

ESTILOS ATRIBUCIONALES Y NECESIDAD COGNITIVA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL CUADRO DE MÉRITOS Y DE RIESGO ACADÉMICO

Gina Chávez Ventura⁸
Universidad César Vallejo

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo comparar a los estudiantes universitarios que ocupan el cuadro de méritos con los de riesgo académico, respecto a los estilos atribucionales y la necesidad cognitiva. Se aplicó el ASQ-CIDE-PERU de Vicuña y la ENC de Cacciopo y Petty, con la adaptación de Delgado. Los resultados muestran que los estudiantes del cuadro de méritos y en riesgo académico no difieren significativamente en el estilo atribucional ni en sus dimensiones, predominando en ambos el estilo optimista. Los estudiantes en condición académica meritoria presentan significativamente mayor necesidad cognitiva en general, mayor anticipación cognitiva motivadora y necesidad de resolver problemas abstractos que los estudiantes en riesgo académico; no se encontró diferencias significativas en la activación cognitiva general y simplificada.

Palabras clave: Estilos atribucionales, necesidad cognitiva, cuadro de méritos y riesgo académico.

ATTRIBUTIONAL STYLES AND COGNITIVE NECESSITY IN UNIVERSITY STUDENTS OF ACADEMIC MERIT AND RISK

ABSTRACT

This study aims to compare university students of academic merit to those at academic risk, according to the attributional styles and cognitive necessity. The ASQ-CIDE-PERU of Vicuña was applied, along with the ENC of Cacciopo and Petty, as adapted by Delgado. The results show that students of academic merit and at risk do not differ significantly in attributional styles nor in their dimensions, with optimistic styles predominating in both. In general, those students with academic merit present significantly greater cognitive necessity, greater motivational cognitive anticipation and necessity to resolve abstract problems than those students at academic risk, not showing significant differences in general or simplified cognitive activation.

Key words: Attributional styles, cognitive necessity, academic merit and risk.

ZUERKENNUNGSARTEN UND KENNTNOTWENDIGKEIT IN FORGESCHRITTENEN UND VERZÖGERTEN STUDENTEN

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Forschung erzielt, die Beziehung zwischen diesen beiden Variablen zu analysieren und die vorgeschrittenen mit den verzögerten Studenten im Bezug zu dieser Variablen zu vergleichen. Es wurde die ASQ-CIDE -PERU von Vicuña und die ENC von Cacciopo und Petty benutzt. Die Ergebnisse zeigen, dass die vorgeschrittenen und die verzögerten keine bedeutende Unterschiede in Zuerkennungsarten sowie in ihren Dimensionen zeigen, hier ist beherrschend das optimistische Art. Die vorgeschrittenen zeigen höhere Kenntnotwendigkeit, mehr Kenntmotivierung und Notwendigkeit abstrakte Problemen Zu lösen dann die anderen, aber keine andere Unterschiede.

Schlüsselwörter: Zuerkennungsarten, Kenntnotwendigkeit, vorgeschritten und verzögerte Studenten.

En una sociedad caracterizada por la globalización, la medición de la calidad de los servicios educativos es una condición necesaria que permite comparar las capacidades logradas por los alumnos con los estándares internacionales. En este sentido, es desalentador apreciar los resultados obtenidos por los estudiantes peruanos en las evaluaciones efectuadas por PISA, que confirman el pésimo rendimiento en materia de comprensión lectora, matemática y ciencias, situación que aún cuando se presenta en el nivel de educación básica regular, no deja de afectar a los estudiantes universitarios. Ejemplo de ello es que en el semestre 2005-II, en el reporte alcanzado por la Oficina de Registros Académicos de la Universidad "César Vallejo" Piura, se encontró que un 34% de los estudiantes llevaron cursos por segunda, tercera y cuarta matrícula. Al respecto es preciso manifestar que, ya en el año 2003, Chávez y Otiniano, en un informe de evaluación psicológica en la población de estudiantes remitentes, hallaron que la mayoría obtiene un nivel intelectual promedio y que conforme los alumnos alcanzan niveles intelectuales más altos, la atribución de sus dificultades la dirigen hacia sí mismos.

Este motivo impulsó el desarrollo de esta investigación, ya que se considera necesario conocer la variable estilo atribucional, en la población de los estudiantes de riesgo académico, como en los alumnos que ocupan el cuadro de méritos, no sólo para determinar si la persona asigna a sí mismo o al entorno las causas de su comportamiento, sino también para conocer cómo el mismo estudiante considera que su infortunio o éxito permanecerá en adelante. Asimismo, se desea conocer qué tanto los alumnos que ocupan el cuadro de méritos, como de riesgo académico, se sienten impulsados y energizados para buscar información y disponerse actitudinalmente con respecto a la carrera que estudian; es decir, es conveniente conocer en qué medida experimentan la necesidad cognitiva. Según lo expuesto, se desea dar

respuesta al *problema*: ¿Existen diferencias respecto a los estilos atribucionales y la necesidad cognitiva de los alumnos del cuadro de méritos y en riesgo académico de la Universidad "César Vallejo" Piura?

