



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA

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

POR FELIPE ANDRÉS MORAGA VILLABLANCA

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología con Mención
Psicología Educativa.

Profesor Guía: Cristhian Exequel Pérez Villalobos

Julio - 2017

CONCEPCIÓN-CHILE

©

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.



AGRADECIMIENTOS



La presente tesis se circunscribe en el primer proceso de diagnóstico de los estudiantes de 3º Medio de los liceos pertenecientes al programa PACE-UdeC, llevado a cabo el año 2015. Agradezco la oportunidad de poder desarrollar mi tesis bajo el alero de un programa que busca contribuir a la equidad en la educación.

Agradezco también a todos mis familiares, amigos y colegas que me acompañaron y apoyaron en este proceso.

Tabla de Contenido

| | |
|---|--------|
| INDICE DE TABLAS..... | vi |
| RESUMEN..... | viii |
| 1. INTRODUCCIÓN | - 1 - |
| 2. MARCO TEÓRICO..... | - 4 - |
| 2.1 Efectos de la vulnerabilidad en estudiantes secundarios..... | - 4 - |
| 2.2 Metas Académicas..... | - 8 - |
| 2.2.1 Tipos de Metas Académicas | - 9 - |
| 2.2.1.1 Metas de Aprendizaje | - 10 - |
| 2.2.1.1.1 Metas de Aprendizaje centradas en el dominio o control..... | - 10 - |
| 2.2.1.1.2 Metas de Aprendizaje centradas en el interés por la materia..... | - 11 - |
| 2.2.1.2 Metas de Rendimiento..... | - 12 - |
| 2.2.1.2.1 Metas de rendimiento centradas en el yo | - 12 - |
| 2.2.1.2.2 Metas de rendimiento centradas en la valoración social | - 13 - |
| 2.2.1.2.3 Metas de rendimiento centradas en las recompensas externas..... | - 14 - |
| 2.2.2 Perfiles motivacionales en base a combinaciones de metas..... | - 14 - |
| 2.3 Estilos atribucionales de éxito y fracaso académico | - 16 - |
| 2.4 Estrategias de Aprendizaje | - 20 - |
| 2.4.1 Estrategias cognitivas del aprendizaje..... | - 22 - |
| 2.4.2 Estrategias Meta-cognitivas de Aprendizaje | - 24 - |
| 2.5 Relación entre las Metas de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje..... | - 26 - |
| 2.5.1 Relación entre las metas de Aprendizaje de dominio y centradas en el interés por la materia con las estrategias de aprendizaje utilizadas | - 26 - |
| 2.5.2 Relación entre las Metas de Rendimiento con las estrategias de aprendizaje utilizadas..... | - 27 - |
| 2.5.3 Relación entre los perfiles motivacionales en base a combinaciones de Metas y las estrategias de aprendizaje | - 30 - |
| 2.6 Relación entre las atribuciones de éxito y fracaso académico y las estrategias de aprendizaje..... | - 31 - |
| 2.7 Pregunta de investigación..... | - 32 - |
| 3. HIPÓTESIS..... | - 33 - |
| 4. OBJETIVOS | - 34 - |
| 4.1 Generales | - 34 - |
| 4.2 Específicos..... | - 34 - |
| 5. MÉTODO..... | - 36 - |
| Diseño..... | - 36 - |
| 5.1 Participantes | - 36 - |
| Descripción de la muestra | - 37 - |
| 5.2 Definición de variables..... | - 38 - |

