

Perfil Motivacional de un grupo de estudiantes universitarios

María del Carmen Aguilar-Rivera*

Universidad Católica Argentina, Santa María de Buenos Aires, Facultad de Psicología y Psicopedagogía, Argentina.

Recibido: 27 octubre 2015

Aceptado: 04 diciembre 2015

RESUMEN. El objetivo de este trabajo es presentar un perfil motivacional de un grupo de 562 estudiantes universitarios argentinos. Se estudiaron las metas académicas de aprendizaje y rendimiento, junto a otras variables y factores intervinientes en la motivación, como ser la atribución causal interna y externa y la satisfacción académica en sus tres dimensiones, la proveniente de la actuación de los profesores, la social y la institucional. Por medio de un análisis clúster se encontraron tres grupos diferenciados, el clúster 1, (337 sujetos), con metas de aprendizaje y de rendimiento altas; el clúster 2, (212 sujetos), con metas de aprendizaje altas y de rendimiento medias y el clúster 3, (13 sujetos), con metas de aprendizaje y de rendimiento medias. Los integrantes del clúster 1 con metas elevadas también presentaron medias más altas en las atribuciones causales y en la satisfacción académica. Prevalecen en los tres clústeres las metas de aprendizaje, pero en la mayoría de los sujetos se confirma la presencia de múltiples metas, hecho favorable para aprender en el ámbito académico.

PALABRAS CLAVE. Motivación Académica, Metas, Atribución Causal, Satisfacción Académica.

Motivational profile of a group of college students

ABSTRACT. The aim of this paper is to present a motivational profile of this aforementioned group of 562 Argentinian college students. Other variables and factors involved in this motivation were studied, for example internal and external causal attribution, or factors which contribute to academic satisfaction in its three dimensions, the performance of teachers, social and the institutional. Three different groups were identified through a cluster analysis: cluster number 1, (337 individuals), with high learning and performance goals; cluster number 2, (212 individuals), with high learning goals and medium average in the performance goals, and cluster number 3, (13 individuals), with lower learning goals and an average overall performance. Members of Cluster 1 with higher goals also have higher averages in causal attributions and academic satisfaction. The learning goals are prevalent in the three clusters. The presence of many learning goals is confirmed in the majority of subjects, which is favourable for the process of academic learning.

KEY WORDS. Academic Motivation, Goals, Attribution, Academic Satisfaction.

* Correspondencia: **María del Carmen Aguilar Rivera**. Dirección: Alicia Moreau de Justo 1500CII07AAZ, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: aguilarrivera@uca.edu.ar, aguilarrivera@yahoo.com

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de la motivación académica es necesario abordarlo desde diferentes enfoques teóricos que incluyen conceptos importantes para la comprensión del fenómeno. La motivación no es un proceso unitario sino que contiene muy diversos componentes. Ninguna de las teorías más significativas elaboradas hasta el momento ha conseguido explicar e integrar totalmente el complejo proceso de la misma; siendo la motivación académica, un fenómeno esencialmente complejo (González, Núñez y García, 1994).

Una de las teorías que más desarrollo ha tenido en los últimas décadas, es la de las metas académicas siendo determinantes e importantes de la motivación.

Se las definen como los propósitos o fines que se desean alcanzar por el cuál un motivo surge y llega a su final (Aguilar-Rivera, 2012).

Para Weiner (1986) las metas de logro son modelos o patrones atribucionales integrados en creencias, cogniciones, afectos y sentimientos, que orientan y dirigen las intenciones de la conducta. La literatura destaca la importancia que tienen dos tipos de metas, las de aprendizaje y las de rendimiento que configuran dos tipos de orientaciones, una intrínseca y otra extrínseca.

Los alumnos que se mueven por el deseo de dominio, curiosidad, interés por aprender, por adquirir nuevas habilidades y mejorar los conocimientos, están orientados intrínsecamente. Por lo tanto son las metas de aprendizaje las prevalecientes en este grupo de estudiantes.

Los discentes orientados hacia la obtención de buenas notas, de valoraciones positivas de los padres y profesores y de recompensas, están extrínsecamente motivados. En esta ocasión son predominantes las metas de rendimiento, sustentándose en el hecho de demostrar a los demás la competencia y el reconocimiento por medio de juicios positivos sobre dicha competencia (González, Valle, Núñez y González, 1996).

Actualmente el constructo metas académicas se estudia y se reconoce desde una óptica multidimensional, formado al menos por tres diferentes dimensiones: una meta de aprendizaje y dos de rendimiento: meta de refuerzo social y meta de logro (González, Valle, Núñez y González, 1996). El tema de la multidimensionalidad del constructo, ha llevado a interesarse por la creencia de que éstas son mutuamente excluyentes (Dweck, 1986; Pintrich, 1989).

Esta postura no ha sido unánimemente aceptada por otros estudiosos, ya que algunos autores como ser, Alonso (1991a, 1997b) Alonso y Montero (1994) han investigado la posibilidad de que en los estudiantes puedan coexistir varios tipos de metas al mismo tiempo, utilizando unas u otras dependiendo de sus características personales, del tipo de tarea y de las variables situacionales y contextuales. Así se cuestiona, la estabilidad del mismo tipo de meta en el mismo individuo.

