisición de competencia y control e interés por la materia), metas orientadas al yo (como implicación personal por defensa del yo, falta de implicación por defensa del yo e implicación por engrandecimiento del yo), metas orientadas a la valoración (como implicación por adquisición de valoración personal) y metas orientadas al logro o recompensa (como implicación por obtención de un trabajo futuro digno e implicación por evitación de castigos).

Adicionalmente a las metas académicas del estudiante, la investigación actual reconoce la importancia motivacional de los denominados procesos de atribución causal (Weiner, 1985). En esta perspectiva, lo que realmente determina la motivación son las distintas interpretaciones y valoraciones que un sujeto realiza de sus propios resultados académicos. En esta concepción encontramos el segundo componente mencionado anteriormente, las atribuciones causales o explicación subjetiva del éxito o fracaso escolar realizada por los estudiantes

Así, Alonso y Sánchez (1986), mencionan diferentes atribuciones de éxito o fracaso en dos dimensiones. En primer lugar, dimensiones relacionadas al área de logros académicos (como externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo, atribución del éxito académico a la habilidad, atribución del fracaso al profesor, atribución del éxito al esfuerzo, externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte y atribución del fracaso a la falta de habilidad). En segundo lugar, dimensiones relacionadas a las relaciones interpersonales (como internalización del fracaso en las relaciones interpersonales, atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo, externalización del éxito en las relaciones interpersonales, atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad y externalización del fracaso).

En relación a las metas que guían la conducta de un estudiante o las atribuciones que realiza sobre su propio desempeño académico, la práctica docente, comúnmente, no tiene en cuenta estos procesos para orientar y/o mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. No se consideran estas variables en el desarrollo de las prácticas didácticas para lograr los objetivos de estudio u orientar a los estudiantes en su implicación académica. En concreto, en la práctica no se tiene en cuenta si las metas que dirigen el esfuerzo en el estudio de los alumnos están orientadas al aprendizaje, al yo, a la valoración o al logro, esto es, si los estudiantes se esfuerzan en sus estudios por que desean aprender para sentirse más competentes, les gusta la materia, desean evitar el rechazo o evitar percibirse como incapaces, quieren ser valorados o aprobados, quieren tener un futuro digno o desean evitar los castigos.

Igualmente se desconoce si los estudiantes atribuyen su éxito a factores como la habilidad y el esfuerzo o atribuyen su fracaso a factores como la incontrolabilidad de los resultados, la falta de esfuerzo, el profesor, la mala suerte o la falta de habilidad. También se desconoce la incidencia de estas variables sobre el rendimiento académico en los estudiantes, especialmente en el ámbito educativo colombiano, donde, son pocas las investigaciones que evidencian el estudio de estas variables en el contexto educativo tanto de forma descriptiva como correlacional. Por lo tanto, el estudio de estos dos aspectos de la motivación de los estudiantes aportaría al ámbito educativo en el campo de la investigación básica nuevas concepciones y análisis que a su vez generen futuros trabajos investigativos en el ámbito de la práctica educativa. Igualmente estaría contribuyendo con nuevas concepciones para reducir la reprobación o el bajo rendimiento.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

1.1.1. Contextualización.

De acuerdo a Castaño (1974), el estudio de los factores asociados al rendimiento académico ha generado un gran cúmulo de investigaciones que han incrementado su nivel de complejidad a través del tiempo, revelando así que este fenómeno es de interés especial en los contextos educativos de todos los países, y, que de sus resultados se desprenden nuevas concepciones tanto teóricas como prácticas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Inicialmente. Estos trabajos se centraron fundamentalmente en el papel de la Inteligencia y de las aptitudes, en su evaluación y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes. Posteriormente, se ha incluido la incidencia de otros factores, tanto de tipo cognitivo motivacional, como de tipo contextual o institucional, en el rendimiento escolar de los alumnos.

Así, Miñano (2009) menciona que continuamente es común observar que la mejora del aprendizaje y del rendimiento académico contemple la consideración tanto de componentes cognitivos como motivacionales. Es decir, el conocimiento y la regulación de las estrategias cognitivas y metacognitivas deben estar asociados a la motivación de los estudiantes. Mientras los alumnos estén motivados e interesados por las actividades académicas, mejor será el desempeño observado a través de las diferentes estrategias de evaluación.

En este orden, Coll (1988) destaca que, en contraste con la concepción tradicional de que el aprendizaje depende directamente del profesor y de la metodología de enseñanza utilizada, en los últimos años se señala la importancia que desempeñan los procesos de pensamiento del alumno. Se contemplan toda esa serie de elementos significativos que forman parte de los pensamientos del alumno y que afectan a su aprendizaje. Por lo tanto, se consideran así elementos como

conocimientos previos, autoconcepto, metas académicas, expectativas, actitudes, estrategias, etc., que engloban tanto aspectos considerados tradicionalmente como cognitivos, como aquellos otros estrictamente afectivos y motivacionales.

Asimismo, paulatinamente surge una inicial corriente investigadora dentro del marco de lo que se ha denominado “modelos de aprendizaje autorregulado”, que tratan de integrar los aspectos cognitivos, afectivo-motivacionales y comportamentales del estudiante. Dichos modelos permiten describir los distintos componentes que están involucrados en el aprendizaje exitoso, explicar las relaciones recíprocas y recurrentes que se establecen entre ellos y relacionar directamente el aprendizaje con el yo o, lo que es lo mismo, con las metas, la motivación, la volición y las emociones (Miñano, 2009). En este sentido, De la Fuente (2004) refiere que se han desarrollado numerosas investigaciones en las que se ha encontrado que el aprendizaje y el logro académico de los alumnos se incrementan en la medida en que éstos utilizan mayor cantidad de estrategias y se comportan de modo autorregulado.

Actualmente, más allá de los procesos cognitivos básicos implicados en el aprendizaje, para explicar los resultados académicos en diferentes campos académicos se suele acudir a variables como estrategias de aprendizaje, competencia percibida, autoconcepto académico, actitudes hacia el aprendizaje escolar, motivación intrínseca y extrínseca, metas académicas e incluso, inteligencia emocional (Valle, Núñez, Cabanach, González & Rosario, 2008). Si bien es cierto que son numerosos los estudios que contemplan la relación de las variables de tipo motivacional con el rendimiento académico (Bravo- Valdivieso, Villalón & Orellana, 2006; De Caso & García, 2006; Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre & Guil, 2004; Jiménez, Cervelló, García, Santos-Rosa & Del Villar, 2006; Martinalbo- Lucas, Núñez & Navarro, 2003; Páez, Gutiérrez- Martínez, Fachinelli & Hernández, 2007; Valle, Barca, González-Cabanach & Núñez, 1999), en el contexto Colombiano son pocas las investigaciones sobre variables diferentes a las de tipo contextual, estudiando aspectos como nivel educativo de los padres, calidad de los planteles educativos, hábitos de estudio, trayectoria académica, género, entre otras (Gaviria & Barrientos, 2001a; Gaviria &

Barrientos, 2001b; Fernández & Rodríguez, 2008; Boidenseck, 2010; Erazo, 2012), quedando, por lo tanto, las variables de tipo cognitivo poco estudiadas.

En este orden de ideas, la presente investigación se centra en el estudio de las metas académicas, los estilos atribucionales y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación media, buscando contribuir al estudio de los determinantes del desempeño académico aportando datos que mejoren tanto el entendimiento del fenómeno como nuevas concepciones pedagógicas y didácticas en los docentes.

1.1.2. Definición del problema.

El bajo rendimiento lleva consigo una serie de problemas y tensiones emocionales que inciden no solo en la vida escolar sino en el propio desarrollo del estudiante y en su eficiente integración social, y en el peor de los casos, de posible abandono de los estudios y afectación por lo tanto de su futuro profesional o laboral (González, 2003).

En relación al rendimiento académico, en Colombia, según La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) a través de los resultados de las Pruebas Pisa, que realizó a jóvenes de 72 países y con los que mide la calidad de la educación en diferentes áreas (Tabla 1.1), las calificaciones de 2015 arrojaron que, aunque el País tuvo mejoras en los indicadores de ciencia, lectura y matemáticas, creciendo 19 posiciones al sumar los tres, continuó estando por debajo del promedio de la OCDE y de América Latina. Colombia continuó entre los peores puntajes al calificar a los estudiantes que tienen bajo rendimiento en los tres temas analizados conjuntamente, alcanzando un promedio de 38,2%, cuando el promedio de la OCDE está en 13% (MEN, 2016). En tema de deserción escolar, según estadísticas presentadas por Muñoz (2013), si bien ésta ha ido reduciéndose, para el año 2009, la tasa de deserción escolar era de 5.10% (Figura 1.1), siendo la educación básica

secundaria y media la franja de edad dónde más abandonos se producen (11.8%), por lo que se trata de un problema de especial relevancia en este país.

Tabla 0.1. *Colombia en Latinoamérica en resultados de las Pruebas Pisa, 2015*

País	Lectura				Matemáticas				Ciencias			
	2006	2009	2012	2015	2006	2009	2012	2015	2006	2009	2012	2015
Chile	442	449	441	459	411	421	423	423	438	448	445	447
Uruguay	413	426	411	437	427	427	409	418	428	427	416	435
Argentina	374	398	396	-	381	388	388	-	391	401	406	-
Costa Rica	-	443	441	427	-	409	407	400	-	431	429	420
Colombia	385	413	403	425	370	381	376	390	388	402	399	416
México	410	425	424	423	406	419	413	408	410	416	415	416
Brasil	393	412	410	407	370	386	391	377	390	405	405	401
Perú	-	370	384	398	-	365	368	387	-	369	373	397
República Dominicana	-	-	-	398	-	-	-	328	-	-	-	332

Fuente: MEN (2016).

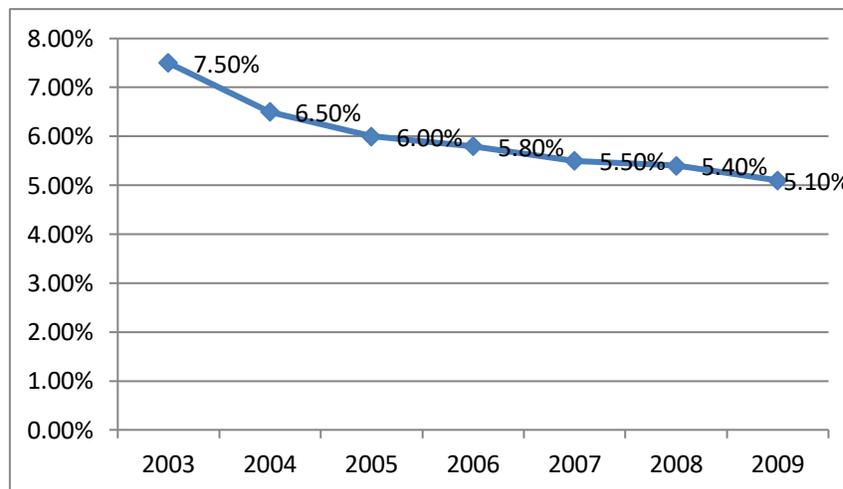


Figura 0.1. Tasas de deserción escolar en Colombia años 2003 a 2009.

Fuente: Muñoz (2013).

Específicamente, en la Institución Educativa Departamental Aquileo Parra, colegio donde se procederá a realizar el estudio, se encuentran tasas de fracaso escolar del 15.2% (Institución Educativa Departamental Aquileo Parra, 2015),

presentándose como posibles causas la falta de motivación de los estudiantes hacia su proceso de aprendizaje, la asistencia de los estudiantes al colegio más por cumplir con una obligación que por deseos de formación y aprendizaje, las pocas estrategias de estudio y la atribución de su fracaso escolar a elementos externos como el docente, el colegio, los escasos recursos, entre otros. Es evidente observar en los estudiantes baja motivación hacia su proceso de formación y por ende bajo rendimiento o promedios en las asignaturas que apenas alcanzan el nivel de básico. En este último aspecto, se evidencia que al finalizar el año escolar 2015 (Figura 1.2), los estudiantes presentaron los siguientes niveles de desempeño: Bajo o reprobación (15.2%), básico (65.8%), alto (13.2%) y superior (5.8%). Ante este fenómeno los docentes manifiestan que una posible causa es la baja motivación e implicación de los estudiantes en su proceso educativo.

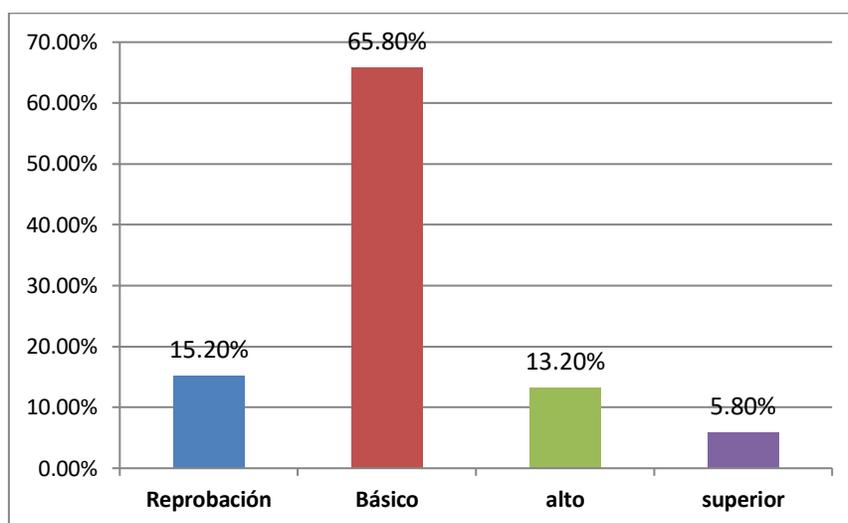


Figura 0.2. Porcentaje de estudiantes según nivel de desempeño en secundaria y media de la IED Aquileo Parra año 2015.

Fuente: Institución Educativa Departamental Aquileo Parra (2015).

Relacionado con el fracaso escolar, es necesario mencionar los estudiantes que a pesar de disponer de adecuadas capacidades cognitivas e intelectuales no rinden de acuerdo a lo esperado y obtienen deficientes calificaciones, pudiendo parecer como malos estudiantes (Feenstra, 2004). Adicionalmente, García, González-Pienda,

Núñez, González-Pumariega, Álvarez, Roces, González, y Valle (1998) afirman que “uno de los mayores problemas que encuentran los profesores que imparten docencia en educación secundaria es la falta de interés de sus alumnos por los contenidos escolares, lo cual los lleva a no querer esforzarse lo más mínimo por la comprensión y adquisición de conocimientos” (p.179), dificultades que pueden incidir directamente en los resultados académicos logrados por los estudiantes.

Es por esto que en los diferentes centros educativos es común encontrar estudiantes que presentan baja motivación hacia su propio proceso de aprendizaje, obstaculizando el logro de los objetivos y competencias trazados por las diferentes asignaturas y consagrados en plan de estudios institucional, más aún, si los docentes no logran generar estrategias didácticas y metodológicas que logren captar su atención y, en el peor de los casos, clases que no siguen ningún parámetro directivo enmarcado en un modelo pedagógico. Todo esto repercute en el rendimiento académico de los estudiantes.

Ahora bien, el conocimiento actual en cuanto a los procesos cerebrales y cognitivos de los estudiantes, implicados en el proceso de aprendizaje, manifiestan la gran importancia de las emociones y la motivación como factores claves y determinantes del logro de la construcción, asimilación y recordación de la información. Por ejemplo, Jensen (2010) en relación a este aspecto, manifiesta que algunas personas siguen creyendo que la enseñanza y las emociones están en extremos opuestos. Las emociones dirigen la atención, crean significado y tienen sus propias vías de recuerdo (Jensen, 2010), por lo tanto, las emociones y la motivación no pueden estar más relacionados con el aprendizaje que de este modo. Enmarcado en este referido campo de la motivación de los estudiantes, podemos mencionar dos aspectos inmersos que se relacionan con su desempeño académico: las metas académicas y las atribuciones causales.

Según Corral (2003) las metas académicas se refieren a los motivos de orden académico que tienen los alumnos para guiar su comportamiento. Núñez, González-

Pienda, González-Pumariega, García, y Rocés (1997), manifiestan que podemos encontrar en los estudiantes cuatro tipos de metas (Figura 1.3): metas orientadas al aprendizaje (como implicación por adquisición de competencia y control e interés por la materia), metas orientadas al yo (como implicación personal por defensa del yo, falta de implicación por defensa del yo e implicación por engrandecimiento del yo), metas orientadas a la valoración (como implicación por adquisición de valoración personal) y metas orientadas al logro o recompensa (como implicación por obtención de un trabajo futuro digno e implicación por evitación de castigos).



Figura 0.3. Metas y submetas del Cuestionario CEMA II.

Fuente: Elaboración propia basada en Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, García y Rocés (1997).

Adicionalmente a las metas académicas del estudiante, la investigación actual reconoce la importancia motivacional de los denominados procesos de atribución causal (Weiner, 1985). En esta perspectiva, lo que realmente determina la motivación son las distintas interpretaciones y valoraciones que un sujeto realiza de sus propios

resultados académicos. En esta concepción encontramos el segundo componente mencionado anteriormente, el de las atribuciones causales o explicación subjetiva del éxito o fracaso escolar realizada por los estudiantes.

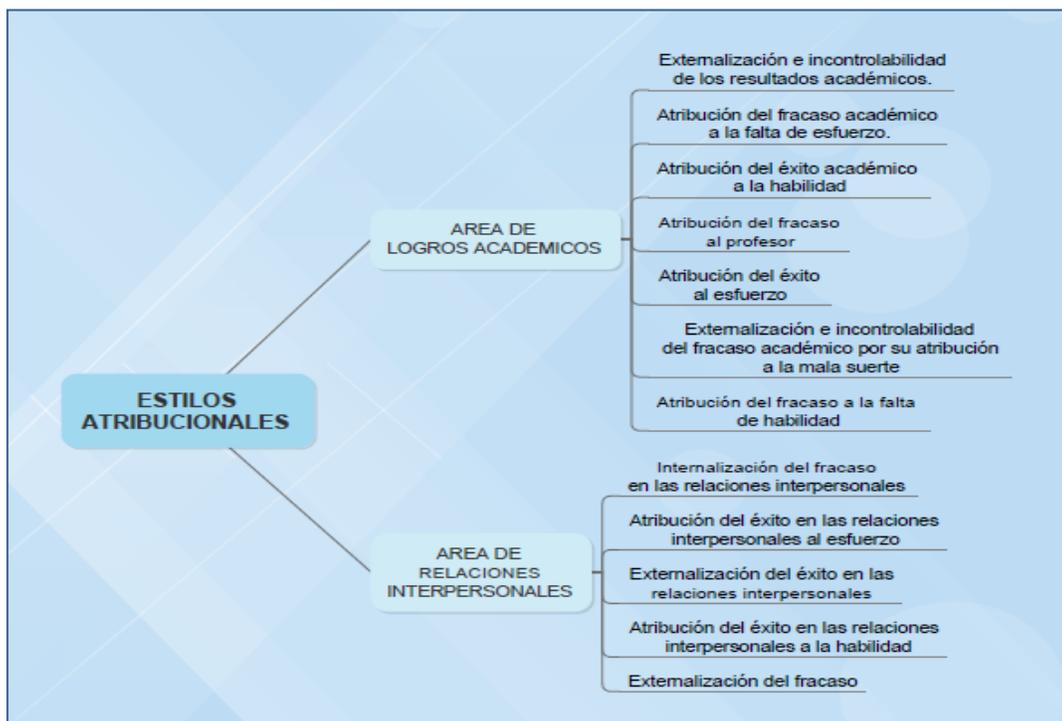


Figura 0.4. Áreas y Escalas del Cuestionario de Estilos Atribucionales EAT.

Fuente: Elaboración propia basado en Alonso y Sánchez (1986).

Así, Alonso y Sánchez (1986), mencionan diferentes atribuciones de éxito o fracaso en dos dimensiones (Figura 1.4). En primer lugar, dimensiones relacionadas al área de logros académicos (como externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo, atribución del éxito académico a la habilidad, atribución del fracaso al profesor, atribución del éxito al esfuerzo, externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte y atribución del fracaso a la falta de habilidad). En segundo lugar, dimensiones relacionadas a las relaciones interpersonales (como internalización del fracaso en las relaciones interpersonales, atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo, externalización del

éxito en las relaciones interpersonales, atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad y externalización del fracaso).

1.2. Pregunta de investigación

Ya sea en relación con las metas que guían la conducta de un estudiante o las atribuciones que realiza sobre su propio desempeño académico, la investigación actual, en especial en el caso colombiano, no aborda específicamente estas dos variables (Gaviria & Barrientos, 2001a; Gaviria & Barrientos, 2001b; Fernández & Rodríguez, 2008; Boidenseck, 2010; Erazo, 2012). En concreto, no se tiene en cuenta si las metas que dirigen el esfuerzo en el estudio de los alumnos están orientadas al aprendizaje, al yo, a la valoración o al logro, esto es, si los estudiantes se esfuerzan en sus estudios por que desean aprender para sentirse más competentes, les gusta la materia, desean evitar el rechazo o evitar versen como incapaces, quieren ser valorados o aprobados, quieren tener un futuro digno o desean evitar los castigos.

Igualmente se desconoce si los estudiantes atribuyen su éxito a factores como la habilidad y el esfuerzo o atribuyen su fracaso a factores como la incontrolabilidad de los resultados, la falta de esfuerzo, el profesor, la mala suerte o la falta de habilidad. También se desconoce la incidencia de estas variables sobre el rendimiento académico en los estudiantes, especialmente en el ámbito educativo colombiano, donde, son pocas las investigaciones que evidencian el estudio de estas variables en el contexto educativo tanto de forma descriptiva como correlacional (Gaviria & Barrientos, 2001a; Gaviria & Barrientos, 2001b; Fernández & Rodríguez, 2008; Boidenseck, 2010; Erazo, 2012). Por lo tanto, el estudio de estos dos aspectos de la motivación de los estudiantes aportaría al ámbito educativo en el campo de la investigación básica nuevas concepciones y análisis que a su vez generen futuros trabajos investigativos en el ámbito de la práctica educativa. Igualmente estaría contribuyendo con nuevas concepciones para reducir la reprobación o el bajo rendimiento.

Por tal motivo, es necesario indagar los aspectos relacionados con la motivación de los estudiantes de la Institución en los niveles de metas de aprendizaje, esto es, los motivos que orientan el trabajo académico de los mismos, y las atribuciones causales, en otras palabras, a qué atribuyen los jóvenes su éxito o fracaso escolar. Igualmente es deseable conocer si estas variables están relacionadas con su rendimiento académico. Específicamente el estudio se centrará en los estudiantes de educación media (grados 10 y 11), ya que están terminando su ciclo escolar y es necesario general habilidades cognitivas relacionadas con su aprendizaje que les permitan un mejor desempeño en su formación escolar y en su futuro académico o laboral.

En este contexto, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Existe relación entre las metas académicas y los estilos atribucionales con el rendimiento académico en estudiantes de educación media de la Institución Educativa Departamental Aquileo Parra?

Como pregunta secundaria se desea analizar: ¿Cuáles son las metas que guían el aprendizaje de los estudiantes y cuáles son los estilos atribucionales vinculados con el éxito o fracaso de los estudiantes de educación media?

1.3. Justificación

1.3.1. Conveniencia y relevancia social.

Gómez (2005) manifiesta que el proceso de aprendizaje es un proceso profundamente subjetivo. Es necesario que la persona desee aprender, que se sienta motivada a ello, por lo tanto, sería conveniente y necesario, que para que el alumno tenga motivación para estudiar, para cumplir con su trabajo académico, para obtener un buen rendimiento y sobre todo para aprender, tenga unas metas de aprendizaje claras. Además, partiendo de que la motivación y el aprendizaje se encuentran íntimamente relacionados y que los estudiantes que logran cumplir con sus estudios,

lo hacen porque están motivados por metas académicas, es fundamentalmente importante conocer cuáles son estas metas y así tener claro hacia dónde se dirigen. De esta manera, y dependiendo de cuáles sean sus metas, será posible orientarlos y, sobre todo, ayudarlos a que su esfuerzo en el cumplimiento de su trabajo académico los lleve a alcanzar beneficios más allá de obtener un título de graduación de su etapa escolar.

Por su parte, Corral (2003) refiere que la orientación hacia metas de rendimiento o “de logro”, se relaciona con la tendencia del alumno a aprender para obtener buenos resultados en los exámenes, avanzar en sus estudios y proyectarse hacia el futuro. Igualmente, manifiesta que el tipo de atribuciones que los estudiantes realicen de sus resultados va a ser un factor de importancia para la dedicación y rendimiento posterior en tareas similares. Por lo tanto, es de vital importancia el estudio de la motivación en los estudiantes, ya que conocer cuáles son las metas que orientan su aprendizaje, identificar cuáles son las atribuciones causales que relacionan con su éxito o fracaso y establecer si existe alguna relación entre estas y su rendimiento académico, ayudará tanto a los estudiantes como a los docentes a orientar su trabajo en beneficio del proceso de enseñanza aprendizaje y por ende, al éxito en el logro de los objetivos curriculares.

Si bien es importante la evaluación y consideración de los aspectos motivacionales en el proceso educativo de los estudiantes, independientemente de su etapa académica, se hace también relevante y pertinente el discernimiento de estos aspectos en el alumnado de educación media, ya que están terminando su ciclo académico y se enfrentarán posteriormente con estudios superiores que requerirán jóvenes con altas definiciones de metas orientadas al aprendizaje y estilos atribucionales relacionados con la habilidad y el esfuerzo personal. Conocer cuáles son las metas que guían la conducta de un estudiante y las atribuciones que realizan a su éxito o fracaso orientará también la labor educativa en la inclusión de nuevos elementos que permitan mejorar tanto la práctica docente como el proceso de enseñanza aprendizaje, logrando, además, y no menos importante, que los

estudiantes desarrollen actitudes críticas y funcionales sobre su propio proceso educativo. Igualmente conocer si estos factores están relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes, estaría brindando nuevos elementos del complejo y multicausal fenómeno.

Es necesario, además, que los estudiantes de educación media posean estilos cognitivos caracterizados por el planteamiento de metas orientadas al aprendizaje y estilos atribucionales relacionados con su esfuerzo personal, ya que están culminando un ciclo educativo y necesitan herramientas cognitivas adecuadas y funcionales para enfrentarse a un futuro académico profesional. Es necesario que desarrollen estilos de pensamiento donde reconozcan que también ellos son responsables de su educación y que sus resultados académicos dependen de su implicación personal y no son atribuibles a factores externos. Todo esto se puede lograr conociendo cuáles son las metas que orientan su aprendizaje, identificando cuáles son las atribuciones causales que relacionan con su éxito o fracaso y comprobando si existe alguna relación entre estas y su rendimiento académico, objetivos estos últimos, trazados por la presente investigación.

Conocer y mejorar los procesos educativos de los estudiantes, estaría igualmente relacionado con los fines de la educación colombiana, donde se busca el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le ponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos (Art. 5. Ley General de Educación). Mejorar el proceso educativo de los estudiantes a través del conocimiento de los factores que inciden en él, contribuye al sano desarrollo y bienestar de los estudiantes. Por lo tanto, el Estado, y los docentes como representantes de éste, son garantes de los derechos de niños y adolescentes en especial, del derecho a la educación.

1.3.2. Implicaciones prácticas.

Además de la conveniencia y relevancia social abordada en el apartado anterior, es preciso considerar que un fin último y relacionado con el desarrollo de estrategias de optimización del proceso educativo de los estudiantes, sería mejorar el rendimiento académico a través de una implicación activa y automotivada en los estudiantes, esto es, la generación de un aprendizaje autorregulado. De esta forma, mejorando el rendimiento académico de los estudiantes se estaría evitando una serie de problemas y tensiones emocionales que inciden no solo en la vida escolar sino en el propio desarrollo del estudiante y en su adaptativa integración social, académica y laboral futura (González, 2003). Igualmente se estaría contribuyendo al no abandono de los estudios que conllevarían al incremento de conductas de riesgo y de disminución de oportunidades laborales.

1.3.3. Aportación teórica.

Ahora bien, en el terreno del estado teórico, Veiga, García, Reeve, Wentzel y García (2015) mencionan que está demostrado que la motivación escolar constituye un componente imprescindible para explicar la adaptación escolar de los estudiantes. Esta motivación se concibe como el compromiso que exhiben los estudiantes con su proceso educativo y la disposición para aprender. Diversos estudios han corroborado que los estudiantes con alta motivación son los que tienen las mayores posibilidades para un mejor ajuste considerando elementos esenciales como su desarrollo saludable, actividad efectiva y ajuste social (Chase, Hilliard, Geldhof, Warren, & Lerner, 2014; Kozan, Fabio, Blustein, & Kenny, 2014; Madill, Gest, & Rodkin, 2014), relacionándola igualmente con alto autoconcepto y la alta autoestima, indicadores fundamentales del ajuste general de los estudiantes al ámbito académico (García, Gracia & Zeleznova, 2013; Pellas, 2014).

Conocer estos factores motivaciones, en especial lo relacionado con las metas académicas y los estilos atribucionales y su posible relación con el rendimiento académico estaría acercando un poco más el conocimiento a la comprensión de las variables relacionadas con el fenómeno enseñanza aprendizaje y aportando al estado teórico de las metas de aprendizaje y las atribuciones causales en los estudiantes, en especial en la población colombiana, estado teórico aún en construcción. Específicamente, en Colombia los estudios relacionados con el presente tema de investigación, se han centrado únicamente en variables contextuales y no se han enfocado en la influencia de variables cognitivas ni motivacionales en la incidencia del rendimiento académico, por lo tanto, se vislumbra como pertinente la investigación de elementos cognitivos y motivacionales. Por ello, la presente investigación se centra en la exploración de dos variables de tipo cognitivo y su relación con el académico, contribuyendo así a la identificación de determinantes del rendimiento académico que puedan generar nuevas investigaciones y diseñar acciones de mejoramiento del proceso enseñanza aprendizaje, en especial en el espacio educativo colombiano.

1.3.4. Aportación metodológica.

Finalmente, es necesario mencionar que en diversos estudios se han encontrado relaciones significativas entre la motivación de los estudiantes y diferentes factores de su ajuste escolar como la inteligencia, la actividad cognitiva, la inteligencia social, la habilidad social, los rasgos de personalidad y la actividad física (Veiga, García, Reeve, Wentzel & García, 2015), dichas variables son consideradas protectoras de los problemas escolares como fracaso escolar, conductas disfuncionales, abandono escolar, entre otros (Bang, Suárez-Orozco, & O'Connor, 2011; Chase, Hilliard, Geldhof, Warren, & Lerner, 2014; Kozan, Fabio, Blustein, & Kenny, 2014). Considerando la importancia del estudio de variables que puedan estar relacionadas con el rendimiento académico y que por ende, puedan contribuir sus resultados al mejoramiento de la calidad de la educación, se muestra de relevancia el abordaje de un estudio de variables específicas de la motivación como las metas

académicas y los estilos atribucionales, buscando un grado de relación correlacional, esto es, de asociación entre las variables mencionadas y su posible incidencia en el rendimiento académico. Según Stracuzzi y Pestana (2012), el nivel correlacional permite medir el grado de relación entre dos o más conceptos o variables. Tal como lo plantean Hernández, Fernández y Baptista (2015) miden las dos o más donde se pretende ver si están o no relacionadas en los mismos sujetos, analizando luego el grado de correlación, por lo tanto, el propósito principal es determinar el comportamiento de una variable conociendo el comportamiento de otra.

En virtud de lo anterior, se hace necesario la evaluación tanto de las metas de aprendizaje que tienen los estudiantes y las atribuciones causales sobre su éxito o fracaso, comprobando si existe alguna relación entre estas variables con el rendimiento académico. Conocer estos factores contribuye al entendimiento de los aspectos más profundos de los estudiantes que sólo el análisis de su rendimiento escolar. Favorece la puesta en marcha de estrategias que orienten adecuadamente su formación y el desarrollo de habilidades metacognitivas que les permita interiorizar que son responsables de su formación y a su vez les permita lograr éxito en sus tareas académicas o laborales futuras.

1.4. Hipótesis y Variables de investigación

1.4.1. Hipótesis de investigación.

Se trata de comprobar si existe una relación directa entre las metas académicas y los estilos atribucionales que adoptan los estudiantes de educación media, con su rendimiento académico. Por lo tanto, las variables correspondientes serán las metas académicas, los estilos atribucionales y el rendimiento académico. En concreto, la presente investigación busca conocer los aspectos especialmente relevantes de correlación entre las variables a través de las siguientes hipótesis:

1.4.1.1. Hipótesis de Trabajo.

- **Hi.** Existe una relación directamente proporcional entre las metas de aprendizaje y el rendimiento académico.
- **Hi.** Existe una relación directamente proporcional entre los estilos atribucionales y el rendimiento académico.

1.4.1.2. Hipótesis Nulas.

- **Ho.** No existe una relación directamente proporcional entre las metas de aprendizaje y el rendimiento académico.
- **Ho.** No existe una relación directamente proporcional entre los estilos atribucionales y el rendimiento académico.

1.4.1.3. Hipótesis alternativas.

- **Ha.** Existe una relación inversamente proporcional entre las metas de aprendizaje y el rendimiento académico.
- **Ha.** Existe una relación inversamente proporcional entre los estilos atribucionales y el rendimiento académico.

1.4.2. Definición de variables.

Las tres variables objeto de estudio de la presente investigación corresponden a las metas de aprendizaje, los estilos atribucionales y el rendimiento académico. A continuación, se describen cada una de ellas de manera conceptual y operacional.

1.4.2.1. Definición conceptual.

1. *Metas de aprendizaje:* Se definen como los motivos de orden académico que tienen los alumnos para guiar su comportamiento (Corral, 2003).

2. *Estilos atribucionales*: Hace referencia a las interpretaciones y valoraciones que el estudiante realiza de sus propios resultados académicos (Weiner, 1985).

3. *Rendimiento académico*: Entendido como el producto de la asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado en calificaciones dentro de una escala convencional (Figueroa, 2004).

1.4.2.2. *Definición Operacional.*

1. *Metas de aprendizaje*: Para fines de esta investigación, las Metas de Aprendizaje se conocerán por los resultados obtenidos en el Cuestionario CEMA-II, instrumento elaborado por Núñez, González-Pienda, González Pumariega y García y Roces (1997). Las escalas del instrumento incluyen las metas orientadas hacia el aprendizaje, hacia el yo, hacia la valoración social y hacia la consecución de recompensas externas.

2. *Estilos atribucionales*: Para fines de esta investigación, los Estilos Atribucionales se conocerán por los resultados obtenidos en el Cuestionario de Estilos Atributivos (EAT) de Alonso y Sánchez (1992). El cuestionario evalúa los patrones atributivos en el ámbito de las relaciones interpersonales y de los logros académicos.

3. *Rendimiento académico*: Para fines de esta investigación, se entenderá como tal, el producto o nota final de las evaluaciones de cada una de las asignaturas o promedio académico (Figueroa, 2004).

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.1. Marco Conceptual

2.1.1. Concepto de Alumno e Institución Educativa.

En relación al alumno, La Real Academia Española RAE (2017) lo define como la persona que recibe enseñanza, respecto de un profesor o de la escuela, colegio o universidad donde estudia y, persona criada o educada desde su niñez por alguien, con quien mantiene una cierta vinculación. Profundizando en el concepto, Contreras (2002), refiere que alumno no es una palabra compuesta; ella en sí misma es un lexema, o una raíz propia, digamos primitiva, afijada (sin prefijos) podría decirse, que deviene del sustantivo latino *alumnus* – *alumni*, que significa discípulo, alumno, niño o pupilo, en caso de ser masculino. Por el contrario, si es femenino es *alumna* – *alumnae* y significará: alumna, discípula, niña o pupila. Además, hace referencia a la persona criada o educada desde su niñez por alguno respecto de éste. También, cualquier discípulo, respecto de su maestro, de la materia que está aprendiendo o de la escuela, clase, colegio o universidad donde estudia. Ahora bien, el sustantivo latino *alumnus* proviene de “alére” que significa alimentar y es el infinitivo latino de *alo* – *alui* – *alére* – *alitur* que, entre otras cosas, significa: alimentar, nutrir, cultivar, educar. Por añadidura será el que se alimenta, el que se nutre, como biológicamente, lo hace el niño, cuando busca el pecho de su madre. De allí deviene la expresión: “Alma Mater” referida a nuestras universidades, como fuente de nutrición del conocimiento universal.

Respecto de la Institución Educativa, Crespillo (2010), menciona que podemos entender como escuela la comunidad educativa específica que como órgano se encarga de la educación institucionalizada. La escuela es el lugar donde se realiza la educación, donde se cumple la educación, donde se ordena la educación. De la escuela como institución educativa específica se han dado multitud de definiciones a lo largo de la historia. Una de las primeras definiciones de la escuela giraba en torno a ésta como reunión voluntaria de un grupo profesional pedagógico junto a un grupo de individuos inmaduros, teniendo los primeros la misión de instruir y de educar y los

segundos la de aprender y educarse. En la actualidad, la escuela es considerada como la forma de vida de la comunidad, es decir, la escuela transmite aquellos aprendizajes y valores que se consideran necesarios en la comunidad y que llevan a los alumnos a utilizar y mejorar sus capacidades en beneficio tanto de la sociedad como en el suyo propio.

En cualquiera de las definiciones que se realizan, siempre encontramos una serie de elementos fundamentales que intervienen y que hacen la escuela como institución, por ello, maestros y alumnos se encuentran siempre incluidos dentro de las distintas definiciones; profesores y estudiantes cuyas acciones y formas de actuar están supeditadas a un orden social y cultural del que la propia escuela toma su organización. Por ello, la escuela siempre va a ser un órgano dependiente de la sociedad en la que se inserta, de la que forma parte. Es, por tanto, una institución social destinada, dentro del área específica de la educación, a administrar la educación sistemática y que condiciona la formación y organización de grupos representados por educadores y educandos.

En el caso de Colombia, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 9° de la Ley 715 de 2001, se denomina institución educativa el conjunto de personas y bienes promovida por las autoridades públicas o particulares cuya finalidad es prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media; la que para prestar el servicio educativo debe contar con licencia de funcionamiento o reconocimiento de carácter oficial, disponer de la infraestructura administrativa, soportes pedagógicos, planta física y medios educativos adecuados; debe combinar los recursos para brindar una educación de calidad, la evaluación permanente, el mejoramiento continuo del servicio educativo y los resultados del aprendizaje en el marco de su Programa Educativo Institucional. Las instituciones educativas estatales son departamentales, distritales y municipales.

El decreto 1860 de 1994 contiene las disposiciones y lineamientos para el funcionamiento de las instituciones educativas y el decreto 1850 de 2002 reglamenta

la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados, La ley 715 de 2001 determina que, se denomina centro educativo el establecimiento que no ofrece la totalidad de los grados antes enunciados, debe asociarse con otras instituciones educativas para así ofrecer el ciclo de educación básica completa a los estudiantes. Quiere decir lo anterior que se consideran instituciones educativas de conformidad con el precitado artículo 9 de la ley 715 de 2001, aquellos establecimientos donde se ofrece el servicio educativo de por lo menos un año de preescolar y los nueve grados de la básica, el año de preescolar, la básica y la media o exclusivamente los dos grados de la educación media. En los demás casos se tratará de centros educativos.

De manera concreta, y de acuerdo a Vygotsky (1979) quien considera que el aprendizaje impulsa el desarrollo, resulta que la escuela o Institución Educativa es el agente encargado que tiene un papel fundamental en la promoción del desarrollo psicológico del niño. En la misma línea el alumno debe ser entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar. De hecho, las funciones psicológicas superiores son producto de estas interacciones sociales, con las que además mantienen propiedades organizativas en común (Vygotsky, 1979).

2.1.2. Concepto de práctica docente y enseñanza aprendizaje.

García, Loredo, y Carranza (2008) refieren que la práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. La práctica docente de acuerdo con García, Loredo y Carranza (2008) se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente

referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente.

García et al. (2008) plantean la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa. Esta última se define como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. Todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente, en tanto que los factores contextuales, antes tratados como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, aquí se consideran parte de la práctica educativa.

Por tanto, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos. Al respecto, Zabala (2002) señala que el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro alumnos y alumnos-alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente.

En el caso concreto de Colombia, la práctica docente está normatizada por la Decreto 1278 o Estatuto de profesionalización docente (MEN, 2002), donde se concibe específicamente la función y concepción de la docencia:

“La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos. La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo” (p. 1).

Esquivel, Campo y González Castro (2008), definen la práctica docente como un conjunto de actividades que permiten planificar, desarrollar y evaluar procesos intencionados de enseñanza mediante los cuales se favorece el aprendizaje de contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) por parte de personas que tienen necesidades de formación y que esta práctica pedagógica pretende satisfacer.

En cuanto al concepto de enseñanza aprendizaje, Meneses (2007) entiende los procesos enseñanza aprendizaje como un fenómeno que se vive y se crea desde dentro, esto es, procesos de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones, en principio destinadas a hacer posible el aprendizaje y, a la vez, es un proceso determinado desde fuera, en cuanto que forma parte de la estructura de instituciones sociales entre las cuales desempeña funciones que se explican no desde las intenciones y actuaciones individuales, sino desde el papel que juega en la estructura social, sus necesidades e intereses. Así planteado, el proceso enseñanza aprendizaje se entiende como un sistema de comunicación intencional que se produce

en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje.

Babanski (2003) considera como componentes del proceso de enseñanza a los objetivos, el contenido, los métodos, los medios y su organización los que conforman una relación lógica interna. Los medios de enseñanza son considerados el sostén material de los métodos y están determinados, en primer lugar, por el objetivo y el contenido de la educación, los que se convierten en criterios decisivos para su selección y empleo. La relación maestro - alumno ocupa un lugar fundamental en este contexto del proceso docente - educativo; el maestro tiene una función importante y los medios de enseñanza multiplican las posibilidades de ejercer una acción más eficaz sobre los alumnos.

Campos y Moya (2011) aluden que el proceso de enseñanza aprendizaje tiene como propósito esencial favorecer la formación integral de la personalidad del educando, constituyendo una vía principal para la obtención de conocimientos, patrones de conducta, valores, procedimientos y estrategias de aprendizaje. En este proceso el estudiante debe apropiarse de las leyes, conceptos y teorías de las diferentes asignaturas que forman parte del currículo de su carrera y al mismo tiempo al interactuar con el profesor y los demás estudiantes se van dotando de procedimientos y estrategias de aprendizaje, modos de actuación acordes con los principios y valores de la sociedad; así como de estilos de vida desarrolladores.

2.1.3. Concepto de Rendimiento Académico.

Son diversas las concepciones del rendimiento académico según los autores que han abordado el tema a lo largo del tiempo. Para Navarro (2003) el rendimiento académico es entendido como el sistema que mide los logros y la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, creados a través de la intervención de las didácticas educativas que son evaluadas por medios cualitativos y cuantitativos en una

determinada materia. Figueroa (2004) lo define como el producto de la asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado en calificaciones dentro de una escala convencional.

El rendimiento académico es definido por Pizarro (1985) como una medida de la capacidad respondiente o indicativa que manifiesta en forma estimativa lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso instrucción. Carrasco (1985) define el rendimiento académico como la expresión de capacidades y características psicológicas del estudiante desarrolladas a través de un proceso de enseñanza aprendizaje que posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un periodo, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) que evalúa el nivel alcanzado.

Buscando una definición más exhaustiva, García y Palacios (1991) plantean que en general, el rendimiento académico se caracteriza a través de las siguientes características: a) el rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje y está ligado a la capacidad y esfuerzo del estudiante; b) en su aspecto estático corresponde al producto generado por el estudiante y expresa una conducta de aprovechamiento; c) el rendimiento está ligado a unas medidas de calidad y a juicios de valoración; d) el rendimiento es un medio y no un fin en sí mismo; e) el rendimiento está relacionado a propósitos de carácter ético que incluye expectativas económicas, lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función al modelo social vigente.

En síntesis, el rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por un estudiante, y como lo manifiesta Pérez (2007) se convierte en una “tabla imaginaria de medida” para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación. Conviene diferenciar que aprovechamiento escolar no es sinónimo de rendimiento académico, ya que este último parte del supuesto que el estudiante es responsable de su rendimiento y el aprendizaje es producto de la eficiencia tanto del que enseña como el que aprende (Reyes, 2003).

Una definición integradora, lograda por Montes y Lerner (2011) involucra la relación entre el proceso de aprendizaje, que involucra factores extrínsecos e intrínsecos, y el producto que se deriva de él, expresado tanto en valores predeterminados por un contexto sociocultural como en las decisiones y acciones del sujeto en relación con el conocimiento que se espera obtenga de dicho proceso. Independientemente de la concepción del rendimiento académico, los desafíos actuales en el ámbito educativo son cada vez mayores. La globalización ha llevado a borrar aquellos límites que separaban las culturas, el mundo se viene unificando y las distancias se han acortado cada vez más. Frente a estos grandes retos, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social (Delors, 1996). De acuerdo a esta premisa, en los últimos años se han venido realizando esfuerzos cada vez mayores por aumentar la cobertura educativa en Colombia, y más aún, se han enfocado acciones para lograr una mayor pertinencia de la educación impartida en las instituciones.

Puntualizando, se considera pertinente para la presente investigación la definición ofrecida por Kaczynska (1986) donde afirma que el rendimiento académico es el fin de todos los esfuerzos y todas las iniciativas escolares del maestro, de los padres y de los mismos alumnos y, donde el valor de la escuela y el maestro, se juzgan por los conocimientos adquiridos por los alumnos.

2.1.4. Concepto de Motivación.

Naranjo (2009) menciona que la motivación es un concepto de enorme importancia en las diferentes esferas de la vida del ser humano, entre ellas la educativa y la laboral, en el sentido que orienta las acciones y se conforma así en un elemento central que orienta lo que la persona realiza y hacia qué objetivos se dirige. Específicamente, Naranjo (2009) define la motivación como un conjunto de causas por las que las personas se comportan de la forma en que lo hacen. De esta forma, el comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido.

Ajello (2003) por su parte, refiere que la motivación debe ser entendida como la trama que sostiene el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la persona y en las que esta toma parte. En el plano educativo, la motivación debe ser considerada como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma. Trechera (2005) explica que, etimológicamente, el término motivación procede del latín motus, que se relaciona con aquello que moviliza a la persona para ejecutar una actividad. De esta manera, se puede definir la motivación como el proceso por el cual el sujeto se plantea un objetivo, utiliza los recursos adecuados y mantiene una determinada conducta, con el propósito de lograr una meta.

Según Bisquerra (2000):

La motivación es un constructo teórico-hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta. En la motivación intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas (p. 165).

Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004) indican que la motivación es una de los factores explicativos más importantes de la conducta humana con respecto a la causa del comportamiento. Esto es, la motivación representa lo que originariamente determina que la persona inicie una acción (activación), se dirija hacia un objetivo (dirección) y persista en alcanzarlo (mantenimiento). Estos autores, en conclusión, formulan la siguiente definición de motivación: “Podríamos entenderla como proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta, modulado por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y por las tareas a las que se tienen que enfrentar” (p. 5).

2.1.5. Concepto de Metas Académicas.

De manera específica, Corral (2003) menciona que las metas académicas se refieren a los motivos de orden académico que tienen los alumnos para guiar su comportamiento. Pintrich y Schunk (2006) refieren que una meta académica se puede considerar como un estilo motivacional que adopta el alumnado ante sus tareas de estudio y aprendizaje. Se considera que la meta está integrada por creencias, habilidades, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones de la conducta, en concreto, de lo que los sujetos hacen o quieren hacer en el contexto de aprendizaje.

Estas metas determinan tanto la cantidad y calidad de sus actividades de aprendizaje y estudio, como las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso. En función de su incidencia, las taxonomías sugieren varios tipos de metas académicas: de aprendizaje, de logro, de valoración social, de evitación de fracaso, superficiales o de ansiedad ante los exámenes o de autovaloración del yo.

2.1.6. Concepto de Atribuciones Causales.

Aponte (2012) refiere que diferentes referentes teóricos e investigaciones actuales, determinan la importancia de tomar en cuenta para la práctica docente, los factores motivacionales que condicionan o no con una determinada actuación y cuáles de ellos pueden contribuir en la obtención de un rendimiento escolar exitoso o reprobatorio. Así, Suárez y Suárez (2004, indican que existen estudiantes con deseos de aprender, que se esfuerzan por tener éxito en sus tareas escolar y que cumplen responsablemente con sus obligaciones, por lo que tienden a ser vistos como buenos estudiantes y personas motivadas al logro, y por otro lado también existen aquellos que parecen tener poco interés por cumplir con las demandas académicas o atender a las indicaciones en clase, y son etiquetados como malos estudiantes o se les suele decir que están desmotivados. Sin embargo, estas conductas pueden ser explicadas

a la luz de las atribuciones que el estudiante realiza, ya que para Weiner (1986) éstas son determinantes para utilizar su esfuerzo y su compromiso en la tarea, y algunas de ellas repercuten más sobre el deseo de obtener buenas calificaciones (motivación de logro), y otras simplemente no (Aponte, 2012).

Navarrete y Cuadro (2007) mencionan que durante el período de instrucción los jóvenes adquieren una serie de habilidades y conocimientos que les capacitan para su posterior incorporación al mundo del trabajo. Pero en el sistema de enseñanza aprendizaje existen numerosas formas de inadaptación que tanto preocupan tanto a padres y profesores como a la sociedad en general. Una de estas características es la poca motivación o el rechazo hacia el estudio, que se manifiesta en forma de actitudes negativas hacia la Institución Educativa, absentismo y fracaso o abandono escolar. Las investigaciones han mostrado que, en general, una mejor relación en el contexto educacional se asocia con un estilo de vida más saludable (Lozano Díaz, 2003; Lozano & García, 2000; Soria et al., 2004).

Dentro de las interpretaciones y percepciones de los acontecimientos que realizan los estudiantes, una gran parte consiste en determinar sus causas, de esta forma tendrán información sobre el hecho ocurrido, y de la posibilidad de que vuelva a ocurrir. Las atribuciones condicionan generalmente la actitud frente a las tareas, la motivación, la autorreferencia de la persona frente a las situaciones nuevas o repetidas. De la Torre Ramírez y Godoy (2002) refieren que las causas a las cuáles las personas atribuyen sus éxitos y fracasos tienen importantes consecuencias psicológicas, tanto en el ámbito emocional, como cognitivo y motivacional.

Los docentes de cualquier Institución Educativa, en su mayoría, experimentan la problemática de los alumnos relacionada con el rendimiento académico, las dificultades de aprendizaje y la poca motivación hacia las tareas escolares, así como los problemas de actitud y comportamiento de los estudiantes. Elementos que llevan al abandono de las tareas, al absentismo y problemas de convivencia. Frente al fracaso académico no solo se evidencia la repetición sino el hecho de los estudiantes

de convencerse de que no son responsables de sus rendimientos y se ven incapaces de superar sus dificultades. De esta forma nos encontramos frente a un desamparo aprendido ante el aprendizaje (Seligman, 1981), por lo que Navarrete y Cuadro (2007) refieren que entre las respuestas que pueden surgir encontramos variables tales como el autocontrol, la autoestima, los intereses, las expectativas, la auto-eficacia, la indefensión aprendida entre otros, descubriendo las atribuciones causales de los estudiantes como un concepto amplio que logra dar ciertas soluciones a estas inquietudes.