| | |
|--|---------|
| 5.2.1 Metas Académicas | - 38 - |
| 5.2.2 Estilo atributivo | - 41 - |
| 5.2.3 Estrategias cognitivas de aprendizaje..... | - 43 - |
| 5.2.4 Estrategias meta-cognitivas del aprendizaje..... | - 44 - |
| 5.3 Instrumentos | - 45 - |
| 5.3.1 CEMA II: Cuestionario para la Evaluación de las Metas Académica en secundaria..... | - 45 - |
| 5.3.2 EAT: Estilos Atributivos y Motivación. Sub-escala: Área de logros Académicos- 47 - | |
| 5.3.3 CECAE: Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio - 49 - | |
| 5.3.4 ECE: Estrategias de Control en el Estudio..... | - 50 - |
| 5.4 Procedimiento de Información | - 50 - |
| 5.5. Procedimiento de análisis | - 52 - |
| 6. RESULTADOS | - 55 - |
| 6.1 Análisis psicométricos de los instrumentos utilizados | - 55 - |
| 6.1.1 Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en secundaria (CEMA II) | - 55 - |
| 6.1.2 Cuestionario Estilos Atributivos y Motivación. Subescala (EAT): Área de logros Académicos. | - 63 - |
| 6.1.3 Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio (CECAE). - 70 - | |
| 6.1.4 Cuestionario de Estrategias del Control del Estudio (ECE)..... | - 74 - |
| 6.2 Análisis descriptivos de las variables del estudio..... | - 78 - |
| 6.3 Análisis de correlaciones entre las variables de estudio..... | - 81 - |
| 6.4 Análisis de Regresiones..... | - 86 - |
| 7. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN. | - 98 - |
| 8. REFERENCIAS..... | - 117 - |
| Anexo 1. Asentimiento informado | - 124 - |
| Anexo 2. Cuestionarios | - 125 - |

INDICE DE TABLAS

| | | |
|------------|---|----|
| Tabla 5.1 | Distribución estudiantes por comuna de su liceo. | 38 |
| Tabla 6.1 | Matriz de Configuración Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas..... | 59 |
| Tabla 6.2 | Índices análisis confirmatorio CEMA-II..... | 62 |
| Tabla 6.3 | Índices de confiabilidades de las dimensiones del CEMA-II..... | 62 |
| Tabla 6.4 | Matriz de configuración del Cuestionario de Estilos Atributivos y Motivación, sub-escala académica en estudiantes de educación media de obtenida mediante Análisis de Eje Principal con rotación Oblimin..... | 66 |
| Tabla 6.5 | Índices análisis confirmatorio EAT sub-escala académica..... | 69 |
| Tabla 6.6 | Índices de confiabilidades para las dimensiones del cuestionario EAT Sub-escala académica. | 69 |
| Tabla 6.7 | Matriz de configuración del Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio estudiantes obtenida mediante Análisis de Eje Principal con rotación Oblimin. | 72 |
| Tabla 6.8 | Índices análisis confirmatorio CECAE. | 73 |
| Tabla 6.9 | Índices de confiabilidades de las dimensiones del CECAE..... | 74 |
| Tabla 6.10 | Matriz factorial del cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio obtenida mediante Análisis de Eje Principal..... | 76 |
| Tabla 6.11 | Índices análisis confirmatorio ECE. | 77 |
| Tabla 6.12 | Índices de confiabilidades de las dimensiones del cuestionario ECE..... | 78 |
| Tabla 6.13 | Estadísticos descriptivos metas académicas. | 79 |
| Tabla 6.14 | Estadísticos descriptivos estilos atributivos académicos..... | 79 |
| Tabla 6.15 | Estadísticos descriptivos para estrategias cognitivas de aprendizaje y estudio. | 80 |
| Tabla 6.16 | Estadísticos descriptivos estrategias meta-cognitivas o de control del estudio. | 80 |
| Tabla 6.17 | Correlaciones para las variables estrategias cognitivas de aprendizaje y estudio. | 83 |
| Tabla 6.18 | Correlaciones para las variables estrategias del control del estudio..... | 86 |
| Tabla 6.19 | Resultados de la regresión lineal múltiple del efecto de las metas académicas y estilos atributivos sobre la estrategia cognitiva de aprendizaje y estudio Selección..... | 88 |
| Tabla 6.20 | Resultados de la regresión lineal múltiple del efecto de las metas académicas y estilos atributivos sobre la estrategia cognitiva de aprendizaje y estudio Organización. | 90 |
| Tabla 6.21 | Resultados de la regresión lineal múltiple del efecto de las metas académicas y estilos atributivos sobre la estrategia cognitiva de aprendizaje y estudio Elaboración..... | 91 |
| Tabla 6.22 | Resultados de la regresión lineal múltiple del efecto de las metas académicas y estilos atributivos sobre la estrategia cognitiva de aprendizaje y estudio Memorización..... | 93 |
| Tabla 6.23 | Resultados de la regresión lineal múltiple del efecto de las metas académicas y estilos atributivos sobre la estrategia de control del estudio Planificación. | 94 |

