

FLACSO (Argentina)
Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje

**Relación entre la motivación, los estilos atributivos y las
expectativas de control en estudiantes de educación básica secundaria
de dos Instituciones Educativas de Riosucio Caldas, Colombia.**

Yaneth Ciro Rodríguez

Director:

Cristian Fernán Muñoz M.

Co-Director:

Paula Nathalia Matallana G.

Diciembre 2022

Dedicatoria

Dedico este trabajo principalmente a Dios quien me abre el camino y las oportunidades para alcanzar mi propósito.

Agradecimientos

Agradezco a mis padres y hermanos por darme su compañía y apoyo incondicional, para avanzar en mi proyecto de vida, ellos me han enseñado a partir del amor, a desafiar lo retos y a alcanzar mis metas.

A mi director y co-directora por guiar y orientar mi trabajo desde sus conocimientos y experiencia, dándome las bases para crecer profesionalmente.

A mis maestros como símbolo de gratitud, respeto y admiración por su trabajo con el cual me formaron.

A mis amigos y amigas de Argentina quienes con sus palabras de aliento y cariño me brindaron gran acogida y estuvieron en mis duros y gratos momentos.

Gracias a todos ustedes quienes han dejado en mí su legado.

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar la relación entre la motivación, los estilos atributivos y las expectativas de control en estudiantes de educación básica secundaria de dos Instituciones Educativas de Riosucio Caldas, Colombia. Por tanto, se acoge un enfoque cuantitativo y correlacional y se establece una muestra heterogénea compuesta por 116 alumnos que se encuentran cursando los grados octavo y noveno y que, a su vez, hacen parte de un rango etario comprendido entre los 13 y los 15 años.

Se hizo uso de la Batería Matex compuesta por los cuestionarios MAPE-I, EAT y ECO. Los datos que se recolectaron, fueron procesados mediante el paquete estadístico SPSS 23, utilizando la correlación de Pearson.

Los resultados muestran una correlación positiva y significativa entre motivación y estilos atributivos y una nula correlación entre los estilos atributivos y las expectativas de control.

Se concluye que la hipótesis se cumplió parcialmente dado que sí se evidenció una correlación significativa entre motivación y estilos atributivos, sin embargo, no se encontró una correlación entre las expectativas de control y las dos variables anteriormente mencionadas.

Palabras Claves: Motivación, Estilos Atributivos, Expectativas de Control

Abstract

The objective of this research is to analyze the relationship between motivation, attributive styles and control expectations in secondary school students from two Educational Institutions in Riosucio Caldas, Colombia. Therefore, a quantitative and correlational approach is accepted and a heterogeneous sample composed of 116 students who are in eighth and ninth grades and who, in turn, are part of an age range between 13 and 15 years old, are established.

The Matex Battery composed of the MAPE-I, EAT and ECO questionnaires was used. The data that was collected was processed through the statistical package SPSS 23, using Pearson's correlation.

It is concluded that the hypothesis was partially fulfilled since a significant correlation was evidenced between motivation and attributive styles, however, no correlation was found between control expectations and the two aforementioned variables.

Keywords: Motivation, Attributive Styles, Control Expectations

Índice de Contenido

Lista de Figuras.....	VIII
Lista de Tablas.....	IX
Introducción.....	X
1. Definición y Planteamiento del Problema.....	1
2. Marco Teórico	3
2.1 Motivación.....	3
2.1.1 Teoría de la motivación de logro.....	3
2.1.2 La tensión motivacional.....	5
2.1.3 La necesidad de lograr	5
2.1.4 Las necesidades motivantes	7
2.1.5 Motivación y tareas académicas.....	9
2.2 Estilos Atributivos.....	10
2.3 Expectativas de Control.....	12
3. Antecedentes.....	19
4. Objetivos	74
4.1 Objetivo General	74
4.2 Objetivos Específicos	74
5. Hipótesis.....	75
6. Método	76
6.1 Diseño de la Investigación.....	76

6.2 Muestra	76
6.3 Técnicas de Recolección de Datos y Procedimientos	77
6.4 Técnicas de Procesamiento de la Información.....	81
6.5 Aspectos Éticos	81
7. Plan de Trabajo	82
8. Resultados	83
8.1 Análisis de los Resultados	83
8.2 Discusión de los Resultados	101
9. Conclusiones	105
10. Referencias.....	107

Lista de Figuras

Figura 1. Tasa de permanencia en secundaria	1
Figura 2. Diferencia entre expectativas de autoeficacia, expectativas de locus de control (LOC) y expectativas de éxito	17
Figura 3. Disposición geográfica de Riosucio, Caldas en Colombia.....	76
Figura 4. Instrumentos para la recolección de datos.....	77
Figura 5. Cronograma de actividades	82
Figura 6. Cuestionario Mape-I Institución Educativa Sipirra grado octavo.....	86
Figura 7. Cuestionario EAT Institución Educativa Sipirra grado octavo	86
Figura 8. Cuestionario ECO Institución Educativa Sipirra grado octavo	87
Figura 9. Cuestionario Mape-I Institución Educativa Sipirra grado noveno	88
Figura 10. Cuestionario EAT Institución Educativa Sipirra grado noveno	89
Figura 11. Cuestionario ECO Institución Educativa Sipirra grado noveno	89
Figura 12. Cuestionario Mape-I Institución Educativa Iberia grado 8	90
Figura 13. Cuestionario EAT Institución Educativa Iberia grado 8	91
Figura 14. Cuestionario ECO Institución Educativa Iberia grado 8	91
Figura 15. Cuestionario Mape-I Institución Educativa Iberia grado noveno	92
Figura 16. Cuestionario EAT Institución Educativa Iberia grado noveno	93
Figura 17. Cuestionario ECO Institución Educativa Iberia grado noveno.....	93
Figura 18. Resultados Mape-I diferenciados por Institución Educativa	99
Figura 19. Resultados EAT diferenciados por Institución Educativa.....	99
Figura 20. Resultados ECO diferenciados por Institución Educativa.....	100

Lista de Tablas

Tabla 1. Frecuencias de los cuestionarios Mape-I, EAT y ECO	83
Tabla 2. Frecuencia general por sexo Cuestionarios Mape-I, EAT y ECO	84
Tabla 3. Frecuencia por grado y sexo.	85
Tabla 4. Correlación general de las variables	94
Tabla 5. Correlación Institución Educativa Sipirra grado octavo.....	95
Tabla 6. Correlación institución educativa Sipirra grado noveno	96
Tabla 7. Correlación Institución Educativa Iberia grado octavo	97
Tabla 8. Correlación institución educativa Iberia grado noveno	98

Introducción

Como variables psicológicas, la motivación al igual que los estilos atributivos y las expectativas de control, han despertado gran interés dentro de la comunidad científica y académica, puesto que además de involucrar interacciones cognitivas y emocionales que se reflejan en la personalidad y, por ende, en el proceder humano, guardan una estrecha relación al momento de abordar los procesos de aprendizaje que viven los estudiantes.

Si bien estos conceptos se desarrollarán más a fondo en apartados posteriores, de momento se refiere que el fenómeno de la motivación se ha presentado como “un proceso que nos dirige hacia objetivos (o meta), dichas metas dan ímpetu y dirección a la acción” (Curione y Huertas, 2015, p. 200). En el contexto educativo, tiene que ver con la manera en la que el estudiante dirige su interés en pro de aprender.

Por su parte, los estilos atributivos, se concentran en ofrecer una explicación del comportamiento a través del establecimiento de las causas del mismo. De ahí que según lo planteado por Weiner (2004) la elaboración de estas atribuciones por parte del alumnado, puede hacer repercusión en su desempeño académico.

Finalmente, las expectativas de control, aluden a una relación concreta entre la conducta y los resultados o consecuencias. Si se lleva esto al contexto educativo, se vuelve menester considerar lo expuesto por Bandura (1997) al referir la importancia del papel de las creencias del individuo al momento de organizarse para pasar a la acción y obtener los resultados esperados.

Esta investigación se dispone en siete apartados. Inicialmente se compilan las bases teóricas de las variables, para pasar a la revisión de los estudios que previamente se han ocupado de este tema.

Se plantean los respectivos objetivos que direccionan el proceso investigativo, al igual que la hipótesis y una ruta metodológica en la que se reflejan los instrumentos y otros elementos que se ocuparon para obtener información.

La elaboración de un plan de trabajo, se constituye como una guía determinante en la que se plasman los pasos requeridos para asegurar claridad en la realización de este proyecto.

Se culmina, describiendo y analizando los resultados obtenidos para pasar a estructurar una serie de conclusiones globales sobre este recorrido.

1. Definición y Planteamiento del Problema

En función de su interés en la motivación para el aprendizaje, Alonso Tapia (1987, 1992 y 2007) se toma como autor referente, dado que, a través de su actividad investigativa y teórica, se ha ocupado de compartir con la comunidad académica una serie de estudios en los que asocia esta motivación con dos variables más: estilos atributivos y expectativas de control.

Así, desde la psicología cognitiva y educativa, la iniciativa de indagar sobre la teoría motivacional para llevarla al aula de clase y más precisamente a los estudiantes, surge como una necesidad identificada y como un aporte real para avanzar en el contexto educativo en pro de mejoras a futuro para los educandos.

La problemática refiere esencialmente a las múltiples miradas que se les da a los resultados obtenidos por parte del estudiantado, para esto se tiene en cuenta, la tasa de permanencia¹ por nivel educativo del Departamento de Caldas a donde pertenecen las Instituciones Educativas (de ahora en adelante IE) la Iberia y Sibirra del Resguardo Colonial Cañamomo Lomapieta, el cual establece:

Figura 1. Tasa de permanencia en secundaria

Tasa de Permanencia Según Nivel Educativo	
	Secundaria
Riosucio	70,16%

Fuente: Elaboración propia

Por ende, el problema que aquí se aborda, surge de la dinámica y la necesidad de comprender la relación entre la motivación, los estilos atributivos y las expectativas de control y cómo estas aportan a la cotidiano, a la práctica de aula y a los elementos psicológicos de los estudiantes para identificar en qué medida éstas pueden actuar como

¹ <https://educacion.caldas.gov.co/>

variables determinantes total o parcialmente del rendimiento académico de los estudiantes de las Instituciones Educativas la Iberia y Sipirra.

De todo lo anterior surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Existe relación entre la motivación, los estilos atributivos y las expectativas de control en estudiantes de educación básica secundaria de dos Instituciones Educativas en Riosucio Caldas, Colombia?

2. Marco Teórico

El abordaje de la relación entre Motivación, Estilos Atributivos y Expectativas de Control, demanda una revisión teórica que permita identificar aquello que da sustento a estas categorías, de ahí que sea pertinente, la recopilación cronológica de teorías y conceptos que han servido para enriquecer estos campos del conocimiento.

2.1 Motivación.

Si se considera que “la motivación se ha relacionado inseparablemente con el estudio de la conducta manifiesta” (Weiner, 1986, p.7) en principio, establecer una definición involucra identificar cómo es que el individuo transita para llegar a la acción concreta.

Ante la variedad de conceptualizaciones que existen sobre motivación, se opta por acudir a la perspectiva de la psicología educativa ya que es ahí donde Santrock (2012) la presenta como el conjunto de procesos que se ocupan de mantener y dirigir la conducta.

Si se considera que ya de entrada, esta noción refiere la presencia de elementos tales como emociones, cogniciones y acciones en pro del alcance de un objetivo, cabe mencionar que esto no solamente aplica en el contexto académico, se extiende y hace presencia en todas las dimensiones del ser humano debido a que el concepto como tal, tiene mucho o todo que ver con el comportamiento y la voluntad de realización.

En este orden de ideas, a continuación, se exponen una serie de consideraciones teóricas que contribuyen para articular el punto de partida y posterior evolución de este constructo.

2.1.1 Teoría de la motivación de logro

Siendo un referente dentro de los estudios sobre la motivación humana, el psicólogo estadounidense Jhon W. Atkinson se ocupó de señalar aspectos claves dentro

de este campo de estudio. Así, por ejemplo, señaló el rol del aprendizaje en el comportamiento al igual que el de la percepción y el de las diferencias individuales al momento de hablar de motivación.

De acuerdo a Atkinson (1964) en el estudio de la motivación se reconocen factores tales como el aprendizaje o cualquier tipo de entrenamiento, puesto que representa una incidencia en los distintos cambios que puedan evidenciarse en el comportamiento. Por otra parte, los estímulos percibidos a través de los sentidos tienen su papel en el proceso motivacional, lo mismo que todo aquello que individualmente gusta o disgusta a la persona.

Es así como a partir de una expresa orientación científica y un enfoque claramente cognitivo, este autor da forma a una teoría que busca explicar el sostenimiento de aquella “dirección, vigor o persistencia” (p.11) que puede manifestar una persona respecto a una ocasión particular.

Atkinson reconoce los aportes que llevó a cabo McClelland en el año 1961 y refiere la existencia de una motivación de logro que involucra la existencia de motivos tanto para lograr el éxito como para evitar que se dé el fracaso, en este orden de ideas, presume la existencia de una capacidad de reacción que oscila entre el orgullo por el logro conseguido (excitación) y la vergüenza (inhibición) ante el desempeño desfavorable.

Para ilustrar un poco mejor lo anterior, es pertinente anotar “que esta tendencia inhibitoria, llamada la tendencia a evitar el fracaso, se opone y amortigua la tendencia positiva a acercarse al éxito que excita acciones que se espera que conduzcan al objetivo” (Atkinson, 1964, p. 246).

En pocas palabras, emergen los motivos, la fuerza de las expectativas sobre el logro y el valor que puede otorgarse al incentivo del éxito, como los tres grandes

factores que en conjunto le permitieron a este autor ofrecer desde su visión, una explicación sobre cómo tiene lugar la motivación humana.

2.1.2 La tensión motivacional

El psicólogo y filósofo alemán Kurt Lewin, nacionalizado como estadounidense, planteó la representativa Teoría del Campo bajo la intención de establecer aquellos factores, especialmente los ambientales, que resultan claves para que tenga lugar el comportamiento humano.

De acuerdo a lo que expone Lewin (1988), esta teoría habla de la existencia de un espacio vital o campo psicológico en el que hay presencia tanto de lo interno como de lo externo que es propio del individuo y en el que los cambios cognitivos se encuentran mediados por fuerzas que de la misma manera que pueden proceder del propio campo cognitivo en sí, pueden surgir a partir de necesidades o motivaciones.

Por lo anterior, a fin de establecer una especie de modelo de comportamiento, se identifican variables que se impactan continuamente entre sí, tales como fuerza positiva-impulsora o negativa-represora, tensión y necesidad.

La fuerza es aquella intención requerida que puede dar pie a que se produzca o por el contrario se frene aquella acción que puede traer consigo el cambio. En el caso del constructo tensión, incluye el dinamismo requerido para que se dé un cambio de posición en cuanto a la intención inicial; en la necesidad aflora el factor físico o psicológico que realmente se quiere satisfacer y que contribuye a que dicha tensión se sostenga para llegar al logro o meta.

2.1.3 La necesidad de lograr

El psicólogo y académico estadounidense David Clarence McClelland, destaca como referente ya que junto a su equipo de trabajo, empezó “en 1948, a combinar la visión clínica de que la motivación humana se expresa en el pensamiento libre

asociativo con métodos experimentales de manipulación y control de la fuerza de la motivación”(Atkinson, 1964, p.221) lo que significó, la existencia de un método no sólo para la medición de los motivos humanos sino también, para el posterior análisis de la necesidad de logro.

En efecto para adentrarse en la motivación humana, McClelland (1989) confiere relevancia a la perspectiva psicoanalítica de Sigmund Freud y a sus esfuerzos para demostrar el impacto de los motivos inconscientes y conscientes en la cotidianidad del ser humano. Es así como McClelland concluye entre otros aspectos, que “el pensamiento asociativo es fluido y con facilidad se halla bajo el influjo de fuerzas motivacionales conscientes e inconscientes” (p.40).

Dado que la teoría motivacional aquí propuesta se sustenta en considerar que “los motivos impulsan, orientan y seleccionan la conducta” (McClelland, 1989, p.247) se logra distinguir tres principales tipos de motivaciones que guardan estrecha relación con la satisfacción de necesidades.

Para empezar, la motivación de logro involucra una gran dosis de satisfacción intrínseca y características personales tales como responsabilidad personal frente al resultado, retroalimentación sobre la manera en la que se está actuando para asegurar un desempeño superior y la constante innovación para no caer en la rutina; asumir un reto normalmente implica tener el éxito en la mira.

En segundo lugar, la motivación de poder se asocia con el interés de alcanzar un estatus o influencia sobresaliente que puede involucrar acciones asertivas y no asertivas, es propio que pueda variar de acuerdo a la madurez socioemocional y que llegue a ramificarse entre lo personal y social. En ocasiones la competitividad puede mutar a la agresión.

Por último, la motivación de filiación hace referencia a las diferentes interacciones interpersonales sin limitarse al contacto sexual. Es común que las personas con prevalencia de esta clase de motivos, evidencien mayor apertura al diálogo, elijan trabajar en equipo y opten por colaborar en lugar de competir.

Para terminar, McClelland si bien no determina el grado exacto en el que influye la cognición sobre la motivación, si le adjudica la fuerza requerida para impulsar el actuar al igual que el motivo.

2.1.4 Las necesidades motivantes

El psicólogo estadounidense Abraham H. Maslow es reconocido tanto por ser uno de los exponentes principales de la psicología humanista, como por sus aportes en cuanto a la motivación humana, teoría que apela a la jerarquización de necesidades para adentrarse en todo aquello que implica el impulso para que tenga lugar la conducta motivada.

En este orden de ideas, de acuerdo a Maslow (1991) es preciso considerar que “la motivación es constante, inacabable, fluctuante y compleja, y que es una característica casi universal de prácticamente todos los estados orgánicos” (pp. 8-9), así mismo, se trata de algo que no logra desprenderse por completo de lo inconsciente.

Ahora bien, “las necesidades que se toman generalmente como punto de partida para una teoría de la motivación son los así llamados impulsos fisiológicos” (p.21) o necesidades fisiológicas debido a que involucran una carencia real del organismo que marca la pauta para surja el impulso o motivo para actuar.

Siguiendo con los postulados de este autor, lo que se propone es la organización jerárquica de las denominadas necesidades básicas, las cuales se suplen siguiendo un orden ascendente que implica partir desde la base, es decir, la mayor prioridad hasta llegar a la menor y en cada una, hallar la consecuente gratificación.

A continuación, surgen las necesidades de seguridad que se asocian con la protección, la estructura y los límites. Lo que se ejemplifica con el acceso a la salud física y mental, el trabajo, la vivienda, recursos económicos y en definitiva, a la tranquilidad.

Las necesidades de pertenencia, amor y afecto, que posteriormente algunos denominaron necesidades sociales o de afiliación, únicamente surgirán cuando las anteriores ya se encuentren cubiertas. En este nivel las relaciones interpersonales cobran gran fuerza.

Surge entonces la necesidad de estima que se explica sosteniendo que en la mayoría de los individuos existe el “deseo de una valoración generalmente alta de sí mismos, con una base firme y estable; tienen necesidad de autorrespeto o de autoestima, y de la estima de otros” (p.30). Mientras que la satisfacción de esta necesidad se asocia con la autoconfianza y la suficiencia, si se frustra podrían manifestarse sensaciones como el desánimo e inferioridad.

Como última instancia, la necesidad de autorrealización se trata de “llegar a ser todo lo que uno es capaz de llegar a ser” (p.33). Si bien esta potencialización varía conforme a la individualidad de cada quien, tiene mucho que ver con la plenitud y el éxito.

Una vez expuesto lo anterior, es clave retomar la tesis donde este autor manifiesta que, para las personas sanas o al menos lejanas a una patología, la obtención de gratificación no significa que el deseo o motivo se interrumpa, lo que sucede más bien es que tras una fase de experimentar satisfacción, estos deseos o motivaciones se reemplazan junto con las respectivas frustraciones y se suman a lo que originalmente representaba inquietud.

2.1.5 Motivación y tareas académicas

El investigador educativo Barry J. Zimmerman optó por una línea de investigación en la que contempla el papel de la autorregulación académica en el aprendizaje. Por tanto, desde el punto de vista de Zimmerman et al. (1992) el cual acoge el enfoque cognitivo social de Bandura, se reflejan una serie de variables motivacionales en el proceso educativo que suman esfuerzos para la consecución del éxito académico.

Se sostiene entonces que “los aprendices autorregulados no sólo se distinguen por su orientación y desempeño proactivos, sino también por sus capacidades de automotivación” (p.664). Así pues, si se tiene en cuenta que la autorregulación alude al proceso o capacidad de gestión y control personal y que la automotivación apela también a una fuerza interna enmarcada por creencias individuales que se puede encauzar en pro de una meta, ambas variables desde su complejidad, de alguna forma alimentan lo que en apartados anteriores ya se ha presentado como motivación.

Ahora bien, de acuerdo a Zimmerman y Risemberg (1997) es en esta especie de autodirección que se plantea la apertura de un espacio para que los estudiantes puedan encargarse de la regulación de su propia motivación, sin embargo, cuando el profesorado en pro del aprendizaje dispone alguna especie de obligación externa, esta posibilidad de motivación disminuye.

Por otra parte, se hace alusión a una serie de técnicas motivacionales para la autorregulación del aprendizaje por parte de los alumnos que incluyen el establecimiento y especificidad de metas al igual que la autoconsecuencia que sumarían al fortalecimiento de la motivación intrínseca y, por ende, a la mejora en el rendimiento académico de los educandos.

2.2 Estilos Atributivos.

Teóricamente, se descubre una tendencia hacia el abordaje de los estilos atribucionales ocupando la teoría atribucional del psicólogo estadounidense Bernard Weiner, referente que vincula la motivación y las emociones al momento de explicar su modelo de atribución causal, el cual goza de gran peso en el contexto académico gracias a que involucra aspectos explicativos para el logro y el fracaso.

Así las cosas, Weiner (1986) indica que hace uso del término *causal* para hablar específicamente de por qué se dan aquellos resultados que se obtienen. Refiere también, que “las causas no necesitan justificar una acción” (p.22) y que pueden involucrar o no, atribuciones de responsabilidad.

Weiner reconoce a Fritz Heider por ser el primero en presentar un análisis sistemático de la estructura causal, de ahí que lo reconozca como el “creador del pensamiento atribucional” (p. 44).

Es de mencionarse que de acuerdo a lo que describe Heider (1944) se requiere revisar la noción de causalidad para establecer el origen de un acto, con ello se vuelve mucho más viable poder establecer una atribución para el cambio en la que se distinguen factores internos y externos.

Retomando, Weiner (1979) bajo el propósito de ilustrar aquello que tiene lugar en el escenario académico propone preguntas atributivas tales como: “¿Por qué reprobé matemáticas? o ¿Por qué Mary obtuvo una mejor calificación que yo en este examen?”(p.3) con lo cual, consigue ilustrar un poco, las causas que generalmente en este ambiente se llegan a establecer para buscar una explicación para el éxito o el fracaso; siendo algo que puede formularse tanto desde el plano interpersonal como intrapersonal.

Este autor, inicialmente consideró que existían una serie de causas que podían percibirse para el éxito o el fracaso: habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte (Suárez, 1982), sin embargo, se fueron dando una serie de replanteamientos que posteriormente condujeron a la composición de su modelo atribucional causal reportando tres dimensiones: locus, estabilidad y controlabilidad que comparten el encontrarse constituidas por dos extremos que se contraponen:

- Locus: se trata de la dimensión donde hacen presencia las creencias individuales, por tanto, permite conferir responsabilidad a lo que sucede. Adicionalmente, según Weiner (1979) “está asociado con estados emocionales y comportamientos particulares” (p.18).
- Estabilidad: en esta dimensión se alude a “las causas en un continuo estable (invariante) versus inestable (variante)” (Weiner, 1979, p.6), por lo tanto, abarca la permanencia en cuanto a aquello que ocasiona el resultado.
- Controlabilidad: como su nombre lo sugiere, implica el control que la persona tiene frente a la causa particular que atribuye al resultado.

La dimensión de locus se conformaría por el locus interno y locus externo. El primero hace referencia a la responsabilidad que el sujeto considera que tiene sobre determinado acontecimiento. Un ejemplo del locus interno sería: Un estudiante que indica haber perdido el examen por no haber estudiado lo suficiente.