En esta área, la teoría de Weiner (1985) es una de las más modernas y ha brindado aportes interesantes al estudio de la motivación y el rendimiento académico en el subsistema social que conforma las Instituciones Educativas, y que cuenta en la actualidad con una gran variedad de evidencia investigativa. Según Schunk (1997) las atribuciones son las causas percibidas de los resultados. La teoría de la atribución explica cómo ve la gente las causas de su comportamiento y la de los demás. La atribución causal son constructos teóricos que las personas utilizan para explicar el éxito o el fracaso y se vinculan entonces con su motivación, autoestima, autoeficacia (Navarrete & Cuadro, 2007). Evidentemente, estas atribuciones pueden ser numerosas, pero todas ellas son reducibles a tres dimensiones causales: lugar de causalidad, estabilidad y posibilidad de control (Weiner, 1992).

El locus de control (causalidad) puede ser interno o externo. Las atribuciones internas asignan la causa de hecho a la misma persona que lo vive. Las atribuciones externas asignan la causa de un hecho fuera de la esfera de control de la persona; el control es externo al individuo que vive la acción. Las atribuciones temporales pueden ser estables o inestables. Las atribuciones estables perciben la causa como la imagen de otras causas que aparecieron en el pasado y que aparecerán también en el futuro. Las atribuciones inestables perciben la causa como un factor aislado que no existía antes y que no existirá con posterioridad al suceso (Navarrete & Cuadro, 2007).

Una atribución de un alumno puede incluir todas estas dimensiones: atribución interna-estable-incontrolable (la capacidad), externa-inestable-incontrolable (la suerte), etc. Si una persona emplea con regularidad uno de estos modelos, podemos calificarlo como su Estilo de Atribución (Pope et al., 1996). Las atribuciones casuales, según lo expresa Weiner (1985, 1995) no operan por su peculiaridad, sino debido a las diversas características que despliegan los factores explicativos. El tipo de atribución que realicen los estudiantes a partir de sus resultados académicos va a ser el factor de jerarquía para el posterior esfuerzo y rendimiento en tareas similares.

2.2. Marco histórico

2.2.1. Perspectiva histórica la motivación

El estudio de la motivación posee una larga tradición e historia en el seno de la Psicología, ya que el objetivo fundamental de esta disciplina era, y es, tratar de explicar la conducta, y precisamente, la psicología de la motivación tiene como objetivo averiguar las causas de la conducta (Palmero, Gómez, Carpi & Guerrero, 2008). Sanz, Menéndez, Rivero y Conde (2013), estudiando los antecedentes del estudio de la motivación, realizan tres grandes divisiones abordando los aspectos filosóficos, fisiológicos y psicológicos refiriendo los principales exponentes y sus contribuciones en cada aspecto. Tres divisiones similares las realiza Palmero, Gómez, Carpi y Guerrero (2008), aludiendo que, en el largo trayecto de la motivación en la historia, hasta nuestros días, han sido tres las orientaciones que han acaparado la mayor parte de la investigación: la biológica, la conductual y la cognitivista.

Mayor y Tortosa (1997) haciendo un recorrido en la trayectoria seguida por la psicología motivacional, mencionan que cabe distinguir, según el esquema perfilado por Brown (1979), una serie de etapas históricas: 1ª Período de experimentación pionera (1895-1923). 2ª Período de experimentación sistemática (1924-1942). 3ª Era Hull-Spence (1943-1967). 4ª Nuevas aproximaciones (desde 1967).

De esta forma, durante largos años, especialistas se han orientado sus esfuerzos al estudio de las motivaciones y muchos de ellos han coincidido en afirmar que para comprender el complejo proceso psicológico motivacional hay que partir de una serie de términos y principios, para ello se ha planteado un grupo de teorías importantes (Batista, Gálvez, & Hinojosa, 2010).

El conocimiento de los aspectos que fundamentan cada una de estas teorías, permite al profesor mantener motivado al alumno. Asimismo, resulta interesante cotejar su relevancia y valor situacional, de acuerdo con el tiempo y las circunstancias en las que fueron concebidas. El tema motivacional, además de ser interesante ha estado siempre presente en todas las épocas de la historia del hombre.

Concibiendo la importancia de la motivación en los diferentes escenarios, especialmente en el terreno educativo, se expondrán a continuación (Tabla 2.1), las diferentes teorías motivacionales y sus autores a lo largo de la historia que han influido en el proceso de enseñanza aprendizaje, incluido el ámbito Colombiano, en el sentido que la motivación, junto con la inteligencia y el aprendizaje previo, determinan si los estudiantes lograrán los resultados académicos apetecidos o no, o sea, la motivación es un medio en relación con otros objetivos. Cabe entender que el alumno es un sujeto activo del aprendizaje y, si el aprendizaje es revelador, determina que existe una actitud favorable por parte del alumno, lo que quiere decir que existe motivación, siendo este un proceso unitario. Por esto, uno de los aspectos más relevantes de la motivación es llegar a un comportamiento determinado y preexistente del alumno y que ese comportamiento tenga que ver con su futuro, es decir, el profesor ha de propiciar que el estudiante controle su propia producción y que el aprendizaje sea motivante, proceso que en su esencia es muy complejo y por ello se hace necesario reflexionar y actualizar el tema en cuestión.

Tabla 0.1. *Principales autores y aportaciones al estudio de la motivación*

Autor	País	Año	Aportación
Edward Chance Tolman	Norteamérica	1930	Se le llama teoría de signo, Gestalt o de expectancia. Muestra una concepción sistemática de la conducta, donde establece que la conducta depende de una diversidad de factores que son independientes entre sí, como la genética, la maduración y los estímulos ambientales que influyan en él. Las teorías de estímulo-respuesta implican que el organismo incitado a lo largo de un camino por estímulos internos y externos, aprendan la secuencia de movimientos correctos. Tolman menciona que los hombres y los animales actúan principalmente a metas propuestas para así, llegar a un fin determinado y satisfactorio para el sujeto.
Clark Leonard Hull	Norteamérica	1943	La teoría de Hull es reconocida como conductista mecanicista; de modo intencional evita toda referencia a la conciencia, su concepto central es el hábito. Hull, entendió al aprendizaje como un medio que sirve a los organismos para adaptarse a sus ambientes con el fin de sobrevivir. El aprendizaje es continuo y acumulativo. Cada refuerzo fortalece el aprendizaje, aunque no se manifieste en un principio. El aprendizaje consiste en fortalecer, dentro de una categoría de hábitos, aquellos que son más débiles, tiene que reforzar éstos y evitar extinguir los que son más probables. Hull entendió al aprendizaje como un medio que sirve a los organismos para adaptarse a sus ambientes con el fin de sobrevivir.
Abraham Maslow	Norteamérica	1943	Uno de los principales exponentes del enfoque humanístico, considera que es importante estudiar la conducta humana a través de la parte sana del individuo, así como establecer las diferencias entre el comportamiento de los animales inferiores y el del hombre; el animal se comporta en su ambiente, mientras que el hombre lo trasciende y utiliza además del ambiente, un nivel sociocultural. Sostiene que los seres humanos son responsables de su propia evolución. Considera al individuo como un todo integrado (holístico), concibe las necesidades humanas organizadas jerárquicamente y plantea que el objetivo último de toda acción humana es la autonomía.

David Mc Clelland	Norteamérica	1961	<p>Siguiendo estos planteamientos es que los programas educacionales en salud inicien con el aprendizaje de lo fisiológico a lo patológico y no viceversa.</p> <p>La motivación está constituida por grupos de expectativas o asociaciones que se forman y crecen alrededor de las experiencias afectivas. Esta teoría se ubica dentro de las motivaciones humanas y específicamente en el campo de las motivaciones sociales.</p> <p>McClelland aplica sus hallazgos a la interpretación del desarrollo económico mediante el trabajo en diferentes países, culturas y religiones; centra su teoría en el estudio de tres motivaciones sociales que considera relevantes, la motivación al poder, que no es más que la necesidad interior que determina la conducta de un individuo para influenciar a otro ser humano o a un grupo de ellos, esta se manifiesta a través de acciones que impliquen ejercer influencias, pueden ser acciones fuertes que afectan a los demás, tales como asaltos, ataques, persecuciones y represiones verbales; estos tipos de acciones niegan la relación afectiva. La segunda motivación social es la de afiliación, forma de conducta social que responde al impulso que se satisface mediante la creación y disfrute de vínculos afectivos con otras personas.</p>
Frederick Herzberg	Norteamérica	1968	<p>Basa sus estudios tomando en cuenta el campo motivacional y su relación con el laboral. Dentro del trabajo como actividad importante del hombre, señala el logro como el desempeño exitoso en la tarea; el reconocimiento por el logro, el trabajo mismo en tarea interesante y desafiante, el avance o crecimiento y la responsabilidad. Dentro de la satisfacción o lo contrario en el medio laboral, señala las políticas administrativas de la organización, la supervisión, las relaciones interpersonales con compañeros, jefes y subalternos; las condiciones de trabajos, el salario, la categoría y la estabilidad en el puesto.</p>
Bernard Weiner	Norteamérica	1985	<p>La manera como las personas suelen atribuirse la responsabilidad por los hechos en los que participan, guarda mucha relación con la conducta del logro.</p>

			Relaciona una estructura de pensamientos con una dinámica de sentimientos y acción; plantea que el éxito y el fracaso son vistos como una interpretación cognitiva y atribucional o ambas, donde las dimensiones de causalidad pueden estar fuera o dentro de la persona. Plantea que las causas responsables del éxito y del fracaso frecuentemente son la habilidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte. Estas causas las agrupa en dos dimensiones, el locus: la causa se ubica dentro o fuera del individuo y la estabilidad: la causa cambia o no cambia con el tiempo
Fernando Toro Álvarez	Colombia	1985	Sostiene que la motivación es la fuerza interior que dinamiza y energiza al individuo en dirección de una meta y unos resultados específicos. Extendiendo esta afirmación al campo académico y laboral en particular, asegura, que la motivación puede observarse en las acciones y ejecuciones de una persona, específicamente, es el comportamiento en general y el desempeño ocupacional en particular, que debe ser entendido como un efecto o condición consecuente.

Fuente: Elaboración propia basada en Batista, Gálvez, e Hinojosa (2010).

2.2.2. Perspectiva histórica de las Metas Académicas

Núñez (2009) refiere que, en la literatura contemporánea sobre la motivación de logro, el enfoque de las metas académicas planteado por Dweck en 1986, Nicholls en 1984 y otros autores, se ha convertido en una de las principales líneas de investigación en el campo de la motivación académica, dada su relevancia sobre la cognición, el afecto, el comportamiento y la adaptación escolar.

A finales de los noventa, revisando la dicotomía rendimiento-aprendizaje, Elliot y sus colaboradores (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996) han propuesto un marco tridimensional para las metas académicas. En esta propuesta, el constructo metas de rendimiento se diferencia en dos formas de regulación: una de aproximación y otra de evitación, delimitándose, por lo tanto, tres metas académicas

independientes: una meta de aproximación al rendimiento (performance-approach), focalizada en el logro de competencia con relación a otros; una meta de evitación del rendimiento (performance-avoidance), centrada en la evitación de incompetencia respecto a otros y una meta de aprendizaje, centrada en el desarrollo de la competencia y el dominio de la tarea.

En la misma línea, Elliot, McGregor y Gable en 1999, encontraron que las metas de aprendizaje predicen positivamente la persistencia, el esfuerzo y el procesamiento profundo; las metas de aproximación al rendimiento predicen positivamente el procesamiento superficial, la persistencia, el esfuerzo y el rendimiento en los exámenes y las metas de evitación del rendimiento predicen positivamente el procesamiento superficial y negativamente el rendimiento y el procesamiento profundo.

Desde otra perspectiva respecto a la evitación de la tarea, se han desarrollado algunos trabajos empíricos dentro de la teoría normativa de metas que encuentran un tercer tipo de meta que se denomina “evitación del trabajo” y que, como cabría esperar, correlaciona negativamente con las metas de aprendizaje, en su tendencia de aproximación (Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988; Nicholls, Cheung, Lauer & Patashnick, 1989). En este caso, la evitación del trabajo reflejaría una evitación del esfuerzo, al tiempo que una aproximación al dominio de las tareas implicaría altos niveles de esfuerzo e implicación en el trabajo con esa tarea.

2.2.3. Perspectiva histórica de los Estilos Atribucionales

Núñez (2009) mencionan que, con la finalidad de comprender las repercusiones emocionales del proceso atribucional y sus consecuencias sobre la motivación, se toma como referencia la teoría atribucional planteada por Weiner. Se puede afirmar que existe un principio claro que guía y da sentido a toda la teoría atribucional y que marca la diferencia con otras concepciones teóricas de la motivación: las personas

buscan de forma espontánea descubrir y comprender por qué ocurren las cosas (Pardo & Alonso, 1990).

Esta tendencia de los individuos a buscar las causas de ciertos acontecimientos constituye un agente motivador importante, ya que no sólo satisface la curiosidad y la sorpresa, sino que ayuda a comprender y controlar los sucesos que se intentan explicar. Por eso, como indican Pardo y Alonso en 1990, aunque la teoría atribucional de la motivación de logro es una teoría basada en la expectativa de meta y en el valor de la meta, ambos componentes sólo pueden comprenderse con claridad analizando el efecto modulador que ejerce sobre ellos la causalidad percibida (Núñez, 2009).

Lo realmente importante no es tanto que en un determinado momento se atribuya un resultado a una causa determinada, cuanto que exista una tendencia más o menos generalizada a realizar determinados tipos de atribuciones que resultan sumamente perjudiciales. De este modo, González y Tourón (1992) señalan que se puede hablar de patrones atribucionales adaptativos que favorecen la motivación y de patrones desadaptativos que la inhiben. Así, la motivación se incrementa cuando el estudiante atribuye sus éxitos a la capacidad (factor interno y estable) o al esfuerzo (factor interno, inestable y controlable); aunque también se verá favorecida si, ante el fracaso, realiza atribuciones internas y controlables (esfuerzo) -ya que de esta forma se siente capaz de modificar las causas que han promovido ese resultado- o bien lo atribuye a factores externos que le permitan eludir su responsabilidad (por ejemplo, "la tarea era muy difícil" o "tuve muy mala suerte").

Hay autores que discrepan de ciertos planteamientos de la teoría de Weiner (Núñez, 2009), al contemplar que en determinadas ocasiones las atribuciones, en lugar de constituir verdaderas causas del éxito o el fracaso, suelen funcionar más como justificaciones o excusas ante este tipo de situaciones, sobre todo cuando éstas son de fracaso. Estas propuestas integradas en la teoría de la autovalía (Covington, 1983; Covington & Beery, 1976; Covington & Omelich, 1979) consideran que el objetivo final de los alumnos, al intentar buscar posibles causas de sus resultados académicos,

consiste en mantener por todos los medios un autoconcepto académico positivo, para lo cual, en determinadas ocasiones, realizan atribuciones causales de manera sesgada -sin que necesariamente, se den cuenta de ello-. Así, en ciertos casos, las atribuciones se realizan para que puedan servir de excusas para su fracaso.

2.3. Marco Teórico

2.3.1. La Motivación escolar.

La motivación escolar constituye un componente imprescindible para explicar la adaptación escolar de los estudiantes (Christenson, Reschly, & Wylie, 2013; Rodríguez- Fernández, Droguett, & Revuelta, 2012; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009). Dicha motivación en términos conceptuales se concibe como el compromiso que exhiben los estudiantes con su proceso educativo y se muestran dispuestos para aprender (Simons-Morton & Chen, 2009). Desde sus definiciones, diversos estudios han corroborado que los estudiantes con alta motivación son los que tienen las mayores posibilidades para un mejor ajuste considerando elementos esenciales como su desarrollo saludable, actividad efectiva y ajuste social (Bang, Suárez-Orozco, & O'Connor, 2011; Chase, Hilliard, Geldhof, Warren, & Lerner, 2014; Kozan, Fabio, Blustein, & Kenny, 2014; Madill, Gest, & Rodkin, 2014), relacionándola igualmente con alto autoconcepto y la alta autoestima, indicadores fundamentales del ajuste general de los estudiantes al ámbito académico (García, Gracia, & Zeleznova, 2013; Pellas, 2014; Preckel, Niepel, Schneider & Brunner, 2013).

Los estudios describen la motivación escolar de los estudiantes como un constructo compuesto por tres dimensiones relacionadas: cognitiva, afectiva y conductual (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Glanville & Wildhagen, 2007; Jimerson, Campos & Greif, 2003). La dimensión cognitiva comprende la implicación personal del estudiante (Ainley, 1993), así como las estrategias de aprendizaje y de autorregulación (Fredricks et al., 2004). La afectiva alude a la conexión con la

institución educativa (Johnson, Crosnoe, & Elder, 2001) y la sensación de pertenencia e identificación con ésta (Skinner & Belmont, 1993; Voelkl, 1997). La dimensión conductual involucra las acciones y prácticas orientadas hacia la institución, que incluye ciertas conductas positivas como terminar los deberes escolares (Finn & Rock, 1997), asistir a las clases y mantener la atención durante ellas (Johnson et al., 2001), el esfuerzo por realizar las tareas escolares y obtener calificaciones satisfactorias (Jordan & Nettles, 2000), participar en actividades extracurriculares (Finn, Pannozzo, & Voelkl, 1995) y la ausencia de conductas disruptivas respecto de las normas establecidas por la institución educativa (Fredricks, et al., 2004; Veiga et al., 2012). Adicional a lo anterior, en estudios recientes se sugiere una cuarta dimensión de la motivación escolar de los estudiantes: la implicación personal (Reeve, 2013; Reeve & Tseng, 2011; Veiga, 2013). La dimensión de implicación contempla la actuación proactiva del estudiante como un agente activo, capaz de mostrar iniciativa, expresar sus preferencias, formular preguntas, realizar sugerencias, y actuar para que el profesor sepa cuáles son sus necesidades, preferencias e intereses (Reeve, 2013; Reeve & Tseng, 2011; Veiga, 2013; Wentzel, 2012).

Considerando la implicación personal, en diversos estudios se han encontrado relaciones significativas entre la motivación de los estudiantes y diferentes factores de su ajuste escolar (inteligencia, actividad cognitiva, inteligencia social, habilidad social, rasgos de personalidad y actividad física) que se consideran protectores de los problemas escolares como fracaso escolar, conductas disfuncionales, abandono escolar, entre otros (Bang, Suárez-Orozco, & O'Connor, 2011; Chase, Hilliard, Geldhof, Warren, & Lerner, 2014; Kozan, Fabio, Blustein, & Kenny, 2014). Es necesario considerar que otros estudios muestran que la adolescencia es una época crítica para la motivación escolar del estudiante (Darr, 2011; Marks, 2000; Wang & Holcombe, 2010). La motivación y el éxito académico parecen devaluados por los compañeros y en relación negativa con el prestigio social de los estudiantes (Janosz, Archambault, Morizot, & Pagan, 2008; Preckel et al., 2013; Li, Lynch, Calvin, Liu, & Lerner, 2011; Ryan, 2001). Sin embargo, la motivación escolar de los estudiantes se ha considerado un antecesor de su rendimiento académico. La motivación escolar es

considerada un indicador de su rendimiento académico y de su comportamiento ajustado tanto en la institución educativa como en su vida futura (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Asimismo, la falta de compromiso y motivación de los estudiantes predice bajo rendimiento académico, problemas conductuales y abandono escolar (Furrer & Skinner, 2003; Reeve & Tseng, 2011; Wentzel, 2012).

Partiendo de una definición clásica de la motivación, podemos considerarla como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. Por tanto, el nivel de activación, la elección entre un conjunto de posibilidades de acción y el concentrar la atención y perseverar ante una tarea o actividad son los principales indicadores motivacionales. Sin embargo, la complejidad conceptual del término no está tanto en estos aspectos descriptivos sino en delimitar y concretar precisamente ese conjunto de procesos que logran activar, dirigir y hacer persistir una conducta (Núñez, 2009), precisamente a este respecto, Naranjo (2009) menciona que una razón importante para analizar el tema de la motivación es su incidencia en el aprendizaje.

Una de las propuestas que mejor plantea la complejidad de los procesos motivacionales académicos, según Cerezo y Casanova (2004) es la que presentan Pintrich y De Groot (1990) quienes distinguen tres categorías relevantes para la motivación en ambientes educativos: la primera se relaciona con un componente de expectativas, que incluye las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para ejecutar una tarea; la segunda se asocia a un componente de valor, relacionado con sus metas y sus percepciones sobre la importancia e interés de la tarea; la tercera, a un componente afectivo, que incluye las consecuencias afectivo-emocionales derivadas de la realización de una tarea, así como de los resultados de éxito o fracaso académico. Estos autores agregan que las investigaciones revelan que la persona se motiva más por el proceso de aprendizaje cuando confía en sus capacidades y posee altas expectativas de auto-eficacia, además de valorar las actividades educativas y responsabilizarse de los objetivos de aprendizaje (Figura 2.1).

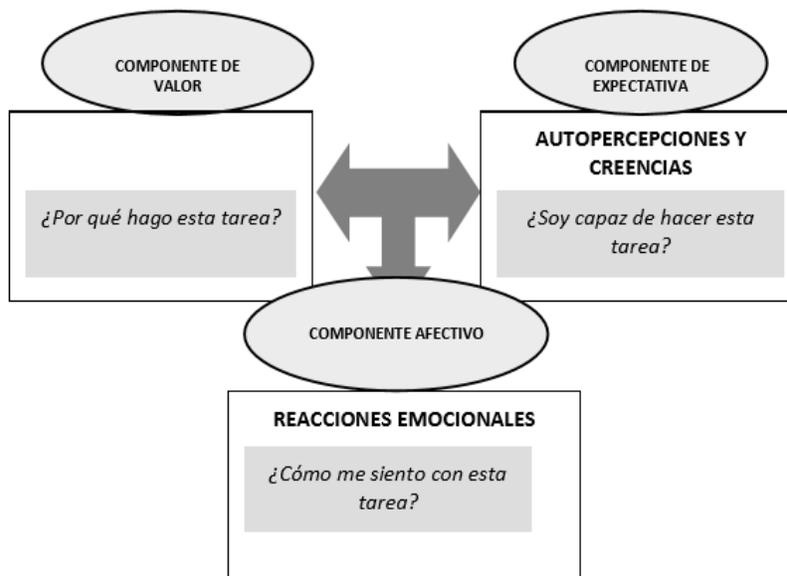


Figura 0.1. Componentes de la Motivación según Pintrich y De Groot (1990).

Fuente: Obtenido de Núñez (2009).

De manera concreta, Núñez (2009), define los tres criterios de la siguiente forma: El primero tiene que ver con los motivos, propósitos o razones para implicarse en la realización de una actividad. Estos aspectos están englobados dentro de lo que es el componente motivacional de valor, ya que la mayor o menor importancia y relevancia que una persona le asigna a la realización de una actividad es lo que determina, en este caso, que la lleve a cabo o no. Una segunda dimensión de la motivación académica, denominada componente de expectativa, engloba las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea. En este caso, tanto las autopercepciones y creencias sobre uno mismo (generales y específicas) como las referidas a la propia capacidad y competencia se convierten en pilares fundamentales de la motivación académica. La tercera dimensión afectiva y emocional, que engloba los sentimientos, emociones y, en general, las reacciones afectivas que produce la realización de una actividad constituyen otro de los pilares fundamentales de la motivación que da sentido y significado a nuestras acciones y

moviliza nuestra conducta hacia la consecución de metas emocionalmente deseables y adaptativas.

2.3.1.1. Componente de valor.

En este primer componente encontramos el valor que le dan a las metas los estudiantes. En efecto, Álvarez et al (1998), mencionan que las metas representan un «constructo» fundamental para predecir la conducta. Pueden agruparse en metas relacionadas con la valoración social, metas relacionadas con la propia tarea y metas relacionadas con el sujeto. En el ámbito educativo y siguiendo a Dweck (1986), estas últimas se pueden concretar en metas de aprendizaje y metas de rendimiento. Las metas de aprendizaje suponen, por parte del sujeto, el desarrollo y mejora de la capacidad; mientras que las de rendimiento reflejan el deseo del sujeto, más que de aprender, de demostrar a los demás su competencia y obtener juicios positivos acerca de la misma.

Los que se orientan hacia metas de aprendizaje tienden a implicarse en tareas que suponen un desafío, mientras que los que se orientan hacia metas de rendimiento evitan aquellas tareas que supongan un riesgo de fracaso. El tender a una u otra meta depende del concepto que el sujeto tenga de su capacidad, bien como algo estático o dinámico. En la Tabla 2.2 se resumen las características de unos y otros alumnos.

Existen diferentes escalas para medir las valoraciones que los alumnos hacen de las metas con el fin de que el profesor pueda ayudarles a tomar conciencia de ellas. Mención especial merecen las de Maehr (1983), que van obteniendo el perfil de metas del alumno tras presentarle diversas definiciones subjetivas de éxito o fracaso entre las que tiene que optar. También se dispone de cuestionarios para evaluarlas, como el MAPE-I, MAPE-II y AM de Alonso Tapia (1995) y el CEMA-2 de Núñez et al. (1997):

El MAPE-I (11-15 años) mide a través de 8 escalas las metas que persigue el alumno: aprendizaje o rendimiento.

El MAPE-II (15-18 años) valora la motivación por el aprendizaje, la búsqueda de juicios positivos de competencia y el miedo al fracaso.

El AM (11-14 años) evalúa los diferentes tipos de pensamientos que influyen en la motivación. Consta de dos escalas (automensajes positivos y automensajes negativos) sobre las metas que se persiguen, las creencias sobre el tipo de inteligencia y los modos de pensar frente a una tarea.

El CEMA-2: evalúa las metas académicas en estudiantes de Educación Secundaria.

Tabla 0.2. *Características de los estudiantes con Metas de Aprendizaje y Metas de Rendimiento*

	Estudiantes con Metas de Aprendizaje	Estudiantes con Metas de Rendimiento
Interés	Están interesados en la adquisición de nuevas habilidades y en la mejora de sus conocimientos, aún en riesgo de cometer errores.	Suelen estar interesados en obtener valoraciones positivas de su capacidad e intentan evitar las negativas, hasta el punto de preferir una valoración positiva sobre una tarea fácil que una negativa sobre una tarea más desafiante y significativa.
Atención	Su atención se centra en la realización de la tarea.	Su atención se centra fundamentalmente en los resultados.
Errores	Los errores constituyen algo natural, de los que pueden extraerse consecuencias que permitan el aprendizaje.	Los errores son considerados como fracasos que ponen en peligro la valía de su capacidad.
Tareas	Prefieren tareas en las que puedan aprender.	Prefieren tareas en las que puedan sobresalir.
Información	Buscan información precisa sobre lo que conocen y desconocen para poder mejorar la propia habilidad.	Buscan sobre todo el éxito.
Evaluación	En la evaluación de su propia actuación, utilizan estándares personales y flexibles, considerando su consecución a largo plazo.	En la evaluación de su propia actuación, son normativos, inmediatos y rígidos.
Esfuerzo	Se apoyan en el esfuerzo que están dispuestos a realizar.	No se basan en el esfuerzo, si no en la percepción de su competencia actual.
Profesor	Consideran al profesor como fuente de información y ayuda.	Consideran al profesor como un juez sancionador.

Fuente: Obtenido de Álvarez et al (1989).

2.3.1.2. Componente motivacional.

El segundo componente de la motivación, íntimamente relacionado con las metas, es la percepción que el sujeto tiene de su capacidad o competencia, o autopercepción (Álvarez et al, 1998). La importancia de una buena percepción de competencia es enorme, ya que los estudiantes con una percepción positiva muestran mayor interés por aprender, gustan de los retos y, en general, obtienen mejores resultados en su rendimiento académico (Álvarez et al, 1998). En este sentido, conviene tener en cuenta que, por un lado, la percepción de la competencia depende del tipo de motivación de la persona, y, por otro, de la percepción que, sobre su propia competencia, proyecten los demás. Es difícil encontrar alumnos que presenten una motivación pura, ya sea intrínseca, extrínseca o internalizada. Harter (1992) ha identificado diferentes grados de percepción de competencia relacionados con estas diferentes combinaciones motivacionales, tal y como se señala en la Tabla 2.3.

Tabla 0.3. Grados de Percepción de Competencia según Harter (1992)

Percepción de Competencia	Intrínseca	Motivación	
		Internalizada	Extrínseca
Alta	Alta	Alta	Baja
Media	Baja	Baja	Alta
Baja	Baja	Baja	Baja

Fuente: Adaptado de Harter (1992).

Por otro lado, los alumnos están más motivados cuando hay un equilibrio entre lo que se exige hacer y las capacidades que perciben tener para enfrentarse a ello; es decir, existe una clara relación entre la orientación hacia metas intrínsecas y la percepción de competencia (Álvarez, 1989). Las expectativas de autoeficacia, es decir, las creencias en las propias capacidades para lograr ciertas metas, influyen en la motivación y, en definitiva, en el esfuerzo del sujeto por aprender, en la calidad del procesamiento, que tiende a ser más profundo, y en el rendimiento, sobre todo en

tareas nuevas. Es claro, a su vez, que en las creencias de eficacia influyen los resultados obtenidos, la comparación social, la información de los demás y los síntomas fisiológicos experimentados al realizar determinada tarea.

Para medir la percepción de competencia, Harter (1982) ha construido una escala multidimensional "The Perceived Competence Scale for Children", que mide los sentimientos de competencia del sujeto en diferentes ámbitos: cognitivo, social, físico y conductual, así como la autoestima general. Para evaluar los estilos, Ryan, Connell y Grolnick (1992) han construido un cuestionario, "The Academic Self-Regulation Questionnaire", que valora las razones por las que los estudiantes se implican en diferentes ámbitos de ejecución de tareas dando como resultado el tipo de regulación que más se ajusta a sus características.

2.3.1.3. Componente afectivo motivacional.

Álvarez et al (1998) mencionan que el tercer componente relacionado con la motivación, referido al poder motivador de las percepciones de competencia y autoeficacia, está modulado por las atribuciones causales y las creencias que se poseen acerca de la propia inteligencia. Las atribuciones nos ayudan a interpretar lo que nos ocurre y, así, influyen en nuestras conductas (Weiner, 1985). En este sentido, no son los éxitos o fracasos en sí mismos los que condicionan una conducta posterior, sino la forma en que son valorados. Así, las atribuciones que se realicen de la capacidad, el esfuerzo, la suerte o la dificultad de la tarea van a condicionar el resultado obtenido según las tres posibles dimensiones causales siguientes: a) El lugar de control: Alude al modo en que los individuos perciben generalmente la causalidad de sus conductas: responsabilizándose de sus resultados o atribuyendo la responsabilidad a la influencia de otras personas, a la suerte, al azar, etc. Hace referencia, pues, al sitio donde se encuentra la causa: dentro (capacidad, esfuerzo) o fuera (suerte o dificultad) de la persona. Si un sujeto, por ejemplo, atribuye el éxito a su inteligencia o esfuerzo, «se crece»; pero si el fracaso lo atribuye a falta de capacidad, «se hunde». b) La percepción de las causas como estables o inestables

influye en las expectativas de éxito. Así, si un alumno atribuye el éxito a causas estables (capacidad), pensará que esos mismos resultados se producirán en el futuro; pero si lo atribuye a causas inestables (suerte), puede pensar que esos éxitos no se repetirán en el futuro. c) La posibilidad de control: Se refiere al grado en que el sujeto puede mantener un control voluntario o no sobre una causa; por ejemplo, si se piensa que el fracaso se debe a la mala suerte, es fácil pensar que ello escapará al control personal.

Las atribuciones se centran, por tanto, en cómo el sujeto percibe e interpreta la información que recibe. Weiner (1979, 1985 y 1986) desarrolla la “Teoría atribucional de la motivación de logro”, según la cual el rendimiento estaría determinado por las atribuciones de controlabilidad y estabilidad que los alumnos realizan ante los resultados obtenidos de acuerdo con la habilidad, esfuerzo, azar o facilidad de la tarea. Así, todas las personas tratan de explicar por qué las cosas sucedieron de una determinada manera e intentan «atribuirles» unas determinadas causas. De este modo, los alumnos tratarán de explicar los resultados obtenidos con preguntas tales como: “¿Por qué me suspendieron en el examen?”, “¿En qué me equivoqué en la redacción?”; relacionándolas con factores como la capacidad, el esfuerzo, el talante, la suerte, la ayuda, el interés o la claridad de las instrucciones recibidas.

Según las causas a las que el sujeto atribuye los resultados obtenidos, podemos hablar, siguiendo a González y Tourón (1992) citado por Álvarez (1989), de patrones atribucionales adaptativos, que favorecen la motivación académica, y desadaptativos, que la inhiben. Weiner, por su parte, ha agrupado las diferentes causas a las que los alumnos suelen atribuir el éxito o el fracaso en ocho posibilidades que se recogen en la Tabla 2.4, ilustrada con algunos ejemplos aclaratorios.

Los problemas más graves de desmotivación en los alumnos surgen cuando éstos atribuyen sus propios errores a causas internas estables incontrolables, como, por ejemplo, la capacidad, porque en su opinión no existe ninguna solución. Le seguiría atribuir siempre los fracasos a causas externas que no dependen del control personal,

como, por ejemplo, la suerte. Lo positivo sería pensar que los problemas son entrenables y modificables.

Tabla 0.4. *Causas atribucionales según Weiner (1986)*

	Causas Internas		Causas Externas	
	Estables	Inestables	Estables	Inestables
Controlables	Esfuerzo típico: Por lo general, estudio mucho.	Esfuerzo inmediato: Sencillamente, no me preparé.	Actitud del profesor: Creo que no le caí bien desde que...	Ayuda infrecuente: Jamás podría haberlo conseguido sin...
Incontrolables	Capacidad: Esto me va.	Talante: Hoy no estoy para...	Tarea dura: Ese examen era demasiado difícil.	Suerte: Anoche leí precisamente esa página del libro.

Fuente: Álvarez et al (1989).

Alonso Tapia (1995) propone tres cuestionarios interesantes para realizar esta evaluación: EAT, EMA-2 y ECO.

- El EAT (Estilos Atributivos): se aplica a alumnos adolescentes y mide el estilo atributivo académico y el interpersonal.
- El EMA-2: se aplica a alumnos de 15 a 18 años y, al igual que el EAT, mide los estilos atributivos en las áreas académica e interpersonal.
- El ECO (Expectativas de Control): tiene muchas semejanzas con el EAT (Académico), pero formula los ítems atendiendo no a resultados pasados, sino con perspectivas de futuro.

En el terreno de las emociones, Álvarez et al (1998) refieren que la investigación sobre las posibles reacciones emocionales, un componente más de la motivación, ha de enfocarse desde la interacción entre el alumno y la propuesta educativa. En este ámbito, las dos variables con más peso son el autoconcepto y las tasas de ansiedad.

El autoconcepto es el conjunto de percepciones que un alumno mantiene sobre sí mismo y que se han formado a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente, influenciada por los refuerzos, el «feedback» y las atribuciones. Estas percepciones configuran un perfil o estructura de autoconocimiento o autoesquemas que se utilizan para reconocer e interpretar la información procedente del contexto social inmediato. Los autoesquemas se caracterizan por su carácter multidimensional, jerárquico y con entidad propia. Los autoesquemas se vuelven más elaborados cada vez que se incorpora más información significativa. Cuando la información resulta incoherente, el sujeto tiende a desecharla. Entre las funciones más importantes del autoconcepto, está la de regular la conducta mediante procesos de que dependen del autoconcepto que se tenga en ese momento.

La influencia de la ansiedad sobre el rendimiento académico es muy importante, porque una tasa de ansiedad por encima de los límites normales reduce la capacidad para procesar la información (Bermúdez, 1986), disminuye el nivel de retención de esta información y produce déficit organizativo. Para mejorar la capacidad y calidad de procesamiento, es preciso concentrar la atención en los aspectos más relevantes de la tarea, prescindiendo de los irrelevantes; aunque, los efectos ansiosos no se traducen necesariamente en un peor rendimiento si el sujeto aumenta el esfuerzo para contrarrestar los efectos negativos de la ansiedad, esto es: — Cuando la ansiedad no se asocia a la naturaleza de la tarea. — Si el sujeto cree que hay posibilidades de éxito. — Si piensa que las consecuencias de la conducta dependen de factores personales y ligados a la propia conducta (habilidad, esfuerzo, etc.).

2.3.2. El Rendimiento Académico.

Fajardo, Maestre, Felipe, León y Polo (2017) mencionan que existen numerosos estudios que ponen de manifiesto el problema al que se enfrentan las instituciones educativas en virtud del bajo rendimiento de sus estudiantes. En la actualidad se encuentran diversas investigaciones cuyo principal objetivo es analizar el problema del

fracaso escolar (Furnham, 2012; Motari, Ogoma & Misigo, 2010; Risso, Peralbo & Barca, 2010). Esto representa que se trata de un fenómeno que constituye especial interés en el campo investigativo, en los diferentes contextos y niveles educativos,

A través de los estudios sobre el rendimiento académico de los estudiantes se ha ido avanzando hacia la aceptación de un modelo de interacción de factores (Tejedor, 2003). Dicho modelo postula que en el rendimiento escolar interactúan diversos factores que pueden describir la naturaleza de los factores asociados al éxito o fracaso escolar. Entre estas variables existen algunas cuya influencia está ampliamente demostrada y aceptada por la mayoría de los teóricos, como la inteligencia, la personalidad del sujeto y la influencia ambiental, familiar y social (Garcés, 2012; Sirin, 2005). Se puede corroborar cómo el rendimiento académico de los estudiantes es un tema muy estudiado debido a la gran cantidad de factores que influyen en él, así como a los cambios que se van provocando en la sociedad. Dichos cambios pueden afectar de forma directa al nivel educativo de los estudiantes, pues los estilos cognitivos evolucionan a la par que evoluciona el mundo (García, Bejarano & Simons, 2012).

Por lo tanto, definir el concepto de rendimiento académico resulta ser complejo debido a su multidimensionalidad y al gran número de definiciones que se han utilizado a través del tiempo y el contexto social (Furnham, 2012; Jiménez & López-Zafra, 2009; Risso et al., 2010). Esta diversidad de visiones y planteamientos produce una dificultad a la hora de consensuar una única definición del rendimiento académico desde sobre la cual trabajar. Fajardo, Maestre, Felipe, León y Polo (2017) mencionan que esta falta de unanimidad puede producir un mayor retraso a la hora de actuar de manera coordinada y conjunta obstaculizando el diálogo en aquellos estudios y avances en el marco de la educación. Edel (2003) concreta la definición como un constructo que puede adoptar valores cuantitativos y cualitativos, donde existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje. Así entonces, se puede mencionar como el rendimiento académico se compone de un gran número

de variables, tanto cognitivas como de personalidad, influidas a su vez por factores individuales, educativos y familiares (Jiménez & López-Zafra, 2009). Estos factores se encuentran interrelacionados en red produciendo una gran complejidad en su detección e identificación (Tejedor, 2003).

Ahora bien, la tarea de determinar cuáles son los condicionantes del rendimiento académico no es fácil debido a que intervienen diversos factores fuertemente entrelazados. Al conjunto de variables que inciden en el éxito o fracaso se les conoce como determinantes del rendimiento académico (Rodríguez, 1982). Sin embargo, de manera global, González (2003) menciona que a pesar que son muchos los condicionantes del rendimiento académico, es cierto que los resultados negativos en el desempeño escolar comprometen los estudios posteriores y el porvenir, situaciones que algunas veces son pasajeras y transitorias, pero que, en otras, en cambio, son permanentes y perturbadoras.

Siguiendo la clasificación ofrecida por González (2003), los condicionantes del rendimiento escolar están constituidos por un conjunto de factores acotados operativamente como variables que se pueden agrupar en dos niveles: las de tipo personal y las contextuales (Figura 2.2). Las variables personales, propias del estudiante, comprenden las cognitivas como inteligencia, aptitudes, estilos de aprendizaje, conocimientos previos, género y edad, y las motivacionales como autoconcepto, metas de aprendizaje y atribuciones causales. Las variables contextuales incorporan aspectos sociofamiliares (status social, familiar y económico que se dan en un medio cultural específico), institucionales (se refieren a la escuela como institución educativa e incluyen factores de organización escolar, dirección, formación de docentes y clima) e instruccionales (abarcen los contenidos académicos, los métodos de enseñanza, las prácticas escolares y las expectativas de docentes y estudiantes).

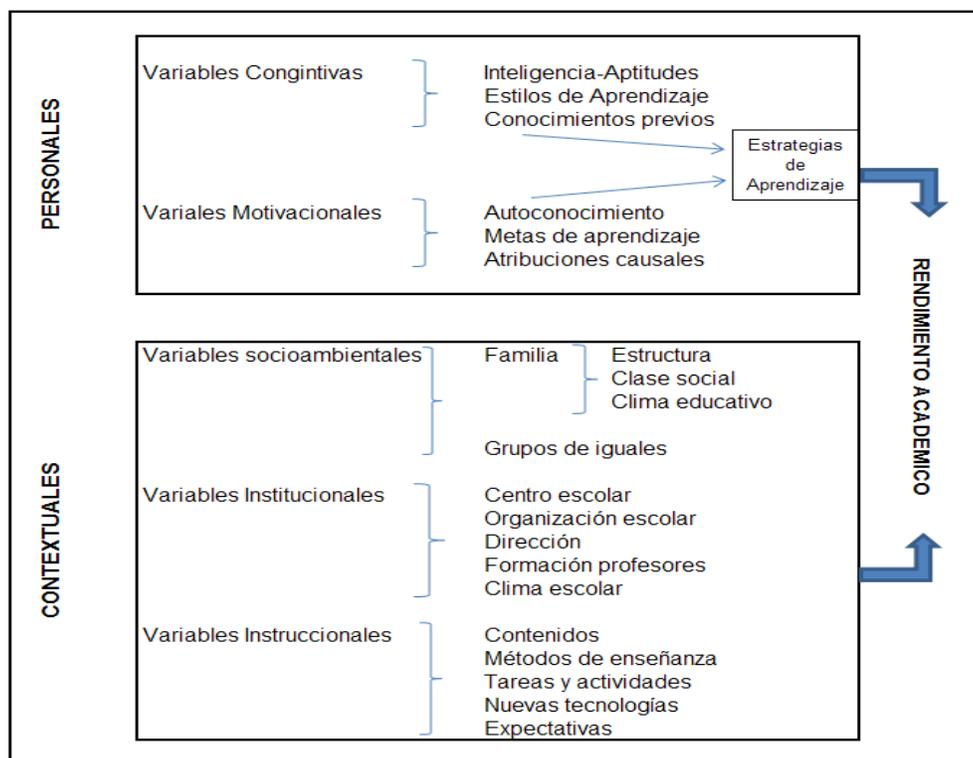


Figura 0.2. Condicionantes del rendimiento académico.

Fuente: González (2003).

De todas estas variables determinantes del rendimiento escolar, las más estudiadas son las de tipo personal y dentro de estas, las de tipo cognitivo como aptitudes, estilos y estrategias de aprendizaje. Posteriormente se fueron incluyendo otras variables luego del reconocimiento de la complejidad del tema, estudiando el autoconcepto, las expectativas y las metas de aprendizaje. Ante esta limitación, Erazo (2012) describe el fenómeno del rendimiento académico como una condición subjetiva y compleja con integración de factores de tipo orgánico, cognitivo, estrategias y hábitos de estudio, motivación, autoconcepto, emoción y conducta.

En el factor orgánico y físico se describen las relaciones entre el fenómeno y las condiciones del desarrollo, nutrición, proceso sensorial, neurodesarrollo, y con mayor frecuencia de enfermedades como gripas, problemas estomacales, visuales y auditivos y con relación entre la madurez neurocognitiva y psicológica en coordinación

con el grado académico (Romero & Lavigne, 2005). En el factor cognitivo está la relación con el procesamiento de la información, los procesos sensoriales, atención, (atención dividida y sostenida), memoria (de trabajo, evocación), pensamiento e inteligencia (Cataluppi, 2004). En el factor de estrategias y hábitos de estudio, existe la relación con los estilos de aprendizaje, participación en clase, toma de apuntes, técnicas metacognitivas, estrategias de repaso y evocación, dedicación al estudio y disciplina escolar (Cataluppi, 2004).

Con la motivación se nombran las características de motivación y desmotivación escolar, motivación de logro, metas y actitudes significativas a los procesos escolares (Cataluppi, 2004; Romero & Lavigne, 2005). Con el auto concepto, (González, Castro & González, 2008), se referencian el auto concepto general, auto estima y auto concepto académico. Con las emociones, se describen los problemas de los estudiantes con la depresión, ira, ansiedad y alegría, como factores que intervienen en la capacidad para el aprendizaje (Romero & Lavigne, 2005). En el conductual se establecen relaciones con características como la indisciplina, hablar en clase, levantarse del puesto, frecuencia de sanciones, conductas hostiles y agresivas, desadaptación de aula, consumo de alcohol, sustancias psicoactivas, participación en pandillas y conductas vandálicas (Vélez & Roa, 2005).

En definitiva, la complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos, la vida escolar y la experiencia docente, son utilizadas como sinónimos, y a la hora de hablar de sus condicionantes generalmente se involucran la evaluación escolar, las calificaciones y el factor intelectual (Navarro, 2003). Resulta importante considerar otro tipo de variables, al margen de las calificaciones y el nivel de inteligencia de los estudiantes, que aparentemente inciden en el rendimiento académico.

Específicamente, y relacionando el tema de estudio de la presente investigación con el rendimiento académico, se puede mencionar que la motivación escolar de los estudiantes se ha considerado un antecesor de su rendimiento académico. Específicamente la motivación escolar es considerada un indicador del rendimiento escolar y del comportamiento ajustado de los estudiantes tanto en la institución educativa como en su vida futura (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Furrer & Skinner, 2003; Reeve & Tseng, 2011; Wentzel, 2012). Asimismo, la falta de compromiso y motivación de los estudiantes predice su bajo rendimiento académico, problemas conductuales y abandono escolar.

2.3.3. Las Metas Académicas.

Estevez, Rodríguez, Valle, Regueiro y Piñeiro (2016) hacen referencia que desde diversas posiciones teóricas e investigaciones recientes se enfatiza la importancia de atender a los componentes motivacionales implicados en el aprendizaje. Así, Rodríguez et al (2018) mencionan que en la última década se viene reconociendo la importancia crucial de la afectividad y las emociones sobre el compromiso académico de los estudiantes, definiendo las emociones de logro como la activación afectiva directamente relacionada con las actividades o los resultados en contextos de logro a través de una serie de mecanismos cognitivos, motivacionales y regulatorios (Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011). Un buen número de investigaciones, tanto transversales como longitudinales, han evidenciado que estas emociones contribuyen significativamente a la predicción del rendimiento académico, mientras que las emociones negativas estrechan y dirigen el foco de los individuos hacia acciones defensivas, las emociones positivas probablemente operan ampliando ese foco, de ahí que se haya referido la función de estas emociones positivas como de “ampliar y construir” (Rodríguez et al, 2018).

Según Barca-Lozano et al (2012) es a finales de la década de los años ochenta y comienzos de la década de los años noventa cuando algunos autores relevantes en

la investigación sobre las metas académicas y atribuciones causales proponen que la concreción de objetivos académicos o las metas que persiguen los alumnos en sus procesos de estudio y aprendizaje, y que determinan el modo de afrontar sus propias actividades académicas, pueden agruparse en diferentes categorías divididas en dos grandes áreas: metas de aprendizaje y metas de rendimiento o resultado, y que a su vez se subdividen en diferentes categorías (Barca & Muñoz, 2006; González-Pienda, González-Cabanach, Núñez & Valle, 2002).

Específicamente Barca-Lozano et al (2012) refieren que una meta académica se puede considerar como un estilo motivacional que adopta el alumnado ante sus tareas de estudio y aprendizaje. Se considera que la meta está integrada por creencias, habilidades, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones de la conducta, en concreto, de lo que los sujetos hacen o quieren hacer en el contexto de aprendizaje. Estas metas determinan tanto la cantidad y calidad de sus actividades de aprendizaje y estudio, como las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso. En función de su incidencia, las taxonomías sugieren varios tipos de metas académicas: de aprendizaje, de logro, de valoración social, de evitación de fracaso, superficiales o de ansiedad ante los exámenes... o de autovaloración del yo (Barca, 2009; Pintrich & Schunk, 2006).

Según Barca-Lozano et al (2012) se sabe por una serie de investigaciones que las metas que persiguen los alumnos en sus procesos de aprendizaje son de diferentes tipos y se pueden considerar desde diversas perspectivas dependiendo de ópticas diferenciadas de los autores que investigan en el campo (Pintrich & Schunk, 2006). En consecuencia, una meta académica se puede considerar como un modelo o estilo motivacional integrado de creencias, atribuciones y afectos/ sentimientos que dirigen las intenciones de la conducta, de lo que los sujetos hacen o quieren hacer en el contexto educativo de enseñanza/aprendizaje (Pintrich & Schunk, 2006).

Las metas académicas se pueden comprender desde una orientación más intrínseca (metas de aprendizaje) a una orientación más extrínseca (metas de

rendimiento), sin embargo, algunos autores distinguen entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento (Hayamizu & Weiner, 1991); otros entre metas centradas en la tarea y metas centradas en el "yo" (Pintrich & Schunk, 2006); finalmente, hay quienes suelen distinguir entre metas de dominio y metas de ejecución o rendimiento. Es evidente que entre estos autores existen diferencias a la hora de exponer la tipología de metas (Tabla 2.5).

Tabla 0.5: Tipos de Metas y tendencias motivacionales de acuerdo a varios autores

Autor	Tipos de Metas	
Dweck (1986)	METAS DE APRENDIZAJE	METAS DE RENDIMIENTO
	El alumnado trata de incrementar su competencia dominando de nuevas habilidades y conocimientos y perfeccionando la ejecución.	El alumnado pretende obtener juicios positivos sobre su competencia y evitar, de este modo, juicios negativos. Busca parecer competente.
Nicholls (1974)	ATENCIÓN ORIENTADA A LA TAREA	ATENCIÓN ORIENTADA AL YO
	El alumno trata de mejorar la competencia, tiene interés por aprender y comprender, el aprendizaje es un fin en sí mismo, la comparación social es irrelevante.	El alumno se preocupa por el yo, defiende su propia capacidad, el aprendizaje no es un fin, sino un medio de demostrar la competencia, la comparación social es importante.
Hayamiza y Weiner (1991)	METAS DE APRENDIZAJE	METAS DE RENDIMIENTO
	El alumno se implica preferiblemente en lograr incrementar su competencia y habilidad.	Se distinguen dos tipos: Metas orientadas a obtener la aprobación y evitar el rechazo del profesor o familia. Tendencia del alumno a aprender y obtener buenos resultados en los exámenes, avanzar y progresar en sus estudios.

Fuente: Barca-Lozano et al (2012).

Es preciso diferenciar la primera gran área de metas relacionadas directamente con el aprendizaje (Tabla 2.6), en distintos tipos de metas: a) las relacionadas con las

tareas, b) con la autovaloración dirigida al yo, c) con la valoración social y d) con la consecución de metas externas (Barca-Lozano et al, 2012).

Tabla 0.6: Metas de la actividad escolar

Tipo de Metas	Descripción
Metas relacionadas con la tarea	Incrementar la propia competencia (Motivación de competencia). Sentirse absorbido por la naturaleza de la tarea (Motivación intrínseca). Actuar con autonomía y no obligado (Motivación de control).
Metas relacionadas con la autovaloración (con el yo)	Experimentar el orgullo y la satisfacción que sigue al éxito (Motivación de logro). Evitar la experiencia de “vergüenza” o “humillación” que acompaña al fracaso (Miedo al fracaso).
Metas relacionadas con la valoración social	Experimentar la aprobación de los adultos y evitar su rechazo. Experimentar la aprobación de los iguales y evitar su rechazo.
Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas	Conseguir todo lo que signifique premios o recompensas. Evitar todo lo que signifique castigos o pérdida de situaciones, objetos o posibilidades valoradas.

Fuente: Alonso (1991).

