



O PAPEL DAS ATRIBUIZONS CAUSAIS E AS METAS ACADÉMICAS NOS PROCESOS DE APRENDIZAXE DO ALUMNADO GALEGO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Humberto MORÁN FRAGA*

Alfonso BARCA LOZANO*

María A. MUÑOZ CADAVID**

*Universidade da Coruña

**Universidade de Santiago de Compostela

RESUMO

As atribuícións causais do rendimento, mediante as que o alumnado outorga a certos tipos de causas a responsabilidade dos seus éxitos e fracasos, determinan en grande medida a motivación e a conduta de rendimento dos escolares. Pola súa parte, as *metas académicas* defínen-se como conxuntos de crenzas, atribuícións e afectos que regulan e dirixen a intención da conduta e en tal sentido implican formas diferentes de achegar-se, comprometer-se e responder ás actividades de logro académico. Unhas e outras veñen de ser estudadas entre o alumnado galego de formación profesional de grao medio (a etapa que, xunto ao bacharelato, conforma o ensino secundario pós-obrigatorio). Temos encontrado que as atribuícións controlábeis e internas (como a capacidade e o esforzo) son os determinantes máis significativos tanto do enfoque de aprendizaxe orientado ao significado e á comprensión como da procura de metas de aprendizaxe, o que á súa vez se corresponde coa obten-

ción dun rendimento xeralmente alto; mentres que as atribuícións incontrolábeis e externas (como a sorte, a facilidade das materias ou o profesorado) exercen unha importante influencia na determinación do enfoque de aprendizaxe orientado á reprodución e da procura de metas de reforzo social, ao tempo que se corresponden coa obtención de baixos niveis de rendimento.

PALABRAS CLAVE: motivación académica, atribuícións causais, metas académicas, procesos de aprendizaxe

ABSTRACT

The causal attributions of academic performance, through which secondary students concede a certain type of causes the liability for their successes and failures, determines to a great extent, students motivation and academic performance. On the side, the academic goals are defined as a set of beliefs, attributions and

Correos electrónicos:

* humoranfra@edu.xunta.es

** barca@udc.es

affections that control and lead behaviour purposes, its in that sense, that it involves different approachable methods like commitment and respond to academic activities of achievement.

Causal attributions, as well as academic goals have been studied among technical colleges students Galicia and the conclusions shows, that inward causal attributions (as the capacity/ability and effort) are the most significant deterrents to a learning approach orientated to meaning and comprehension, as to the pursuit of objectives in learning that at the same time results in obtaining good academic performance. However, the causal attributions uncontrollable (as luck, subjects and teacher's easiness) produce an important influence on learning approaches orientated to reproduction and the search for supportive social goals corresponding at the same time with low academic performance levels.

KEY WORDS: academic motivation, causal attributions, academic goals, learning processes.

INTRODUCCIÓN

Os procesos de *atribución causal* constituen un dos ámbitos de investigación que manifestan a relevancia dos aspectos motivacionais na aprendizaxe. Atribuir os resultados de éxito e de fracaso a certos tipos de causas determina en grande medida a motivación de logro e a conduta de rendimento dos individuos. As causas ás que as persoas en xeral, e o alunado en particular, atribuen máis frecuentemente os resultados son a capacidade, o esforzo, a dificultade da tarefa e a sorte. Sen embargo a importancia das atribucións non ven polas causas mesmas, senón pola súa caracterización percebida segundo as dimensións interna-externa, estábel-inestábel e controlábel-incontrolábel, e polas consecuencias afectivas e cognitivas que se derivan da atribución realizada (Weiner, 1974; 1979).

Entre o alunado existen padróns ou tendencias máis ou menos xeneralizadas para realizar determinados tipos de atribucións que á súa vez teñen efectos favorecedores ou ben inibidores sobre a motivación académica. O padrón máis adaptativo e favorecedor consiste en atribuir o éxito a factores internos e o fracaso a factores ben internos ou externos, mentres que o padrón máis inibidor da motivación implica atribuir o éxito a factores externos e o fracaso a factores internos e incontrolábeis (González e Tourón, 1992).

Outro ámbito motivacional relevante ven constituido polas *metas académicas*, que reflecten intencións e afectos moduladores da conduta e implican formas diferentes de achegar-se, comprometer-se e responder ás actividades do logro académico (Dweck e Legget, 1988). A investigación ten enfatizado a diferenciación entre dous tipos básicos de metas (Dweck, 1986; Nichols, 1984; Ames, 1992):

- as metas de aprendizaxe (“centradas na tarefa” ou “de desafío”) significan para a persoa a procura do desenvolvemento e a mellora da súa capacidade e revelan o seu interese pola adquisición de novas habilidades e maiores coñecimentos,
- as metas de rendimento (“centradas no eu” ou “de logro”) reflecten sobre todo o desexo do individuo de mostrar aos demais a propia competencia, obter xuízos positivos sobre ela e evitar os negativos.