El control externo hace referencia a que la responsabilidad de determinado suceso recae en las circunstancias en que se dio o en los demás. Un ejemplo del locus externo sería: retomando el ejemplo anterior, que el estudiante indica haber reprobado un examen debido a que el docente le tiene manía.

Dentro de la dimensión de estabilidad, la propiedad “estable” hace alusión a la percepción de que las condiciones o causas de un resultado permanecen sin cambios. Un

ejemplo de esto es: que un estudiante no tiene buen desempeño académico debido a que no es capaz de concentrarse; tiene problemas de atención.

Por su parte, la propiedad “inestable” hace alusión a la consideración de que las condiciones o causas de un evento están sujetas a cambios. Un ejemplo de esto es: un estudiante no tiene buen desempeño académico debido a que está pasando por un proceso de duelo; estaba triste.

Dentro de la dimensión de la controlabilidad se diferencia lo controlable de lo incontrolable al establecer que mientras en la primera noción el individuo tiene el control, en la segunda este grado de control disminuye. Para ejemplificar lo anterior, se reconoce la controlabilidad cuando el estudiante enfoca todo su esfuerzo para prepararse y ganar el examen, en cuanto a la metodología del docente, sería incontrolable pues ya no depende de él.

Con todo lo abordado sobre la teoría atribucional de Weiner, se entiende por atribuciones causales a los esfuerzos de las personas de dar justificación a determinados acontecimientos (positivos o negativos) que han experimentado; esto indica que la atribución tiene lugar después de haber experimentado un resultado. Este aspecto es bastante importante a tener en cuenta para evitar algunas confusiones con el siguiente constructo.

2.3 Expectativas de Control.

La bibliografía en este campo muestra que trabajar con un constructo como el de expectativas es trabajar con una construcción multidimensional, en el que confluyen muchas variables que complejizan el análisis del mismo. Expectativa, por tanto, desde la simplicidad connota una valoración subjetiva de una posibilidad o restricción en el logro de una meta en particular.

El control como concepto desarrollado en psicología también posee una larga tradición en el desarrollo de los postulados en torno a éste. En la actualidad, las expectativas de control son abordadas como una de las variables que hacen parte de la personalidad. Palenzuela et al. (1997) postula que estas expectativas de control son generalizadas en los individuos, y que, a su vez, se agrupan en tres: expectativa de autoeficacia, expectativa de locus de control y la expectativa de éxito (o de resultado).

En este sentido, Rotter (1996) distingue entre las expectativas generalizadas de control externo e interno del refuerzo. El primero se refiere a la percepción del sujeto de que el refuerzo que se presente posteriormente a la conducta realizada no dependa enteramente de la acción, en otras palabras, “se percibe como el resultado de la suerte, el azar, el destino, como bajo el control de poderes poderosos otros, o como impredecible debido a la gran complejidad de las fuerzas que lo rodean” (p. 2).

Por el contrario, cuando el sujeto percibe que el refuerzo depende de su propias conductas o características se denomina, creencia de control interno. Esto permite observar que la creencia de control se da previo a la realización de la conducta y el refuerzo mismo. Con esto, un factor relevante de la teoría de Rotter es el refuerzo, dado que su efecto posterior al comportamiento no es un proceso sin más, si no que a partir del mismo puede o no darse en el individuo una relación causal entre el propio comportamiento y la recompensa.

El refuerzo puede fortalecer la expectativa de que un comportamiento o evento en particular será seguido por un refuerzo a futuro. Esto indica que la expectativa se da en base al refuerzo que se obtenga de determinada conducta y donde la ausencia de este refuerzo reducirá o extinguirá la expectativa.

Frente a esto Rotter expondría que mientras el niño se desarrolla y adquiere experiencia, empieza a diferenciar aquellos eventos que están causalmente relacionados con los eventos anteriores y los que no lo están. Lo que lo lleva a pensar que a partir de esta asociación del sujeto el refuerzo no depende de su conducta, la presencia del mismo no aumentará la expectativa, mientras que su no ocurrencia no disminuirá dicha expectativa al no ser un refuerzo contingente.

Estas expectativas de una situación específica pueden ser generalizada a otras situaciones que se perciben similares. En donde la creencia del sujeto sobre una o inexistente relación causal entre su comportamiento y determinado acontecimiento, permitirá al individuo lidiar con eventos futuros. No obstante, Rotter (1966) aclara que el sujeto elige qué condiciones se repiten o fortalecen y que otros aspectos no, en base a cómo percibe la naturaleza de la relación refuerzo-conducta precedente. Siendo así “poco probable que una persona que necesita dinero y encuentra un billete de cinco dólares en la calle regrese a ese lugar para buscar un billete de cinco dólares cuando necesite dinero” (pp. 4-5).

Esto indica que, si un sujeto percibe que un refuerzo depende de su propio comportamiento, la presencia de un refuerzo positivo o negativo aumenta o disminuye la posibilidad de que dicho comportamiento se repita en situaciones similares. Por otro lado, cuando se percibe que el refuerzo no depende de sí mismo (no es contingente) es más difícil que se fortalezca o debilite un comportamiento previo.

Este panorama nos da una idea del proceso en que la expectativa de control interno aparece a partir de una situación dada en la que un determinado comportamiento nos dirigirá a un determinado refuerzo. Lo que podría confundirse con lo que Bandura

(1977) llamó expectativa de resultado, donde la define como “la estimación de una persona de que un comportamiento dado conducirá a ciertos resultados” (p. 103).

Dentro de los postulados de Bandura (1977) encontramos otra expectativa de control, la expectativa de autoeficacia. Así, esta expectativa se comprendería como la percepción que el individuo tiene sobre su capacidad para realizar con éxito determinado comportamiento necesario para producir un resultado.

Esta autoeficacia percibida le da una idea al sujeto en qué escenarios puede desarrollarse. Siendo algo normal que las personas tiendan a evitar situaciones en donde se excedan sus habilidades de afrontamiento, mientras que se desenvuelven con total tranquilidad donde se sienten capaces de manejar la situación. Así pues, es en base a la intensidad de la expectativa, que el sujeto es selectivo en los entornos conductuales en los que se involucra.

Esta intensidad en la expectativa se ve fortalecida o debilitada en base a los éxitos o fallas repetidas. No obstante, cuando una expectativa es fortalecida con éxitos repetitivos es muy difícil que esta disminuya con fracasos ocasionales (Bandura, 1977). Adicionalmente se plantea que el éxito en determinada situación en donde el sujeto realizó un mínimo esfuerzo fortalece significativamente su sentido de autoeficacia. Sin embargo, cuando el sujeto gastó una cantidad significativa de esfuerzo, afecta la capacidad percibida que se tiene, y, por tanto, se genera una expectativa más débil.

Por otro lado, Bandura (1977) advierte que las evaluaciones cognitivas sobre la dificultad de la tarea también influyen en percepción de autoeficacia, siendo así que el éxito en las tareas fáciles no afecta el sentido de eficacia, mientras que el logro en las tareas desafiantes evidencia una mejora en la capacidad.

Siendo así que, cuando los fracasos son atribuidos a la capacidad propia, producen mayores reducciones en la eficacia. Esto muestra que son en los momentos donde el individuo es consciente que determinado resultado es producto de su propio actuar, donde su expectativa de autoeficacia crece o disminuye.

Así pues, se infiere que aquellos individuos con alto sentido de eficacia visionan escenarios de éxito, mientras que aquellos que dudan de su propia eficacia, visualizan escenarios de fracaso (Bandura, 1993).

Por consiguiente, esta expectativa no solo ayuda a determinar en qué actividades o entornos el sujeto se desenvuelve, sino que, puede afectar la cantidad de esfuerzo que se realiza en determinada situación (Bandura, 1977). Convirtiéndose en una determinante en la cantidad de recursos (esfuerzo) utilizados para hacer frente a dicha situación.

Frente a esto, Bandura (1977) plantea que quienes se exponen a situaciones subjetivamente desafiantes, obtienen experiencias correctivas que refuerzan su sentido de eficacia, extinguiendo en ocasiones un comportamiento defensivo. Lo que permite inferir que cuando el sujeto logra superar situaciones desafiantes se fortalece su expectativa de autoeficacia y le permite enfrentarse a otras situaciones similares, cuyo éxito en las mismas arraigan en el sujeto un alto sentido de eficacia.

Un aspecto importante que menciona Bandura (1977) sobre esta expectativa es que en las situaciones donde el ambiente le brinde apoyo al individuo para el logro de determinado objetivo, existe una gran posibilidad de que el comportamiento sea atribuido a factores externos.

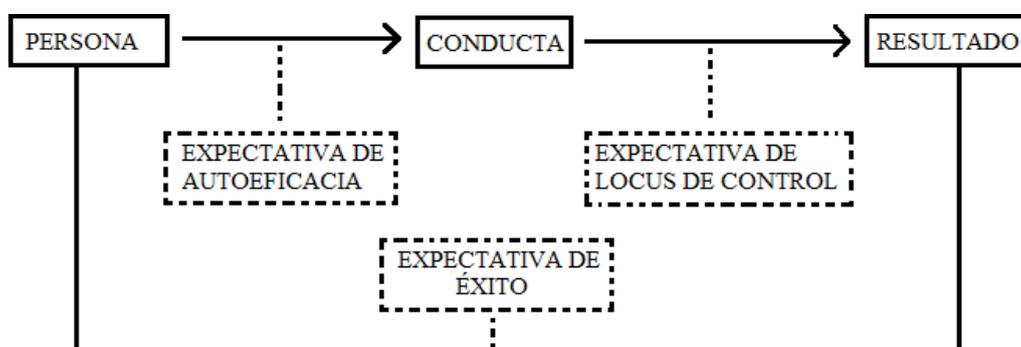
Dentro del contexto educativo Bandura (1993) da dos ejemplos en los que la eficacia percibida por parte de los padres y docentes favorecen el desarrollo de los

estudiantes. Por un lado, los profesores con un alto sentido de eficacia pueden brindar experiencias significativas a los estudiantes que favorezcan su sentido de eficacia y desarrollo cognitivo. Por el otro, los padres autoeficaces comparten la responsabilidad educativa de sus hijos y no la dejan enteramente en los docentes, participando activamente en el aprendizaje de sus hijos.

Todo lo visto hasta ahora da cuenta que, si el sujeto alberga dudas sobre su capacidad de realizar las acciones necesarias para la obtención de ciertos resultados, tiende a evitar las situaciones que están relacionadas. Por el contrario, una expectativa fuerte le permite al individuo enfrentarse a nuevas experiencias.

Para finalizar con las expectativas de control, se trae a la mesa a David Palenzuela. Este referente en múltiples obras ha abordado la literatura que se ha generado en base a las teorías de los constructos de locus control de Rotter y autoeficacia de Bandura. Dentro su modelo de control personal (Figura 2) acoge las dos expectativas anteriormente desarrolladas y adiciona la expectativa de éxito (meta o refuerzo).

Figura 2. Diferencia entre expectativas de autoeficacia, expectativas de locus de control (LOC) y expectativas de éxito



Fuente: Palenzuela et al. (1997)

De este modo, la expectativa de éxito haría alusión a la “estimación subjetiva de una persona de en qué medida espera conseguir una meta, un refuerzo o un resultado deseado” (Palenzuela et al., 1997). Como puede verse en la Figura #, esta expectativa parte de la relación entre la persona y el resultado.

Esta definición expuesta por Palenzuela y otros, se debe a una confusión a nivel teórico de esta expectativa, dado que por la naturaleza de la misma ha sido catalogada desde diversas perspectivas. De este modo se opta seguir la explicación dada por Palenzuela, al ser un gran referente del análisis teórico sobre las expectativas.

Al entender las expectativas de control como parte del entramado en la constitución de la personalidad de las personas, se comprende lo imperativo de éstas para la adaptación de los individuos en los entornos en los que se desenvuelve, uno de ellos los espacios educativos, siendo las expectativas en el rol de alumno parte importante de su proceso de formación.

Estas expectativas entendidas como expectativas internas o expectativas externas poseen rasgos específicos en el ámbito académico según toman forma. El aprendizaje como parte fundamental de los individuos implica en estos ciertos desarrollos de diversos tipos, que a su vez se encuentran acompañados y guiados, y que precisamente se orientan a la consecución de metas en el alcance de conocimientos, siendo el ámbito educativo uno de los ejes llamados a desarrollar potencialmente las capacidades requeridas para el logro de los fines académicos.

Frente a la revisión teórica de los constructos a estudiar, se observa que hasta el momento los postulados teóricos han permitido vislumbrar una relación entre las tres categorías, al mismo tiempo que se da cuenta de su importancia en los ámbitos educativos.

3. Antecedentes

Tomando como punto de partida las categorías Motivación, Estilos Atributivos y Expectativas de Control, se abordaron un total de 50 documentos científicos publicados en un margen de 5 años, a partir de los de los cuales se logró compilar la información que se expone de aquí en adelante.

En el trabajo de corte instrumental de Jurado et al. (2016) titulado *Composición Factorial del Cuestionario de Estilos Atributivos Área de Logros Académicos en Universitarios Mexicanos*, se acude a una serie de análisis factoriales confirmatorios para elaborar una estructura compuesta por los siguientes factores: atribución a la suerte, atribución al esfuerzo, atribución a la habilidad y atribución al profesor.

Es así como los hallazgos presentados, ofrecen un panorama viable en cuanto al uso del mencionado instrumento para medir los estilos atributivos, esto gracias a la evidencia de ajustes pertinentes en relación a fiabilidad, estabilidad y validez.

Igualmente, Jurado et al. (2016) subraya que “existe una gran variedad de instrumentos para medir estilos de atribución, sin embargo, hay pocos enfocados al área académica y la mayoría son usados en estudiantes de primaria y secundaria” (p.84).

Por lo demás se trata de un estudio que apunta al área académica donde desde la correspondiente argumentación teórica, se plantea la teoría atribucional como eje para empezar a hablar de motivación y aprendizaje.

En el *Estudio de la motivación de logro y orientación motivacional en estudiantes de educación física* de Sánchez-Alcaraz et al. (2016) se pretende analizar la motivación de logro y orientación motivacional en función del sexo y el nivel educativo por parte de los estudiantes, al mismo tiempo que la relación entre las dimensiones de ambas variables a través de una investigación empírica de corte cuantitativa.

Los hallazgos de este trabajo muestran en los estudiantes un nivel alto de compromiso y entrega en el deporte y en orientación hacia la tarea; por otro lado, presentan niveles medios en ansiedad ante el fracaso y el estrés, competencia motriz percibida y orientación hacia el ego. Específicamente, en los chicos y los estudiantes de secundaria, se presentan niveles superiores de orientación hacia el ego y competencia motriz percibida. Por su parte, en las chicas y estudiantes de primaria, se presentan mayores niveles de orientación a la tarea y ansiedad ante el fracaso y el estrés (Sánchez-Alcaraz et al., 2016).

Del mismo modo, los autores manifiestan que a medida que la edad del alumno crece, desciende el nivel de compromiso y entrega con el aprendizaje y de la orientación a la tarea, mientras que, en la dimensión de competencia motriz percibida y la orientación hacia el ego, se presentan valores superiores en las y los estudiantes de mayor edad (Sánchez-Alcaraz et al., 2016, p. 39).

En el trabajo de Otzen et al. (2016) titulado *Fatalismo, atribuciones causales y rendimiento académico en estudiantes chilenos mapuches y no mapuches* los autores buscan identificar la relación entre los factores culturales y procesos psicológicos de los estudiantes Mapuche y no-Mapuche con el rendimiento académico.

Los autores se apoyan en la teoría atributiva de la motivación de Weiner como postulado de que la motivación académica es un factor determinante a la que se atribuye el éxito y el fracaso.

En base a los resultados de la investigación se resalta el siguiente hallazgo:

La atribución del fracaso a causas más estables se asocia a un menor rendimiento académico, y cuando la estabilidad de las causas a las que se atribuye el fracaso es mayor, menores son las emociones relacionadas al fracaso (tristeza, amargura,

vergüenza, y culpa). Altos niveles de estas emociones se asocian con un mejor rendimiento académico. Finalmente, se observa una influencia directa del NSE en el rendimiento académico, de tal manera que, a mayor NSE, más alto es el rendimiento académico, independiente del rol de las demás variables del modelo (Otzen et al., 2016, p. 345)

En el cual se concluye, entre otras cosas, que:

Podemos concluir que los resultados de este estudio ponen de manifiesto la idoneidad del modelo teórico y su utilidad para estudiar el rendimiento académico desde una perspectiva cultural, adaptado a una realidad socioeconómica de alta inestabilidad o impredecibilidad (Otzen et al., 2016, p. 347).

En el artículo de investigación de corte cuantitativo llamado *Relación entre autoeficacia y autoatribuciones académicas en estudiantes chilenos* de García-Fernández et al. (2016) se evidencian una serie de hallazgos provenientes de la aplicación de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas y la Escala de Atribución de Sídney.

Lo primero es que, en el texto, se enlistan una serie de trabajos previos que abordan la relación entre autoeficacia y autoatribuciones en el área académica, para posteriormente, revelar los análisis de los procedimientos que se llevaron a cabo.

En este sentido, este documento como parte de las expectativas de control, aborda la autoeficacia y la relaciona con una de las dimensiones de los estilos atributivos, más exactamente, con las autoatribuciones académicas.

Por ende, se expone la capacidad de la autoeficacia académica para predecir significativamente las autoatribuciones a la habilidad y al esfuerzo en todos los casos, asimismo, se encontró que, la autoeficacia académica no predijo significativamente las autoatribuciones del fracaso a causas externas y que su capacidad predictiva varió dependiendo del área de conocimiento

Finalmente, a manera de conclusión se contempla lo siguiente:

Aquellos sujetos que posean una autoeficacia elevada tendrán una menor probabilidad de presentar patrones atribuciones desadaptativos tras un fracaso. Este resultado demuestra la importancia de la influencia de la autoeficacia académica sobre la forma en que los escolares afrontan sus fracasos. (García-Fernández et al., 2016, p.87)

En el estudio denominado *Relación entre atribuciones de éxito y fracaso académico y ansiedad escolar en estudiantes chilenos de educación secundaria* de Lagos San Martín et al. (2016), se busca comprobar la relación entre las atribuciones de éxito y fracaso académico en lenguaje y matemáticas y la ansiedad escolar, por lo tanto, se evalúa a la población objetivo aplicando el inventario de ansiedad escolar (IAES) y las atribuciones causales con la Sydney Attribution Scale (SAS).

Es así como Lagos San Martín et al. (2016) se apoya en las atribuciones causales propias de la teoría atribucional de Weiner y apegándose a este mismo autor, sugiere una posible conexión entre ansiedad/éxito y fracaso académico. Para ello, se acude a distintos análisis estadísticos, hasta dar con los siguientes resultados:

- “Existe una relación positiva y significativa desde el punto de vista de las atribuciones de fracaso académico atribuidos a la falta de capacidad y la ansiedad escolar” (p.154).

- “Respecto de las atribuciones de éxito académico, se encontró que los estudiantes con alta ansiedad presentan altas atribuciones causales al esfuerzo y bajas a causas externas en lenguaje y bajas a la capacidad en matemáticas” (p.154).

Por último, se opta por enfatizar en el requerimiento de la correspondiente atención a las mencionadas problemáticas como parte natural del escenario educativo.

En el artículo *Motivación, aprendizaje autorregulado y estrategias de aprendizaje en estudiantes de tres universidades de Caldas y Risaralda* de Granados y Gallego (2016) se plasma los resultados de una investigación que establecer la relación entre la motivación y la implementación de estrategias de aprendizaje de tipo cognitivas y la autorregulación.

Es así que se plantean que, la motivación, a través de las creencias que presenta un individuo en determinadas situaciones, puede generar un impacto en la actividad académica. Agregando más adelante que, esta motivación podría ser comprendida como el "plano de las acciones que los individuos ejecutan en virtud no de lo que ellos son, sino en consonancia de lo que creen saber y poder hacer" (p. 73).

Los autores plantean que, el estudiante con motivación vinculada a una meta intrínseca (cuyo interés está centrado en alcanzar un resultado específico), "estará más dispuesto a implementar diferentes estrategias de tipo cognitivo con el fin de alcanzar lo que su proceso de aprendizaje le demande" (p. 74). Por otro lado, estudiantes cuya motivación no esté vinculada a una meta intrínseca, "su comportamiento y compromiso operará de acuerdo al provecho que pueda obtener de dicha acción de aprendizaje" (p. 74).

Los resultados más relevantes que arrojó esta investigación fueron:

Los resultados muestran relaciones entre las escalas de motivación asociadas al valor de la tarea y la autoeficacia para el aprendizaje, la implementación de estrategias de aprendizaje y los procesos de autorregulación. De igual manera, las correlaciones parciales dieron positivas para la mayoría de las subescalas dejando ver una saturación para los factores de la escala de estrategias de aprendizaje, los factores de valor de la tarea y autoeficacia del aprendizaje, y la totalidad de la escala de autorregulación (p. 71).

De acuerdo a los resultados arrojados para las subescalas de motivación se pudo establecer que la subescala de orientación a metas intrínsecas (OMI) se encuentra relacionada con la subescala de valor asignado a la tarea (VT) y con la subescala de autoeficacia (AEPA) (dimensión uno del gráfico de saturación en componentes). Dichas relaciones muestran fuertes correspondencias o asociaciones entre las subescalas de estrategias de aprendizaje cognitivas de repetición (RE), elaboración (ELA), organización (ORG), pensamiento crítico (PC) y estrategias de ARM, cuyas descripciones coinciden con individuos comprometidos con sus propios procesos de aprendizaje (Pintrich et al; 1991) o individuos que presentan un comportamiento autorregulado de sus procesos de aprendizaje (pp. 77-78).

Así, se concluye que:

De acuerdo a los resultados obtenidos, y en contraste con los estudios revisados, se puede concluir que la motivación en relación a una orientación de meta intrínseca (OMI) resulta un factor fundamental para determinar la incidencia que la implementación de estrategias de aprendizaje de tipo cognitivo (repetición, elaboración, organización y pensamiento crítico) tiene en los procesos de

autorregulación. De igual forma, es posible advertir que la existencia de creencias de autoeficacia en los procesos de aprendizaje, asociada a una valoración positiva de la tarea, se vincula de manera lineal con la orientación a metas intrínsecas y la implementación de estrategias de aprendizaje de elaboración y autorregulación (p. 88).

En *Locus de Control revisitado: desarrollo de una nueva medida bidimensional* de Suárez-Álvarez et al. (2016) corresponde a una investigación de orden cuantitativo en la que se busca diseñar un instrumento de medición que abarque de manera mucho más precisa el constructo en cuestión.

De esta manera, se enumeran una serie de instrumentos que se han diseñado previamente para dicho fin, exponiendo que “no se ha llegado a un consenso en la literatura científica con respecto a su dimensionalidad” (Ferrando, Demestre, Anguiano-Carrasco, & Chico, 2011; Kormanik & Rocco, 2009 como se citó en Suárez-Álvarez et al., 2016, p.578).

En efecto, se trata de un trabajo en el que se parte de las expectativas de control, más puntualmente de la expectativa de locus de control para hallar una conexión con la motivación al logro y de esta manera, concretar una escala evaluativa dimensional para el locus de control.

Así pues, los hallazgos dan cuenta de la adecuación del instrumento desarrollado en cuanto a propiedades psicométricas, resaltando como punto clave, el que fuese estructurado en dos dimensiones.

Los resultados presentados aquí tienen implicaciones prácticas en dos niveles.

En primer lugar, la escala desarrollada brinda a los investigadores y profesionales una herramienta que evalúa el LOC de forma rápida y precisa.

Además, el contenido de los ítems permite que se utilicen en diversos contextos, como el clínico, el académico o el laboral. En segundo lugar, es de esperar que una intervención específica en LOC afectaría variables relacionadas que son importantes en la actualidad, como la motivación al logro (Suárez-Álvarez et al., 2013), el espíritu emprendedor (Muñiz, Suárez-Álvarez). (Suárez-Álvarez et al., 2016, p.585).

El trabajo de Sanmartín López et al. (2017) *AFECTO POSITIVO COMO INDICADOR DE LAS ATRIBUCIONES ACADÉMICAS EN MATEMÁTICAS* buscaría analizar las diferencias de las puntuaciones en las atribuciones académicas en Matemáticas en estudiantes de Educación Primaria y con sus resultados reforzaría la noción de que los estudiantes “con altas puntuaciones en AP obtuvieron medias significativas más altas a la hora de atribuir el éxito y el fracaso a causas externas” (p. 28) mientras que los estudiantes “con bajas puntuaciones en AP han tendido a atribuir significativamente más sus fracasos a la falta de capacidad y esfuerzo” (p. 29).