- a) *Metas relacionadas con las tareas*, considerándoselas a este tipo de metas de carácter motivacional intrínseco. En esta categoría parece que existen tres tipos: metas de competencia, donde se trata incrementar la propia capacidad o habilidad; metas intrínsecas, donde el interés está en la propia tarea más que en el incremento de la competencia o habilidad, y metas de control, con las que el sujeto experimenta cierta regulación o autonomía en su actuación. Si especificamos y caracterizamos el comportamiento de los sujetos con diferentes estilos de metas y atribuciones causales es porque se conoce, de acuerdo con los trabajos de Núñez y González-Pienda (1994) que, si un alumno presenta metas de aprendizaje, orientará su atención hacia la búsqueda de estrategias para resolver correctamente el problema que implica la comprensión de ese contenido. Parece que los alumnos con metas de aprendizaje están interesados en la adquisición de nuevas

habilidades y en la mejora de sus conocimientos, así como por el dominio de las tareas. En el caso de que no aprecien el éxito, entonces tienden a buscar soluciones o planteamientos alternativos que le posibiliten el aprendizaje. Para ello, no dudan en preguntar para encontrar el origen de sus errores, corregirlos y aprender de los mismos. Todo esto es así porque estos alumnos con metas de aprendizaje perciben las tareas académicas como una invitación a conseguir algo, como un desafío, como una oportunidad para adquirir mayor competencia, para disfrutar de una agradable sensación de control personal (González-Pienda & Núñez, 1998).

- b) *Las metas de autovaloración dirigidas al yo*, vinculadas directamente con el autoconcepto y la autoestima. Se incluyen aquí dos tipos de metas: metas de logro, en las cuales el deseo es el de alcanzar el reconocimiento de otros o de sí mismo a través de una valoración positiva de su competencia o habilidad, y metas de miedo o evitación del fracaso. En general, los autores informan que estas últimas metas se adoptan cuando los sujetos tratan de evitar las experiencias negativas asociadas al posible fracaso en sus tareas de estudio o aprendizaje. De acuerdo con los trabajos realizados por González- Pienda y Núñez (1998), además de otros investigadores, se ha encontrado que existe otro tipo de alumnado cuyo objetivo prioritario es mantener o aumentar su autoestima ante los demás, optando por metas de autovaloración o centradas en el «yo». Estos alumnos abordan inicialmente las tareas académicas preguntándose si son capaces o no de realizarlas de una forma correcta. En el caso de que crean que tienen muchas posibilidades de realizar las tareas con éxito, se comprometen en la realización de las mismas con entusiasmo y sin ningún tipo de nerviosismo. Por el contrario, si el alumno cree que le será muy difícil realizar correctamente las tareas, por las razones que sean, esto dificulta la búsqueda y puesta en marcha de las estrategias adecuadas y favorece la aparición de tensión e irritabilidad nada más que aparezca un obstáculo. Esto ocurre porque el sujeto anticipa que, en caso de fracaso, quedará de

manifiesto su falta de capacidad personal, lo cual dañaría la propia autoestima. En este caso, los alumnos y alumnas tienden a utilizar una serie de estrategias que conducen a la defensa del “yo” y a la utilización de conductas irregulares, como, por ejemplo, “copiar”. Los enfoques de aprendizaje dominantes para este tipo de alumnado suelen ser superficiales y los estilos atribucionales se orientan hacia su baja capacidad, al escaso esfuerzo y/o a la suerte (poca/mala) cuando realizan sus exámenes. Sin embargo, en cierto modo no se puede negar, como afirman González, Del Rincón y Bayot (2010) que todo profesor crea un clima de aprendizaje y, al fomentar una mejor relación entre estudiantes y profesores, dicha relación pudiera influir en la elección del tipo de enfoque que adopten los estudiantes, y, en consecuencia, en su desempeño escolar.

- c) *Metas relacionadas con la valoración social*, que se refieren a razones de orden psicosocial que los alumnos pueden tener para comportarse en la situación educativa/ académica como el hecho de ganar la aceptación de los otros (De la Fuente, 2004). La cuestión clave en este tipo de metas es conseguir un grado óptimo de aceptación social y evitar ser rechazado como resultado de su conducta académica.

- d) *Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas*, donde este tipo de metas están relacionadas tanto con la consecución de premios o recompensas como con la evitación de todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones u objetos valorados por el sujeto (Pintrich & Schunk, 2006). Sin embargo, el hecho de que se haya señalado la existencia de diferentes metas académicas no significa que sean excluyentes. Lo que, a nuestro juicio, parece especialmente relevante es el hecho de que, en todos los casos, se confirma la existencia de una orientación motivacional de carácter intrínseco y otra de carácter extrínseco. Esto se traduce, a su vez, en el hecho de que, mientras algunos alumnos y alumnas se mueven por el deseo de dominio, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender

(motivación intrínseca), otros y otras, sin embargo, están orientados hacia la consecución de metas extrínsecas (motivación extrínseca), como la obtención de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores, y, en definitiva, por la evitación de todo tipo de valoraciones negativas (González-Pienda, Cabanach, Núñez, & Valle, 2002).

En base a la clasificación que proponen los autores Alonso (1991) y Alonso y Montero (1992) las metas que persiguen los alumnos y que determinan su modo de afrontar las actividades académicas pueden agruparse en cuatro categorías: metas relacionadas con la tarea, metas relacionadas con la autovaloración (con el “yo”), metas relacionadas con la valoración social y, por último, metas relacionadas con la consecución de recompensas externas. De acuerdo a la clasificación que plantean los autores mencionados, se describirán a continuación cada una de las cuatro categorías:

Metas relacionadas con la tarea: En esta categoría se incluyen tres tipos de metas, a las que se hace referencia frecuentemente cuando se habla de motivación intrínseca. En primer lugar, cuando lo que determina la actividad es tratar de incrementar la propia competencia (motivación de competencia) en relación con algún aspecto de los contenidos presentados o de los procedimientos seguidos para hacer algo. En segundo lugar, cuando lo que determina la actividad no es tanto el interés por incrementar la competencia sino la propia tarea en sí misma en la que la persona se siente a gusto y cuyo fin está básicamente en sí misma (*motivación intrínseca*), con independencia de que, indirectamente, esté incrementando sus conocimientos en un área determinada. Finalmente, en tercer lugar, con independencia de que esté en juego la consecución de otras metas, para muchos alumnos el experimentar que se actúa con cierta autonomía y no obligado (*motivación de control*) es una meta importante que puede condicionar su mayor o menor dedicación a las tareas académicas.

Metas relacionadas con la autovaloración (con el “yo”): En esta categoría, estrechamente vinculada al autoconcepto y a la autoestima, se incluyen dos tipos de

metas. Por un lado, cierto tipo de comportamientos con deseos de alcanzar al éxito y experimentar las experiencias positivas de orgullo y satisfacción que se derivan del mismo, recibiendo de otros o de sí mismo una valoración positiva de su competencia actual (*motivación de logro*); y por otro, determinados comportamientos de algunos alumnos que tratan de evitar las experiencias negativas asociadas al fracaso. Se trata de sujetos que, debido a su historia personal y a las implicaciones negativas que las experiencias de fracaso tienen sobre la propia competencia y, en general sobre el autoconcepto, presentan un cierto temor al fracaso (*miedo al fracaso*), dado que este resultado se interpreta con frecuencia como indicador de que uno no vale, y por lo tanto es algo que hay que evitar.

Metas relacionadas con la valoración social: Aunque este tipo de metas no están relacionadas directamente con el aprendizaje y el logro académico, sí desempeñan un papel muy importante ya que tienen que ver con la experiencia emocional que se deriva de las reacciones de personas significativas para el alumno (padres, profesores, iguales, etc.) ante su propia actuación. La cuestión clave en este tipo de metas es conseguir un grado óptimo de aceptación social y evitar ser rechazado, como resultado de su conducta académica.

Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas: Las metas que se incluyen en esta categoría tampoco se relacionan directamente con el aprendizaje o el logro académico, aunque pueden servir y suelen utilizarse para favorecerlo. Este tipo de metas están relacionadas tanto con la consecución de premios o recompensas como con la evitación de todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones u objetos valorados por el sujeto.

El que se haya señalado la existencia de diferentes metas académicas no significa que sean excluyentes. Como bien indican los autores de la propuesta (Alonso, 1991; Alonso y Montero, 1992), al afrontar una actividad escolar los alumnos pueden trabajar teniendo presentes varios tipos de metas al mismo tiempo, dependiendo de sus características personales y de las de la propia actividad.

Sin embargo, dentro de la literatura sobre el tema se destaca la importancia que tienen sobre todo dos tipos de metas que se pueden englobar desde una orientación más intrínseca a una orientación más extrínseca (González, Tourón & Gaviria, 1994). Así, algunos autores distinguen entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento, otros entre metas centradas en la tarea y metas centradas en el “yo” y otros entre metas de dominio y metas de ejecución o rendimiento.

En el caso de la presente investigación, se tomará la clasificación de Núñez, González-Pianda, González-Pumariega, García, y Roces (1997). Estos autores plantean que podemos encontrar en los estudiantes metas orientadas al aprendizaje (como adquisición de competencia y control e interés por la materia), metas orientadas al yo (como defensa del yo por implicación personal, defensa del yo por falta de implicación personal y engrandecimiento del yo), metas orientadas a la valoración (como adquisición de valoración personal) y metas orientadas al logro o recompensa (como obtención de un trabajo futuro digno y evitación de castigos).

El Cuestionario planteado por Núñez, González-Pianda, González-Pumariega, García, y Roces (1997), CEMA II, evalúa los motivos de orden académico que tienen los alumnos para guiar su comportamiento y permite diferenciar los siguientes cuatro tipos de metas que, a su vez, contienen ocho conjuntos de razones (Figura 2.3).

A. Metas orientadas al aprendizaje:

- Adquisición de competencia y control. Hace referencia a la implicación en el estudio para la adquisición de competencia y control.
- Interés por la materia. Hace referencia a la implicación por el interés en las materias.

B. Metas orientadas al yo:

- Defensa del yo por implicación personal (motivación). Hace referencia a la implicación en el estudio derivada de una defensa del yo.

- Defensa del yo por falta de implicación (inhibición motivacional). Hace referencia a la evitación del trabajo derivada de una defensa del yo.
 - Engrandecimiento del yo (por implicación). Hace referencia a la implicación en el estudio derivada de una búsqueda de un engrandecimiento del yo.
- C. Metas orientadas a la valoración social:
- Adquisición de la valoración social. Hace referencia a la implicación derivada de la adquisición de valoración social.
- D. Metas de logro o recompensa:
- Obtención de un trabajo digno. Hace referencia a la implicación en el estudio por el deseo de obtener un trabajo futuro digno.
 - Evitación de castigo o pérdida de privilegios. Hace referencia a la implicación en el estudio para evitar castigos.



Figura 0.3. Metas Académicas.

Fuente: Elaboración propia basada en Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, García y Rocés (1997).

2.3.4. Las Atribuciones Causales.

Zarza (2018) menciona que la motivación de logro está considerada como un prerrequisito para el éxito, no sólo el académico, sino también el deportivo y el laboral.

En el ámbito académico, el interés en la motivación está en parte inspirado por la idea de que la motivación de los estudiantes, conformada por la sensación de competencia y creencias de valor, puede ser más maleable que la propia habilidad cognitiva, así como resultar una guía potencial para el sistema educativo a la hora de incrementar el aprendizaje y los logros de los estudiantes (Spinath, Spinath, Harlaar, & Plomin, 2006). A este respecto, existen investigaciones que diferencian, dentro de la motivación, hasta seis variables diferentes (perspectivas futuras, necesidad de logro, metas de aprendizaje, expectativa-valor, autoeficacia y autodeterminación) como moduladoras de la motivación en términos generales, como predictoras de, en última instancia, unos resultados o logros académicos. Se considera que las perspectivas futuras, la autoeficacia, la motivación ante el logro, y la expectativa-valor son unos potentes predictores del resultado académico (Elias, Mustafa, Roslan & Noah, 2011).

Aunque el logro académico es importante, en los últimos años se ha ido incrementando el conocimiento y el interés empírico en diferentes constructos que pueden ser considerados como fundamentales en el ámbito educativo (Green, Liem, Martin, Colmar, Marsh & McInerney, 2012). Éstos incluyen la motivación, el autoconcepto o el compromiso con la tarea. La expectativa de consecución de metas, variable indispensable en la motivación de logro, se ha relacionado con variables atribucionales como la capacidad, la facilidad o dificultad de la tarea y la mejor o peor planificación del esfuerzo, la competencia y la información externa proveniente de otros (Manassero & Vázquez, 1998).

La teoría de la autoeficacia de Bandura (1986) y la teoría atribucional de Weiner (1976, 2000) han contribuido de manera notable a la comprensión y explicación de las creencias de los estudiantes sobre los logros que consiguen y sin embargo han sido raramente estudiados conjuntamente como modo de explicación de los posibles logros de los estudiantes. Zarza (2018) menciona que las variables como la motivación de logro y la autoeficacia estén relacionadas de forma directa, ya que las concepciones que se posean de la autoeficacia específica para la consecución de una determinada meta, influirán de forma notable en la motivación exhibida hacia el logro de la tarea en

cuestión. Además, el estilo atribucional en el caso de la motivación de logro puede permitir realizar predicciones o anticipar las reacciones ante un éxito o un fracaso, y proporciona una ventana hacia el conocimiento de las respuestas cognitivas y conductuales ante la evaluación (Weiner, 2000).

Parece claro que la motivación de logro está relacionada con el tipo de tarea que se desempeña y con la dificultad de la misma (Capa, Audiffren & Ragot, 2008). Particularmente, la cantidad de esfuerzo empleado en la realización de una tarea es predicho por la percepción de la dificultad de la tarea, y cuanto mayor sea la percepción subjetiva de la dificultad de la tarea mayor será el esfuerzo empleado para la realización de la misma (Capa et al., 2008). Relacionado con esto, Locke y Latham (2002) establecieron que las metas consideradas difíciles conducen a mayores índices de esfuerzo en la consecución de las mismas que las que son consideradas como fáciles.

Zarza (2018) Desde un punto de vista más global en lo referente a la teoría de la motivación, se debe tener en cuenta que las personas difieren entre sí, y responden de distinta forma ante las metas propuestas; es a partir de ciertos estándares individuales asumidos, por los que se determinan lo que supone un reto, y lo que es o no recompensa, además de la interpretación que se dé a esa recompensa. Debido a lo anterior, Gómez-Miñambres (2012) describe la existencia de dos vías en los procesos de motivación en el trabajo de las personas. Una primera vía en donde la motivación proviene a partir de incentivos extrínsecos de diversa índole, monetario, aprobación de los otros etc.; e intrínsecos en donde es el propio individuo quien desarrolla un sentimiento interno de logro en la consecución de una meta.

Específicamente en el campo de las atribuciones causales, Weiner (1986) ha desarrollado su modelo otorgándole un papel importante a las atribuciones o explicaciones que el individuo se da a sí mismo de sus éxitos y fracasos. Desde esta perspectiva, lo que realmente determina la motivación son las distintas interpretaciones y valoraciones que un sujeto realiza de sus propios resultados

académicos. Weiner (1990), establece que la atribución del éxito o el fracaso actual a ciertas causas, en función de la experiencia pasada, puede tener consecuencias para las expectativas del individuo con respecto a su éxito o fracaso futuro, lo que repercute sobre la forma en que se enfrenta a tareas similares, es decir el uso o no de determinadas estrategias de aprendizaje. Para este autor, no solo el éxito o fracaso serán importantes en las metas del estudiante, sino también la causa por la que el estudiante cree haber llegado al éxito o al fracaso, es decir la atribución. En consecuencia, las atribuciones pueden ser definidas como las causas a través de las cuales las personas explican sus éxitos o fracasos y en este caso particular, los resultados en su rendimiento académico (Corral, 2003; Barca et al., 2004; Valenzuela, 2007).

Tapia (1992) refiere se ha formulado y depurado una teoría general de la motivación en la que las atribuciones o explicaciones que el sujeto se da a sí mismo de sus éxitos y fracasos o de la conducta de los demás desempeñan un papel central (Figura 2.4). Como indican los números de la gráfica, de acuerdo con esta teoría, en la que la conducta se considera como un continuo de episodios dependientes unos de otros, el éxito y el fracaso dan lugar a respuestas emocionales positivas y negativas, respectivamente (1). Pero cuando las personas obtenemos resultados inesperados, negativos o de gran importancia para nosotros (2), tendemos a preguntarnos por las causas que los han determinado y a buscar respuesta a tales preguntas (Wong & Weiner, 1981; Alonso Tapia & pardo Merino, 1986). El alumno que esperaba aprobar y suspende, se pregunta a qué se ha debido. Lo mismo ocurre con el profesor que esperaba que un alumno sacase mejor nota de la que ha sacado. En ambos casos, las respuestas que cada uno puede darse son múltiples dependiendo del tipo de información a que se atiende y de las ideas que uno tenga sobre qué causas es probable que determinen los hechos a explicar (antecedentes causales). Habilidad, esfuerzo, suerte, dificultad de la tarea, fatiga, ayuda o no ayuda al profesor, etc., suelen ser las causas más frecuentes a las que se atribuyen éxitos y fracasos escolares (3).

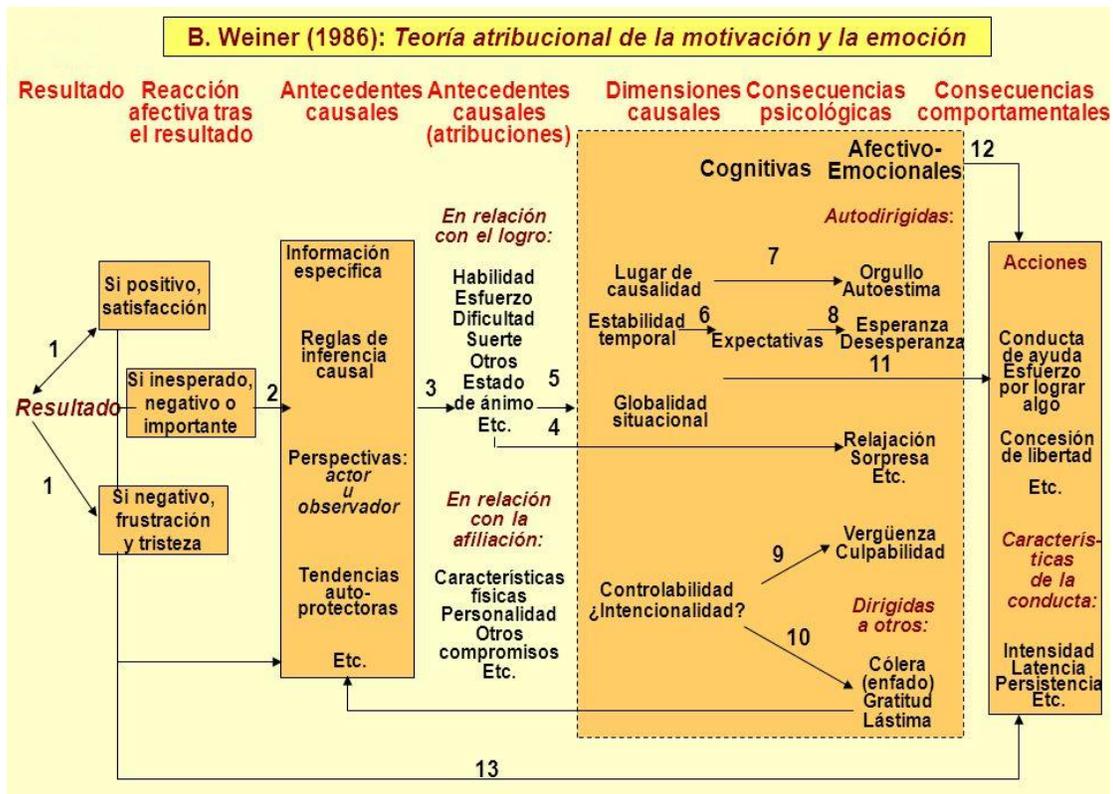


Figura 0.4. Teoría Atribucional de la Motivación y la Emoción

Fuente: Weiner (1986).

Las atribuciones, sin embargo, no parecen influir por lo que tienen de específico en la motivación, sino (5) según ciertas propiedades o dimensiones causales (Tapia, 1992). Así, las causas pueden ser internas, situadas en el sujeto -como la habilidad, el esfuerzo o la fatiga-, o externas, situadas fuera del sujeto - como la suerte o el profesor- (lugar de causalidad); pueden ser percibidas como estables o variables, como controlables o no controlables, y afectar a la conducta de manera global o específica. Cada una de estas propiedades tiene repercusiones diferentes sobre la conducta. La internalidad o externalidad (7) influye en las respuestas emocionales del sujeto ante el éxito o el fracaso (orgullo, autoestima o humillación); la mayor o menor estabilidad (6) influye en las expectativas y, a través de ellas, (8) en el sentimiento de esperanza o desesperanza, y la controlabilidad (9, 10) influye en las emociones (vergüenza, culpabilidad, cólera o gratitud). A su vez, emociones y expectativas influyen (11,12) en

el mayor o menor esfuerzo que pone el sujeto para lograr sus objetivos o, si se trata de la conducta de otros, en el grado de ayuda que les prestamos.

Tapia (1992) refiere que al igual que mencionan Peterson y Seligman (1987) y que, según ha podido comprobar en sus propios trabajos (Alonso Tapia & Sánchez García, 1986; Alonso Tapia, 1987; Montero & Alonso Tapia, 1987; Montero, 1989), el patrón de atribuciones más perjudicial en el que define lo que se considera como "indefensión". Los éxitos se atribuyen a causas externas, variables y no controlables. Este es un patrón que aparece claramente ya a partir de los 11-12 años. En consecuencia, lo que habría que hacer para mejorar la motivación de los estudiantes, según el propio Weiner (1979) es enseñarles a atribuir tanto éxitos como fracasos al esfuerzo, causa interna, presumiblemente variable y controlable.

El modelo de Weiner (1985), según Aponte (2012) establece que las atribuciones realizadas por el estudiante para explicar el resultado, generalmente se deben a las siguientes causas: capacidad (o falta de capacidad), el esfuerzo (o falta de esfuerzo), la suerte (o su falta), y el grado de dificultad de la tarea, aunque también recurren al estado de ánimo, la fatiga y la ayuda o no del profesor (Tabla 2.7).

Tabla 0.7. *Dimensiones de la Motivación.*

Dimensión de la Atribución	Atribuciones Causales de Éxito o Fracaso			
	Capacidad	Dificultad de la tarea	Esfuerzo	Suerte
Locus de control	Interna	Externa	Interno	Externa
Estabilidad	Estable	Estable	Inestable	Inestable
Controlabilidad	Incontrolable	Controlable	Controlable	Incontrolable

Fuente: Weiner (1985).

En este sentido se tienen las siguientes dimensiones de la causalidad en la teoría de Weiner (1990):

-*El locus de control*: se refiere al lugar donde se encuentra la causa, la cual puede estar dentro del propio individuo (locus interno) o fuera de él (locus externo).

-*Estabilidad o Constancia de la causa*: hace referencia al grado en que las causas se consideran más o menos constantes en el tiempo. La capacidad y la dificultad de la tarea suelen ser vistos como factores estables, y el esfuerzo y la suerte como inestables.

-*Controlabilidad*: se refiere al grado en el que se percibe que las causas están bajo control voluntario, o escapan a él.

Así mismo, se tienen las causas tipificadas como:

-*Interés y esfuerzo*: Valoración del estudiante acerca de su propio interés por el estudio de la asignatura y de su esfuerzo por tener un buen desempeño en esta.

-*Interacción con profesor*: Valoración del estudiante acerca de la influencia de su interacción con el profesor sobre su desempeño en la asignatura.

-*Tarea/Capacidad*: Valoración del estudiante acerca del grado de dificultad de las tareas de las asignaturas y sobre su propia capacidad para el estudio de ellas.

-*Examen*: Valoración del estudiante acerca de la influencia de los exámenes sobre la nota obtenida en las asignaturas que cursa.

-*Competencia del profesor*: Valoración del estudiante acerca de la influencia del profesor sobre su desempeño en las asignaturas.

Según Weiner (1990) son las dimensiones y no las causas en sí, las que determinan las expectativas y afectos de los sujetos y, por lo tanto, su motivación, lo que posteriormente repercutirá también sobre su rendimiento. Entonces se cree que, los estudiantes que atribuyen sus resultados a causas internas, inestables y controlables como el esfuerzo, tienen mejores probabilidades de obtener éxito en sus resultados académicos, si por el contrario el alumno atribuye sus resultados a causas externas, inestables e incontrolables como la suerte, hará poco esfuerzo en su estudio y aprendizaje.

Algunos investigadores como De la Torre y Godoy (2004), García (2006) y Morales y Gómez (2009) afirman que, a partir de las dimensiones de control interno o externo, estable o inestable y controlable o incontrolable es posible obtener combinaciones de las causas a las que los estudiantes atribuyen el éxito o el fracaso académico, convirtiéndose en patrones o estilos atribucionales. Para Morales y Gómez (2009) la motivación estará favorecida en la medida que las atribuciones causales sean de carácter interno, donde se atribuye a uno mismo la responsabilidad por el éxito o fracaso de la meta; de carácter inestable, donde aquello que causa el éxito o el fracaso puede ser modificado, y de carácter controlable, porque el sujeto concibe situaciones cuya naturaleza sea controlable por él. Así mismo, García (2006) asegura que los estudiantes altamente motivados hacia el logro escolar adscriben su fracaso a la falta de esfuerzo, mientras que los individuos con baja motivación de logro lo perciben como la falta de capacidad. La importancia de estos estilos o patrones atribucionales es su influencia sobre el esfuerzo del estudiante por aprender, así, Boekaerts (1988) menciona que por más fuerte que sea la motivación de logro, el estudiante que no vea resultados positivos producto de su esfuerzo, o que considere que sus esfuerzos no se relacionan con el logro, no incrementará su esfuerzo en las actividades de aprendizaje futuras.

En lo relacionado a la clasificación de las atribuciones causales Tapia (1992) menciona que de acuerdo con la teoría atribucional de Weiner (1986) en la que la conducta se considera como un continuo de episodios dependientes unos de otros, el éxito y el fracaso dan lugar, respectivamente, a respuestas emocionales positivas y negativas. Pero si los resultados son inesperados -por ejemplo, aprobar cuando no se tenía esperanza de ello-, negativos -suspender, tanto si se esperaba como si no- o de gran importancia -por ejemplo, conseguir sacar una oposición-, tendemos a preguntarnos por las causas que los han determinado y a buscar respuesta a tales preguntas (Alonso Tapia & Pardo Merino, 1986; Wong & Weiner, 1981). Reflejo de este hecho son los comentarios que se oyen a veces a los alumnos que han suspendido cuando dicen "Pues vaya. No sé por qué me ha suspendido. Este profesor me tiene manía", o bien "Menuda suerte. No sé cómo habré podido aprobar. Estaba

seguro de suspender". Por otra parte, las explicaciones que nos damos influyen en nuestras respuestas emocionales y en nuestras expectativas y, a través de ellas, en el interés y esfuerzo que ponemos en conseguir alcanzar nuestras metas.

En este sentido Tapia (1992) alude que desde la perspectiva del diagnóstico psicológico y cuando el objetivo del mismo es posibilitar la toma de decisiones de intervención en relación con la modificación del comportamiento del sujeto, la evaluación de las atribuciones interesa en la medida en que éstas pueden actuar como variables determinantes total o parcialmente de los problemas motivacionales, por su repercusión sobre las expectativas y las respuestas afectivas del sujeto y, en consecuencia, sobre su conducta. Sin embargo, de cara a la intervención psicológica no sólo interesa conocer las atribuciones específicas que el sujeto realiza ante determinados hechos, sino si tales atribuciones se dan de forma más o menos consistente, a través de distintos momentos y situaciones. Esto es, lo que interesa conocer y evaluar son sus "estilos atributivos" (Metalsky & Abramson, 1981).

En principio puede considerarse que existen tantos tipos de estilos atributivos como causas a las que atribuir los hechos que se tratan de explicar. Así mismo, al igual que las distintas causas a que pueden atribuirse los hechos observados en relación con la propia conducta pueden clasificarse dentro de distintas dimensiones -interno-externo, estable-variable, controlable-no controlable, general-específico (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978; Weiner, 1979, 1986; Alonso Tapia, 1983c), los estilos atributivos pueden definirse, en primer lugar, en función de tales dimensiones causales, con las implicaciones que esto conlleva cuando se trata de predecir el comportamiento del sujeto. No obstante, hay que tener en cuenta que los hechos que las personas se ven inducidas a explicar relacionados con su conducta unas veces son favorables -éxitos de distintos tipos- y otras desfavorables -diferentes modalidades de fracaso-, lo que desde el punto de vista de la lógica hace que en muchos casos no sea posible su atribución a los mismos tipos de causas. Por lo tanto, no tiene sentido atribuir los éxitos en matemáticas, por ejemplo, a la habilidad -si se considera esta causa como estable- y los fracasos a la falta de habilidad.

A este hecho se añade que con frecuencia hechos favorables y adversos tienden a atribuirse sistemáticamente a diferentes tipos de causas, los éxitos a la propia capacidad o esfuerzo y los fracasos a causas externas a uno mismo, fenómeno que puede explicarse por la tendencia a preservar el autoconcepto y la autoestima. Esto es, ante hechos de distinta naturaleza -favorables o adversos- las personas hacemos atribuciones diferentes presentando un "perfil" o "patrón" propio, patrón que tendrá una consistencia mayor o menor en función de la consistencia de las atribuciones particulares que realice el sujeto. El conocimiento de tales patrones parece especialmente relevante en el contexto de la evaluación que con fines psicopedagógicos se realiza con frecuencia en el ámbito escolar, dado que algunos de ellos son especialmente perjudiciales en cuanto que contribuyen a desmotivar a los alumnos, haciendo que no se esfuerzen y que tiendan a evitar todo lo relacionado con la escuela (Tapia, 1992).

A la luz de los resultados de estudios realizados Alonso y Sánchez (1992) han construido el cuestionario EAT (Estilos Atributivos), para lo que se han generado 96 elementos. La mitad de ellos se hace referencia al ámbito de las relaciones interpersonales y la otra mitad, al ámbito de los logros académicos (Tabla 2.8). Así mismo, cada uno de los elementos de estas dos mitades hace referencia a uno de los factores causales que con mayor frecuencia son percibidos como responsables de los éxitos o los fracasos: esfuerzo, habilidad, otras personas u otros factores contextuales y suerte. Además, de los elementos referidos a cada factor causal, la mitad hace referencia a resultados que pueden considerarse como éxitos y la otra mitad a elementos que constituyen fracasos. Por último, dos de cada seis elementos referidos al ámbito académico tienen un carácter altamente específico, estando referidos a las áreas de lenguaje y matemáticas respectivamente. La razón de esto es que deseábamos ver si las atribuciones que los sujetos hacen cuando el contenido de los elementos es general se mantiene cuando éste se vuelve específico. Del mismo modo hemos procedido con los elementos referidos al ámbito de las relaciones interpersonales, estando referidos los elementos específicos en este caso a los padres y a los profesores.

Tabla 0.8. *Áreas y Escalas del Cuestionario de Estilos Atribucionales EAT*

Área	Escala
Área de logros académicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos. 2. Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo. 3. Atribución del éxito académico a la habilidad. 4. Atribución del fracaso al profesor. 5. Atribución del éxito al esfuerzo. 6. Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte. 7. Atribución del fracaso a la falta de habilidad.
Área de relaciones interpersonales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales. 2. Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo. 3. Externalización del éxito en las relaciones interpersonales. 4. Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad. 5. Externalización del fracaso.

Fuente: Elaboración propia basada en Alonso y Sánchez (1986).

Así, Alonso y Sánchez (1986) mencionan diferentes atribuciones de éxito o fracaso en dos dimensiones: por una parte, dimensiones relacionadas al área de logros académicos (como externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo, atribución del éxito académico a la habilidad, atribución del fracaso al profesor, atribución del éxito al esfuerzo, externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte y atribución del fracaso a la falta de habilidad) y por otra parte, dimensiones relacionadas a las relaciones interpersonales (como internalización del fracaso en las relaciones interpersonales, atribución del éxito en las relaciones interpersonales al

esfuerzo, externalización del éxito en las relaciones interpersonales, atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad y externalización del fracaso).

2.4. Investigaciones Relacionadas

2.4.1. El Rendimiento Académico.

Fajardo, Maestre, Felipe, León y Polo (2017) refieren que, hasta la década de los sesenta, las causas del bajo rendimiento se buscaban exclusivamente en el estudiante; además, no existía una preocupación sobre las causas del éxito o fracaso del estudiante. De esta manera un bajo rendimiento podía explicarse de una manera muy práctica a partir de la inteligencia o implicación de los estudiantes. Sin embargo, desde diferentes disciplinas se ha involucrado la influencia de factores ajenos al propio estudiante, como la familia, el grupo social y la institución educativa, haciendo visible el carácter integral del rendimiento académico y su importancia tanto escolar como social.

De acuerdo a Castellanos y Reyes (2015) el estudio del rendimiento escolar se ha analizado a lo largo del tiempo, en base a dos aspectos básicos. Por una parte, teniendo en cuenta aquellos datos relacionados con la escuela como sistema educativo y por otro lado en base a las características que los alumnos presentan a partir de su contexto social (Gil Flores, 2011; Weiser & Riggio, 2010). Relacionado con esta segunda variable, el rendimiento académico se muestra como un indicador del nivel de aprendizaje, habilidades y conocimientos alcanzados por los estudiantes en determinado periodo de tiempo (Fajardo, Maestre, Felipe, León & Polo, 2017).

A nivel nacional e internacional, 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 (Fajardo, Maestre, Felipe, León & Polo, 2017).

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 (Yu & Patterson, 2010; Richardson, Abraham & Bond, 2012).

Buscando las relaciones entre factores asociados al rendimiento académico, un estudio llevado a cabo por Omar y Colbs (2002) con estudiantes de Argentina, Brasil y México se verificó que los alumnos de los tres países consideran al esfuerzo, la capacidad para estudiar y la inteligencia como las causas más importantes sobre su rendimiento escolar. En lo referente a las causas específicas, los resultados obtenidos indican que los alumnos exitosos, tanto argentinos, brasileños como mexicanos, coinciden en percibir al esfuerzo, la inteligencia y la capacidad para estudiar como causas internas y estables, brasileños y mexicanos, pero no argentinos, también consideran al estado de ánimo como una causa interna y estable. La dificultad de la prueba, la ayuda de la familia y el juicio de los profesores, fueron evaluadas como causas incontrolables por argentinos y brasileños, aunque no por mexicanos. Frente al fracaso, emergieron esquemas de respuestas singulares. Los hallazgos se discutieron a la luz de los valores socio-culturales y las peculiaridades educacionales de cada país interviniente.

El análisis sobre el rendimiento académico muestra una gran diversidad de líneas de estudio, lo que permite no solo comprender su complejidad sino su importancia dentro del acto educativo (Navarro, 2003). Igualmente, las investigaciones también se han enfocado en estudiar los factores relacionados con el bajo rendimiento académico y otros elementos relacionados con los estudiantes. En este sentido, Bricklin y Bricklin (1988) realizaron una investigación con estudiantes de escuela elemental y encontraron que el grado de cooperación y la apariencia física son factores de influencia en los docentes para considerar a los alumnos como más inteligentes y mejores estudiantes y por ende afectar su rendimiento escolar.

Por su parte, Maclure y Davies (1994) postulan que el desempeño o retraso escolar es sólo la capacidad cognitiva manifiesta del alumno en un momento dado, no es una etiqueta para cualquier característica supuestamente inmutable del potencial definitivo del individuo. Asimismo, concluyen que el funcionamiento cognitivo deficiente no está ligado a la cultura ni limitado al aula. Glasser (1985) en un trabajo con jóvenes que manifestaron conductas antisociales y que fracasaron en sus estudios expone que no acepta la explicación del fracaso comúnmente reconocida, de que los jóvenes son producto de una situación social que les impide el éxito, ya que culpar del fracaso de los estudiantes a sus hogares, sus localidades, su cultura, sus antecedentes, su raza o su pobreza, es improcedente. Por esta razón, García y Pintrich (1994) mencionan que para aprender y mejorar el rendimiento es imprescindible saber cómo hacerlo, lo cual precisa el disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias (variables cognitivas); pero además, es necesario querer hacerlo, tener la disposición, intensidad y motivación suficientes (variables motivacionales) que permitan poner en marcha los mecanismos cognitivos en la dirección de los objetivos o metas que se pretenden alcanzar.

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 (Castellanos & Reyes, 2015; Miguez, Uzquiano & Lozano, 2010; Yu & Patterson, 2010). Concretamente, Castellanos y Reyes (2015) mencionan que revisando la literatura empírica se ha concluido 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 (Suldo & Shaffer, 2008; Beteta, 2008).

De otra parte, se ha encontrado que los estudiantes que presentan elevados niveles de procrastinación y temor al fracaso, tienden a presentar bajo desempeño

académico, en cierta medida, relacionado con altos niveles de ansiedad y baja motivación (Balkis, 2013; Rosario et al., 2009). Precisamente en la adolescencia, los estudiantes tienden a presentar problemas de autoeficacia a enfrentar cambios biológicos, psicológicos y sociales, que pueden ser percibidos como angustiosos (Contreras et al., 2011). Adicionalmente, es una etapa en la que se posterga el estudio para exámenes y el desarrollo de deberes académicos, parcialmente debido a que los jóvenes temen fracasar y no superar las expectativas y exigencias de sus padres, generándose así un sentimiento de frustración, baja autoestima y bajo desempeño escolar (Contreras et al., 2011).

En el caso de Colombia, los estudios se han centrado en las variables contextuales y no se han enfocado en considerar la influencia de variables cognitivas ni motivacionales en la incidencia del rendimiento académico. De acuerdo a lo anterior, se vislumbra como necesario no sólo la evaluación de variables contextuales, sino también la investigación de elementos cognitivos y motivacionales. Por ello, la presente investigación se centra en la exploración de dos variables de tipo cognitivo y su relación con el académico, contribuyendo así a la identificación de determinantes del rendimiento académico que puedan generar nuevas investigaciones y diseñar acciones de mejoramiento del proceso enseñanza aprendizaje, en especial en el espacio educativo colombiano.

Para evaluar el rendimiento académico, el Ministerio de Educación Nacional Colombiano (MEN, 2002) define cinco niveles de clasificación del rendimiento académico: deficiente, insuficiente, aceptable, sobresaliente y excelente, y en algunas instituciones se complementan con valoraciones numéricas y cualitativas, donde a su vez se pueden clasificar en cuatro niveles: alto, bueno, bajo rendimiento y fracaso escolar. Describiendo los niveles de clasificación del rendimiento escolar, Erazo (2012) analiza que el alto rendimiento, también nombrado como excelente o valorado entre 4 a 5, según el sistema institucional, describe la condición del estudiante como poseedor de aprendizajes con suficiencia y promoción al próximo grado.

El rendimiento bueno o aceptable se referencia con notas de 3 a 3.9, que indica la tenencia de conocimientos de forma irregular o en desequilibrio. El estudiante logra la promoción, pero con seguimiento pedagógico. El bajo o deficiente está entre 2 a 2.9, que describe el no logro de creación de conocimientos y el estudiante debe recuperar, a través de refuerzo y reevaluación, para obtener la promoción. Finalmente, el inferior o fracaso escolar se ubica entre 1 a 1.9, que expresa la ausencia y el vacío de conocimientos y el fracaso de la acción pedagógica en la construcción de aprendizajes, se otorga al estudiante que, en bajo rendimiento, hace recuperación y reevaluación y reincide en la pérdida, es decir, no obtiene la promoción de la materia ni del grado escolar.

En cuanto a la literatura nacional sobre el rendimiento académico, los trabajos realizados sobre este tema, aunque pocos, han generado diversas conclusiones y se han centrado en diferentes aspectos. Así, Gaviria y Barrientos (2001a) analizan determinantes del rendimiento académico de los estudiantes en la ciudad de Bogotá. De su investigación se desprenden tres conclusiones principales: primero, la educación de los padres tiene un efecto sustancial sobre el rendimiento académico; segundo, el efecto de la educación de los padres se transmite principalmente a través de la calidad de los planteles educativos; y tercero, los planteles inciden de manera notable sobre el rendimiento en esta ciudad.

En el mismo año, en un trabajo más amplio, Gaviria y Barrientos (2001b) estudian los determinantes de la calidad de la educación secundaria para el caso colombiano con base en las pruebas ICFES 1999. El análisis se centró en tres aspectos: el efecto de las características familiares sobre el rendimiento académico, el efecto de las características del plantel sobre la calidad, y el efecto del gasto público sobre la calidad relativa de los planteles públicos respecto a los privados. Los resultados principales del estudio corroboran algunas evidencias empíricas encontradas en otros países, como lo son la influencia positiva del nivel educativo de los padres en el rendimiento y el mayor rendimiento académico derivado de los planteles privados después de controlar por variables de tipo socioeconómico.

Adicionalmente, al evaluar las características de los planteles, mostraron que la educación de los docentes, el número de docentes por alumno y la infraestructura de la institución tienen un efecto positivo sobre los resultados en las pruebas y que el pertenecer a jornada única (completa) representa también un aumento en el rendimiento.

Específicamente en relación al bajo rendimiento académico, un estudio sobre los factores que influyen en el rendimiento escolar realizado en Colombia por Bondenseik (2010) concluye que factores como el género, la edad, frecuencia de estudio, hábitos, trayectoria académica, características familiares, ocupación, nivel educativo de los padres, vida familiar, clima afectivo, seguridad, uso del tiempo, prácticas de crianza, relaciones de la familia con la escuela, cultura, infraestructura, enseñanza, uso del espacio y del tiempo, organización, rutinas y normas, clima, formas de evaluación y sistemas de premios y castigos son elementos asociados al rendimiento académico. En su mayoría, las variables estudiadas por Bondenseik (2010) sólo consideran aspectos contextuales y no involucra elementos cognitivos ni motivacionales.

En cuanto al desempeño en las diferentes áreas, Fernández y Rodríguez (2008) analizan que los resultados en matemáticas y ciencias están por debajo del promedio internacional y que el 50% de los alumnos colombianos no demuestra los conocimientos básicos de las ciencias naturales. Igualmente manifiestan que se han realizado estudios comparativos entre 1995 y 1998 y se concluye que el estudiante colombiano está, en su gran mayoría, en niveles de rendimiento medio por debajo de países como Cuba, Argentina y Brasil.

Analizando el fenómeno del rendimiento académico, Erazo (2012) menciona que en el caso de Colombia el costo es insostenible por tener estudiantes con bajo rendimiento y fracaso escolar; en cifras de 431 mil repitentes, con un costo de 326 mil millones de pesos anuales y representados en el 5.8% del gasto total en educación. Recursos que, según el Ministerio de Educación Nacional, podrían emplearse en

aumentar más de tres puntos porcentuales la cobertura neta de la educación. Esto ha llevado a crear políticas que incentiven a las instituciones a reducir el fracaso escolar como la que reglamentó que sólo se permite un 5% de estudiantes en condición de repitencia (MEN, 2002). La situación preocupa en tanto las cifras nacionales no son alentadoras y sabiendo que las estrategias llevadas a cabo para mejorar este fenómeno no son claras debido a que no hay estudios relevantes sobre determinantes cognitivos ni motivacionales (Bondenseik 2010).

2.4.2. La Metas Académicas.

Alemany, Campoy, Ortiz y Benzaquén (2012) mencionan que, en el ámbito académico, se entiende por motivación escolar un conjunto de creencias que los alumnos tienen con respecto a sus metas, indica por qué una meta es importante para ellos y brinda una explicación acerca de la persistencia en su conducta. Además, el interés y la persistencia son elementos de la voluntad que mantiene la motivación e incide en la concentración en la tarea del alumnado (Gaeta, Cavazos, Sánchez, Rosário & Högemann, 2015). Por tanto, aunque son numerosas las definiciones del concepto motivación, de acuerdo a Barca, Paralbo, Porto, Marcos y Brenlla (2011) existe acuerdo para definirlo como un constructo psicológico hipotético que explica el inicio, dirección y perseverancia de una conducta hacia unos objetivos que pueden ser el aprendizaje, el buen rendimiento escolar, la notoriedad social, obtener dinero, buscar la consideración y competencia social.

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 (Alemany, Campoy, Ortiz & Benzaquén, 2012). Por el contrario, 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

(Alemán, Trías & Curione, 2011). 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 (Alemán et al., 2011).

También se ha establecido una importante distinción entre dos tipos de metas de ejecución: metas de aproximación a la ejecución y metas de evitación de la ejecución (Elliot y Harackiewicz, 1996). Los estudiantes que se proponen metas centradas en la evaluación de su competencia desarrollan un patrón de motivación por la ejecución, que se centra en demostrar habilidad o competencia. A su vez podrían mostrar sus dos variantes motivacionales: aproximación, definida por el deseo de obtener una buena evaluación o una buena imagen (motivación por el lucimiento); evitación, caracterizada por el deseo de evitar evaluaciones negativas o evitar quedar mal (motivación por el miedo al fracaso).

A la distinción entre la orientación a metas de dominio y la orientación a metas de ejecución (Valle, Cabanach, González-Pienda, Núñez, Rodríguez & Rosario, 2009), le siguió el enfoque tridimensional (Phan, 2008). Dicho enfoque incluye la distinción entre tendencias de aproximación y de evitación en las metas de ejecución (Bartels, Magun-Jackson & Kemp, 2009) y que, posteriormente, ha derivado en los modelos 2x2. Estos modelos distinguían cuatro tipos de metas, contemplando las tendencias de aproximación y evitación, tanto dentro de las metas de dominio o aprendizaje como de las metas de ejecución o rendimiento.

El concepto de orientación motivacional implica a las metas y abarca la experiencia de la persona. Se entiende que la orientación motivacional guía la interpretación de los conocimientos y la producción de cogniciones, emociones y comportamientos frente a las tareas. Estas orientaciones motivacionales se desarrollan y son altamente dependientes del contexto, aunque más investigación se requiere para dar cuenta del modo en qué los factores ambientales afectan la trayectoria de dichas orientaciones (Delgado, Inglés, García- Fernández, Castejón & Valle, 2010; Kaplan & Flum, 2010).

En lo referente a la relación del constructo orientaciones de meta y la variable sexo las investigaciones concluyen que en cuanto al tipo de metas académicas que persiguen los chicos presentan en mayor medida una orientación motivacional extrínseca que las chicas (Cerezo & Casanova, 2004). Por el contrario, son las chicas las que presentan una mayor motivación intrínseca (Meece & Holt, 1993). En relación con las orientaciones de metas, los resultados avalan la idea de que las metas de aprendizaje y sociales están asociadas en mayor cuantía a la mujer, mientras que las metas de rendimiento lo están al género masculino. Por otro lado, existen mayores metas de aprendizaje en las alumnas mientras que en los alumnos se dan más metas centradas en el yo, de rendimiento y de evitación. De todos modos, debe señalarse, que no abundan los estudios que examinan las diferencias de género en el marco de la teoría de orientación a metas (Delgado et al., 2010).

Centrándonos en la etapa de secundaria, y siguiendo a Delgado et al. (2010), la orientación hacia metas de aprendizaje aumenta de desde 2º a 4º de secundaria, de igual manera que lo hacen las metas de logro a lo largo de toda la Educación Secundaria (1º a 4º de secundaria). Sin embargo, la orientación motivacional hacia metas de refuerzo social disminuye con el paso de los años de 1º de secundaria a 3º y a 4º.

Además, diversos autores sugieren que la orientación a metas de tarea conlleva una mayor implicación cognitiva, afecto positivo, interés, más esfuerzo, persistencia en las tareas, búsqueda de ayuda y asunción de riesgos (Alemán et al. 2011). Todo lo anteriormente dicho, está relacionado directamente con el rendimiento académico. Así, son numerosos los estudios que consideran que las orientaciones hacia metas de aprendizaje se relacionan con un mejor rendimiento académico, así como con otros mediadores motivacionales, cognitivos y conductuales más adaptativos dentro del proceso de aprendizaje (Barca, Peralbo, Porto, Marcos & Brenlla, 2011). Sin embargo, las metas de ego son predominantes en el grupo de alumnado de rendimiento bajo según los resultados de las investigaciones de diferentes autores (Alemany, Campoy, Ortiz & Benzaquén, 2012).

Igualmente, Barca, Almeida, Porto, Peralbo, Uzquiano y Brenlla (2012), mencionan que parece que los alumnos con metas de aprendizaje están interesados en la adquisición de nuevas habilidades y en la mejora de sus conocimientos, así como por el dominio de las tareas. En el caso de que no aprecien el éxito, entonces tienden a buscar soluciones o planteamientos alternativos que le permitan el aprendizaje. Para ello, no dudan en preguntar para encontrar el origen de sus errores, corregirlos y aprender de los mismos. Todo esto es así porque estos alumnos con metas de aprendizaje perciben las tareas académicas como una invitación a conseguir algo, como un desafío, como una oportunidad para adquirir mayor competencia, para disfrutar de una agradable sensación de control personal.

En resumen, diversas investigaciones se ha relacionado las metas orientadas al aprendizaje con un mejor rendimiento académico y dominio de las materias, aunque los últimos estudios apuntan al beneficio de optar por múltiples metas, sobre todo ante la falta de interés intrínseco en la tarea (Valle, Núñez, Rodríguez, Cabanach, González-Pienda, & Rosario, 2010). Así pues, en la actualidad se tiene en cuenta un espectro mucho más amplio de metas académicas como, por ejemplo, las metas relacionadas con cuestiones más sociales (metas orientadas a la adquisición de la valoración social) o metas orientadas a obtener recompensas o evitar castigos. Puesto que parece que evitar consecuencias negativas, obtener un trabajo futuro de calidad o lograr el respeto de los demás pueden ser razones consistentes para motivar la actuación de un estudiante cuando la actividad en sí le resulta poco estimulante.

2.4.3. Los Estilos Atribucionales.

Fernández, Arnaiz, Mejía y Barca (2015) mencionan que las atribuciones causales implican a un conjunto de creencias y causas que se perciben como responsables de un acontecimiento o de una conducta determinada. Por eso, desde esta perspectiva motivacional y tratando de entender una conducta de estudio, interesa

conocer cómo ocurre el patrón integrado de causas, creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las metas académicas.

Al hacer referencia al componente motivacional de expectativas, diferentes investigaciones han demostrado que las expectativas de éxito y el valor que se asigne a la tarea tienen aportaciones diferenciadas y complementarias al desempeño y rendimiento de los estudiantes y a la conducta motivada tales como el esfuerzo y la persistencia, así como al uso de estrategias autorreguladoras (Fernández, Arnaiz, Mejía & Barca, 2015)

En consecuencia, la motivación de rendimiento está explicada, en gran parte, por las atribuciones. En consecuencia y de acuerdo con diferentes trabajos de investigación (Almeida, Miranda & Guisande, 2008; González & Tourón, 1992; Montero, 1990; Núñez y González-Pienda, 1994; Valle y González, 1998), las atribuciones causales 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, asumen que las mismas afectan a los comportamientos, cogniciones y emociones de los alumnos a lo largo de su vida académica.

Diversos estudios, (Weiner, 1985, 1986, 1990; Wentzel, 1998) señalan como causas principales del logro/rendimiento en contextos educativos a la capacidad, el esfuerzo, la tarea y la suerte, siendo las de mayor frecuencia de atribuciones la capacidad y el esfuerzo. No obstante investigaciones posteriores a la publicación de los trabajos de Weiner, como los de Alonso (1991) y Pintrich y Schunk (2006), han ampliado estas causas a otras como: el profesor, el clima de clase, el interés del alumno.... ya que las atribuciones causales son de mayor complejidad y amplitud de lo que en un principio se creía, ya que se sabe que inciden en el proceso motivacional a partir de la creación de expectativas y afectos y que, posteriormente, intervienen

decisivamente en la conducta final, es decir, en el rendimiento escolar (Barca & Peralbo, 2002).