Algunos autores tienen en cuenta la posibilidad de que los estudiantes puedan estar orientados, al mismo tiempo, hacia metas de aprendizaje y hacia metas de rendimiento. Comunicaron que aquellos estudiantes que presentaban altos niveles de metas de aprendizaje y de rendimiento tenían mayores niveles de autoeficacia que aquéllos que tenían altas metas de aprendizaje y bajas metas de rendimiento (Meece y Holt, 1993; Pintrich y García, 1991).

Otra teoría que aborda el estudio de la motivación es la de la atribución causal. En su estudio se destacan las atribuciones causales que rodean las conductas motivadas y los resultados de la conducta. En un sentido amplio, la teoría de la atribución se entiende por la explicación de las

causas e implicaciones de los eventos que una persona experimenta.

Las personas necesitan entender y dominar el ambiente que los rodea y comprender su propia vida. Esta necesidad de buscar las razones de lo que acontece afecta diversos ámbitos del comportamiento y también al del aprendizaje. Esta teoría se basa en la descripción de las causas, las consecuencias y el modo en que estos pensamientos influyen en las expectativas y en la conducta del sujeto (Richaud, 2005).

Rotter (1966) clasificó a las personas en internas o externas según atribuyeran las causas a factores internos o externos, o sea con una de las dimensiones de la atribución, la dimensión internalidad-externalidad del locus de control.

Las atribuciones causales son determinantes de la motivación ya que la tendencia a lograr el éxito y evitar el fracaso en una situación determinada depende de las causas a las que se atribuyen dichos éxitos y fracasos (Núñez, 2009; Pereira, 2009; Weiner et al., 1971).

Las causas a las cuales las personas atribuyen sus éxitos y fracasos tienen importantes consecuencias psicológicas tanto a nivel motivacional, cognitivo y emocional. Las causas son definidas por Weiner (1986, p. 22) como “construcciones generadas por el que percibe, sea actor u observador, para tratar de explicar la relación entre una acción y un resultado”. El núcleo de esta teoría es explicar la diferencia entre la información que viene del mundo externo y el significado que la persona le confiere.

Existe una relación entre las metas académicas y las atribuciones causales. (Cabanach, et.al., 2009; Closas, Sanz y Ugarte, 2011; Miñano y Castejón, 2010) y con la motivación de logro (Miñano y Castejón, 2008; Navas, Soriano, Holgado y López, 2009; Phan, 2012).

Hay estudios que han descrito la incidencia de las atribuciones causales en las metas académicas (Closas et al., 2011; Navas y Soriano, 2006; Valle et. al., 2009). Los estudiantes con metas de aprendizaje tienden a asociar el esfuerzo a su rendimiento atribuyendo al mismo el éxito y el fracaso.

Aguilar-Rivera y Gámez-Guadix (2013) sostienen que cuando se explica el éxito académico a través del esfuerzo, del estudio y de la organización de los contenidos académicos, el mismo se atribuye a causas internas; mientras que adjudicarlo a las relaciones de los profesores y alumnos, a la suerte, al apoyo familiar e institucional es atribuirlo a causas externas.

La capacidad y el esfuerzo son los dos motivos de éxito y de fracaso más comúnmente referidos en los contextos educativos (Barca, Peralbo y Brenlla, 2004; Barca, Peralbo y Muñoz, 2003; Holgado, Navas y Marco, 2013; Manassero y Vázquez, 1995; Matalinares, Yaringaño, y Sotelo, 2010). Es común en la población española, atribuir las causas del fracaso, a la dificultad de la tarea y al profesorado (Barca et al., 2003).

Otra variable a estudiar es la satisfacción académica, que está siendo estudiada en las Instituciones de Educación Superior porque las expectativas de los estudiantes son un indicador de la calidad educativa.

Según Diener (1994) se define a la satisfacción como un componente cognitivo del bienestar psicológico que refiere a las valoraciones que las personas realizan al comparar sus aspiraciones con los logros alcanzados. Estas valoraciones pueden llevarse a cabo en otras áreas de la vida como ser: los estudios, la familia y el trabajo.

En esta investigación se estudia la satisfacción académica que según Lent y Brown (2008) citado en Medrano y Pérez, (2010, p. 6) la define con los siguientes conceptos: “involucra el bienestar y disfrute que los estudiantes perciben al llevar a cabo experiencias vinculadas a su rol como estudiantes” estando asociada a la infraestructura de la institución y a las prácticas de la misma.

La satisfacción académica es un concepto que se refiere a algo o alguien, que tiene que ver, a su vez con lo que se quiere, se espera, o se desea y está en relación a un cierto resultado. Para lograr la satisfacción mencionada, como algo sentido en un sujeto, debe haber al menos una intención en otro sujeto de realizar una acción determinada que provoque resultado, el cual será valorado como positivo o no.