A partir de esto los autores llegan a la conclusión de que estos datos permiten evidenciar el rol que deben tener los centros educativos a la hora de abordar la forma en que los estudiantes perciben las Matemáticas, para que superen su falta de confianza en sus capacidades y desarrollen actitudes de control y adaptativas frente a esta (Sanmartín López et al., 2017). Esta investigación permitiría reforzar la idea de que las atribuciones pueden incidir en el campo académico y comprender de qué manera influye.

En el artículo *La influencia del estilo de atribución interna en la autoestima de Ruiz* (2017) se presentan una serie de hallazgos que, en la muestra de población intervenida, reúnen las condiciones para confirmar la hipótesis de que “los estilos de atribución interna afectan la autoestima de los estudiantes de bachillerato” (p.364).

Partiendo de la teoría atribucional de Weiner, se presentan una serie de datos que dan pie para la siguiente acotación:

Existe una creciente preocupación sobre el dominio de los estilos de atribución interna en el desarrollo de la autoestima, ya que los estudiantes demuestran una baja autoestima, que en su mayoría es producto de la presión social, de los altos estándares de la moda, y sociedad, y al no encontrarse dentro de estos los jóvenes tienden a culpar de ello a sus padres, a la situación del país, amigos y demás. (Ruiz, 2017, p. 360)

Por lo anterior, el estudio de Ruiz (2017) concluye mencionando la existencia de dificultades de control por parte de los estudiantes ante situaciones negativas, las cuales generalmente se atribuyen a la mala suerte y a la falta de preparación, lo que a su vez termina afectando la autoestima. Asimismo, se anota un desequilibrio que puede darse a nivel de autoestima, ocasionado por la incomodidad frente a lo físico o la manera de ser, que, abonado a la presión externa, da como resultado una inestabilidad en estos estudiantes.

El trabajo Atribución al logro y su influencia en el resultado académico en alumnos de la Universidad Politécnica de san Luis Potosí (*UPSLP*) de Saury de la Garza & Gaytán Hernández (2017) permite conocer una investigación que tendría el objetivo de mostrar el grado de correlación y tipo de influencia de la atribución al logro impactado en su rendimiento académico.

A través de esta investigación no experimental y de corte transversal, se encontró que:

las dimensiones de Interés y Capacidades interrelacionadas con sus diferentes factores aumentan la probabilidad de logro evidenciando correlación [...]

nuevamente se evidencia cómo la cognición y la interpretación son procesos elementales para afrontar y resolver situaciones, sin embargo, los factores de manera aislada no son significativos (75).

Además, los autores agregan que se deberá orientar al estudiante a que reconozca sus fortalezas y capacidades, de un valor al contenido académico que recibe y los beneficios del mismo, permitiendo al estudiante se sienta satisfecho con los logros que obtiene y se genere el cruce de factores que potencializan el logro.

El estudio *Autoeficacia para el aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios* de Criollo et al. (2017) aborda las expectativas de control, más puntualmente, la expectativa de autoeficacia relacionándola teóricamente con la categoría de motivación.

Siendo una investigación mixta, Criollo et al. (2017) se ocupa de explicar el constructo de autoeficacia en el ambiente académico, de ahí que se haga hincapié en el hecho de que “Bandura (1977) demostró que la creencia en las capacidades es un mecanismo mediador entre las habilidades y la acción que determina la conducta, el esfuerzo y el resultado (Becona, Rodríguez y Salazar, 1999)” (p.2). Igualmente, se retoma a Bandura para explicar las implicaciones cognitivas con las que cuenta el factor motivacional.

Tras el estudio de la muestra y el análisis de la información del instrumento aplicado, se logró ensamblar el siguiente resultado:

Las ideas de autoeficacia están en proceso de formación. El estudiante ve la investigación como requisito para continuar su progresión profesional, de allí que se concibe más como producto que como proceso. Hay un relativo interés y autoconfianza para investigar. Se determinó que las ideas de eficacia de modo

lineal no cambian las nociones de investigación que tienen los estudiantes y que los imaginarios de la universidad condicionan la fuerza y dirección de las creencias personales en la capacidad de aprender a investigar. (p.1)

Con el trabajo *Atribuciones causales en estudiantes de secundaria básica, Santa Clara, Cuba* de Matos et al. (2017) se busca caracterizar las atribuciones causales de los estudiantes de la secundaria básica.

A partir de un paradigma mixto, con predominio cuantitativo, y de corte transversal, el estudio pudo encontrar que en los estudiantes se presentan atribuciones relacionadas con el esfuerzo, la capacidad, la complejidad de las materias, la motivación e interés por las asignaturas, entre otros (Matos et al., 2017). Además, factores como el sexo y el grado de los estudiantes también tendrían un papel en estas atribuciones causales.

Los autores terminan concluyendo:

El estudio de las atribuciones causales en los centros o instituciones escolares facilita establecer pautas que orienten el quehacer profesional de todos aquellos que están encargados del proceso educativo en general, y de forma más particular, se pueden promover estrategias didácticas que contribuyan al perfeccionamiento del proceso de aprendizaje de los educandos (Matos et al., 2017, p. 62).

El trabajo de Muñoz et al. (2017) *Contraste de estudiantes universitarios presenciales y en línea en un curso autogestivo: El papel de la autoeficacia y la motivación* se propuso identificar diferencias sobre la autoeficacia y la motivación en estudiantes de dos modalidades, el sistema presencial y el sistema a distancia.

El estudio es de tipo descriptivo con diseño transversal. A partir de esta investigación los resultados refieren que los estudiantes del sistema a distancia presentan una “mayor conciencia metacognitiva activa, más percepción de control y verificación, se perciben más efectivos para realizar esfuerzos cotidianos en la realización de tareas y tienen un mejor procesamiento activo de la información” (p. 13). Además, se encontró que no se presentan diferencias en las estrategias de autorregulación entre los estudiantes que llevaban o no a término su curso en ambas modalidades.

Los autores terminarían concluyendo que:

Para seguir la línea de investigación será necesario realizar estudios correlacionales, con los que se pueda identificar si las estrategias de autorregulación son capaces de predecir el éxito en los cursos en línea autogestivos, verificar también el rol mediador de la motivación y de la autoeficacia. (pp. 14-15)

En el *Impacto de la simulación en el desarrollo de la autoeficacia y del locus de control en estudiantes de enfermería* de Barrios Araya et al. (2017) corresponde a un estudio experimental que, para probar la eficacia de la simulación clínica en aprendices de práctica clínica, acude a la teoría del aprendizaje social de Bandura como sustento teórico.

Tras la aplicación de una serie de pretest y post test de autoeficacia, locus de control y evaluación de habilidades clínicas, los resultados de la muestra revelan una disminución en su percepción de autoeficacia posttest, en cuanto a locus de control no hubo diferencias significativas entre el pre y post test en los tres grupos, situación que

confirma que los estudiantes al someterse a una actividad donde se evalúa su rendimiento, ellos no dejan al azar el éxito (Barrios Araya et al, 2017).

Para terminar, este estudio ofrece la siguiente conclusión:

La incorporación de tecnologías avanzadas debe ser de forma paulatina a lo largo del curriculum para que el estudiante se familiarice con ellas, ya que el enfrentarse a tecnologías desconocidas puede influir en el de logro de la habilidad clínica y en su nivel de autoeficacia y locus de control. (p.133)

En el estudio de corte cuantitativo llamado *Estilos atribucionales en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria con alta ansiedad social auto informada* de Delgado et al. (2018) inicialmente se subraya la escasez de investigaciones previas donde se relacione la ansiedad social con las atribuciones causales.

Se anota entonces que según Weiner (1986, 2004), se considera que el modo en el que los individuos atribuyen los resultados determina la reacción emocional y la orientación hacia la tarea” (Delgado et al, 2018, p.90), no sin antes referirse a la relación existente con la motivación.

Una vez aplicados los instrumentos, los análisis estadísticos facilitaron la compilación de los siguientes resultados:

- Los estudiantes con alta ansiedad social atribuyeron sus éxitos en lectura significativamente menos a causas externas que sus compañeros sin alta ansiedad social. Por el contrario, los estudiantes con alta ansiedad social atribuyeron sus fracasos en lectura significativamente más a causas internas como la carencia de capacidad y a la falta de esfuerzo y significativamente

menos a causas externas como la dificultad de la tarea, el profesor y la mala suerte. (p. 93)

- La alta ansiedad social actúa como un predictor de la realización de autoatribuciones causales desadaptativas. (p. 95)
- Los adolescentes con alta ansiedad social son menos propensos a considerar bajo su control sus éxitos escolares, y más orientados a responsabilizarse de sus fracasos. (p. 95)

En *Autoeficacia: una revisión aplicada a diversas áreas de la psicología* de Pereyra Girardi et al. (2018) se proponen realizar una revisión de la literatura desarrollada hasta el momento acerca del constructo de la autoeficacia a partir de la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1977).

A partir de esta revisión por diversos campos de la psicología se encontró que la autoeficacia resulta ser un constructo de real importancia para distintas áreas analizadas, en las que se le atribuyen distintos roles, tales como: variable moduladora, variable motivacional y factor protector, entre otros (Girardi et al., 2018).

De los resultados obtenidos sobre la autoeficacia y los ámbitos educativos se resalta que, la AE es vista como mediador entre la competencia y el rendimiento académico, también, como “el mejor predictor del rendimiento académico, así como del éxito posterior (Pajares & Schunk, 2001; Pérez, Cupani & Ayllón, 2005)” (p. 309). Además de ser un factor que permite a los estudiantes autoevaluarse al realizar determinadas tareas, influyendo en aspectos como la motivación, el esfuerzo, entre otros.

A manera de conclusión los autores expresan que:

A partir de lo expuesto, puede considerarse, en coincidencia con los autores mencionados, que la autoeficacia es un constructo de significativa robustez, tanto a nivel teórico como práctico, el cual se encuentra implicado en distintas áreas actuales de la psicología (p. 315).

En este sentido, se verifica que la AE es uno de los factores constitutivos de diversos procesos cognitivos, resultando predictor de una variedad de conductas, tal como sucede, por ejemplo, en los ámbitos laboral, educativo y de la salud (p. 315).

En el trabajo de Usán y Salavera (2018) llamado *Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria*, se lleva a cabo una nutrida conceptualización de categorías para pasar una revisión de literatura científica previa en la que se hayan vinculado de alguna manera.

Por lo anterior, se rescata el siguiente apartado como punto clave de los estudios precedentes:

Algunos de ellos consideran que las motivaciones intrínsecas se relacionan con un mayor rendimiento académico, así como con otros mediadores motivacionales cognitivos y conductuales más adaptativos dentro del proceso de aprendizaje (Zimmerman, 2008). Otros, aluden a la posesión predominante de motivaciones intrínsecas en detrimento de extrínsecas en alumnado de rendimiento bajo, aunque no resulta un factor predictor de este (Barca et al., 2011; Pintrich & Schunk, 2006). (p. 98)

Una vez aplicados los instrumentos, se dio paso a la correlación entre las variables, es así como Usán y Salavera (2018) emiten la siguiente inferencia:

Se denota la incidencia que puede llegar a tener la motivación escolar y la inteligencia emocional en el proceso socioeducativo de los estudiantes en los centros educativos. Estas, unidas a otras situaciones personales y contextuales, forman un compendio de variables psicológicas que afectan al devenir del alumno en su escolaridad, condicionando, de este modo, su rendimiento y adherencia hacia la propia institución educativa y a alcanzar un óptimo desarrollo en la vida personal y académica de los estudiantes (Bisquerra, Pérez, & García, 2015). (p.106)

Con el trabajo de Usán Supervía et al. (2018) titulado *¿Cómo se interrelacionan las variables de burnout, engagement y autoeficacia académica? Un estudio con adolescentes escolares* se buscaría estudiar la relación entre estas tres variables, burnout, engagement y autoeficacia académica en estudiantes de secundaria.

El estudio se llevó a cabo con un diseño descriptivo simple. En este se halló que existen relaciones significativas inversas entre el agotamiento físico/emocional y cinismo del burnout con el vigor y dedicación del engagement (Supervía et al., 2018). Además, se rescata que en relación a la se relacionaba positivamente con el vigor, dedicación y absorción del engagement, por el contrario, mostraba relaciones significativas negativas con el agotamiento físico/emocional y cinismo del burnout (Supervía et al., 2018).

En este trabajo se concluye, entre otras cosas, que:

De esta manera, aquellos alumnos con mayores niveles de percepción de autoeficacia en sus tareas y cometidos escolares manifiestan mayores niveles de energía, constancia y compromiso que aquellos que muestran mayores

prevalencias de agotamiento físico/emocional y cinismo hacia la demanda escolar (p. 149).

En el estudio descriptivo correlacional denominado *Disposición al estudio, autoeficacia y atribuciones causales en estudiantes universitarios chilenos* de Sáez et al. (2018) se abordan las categorías autorregulación del aprendizaje-motivación, estilos atributivos y expectativas de control.

De esta manera, se hace hincapié en la siguiente afirmación para plantear la estructura de la información allí contenida: “los procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios son fundamentales para el auto monitoreo de las metas, motivaciones y emociones en la realización de las tareas académicas (Garello & Rinaudo, 2012 como se citó en Sáez et al, 2018, p. 202)”.

Luego de la aplicación de los instrumentos, se halló lo siguiente:

Los estudiantes con altos niveles de estrategias de disposición al estudio presentan creencias positivas acerca de la propia capacidad para autorregular sus procesos de disposición al estudio, realizan atribuciones causales de sus éxitos principalmente al esfuerzo y disminuyen las explicaciones de fracasos académicos a su esfuerzo, su capacidad y a causas externas (p. 200).

En definitiva, se trata de un trabajo con interesantes aportes que se centra en la gestión del proceso de aprendizaje y para ello, toca los aspectos anteriormente mencionados.

La investigación *Locus de Control y Morosidad como Predictores del Ejercicio Físico-Deportivo en Estudiantes Universitarios* de González et al. (2018) se sustenta en la teoría de los estadios de cambio, la cual sugiere que “las etapas de cambio se refieren

a lo temporal, motivacional y a la constancia del cambio, mientras que procesos de cambio son aquellas actividades que tienen lugar entre las etapas” (p. 17).

Se hace importante anotar, que, en este caso, la morosidad en enlace con el aprendizaje se presenta como variable psicológica que se refiere a la postergación de las actividades de índole académico, de ahí que “la morosidad y el locus de control son dos variables disposicionales que pueden afectar la activación en el contexto del ejercicio físico deportivo” (González et al., 2018, p. 20).

En el apartado de hallazgos, se evidencia que el estudio no pudo demostrar que un mayor grado de control interno estaría asociado con una mayor actividad física en estudiantes universitarios, adicionalmente, sale a flote lo siguiente:

- Hay una relación negativa —aunque no significativa— entre el locus de control interno y la morosidad en el ejercicio físico del estudiantado (p. 26).
- La conducta morosa está relacionada negativa y significativamente con la etapa de intención de cambio del ejercicio físico de los estudiantes universitarios (p.26).
- La muestra estudiantil se caracteriza por una conducta altamente morosa en el contexto del ejercicio físico (p.26).

El trabajo de Cervantes Arreola et al. (2018) *Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico* se plantea el objetivo de diferenciar en una muestra de estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico los aspectos de percepción de autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro académico.

Dentro de los resultados obtenidos se destaca que la autoeficacia académica y la motivación al logro relacionada con la maestría presentan una relación positiva con los estudiantes de alto desempeño, por otro lado, el bienestar psicológico en las relaciones sociales lo hace negativamente.

De este estudio se resalta la siguiente conclusión de que “la autoeficacia y la orientación al logro favorecen el logro académico y que el bienestar no es una variable relacionada con este tipo de desempeño” (p. 7) debido que nos refuerza la idea de que tanto la autoeficacia como la motivación juegan un papel importante en el rendimiento académico.

En el estudio titulado *El papel mediador de la autoeficacia y la utilidad entre el conocimiento y el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje* de Cerezo et al. (2019) se acude a un diseño cuasi experimental y a la implementación de un plan de intervención.

Es el enfoque sociocognitivo de la autorregulación del aprendizaje, la ruta que se sigue para los distintos planteamientos presentados.

En este orden de ideas, los resultados de Cerezo et al. (2019) revelan:

- Se puede observar como el programa implementado mejora el sentimiento de autoeficacia de los estudiantes a través de la mejora en el conocimiento de la autorregulación del aprendizaje. (p. 6)
- El cambio esperado en el comportamiento autorregulado de los estudiantes no es específico del dominio, sino que trasciende los dominios y los agentes de aprendizaje. (p. 6)

- Los maestros necesitan recibir capacitación en uso del aprendizaje autorregulado para comprender cómo pueden favorecer el proceso de aprendizaje de sus alumnos. (p. 6)

Por lo anterior, el documento aborda tanto las funciones motivacionales como las expectativas de control en el contexto académico universitario.

Por su parte, Galleguillos-Herrera y Olmedo-Moreno (2019) en *Autoeficacia y motivación académica: Una medición para el logro de objetivos escolares* se propone construir y validar un instrumento que permita medir la autoeficacia en el contexto escolar.

Tras el proceso de la creación y la aplicación del instrumento, el análisis de los resultados arrojó que:

Los estadísticos asociados al instrumento muestran un 57.037% de varianza explicada y un Alfa de Cronbach de la escala total de 0.917. A nivel confirmatorio (SEM), el modelo obtuvo un grado de bondad de ajuste global (chi cuadrado/gl) igual a 2.87, un RMSEA igual a 0.049, así como también, adecuados índices de ajustes, a saber, CFI=0.963; IFI=0.963 y RMSR (estandarizado)=0.0359 (p. 119).

A partir de estos datos se puede inferir que el instrumento *Escala de Autoeficacia Académica (ACAES)* presenta una validez y confiabilidad para la medición de la autoeficacia académica en contexto escolar.

En donde se resalta de las conclusiones “Si bien el instrumento construido no buscaba probar exactamente las dimensiones propuestas por Bandura (2006), estas si están presentes en los factores arrojados a nivel exploratorio” (p. 132). Esto sugiere que

si bien el instrumento no mide a profundidad todos los aspectos que Bandura (2006) le atribuyó a la autoeficacia, todos estos aspectos si se encuentran incorporados y sujetos a medición.

En *La influencia del docente sobre la motivación, las estrategias de aprendizaje, pensamiento crítico y rendimiento académico de los estudiantes de secundaria en el área de Educación Física* de Trigueros Ramos y Navarro Gómez (2019) se plantea que “la satisfacción de las necesidades psicológicas conducirá a una experimentación de la motivación autodeterminada mientras que la frustración de las necesidades psicológicas conducirá a una motivación no autodeterminada” (p. 139).

Se trata de un estudio donde se da prioridad al rol del docente y, asimismo, se busca correlacionar la categoría de motivación con el éxito académico (expectativas de control)

Con la aplicación de una serie de instrumentos a chicos y chicas entre los 13 y los 19 años se pudo encontrar que:

- Los resultados han mostrado que el apoyo a la autonomía predecía de forma positiva la satisfacción de las necesidades psicológicas y de forma negativa la frustración de las necesidades psicológicas (p. 146).
- Por el contrario, el control psicológico predecía de forma positiva la frustración de las necesidades psicológicas y de forma negativa la satisfacción de las necesidades psicológicas (p.146).
- La motivación mostró una relación positiva hacia las estrategias de metacognición y el pensamiento crítico. De la misma manera, las estrategias de metacognición y el pensamiento crítico mostraron una relación positiva hacia el rendimiento académico (p. 146).

Por su parte, Galleguillos-Herrera y Olmedo-Moreno (2019) en *Autoeficacia y motivación académica: Una medición para el logro de objetivos escolares* se propone construir y validar un instrumento que permita medir la autoeficacia en el contexto escolar.

Tras el proceso de la creación y la aplicación del instrumento, el análisis de los resultados arrojó que:

Los estadísticos asociados al instrumento muestran un 57.037% de varianza explicada y un Alfa de Cronbach de la escala total de 0.917. A nivel confirmatorio (SEM), el modelo obtuvo un grado de bondad de ajuste global (chi cuadrado/gl) igual a 2.87, un RMSEA igual a 0.049, así como también, adecuados índices de ajustes, a saber, CFI=0.963; IFI=0.963 y RMSR (estandarizado)=0.0359 (p. 119).

A partir de estos datos se puede inferir que el instrumento *Escala de Autoeficacia Académica (ACAES)* presenta una validez y confiabilidad para la medición de la autoeficacia académica en contexto escolar.

En donde se resalta de las conclusiones “Si bien el instrumento construido no buscaba probar exactamente las dimensiones propuestas por Bandura (2006), estas si están presentes en los factores arrojados a nivel exploratorio” (p. 132). Esto sugiere que si bien el instrumento no mide a profundidad todos los aspectos que Bandura (2006) le atribuyó a la autoeficacia, todos estos aspectos si se encuentran incorporados y sujetos a medición.

En *Cultura periodística pre-profesional de Cuba, Ecuador y Venezuela. Motivación, expectativas y experiencia profesional de los estudiantes de Periodismo y Comunicación Social* de Oller Alonso et al. (2019) se proponen hallar diferencias en la

motivación, las expectativas y la experiencia de estudiantes de primer semestre de la carrera de periodismo de 3 países distintos.

Los resultados que se obtuvieron de esta investigación sugieren que: los estudiantes de los tres países tienen al periodismo como principal opción profesional y la televisión como medio predilecto, pese a la falta experiencia profesional y el reconocimiento a la incertidumbre laboral.

Además:

El análisis de regresión muestra que en términos generales solo la seguridad laboral ($B=-0,108$, $p<0,001$), la vocación ($B=-0,083$, $p<0,01$) y el género ($B=0,079$, $p<0,05$) tienen una influencia significativa sobre las perspectivas de desarrollo personal de los estudiantes en los tres países, $F(6,1190) = 19,455$, $p<0,001$, explicando el 8,5% de su varianza. (p. 477)

A partir de esto los autores concluyen que:

Las motivaciones y las expectativas profesionales de los estudiantes de Comunicación Social y Periodismo en estos países para estudiar la carrera están influenciadas positivamente por la seguridad laboral que ofrece la profesión - Venezuela-, la vocación para ejercer el periodismo -Cuba- y el género, la edad y el año que cursan los estudiantes -Ecuador- (p. 497).

En *Motivación, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico: Impacto de metas académicas y atribuciones causales en estudiantes universitarios de educación de la República Dominicana* de Barca-Lozano et al. (2019) se maneja un enfoque teórico que abarca la teoría de las atribuciones causales de Weiner y los enfoques de aprendizaje en sus distintos niveles de Biggs.

Se menciona, por lo tanto:

En la actualidad se sabe que una causa, en cuanto origen de conducta, ya sea externa o interna, estable o inestable y controlable o incontrolable, tiene efectos diferenciados sobre aspectos motivacionales como en los enfoques de aprendizaje, las metas académicas, la autoeficacia o el rendimiento académico. (p. 24)

Se rescata que se trabajara con una muestra de 1.558 sujetos, los cuales, tras la administración de las escalas de medida, según Barca-Lozano et al. (2019) evidenciaron:

- Correlaciones positivas y significativas de los principales factores motivacionales con los enfoques de aprendizaje al significado/comprensión, con los enfoques de orientación superficial y el rendimiento académico. (p. 19)
- Se ha comprobado que la atribución al esfuerzo y capacidad, las metas de aprendizaje y organización del estudio, las estrategias de aprendizaje y organización del trabajo académico, así como la autoeficacia, poseen una alta capacidad predictiva sobre ambos enfoques de aprendizaje y una baja incidencia sobre el rendimiento. (p. 19)
- Variables como Metas de valoración social, Metas de rendimiento y Metas de evitación de fracaso, así como atribuciones a las materias y a la suerte tienen una influencia media sobre los enfoques superficiales de aprendizaje. (p.19)

Se concluye destacando la trascendencia de una formación más pertinente para el profesorado al igual que en la existencia de procesos no solo instruccionales sino también didácticos.

El trabajo de Ibarra Tancara (2019) *Estilos atribucionales en la percepción de logro académico y de relaciones interpersonales en estudiantes de pregrado de psicología* busca dar un acercamiento a los factores cognitivos de los estilos atributivos en determinadas situaciones del contexto universitario.