En trabajos derivados de las teorías de Weiner y realizados con muestras españolas de alumnado de Educación secundaria se ha comprobado que las atribuciones del alumnado y las expectativas del profesor se generan en el aula dentro del mismo esquema causal y parece ser que no se pueden considerar independientes (Castejón, Navas & Sampascual, 1993). Sin duda es una aportación muy sugerente que merece un seguimiento por parte de los investigadores.

En la actualidad sabemos que una causa, en cuanto origen de conducta, ya sea externa o interna, estable o inestable y controlable o incontrolable, tiene efectos diferenciados sobre el autoconcepto, las metas académicas o el rendimiento. Se ha comprobado (Barca, Porto, Marcos, Brenlla & Morán, 2007; Valle, Cabanach, Cuevas & Núñez, 1997) que el alumnado con rendimiento académico bajo presenta unos patrones atribucionales básicamente externos (contexto, la suerte, dificultad de las tareas, profesor), mientras que el alumnado con rendimiento alto presenta unos estilos atribucionales de carácter interno (esfuerzo y capacidad).

En otro trabajo realizado con alumnado de Educación secundaria de Portugal, Almeida, Miranda y Guisande (2008) comprueban que los estudiantes recurren especialmente a las causas internas en detrimento de las causas externas para explicar sus éxitos y sus fracasos escolares. De esta forma el alumnado apunta al esfuerzo como la causa con más valor, tanto si es para explicar el éxito como el fracaso y, sin embargo, desvalorizan la suerte para la explicación del éxito y al profesor en la explicación de los fracasos. A esta conclusión se llega independientemente del año de escolaridad del alumnado, de la edad o del género. También en esta línea destacan los trabajos de Neves (2002), Martini y Del Prette (2005), Mascarenhas, Almeida y Barca (2005) y Barca, Almeida, Porto, Peralbo y Brenlla (2012). En resumen, se concluye, que la atribución a causas internas se asocia en mayor medida a los buenos

resultados académicos, mientras que las atribuciones de control externo parece que se asocian a los rendimientos escolares bajos de los alumnos.

Es necesario también mencionar otros trabajos relacionados con los estilos atribucionales en los que se sugiere que los niños y adultos con frecuencia hacen atribuciones a la capacidad por sus éxitos porque incrementan su autovalía o su autoconcepto, mientras que, si hacen atribuciones al esfuerzo, el incremento de la autovalía es menor (Covington 1992, 1998). Por su parte, Aponte (2012) menciona que en relación con el rendimiento y la motivación, esta última es vista como una variable personal, la cual ha sido abordada en diversos estudios recientes en los que se pone de manifiesto su influencia en el rendimiento, tal como lo expresan Bethencourt, et al., (2008) afirmando entre sus conclusiones que los estudiantes más motivados con la carrera y con mayor capacidad para esforzarse en favor de sus logros futuros, tienden culminar sus estudios manteniendo un buen rendimiento.

A su vez, Caso-Niebla y Hernández (2007) afirman que la formulación de metas de desempeño basadas en la percepción de competencia personal y de metas dirigidas a la realización y dominio de una determinada tarea, impactan favorablemente la conducta académica y por ende el rendimiento. Estos autores identifican la capacidad predictiva de las dimensiones organización de las actividades de estudio y concentración y ambiente de estudio. De igual manera, Cardozo (2008) asegura que existe una alta correlación entre la aplicación de estrategias motivacionales y de aprendizaje y el rendimiento académico.

Miñano y Castejón (2008) afirman que las atribuciones aportan una contribución significativa adicional a la explicación del rendimiento. Así mismo, Miñano, Cantero y Castejón, (2008) reconocen el poder predictivo de las atribuciones causales en el rendimiento de matemáticas y lengua, siendo la más común la atribución del fracaso al profesor. Aponte (2012) menciona que la motivación parece tener una relación con el rendimiento del estudiante, en la medida que el estudiante esté motivado se esforzará por mantener estrategias, superar obstáculos personales, establecer metas

de logro y mantener el esfuerzo en sus actividades académicas, y dependiendo de las atribuciones que realice acerca de lo que considera que afecta en sus resultados, actuará e intervendrá en su rendimiento. Los estudios donde se analizan las atribuciones causales no revelan su relación con los estilos de aprendizaje, pero sí con las estrategias de aprendizaje (entre las que puede estar la gestión del tiempo) y con el rendimiento académico.

Aponte (2012) reporta que cuando se da una baja significativa en el nivel de exigencia en la metodología de la clase (corrección de tareas, grado de exigencia en las actividades, entre otros.), resulta en un efecto negativo sobre la atribución al esfuerzo como rasgo explicativo del logro académico. Por lo tanto, se asocia a bajos niveles de rendimiento cuando los estudiantes consideran que no habrá retribución positiva por esforzarse en cumplir con las asignaciones. En este sentido, Corral (2003) afirma que los estudiantes atribuyen a la capacidad mayor aporte como variable explicativa de los resultados académicos y la menor importancia es atribuida al esfuerzo. Igualmente llama la atención la proporción de estudiantes que otorgan un papel de importancia a la suerte y también a la ayuda, lo que podría indicar que perciben el entorno académico como inestable e imprevisible.

Manassero y Vásquez (1995) corroboran en su estudio con estudiantes españoles de bachillerato con edades entre 15 y 16 años, que la dimensión de estabilidad es más relevante para la predicción que el locus de control y controlabilidad. Por lo tanto, los motivos e intenciones que guían la conducta académica de los estudiantes van a marcar en gran medida el tipo de recursos cognitivos que ponen en marcha a la hora de enfrentarse a los diversos aprendizajes, entre los que están el tipo de estrategias a utilizar. En general, diversas investigaciones, (Barca, et al., 2004; Caso-Niebla & Hernández, 2007; Calvo, Cervello, Sánchez, Leo & Navas, 2010; Miñano & Castejón, 2008; Rinaudo, Chiechier & Donolo, 2003), establecen relaciones significativas entre las atribuciones y motivaciones del alumno, los resultados académicos y la relación con otras variables. Muchas de estas investigaciones se realizaron con estudiantes universitarios facilitando la comparación

entre diversos estudios, y gracias a su rigor metodológico les otorgan fortaleza a los planteamientos de la teoría atribucional (Aponte, 2012).

2.5. Marco Jurídico Normativo

La presente investigación trata de las Metas de Aprendizaje y los Estilos Atribucionales relacionados con el Rendimiento Académico, en este sentido, sus resultados pueden aportar al diseño metodológico de las diferentes asignaturas de la enseñanza en el nivel de educación medio. Por lo tanto, se presentan a continuación las normas colombianas que definen, regulan y dan pautas para el diseño del currículo en los diferentes Establecimientos Educativos del país (Figura 2.5).

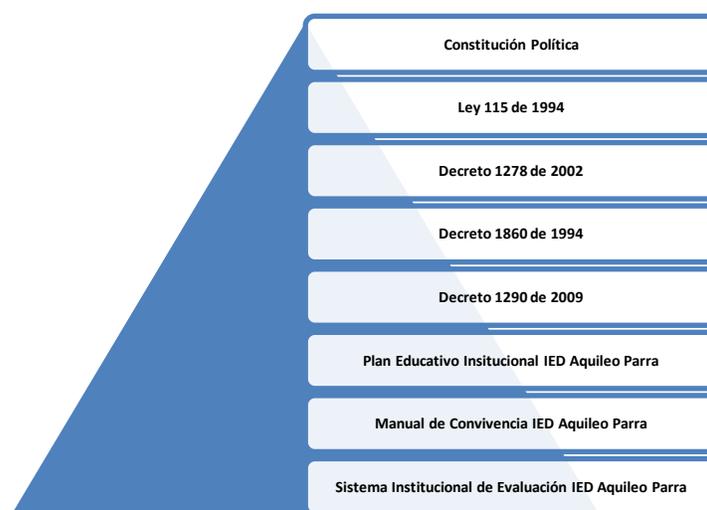


Figura 0.5. Pirámide de Kelsen con Marco Jurídico de la Investigación.

Fuente: Elaboración propia.

2.5.1. Constitución Política de Colombia

ARTÍCULO 67°. La Constitución Política de Colombia de 1991 consagra en el Artículo 67 el derecho de todo colombiano a la educación como un servicio ofrecido y

supervisado por el Estado para que todos tengamos acceso al conocimiento, a la técnica y a los demás valores de la cultura.

2.5.2. Ley 115 de 1994: Ley general de educación.

ARTICULO 2°. Servicio educativo. El servicio educativo comprende el conjunto de normas jurídicas, los programas curriculares, la educación por niveles y grados, la educación no formal, la educación informal, los establecimientos educativos, las instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y recreativas, los recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos y estructuras para alcanzar los objetivos de la educación.

ARTICULO 4°. Calidad y cubrimiento del servicio. Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento.

ARTICULO 5°. Fines de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.

4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.

5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.

6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.

7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.

8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.

9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.

11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.

12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, y

13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.

ARTICULO 13°. Objetivos comunes de todos los niveles. Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a:

- a) Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes;
- b) Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos;
- c) Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad;
- d) Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable;
- e) Crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional;
- f) Desarrollar acciones de orientación escolar, profesional y ocupacional;
- g) Formar una conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo, y
- h) Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos.

ARTICULO 30°. Objetivos específicos de la educación media académica. Son objetivos específicos de la educación media académica:

- a) La profundización en un campo del conocimiento o en una actividad específica de acuerdo con los intereses y capacidades del educando;
- b) La profundización en conocimientos avanzados de las ciencias naturales;
- c) La incorporación de la investigación al proceso cognoscitivo, tanto de laboratorio como de la realidad nacional, en sus aspectos natural, económico, político y social;

- d) El desarrollo de la capacidad para profundizar en un campo del conocimiento de acuerdo con las potencialidades e intereses;
- e) La vinculación a programas de desarrollo y organización social y comunitaria, orientados a dar solución a los problemas sociales de su entorno;
- f) El fomento de la conciencia y la participación responsables del educando en acciones cívicas y de servicio social;
- g) La capacidad reflexiva y crítica sobre los múltiples aspectos de la realidad y la comprensión de los valores éticos, morales, religiosos y de convivencia en sociedad, y
- h) El cumplimiento de los objetivos de la educación básica contenidos en los literales b) del artículo 20, c) del artículo 21 y c), e), h), i), k), ñ) del artículo 22 de la presente Ley.

ARTICULO 76°. Concepto de currículo. Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.”

ARTICULO 79°. Plan de estudios. El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos.”

2.5.3. Decreto 1278 de junio 19 de 2002: Estatuto de Profesionalización Docente.

ARTÍCULO 4°. Función docente. La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades

educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos.

La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo.

Las personas que ejercen la función docente se denominan genéricamente educadores, y son docentes y directivos docentes.

2.5.4. Decreto 1860 del 3 agosto de 1994: Reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.

ARTÍCULO 33º. Criterios para la elaboración del currículo. La elaboración del currículo es el producto de un conjunto de actividades organizadas y conducentes a la definición y actualización de los criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyan a la formación integral y a la identidad cultural nacional en los establecimientos educativos.

El currículo se elabora para orientar el quehacer académico y debe ser concebido de manera flexible para permitir su innovación y adaptación a las características propias del medio cultural donde se aplica.

De acuerdo con lo dispuesto por el artículo 78 de la ley 115 de 1994, cada establecimiento educativo mantendrá actividades de desarrollo curricular que comprendan la investigación, el diseño y la evaluación permanentes del currículo.

De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 77 de la ley 115 de 1994, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para estructurar el currículo en cuanto a contenidos, métodos de enseñanza, organización de actividades formativas, culturales y deportivas, creación de opciones para elección de los alumnos e introducción de adecuaciones según condiciones regionales o locales. Sin embargo, el diseño del currículo hecho por cada establecimiento educativo, debe tener en cuenta:

- a) Los fines de la educación y los objetivos de cada nivel y ciclo definidos por la misma ley;
- b) Los indicadores de logro que defina el Ministerio de Educación Nacional;
- c) Los lineamientos que expida el Ministerio de Educación Nacional para el diseño de las estructuras curriculares y los procedimientos para su conformación, y
- d) La organización de las diferentes áreas que se ofrezcan.

ARTICULO 38°. Plan de estudios. El plan de estudios debe relacionar las diferentes áreas con las asignaturas y con los proyectos pedagógicos y contener al menos los siguientes aspectos:

- a) La identificación de los contenidos, temas y problemas de cada asignatura y proyecto pedagógico, así como el señalamiento de las diferentes actividades pedagógicas.
- b) La distribución del tiempo y las secuencias del proceso educativo, señalando el período lectivo y el grado en que se ejecutarán las diferentes actividades.
- c) La metodología aplicable a cada una de las asignaturas y proyectos pedagógicos, señalando el uso del material didáctico, de textos escolares, laboratorios, ayudas audiovisuales, la informática educativa o cualquier otro medio o técnica que oriente o soporte la acción pedagógica.
- d) Los logros para cada grado, o conjunto de grados, según los indicadores definidos en el proyecto educativo institucional.
- e) Los criterios de evaluación y administración del plan.

3.5.5. Decreto 1290 de abril 17 de 2009: Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.

ARTÍCULO 3°. Propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes. Son propósitos de la evaluación de los estudiantes en el ámbito institucional:

- a) Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.
- b) Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
- c) Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.
- d) Determinar la promoción de estudiantes.
- e) Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.

ARTÍCULO 4°. Definición del sistema institucional de evaluación de los estudiantes. El sistema de evaluación institucional de los estudiantes que hace parte del proyecto educativo institucional debe contener:

- a) Los criterios de evaluación y promoción.
- b) La escala de valoración institucional y su respectiva equivalencia con la escala nacional.
- c) Las estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes.
- d) Las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar.
- e) Los procesos de autoevaluación de los estudiantes.
- f) Las estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes.

g) Las acciones para garantizar que los directivos docentes y docentes del establecimiento educativo cumplan con los procesos evaluativos estipulados en el sistema institucional de evaluación.

h) La periodicidad de entrega de informes a los padres de familia.

i) La estructura de los informes de los estudiantes, para que sean claros, comprensibles y den información integral del avance en la formación.

j) Las instancias, procedimientos y mecanismos de atención y resolución de reclamaciones de padres de familia y estudiantes sobre la evaluación y promoción.

k) Los mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del sistema institucional de evaluación de los estudiantes.

ARTÍCULO 11°. Responsabilidades del establecimiento educativo. En cumplimiento de las funciones establecidas en la ley, el establecimiento educativo, debe:

1. Definir, adoptar y divulgar el sistema institucional de evaluación de estudiantes, después de su aprobación por el consejo académico.

2. Incorporar en el proyecto educativo institucional los criterios, procesos y procedimientos de evaluación; estrategias para la superación de debilidades y promoción de los estudiantes, definidos por el consejo directivo.

3. Realizar reuniones de docentes y directivos docentes para analizar, diseñar e implementar estrategias permanentes de evaluación y de apoyo para la superación de debilidades de los estudiantes y dar recomendaciones a estudiantes, padres de familia y docentes.

4. Promover y mantener la interlocución con los padres de familia y el estudiante, con el fin de presentar los informes periódicos de evaluación, el plan de actividades de apoyo para la superación de las debilidades, y acordar los compromisos por parte de todos los involucrados. 5. Crear comisiones u otras instancias para realizar el seguimiento de los procesos de evaluación y promoción de los estudiantes si lo considera pertinente.

5. Atender los requerimientos de los padres de familia y de los estudiantes, y programar reuniones con ellos cuando sea necesario.

6. A través de consejo directivo servir de instancia para decidir sobre reclamaciones que presenten los estudiantes o sus padres de familia en relación con la evaluación o promoción.

7. Analizar periódicamente los informes de evaluación con el fin de identificar prácticas escolares que puedan estar afectando el desempeño de los estudiantes, e introducir las modificaciones que sean necesarias para mejorar.

8. Presentar a las pruebas censales del ICFES la totalidad de los estudiantes que se encuentren matriculados en los grados evaluados, y colaborar con éste en los procesos de inscripción y aplicación de las pruebas, según se le requiera.

2.5.6. PEI (Proyecto Educativo Institucional) IED Aquileo Parra.

Dentro de los Objetivos Generales de la Institución se cuentan, en contexto y comunidad, cuatro grandes objetivos (Institución Educativa Departamental Aquileo Parra, 2014a):

1. Dar movilidad al PEI, articulando prestación del servicio educativo con políticas municipales, departamentales y nacionales, priorizando elementos de profundización en ecoturismo y medio ambiente.

2. Focalizar niños, niñas y jóvenes en edad escolar para ofertarles educación integral fomentando valores, saberes, trabajo en equipo, puntualidad, respeto por el mismo y los otros; mejorando calidad de vida.

3. En equipo con Municipio aplicar políticas de protección y conservación a centros históricos, ecosistemas, reservas, fuentes hidrológicas. etc.

4. Formar " Líderes Trascendentes, responsables del futuro" inmersos en cultura de calidad creando ambientes de mejora continua.

Son Fundamentos Pedagógicos de la Institución los siguientes:

1. Cumplimiento de fines y objetivos de la educación básica y Media académica.
2. Alcanzar objetivos y logros Propuestos por la Institución.
3. Objetividad y pertinencia de planes de mejoramiento.
4. El docente, un profesional que guía y orienta el proceso educativo.
5. Ambientes, recursos, métodos, innovación e investigación con criterio esencial en los procesos de enseñanza _ aprendizaje.
6. Cultura de calidad y mejora constante de la Educación criterio primordial en la formación de los estudiantes.

2.5.7. Manual de Convivencia IED Aquileo Parra.

ARTÍCULO 3°. Objetivos Institucionales (Institución Educativa Departamental Aquileo Parra, 2014b)

1. Formar personas responsables, honestas, racionales y justas, que tengan la capacidad y carácter para enfrentar con dignidad, firmeza y optimismo la realidad social que viven, con acierto y espíritu de respeto y libertad, gestores de su propio cambio y del medio en el cual se desarrollan en bien propio, de su familia y de la patria.
2. Personas que acepten, adquieran y acrecienten en su vida los valores de su cultura y sanas costumbres para que vivan en constante proceso de mejoramiento científico, tecnológico y humano indispensable para vincularse positivamente a la sociedad que los acoge.
3. Acatar las normas legales establecidas para propiciar una educación integral y democrática diseñando nuevas prácticas pedagógicas que van en pro de una mejor calidad en educación.
4. Diseñar mecanismos para que la calidad educativa que se imparte y la evaluación de todas las actividades curriculares generen frutos óptimos, de acuerdo al fin y modalidad establecidos.

5. Procurar la máxima participación de la familia en la formación de los hijos respondiendo a los compromisos adquiridos en la I.E.D Aquileo Parra mediante una comunicación frecuente, continua y permanente respecto al desenvolvimiento general de su hijo.

6. Lograr armonía, comprensión y participación entre todos los miembros de la comunidad educativa.

7. Acrecentar el sentimiento patriótico, el respeto a las instituciones y el orgullo por los valores de cultura nacional.

8. Incentivar en los estudiantes y comunidad educativa en general sentido de pertenencia, para alcanzar un cambio de actitud frente a la evolución del proceso.

9. Concertar con los Padres de Familia, Estudiantes, Docentes, Administrativos y Directivos, bajo la aprobación del Consejo Directivo, estrategias de mejoramiento integral mediante actividades académicas con el fin de formar niños, adolescentes y jóvenes aptos para el servicio de la vida pública y capaces de adaptarse a las exigencias de la vida actual.

Artículo 74º Deberes de los docentes. Son parte fundamental de la comunidad educativa, profesionales de la educación, personas idóneas y capacitadas en el área. Sus deberes son:

1. Exigir y cumplir con las normas del Manual de Convivencia.
2. Impulsa y exigir el orden y aseo en todas las dependencias de la Institución.

3. Ser cumplidor de su deber, con pertinencia y pertenencia.
4. Propiciar un excelente ambiente de compañerismo y colaboración en la comunidad educativa.

5. Cumplir con la jornada de trabajo establecida por el Ministerio de Educación Nacional, según decreto 1850 de 13 de agosto de 2002.

6. Participar en seminarios y talleres dentro y fuera de la Institución, así como en cursos de actualización y capacitación dentro del área de su formación o afinidad.

7. Presentar a tiempo planillas o informes de calificaciones según el calendario académico.
8. Diligenciar oportunamente los libros reglamentarios, preparador de clase, parcelador, asistencia, planilla de seguimiento académico y disciplinario, entre otros.
9. Consignar en la carpeta de área o asignatura los datos del estudiante para su seguimiento académico o disciplinario.
10. Colaborar con el buen comportamiento disciplinario del estudiantado en formaciones y actividades programadas internas o externas.
11. Velar por el buen uso y mantenimiento de la planta física, mobiliario y material didáctico.
12. Participar activamente en la organización y realización de proyectos, actividades y eventos de carácter cultural y deportivo.
13. Presentar oportunamente por escrito los planes de salidas pedagógicas programados a nivel de área, curso e institución, los cuales deben ser aprobados por los padres de familia, incluidos dentro de los Proyectos Pedagógicos y contar con la aprobación de la Secretaría de Educación en casos de salidas fuera del Municipio.
14. Organizar, permitir y orientar la creatividad mediante el trabajo práctico dentro y fuera del aula.
15. Atender las sugerencias, reclamos y peticiones de estudiantes y padres de familia, siempre y cuando sean razonables y hechos de manera respetuosa.
16. Estimular en el estudiante la adquisición y el desarrollo de los valores éticos y morales, sociales y culturales. (Artículo 25 Ley 115)
17. Formar en los estudiantes conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, la salud, la higiene y la prevención de problemas sociales.
18. Presentar y solicitar oportunamente los permisos (según formato) anexando los trabajos para los grupos con extensión suficiente para la hora efectiva de 60 minutos.
19. Participar en el planeamiento y construcción del P.E.I. y así mismo en los ajustes pertinentes.

20. Programar y organizar el currículo, sus asignaturas y las actividades de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con los lineamientos institucionales.
21. Aplicar evaluación continua, integral, cualitativa, cuantitativa y acumulativa e igualmente las recuperaciones necesarias.
22. Asignar trabajos y tareas que conduzcan a la formación de hábitos de estudio y a la construcción de pensamiento y conocimiento y revisar todos los trabajos y tareas e indicar los correctivos necesarios.
23. Entregar a la Coordinación académica al término de cada periodo el informe, valoraciones y análisis de los estudiantes.
24. Presentar informe al Rector o Coordinadores Académico y de Convivencia, así como al Comité de Evaluación y Promoción sobre el seguimiento hecho a los estudiantes que presentan dificultades académicas o de coexistencia con sus respectivas actas.
25. Participar en los comités a los cuales sean asignados.
26. Impedir que los estudiantes formen tumulto o corrillo alrededor de su escritorio de aula.
27. Evitar el ruido causado con las sillas escolares, lo cual afecta la salud de todos.
28. Velar porque haya aseo y orden en el aula.
29. Indicar a los estudiantes que se abstengan del consumo de alimentos o chicle en clase.
30. Controlar el inventario del aula, el control de su seguridad y devolver cada día la llave a Coordinación.
31. Brindar siempre trato dignificante a todos los integrantes de la comunidad educativa.
32. Sugerir acciones pertinentes para el mejoramiento institucional.
33. Formar en los estudiantes el espíritu de estudio y del interés por la calidad.
34. Ejercer el acompañamiento, control y seguimiento de los estudiantes en general y de su grupo encomendado en todo momento y lugar en actividades internas y externas.

35. Estar al frente de su grupo en las formaciones generales ejerciendo autoridad y formación.
36. Dejar trabajo para su curso cuando tenga permiso de no asistir a la jornada.
37. Velar para que no reprobemos más del 5% de los estudiantes de su asignatura durante cada periodo, dando cumplimiento a lo establecido en el SIE.
38. Solicitar apoyo del área de Orientación previa sensibilización y acompañamiento al estudiante que requiera el servicio.
39. Realizar adaptaciones y/o flexibilizaciones curriculares, metodológicas, didácticas y evaluativas a estudiantes con necesidades educativas especiales.
40. Brindar las oportunidades pertinentes a las estudiantes gestantes que permitan continuar con su formación académica.

2.5.8. SIEE (Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes) IED Aquileo Parra.

CAPÍTULO 11°: Acciones para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes: El compromiso y puntualidad del docente frente a sus estudiantes cada día en los diferentes lugares y actividades de la institución mejoran la convivencia y por ende el desempeño escolar (Institución Educativa Departamental Aquileo Parra, 2014c)

Se destacan las siguientes acciones:

1. Chequear la práctica de valores en el cumplimiento de compromisos.
2. Diseñar y controlar la ejecución de planes de apoyo en campos de conocimiento específico que por tradición han presentado mayor dificultad en el ámbito escolar. Estos planes se desarrollan en forma simultánea con las labores normales del curso, teniendo en cuenta necesidades individuales y de grupo.
3. En el transcurso de cada período chequear el progreso en los logros previstos.

4. Poner en práctica hábitos de estudio eficaces.
5. Favorecer en los estudiantes la apropiación y aplicación del conocimiento a contextos familiares a ellos.
6. Diálogo permanente con padres de familia para acordar acciones oportunas de mejora. (horario atención a padres)
7. Orientar la solución de problemas familiares que afectan el rendimiento del estudiante.
8. Motivar y fortalecer autoestima en estudiantes. Hacerles ver que ellos son capaces de hacer las cosas bien e impulsarlos a que las hagan.
9. Organizar grupos de trabajo con estudiantes de alto rendimiento académico y con estudiantes que necesiten colaboración para que se apoyen unos a otros.
10. Reunión de la Comisión de Evaluación y Promoción al finalizar cada período, realizando identificación, análisis y selección de estrategias para contrarrestar deserción y mortalidad académica.

2.6. Marco contextual

Considerando que el marco contextual delimita el ámbito circunstancial y el ambiente físico dentro del cual se desarrolla el trabajo, entendiendo que un mismo tema de investigación puede generar resultados muy diferentes dependiendo del momento y lugar en el que se aplica, y que el marco contextual aporta particularidades y argumentos cualitativos de las personas, ambiente o medio en el que se lleva a cabo la investigación, se presentan a continuación las características propias del contexto donde se llevará a cabo la investigación.

2.6.1. Características del contexto: Departamento de Cundinamarca.

2.6.1.1. Generalidades.

El Plan de Desarrollo Departamental (2016) menciona que Cundinamarca es uno de los 32 departamentos de Colombia. Ocupa una superficie de 24.210 km². Su población es de 2.280.037 habitantes. Fue creado el 5 de agosto de 1886 bajo los términos de la constitución del mismo año. Está ubicado en el centro del país y su capital es Bogotá (Figuras 2.6 y 2.7).



Figura 0.6. Ubicación del Departamento dentro de Colombia.

Fuente: Plan de Desarrollo Departamental (2016).



Figura 0.7. Mapa del Departamento de Cundinamarca.

Fuente: <http://www.mapainteractivo.net/fotos/mapa-de-cundinamarca.html>

2.6.1.2. Geografía.

Por el norte limita con el departamento de Boyacá, por el sur con los departamentos de Meta, Huila y Tolima; y por el occidente con el río Magdalena que lo separa de los departamentos de Tolima y Caldas. Por el oriente, también limita con el departamento de Casanare.

2.6.1.3. Fisiografía.

El territorio corresponde a la Cordillera Oriental que penetra por el sur formando el complejo de los páramos de Sumapaz y de Cruz Verde; en su parte media presenta la altiplanicie de la Sabana de Bogotá; y más al norte el valle de Ubaté y Simijaca. Los sectores planos y cálidos del departamento corresponden al valle del Magdalena y la parte de los Llanos Orientales.

2.6.1.4. Hidrografía.

Al occidente del departamento, el Río Magdalena emerge como el principal afluente fluvial del departamento, especialmente en el puerto de Girardot, donde se realizan actividades como navegación de contemplación y pesca artesanal. En otra época el puerto servía para el transporte de mercancía desde Barranquilla hacia Bogotá, y allí se embarcaba el café de exportación proveniente del centro del país (Plan de Desarrollo Departamental, 2016).

Otro río muy importante es el Bogotá, que nace en el alto de la Calavera Villapinzón y desemboca en el Magdalena, luego de pasar por el Salto del Tequendama, sitio turístico por excelencia, ubicado a 30 km al suroeste de Bogotá, a 2.467 metros sobre el nivel del mar, con una caída de agua de aproximadamente 157 metros. Por otra parte, el Río Sumapaz nace en el Páramo del mismo nombre, el más alto del mundo. Hace parte del Parque Nacional Natural Sumapaz, que se extiende al departamento del Meta.

Es de resaltar la presencia de las lagunas de Guatavita, Fúquene, Chisacá, Sibaté, Tominè, La Regadera, El Hato y las represas de Chingaza, Néusa, Sisga y el Guavio. Esta última, conocida como la Central Hidroeléctrica del Guavio es la represa más grande de Colombia. Está ubicada en el Municipio de Gachalá y opera desde el 15 de diciembre de 1992. Junto a las represas anteriores sirven como principales abastecedores de agua potable para Bogotá.

2.6.1.5. Municipios y división territorial.

Cundinamarca está dividida en 15 provincias o regiones creadas para facilitar la administración del departamento (Figura 2.8). Dentro de ellas se asientan 116 municipios y el Distrito Capital de Bogotá. Los últimos poblados erigidos como municipios son Granada y El Rosal (Plan de Desarrollo Departamental, 2016).

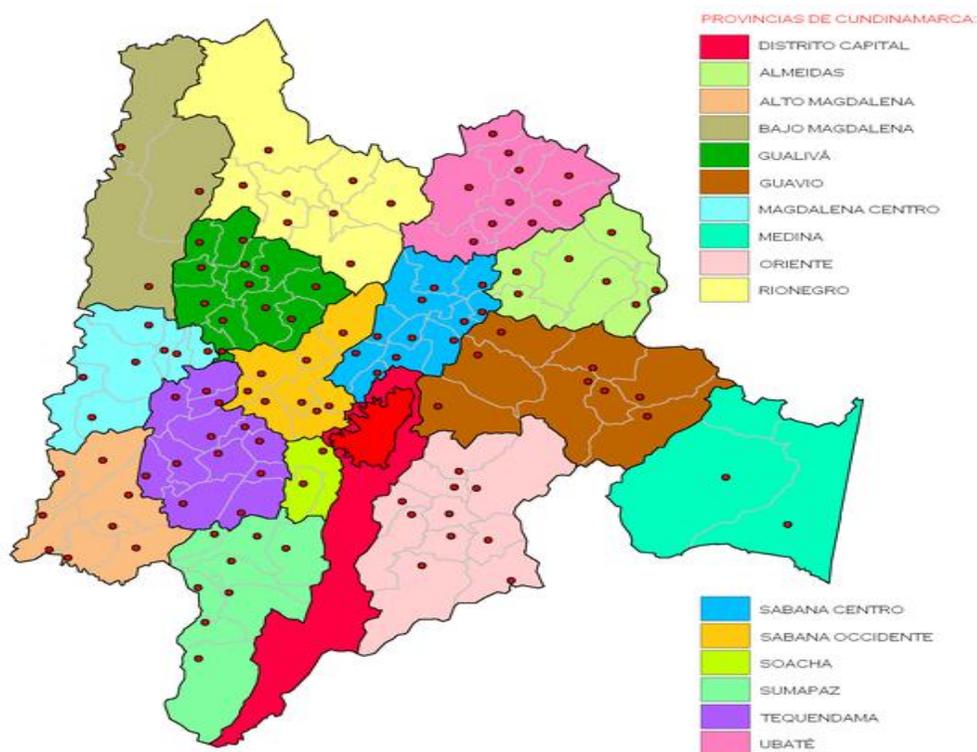


Figura 0.8. Provincias o Regiones del Departamento.

Fuente: <http://somenscundinamarca.weebly.com/cundinamarca.html>

Cundinamarca está conformada por 126 municipios, 7 de los cuales contabilizan una población de más de 100.000 habitantes y se podrían considerar como ciudades: Bogotá, Zipaquirá, Soacha, Girardot, Fusagasugá, Facatativá y Chía. Bogotá con la categoría de Distrito Capital.

2.6.1.6. Educación.

El Plan de Desarrollo Departamental (2016), menciona que la educación es un componente básico para el desarrollo de cualquier sociedad, es por ello que las Naciones Unidas a través del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) la han establecido como uno de los diecisiete Objetivos del Desarrollo Sostenible, así mismo, la nación ha establecido este componente como un pilar fundamental en su plan de desarrollo, a través del programa “Colombia la más

educada”, el gobierno nacional busca apalancar el desarrollo del país y posicionarlo como el más educado de América Latina para el año 2025.

Sin embargo, el modelo educativo colombiano se orienta al aprendizaje de saberes disciplinares sin formar ciudadanos con pensamiento crítico, pragmático y creativo, por el contrario, los pensum académicos muestran su orientación hacia la acumulación de conocimiento, más no a la generación del mismo, y a la crítica constructiva del ya existente, o bien sea, a la formación de ciudadanos innovadores, de lo cual no escapa el Departamento. Si bien es cierto, Cundinamarca, es uno de los departamentos mejor posicionados a nivel nacional en materia educativa, de 26.723 menores de 5 años, se cuenta con una cobertura de 82.2% en el nivel de transición, en primaria la cobertura bruta es del 100%, en secundaria de 93% y media de 83% (Plan de Desarrollo Departamental, 2016).

Frente a la calidad, de conformidad con las pruebas SABER PRO, Cundinamarca ocupa el primer lugar en el año 2015 (Plan de Desarrollo Departamental, 2016). Sin embargo, este indicador no puede ser motivo de satisfacción, si se tiene en cuenta que el país no tiene los mejores resultados a nivel internacional de conformidad con las pruebas del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), en las que Colombia quedó entre los ocho últimos de los 65 países evaluados, lo que permite visualizar una problemática para responder en la formación de los educandos a nivel global y por tanto para dar respuesta a problemáticas que plantea hoy los retos de la globalización.

Para continuar como el Departamento con mejores resultados a nivel de calidad y mejorar el posicionamiento en las pruebas a nivel internacional, se plantea necesario iniciar la implementación de la jornada única, que mejore la calidad, permita una transformación de currículos tradicionales a currículos innovadores, se intensifique la formación en áreas que requieren de fortalezas para atender la formación de competencias globales, como las ciencias básicas, cultura del deporte, bilingüismo y artes, entre otras estrategias.

De igual forma, es pertinente mejorar las estrategias de formación de cualificación de docentes, incentivando su actualización y formación a nivel de especializaciones, maestrías y doctorados, por cuanto de los 11.154 docentes del Departamento, en el cuatrienio anterior han alcanzado el grado de especialista 568 docentes, lo que redundará en bajos niveles de actualización y formación y un déficit en las competencias por parte de los docentes para afrontar los retos de la educación. La calidad de la educación no sólo depende de las instituciones educativas, sino que se hace necesario en la formación involucrar a la familia, donde la escuela de padres se convierte en elemento esencial para que junto con la escuela coadyuven en la formación de sus hijos.

La cobertura, acceso y permanencia, es otro factor importante, Cundinamarca ha logrado el 100% de cobertura bruta en los niveles primaria, media y secundaria, no obstante, la cobertura neta para casos de primaria, como ejemplo es la más alta del país con 8.3%, superior a la nacional de 72.3%, y de departamentos como Antioquia y Boyacá con coberturas netas de 75%, (Plan de Desarrollo Departamental, 2016), lo cual requiere mantener la cobertura bruta y mejorar la cobertura neta.

No obstante, a nivel de educación superior, el acceso a esta, es tan sólo del 32% frente a los egresados de la educación media, situación que requiere implementar estrategias que incentiven el acceso a este nivel educativo, así como la permanencia y mayores cupos en las instituciones públicas que ofrecen programas técnicos, tecnológicos y profesionales del Departamento (Plan de Desarrollo Departamental, 2016).

No sólo la calidad, cobertura, acceso y permanencia son el centro de atención en el sector educativo, es también importante el aumento de la infraestructura planteada en 900 nuevas aulas, la dotación de la proyectada y adecuación de la existente, como pilar para incentivar el desarrollo de la educación en toda su dimensión, logrando una Cundinamarca libre de analfabetismos que hoy aún llega al 3%, (Plan de Desarrollo Departamental, 2016), incentivando la investigación en niños

y adolescentes de manera prioritaria, con lo cual y en conjunto con las demás alternativas desarrolladas para el sector educación, se busca lograr la formación de un cundinamarqués al año 2036 innovador, crítico, responsable con la sociedad, con el ambiente y con su territorio.

2.6.2. Características de la Región: Provincia del Rionegro.

2.6.2.1. Ubicación.

La Provincia o Región de Rionegro es una provincia del departamento de Cundinamarca, situada en el extremo noroccidental del territorio (Figura 2.9).

Limita al sur con la provincia de Gualivá, al occidente con la provincia del Bajo Magdalena, al norte con Boyacá (provincia de Occidente), al oriente con la provincia de Ubaté.



Figura 0.9. Ubicación de la Provincia dentro del Departamento.

Fuente: Plan de Desarrollo Municipal (2016).

2.6.2.2. Población.

La Provincia del Rionegro está integrada por los municipios de El Peñón, La Palma, Pacho (capital provincial), Paime, San Cayetano, Topaipí, Villagómez y Yacopí. Con corte a 2005, año del último Censo Nacional de Población (Figura 2.10), la Provincia de Rionegro contaba con un total de habitantes de 71.927 (DANE 2005). No se dispone de información actualizada. La participación de la población dentro del total nacional corresponde al 0.17% (Figura 2.11).

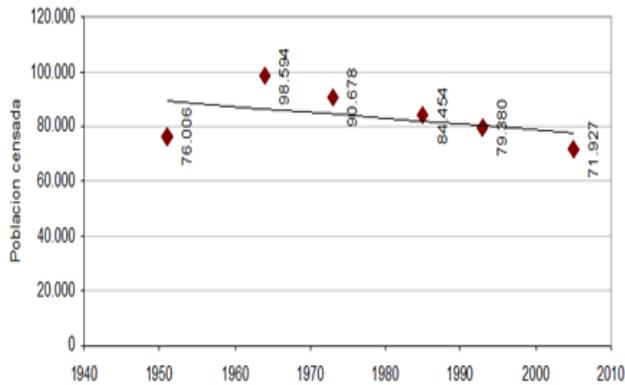


Figura 0.10. Número de habitantes según año Municipio de Pacho.

Fuente: DANE (2005).

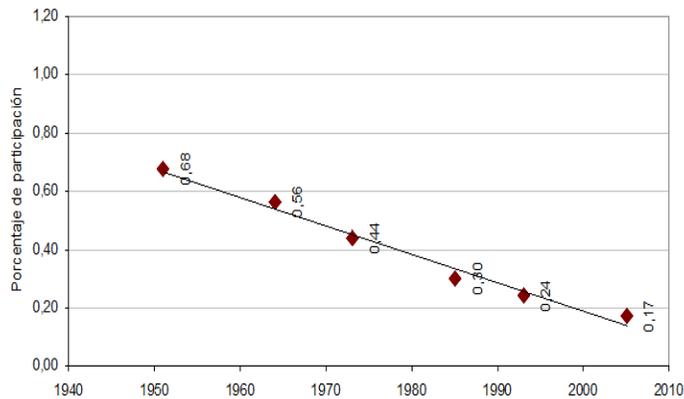


Figura 0.11. Porcentaje de participación de población dentro del Departamento.

Fuente: Obtenido de DANE (2005).

2.6.2.3. Hogares, unidades económicas y agropecuarios.

En cifras totales, la provincia del Rionegro cuenta con 71.927 habitantes, 20.720 hogares, 2.627 unidades económicas y 13.223 unidades agropecuarias (DANE, 2005). Ver Tabla 2.9.

Tabla 0.9. *Población del Rionegro según personas, hogares, unidades económicas y unidades agropecuarias.*

Categoría	Total
Personas	71.927
Hogares	20.720
Unidades Económicas	2.627
Unidades Agropecuarias	13.223

Fuente: DANE (2005).

2.6.3. Características del Municipio: Pacho.

2.6.3.1. Breve Reseña Histórica.

Pacho es un municipio de Cundinamarca (Colombia), capital de la Provincia de Rionegro, ubicado a 88 kilómetros de la ciudad de Bogotá (Figura 2.12). Su nombre deriva de la expresión chibcha Pacho que significa Papá Bueno. Se lo reconoce por la instalación de la primera industria siderúrgica de América del Sur y además por ser la capital naranjera de Colombia. En el Plan de Desarrollo Municipal (2016) se puede encontrar referente a la historia del Municipio, que Pacho Cundinamarca en sus orígenes correspondió a un territorio de tribus aborígenes donde sus gobernantes eran Uzaques o jefes Militares donde el último de ellos fue “Pacho” que significa “Padre Bueno”.

El nuevo pueblo indio fue fundado por auto del oidor Lorenzo de Terrones de 25 de agosto de 1604 en el sitio de cusata. Trasladado por el oidor Gabriel de Carvajal

por auto de 19 de octubre de 1638. En 1710 se trasladó al sitio de San Antonio hacia la margen izquierda de río Rute, pero el caserío se incendió y la colonia se trasladó más arriba hacia el punto hoy llamado Barrio Nariño. En 1807 fue erigido como municipio.



Figura 0.12. Ubicación del Municipio dentro de Colombia.

Fuente: Plan de Desarrollo Municipal (2016).

El nombre de Pacho fue inscrito en el movimiento de los comuneros por un contingente de 400 hombres organizado allí el 25 de mayo de 1781 bajo el mando del capitán Javier Florido. Durante la revolución de 1876 en Pacho se formó una guerrilla comandada por Martiniano Rodríguez, Alejandro Bustos, Rugerio Coronado y Rafael Forero que el 22 de abril de 1872 por los lados de La Palma (Cundinamarca); combatió contra una tropa Gobiernista a la que derrotó. En 1778 se adjudicó la reconstrucción de la iglesia a Francisco González.

Pacho es la cuna de la Industria Siderúrgica en Latinoamérica, desde 1814 cuando, el Inglés Jacobo Wiesner encontró y comenzó a explotar los yacimientos de

hierro y plomo para abastecer al ejército del General Antonio Nariño. Empresas de renombre han sido la Polvorera Barragán, fundada en 1.875 por Don Pedro Barragán y la Siderúrgica "Corradine", lugar donde se forjaron los rieles para el ferrocarril de la Sabana y Girardot y numerosos productos de la industria. Ha sido inspiración de poetas y cuna de historiadores, escritores, militares, educadores de renombre nacional como: Roberto Cortázar Toledo, autor del libro titulado "Nuevo Lector colombiano", de notables educadores como Agustín Nieto Caballero, Ana Francisca Lara, Clementina Fernández, Inés Suárez, de ingeniosos chanceros como Pedro Ávila, y Pedro Lucio Barragán.

El Pachuno es persona amable, emprendedora, laboriosa y muy cordial con los visitantes. Siempre tiene en su mira el mejoramiento, el progreso, la ciencia, la cultura y el bienestar social, el arte y el deporte.

2.6.3.2. Límites.

El Municipio de Pacho se encuentra localizado al Noroccidente del Departamento de Cundinamarca y es cabecera de la Provincia del Rionegro, de la cual hacen parte también los Municipios de La Palma, Yacopí, El Peñón, Paime, Topaipí, Villagómez y San Cayetano. Limita por el Norte con los Municipios de San Cayetano. Villagómez y Topaipí; por el Sur con los Municipios de Supatá y Subachoque; al Occidente con los Municipios de Vergara y el Peñón; y por el Oriente, con los Municipios de Zipaquirá, Tausa y Cogua.

Posee un área jurisdiccional municipal de aproximadamente 40.340.25 Has., una altitud media de 2.136 m., un rango altitudinal entre los 1.000 y los 3.700 m, con el perímetro urbano a una altitud de 1.790 m; se encuentra ubicada entre las coordenadas geográficas 5° 22" y 5° 8" de latitud Norte y los 74° 18" y 74° 4" de Longitud Oeste (Plan de Desarrollo Municipal, 2016).

2.6.3.3. División político administrativa.

La jurisdicción del Municipio de Pacho se encuentra integrada por 72 Veredas, Cuatro Sectores y el Corregimiento de Pasuncha y 23 barrios (Figura 2.13).

Aguachentales	Cerro Negro	El Palmar II	La Máquina	Marcos Tunja	Sabanillas
Aguas Claras	Compera	El Pencil	La Mona	Mesetas	San Jerónimo
					San José de la
Algodonales	Cucharal	El Piñal	La Ramada	Monte Verde	Gaita
Alto Yasal	El Bosque	Guayacán	Las Águilas	Mortiño Occidental	San Miguel
Bajo Pasuncha	El Cabrero	Hato Viejo	Las Huertas	Mortiño Oriental	Santa Inés
Bajo Yasal	El Carbón	La Bruja	Las Lajas	Negrete	Santa Rosa
Balconcitos	El Fical	La Cabrera	Las Pilas	Pajonales	Santuario
Bermejál	El Florido	La Cuesta	Limoncitos	Pan de Azúcar	Serrezuela
			Llano de la		
Betania	El Gavilán	La Esmeralda	Hacienda	Panamá	Timaná
Canadá	El Hatillo	La Gaita	Llano del Trigo	Patasía	Vendaillo
Capitán	El Nudillo	La Hoya	Loma Alta	Primavera	Veraguas
Caquián	El Palmar	La Laguna	Manantial	Quebrada Honda	Yayatá

Figura 0.13. Veredas del Municipio de Pacho

Fuente: Plan de Desarrollo Municipal (2016).

2.6.3.4. Extensión.

El Municipio de Pacho tiene una superficie total jurisdiccional de aproximadamente 40.340.25 Has. Distribuidas así:

- El casco Urbano del Municipio de Pacho ocupa una extensión aproximada de 360.79 Hectáreas, que corresponden al 0.89% del total del Territorio Municipal.
- El casco Urbano del Corregimiento de Pasuncha ocupa una extensión de 8.15 Hectáreas aproximadamente, que corresponden al 0.02% del total del Territorio Municipal.

- Un área suburbana enmarcada dentro de las Veredas Pajonales (88 hectáreas aprox.) y Cucharal (54.91 hectáreas aprox.) para un total de 142.91 hectáreas aproximadamente que corresponden al 0.35% de la totalidad del Territorio Municipal.
- La zona Rural ocupa una extensión aproximada de 39.828,4 Hectáreas, que corresponden al 98,73% del total del Territorio Municipal.

2.6.3.5. Hidrografía.

El municipio de Pacho cuenta en su área Urbana con las siguientes fuentes Hídricas:

- Rio Rute o San Antonio.
- Rio Batan o de la Ferrería.
- Quebrada el Hatillo.
- Quebrada Gotaqué o Guateque.
- Quebrada la Coca.
- Quebrada los Copetones.

Por su parte en el área rural el municipio cuenta con una importante Zona de recarga hídrica, como lo es el cordón del Páramo de Guerrero y en su recorrido sirve de límite con Subachoque, Zipaquirá, Cogua, Tausa y San Cayetano. La extensión del Páramo de Guerrero hace que el Municipio le dé la importancia para su conservación y proteger esta reserva natural que existe en el territorio, algunas de las practicas que la afectan, es el mal uso del suelo con actividades como la minería de carbón, ampliación de la frontera agropecuaria, debilitando de manera directa las zonas de recarga hídrica, poniendo en peligro el suministro de agua para el Municipio y la población.

2.6.3.6. *Clima.*

El clima es un estado medio atmosférico en un lugar determinado donde tiene en cuenta diferentes variables para su conformación como lo es el atmosférico, biofísico, geográfico donde pueden llegar a cambiar el tiempo y el espacio donde los resultados son la temperatura, presión atmosférica, viento y humedad. El municipio de Pacho la temperatura media es de 22.9 °C y 25.1°C y su temperatura máxima está entre 27.6°C y 25.0°C.

2.6.4. **Características de la Comunidad: Pacho.**

2.6.4.1. *Población.*

La población del Municipio de Pacho, según el DANE 2015, se tiene una cifra de 27.179 habitantes, de los cuales el 52,6% viven en la zona urbana y 43,4% en la zona rural, la diferencia es de 3.575 habitantes, es decir en la población urbana es mayor a la rural en un 9,2%. Con relación a la población por grupos de vida (Tabla 2.10), se tiene que el mayor número de habitantes es de población adulta (11.091 habitantes), por lo que se hace necesario un esfuerzo alto en actividades económicas productivas, déficit de vivienda, equipamiento e infraestructura (Plan de Desarrollo Municipal, 2016).

Tabla 0.10. *Población según ciclos de vida.*

Grupo etáreo	Total
Primera Infancia (0-5)	2945
Infancia (6-11)	2960
Adolescencia (12-17)	3010
Juventud (18-26)	4454
Adulthood (27-59)	11091
Tercera edad (>60)	2719
Densidad de población (hab/km ²)	68

Fuente: DANE (2015).

2.6.4.2. Dinámica Familiar.

El Plan de Desarrollo Municipal (2016), da cuenta que la Comisaría de Familia de Pacho, ha tenido un índice muy bajo de denuncia de casos por violencia intrafamiliar, anualmente se denuncian alrededor de 80 casos, dentro de una población de 23.250 habitantes. algunos casos de violencia intrafamiliar, son reportados en forma anónima por temor a represalias de los victimarios, mientras la mayoría son reportados directamente por la víctima (Figura 2.14).

La Comisaría de Familia no cuenta con equipo interdisciplinario (trabajador o trabajadora social y psicólogo o psicóloga), dificultándose así la verificación de la mayoría de los casos, que son de resorte psicosocial. En cuanto a los casos por violencia física, son un poco más fáciles de detectar, ya que son remitidos para valoración a médico legista, pero la violencia psicológica al no dejar secuelas visibles, trae como atraso la verificación e imposición de una medida adecuada y el debido seguimiento de casos, creando una imagen en que la Institución no presta el servicio adecuado.

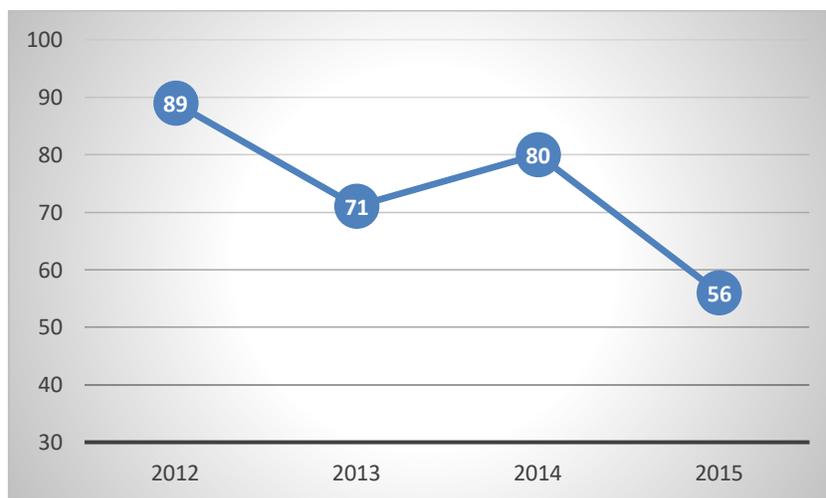


Figura 0.14. Número de Casos de violencia intrafamiliar según año Municipio de Pacho.

Fuente: Plan de Desarrollo Municipal (2016).