Siendo los estudiantes los principales destinatarios de la educación, son ellos los que mejor pueden valorarla, aunque con una visión parcial, sus opiniones no dejan de ser fruto de sus percepciones, influenciadas por diversos factores, por necesidades y expectativas, y como indicador de mejoramiento de la gestión y el desarrollo de los programas académicos (Jiménez, Jeringues y Robles, 2011).

Las medidas de la satisfacción académica incluyen niveles de satisfacción de los estudiantes con la experiencia general de la formación, con la calidad de la enseñanza, el currículo, los planes de estudios, las relaciones con los profesores y compañeros de clase, la administración, las instalaciones y los recursos de la universidad junto a la percepción de los estudiantes sobre el ambiente intelectual y académico de la institución (Astin, 1993).

La satisfacción académica es una variable asociada a las prácticas pedagógicas y a la infraestructura de la institución. Es una de las variables psicosociales mediadoras de la integración social y académica de los estudiantes (Abrahamowicz, 1988; Karemera, Reuben y Sillah, 2003; Knox, Lindsay y Kolb, 1992; Napoli y Wortman, 1998; Pike, 1991). Se relaciona positivamente con el ajuste y el éxito académico (Lent, Taveira, Sheu y Single, 2009; Suldo, Riley y Shaffer, 2006) y con la integración social y la continuidad o persistencia en los estudios (Sisto et.al., 2008). En cambio correlaciona negativamente con el estrés emergente durante las transiciones educativas, con el fracaso académico y el retraso en el inicio de los estudios superiores (Lounsbury et al., 2003). Su evaluación es necesaria para el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras y para la implementación de cambios a nivel institucional.

El objetivo del presente estudio fue elaborar un perfil motivacional de un grupo de estudiantes universitarios argentinos desde la perspectiva personal (metas de aprendizaje, atribución causal, y satisfacción académica) sin incluir en este estudio los factores contextuales en los cuales las variables personales se desarrollan.

En consecuencia se estudian, las metas académicas de aprendizaje y rendimiento, junto a otras variables y factores intervinientes como ser la atribución causal interna y externa o sea desde la dimensión internalidad -externalidad del locus de control y la satisfacción académica en sus tres dimensiones: la proveniente de la actuación de los profesores, la social y la institucional. Se estima que la motivación tiene una íntima relación con el logro académico, que lo explica y lo predice (Maquilón y Hernández, 2011; Núñez, 2009).

2. MÉTODO

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo y transversal. Se estudiaron diversas variables motivacionales con el fin de conocer el perfil motivacional de los estudiantes. Se ha

recurrido al análisis de clúster para establecer los diferentes grupos de individuos en función de los dos tipos de metas, las de aprendizaje y las de rendimiento.

El análisis de Clúster según plantea Bisquerra (1989) citado en Valle, Cabanach, Cuevas y Núñez (1997) tiene por objetivo la búsqueda de grupos similares de variables o de individuos que se van agrupando en conglomerados. En esta ocasión se aplicó un análisis de conglomerados de K-medias.

Luego se estableció una prueba de comparación de medias (t de student) para estudiar si las diferencias eran significativas y se obtuvo el tamaño del efecto de dichas diferencias (d). Para los análisis estadísticos se utilizó el paquete estadístico SPSS para Windows, versión 17 y el programa E.Q.S. versión 6.1 para los análisis factoriales y confirmatorios.

2.1 Muestra

El presente estudio se llevó a cabo con una muestra de 562 estudiantes de la Pontificia Universidad Católica “Santa María de los Buenos Aires” de la ciudad de Buenos Aires. Dichos estudiantes eran argentinos y estudiaban en la Universidad nombrada.

La edad media de los estudiantes fue 21,08 (DT= 2.95) con un rango de 17-46 años.

La distribución teniendo en cuenta los cursos, fue: 1° año: 219 (39%), 3° año: 191 (34%) y 5° año: 154 (27%).

Teniendo en cuenta el género se cuenta con 344 (61.2 %) varones y 218 (38.8 %) mujeres.

Con respecto a las cuatro titulaciones la distribución fue la siguiente: Abogacía, 167 (29.7%); Ciencias Agrarias, 218 (38.8 %); Música, 81 (14.4%); e Ingeniería, 96 (17.1%).

En relación a la escuela de procedencia, 63 (11.2%) participantes provenían de escuelas públicas, 166 (29.5%) de escuelas privadas no confesionales (sin formación religiosa), y 333 (59.3%) estudiantes cursaron la escuela secundaria en instituciones privadas confesionales (con formación religiosa).

2.2 Procedimiento

El procedimiento utilizado para la recogida de datos se realizó de la siguiente manera: se administró el cuestionario dentro de las aulas, y en el horario de clases, con los alumnos presentes en ese momento. Los profesores cedieron su hora de clase, previa cita concertada. Los universitarios fueron informados que la participación era voluntaria y anónima. Se entregó la hoja con el consentimiento informado y se explicaron los objetivos de la investigación. Una vez firmado y realizadas las aclaraciones necesarias, se entregaron los cuestionarios a aquellos alumnos que firmaron dicho consentimiento que fue recogido antes de entregar los instrumentos mencionados. En estos se adjudicó un código y se preservó así el anonimato.