| | | |
|------------|--|----|
| Tabla 6.24 | Resultados de la regresión lineal múltiple del efecto de las metas académicas y estilos atributivos sobre la estrategia de control del estudio Supervisión. | 96 |
| Tabla 6.25 | Resultados de la regresión lineal múltiple del efecto de las metas académicas y estilos atributivos sobre la estrategia de control del estudio Revisión. | 97 |



RESUMEN

En el presente estudio se caracterizó y analizó la relación entre los tipos de metas académicas de los estilos atributivos en contexto académico, con las estrategias de aprendizaje en estudiantes secundarios provenientes de liceos vulnerables de la región del Biobío. Los participantes fueron 1286 alumnos 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, CECAE y EAT sub-escala académica presentan propiedades psicométricas con indicadores deficitarios, mientras que el cuestionario ECE presenta 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. Las metas de aprendizaje son las que presentan una relación más intensa y mayor poder predictivo sobre las estrategias de aprendizaje. 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.

Palabras clave: Establecimientos secundarios vulnerables, Metas académicas, Estilos atributivos, Estrategias de aprendizaje.



1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, existe un gran interés por lograr aumentar la equidad en la educación de nuestro país, para esto, se han generado diversas estrategias que buscan incrementar la obtención de aprendizajes y consiguiente mejora en el rendimiento académico de estudiantes vulnerables de educación media, facilitando de esta manera el acceso y adecuada preparación para la continuación de estudios, disminuyendo así la inequidad de 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, entre otros objetivos, 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 y el cumplimiento de su rol en la generación de equidad, 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, que les

permita orientar de buena manera los apoyos que espera brindar.

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). En esta línea, cada vez cobra más fuerza la relevancia de las metas académicas (Hodis, et al., 2015), los estilos atribucionales frente al éxito y fracaso académico (Houston, 2016) y las estrategias de aprendizaje utilizadas (Donker, Boer, Kostons, Dignath van Ewijk & Van der Werf, 2014).

Al lograr conocer de qué forma las metas de estudio y los estilos atributivos se presentan y relacionan con las estrategias de aprendizaje en esta población de manera específica, se podrá utilizar este conocimiento para orientar intervenciones que aprovechen estos resultados para favorecer el rendimiento académico de estos estudiantes, variables relacionadas en diversos estudios (Pérez, Díaz, González-Pienda, Núñez & Rosario, 2009; Valle et al, 2008; Valle et al, 2009c), siendo de suma relevancia, por las características de segregación de nuestro sistema educativo, contar con información particular de los alumnos

que asisten a liceos y colegios vulnerables sobre variables modificables.

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 secundarios de establecimientos vulnerables de la Región del Biobío. 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.

A continuación, se presentan los lineamientos teóricos que sustentan esta investigación, la descripción de la metodología utilizada, los resultados y la discusión de los hallazgos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Efectos de la vulnerabilidad en estudiantes secundarios.