2.6.4.3. Educación.

El municipio de Pacho, Cundinamarca cuenta con 66 establecimientos educativos, que brindan educación desde preescolar hasta media técnica (Plan de Desarrollo Municipal, 2016). El sector educativo se destaca por la disminución en la deserción y repitencia escolar y en el mejoramiento de infraestructura, cobertura y calidad de la educación, también por disminuir la tasa de analfabetismo en la población adulta, sin embargo, se deben mejorar los programas de alimentación escolar, capacitación de docentes, el cierre de brechas de la cobertura en educación y mejoramiento en la infraestructura física de las instituciones educativas en el área rural y urbana.

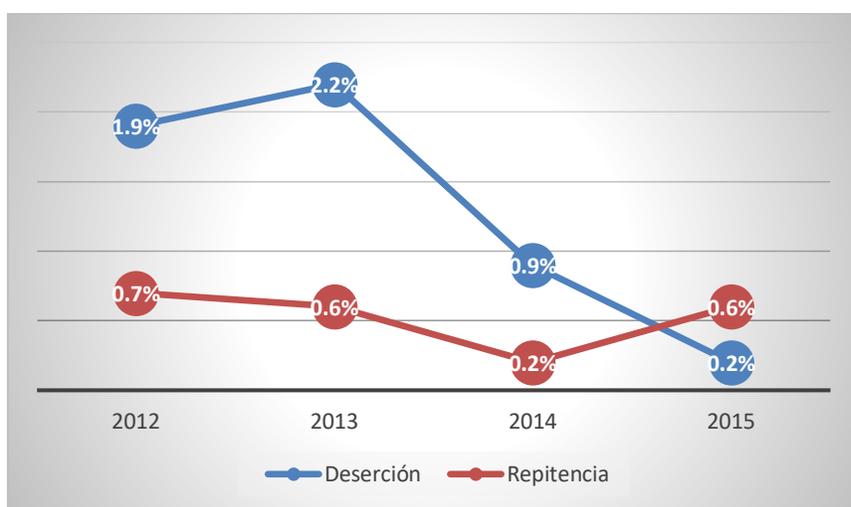


Figura 0.15. Porcentaje de repitencia y deserción según año Municipio de Pacho.

Fuente: Plan de Desarrollo Municipal (2016).

Actualmente el municipio de Pacho cuenta con una cobertura total en educación de 91%, siendo la educación media la que cuenta con niveles inferiores en el Municipio con una cobertura del 67% (Plan de Desarrollo Municipal, 2016). Se evidencia que las tasas de deserción y repitencia han disminuido considerablemente en los últimos años, esto demuestra que se han venido ejerciendo acciones tales como el subsidio de

transporte escolar el cual beneficia a 886 estudiantes y el programa de alimentación escolar PAE, que brinda complementos alimentarios a 4366 estudiantes de las diferentes instituciones educativas, los cuales pretenden garantizar la continuidad de los menores escolarizados en el proceso educativo (Figura 2.15). La planta de docentes dentro del municipio cuenta con un total de 270 profesores distribuidos en las diferentes Instituciones Educativas del Municipio (Tabla 2.11).

Tabla 0.11. *Total de docentes según Institución Educativa*

Institución educativa	Total Docentes
IED Técnico Comercial	50
IED Técnico Agrícola	52
IED Pío XII	60
IED Aquileo Parra	32
IED Limoncitos	29
IED Santa Inés	21
Colegio Genios del siglo xxi	8
Colegio Corazón de Jesús	18
Total	270

Fuente: Plan de Desarrollo Municipal (2016).

2.6.5. Características de la Institución Educativa: IED Aquileo Parra.

La Institución Educativa Departamental Aquileo Parra, Institución donde se llevará a cabo el estudio, se encuentra ubicada en el Municipio de Pacho, departamento de Cundinamarca, Colombia. Específicamente su nomenclatura es la Cra. 26 No. 6 – 42 (Figura 2.16).



Figura 0. 16. Ubicación de la IED Aquileo Parra en el Municipio de Pacho.

Fuente: Map data ©2016 Google.

2.6.5.1. Reseña histórica.

La institución lleva este nombre en memoria del presidente Aquileo Parra, natural de Barichara Santander, Colombia, quien gobernó en el país entre 1876 y 1878, quien falleció en Pacho Cundinamarca en una vivienda ubicada en el barrio la ferrería el 4 de diciembre de 1900 (Institución Educativa Departamental Aquileo Parra, 2014b).

La Institución Educativa Aquileo parra, fue creada por iniciativa del Dr. Néstor Vicente Ostos Bustos, alcalde del Municipio en ese periodo, quien respondiendo a las necesidades educativas en la comunidad presentó a consideración del Concejo Municipal el proyecto, siendo aprobado mediante acuerdo No. 052 de diciembre 11 de 1996.

La Institución inició sus labores el 17 de febrero de 1997 teniendo como rectora Lic. Luz Marina Ayala Caldas, con una población de 105 estudiantes únicamente en grado sexto, distribuidos en tres grupos, siendo su lema fundamental Actitud, Rectitud y Dedicación.

La institución fue fundada en las instalaciones de la Concentración Escolar El Retiro, ubicada en barrio del mismo nombre, conformando un equipo directivo y docente con el apoyo de estudiantes, padres de familia y la comunidad. Su objetivo fundamental consistía en realizar una labor de formación integral a niños y jóvenes dentro de un ambiente de sana convivencia y bienestar enmarcados en valores de la responsabilidad, solidaridad y respeto. En la figura 8 se observa la ubicación de la Institución dentro del Municipio de Pacho.

Por ser una institución de carácter Municipal, inicialmente tomó el nombre de Liceo Aquileo Parra y los símbolos del Municipio, los cuales fueron creados y adoptados en el año de 1992.

El Liceo Municipal Aquileo Parra incrementó el número de cursos y de estudiantes a partir de 1998, hasta completar en el año 2000, ocho cursos con 250 estudiantes. Posteriormente recibió la aprobación de Educación Básica Secundaria de Sexto a Noveno y a partir del 2001 avanzó en los grados décimo y once.

En el año 2002, con nueva organización administrativa escolar departamental, se habla de la Institución Educativa Departamental Aquileo Parra, a la cual se le integró diez sedes, dos urbanas (Clementina Fernández y Kennedy) y ocho Rurales (Cerro Negro, Mortiño Oriental, Las Pilas, La Cabrera, Canadá, Nudillo, Guapuchas y Capitán) contando con 450 estudiantes en bachillerato y 455 estudiantes en básica primaria. Para un total de 905 estudiantes atendidos desde el grado cero de preescolar hasta el grado once de Educación Media Académica.

En el año 2004 la institución entrega a la comunidad la primera promoción de bachilleres en su modalidad académica. Actualmente la Institución Educativa Aquileo Parra continúa la labor educativa impartiendo conocimientos, principios y valores a los estudiantes tanto en primaria como en bachillerato, mostrando así una institución cada día más sólida y comprometida con la sociedad, demostrando liderazgo en el manejo de las nuevas tecnologías en sus áreas pedagógicas, técnicas y administrativas. La

Las Instalaciones físicas o áreas construidas son relativamente nuevas, dada la fecha de creación del Colegio; posteriormente se han ido construyendo otras estructuras físicas como salones, adecuación de oficinas, construcción de cooperativa, cambios de techos, entre otros. Hoy en día la Institución presenta un excelente ambiente físico adecuado para la convivencia y proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Específicamente, la Institución cuenta con los siguientes espacios e infraestructura:

- Salones: La sede central cuenta con once (11) salones para clases en adecuadas condiciones.
- Sala de TIC: Sala de Tecnologías de la Información y la Comunicación acondicionada para el trabajo con portátiles y tablets. Cuenta con Video Bean, y sistema de sonido. Conexión a internet.
- Sala de Audiovisuales: Cuenta con Televisor digital de 42 pulgadas, Video Bean, sistema de sonido y mobiliario para el trabajo con tablets o portátiles. Cuenta con conexión a internet.
- Sala de Sistemas: Cuenta con equipos de escritorio, video Bean y sonido para las clases de informática y tecnología. Cuenta con conexión a internet.
- Laboratorio de Ciencias: Completamente remodelado, con acceso a internet, video Bean y sonido. Cuenta con los elementos de laboratorio necesarios para las clases de ciencias naturales.
- Biblioteca: Además de libros para consulta y lectura cuenta con televisor digital, sistema de sonido y conexión a internet para trabajo con tablets o reproducción de material audiovisual.
- Patio Salón: Dispone de espacio para la realización de evento de mediana cobertura y disposición para conexión de equipos para trabajo audiovisual.

- Equipos: La Institución cuenta con un total de 100 portátiles, 100 tablets, 20 computadores de escritorio, 4 Videos Beans, 2 Televisores digitales, 3 sistemas de sonido y conexión a internet.
- Emisora: la Institución cuenta con un espacio físico y material necesario para el funcionamiento de la emisora escolar.
- Zonas deportivas: Se cuenta con dos espacios deportivos: una cancha múltiple principal y una cancha alterna de menor tamaño. Dispone además de un pequeño espacio para la práctica de microfútbol.
- Zonas verdes: Espacios ornamentales con adecuación de sillas para el descanso de los estudiantes.
- Tienda Escolar: Espacio para la compra de productos para la hora de descanso con espacio suficiente, pero no se cuenta todavía con mobiliario.
- Restaurante Escolar: Cocina y mesas adaptadas para la toma de refrigerios por parte de los estudiantes. Zona bastante amplia.
- Oficinas: La Institución cuenta con adecuadas oficinas de Rectoría, Coordinación, Orientación, Secretarías y sala de profesores.

2.6.5.3. Estructura Organizacional.

El esquema organizacional es el plano de la articulación e interrelación de las dependencias de la IED Aquileo Parra, todas conectadas entre sí y bajo la dirección central de la Rectoría y con la consulta permanente del Consejo Directivo, Coordinadores, orientador, jefes de área, docentes, padres de familia y estudiantes, representando la jerarquización y la conectividad de las funciones y dependencias. Puede representar también de manera interactiva la relación entre todos los componentes de la organización institucional (Figura 2.18).

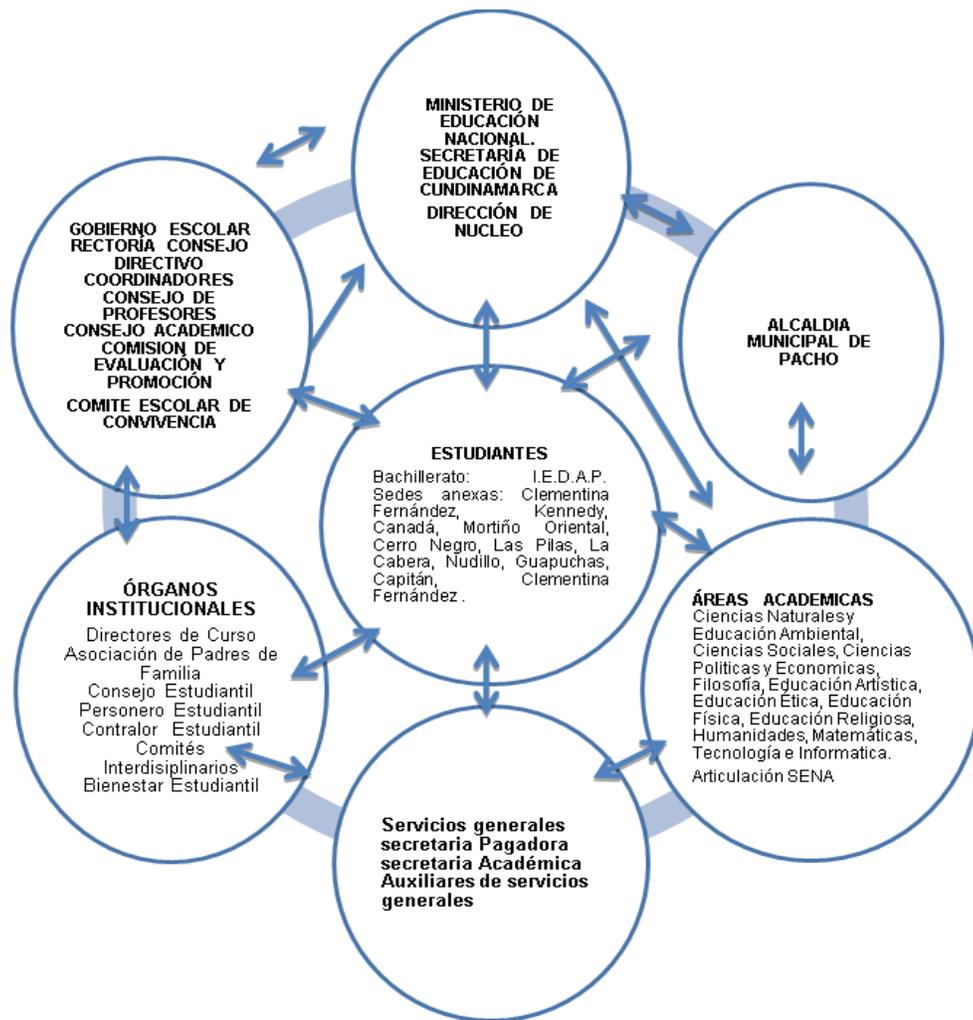


Figura 0.18. Organigrama Interactivo IED Aquileo Parra.

Fuente: Institución Educativa Departamental Aquileo Parra (2014b).

2.6.5.4. Características sociodemográficas.

Tomando como referencia las hojas de vida de la población y la información relacionada en el Sistema de Matrícula SIMAT, se observa que la gran mayoría de los estudiantes son de estratos socioeconómicos bajos, de origen campesino, la gran mayoría de familias trabajan en el sector informal mientras otros laboran en el sector agrícola, albañilería y servicios varios. Los niveles de académicos de los padres de familia en su mayoría no superan la primaria. Adicionalmente encontramos familias

disfuncionales con problemas de convivencia y en algunos casos de maltrato y violencia intrafamiliar y estudiantes bajo la custodia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar I.C.B.F. Teniendo en cuenta la conformación de las familias, se cuenta con una población flotante con sus consecuencias de deserción, inadecuadas bases académicas y en algunos casos, problemas de nutrición y aprendizaje.

Específicamente, en cuanto a la composición familiar (Figura 2.19), se tiene que un 30% de las familias que componen la Institución corresponden a familias nucleares (padre, madre e hijos), un 25 % corresponden a familias monoparentales (maternas o paternas), un 45% corresponden a familias recompuestas (presencia de madrastra o padrastro) , un 8% son familias extensas (hijos a cargo de un cuidador como abuelos o tíos) y un 2% son familias sustitutas asignadas a los estudiantes por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, debido a la pérdida de custodia por parte de sus padres (SIMAT, 2017).

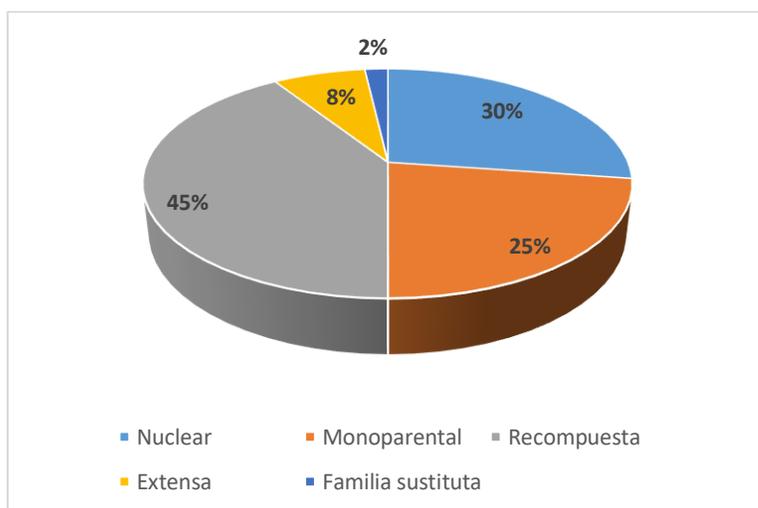


Figura 0.19. Composición familiar de la IED Aquileo Parra año 2017.

Fuente: SIMAT (2017).

En relación al nivel socioeconómico de los estudiantes (Figura 2.20), el 5% se encuentran en nivel 0 (desplazados por la violencia, niños de ICBF), el 75% en el nivel

I (bajo), el 15% en el nivel II (medio-bajo) y el 5% en el nivel III (medio). No se encuentran estudiantes en nivel socioeconómico alto (IV o V).

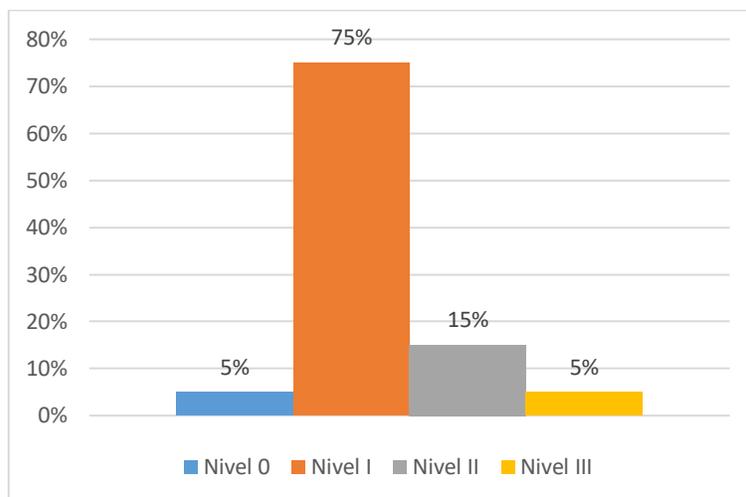


Figura 0.20. Niveles socioeconómicos de las familias de la IED Aquileo Parra año 2017.

Fuente: SIMAT (2017).

2.6.5.5. Dinámica familiar.

La dinámica familiar de los estudiantes de la Institución en la sede central, evaluada mediante el APGAR familiar en el año 2016, muestra que solamente un poco más de la mitad de los estudiantes presentan una adecuada función familiar (53.19%), mientras los demás presentan disfunciones familiares leves, moderadas o severas (Institución Educativa Departamental Aquileo Parra, 2016b). El APGAR familiar es un cuestionario de cinco preguntas, que buscan evidenciar el estado funcional de la familia, funcionando como una escala en la cual el entrevistado coloca su opinión al respecto del funcionamiento de la familia para algunos temas clave considerados marcadores de las principales funciones de la familia. Los resultados del cuestionario clasifican la dinámica familiar en: Buena función familiar, disfunción familiar leve, disfunción familiar moderada y disfunción familiar severa.

Específicamente se observa que, el 53.19% de los estudiantes de la Institución se encuentran inmersos en familias con adecuada función familiar, el 31.97% se encuentran en familias con disfunción familiar leve, el 10.43% se encuentran en familias con disfunción familiar moderada y el 4.36% se encuentran en familias con disfunción familiar severa (Figura 2.21). Las cifras anteriores muestran que las dinámicas de las familias de la Institución son complejas, predominando pautas de crianza inadecuadas, diferentes niveles de violencia intrafamiliar, inadecuada comunicación con sus hijos y reglas familiares poco claras, inflexibles o inexistentes

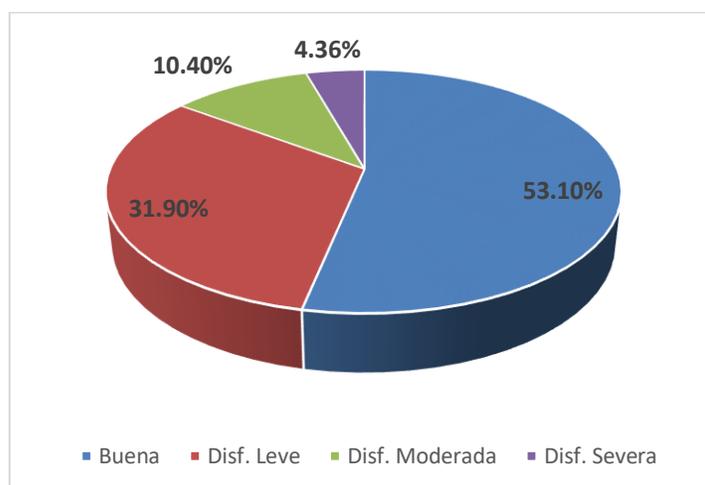


Figura 0.21. Dinámica familiar de los estudiantes de la IED Aquileo Parra año 2016.

Fuente: Institución Educativa Departamental Aquileo Parra (2016b).

En concreto, se puede decir que el 46.81% de los estudiantes provienen de familias con dificultades en las áreas de adaptación, participación, ganancia, afecto y recursos (áreas evaluadas por el APGAR). Las disfunciones familiares severas se encuentran principalmente en las familias de los estudiantes de grados sexto, séptimos y octavos (Institución Educativa Departamental Aquileo Parra, 2016b). En total fueron evaluados 344 estudiantes, encontrándose en disfunción familiar severa 15 estudiantes (4.36%). Los estudiantes y sus familias que presentan disfunción familiar moderada y severa son objeto de intervención por el área de Orientación para contribuir con herramientas para el mejoramiento de la dinámica familiar y el bienestar

de los estudiantes. El total de las familias reciben entrenamiento y habilidades familiares en las escuelas de padres.

2.6.5.6. Convivencia escolar.

La convivencia escolar en Colombia está regulada por la Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Dicha ley es regulada por el Decreto 1965 de 2013. Las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, se clasifican en tres tipos (Decreto 1965 de 2013):

Situaciones Tipo I: Corresponden a este tipo los conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud. Son ejemplos de situaciones tipo I la agresión verbal, los altercados, los rumores, los empujones, las groserías, las zancadillas, las agresiones escritas simples, entre otras. Este tipo de situaciones son consideradas de manejo por docentes en el momento en que se presentan a través de la acción oportuna y las estrategias pedagógicas pertinentes.

Situaciones Tipo II: Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar, acoso escolar (Bullying) y ciberacoso (Ciberbullying), que no revistan las características de la comisión de un delito. Deben cumplir con cualquiera de las siguientes características: a) Que se presenten de manera repetida o sistemática, y b) Que causen daños al cuerpo o a la salud sin generar incapacidad alguna para cualquiera de los involucrados. Son ejemplos de situaciones tipo II las peleas, los golpes, las agresiones verbales repetitivas, las agresiones relacionales repetitivas, los mensajes ofensivos o degradantes en redes sociales, celulares, paredes u otro medio, el acoso constante, la amenaza, las calumnias, la intimidación, entre otros, las cuales

deben ser abordadas de acuerdo a los protocolos diseñados por la institución de acuerdo a los parámetros normativos.

Situaciones Tipo III: Corresponden a este tipo, las situaciones de agresión escolar que sean constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, referidos en el Título IV del Libro 11 de la Ley 599 de 2000, o cuando constituyen cualquier otro delito establecido en la ley penal colombiana vigente. Son ejemplos de situaciones tipo III la agresión física con armas, agresiones físicas que atenten contra la vida, las agresiones físicas con incapacidad, el acoso sexual, cualquier forma de abuso sexual, la extorsión, el hurto intencionado y de valor, la difamación, entre otros. Este tipo de situaciones requieren el reporte inmediato a las entidades competentes.

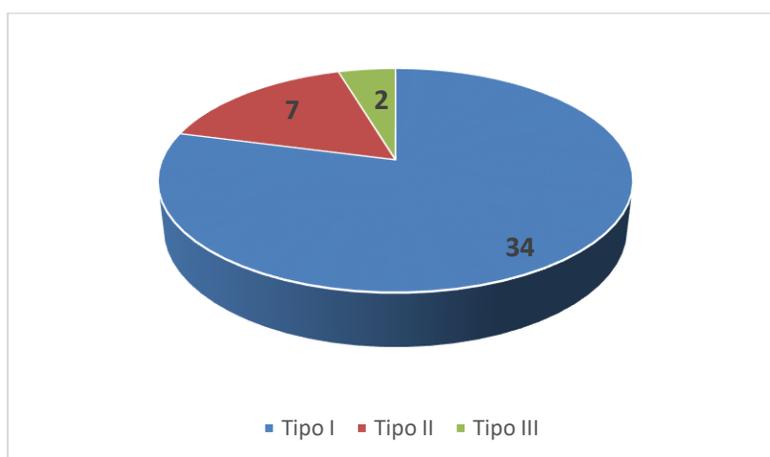


Figura 0.22. Número de casos según situaciones de convivencia en la IED Aquileo Parra año 2016.

Fuente: Institución Educativa Departamental Aquileo Parra (2016c)

A este respecto, en la Institución educativa en el periodo lectivo 2016 se presentaron en total 33 casos tipificados dentro de la norma y abordados por el Comité Escolar de Convivencia (Institución Educativa Departamental Aquileo Parra, 2016c). Las distribuciones de los 33 casos abordados corresponden a 24 casos clasificados como Tipo I, 7 casos clasificados como Tipo II (3 casos de Acoso Escolar y 4 casos de Agresión Física) y 2 casos clasificados como Tipo III (Calumnia específicamente). Los

casos Tipo III a pesar de ser abordados y manejados por la Institución, son reportados a las autoridades competentes para su manejo adecuado (Figura 2.22).

El ambiente escolar de la Institución es percibido por los estudiantes como satisfactorio (Institución Educativa Departamental Aquileo Parra, 2016c), generándose conciencia sobre la convivencia pacífica, la denuncia de todo tipo de casos y la atención oportuna por parte de docentes, directivos y el Comité Escolar de Convivencia. En concreto, los estudiantes con vivencias de conflictos (en especial, conflictos mal manejados) en relación con el total de probación corresponde al 19%, cifra relativamente baja, sin embargo, objeto de atención con programas de prevención y promoción desarrollados por el área de Orientación en articulación con las Entidades Municipales (Figura 2.23).



Figura 0.23. Porcentaje de estudiantes con vivencia de conflicto en la IED Aquileo Parra año 2016.

Fuente: Institución Educativa Departamental Aquileo Parra (2016c).

2.6.5.7. Cobertura educativa.

En el año 2018 la Institución cuenta con 657 estudiantes de los cuales 346 pertenecen a secundaria y media y los restantes 311 a primaria (SIMAT, 2018). La distribución puede ser observada en la Tabla 2.12.

Tabla 0.12. *Número de estudiantes según sede IED Aquileo Parra año 2018*

No.	Sede	Total Estudiantes
1	Sede Clementina Fernández	188
2	Sede Cerro Negro	2
3	Sede La Cabrera	31
4	Sede Las Pilas	12
5	Sede Mortiño Oriental	10
6	Sede Kennedy	52
7	Sede Guapuchas	10
8	Sede Capitán	6
9	Sede Central (secundaria y media)	346
Total		657

Fuente: SIMAT (2018).

En la sede central, correspondiente a las áreas de educación media y secundaria se encuentran 346 estudiantes matriculados en los grados 6^o a 11^o, presentándose dos cursos por grado a excepción del grado 11^o que solo tiene un curso. En la tabla 2.13 se muestra el total de estudiantes según grado en el año 2018. En cuanto a la distribución de los estudiantes de acuerdo a su género, en la totalidad de la Institución, 310 estudiantes corresponden a femenino y 347 a masculino.

Tabla 0.13. *Número de estudiantes según grado en secundaria y media de la IED Aquileo Parra año 2018*

No.	Grado	Total Estudiantes
1	Grados 6 ^o	70
2	Grados 7 ^o	55
3	Grados 8 ^o	68
4	Grados 9 ^o	58
5	Grados 10 ^o	60
6	Grado 11 ^o	35
Total		346

Fuente: SIMAT (2018).

En la sede central (secundaria y media), se cuenta con 172 estudiantes de género femenino y 174 masculino (Tabla 2.14). En lo relacionado con la atención, la planta docente de la institución está conformada en total por 30 docentes (15 docentes en primaria y 15 en secundaria), un orientador, un coordinador, 2 secretarías y 1 rector.

Tabla 0.14. *Total Estudiantes de la Institución según género, 2018.*

Género	Total Estudiantes
Femenino	310
Masculino	347
Total	657

Fuente: SIMAT (2018).

2.6.5.8. *Desempeño Académico.*

Desde el punto de vista académico se encuentran estudiantes que presentan bajos niveles de desempeño, incidiendo posiblemente el hecho que no cuentan con los recursos necesarios, les faltan de textos en sus casas, no tienen computador, no poseen acceso a internet y principalmente, existe falta de apoyo por parte de los padres de familia en el proceso educativo y desmotivación o poca preocupación de los estudiantes hacia su proceso de enseñanza aprendizaje. Específicamente, con corte a 2017, presentaron reprobación el 18% de los estudiantes de la Sede Central (Secundaria y Media), el 70% presentaron un rendimiento académico básico, el 7% un desempeño alto y el 5% un desempeño superior (Institución Educativa Departamental Aquileo Parra, 2017). Es importante anotar que la Institución evalúa el desempeño de los estudiantes en una escala de 1 a 10, siendo el nivel bajo o reprobación entre 1.0 y 5.9, el desempeño básico entre 6.0 y 7.9, el desempeño alto entre 8.0 y 8.9 y el desempeño superior entre 9.0 y 10.0. (Figura 2.24).

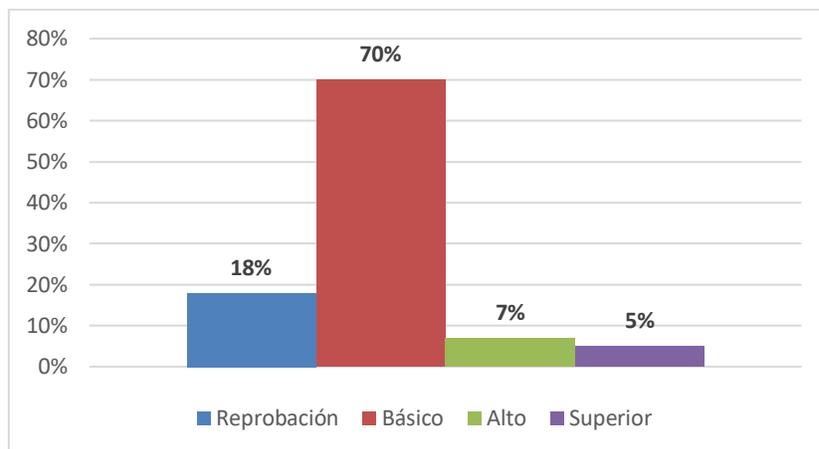


Figura 0.24. Porcentaje de estudiantes según nivel de desempeño en secundaria y media de la IED Aquileo Parra año 2017.

Fuente: Institución Educativa Departamental Aquileo Parra (2017).

2.6.5.9. Calidad Educativa.

Si bien es cierto que la mayoría de los estudiantes presentan un nivel de desempeño básico (70%), la Institución educativa viene trabajando en el mejoramiento de la calidad educativa a través de diferentes acciones o programas para mejorar el Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE, estrategia adoptada por el gobierno para el mejoramiento de la calidad en la educación. El Índice Sintético de Calidad Educativa resume en una escala de 1 a 10 todos los aspectos importantes que debe saber una comunidad sobre sus colegios y la educación de los niños y los jóvenes. Si bien las pruebas Saber son parte fundamental del índice, la nueva medida incluye también otros factores de gran relevancia como cuántos estudiantes pierden el año y el ambiente escolar (MEN, 2015).

El ISCE le permite a cada institución educativa conocer cómo está y a partir de dicha información establecer qué medidas debe tomar para mejorar aspectos que deban ser fortalecidos. Una gran oportunidad para mejorar es el 'Día E', jornada de un día de trabajo decretada por el Gobierno Nacional que debe dedicarse a analizar los resultados y a establecer metas y compromisos medibles anualmente, estrategia que también busca involucrar a la comunidad con las metas educativas.

El Índice Sintético de Calidad Educativa mide cuatro componentes, a saber:

- *Progreso*: mide mejoría del colegio en relación con el año inmediatamente anterior.
- *Eficiencia*: busca balancear el puntaje obtenido en desempeño. Mide que todos los estudiantes alcancen los logros propuestos en el grado escolar. La calificación será según el número de estudiantes que son aptos para aprobar los grados del ciclo evaluado.
- *Desempeño*: toma en cuenta los resultados de los estudiantes en las pruebas Saber.
- *Ambiente escolar*: revisa en qué contexto se están desarrollando las clases que están recibiendo todos los estudiantes.

Tabla 0.15. Índice Sintético de Calidad Educativa de la IED Aquileo Parra

Nivel	Puntaje 2015	Meta 2016	Puntaje 2016	Meta 2017	Puntaje 2017
Primaria	5.79	5.88	6.73	6.01	6.34
Secundaria (6° a 9°)	6.34	3.74	5.53	3.96	4.29
Media (10° y 11°)	6.89	6.93	7.19	7.02	7.17

Fuente: MEN (2017).

En este escenario de evaluación escolar de las Instituciones, la IED Aquileo Parra, ha superado las metas planteadas para la Institución para el año 2016 en los diferentes niveles educativos. Así, para primaria se proyectaba una meta de 5.88 en 2016, obteniéndose un puntaje de 6.73; en secundaria se proyectaba una meta de 3.74 y se logró un puntaje de 5.53 y finalmente, para media, se proyectaba una meta de 6.93, obteniéndose un puntaje de 7.19 (MEN, 2017). Dichos indicadores muestran que la Institución ha progresado en calidad educativa para sus estudiantes, proyectándose la continuidad de procesos que permitan lograr ir subiendo el Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE (Tabla 2.15).

2.6.6. Características del grupo de estudio: Estudiantes Ciclo Educación Media

2.6.6.1. Caracterización.

La investigación sobre Metas Académicas, Estilos Atribucionales y Rendimiento Académico, se realizó con estudiantes de la IED Aquileo Parra, pertenecientes al ciclo de Educación Media (grados 10° y 11°). En el año 2018, la Institución cuenta con 95 estudiantes distribuidos en tres cursos, dos en grado 10° y uno en grado 11° (Tabla 2.16). En el grado 10° uno, se cuenta con 29 estudiantes, en el grado 10° dos, se cuenta con 31 estudiantes y en el grado 11°, con 35 estudiantes (SIMAT, 2018).

Tabla 0.16. *Total Estudiantes según grados 10° y 11° año 2017*

Grado	Total Estudiantes
1001	29
1002	31
1101	35
TOTAL	95

Fuente: SIMAT (2017).

En cuanto a la distribución por género del total de la población de educación media, encontramos 47 estudiantes hombres y 48 estudiantes mujeres (Figura 2.25). El 1.9% de los estudiantes pertenecen a nivel socioeconómico nivel 0 (estudiantes desplazados por la violencia o con hogares sustitutos), el 52.25% pertenecen al nivel I (bajo), el 30.09% pertenecen a nivel II (medio-bajo) y el 6% pertenecen al nivel III (medio). No se encuentran estudiantes en nivel socioeconómico alto (Figura 2.26).

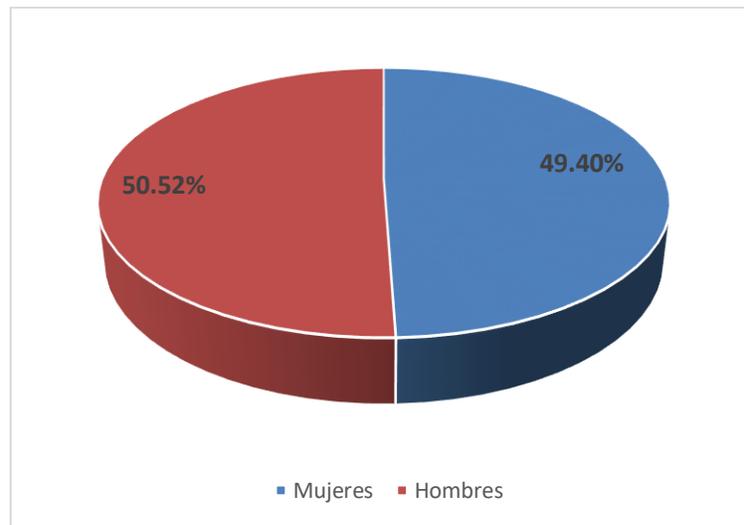


Figura 0.25. Porcentaje de estudiantes según genero grados 10° y 11° año 2017.

Fuente: SIMAT (2018).

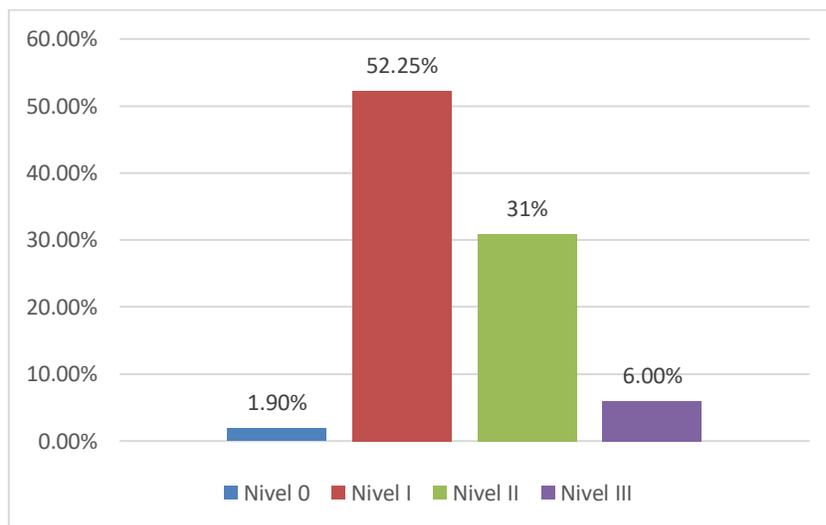


Figura 0.26. Porcentaje de estudiantes según nivel socioeconómico grados 10° y 11° año 2017

Fuente: SIMAT (2018).

2.6.6.2. Ventajas y desventajas del contexto en relación con el tema de estudio.

Analizando las características el contexto general y específico donde se llevará a cabo la investigación en relación a las ventajas y desventajas de dicho contexto podemos mencionar las siguientes:

Ventajas:

- La investigación se llevará a cabo en un Departamento y Municipio representativo de Colombia. No se cuenta con variables intervinientes relacionadas con presencia de conflicto armado o características de pobreza absoluta.
- La Institución Educativa alberga estudiantes tanto de la zona urbana como de la zona rural.
- El grupo de estudiantes donde se llevará a cabo el estudio mantiene una distribución representativa en cuanto a sexo y edad.
- La aplicación de instrumentos de evaluación se realizará con facilidad dada la condición del evaluador como orientador de la Institución.
- Se puede contar con el consentimiento informado de los padres de familia.
- Las directivas institucionales se muestran favorables a todo tipo de evaluación e investigación dentro de la Institución que puedan redundar en el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje.

- No se presentan altos índices de violencia escolar en la Institución que pueden incidir en el rendimiento académico.

Desventajas:

- La muestra puede ser representativa para los niveles socioeconómicos bajo y medio bajo.
- El total de la población que será evaluada.
- La investigación no toma en consideración otras variables como metodologías y didáctica de los docentes.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Objetivos de la investigación

3.1.1. Objetivo general.

Para resolver la pregunta principal formulada en el apartado anterior, esta investigación se plantea como objetivo principal determinar la relación entre las metas académicas y los estilos atribucionales con el rendimiento académico en estudiantes de educación media de la Institución Educativa Departamental Aquileo Parra.

3.1.2. Objetivos específicos.

Para lograr el objetivo principal, se han planteado los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las metas académicas de los estudiantes de secundaria, determinando cuáles son las más frecuentes y las menos frecuentes.
2. Identificar los estilos atribucionales de los estudiantes, determinando cuáles son los más frecuentes y los menos frecuentes.
3. Correlacionar entre las variables metas académicas y estilos atribucionales con el rendimiento académico.

3.2. Participantes

3.2.1. Población.

Hernández, Fernández y Baptista (2015) mencionan que luego que se ha definido cuál será la unidad de muestreo / análisis, se procede a delimitar la población que va a ser estudiada y sobre la cual se pretende generalizar los resultados. Así, una población se entiende como el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones determinadas. Por lo tanto, y en coherencia con el

planteamiento del problema, los objetivos y el alcance de la investigación, la población de la presente investigación corresponde a estudiantes de ambos sexos de Educación Media (grados 10 y 11) de la Institución Educativa Departamental Aquileo Parra, ubicada en el Municipio de Pacho, Cundinamarca, Colombia.

En este orden, los límites de la población se encuentran definidos por estudiantes hombres y mujeres, de cualquier edad, que se encuentran matriculados en la Institución Educativa Departamental Aquileo Parra y que pertenecen a los grados 10 y 11. La unidad de muestreo / análisis estará constituida, por lo tanto, por estudiantes.

3.2.2. Muestra.

Para el cálculo del tamaño de la muestra se utilizó la calculadora de muestras online disponible en <http://www.corporacionaem.com>, requiriéndose para la presente investigación, un total de 90 estudiantes bajo los siguientes criterios:

- Tamaño del universo: 95 estudiantes.
- Margen de error: 3%
- Nivel de confianza: 99%
- Muestra: 90 Estudiantes

La ecuación estadística utilizada para determinar las proporciones muestrales se detalla en la Figura 3.1.

La muestra comprende estudiantes tanto del sexo masculino (45) como del femenino (45), siendo por tanto representativa para ambos géneros (Tabla 3.1). El rango de edad de los participantes se sitúa entre los 14 y 20 años, siendo la media 16.12 años con una desviación típica de 1.12 (Tabla 3.2).

$$n = \frac{z^2(p \cdot q)}{e^2 + \frac{z^2(p \cdot q)}{N}}$$

n= Tamaño de la muestra
 Z= Nivel de confianza deseado
 p= Proporción de la población con la característica deseada (éxito)
 q= Proporción de la población sin la característica deseada (fracaso)
 e= Nivel de error dispuesto a cometer
 N= Tamaño de la población

Figura 0.1. Ecuación estadística para proporciones poblacionales.

Fuente: <http://www.corporacionaem.com>

Tabla 0.1. Total de estudiantes según sexo

		Recuento
Sexo	M	45
	F	45

Nota: M = Masculino. F= Femenino

Tabla 0.2. Mínimo, máximo, Media y Desviación Estándar de la edad de la muestra

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Edad	90	14,00	20,00	16,12	1,12
N válido (por lista)	90				

Nota: N= Total

Las características anteriores determinan una muestra representativa para la investigación en relación a los requisitos de calidad y cantidad (Ludewig, 2014). En relación con el primer aspecto, existen procedimientos estadísticos para saber cuál es el número mínimo de elementos que debemos incluir en el estudio para obtener resultados válidos, en este caso, determinados por la calculadora de muestras online.

La calidad involucra el concepto de representatividad de la muestra, considerándose que una muestra es representativa de la población cuando es un reflejo de ella, es decir cuando reúne las características principales de la población en relación con la variable en estudio.

Teniendo en cuenta que la elección entre la muestra probabilística y la no probabilística se hace según el planteamiento del problema, las hipótesis, el diseño de investigación y el alcance de sus contribuciones (Hernández, Fernández y Baptista, 2015), para la selección de la muestra, específicamente y teniendo en cuenta los criterios anteriores descritos en la presente investigación así como la utilización de un diseño no experimental transeccional de tipo correlacional, se utilizó un muestreo probabilístico estratificado. Dicha técnica consiste en el muestreo en el que la población se divide en segmentos y se selecciona una muestra aleatoria para cada segmento (Hernández, Fernández & Baptista, 2015). Se considera esta técnica en virtud que puede resultar útil la comparación de los resultados tanto en hombres como en mujeres, así como la consideración previa que hombre y mujeres puede presentar resultados diferentes en las variables evaluadas.

Exactamente, se seleccionaron al azar 45 estudiantes de sexo masculino y 45 estudiantes de sexo femenino, conformando así una muestra de 90 estudiantes (45 estudiantes en total por sexo), ya que la población contenía casi igual número de hombres que de mujeres, por lo que se estaría hablando de una muestra probabilística estratificada proporcional.

3.3. Instrumentos de medición

Partiendo de la Hipótesis principal que consiste en comprobar si existe una relación directa entre las metas académicas y los estilos atribucionales que adoptan los estudiantes de educación media, con el rendimiento académico, se utilizaron dos inventarios estandarizados para medir las variables principales: Las Metas

Académicas y Los Estilos Atribucionales. 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.

Se realizó pilotaje inicial con cinco estudiantes mediante aplicación colectiva previa sensibilización y entrenamiento para su correcto diligenciamiento, con el objetivo de determinar si existen ítems que no son fácilmente entendibles y su correcto diligenciamiento. Los instrumentos de evaluación se presentan como fácilmente comprensibles, tanto en sus ítems como en los criterios de calificación, por lo cual no se decide realizar ajuste de los ítems en virtud de la cultura en la cual son utilizados.

3.3.1. Metas académicas.

En el presente estudio se utilizará el Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (CEMA-II). Instrumento elaborado por Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, García y Roces en 1997, en la Universidad de Oviedo. 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. Cada meta cuenta con subescalas más específicas, que explican las razones por las que los alumnos tienen determinadas metas. En la Tabla 3.3 se presenta la relación entre la Variable, las categorías, los indicadores y sus respectivos reactivos de evaluación.

Específicamente, Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, García, y Roces (1997), evalúan metas orientadas al aprendizaje (como implicación por adquisición de competencia y control e interés por la materia), metas orientadas al yo (como implicación personal por defensa del yo, falta de implicación por defensa del yo e implicación por engrandecimiento del yo), metas orientadas a la valoración (como implicación por adquisición de valoración personal) y metas orientadas al logro o

recompensa (como implicación por obtención de un trabajo futuro digno e implicación por evitación de castigos).

Tabla 0.3. *Variable Metas Académicas con sus respectivas categorías, indicadores y reactivos del instrumento de medición CEMA II*

Variable	Categoría	Indicadores	Ítems
Metas académicas	Metas orientadas al aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Adquisición de competencia y control. • Interés de la materia. • Defensa del yo por implicación personal. 	<ul style="list-style-type: none"> • 1, 2, 3, 7, 8, 9. • 4, 5, 6. • 20, 21, 22, 23, 24.
	Metas orientadas al yo	<ul style="list-style-type: none"> • Defensa del yo por falta de implicación. • Engrandecimiento del yo. 	<ul style="list-style-type: none"> • 36, 37, 38, 40, 41, 42. • 10, 12, 18, 19, 25.
	Metas orientadas a la valoración	<ul style="list-style-type: none"> • Adquisición de la valoración social. 	<ul style="list-style-type: none"> • 11, 13, 14, 15, 16, 17, 39.
	Metas orientadas al logro o recompensa	<ul style="list-style-type: none"> • Obtención de un futuro digno. • Evitación de castigo o pérdida de recompensas. 	<ul style="list-style-type: none"> • 27, 32, 33, 34, 35. • 26, 28, 29, 30, 31.

Fuente: Elaboración propia basada en Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, García y Rocés (1997).

El Cuestionario consta de 42 preguntas que describen diversas situaciones con opciones de puntuación entre 1 y 5, donde evaluado debe mencionar que tanto se siente identificado con la situación planeada a través de la escala de respuesta presentada, siendo 1 (Nunca), 2 (Casi nunca), 3 (algunas veces), 4 (Casi siempre) y 5 (siempre). Las instrucciones comprenden que no hay respuestas correctas o incorrectas y se solicita que se responda con precisión y sinceridad a las cuestiones que se plantean.

En concreto, El CEMA II es un cuestionario que permite conocer cuáles son los principales motivos por los que los estudiantes, en general, se esfuerzan en su trabajo académico. Se presentan una serie de afirmaciones acerca de los motivos que se pueden tener para estudiar, o para evitar trabajar. Se pide que se conteste a dichas afirmaciones reflexionando detenidamente sobre el contenido de cada una de ellas, que, aunque parezcan semejantes, en realidad, no lo son.

3.3.2. Estilos atribucionales.

Los Estilos Atribucionales se conocerán por los resultados obtenidos a través del Cuestionario de Estilos Atributivos (EAT) de Alonso y Sánchez (1992). El cuestionario evalúa los patrones atributivos en el ámbito de las relaciones interpersonales y de los logros académicos.

El Cuestionario consta de 72 preguntas que describen diversas situaciones con opciones de puntuación entre 0 y 4, donde evaluado debe mencionar que tanto se siente identificado con la situación planeada a través de la escala de respuesta presentada, siendo 0 (Máximo desacuerdo) y 4 (Máximo acuerdo). Las instrucciones comprenden que no hay respuestas correctas o incorrectas y se solicita que se responda con precisión y sinceridad a las cuestiones que se plantean. A continuación, se presenta a manera de cuadro la relación entre la Variable, las categorías, los indicadores y sus respectivos reactivos de evaluación (Tabla 3.4).

Así, Alonso y Sánchez (1992), mencionan diferentes atribuciones de éxito o fracaso en dos dimensiones: por una parte, dimensiones relacionadas al área de logros académicos (como externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo, atribución del éxito académico a la habilidad, atribución del fracaso al profesor, atribución del éxito al esfuerzo, externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte y atribución del fracaso a la falta de habilidad) y por otra, dimensiones relacionadas a las relaciones interpersonales (como internalización del fracaso en las

relaciones interpersonales, atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo, externalización del éxito en las relaciones interpersonales, atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad y externalización del fracaso).

Tabla 0.4. *Variable Estilos Atribucionales con sus respectivas categorías, indicadores y reactivos del instrumento de medición EAT*

Variable	Categoría	Indicadores	Ítems
Estilos Atribucionales	Área de logros académicos	• Externalización e incontrolabilidad de los resultados.	• 20, 33, 40, 51, 52, 62, 64.
		• Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo.	• 7, 17, 26, 34, 47, 72.
		• Atribución del éxito académico a la habilidad.	• 2, 14, 23, 44, 59, 60.
		• Atribución del fracaso al profesor.	• 6, 9, 28, 36, 53, 69.
		• Atribución del éxito al esfuerzo.	• 3, 13, 21, 42, 57, 63.
		• Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte.	• 5, 11, 30, 37, 56, 65.
		• Atribución del fracaso a la falta de habilidad.	• 8, 19, 49, 68.
	Área de relaciones interpersonales	• Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales.	• 10, 16, 27, 29, 54, 70, 71.
		• Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo.	• 4, 12, 31, 38, 55, 66.
		• Externalización del fracaso en las relaciones interpersonales.	• 1, 15, 24, 41, 45, 61.
		• Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad.	• 18, 25, 39, 48, 67.
		• Externalización del fracaso.	• 22, 32, 35, 43, 46, 50, 58.

Fuente: Elaboración propia basada Alonso y Sánchez (1992).

En concreto, en el EAT se encuentran una serie de afirmaciones sobre las causas del éxito y el fracaso en distintas situaciones, en relación con cada una de las cuales se debe mostrar el grado de acuerdo o desacuerdo. No hay contestaciones correctas o incorrectas, ya que las personas pueden considerar las cosas desde distintos puntos de vista. Se solicita contestar con sinceridad de modo que se pueda conocer mejor la forma de ser del evaluado.

3.3.3. Rendimiento Académico.

Para la evaluación de esta variable se utilizó el conjunto de notas de los estudiantes, facilitadas por la Institución Educativa en la que se realizó la investigación. En concreto, se utilizó el promedio de notas del primer trimestre en las diferentes asignaturas que cursa cada estudiante como medida del rendimiento académico general.

3.3.4. Validación, pilotaje y confiabilidad de los Instrumentos.

En relación con el Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (CEMA-II), Gaeta, Cavazosa, Sánchez, Rosario y Hogemann (2014) mencionan que los índices de fiabilidad (alfa de Cronbach) del instrumento original (Núñez et al., 1997) oscilan desde $\alpha = .75$ para el factor metas de evitación del trabajo para una defensa del Yo hasta $\alpha = .87$ para el factor metas centradas en el interés por la materia. El *alfa de Cronbach* total de la escala es de 0.96, según lo manifiesta Núñez (1997).