Dicha administración fue llevada a cabo en los meses de agosto a noviembre que corresponden al segundo semestre académico, comenzando por 5° año, siguiendo por 3° y por último con 1° año, para garantizarse un período de experiencia académica entre los jóvenes participantes.

2.3 Instrumentos

La atribución causal, las metas académicas y la satisfacción académica, fueron evaluadas a través de escalas construidas para tal fin. Se efectuó un análisis factorial exploratorio, con una medida de adecuación Káiser-Meyer-Elkin, con la prueba de esfericidad de Bartlett, siendo el método de extracción el de Análisis de componentes extraídos y el de rotación Varimax.

A partir del análisis factorial exploratorio se llevó a cabo un análisis confirmatorio con el propósito de confirmar la estructura factorial compuesta por los factores encontrados en el análisis previo. Para estudiar la adecuación de los modelos, el índice de ajuste no normativo (NNFI), el índice comparativo de ajuste (CFI) y la raíz cuadrada media de error de aproximación (RMSEA). Para el NNFI y el CFI valores por encima de .90 indican un ajuste adecuado, mientras valores por encima de .95 indican un buen ajuste. Asimismo el valor del RMSEA próximos a .05 indican un excelente ajuste, mientras que valores entre .05 y .08 son indicativos de un ajuste adecuado (Byrne, 2006).

2.3.1 Escala Metas Académicas para Estudiantes Universitarios (E.M.A.U.)

Se halló una estructura factorial semejante a la diferenciación de metas de aprendizaje y de rendimiento que explican el 50,95 de la varianza total, $KMO = .76$, Test de esfericidad de Barlett, = 776.28, $df = 28$, $p = .000$). Posteriormente se llevó a cabo un análisis confirmatorio con los dos factores encontrados. Los análisis confirmatorios muestran el $\chi^2 (8) = 28.38$, $p = .000$, el índice de ajuste comparado (CFI) se puede considerar adecuado (.92) como así también los índices NFI (.90), el NNFI (.85) y el RMSEA (0.06). Se observa que el índice de ajuste no normativo se encuentra levemente descendido con respecto a los índices esperados (por arriba de .90).

Esta escala consta de 8 ítems que se corresponden con las metas de aprendizaje (4 ítems) y las de rendimiento (4 ítems). Es una escala de respuesta tipo Likert con puntuación de 5 a 1, según el grado de importancia adjudicado.

El coeficiente de fiabilidad de la escala obtenida, a partir de la muestra utilizada en este trabajo, proporciona un Alfa de Cronbach de .70.

2.3.2 Escala de Atribución Causal para Estudiantes Universitarios (E.A.U.)

El análisis factorial exploratorio, arrojó dos factores, uno concerniente a la atribución causal interna y otro a la externa. La medida de adecuación muestral de Káiser-Meyer-Olkin fue de .75, mientras que la prueba de esfericidad de Barlett fue de 609.80, $gl. 28$, $p \leq .000$ y explica el 47.85% de la varianza total. Los análisis confirmatorios muestran un $\chi^2 (17) = 34.33$, $p = .000$, un índice de ajuste comparado (CFI) adecuado (.96) como así también los índices NFI (.92), el NNFI (.94) y el RMSEA (.044).

Consta de 8 ítems que se agrupan en dos factores, el de atribución a causas internas (tres ítems) y el de atribución a causas externas (cinco ítems), teniendo en cuenta el locus de control interno y externo. La escala de respuesta es de tipo Likert con puntuación de 5 a 1 según el grado de importancia atribuidos a los aspectos presentados para tener éxito en la carrera, siendo 5 el grado más alto de importancia y 1 el grado más bajo de importancia. (Aguilar y Gámez, 2013). En esta escala el Alfa de Cronbach es .65 para la escala total.

2.3.3 Escala de Satisfacción Académica para Estudiantes Universitarios (E.S.A.U.)

El cociente de fiabilidad proporcionado por el alfa de Cronbach para la Escala de Satisfacción

Académica (E.S.A.U.) es de .79, KMO= .81, Test de esfericidad de Barlett, = 1130.55, gl. = 28, p= .000) y explican el 54.20 % de la varianza total. Los análisis confirmatorios muestran un χ^2 (17) = 50.80, p= 000, CFI =.96, NFI =.95, el NNFI =.94 y el RMSEA =.060.

Consta de 8 ítems e incluye las siguientes dimensiones: Profesorado (3 ítems), Social (2 ítems) e Institucional (3 ítems). La escala de respuesta es de tipo Likert con puntuación de 5 a 1 según el grado de satisfacción, siendo 5 el grado más alto de satisfacción y 1 el grado más bajo de satisfacción.