A partir de su investigación de tipo descriptivo, no experimental y bajo el enfoque cuantitativo se obtuvo que la atribución de mayor aceptación es la habilidad, tanto para los logros académicos como en el de relaciones interpersonales. Por otro lado, la atribución al fracaso del logro académico recae en el docente o profesor, es decir, en factores externos.

Partiendo de los resultados obtenidos y el proceso de análisis la autora llega a concluir que:

Entre los estilos atribuciones que tiene mayor predominancia en el grupo están: atribución del éxito académico a la habilidad, posteriormente se hace referencia a la falta de esfuerzo, y, por último, la atribución del fracaso al profesor; lo que nos muestra que en el grupo predomina la idea de alternabilidad, es decir que las consecuencias y explicaciones de las cosas que pasan en el ambiente académico son atribuidos a uno mismo como responsable de una situación de éxito o fracaso académico (p. 84).

En *Comprensión lectora, estilos atribucionales, estrategias cognitivas y de autorregulación e inteligencia lógica: Predictores del rendimiento académico general y en lenguaje de estudiantes de establecimientos educativos de alta vulnerabilidad social* de Cerda Etchepare et al. (2019) se emplea un enfoque cuantitativo de carácter descriptivo correlacional para la exploración de las variables y posterior aplicación de instrumentos.

A partir de una muestra de 688 estudiantes chilenos entre los 15 y 20 años cursando secundaria y con una alta tasa de vulnerabilidad social, en primera medida se resalta la brecha del género, edad y asistencia a clase como eje para el desarrollo de modelos predictivos de desempeño.

Asimismo, se explica que, si se logra identificar el estilo atribucional de los alumnos, es mucho más factible tener conocimiento de los factores afectivos que los acompañan, lo que contribuye a lograr visualizar las conductas que harán parte del aprendizaje (Cerde Etchepare et al., 2019).

Sobre los hallazgos de este estudio:

- Se puede advertir el efecto de ciertas variables en el rendimiento académico a nivel general y en la asignatura de Lenguaje (p. 51).
- El efecto de las variables se encuentra determinado por el género de los estudiantes, se observa que para ambos grupos la variable comprensión textual tiene un efecto positivo claro y la variable edad tiene un efecto negativo claro (p. 51).
- En cuanto a las diferencias entre ambos géneros, los hallazgos indican que el efecto de los estilos atribucionales para ambos grupos difiere, así como también las estrategias de autorregulación, pues en el caso de las mujeres emerge como una estrategia relevante la estrategia de supervisión (p.51).

En efecto, es una investigación donde convergen las categorías de estilos atribucionales y expectativas de control en un entorno educativo.

En Ferias Científicas como Escenarios de Motivación e Interés por la Ciencia en Estudiantes Chilenos de Educación Media de la Región Metropolitana de Oppliger

et al. (2019) se apela a una metodología cuantitativa donde se aplica una pre y pos prueba a la muestra.

Se rescata la siguiente acotación como parte de la contextualización que se ofrece:

En el desarrollo y ejecución de las ferias se reflejan factores cognitivos, afectivos y sociales de la educación científica escolar, y también muestran el nivel de desarrollo profesional del profesorado asociado y la cultura científica de las familias y visitantes (Retana et al., 2018 como se citó en Oppliger et al. 2019, p. 291)

En el apartado de resultados, se aprecia que “la motivación por la ciencia aumentó después de la feria, mientras que la percepción de su complejidad disminuyó” igualmente, “no hubo diferencias en los resultados de los estudiantes de distintos establecimientos educacionales que asistieron a la feria” y por último, se ratificó “que una experiencia de corto plazo, como esta iniciativa, no permite por sí sola generar los cambios socioculturales de apreciación de las ciencias y los científicos (p. 295)

En el trabajo de Barillas González y Padilla Rodríguez (2019) *Retos en el desarrollo de la motivación y la autoeficacia en estudiantes universitarios* se buscaba evaluar el impacto de un curso de apoyo en la motivación y autoeficacia de estudiantes universitarios.

Los resultados de las pruebas aplicadas pre-post participación en el curso sugieren que no se presentan cambios significativos en la motivación y autoeficacia de los estudiantes, tanto de quienes pertenecían al grupo experimental (participaron) como al grupo control (no participaron), no encontrándose, tampoco, diferencias significativas entre estos dos grupos.

Esto lleva a las autoras a concluir que "si bien los resultados de este estudio no fueron los esperados, son relevantes" dado que lo desarrollado en este trabajo "puede ser valioso para prevenir la repetición de errores y facilitar la preparación de planes de acción más efectivos" (p. 168).

En *Affective and cognitive variables involved in structural prediction of university dropout* de Díaz Mujica et al. (2019) se pretende analizar la influencia de factores como la motivación y la eficacia, entre otras, en la intención de permanecer en los estudios universitarios.

En este estudio los autores encontraron que la intención por parte de los estudiantes a permanecer en sus carreras actuales se ve influenciada positivamente por la motivación intrínseca y satisfacción en la misma. Adicional a esto, la percepción de autoeficacia encaminará al sujeto a una mejor iniciativa personal, lo que traduce a un mejor logro.

En donde se concluye que a partir de estos resultados se evidencia "la importancia de no limitar la investigación a variables con influencia directa en la intención de abandono, sino abordar todos los constructos cognitivos, emocionales y conductuales que también podrían mediar indirectamente este fenómeno" (p. 434).

Díaz (2020) en su trabajo *Motivación académica y estilos atribucionales de los discentes* se propone como objetivo describir la motivación académica y estilos atribucionales de estudiantes de primer año de bachillerato.

En esta población en particular Díaz encontró que las actividades que los estudiantes tienden a realizar son solo para aprobar las asignaturas y evitar el fracaso, sin la intención de dominar el tema. Siendo la motivación superficial la que predomina en estos estudiantes.

A manera de cierre, el autor refiere que el estilo atribucional predominante es el de las atribuciones externas y de acuerdo a ello explica que, estos individuos presentan una manera de pensar en la que miembros de la familia, personal docente y demás, se encuentran involucrados en el rendimiento académico que alcanzan.

El trabajo *Autoeficacia: un acercamiento al estado de la investigación en Latinoamérica* de Yevilao Alarcón (2020) mostraría una revisión acerca del constructo de la autoeficacia en Latinoamérica, en un contexto educativo.

De la revisión realizada se encuentra que desde la psicología educacional, "la autoeficacia interviene en la autopercepción que los alumnos poseen respecto a su capacidad para llevar a cabo diversas actividades" (p. 93) entonces se puede hablar de que los estudiantes con elevados niveles de Autoeficacia, se esforzarán en cumplir con sus tareas, sin importar la dificultad de las mismas, y serán más participativos que aquellos que duden de sus propias capacidades (Taberero, Arenas y Briones, 2007, citados en Yevilao Alarcón, 2020).

También se halla que, si bien la autoeficacia por sí sola no predice un desarrollo académico eficaz, si se le reconoce como un predictor del logro académico (Alarcón, 2020). Además, las experiencias de éxito y fracaso influyen en la autoeficacia, dado que las personas tendemos a evaluar nuestras capacidades en concordancia a los logros que se obtienen y frustraciones que se presenten. En otras palabras, el autor plantea:

Cuando realizamos bien una tarea, mejoran nuestras expectativas de eficacia, ya que podemos sentir y concientizarnos del éxito, además, es probable que disminuya la amenaza de un fracaso potencial, lo que puede aumentar la persistencia en las tareas subsecuentes, y con un proceso adecuado, se puede

ampliar el rango de alcance a todas las esferas de la vida, desde una visión cuasi-utópica (p. 95).

Según el autor, esta revisión de la literatura indica que, “en Latinoamérica, se encuentra una cantidad disminuida de investigaciones sobre el desarrollo de este constructo” (p. 91). Esto lo lleva a la conclusión de que:

Aun así, y pese a la influencia de la autoeficacia concebida como factor motivador y de logro académico, la investigación sobre este tema plantea varios desafíos al investigador educativo. A su vez también deja entrever varios vacíos, pero no en el área conceptual ni epistémica, sino que, en área aplicada de las diversas áreas de la educación, de la relación docente alumno, de la relación familia escuela y en las distintas áreas del currículum actual, enfocados en los contextos de interculturalidad, marginalidad urbana y social, de vulnerabilidad, entre varios otros (p. 99).

En *Motivación escolar: metas académicas, estilos atribucionales y rendimiento académico en estudiantes de educación media* de Guzmán-Zamora y Gutiérrez-García. (2020) convergen las categorías de motivación, estilos atributivos y expectativas de control, esta última, gracias a que se habla de autoeficacia.

Con la teoría de la atribución de la causalidad y la teoría de metas como sustento teórico, se aplicaron dos instrumentos que tras el debido procesamiento arrojaron los siguientes resultados:

- El rendimiento académico se relaciona directamente con las metas académicas y con los estilos atribucionales. Igualmente, se encuentran correlaciones significativas entre diferentes sub metas 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. (p. 290)

- 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. (p. 294)
- 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. (p.294)

Se concluye que “tanto los estilos atribucionales, las metas académicas y el rendimiento académico, muestran la falta de capacidad y esfuerzo posiblemente caracterizado como un patrón desadaptativo” (p. 294).

La investigación titulada *A-motivación y su relación con la autoeficacia académica y orientación a las metas en una muestra de estudiantes de escuela secundaria en el sur de Italia* llevada a cabo por Citarella et al. (2020) se propone identificar si existe una relación entre la autoeficacia y la orientación a las metas con la a-motivación, como un predictor de bajo rendimiento académico en un contexto de alta tasa de deserción escolar.

Es así que los resultados obtenidos de esta investigación sugieren que los estudiantes no motivados presentaban bajos niveles en autoeficacia y orientación a la meta, mientras que, aquellos estudiantes con un nivel alto en autoeficacia y orientación a la meta presentaban bajos niveles de a-motivación. Adicional a esto, se encontró que los chicos están menos motivados que las chicas.

Estos hallazgos llevaron a los autores a observar otro modelo educativo de otro país como lo es el de Finlandia en el cual, entre otras cosas, no se presentan pruebas por

parte del estado para medir el nivel académico de los estudiantes, permitiendo una igualdad entre estudiantes, instituciones y regiones. Lo que les permitió concluir que:

deberíamos afirmar que el sistema italiano de educación debería aproximarse a este modelo exitoso finlandés, y favorecer motivación intrínseca y autonomía en los estudiantes, para evitar que muchos jóvenes vean la escuela como una obligación aburrida, y estén deseosos de irse lo antes posible porque no les estimula ni les proporciona ningún interés ni valor por el conocimiento y ninguna utilidad para la vida laboral. Nuestro estudio puede contribuir, al menos afirmar y valorar esta reflexión (p. 486).

En el estudio de Andrade y Oliveira (2020) llamado *El apego y el efecto mediador de la autoeficacia y la satisfacción con la vida en la expectativa de éxito de los estudiantes universitarios* se opta por intentar demostrar la influencia del apego en relaciones predictivas de éxito y desempeño académico.

Para lo anterior, se articula la información con la teoría del apego como base y entre las expectativas de control, se rescata la autoeficacia al igual que la expectativa de éxito o resultado.

Así las cosas, el análisis de datos provenientes de los instrumentos permitió señalar:

En el grupo de participantes con apego seguro, a su vez, hubo correlaciones positivo, significativo y moderado entre la satisfacción con la vida y la autoeficacia, así como entre la autoeficacia y la perspectiva de carrera futura. Este resultado indica que, para los profesionales con apego seguro, existe una relación entre la autoeficacia y una evaluación positiva sobre el presente, pero

también sobre el futuro, que no ocurre. con los que tienen un apego inseguro.
(pp. 44-45)

En el apartado de conclusiones, se menciona que no es posible interferir en los estilos de apego de los educandos, pero si es viable contribuir a la resignificación de experiencias para dar lugar a expectativas de mayor carga positiva.

El trabajo de Cervantes-Arreola et al. (2020) *Características de la motivación de logro y desempeño académico en universitarios con alto desempeño académico y en universitarios con aptitud intelectual sobresaliente* se propone estudiar la relación entre Coeficiente Intelectual y el Desempeño Académico frente a la Motivación de Logro en una muestra de estudiantes con Aptitudes Sobresalientes (AS).

En este trabajo los resultados cuantitativos sugieren que no existe una relación significativa entre las variables en esta muestra de estudiantes con aptitudes sobresalientes, lo que pone en evidencia que, en esta muestra no resultan ser factores relacionados.

Si bien no se halló relaciones significativas entre las variables de estudio, si se pudo evidenciar una relación entre la competencia en la motivación a logro y el CI. Todo lo encontrado en esta investigación lleva a los autores a pensar que estos datos no podrían ser generalizados en cuanto que, el estudio se realizó en cuatro casos particulares y sugieren realizar más estudios con mayor muestra de estudiantes con AS con la finalidad de que se puedan adaptar programas que permitan desarrollar su potencial personal y académico.

El estudio *Variables predictoras de la motivación deportiva en estudiantes de secundaria federados y no federados* de Escamilla Fajardo et al. (2020) se inicia

remarcando la escasa literatura existente donde se relacionen las variables que allí se trabajan.

Por otra parte, estos autores sugieren que, si los docentes encuentran la manera de incrementar “la percepción del clima orientado a la tarea” (p.60), es mucho más factible que los estudiantes reconozcan la utilidad de la Educación Física y, por ende, se incrementen las probabilidades de hacer parte de prácticas deportivas a nivel extraescolar bien sea federadas o no.

En cuanto a los hallazgos se rescatan los siguientes como los más llamativos:

- Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la motivación extrínseca entre los adolescentes que estaban federados y los que no, presentando medias más altas éstos primeros (p.62).
- Los alumnos que se encuentran federados consideran de forma estadísticamente significativa más importante la materia de Educación Física que aquellos que no lo están (p. 62).
- Para los estudiantes que están federados percibir la materia de Educación Física como importante, es lo que más motivación intrínseca les generará, mientras que para los estudiantes que no están federados, la percepción de un clima hacia la tarea durante las clases de EF es lo que generará en estos estudiantes mayores niveles de motivación intrínseca (p. 62).

El trabajo concluye mencionando que hay una diferencia entre las variables predictoras de la motivación intrínseca y extrínseca que tienen mucho que ver con que los alumnos practiquen el deporte a nivel federado o no federado de manera extracurricular.

El estudio *Estilos atributivos en universitarios: comparaciones por género* de Díaz et al. (2020) se llevó a cabo siguiendo un enfoque cuantitativo descriptivo, siendo el objetivo principal, comparar los perfiles de estilos atributivos en el área de logros académicos en universitarios mexicanos.

De esta manera, se opta por definir atribución como “el proceso de asignación de causas del comportamiento propio o el de las otras personas; esta atribución puede ser interna llamada atribución personal o disposicional; o externa conocida como situacional” (Mkumbo y Amani, 2012, como se citó en Díaz et al., 2020, p.112)

Con el enfoque propuesto por la teoría del aprendizaje social y teoría atribucional del psicólogo Fritz Heider y la aplicación de un cuestionario, fue posible obtener el siguiente resultado:

En la mayoría de los factores de los estilos atributivos en el área de logros académicos, las mujeres en comparación con los hombres se perciben con mayores niveles de control interno, es decir, en comparación con los hombres perciben que sus logros y fracasos académicos están referidos a la dimensión atribución a la habilidad (p.116).

Por lo cual, el trabajo se concluye indicando:

- Las mujeres, en mayor medida que los hombres, piensan que sus logros y/o fracasos académicos se deben a causas internas y controlables por el propio sujeto y no a situaciones externas atribuibles a la suerte y a otras personas como los profesores (p.117).
- Las diferencias encontradas entre hombres y mujeres con respecto a sus perfiles de estilos atributivos en el área de logros académicos sugieren que al diseñar cualquier tipo de intervención que tenga como objetivo promover el cambio en

los estudiantes hacia un estilo de control más interno habrá que tomar en cuenta a la variable género (p.117).

En el trabajo de Rodríguez et al (2020) *Motivación intrínseca y utilidad percibida como predictores del compromiso del estudiante con los deberes escolares* se pretende estudiar la influencia que tiene la motivación intrínseca y la percepción de utilidad sobre el compromiso con los deberes por parte de estudiantes.

A partir de esto se encontró que la motivación y la percepción de utilidad si afecta el nivel de compromiso de los estudiantes frente a sus deberes. Así mismo, se encontró que la motivación intrínseca y el interés si están relacionados con el rendimiento en la medida a medida que incrementa el compromiso y la propia gestión del proceso de aprendizaje.

Los resultados llevan a los autores a concluir que los deberes no deben ser planteados como una obligación, dado que mientras el estudiante esté motivado en trabajar en los deberes con la finalidad de aprender, se verá más implicado en la realización de estos para el logro de este fin.

En 2020, Rosales-Ronquillo, C. A., & Hernández-Jácquez, L. F llevaron a cabo un estudio correlacional no experimental en el que se pusieron como uno de sus objetivos, “Determinar la relación entre autoeficacia académica percibida y el rendimiento académico en el estudiantado de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad” (Rosales-Ronquillo & Hernández-Jácquez 2020, p. 4).

En este estudio no se encontró una correlación significativa entre el rendimiento académico y la autoeficacia en los estudiantes de primer semestre. Caso contrario en aquellos estudiantes de segundo a octavo semestre, en donde ambas variables mostraron una correlación significativa y positiva, permitiendo comprender que a medida que el

promedio aumenta con respecto al semestre anterior la autoeficacia del estudiante también aumenta.

Entre sus conclusiones, se habla que la inexistencia de una correlación significativa en los estudiantes de primer semestre es explicada por el perfil de cada uno de ellos, los cuales no se verían directamente relacionados con la Licenciatura de Nutrición. Siendo así que, el estudiantado a partir del segundo semestre contaría con la misma base para llevar a cabo su percepción de autoeficacia.

El trabajo de Nájera Saucedo et al. (2020) *Evaluación de la autoeficacia, expectativas y metas académicas asociadas al rendimiento escolar* se desarrolla desde lo cuantitativo, dado que estipula como objetivo, comprobar el modelo de rendimiento académico que propone la teoría Social-Cognitiva del desarrollo de Carrera a partir de la construcción de tres escalas que evalúan la autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas en relación con el rendimiento académico en general en población mexicana.

De esta manera, la investigación se estructura a partir de sugerir que “tomar en cuenta únicamente la calificación como el rendimiento académico, resulta insuficiente para conocer a fondo lo que involucra este constructo dentro del ámbito educativo” (p. 436), de ahí que opte por construir y adaptar escalas para comprobar el modelo de rendimiento académico.

En cuanto a resultados, el análisis y procesamiento de los datos recopilados, arrojó lo siguiente:

- El modelo que mejor logra predecir las variables que guardan relación con el rendimiento académico, es el número tres, debido a que incorpora las variables

de materias reprobadas (rendimiento anterior), autoeficacia y expectativas de resultado. (p.447)

- Asimismo, se estableció lo multifactorial de estas escalas, hecho que contrasta con lo unidimensional de las escalas en estudios precedentes. (p. 449)
- Únicamente la escala de establecimiento de metas correlacionó negativamente con la variable de promedio del semestre anterior. Lo que indicaría que a menor promedio mayor establecimiento de metas. (p. 450)
- Las dimensiones de enfrentamiento de situaciones adversas (escala de autoeficacia) y continuación de los estudios (escala de expectativas de resultados) fueron las que presentaron un mayor porcentaje predictivo en el modelo, lo que hace suponer que las creencias sobre las capacidades de realizar determinadas acciones académicas en situaciones adversas y el interés por continuar estudiando, representa una mayor probabilidad de alcanzar un buen rendimiento académico en los estudiantes evaluados. (p.450)

Finalmente, los autores del estudio concluyen indicando que se lograron obtener tres escalas multifactoriales con adecuadas características psicométricas para medir las variables de autoeficacia, expectativas de resultados y establecimiento de metas académicas en adolescentes mexicanos.

En uno de los estudios más recientes de autoeficacia, encontramos a Segarra Escandón (2021) con su trabajo *La autoeficacia de la enseñanza de matemáticas de los estudiantes de cuarto años de la Universidad del Azuay y la Universitat Rovira i Virgili* en el cual se buscaba ver el impacto de dos planes académicos en la autoeficacia de docentes en formación en el área de las matemáticas.

Los resultados arrojaron diferencias significativas entre ambos grupos. En donde los docentes en formación del Grupo 2 (bachiller) presentaron mayores puntuaciones de autoeficacia que los del Grupo 1 (primaria).

Con otros aspectos que se analizaron dentro de la investigación, tales como la intensidad de horas por asignatura sobre enseñanza de matemáticas y la intensidad de horas en práctica docente, se concluyó que las diferencias en la autoeficacia pueden estar dada por estos dos aspectos. A esto se le suma que, la autoeficacia de los estudiantes para la enseñanza de las matemáticas variaría entre las diferentes universidades.

El estudio de Meneghel et al. (2021) *Resiliencia y autoeficacia como mecanismos psicológicos que favorecen el éxito académico* gira en torno al propósito de poner a prueba un modelo causal en el que la resiliencia y la autoeficacia sean mecanismos psicológicos relevantes al momento de explicar la relación entre el éxito académico previo y futuro.

En este orden de ideas, se elabora una diferenciación con fundamento teórico entre resiliencia académica, éxito académico y autoeficacia académica.

Desde un enfoque cuantitativo, se aplicó un cuestionario-autoinforme a una población universitaria de cuatro facultades distintas que permitió, recopilar hallazgos tales como:

- Los estudiantes que tienen éxito académico tienen más probabilidad de volver a tenerlo en futuras situaciones (p.163); esto a su vez se enriquece con la existencia de mecanismos psicológicos subyacentes.
- Las experiencias de éxito pasadas tienen gran peso al momento de elaborar una predicción de éxito futuro para los estudiantes.

- Los resultados ofrecen evidencia empírica de que los éxitos pasados influyen en la resiliencia y esta a su vez, al ayudar al individuo a salir adelante a pesar de las crisis, fortalecerá la autoeficacia que a su vez influirá en la consecución de sus objetivos futuros (i.e., éxito académico) (p.164).
- Es importante que los nuevos aprendizajes sean vivenciados por los alumnos desde las emociones positivas para consolidarlos mejor y que se mantengan en el tiempo (p.166).

A manera de conclusión, los autores expresan que lo trascendente de que se identifiquen los factores que incentivan la adaptación y el rendimiento en los universitarios, dada su relación con el éxito académico. Igualmente, se pone de manifiesto que:

Más allá de la relación según la cual el éxito pasado es predictor del éxito futuro, existen mecanismos psicológicos de mediación tales como la resiliencia y la autoeficacia académica que explican por qué se da esa relación. (p. 167)

En el trabajo de Merino Orozco y Berbegal Vázquez (2021) titulado *Implicaciones formativas de la atribución causal del resultado en el fútbol escolar* se propusieron estudiar los aspectos formativos que determinan los resultados en la actividad del fútbol escolar y las atribuciones que surgen a partir de estos, en los participantes.

Se encontró que las atribuciones que más se presentan frente al resultado en el encuentro son las de la edad relativa de los menores, el esfuerzo y actitud y, por último, la suerte. Adicionalmente, la justificación, como una explicación para la expectativa no lograda por parte de los menores en el campo, y más precisamente la indefensión adquirida, permite al niño no generar grandes expectativas sobre su juego con la finalidad de que este las superará fácilmente.

Entre otras cosas, los autores concluyeron que:

El estilo atribucional promovido para el niño tiene impacto y transferencia a otros ámbitos del desarrollo y han de considerarse sus implicaciones. Los resultados evidencian una atribución con intereses cortoplacistas por preservar el impacto emocional ante el fracaso, pero no se consideran las implicaciones formativas a medio o largo plazo (p. 565).

El estudio *UN ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA MOTIVACIÓN ANTE EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA* de Vázquez-Toledo et al. (2021) se acude a una metodología cualitativa y más concretamente al establecimiento de grupos de discusión para el posterior análisis del discurso.

En este orden de ideas, los hallazgos de los autores reflejan lo recurrente de un sentimiento de queja por parte de los estudiantes, a lo que se suma el casi nulo interés hacia el aprendizaje de las materias que no son de su agrado.

Los alumnos manifiestan el desconocimiento de la utilidad y finalidad de aquello que requiere aprendizaje memorístico, puesto que no logran dimensionar concretamente el contexto donde posteriormente esto podrá emplearse. La obligatoriedad del proceso educativo y el aprobar solamente para evitar repetir el curso, son otras opiniones que emergen.