Si bien es cierto el rendimiento académico, de acuerdo con Adell (2002) es un constructo multicondicionado y multidimensional que está determinado por las correspondientes interacciones muy diversas de referentes como inteligencia, motivación, personalidad, actitudes, contextos, etc., existen una diversidad de factores que se asocian con él, pertenecientes al aspecto personal, familiar, escolar, comportamental y de rendimiento académico anterior. Esta investigación se centra en la dimensión personal, ámbito en el que Adell manifiesta que interviene la actitud hacia los valores, la confianza en el futuro, la valoración del trabajo intelectual y la aspiración del nivel de estudios.

La teoría de la atribución, perteneciente al enfoque cognitivo, sirve de sustento para la variable estilos atribucionales. Good & Brophy (1983, en Reeve, 1994) manifiestan que dicha teoría es un análisis sistemático de las formas posibles en que los individuos perciben las causas de su éxito o fracaso en situaciones de logro, tales como capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea, suerte o falla en usar la estrategia correcta para solucionar el problema.

El estilo explicativo o atribucional, según Peterson (1990), citado por Vicuña et al (2001), es una variable cognitiva de personalidad que refleja el modo en que las personas explican habitualmente las causas de sus fracasos y da cuenta de la falta de motivación o desmoralización ante situaciones que demandan logros.

De acuerdo con Peterson y Seligman (1984), citados por Remor, Amorós y Carobles, existen dos estilos atribucionales: el pesimista y el optimista. El estilo pesimista, es definido como la tendencia a explicar los sucesos malos o eventos negativos ocurridos en la vida cotidiana, con una causa interna o en uno

mismo, estable en el tiempo y con un efecto global a todos los ámbitos de la vida de la persona, a diferencia del estilo optimista que es la tendencia a explicar los malos sucesos con una causa externa a uno mismo, inestable en el tiempo y específico de ese ámbitos concretos que afecta.

Para establecer las diferencias entre ambos estilos explicativos se utilizan tres dimensiones descriptivas: (a) Internalidad-Externalidad: definido como *el grado en que uno se considera responsable del suceso*; (b) Estabilidad-Inestabilidad: *cuando la causa del suceso está presente durante todo el tiempo*; su opuesto sería transitoriedad, o inestabilidad; (c) Globalidad- Especificidad: *cuando un aspecto del suceso o de su explicación domina a todos los otros aspectos de la vida de la persona*; su opuesto es circunstancial o específico.

De esta forma, los optimistas se definirían como personas con estilos explicativos caracterizados por las dimensiones de externalidad, inestabilidad, y especificidad; en contrapartida, los pesimistas, estarían caracterizados por los polos de internalidad, estabilidad y globalidad.

El optimismo es explicado también por Scheier y Carver (1985, en Remor, Amorós y Carrobbles), quienes denominan al constructo como optimismo disposicional, el mismo que es conceptualizado como la expectativa o creencia estable, generalizada de que en la vida ocurrirán cosas positivas y es concebido dentro del modelo de la autorregulación de la conducta de los mismos autores, sustentada en que cuando surgen las dificultades las expectativas favorables incrementan los esfuerzos de las personas para alcanzar los objetivos y las expectativas desfavorables reducen tales esfuerzos, a veces hasta el punto de desentenderse totalmente de la tarea. Peterson y Barret (1987), citados por Reeve (1994), han encontrado asociaciones entre el estilo explicativo

pesimista y el fracaso académico, problemas de relación social, enfermedad física, problemas de rendimiento laboral, depresión. Reeve (1994), manifiesta que parece ser que las personas con un estilo explicativo pesimista generalmente sacan peores notas en la universidad, reaccionan ante las personas con poca expresividad en la conversación, hablando menos, dejan el trabajo y tienen pensamientos depresivos y relacionados con el suicidio. Al parecer, el estilo explicativo pesimista y el bienestar tanto físico como mental tienen una correlación negativa.

Myers (2004) refiere que el optimismo predispone a un acercamiento positivo a la vida; sin embargo, Perloff (1987), en Myers, advierte cómo el optimismo ilusorio aumenta la vulnerabilidad, ya que las personas creyéndose inmunes a la desgracias, no toman medidas razonables. El optimismo supera al pesimismo en promocionar la autoeficacia, la salud y el bienestar. Siendo optimistas, la mayor parte de las personas creen que serán más felices con diversos aspectos de su vida en el futuro. Al respecto, Norem (2002) en Myers (2004) señala que el pesimismo defensivo, al generar la autoduda puede impulsar a los estudiantes y no sentirse superconfiados lo que puede conllevar a una preparación insuficiente ante los exámenes; así, aunque con temor, estudian impetuosamente y obtienen notas más altas. En consecuencia, el éxito académico requiere de suficiente pesimismo para mantener la esperanza y suficiente pesimismo para suscitar preocupación.

Reeve (1994) plantea que existen dos consecuencias principales de las atribuciones causales: las atribuciones afectan a la expectativa que tiene la persona de éxito futuro y afecta el valor que se asigna a la tarea. Los cambios de expectativa dependen de la estabilidad de la causa (estable-inestable) que explica el resultado. Los cambios de valor dependen del foco (interno-externo) de la causa que explica el resultado.