3. RESULTADOS

Los resultados aquí presentados tienden a una cierta homogeneidad no viéndose marcados desniveles en este grupo de participantes, ya que la mayoría de los niveles se encuentran entre alto y medio. Aparecen tres clústeres diferenciados, el primero integrado por 337 sujetos que se caracteriza por metas de aprendizaje altas y metas de rendimiento altas (clúster 1); el segundo, con 212 sujetos está caracterizado por metas de aprendizaje altas y metas de rendimiento medias (clúster 2), y el tercero con 13 sujetos, viene definido por metas de aprendizaje medias y metas de rendimiento medias. El principal criterio elegido a esta solución del análisis de clúster, es que era la única que mostraba una diferenciación más clara de los distintos grupos de sujetos.

Las puntuaciones directas que se pueden obtener en las escalas de las metas de aprendizaje y de rendimiento van de 4 a 20.

Clúster 1: Metas de Aprendizaje Alta, Metas de rendimiento Alta

Clúster 2: Metas de Aprendizaje Altas, Metas de rendimiento Medias.

Clúster 3: Metas de Aprendizaje Medias, Metas de rendimiento Medias.

A continuación se exponen los resultados referidos a los valores medios obtenidos por cada uno de los grupos en los factores intervinientes en la motivación académica.

Tabla 1. Medias de las metas según los clústeres.

| | Casos | Metas- Aprendizaje | Metas-Rendimiento |
|-----------|-------|--------------------|-------------------|
| Clúster 1 | 337 | 18.50 | 17.23 |
| Clúster 2 | 212 | 17.37 | 12.76 |
| Clúster 3 | 13 | 11.46 | 10.23 |

Con respecto a la atribución causal interna los sujetos que integran el clúster 1, presentan diferencias significativas con los integrantes de los clústeres 2 y 3, muestran una mayor atribución causal interna ($t=5.45$, $p=000$, $d=0.48$; $t= 4.47$, $p= 000$, $d= 1.27$). Por otro lado no existen diferencias significativas entre los sujetos del grupo 2 y 3.

En cuanto a la atribución causal externa el grupo de los sujetos que forman el clúster 1 presentan diferencias significativas con los que integran los grupos 2 ($t= 3.86$, $p= 000$, $d= 0.34$) mientras que las diferencias entre el grupo 1 y el 3, más el 2 con el 3 no son significativas. Los sujetos del grupo 1 realizan mayores atribuciones causales internas y externas que los del grupo 2 y 3, así donde se dan las metas de aprendizaje y de rendimiento más altas, también se dan atribuciones más elevadas.

Los integrantes del clúster 1 están más interesados por el conocimiento, por adquirir habilidades y por obtener valoraciones positivas de los otros; atribuyen sus éxitos académicos al esfuerzo, al saber estudiar, al organizarse con los aspectos académicos como así también a las tareas y a los profesores.

Con respecto a la satisfacción académica en sus tres dimensiones puede decirse que la satisfacción relacionada con los profesores solo presenta diferencias significativas entre los sujetos del grupo 1 con el 2 ($t=4.20$, $p=0.00$, $d= 0.33$) mientras que no existen diferencias significativas entre 1 y 3 y 2 y 3.

Un hecho similar sucede con la satisfacción que los estudiantes sienten con la institución, los integrantes del grupo 1 son los que más satisfacción perciben y reconocen, siendo esta diferencia significativa con los sujetos del grupo 2, ($t=4.24$, $p=0.00$, $d=0.37$) pero no lo es entre los del 1 con el 3 ni con el 2 y el 3.

La satisfacción proveniente de las relaciones de los compañeros entre sí y con los profesores se encuentra más elevada en el clúster 1 y esta diferencia es significativa con el grupo 2, ($t=3.05$, $p=0.02$, $d= 0.28$) y con los integrantes del grupo 3 ($t=2.75$, $p= .006$, $d=0.78$).

Los estudiantes de clúster 1 perciben más satisfacción académica proveniente de la actuación de los profesores, de la manera de enseñar y evaluar como así también de los relaciones con ellos y con sus compañeros, siendo la organización de la facultad también fuente de satisfacción.

De estos resultados puede derivarse que en el grupo donde predominan metas sus tres dimensiones, mientras que en los casos en que los niveles de las metas son medios, también lo son en las otras variables estudiadas. No han sido significativas las diferencias de medias entre los sujetos del clúster 2 con los del clúster 3 a pesar de tener metas altas de aprendizaje y puntajes más elevados que los integrantes del clúster 3.

Tabla 2. Diferencias de Medias de las variables cognitivo-motivacionales entre los grupos de metas identificados por el análisis de clúster

| Variables Atribución | Grupos | N | X | DS | t | p | d |
|----------------------|-----------|-----|-------|------|------|------|------|
| Interna | Cluster 1 | 337 | 12.99 | 1.69 | 5.45 | .000 | 0.48 |
| | Cluster 2 | 212 | 12.14 | 1.87 | | | |
| | Cluster 1 | 337 | 12.99 | 1.69 | 4.47 | .000 | 1.27 |
| | Cluster 3 | 13 | 10.84 | 1.67 | | | |
| | Cluster 2 | 212 | 12.14 | 1.87 | | | |
| | Cluster 3 | 13 | 10.84 | 1.67 | | | |
| Attribution Externa | Cluster 1 | 337 | 18.48 | 3.35 | 3.86 | .000 | 0.34 |
| | Cluster 2 | 212 | 17.38 | 3.01 | | | |
| | Cluster 1 | 337 | 18.48 | 3.35 | 2.18 | 0.30 | 0.61 |
| | Cluster 3 | 13 | 16.38 | 4.35 | | | |
| | Cluster 2 | 212 | 17.38 | 3.01 | 1.13 | .259 | 0.32 |
| | Cluster 3 | 13 | 16.38 | 4.35 | | | |

