

**SELLO EDITORIAL
PSYCHOLOGY INVESTIGATION
99625571**



PONENCIAS

ISBN 978-9962-5571-4-2



METAS ACADÉMICAS, ESTILOS ATRIBUTIVOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS DE ESTABLECIMIENTOS VULNERABLES DE LA REGIÓN DEL BIOBÍO DE CHILE

ACADEMIC GOALS, ATTRIBUTIVE STYLES AND LEARNIG STRATEGIES IN STUDENTS IN VULNERABLE SCHOOLS OF THE BIOBÍO REGION, CHILE

**Felipe Moraga V.
Universidad de Concepción.
Chile.**

RESUMEN

En el presente estudio se caracterizó y analizó la relación entre los tipos de metas académicas, los estilos atributivos en contexto académico, con las estrategias de aprendizaje en estudiantes secundarios provenientes de liceos vulnerables de la región del Biobío, Chile. Los participantes fueron 1091 estudiantes y el muestreo fue no probabilístico. Los cuestionarios utilizados fueron: Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (CEMA-II), cuestionario Estilos Atributivos y Motivación Sub-escala: Área de logros Académicos (EAT sub-escala académica), Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio (CECAE) y Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio (ECE). Los instrumentos usados no están validados para la población objetivo, por lo que se incluye en el estudio la evaluación de las propiedades psicométricas de cada uno. El CEMA-II y EAT sub-escala académica presentan propiedades psicométricas con indicadores deficitarios, mientras que los cuestionarios CECAE y ECE presentan un ajuste adecuado para la utilización en esta población. Se encontraron relaciones significativas entre las dimensiones de las metas académicas y algunos de los estilos atributivos con las estrategias de aprendizaje, variando en intensidad y dirección.

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Las metas de aprendizaje son las que presentan una relación más intensa con las estrategias de aprendizaje, siendo estas moderadas. Los resultados concuerdan con los hallazgos previos y sustentan la idea de generar intervenciones que desarrollen en los estudiantes metas académicas y estilos atributivos asociados a estrategias de aprendizaje más efectivas.

ABSTRACT

The following study characterized and analyzed the relationship between the types of academic goals, the attributive styles in academic contexts, with the learning strategies used by secondary students in vulnerable schools of the Biobío region, Chile. Participants were 1091 students recruited through a non probabilistic sampling. The questionnaires used were: Questionnaire for the Evaluation of Academic Goals (CEMA-II), Attributional Styles and Motivation Questionnaire, academic achievement subscale (EAT), Learning and Study Cognitive Strategies Questionnaire (CECAE), and Control Strategies in Studying Questionnaire (ECE). The instruments used are not validated for the target population, so an evaluation of the psychometric properties of each one is included. CEMA-II and EAT show psychometric properties with deficitary indexes, while CECAE and ECE show an adequate adjustment for use in this population. Significant relations were found between the dimensions of academic goals and some attributive styles with learning strategies, with varying intensity and directionality.

Academic goals show the strongest relationship with learning strategies, being moderate in intensity. Results agree with previous findings and support the idea of generating interventions that develop academic goals and attributive styles associated with effective learning strategies.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, existe un gran interés por lograr aumentar la equidad en la educación de Chile, para esto, se han generado diversas estrategias que buscan incrementar la obtención de aprendizajes de estudiantes vulnerables de educación media, facilitando de esta manera el acceso, retención y titulación de estos estudiantes en la educación superior (Ministerio de Desarrollo Social, 2015).

Dentro de los programas que buscan mejorar la equidad de acceso se encuentra el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), que busca desarrollar, habilidades personales en estudiantes de establecimientos educacionales vulnerables, que les permitan ingresar y mantenerse en la educación superior (Ministerio de Educación, 2015a). Para la efectividad de este programa, es un elemento crítico el poder contar con información sobre cómo se caracterizan estos estudiantes en relación a variables que influyen en el aprendizaje y rendimiento académico.

En el estudio de las variables personales que influyen en el aprendizaje, los factores motivacionales y cognitivos han logrado agrupar una importante diversidad de los elementos relacionados directamente con la persona que aprende y que parecen determinar en una importante medida la calidad y profundidad de los resultados de aprendizaje (Valle et al., 2009a), generándose cada vez más consenso de la necesidad de apoyar a los estudiantes académicamente y en los procesos cognitivos que lleva a cabo (Chodkiewicz & Boyle, 2014).

Por lo antes señalado, el objetivo principal de este estudio, fue caracterizar la relación entre las metas académicas, los estilos atribucionales y las estrategias de aprendizaje en estudiantes

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

secundarios de establecimientos vulnerables de la Región del Biobío de Chile, adscritos al programa PACE y acompañados por la Universidad de Concepción (UdeC) de Chile. Al no contar con instrumentos estandarizados para esta población, se escogieron instrumentos que contaran con sustento teórico y utilización en estudios en países de habla hispana (Barca-Lozano, Almeida, Porto-Riobo, Peralbo-Uzquiano & Brenlla-Blanco, 2012; Valle et al., 2009a; Rodríguez, 2009), pero por este motivo se consideró dentro de los objetivos el evaluar las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados.

EFFECTOS DE LA VULNERABILIDAD EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS.

Actualmente en Chile los centros educativos tienden a segmentarse según el nivel socioeconómico (NSE) de sus estudiantes, generando instituciones homogéneas en base a este criterio (Ortiz, 2015). Actualmente, existe una relación directa entre NSE y rendimiento académico en la prueba del Programme for International Student Assessment (PISA) (OECD, 2016). Además, para los sectores más vulnerables se les hace más difícil el ingreso, mantención y término de una carrera profesional (Mineduc, 2015b).