Actualmente en nuestro país los establecimientos educativos tienden a segmentarse según el nivel socioeconómico (NSE) de los estudiantes que ingresan, generando instituciones homogéneas en base a este criterio (Ortiz, 2015). Estudios comparados han señalado la capacidad predictiva del NSE en el rendimiento académico de sus estudiantes, presentándose en nuestro país un importante valor predictivo, que alcanza el 23,1% en el rendimiento en matemáticas. Al comparar los centros educativos, la diferencia del NSE, explica el 75% de las diferencias de rendimiento entre escuelas chilenas, manteniéndose una relación directa entre NSE y rendimiento académico en la prueba del Programme for International Student Assessment del año 2012 (PISA) (OECD, 2013). En el caso de ciencias, la variable socioeconómica, predijo un 17% de la variabilidad del resultado en la prueba PISA de esa área en el 2015 (OECD, 2016). Estos establecimientos también concentran el 75% de los estudiantes de educación media que al menos van dos años atrasados, la mayor inasistencia a clases de sus alumnos (Ministerio de Desarrollo Social,

2015), menor exigibilidad de asistir a clases (OECD, 2016) y también pasan menos Contenidos Mínimos Obligatorios (Mineduc, 2015a).

En Chile, un indicador de vulnerabilidad relevante de los estudiantes de un centro educativo es el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) generado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), que considera para su construcción el nivel ocupacional del jefe de hogar, la escolaridad de los padres, el acceso del estudiante a servicios de salud y el nivel de hacinamiento del alumno, entre otros, quedando la vulnerabilidad no solo entendida en factores socioeconómicos, aunque las variables incluidas están fuertemente relacionados con este elemento (Cepeda, 2007). Este indicador genera un porcentaje de vulnerabilidad asociado a los establecimientos educacionales subvencionados que se utiliza como parámetro o criterio para diversas investigaciones y proyectos de apoyo focalizado, como es el caso del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) en que los establecimientos adscritos deben tener un IVE superior al 60% (Mineduc, 2015b).

Los problemas asociados a una condición de vulnerabilidad, no solo afectan su formación secundaria, ya que para los sectores más vulnerables de nuestro país se les hace más difícil el ingreso a la educación superior, además mantenerse y terminar una carrera profesional (Mineduc, 2015b). Pese a que se

ha aumentado la cobertura de este segmento educacional en Chile, siguen existiendo importantes diferencias de ingreso y mantención. Mientras que en el quintil de mayores ingresos la cobertura en el año 2011 era del 59%, en el quintil de menores ingresos solo alcanza al 22% (Ministerio de Desarrollo Social, 2013).

A nivel de los centros educativos existen 350 establecimientos educacionales secundarios, en los cuales ningún estudiante superó los 500 puntos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), generando como consecuencia para los estudiantes una baja motivación académica y en los docentes una pérdida de sentido debido a los pobres resultados de las generaciones previas de sus establecimientos (Mineduc, 2015a).

Esta situación hace que los estudiantes de buenos resultados académicos en establecimientos vulnerables, vivan estados de frustración, ansiedad e inseguridad, debido a las dificultades percibidas para ingresar a la educación superior a pesar de su sobresaliente rendimiento secundario. 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 según su nivel de riesgo social. Mientras los estudiantes con bajo riesgo social presentan en general una positiva autoimagen académica, relacionada con elevadas expectativas educativas y de desarrollo interpersonal; 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 señalan 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 según su nivel socioeconómico, encontraron 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.

2.2 Metas Académicas

Actualmente cada vez se pone más acento en la importancia de los procesos de pensamiento del estudiante como una forma de poder entender cómo aprende y su relación con el éxito académico, comprensión que aún no es completa (Hodis, et al., 2015), cobrando una especial relevancia los modelos que involucran de manera integrada las variables cognitivas y afectivo-motivacionales (Cabanach, Valle, Suárez & Fernández, 1999). Bajo esta línea las metas personales toman importancia para explicar las orientaciones motivacionales de los estudiantes al convertirse estas representaciones mentales en potenciales motivadores de la conducta (Valle et al., 2009a).