| | | | | | | | |
|----------------------------|-----------|-----|-------|------|-------|------|------|
| Satisfacción Profesorado | Cluster 1 | 337 | 11.09 | 1.89 | 4.20 | .000 | 0.33 |
| | Cluster 2 | 212 | 10.36 | 2.08 | | | |
| | Cluster 1 | 337 | 11.09 | 1.89 | 2.14 | .033 | 0.22 |
| | Cluster 3 | 13 | 9.92 | 2.59 | | | |
| | Cluster 2 | 212 | 10.36 | 2.08 | 7.27 | .469 | 0.20 |
| | Cluster 3 | 13 | 9.92 | 2.59 | | | |
| Satisfacción Social | Cluster 1 | 337 | 8.15 | 1.35 | 3.05 | .002 | 0.28 |
| | Cluster 2 | 212 | 7.77 | 1.48 | | | |
| | Cluster 1 | 337 | 8.15 | 1.35 | 2.75 | .006 | 0.78 |
| | Cluster 3 | 13 | 7.07 | 1.93 | | | |
| | Cluster 2 | 212 | 7.77 | 1.48 | 1.60 | .109 | 0.46 |
| | Cluster 3 | 13 | 7.07 | 1.93 | | | |
| Satisfacción Institucional | Cluster 1 | 337 | 10.02 | 2.65 | 4.24 | .000 | 0.37 |
| | Cluster 2 | 212 | 9.06 | 2.49 | | | |
| | Cluster 1 | 337 | 10.02 | 2.65 | 1.995 | .047 | 0.56 |
| | Cluster 3 | 13 | 8.53 | 2.02 | | | |
| | Cluster 2 | 212 | 9.06 | 2.49 | 7.60 | .460 | 0.21 |
| | Cluster 3 | 13 | 8.53 | 2.02 | | | |

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados del análisis de clúster confirman algunas ideas expresadas en diferentes estudios respecto a la presencia de metas múltiples en la mayor parte de los sujetos, aunque exista un predominio de unas sobre otras. Las metas pueden complementarse y los alumnos pueden perseguir tanto metas de aprendizaje como de rendimiento al mismo tiempo, en función de sus características personales, de las tareas, y de las variables situacionales y contextuales (Ames y Archer, 1988; Nicholls, Cheung, Lauer y Patashnick, 1989; Meece, 1994; Meece y Holt 1993; Nolen, 1988; Seifert, 1995; Valle, et.al, 2009).

Las diferentes combinaciones de metas dan lugar a diferentes perfiles motivacionales definidos en mayor o menor medida por el peso que tiene cada una de las metas dentro de cada perfil. Así cada perfil representa a un grupo de estudiantes que emplean de modo homogéneo un conjunto de motivos, que además refleja una manera de estar motivados a nivel académico.

Es lógico pensar que un estudiante, en su ámbito académico, con un alto interés intrínseco por aprender, intención de adquirir conocimientos y habilidades, necesite obtener buenas notas para conseguir así un buen nivel de rendimiento.

Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche (1995) postulan que la orientación motivacional más adecuada para un óptimo desempeño académico es aquella en la que el estudiante está preocupado por el conocimiento y por la mejora de sus capacidades como así también por alcanzar un cierto nivel de rendimiento. La investigación de Cabanach, et al., (1999) reveló que los estudiantes con múltiples metas se adaptan mejor a las demandas del contexto, al estilo de enseñanza y al sistema de evaluación. Los resultados de Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez y González (2001), demuestran que no sólo la adopción de múltiples metas desemboca en un mejor rendimiento, sino también en que la coordinación de diferentes tipos de metas favorece el desarrollo de

habilidades de autorregulación que permiten adaptarse más a las demandas del contexto.

Los resultados comentados en el apartado anterior, confirman la existencia de un grupo de sujetos orientados hacia metas de aprendizaje y de rendimiento, en concreto el clúster 1, quien presenta metas altas tanto en las de aprendizaje como en las de rendimiento, coincidiendo con otros estudios (Meece y Holt, 1993; Valle et al., 1997).

El clúster 2 también está orientado hacia las metas de aprendizaje y el clúster 3 si bien tiene niveles medios está orientado tanto a las metas de aprendizaje como a las de rendimiento. Se destaca que en los tres clústeres predomina la orientación hacia las metas de aprendizaje o sea hacia la motivación intrínseca.

Con respecto a las otras variables cognitivas-motivacionales, en los integrantes del clúster 1 (metas altas) se dan también más elevadas los procesos atribucionales y la satisfacción académica. Los integrantes de los clústeres 1 y 2, con metas de aprendizaje altas, obtienen puntajes casi similares en las atribuciones causales internas. Así el estudio y de la organización de los aspectos académicos, o sea el interés intrínseco por aprender se asocia con el éxito proveniente del esfuerzo, mientras que la orientación extrínseca se asocia con las atribuciones debidas a la tarea y a los profesores.