Esta situación hace que los estudiantes de buenos resultados académicos en establecimientos vulnerables, vivan estados de frustración e inseguridad, debido a las dificultades percibidas para ingresar a la educación superior a pesar de su sobresaliente rendimiento. Estos obstáculos generan una sensación de inestabilidad futura, afectando el bienestar psicológico de los estudiantes (Morales & González, 2014), quienes establecen metas académicas para sí mismos, que regularán su comportamiento en el contexto educativo (Valle et al., 2009a). Los alumnos son condicionados

por estas percepciones, que influyen también en las representaciones de sus resultados de éxito y fracaso pudiendo estas generar consecuencias en la motivación y uso de estrategias de aprendizaje.

Al comparar estudiantes de primaria según su nivel socioeconómico en relación a sus metas y atribuciones, Carroll, Baglioni, Houghton Bramston (1999), encontraron diferencias en las metas de los estudiantes; mientras los estudiantes con bajo riesgo social presentan en general una positiva autoimagen académica, los estudiantes con un elevado riesgo social se centran en elementos relacionados con una mayor reputación y valoración social dentro de sus metas.

Cattaneo, Huertas y de la Cruz (2004), en sus estudios con estudiantes secundarios argentinos encontraron que aquellos que tienen menor poder adquisitivo también presentan una mayor tendencia a evitar los juicios negativos y mayor miedo a equivocarse en público, manteniendo además, una orientación hacia la consecución de recompensas. Al comparar sus estilos atribucionales concluyeron que los más desfavorecidos, tendían a atribuir el éxito académico a la habilidad, teniendo una importante preocupación por la ostentación y la evitación de juicios negativos que según los autores se pueden deber a una tendencia a ver el fracaso como una falta de habilidad.



CONGRESOS PI

METAS ACADÉMICAS
by PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Son patrón de representaciones mentales que dirigen las intenciones conductuales (García et al., 1998). Dichas metas serían generadas por los propios individuos, volviéndose representaciones cognitivas que pueden convertirse en futuros motivadores de la conducta, cobrando una mayor relevancia en el contexto educativo (Valle, et al., 2009a).

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Dentro de los diferentes tipos de metas encontramos dos categorizaciones genéricas iniciales: de aprendizaje y de rendimiento, (Dweck & Leggett, 1988), siendo su principal diferencia que en las metas de aprendizaje el estudiante pretende incrementar su capacidad, mientras que en las de rendimiento busca demostrar su capacidad (Valle et al., 2009b). Las metas de aprendizaje se dividen en metas de control o dominio y por interés en la materia a aprender. La primera orienta al estudiante a un enfoque de aprendizaje definido por el aumento de competencia. En la segunda lo relevante es el interés que produce en el estudiante la materia o habilidad a aprender (De la fuente, 2004). En ambas metas de aprendizaje existe un importante componente de motivación intrínseca que dirige los esfuerzos de los estudiantes (Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, García y Roces, 1997), orientando su atención a la búsqueda de estrategias que le permitan una adecuada comprensión de los contenidos (Barca-Lozano, Almeida, Porto-Riobo, Peralbo-Uzquiano & Brenlla-Blanco, 2012).

Por otro lado las metas de rendimiento se dividen en metas relacionadas con el yo, metas relacionadas con la valoración social y con recompensas externas. En la primera, los estudiantes evalúan lo adecuado de sus competencias mediante la comparación con otros (Núñez et al., 1997), pudiendo existir estudiantes que centren sus esfuerzos en evitar el trabajo por el posible fracaso y juicio de sus compañeros (Rodríguez et al., 2001), mientras que otros, pueden buscar aumentar su autoestima mediante un adecuado desempeño en situaciones en que consideren que podrán concluir la tarea adecuadamente (Barca-Lozano, Almeida, Porto-Riobo, Peralbo-Uzquiano & Brenlla-Blanco, 2012).

Las metas centradas en la valoración social son aquellas que orientan al estudiante a la búsqueda de aceptación social del grupo (De la Fuente, 2004). Este tipo de meta puede cobrar mayor

importancia en estudiantes secundarios, debido a la búsqueda de aprobación que en general se incrementa en esta época del ciclo vital (Valle, Cabanach, Rodríguez, Nuñez & González-Pienda, 2006).

Las metas asociadas en las recompensas externas orientan el aprendizaje mediante los premios y castigos externos asociados a ciertos resultados, ya sea por la obtención de recompensas o la evitación de pérdida de situaciones u objetos valorados que pueden estar relacionadas con un trabajo o una posición futura importante (Valle et al., 2008).

ESTILOS ATRIBUCIONALES DE ÉXITO Y FRACASO ACADÉMICO

Otro de los elementos relevantes en la motivación de un estudiante en un contexto educativo son sus atribuciones, que son las interpretaciones propias de los resultados previos obtenidos. Definiéndose estas como mediadores de procesos afectivos y cognitivos, considerándose la habilidad, el esfuerzo y los factores externos las causas (interpretaciones) más utilizadas por los estudiantes (Weiner, 1986). De esta forma, la secuencia motivacional comienza con un resultado y una reacción afectiva inmediata por parte del individuo (Inglés et al., 2012).