A concepción que o alunado posúe sobre a intelixencia e sobre as capacidades modula a importancia outorgada ao esforzo na procura de metas. Para o alunado que persegue metas de rendimento e entende que as capacidades son fixas e inmodificábeis o papel que xoga o esforzo é totalmente limitado, mentres que o alunado que procura metas de aprendizaxe e

posui unha concepción modificábel da intelixencia entende que o esforzo pode realmente incrementar os niveis de capacidade e percebe que esta vai unida ao significado da aprendizaxe (Dweck, 1986).

Igualmente as consecucións cognitivas, afectivas e condutuais dos resultados, especialmente nas reaccións ante o fracaso, son diferentes en función das metas perseguidas. O alunado que persegue metas de rendimento interpreta o fracaso como falta de competencia, ten sentimento de incapacidade e afectos negativos con relación ás tarefas. Isto leva a unha falta de implicación na aprendizaxe e a un descenso na persistencia e no uso de estratexias adaptativas. Contrariamente, o alunado que procura metas de aprendizaxe reacciona ante o fracaso buscando estratexias de atorregulación que permitan solucionar as dificultades e incrementando o esforzo e a dedicación nas tarefas (Dweck e Legget, 1988).

A partir das evidencias aportadas por Hayamizu e Weiner (1991) abriu-se paso a consideración de tres categorías: ademais das metas de aprendizaxe estableceuse a diferenciación de dous tipos de metas de rendimento, denominadas metas de reforzo social e metas de logro. As metas de reforzo social asocian-se co alunado cuxo propósito é obter a aprobación de pais, profesores e iguais e evitar o seu rexeitamento, mentres que as metas de logro se asocian coa intención de obter bons resultados académicos e avanzar nos estudos (Mascarenhas, Almeida e Barca, 2005).

MÉTODO E PROCEDIMENTOS

OBXECTIVOS

Este estudo pretende explorar as atribucións causais que realiza e as metas

académicas que persegue o alunado galego de formación profesional. Tamén se pretende dilucidar entre un grupo de variábeis presaxio o papel das atribucións como determinantes das metas académicas e finalmente determinar a influencia de unhas e outras sobre o rendimento alcanzado polo alunado.

AMOSTRA

A Formación Profesional Específica comprende un conxunto de *Ciclos Formativos* orientados à adquisición de *competencias profesionais* que permitan desempeñar papeis e actividades características dos diferentes ámbitos laborais. Estes ciclos agrupan-se en *Familias Profesionais* (actualmente vinte e duas) e o programa formativo organiza-se en *Módulos Profesionais* de contidos teórico-práticos. Na estrutura xeral do sistema educativo estes ciclos formativos fan parte do ensino pós-obrigatorio e están ordenados en dous niveis ou graus: ciclos de F.P. de *Grau Médio* e ciclos de F.P. de *Grau Superior*. Como norma xeral, o acceso à F.P. de grau médio require o título de graduado en educación secundaria e conduce à obtención dun título de *Técnico*. Pola súa parte, o acceso à F.P. de grau superior require o título de bacharelato e conduce à obtención dun título de *Técnico Superior* (Xunta de Galicia, 2002).

A amostra deste estudo está formada por 771 alumnos/as da *formación profesional de grau médio* pertencentes às catro familias profesionais máis representativas e procedentes de vinte e cinco centros públicos galegos. Nas seguintes táboas recollen-se as características básicas da citada amostra.

Táboa 1. Alunado da amostra: distribución por Xéneros

| <i>Xénero</i> | Frecuencia | % | % acumulada |
|---------------|-------------------|----------|--------------------|
| Feminino | 309 | 40,1 | 40,1 |
| Masculino | 462 | 59,9 | 100,0 |
| Total | 771 | 100,0 | |

Táboa 2. Alunado da amostra: distribución por Idades

| | <i>Idade</i> | Frecuencia | % | % válida | % acumulada |
|----------|-----------------|-------------------|----------|-----------------|--------------------|
| Válidos | 15 anos | 2 | ,3 | ,3 | ,3 |
| | 16 anos | 69 | 8,9 | 9,0 | 9,3 |
| | 17 anos | 186 | 24,1 | 24,3 | 33,5 |
| | 18 anos | 231 | 30,0 | 30,1 | 63,6 |
| | 19 anos | 141 | 18,3 | 18,4 | 82,0 |
| | 20 anos | 70 | 9,1 | 9,1 | 91,1 |
| | 21 anos | 37 | 4,8 | 4,8 | 96,0 |
| | 22 anos | 16 | 2,1 | 2,1 | 98,0 |
| | 23 ou máis anos | 15 | 1,9 | 2,0 | 100,0 |
| | Total | 767 | 99,5 | 100,0 | |
| Perdidos | Sistema | 4 | ,5 | | |
| Total | | 771 | 100,0 | | |

Táboa 3. Alunado da amostra: distribución por Famílias profesionais

| <i>Familia profesional</i> | Frecuencia | % | % acumulada |
|----------------------------|-------------------|----------|--------------------|
| Administración | 206 | 26,7 | 26,7 |
| Electricidade-Electrónica | 246 | 31,9 | 58,6 |
| Mantenimento de Veículos | 162 | 21,0 | 79,6 |
| Sanidade | 157 | 20,4 | 100,0 |
| Total | 771 | 100,0 | |

INSTRUMENTOS DE AVALIACIÓN E MEDIDA

A *Subescala EACM (Avaliación de atribuícións causais e multidimensionais)* permite identificar até sete dimensións en función da causa atribuída e da súa refe-

rência ao alto ou baixo rendimento académico (sorte, facilidade das materias, profesorado, capacidade, esforzo, ...).