La satisfacción académica también está más elevada en el clúster 1 donde están más elevadas las metas de aprendizaje y de rendimiento. Así donde se presentan elevadas metas académicas, también se dan atribuciones causales elevadas y se siente más satisfacción académica.

El éxito académico se consigue persiguiendo ambas metas, y aunque un estudiante este motivado intrínsecamente también puede estarlo extrínsecamente, lo que le da más flexibilidad y adaptación a diversos contextos y situaciones de aprendizaje.

El presente estudio presenta limitaciones, que al definir las abren nuevas investigaciones. Una de ellas, es la muestra que proviene de una sola Institución. Es conveniente ampliarla en cantidad de sujetos y convocar a otras instituciones de gestión pública, ya que los participantes de esta investigación, pertenecen todos a una institución privada y la mayoría cursó su escuela media también en una institución privada.

Un estudio longitudinal con una recolección de datos al inicio y finalización de la carrera, sería más revelador del efecto de la formación académica, en las metas, las atribuciones y la satisfacción académica. Este estudio habilitaría cambios a nivel institucional como ser en las maneras de enseñar, de evaluar, el currículo, la organización de los contenidos académicos, y las relaciones sociales, entre algunos aspectos a destacar.

Asimismo se estima favorable profundizar este estudio con variables situacionales y/o contextuales dado que el presente estudio se centró en una perspectiva personal.

Otro aspecto a incluir es el rendimiento académico y el autoconcepto desde la posición de conocer más al alumno. Otro polo complementario, es el estudio del profesor como agente motivador (Gonida, Voulala y Kiosseoglou, 2009) ya que su estilo de enseñar, de evaluar, de elegir y exponer las tareas contribuye a desarrollar patrones motivacionales adaptativos.

REFERENCIAS

Abrahamowicz, D. (1988). College Involvement, Perceptions, and Satisfaction: A Study of Membership in Student Organizations. *Journal of College Student Development*, 29, 233-238.

- Aguilar-Rivera, M., y Gámez-Guadix, M. (2013). Propiedades Psicométricas de la Escala de Atribución Causal para Estudiantes Universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 8 (1), 89-108.
- Aguilar-Rivera, M. (2012). Motivos de elección de carrera universitaria y metas a futuro de un grupo de estudiantes universitarios. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*. 1 (1), 101-106.
- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Alonso, J., y Montero, I. (1994). Motivación y aprendizaje escolar .En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.). Desarrollo Psicológico y Educación. II. *Psicología de la Educación*. 183-199. Madrid: Alianza.
- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Astin, A. (1993). *What matters in College? Four Critical Years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Barca, A., Peralto, M., y Brenlla, J. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema*, 16 (1), 94-103.
- Barca, A., Peralto, M., y Muñoz, M. (2003). Atribuciones causales y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria un estudio a partir de la subescala de atribuciones causales y multiatribucionales. *Psicología: Teoría, Investigación e Práctica*, 1, 17-30.
- Bisquerra, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS_X, BMDP, LISREL, y SPAD Vol. 2*. Barcelona PPU.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., y Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Byrne, B. (2006). *Structural equation modeling with EQS. Basic concepts, applications and programming* (2nd Ed.) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cabanach, R., Valle, A., Herpe, M., Rodríguez, S., Piñero, I., y Rosario, P. (2009). Diseño y validación de un Cuestionario de Gestión Motivacional [Designad Validation of a Motivational Management Questionnaire]. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 29-47.
- Closas, A., Sanz, M., y Ugarte, M. (2011). An explanatory model of the relations between cognitive and motivational variables and academic goals. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (1), 19-38.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Dweck, C. (1986). Motivational process affecting learning. *American Psychologist*, 41 (10), 1040-1048.
- Gonida, E., Voulala, K., y Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement. Co-examining the role of perceived school goal structures and parents goals during adolescence. *Learning and Individual Differences*, 19, 53-60.
- González, R., Valle, A., Núñez, J., y González, J. (1996). Una aproximación teórica al concepto de

metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8 (1), 45-61.

González, R., Nuñez, J., y García, C. (1994). La motivación y las emociones del alumno. En R. González Cabanach: *Psicología de la instrucción. El profesor y el estudiante*. La Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña.

Holgado, F., Navas, L., y Marco, V. (2013). The Students' Academic Performance at the Conservatory of Music: A Structural Model from the Motivational Variables//El rendimiento académico de estudiantes del Conservatorio de Música: un modelo estructural de las variables motivacionales. *Revista de Psicodidáctica /Journal of Psychodidactics*.18 (2). doi: 10.1387.

Jiménez, A., Terriquez, B., y Robles (2011). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista Fuente* . 3 (6).

Karemera, D., Reuben, L., y Sillah, M. (2003). The Effects of Academic Environment and Background Characteristics on Student Satisfaction and Performance: The Case of South Carolina State University's School of Business. *College Student Journal*. Recuperado de www.findarticles.com.