Las tres líneas de atribuciones señaladas por Weiner (1986), se articulan en base a tres polaridades que las configuran: a) Interna/Externa, que apunta a si la causa se encuentra dentro o fuera del individuo, b) Estable/Inestable, que se refiere modificabilidad o permanencia de las causas y c) controlable/incontrolable, que indica la habilidad percibida por el sujeto para modificar las causas de lo sucedido. Estas variables, condicionarían tendencias específicas para el resultado obtenido que conforman los estilos atributivos de una persona (Matalinares, Tueros & Yaringaño,

2009).

Houston (2016), en su estudio con 957 estudiantes de secundaria de colegios con elevado y bajo rendimiento en la General Certificate of Secondary Education (GCSE) del reino unido, encontró que un estilo atributivo interno, estable y controlable de los resultados de éxito y fracaso, se relaciona con un buen desempeño académico y que la intensidad de esta relación es mayor en los establecimientos con un peor rendimiento de sus estudiantes, pudiéndose concluir una mayor importancia de esta variable en estudiantes pertenecientes a este tipo de establecimientos.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Son el conjunto de recursos y procedimientos que utiliza un estudiante cuando se enfrenta a una tarea, siendo mediados estos por la motivación y disposición del estudiante, que influirán en los recursos cognitivos utilizados y en la planificación, dirección y control que tiene el estudiante en su estudio. (Valle, González, Cuevas & Fernández, 1998).

Gargallo (2009) las clasifica en dos: estrategias cognitivas y metacognitivas. Las estrategias cognitivas se enfocan en la integración del conocimiento nuevo y el previo, siendo entonces el conjunto de estrategias relacionadas con aprender, codificar, comprender y recordar la información que se estudia (Valle, et al., 2009c). Se dividen en repetición, organización, elaboración y organización (Valle et al., 2009a).

La estrategia de repetición, consiste en señalar de forma repetida los contenidos que se espera integrar, tratándose en consecuencia de un mecanismo de memoria, pudiendo no ser suficiente esto

para un adecuado procesamiento de la información. La estrategia de organización busca combinar los elementos que se intentan aprender en un todo coherente y significativo. La elaboración pretende relacionar la nueva información con aquella ya almacenada en la memoria, y la de selección, permite seleccionar la información más relevante con el objetivo de facilitar su proceso de adquisición (Valle et al., 2009c).

Las estrategias metacognitivas se relacionan con la capacidad de tomar decisiones, planificar, autoevaluar el propio desempeño y autorregularse (Gargallo, 2009), siendo un conjunto de estrategias que permiten conocer y controlar los propios procesos mentales, con el objetivo de cumplir con una meta de aprendizaje (Valle et al., 2009c).

RELACIÓN ENTRE METAS ACADÉMICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

Los estudiantes con metas de aprendizaje suelen utilizar estrategias de elaboración y organización, asociados a un aprendizaje profundo de los contenidos (Cano & Liarte, 2012; Miñano & Callejón, 2012). En el estudio realizado en estudiantes secundarios de España por Valle, Cabanach, Rodríguez, Nuñez y González-Pienda (2006), que utilizó tres de los cuatro instrumentos propuestos para esta investigación (CEMA II, ECE y CECAE), se clasificó a los estudiantes en tres grupos según el grado reportado de presencia de metas académicas (bajo, medio y alto), al clasificarlos mediante las metas de aprendizaje, se encontraron diferencias significativas entre el grado reportado de presencia de las metas de aprendizaje y la utilización de estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, manteniéndose una relación directa entre este tipo de metas y la utilización de estrategias de aprendizaje. Estos autores también encontraron diferencias entre el

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

grupo alto en implicación en el estudio como defensa del Yo, y el uso de las estrategias de aprendizaje cognitivas y de autorregulación en comparación a los otros dos grupos. Estos resultados se repiten con el grupo alto en la implicación por el engrandecimiento del yo. En relación a la meta valoración social, los resultados muestran diferencias en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas según el nivel de presencia de esta meta, pero esta diferencia, en las estrategias de elaboración, memorización y supervisión-revisión, solo se hace significativa entre el grupo de metas bajas y moderadas.

Al segmentar a estudiantes secundarios mediante el nivel de presencia de metas asociadas a obtener un trabajo futuro, Valle, Cabanach, Rodríguez, Nuñez y González-Pienda (2006), encontraron que existen diferencias significativas en las estrategias de aprendizaje cognitivas y de autorregulación entre el grupo bajo y los otros dos, pero no hay diferencias significativas entre el grupo de metas moderadas y altas en el uso de estrategias de organización, elaboración y memorización, planificación y supervisión-revisión.

RELACIÓN ENTRE LAS ATRIBUCIONES DE ÉXITO Y FRACASO ACADÉMICO Y LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

Al relacionar los estilos atribucionales con las estrategias metacognitivas (planificación, revisión y evaluación), Ugartexea (2001) señala que para que un estudiante utilice este tipo de estrategias, debe atribuir sus resultados a causas internas, inestables y controlables. Esto le permite percibir control de la situación académica y de su actuación cognitiva asociada. Miñano y Castejón (2011), han encontrado una relación directa entre los estilos atribucionales y el autoconcepto,

estrategias de aprendizaje y rendimiento académico entre otras variables.

METODOLOGÍA

La investigación contó con un diseño cuantitativo, no experimental, de corte transversal, y de tipo descriptivo. La población se compuso por los estudiantes de establecimientos vulnerables de la octava región de Chile. El muestreo fue no probabilístico y por conveniencia.

En el estudio participaron de 1091 estudiante que contestaron todos los cuestionarios sin omisiones.