Para el Cuestionario de Estilos Atributivos (EAT) de Alonso y Sánchez (1992) Matalinares, Tueros y Yaringaño (2009), refieren que para establecer la confiabilidad del Cuestionario de Estilos Atributivos (EAT) propuesto por Alonso y Sánchez (1992), los autores utilizaron el método de consistencia interna. Los coeficientes de fiabilidad en el Área de Logros Académicos son para la escala I de 0,84, la Escala II 0,76 y para

la Escala III 0,711; en el Área de Relaciones Interpersonales, en la Escala I es de 0,81 y para la Escala II 0,77. En el método de consistencia interna por división por mitades, obtuvieron una correlación de Pearson de 0,74 y en la fórmula de corrección de Spearman-Brown de 0,72. La validez de contenido la realizaron por un proceso de validación por jueces. Los resultados del coeficiente V de Aiken señalan que los ítems alcanzan coeficientes iguales o mayores que 0,78 con lo que tiene una probabilidad asociada de 0,48 o menos, los cuales fueron aceptados por los jueces.

El pilotaje de los instrumentos de evaluación, se realizó con cinco estudiantes mediante aplicación colectiva previa sensibilización y entrenamiento para su correcto diligenciamiento, con el objetivo de determinar si existen ítems que no sean fácilmente entendibles, correcta calificación y determinación de duración promedio de aplicación. Los instrumentos de evaluación se presentan como fácilmente comprensibles, tanto en sus ítems como en los criterios de calificación. El promedio de duración de aplicación del Instrumento CEMA II, es de 30 minutos y el del EAT es de 45 minutos.

3.4. Diseño del método

El diseño de investigación del presente estudio, concerniente a las metas académicas, estilos atribucionales y rendimiento académico en estudiantes de educación media, corresponde a un diseño no experimental transeccional de tipo correlacional.

3.4.1. Diseño.

El diseño de la presente investigación es de enfoque no experimental, en virtud que el estudio se realiza sin manipular deliberadamente las variables, se limita a observar el fenómeno estudiado en su contexto natural para posteriormente realizar análisis del mismo. La investigación no experimental es sistemática y empírica donde

las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido, por lo tanto, las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa, observándose dichas relaciones tal como se han dado en su contexto natural (Hernández, Baptista & Hernández, 2015). Por lo tanto, se procede a realizar una medición objetiva de las variables objeto de estudio (metas de aprendizaje, estilos atribucionales y rendimiento académico) para luego ser analizadas a través de procedimientos estadísticos relevantes, en este caso de coeficientes de correlación.

3.4.2. Momento.

El diseño es de tipo Transeccional, ya que la investigación recolecta datos en un solo momento. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández, Baptista & Hernández, 2015). Así, se realiza una medición y descripción de las variables en un solo momento analizando su posible interrelación.

3.4.3. Alcance.

En cuanto al alcance de la investigación, corresponde al tipo Correlacional, en virtud que este tipo de diseño describe las relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado, en ocasiones, únicamente en términos correlacionales, otras, en función de la relación causa efecto o causales (Hernández, Baptista & Hernández, 2015). En la presente investigación se determina únicamente el grado de correlación entre las variables, así como se limitan a relaciones no causales, se fundamentan en planteamientos e hipótesis correlacionales. Específicamente se pretende establecer el grado de relación entre las variables Metas Académicas, Estilos Atribucionales con el Rendimiento Académico.

Se establece un alcance Correlacional en tanto que se ofrecen predicciones, explican relaciones entre variables y cuantifican dichas relaciones (Tamayo, 1999). Por

lo anterior, el presente estudio se vislumbra como no experimental, transeccional de tipo correlacional, entre las variables metas de aprendizaje, estilos atribucionales y rendimiento académico.

Stracuzzi y Pestana (2012), mencionan que el nivel correlacional permite medir el grado de relación entre dos o más conceptos o variables. Tal como lo plantean Hernández, Fernández y Baptista (2015) "miden las dos o más, variables que se pretende ver si están o no relacionadas en los mismos sujetos y después se analiza la correlación" (p.62). El propósito principal es determinar el comportamiento de una variable conociendo el comportamiento de otra. Esta correlación puede ser positiva o negativa. Es positiva cuando un grupo presenta valores altos para las variables y negativa cuando un grupo con valores altos en una variable tienden a mostrar valores bajos en la otra. Al no haber correlación entre las variables, indicará que éstas varían sin seguir un patrón sistemático entre sí.

3.4.4. Paradigma.

El análisis del tipo de relación entre las variables objeto de la investigación se realizará bajo el Paradigma Positivista, ya que se buscan los hechos o casusas de los fenómenos sociales independientemente de los estados subjetivos de los individuos. La objetividad es la única forma de alcanzar el conocimiento, por lo que utiliza la medición exhaustiva y controlada, intentando buscar la certeza del mismo (Monje, 2011).

Así, se pretende establecer si existe una relación entre en las metas académicas y los estilos atribucionales con el rendimiento académico, a través de la medición objetiva de las variables a través de instrumentos estandarizados y bajo estadísticos pertinentes.

Rodríguez (2003), menciona que en el paradigma positivista dentro de la investigación se ha caracterizado por tres aspectos:

Una posición ontológica realista: La realidad es objetiva. Existe al margen de la razón y la conciencia humana sobre su existencia, está sujeta a un orden propio y opera según leyes y mecanismos naturales e inmutables, que permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos.

Una postura epistemológica objetiva: El conocimiento consiste en un proceso de descubrimiento de las “características intrínsecas” de la realidad, cuya legalidad constitutiva es susceptible de ser descrita de manera objetiva y libre de valores.

Una metodología experimental: El método de la ciencia es hipotético deductivo y experimental. Las preguntas o hipótesis se definen a priori, desde la experiencia y la teoría existente, en forma de proposiciones que luego serán contrastadas empíricamente bajo condiciones cuidadosamente controladas.

3.5. Procedimiento

La investigación se llevó a cabo con 90 estudiantes de Educación Media de la Institución Educativa Departamental Aquileo Parra, ubicada en el Municipio de Pacho, Cundinamarca, Colombia. El rango de edad de los participantes se sitúa entre los 14 y 20 años, siendo la media 16.12 años (desviación típica = 1.12). La muestra comprende estudiantes tanto del sexo masculino (45) como del femenino (45), siendo por tanto representativa para ambos géneros. En cuanto a las variables socioeconómicas, la población atendida pertenece a estratos socioeconómicos medio y medio-bajo, en su mayoría con hogares caracterizados por ser familias monoparentales maternas y reconstituidas.

La selección de la Institución Educativa se realizó por la condición de docente del evaluador, lo que facilitó la recolección de los datos. Una vez fue concedido el permiso

formal de la Institución y los participantes y los tutores firmaron el consentimiento informado, 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. 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.

En virtud de lo anterior y para lograr contestar la pregunta de investigación del presente estudio, se menciona a continuación el procedimiento detallado que se llevó a cabo:

1. *Revisión de literatura, teorías motivacionales e investigaciones relacionadas:* Posterior al planteamiento y delimitación del problema, además de la formulación de objetivos de la investigación y la definición de hipótesis y variables, se procede a la revisión de la literatura que dará lugar al marco teórico que servirá de eje central orientador de del diseño metodológico de la investigación. se revisan las principales teorías y planteamientos conceptuales relacionados con el tema y las principales investigaciones incluyendo el contexto colombiano.
2. *Selección de los instrumentos de medición:* Acorde a la revisión de la literatura, al problema de investigación y las variables objeto de estudio, se seleccionarán los instrumentos de medición, que permitirán la obtención de datos que posteriormente serán analizados estadísticamente para comprobar o rechazar las hipótesis planteadas.
3. *Selección de población y muestra:* Se procederá a la definición de la población y selección de la muestra que será utilizada en la investigación.

4. *Captura de datos (aplicación de instrumentos de medición):* Los instrumentos de medición serán aplicados a los estudiantes previa autorización de la Institución, consentimiento informado de los padres y entrenamiento a estudiantes para su correcto diligenciamiento. La administración de los instrumentos se realizará de manera colectiva.
5. *Organización y análisis de datos:* Los datos obtenidos a través de los instrumentos de medición serán organizados en una hoja de Excel para luego ser analizados mediante el programa estadístico IBM® SPSS® Statistics Standard 22.
6. *Obtención de resultados:* Se organizarán los resultados obtenidos para su correcto análisis.
7. *Discusión de resultados y prospectiva:* Los resultados obtenidos serán contrastados con las hipótesis planteadas para su aceptación o rechazo, así como la comparación de los resultados del estudio con las diferentes investigaciones relacionadas. Igualmente se analizarán limitantes de la investigación y generación de prospectiva para futuras investigaciones.
8. *Realización de informe:* Se realizará informe completo de la investigación teniendo en cuenta los criterios metodológicos pertinentes.

3.6. Análisis de datos

Cuando se desea evaluar el grado de asociación o independencia de dos variables cuantitativas debe recurrirse a técnicas de correlación y/o regresión. Según Aguayo y Lora (2007), la correlación es una técnica matemática que evalúa la asociación o relación entre dos variables cuantitativas, tanto en términos de direccionalidad como de fuerza o intensidad, proporcionando un coeficiente de

correlación (r de Pearson). La regresión lineal simple es un modelo matemático que explora la dependencia entre dos variables cuantitativas (supone que en el modelo una es la variable dependiente y otra la independiente), tratando de verificar si la citada relación es lineal y aportando unos coeficientes (a y b) que sirven para construir la ecuación de la recta de predicción.

Ambas técnicas, basadas en la media y en la varianza de las variables evaluadas, tienen importantes condiciones de aplicación, entre las que destacan la independencia de las observaciones y la normalidad, disponiéndose de alternativas no paramétricas (como el coeficiente rho de Spearman) para la correlación cuando estas no se cumplen. Con el programa IBM® SPSS® Statistics Standard 22 para Windows se pueden llevar a cabo ambos procedimientos y explorar visualmente la relación entre dos variables cuantitativas a través de gráficos de dispersión o nube de puntos (Aguayo & Lora, 2007). En el caso específico de la presente investigación, 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.

3.7. Implicaciones éticas

En cuanto a las implicaciones éticas de la investigación, se puede mencionar que buscar el desarrollo integral de los estudiantes es educar desde una perspectiva que facilite la inclusión de seres humanos idóneos y funcionales a una sociedad globalizada que necesita ciudadanos que aporten conocimientos, comportamientos y actitudes favorecedoras de progreso y equidad. Es por ello que el presente estudio se desarrolla desde la investigación pura para que posteriormente redunde en la práctica o en la investigación acción, al indagar sobre los factores motivacionales (metas académicas y estilos atribucionales) que pueden redundar en el rendimiento

académico y su consecuente adaptación, desarrollo personal, social y laborar de los estudiantes. Ahora bien, al tratarse de una investigación con estudiantes de educación básica, generalmente menores de edad, se tendrá especial cuidado tanto en el consentimiento informado de los estudiantes y padres de familia como en la explicación clara de los objetivos de la investigación, la aplicación de instrumentos de evaluación y la evitación de toda situación que pueda ser perjudicial para los estudiantes.

Es importante anotar que para cumplir con los objetivos de la investigación sólo se mantuvo contacto con los estudiantes en los momentos de información y aplicación de los instrumentos de evaluación.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Datos sociodemográficos

A continuación, se muestran los datos sociodemográficos de la muestra de estudio en elementos como sexo, edad, nivel socioeconómico, grado al que pertenece y rendimiento académico.

En cuanto a la distribución por género, se tiene que el 50% de los estudiantes pertenecen al sexo masculino y a su vez el 50% pertenecen al sexo femenino (Tabla 4.1). El 32.2% de la muestra se encuentra en el grado 1001, el 32.2% en el grado 1002 y el 35.6% se encuentra en el grado 1101 (Tabla 4.2). La muestra se encuentra en edades entre los 14 a 20 años, con una media de 16.12 y desviación estándar de 1.12 (Tabla 4.3).

Tabla 0.1. *Porcentaje de estudiantes según sexo*

		Recuent o	% del N de columna
Sex	M	45	50,0%
o	F	45	50,0%

Nota: M= Masculino. F= Femenino

Tabla 0.2. *Porcentaje de estudiantes según grado*

		Recuento	% del N de columna
Grado	1001	29	32,2%
	1002	29	32,2%
	1101	32	35,6%

Tabla 0.3. *Mínimo, máximo, media y desviación estándar de la edad*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
EDAD	90	14,00	20,00	16,12	1,120
N válido (por lista)	90				

Nota: N= Total

La distribución de sexo según el grado al que pertenece la muestra está representada de la siguiente manera: En el sexo masculino, el 28.9% pertenece al grado 1001, el 33.3% pertenece al grado 1002 y el 53.1% pertenece al grado 1101. En el sexo femenino, el 35.6% pertenece al grado 1001, el 31.1% pertenece al grado 1002 y el 16.9% pertenece al grado 1101 (Tabla 4.4). En cuanto a la distribución del nivel socioeconómico al que pertenece los estudiantes, se tiene que el 2.2% se encuentra en nivel 0, el 58.9% se encuentra en el nivel 1, el 33.3% se encuentra en el nivel 2 y el restante 5.6% se encuentra en el nivel 3 (Tabla 4.5). A su vez, la distribución según el sexo y el nivel socioeconómico se encuentra conformada en el sexo masculino por el 4.4% en el nivel 0, el 60% en el nivel 1, el 33.3% en el nivel 2 y el 2.2% en el nivel 3; en el sexo femenino se encuentra conformada por el 0% en el nivel 0, el 57.8% en el nivel 1, el 33.3% en el nivel 2 y el 8.9% en el nivel 3 (Tabla 4.6).

Tabla 0.4. *Porcentaje de la muestra según sexo y grado*

		SEXO			
		M		F	
		Recuento	% del N de columna	Recuento	% del N de columna
Grado	1001	13	28,9%	16	35,6%
	1002	15	33,3%	14	31,1%
	1101	17	37,8%	15	33,3%

Nota: M= Masculino. F= Femenino

Tabla 0.5. *Porcentaje de estudiantes según nivel socioeconómico*

		Recuento	% del N de columna
Nivel	0	2	2,2%
	1	53	58,9%
	2	30	33,3%
	3	5	5,6%

Tabla 0.6. *Porcentaje de estudiantes según sexo y nivel socioeconómico*

		NIVEL							
		0		1		2		3	
		Recuen	%	Recuen	%	Recuen	%	Recuen	%
		to		to		to		to	
Sexo	M	2	4,4%	27	60,0%	15	33,3%	1	2,2%
	F	0	0,0%	26	57,8%	15	33,3%	4	8,9%

Nota: M= Masculino. F= Femenino

El rendimiento académico de la muestra presenta un promedio de 7.19 con una desviación estándar de 0.69. (Tabla 4.7). El análisis del rendimiento académico será desglosado en el apartado siguiente correspondiente a resultados descriptivos.

Tabla 0.7. *Media y desviación estándar del rendimiento académico de la muestra*

	Media	Desviación estándar	N total
Rendimiento	7,19	,69	90

4.2. Resultados Descriptivos

El planteamiento de los objetivos específicos No. 1 y No. 2 apuntan a identificar las metas académicas de los estudiantes de secundaria, determinando cuáles son las más frecuentes y las menos frecuentes, así como a identificar los estilos atribucionales de los estudiantes, determinando igualmente, cuáles son los más frecuentes y los menos frecuentes; por lo tanto, en este subíndice se mostrarán los resultados descriptivos tanto de las Metas Académicas como de los Estilos Atribucionales que presentan los estudiantes evaluados en la muestra.

4.2.1. Metas Académicas.

El objetivo principal del instrumento de medición utilizado, Cuestionario de Metas Académicas, 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. Cada meta cuenta con subescalas más específicas, que explican las razones por las que los alumnos tienen determinadas metas. En concreto, permite conocer cuáles son los principales motivos por los que los estudiantes, en general, se esfuerzan en su trabajo académico. Así, podemos encontrar en los estudiantes metas orientadas al aprendizaje (como implicación por adquisición de competencia y control e interés por la materia), metas orientadas al yo (como implicación personal por defensa del yo, falta de implicación por defensa del yo e implicación por engrandecimiento del yo), metas orientadas a la valoración (como implicación por adquisición de valoración personal) y metas orientadas al logro o recompensa (como implicación por obtención de un trabajo futuro digno e implicación por evitación de castigos). Para una mejor comprensión, se incluye en la Tabla 4.8 una descripción de las diferentes submetas de aprendizaje.

El análisis de los resultados descriptivos se realizó a partir de los porcentajes de utilización de cada una de las metas y submetas de aprendizaje por parte de la muestra, ya que cada una de estas presentan diferente número de ítems para su calificación. Obtenidos los porcentajes (Figura 4.1.), se encuentra que de las cuatro grandes metas que guían el esfuerzo de los estudiantes en sus labores académicas, las metas orientadas a la valoración social presentan el nivel de utilización más alto (74.9%), igualmente las metas orientadas al aprendizaje (74.7%) y al logro o recompensa (72.6%). Se muestra un valor bajo (58.4%) en lo relacionado con las metas orientadas al yo (tanto por implicación, como por falta de implicación).

Tabla 0.8. Descripción de las diferentes Metas y Submetas de Aprendizaje.

Meta	Submeta	Descripción (los estudiantes orientan sus actividades escolares...)
Metas orientadas al aprendizaje	Adquisición de competencia y control.	Porque la realización de las tareas académicas les permite incrementar sus conocimientos.
Metas orientadas al yo	Interés de la materia.	Porque les resulta muy interesante lo que estudian.
	Defensa del yo por implicación personal.	Porque desean evitar el rechazo de padres y maestros.
	Defensa del yo por falta de implicación. (submeta negativa).	No se involucran en actividades escolar porque suelen evitar implicarse en aquellas tareas que pudieran hacerlos quedar como incapaces.
Metas orientadas a la valoración	Engrandecimiento del yo.	Porque quiere ser elogiados por padres, profesores y amigos.
	Adquisición de la valoración social.	Porque desean sentirse orgullosos ante las personas que más me les importan.
Metas orientadas al logro o recompensa	Obtención de un futuro digno.	Porque quieren conseguir una buena posición social en el futuro.
	Evitación de castigo o pérdida de recompensas.	Porque desean evitar los castigos que recibirían si no obtienen buenos resultados.

Fuente: Elaboración propia basada en Núñez, González-Pienda, González-Pumariiega, García y Roces (1997).

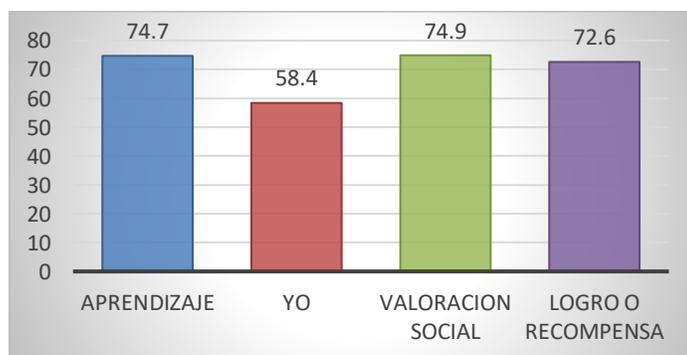


Figura 0.1. Porcentaje de utilización de las diferentes Metas de Aprendizaje por parte de los estudiantes.

Específicamente, analizando las diferentes submetas de Aprendizaje (Figura 4.2), se puede observar que los estudiantes siempre se implican en sus actividades académicas principalmente porque quieren obtener un futuro digno (80.3%), indicando que valoran su aprendizaje como medio para la obtención de un futuro promisorio tanto laboral como profesional. Se pueden apreciar que utilizan descripciones como las siguientes, para orientar su motivación a las actividades escolares:

- Porque quiero obtener algo importante que depende de mis notas en los estudios.
- Porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.
- Porque quiero conseguir una buena posición social en el futuro.
- Porque en el futuro no me gustaría engrosar las listas de paro.
- Porque no deseo perderme la oportunidad de disfrutar en el futuro de un trabajo importante.

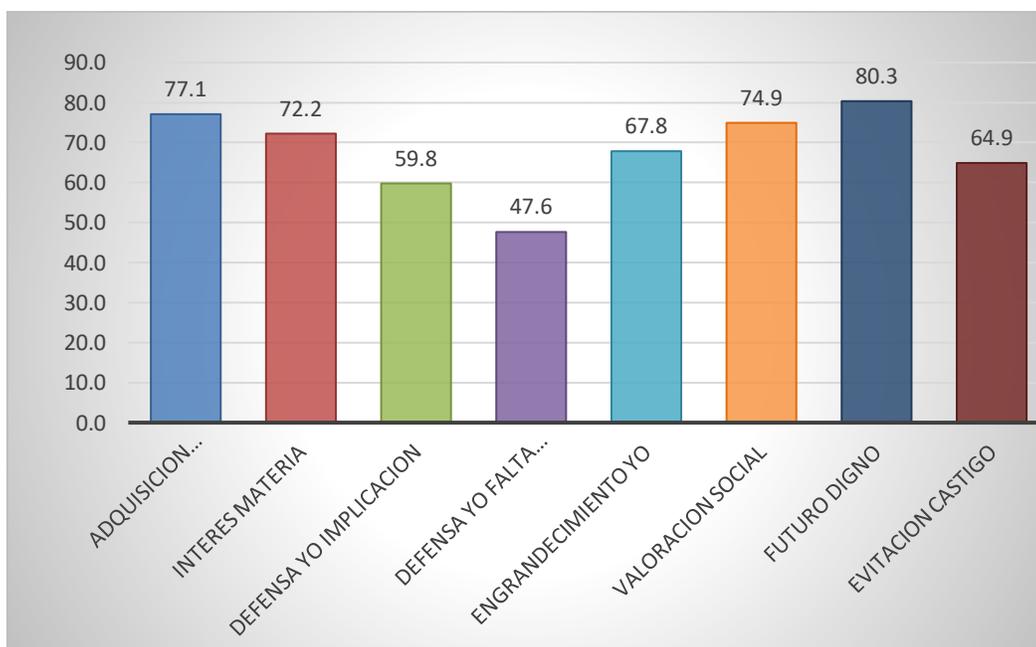


Figura 0.2. Porcentaje de utilización de las diferentes Submetas de Aprendizaje por parte de los estudiantes

En la Tabla 4.9 se pueden observar los estadísticos descriptivos de las diferentes metas y submetas de aprendizaje en lo relacionado con las medias y desviaciones estándar de los porcentajes de utilización de cada una de ellas.

Tabla 0.9. *Estadísticos Descriptivos de los porcentajes de utilización de las diferentes Submetas de Aprendizaje*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Cema_total	90	78,00	190,00	142,68	23,89
Rendimiento	90	4,00	9,50	7,10	1,22
Adqu_comp	90	36,67	100,00	77,08	15,31
Inter_mat	90	26,67	100,00	72,22	14,50
Def_yo_impl	90	20,00	100,00	59,77	20,36
Def_yo_fal	90	20,00	93,33	47,63	20,23
Engrand_yo	90	32,00	96,00	67,83	15,37
Valor_soc	90	31,43	100,00	74,92	15,71
Futur_dign	90	28,00	100,00	80,33	16,17
Evitac_cast	90	28,00	100,00	64,88	17,72
N válido (por lista)	90				

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.

Igualmente presenta un valor porcentual alto la submeta relacionada con la adquisición de competencia y control (77.1%), indicando que los estudiantes orientan positivamente su motivación al trabajo escolar porque éste les permite incrementar sus conocimientos y su autonomía. Esto se refleja en que casi siempre utilizan descripciones como las siguientes:

- Porque la realización de las tareas académicas me permite incrementar mis conocimientos.
- Los aprendizajes que realizo me permiten ser más competente.
- Porque cuanto más aprenda mejor profesional seré.

- Porque cuánto más aprendo más autónomo soy.
- Porque aprender me posibilita ser más independiente.
- Porque cuánto más sé mayor sensación de control tengo.

Le sigue la submeta de adquisición de valoración social -bien por obtención de aprobación de los demás, o bien por evitación del rechazo- (74.9%), reflejando que los estudiantes casi siempre orientan su implicación en los trabajos escolares porque quieren sentirse valorados y orgullosos ante las personas que les importa. Casi siempre los estudiantes utilizan descripciones como las siguientes:

- Porque deseo sentirme orgulloso ante las personas que más me importan.
- Porque no quiero sentirme humillado ante las personas que más me importan.
- Porque no deseo tener que avergonzarme de mí mismo.
- Porque no quiero que las personas que más me importan se avergüencen de mí.
- Porque deseo que las personas que más me importan se sientan orgullosas de mí.
- Porque no deseo dar una imagen de fracasado ante las personas importantes para mí.
- Es muy importante para mí no sentirme un estúpido en clase.

Posteriormente se evidencia el interés por la materia como orientador de su comportamiento escolar (72.2%), identificando que los estudiantes casi siempre reconocen que les interesan las asignaturas que trabajan en sus estudios, generándose una motivación intrínseca. Casi siempre los estudiantes utilizan descripciones como las siguientes:

- Porque me gusta lo que estudio.
- Porque disfruto con lo que aprendo.
- Porque me resulta muy interesante lo que estudio.

Con valor más bajo se encuentra la submeta de Engrandecimiento del yo por implicación (67.8%), indicando que casi siempre realizan las actividades queriendo mejorar su autovaloración. Los estudiantes casi siempre utilizan descripciones como las siguientes:

- Porque quiero tener uno de los mejores expedientes de la promoción.
- Porque quiero que todos vean lo inteligente y voluntarioso que soy.
- Porque deseo ser alabado por mis padres.
- Porque quiero ser valorado por mis amigos.
- Porque deseo ser elogiado por mis padres, profesores y amigos.

Igualmente, con un valor más bajo se encuentra la submeta de Evitación de castigo (64.9%), indicando que casi siempre los estudiantes orientan sus labores escolares para evitar los castigos o pérdidas de privilegios por sus padres, utilizando descripciones como las siguientes:

- Porque deseo obtener una recompensa de mis padres.
- Porque deseo evitar los castigos que recibiría si no obtengo buenos resultados.
- Porque quiero evitar los enfrentamientos con mis padres.
- Porque quiero evitar consecuencias negativas para mí debido a un insuficiente rendimiento.
- Porque no quiero perder algo de lo que ahora disfruto (pagas, salidas, etc.).

Finalmente, casi nunca los estudiantes utilizan la submeta relacionada con la defensa del yo por falta de implicación (47.6%), indicando no temen realizar actividades donde pueden fallar. Casi nunca utilizan descripciones como las siguientes:

- Generalmente, no me esfuerzo en clase si veo que quedaré como un estúpido.
- Evito trabajar en clase si veo que seré el que peor lo haga.
- Si veo que puedo fracasar en un examen, trabajo, etc., suelo no esforzarme desde el principio.
- Creo que suelo evitar implicarme en aquellas tareas que pudieran hacerme quedar como incapaz.
- Solo participo en las actividades de clase que me permiten quedar en el grupo de los mejores.
- Evito esforzarme en aquellas tareas que creo que no seré capaz de hacerlas bien.

En cuanto a las diferentes submetas de aprendizaje según el sexo (Figura 4.3), se puede observar que las mujeres presentan un ligero valor por debajo de los hombres.

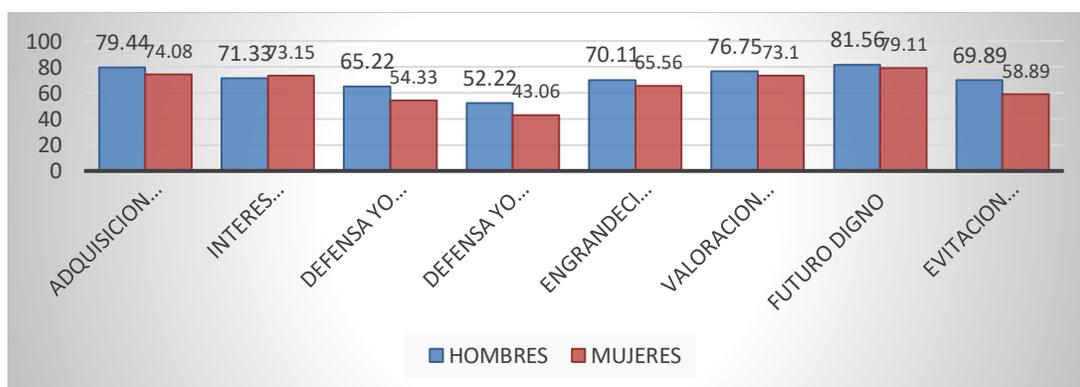


Figura 0.3. Porcentaje de utilización de las diferentes Submetas de Aprendizaje según el sexo por parte de los estudiantes.

En general, se puede establecer que las metas que guían la conducta de los estudiantes en sus labores escolares se encuentran las orientadas al aprendizaje y las orientadas a la valoración. Por su parte, dentro de las submetas, las que predominan en los estudiantes son la de obtención de un futuro digno, la de adquisición de competencia y control y la de valoración social, y la que menos presentan, es la relacionada con la defensa del yo por falta de implicación.

4.2.2. Estilos Atribucionales.

El Cuestionario de Estilos Atribucionales EAT evalúa diferentes atribuciones de éxito o fracaso en dos dimensiones: por una parte, dimensiones relacionadas al área de logros académicos (como externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo, atribución del éxito académico a la habilidad, atribución del fracaso al profesor, atribución del éxito al esfuerzo, externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte y atribución del fracaso a la falta de habilidad) y por otra, dimensiones relacionadas a las relaciones interpersonales (como internalización del fracaso en las relaciones interpersonales, atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo, externalización del éxito en las relaciones interpersonales, atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad y externalización del fracaso).

Se mostrarán únicamente los resultados obtenidos en la muestra de estudiantes en la dimensión de logros académicos, por tratarse de una investigación que busca determinar si existe relación o no entre los Estilos atribucionales y el Rendimiento Académico. Para una mejor comprensión, se incluye en la Tabla 4.10 una descripción de las diferentes Estilos Atribucionales de la dimensión de logros académicos. El análisis de los resultados descriptivos se realizó a partir de los porcentajes de utilización de cada una de los estilos atribucionales por parte de la muestra, ya que cada una de estos presentan diferente número de ítems para su calificación.

Tabla 0.10. Descripción de los diferentes Estilos Atribucionales.

Dimensión	Estilo atribucional	Descripción (los estudiantes atribuyen el éxito / fracaso académico a ...)
	Externalización de los resultados.	Éxito = Factores externos que no tienen nada que ver con ellos.
	Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo.	Fracaso = Falta de esfuerzo en sus actividades.
	Atribución del éxito académico a la habilidad.	Éxito = Habilidad y trabajo en sus actividades escolares.
Logros Académicos	Atribución del fracaso al profesor.	Fracaso = Factores relacionados con el profesor.
	Atribución del éxito al esfuerzo.	Éxito = Esfuerzo, empeño y dedicación a los trabajos escolares.
	Externalización de los resultados del fracaso académico por su atribución a la mala suerte.	Fracaso = Mala suerte en el estudio.
	Atribución del fracaso a la falta de habilidad	Fracaso = Falta de inteligencia y habilidad para el estudio.

Fuente: Elaboración propia basada en Alonso y Sánchez (1992).

Obtenidos los porcentajes (Figura 4.4), se encuentra que el 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. Casi siempre los estudiantes utilizan en la valoración de sus atribuciones descripciones como las siguientes:

- Pienso que mis buenas notas reflejan, sobre todo, lo listo que soy para los estudios.
- Si saco buenas notas es por mi buena capacidad para los estudios.

- Si alguna vez he sacado buenas notas en una signatura ha sido porque se me dan muy bien.
- Mi inteligencia constituye el factor más importante a la hora de conseguir buenas notas.
- Si alguna vez he obtenido buenos resultados en una asignatura, se ha debido a mi capacidad para dicha asignatura.
- En general, cuando alguna vez he sacado buenas notas, ha sido principalmente por lo listo que soy.

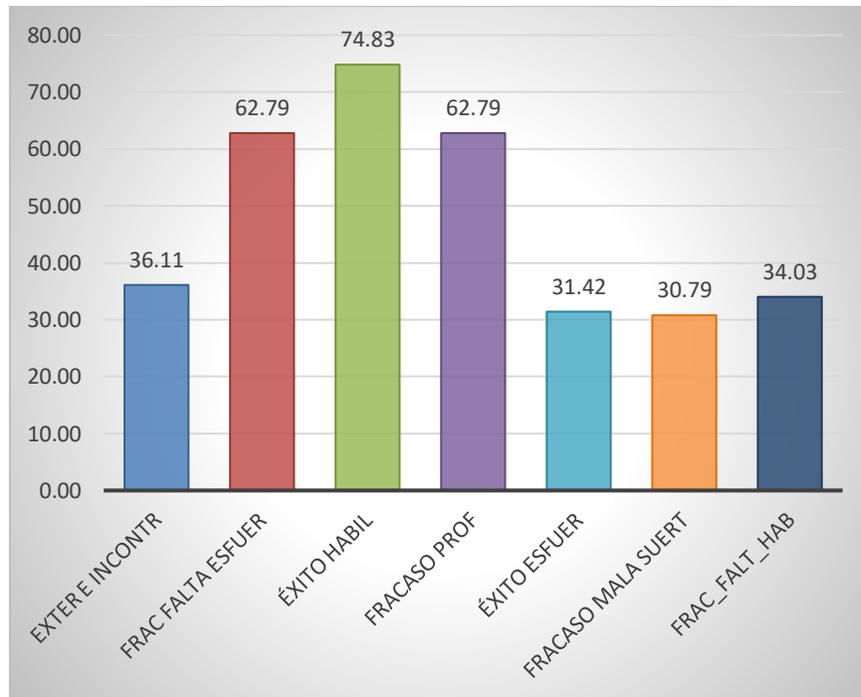


Figura 0.4. Porcentaje de utilización de los diferentes Estilos Atribucionales por parte de los estudiantes

En la Tabla 4.11 se pueden observar los estadísticos descriptivos de los diferentes Estilos Atribucionales en lo relacionado con las medias y desviaciones estándar de los porcentajes de utilización de cada una de éstos.

Tabla 0.11. Estadísticos Descriptivos: Mínimo, Máximo, Media y Desviación Estándar de los porcentajes de utilización de los diferentes estilos atribucionales

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Rendimiento	90	4,00	9,50	7,10	1,22
Eat_total	90	86,00	208,00	143,51	28,09
Extern_incontr	90	,00	82,14	36,11	19,36
Frac_falt_esf	90	8,33	100,00	62,78	18,76
Exit_habilid	90	25,00	100,00	74,82	15,86
Frac_prof	90	8,33	100,00	62,78	18,76
Exit_esfuer	90	,00	87,50	31,42	18,08
Frac_mala_suert	90	,00	70,83	30,78	16,28
Frac_falt_hab	90	,00	87,50	34,02	18,52
N válido (por lista)	90				

Nota: Eat_total= Escala de estilos atributivos. Extern_incontr= Externalización e incontrolabilidad de los resultados. Frac_Falt_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_esfur= Atribución del Éxito al esfuerzo. Frac_mala_suert= Atribución del fracaso a la mala suerte. Frac_falt_hab= Atribución del fracaso a la falta de habilidad.

Continuando en orden descendente, los estudiantes presentan igualmente casi siempre atribuciones relacionadas de su fracaso académico a la Falta de Esfuerzo (62.79%), Esta atribución demuestra que los estudiantes son conscientes que si fracasan en sus estudios es debido a su poco esfuerzo y dedicación a las actividades escolares. Utilizan casi siempre afirmaciones como las siguientes:

- Si alguna vez he obtenido bajas calificaciones en una asignatura se ha debido a falta de esfuerzo.
- En general, las notas bajas en una asignatura han reflejado mi poco trabajo y esfuerzo.
- Las bajas cualificaciones que he obtenido han sido, sobre todo, porque no me he esforzado lo suficiente.

- Normalmente, si recibo una mala nota en una asignatura es porque no he estudiado lo suficiente.
- Las malas notas significan para mí que no he trabajado con suficiente empeño.
- Si las notas que saco no son tan buenas como esperaba, normalmente pienso que se debe a mi falta de esfuerzo.

Por otro lado, los estudiantes también estiman en alta medida su fracaso académico atribuyéndolo al profesor (62.9%). Este estilo atribucional caracterizado por un locus de control externo, nos indica que los estudiantes en una proporción alta no atribuyen su fracaso a factores internos como la habilidad, la dedicación o el trabajo continuo en sus asignaturas, sino que por el contrario atribuyen su fracaso a variables relacionadas con los docentes. Casi siempre utilizan afirmaciones como las siguientes:

- Mis malas notas en una asignatura se han debido, con frecuencia, a que el profesor puntuaba muy bajo.
- Con frecuencia mis malas notas se deben a que el profesor no está bien preparado para enseñarme.
- Si he tenido malas notas en una asignatura a menudo ha sido porque el profesor explicaba mal.
- A menudo, si he tenido malas notas ha sido porque los profesores no me han explicado bien las lecciones.
- Normalmente, si he sacado malas notas ha sido porque el profesor era un tacaño al puntuar.
- Es frecuente, si saco malas notas, que sea porque el profesor no ha hecho interesante la asignatura.

Finalmente, se observa que en los estudiantes se presentan porcentajes bajos de utilización de los siguientes estilos atribucionales:

- Externalización e incontrolabilidad de los resultados Académicos, fundamentalmente el éxito (36.11%), indicando que casi nunca perciben que su desempeño escolar esta fuera de su control.
- Atribución del fracaso a la falta de habilidad (34.03%), lo que significa que los estudiantes casi nunca consideran que su fracaso se deba a que no tienen las capacidades y habilidades necesarias para el estudio.
- Atribución del Éxito al esfuerzo (31.42%), indicando que los estudiantes casi nunca consideran que el éxito en sus estudios se pueda deber el esfuerzo, el empeño y dedicación, lo cual resulta significativo si se tiene en cuenta que en su mayoría los estudiantes atribuyen su éxito es a su habilidad. Por lo tanto, se deduce que los estudiantes prestan más atención a sus habilidades que a su dedicación para el logro del éxito académico.
- Externalización e incontrolabilidad del fracaso Académico por su atribución a la mala suerte (30.79%), siendo el porcentaje más bajo, nos indica que casi nunca los estudiantes atribuyen su fracaso académico a la mala suerte, siendo un indicador altamente deseable.

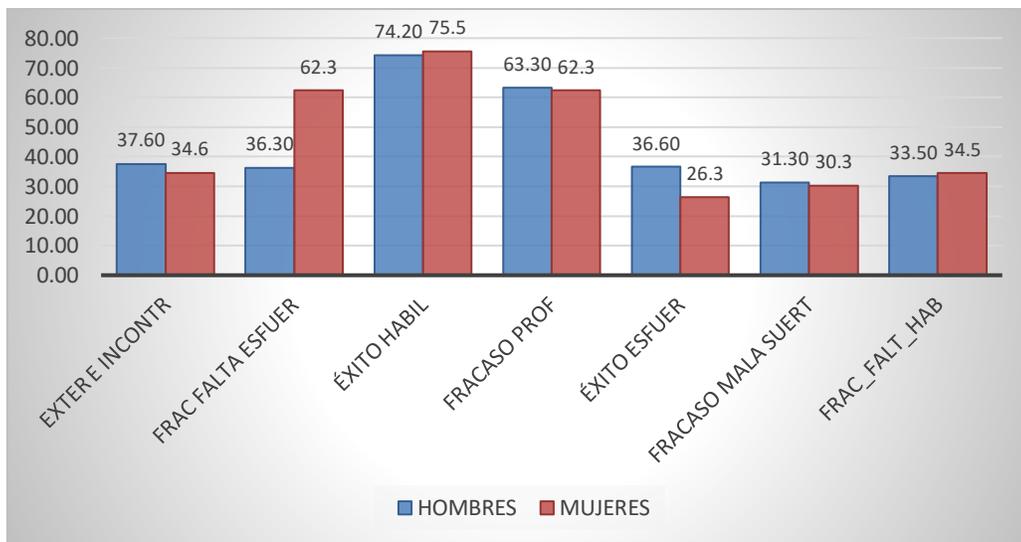


Figura 0.5. Porcentaje de utilización de los diferentes Estilos Atribucionales según el sexo por parte de los estudiantes

En general, se puede establecer que el Estilo Atribucional más significativo que presentan los estudiantes es la Atribución del Éxito a la Habilidad y el que menos presentan es la Atribución del Fracaso a la Mala Suerte. Es importante mencionar que también se presenta en nivel alto la atribución del fracaso al profesor, indicando un locus de control externo culpabilizando al docente de su bajo rendimiento. En cuanto a los diferentes Estilos Atribucionales según el sexo (Figura 4.5), se puede observar que las mujeres presentan un valor más alto en la atribución de Fracaso a la Falta de Esfuerzo y atribución del Éxito a la Habilidad, en los demás estilos atribucionales presentan valores ligeramente más bajos.

4.3.3. Rendimiento Académico.

En cuanto al rendimiento Académico de la muestra de estudio (Tabla 4.12), se observa que el promedio se encuentra en 7.19 con una Desviación Estándar de 0.69. Atendiendo a las diferencias entre sexo (Tabla 4.13), se observa que las mujeres presentan un promedio académico ligeramente mayor que los hombres (7.36), aunque con una desviación estándar algo mayor (.072). Según al grado que pertenecen (Tabla 4.14), se observa un mayor promedio en el desempeño académico en el grado 1101 (7.32).

Tabla 0.12. *Media y Desviación Estándar del Rendimiento Académico de la muestra de estudio*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Rendimiento	90	5,47	9,12	7,19	,68
N válido (por lista)	90				

Nota: N= Total

En cuanto al nivel socioeconómico (Tabla 4.15), se encuentra que los estudiantes que pertenecen al nivel 0 presentan un promedio más alto que el resto del grupo, aunque hay que considerar que sólo se representa este nivel únicamente por dos estudiantes.

Tabla 0.13. *Media y Desviación Estándar del Promedio Académico de los estudiantes según Sexo.*

		Rendimiento		N total
		Media	Desviación estándar	
Sexo	M	7,02	,61	45
	F	7,36	,72	45

Nota: M= Masculino. F= Femenino.

Tabla 0.14. *Media y desviación estándar del rendimiento académico según el grado*

		Rendimiento		N total
		Media	Desviación estándar	
Grado	1001	7,19	,75	29
	1002	7,06	,65	29
	1101	7,32	,66	32

Tabla 0.15. *Media y desviación estándar según el nivel socioeconómico*

		Rendimiento		N total
		Media	Desviación estándar	
Nivel	0	7,30	,33	2
	1	7,24	,71	53
	2	7,10	,67	30
	3	7,20	,70	5

Analizando a las categorías de desempeño académico, se tiene que el 8,3% de los estudiantes se encuentran en desempeño bajo, el 61.11% se encuentran en nivel básico, el 20.83% se encuentran en nivel alto y el 8.3% se encuentra en nivel superior (Figura 4.6). Observando la distribución de dichas categorías según el sexo, se evidencia que el mayor porcentaje de la muestra está conformado por mujeres ubicadas en la categoría de desempeño básico (45.6%). Los resultados detallados se observan en la Tabla 4.16.

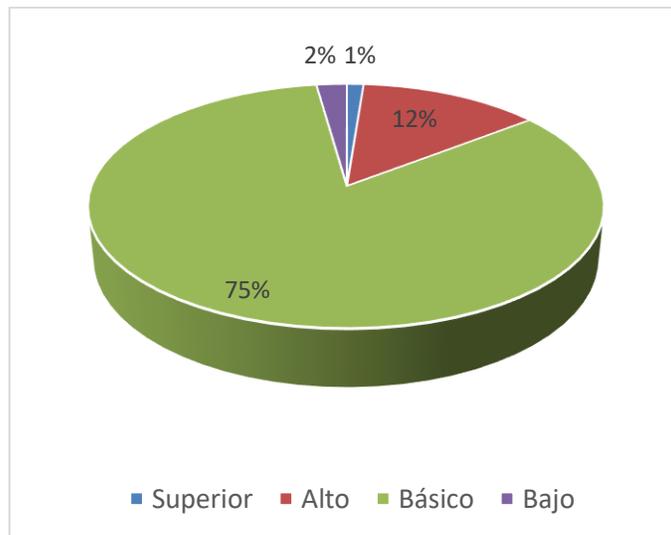


Figura 0.6. Rendimiento Académicos según niveles de desempeño.

Tabla 0.16. *Porcentaje De Estudiantes En Las Diferentes Categorías De Rendimiento Académico Según El Sexo*

		Sexo			
		M		F	
Categoría		Recuento	% del N de tabla	Recuento	% del N de tabla
Alto		2	2,2%	10	11,1%
Bajo		2	2,2%	0	0,0%
Básico		41	45,6%	34	37,8%
Superior		0	0,0%	1	1,1%

Nota: M= Masculino. F= Femenino.

4.3. Resultados Correlacionales

Como se mencionó al comienzo del capítulo, los resultados se muestran de acuerdo a los objetivos planteados, por lo tanto, en este subíndice se mostrarán los resultados correlacionales, acorde al planteamiento del objetivo No. 3 que postula correlacionar entre las variables metas académicas y estilos atribucionales con el rendimiento académico.

4.3.1. Metas Académicas y Rendimiento Académico.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos para establecer el grado de asociación entre las variables Metas de Aprendizaje y Rendimiento Académico, a partir de la aplicación del estadístico r de Pearson a los datos obtenidos de la muestra seleccionada, dado que las variables analizadas tienen valores de escala. Se utilizaron los puntajes totales de las Metas de Aprendizaje y sus diferentes Submetas obtenidos tras la aplicación del Cuestionario CEMA II, así como el promedio de las calificaciones de los estudiantes como medida del rendimiento académico. El análisis se realizó utilizando el programa IBM® SPSS® Statistics Standard 22.

En la tabla 4.17, se pueden observar los estadísticos descriptivos de las variables involucradas, los promedios y desviaciones estándar del Rendimiento Académico y las diferentes Submetas Académicas.

Tabla 0.17. *Estadísticos Descriptivos del Rendimiento Académico y las diferentes Submetas de Aprendizaje*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Rendimiento	90	5,47	9,12	7,19	,68
Cema_total	90	78,00	190,00	142,68	23,89
Adqu_comp	90	11,00	30,00	23,12	4,59
Inter_mat	90	4,00	15,00	10,83	2,17
Def_yo_impl	90	5,00	25,00	14,94	5,09
Def_yo_fal	90	6,00	28,00	14,29	6,07
Engrand_yo	90	8,00	24,00	16,95	3,84
Valor_soc	90	11,00	35,00	26,22	5,50
Futur_dign	90	7,00	25,00	20,08	4,04
Evitac_cast	90	7,00	25,00	16,22	4,43
N válido (por lista)	90				

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.

En cuanto a las diferencias entre sexo (Tabla 4.18), se puede observar que, en las medias de los puntajes totales, las mujeres presentan valores ligeramente menores en casi todos las diferentes submetas de aprendizaje, en cambio en el rendimiento académico las mujeres presentan un valor promedio mayor (7.34) al de los hombres (7.03).

Tabla 0.18. *Media y Desviación Estándar del Rendimiento Académico y las Submetas Académicas según Sexo.*

	Sexo			
	Masculino		Femenino	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
Rendimiento	7,03	,61	7,34	,73
Cema_total	148,75	26,19	136,61	19,92
Adqu_comp	23,83	4,31	22,42	4,81
Inter_mat	10,69	1,98	10,97	2,37
Def_yo_impl	16,31	5,15	13,58	4,71
Def_yo_fal	15,67	6,22	12,92	5,67
Engrand_yo	17,53	3,65	16,39	3,99
Valor_soc	26,86	5,77	25,58	5,22
Futur_dign	20,39	4,18	19,78	3,94
Evitac_cast	17,47	4,63	14,97	3,89

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.

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. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 4.19. En la Figura 4.7 se muestra la gráfica de dispersión entre las variables Metas de Aprendizaje y Rendimiento Académico.

Tabla 0.19. Coeficiente de Correlación de Pearson entre las Metas de Aprendizaje y el Rendimiento Académico.

		Cema_total	Rendimiento
Cema_total	Correlación de Pearson	1	,257*
	p		,029
	n	90	90
Rendimiento	Correlación de Pearson	,257*	1
	p	,029	
	n	90	90

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

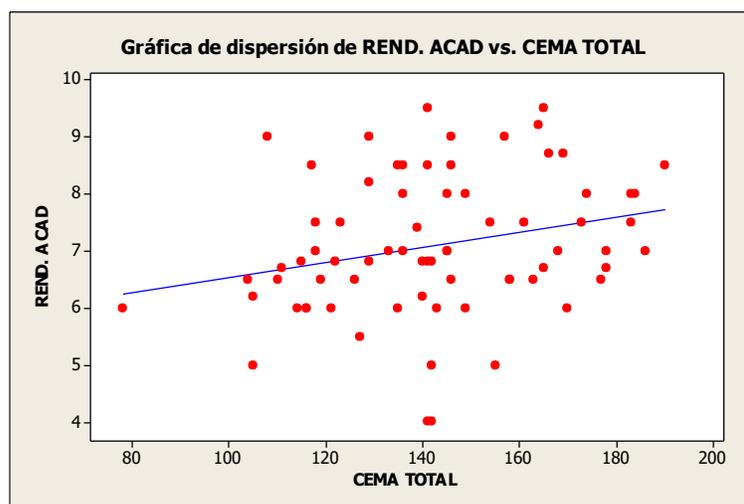


Figura 0.7. Gráfica de Dispersión entre el Rendimiento Académico y las Metas de Aprendizaje.

Ahora bien, analizando qué Submetas de Aprendizaje pueden correlacionar con el Rendimiento Académico, se efectuó el mismo análisis (Tabla 4.20), evidenciándose 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). La gráfica de dispersión se puede observar en la Figura 4.8.

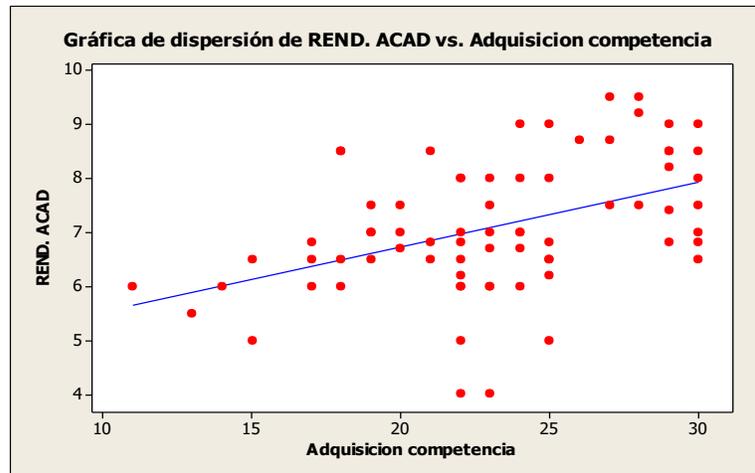


Figura 0.8. Gráfica de Dispersión entre el Rendimiento Académico y la Adquisición de Competencia.

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). La gráfica de dispersión se puede observar en la Figura 4.9.

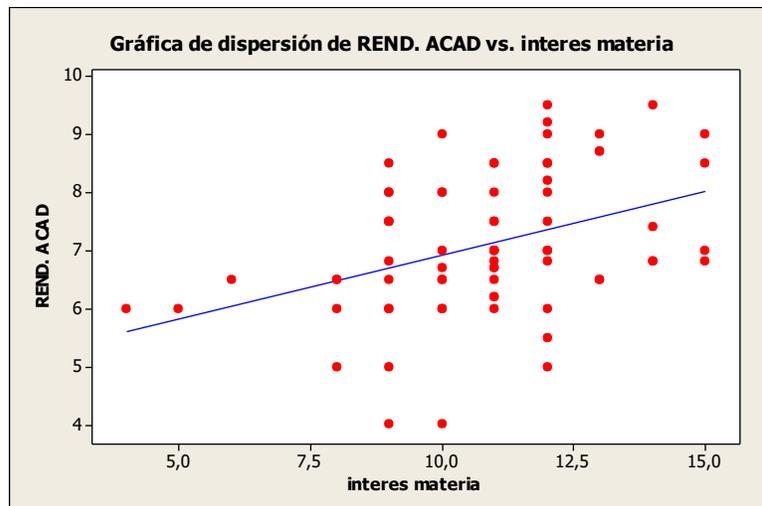


Figura 0.9. Gráfica de Dispersión entre el Rendimiento Académico y el Interés por la Materia.