A *Subescala CEPA (Cuestionario de avaliación dos procesos de aprendizaxe)*

constitui unha adaptación do LPQ deseñado por Biggs (1987). Explora diferentes motivos e estratexias que o alunado pon en marcha na realización habitual das actividades escolares e permite identificar tipos básicos de enfoques de aprendizaxe (superficial, profundo, de logro). Xunto coa anterior conforma o *Sistema Integrado de Avaliación de Atribuícións Causais e Procesos de Aprendizaxe (SIA-CEPA)*, elaborado na Universidade da Coruña por Barca (2000).

O *Cuestionario de Dados Persoais, Familiares e Académicos (CDPFA)*, elaborado na Universidade da Coruña (Barca et al., 1999; Barca e Peralbo, 2002) está destinado à exploración de diversas características de tipo material, relacional e motivacional referidas aos ámbitos persoal, familiar e escolar, ademais de recoller datos persoais e académicos básicos. Inclúe unha subescala específica de *Metas académicas*.

A *Escala de Avaliación do Auto-conceito para Adolescentes (ESAVA-2)* constitúe unha adaptación do *Self Description Questionnaire (SDQ-II)* de Marsh realizada a partir da versión española (ESEA-2) de J.C. Núñez (González-Pienda e Núñez, 1992).

TÉNICAS DE ANÁLISE

A exploración das atribuícións causais e das metas académicas, así como a descrición xeral das dimensións que se contemplan nos cuestionarios escollidos como instrumentos de avaliación, son desenvolvidas mediante a técnica da *análise factorial exploratoria*, método de *componentes principais*, con *rotación varimax* e coa inclusión dun criterio que limita as saturacións factoriais para considerar eliminando as cargas inferiores a,30.

Para coñecer os efectos das variábeis presaxio sobre as metas e os de aquelas e estas sobre o rendimento académico utilizamos a *regresión múltipla*, que se basea no planeamento dunha ecuación que maximice a predición dunha variábel concreta (por exemplo, o rendimento) determinando o mellor agregado ponderado dunha serie de variábeis predictoras. Neste estudo a inclusión das variábeis no proceso realiza-se mediante o método de *pasos sucesivos*, o que significa que as variábeis entran na ecuación unha por unha segundo o seu grao de contribución à mesma e comezando con aquela que máis alta correlación mantén co criterio.

RESULTADOS E CONCLUSIÓNS

Caracterización das atribuícións e as metas entre o alunado da amostra

A exploración das *atribuícións causais do rendimento* realizouse mediante o cuestionario EACM e ficaron concretadas nas seguintes seis variábeis:

- *atribuíción à sorte e à facilidade das materias, do rendimento (SFM-R)*
- *atribuíción ao profesorado, do baixo rendimento (PF-BR)*
- *atribuíción ao escaso esforzo, do baixo rendimento (EE-BR)*
- *atribuíción à alta capacidade, do alto rendimento (AC-AR)*
- *atribuíción à escasa capacidade, do baixo rendimento (EC-BR)*
- *atribuíción ao alto esforzo, do alto rendimento (AE-AR)*

Coa finalidade de completar a validación da nosa estrutura factorial, os seis

factores foron submetidos à análise de segunda orden obtendo unha solución de dous componentes que explican o 49 % da varianza total (vid. *Táboa 4*):

- o factor I agrupa as *Atribuícións Incontrolábeis e Externas*: sorte e facili-

dade das materias (SFM-R), profesorado (PF-BR) e escasa capacidade (EC-BR).

- o factor II reúne as *Atribuícións Controlábeis e Internas* (alto esforzo (AE-AR), escaso esforzo (EE-BR) e alta capacidade (AC-AR).

Táboa 4. EACM: Estrutura factorial de 2ª orden no alunado da amostra

| <i>Factores 1ª orden</i> | <i>Comunalidades</i> | <i>Factores</i> | |
|--|----------------------|-----------------|-----------|
| | | I | II |
| SFM-R: Atrib. à Sorte e à Facilitade das materias, do Rendimento | ,594 | ,770 | |
| PF-BR: Atrib. ao Profesorado, do Baixo Rendimento | ,507 | ,712 | |
| EC-BR: Atrib. à Escasa Capacidade, do Baixo Rendimento | ,421 | ,649 | |
| AE-AR: Atrib. ao Alto Esforzo, do Alto Rendimento | ,572 | | ,756 |
| EE-BR: Atrib. ao Escaso Esforzo, do Baixo Rendimento | ,442 | | ,646 |
| AC-AR: Atrib. à Alta Capacidade, do Alto Rendimento | ,417 | | ,617 |
| % da Varianza | Factores | 26,445 | 22,776 |
| | Total | 49,221 | |
| Fiabilidade (coeficiente alpha) | Factores | ,5568 | ,5571 |
| | Total | ,6766 | |

Observou-se que entre o alunado da amostra as atribuícións que obteñen menor puntuación, e que portanto resultan menos frecuentes, son a *atribuíción à baixa capacidade do baixo rendimento* e a *atribuíción à sorte e à facilidade das materias do rendimento*. En consecuencia, as *atribuícións incontrolábeis e externas* obteñen menor puntuación média que as *controlábeis e internas*.