La necesidad cognitiva parte del Modelo

de la Probabilidad de Elaboración, que se constituye en la teoría de la persuasión más promisoría según Rivera (2000). Este modelo de Cacioppo y Petty, señala que la persuasión puede ser el resultado de las características del mensaje persuasivo o de las características de la situación persuasiva. Esta teoría explica la probabilidad de que el receptor procese cognitivamente: elabore pensamientos relacionados con la información que contienen los mensajes persuasivos, es decir, siga la ruta central. En otras ocasiones, la persuasión se produce no porque el receptor analice o evalúe el contenido del mensaje recibido, sino porque decide seguir sus principios o normas que surgen de la propia situación persuasiva. A esto se denomina persuasión a través de la ruta periférica. Cacioppo y Petty, referidos por Rivera (2000), expresan que cuando la persuasión toma la ruta periférica no existe o hay poco análisis del contenido del mensaje. De este modo la persuasión surge porque el receptor busca otros elementos distintos al del análisis para tomar una decisión: la confianza que inspira la fuente, la experiencia e incluso el atractivo.

Esta teoría se basa en el supuesto que las personas son conscientes de la importancia de sus actitudes porque guían sus decisiones y otras conductas, situación que les motiva adoptar actitudes que después les será útiles en la vida. La fuente más importante, de acuerdo a esta teoría, es la persuasión.

Cuando un mensaje persuasivo intenta influir en una actitud del receptor que juzga importante, se incrementa la posibilidad de que el receptor inicie un proceso de elaboración cognitiva (reflexión) sobre el contenido del mensaje. La elaboración es la intensidad con que una persona piensa cuidadosamente sobre los argumentos relativos al asunto central contenido en un mensaje persuasivo. Este proceso requiere esfuerzo, motivo por el cual mucha gente evita trabajar mentalmente y opta por la ruta más fácil. La ruta periférica de la persuasión no exige pensar mucho, sino que uno decide

y se orienta según un principio adecuado como: "La fuente es un experto, por lo tanto se debe confiar en lo que está diciendo". Caldini, referido por Rivera (2000), manifiesta que existen seis principios o señas rápidas que permiten ir por una ruta periférica: reciprocidad, consistencia, apoyo social, atracción, autoridad y escasez.

Lo que interesa en el modelo es el producto cognitivo y dado que la elaboración es lo central en la teoría, existen dos factores que influyen en dicha elaboración y que ha sido apoyado por investigaciones: aquellos factores que influyen en la motivación para elaborar y los que influyen en la habilidad para elaborar. La motivación ha sido investigada en relación con el involucramiento del receptor en el asunto sobre el que persuade: mientras más una persona se involucre en el tema, más posibilidades existe de que elabore o reflexione el mensaje. La motivación para elaborar se incrementa cuando muchas fuentes argumentan sobre el mismo tópico, ya que la diversidad de argumentos genera situación de conflicto y éstos tienden a atraer la atención.

Existen varios factores que afectan la habilidad para elaborar. Entre ellos se pueden considerar: la distracción, el poco conocimiento del mensaje, la poca comprensibilidad del mensaje.

Cacciopo, Petty y Cao (1982, 1984, 1986), referidos por Delgado (1997), conciben la necesidad cognitiva como un constructo unidimensional que motiva intrínsecamente a la persona para implicarse y disfrutar con tareas que suponen la realización de un esfuerzo cognitivo. Delgado (1997) señala los individuos con alta necesidad cognitiva: en ellos existirá una mayor probabilidad de que realicen un procesamiento central de la información, mientras que en los de baja necesidad cognitiva presumiblemente se produzca un procesamiento periférico de la información.

Según Ecurra y Delgado (2001), quienes se basan en Cacciopo y Petty, plantean que la necesidad cognitiva es el

elemento impulsor y energético para el desencadenamiento de un comportamiento, que se manifiesta cotidianamente en la predisposición de los sujetos a organizar activamente la información de su entorno, de manera que estén permanentemente a la búsqueda de los estímulos de su medio ambiente.

La necesidad cognitiva, de acuerdo al estudio efectuado por Delgado (1997), comprende cuatro factores: a) anticipación cognitiva motivadora: plantearse anticipadamente problemas que requieran de una respuesta de índole cognitiva, constituyendo un elemento motivador de la conducta del sujeto. b) activación cognitiva en general: cualquier actividad que requiera la utilización del pensamiento, constituyendo una fuente de motivación para la conducta. c) activación cognitiva simplificada: la realización de actividades específicas que impliquen la acción de pensar; también es adecuada fuente de motivación para el sujeto; y d) necesidad de resolver problemas abstractos e intelectuales.

En el estudio se han planteado las siguientes hipótesis:

H₁: Existen diferencias significativas entre los estilos atribucionales en los estudiantes del cuadro de méritos y en riesgo académico de la Universidad "César Vallejo", Piura.

H₂: Existen diferencias significativas entre la necesidad cognitiva de los alumnos que ocupan el cuadro de méritos y los estudiantes en riesgo académico de la Universidad "César Vallejo", Piura.