Knox, W., Lindsay, P., y Kolb, M. (1992). Higher Education, College Characteristic, and Student Experiences. *Journal of Higher Education*, 63 (3), 303-328.

Lent, R., y Brown, S. (2008). Social Cognitive Career Theory and Subjective Well-Being in the Context of Work. *Journal of Career Assessment*, 16, 6-21.

Lent, R., Taveira, M., Sheu, H., y Single, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190 -198.

Lounsbury, J., Loveland, J., Sundstrom, E., Gibson, L., Drost, A., y Hamrick, F. (2003). An investigation of personality traits in relation to career satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 11, 287-307.

Manassero, M., y Vázquez, A. (1995). *Atribución causal aplicada a la orientación escolar*. Ministerio de Educación y Ciencia, (113). Colección Investigación. Secretaría de Estado de Educación. Dirección General de Renovación Pedagógica. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica .ISBN: 84-369-2715-X.

Maquilón, J., y Hernández, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*,14 (1), 81-100.

Matalinares, M., Yaringaño, J., y Sotelo, L. (2010). Relación entre los estilos atribucionales y los estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de investigación psicológica*, 13 (2), 101-116.

Medrano, L., y Pérez, E. (2010). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica de la Población Universitaria de Córdoba. *SUMMA Psicológica UST*. 7 (2), 5-14.

Meece, J. (1994). The role of motivation in self-regulated learning En D. Schunk y B. Zimmerman (ed.). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. (pp. 25-46). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Meece, J., y Holt, K. (1993). A pattern analysis of student's achievement goals. *Journal of*

Educational Psychology, 85, 582-590.

Miñano, P., y Castejón, J. (2010). *Motivational and cognitive predictors of academic achievement: A structural model of the main relationships between them and their ability to explain learning results*. LAP LAMBERT Academic Pub. Saarbrücken, Germany.

Miñano, P., y Castejón, J. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo- motivacionales sobre el rendimiento. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. 11 (28), 1-13.

Napoli, A., y Wortman, P. (1998). Psychosocial Factors Related to Retention and Early Departure of Two-year Community College Students. *Research in Higher Education*, 39 (4), 419-455.

Navas, L., Soriano, J., Holgado, F., y López, M. (2009). La orientación de meta de los estudiantes y los deportistas: perfiles motivacionales. *Acción Psicológica*, 6 (2), 17-29.

Navas, L., y Soriano, J. (2006). Metas, atribuciones y sus relaciones en las clases de Educación Física. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 411-421.

Nicholls, J., Cheung, P., Lauer J., y Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.

Nolen, S. (1988). Reasons for studying: Motivational orientation and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.

Núñez, J. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. En Actas de X Congresso Internacional Galego Portugués de Psicopedagogía. Braga: *Universidade do Minho*, pp. 41-67. ISBN- 978-972-8746-71-1.

Pereira, M. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33 (2), 153-170.

Phan, H. (2012). Una exploración de metas de logro en el aprendizaje: un enfoque cuasi-cuantitativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (2), 505-544.

Pike, G. (1991). The Effects of Background, Coursework, and Involvement on Student's Grades and Satisfaction. *Research in Higher Education*, 32 (1), 15-30.

Pintrich, P. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. En C. Ames y M. Maher (eds.), *Advances in motivation and achievement*. (Vol. VI) Greenwich, CT: JAI Press.

Pintrich, P., y García, T. (1991). Student goal orientation and self regulation in the college classroom. En M. Maher y P. Pintrich, (ed.): *Advances in motivation and achievement* (7). Greenwich, CT, JAI Press.

Richaud, C. (2005). La evaluación de la personalidad desde la perspectiva cognitiva: el proceso atribucional. *Revista de Psicología*.1 (1), 27-40.

Rodríguez, S., Cabanach R., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J., y González, J. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*. 13, 546-550.

Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement Psychological. *Monographs*, 80.

Seifert, T. (1995). Characteristics of ego-and-task-oriented students: A comparison of two

methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 73-82.

Sisto, F., Muñiz, M., Bartholomeu, D., Vítola, S., Oliveira, A., y Guimaraes, M. (2008). Estudio para a Construção de uma Escala de Satisfação Acadêmica para Universitários. *Avaliação Psicológica*, 7, 45-55.

Suldo, S., Riley, K., y Shaffer, E. (2006). Academic Correlates of Children and Adolescents' Life Satisfaction. *School Psychology International*, 27, 567 – 582.

Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R., Núñez, J., González, J., y Rosario, P. (2009). Academic Goals: Historical and Conceptual Perspectives and Educational Implications. *Electronic Journal of Research and Educational Psychology*, 7 (3), 1073-1106.

Valle, A., Cabanach, R., Cuevas L., y Núñez, J. (1997). Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: características diferenciales. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (1), 125-146.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Londres: Springer- Verlag.

Weiner, B., Frieze, I., Kula, A., Reed, L., Rest, S., y Rosebaum, R. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, N.J.: General Learning Press.