En el estudio realizado por Murphy y Alexander (2000), en el que los autores buscaron determinar las principales conceptualizaciones de la motivación, asociadas a rendimiento y desempeño académico en los cinco años previos al estudio, se constató la relevancia del enfoque de metas dentro de las investigaciones en el área, por su posible capacidad como forma de predecir la conducta del sujeto a través de sus motivaciones de logro. Un estudiante puede perseguir diferentes tipos de metas al encontrarse inmerso en una actividad de estudio, pudiendo ser propiamente académicas, relacionadas con elementos personales o del entorno (Bernardo et al., 2011).

Según el modelo de metas académicas, estas se definen como un patrón de representaciones mentales que dirigen las intenciones conductuales (García et al., 1998). Las metas generan el marco con el que se reacciona frente a los eventos y condicionan las reacciones en los niveles afectivos, cognitivos y conductuales frente a sus propios resultados de aprendizaje y a las estrategias utilizadas para esto (Dweck & Leggett, 1988). Dichas metas serían generadas por los propios individuos, volviéndose representaciones cognitivas que pueden convertirse en futuros motivadores de la conducta en cualquier contexto, cobrando una mayor relevancia en el contexto educativo (Valle, et al., 2009a).

Las metas académicas han sido un elemento relevante en la investigación que busca conocer la explicación del aprendizaje y rendimiento de los estudiantes, evidenciándose una relación positiva e importante, pese a no lograr establecer resultados concluyentes al estudiar los diferentes tipos de metas o en rangos etarios específicos (Valle, et al., 2009a).

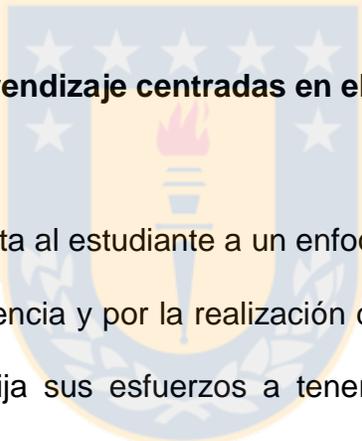
2.2.1 Tipos de Metas Académicas

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, mientras que las de rendimiento se dividen en metas relacionadas con el yo, metas relacionadas con la valoración social y con recompensas externas (Núñez et Al., 1996).

2.2.1.1 Metas de Aprendizaje

2.2.1.1.1 Metas de Aprendizaje centradas en el dominio o control



Este tipo de meta orienta al estudiante a un enfoque de aprendizaje definido por el aumento de competencia y por la realización de la tarea (De la fuente, 2004) haciendo que este dirija sus esfuerzos a tener y adaptar estrategias que le permitan comprender los contenidos (Bernardo et al., 2011). Este tipo de metas se relaciona con una motivación interna, donde el alumno se compromete de manera voluntaria en la tarea (Núñez et al., 1996), lo que implica la búsqueda de desafíos y el mantenimiento de la conducta frente al fracaso (Dweck & Leggett, 1988). Se ha demostrado que en general, los estudiantes universitarios que cuentan predominantemente con metas de aprendizaje o dominio, presentan una mayor presencia de estrategias cognitivas de aprendizaje y de autorregulación del mismo (Pérez, Díaz, González-Pienda, Nuñez & Rosario, 2009). También se ha logrado establecer que los estudiantes secundarios, que

presentan metas de aprendizaje elevadas, tienen a la base de esto motivos suficientes para ser estratégicos en sus estudios, facilitando un adecuado rendimiento académico (Valle, Cabanach, Rodríguez, Nuñez & González-Pienda 2006).

También existen estudios donde se ha relacionado de manera positiva este tipo de meta con compromiso académico, autoestima, autoconcepto global y académico en estudiantes norteamericanos de secundaria con alto rendimiento (Ben-Eliyahu, Linnenbrink-Garcia & Putallaz, 2017).