Asimismo, se reportan deficiencias por parte de los docentes en cuanto a empatía y habilidades socioemocionales al momento de tratar con los estudiantes, lo que en conjunto influye para el descenso de la motivación.

En virtud de lo presentado, se culmina constatando que la motivación de estos alumnos se relaciona más con las metodologías de enseñanza y aprendizaje que con el

mismo contenido, adicionalmente, se manifiesta que no se debe pasar por alto que en la motivación existen variables que proceden tanto de lo externo como de lo interno de cada quien.

El documento *Predisposición para un aprendizaje significativo de la física: intencionalidad, motivación, interés, autoeficacia, autorregulación y aprendizaje personalizado* de Moreira (2021) es elaborado con el objeto de Despertar o redespertar el interés de los profesores por una enseñanza volcada hacia el aprendizaje significativo de sus alumnos.

El autor acude a una revisión de literatura y emite sus propias consideraciones, dejando entrever hallazgos como los que a continuación se plasman:

- La interacción cognitiva entre conocimientos nuevos y previos es una de las características clave del aprendizaje significativo. En dicha interacción el nuevo conocimiento debe relacionarse de manera no arbitraria y no literal con aquello que el aprendiz ya sabe. (p. 142)
- La percepción pública dominante es que la Física es aburrida, abstracta y fundamentalmente irrelevante. (p.142)
- Las evaluaciones de autoeficacia son importantes en la determinación de la elección de una actividad por parte del individuo y en influenciar la cantidad de interés y esfuerzo dispensados. (p.145)

Se concluye, indicando que la predisposición para aprender es una condición de mayor peso para la ocurrencia del aprendizaje significativo de la Física que la misma motivación.

El trabajo de Vera Sagredo et al. (2021) titulado *rendimiento académico y su relación con variables socioemocionales en estudiantes chilenos de contextos*

vulnerables nos presenta los resultados de una investigación que tenía como objetivo examinar la relación entre cuatro variables socioemocionales con el rendimiento académico en estudiantes de tercero y cuarto año medio.

Se encontró, entre otras cosas, que aquellos estudiantes que tienen un mejor autoconcepto académico y mayor uso de estrategias de autorregulación tienden a tener mejor rendimiento académico. En caso contrario, se encontró una relación negativa y estadísticamente significativa entre aquellos estudiantes que perciben o participan en mayor número situaciones de indisciplina y un bajo desempeño académico, al igual que con aquellos estudiantes con atribuciones de fracaso basado en el docente o la falta de habilidad (Vera Sagredo et al, 2021).

Los autores concluyeron que:

Si bien el estudio se limita al análisis de factores socioemocionales que pueden influir en el rendimiento académico del alumnado, la literatura muestra que estas variables no actúan de manera aislada y que pueden presentarse ligadas a otras variables de tipo cognitivo como, por ejemplo, la inteligencia o la metacognición, que merecen atención (Costa & Fleith, 2019) (Vera Sagredo et al, 2021, p. 398).

Acudiendo a una metodología mixta, Rodríguez-Guardado y Gaeta (2021) en su trabajo *motivational Profiles in High School Students: Generation and Use of Volitional Strategies* se propusieron estudiar las estrategias volitivas en función al perfil motivacional de los estudiantes.

Entre los resultados encontrados se destaca que los estudiantes con un perfil de orientación a metas múltiples tienen las puntuaciones más altas en cuanto al control de la autoeficacia (promedio 123,20), seguidos de aquellos con el perfil de logro orientados

a metas (promedio 90,51), rendimiento y meta de aprendizaje (promedio 93,95) y por último, aquellos con un perfil no orientado a ninguna de las metas presentan las menores puntuaciones de control de la autoeficacia (promedio 68,94) (Rodríguez-Guardado y Gaeta, 2021).

Los hallazgos a los que llegaron en la investigación llevaron a los autores a concluir que tanto la motivación como la voluntad son factores necesarios para que los estudiantes alcancen sus metas académicas. No obstante, estos factores deben apoyarse con otras estrategias que permitan a los estudiantes perseverar hasta lograr la meta deseada.

Por último, el estudio *Apoyo a la autonomía en la resiliencia de los estudiantes a través de un modelo cognitivo-social de motivación*, de Salazar-Ayala et al. (2021) se estructura bajo el objetivo de comprobar la relación predictiva del apoyo a la autonomía del profesor en la resiliencia de los estudiantes a través de un modelo cognitivo-social de motivación.

Para lo anterior, los autores establecen como fundamento la Teoría de la autodeterminación (SDT, Deci & Ryan, 1985) y la subteoría de las Necesidades Psicológicas Básicas; tras la aplicación de instrumentos, se refieren hallazgos tales como:

En cuanto a la motivación autónoma, la regulación identificada fue la más valorada, seguida de la motivación intrínseca y la regulación integrada. La cooperación recibió un puntaje de 3,19, mientras que la membresía promedió 2,69 y la resiliencia tuvo un valor de 2,52. Todas las variables se relacionaron positiva y significativamente entre sí. (p.7)

Asimismo, se añade que cuando se promueve el apoyo para que los estudiantes sean autónomos, no solamente se contribuye al bienestar psicosocial de estos, también se crean mejores condiciones para una adaptación resiliente.

En este orden de ideas, este estudio concluye refiriendo el logro de haber demostrado que “el estilo de enseñanza interpersonal de apoyo a la autonomía predice positivamente la resiliencia a través de la satisfacción de las BPN, sobre la motivación autónoma y la cooperación y afiliación” (p.9).

Por todo lo anterior, se observó que existe correlación entre las tres variables en donde la mayoría de la documentación si bien no evalúa los tres constructos al tiempo, sí permite identificar esa relación significativa entre Motivación, Estilos Atributivos y Expectativas de Control.

Cabe agregar que en buena parte de las investigaciones también se evalúan otros constructos tales como el rendimiento académico, aprendizaje autorregulado, estrategias de aprendizaje entre otros.

Por otro lado, se ha realizado una revisión de las investigaciones que para efectuar la recolección de información han optado por los mismos instrumentos en los que la presente investigación se basará para medir las Expectativas de Control, la Motivación y las Atribuciones Causales. Encontrando un total de 12 artículos en donde se evalúan las distintas variables con los instrumentos MAPE I, ECO y EAT.

El trabajo titulado “estudio sobre la validez de constructo de los cuestionarios MAPE, EAT y ECO” de Alonso-Tapia (1987) establece como objetivo general, determinar el grado en que las predicciones que se derivan tras interpretar los factores que componen estos cuestionarios a partir del enfoque teórico se cumplen o no.

Así las cosas, el autor del texto quien a su vez participó en la construcción de estos cuestionarios, inicia el artículo mencionando que estos instrumentos son insumos con la correspondiente validez y fiabilidad para la detección de la posibilidad del fracaso escolar.

Por tanto, desde una metodología cuantitativa correlacional, buena parte del sustento teórico está en los aportes de Dweck y Elliot (1983) quienes incorporan aportes de Atkinson, Weiner y Seligman.

Tras la aplicación de los tres cuestionarios a 1.217 estudiantes del Ciclo Superior de EGB, se hicieron manifiestos hallazgos tales como la consistencia de los resultados con las teorías anteriormente mencionadas. Además, que cuando se trata de atribución al fracaso o falta de esfuerzo, hay causas que albergan implicaciones psicológicas.

Adicionalmente, Alonso-Tapia (1987) detalla lo siguiente:

- Correlaciones con la escala 1 del EAT y con la escala 7 del ECO, sugieren que la atribución del fracaso a la falta de esfuerzo suele acompañar a la experiencia de incompetencia y ausencia de control principalmente, y que los sujetos que buscan incrementar su competencia y consideran la habilidad como algo controlable no suelen esperar que los fracasos futuros se deban a la falta de esfuerzo.
- Algunas de las correlaciones con las escalas 3 y 8 del MAPE y 6 del ECO, sugieren que las dos primeras son indicadores de la tendencia a preservar la autoestima más que indicadores de motivación de logro elevada en el sentido propuesto por Atkinson.
- Las correlaciones con la escala 9 del ECO sugieren, prácticamente en la totalidad de los casos, que el reconocimiento del papel del profesor en la

consecución del éxito tiende a ir asociado no con la ausencia de control por parte del propio sujeto sino con lo contrario. (pp. 61-62)

El autor concluye el documento afirmando la consistencia con las teorías de Dweck y Elliot, en la mayoría de los casos. Así mismo, refiere las diferencias en las implicaciones psicológicas que pueden explicar la causa del comportamiento.

En el trabajo de Pardo Merino y Olea Diaz (1993) “desarrollo cognitivo motivacional y rendimiento académico en segunda etapa de EGB y BUP” se pretende estudiar el grado en que la motivación y el desarrollo cognitivo predicen el desempeño académico.

La metodología corresponde al enfoque cuantitativo, correlacional y de corte transversal. En la que se aplicaron los instrumentos MAPE (para medir motivación) y el Test Longeot (para medir el desarrollo cognitivo).

Los hallazgos importantes de la investigación muestran que el CI, la META (motivación de logro) y el desarrollo cognitivo se relacionan con la calificación (desempeño académico), existiendo una correlación entre ellas con un nivel de confianza superior al 0.99. En donde el conjunto de estas 3 variables, es capaz de explicar el 60 por ciento de las variaciones observadas en las calificaciones escolares.

Los autores concluyen que entre los 14 y 15 años se da una variabilidad predictiva del desempeño académico, antes de esta edad, el nivel desarrollo cognitivo explica en gran medida el desempeño de los sujetos. Posterior a esta edad, el CI toma lugar como el predictor del desempeño dado que la mayoría de sujetos a esa edad entran al estadio de las operaciones formales (Piaget, 1981). Por su parte, la META mantiene su capacidad predictiva independientemente de la edad que se considere.

El trabajo de Martín del Buey y Romero Viesca (2003) “influencia de las expectativas en el rendimiento académico” se propuso identificar qué tipo de expectativas influyen en el rendimiento académico y valorar su carácter predictor en relación a otras variables también consideradas como predictoras.

A través de la aplicación de la batería MATEX a 210 estudiantes en un rango de edad entre los 11 y 17 años. Se encontró que los alumnos con expectativas de control sobre sus resultados académicos, aumentan sus rendimientos en las asignaturas; por el contrario, la ausencia de esta expectativa, disminuye el rendimiento académico.

Se plasma como una puntualización final que, es evidente la existencia de una relación entre las expectativas y el rendimiento escolar, en donde las expectativas de los posibles resultados académicos futuros guardan estrecha relación con el rendimiento académico de los estudiantes.

En la investigación “*Patrones atribucionales y rendimiento académico, diferencias culturales y de género*” de Mesa Franco (2003) se analizaron las atribuciones acerca del propio logro escolar de un grupo de estudiantes de secundaria en función del rendimiento académico, la cultura y el género.

Por lo tanto, se opta por la teoría atribucional de la motivación de Weiner y una metodología cuantitativa que incorpora la aplicación del cuestionario EAT-Académico para la recopilación de los datos a analizar.

Entre los hallazgos más significativos, destaca el patrón de indefensión manifiesto entre los alumnos con las peores notas, algo que contrasta con los alumnos con notas más altas quienes evidenciaron mayor internalización del éxito y atribuciones a la habilidad y al esfuerzo.

En cuanto a cultura, mientras que los estudiantes de origen europeo presentaron un patrón atributivo adaptativo donde se identifica internalización, controlabilidad del fracaso y el éxito, quienes pertenecen a la etnia bereber presentaron un patrón desadaptativo con alto grado de indefensión.

En el apartado de género, no se establecieron diferencias marcadas o significativas en los patrones atributivos de niños y niñas.

El trabajo de Mesa Franco (2003) concluye manifestando que “la influencia de las notas sobre las atribuciones se produjo en la dirección esperada” (p.107).

Igualmente, se anota que la hipótesis inicial que sugiere que:

“El rendimiento académico del alumno se relacionará con las atribuciones causales de los alumnos en el siguiente sentido: alto rendimiento con tendencias atributivas internas (capacidad y esfuerzo), estables y controlables, mientras que el bajo rendimiento producirá un patrón de indefensión, con atribuciones externas (dificultad de la tarea o suerte) y no controlables” (p.108) pudo ser aceptada.

En el estudio denominado ¿Qué dicen los estudiantes de nivel medio y de grupos sociales distintos acerca de sus metas para el aprendizaje? de Cattaneo et al. (2004) se proponen describir los procesos psicológicos de la motivación para el aprendizaje que llegan a darse en estudiantes que, si bien pertenecen al mismo grado escolar, se encuentran en instituciones educativas distintas; se tienen en cuenta las respectivas características socioeconómicas y culturales de pertenencia.

Como parte de una metodología de comparación ex post facto con una variable social y otra para rendimiento académico, se ocupó la batería MATEX de Jesús Alonso Tapia (1992) compuesta por 3 cuestionarios: cuestionario motivación hacia el

aprendizaje MAPE I, cuestionario de estilos atributivos EAT y cuestionario de expectativas de control ECO.

Por lo anterior, los autores mencionan hallazgos tales como los siguientes: “en los estudiantes de alto rendimiento, que pertenecían al centro del sector socioeconómico desfavorecido, se notó una tendencia más pura hacia el deseo de aprender”; “los estudiantes de rendimiento académico medio pertenecientes a sectores sociales medios revelaron un patrón superior de despreocupación hacia las actividades escolares”, “los estudiantes con un rendimiento académico más bajo muestran un patrón motivacional de tipo general muy parecido a los que obtienen rendimientos medios”. “El estilo atributivo predominante es el de la atribución al éxito y al esfuerzo”. Los resultados del ECO arrojaron una “tendencia a la ausencia de control de los resultados académicos futuros y a sentirse responsables de los fracasos académicos futuros por falta de esfuerzo” (Cattaneo et al., 2004, pp.26-31).

Se concluye que en los factores que tienen que ver con la motivación, la procedencia socioeconómica tiene gran peso y que en ambos casos “se acepta la existencia de motivaciones intrínsecas hacia el aprendizaje” (p.31).

En el trabajo “Adaptación psicométrica del cuestionario de estilos atributivos” de Matalinares Calvet et al. (2009) se propusieron analizar la validez y confiabilidad del instrumento de Alonso Tapia y Sánchez (1992) Cuestionario de Estilos Atributivos (EAT).

En su estudio cuantitativo, correlacional comparativo en el que el instrumento fue aplicado en 324 estudiantes de entre 14 y 16 años de Lima. Se encontró que en la prueba de validez de contenido por criterio de jueces 71 de los 72 ítems fueron aprobados con puntuaciones V. iguales o mayores a 0.88. En confiabilidad, el alpha de

Cronbach calculado para el Cuestionario alcanza un valor de 0.662, indicando que el Cuestionario permite obtener puntajes confiables. Sobre la validez del constructo, “de las 71 correlaciones posibles entre los ítems y escalas, tenemos 68 correlaciones estadísticamente significativas ($p < .05$), siendo todas ellas positivas” (Calvet et al., 2009, p 180).

Se concluye que

1. El Cuestionario de Estilos Atributivos resulta válido por los métodos de contenido y constructo; 2. El Cuestionario de Estilos Atributivos ha demostrado confiabilidad en la medición por los métodos de consistencia interna por la fórmula de Cronbach y por el método de correlación ítem test (Calvet et al., 2009, p 182).

En el trabajo de Cueto Cañamero et al, (2009) “Cuestionario exploratorio de competencias de desarrollo personales y sociales: expectativas académicas” se propusieron presentar un nuevo instrumento para estudiar las expectativas de control como parte de la personalidad eficaz.

Con la aplicación del instrumento EXPECT-1118 a 380 estudiantes de entre 11 y 18 años se encontró que la fiabilidad del test es aceptable, pero debe aumentar. La validez del constructo se da con un factor menos del esperado, apareciendo con 6 factores en lugar de los 7. Siendo posible en base al análisis de peso de los ítems la reformulación del protocolo inicial y presentar uno nuevo, se plantea la opción de agrupar los factores alrededor de los dos factores más genéricos (factor optimismo y el factor pesimismo).

Los autores finalizan concluyendo que

En base a los resultados obtenidos se presenta como pendiente en sucesivos trabajos lo siguiente: Mejora de la fiabilidad; Análisis factorial de segundo orden; Estandarización de la prueba: Aplicación de la misma a una población más numerosa: Adaptación de la prueba a niveles de educación primaria y en su caso de educación adulta; Diversificación de la misma en función de variables de nivel y género (Cueto Cañamero et al., 2009, p 621).

En el trabajo del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación (2011) “¿pueden explicar los patrones atribucionales de los estudiantes su fracaso en lengua?” Se propusieron estudiar la relación entre los estilos atributivos y el fracaso escolar en estudiantes.

Se evaluó a través del Cuestionario de Estilos Atributivos (EAT) a 15 estudiantes de entre 14-15 años con un marcado fracaso escolar. Se encontró que los chicos obtienen puntuaciones más altas en patrones atribucionales externos, tales como mala suerte o incontrolabilidad. Por otro lado, las chicas tienden a tener un patrón atribucional interno, tales como falta de habilidad o falta de esfuerzo.

Dentro de las últimas palabras se expone que “los resultados del presente estudio sugieren algunas reflexiones tanto para los profesores de secundaria en el área de Lengua y Literatura, como para los profesionales e investigadores de la Educación y la Psicología” (Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación, 2011, p 149).

En el estudio “relación entre la madurez emocional y la motivación hacia el aprendizaje académico” de López Fernández y Sánchez Herrera (2018) se pretende conocer si se da o no una relación entre las variables motivación hacia el aprendizaje académico y madurez emocional, por lo tanto, se establece una muestra de 1540 estudiantes entre los 15 y 19 años adscritos a 27 centros educativos de secundaria

a los que se les administran los cuestionarios MAPE 1 para la primera variable y el CMV adaptado de Rosa (2015) para la segunda variable.

En este sentido, las autoras encontraron una correlación negativa estadísticamente significativa que permite inferir la existencia de una relación entre las dos variables. Esto, gracias a que se comprobó que “a medida que aumenta la Madurez Vocacional, también aumenta la Motivación hacia el Aprendizaje” (p. 24) .

El trabajo concluye indicando que los resultados son consecuentes con las investigaciones a las que hicieron referencia en el apartado de antecedentes; igualmente, traen a escena al autor Smitina (2010) ya que concuerdan con el postulado en el que señala que la motivación en los estudiantes es un determinante de la aspiración vocacional, por lo tanto, a mayor motivación mayor madurez vocacional (López Fernández y Sánchez Herrera, 2018).

En el trabajo de Rodríguez Huitrón y Hernández-Guzmán (2020) “Adaptación lingüística y psicométrica del Cuestionario de Estilos Atributivos Académicos (EAT-A)” se plantearon como objetivo analizar la estructura factorial, validez convergente y confiabilidad de la adaptación para estudiantes mexicanos del Cuestionario de Estilos Atributivos Académicos (EAT-A).

Se encontró que el EAT-A presenta validez convergente con la motivación de logro y de confiabilidad. En donde la asociación entre los factores del EAT-A y del PALS-PI es menor a la existente entre las escalas del EAT-A,

Se concluye que “el instrumento EAT-A se perfila como un instrumento de medida breve y de fácil aplicación que dispone de evidencias de validez y estimación de confiabilidad para examinar las atribuciones que los estudiantes hacen de sus calificaciones” (Rodríguez Huitrón y Hernández-Guzmán, 2020, p 12).

En la investigación “Adaptación de la escala EAT en la población escolar chilena” de Vera Sagredo et al. (2021) se validó la escala de Estilos Atributivos EAT desarrollada originalmente por Alonso y Sánchez (1992).

Así las cosas, los autores encontraron que la versión original de este instrumento que se compone de siete dimensiones no dispone de un ajuste óptimo, por lo cual, optaron por idear una estructura de cinco factores, de la siguiente manera:

Los factores fueron denominados “atribución de éxito por habilidad” con ocho ítems, “atribución de fracaso por el profesor” con cinco ítems, “atribución de fracaso académico por la falta de esfuerzo” con seis ítems, “externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito” con cuatro ítems y “atribución de fracaso por la falta de habilidad” con tres ítems (Vera Sagredo et al.,2021, p.54).

En lo concerniente a correlaciones encontradas, destaca la relación directa y significativa entre los estudiantes que atribuyen el éxito a la suerte y el fracaso a la ausencia o falta de habilidad.

Por último, se estableció que, con las adaptaciones elaboradas, el instrumento cuenta con las propiedades psicométricas requeridas para ser usado en el contexto educativo chileno, más puntualmente en estudiantes de secundaria.

El trabajo de Nieto-Márquez et al, (2021) “Relaciones de la motivación con la metacognición y el desempeño en el rendimiento cognitivo en estudiantes de educación primaria” pretende identificar la influencia que ejerce la motivación en el rendimiento de las tareas cognitivas y metacognitivas.

Dicho trabajo es cuantitativo, de tipo correlacional. Se aplicó a un total de 375 estudiantes los instrumentos: Junior Metacognitive Awareness Inventory (Jr. MAI), el cuestionario de Motivación hacia el Aprendizaje (MAPE-I) y la batería de pruebas de Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños (ENFEN).

Se encontró que la motivación de orientación al aprendizaje influye en el rendimiento cognitivo en pruebas donde juegan un papel importante la inhibición, flexibilidad y memoria operativa.

Se concluye, entre otras cosas, que todos los resultados obtenidos tienen una gran importancia a nivel educativo. Evidenciado que “la motivación puede tener un impacto en la regulación metacognitiva y en tareas que trabajan la inhibición para la consecución de los logros académicos” (Nieto-Márquez et al., 2021, p 59).

4. Objetivos

4.1 Objetivo General

Analizar la relación entre la motivación, los estilos atributivos y las expectativas de control en estudiantes de educación básica secundaria de dos Instituciones Educativas de Riosucio Caldas, Colombia.

4.2 Objetivos Específicos

1. Establecer la motivación, los estilos atributivos y las expectativas de control de los estudiantes de los grados octavo y noveno de dos Instituciones Educativas de Riosucio Caldas, Colombia.

2. Identificar la relación entre motivación, los estilos atributivos y las expectativas de control en estudiantes de los grados octavo y noveno de dos Instituciones Educativas de Riosucio Caldas, Colombia.

3. Contrastar la relación entre motivación, los estilos atributivos y las expectativas de control en estudiantes de los grados octavo y noveno de dos Instituciones Educativas de Riosucio Caldas, Colombia.

5. Hipótesis

La motivación, los estilos atributivos y las expectativas de control de los grados octavo y noveno de dos Instituciones Educativas de Riosucio, Caldas en Colombia relacionan significativamente.

6. Método

6.1 Diseño de la Investigación

La presente investigación, según Sampieri et al. (2014) es de enfoque cuantitativo, entendiendo ésta como la que trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede.

En suma, a lo anteriormente descrito, la investigación es de diseño transversal, con un alcance descriptivo y correlacional, el cual tiene como finalidad “conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular” (Sampieri et al., 2014, p.92). En ocasiones sólo se analiza la relación entre dos variables, lo que podría representarse como X—Y.

6.2 Muestra

Figura 3. Disposición geográfica de Riosucio, Caldas en Colombia



Fuente: Tomado de Milenioscuro (s.f). Mapa del municipio de Riosucio, Caldas (Colombia).

En la Figura 3 se muestra en la parte inferior derecha el país de Colombia, seguidamente en color blanco el departamento de Caldas y por último en color rojo el municipio de Riosucio, al cual pertenece el Resguardo Indígena de Cañamomo y Lomapieta. Dicho Resguardo, está situado a 1.183 msnm, en las estribaciones de la Cordillera Occidental en la vertiente del Río Cauca, entre los municipios de Riosucio y

Supía en el departamento de Caldas. Cañamomo Lomapieta es uno de los seis resguardos legalmente constituidos en el departamento de Caldas. El cual cuenta con 32 comunidades, de las cuales 20 se ubican en el municipio de Riosucio y las 12 restantes en el Municipio de Supía (Resguardo Colonial Cañamomo Lomapieta, s. f.).

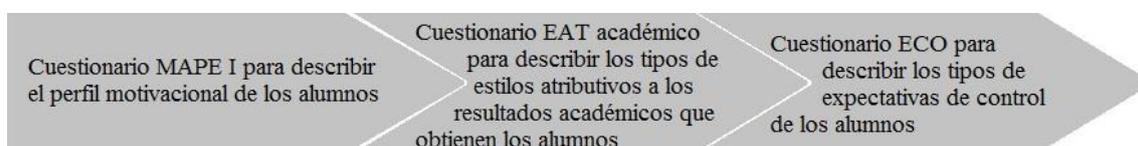
En dicho resguardo se encuentran situadas las dos instituciones educativas que hacen parte de este estudio.