Con relación às *metas académicas* do alunado, e mediante a subescala correspondente do CDPFA, obtivo-se con clari-

dade unha solución factorial de tres componentes, como se recolle na *Táboa 5*, que explican o 49 % da varianza total e que reproducen os tres tipos de metas encontradas por Hayamizu e Weiner (1991):

- as *metas de aprendizaxe* expresan motivación intrínseca, interese polos contidos, envolvimento persoal nas actividades e desexo de incrementar a propia competencia.
- as *metas de reforzo social* orientan-se a conseguir o recoñecemento e a aprova-

ción dos compañeiros/as, pais ou profesorado, ao tempo que se acompañan frecuentemente de temor ao fracaso. (Son as menos frecuentes no alunado da amostra).

• as *metas de logro* tamén revelan motivación extrínseca, mais neste caso orientada à obtención do éxito escolar e à consecución dunha boa posición social no futuro.

Táboa 5. CDPFA: Estructura factorial da subescala “Metas académicas do alunado”

| Item | Comunalidades | Factores | | | |
|---|------------------|----------|--------|--------|--------|
| | | I | II | III | |
| 64. Esfórzome nos meus estudos porque quero ser valorado/a e alabado/a por parte da miña nai e meu pai. | ,634 | ,795 | | | |
| 63. Esfórzome nos meus estudos porque quero que todos/as vexan o intelixente que son. | ,639 | ,793 | | | |
| 65. Esfórzome nos meus estudos porque quero obter algunha recompensa por parte da miña nai e meu pai. | ,482 | ,684 | | | |
| 62. Esfórzome nos meus estudos porque quero ser valorado/a polos meus amigos e amigas. | ,487 | ,664 | | | |
| 61. Esfórzome nos meus estudos porque quero ser o que mellor notas saque. | ,397 | ,561 | | | |
| 70. Esfórzome nos meus estudos para evitar consecuencias negativas como rifas, amoestacións, disgustos ou outras situacións desagradables na familia. | ,268 | ,444 | | | |
| 58. Esfórzome nos meus estudos porque me resulta interesante ver como o que sei me serve para aprender cousas novas. | ,646 | | ,802 | | |
| 57. Esfórzome nos meus estudos porque desexo aumentar os meus coñecementos e competencia. | ,565 | | ,745 | | |
| 59. Esfórzome nos meus estudos porque me gusta e interesa o que estou estudiando. | ,525 | | ,721 | | |
| 60. Esfórzome nos meus estudos porque me sinto moi bien cando resolvo correctamente as tarefas ou o meu traballo. | ,505 | | ,692 | | |
| 67. Esfórzome nos meus estudos porque quero conseguir un bon traballo no futuro. | ,592 | | | ,755 | |
| 66. Esfórzome nos meus estudos porque quero finalizar ben os meus estudos actuais. | ,463 | | | ,629 | |
| 69. Esfórzome nos meus estudos porque quero conseguir unha boa posición social no futuro. | ,411 | | | ,594 | |
| 68. Esfórzome nos meus estudos porque non me gustaría estar nas listas do paro. | ,333 | | | ,572 | |
| | | | 23,532 | 15,537 | 10,555 |
| % da Varianza | Para cada factor | | | | |
| | Total | | | 49,625 | |

As atribucións causais e os determinantes das metas académicas

En relación coas metas académicas, e levando en conta os modelos teóricos e

empíricos de referencia, interesa especialmente coñecer os determinantes das *metas de aprendizaxe*, xa que son estas as que concitan a motivación que denominamos xenericamente intrínseca e implican

o gosto pola aprendizaxe e o desexo de incrementar a competencia (Dweck, 1986).

Os resultados da análise de regresión das variábeis presaxio sobre as metas de aprendizaxe, recollidos na *Táboa 6*, basean-se nunha ecuación que incorpora nove variábeis e explica o 21,1 % da

varianza. As *atribucións controlábeis e internas* –factor de segunda orden que agrupa as atribucións à alta capacidade do alto rendimento, ao alto esforzo do alto rendimento e ao escaso esforzo do baixo rendimento– aparecen no primeiro lugar con un 7,6 % de varianza explicada e un coeficiente de determinación positiva $B = ,279$.

Táboa 6. Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos).