2.2.1.1.2 Metas de Aprendizaje centradas en el interés por la materia

En esta categoría lo relevante es el interés que produce en el estudiante la materia o habilidad a aprender (De la Fuente, 2004). Al igual que las metas de aprendizaje orientadas por el control o dominio, en este tipo existe un importante componente de motivación intrínseca que dirige los esfuerzos de los estudiantes (Núñez et al., 1996), orientando su atención a la búsqueda de estrategias que le permitan una adecuada comprensión de los contenidos, viendo el proceso de aprendizaje como un desafío (Barca-Lozano, Almeida, Porto-Riobo, Peralbo-Uzquiano & Brenlla-Blanco, 2012).

2.2.1.2 Metas de Rendimiento

2.2.1.2.1 Metas de rendimiento centradas en el yo

Es la meta en la cual el estudiante busca evaluar lo adecuado de sus competencias mediante la comparación con otros (Núñez et al, 1996), se encuentra fuertemente ligada al autoconcepto y autoestima del estudiante (Barca-Lozano, Almeida, Porto-Riobo, Peralbo-Uzquiano & Brenlla-Blanco, 2012), caracterizándose por una motivación orientada a buscar la valoración positiva de los demás y la evitación de valoraciones negativas, mediante la demostración de competencia, más que por el aprendizaje como meta en sí mismo. De esto se desprende que pueden existir estudiantes que centren sus esfuerzos en evitar el trabajo por el posible fracaso y juicio de sus compañeros asociados a experiencias negativas posteriores al resultado desfavorable (Rodríguez et al., 2001), mientras que otros, pueden buscar aumentar su autoestima mediante un adecuado desempeño trabajando de manera positiva en situaciones en que consideren que podrán concluir la tarea adecuadamente, presentando respuestas poco favorables al momento de aparecer dificultades por considerar que un fracaso dará a conocer su falta de capacidad personal (Barca-Lozano, Almeida, Porto-Riobo, Peralbo-Uzquiano & Brenlla-Blanco, 2012).

Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, García & Roces (1997), en la

construcción del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en secundarios (CEMA II), desagregaron las metas centradas en el yo en tres: Implicación en el estudio derivada de una defensa del yo, Evitación del trabajo académico derivada de una defensa del yo e Implicación en el estudio derivada de una búsqueda de engrandecimiento del yo.

2.2.1.2.2 Metas de rendimiento centradas en la valoración social

Son aquellas de orden psicosocial que orienta el comportamiento de los estudiantes hacia la búsqueda de la aceptación social del grupo (De la Fuente, 2004). Estas metas influyen en el rendimiento por las reacciones académicas asociadas a las acciones de los demás ante el propio desempeño (Núñez et al., 1996). Pueden 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). Liem (2016), también encontró, un efecto aditivo de las metas sociales en el funcionamiento académico, en estudiantes secundarios de Indonesia que contaban con metas de aprendizaje elevadas, existiendo una relación positiva con la perseverancia en el estudio, la actitud hacia el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje auto-regulado entre otras variables.

2.2.1.2.3 Metas de rendimiento centradas en las recompensas externas.

Estas 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). Esta meta puede funcionar como un sustento del aprendizaje cuando la actividad académica no resulta gratificante por sí misma (Bernardo et al., 2011).

Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, García y Roces (1997), en la construcción del Cuestionario CEMA II, desagregan las metas de recompensa social en dos: Implicación en el estudio por el deseo de obtener un trabajo futuro digno e Implicación para la evitación de castigo.

2.2.2 Perfiles motivacionales en base a combinaciones de metas

También existe un interés por conocer el efecto de las metas más allá de lo que generen de forma independiente, ya que estas muchas veces coexisten, generando perfiles de estudiantes (Valle et al., 2009b).