METODO

Participantes

La población de estudiantes de la Universidad César Vallejo – Piura que ocuparon el cuadro de méritos en el semestre 2006-I, matriculados del II al X u XI ciclo, distribuidos en las seis carreras

profesionales de Derecho, Educación, Ingeniería de Sistemas, Contabilidad, Psicología y Contabilidad, fue de 112 alumnos. La selección de la muestra fue de tipo no probabilística de sujetos voluntarios y estuvo constituida por 36 alumnos.

La población de estudiantes en condición de riesgo académico, se conformó por 78 alumnos. El muestreo también fue de tipo no probabilístico de sujetos voluntarios y el tamaño de la muestra fue de 30 estudiantes en condición de riesgo académico.

La determinación de la condición de pertenecer a cuadro de mérito se efectuó tomando en cuenta el criterio que emplea la universidad de incluir a las personas que ocupan el primer y segundo puestos en su respectiva promoción, sin haber desaprobado algún curso en su historia académica. Los estudiantes en situación de riesgo académico eran quienes llevaban por lo menos un curso por tercera o cuarta matrícula.

Instrumentos

La técnica empleada fue la psicométrica y el análisis documental. Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de Estilos Atribucionales ASQ-CIDE-PERU de Luis Vicuña Peri, la Escala de Necesidad Cognitiva de Cacciopo y Petty, con la adaptación de Ana Delgado y la ficha de registro proporcionada por la Oficina de Registros Académicos.

El Cuestionario de Estilo Atribucional ASQ-CIDE-PERU, con la base teórica de la teoría cognitiva de la atribución y las reestructuraciones de Peterson fue adaptada por Vicuña et al. a las condiciones de ingreso a la universidad en Lima – Perú. La validez de constructo ha sido determinado por sus autores Peterson y Villanova (1988, citados por Vicuña, 2001). La confiabilidad y validez del instrumento han sido confirmados en diferentes estudios efectuados por Vicuña et al (2000, 2001 y 2004) y han sido corroborados en la

muestra de estudio de Piura. En Lima, Vicuña et al.(2000) obtuvieron la confiabilidad mediante el método de consistencia interna y test retest de 0.88 a 0.90, de 0.89 y de 0.88 y 0.87 para las dimensiones de interno-externo, estable-inestable y global-específico respectivamente; así también se halló la validez de contenido, seleccionando ítems al 0.05 de significación. En el año 2004 en los estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos se obtuvo índices de confiabilidad por el método test retest de 0.92 y por el método de consistencia interna de 0.96.

El resultado de procesar los puntajes, tras su aplicación, permite obtener categorías diagnósticas en las dimensiones de internalidad, estabilidad y globalidad así como los estilos de optimismo y pesimismo. El tipo pesimista resulta de la siguiente combinación: alta internalidad, estabilidad y globalidad; o si mantienen dos dimensiones de las señaladas, aun cuando una de ellas puede ser diferente, son personas que atribuyen que la causa de lo malo está en ellos, de forma duradera y que implica los diferentes aspectos de la vida; por lo contrario el estilo atribucional optimista son personas de alta externalidad, inestabilidad y especificidad, al igual que la anterior puede variar solo una de las dimensiones para mantener el estilo atribucional; asumen que la causa de un infortunio no se debe a ellos, sino una cuestión de suerte; y, en consecuencia, algo pasajero y que sólo afecta a una determinada situación o circunstancia.

La Escala de Necesidad Cognitiva (ENC) fue construida por John Cacciopo y & Richard Petty en la University of Iowa, University of Missouri-Columbia y adaptada al idioma español, en Tarragona - España por José Gutiérrez Maldonado, María José Bajén, Francisco Sintas y María Amat. En el Perú fue validada por Ana Delgado Vásquez (1997). La validez predictiva para el instrumento fue hallada por Gutiérrez et al, quienes encontraron diferencias significativas entre los que presentaban un nivel alto de necesidad cognitiva (los

estudiantes universitarios) y nivel bajo de necesidad cognitiva (los reclusos), a través del método de diferenciación de grupos.

Delgado validó el instrumento en una muestra de estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Utilizó como procedimiento para determinar la confiabilidad el alfa de Cronbach, hallando una r que asciende a 0.89 para un total de 12 ítems. Además, estudió la validez de construcción de la ENC, realizando el análisis factorial con los 12 ítems que constituyeron la escala final, mediante el procedimiento de factorización de los componentes principales y el método de rotación Varimax. Obtuvo cuatro factores significativos: la anticipación cognitiva motivadora, activación cognitiva en general, activación cognitiva simplificada y necesidad de resolver problemas abstractos.

Procedimiento

El procedimiento utilizado consistió en obtener de la Oficina de Registros Académicos la relación de alumnos que ocuparon el cuadro de méritos o se encontraban en la condición de riesgo académico. Se evaluaron a los estudiantes que aceptaron contribuir con el estudio y a quienes se les ubicó en su horario de clases.

El análisis estadístico fue de tipo descriptivo e inferencial, optando por aplicar la razón crítica de diferencia de porcentajes, el análisis de medias y varianzas mediante la fórmula de la t de student.