La muestra del estudio es no probabilística e intencional (Sampieri et al, 2014) conformada por 116 estudiantes Indígenas del pueblo Embera, matriculados en la educación básica secundaria del año 2022, con edades comprendidas entre 13 y 15 años, que conforman un solo grupo de tipo heterogéneo, en las Instituciones Educativas la Iberia y Sipirra del sector rural del Resguardo Colonial Cañamomo Lomapieta del municipio de Riosucio Caldas.

6.3 Técnicas de Recolección de Datos y Procedimientos

El diseño es transversal ya que los datos se recolectarán en un solo momento y en un tiempo único. Es correlacional porque se orienta a establecer la descripción y la relación entre las variables estudiadas (Sampieri et al, 2014).

Figura 4. Instrumentos para la recolección de datos



Fuente: Elaboración propia

Cuestionario Mape-I

El **cuestionario MAPE-I**: Motivación por el Aprendizaje o la Ejecución, fue elaborado en España por Alonso Tapia y Sánchez Ferrer (1992). Los índices de

fiabilidad de las escalas correspondientes a los factores de segundo orden oscilan entre 0,77 y 0,87, y la fiabilidad media de las escalas de primer orden es de 0,70. El cuestionario está compuesto de 72 ítems, en los que el alumno debe de señalar si está de acuerdo o no con la afirmación. A través de sus respuestas permite conocer las metas que el alumno persigue, sintetizadas en ocho escalas de primer orden y tres de segundo orden.

Las escalas de primer orden son: 1. Evitación del esfuerzo académico y preferencia por actividades que no impliquen esfuerzo versus preferencia por las actividades académicas que impliquen esfuerzo. 2. Ansiedad inhibidora del rendimiento. 3. Motivación de lucimiento. 4. Motivación de evitación de juicios negativos de competencia versus motivación de incremento de competencia. 5. Autoconceptualización como trabajador y disposición al esfuerzo. 6. Vagancia versus laboriosidad. 7. Motivación de consecución de juicios positivos de competencia versus motivación por incremento de competencia. 8. Ansiedad facilitadora del rendimiento.

En base a estos factores de primer orden se pueden obtener tres factores de segundo orden, factores que se tomaron en cuenta en esta investigación: Factor I: Orientación al resultado y la evitación versus orientación al aprendizaje Factor II: Vagancia versus disposición al esfuerzo. 34 Factor III: Motivación de lucimiento versus ausencia de la misma. Para obtener la puntuación del test es necesario sumar los diferentes ítems correspondientes a cada factor de segundo orden (antes mencionados), dándole a la alternativa de respuesta SI una puntuación de 1 punto y a la alternativa de respuesta NO una puntuación de 0 punto. Cabe destacar que en los Ítems 1, 4,6,9,10,12,17,18, 23, 24, 26, 29, 31, 35, 38, 40, 42, 44, 45, 49, 52, 55, 63, 64, 65, 69 y 70 la alternativa de respuesta SI obtendrá una puntuación de 0 punto y la alternativa de respuesta NO se le dará una puntuación de 1 punto. Teniendo en cuenta los valores correspondientes a cada

ítem, se suman las puntuaciones obtenidas en cada ítem según el factor de segundo orden al que corresponda, esa sumatoria será la puntuación directa de cada factor. Dicha puntuación directa es transformada en puntuación centil según la tabla de baremación. No existe un tiempo establecido de aplicación para la prueba, sin embargo, los estudiantes suelen completarlo en 20-25 minutos.

Cuestionario EAT

Para medir el estilo atributivo se utilizó el **cuestionario EAT**, elaborado por Alonso-Tapia y Sánchez García (1992). El cuestionario completo consta de 96 ítems, la mitad de los cuales hace referencia al ámbito de las relaciones interpersonales y la otra mitad al ámbito de los logros académicos.

La escala EAT presenta un formato tipo Likert que va desde Máximo desacuerdo (0) hasta Máximo acuerdo (4). Para nuestro trabajo hemos utilizado únicamente la mitad referida a los logros académicos, quedando un cuestionario de 41 ítems. Los ítems del instrumento se encuentran agrupados en siete escalas: 1) Atribución del éxito académico basado en la habilidad (6 ítems), del tipo, “Si saco buenas notas es por mi buena capacidad para los estudios”; 2) Atribución del éxito al esfuerzo (6 ítems), del tipo, “Si tengo buenas notas en matemáticas es por el esfuerzo y empeño que pongo”; 3) Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito (7 ítems), del tipo, “Por lo general, apruebo simplemente por suerte”; 4) Atribución del fracaso a la falta de habilidad (4 ítems), del tipo, “Si sacase malas notas dudaría de mi inteligencia”; 5) Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo (6 ítems), del tipo, “Las malas notas significan para mí que no he trabajado con suficiente empeño”; 6) Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte (6 ítems), del tipo, “Me parece que,

normalmente, mis notas bajas se han debido a la casualidad”; y 7) Atribución del fracaso por el profesor (6 ítems), del tipo, “A menudo cuando he tenido malas notas ha sido porque los profesores no me han explicado bien las lecciones”.

Cuestionario ECO

El **cuestionario ECO** fue elaborado por Alonso-Tapia y Arce Sáez (1992) para conocer las explicaciones que un individuo da a los resultados académicos que espera que ocurran en el futuro. Está compuesto de 96 elementos, divididos en dos partes iguales, una mitad se refiere a los resultados de éxito y la otra mitad a resultados de fracaso.

En cada reactivo el alumno debe señalar su grado de acuerdo con la afirmación mediante una escala que va de 0 a 4. Se compone de nueve escalas de primer orden, las cuales son: 1. Internalización del éxito versus internalización del fracaso en Matemáticas; 2. Ausencia de control de los resultados académicos futuros; 3. Internalización de los éxitos académicos futuros; 4. Internalización del fracaso versus internalización del éxito en Ciencias Sociales; 5. Internalización del éxito versus internalización del fracaso en Lengua española; 6. Expectativas de ausencia de control de los éxitos futuros en los estudios en general; 7. Auto responsabilización de los fracasos académicos futuros por falta de esfuerzo; 8. Incontrolabilidad de los fracasos futuros en los estudios en general; y 9. Expectativas de control del éxito futuro por parte de personas con poder (el profesor). Estas escalas de primer orden conforman escalas de segundo orden, las cuales son: I. Expectativas de controlabilidad de los resultados académicos futuros versus expectativas de no controlabilidad de los mismos; y II. Expectativas de no controlabilidad de los resultados académicos futuros, especialmente del éxito, versus expectativas de control de los mismos.

6.4 Técnicas de Procesamiento de la Información

Para el análisis de la información se utilizó el paquete estadístico SPSS 23 en donde se definen y se analizan variables, definidas previamente con el fin de lograr articular los resultados de las pruebas y comprobar la correlación entre ellas, este último aspecto, a través de la correlación de Pearson.

También se hizo uso de la hoja de cálculo de Microsoft Excel.

6.5 Aspectos Éticos

La propuesta de investigación se socializa con los Directivos de las dos Instituciones Educativas participantes, y con el Gobernador del Resguardo. Los estudiantes participan bajo previo consentimiento de sus padres y de la Dirección de las instituciones educativas. Se preserva el anonimato de los participantes. Se diseña un formato de consentimiento informado en donde toda la población de la investigación acepta la libre participación y el retiro de la misma en cualquier momento. También se firma dicho consentimiento para autorizar el tratamiento de los datos.

7. Plan de Trabajo

Figura 5. Cronograma de actividades

Actividad	Meses 2021											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Revisión bibliográfica												
Definición de la muestra												
Diseño de instrumentos para la recolección de datos												
Puesta a prueba de los instrumentos en un estudio piloto												
Aplicación de los instrumentos a la muestra definitiva												
Actividad	Meses 2022											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
SPSS 23												
Análisis de la información y categorización de los datos												
Proceso escritural												
Entrega de la tesis												

Tal y como se aprecia en la Figura 5 se dispuso un orden cronológico en el que se consideraron las diferentes actividades requeridas para el cumplimiento de lo que se proyectó realizar en este proceso investigativo.

8. Resultados

8.1 Análisis de los Resultados

La muestra se conforma por 116 estudiantes entre los 13 y 15 años de dos instituciones educativas, con un total de 68 mujeres y 48 hombres. De esta muestra, la IE Iberia registra el 50,9% (59) de estudiantes mientras que la IE Sipirra aporta el 49,1% (57) restante.

Los resultados que a continuación se presentan, provienen de la aplicación de los instrumentos MAPE-I, EAT y ECO, los cuales, como se observa en la Tabla 1 fueron diligenciados por una muestra de 116 estudiantes adscritos los grados octavo y noveno en las Instituciones Educativas Sipirra e Iberia de Riosucio, Caldas.

Tabla 1. Frecuencias de los cuestionarios Mape-I, EAT y ECO

IE y grado	MAPE			EAT		ECO	
	Factor I	Factor II	Factor III	Escala I.	Escala II.	Escala I	Escala II
Octavo Sipirra	8	6	14	24	4	1	27
Noveno Sipirra	15	5	9	27	2	0	29
Octavo Iberia	18	5	6	24	5	0	29
Noveno Iberia	12	4	14	23	7	0	30

Nota. La tabla evidencia la cantidad de alumnos agrupados por escala o factor según el instrumento.

Es así como en cuanto a la motivación se encuentra que el 45,6% (53) de los estudiantes están en el Factor 1: orientación al resultado y la evitación versus orientación al aprendizaje; el 17,2 % (20) estudiantes están en el factor II: vagancia versus disposición al esfuerzo y el 37,0 % (43) de estudiantes están en el Factor 3: motivación de lucimiento versus ausencia de la misma.

En cuanto a los estilos atributivos se encuentra que 84,4% (98) de los estudiantes están en la Escala 1: indefensión y el 15,5% (18) en la Escala 2: internalización del fracaso.

En relación a las expectativas de control se encuentra que el 0,9% (1) estudiante se instala en la Escala I y el 99,1% (115) de los estudiantes en la Escala II.

Dado que el objetivo número uno corresponde a establecer la motivación, los estilos atributivos y las expectativas de control de los estudiantes de los grados octavo y noveno de las dos Instituciones Educativas ya mencionadas, para su desarrollo se opta por iniciar presentando la Tabla 2 en la que se especifica cada variable, en relación a su frecuencia por sexo.

Tabla 2. *Frecuencia general por sexo Cuestionarios Mape-I, EAT y ECO*

		MAP			EAT		ECO	
		Factor I	Factor II	Factor III	Escala I	Escala II	Escala I	Escala II
Sexo	Hombre	16	12	19	39	8	1	46
	Mujer	37	8	24	59	10	0	69

Nota. La tabla evidencia la distribución general de estudiantes por sexo y su ubicación en las escalas y factores de los cuestionarios.

En el cuestionario Mape-I que alude a la motivación, en el Factor I se ubican 37 mujeres lo que representa un 31,9% frente a 16 hombres con un 13,7%; en el Factor II

hay 12 hombres, es decir un 10,3% y 8 mujeres lo que equivale al 6,8% y en el Factor III hay 19 hombres 16,3% frente a 24 mujeres es decir el 20,6%.

En el cuestionario EAT que mide Estilos Atributivos, en la Escala I se puntúan 59 mujeres lo que equivale al 50,8% frente a 39 hombres con el 33,6%, mientras que en la Escala II hay 8 hombres arrojando un 6,8% frente a 10 mujeres con 8,6%.

En el cuestionario ECO asociado a las Expectativas de Control, en la Escala I se ubica 1 hombre que representa el 0,8% respecto a 0 mujeres con un 0% y en la Escala II, están 69 mujeres con un 59,4% y 46 hombres con el 39,6%.

La Tabla 3 por su parte, recopila la distribución de la muestra bajo los parámetros de grado, sexo y respuestas en los instrumentos.

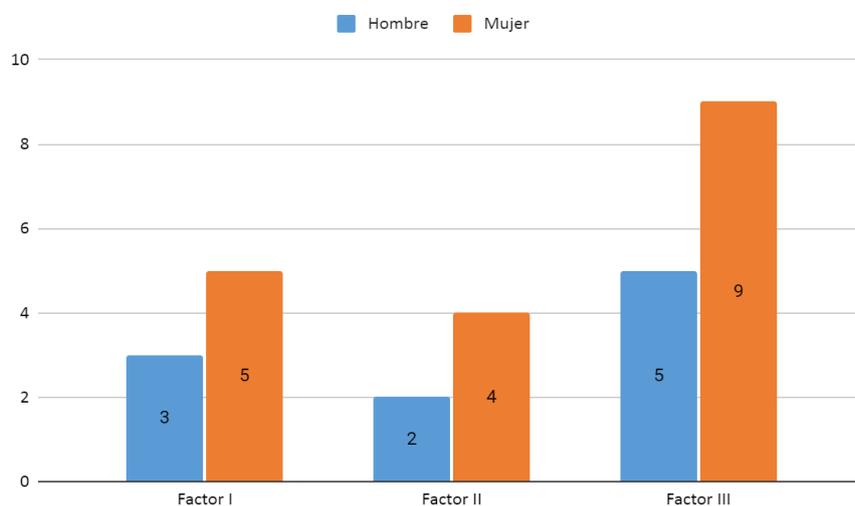
Tabla 3. *Frecuencia por grado y sexo.*

IE y grado	Sexo	MAPE			EAT		ECO	
		Factor I	Factor II	Factor III	Escala I	Factor II	Escala I	Escala II
8 Sipirra	Hombre	3	2	5	10	0	1	9
	Mujer	5	4	9	14	4	0	18
9 Sipirra	Hombre	2	3	5	9	1	0	10
	Mujer	13	2	4	18	1	0	19
8 Iberia	Hombre	8	5	2	13	2	0	15
	Mujer	10	0	4	11	3	0	14
9 Iberia	Hombre	3	2	7	7	5	0	12
	Mujer	9	2	7	16	2	0	18

Nota: La tabla muestra la distribución de los alumnos por factor o escala respecto al sexo y grado

De aquí en adelante, se desglosa más detalladamente lo encontrado respecto a las variables:

Figura 6. *Cuestionario Mape-I Institución Educativa Sipirra grado octavo*



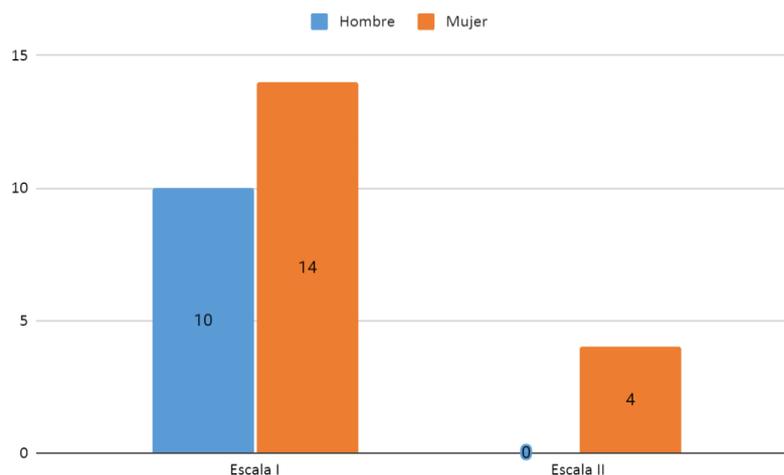
Fuente: Cuestionario Mape-I

El 28,6% (8) de los estudiantes se ubican en la Factor I correspondiente a la orientación al resultado y la evitación versus orientación al aprendizaje lo que indica que presentan ansiedad inhibidora del rendimiento y motivación de evitación de juicios negativos de competencia versus motivación de incremento de competencia.

El 21,4% (6) de los estudiantes se ubican en la Factor II denominado vagancia versus disposición al esfuerzo lo que indica que presentan evitación del esfuerzo académico y preferencias por actividades que no impliquen esfuerzo versus preferencia por las actividades académicas que impliquen esfuerzo.

El 50% (14) de los estudiantes evidencian la Factor III establecido como motivación de lucimiento versus ausencia de la misma lo que indica que presentan motivación de lucimiento.

Figura 7. *Cuestionario EAT Institución Educativa Sipirra grado octavo*

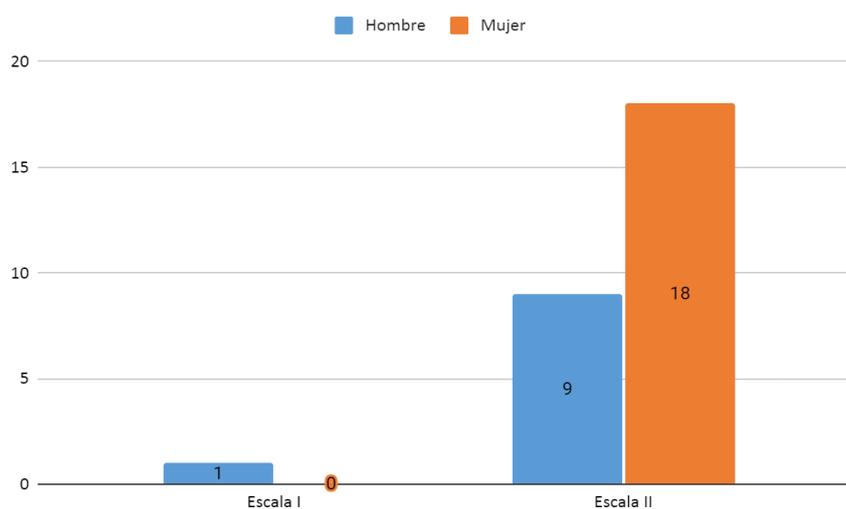


Fuente: Cuestionario EAT

El 85,7% (24) estudiantes están en la Escala I indefensión lo que indica que presentan atribución del fracaso a la falta de habilidad

El 14,3% (4) estudiantes están en el Factor II internalización del fracaso versus externalización del mismo lo que indica que presentan externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la suerte.

Figura 8. Cuestionario ECO Institución Educativa Sipirra grado octavo



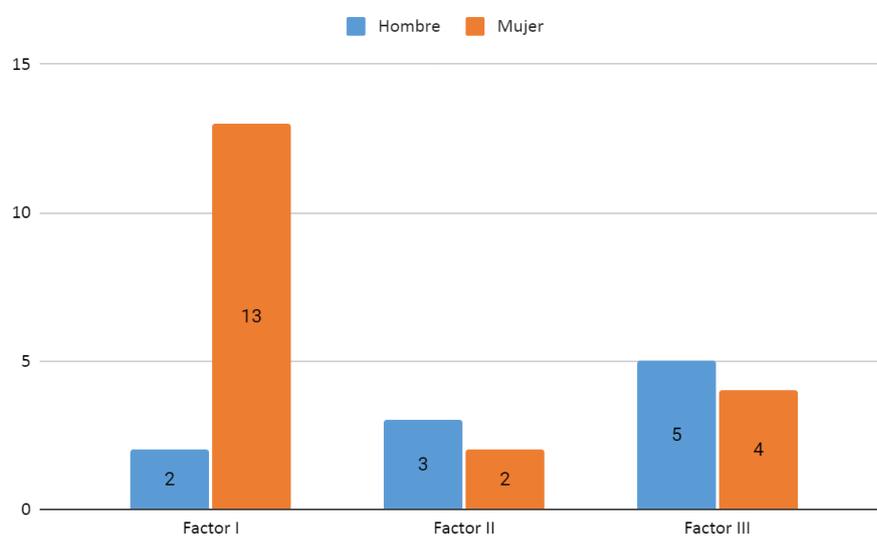
Fuente: Cuestionario ECO

El 3,6% (1) de los estudiantes se ubica en la escala I expectativas de controlabilidad de los resultados académicos futuros Vs. expectativas de no controlabilidad de los

mismos. Lo que indica expectativas de control del éxito futuro por parte de personas con poder (el profesor).

El 96,4% (27) de los estudiantes se ubican en la escala II expectativas de no controlabilidad de los resultados académicos futuros, especialmente del éxito vs. expectativas de control de los mismos lo que indica que presentan expectativas de ausencia de control de los éxitos futuros en los estudios en general.

Figura 9. *Cuestionario Mape-I Institución Educativa Sipirra grado noveno*



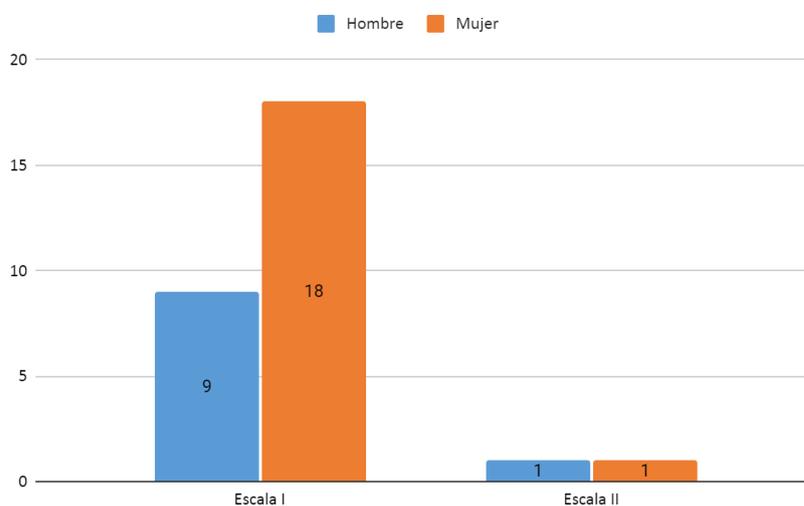
Fuente: Cuestionario Mape-I

El 51,7% (15) de los estudiantes están en el Factor I orientación al resultado y la evitación versus orientación al aprendizaje lo que indica que presentan ansiedad inhibidora del rendimiento y motivación de evitación de juicios negativos de competencia versus motivación de incremento de competencia.

El 17,2% (5) de los estudiantes están en el Factor II vagancia versus disposición al esfuerzo lo que indica que presentan evitación del esfuerzo académico y preferencias por actividades que no impliquen esfuerzo versus preferencia por las actividades académicas que impliquen esfuerzo.

El 31,0% (9) de los estudiantes reflejan el Factor III motivación de lucimiento versus ausencia de la misma, lo que indica que presentan motivación de lucimiento.

Figura 10. *Cuestionario EAT Institución Educativa Sipirra grado noveno*

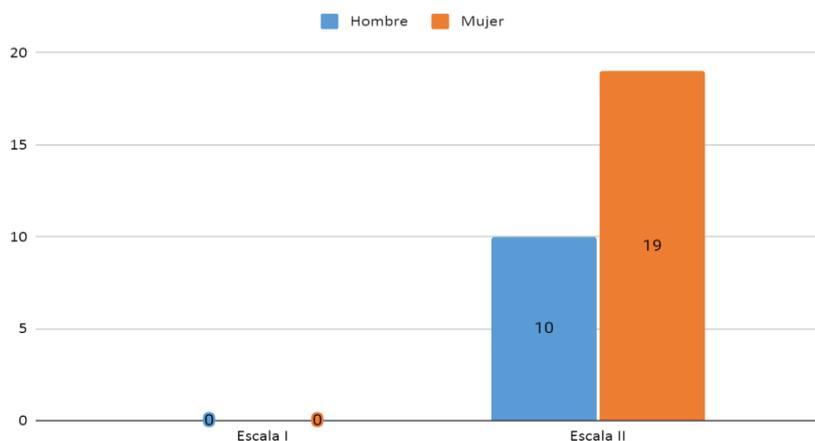


Fuente: Cuestionario EAT

El 93,1% (27) de los estudiantes se puntúan en la escala I indefensión, lo que indica que presentan atribución del fracaso a la falta de habilidad.

El 6,9% (2) de los estudiantes se puntúan en la escala II internalización del fracaso versus externalización del mismo, lo que indica que presentan externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la suerte.