Dentro de las posibles combinaciones entre metas de aprendizaje y de rendimiento, Barron y Harackiewicz (2001), han sugerido cuatro estilos de agrupamiento: en la primera ambos tipos de metas coexisten con efectos

beneficiosos, generando una relación aditiva; otra agrupación es cuando ambas metas interactúan de modo que adoptarlas al mismo tiempo sea beneficioso o más adaptativo; la tercera forma que señalan los autores es cuando se presenten efectos especializados en diferentes variables de los tipos de metas. Esto quiere decir que se producirá un efecto distinto de las metas de aprendizaje sobre una variable en cuestión en comparación al efecto de las metas de rendimiento; y una cuarta combinación es aquella en que estas metas otorgan un efecto diferenciado (positivo o negativo) según la meta presentada por el contexto.

Valle, et al. (2009a), en su estudio realizado con 524 estudiantes españoles entre 15 y 16 años, determinó la presencia de cuatro grupos de estudiantes en relación a la interacción de las metas que presentaban mediante el autoreporte a través del cuestionario CEMA II. El primero, definido como perfil motivacional orientado al aprendizaje y al logro se caracterizó por un alto nivel de metas de aprendizaje (tanto de dominio como de interés por la materia), de metas de implicación en el estudio para un engrandecimiento del yo, de adquisición para la valoración social y de metas para la adquisición de un trabajo futuro digno.

El segundo grupo, se caracterizó por contar con altos niveles en todas las metas evaluadas. El perfil presentado por estos estudiantes se definió como perfil con alta motivación generalizada.

El tercero contaba con una importante preponderancia de metas de implicación al estudio por defensa del yo, de evitación del estudio como defensa del yo, y de metas de implicación en el estudio para evitar castigos. A este perfil se le señaló como perfil motivacional con predominio del miedo al fracaso.

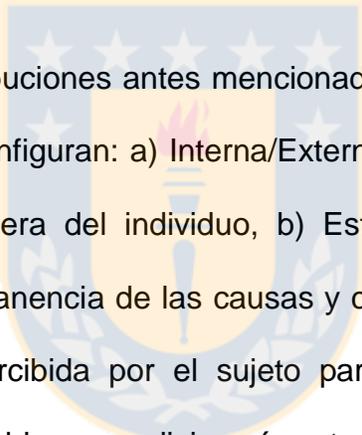
El cuarto grupo, se caracterizó por bajas puntuaciones en cada una de las metas evaluadas mediante el cuestionario y fueron señalados con el perfil con baja motivación generalizada.

Existen otras clasificaciones de agrupaciones de metas en el estudio de la relación entre este constructo y el rendimiento académico. (Hodis, et a., 2015), en su estudio con 782 estudiantes secundarios de Nueva Zelanda, clasifica a los estudiantes en base a su nivel de aspiración, entendido este como el estándar de desempeño que los estudiantes esperan lograr, y el estándar de desempeño mínimo, que es lo que las personas consideran que deben lograr para tener un éxito subjetivo. En este estudio se encontró una predicción de ambos constructos en el rendimiento académico de los participantes.

2.3 Estilos atribucionales de éxito y fracaso académico

Otro de los elementos relevantes en la motivación de un estudiante frente a 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). Estos motivos les permiten dar respuesta a las posibles causas de sus resultados (Matalinares, Tueros & Yaringaño, 2009).



Las tres líneas de atribuciones antes mencionadas, 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 y el contenido curricular evaluado, apareciendo diferencias sistemáticas entre la forma de atribuir causas por parte de las personas (Marsh, Cairns, Relich, Barnes & Debus, 1984). Estas tendencias conforman los estilos atributivos de una persona (Matalinares, Tueros & Yaringaño, 2009).