RESULTADOS

Se presentan los resultados y el análisis correspondiente con el propósito de despejar la interrogante planteada respecto al análisis de las diferencias respecto a los estilos atribucionales y la necesidad cognitiva de los alumnos que ocupan el cuadro de mérito y los estudiantes en riesgo académico de la Universidad "César Vallejo"

Piura.

1. Diferencias de los estilos atribucionales y la necesidad cognitiva de los alumnos ubicados en el cuadro de mérito y estudiantes en riesgo académico de la universidad "César Vallejo" Piura.- Para este análisis se ha identificado a los estudiantes que son distinguidos en el cuadro de mérito, frente a los estudiantes en riesgo académico, luego se ha efectuado el diagnóstico del estilo atribucional para ambos grupos, las frecuencias absolutas se convirtieron en porcentajes y mediante la razón crítica de diferencias porcentuales se contrastó a ambos grupos con el propósito de averiguar si en alguno de ellos predomina un determinado estilo atribucional; asimismo, se puede apreciar la contrastación en base a las dimensiones del estilo atribucional. De forma similar se ha

efectuado el tratamiento de datos para las necesidades cognitivas cuyo resultado se presenta a continuación.

1.1. Los estilos atribucionales según condición académica del estudiante. De los resultados se obtiene un 94% de estudiantes con estilo optimista y que pertenecen al cuadro de mérito, por un 90% de estudiantes con estilo optimista y en riesgo académico, cuya diferencia del 4%, lo que arroja una razón crítica igual a 0.12 que para 64 grados de libertad al 0.05 de margen de error y prueba de dos colas se espera un valor t de 1.99, habiendo encontrado un valor inferior, por lo que se afirma que el estilo atribucional no es diferente en el estudiante de condición académica destacada, respecto al estudiante de condición académica de riesgo, tal como puede verse en la siguiente tabla.

Tabla 1: *Razón Crítica de diferencia de porcentajes de estudiantes con estilo atribucional optimista y pesimista ubicados en el cuadro de mérito y en el riesgo académico*

	Nº estudiantes Cuadro de Méritos	Nº estudiantes Riesgo Académico
Pesimistas	2	3
Optimistas	34	27
% Optimistas	94	90
% Pesimistas	6	10
Dif %		4
EE		33.97
Rc		0.12

Para verificar los resultados obtenidos se ha creído conveniente contrastar cada una de las dimensiones de los estilos atribucionales según la condición académica.

- a) La dimensión de externalidad – internalidad no difiere según la condición académica, cuyo valor promedio de ambos grupos están dentro de la categoría de muy alta internalidad, lo que significa que suelen considerar que ellos son la causa de lo que les ocurre.
- b) La dimensión inestabilidad – estabilidad según la condición académica tampoco difieren significativamente donde los valores promedios de ambos grupos corresponde a la categoría

de inestabilidad. Estos consideran que la atribución de su infortunio no estará presente nunca más, esto es, inestabilidad en la atribución de los acontecimientos.

- c) En la dimensión especificidad – globalidad tampoco hay diferencias significativas. Se encontró que las causas atribuidas no influyen en todas las situaciones de su vida, si no que dependen de los acontecimientos.

Como se puede observar, tanto los estudiantes cuya condición académica es meritoria como aquellos estudiantes en riesgo académico, presentan dimensiones de estilo atribucional similares. Estos resultados se pueden apreciar en la tabla N 2.

Tabla 2: *Diferencia de medidas en las dimensiones del estilo atribucional según la condición académica en el que se ubican los alumnos de la Universidad “César Vallejo” Piura*

	<i>Dimensión Externalidad-internalidad</i>		<i>Dimensión Inestabilidad-estabilidad</i>		<i>Dimensión Especificidad-globalidad</i>	
	Cuadro de Méritos	Riesgo Académico	Cuadro de Méritos	Riesgo Académico	Cuadro de Méritos	Riesgo Académico
Media	54.28	56.70	34.44	37.93	42.81	43.80
Mediana	52	55	32.5	37	40	42.5
Moda	55	54	34	37	39	63
D. E.	11.37	13.02	11.87	11.72	14.46	14.61
Varianza	129.18	169.53	141.00	137.37	208.96	213.48
Casos	36	30	36	30	36	30
Diferencia		-2.42		-3.49		-0.99
E. E.		3.04		2.91		3.59
t		-0.80		-1.20		-0.28

1.2. Las necesidades cognitivas según la condición académica en estudiantes de la universidad “César Vallejo” - Piura. Para averiguar si las necesidades cognitivas difieren según la condición académica del estudiante, se ha calculado la media aritmética, las varianzas de cada una de las necesidades cognitivas según la condición académica del estudiante y luego, mediante la prueba t, se ha contrastado los resultados. Se encontró lo siguiente:

a) La necesidad cognitiva de anticipación cognitiva motivadora (NC 1) según la condición académica. Se obtiene que los estudiantes ubicados en el cuadro de mérito presentan significativamente mayor necesidad cognitiva de anticipación cognitiva motivadora que los estudiantes en la condición de riesgo académico. Ver tabla N3.