INSTRUMENTOS

CEMA II: CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LAS METAS ACADÉMICA EN SECUNDARIA

Inventario diseñado para diferenciar metas académicas en estudiantes, fue creado por Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, García y Roces (1997). Cuenta con 42 ítems, cada uno de los cuales es una afirmación sobre los motivos que un estudiante tiene para realizar una determinada acción. En cada ítem el estudiante debe señalar su nivel de acuerdo mediante la señalización de una de las siguientes cinco opciones: “Nunca – Casi Nunca – Algunas veces – Casi siempre – Siempre” permitiendo diferenciar los tipos de metas de los estudiantes (Valle et al., 2009a).

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Los ítems se distribuyen en cuatro dimensiones: Metas orientadas al aprendizaje, Metas orientadas al yo, Metas orientadas a la valoración social y Metas de Logro y Recompensa. La dimensión Metas orientadas al aprendizaje se divide en Meta de dominio y por interés en la materia; las orientadas al yo se divide en las metas implicación en el estudio como defensa del yo, evitación del estudio como defensa del yo e implicación en el estudio para el engrandecimiento del yo; mientras que las metas de logro y valoración social se divide en implicación en el estudio para evitar el castigo y en implicación en el estudio por la búsqueda de un trabajo digno.

En el estudio realizado por Valle, Cabanach, Rodríguez, Nuñez y González-Pienda (2006), con población secundaria de España, los análisis de la estructura factorial de la prueba han sido ajustados a la estructura teórica propuesta por Nuñez, González-Pienda, González Pumariega, García y Roces (1997). La consistencia interna de las dimensiones se distribuyen desde un valor de $\alpha=0,75$ a $\alpha=0,87$.

A través de la revisión del cuestionario, se consideró necesario substituir en el ítem 20, la palabra “manía” por “mala”, por ser más adecuada al contexto cultural de los participantes, como una manera de mantener la validez de constructo.

CONGRESOS PI
EAT: ESTILOS ATRIBUTIVOS Y MOTIVACIÓN. SUB-ESCALA: ÁREA DE LOGROS
ACADÉMICOS.
by PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Inventario diseñado por Alonso y Sánchez (1992). Cuenta con 72 ítems distribuidos en dos sub-escalas: Área de logros académicos y Área de Relaciones interpersonales. La primera escala cuenta 41 ítems y la segunda con 31, cada uno de los cuales es una afirmación sobre la percepción de las

causas de sus éxitos y fracasos académicos, en la cual el estudiante debe señalar su nivel de acuerdo mediante la señalización de una de las siguientes cinco opciones que van desde el máximo desacuerdo al máximo acuerdo.

Por los objetivos del estudio, se decidió utilizar sólo la sub-escala de Logros Académicos en la cual los ítems se distribuyen en siete dimensiones: a) Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente al éxito, b) Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo, c) Atribución del éxito académico a la habilidad, d) Atribución del fracaso al profesor, e) Atribución del éxito al esfuerzo, f) Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte y g) Atribución del fracaso a la falta de habilidad.

Alonso y Sánchez (1992), al evaluar las propiedades psicométricas del instrumento en una muestra compuesta por 1202 estudiantes secundarios españoles, obtuvo una estructura factorial adecuada a la propuesta teórica e índices de fiabilidad mediante la prueba de Alfa de Cronbach, de $\alpha=0,650$ y $\alpha=0,711$, valores que se consideran adecuados.

A través de la revisión del cuestionario, se consideró necesario realizar modificaciones en algunas palabras de ítems para adecuarlos al contexto cultural de los participantes. En el ítem 6, se cambió la palabra “suspendo” por “repruebo”; En el ítem 29, se cambió “caído” por “tocado”; y en los ítem 32 y 36, se cambió la palabra “firme” por “harto”.

CECAE: CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE APRENDIZAJE Y ESTUDIO

Inventario que evalúa las estrategias cognitivas de aprendizaje que principalmente se utilizan en el estudio y que promueven la generación de un aprendizaje comprensivo. Fue diseñado por Valle et al. (2009a), y se basa en instrumentos como el LASSI de Weinstein, Schulte y Palmer del año 1987 y la escala de estrategias de aprendizaje del MSLQ de Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie del año 1991 (Valle et al, 2009a). Cuenta con 22 ítems, cada uno de los cuales es una afirmación sobre el uso de estrategias cognitivas, en la cual el estudiante debe indicar su nivel de acuerdo mediante la señalización de una de las siguientes cinco opciones: “Nunca – Casi Nunca – Algunas veces – Casi siempre – Siempre”. Los ítems se distribuyen en cuatro dimensiones: Selección, Organización, Elaboración y Memorización (Valle et al., 2009a, Valle, Cabanach, Rodríguez, Nuñez & González-Pienda, 2006).

ECE: ESTRATEGIAS DE CONTROL EN EL ESTUDIO

Inventario diseñado por: Hernández y García (1995), cuenta con 17 ítems, cada uno de los cuales es una afirmación, en la cual el estudiante debe señalar su nivel de acuerdo mediante la señalización de una de las siguientes cinco opciones: “Nunca – Casi Nunca – Algunas veces – Casi siempre – Siempre (Valle et al., 2009a, Valle et al., 2006).

Rodríguez (2009), en su estudio con estudiantes secundarios españoles, mediante un análisis de validez a, encontró que al prescindir de los ítems 6 y 7, se logra una adecuada distribución factorial de los ítem en tres factores, por lo que se decide replicar su decisión, utilizándose para este estudio

los 15 restantes.

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

Al no contar en el estudio con instrumentos validados, se consideró necesario evaluar dos formas de agrupaciones factoriales por instrumento: la original de los autores y una proveniente de análisis factoriales exploratorios.