Tabla 0.20. 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.

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 gráfica de dispersión se puede observar en la Figura 4.10.

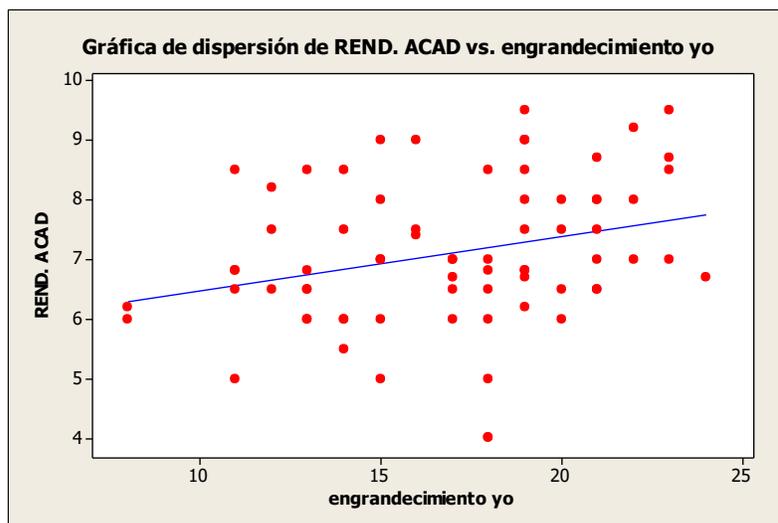


Figura 0.10. Gráfica de Dispersión entre el Rendimiento Académico y el Engrandecimiento del Yo.

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 gráfica de dispersión se puede observar en la Figura 4.11.

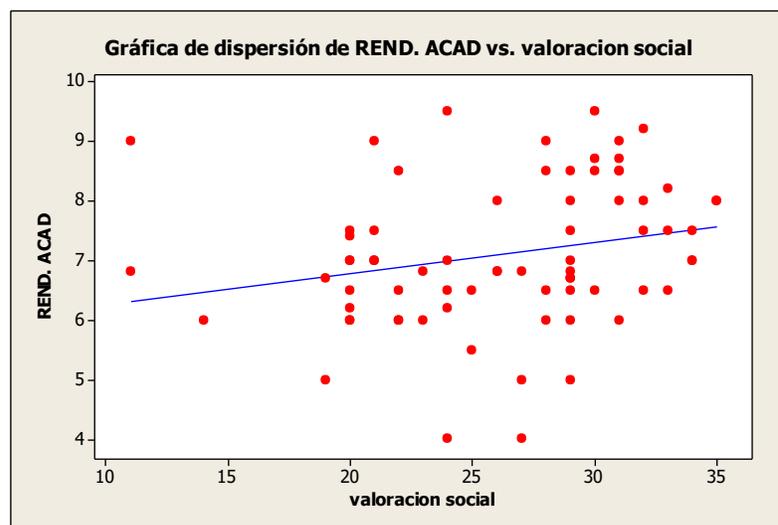


Figura 0.11. Gráfica de Dispersión entre el Rendimiento Académico y la Valoración Social.

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). La gráfica de dispersión se puede observar en la Figura 4.12.

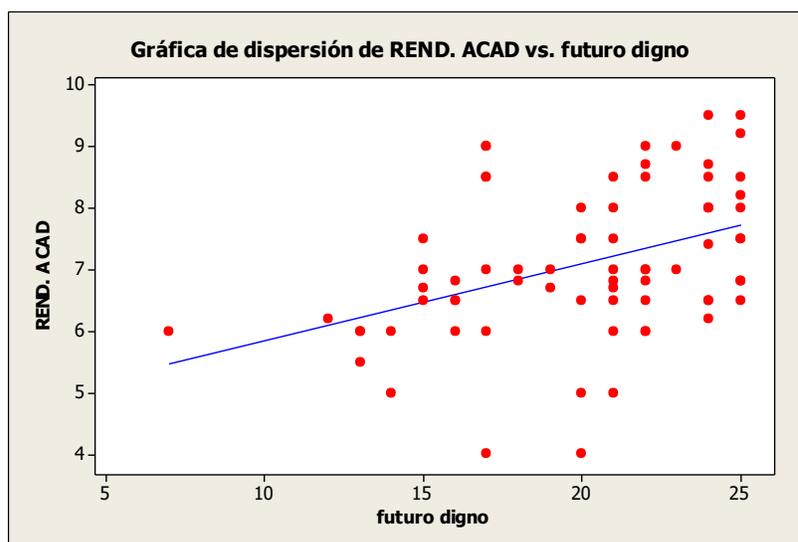


Figura 0.12. Gráfica de Dispersión entre el Rendimiento Académico y la obtención de un futuro digno

Las demás submetas de aprendizaje no presentan niveles significativos de correlación con el rendimiento académico. Es interesante observar que entre las submetas de aprendizaje se presentan también niveles significativos de correlación en los niveles de 0.05 y 0.01.

4.3.2. Estilos Atribucionales y Rendimiento Académico.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos para establecer el grado de correlación entre las variables Estilos Atribucionales y Rendimiento Académico, a partir de la aplicación del estadístico r de Pearson a los datos obtenidos de la muestra seleccionada, dado que las variables analizadas tienen valores de escala. Se utilizaron los puntajes totales de los diferentes estilos atribucionales en la dimensión de logros académicos obtenidos tras la aplicación del Cuestionario EAT, así como el promedio de las calificaciones de los estudiantes como medida del rendimiento académico. El

análisis se realizó utilizando el programa IBM® SPSS® Statistics Standard 22. En la tabla 4.21 se pueden observar los estadísticos descriptivos de las variables involucradas, los promedios y desviaciones estándar del Rendimiento Académico y las Metas de Aprendizaje.

Tabla 0.21. *Estadísticos Descriptivos del Rendimiento Académico y los diferentes Estilos Atribucionales.*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Rendimiento	90	5,47	9,12	7,19	,68
Eat_total	90	86,00	208,00	143,51	28,09
Extern_incontr	90	,00	23,00	10,11	5,42
Frac_falt_esf	90	2,00	24,00	15,06	4,50
Exit_habilid	90	6,00	24,00	17,95	3,80
Frac_prof	90	2,00	24,00	15,06	4,50
Exit_esfuer	90	,00	21,00	7,54	4,34
Frac_mala_suert	90	,00	17,00	7,38	3,90
Frac_falt_hab	90	,00	14,00	5,44	2,96
N válido (por lista)	90				

Nota: Eat_total= Escala de estilos atributivos. Extern_incontr= Externalización e incontrolabilidad de los resultados. Frac_Falt_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_esfur= Atribución del Éxito al esfuerzo. Frac_mala_suer= Atribución del fracaso a la mala suerte. Frac_falt_hab= Atribución del fracaso a la falta de habilidad.

En cuanto a las diferencias entre sexo (Tabla 4.22), se puede observar que no se presentan diferencias significativas en las medias de los puntajes totales de los diferentes Estilos Atribucionales entre hombres y mujeres; en el rendimiento académico las mujeres presentan un valor promedio mayor (7.36) a los de los hombres (7.02), aunque con una mayor desviación estándar.

Tabla 0.22. *Estadísticos Descriptivos, Media y Desviación Estándar del Rendimiento Académico y los diferentes Estilos Atribucionales según Sexo.*

	Sexo			
	Masculino		Femenino	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
Rendimiento	7,03	,61	7,34	,73
Eat_total	143,97	28,69	143,06	27,89
Extern_incontr	10,53	4,98	9,69	5,87
Frac_falt_esf	15,19	3,81	14,94	5,16
Exit_habilid	17,81	3,80	18,11	3,86
Frac_prof	15,19	3,81	14,94	5,16
Exit_esfuer	8,78	4,70	6,31	3,60
Frac_mala_suert	7,50	3,40	7,28	4,41
Frac_falt_hab	5,36	2,62	5,53	3,31

Nota: Eat_total= Escala de estilos atributivos. Extern_incontr= Externalización e incontrolabilidad de los resultados. Frac_Falt_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_esfur= Atribución del Éxito al esfuerzo. Frac_mala_suert= Atribución del fracaso a la mala suerte. Frac_falt_hab= Atribución del fracaso a la falta de habilidad.

Tabla 0.23. *Coefficiente de Correlación de Pearson entre los Estilos Atribucionales y el Rendimiento Académico.*

		Rendimiento	Eat_total
Rendimiento	Correlación de Pearson	1	,364**
	p		,002
	n	90	90
Eat_total	Correlación de Pearson	,364**	1
	p	,002	
	n	90	90

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

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, por lo tanto, se puede

establecer que las variables Estilos Atribucionales correlacionan significativamente con el rendimiento Académico. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 4.23. En la Figura 4.13 se puede observar la gráfica de dispersión entre las variables Estilos Atribucionales y Rendimiento Académico.

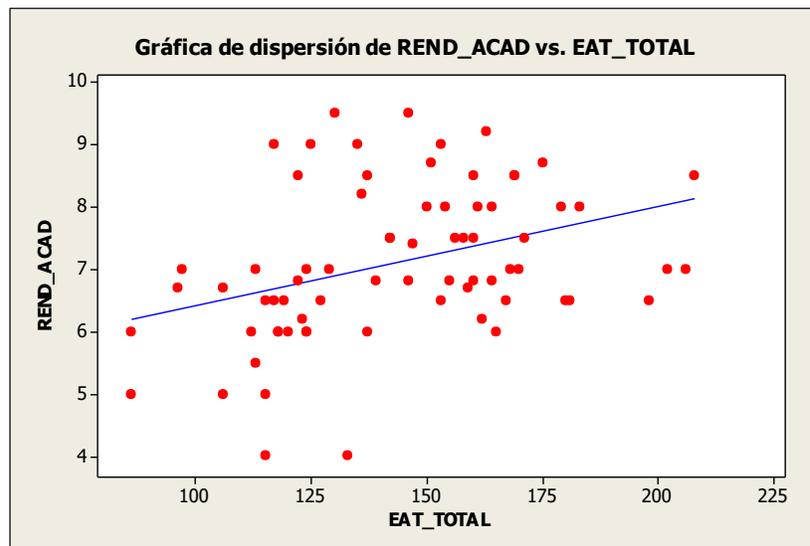


Figura 0.13. Gráfica de Dispersión entre el Rendimiento Académico y los Estilos Atribucionales.

Específicamente, analizando qué Estilos Atribucionales pueden correlacionar con el Rendimiento Académico, se efectuó el mismo análisis (Tabla 4.24), evidenciándose 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). La gráfica de dispersión se puede observar en la Figura 4.14. Es interesante observar que entre los diferentes Estilos Atribucionales sí se presentan niveles significativos de correlación en los niveles de 0.05 y 0.01.

Tabla 0.24. Coeficiente de Correlación de Pearson entre los diferentes Estilos Atribucionales y el Rendimiento Académico.

		Rendimiento	Eat_Total	Extern_Incoctr	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_Incoctr	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	0,502	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_Incoctr= 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_Esfur= 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.

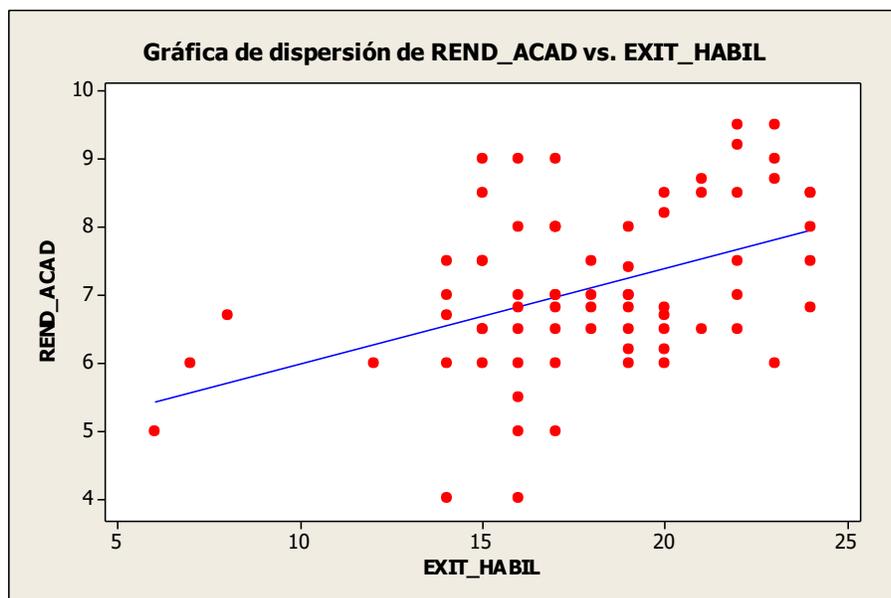


Figura 0.14. Gráfica de Dispersión entre el Rendimiento Académico y la Atribución del Éxito a la Habilidad.

4.4. Validación de Hipótesis

En virtud que el diseño de investigación del presente estudio, concerniente a las metas académicas, estilos atribucionales y rendimiento académico en estudiantes de educación media, corresponde a un diseño no experimental, transeccional de tipo correlacional, se establecen hipótesis de tipo correlacional entre las variables. Por lo tanto, a continuación, se someterán a prueba dichas hipótesis en correspondencia con los resultados encontrados y detallados en los apartados anteriores. Las hipótesis fueron planteadas en tres distinciones: hipótesis de trabajo, hipótesis nula e hipótesis alternativa.

4.4.1. Hipótesis 1: Metas Académicas y Rendimiento Académico.

Relacionado con la primera hipótesis planteada, en la presente investigación se trata de comprobar si existe una relación directa entre las metas académicas que adoptan los estudiantes de educación media con su rendimiento académico. En

concreto, la presente investigación busca conocer los aspectos especialmente relevantes de correlación entre las variables mencionadas a través de las siguientes hipótesis:

- **Hi.** Existe una relación directamente proporcional entre las metas de aprendizaje y el rendimiento académico.
- **Ho.** No existe una relación directamente proporcional entre las metas de aprendizaje y el rendimiento académico.
- **Ha.** Existe una relación inversamente proporcional entre las metas de aprendizaje y el rendimiento académico.

Considerando los resultados en cuanto a las Metas de Aprendizaje, donde el índice de Pearson obtenido corresponde a $r=0.257$, con una significación bilateral $p=0.029$, y existiendo una correlación significativa en el nivel menor a 0.05, se puede establecer que la variable Metas de Aprendizaje correlaciona significativamente con la variable Rendimiento Académico. Lo anterior, permite establecer que existe evidencia suficiente para rechazar la Hipótesis Nula, por lo tanto, no existe evidencia para rechazar la Hipótesis de Trabajo, dándose entonces por aceptada esta última en términos que, “Existe una relación directamente proporcional entre las metas de aprendizaje y el rendimiento académico”. De igual forma, se puede mencionar que no se encuentra evidencia para la aceptación de la Hipótesis Alternativa planteada.

4.4.2. Hipótesis 2: Estilos Atribucionales y Rendimiento Académico.

Relacionado con la segunda hipótesis planteada, en la presente investigación se trata de comprobar si existe una relación directa entre los estilos atribucionales que adoptan los estudiantes de educación media con su rendimiento académico. En concreto, la presente investigación busca conocer los aspectos especialmente relevantes de correlación entre las variables mencionadas a través de las siguientes hipótesis:

- **Hi.** Existe una relación directamente proporcional entre los estilos atribucionales y el rendimiento académico.
- **Ho.** No existe una relación directamente proporcional entre los estilos atribucionales y el rendimiento académico.
- **Ha.** Existe una relación inversamente proporcional entre los estilos atribucionales y el rendimiento académico.

Considerando los resultados en cuanto a los estilos atribucionales, donde el índice de Pearson obtenido corresponde a $r=0.364$, con una significación bilateral $p=0.002$, y existiendo una correlación significativa en el nivel menor a 0.01, se puede establecer que la variable Estilos Atribucionales correlaciona significativamente con la variable Rendimiento Académico. Lo anterior, permite establecer que existe evidencia suficiente para rechazar la Hipótesis Nula, por lo tanto, no existe evidencia para rechazar la Hipótesis de Trabajo, dándose entonces por aceptada esta última en términos que, “Existe una relación directamente proporcional entre los estilos atribucionales y el rendimiento académico”. De igual forma, se puede afirmar que no se encuentra evidencia para la aceptación de la Hipótesis Alternativa planteada.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

5.1. Discusión acerca de las Metas Académicas y Rendimiento Académico

A través de los resultados encontrados en esta investigación y la consecuente validación de hipótesis, se evidencia una correlación directamente proporcional entre las metas académicas y el rendimiento académico en estudiantes de educación media ($r=0.257$, $p= 0.029$, $\alpha <0.05$), por lo tanto, se puede mencionar que los estudiantes que generan metas académicas efectivas muestran mejor rendimiento académico que los estudiantes que no las generan, o que establecen metas de evitación. De hecho, se encuentran correlaciones en las diferentes submetas académicas con el rendimiento académico (adquisición de competencia y control, interés por la materia, engrandecimiento del yo, valoración social y obtención de un futuro digno); no se encontraron correlaciones entre las submetas de defensa del yo por implicación, defensa del yo por falta de implicación y evitación del castigo con el rendimiento académico. A continuación, se mostrará un análisis detallado de los resultados encontrados contrastados con la teoría e investigaciones pertinentes en el área específica de este apartado.

Es necesario iniciar comentando que aunque son numerosas las definiciones del concepto de motivación, y en específico de las metas académicas, de acuerdo a Barca, Paralbo, Porto, Marcos y Brenlla (2011) existe acuerdo para definir las como un constructo psicológico hipotético que explica el inicio, dirección y perseverancia de una conducta hacia unos objetivos que pueden ser el aprendizaje, el buen rendimiento escolar, la notoriedad social, obtener dinero y buscar la consideración y competencia social; en este sentido, las metas académicas trabajadas en esta investigación se encuentran encuadradas en las líneas generales de aportación teórica. Así, se consideran las metas académicas divididas, según la clasificación de Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, García, y Roces (1997), en metas orientadas al aprendizaje (como implicación por adquisición de competencia y control e interés por la materia), metas orientadas al yo (como implicación personal por defensa del yo, falta de implicación por defensa del yo e implicación por engrandecimiento del yo),

metas orientadas a la valoración (como implicación por adquisición de valoración personal) y metas orientadas al logro o recompensa (como implicación por obtención de un trabajo futuro digno e implicación por evitación de castigos).

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 (Alemán, Trías & Curione, 2011), 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 (Alemany, Campoy, Ortiz & Benzaquén, 2012). 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 (Alemán et al., 2011). Lo anterior se puede vislumbrar en 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.

Específicamente, se evidencia que los estudiantes obtienen un mayor rendimiento académico si generan metas académicas relacionadas con la adquisición de competencia y control -se implican en sus actividades escolares porque la realización de las tareas académicas les permite incrementar sus conocimientos- ($r=0.452$, $p= 0.000$, $\alpha <0.01$), el interés por la materia -orientan positivamente sus actividades escolares porque les resulta muy interesante lo que estudian- ($r=0.390$, $p= 0.001$, $\alpha <0.01$), el engrandecimiento del yo -quieren ser elogiados por padres, profesores y amigos- ($r=0.288$, $p= 0.014$, $\alpha <0.05$), la valoración social -porque desean sentirse orgullosos ante las personas que más me les importan- ($r=0.237$, $p= 0.045$, $\alpha <0.05$) y la obtención de un futuro digno -se implican porque quieren conseguir una buena posición social en el futuro- ($r=0.413$, $p= 0.000$, $\alpha <0.01$).

También se ha establecido una importante distinción entre dos tipos de metas de ejecución: metas de aproximación a la ejecución y metas de evitación de la ejecución (Elliot & Harackiewicz, 1996). Los estudiantes que se proponen metas centradas en la evaluación de su competencia desarrollan un patrón de motivación por la ejecución, que se centra en demostrar habilidad o competencia. A su vez podrían mostrar sus dos variantes motivacionales: aproximación, definida por el deseo de obtener una buena evaluación o una buena imagen (motivación por el lucimiento) y evitación, caracterizada por el deseo de evitar evaluaciones negativas o evitar quedar mal, ósea, motivación por el miedo al fracaso (Elliot & Harackiewicz, 1996).

En este sentido, considerando la implicación o evitación de los estudiantes en sus actividades escolares y atendiendo a la clasificación trabajada en esta investigación, se puede observar que las submetas que indican implicación están directamente relacionadas con el rendimiento académico (adquisición de competencia y control, interés por la materia, engrandecimiento del yo, valoración social y obtención de un futuro digno. Sin embargo, existen dos submetas más que evidencian implicación, la defensa del yo por implicación y la evitación de castigos o pérdida de privilegios, sin embargo, no evidenciaron relación significativa con el rendimiento académico. La submeta relacionada con la falta de implicación, defensa del yo por falta de implicación, tampoco evidenció relación con el rendimiento académico.

Es evidente que, en el grupo de estudio, los estudiantes orientan positivamente sus actividades escolares porque la realización de las tareas académicas les permite incrementar sus conocimientos, les resulta muy interesante lo que estudian, quieren ser elogiados por padres, profesores y amigos, desean sentirse orgullosos ante las personas que más les importan y quieren conseguir una buena posición social en el futuro. Es posible que a estos estudiantes no les interese lo relacionado con implicarse en su trabajo escolar por evitar el rechazo de padres y maestros, evitar los castigos que recibirían si no obtienen buenos resultados y no involucrarse en actividades escolares para evitar aquellas tareas que pudieran hacerlos quedar como incapaces. De esta forma, también se ratifica también lo mencionado por Bartels,

Magun-Jackson y Kemp (2009) cuando distinguen entre tendencias de aproximación y de evitación en las metas de ejecución, relacionando las primeras con un mayor éxito escolar.

Igualmente se sugiere en la literatura que la orientación a metas de tarea conlleva una mayor implicación cognitiva, afecto positivo, interés, más esfuerzo, persistencia en las tareas y búsqueda de ayuda (Alemán et al. 2011), estando relacionados estos factores directamente con el rendimiento académico. Así, son numerosos los estudios que consideran que las orientaciones hacia metas de aprendizaje se relacionan con un mejor rendimiento académico, así como con otros mediadores motivacionales, cognitivos y conductuales más adaptativos dentro del proceso de aprendizaje (Barca, Peralbo, Porto, Marcos & Brenlla, 2011). Estos elementos se evidencian en la muestra de estudio al encontrarse que los estudiantes que presentan mayor rendimiento académico presentan características como la búsqueda de competencia, el interés, el mejoramiento de su autoestima, las relaciones sociales positivas y el deseo de obtener un mejor futuro.

Por otro lado, también se establece que las metas de ego son predominantes en el grupo de alumnado de rendimiento bajo evidenciado en investigaciones de diferentes autores, según refieren Alemany, Campoy, Ortiz y Benzaquén (2012). A este respecto, si bien, no se evidenció una relación inversamente proporcional entre la submeta de defensa del yo con el rendimiento académico, sí se estableció una relación positiva entre el engrandecimiento del yo con mejor desempeño escolar ($r=0.288$, $p=0.014$, $\alpha < 0.05$), parecería lógico que los estudiantes también se implican positivamente en su aprendizaje porque quieren ser elogiados por padres, profesores y amigos.

En líneas generales, Barca, Almeida, Porto, Peralbo, Uzquiano y Brenlla (2012), mencionan que parece que los alumnos con metas de aprendizaje están interesados en la adquisición de nuevas habilidades y en la mejora de sus conocimientos, así como por el dominio de las tareas. Esto concuerda con los resultados de la presente

investigación donde se puede observar que los estudiantes con mayor desempeño académico presentan metas académicas positivas en la orientación al aprendizaje, a la valoración social y al logro o recompensa. En menor medida presentan metas orientadas al yo (autoestima), aunque también se encuentra una correlación positiva. Específicamente, las metas orientadas a la valoración social presentan el nivel de utilización más alto por parte de los estudiantes (74.9%), igualmente las metas orientadas al aprendizaje (74.7%), al logro o recompensa (72.6%) y mostrando un nivel más bajo (58.4%), se encuentran las metas orientadas al yo (tanto por implicación, como por falta de implicación).

Adicionalmente, es necesario mencionar que en lo referente a la relación del constructo orientaciones de meta y la variable sexo, las investigaciones concluyen que los hombres presentan en mayor medida una orientación motivacional extrínseca que las mujeres (Cerezo & Casanova, 2004); son las mujeres las que presentan una mayor motivación intrínseca (Meece & Holt, 1993). Por otro lado, existen mayores metas de aprendizaje en las alumnas mientras que en los alumnos se dan más metas centradas en el yo, de rendimiento y de evitación. De todos modos, debe señalarse, que no abundan los estudios que examinan las diferencias de género en el marco de la teoría de orientación a metas (Delgado et al., 2010). Lo anterior, se muestra en concordancia con los resultados encontrados donde se evidencia que en la submeta de valoración social (motivación extrínseca), los hombres presentan nivel ligeramente mayor de utilización de ésta que las mujeres, específicamente los éstos hacen uso en un 76.7% de la submeta de valoración social, mientras las mujeres la utilizan en un 73.1%.

5.2. Discusión acerca de los Estilos Atribucionales y Rendimiento Académico

A través de los resultados encontrados en esta investigación y la consecuente validación de hipótesis, 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. A continuación, se mostrará un análisis detallado de los resultados encontrados contrastados con la teoría e investigaciones pertinentes en el área específica de este apartado.

Es necesario iniciar mencionando que Zarza (2018) refiere que la motivación de logro está considerada como un prerrequisito para el éxito, no sólo el académico, sino también el deportivo y el laboral. En el ámbito académico, el interés en la motivación está en parte inspirado por la idea de que la motivación de los estudiantes, conformada por la sensación de competencia y creencias de valor (atribuciones), puede ser más maleable que la propia habilidad cognitiva, así como resultar una guía potencial para el sistema educativo a la hora de incrementar el aprendizaje y los logros de los estudiantes (Spinath, Spinath, Harlaar, & Plomin, 2006). En este sentido, la clasificación utilizada en la presente investigación se encuentra alineada con la aportación teórica existente, al considerar los estilos atribucionales propuestos por Alonso y Sánchez (1992), quienes mencionan diferentes atribuciones de éxito o fracaso escolar en dos dimensiones, las de logros académicos y las de relaciones interpersonales. En este estudio se consideran únicamente la dimensión orientada al logro académico (externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo, atribución del éxito académico a la habilidad, atribución del fracaso al profesor, atribución del éxito al esfuerzo, externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte y atribución del fracaso a la falta de habilidad).

El estilo atribucional en el caso de la motivación de logro puede permitir realizar predicciones o anticipar las reacciones ante un éxito o un fracaso, y proporciona una ventana hacia el conocimiento de las respuestas cognitivas y conductuales ante la evaluación (Weiner, 2000). Para esto, es necesario conocer qué tipos de relaciones se dan entre las diferentes atribuciones causales y el rendimiento académico. De esta

manera la definición del problema de investigación del presente estudio apunta a conocer si existe relación entre estas dos variables, concluyendo a través de sus resultados que se evidencia una correlación directamente proporcional entre esas dos variables.

Al hacer referencia al componente motivacional de expectativas, diferentes investigaciones han demostrado que las expectativas de éxito y el valor que se asigne a la tarea tienen aportaciones diferenciadas y complementarias al desempeño y rendimiento de los estudiantes y a la conducta motivada tales como el esfuerzo y la persistencia, así como al uso de estrategias autorreguladoras (Fernández, Arnaiz, Mejía y Barca, 2015). En el caso de los resultados encontrados en esta investigación, podemos concluir que la atribución del éxito a la habilidad de los estudiantes muestra una relación positiva ($r=0.437$, $p= 0.00$, $\alpha <0.01$). Esto significa que los estudiantes que atribuyen su éxito escolar a sus habilidades en los trabajos y actividades escolares, presentan un mejor desempeño académico. Consecuentemente con estos resultados, diversos estudios (Weiner, 1985, 1986, 1990; Wentzel, 1998) señalan diversas causas del logro/rendimiento en contextos educativos, siendo las de mayor frecuencia las atribuciones a la capacidad o habilidad y el esfuerzo.

Igualmente, investigaciones posteriores a la publicación de los trabajos de Weiner, como los de Alonso (1991) y Pintrich y Schunk (2006), han ampliado estas causas a otras como: el profesor, el clima de clase y el interés del alumno, entre otros, ya que las atribuciones causales son de mayor complejidad y amplitud de lo que en un principio se creía, ya que se sabe que inciden en el proceso motivacional a partir de la creación de expectativas y afectos y que, posteriormente, intervienen decisivamente en la conducta final, es decir, en el rendimiento escolar (Barca & Peralbo, 2002). En este sentido, los resultados de la presente investigación no evidencian relación entre estos factores y el rendimiento académico. En concreto, no se evidenciaron relaciones entre el rendimiento académico y las atribuciones causales de externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo, atribución del fracaso al profesor, externalización e incontrolabilidad

del fracaso académico por su atribución a la mala suerte y atribución del fracaso a la falta de habilidad. Es necesario profundizar en la investigación entre estas variables y el rendimiento, en especial entre el rendimiento académico y la atribución del éxito al esfuerzo, en la que habría de esperar una relación positiva.

Sin embargo, es necesario considerar que los estilos atribucionales de externalización e incontrolabilidad de los resultados no deberían mostrar correlación con el rendimiento académico, ya que atribuyen el éxito a factores externos que no tienen nada que ver con ellos. Igualmente sucede con la atribución del fracaso al profesor ya que relaciona al fracaso con factores relacionados con éste. Lo mismo sucede con la externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte, en virtud que vincula al fracaso con la mala suerte en el estudio.

Ahora bien, Almeida, Miranda y Guisande (2008) comprueban que los estudiantes recurren especialmente a las causas internas en detrimento de las causas externas para explicar sus éxitos y sus fracasos escolares. De esta forma el alumnado apunta al esfuerzo como la causa con más valor, tanto si es para explicar el éxito como el fracaso y, sin embargo, desvalorizan la suerte para la explicación del éxito y al profesor en la explicación de los fracasos, igual lo mencionan Neves (2002), Martini y Del Prette (2005), Mascarenhas, Almeida y Barca (2005) y Barca, Almeida, Porto, Peralbo y Brenlla (2012). En esta línea se puede mencionar que los resultados encontrados apuntan a que los estudiantes presentan principalmente atribuciones internas en contraposición con atribuciones externas.

Así, observamos que los estudiantes presentan porcentajes altos de utilización de estilos atribucionales internos: atribución del éxito a la habilidad (74.8%), atribución del fracaso a la falta de esfuerzo (62.7%) y fracaso a la falta de esfuerzo (62.7%). Se presentan en su contraparte, valores bajos en los porcentajes de utilización de estilos atribucionales externos: externalización e incontrolabilidad de los resultados (36.1%) y atribución del fracaso a la mala suerte (30.7%). Sin embargo, se encuentran dos

resultados que no concuerdan con lo esperado: la atribución del fracaso al profesor presenta un porcentaje de utilización alto (62.7%) y la atribución del éxito al esfuerzo presenta un porcentaje de utilización bajo (31.4%).

Una posible causa de explicación del valor bajo encontrado en la atribución del éxito al esfuerzo se puede encontrar en lo que menciona Covington (1992, 1998) cuando refiere que es necesario también mencionar otros trabajos relacionados con los estilos atribucionales en los que se sugiere que los niños y adultos con frecuencia hacen atribuciones a la capacidad por sus éxitos porque incrementan su autovalía o su autoconcepto, mientras que, si hacen atribuciones al esfuerzo, el incremento de la autovalía es menor (Covington 1992, 1998). De esta forma lo encontrado tendría sentido en relación a la protección del autoconcepto de los estudiantes cuando realizan atribuciones relacionadas con su habilidad y su esfuerzo. Lo vislumbrado en los resultados muestra un porcentaje de utilización alto en la atribución del éxito a la habilidad (74.8%), mientras la atribución del éxito al esfuerzo presenta un porcentaje de utilización bajo (34.4%).

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.

Definitivamente, contrastando los resultados obtenidos con la evidencia teórica, se puede concluir que diversas investigaciones (Barca, et al., 2004; Barca, Almeida, Porto, Peralbo & Brenlla, 2012; Caso-Niebla & Hernández, 2007; Calvo, Cervello, Sánchez, Leo & Navas, 2010; Miñano & Castejón, 2008; Rinaudo, Chiechier & Donolo, 2003) establecen relaciones significativas entre las atribuciones y motivaciones del

alumno y los resultados académicos. Lo anterior es ratificado en la presente investigación encontrando una relación significativa entre las atribuciones causales y el rendimiento académico ($r=0.364$, $p= 0.002$, $\alpha <0.01$), específicamente, entre la atribución del éxito a la habilidad con el rendimiento académico ($r=0.364$, $p= 0.002$, $\alpha <0.01$).

5.3. Discusión acerca de la Motivación Escolar

La motivación escolar constituye un componente imprescindible para explicar la adaptación escolar de los estudiantes (Christenson, Reschly, & Wylie, 2013; Rodríguez- Fernández, Droguett, & Revuelta, 2012; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009). 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 (Simons-Morton & Chen, 2009). 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 (Bang, Suárez-Orozco, & O'Connor, 2011; Chase, Hilliard, Geldhof, Warren, & Lerner, 2014; Kozan, Fabio, Blustein, & Kenny, 2014; Madill, Gest, & Rodkin, 2014), alto autoconcepto y alta autoestima, indicadores fundamentales del ajuste general de los estudiantes al ámbito académico (García, Gracia, & Zeleznova, 2013; Pellas, 2014; Preckel, Niepel, Schneider & Brunner, 2013).

En este sentido, en los resultados obtenidos se puede vislumbrar específicamente que los estudiantes obtienen un mayor rendimiento académico si generan metas académicas como la adquisición de competencia y control -se implican en sus actividades escolares porque la realización de las tareas académicas les permite incrementar sus conocimientos- ($r=0.452$, $p= 0.000$, $\alpha <0.01$), el interés por la materia -orientan positivamente sus actividades escolares porque les resulta muy interesante lo que estudian- ($r=0.390$, $p= 0.001$, $\alpha <0.01$), el engrandecimiento del yo -

quieren ser elogiados por padres, profesores y amigos- ($r=0.288$, $p= 0.014$, $\alpha <0.05$), la valoración social -porque desean sentirse orgullosos ante las personas que más me les importan- ($r=0.237$, $p= 0.045$, $\alpha <0.05$) y la obtención de un futuro digno -se implican porque quieren conseguir una buena posición social en el futuro- ($r=0.413$, $p= 0.000$, $\alpha <0.01$). Estos resultados evidencian que los estudiantes que presentan mayor motivación hacia su aprendizaje obtienen mejores calificaciones. Esto también se evidencia en los porcentajes de utilización de metas orientadas a la valoración social (74.9%), metas orientadas al aprendizaje (74.7%) y metas orientadas al logro o recompensa (72.6%).

Según Barca-Lozano et al (2012) algunos autores relevantes en la investigación sobre las metas académicas y atribuciones causales proponen que la concreción de objetivos académicos o las metas que persiguen los alumnos en sus procesos de estudio y aprendizaje, así como las atribuciones que éstos realizan sobre su éxito o fracaso escolar determinan el modo de afrontar sus propias actividades académicas (González-Pienda, González-Cabanach, Núñez & Valle, 2002; Morán, Barca & Muñoz, 2006). En este sentido se puede afirmar también, a través de los resultados obtenidos, que se evidencia una correlación directamente proporcional entre los estilos atribucionales y el rendimiento académico en estudiantes de educación media ($r=0.364$, $p= 0.002$, $\alpha <0.01$). De esta forma, se puede mencionar que los estilos atribucionales de los estudiantes correlacionan significativamente con su rendimiento académico. En especial, se encuentra que la atribución del éxito a la habilidad de los estudiantes muestra una relación positiva ($r=0.437$, $p= 0.00$, $\alpha <0.01$). Esto significa que los estudiantes que atribuyen su éxito escolar a sus habilidades en los trabajos y actividades escolares, presentan un mejor desempeño académico.

Diversas investigaciones, tanto transversales como longitudinales, han evidenciado que las emociones contribuyen significativamente a la predicción del rendimiento académico. Mientras que las emociones negativas estrechan y dirigen el foco de los individuos hacia acciones defensivas, las emociones positivas probablemente operan ampliando ese foco, de ahí que se haya referido la función de

estas emociones positivas como de “ampliar y construir” (Rodríguez et al, 2018). Los resultados encontrados en la investigación ratifican estos postulados al contemplar que de las cuatro grandes metas académicas que guían el esfuerzo de los estudiantes en sus labores académicas, las metas orientadas a la valoración social presentan el nivel de utilización más alto (74.9%), igualmente las metas orientadas al aprendizaje (74.7%) y al logro o recompensa (72.6%). Por su parte, en lo relacionado con los estilos atribucionales, los estudiantes presentan porcentajes altos de utilización de estilos atribucionales internos: atribución del éxito a la habilidad (74.8%), atribución del fracaso a la falta de esfuerzo (62.7%) y fracaso a la falta de esfuerzo (62.7%) y valores bajos en los porcentajes de utilización de estilos atribucionales externos: externalización e incontrolabilidad de los resultados (36.1%) y atribución del fracaso a la mala suerte (30.7%).

Ahora bien, en diversos estudios se han encontrado relaciones significativas entre la motivación de los estudiantes y diferentes factores de su ajuste escolar que se consideran protectores de los problemas escolares como fracaso escolar, conductas disfuncionales, abandono escolar, entre otros (Bang, Suárez-Orozco, & O'Connor, 2011; Chase, Hilliard, Geldhof, Warren, & Lerner, 2014; Kozan, Fabio, Blustein, & Kenny, 2014). La motivación escolar de los estudiantes se ha considerado un indicador de su rendimiento académico y de su comportamiento ajustado tanto en la institución educativa como en su vida futura (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Asimismo, la falta de compromiso y motivación de los estudiantes predice bajo rendimiento académico, problemas conductuales y abandono escolar (Furrer & Skinner, 2003; Reeve & Tseng, 2011; Wentzel, 2012). Comprender y mejorar los factores relacionados con el rendimiento académico estaría realizando aportes tanto al estado teórico como social y personal de los estudiantes, previniendo así conductas que pueden interferir en el sano desarrollo de los estudiantes, aspectos considerados en la justificación del presente estudio.

En concreto, 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. Específicamente, los estudiantes que presentan mejor rendimiento académico son los que se implican en sus actividades escolares porque la realización de las tareas académicas les permite incrementar sus conocimientos, orientan positivamente sus actividades escolares porque les resulta muy interesante lo que estudian, quieren ser elogiados por padres, profesores y amigos, desean sentirse orgullosos ante las personas que más les importan y se implican porque quieren conseguir una buena posición social en el futuro. Adicionalmente atribuyen su éxito académico a la habilidad que tienen en la realización de las diferentes actividades escolares.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos se pueden extraer una serie de conclusiones, sin embargo, es preciso mencionar que dichas conclusiones están vinculadas especialmente al contexto particular de actuación y, por lo tanto, no deben ser tomadas como referente para cualquier ámbito educativo, si bien se obtienen relaciones estadísticas significativas, es preciso entenderlas bajo la luz de las características de la población y muestra estudiada. Las conclusiones serán presentadas de acuerdo a los objetivos e hipótesis planteadas en la investigación. En concreto, se describen en relación a tres objetivos fundamentales que dan cuenta del objetivo principal: determinar la relación entre las metas académicas y los estilos atribucionales con el rendimiento académico en estudiantes de educación media de la Institución Educativa Departamental Aquileo Parra.

En relación al primer objetivo, que consiste en Identificar las metas académicas de los estudiantes de secundaria, determinando cuáles son las más frecuentes y las menos frecuentes, se evidenció que, de las cuatro grandes metas académicas, 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%). Se muestra un valor bajo (58.4%) en lo relacionado con las metas orientadas al yo (tanto por implicación, como por falta de implicación).

Específicamente, y de acuerdo a la clasificación utilizada en la investigación, analizando en porcentaje de utilización de las diferentes submetas, se observó que los estudiantes siempre se implican en sus actividades académicas principalmente porque quieren obtener un futuro digno (80.3%), indicando que valoran su aprendizaje como medio para la obtención de un futuro promisorio tanto laboral como profesional. Igualmente presenta un valor porcentual alto la submeta relacionada con la adquisición de competencia y control (77.1%), indicando que los estudiantes orientan positivamente su motivación al trabajo escolar porque éste les permite incrementar sus conocimientos y su autonomía. Le sigue la submeta de adquisición de valoración social -bien por obtención de aprobación de los demás, o bien por evitación del rechazo- (74.9%), reflejando que los estudiantes casi siempre orientan su implicación en los

trabajos escolares porque quieren sentirse valorados y orgullosos ante las personas que les importa.

Posteriormente se evidencia el interés por la materia como orientador de su comportamiento escolar (72.2%), identificando que los estudiantes casi siempre reconocen que les interesan las asignaturas que trabajan en sus estudios, generándose así, una motivación intrínseca. Con valor más bajo se encuentra la submeta de Engrandecimiento del yo por implicación (67.8%), indicando que casi siempre realizan las actividades queriendo mejorar su autovaloración. Igualmente, con un valor más bajo se encuentra la submeta de Evitación de castigo (64.9%), indicando que casi siempre los estudiantes orientan sus labores escolares para evitar los castigos o pérdidas de privilegios por sus padres. Finalmente, casi nunca los estudiantes utilizan la submeta relacionada con la defensa del yo por falta de implicación (47.6%), indicando no temen realizar actividades donde pueden fallar. En cuanto a las diferentes submetas de aprendizaje según el sexo (Figura 37), se puede observar que las mujeres presentan un ligero valor por debajo de los hombres.

En relación al segundo objetivo, que consiste en identificar los estilos atribucionales de los estudiantes, determinando cuáles son los más frecuentes y los menos frecuentes, se pudo observar que el 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. Los estudiantes presentan igualmente casi siempre atribuciones relacionadas de su fracaso académico a la Falta de Esfuerzo (62.79%), Esta atribución demuestra que los estudiantes son conscientes que si fracasan en sus estudios es debido a su poco esfuerzo y dedicación a las actividades escolares. Por otro lado, los estudiantes también estiman en alta medida su fracaso académico atribuyéndolo al profesor (62.9%). Este estilo atribucional caracterizado por un locus de control externo, nos indica que los estudiantes en una proporción alta no atribuyen su fracaso a factores internos como la habilidad, la dedicación o el trabajo continuo en sus asignaturas, sino que por el contrario atribuyen su fracaso a variables relacionadas con los docentes.

En definitiva, se observa que en los estudiantes se presentan porcentajes bajos de utilización de los siguientes estilos atribucionales: 1) Externalización e incontrolabilidad de los resultados Académicos, fundamentalmente el éxito (36.11%), indicando que casi nunca perciben que su desempeño escolar esta fuera de su control. 2) Atribución del fracaso a la falta de habilidad (34.03%), lo que significa que los estudiantes casi nunca consideran que su fracaso se deba a que no tienen las capacidades y habilidades necesarias para el estudio. 3) Atribución del Éxito al esfuerzo (31.42%), indicando que los estudiantes casi nunca consideran que el éxito en sus estudios se pueda deber el esfuerzo, el empeño y dedicación, lo cual resulta significativo si se tiene en cuenta que en su mayoría los estudiantes atribuyen su éxito es a su habilidad; por lo tanto, se deduce que los estudiantes prestan más atención a sus habilidades que a su dedicación para el logro del éxito académico. 4) Externalización e incontrolabilidad del fracaso Académico por su atribución a la mala suerte (30.79%), siendo el porcentaje más bajo, nos indica que casi nunca los estudiantes atribuyen su fracaso académico a la mala suerte, siendo un indicador altamente deseable.

Ahora bien, el tercer objetivo busca correlacionar entre las variables metas académicas y estilos atribucionales con el rendimiento académico. En este aspecto se generan tres hipótesis (de trabajo, nula y alternativa) por cada variable contemplada (metas de aprendizaje y estilos atribucionales). A continuación, se muestran las relaciones encontradas entre las variables a partir de la aplicación de los estadísticos pertinentes.

En relación a las Metas de Aprendizaje, donde el índice de Pearson obtenido corresponde a $r=0.257$, con una significación bilateral $p= 0.029$, y existiendo una correlación significativa en el nivel menor a 0.05, se puede establecer que la variable Metas de Aprendizaje correlaciona significativamente con la variable Rendimiento Académico. Por lo anterior es posible aceptar la hipótesis de trabajo que menciona que “Existe una relación directamente proporcional entre las metas de aprendizaje y el rendimiento académico”.

Por su parte, en relación a los Estilos Atribucionales considerando los resultados, donde el índice de Pearson obtenido corresponde a $r=0.364$, con una significación bilateral $p= 0.002$, y existiendo una correlación significativa en el nivel menor a 0.01, se puede establecer que la variable Estilos Atribucionales correlaciona significativamente con la variable Rendimiento Académico. Por lo anterior es posible aceptar la Hipótesis de Trabajo que menciona que “Existe una relación directamente proporcional entre los estilos atribucionales y el rendimiento académico”.

Además de la validación de las Hipótesis formuladas, se efectuaron análisis correlacionales entre las diferentes submetas de aprendizaje y los diferentes estilos atribucionales, evidenciándose que, en torno a la primera variable, específicamente, se evidencia que los estudiantes obtienen un mayor rendimiento académico si generan metas académicas relacionadas con la adquisición de competencia y control -se implican en sus actividades escolares porque la realización de las tareas académicas les permite incrementar sus conocimientos- ($r=0.452$, $p= 0.000$, $\alpha <0.01$), el interés por la materia -orientan positivamente sus actividades escolares porque les resulta muy interesante lo que estudian- ($r=0.390$, $p= 0.001$, $\alpha <0.01$), el engrandecimiento del yo -quieren ser elogiados por padres, profesores y amigos- ($r=0.288$, $p= 0.014$, $\alpha <0.05$), la valoración social -porque desean sentirse orgullosos ante las personas que más me les importan- ($r=0.237$, $p= 0.045$, $\alpha <0.05$) y la obtención de un futuro digno -se implican porque quieren conseguir una buena posición social en el futuro- ($r=0.413$, $p= 0.000$, $\alpha <0.01$).

En el caso de los resultados encontrados en esta investigación relacionados con las Atribuciones Causales, podemos concluir que la atribución del éxito a la habilidad de los estudiantes muestra una relación positiva ($r=0.437$, $p= 0.00$, $\alpha <0.01$). Esto significa que los estudiantes que atribuyen su éxito escolar a sus habilidades en los trabajos y actividades escolares, presentan un mejor desempeño académico. No se encontraron correlaciones significativas en los demás estilos atribucionales.

En concreto, no se evidenciaron relaciones entre el rendimiento académico y las atribuciones causales de externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo, atribución del fracaso al profesor, externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte y atribución del fracaso a la falta de habilidad. De esta manera, se debe mencionar que es necesario profundizar en la investigación entre estas variables y el rendimiento académico.

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, para realizar un análisis global de la investigación se efectúa una matriz FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas). De esta manera

el análisis FODA tendría como objetivo identificar y analizar las Fuerzas y Debilidades de la investigación realizada, así como también las Oportunidades y Amenazas, que presenta. Se utilizará para desarrollar una propuesta que tome en consideración muchos y diferentes factores internos y externos para así maximizar el potencial de las fuerzas y oportunidades minimizando así el impacto de las debilidades y amenazas, para futuras investigación en la línea trabajada.



En referencia a las fortalezas de la investigación es preciso resaltar que los resultados, al encontrarse evidencia estadística significativa de correlación entre las Metas Académicas y los Estilos Atribucionales con el Rendimiento Académico, deberían incidir e impactar en las Políticas Educativas Colombianas. En efecto, se demostró que los estudiantes que generan Metas Académicas de adquisición de competencia y control, de interés por la materia, de engrandecimiento del yo y de obtención de un futuro digno, presentan un desempeño académico superior que quienes no las generan. Por su parte, los estudiantes que presentan Estilos Atribucionales positivos, como atribuir su éxito académico a la habilidad, presentan igualmente un mejor rendimiento escolar. Así, es preciso identificar las líneas de acción de las Políticas Educativas Colombianas donde estos resultados resultan beneficiosos

tanto para los estudiantes como para el proceso de enseñanza aprendizaje y su correspondiente rendimiento académico.

Teniendo en cuenta que el ser humano por naturaleza, suele plantearse preguntas con respecto al por qué y al para qué de su existencia, en especial en la etapa adolescente, que lo conllevan a trazarse metas y a querer proyectarse hacia el futuro en la obtención de respuestas y de su realización personal, es preciso fomentar en los estudiantes el logro de resultados positivos en ese intento a través del planteamiento de un proyecto de vida a partir de su autoconciencia, de la realidad que lo rodea y sus potencialidades como persona. En este aspecto, la inclusión de elementos como las Metas Académicas y los Estilos Atribucionales contribuirán a enriquecer este plan de vida, así como obtener resultados académicos satisfactorios que potencien su autoeficacia y su perspectiva académica. Por lo tanto, es pertinente que estos elementos sean incorporados en las Políticas Educativas que den cuenta de la definición eficaz del Proyecto de Vida en los estudiantes, en el sentido que la generación de Metas Académicas contribuirán a mantener en los estudiantes estados motivacionales positivos y eficaces que mejoren su desempeño y su autoeficacia y, por su parte, la adopción de Estilos Atribucionales adaptativos les permitirán orientar un locus de control interno que favorecerá su implicación en el estudio y su perspectiva de vida.

Analizando las Políticas Educativas en este ámbito, específicamente en términos de proyectos transversales que favorezcan el desarrollo de competencias blandas en los estudiantes, la normatividad colombiana al respecto no es concisa, sin embargo, con la inclusión de la Jornada Única, se estructuran tres proyectos (MEN, 2017): Educación Ambiental, Estilos de Vida Saludable y Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. Ahora bien, en la orientación del Currículo, se cuenta con los Estándares Básicos en tres componentes: los Estándares Básicos de Competencias Académicas (MEN, 2006), los Estándares Básicos de Competencias Laborales (MEN, 2004), y los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas (MEN, 2004), todos ellos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional de

Colombia, estándares que corresponden a las competencias que todo estudiante debe dominar en los diferentes niveles de educación. En este orden de ideas, los Estándares Básicos de Competencias constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo, las Competencias Laborales son el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que un joven estudiante debe desarrollar para desempeñarse de manera apropiada en cualquier entorno productivo, sin importar el sector económico de la actividad, el nivel del cargo, la complejidad de la tarea o el grado de responsabilidad requerido, y, las Competencias Ciudadanas, orientan que, además de desarrollar habilidades para expresarse a través de diversos lenguajes o para resolver problemas matemáticos, los estudiantes deben desarrollar habilidades específicas para el ejercicio de la ciudadanía.

Como se puede apreciar, no hay directrices normativas para el trabajo en proyecto de vida en los estudiantes en ningún nivel de enseñanza. Razón por la cual, a partir de los resultados de la presente investigación y teniendo en cuenta la vital importancia del tema, se propone la creación de un “Proyecto Transversal de Proyecto de Vida” que incluya los elementos necesarios para su definición y, además, la inclusión de dos elementos adicionales (Metas Académicas y Estilos Atribucionales) que aportarían herramientas motivacionales necesarias para mejorar en los estudiantes sus procesos de pensamiento, toma de decisiones, proyección académica y autoeficacia tanto en su ejecución como en sus resultados, así como su impacto en el mejoramiento del rendimiento académico. La implementación de un Proyecto Transversal bajo lineamientos nacionales, estaría igualmente relacionado y articulado con el fortalecimiento de los demás proyectos transversales (Educación Ambiental, Estilos de Vida Saludable y Salud Sexual y Construcción de Ciudadanía) así como con las competencias integradoras del currículo colombiano (Competencias Académicas, Competencias Laborales y Competencias Ciudadanas).