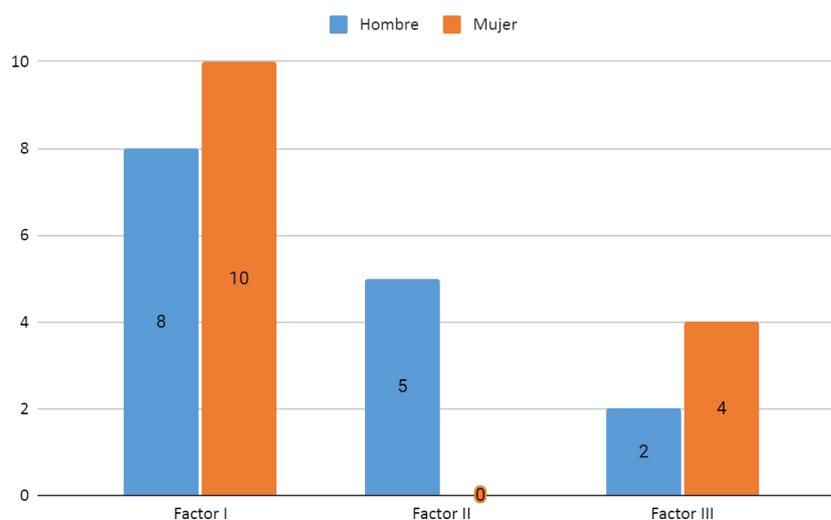
Figura 11. *Cuestionario ECO Institución Educativa Sipirra grado noveno*



Fuente: Cuestionario ECO

El 100% (29) de los estudiantes se ubican en la escala II. Expectativas de no controlabilidad de los resultados académicos futuros, especialmente del éxito vs. Expectativas de control de los mismos lo que indica que presentan expectativas de ausencia de control de los éxitos futuros en los estudios en general.

Figura 12. *Cuestionario Mape-I Institución Educativa Iberia grado 8*



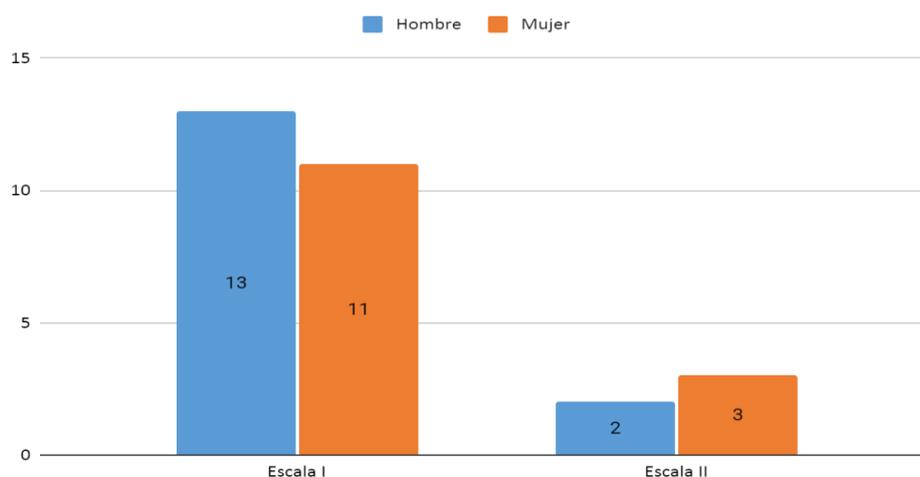
Fuente: Cuestionario Mape-I

El 62,1% (18) de los estudiantes están en el Factor I orientación al resultado y la evitación versus orientación al aprendizaje, sugiriendo ansiedad inhibidora del rendimiento y motivación de evitación de juicios negativos de competencia versus motivación de incremento de competencia.

El 17,2% (5) de los estudiantes se ubicaron en el Factor II vagancia versus disposición al esfuerzo, indicando, autoconceptualización como vago y evitación del esfuerzo académico y preferencias por actividades que no impliquen esfuerzo versus preferencia por las actividades académicas que impliquen esfuerzo.

El 20,7% (6) de los estudiantes están en el Factor III motivación de lucimiento versus ausencia de la misma, indicando, motivación de lucimiento.

Figura 13. *Cuestionario EAT Institución Educativa Iberia grado 8*

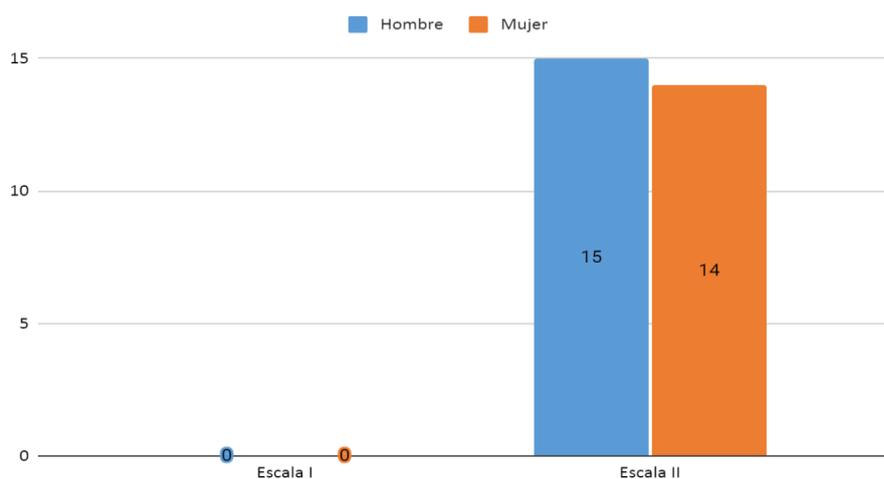


Fuente: Cuestionario EAT

El 82,8% (24) de los estudiantes están en el Factor I indefensión. Lo que refiere Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la suerte y atribución del fracaso académico a la falta de habilidad.

El 17,2% (5) de los estudiantes están en el Factor II internalización del fracaso versus externalización del mismo, sugiriendo Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la suerte.

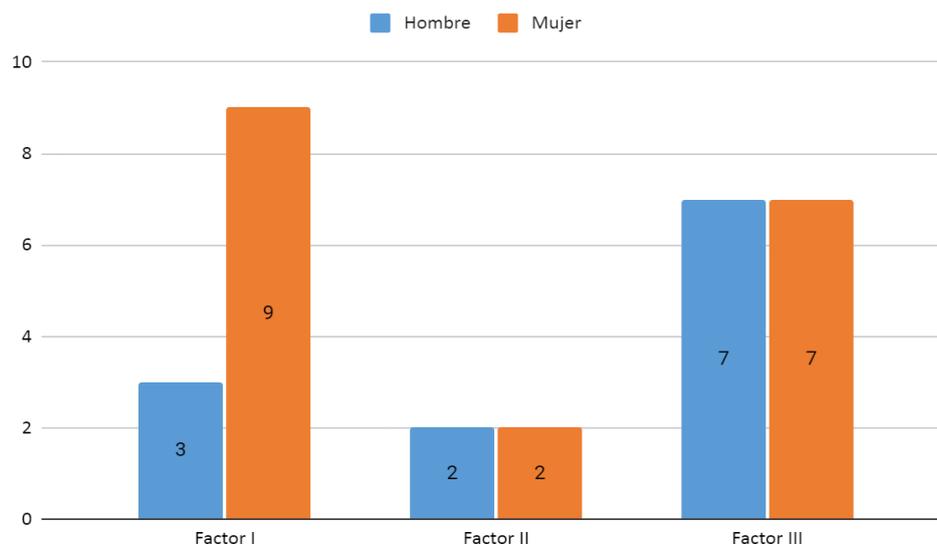
Figura 14. *Cuestionario ECO Institución Educativa Iberia grado 8*



Fuente: Cuestionario ECO

El 100% (29) de los estudiantes se ubican en la escala II expectativas de no controlabilidad de los resultados académicos futuros, especialmente del éxito vs. expectativas de control de los mismos lo que indica que presentan incontabilidad de los fracasos futuros en los estudios en general.

Figura 15. *Cuestionario Mape-I Institución Educativa Iberia grado noveno*

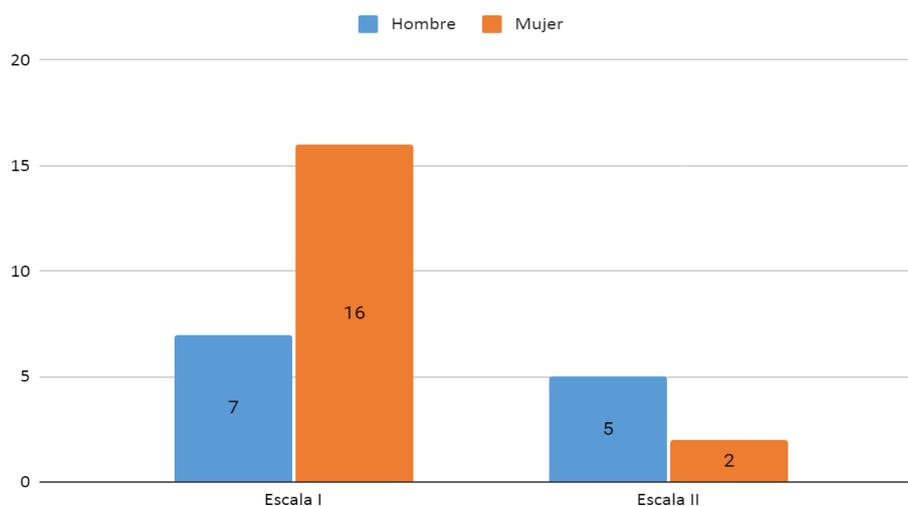


Fuente: Cuestionario Mape-I

El 40% (12) de los estudiantes están en el Factor I orientación al resultado y la evitación versus orientación al aprendizaje, lo que apunta a motivación de consecución de juicios negativos positivos de competencia versus motivación por incremento de competencia.

El 13,3% (4) de los estudiantes se ubicaron en el Factor II vagancia versus disposición al esfuerzo, indicando autoconceptualización como trabajador, e interés por actividades que no implican esfuerzo versus interés por las actividades académicas.

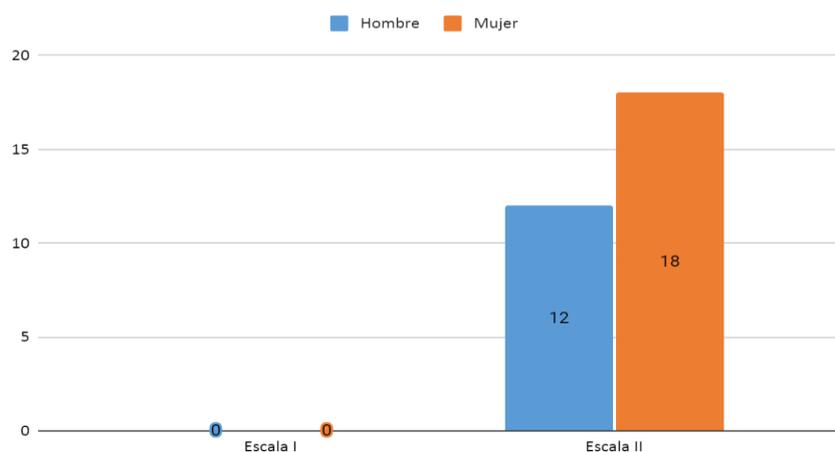
El 46,7% (14) de los estudiantes están en el Factor III motivación de lucimiento versus ausencia de la misma, indicando, Ansiedad facilitadora del rendimiento.

Figura 16. *Cuestionario EAT Institución Educativa Iberia grado noveno*

Fuente: Cuestionario EAT

El 76,7% (23) de los estudiantes están en el Factor I Indefensión, lo que indica, motivación de consecución de juicios negativos positivos de competencia versus motivación por incremento de competencia.

El 23,3% (7) de los estudiantes están en el Factor II Internalización del fracaso versus externalización del mismo, lo que refiere, Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo.

Figura 17. *Cuestionario ECO Institución Educativa Iberia grado noveno*

Fuente: Cuestionario ECO

El 100% (30) de los estudiantes se ubican en la escala II. Expectativas de no controlabilidad de los resultados académicos futuros, especialmente del éxito vs. Expectativas de control de los mismos lo que indica que presentan Expectativas de ausencia de control de los éxitos futuros en los estudios en general.

Continuando con el objetivo número dos que plantea identificar la relación entre motivación, los estilos atributivos y las expectativas de control en estudiantes de los grados octavo y noveno de las dos Instituciones Educativas, a continuación, se plasma lo siguiente:

Tabla 4. *Correlación general de las variables*

		MAPE	EAT	ECO
Motivación	Correlación de Pearson	1	,514**	0,094
	Sig. (bilateral)		0	0,315
	N	116	116	116
Estilos atributivos	Correlación de Pearson	,514**	1	0,04
	Sig. (bilateral)	0		0,67
	N	116	116	116
Expectativas de control	Correlación de Pearson	0,094	0,04	1
	Sig. (bilateral)	0,315	0,67	
	N	116	116	116

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 4 se observan los resultados del sometimiento de todos los datos a la prueba de correlación de Pearson, en donde se evidencia que, a nivel general, se presenta una relación significativa y positiva entre la motivación y los estilos atributivos de 0,01 (en ,514). Por otro lado, no se observan correlaciones significativas entre las expectativas de control y la motivación (en 0,94) o los estilos atributivos (en 0,04).

Tabla 5. *Correlación Institución Educativa Sipirra grado octavo*

		MAPE	EAT	ECO
Motivación	Correlación de Pearson	1	0,373	0,272
	Sig. (bilateral)		0,051	0,162
	N	28	28	28
Estilos atributivos	Correlación de Pearson	0,373	1	0,079
	Sig. (bilateral)	0,051		0,691
	N	28	28	28
Expectativas de control	Correlación de Pearson	0,272	0,079	1
	Sig. (bilateral)	0,162	0,691	
	N	28	28	28

En la Tabla 5 se observa la correlación de Pearson en el grado octavo de la institución educativa Sipirra, donde no se observa ninguna correlación significativa en este grupo, obteniendo resultados de motivación-estilos atributivos (en 0,373),

motivación-expectativas de control (en 0,272) y estilos atributivos-expectativas de control (en 0,079).

Tabla 6. *Correlación institución educativa Sipirra grado noveno*

		MAPE	EAT	ECO
Motivación	Correlación de Pearson	1	,371*	.b
	Sig. (bilateral)		0,048	.
	N	29	29	29
Estilos atributivos	Correlación de Pearson	,371*	1	.b
	Sig. (bilateral)	0,048		.
	N	29	29	29
Expectativas de control	Correlación de Pearson	.b	.b	.b
	Sig. (bilateral)	.	.	.
	N	29	29	29

* La correlación es significativa en el nivel 0, 05 (bilateral).

b. No se puede calcular porque, como mínimo, una de las variables es constante.

En la Tabla 6 se observa la correlación de Pearson en el grado noveno de la institución educativa Sipirra, donde se observa una correlación significativa y positiva entre la motivación y los estilos atributivos de 0,05 (en ,371). Por otro lado, no se

observan correlaciones significativas entre las expectativas de control y la motivación o los estilos atributivos debido a la uniformidad de los datos de la variable.

Tabla 7. *Correlación Institución Educativa Iberia grado octavo*

		MAPE	EAT	ECO
Motivación	Correlación de Pearson	1	,797**	.b
	Sig. (bilateral)		0	.
	N	29	29	29
Estilos atributivos	Correlación de Pearson	,797**	1	.b
	Sig. (bilateral)	0		.
	N	29	29	29
Expectativas de control	Correlación de Pearson	.b	.b	.b
	Sig. (bilateral)	.	.	.
	N	29	29	29

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

b. No se puede calcular porque, como mínimo, una de las variables es constante.

En la Tabla 7 se observa la correlación de Pearson en el grado octavo de la institución educativa Iberia, donde se observa una correlación significativa y positiva

entre la motivación y los estilos atributivos de 0,01 (en ,797). Por otro lado, no se observan correlaciones significativas entre las expectativas de control y la motivación o los estilos atributivos debido a la uniformidad de los datos de la variable.

Tabla 8. *Correlación institución educativa Iberia grado noveno*

		MAPE	EAT	ECO
Motivación	Correlación de Pearson	1	,555**	.b
	Sig. (bilateral)		0,001	.
	N	30	30	30
Estilos atributivos	Correlación de Pearson	,555**	1	.b
	Sig. (bilateral)	0,001		.
	N	30	30	30
Expectativa de control	Correlación de Pearson	.b	.b	.b
	Sig. (bilateral)	.	.	.
	N	30	30	30

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

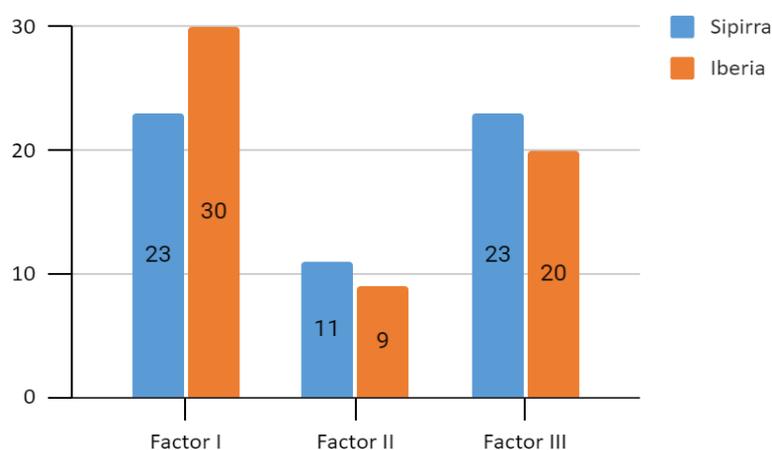
b. No se puede calcular porque, como mínimo, una de las variables es constante.

En la Tabla 8 se observa la correlación de Pearson en el grado noveno de la institución educativa Iberia, donde se observa una correlación significativa y positiva entre la motivación y los estilos atributivos de 0,01 (en ,555). Por otro lado, no se

observan correlaciones significativas entre las expectativas de control y la motivación o los estilos atributivos debido a la uniformidad de los datos de la variable.

En lo que respecta al objetivo número tres que habla de contrastar la relación entre motivación, los estilos atributivos y las expectativas de control en estudiantes de los grados octavo y noveno de las dos Instituciones Educativas, se manifiesta que se optó por dar inicio a este abordaje, presentando los resultados de los instrumentos aplicados en paralelo, pero de manera diferenciada según la IE y el grado escolar

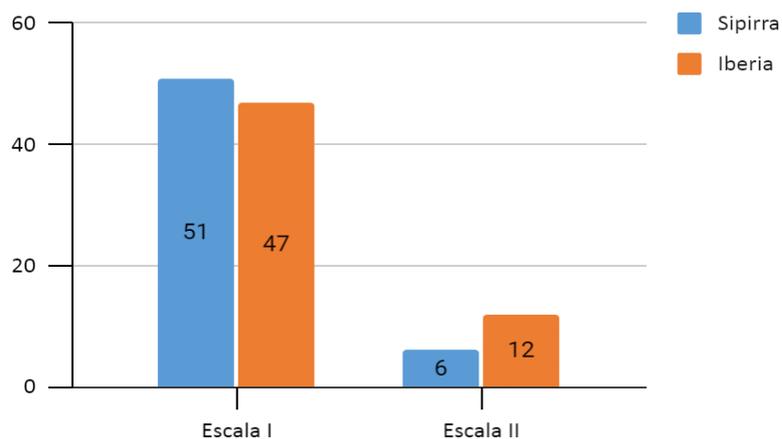
Figura 18. *Resultados Mape-I diferenciados por Institución Educativa*



Fuente: Cuestionario Mape-I

En la IE Sipirra en el Factor I orientación al resultado y la evitación versus orientación al aprendizaje, se localizan 23 estudiantes respecto a la IE Iberia con 30 estudiantes; en el Factor II vagancia versus disposición al esfuerzo, en la IE Sipirra se ubican 11 estudiantes respecto a Iberia con 9. En el Factor III motivación de lucimiento versus ausencia de la misma, en la IE Sipirra puntúan 23 estudiantes frente a 20 de la IE Iberia.

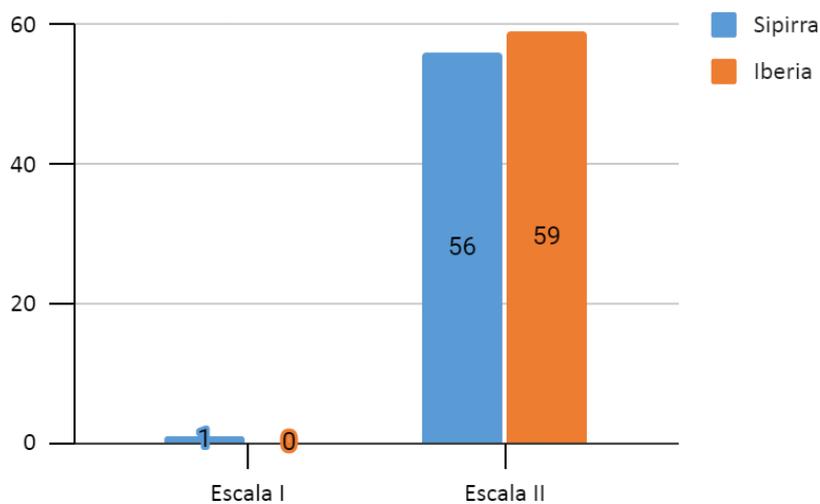
Figura 19. *Resultados EAT diferenciados por Institución Educativa*



Fuente: Cuestionario EAT

En la IE Sipirra en la Escala I indefensión se localizan 51 estudiantes frente a la IE Iberia con 47; en la Escala II internalización del fracaso, en la IE Sipirra se ubican 6 estudiantes respecto a 12 de la IE Iberia.

Figura 20. Resultados ECO diferenciados por Institución Educativa



Fuente: Cuestionario ECO

En la IE Sipirra en la Escala I expectativas de controlabilidad de los resultados académicos futuros Vs. expectativas de no controlabilidad de los mismos, se localiza 1 estudiante respecto a la IE Iberia con 0 estudiantes; en la Escala II expectativas de no controlabilidad de los resultados académicos futuros, especialmente del éxito vs.

expectativas de control de los mismos, en la IE Sipirra se ubican 56 estudiantes respecto a Iberia con 59.

8.2 Discusión de los Resultados

En cuanto a la motivación, evaluada a partir del cuestionario MAPE-I, se puede observar como en la I.E Sipirra se distribuyen el mismo número de estudiantes (40,4%) en los Factores I y III. Por un lado, el Factor Uno, se asocia directamente con la escala de primer orden *ansiedad inhibidora del rendimiento* que según Alonso Tapia (2007) tiene que ver con el deseo de aprendizaje, y por el otro, el Factor Tres tiene que ver con la escala de primer orden, *motivación de lucimiento*, que según refiere este mismo autor, involucra una disposición a exigirse cuando se pone en riesgo el poder quedar bien.

Siguiendo con lo manifestado en el apartado anterior, en la I.E Iberia, se destaca la notable preferencia hacia el Factor I, puesto que allí se ubican el 50,8% de sus estudiantes, lo que nuevamente trae a lugar, el rol inhibitorio que puede llegar a ejercer la ansiedad en el proceso cognitivo que se requiere para hablar de motivación en las aulas escolares.

A propósito del rol de la ansiedad en la motivación de los escolares, llama la atención lo encontrado en la investigación de Fernandes y Silveira (2012) puesto que declaran que, si bien la necesidad por parte de los estudiantes de sacar buenas notas predice un cierto incremento en el nivel de ansiedad, quienes encuentran motivación para aprender y se apoyan en actividades orientadas correctamente, pueden reducir dicha ansiedad.

En torno a los estilos atributivos, la mayor parte de los estudiantes se ubicaron en la Escala I indefensión en la que se identifica el área catalogada como *atribución del fracaso a la falta de habilidad* dándose un 89.5% de los estudiantes en Sipirra frente al

79.7% en Iberia. Cabe mencionar que el Dpto. Psicología y de la Educación (2011) manifiesta que, en cuanto a esta atribución del fracaso, la causa que usualmente se percibe es “interna, estable y no controlable” (p.146).

En el ámbito educativo, el hecho de que los estudiantes realicen este tipo de interpretaciones, es ciertamente algo que puede alterar el éxito de los distintos procesos de aprendizaje debido a que la habilidad es un factor interno que cuando se percibe disminuido, puede afectar la motivación para el alcance de los respectivos logros escolares.

Respecto a las expectativas de control, se evidencia una clara prevalencia de las expectativas de no controlabilidad dado que el 100% de los estudiantes de Iberia se ubican en la Escala II frente al 98,2% en Sipirra, lo que indica una ausencia de control sobre el éxito futuro por parte de los estudiantes que en este caso puede jugar en contra del rendimiento académico.