Para determinar el número de factores, se dividió la muestra de manera aleatoria en dos sub-muestras. Con una de la sub-muestras se realizó análisis factoriales exploratorios con el fin de conocer el número de factores y la agrupación de ítems que se presentaba para cada instrumento. Para estimar el número de factores, se utilizó como método principal el Análisis de paralelo de Horn en base a 100 muestras aleatorias, por considerarse el más adecuado para esta estimación (Buja & Eyuboglu, 1992).

El análisis de las estructuras factoriales se realizó mediante el análisis factorial exploratorio aplicando el método de extracción de ejes principales y rotación Oblicua Oblimin directo. Se considera el valor 0,30, como parámetro para determinar la carga de un ítem a un factor como significativa.

Para determinar el ajuste de los modelos, se emplearon los estadísticos Chi-cuadrado (χ^2) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) como medidas absolutas de ajuste, y el índice de bondad de ajuste comparativo (CFI) y el índice Tucker-Lewis (TLI) como medidas de ajuste incremental. Como parámetros de ajuste se utilizan los propuestos por Yu y Muthén, (2002),

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

quienes señalan como un ajuste adecuado un CFI y TLI de $>0,95$; RMSEA $<0,06$.

Después de definir la estructura factorial a utilizar, se procedió a generar los estadísticos descriptivos. Por la no existencia de baremos de los instrumentos, se procedió a generar un coeficiente porcentual (%) que aunque no reemplaza la necesidad de estos, presenta una alternativa para facilitar la comparación de los resultados obtenidos en los instrumentos.

El coeficiente se calculó en base a la siguiente fórmula:

$$\% = \frac{(M - \text{Valor M\u00edn. posible})}{(\text{Valor M\u00e1x Posible} - \text{Valor M\u00edn posible})} \times 100$$

Finalmente, se realizó una asociación de variables mediante el coeficiente r de Pearson.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los objetivos generales de este estudio fueron caracterizar la relación entre las metas académicas, los estilos atribucionales y las estrategias de aprendizaje en estudiantes secundarios de establecimientos vulnerables de la Región del Biobío y evaluar las propiedades psicométricas de los instrumentos: CEMA-II, CECAE, ECE y EAT sub-escala académica, en este tipo de población.

En los instrumentos EAT Subescala académica, ECE y CECAE la solución con mejores factores fue la teórica.

A través de los análisis exploratorios llevados a cabo al CEMA-II y a los análisis confirmatorios,

se determinó que la mejor solución factorial para esta muestra era la obtenida a través del AFE, explicando esta solución una varianza del 61%, con los siguientes cinco dimensiones: I) “Metas orientadas a la valoración social” II) “Evitación del trabajo académico derivada de una defensa del yo III) “Metas orientadas al aprendizaje” IV) “Implicación en el estudio al servicio del yo”, V) “Implicación en el estudio por el deseo de obtener un trabajo futuro digno”. En general existen claras asociaciones entre los factores originales y los encontrados en este estudio.

En la Tabla 1, se encuentran los resultados de los análisis confirmatorios y confiabilidades mediante Alfa de Cronbach de las soluciones factoriales con mejores bondades de ajuste.

A través del estudio realizado, se concluye que los instrumentos CEMA-II, EAT sub-escala académica y CECAE requieren modificaciones para mejorar su ajuste general. Por otro lado, el ECE, presentan parámetros de ajuste aceptables para la utilización en esta población, sugiriéndose su consideración en próximas investigaciones con estudiantes secundarios provenientes de establecimientos vulnerables. Para todos los instrumentos se considera positivo generar análisis no solo de corte estadístico que permitan mejores adaptaciones de los instrumentos a la población de este estudio (Ver Tabla1).

En los estudiantes participantes de este estudio, la meta reportada de manera más frecuente fue la implicación en el estudio por obtener un trabajo futuro digno, lo que es consistente con la sensación de inestabilidad futura propuesto por Morales y González (2014) debido a su situación de vulnerabilidad.

La implicación en el estudio por la valoración social, es la segunda meta reportada como más usada, resultados consistentes con los encontrados por Carroll, Baglioni, Houghton Bramston

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

(1999) y Cattaneo, Huertas y de la Cruz (2004), en relación a una importante presencia de la valoración social como meta de estudio en estudiantes vulnerables. La alta frecuencia de esta meta en los participantes se puede deber también a una mayor incrementación de la valoración social como meta en esta época del ciclo vital (Valle, Cabanach, Rodríguez, Nuñez & González-Pienda, 2006). Esta situación implica un desafío para los docentes, que deben ser capaces de generar transformaciones en la motivación de los estudiantes hacia una más intrínseca, metas que en este estudio se encuentran presentes en los participantes, aunque reportadas con una menor frecuencia.

La implicación en el estudio por una meta de aprendizaje es la tercera más frecuente. La alta presencia de estas metas en estos estudiantes, a pesar de provenir de establecimientos vulnerables y segregados es positivo, ya que implica que las consecuencias negativas de esta condición, no han generado una falta de metas en ellos con las consecuencias negativas que esto puede tener (Valle et al., 2009a).

La baja frecuencia reportada de la evitación del estudio derivada de una defensa del yo, también se considera como un elemento positivo por su relación negativa con el uso de estrategias de aprendizaje (Valle et al., 2008) (Ver Tabla 2).