V.I.: Escalas CDPFA, EACM e ESAVA-2

V.D.: Metas de aprendizaxe

Varianza total explicada: 21,1 %

| Modelo | Variábeis predictoras | R | R ² | R ² corrixida | Erro típ. da estimación | Cámbio en R ² | Cámbio en F | Beta | Signif. |
|--------|---|------|----------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------|-------|---------|
| 1 | Atribucións Controlábeis e internas | ,279 | ,078 | ,076 | ,68932 | ,078 | 60,934 | ,279 | ,000 |
| 2 | Satisfacción familiar cos resultados | ,342 | ,117 | ,115 | ,67482 | ,040 | 32,452 | ,201 | ,000 |
| 3 | Confianza familiar nas capacidades e esforzo | ,385 | ,148 | ,145 | ,66337 | ,031 | 26,158 | ,178 | ,000 |
| 4 | Autonomía nas decisións sobre estudo | ,405 | ,164 | ,159 | ,65767 | ,016 | 13,572 | ,132 | ,000 |
| 5 | Aparéncia Física | ,420 | ,176 | ,171 | ,65315 | ,013 | 11,011 | -,114 | ,001 |
| 6 | Autoconceito Académico | ,436 | ,190 | ,183 | ,64833 | ,013 | 11,765 | ,129 | ,001 |
| 7 | Colaboración familiar co centro escolar | ,446 | ,199 | ,192 | ,64492 | ,010 | 8,624 | ,100 | ,003 |
| 8 | Interese TV e literatura galegas | ,455 | ,207 | ,198 | ,64240 | ,007 | 6,646 | ,088 | ,010 |
| 9 | Atribución ao Alto Esforzo do Alto Rendimento | ,460 | ,211 | ,201 | ,64101 | ,005 | 4,101 | ,103 | ,043 |

A continuación unen-se à ecuación con relevante grau de importancia dúas variábeis referidas às actitudes familiares: *satisfacción familiar cos resultados* (4 % da varianza; $B = ,201$) e *confianza familiar nas capacidades e esforzo* (3,1 % da varianza; $B = ,178$). E xa con menor importancia podemos observar a influencia tamén positiva da *autonomía nas decisións sobre o estudo* (1,6 % da varianza; $B = ,132$) e a determinación de dúas dimensións do autoconceito que mostran incrementos da varianza seme-

llantes, aínda que o sentido da súa influencia é diferente: a *aparéncia física* inflúe negativamente sobre a adopción de metas de aprendizaxe (1,3 % da varianza; $B = -,114$) mentres que a influencia do autoconceito académico é positiva (1,3 % da varianza; $B = ,129$).

Observe-se que as tres variábeis restantes posúen xa escaso poder predictivo –en conxunto supoñen un incremento apenas superior ao 2 % da varianza explicada– polo que pode-

mos concluir que o maior poder predictivo na determinación das metas de aprendizaxe se situa na tendencia do alunado a atribuir o rendimento a causas que considera baixo o seu control e na percepción de que a súa familia se sente satisfeita cos resultados e que confía nas súas capacidades e no seu esforzo para levar adiante os estudos.

Os resultados da análise realizada para as *metas de reforzo social* aparecen recollidos na *Táboa 7*, onde podemos apreciar que a primeira variábel incorporada na ecuación de regresión se identifica coas *atribuícións incontrolábeis e externas* —o factor de segunda orden que agrupa as atribuícións à sorte e à facilidade das materias do rendimento, ao profesorado do baixo rendimento e à baixa capacidade do baixo rendimento— que explica o 8,9 % da varianza e mostra determinación positiva sobre a variábel dependente ($B = ,299$). Une-se seguidamente à ecuación con un peso tamén importante a *atribuíción à alta capacidade do alto rendimento*, aportando un incremento do 5,7 % na varianza explicada e mostrando igualmente a súa determinación positiva sobre a variábel dependente ($B = ,240$). Aínda que este tipo de atribuíción se incluí factorialmente nas atribuícións controlábeis e internas, a súa notoria presenza agora xunto às atribuícións incontrolábeis e externas non debe significar un problema para inter-

pretar adecuadamente esta influencia sobre a opción polas metas de reforzo social. Ao contrario, atribuír os bons resultados à posesión dunha alta capacidade entra en clara sintonía coa procura da aprobación dos demais que caracteriza este tipo de metas. Unha lóxica interpretativa semellante é a que debemos aplicar para a seguinte variábel que se incorpora con un 4,3 % da varianza explicada e un valor $B = ,207$. Trata-se dos *reforzos familiares do rendimento e non comparacións*, que recollen especialmente os hábitos familiares de eloxiar e recompensar de forma explícita os esforzos e os bons resultados do alumno/a.

Observamos que aparecen a continuación catro preditores que mostran aínda certa relevancia, máis notoriamente inferior, na determinación positiva das metas de reforzo social: a dimensión do autoconceito *relación con iguais do sexo oposto* (1,4 % da varianza; $B = ,121$), a *colaboración familiar co centro escolar* (1,3 % da varianza; $B = ,114$), as *expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional* (1,1 % da varianza; $B = ,107$) e a *concepción institucional do fracaso escolar* (1,1 % da varianza; $B = ,108$). Finalmente, a influencia das dúas últimas variábeis recollidas, que conxuntamente só explican o 1,4 % da varianza, debe ser considerada xa de escasa importancia e con un valor predictivo practicamente residual.