Cuando se observan los resultados respecto al sexo, se encuentra que en los estilos atribucionales, ambos muestran una tendencia por la Escala I. Respecto a la motivación, si se encuentran diferencias dado que por un lado, las mujeres muestran una tendencia por el Factor I del MAPE, lo que, como se mencionó anteriormente, tiene que ver con el deseo de aprendizaje, mientras que por el otro, los hombres muestran tendencia al Factor III, indicando la disposición al esfuerzo cuando se pone en riesgo el poder quedar bien. En lo que concierne a las expectativas de control, ambos sexos muestran una ausencia de control sobre los éxitos futuros en los estudios en general.

En cuanto a la correlación entre Motivación y Estilos Atributivos que arroja una relación significativa y positiva de 0,01 (en ,514) se trata de un hallazgo que se corrobora con los resultados de Pereyra (2019), donde se refiere una “correlación

directa y significativa, positiva y moderada entre la motivación académica y los estilos atribucionales en el aprendizaje de la asignatura estadística, al haberse encontrado un coeficiente de correlación de Pearson de 0.517” (p. 101).

La nula correlación obtenida entre los estilos atributivos y las expectativas de control en la muestra abordada, se diferencia de los resultados obtenidos por Saéz et al. (2018) en estudiantes universitarios donde se encuentra una correlación débil pero significativa y positiva entre la atribución causal de éxito al esfuerzo, la habilidad y factores externos y la autoeficacia, al mismo tiempo que esta última se correlaciona débilmente y de forma negativa con las atribuciones causales del fracaso al esfuerzo, la habilidad y factores externos.

Es así como la correlación de expectativas de control frente a los Estilos Atributivos, no logra identificarse puesto que se presenta una respuesta constante por parte de la muestra que impide que pueda darse dicha correlación.

Es la prevalencia de la expectativa de ausencia de control sobre los éxitos futuros y la atribución del fracaso a la falta de habilidad lo que, de acuerdo a estos dos instrumentos, prima en la muestra abordada.

En lo que respecta al contraste entre las instituciones, por un lado, sólo es destacable que en la institución educativa Sipirra se ubica igual número de estudiantes al Factor I y Factor III del cuestionario Mape, mientras que, en Iberia, se evidencia la tendencia por el Factor I. Por otro lado, en lo concerniente a los estilos atributivos y expectativas de control, ambas IE muestran tendencia por la Escala I del EAT y la Escala II del ECO.

Con todo lo anteriormente expuesto, se anota que la hipótesis planteada en esta investigación se completa parcialmente dado que, al correlacionar las tres variables entre sí, sólo se pudo establecer una correlación entre motivación y estilos atributivos.

9. Conclusiones

El procesamiento de los resultados del cuestionario MAPE-I que se concentra en la variable motivación, arrojó que ambas IE comparten predominancia por el Factor I, siendo esto, un indicador que, en la orientación al resultado de estos estudiantes, hay presencia de la escala ansiedad inhibidora.

Con respecto a la motivación es destacable el evidenciar cómo las estudiantes femeninas se orientan por el deseo de aprender a diferencia de sus pares masculinos quienes muestran tendencia a esforzarse cuando se pone en juego el quedar bien. En lo concerniente a las expectativas de control y los estilos atribucionales, el sexo no parece influir dado que ambos muestran tendencia por las mismas escalas, Indefensión en el EAT y expectativas de no controlabilidad en el ECO.

En cuanto a los resultados del cuestionario EAT que mide la variable estilos atributivos, las dos instituciones coinciden en puntuar alto en la escala de indefensión y más exactamente, en la atribución al fracaso como falta de habilidad, lo que refleja el manejo interno que efectúan los estudiantes a nivel cognitivo y emocional al momento de atribuir las causas de su proceder.

Sobre el cuestionario Eco diseñado para medir las expectativas de control, se destaca la dificultad para correlacionar los resultados del mismo con los del EAT y MAPE, debido a las respuestas que se obtuvieron. Asimismo, en la revisión de la literatura no fue posible encontrar una cantidad relevante de investigaciones que ocuparan este instrumento y que demostraran, desde la postura teórica que aquí se asume, una correlación con las otras dos variables de interés. Asimismo no se encuentra una cantidad considerable de investigaciones en los buscadores Scopus, Dialnet, Redalyc entre otros que desarrollen los tres instrumentos que aquí se utilizan.

10. Referencias

- Atkinson, J. W. (1978). *An Introduction to Motivation* (2nd ed.). Van Nostrand Reinhold Inc. https://kupdf.net/download/atkinson-1964-an-introduction-to-motivation_58ac18726454a71030b1e9d2_pdf
- Andrade, A. L. D., & Oliveira, M. Z. (2020). Apego e o Efeito mediador da Autoeficácia e Satisfação com Vida na Expectativa de Sucesso de Universitários. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 10(1). <https://doi.org/10.26864/pcs.v10.n1.2>
- Alonso-Tapia, J. (1987). Estudio sobre la validez de constructo de los cuestionarios MAPE, EAT y ECO. *Estudios de Psicología*, 8(29–30), 45–69. <https://doi.org/10.1080/02109395.1987.10821480>
- Alonso-Tapia, J y Arce Sáez, E. (1992). Expectativas de control y motivación: el cuestionario eco. En J. Alonso-Tapia (Eds), *Motivar en la adolescencia* (pp. 135-175). Ediciones de la Universidad Autónoma
- Alonso-Tapia, J y Sanchez Ferrer, J. (1992). El cuestionario MAPE-I: motivación hacia el aprendizaje. En J. Alonso-Tapia (Eds), *Motivar en la adolescencia* (pp. 53-91). Ediciones de la Universidad Autónoma
- Alonso-Tapia, J y Sanchez García, J. C. (1992). Estilos atributivos y motivación: el cuestionario eat. En J. Alonso-Tapia (Eds), *Motivar en la adolescencia* (pp. 93-133). Ediciones de la Universidad Autónoma
- Alonso-Tapia, J. (2007). Evaluación de la motivación en entornos educativos. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Ed.) (2007). *Manual de Orientación y tutoría*.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman
- Barca-Lozano, A., Montes-Oca-Báez, G., & Moreta, Y. (2019). Motivación, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico: Impacto de metas académicas y atribuciones causales en estudiantes universitarios de educación de la República Dominicana. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 3(1), 19–48. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp19-48>
- Barillas González, CB y Padilla Rodríguez, BC (2019). Retos en el desarrollo de la motivación y la autoeficacia en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1 (2), 159-170.
<https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/36/27>
- Barrios Araya, Silvia, Urrutia Egaña, Marcela, & Rubio Acuña, Miriam. (2017). Impacto de la simulación en el desarrollo de la autoeficacia y del locus de control en estudiantes de enfermería. *Educación Médica Superior*, 31(1), 125-136. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412017000100012&lng=es&tlng=es.
- Cattaneo, M. E., Huertas, J. A., & de la Cruz, M. (2004). ¿Qué dicen los estudiantes de nivel medio y de grupos sociales distintos acerca de sus metas de aprendizaje? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (30), 21-37. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052004000100002>
- Cerda Etchepare, G., Salazar Provoste, O., Cerda-Oñate, K., & Riffo, B. (2019). Comprensión lectora, estilos atribucionales, estrategias cognitivas y de autorregulación e inteligencia lógica: Predictores del rendimiento académico general y en lenguaje de estudiantes de establecimientos educativos de alta

vulnerabilidad social. *Onomázein Revista de lingüística filología y traducción*, 45, 31–57. <https://doi.org/10.7764/onomazein.45.01>

Cerezo, R., Fernández, E., Amieiro, N., Valle, A., Rosário, P., & Núñez, J. C. (2019). Mediating Role of Self-efficacy and Usefulness Between Self-regulated Learning Strategy Knowledge and its Use. *Revista de Psicodidáctica* (English ed.), 24(1), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.09.001>

Cervantes Arreola, Diana Irasema, Valadez Sierra, María Dolores, Valdés Cuervo, Angel Alberto, & Tánori Quintana, Jesús (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología desde el Caribe*, 35 (1), 7-17. ISSN: 0123-417X.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21359522001>

Cervantes-Arreola, D., Elías Hernández, J., Anguiano-Escobar, B., y Olvera-Carranza, E. (2020). Características de la motivación de logro y desempeño académico en universitarios con alto desempeño académico y en universitarios con aptitud intelectual sobresaliente. *Revista de Educación y Desarrollo*, No. 52, 7-18.
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/52/52_Cervantes.pdf

Citarella, A., Maldonado Briegas, J. J., Sánchez Iglesias, A. I., & Vicente Castro, F. (2020). A-motivación y su relación con la autoeficacia académica y orientación a las metas en una muestra de estudiantes de escuela secundaria en el sur de Italia. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and*

Educational Psychology., 2(1), 479–488.

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1873>

Criollo, Marco & Romero, Marcos & Fontaines-Ruiz, Tomas. (2017). Autoeficacia para el aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*. 23. 10.1016/j.pse.2016.09.002. *Educativa* (2017), <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.09.002>"

Cueto Cañamero, C., Martín Palacio, M^a., y Fueyo Gutiérrez, E. (2009).

CUESTIONARIO EXPLORATORIO DE COMPETENCIAS DE DESARROLLO PERSONALES Y SOCIALES: EXPECTATIVAS ACADÉMICAS. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1),611-622.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832321067>

Curione, K. & Huertas, J. A. (2015). Teorías cognitivas de la motivación humana. En A. Vásquez Echeverría (Ed.) *Manual de Introducción a la Psicología Cognitiva* (pp. 199-222). Montevideo: UdelaR.

Delgado, B., Aparisi, D., García-Fernández, J. M., Sanmartín, R., Redondo, J., & J. Inglés, C. (2018). Estilos atribucionales en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria con alta ansiedad social autoinformada. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2).

<https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n2.2>

Díaz, A. C., Aguirre, S. I., Jiménez, C., & Jurado, P. J. (2020). Estilos atributivos en universitarios: comparaciones por género. *Formación universitaria*, 13(4), 111–118. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062020000400111>

Díaz, J. (2020). Artículo Científico Motivación Académica y Estilos Atribucionales.

EasyChair No.2408. https://easychair.org/publications/preprint_open/XT18

Díaz Mujica, A., Pérez Villalobos, M. V., Bernardo Gutiérrez, A. B., Cervero

Fernández-Castañón, A., & Antonio González-Pienda, J. (2019). Affective and cognitive variables involved in structural prediction of university dropout.

Psicothema, 31(Número 4), 429-436. DOI:

<https://doi.org/10.7334/psicothema2019.124>

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. (2011). ¿PUEDEN EXPLICAR LOS PATRONES ATRIBUCIONALES DE LOS ESTUDIANTES SU FRACASO EN LENGUA? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1),143-150.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832330014>

Escamilla Fajardo, P., Alguacil Jiménez, M., & González-Serrano, M. H. (2020).

Variables predictoras de la motivación deportiva en estudiantes de secundaria federados y no federados (Variables predicting sports motivation in federated and non-federated high school students). *Retos*, 38, 58–65.

<https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73551>

Fernandes, D. C., & Silveira, M. A. (2012). Evaluación de la motivación académica y la ansiedad escolar y posibles relaciones entre ellas. *Psico-USF*, 17(3), 447–455.

<https://doi.org/10.1590/s1413-82712012000300011>

Galleguillos-Herrera, P., & Olmedo-Moreno, E. (2019). Academic self-efficacy and motivation: a measurement for the achievement of school objectives. *European*

Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 9(3), 119–135.

<https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i3.329>

García-Fernández, J.M., Inglés-Saura, C.J., Vincent, M., González C., Lagos, N., Pérez-Sánchez (2016). Relación entre autoeficacia y autoatribuciones académicas en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 15(1), 79-88. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.raaa>

González, D., Maytoarena, M. A., & Fuentes, M. A. (2018). Locus de control y morosidad como predictores del ejercicio físico-deportivo en estudiantes universitarios. *Revista Colombiana de Psicología*, 27(2), 15-30. <https://doi.org/10.15446/rcp.v27n2.61483>"

Granados, H., & Gallego, F. A. (2016). Motivación, aprendizaje autorregulado y estrategias de aprendizaje en estudiantes de tres universidades de Caldas y Risaralda. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 71-90.

Guzmán-Zamora, N., & Gutiérrez-García, R., A. (2020). Motivación escolar: Metas académicas, estilos atribucionales y rendimiento académico en estudiantes de educación media. *Archivos Venezolanos De Farmacología y Terapéutica*, 39(3), 290-295. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/motivación-escolar-metas-académicas-estilos/docview/2435551855/se-2?accountid=48797>

Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. *Psychological Review*, 51(6), 358–374. <https://doi.org/10.1037/h0055425>

Hernández-Martín, L., Fernández-Calvo, B., Ramos, F, y Contador, I. (2006). Burnout, expectativas de control y afrontamiento en un grupo de funcionarios de prisiones. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 11 (3), 155-164.

Ibarra Tancara, J. (2019). Estilos atribucionales en la percepción de logro académico y de relaciones interpersonales en estudiantes de pregrado de psicología. *Revista de Investigación Psicológica*, (21), 73-88.

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322019000100006&lng=es&tlng=es.

Jurado, P.J., Blanco, H., Zueck, M.D., & Peinado, J.E. (2016). Composición Factorial del Cuestionario de Estilos Atributivos Área de Logros Académicos en Universitarios Mexicanos. *Formación universitaria*. 9. 83-92. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000600008>

Lagos San Martín, N., Inglés Saura, C., Ossa Cornejo, C., González- Maciá, C., VicentJuan, M., & García-Fernández, J. (2016). Relación entre atribuciones de éxito y fracaso académico y ansiedad escolar en estudiantes chilenos de educación secundaria. *Psicología Desde el Caribe*, 2(33), 146-157. DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.2.7296>

Lewin, K. (1988). *La teoría del campo en la ciencia social*. Paidós.

López Fernández, M. V., & Sánchez Herrera, S. (2018). Relación entre la madurez vocacional y la motivación hacia el aprendizaje académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología*., 1(1), 21. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1150>

Martín del Buey, F. y Romero Viesca, M. E. (2003). Influencia de las expectativas en el rendimiento académico. *Aula Abierta*, 81, 99-

110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=756031>

Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Díaz de Santos.

Matalinares Calvet, M., Tueros C., R., & Yaringaño L., J. (2009). Adaptación psicométrica del cuestionario de estilos atributivos. *Revista De Investigación En Psicología*, 12(1), 173–189. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v12i1.3789>

Matos, A., Otero, I., Díaz, F. (2017). Atribuciones causales en estudiantes de secundaria básica, Santa Clara, Cuba. *Revista Katharsis*, N 24, julio-diciembre 2017, pp. 47-67, Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>

McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Narcea.

<https://psicuagtab.files.wordpress.com/2012/06/mcclelland-david-estudio-de-la-motivacion-humana.pdf>

Meneghel, Isabella; Boix Altabás, Querebha; Salanova, Marisa (2021). Resiliencia y autoeficacia como mecanismos psicológicos que favorecen el éxito académico. *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, N.º 18, 2021, 153-171. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.vi18.18022>

Merino Orozco, A., & Berbegal Vázquez, A. (2021). Implicaciones formativas de la atribución causal del resultado en el fútbol escolar (Formative implications of the causal attribution of the result in school football). *Retos*, 42, 557-566.

<https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87463>

- Mesa Franco, M.C. (2003). Patrones atribucionales y rendimiento académico: diferencias culturales y de género. *Revista de Investigación en Educación*, 1, 95-114. <https://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/5>
- Moreira, M. A. (2021). Predisposición para un aprendizaje significativo de la física: intencionalidad, motivación, interés, autoeficacia, autorregulación y aprendizaje personalizado. *Revista De Enseñanza De La Física*, 33(1), 141–146. Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/33232>
- Muñoz, S., Sánchez, R., Enríquez, D. y Rosales, C. (2017) Contraste de estudiantes universitarios presenciales y en línea en un curso autogestivo: El papel de la autoeficacia y la motivación. *Hamut´ay*, 4 (2), 7-16.
<http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v4i2.1467>
- Nájera Saucedo, J., Salazar Garza, M. L., Vacío Muro, M. D. L. N., & Morales Chainé, S. (2020). Evaluación de la autoeficacia, expectativas y metas académicas asociadas al rendimiento escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 435–452. <https://doi.org/10.6018/rie.350421>
- Nieto-Márquez, N., Garcia-Sinausia, S., & Pérez Nieto, M. Ángel. (2021). Relaciones de la motivación con la metacognición y el desempeño en el rendimiento cognitivo en estudiantes de educación primaria. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 37(1), 51–60. <https://doi.org/10.6018/analesps.383941>
- Oller Alonso, M., Arcila Calderón, C., & Olivera Pérez, D. (2019). Cultura periodística pre-profesional de Cuba, Ecuador y Venezuela. Motivación, expectativas y experiencia profesional de los estudiantes de Periodismo y Comunicación

Social. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 477–498.

<https://doi.org/10.4185/rlcs-2019-1341>

Oppliger, L. V., Nuñez, P., & Gelcich, S. (2019). Ferias Científicas como Escenarios de Motivación e Interés por la Ciencia en Estudiantes Chilenos de Educación Media de la Región Metropolitana. *Información tecnológica*, 30(6), 289–300.
<https://doi.org/10.4067/s0718-07642019000600289>

Otzen, T., Betancourt, H., González-Plitt, M. E., & Martella, D. (2016). Fatalismo, atribuciones causales y rendimiento académico en estudiantes chilenos mapuches y no mapuches. *Anales de Psicología*, 32(2), 341.
<https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.213751>

Palenzuela, D., Prieto, G., Barros, A. y Almeida, L. (1997). Una versión española de una batería de escalas de expectativas generalizadas de control (BBEGC). *Revista Portuguesa de Educação*, 10(1), 75-96.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3322/1/Prof.%20Leandro%20RPE%2010%281%29%201997%20-%20pp.75-96.pdf>

Pardo Merino, A y Olea Díaz, J (1993). Desarrollo cognitivo-motivacional y rendimiento académico en segunda etapa de EGB y BUP. *Estudios de Psicología*, 14:49, 21-32. <https://doi.org/10.1080/02109395.1993.10821186>

Pereyra Girardi, C. I., Ronchieri Pardo, C. d V., Rivas, A., Trueba, D. A., Mur, Julián Andrés, Páez Vargas, N. (2018). AUTOEFICACIA: UNA REVISIÓN APLICADA A DIVERSAS ÁREAS DE LA PSICOLOGÍA. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, 16(2), 299-325.

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612018000200004&lng=es&tlng=es.

Pereyra Hinojosa, C. E. (2019). Motivación Académica y los Estilos Atribucionales en el Aprendizaje de la Asignatura Estadística de los Estudiantes de la Carrera de Administración de Empresas en la Modalidad de Working Adult en la Universidad Científica del Sur. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio UNE-Institucional.

<http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/4446>

Resguardo Colonial Cañamomo Lomapieta. (s. f.). Resguardo Colonial Cañamomo Lomapieta en Colombia. Resguardo Colonial Cañamomo Lomapieta Caldas - Colombia. <https://resguardolomapieta.org/>

Rodríguez, S., Piñero, I., Regueiro, B., & Estévez, I. (2020). Motivación intrínseca y utilidad percibida como predictores del compromiso del estudiante con los deberes escolares. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 93–99.

<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.11.001>

Rodríguez-Guardado, M. D. S., & Gaeta, M. L. (2021). Motivational Profiles in High School Students: Generation and Use of Volitional Strategies. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 31. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3118>

Rodríguez Huitrón, A. M., y Hernández-Guzmán, L. (2020). Adaptación lingüística y psicométrica del Cuestionario de Estilos Atributivos Académicos (EAT-A). *Liberabit*, 26 (2), e408. <https://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2020.v26n2.03>

- Rosales-Ronquillo, C. A., & Hernández-Jáquez, L. F. (2020). Autoeficacia académica y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de nutrición. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1–17. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.7>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28. <http://dx.doi.org/10.1037/h009297>
- Ruiz, P. M. (2017). La influencia del estilo de atribución interna en la autoestima. *Revista Publicando*, 4(10 (1), 358-366. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/433>
- Sáez F.M., Bustos, C.E., Pérez, M.V., Mella, J.A., Lobos, K.A., & Díaz, A. E. (2018). Disposición al estudio, autoeficacia y atribuciones causales en estudiantes universitarios chilenos. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 199-245. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.179>
- Salazar-Ayala, C. M., Gastélum-Cuadras, G., Huéscar Hernández, E., & Moreno-Murcia, J. A. (2021). Apoyo a la autonomía en la resiliencia de los estudiantes a través de un modelo cognitivo-social de motivación. *European Journal of Education and Psychology*, 14(1), 1-16. <https://doi.org/10.32457/ejep.v14i1.1548>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. McGraw-Hill Education. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Sánchez-Alcaraz Martínez, B. J., Gómez-Mármol, A., & Más Jiménez, M. (2016). Estudio de la motivación de logro y orientación motivacional en estudiantes de

educación física. *Apuntes Educación Física y Deportes*, 124, 35–40.

[https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/2\).124.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/2).124.03)

Sanmartín López, R., Urrea-Solano, M. E., Hernández-Amorós, M. J., Granados Alós, L., Lagos San Martín, N. G., & García Fernández, J. M. (2017). AFECTO POSITIVO COMO INDICADOR DE LAS ATRIBUCIONES ACADÉMICAS EN MATEMÁTICAS. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología*., 3(1), 25.

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.971>

Santrock, J. (2012). *PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN* (4.ª ed.). Mc Graw-Hill.

Saury de la Garza, C. & Gaytán Hernández. (2017). ATRIBUCIÓN AL LOGRO Y SU INFLUENCIA EN EL RESULTADO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE SAN LUIS POTOSÍ (UPSLP). *Educando para educar*, ejemplar 55, pp. 65-76.

Segarra Escandón, J. R., Bueno, A., Barraqueta, J., & Julià, C. (2021). La autoeficacia de la enseñanza de matemáticas de los estudiantes de cuarto años de la Universidad del Azuay y la Universitat Rovira i Virgili. *PNA. Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 16(1), 78–97.

<https://doi.org/10.30827/pna.v16i1.18519>

Suárez - Álvarez, Javier, & Pedrosa, Ignacio, & García - Cueto, Eduardo, & Muñiz, José (2016). Locus of Control revisited: development of a new bi - dimensional measure. *Anales de Psicología*, 32(2),578-586. ISSN: 0212-9728.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16745250030>

- Suárez, E. C. (1982). Los procesos de atribución causal. *Estudios de Psicología*, 3(12), 33–45. <https://doi.org/10.1080/02109395.1982.10821327>
- Trigueros Ramos, R., & Navarro Gómez, N. (2019). La influencia del docente sobre la motivación, las estrategias de aprendizaje, pensamiento crítico de los estudiantes y rendimiento académico en el área de Educación Física. *Psychology, Society & Education*, 11(1), 137–150. <https://doi.org/10.25115/psye.v11i1.2230>
- Usán Supervía., P., & Salavera Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95. <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Usán Supervía, P., Salavera Bordás, C., & Domper Buil, E. (2018). ¿Cómo se interrelacionan las variables de burnout, engagement y autoeficacia académica? Un estudio con adolescentes escolares. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 141. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.311361>
- Vázquez-Toledo, S., Latorre-Cosculluela, C. y Liesa-Orús, M. (2021). Un análisis cualitativo de la motivación ante el aprendizaje de estudiantes de educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 116-131. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30743>
- Vera Sagredo, A., Cerda Etchepare, G., Aragón Mendizábal, E., y Pérez Wilson, C., (2021). Rendimiento académico y su relación con variables socioemocionales en estudiantes chilenos de contextos vulnerables. *Educación XX1*, 24(2), 375-398. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28269>

- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3–25. doi:10.1037/0022-0663.71.1.3
- Weiner, B. (1986) *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. Springer-Verlag, New York. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4612-4948-1>
- Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: transforming cultural plurality into theoretical unity. En D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 13-29). Greenwich, CT.: Information Age.
- Weiner, B. (2008). On theoretical co-existence versus theoretical integration. *European Journal of Psychology of Education - EJPE (Instituto Superior de Psicología Aplicada)*, 23(4), 433–438.
<https://doi.org.ezproxy.uniminuto.edu/10.1007/BF03172751>
- Yevilao Alarcón, A. E. (2020). Autoeficacia: un acercamiento al estado de la investigación en Latinoamérica. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 91–102. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4124>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663–676.
doi:10.3102/00028312029003663
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of academic learning:*

Construction of knowledge (pp. 105–125). Academic Press.

<https://doi.org/10.1016/B978-012554255-5/50005-3>