Entre los estilos atribucionales, el con un mayor uso reportado en las situaciones de éxito, es la atribución de este al esfuerzo. Es destacable la importante diferencia en la presencia de este estilo atributivo en comparación con los asociados a una incontrolabilidad o externalidad de las causas del resultado académico con resultados de éxito. Los usos reportados por los estudiantes en este estudio son considerados positivos para su futuro, ya que se puede esperar una mayor mantención de expectativas elevadas (Pérez, Díaz, González-Pienda, Nuñez & Rosário, 2009) (Ver Tabla 3).

El estilo atribucional más frecuente en situaciones de fracaso académico es la atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo. La alta representación de este patrón atribucional se considera positivo por ser un estilo interno y controlable, asociado a conductas académicas más adaptativas (Miñano & Castejón, 2011). Al igual que en el caso de la atribución de los resultados de éxito, la atribución del fracaso a factores externos o incontrolables es menos reportada por los participantes del estudio (ver Tabla 3).

En relación a la frecuencia reportada por los participantes del uso de estrategias cognitivas de aprendizaje y estudio, se observa una utilización pareja e importante de los cuatro tipos de estrategias, lo que se considera positivo ya que el uso de diversas estrategias de aprendizaje tiene un efecto positivo en el rendimiento académico (Barca-Lozano, Almeida, Porto-Riobo, Peralbo-Uzquiano & Brenlla-Blanco, 2012) (Ver tabla 4).

En el caso de las estrategias metacognitivas, estas también presentan una representación pareja y relevante, lo que también se asocia a un rendimiento académico adecuado en diversas asignaturas, considerándose estos resultados también como positivos (Valle et al. (2009c) (Ver tabla 5).

Al relacionar las metas académicas con las estrategias de aprendizaje se encontró una relación significativa entre todas las metas académicas y las estrategias cognitivas de aprendizaje, siendo todas positivas excepto la relación entre evitación del estudio como defensa del yo y las estrategias, lo que es consistente con lo esperado teóricamente.

La relación más fuerte con las estrategias de aprendizaje la mantiene la meta de aprendizaje, presentando correlaciones intensas y directas con todas las estrategias cognitivas y metacognitivas

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

(ver Tabla 6 y 7). Es por esto que se considera relevante desarrollar en estos establecimientos medidas que busquen el fortalecimiento de esta variable como una posible forma de influir en la mayor utilización de estrategias de aprendizaje que permitan al estudiante una mayor adquisición de conocimientos y un mejor rendimiento académico.

La meta implicación en el estudio, por el deseo de obtener un trabajo futuro digno, es la meta con la mayor presencia y también presentó relaciones moderadas con todas las estrategias de aprendizaje. Las relaciones entre esta meta y las estrategias metacognitivas también fueron significativas, positivas y moderadas, siendo concordantes con los resultados obtenidos por Valle, Cabanach, Rodríguez, Nuñez y González-Pienda (2006).

El estilo atributivo relacionado más fuertemente con las estrategias cognitivas, fue la atribución del éxito al esfuerzo, contando con relaciones significativas, positivas y moderadas. La relación encontrada y el elevado uso reportado de esta variable en los estudiantes participantes, es considerada como positiva por su rol como motivador adaptativo para el rendimiento académico.

La relación entre la atribución del fracaso al esfuerzo y las estrategias cognitivas y metacognitivas, fue significativa en todos los casos, excepto con la estrategia cognitiva organización. Las relaciones encontradas fueron directas y débiles.

Otro estilo atributivo que presentó relaciones significativas, positivas y moderadas fue la atribución del éxito académico a la habilidad, la cual contó con relaciones moderadas con las estrategias cognitivas selección y elaboración y con las tres estrategias metacognitivas. Los resultados encontrados son parcialmente consistentes con la teoría, ya que como señala Ugartetxea (2001), se espera que exista una relación más intensa entre el uso de estrategias y estilos atributivos

con características internas, inestables y controlables, dimensiones distintas a las que componen a la atribución a la habilidad que se considera como incontrolable.

En este estudio, las atribuciones de éxito con un componente interno son los que presentan una relación más intensa con las estrategias de aprendizaje, por lo que se ratifica que son más adaptativas para los estudiantes que una mayor presencia de atribuciones a causas externas presentada en diversos estudios (Ugartetxea, 2001). En este sentido, se considera positivo generar programas de fortalecimiento de atribuciones adaptativas para el rendimiento en los establecimientos, lo que implicaría en base a los resultados encontrados, fortalecer atribuciones a componentes internos.

En el caso de los otros estilos atributivos, existen algunas relaciones significativas tanto positivas como negativas con estrategias de aprendizaje específicas, pero estas son débiles (Ver Tabla 6 y 7).

Dentro de las limitaciones de este estudio, se encuentran las propias de la utilización una metodología con un diseño transversal descriptivo correlacional, la aplicación de los cuestionarios en una programa con beneficios asociados que puede haber sesgado la respuesta de los estudiantes, la homogeneidad de la muestra, necesaria para los objetivos de este estudio, pero que limita la capacidad de generalizar y la utilización de estos constructos de manera independiente a pesar de su coexistencia.

Se considera relevante continuar con el estudio de la relación entre metas y estilos atribucionales debido a su asociación con el uso estrategias de aprendizaje encontrada en este estudio, por la relación existente con el rendimiento académico y su mayor posibilidad de ser

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

modificada en contextos educativos comparado con variables como la inteligencia general o las aptitudes específicas del estudiante (Miñano, Cantero & Castejón 2008; Valle et al., 2009b). También se considera importante, el analizar la relación de estas variables con el rendimiento académico general y específico por áreas en esta población ya que en base a esto se puede aportar o fortalecer o generar nuevas formas de adaptación de estos estudiantes al contexto educativo.