b) La necesidad cognitiva de activación cognitiva en general (NC 2) según la condición académica. En la necesidad de activación cognitiva en general los estudiantes pueden estar en condiciones de riesgo o de cuadro de mérito y esta necesidad no es diferente, tal como puede verse en la tabla N3.

c) La necesidad cognitiva de activación cognitiva simplificada (NC 3) según la condición académica.- En la tabla N 3 se lee que la necesidad cognitiva de activación cognitiva simplificada no difiere según la condición académica.

d) La necesidad cognitiva de resolución de problemas abstractos (NC 4) según la condición académica. En la tabla N 3 se encuentra la confirmación de un criterio lógico; los estudiantes que presentan mayor necesidad de resolución de problemas abstractos son los que figuran el cuadro de mérito respecto a los estudiantes en condición de riesgo académico.

e) La necesidad cognitiva total según la condición académica. En la siguiente tabla se aprecia que los estudiantes en condición académica meritoria presentan significativamente mayor necesidad cognitiva que los estudiantes en riesgo académico. Es conveniente enfatizar que la diferencia encontrada básicamente se debe a la necesidad cognitiva 1 y 4 y las pequeñas diferencias en las otras necesidades que han inclinado la balanza a favor del grupo de estudiantes ubicados en el cuadro de mérito.

Tabla N 3: *Medidas de tendencia central y de diferencias de medias de las necesidades cognitivas según la condición académica del alumno ubicado en cuadro de mérito y en riesgo académico*

	NC 1		NC 2		NC 3		NC 4		TOTAL	
	Cuadro mérito	Riesgo Acad	cuadro mérito	Riesgo Acad	cuadro mérito	Riesgo Acad	cuadro mérito	Riesgo Acad	cuadro mérito	Riesgo Acad
Media	25.28	22.63	10.17	9.30	13.08	12.03	7.33	6.33	55.36	49.57
Mediana	26	22	10	10	13	12	7	6.5	55.5	48
Moda	26	21	10	10	13	13	7	7	57	46
D. E.	3.47	3.92	1.52	2.09	2.58	2.53	1.79	1.67	6.59	6.78
Varianza	12.03	15.34	2.31	4.36	6.65	6.38	3.20	2.78	43.44	45.91
Casos	36	30	36	30	36	30	36	30	36	30
Diferencia	2.64		0.87		1.05		1.00		5.79	
E. E.	0.92		0.46		0.63		0.43		1.65	
T	2.88**		1.89		1.67		2.35*		3.50**	

(*) $p < .05$

(**) $p < .01$

DISCUSION

1. Estilos atribucionales en la muestra de alumnos del cuadro de méritos y en riesgo académico.

La no existencia de diferencias entre los estilos atribucionales en estudiantes que ocuparon el primer y segundo puesto y los alumnos en condición de riesgo académico por cursar asignaturas por tercera y cuarta matrícula, no se asocia con lo que encuentran Peterson & Barret, (1984, en Vicuña, 2001) y Reeve (1994) cuando señalan que el estilo pesimista se asocia con un mal desempeño académico, tomando en consideración que ambas muestras de estudiantes evaluados destaca el estilo explicativo optimista.

A diferencia de los estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en quienes Vicuña et al (2001) encontraron un predominio de la tendencia al pesimismo principalmente por la tendencia a autorresponsabilizarse, de manera muy estable, de acontecimientos que no depende de ellos directamente. En los estudiantes del cuadro de méritos y de riesgo académico de la Universidad César Vallejo – Piura, predomina el estilo atribucional optimista. Esta divergencia puede deberse a aspectos relativos a la influencia de idiosincrasia en ambos grupos, a pesar de pertenecer a una misma nación.

De acuerdo con Adell (2000), la confianza en el porvenir es una condición básica para abordar cualquier proyecto del futuro, basado en el esfuerzo y dedicación. Definitivamente, al encontrar que en el grupo de estudiantes en riesgo académico predomina el estilo optimista se explica que se hacen inmunes de ese modo a la depresión, tal como lo señalan Zinder & Higgins (1988, citados por Myers, 2004). Al respecto vale agregar que Seligman & DeRubeis (1995), citados por Pérez & Camuñas (1998), hallaron que mientras en las personas que sostienen explicaciones multicausales respecto a sus experiencias no se presentaría la relación significativa con la depresión, este hecho es significativo en la medida en que los alumnos en riesgo académico atribuyen las causas de sus conductas a factores inestables y específicos o situacionales. Además puede afirmarse lo que aseveran Herrera y Maldonado (2001): que la relación entre depresión y estilo atribucional es compleja, ya que la internalidad no es tan determinante como la estabilidad y globalidad para diferenciar entre individuos con diferentes niveles de depresión.