Táboa 7. Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos).

V.I.: Escalas CDPFA, EACM e ESAVA-2

V.D.: Metas de reforzo social

Varianza total explicada: 25,2 %

| Modelo | Variábeis predictoras | R | R ² | R ² corrixida | Erro típ. da estimación | Cámbio en R ² | Cámbio en F | Beta | Signif. |
|--------|--|------|----------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------|-------|---------|
| 1 | Atribuícións Incontrolábeis e externas | ,299 | ,089 | ,088 | ,86945 | ,089 | 71,045 | ,299 | ,000 |
| 2 | Atribuíción à Alta Capacidade, do Alto Rendimento | ,383 | ,147 | ,144 | ,84228 | ,057 | 48,398 | ,240 | ,000 |
| 3 | Reforzos familiares do rendimento e non comparacións | ,435 | ,189 | ,186 | ,82152 | ,043 | 37,934 | ,207 | ,000 |
| 4 | Relación con Iguais do Sexo Oposto | ,451 | ,203 | ,199 | ,81508 | ,014 | 12,455 | ,121 | ,000 |
| 5 | Colaboración familiar co centro escolar | ,465 | ,216 | ,210 | ,80910 | ,013 | 11,677 | ,114 | ,001 |
| 6 | Expectativas familiares sobre o futuro académico e profesional | ,477 | ,227 | ,221 | ,80381 | ,011 | 10,494 | ,107 | ,001 |
| 7 | Concepción institucional do fracaso | ,488 | ,238 | ,230 | ,79877 | ,011 | 10,083 | ,108 | ,002 |
| 8 | Autoconceito Privado Xeral | ,496 | ,246 | ,238 | ,79489 | ,008 | 8,021 | -,099 | ,005 |
| 9 | Atribuíción ao Alto Esforzo, do Alto Rendimento | ,502 | ,252 | ,243 | ,79227 | ,006 | 5,742 | ,082 | ,017 |

En conclusión, podemos afirmar que o poder predictivo na determinación das metas de reforzo social ven fundamentalmente condicionado pola tendencia do alunado a atribuír os resultados do seu rendimento a causas externas ou sobre as que non posuí control, tamén à súa capacidade cando os resultados son bons, e pola práctica habitual por parte da familia de recompensar de forma explícita o esforzo e o bon rendimento do alumno/a.

Con respecto às *metas de logro* a análise ten ofrecido resultados máis modestos en canto à súa capacidade predictiva global ademais de mostrar unha ausencia

case total das atribuícións causais como determinantes deste tipo de metas.

As atribuícións, as metas e o rendimento académico

Tomando como variábeis independentes os seis factores primarios e os dous factores de segunda orden relativos às *atribuícións causais*, a análise realizada ofrece un resultado baseado nunha ecuación de regresión que unicamente incluí unha variábel (vid. *Táboa 8*). As *atribuícións incontrolábeis e externas* explican así o 3,2 % da varianza e mostran unha discreta, aínda que significativa, influencia negativa sobre o rendimento ($B = -,178$).

Táboa 8. Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos).

V.I.: Atribuícións causais (EACM)

V.D.: Cualificación Numérica (Rendimento actual)

Varianza total explicada: 3,2 %

| Modelo | Variábeis predictoras | R | R ² | R ² corrixida | Erro típ. da estimación | Cámbio en R ² | Cámbio en F | Beta | Signif. |
|--------|--|------|----------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------|-------|---------|
| 1 | Atribuícións Incontrolábeis e externas | ,178 | ,032 | ,030 | 1,35842 | ,032 | 21,971 | -,178 | ,000 |

As atribuícións incontrolábeis e externas constitúen o factor de segunda orden que agrupa a atribuíción à sorte e à facilidade das tarefas do rendimento, a atribuíción ao profesorado do baixo rendimento e a atribuíción à baixa capacidade do baixo rendimento, e en tal sentido expresan a inibición do alunado para asumir responsabilidade persoal en relación cos resultados que obtén. Esta determinación negativa sobre o rendimento que encontramos é coincidente con resultados anteriores (González-Pienda e Núñez, 1994; Barca e Peralbo, 2002; Mascarenhas, 2003), se ben unha correspondente determinación positiva e significativa por parte das atribuícións controlábeis e internas non pudo ser constatada.

Polo que respeita aos efectos das *metas académicas* sobre o rendimento, os resultados mostran que a ecuación de regresión incluí os tres tipos de metas considerados e que isto se traduce nun 4,4 % de varian-

za total explicada (vid. Táboa 9). Convén salientar que aparecen en primeiro lugar as *metas de aprendizaxe* –que implican envolvimento intrínseco nas tarefas e desexo de incrementar a competencia– con un 2,9 % da varianza e valor de B = ,171, mostrando portanto unha determinación positiva do rendimento. Podemos tamén observar que a incorporación como segunda variábel das *metas de reforzo social* –que implican a procura da aprobación social e a evitación do fracaso– supón un incremento do 0,7 % da varianza e mostra que a súa determinación sobre o rendimento ten sentido negativo (B = -,082). En terceiro lugar incorporan-se igualmente as *metas de logro* –que implican a procura do éxito escolar e a consecución dunha boa posición social futura– con unha proporción da varianza do 0,8 % e mostrando, como as metas de aprendizaxe, unha determinación positiva sobre o rendimento (B = ,096).