Tablas

Tabla 1. Análisis confirmatorios y confiabilidades de las mejores soluciones factoriales

Cuestionario	Mejor solución Factorial	Parámetros	Alfa de Cronbach	Dimensiones
CEMA II	Obtenida mediante AFE	CFI=0,97; TLI=0,97 ; RMSEA=0,09	$\alpha = 0,84$ a $\alpha = 0,9$	Cinco
EAT académica	Propuesta por los autores	CFI=0,96; RMSEA=0,07	TLI=0,95; $\alpha = 0,63$ a $\alpha = 0,82$	Siete
CECAE	Propuesta por los autores	CFI=0,99; RMSEA=0,07	TLI=0,98; $\alpha = 0,78$ a $\alpha = 0,87$	Cuatro
ECE	Propuesta por los autores	CFI=0,99; RMSEA=0,03	TLI=0,99; $\alpha = 0,68$ a $\alpha = 0,82$	Tres

Tabla 2. Estadísticos descriptivos metas académicas.

METAS ACADÉMICAS	M	D.E.	MIN	MÁX	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	%
Valoración social	27,67	6,24	7	35	23,0	29,0	33,0	73,8
Evitación defensa del yo.	15,31	6,51	7	35	10,0	14,0	19,0	29,7
Meta aprendizaje	38,89	7,06	10	50	34,0	40,0	44,0	72,2
Implicación en el estudio al servicio del yo	36,35	12,40	10	60	27,0	36,0	46,0	52,7
Implicación por un trabajo digno	25,85	4,19	6,00	30	23,0	27,0	29,0	82,7

N=1091.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos estilos atributivos académicos.

ESTILOS ATRIBUTIVOS	M	D.E.	MIN	MÁX	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	%
Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente de éxito.	9,3	5,6	0	28	5,0	9	13,0	33,2

Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo.	16,6	4,9	0	25	13,0	17	20,0	66,3
Atribución del éxito académico a la habilidad.	15,3	4,3	0	24	12,0	15	18,0	63,6
Atribución del fracaso al profesor.	5,9	4,8	0	24	2,0	5	9,0	24,6
Atribución del éxito al esfuerzo.	18,9	4,2	0	26	16,0	20	22,0	72,5
Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte	7,3	4,4	0	24	4,0	7	10,0	30,4
Atribución del fracaso a la falta de habilidad.	5,8	3,5	0	16	3,0	6	8,0	36,5

N=1091.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos para estrategias cognitivas de aprendizaje y estudio.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE APRENDIZAJE Y ESTUDIO	M	D.E.	MIN	MÁX	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	%
Selección	33,4	6,6	9	45	30,0	34	38,0	67,8
Organización	18,4	5,3	6	30	15,0	18	22,0	51,7
Elaboración	13,9	3,3	4	20	12,0	14	16,0	61,6
Memorización	11,2	2,7	3	15	9,0	11	13,0	68,5

N=1091.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos estrategias metacognitivas o de control del estudio.

ESTRATEGIAS DE CONTROL DEL ESTUDIO.	M	D.E.	MIN	MÁX	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	%
Planificación	17,8	4,1	5	25	15,0	48	21,0	64,1
Supervisión	20,8	4,7	6	30	18,0	21	24,0	61,6
Revisión	14,6	3,0	4	20	13,0	15	17,0	66,2

N=1091.

Tabla 6. Correlaciones para las variables estrategias cognitivas de aprendizaje y estudio.

Dimensiones Variables Independientes	Selección	Organización	Elaboración	Memorización
Metas orientadas a la valoración social	0,24**	0,22**	0,27**	0,25**
Evitación del trabajo académico derivada de una defensa del Yo	-0,19**	-0,09**	-0,07**	-0,10**
Metas orientadas al aprendizaje	0,59**	0,49**	0,54**	0,47**
Implicación en el estudio al servicio del yo	0,07**	0,13**	0,15**	0,12**
Implicación en el estudio por el deseo de obtener un trabajo futuro digno	0,46**	0,33**	0,39**	0,37**
Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente de éxito.	-0,15**	-0,03	-0,10**	-0,10**
Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo.	0,16**	0,03	0,08**	0,09**
Atribución del éxito académico a la habilidad.	0,34**	0,29**	0,33**	0,25**
Atribución del fracaso al profesor.	-0,07**	0,03	0,02	-0,01
Atribución del éxito al esfuerzo.	0,47**	0,34**	0,36**	0,35**

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte.	-0,02	0,06*	0,03	0,01
Atribución del fracaso a la falta de habilidad.	-0,07**	-0,01	-0,03	-0,04

N=1091; *: p < 0 .05; **: p < 0 .01.

Tabla 7. Correlaciones para las variables estrategias del control del estudio.

Dimensiones Variables independientes	Planificación	Supervisión	Revisión
Metas orientadas a la valoración social	0,28**	0,27**	0,32**
Evitación del trabajo académico derivada de una defensa del yo	-0,14**	-0,16**	-0,10**
Metas orientadas al aprendizaje	0,52**	0,57**	0,53**
Implicación en el estudio al servicio del yo	0,12**	0,10**	0,18**
Implicación en el estudio por el deseo de obtener un trabajo futuro digno	0,44**	0,45**	0,45**
Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente de éxito.	-0,11**	-0,15**	-0,05
Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo.	0,11**	0,12**	0,16**
Atribución del éxito académico a la habilidad.	0,33**	0,35**	0,33**
Atribución del fracaso al profesor.	-0,06*	-0,06*	-0,07**
Atribución del éxito al esfuerzo.	0,42**	0,45**	0,41**
Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte.	-0,01	-0,03	0,02
Atribución del fracaso a la falta de habilidad.	-0,02	-0,07	0,01

N= 1091*: p < .05; **: p < .01.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, J. & Sánchez, J. (1992). Estilos atributivos y motivación: El cuestionario EAT. En J. Alonso (Dir.), *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. 39-81. Madrid: Colección de Bolsillo. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Buja, A. y Eyuboglu, N. (1992). Remarks on parallel analysis *Multivariate Behavioral Research*, 27, 509-540.
- Barca-Lozano, A., Almeida, L. Porto-Rioboo, A., Peralbo-Uzquiano, M. & Brenlla-Blanco, J. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Revista Anales de Psicología*, 28(3), 848-859.