Ahora bien, teniendo en cuenta las limitaciones encontradas en el presente estudio se propone para futuras líneas de trabajo, se amplíe el campo de investigación

en beneficio de la población estudiantil y el servicio educativo, por lo cual se proponen las siguientes alternativas:

- Ampliar la población de estudio de tal forma que incluya tanto los grados de básica secundaria como de educación media.
- Ampliar el tamaño de la muestra de manera que represente significativamente la población objeto de estudio, generando mayor confiabilidad en los resultados obtenidos.
- Tomar una muestra representativa de otras instituciones educativas de manera represente significativamente la población objeto de estudio.
- Generar control de variables que puedan incidir en el tema estudiado (metas académicas y estilos atribucionales) como la modalidad de la Institución Educativa o la metodología de enseñanza de los docentes.
- Incluir en el estudio nuevas variables que puedan mediatizar la relación entre las metas de aprendizaje, estilos atribucionales y rendimiento académico, tales como la implicación familiar en el estudio, el nivel de autoestima o el nivel socioeconómico, entre otras.
- Realizar la aplicación de los instrumentos de medición en múltiples sesiones de manera que elementos como la fatiga, distractores o desmotivación de los estudiantes no puedan generar afectación a los resultados, permitiendo así una evaluación de las variables objetiva y confiable.
- Realizar otros procedimientos estadísticos como los de regresión multivariante para la construcción de un modelo explicativo del rendimiento académico a partir de las metas académicas y los estilos atribucionales.

REFERENCIAS

- Aguayo, M. y Lora, E. (2007). *Cómo realizar “paso a paso” un contraste de hipótesis con SPSS para Windows: (III) Relación o asociación y análisis de la dependencia (o no) entre dos variables cuantitativas. Correlación y regresión lineal simple*. FAVISWEB. Huelva, España: Fundación Andaluza Beturia para la investigación en salud.
- Ainley, M. (1993). Styles of engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 85, 395-405.
- Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (Coord.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 251-271). España: Popular.
- Alemán, M.J., Trías, D. y Curione, K. (2011). Orientaciones motivacionales, rendimiento académico y género en estudiantes de bachillerato. *Ciencias Psicológicas*, 5 (2) 159-166.
- Aleman, I., Campoy, C., Ortiz, M. M. y Benzaquén, R. (2012). Las orientaciones de meta en el alumnado de secundaria: un análisis en un contexto multicultural. *Publicaciones*, 45, 83-100.
- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Cómo enseñar a pensar. Madrid: Santillana.
- Alonso, J. y Montero, Y. (1992). Motivación y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (compils.): *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Alonso, J. y Sánchez, J. (1986). Evaluación de los estilos atribucionales en sujetos del Ciclo Superior de EGB. El cuestionario EAT. En J. Alonso Tapia (Dir.): *Entrenamiento cognitivo y enriquecimiento motivacional*.3. Informe final. Madrid: CIDE.
- Alonso, J. y Sánchez, J. (1992). Estilos Atribucionales y Motivación: El Cuestionario EAT. En Alonso Tapia (Ed.), *Motivar en la Adolescencia*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Álvarez Pérez, L., Núñez Pérez, J. C., Hernández García, J., González García, J. A., & Soler Vázquez, E. (1998). Componentes de la motivación: Evaluación e intervención académica. *Aula Abierta*, 71.

- Aponte, E. (2012). *Los estilos de aprendizaje, gestión del tiempo y atribuciones causales en la predicción del rendimiento académico*. Trabajo de grado para optar el título de Magister en Psicología. Venezuela: Universidad Simón Bolívar.
- Appleton, J., Christenson, S., y Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*, 369-386.
- Archer, J. (1994). Achievement as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 430-446.
- Babanski Y. K. (2003). *Optimización del proceso docente*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Balkis, M. (2013). Academic Procrastination, Academic Life Satisfaction and Academic Achievement: The Mediation Role of Rational Beliefs About Studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies, 13*, 57-74.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bang, H. J., Suárez-Orozco, C., y O'Connor, E. (2011). Immigrant students' homework: Ecological perspective on facilitators and impediments to task completion. *American Journal of Education, 118*, 25-55. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/10.1086/662008>
- Barca, A., Almeida, L., Porto, A., Peralbo, M. Uzquiano y Brenlla, J. (2012). Motivación escolar y rendimiento: Impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología, 28*(3), 848-859.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A. Marcos J.L., y Brenlla J.C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación 354*, 341-368.
- Barca, A; Peralbo, M; Brenlla, J. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema, 16* (1). 94-103
- Barca-Lozano, A., Almeida, L. S., Porto-Rioboo, A. M., Peralbo-Uzquiano, M. y Brenlla-Blanco, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología, 28*, (3), 848-859.

- Bartels, J.M., Magun-Jackson, S. y Kemp, A.D. (2009). Volitional regulation and self-regulation of learning: a study of individual differences in achievement motivation approach-avoidance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18, 7 (2), 605-626.
- Batista, A., Gálvez, M. e Hinojosa, I. (2010). Bosquejo histórico sobre las principales teorías de la motivación y su influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Cubana de Medicina General Integral*. 26 (2), 376-386.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bermúdez, J. (1986). *Psicología de la personalidad (Tomo II)*. Madrid: UNED.
- Beteta, M.C. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, 58-99.
- Bethencourt, J; Cabrera, L; Hernández, J; Álvarez, P y González, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6 (3). 603-622.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Bodensiek, A. (2010). *Estudio sobre los factores que influyen en el rendimiento escolar*. Bogotá – Colombia: Secretaría de Educación Municipal.
- Boekaerts, M. (1988). Motivated Learning: Bias and appraisals. International. *Journal of Educational Research*, 12 (3). 267-287.
- Bravo-Valdivieso, L., Villalón, M. & Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(1), 9-20.
- Bricklin, B. y Bricklin, M. (1988). *Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar*. México: Pax-México.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40(3), 167-176.
- Calvo, T; Cervello, E; Sánchez, P; Leo; F y Navas, L. (2010). Análisis de las relaciones entre la motivación y las atribuciones causales en jóvenes deportistas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42 (1). 75-85

- Campos, V. y Moya, R. (2011). La formación del profesional desde una concepción personalizada del proceso de aprendizaje. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (28), 1-6.
- Cantaluppi, R. (2005). *Rendimiento académico y abandono en la Educación Superior a Distancia*. Palermo: Universidad de Palermo.
- Capa, R. L., Audiffren, M., & Ragot, S. (2008). The effects of achievement motivation, task difficulty, and goal difficulty on physiological, behavioral and subjective effort. *Psychophysiology*, 45(5), 859-868.
- Carmen Rosa Coloma, C. y Tafur, P. (2009). El constructivismo y sus implicancias en Educación. *Revista Educación*, 8 (6), 1-28.
- Carrasco, J. (1985). *La recuperación educativa*. España: Editorial Anaya.
- Caso-Niebla, J y Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (3), 487-501.
- Castaño, C. (1974). Problemas de predicción de los test mentales con especial referencia a la Orientación Escolar y Profesional. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 126, 31-41.
- Castellanos, V. y Reyes, P. A. (2015). Factores motivacionales y desempeño académico en adolescentes. *Investigación y práctica en Psicología del desarrollo*, 1, 101-107.
- Cerezo, M. T., y Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 97-112.
- Cerezo, M.T. y Casanova, P. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* 2 (1), 97-112.
- Chadwick, C. (2005). ¿Por qué no soy constructivista? *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, Janeiro, 1, 1-6.
- Chase, P. A., Hilliard, L. J., Geldhof, G. J., Warren, D. J. A., y Lerner, R. M. (2014). Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 884-896.

- Christenson, S. L., Reschly, A. L., y Wylie, C. (Eds.). (2013). *Handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer Science.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- Coll, C. y Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1997). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Coloma, C. R. y Tafur, R. M. (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Revista Educación*, 8 (16), 217-224.
- Constitución Política de Colombia [Const.] (1991). Legis.
- Contreras, A. (2002). *¿Alumno, Ser sin luz? Un equívoco*. Documento recuperado de <http://docyalum.fullblog.com.ar/alumno-sin-luz-un-equivoco.html>.
- Contreras, H., Mori, E., Lam, N., Gil, E., Hinojosa, Y., Rojas, D., Espinoza, E., Torrejón, E. y Conspira, C. (2011). Procrastinación en el estudio: exploración del fenómeno en adolescentes escolarizados. *Revista Peruana de Epidemiología*, 15, 1-5.
- Corral, N. (2003). *Metas académicas, atribuciones causales y rendimiento académico*. Chaco: Instituto de ciencias de la educación: facultad de humanidades UNNE.
- Corral, N. (2003). *Metas académicas, atribuciones causales y rendimiento académico. Comunicaciones científicas y tecnológicas*. Informe presentado a la Universidad Nacional del Nordeste.
- Covington, M. V. (1983). Motivated cognitions. En S. G. Paris, G. M. Olson y H. W. Setevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Covington, M. V. y Beery, R. G. (1976). *Self-worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Covington, M.V. y Omelich, C.L. (1979). ¿Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1487-1504.

- Crespillo, E. (2010). La Escuela como Institución Educativa. *Pedagogía Magna*, 5, 257-261.
- DANE (2005). *Censo general 2005: Resultados generales Cundinamarca*. Bogotá: Departamento Nacional de Población DANE.
- Darr, C. (2011). Measuring student engagement: The development of a scale for formative use. En S. Christenson, A. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- De Caso, A. & García, J. (2006). Relaciones entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 477-492.
- De la Fuente, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación a meta. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 35-62.
- De la Fuente, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de metas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 35-62.
- De la Torre, C y Godoy, A. (2004). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14(2), 444-449.
- De la Torrez, C. y Godoy, A. (2002): "Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos". *Psicothema*, 14, 444-449.
- Delgado, B., Inglés, C., García-Fernández, J., Castejón, J., y Valle, A. (2010). Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Pedagogía*, 245, 67-84.
- Delgado, B., Inglés, C., García-Fernández, J., Castejón, J., y Valle, A. (2010). Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Pedagogía*, 245, 67-84.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana: Ediciones Unesco.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41 (10), 1040-1048.

- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, Investigación y Desarrollo. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2).
- Elias, H., Mustafa, S. M. S., Roslan, S., & Noah, S. M. (2011). Motivational predictors of academic performance in end year examination. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1179-1188.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A.J. y Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A.J. y Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, E. y Harackiewicz, J. (1996). Approach and Avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Erazo, O. (2010). El estudiante y sus problemas psicoeducativos. *Revista de Psicología GEPU*, 1(3), 74-86.
- Estevez, I., Rodríguez, S., Valle, A. Regueiro, B. y Piñeiro, I. (2016). Incidencia de las metas académicas del alumnado de secundaria en su gestión motivacional. *Aula Abierta*, 44, 83-90.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. & Guil, R. (2004). Medidas de inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Fajardo, F., Maestre, M., Felipe, E. León, B. y Polo, M. I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20 (1), 209-232.
- Feenstra, C. (2004). *El niño superdotado. Cómo reconocer y educar al niño con altas capacidades*. Barcelona: Medici.
- Fernández, J. y Rodríguez, J. (2008). Los orígenes del fracaso escolar: un estudio empírico. *Psicothema*, 194, 558-576.

- Figuroa, C. (2004). *Sistemas de evaluación académica*. El Salvador: Editorial Universitaria.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., y Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal*, 95, 421-434.
- Finn, J., y Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., y Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research Spring*, 74, 59-109.
- Furnham, A. (2012). Learning Style, Personality Traits and Intelligence as Predictors of College Academic Performance. *Individual Differences Research*, 10, 117-128.
- Furnham, A. (2012). Learning Style, Personality Traits and Intelligence as Predictors of College Academic Performance. *Individual Differences Research*, 10, 117-128.
- Furrer, C., y Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Gaeta, M, Cavazos, J., Sánchez, A.P., Rosário, P. y Högemann, J. (2015). Propiedades psicométricas de la versión mexicana del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47 (1), 16-24.
- Gaeta, M. L., Cavazosa, J., Sánchez, A. P., Rosario, P. y Hogemann, J. (2014). Propiedades psicométricas de la versión mexicana del Cuestionario para la Evaluación de las Metas Académicas CEMA. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47 (1), 16-24.
- Gaete, V (2015). Desarrollo Psicosocial del Adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*. 86 (6). 436-443.
- Garcés, D. (2012). *Incidencia de los rasgos de personalidad en las conductas agresivas de los integrantes de las barras «Club Macará» temporada 2010/2011*. [Tesis Doctoral]. Universidad técnica de Ambato.

- García Laborda, J., Bejarano, L. G. y Simons, M. (2012). ¿Cuánto aprendí en la secundaria? Las actitudes de los estudiantes universitarios de primer año respecto a la relación enseñanza-aprendizaje de su segunda lengua en la escuela secundaria en tres contextos internacionales. *Educación XXI*, 15(2), 159-184.
- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Número especial. 1-15.
- García, B., Loredó, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M. y Reyes, R. (2008). Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En M. Rueda (Ed.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. México: IISUE-UNAM-Plaza y Valdés.
- García, F., Gracia, E., y Zeleznova, A. (2013). Validation of the English version of the Five-Factor Self Concept Questionnaire. *Psicothema*, 25, 549-555.
- García, J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos*, 21, 217-232.
- García, M., González-Pienda, J., Núñez, J., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., González, R. y Valle, A. (1998). El cuestionario de metas académicas (C.M.A.). Un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de Educación Secundaria. *Revista Aula abierta*. 71, 175-200.
- García, O & Palacios, R. (1991). *Factores condicionantes del aprendizaje en lógica matemática*. (Tesis de Maestría). Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.
- García, T. y Pintrich, P. (1994). Regulation motivation and cognition in classroom: The role of self-chemas and self-regulatory strategies. En Shuck, D. y Zimmerman, J. (eds.), *Self-regulation of learning and performances. Issues and educational applications*. (p. 127-154). Hillsdale, NJ.: LEA.
- Gaviria, A & Barrientos, J. (2001a). Calidad de la educación y rendimiento académico en Bogotá. *Revista Coyuntura Social*, 24, 111-126.

- Gaviria, A & Barrientos, J. (2001b). Determinantes de la calidad de la educación en Colombia. *Archivos de Economía*, 159, 35-52.
- Gil, J. (2011). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación*. 362, 298-322.
- Glanville, J. L., y Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 1019-1041.
- Glasser, W. (1985). *Escuelas sin fracasos*. México: Pax-México.
- Gómez, I. (2005). *Motivar a los alumnos de secundaria para hacer matemáticas*. Curso de formación de profesores. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/tesis/19972000/S/5/S5013101.pdf>
- Gómez-Miñambres, J. (2012). Motivation through goal setting. *Journal of Economic Psychology*, 33, 1223-1239.
- Gonzales, G.; Castro, A. y González, F. (2008). Perfiles aptitudinales, estilos de pensamiento y rendimiento académico. *Anuario de Investigaciones*, 15, 35-64.
- González, J. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología y Educación*, 7(8), 247-258.
- González, J. L., Del Rincón, B. y Bayot, A. (2010). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en educación secundaria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 18, 1, 211-226.
- González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- González, M., Tourón, J. y Gaviria, J. (1994). La orientación motivacional intrínseco-extrínseca en el aula: Validación de un instrumento. *Bordón*, 46, 35-51.
- González, R., Núñez, J. y García, C. (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, R., Valle, A., Núñez, J. y González j. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61.
- González, R., Valle, A., Núñez, J. y González-Pienda, J. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Revista Psicothema*, 8, (1), 45-61
- González-Pienda, J. A. y Núñez, J. C. (Coords.) (1998). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- González-Pienda, J. A., González-Cabanach, R., Núñez, J. C. y Valle, A. (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.
- González-Pienda, J. y Núñez, J. (Coords.) (1998). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- Greene, B., y Miller, R. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
- Grenn, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of adolescence*, 35, 1111-1122.
- Harter, S. (1992). The Relationship between Perceived Competence, Affect, and Motivational Orientation Within the Classroom: Process and Patterns of Change, pp. 77-114. En Boggiano, A.K. & Pittman, T. (Eds.) *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test weck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- Henríquez, A. (2007). *Construcción, desarrollo y validación de un cuestionario de inicio, persistencia, expectativas de cambio y expectativas de abandono de los estudios universitarios*. Recuperado el 02 de diciembre de 2016, de <http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/2219/1/3078.pdf>.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2015). *Metodología de la Investigación*. Madrid: Trillas.

- Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M., y Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación, Sección de Investigación*. 37(2). 1-15.
- Hsieh, P. H. P. & Schallert, D. L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 513-532.
- Institución Educativa Departamental Aquileo Parra (2014a). *Plan Estratégico Institucional PEI*. Pacho: Institución Educativa Departamental Aquileo Parra.
- Institución Educativa Departamental Aquileo Parra (2014b). *Manual de Convivencia*. Pacho: Institución Educativa Departamental Aquileo Parra.
- Institución Educativa Departamental Aquileo Parra (2014c). *Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes SIEE*. Pacho: Institución Educativa Departamental Aquileo Parra.
- Institución Educativa Departamental Aquileo Parra (2015). *Comité de Evaluación y Promoción: Acta General de Promoción 2015*. Pacho: Institución Educativa Departamental Aquileo Parra.
- Institución Educativa Departamental Aquileo Parra (2016a). *Consejo Académico: Proyecto Ambiental Escolar*. Pacho: IED Aquileo Parra.
- Institución Educativa Departamental Aquileo Parra (2016b). *Comité Escolar de Convivencia: Evaluación de la Dinámica familiar de los estudiantes de la IED Aquileo Parra*. Pacho: Institución Educativa Departamental Aquileo Parra.
- Institución Educativa Departamental Aquileo Parra (2016c). *Comité Escolar de Convivencia: Informe de casos de convivencia 2016*. Pacho: Institución Educativa Departamental Aquileo Parra.
- Institución Educativa Departamental Aquileo Parra (2017). *Comité de Evaluación y Promoción: Acta General de Promoción 2017*. Pacho: Institución Educativa Departamental Aquileo Parra.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., y Pagani, L. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64, 21-40.
- Jensen, E. (2010). *Cerebro y aprendizaje*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.

- Jiménez, M. J. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41, 1-12.
- Jiménez, R., Cervelló, E., García, T., Santos-Rosa, F. & Del Villar, F. (2006). Relaciones entre las metas de logro, la percepción del clima motivacional, la valoración de la educación física, la práctica deportiva extraescolar y el consumo de drogas en estudiantes de educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 253-266.
- Jimerson, S., Campos, E., y Greif, J. (2003). Towards an understanding of definitions and measures of student engagement in schools and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-28.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R., y Elder, G. H., Jr. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74, 318-340.
- Jordan, W., y Nettles, S. (2000). How students invest their time outside of school: Effects on school related outcomes. *Social Psychology of Education*, 3, 217-243.
- Kaczynska (1986). El rendimiento escolar y la inteligencia. Madrid: Espasa Calpe.
- Kaplan, A. y Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identify formation styles. *Educational Research Review*, 5 (1), 50-67.
- Kozan, S., Fabio, A. D., Blustein, D. L., y Kenny, M. E. (2014). The role of social support and workrelated factors on the school engagement of Italian high school students. *Journal of Career Assessment*, 22, 345-354.
- Li, Y., Lynch, A., Calvin, C., Liu, J., y Lerner, R. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 329-342.
- Linnenbrink-García, L. y PekrunReinhard. R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 1-3.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.

- Lozano, A. (2003): "Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, Vol. 1 (1), pp.
- Lozano-González, L. Y García-Cueto, E. (2000): "El rendimiento escolar y los trastornos emocionales y comportamentales". *Psicothema*, 12 (2), 340-343.43-66.
- Ludewig, C. (2014). *Universo y Muestra*. México: Colegio Mexicano de Ortopedia y Traumatología.
- MEN (1994). *Decreto 1860 del 3 agosto de 1994: Reglamento parcial de la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (1994). *Ley 115 de 1994*. Bogotá – Colombia: Ministerio de Educación.
- MEN. (2002). *Decreto 1278 de junio 19 de 2002: Estatuto de Profesionalización Docente*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2002). *Decreto 230 del 2002*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- MEN. (2004). *Guía 21: Competencias Laborales Generales*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2004). *Guía No. 6: Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2006). *Estándares Básicos en Competencias*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2009). *Decreto 1290 de abril 17 de 2009: Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2013). *Decreto 1965 de 2013, por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2014). *¿Qué es el Índice Sintético de Calidad Educativa?* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- MEN. (2015). *Decreto 1075 del 26 de mayo de 2015. "Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación"*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2016). *Resumen ejecutivo Pruebas Pisa 2015*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2017). *Índice Sintético de Calidad Educativa*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2017). *Vamos a aprender Lenguaje. Guía del docente*. Bogotá: Ediciones SM S.A.
- Maclure, S. & Davies, P. (1994). *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona: Gedisa.
- Madill, R. A., Gest, S. D., y Rodkin, P. C. (2014). 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, 43*, 86-105.
- Manassero, A y Vásquez, A. (2000). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 3*, 5-6.
- Manassero, M. A. & Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema, 10*(2), 333-351.
- Marks, S. H. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal, 37*, 153-184.
- Martinalbo-lucas, J., Núñez Alonso, J. & Navarro Izquierdo, J. (2003). La evolución motivacional como criterio discriminante de los deportes. *Revista Latinoamericana de Psicología, 35*(2), 1-23.
- Martínez, V. (2013). *Paradigmas en investigación*. Recuperado de http://www.pics.uson.mx/wpcontent/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf
- Matalinares, M., Tueros, R. y Yaringaño, J. (2009). Adaptación psicométrica del Cuestionario de Estilos Atributivos. *Revista IIPSI, 12* (1), 173-189.

- Mayor, L. y Tortosa, F. (1997). Perspectivas históricas de la Psicología de la motivación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3 (20), 1-18.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C. y Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Meece, J. L., y Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.
- Meneses, G. (2007). *Interacción y aprendizaje en la Universidad*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Middleton, M., y Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An unexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Migues, A. R., Uzquiano, M. P. y Lozano, A. B. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento escolar en enseñanza secundaria. *Psicothema*, 22, 790-796.
- Miñano, P. (2009). *Un modelo causal explicativo sobre la incidencia de las variables cognitivo motivaciones en el rendimiento académico*. Tesis Doctoral. España: Universidad de Alicante.
- Miñano, P. Cantero, M. y Castejón, J. (2008). Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales. *Horizontes Educativos*, 13, (2), 11-23.
- Miñano, P. y Castejón, J. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Motivación y Educación*, 11(28).
- Monje, C. (2001). *Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa. Diferencias y limitaciones*. Piura: Universidad del Perú.
- Montes, I, y Lerner, J. (2011). *Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT. Perspectiva cuantitativa* (Tesis de Maestría). Universidad EAFIT. Bogotá. Colombia.
- Morales, P. y Gómez, V. (2009). Adaptación de la escala atribucional de motivación de logro de Manassero y Vázquez. *Educación y Educadores*, 12 (3) 33-52.

- Morán, H., Barca, A. y Muñoz, M. A. (2006). O papel das atribuícións causais e as metas académicas nos procesos de aprendizaxe do alumnado de Formación Profesional. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 11 (12), 425-439.
- Motari, J., Ogoma, O. y Misigo, L. (2010). Gender Differences in Self Efficacy and Academic Performance in Science Subjects among Secondary School Students in Lugari District, Kenya. *Educational Journal of Behavioral Science*, 1, 62-77.
- Muñoz, C. (2013). *Deserción escolar, un concepto que no concluye: casos de no conclusión satisfactoria del ciclo escolar en la Institución Educativa de Santa Librada*. (Tesis de Pregrado). Cali: Colombia.
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*. 33 (2). 153-170.
- Navarrete, I. y Cuadro, A. (1997). *Estilos atribucionales causales y rendimiento académico en estudiantes de ciclo básico de Montevideo*. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Navarro, E. (2003). El rendimiento académico, concepto, investigación y desarrollo. *Revista electrónica sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación*. 1(2), 45-75.
- Newman, D. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Revista de Educación Laurus*. 12, 180-205.
- Nichols, J. G., Cheung, P. C., Lauer, J. y Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.
- Núñez, J. C. (2009). *Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Académico*. Actas del X Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía. Braga: Universidad de Minho.
- Núñez, J. C. (2009). *Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Académico*. Actas del X Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía. Braga: Universidad de Minho.

- Núñez, J. C. y González-Pianda, J. (1994): *Determinantes del rendimiento académico*. Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- Núñez, J.C., González-Pianda, J.A., González-Pumariega S., García, M. y Rocés, C. (1997), *Cuestionario para la evaluación de metas académicas en secundaria CEMA II*. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.
- Omar, A., Uribe, H., Ferreira, M., Leal, E. y Terrones, A. (2002). Atribución Transcultural del Rendimiento Académico: Un Estudio entre Argentina, Brasil y México. *Revista de la Sociedad Mexicana de Psicología*, 17(2). 15-25.
- Ortiz, H. K. (s.f.). *Plataforma para el control del uso de plataformas educativas*. Cuba: Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez.
- Ortiz, O. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje. ¿Cómo elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa?* Bogotá: Ediciones de la U.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int. J. Morphol.* 35 (1), 227-232.
- Páez, M. Gutiérrez-Martínez, O., Fachinelli, C.C. & Hernández, M. (2007). Un análisis de las relaciones entre distintas dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico en una muestra de adolescentes argentinos. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1), 77-84.
- Palmero, F., Gómez, C., Carpi, A. y Guerrero, C. (2008). Perspectiva histórica de la psicología de la motivación. *Avances en Psicología Latinoamericana*. 26 (2) 145-170.
- Pardo, A. y Alonso, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Pellas, N. (2014). The influence of computer self efficacy, metacognitive self regulation and self-esteem on student engagement in online learning pro- grams: Evidence from the virtual world of second life. *Computers in Human Behavior*, 35, 157-170.
- Pérez, A. (2007). *Factores asociados con el bajo rendimiento en alumno de 2º año de la Escuela Secundaria Técnica Número 38 José María Morelos y Pavón*. (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Hidalgo, México.

- Phan, H.P. (2008). Achievement goals, the classroom environment and reflective thinking: A conceptual framework. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16, 6 (3), 571-602.
- Pintrich, P. (1991). Editor's comment: Current issues and new directions in motivational theory and research. *Educational Psychologist*, 26, 199-205.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Pintrich, P.R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Pizarro, R. (1985). *Inteligencias Múltiples y Aprendizajes Escolares*. Chile: Universidad Católica de Valparaíso.
- Plan de Desarrollo Departamental (2016). *Ordenanza 06 de 2006 de la Asamblea Departamental de Cundinamarca, por la cual se adopta el Plan de Desarrollo Departamental 2016 – 2020 “Unidos Podemos Más”*: Bogotá: Gaceta de Cundinamarca.
- Plan de Desarrollo Municipal (2016). *Acuerdo 011 de 2016 del Concejo Municipal de Pacho, por el cual se adopta el Plan Municipal de Desarrollo “Oportunidades y Progreso para todos 2016-2019*. Pacho: Consejo Municipal de Pacho.
- Pope, A., Mohale, M. y Cragnead, W. (1996): *Mejora la autoestima. Técnicas para niños y adolescentes*. Barcelona: Martínez Roca.
- Poropat, A. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological bulletin*, 135(2), 322-339.
- Preckel, F., Niepel, C., Schneider, M., y Brunner, M. (2013). Self concept in adolescence: A longitudinal study on reciprocal effects of self perceptions in academic and social domains. *Journal of Adolescence*, 36, 1165-1175.
- Preckel, F., Niepel, C., Schneider, M., y Brunner, M. (2013). Self concept in adolescence: A longitudinal study on reciprocal effects of self perceptions in academic and social domains. *Journal of Adolescence*, 36, 1165-1175.
- Real Academia Española [RAE] (2017). *Alumno*. Edición Tricentenario. Consultado en <https://dle.rae.es/?w=diccionario>

- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology, 105*, 579-595.
- Reeve, J., y Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 257-267.
- Reeve, J., y Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 257-267.
- Requena, R. (2018). *Talleres de comprensión lectora basados en el enfoque socio constructivista utilizando material impreso mejora el logro del aprendizaje de los niños de 4 años de la institución educativa no 89011 "Elias Aguirre Romero" Chimbote*. Tesis para optar el título profesional de Licenciada en Educación Inicial. Chimbote. Perú
- Reyes, Y. (2003). *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes de primer año de Psicología de UNMSM* (Tesis de Pregrado). Universidad Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Richardson, M., Abraham, C. y Bond, R. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta Analysis. *Psychological Bulletin, 138*, 353-387.
- Rinaudo, M., Chiecher, A y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología, 19* (1), 107-110.
- Risso, A., Peralbo, M. y Barca, A. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento académico escolar en Enseñanza Secundaria. *Psicothema, 22*, 790-805.
- Rodríguez, J. A. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Revista Investigación Educativa. 7* (12), 23-40.
- Rodríguez, J. A. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Revista Investigación Educativa. 7* (12), 23-40.
- Rodríguez, S. (1982). Diagnóstico y predicción en orientación. *Revista de educación. 270*, 56-78.

- Rodríguez, S., Cabanach, R., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J. y González-Pienda, J. (2001) Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13(4), 546-550.
- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueriro, B., Estévez, I., Valle, A. y Núñez, J. C. (2018). Bienestar emocional de los estudiantes universitarios: el papel de la orientación a metas y las percepciones de control. *Publicaciones*, 41 (1), 221-224.
- Rodríguez, A., Droguett, L., y Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: The role of academic selfconcept and perceived social support. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 397-414.
- Romero, F. & Lavigne, R. (2005). *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos. Vol. I.* Sevilla – España: Consejería de Educación Junta de Andalucía.
- Rosario, P., Costa, M., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Solano, P. y Valle, A. (2009). Academic Procrastination: Associations with Personal, School, and Family Variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 118-127.
- Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescents' motivation and achievement. *Child Development*, 72, 1135-1150.
- Sanz, M. T., Menéndez, F. J. Rivero, M. P. y Conde, M. (2013). *Psicología de la motivación. Teoría y práctica.* Madrid: Editorial Sanz y Torres.
- Schunk, D. (1997): *Teorías del Aprendizaje.* México: Prentice Hall.
- Seligman, M. (1981): *Indefensión: en la depresión, en el desarrollo y la muerte.* Madrid. Ed: Debate.
- Serrano, J. (2001). Rendimiento escolar y sus contextos. *Revista complutense de Educación*, 12(1), 15.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación en la enseñanza I.* Barcelona: Paidós.
- SIMAT (2018). *Software de Sistema de Matrícula Estudiantil.* Ministerio de Educación Nacional.
- Simons-Morton, B., y Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41, 3-25.

- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: a meta analytic review of research. *Review of Educational Research, 75*, 417-453.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., y Furrer, C. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69*, 493-525.
- Skinner, E. A., y Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*, 571-581.
- Soria, M., Otamendi, A., berrocal, C., Caño, A. y Rodríguez, C. (2004): "Las atribuciones de incontrolabilidad en el origen de las expectativas de desesperanza en adolescentes". *Psicothema, 16* (3) pp. 476-480.
- Spinath, B., Spinath, F. M., Harlaar, N., y Plomin, R. (2006). Predicting school achievement from general cognitive ability, selfperceived ability, and intrinsic value. *Intelligence, 34*, 363-374.
- Stracuzzi, S. y Pestana, F. (2012). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. Caracas: FEDUPEL.
- Suárez, J. y Suárez, A. (2004). *El Aprendizaje Autorregulado: Variables Estratégicas, Motivacionales, Evaluación e Intervención*. UNED: Madrid.
- Suárez, J., Cabanach, R., y Valle, A. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self- regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 561- 572.
- Suazo, I. (2007). Estilos de aprendizaje y su correlación con el rendimiento académico en Anatomía Humana Normal. *International Journal of Morphology, 25*(2), 367-373.
- Suldo, S.M. y Shaffer, E.J. (2008). Looking Beyond Psychopathology: The Dual-Factor Model of Mental Health in Youth. *School Psychology Review, 37*, 52-68.
- Tamayo, M (1999). *Aprender a investigar*. Bogotá: ICFES.
- Tapia, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

- Tejedor, F. J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista española de pedagogía*, 61, 5-32.
- Tortosa, F. y Mayor, L. (1992). Watson y la psicología de las emociones: evolución de una idea. *Psicothema*, 4 (1), 297-315.
- Trechera, J. L. (2005). *Saber motivar: ¿El palo o la zanahoria?* Recuperado de: <http://www.psicologia-online.com/articulos/2005/motivacion.shtml>
- Valenzuela, J. (2007). *Exigencia académica y atribución causal: ¿qué pasa con la atribución al esfuerzo cuando hay una baja significativa en la exigencia académica?* *Educere*, 11 (37), 283-287.
- Valle, A., Barca, A., González-Cabanach, R., & Núñez, J.C. (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31, 425-461.
- Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J., González-Pienda, J. y Rosario, P. (2007). Metas Académicas y Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Semestral de la Asociación Brasileira de Psicología Escolar y Educacional (ABRAPEE)*, 2(1), 31-40.
- Valle, A., G. Cabanach, R., González-Pienda, J., Núñez, J., Rodríguez, S. y Rosario, P. (2009). Metas académicas: Perspectiva Histórica y Conceptual e Implicaciones Educativas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19, 7 (3), 1.073-1.106.
- Valle, A., Núñez, J., Cabanach, R., González, J. y Rosario, P. (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento académico en diferentes áreas curriculares. *Revista latinoamericana de Psicología*, 40(1), 112-122.
- Valle, A., Núñez, J., Rodríguez, S., Cabanach, R., González-Pienda, J. y Rosário, P. (2010) Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*, 9(1), pp. 109-121.
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 441-449.

- Veiga, F., Bahia, S., Nogueira, J., Melo, M., Caldeira, S., Festas, I., y Pereira, T. (2012). *Portuguese adaptation of Students Engagement in School International Scale (SEIS)*. Proceedings of ICERI2012 Conference (pp. 3356- 3362). Madrid, Spain.
- Veiga, F., García, F., Reeve, J., Wentzel y García, O. (2015). Cuando se pierde la motivación escolar de los adolescentes con mejor autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320.
- Vélez, A., y Roa, C. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de Medicina. *Revista Medicina*. 8, 97-121.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294-318.
- Vygotsky, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo.
- Wang, M., y Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633-662.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1985): An attributional theory of achievement motivation and emotion". *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986). An attributional theory of achievement motivation an emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.
- Weiner, B. (1990). History of motivational in education. *Journal of Psychology*, 82, 616-622.
- Weiner, B. (1992): *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Weiser, D. A. & Riggio, H. R. (2010). Family background and academic achievement: Does self efficacy mediate outcomes? *Social Psychology of Education: An international Journal*, 13, 367-383.
- Wentzel, K. (2012). Commentary: Socio cultural contexts, social competence, and engagement at school. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.),

Handbook of research on student engagement (pp. 479-488). New York: Springer.

Yu, F. y Patterson, D. (2010). Examining Adolescent Academic Achievement: A Cross Cultural Review. *The Family Journal*, 18, 324-327.

Zarza, F. J. (2018). Relationship Between Motivational Levels and Self-efficacy in Instrument Students Upper Level Rubbing Rope. *European Scientific Journal*, 14 (8), 1857-1881.

Zavala, A. (2002). *La práctica educativa, ¿cómo enseñar?* Barcelona: Grao.

ANEXOS

CEMA-II

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE METAS ACADÉMICAS EN SECUNDARIA

NOMBRE Y APELLIDOS.....
CENTRO.....
EDAD.....CURSO.....SEXO.....V.....H.....

Este es un cuestionario que nos permite conocer cuáles son los principales motivos por los que los estudiantes, en general, se esfuerzan en su trabajo académico. Seguidamente te presentamos una serie de afirmaciones acerca de los motivos que puedes tener para estudiar, o para evitar trabajar. Te pedimos que contestes a dichas afirmaciones reflexionando detenidamente sobre el contenido de cada una de ellas, que aunque te parezcan semejantes, en realidad, no lo son.

Para completarlo, te ayudamos con el siguiente ejemplo. Encontrarás una frase en la que debes marcar del 1 al 5. Si *nunca* acostumbras a hacer lo que dice la frase rodeas con un círculo la casilla que corresponde al número 1. Si *casi nunca* lo haces, rodeas el número 2. Si lo haces sólo *algunas veces*, rodeas la número 3. Si lo haces *casi siempre*, rodeas la número 4. Si sueles hacerlo *siempre*, rodeas la número 5.

NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS, sólo queremos que responda con mayor precisión y sinceridad posible a las cuestiones que se plantean.

Por favor, antes de comenzar completa los datos que aparecen en la parte superior de esta página.

Gracias por tu colaboración.

Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., González-Pumariega, S., García, M.S. y Roces, C. *Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo, 1997.*

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

1) Yo me esfuerzo en mis estudios porque la realización de las tareas académicas me permiten incrementar mis conocimientos.	1	2	3	4	5
2) Yo me esfuerzo en mis estudios porque los aprendizajes que realizo me permiten ser más competente	1	2	3	4	5
3) Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más aprenda mejor profesional seré.	1	2	3	4	5
4) Yo me esfuerzo en mis estudios porque me gusta lo que estudio.	1	2	3	4	5
5) Yo me esfuerzo en mis estudios porque disfruto con lo que aprendo.	1	2	3	4	5
6) Yo me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy interesante lo que estudio.	1	2	3	4	5
7) Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más aprendo más autónomo soy.	1	2	3	4	5
8) Yo me esfuerzo en mis estudios porque aprender me posibilita ser más independiente.	1	2	3	4	5
9) Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más sé mayor sensación de control tengo.	1	2	3	4	5
10) Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero tener uno de los mejores expedientes de mi promoción.	1	2	3	4	5
11) Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo sentirme orgulloso ante las personas que más me importan.	1	2	3	4	5
12) Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero que todos vean lo inteligente y voluntarioso que soy.	1	2	3	4	5
13) Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero sentirme humillado ante las personas que más me importan.	1	2	3	4	5
14) Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo tener que avergonzarme de mí mismo.	1	2	3	4	5
15) Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que las personas que más me importan se avergüencen de mí.	1	2	3	4	5
16) Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo que las personas que más me importan se sientan orgullosas de mí.	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

17)Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo dar una imagen de fracasado ante las personas importantes para mí.	1	2	3	4	5
18)Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo ser alabado por mis padres.	1	2	3	4	5
19)Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos.	1	2	3	4	5
20)Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis profesores me tengan antipatía por mis malas notas.	1	2	3	4	5
21)Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo evitar el rechazo de mis padres.	1	2	3	4	5
22)Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero perder el respeto de las personas importantes para mí.	1	2	3	4	5
23)Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí.	1	2	3	4	5
24)Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo que los profesores me tengan aversión.	1	2	3	4	5
25)Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo ser elogiado por mis padres, profesores y amigos.	1	2	3	4	5
26)Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo obtener alguna recompensa de mis padres.	1	2	3	4	5
27)Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero obtener algo importante que depende de mis notas en los estudios.	1	2	3	4	5
28)Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo evitar los castigos que recibiría si no obtengo buenos resultados.	1	2	3	4	5
29)Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero evitar los enfrentamientos con mis padres.	1	2	3	4	5
30)Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero evitar consecuencias negativas para mí debido a un insuficiente rendimiento.	1	2	3	4	5
31)Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero perder algo de lo que ahora disfruto (mesadas, salidas, etc.).	1	2	3	4	5
32)Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.	1	2	3	4	5
33) Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero conseguir una buena posición social en el futuro.	1	2	3	4	5
34)Yo me esfuerzo en mis estudios porque en el futuro no me gustaría engrosar las listas de desempleo.	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

35) Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo perderme la oportunidad de disfrutar en el futuro de un trabajo importante.	1	2	3	4	5
36) Generalmente, no me esfuerzo en clase si veo que quedaré como un tonto.	1	2	3	4	5
37) Evito trabajar en clase si veo que seré el que peor lo haga.	1	2	3	4	5
38) Si veo que puedo fracasar en un examen, trabajo, etc., suelo no esforzarme desde el principio.	1	2	3	4	5
39) Es muy importante para mí no sentirme un tonto en clase.	1	2	3	4	5
40) Creo que suelo evitar implicarme en aquellas tareas que pudieran hacerme quedar como incapaz.	1	2	3	4	5
41) Sólo participo en las actividades de clase que me permiten quedar en el grupo de los mejores.	1	2	3	4	5
42) Evito esforzarme en aquellas tareas que creo que no seré capaz de hacerlas bien.	1	2	3	4	5

[FIN DE LA PRUEBA]

EL CUESTIONARIO EAT

© Jesús Alonso Tapia y José Carlos Sánchez García

INSTRUCCIONES

En este cuadernillo encontrarás una serie de afirmaciones sobre las causas del éxito y el fracaso en distintas situaciones, en relación con cada una de las cuales debes mostrar tu grado de acuerdo o desacuerdo. No hay contestaciones correctas o incorrectas, ya que las personas podemos considerar las cosas desde distintos puntos de vista. Contesta con sinceridad de modo que se pueda conocer mejor tu forma de ser.

Anota tus contestaciones en la hoja de respuestas que te han entregado. Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con el contenido de cada afirmación tachando, en la escala correspondiente, el número elegido. Por ejemplo:

20. Para mí aprobar un examen es como si me tocase la lotería.

20. 0 --- --- 2 --- 3 --- 4

Ten presente que una puntuación de "0" significa "máximo desacuerdo", y una puntuación de "4", "máximo acuerdo" con el contenido de la afirmación.

RECUERDA QUE DEBES CONTESTAR SINCERAMENTE YA QUE, EN CASO CONTRARIO, LA INFORMACION OBTENIDA NO SERVIRA PARA TU ORIENTACION PSICOLOGICA.

Espera a que se de la señal para empezar

- 1 Frecuentemente mi buena suerte ha sido la causa de que me hay llevado bien con los profesores.
- 2 Pienso que mis buenas notas reflejan, sobre todo, lo listo que soy para los estudios.
- 3 En mi caso, sacar buenas notas se ha debido, sobre todo, a mi propio esfuerzo.
- 4 Si he conseguido llevarme bien con mis padres se ha debido al esfuerzo que he puesto en comprenderles.
- 5 Por lo general, si he obtenido malos resultados en lenguaje creo que ha sido por mala suerte.
- 6 Mis malas notas en Lenguaje se han debido, con frecuencia, a que el profesor puntuaba muy bajo.
- 7 Si alguna vez he obtenido bajas calificaciones en Matemáticas se ha debido a falta de esfuerzo.
- 8 Si suspendo una asignatura, probablemente es por no estar capacitado intelectualmente para la misma.
- 9 Con frecuencia mis malas notas se deben a que el profesor no está bien preparado para enseñarme.
- 10 Si tengo pocos amigos es por mi falta de habilidad para tratarles.
- 11 Mi mala suerte ha sido muchas veces las causas de que no tuviese mejores notas.
- 12 Si consigo hacer amistades duraderas es por mi esfuerzo en ser amable, paciente y tolerante.
- 13 Siempre que he obtenido buenas notas ha sido porque he estudiado con gran intensidad.
- 14 Si saco buenas notas es por mi buena capacidad para los estudios.
- 15 La mayoría de las veces en que he conseguido entablar amistades ha sido por casualidad.
- 16 Si en algún momento de mi vida me he encontrado sin amigos ha sido porque no me he esforzado en buscarlos.
- 17 En general, las notas bajas en Lenguaje han reflejado mi poco trabajo y esfuerzo.
- 18 Si tengo amigos puedo decir que es gracias a mi diplomacia, a que sé llevarles.
- 19 Si sacase malas notas pensaría que no tengo el talento necesario para comprender esas asignaturas.
- 20 La suerte ha sido, por lo general, la causa de mis buenas notas en Lenguaje.
- 21 Cuando he trabajado con empeño, generalmente he podido superar los obstáculos que me impedían tener éxito en los estudios.
- 22 La mayoría de las veces, si mis relaciones con los demás no han ido bien, ha sido porque ellos no se han esforzado en conocerme realmente.

- 23 Si alguna vez he sacado buenas notas en Matemáticas ha sido porque se me dan muy bien.
- 24 Cosas que han ocurrido por casualidad han sido con frecuencia las que me han ayudado a llevarme bien con mis padres.
- 25 Cuando he podido entenderme con algún profesor se ha debido, sobre todo, a mi capacidad para el trato con los demás.
- 26 Las bajas cualificaciones que he obtenido han sido, sobre todo, porque no me he esforzado lo suficiente.
- 27 Por mi propia experiencia sé que si no me he llevado bien con algún profesor ha sido por mi poco esfuerzo en entablar amistad.
- 28 Si he tenido malas notas en Matemáticas a menudo ha sido porque el profesor explicaba mal.
- 29 Casi siempre la causa de que no haya caído bien a algún profesor ha sido mi torpeza en el trato.
- 30 Frecuentemente mis bajas notas en Matemáticas se han debido, sobre todo, a equivocaciones casuales.
- 31 En mi caso, si me he llevado bien con gente de mi edad pero del otro sexo, ha sido sobre todo por mi esfuerzo.
- 32 Roces involuntariamente han sido, con frecuencia, los responsables de que mis relaciones con los demás hayan fracasado.
- 33 La suerte es, con frecuencia, el principal factor responsable de mi éxito en los estudios.
- 34 Normalmente, si recibo una mala nota en una asignatura es porque no he estudiado lo suficiente.
- 35 Mis dificultades con los amigos han comenzado, a menudo, con comentarios que, por casualidad, han sido mal interpretados.
- 36 A menudo, si he tenido malas notas ha sido porque los profesores no me han explicado bien las lecciones.
- 37 La casualidad ha sido la causa de que a veces haya tenido puntuaciones bajas.
- 38 En mi caso, el haber conseguido hacer una amistad ha dependido del empeño que haya puesto en ello.
- 39 Frecuentemente, gracias a mi habilidad para las relaciones he podido conseguir buenos amigos.
- 40 Con frecuencia, si he sacado buenas notas en una asignatura, ha sido porque el profesor daba puntuaciones altas con mucha facilidad.
- 41 Si tengo amigos es gracias a su iniciativa más que a la mía.
- 42 Si tengo buenas notas en Matemáticas es por el esfuerzo y empeño que pongo.

- 43 Me es casi imposible comprender por qué desagrado a algunas personas.
- 44 Mi inteligencia constituye el factor más importante a la hora de conseguir buenas notas.
- 45 En mi caso, si me he llevado bien con personas de mi edad pero del otro sexo, ha sido principalmente por suerte.
- 46 Haga lo que haga, hay gente a la que no le caigo bien.
- 47 Las malas notas significan para mí que no he trabajado con suficiente empeño.
- 48 Cuando he podido entenderme con alguien se ha debido a mi facilidad para el trato con las personas.
- 49 Si sacase malas notas dudaría de mi inteligencia.
- 50 Si no he tenido amigos ha sido porque no me he encontrado con las personas adecuadas.
- 51 Normalmente he sacado buenas notas sólo porque lo que tenía que aprender era fácil.
- 52 Por lo general, cuando he sacado buenas notas ha sido porque me han caído las preguntas que había estudiado.
- 53 Normalmente, si he sacado malas notas ha sido porque el profesor era un tacaño al puntuar.
- 54 Con frecuencia, cuando me he encontrado sólo ha sido por no saber tratar con los amigos.
- 55 Si he conseguido que mis amigos me duren ha sido porque me he esforzado en conseguirlo.
- 56 Con frecuencia mis malas notas se deben a la mala suerte de tocarme justamente las preguntas que no he preparado.
- 57 Cuando me he esforzado y he trabajado de firme, he conseguido buenas notas en Lenguaje.
- 58 La antipatía que algunos chicos/chicas parecen sentir por mí es la principal causa de que mis relaciones con ellos no marchen bien.
- 59 Si alguna vez he obtenido buenos resultados en Lenguaje, se ha debido a mi capacidad para dicha asignatura.
- 60 En general, cuando alguna vez he sacado buenas notas, ha sido principalmente por lo listo que soy.
- 61 Conseguir amigos no es cuestión de que yo quiera tenerlos: normalmente creo que mi éxito se debe a la suerte.
- 62 Por lo general, apruebo simplemente por suerte.
- 63 Normalmente, cuando he trabajado de firme ha conseguido tener éxito en los estudios.

- 64 Creo que, con frecuencia, cuando he obtenido buenas notas ha sido por la facilidad de las asignaturas.
- 65 Me parece que, normalmente, mis notas bajas se han debido a la casualidad.
- 66 Si alguna vez me he llevado bien con algún profesor, ha sido porque he puesto mucho interés en ello.
- 67 Consideró que el haberme llevado bien con alguien ha sido cuestión de habilidad.
- 68 Cuando saco malas notas pienso que no soy inteligente
- 69 Es frecuente, si saco malas notas, que sea porque el profesor no ha hecho interesante la asignatura.
- 70 La causa de que no haya conseguido caerle bien a alguien ha sido mi torpeza al relacionarme con los demás.
- 71 Si alguna vez no me han durado los amigos, ha sido porque he puesto poco de mi parte cuando teníamos que hacer algo juntos.
- 72 Si las notas que saco no son tan buenas como esperaba, normalmente pienso que se debe a mi falta de esfuerzo.

CONSENTIMIENTO INFORMADO DIRIGIDO A LOS PADRES/TUTORES

Proyecto: Motivación Escolar: Un estudio sobre Metas Académicas, Estilos Atribucionales y Rendimiento Académico en estudiantes de educación media.

He sido invitado a participar voluntariamente en este estudio por parte del equipo de investigación del proyecto.

He comprendido las explicaciones ofrecidas por Sr. NELSON GUZMÁN Z. y he podido hacer las preguntas que he creído convenientes.

Atendiendo a todas las consideraciones anteriores:

Yo Sr(a). _____, mayor de edad, identificado(a) con C.C. No. _____ de _____ madre/acudiente del(a) estudiante _____, acepto a que él/ella participe de forma voluntaria en el mencionado estudio y comprendo que puedo retirar mi consentimiento cuando quiera sin tener que dar explicaciones. Del mismo modo, doy mi consentimiento para la utilización de los datos con fines de investigación respetando el anonimato.

Fecha de la aceptación: _____

Firma del participante

Firma del investigador

Debido a un cambio en mis circunstancias personales, decido revocar el anterior consentimiento y dejar de participar en el estudio sin que esto tenga ningún tipo de consecuencias negativas para mí ni el estudiante.

Firma del participante

Fecha de la revocación

CONSENTIMIENTO INFORMADO DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES

Proyecto: Motivación Escolar: Un estudio sobre Metas Académicas, Estilos Atribucionales y Rendimiento Académico en estudiantes de educación media.

He sido invitado a participar voluntariamente en este estudio por parte del equipo de investigación del proyecto.

He comprendido las explicaciones ofrecidas por Sr. NELSON GUZMÁN Z. y he podido hacer las preguntas que he creído convenientes.

Atendiendo a todas las consideraciones anteriores:

Yo _____, estudiante de la Institución Educativa Departamental Aquileo Parra, acepto a participar de forma voluntaria en el mencionado estudio y comprendo que puedo retirar mi consentimiento cuando quiera sin tener que dar explicaciones. Del mismo modo, doy mi consentimiento para la utilización de los datos con fines de investigación respetando el anonimato.

Fecha de la aceptación: _____

Firma del participante

Firma del investigador

Debido a un cambio en mis circunstancias personales, decido revocar el anterior consentimiento y dejar de participar en el estudio sin que esto tenga ningún tipo de consecuencias negativas para mí.

Firma del participante

Fecha de la revocación