Táboa 9. Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos).

V.I.: Escala CDPFA, Subescala Metas académicas

V.D.: Cualificación Numérica (Rendimento actual)

Varianza total explicada: 4,4 %

| Modelo | Variábeis predictoras | R | R ² | R ² corrixida | Erro típ. da estimación | Cámbio en R ² | Cámbio en F | Beta | Signif. |
|--------|-------------------------|------|----------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------|-------|---------|
| 1 | Metas de aprendizaxe | ,171 | ,029 | ,028 | 1,35749 | ,029 | 20,174 | ,171 | ,000 |
| 2 | Metas de reforzo social | ,189 | ,036 | ,033 | 1,35387 | ,007 | 4,594 | -,082 | ,032 |
| 3 | Metas de logro | ,210 | ,044 | ,040 | 1,34895 | ,008 | 5,897 | ,096 | ,015 |

Concluimos portanto que, a pesar de mostrar conxuntamente un poder predictivo discreto, varios aspectos resultan aquí relevantes. Por un lado, os tres tipos de metas considerados inicialmente aparecen incluídos na ecuación de regresión que, ademais, outorga a maior importancia ás metas de aprendizaxe. Por outro lado, son especialmente as metas de aprendizaxe, e en menor medida as metas de logro, as que mostran influencia positiva sobre o rendimento, mentres que as metas de reforzo social revelan inequivocamente a súa influencia negativa.

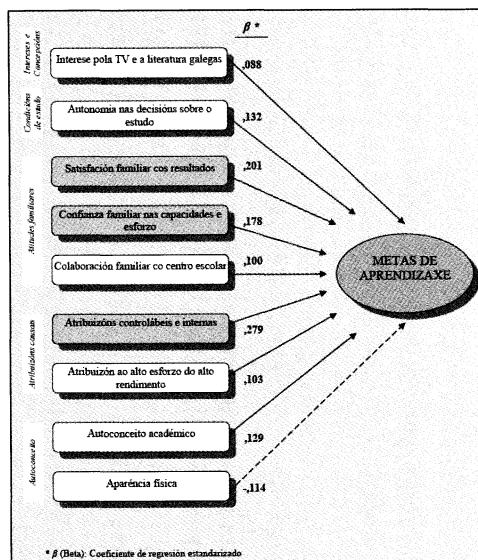
SÍNTESE E CONCLUSIÓNS

Con respecto ás *metas de aprendizaxe* –que significan motivación intrínseca e desexo de incrementar a competencia– temos encontrado un conxunto de determinantes, recollidos na *Figura 1*, entre os que destacan as *atribuícións controlábeis e internas*, a *satisfacción familiar cos resultados* e a *confianza familiar nas capacidades e esforzo*. Tal determinación significa nesta situación que o alumnado se sente responsable do seu rendimento, pois

fai atribuícións a causas internas que considera baixo o seu control, e que percebe na súa familia actitudes que evidencian confianza nas súas posibilidades e satisfacción coa súa actuación. Nun segundo plano da determinación das *metas de aprendizaxe* tamén hai que levar en conta a influencia positiva da dispoñibilidade de *autonomía para tomar decisións* relativas á organización das tarefas de estudo e das actividades extraescolares, a posesión dun bon nivel de *autoconceito académico*, e a influencia negativa da dimensión do autoconceito *aparéncia física*.

Así, a determinación da preferéncia do alumnado polas *metas de aprendizaxe* resume-se en atribuír os resultados a causas internas e controlábeis, con especial referencia ao esforzo, perceber que a familia está satisfeita cos resultados, que ten confianza nas súas posibilidades e que mantén contactos co centro, dispor de certa autonomía para organizar as actividades de estudo, posuír alto autoconceito académico, ter interese pola TV e a literatura galegas e non dispor de autopercepcións elevadas sobre a aparéncia física.

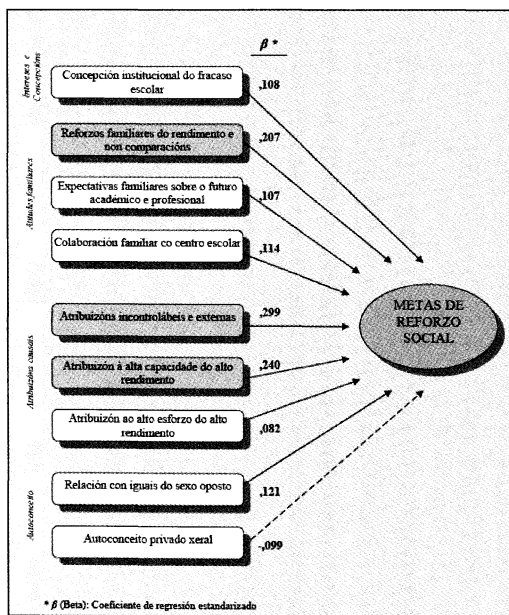
Figura 1. Variábeis determinantes das Metas de Aprendizaxe, no alumnado galego de formación profesional