La predominancia del estilo atribucional optimista en los alumnos en riesgo académico puede ser explicada probablemente porque ocurre un optimismo ilusorio, que según Perloff (en Myers), aumenta la vulnerabilidad y da lugar a que

las personas no se anticipen a las posibles consecuencias de su conducta; en este caso sería no tomar las medidas respectivas a fin de evitar desaprobado nuevamente la asignatura. Al respecto, Norem (2002, en Myers) plantea que la autoduda (que no se manifiesta en la muestra de estudiantes en riesgo académico) es mejor, porque puede llevar a los alumnos a no sentirse muy confiados y a prepararse mejor ante los exámenes; si el éxito académico requiere de suficiente optimismo para mantener la esperanza y pesimismo para suscitar la preocupación, aun cuando en la muestra de estudiantes de cuadro de méritos se encontró un predominio del estilo atribucional optimista también.

Las expectativas que la propia persona se genera suelen acompañarse de cierto grado de ansiedad, según Adell (2000), y los estudiantes en riesgo académico al mostrarse optimistas en su mayoría probablemente no sientan el malestar de tener que enfrentar o manejar la ansiedad. Discrepa de este modo con los hallazgos de García, Mendieta, Montero y Pérez (1988), quienes encontraron que las personas con fracaso escolar son el grupo con atribuciones causales más negativas.

Los resultados no coinciden con lo que señala Reeve (1994): las personas con un locus de control interno elevado tienden a persistir más en la tarea y a no rendirse con facilidad, ya que los estudiantes en riesgo académico, a pesar de que se caracterizan por una alta internalidad, no asumen la responsabilidad de su tarea de esforzarse por rendir adecuadamente en la universidad.

Parece no ofrecer suficiente sustento lo que argumentan Henson y Eller (2000) cuando afirman que es necesario enseñar a los estudiantes a atribuir el fracaso a la falta de esfuerzo más que a la falta de capacidad para producir cambios significativos en su persistencia como en la generalización a otras tareas académicas. Si los estudiantes en riesgo académico se caracterizan por una alta internalidad, alta inestabilidad y

alta especificidad, entonces es seguro que no hacen atribuciones basadas en la falta de capacidad (alta internalidad y alta estabilidad) sino en la falta de esfuerzo (alta internalidad y alta inestabilidad); sin embargo a pesar de ello continúan en la condición de seguir desaprobando asignaturas.

Pese a lo esperado teóricamente, de que los estudiantes en riesgo académico presenten el sesgo egoísta, es decir realicen una atribución externa después de un fracaso para proteger su autoestima y evitar la depresión, los resultados no concuerdan con este error de atribución en la muestra que acaba de experimentar otro fracaso en su desempeño académico.

Es posible además asumir la postura de Scheier y Carver (1985, en Remor, Amorós y Carrobles) para explicar los resultados encontrados en los estudiantes en riesgo académico, en base al modelo de la autorregulación de la conducta, de tal modo que ante expectativas desfavorables, las personas –en este caso los alumnos en condición de riesgo académico– reducen los esfuerzos por alcanzar los objetivos hasta el extremo de desentenderse de la tarea. Así también, tras experimentar un fracaso, las atribuciones internas, de acuerdo con Reeve (1994) producen una sensación de vergüenza. Determinará que la persona valore menos la actividad y posiblemente contribuya a explicar el porqué los alumnos se encuentran en la condición de riesgo académico.

Respecto a los estudiantes que ocupan el primer y segundo puesto y que obtienen preponderantemente un estilo atribucional optimista, caracterizado por alta externalidad, baja estabilidad y alta especificidad de los fenómenos, se discrepa con lo que afirma Myers (2004): las personas que se ven a sí mismas como controladas internamente probablemente vayan bien en lo académico, enfrenten una diversidad de situaciones y pospongan la gratificación inmediata para conseguir objetivos a largo plazo.

2. Necesidad cognitiva en los estudiantes del cuadro de méritos y en riesgo académico.

Tras encontrarse que los estudiantes que ocupan el cuadro de méritos presentan significativamente mayor necesidad cognitiva comparados con los estudiantes en condición de riesgo académico, se asume que quienes destacan en rendimiento usan preferentemente la ruta central, a diferencia del segundo grupo quienes suelen utilizar la ruta periférica. El que los estudiantes del cuadro de méritos sigan la ruta central significa que elaboran o analizan la información recibida en el aula de clase, asumiendo lo que Rivera (2000) señala: la persuasión ocurre cuando el receptor analiza el mensaje con mucho cuidado y posee ideas favorables sobre su contenido, los cuales a su vez producen actitudes favorables hacia el objeto a que se refiere el mensaje. En cambio, los alumnos en condición de riesgo académico siguen la ruta periférica. La persuasión se produce no porque el receptor haya elaborado o analizado el contenido del mensaje recibido, sino porque decide seguir sus principios o normas surgidas de la propia situación persuasiva.

Algunos factores favorables para que los estudiantes en riesgo académico sigan la ruta periférica pueden ser: a) sobredimensionen la autoridad del profesor, constituyendo su información incuestionable, b) el poco involucramiento con las sesiones de aprendizaje así como no proveerse a sí mismo de diferentes fuentes (lecturas) que puedan suministrar la misma información obtenida en clase y generen el conflicto necesario para analizar el material. c) También pueden influir factores como la distraibilidad, poca información previa y poca comprensión de la información (Rivera, 2000).