- Carroll, A., Baglioni, J.R., Houghton, S. & Bramston, P. (1999). At-risk and not At-risk primary school children: An examination of goal, orientations and social reputation. *British Journal of Educational psychology*, 69, 377-392.
- Cattaneo, M., Huertas, J., & De la Cruz, M. (2004). ¿Qué dicen los estudiantes de nivel medio y de grupos sociales distintos acerca de sus metas para el aprendizaje? *Estudios pedagógicos*, 30, 21-37.
- Chodkiewicz, A. & Christopher, B. (2014). Exploring the contribution of attribution retraining to student perceptions and the learning process. *Educational Psychology in Practice*, 30(1), 78-87.
- De la Fuente, A. (2004) Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: La teoría de la Orientación a la Meta. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 35-62.
- Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- García, M., González-Pienda, J., Núñez, C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, & Valle, A. (1998). El cuestionario de metas académicas (C.M.A.). Un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de educación secundaria. *Revista Aula abierta*, 71, 178-202.
- Gargallo, B, Suárez-Rodríguez, J., & Pérez-Perez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15(2), 1-31.
- Houston, D. (2016). Revisiting the relationship between attributional style and academic performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 46(3), 192-200.

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

- Inglés, C., Díaz-Herrero, A., García-Fernández, J., Ruiz-Esteban, C., Delgado, B., & Martínez-Montegudo, M. (2012). Auto-atribuciones académicas: Diferencias de género y curso en estudiantes de educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 57-68.
- Matalinares, M., Tueros, R., & Yaringaño, L. (2009). Adaptación psicométrica del cuestionario de estilos atributivos. *Revista IIPSI*, 12(1). 173-189.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2015) *Estadísticas Educación Encuesta CASEN 2015*. Observatorio Social, Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile. Recuperado el día 11 de Diciembre de 2015 desde http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/p_sectoriales_casen2013.php
- Ministerio de Educación. (2015a). *Fundamentos del PACE*. Ministerio de educación. Gobierno de Chile.
- Ministerio de educación. (2015b). *Orientaciones PACE*. Ministerio de educación. Gobierno de Chile.
- Miñano, P., & Castejón, J. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: un modelo estructural. *Journal Of Psychodidactics*, 16(2).
- Morales, N., & González, A. (2014). Resiliencia-Autoestima- Bienestar psicológico y Capacidad intelectual de estudiantes de cuarto medio de buen rendimiento de liceos vulnerables. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 215-228.
- Núñez, J., González-Pienda, J., González-Pumariega, S., García, M., & Rocés, C. (1997). *Cuestionario para la evaluación de metas académicas en Secundaria (CEMA II)*. Departamento de Psicología Universidad de Oviedo.
- Organisation for Economic Co-operation and Development, (2016). *PISA 2015, Resultados Clave*.

Paris: OECD Publishing.

Ortiz, I. (2015). Escuelas Inclusivas en el contexto de segregación social del sistema escolar chileno. *Calidad de la Educación*, 42, 93-122.

Pérez, M., Díaz A., González-Pienda, J., Núñez, J. & Rosário, J. (2009). Escala de Metas de Estudio para Estudiantes Universitarios. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(3), 449-455.

Rodríguez, G. (2009). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la E.S.O. Tesis (para optar al grado de Doctor). A Coruña España. Universidad a Coruña. Departamento de psicología evolutiva educación.

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

Ugartetxea, J. (2001). Motivación y metacognición, más que una relación. *RELIEVE* ,7(2) Consultado en www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_1.htm en 28 de noviembre de 2015.

Valle, A., González, R., Cuevas L., & González, P., (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 53-68.

Valle, A., Canabach, R., González-Pienda, J., Núñez, J., Rodríguez, S. & Rosário, J. (2009a). Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: Análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(1), 113-124.

Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J. & González-Pienda, J. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18(2), 165-

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

170.

- Valle, A., Núñez, J., Cavanach, R., Rodríguez, S., González-Pianda, J., & Rosário, J. (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 111-122
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R., Núñez J, González-Pianda J, & Rosário, J. (2009b). Metas académicas: Perspectiva histórica y conceptual e implicaciones educativas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1073-1106.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R., Núñez J., González-Pianda J., & Rosário, J. (2009c). Diferencias en el rendimiento académico según los niveles de las estrategias cognitivas y de las de autorregulación. *SUMMA Psicológica UST*, 6(2), 31 – 42.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Yu, C. Y., & Muthén, B. O. (2002). Evaluation of model fit indices for latent variable models with categorical and continuous outcomes (technical report). Los Angeles: University of California at Los Angeles, Graduate School of Education & Information Studies.



CONGRESOS PI
by PSYCHOLOGY INVESTIGATION



CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA Y EDUCACION

QUERÉTARO, MÉXICO
2019