As *metas de reforzo social* –caracterizadas pola procura da aprobación dos demais e a evitación do fracaso– aparecen determinadas polos factores que se recollen na *Figura 2.*, entre os que sobresaen as *atribuícións incontrolábeis e externas*, a *atribuíción à alta capacidade do alto rendimento* e os *reforzos familiares do rendimento e non comparacións*. A relevancia destes aspectos significa que o maior peso determinante recai na consideración por parte do alunado dunha baixa responsabilidade persoal en rela-

ción cos resultados que obtén e no importante papel que xogan as recompensas, loubanzas e demais reforzos que os pais e a familia outorgan explicitamente ao alumno/a polo seu rendimento. En forma máis moderada tamén exercen a súa influencia sobre as *metas de reforzo social* a dimensión do autoconceito *relación con iguais do sexo oposto* –as auto-percepcións do alumno/a sobre as súas habilidades arredor deste aspecto– e a existencia de contactos e *colaboración familiar co centro escolar*.

Figura 2. Variábeis determinantes das Metas de Reforzo Social, no alunado galego de formación profesional



Así pois, a preferéncia neste alunado polas *metas de reforzo social* ven determinada por atribuír os resultados fundamentalmente a causas externas ou à capacidade, ser recompensado polo rendimento, ter altas auto-percepcións sobre as habilidades para iniciar e manter relacións cos iguais do sexo oposto, perceber que a familia mantén contactos co centro e que ten expectativas favorábeis sobre o futuro.

Os efectos das atribuícións causais sobre o rendimento académico indican-nos que a tendencia a *atribuír* os resultados a causas *incontrolábeis e externas*, que revela unha baixa asunción de responsabilidade persoal, incide de forma negativa sobre o rendimento. No entanto, non foi posíbel achar confirmación da determinación positiva das atribuícións controlábeis e internas.

O ámbito das metas académicas reflecte de forma consistente a determinación positiva que sobre o rendimento exercen as *metas de aprendizaxe*, caracterizadas pola motivación intrínseca que anima a actuación do alunado, polo seu envolvimento na realización das tarefas e o desexo implícito de mellorar a súa competencia. Inversamente, a determinación sobre o rendimento é negativa no caso das *metas de reforzo social*, que fundamentalmente buscan o recoñecemento e a aprobación dos demais –compañeiros, profesorado ou familia– e xeralmente están dominadas pola sombra do temor ao fracaso, o medo a fallar ou a non facé-lo ben.

Pola súa parte as *metas de logro* -que se orientan a levar adiante e rematar con éxito os estudos coa intención de conseguir no futuro unha boa posición social- mostran entre o alunado de formación profesional un carácter híbrido con certas características próximas ás metas de reforzo social mentres que outras son máis semellantes ás metas de aprendizaxe, como neste caso en que exercen unha influencia positiva sobre o rendimento.

REFERÊNCIAS

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Barca, A. (2000). *Escala SIACEPA. Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje. Técnicas de intervención psicoeducativa. (Educación secundaria). Manual*. A Coruña: Publicacións e Monografías da Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.
- Barca, A., Brenlla, J. C., Santamaría, S. e González, A. (1999). Estrategias y enfoques de aprendizaje, contextos familiares, y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria: indicadores para un análisis causal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 4 (3), 229-272.
- Barca, A. e Peralbo, M. (Dirs.) (2002). *Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la educación secundaria obligatoria (ESO): perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de Galicia. (Proyecto Feder/Esog-Galicia: 1FD97-0283). Memoria/Informe final (3 vols.)*. A Coruña: Universidade da Coruña/Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Biggs, J. B. (1987). *Learning Process Questionnaire (LPQ). Manual*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1049-1048.
- Dweck, C. S. e Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256-273.
- González, M. C. e Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- González-Pienda, J. A. e Núñez, J. C. (1992). Características estructurales y psicométricas del Self Description Questionnaire. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 5 (6-7), 133-168.
- Hayamizu, T. e Weiner, B. (1991). A test of Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.

- Mascarenhas, S. A. N. (2003). *Avaliação dos processos, estilos e abordagens de aprendizagem dos alunos do Ensino Médio do estado de Rondônia (Brasil)*. Tese de doutoramento. Universidade da Coruña.
- Mascarenhas, S., Almeida, L. e A. Barca (2005). Estilos atribucionais e rendimento a acadêmico: um estudo con estudantes brasileiros de ensino médio. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 10 (vol 12), 221-229.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of educational Psychology*, 71, 3-25.
- Xunta de Galicia (2002). *Guía do ensino non universitario en Galicia, 2002-2003*. Santiago de Compostela: Consellaria de Educación e Ordenación Universitaria.