Las diferencias halladas entre las dos condiciones académicas extremas obedecen a que fundamentalmente dichos contrastes se centran en las dimensiones de anticipación cognitiva motivadora y necesidad de resolver problemas

abstractos, en favor de la muestra de alumnos del cuadro de méritos quienes no sólo se plantean anticipadamente problemas que requieran de una respuesta de índole cognitiva, sino que también experimentan la necesidad de dar solución a problemas que demandan esfuerzo mental. Este hallazgo coincide con lo obtenido por Gómez (2003), quien encontró en una muestra de estudiantes de la Universidad Autónoma de Barcelona que los estudiantes con éxito académico se caracterizan por presentar capacidades de procesar la información de acuerdo a sus posibilidades e intereses y que no dependen tanto del sistema de enseñanza sino más bien de sus propias estrategias y metas.

Las *conclusiones* del estudio son:

1. Los estilos atribucionales de los estudiantes en condición académica de riesgo y condición académica meritoria no es diferente, es decir en ambos grupos el número y tasa de optimistas y pesimistas no difieren.
2. Las necesidades cognitivas en general difieren significativamente, siendo mayor en los estudiantes ubicados en condición académica meritoria.
3. Cuando se analizan las necesidades cognitivas de forma independiente según la condición académica, los estudiantes que figuran en el cuadro de mérito presentan mayor necesidad cognitiva en anticipación cognitiva motivadora y necesidad de resolver problemas abstractos. No hay diferencias en las necesidades de activación cognitiva en general y simplificada.
6. La condición académica del alumno difiere según la necesidad cognitiva general a favor de los estudiantes ubicados en el cuadro de mérito.
7. La necesidad de anticipación cognitiva motivadora es significativamente mayor en los alumnos ubicados en el cuadro de mérito que en los alumnos de riesgo académico.
8. La necesidad cognitiva de activación cognitiva en general es

significativamente mayor en los estudiantes ubicados en el cuadro de mérito que en los alumnos de riesgo académico.

9. La necesidad cognitiva de resolución de problemas abstractos difiere a favor de los estudiantes ubicados en el cuadro de mérito.

No hay diferencias en la necesidad cognitiva de activación cognitiva simplificada según la condición académica, por tanto esta necesidad es común tanto en los alumnos que se ubican en el cuadro de mérito como en los que se ubican en riesgo académico.

REFERENCIAS

- * Adell, M. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Psicología Pirámide.
- * Chávez, G, & Otiniano, R (2003). *Resultados de la Evaluación Psicológica a los Alumnos en Riesgo Académico*. Piura: Universidad César Vallejo.
- * Delgado, A. (1997). *Estudio de las relaciones entre la necesidad cognitiva y las dimensiones de la personalidad: extraversión, emocionalidad y dureza en estudiantes universitarios*. Tesis para optar el título de magíster en Psicología, con mención en Psicología educativa. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- * Ecurra, L & Delgado, A. Inteligencia emocional y necesidad cognitiva en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*. (2001). Instituto de Investigaciones Psicológicas Vol Nº 2. Lima: Universidad Mayor de San Marcos, Facultad de Psicología.
- * Gómez. M. (2003). *Algunos factores que influyen en el éxito académico de los estudiantes universitarios en el área de química*. Universidad Autónoma de Barcelona. Extraído el 9 de agosto del 2007 en <http://www.tesisexarxa.net/TDX-1202103-144528/index.html>
- * Herrera y Maldonado (2001). *Depresión, cognición y fracaso académico*. España: Universidad de Granada. Extraído el 09 de agosto del 2007 en http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-29.pdf
- * Myers, D. (2004). *Exploraciones de la Psicología Social*. (3ª ed.). Madrid: Mc Graw Hill / Interamericana de España.
- * Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: Mc Graw Hill.
- * Remor, E., Amorós, M. y Carboles, J.A. *¿Protege el optimismo contra la experiencia de ira y de malestar físico?* Universidad Autónoma de Madrid. Extraído el 12 de agosto del 2007 de http://www.infocop.es/print_article.asp?id=892&print=yes.
- * Rivera, V. (2000). *Comunicación política: una aproximación teórica*. <http://www.rppnet.com.ar/compola/proxteorica.htm>.
- * Vicuña, L; Paredes, M.; Hernández, H.; Solís, R. (2001). Concordancia entre la facultad académica a la que pertenece el alumno con los intereses vocacionales y con los estilos atribucionales de las causas que determinaron el ingreso a la UNMSM en el concurso de admisión 2000. *Revista de Investigación en Psicología*. (2001). Instituto de Investigaciones Psicológicas. Vol. 4 Nº 1. Lima: Universidad Mayor de San Marcos, Facultad de Psicología.
- * Vicuña, L; et al. (2000). Relación entre los complejos Medio-Fin con los tipos de afronte ante la crisis económica. 1999. *Revista de investigación en psicología II Psi*. Vol.3 Nro. 1. Lima: Universidad Mayor de San Marcos, Facultad de Psicología.
- * Vicuña, L; et al. (2004). Disposiciones psicológicas hacia la corrupción de los adolescentes y universitarios de la ciudad de Lima. *Revista de investigación en Psicología II Psi*. Vol.7 Nro. 1.