El tipo de atribuciones que la persona realice condicionarán su esfuerzo y compromiso con posteriores tareas (Weiner, 1986), en este sentido, se puede inferir que una atribución de éxito a causas internas y estables, mantenga las

expectativas de éxito en nuevas instancias, mientras que una atribución inestable no mantendrá estas expectativas en el futuro (Miñano, Cantero & Castejón, 2008). En general, las personas tienden a atribuir sus éxitos a la capacidad o el esfuerzo, mientras que los resultados poco favorables a causas externas de uno mismo (Alonso & Sánchez, 1992). El tipo de atribuciones que realice el estudiante, afectará e influirá además en el autoestima y desempeño escolar del mismo (Caso-Niebla & Hernández-Guzmán, 2007). 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. González-Pienda et al. (2000), en su estudio realizado con 502 estudiantes españoles de entre 8 y 16 años con y sin dificultades académicas, encontraron que los estudiantes sin dificultades atribuyen significativamente más sus éxitos a su habilidad, mientras que los estudiantes con dificultades atribuyen significativamente más sus éxitos a causas externas. También se encontraron diferencias en las atribuciones relacionadas con los fracasos, mientras que los estudiantes sin dificultades atribuían significativamente menos este resultado a la falta de habilidad que los

con dificultades, estos atribuyen significativamente más a las causas externas. Miñano, Cantero y Castejón (2008), en su investigación con estudiantes secundarios de España, encontró que frente al fracaso, los estudiantes cuentan con un patrón atribucional en el área de Lenguaje centrado en causas externas e incontrolables (suerte) mientras que en el área de Matemáticas se atribuye a causas internas controlables (esfuerzo). Al comparar por sexo los estilos atributivos frente al éxito y fracaso académico en estudiantes secundarios españoles, encontraron que los hombres tendían a atribuir sus éxitos a la habilidad, y las mujeres al esfuerzo. En el caso del fracaso académico, los hombres lo atribuyen más a la falta de esfuerzo que las mujeres (Inglés et al., 2012).

La importancia de los estilos atributivos no solo se sustenta por mediar el rendimiento académico, O`Donell, Chang y Miller (2013), en su estudio con 141 estudiantes de psicología de la costa del océano Pacífico de Estados Unidos de Norteamérica, concluyen que los estilos atributivos que utilice un estudiante, se relacionan con elementos como la autonomía y felicidad, existiendo una mediación recíproca entre estos tres constructos.

2.4 Estrategias de Aprendizaje

La relevancia de las metas y atribuciones que realiza un estudiante cobra fuerza por su capacidad de mediar en las estrategias y conductas que el estudiante lleva a cabo en un proceso educativo para lograr su aprendizaje, y por la relación de estas con el rendimiento académico del estudiante (Valle, et al., 2009c). Como señala Valle, González, Cuevas & Fernández (1998), existe un nexo importante entre las estrategias de aprendizaje las variables motivacionales y las estrategias meta-cognitivas que influyen en el aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje, son el conjunto de recursos y procedimientos que utiliza un estudiante cuando se enfrenta a una tarea educativa, son actividades o procesos mentales que realiza para optimizar su aprendizaje, 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. Estas estrategias no son rutinas de procedimientos aprendidos, si no que exigen un control intencional y voluntario. Dichas estrategias cuentan con una serie de tácticas y técnicas de estudio asociadas, y se caracterizan por ser un proceso controlado que requiere planificación, la utilización selectiva de los propios recursos y habilidades disponibles y por estar conformadas por elementos más simples (Valle, González, Cuevas & Fernández, 1998). La utilización de dichas estrategias y

técnicas requieren ser evaluadas para modificar lo que se considere necesario (Gargallo, 2009).

El estudio de las estrategias de aprendizaje, cuenta con una serie de énfasis y categorizaciones, siendo una de las principales actualmente la que las divide en dos grandes categorías, cuya integración y uso en paralelo en el proceso de aprendizaje es imprescindible para lograr un resultado eficiente. Estos grupos son las estrategias cognitivas y meta-cognitivas o de autorregulación. Mientras las primeras son las estrategias con las cuales nos acercamos a lo que buscamos aprender, las segundas nos permiten evaluar el cuándo y el cómo utilizar las estrategias cognitivas adecuadamente funcionando como un control de las estrategias cognitivas (Gargallo, 2009).

Valle et al. (2009c), al estudiar diferencias en el rendimiento académico según la utilización de estrategias cognitivas y meta-cognitivas en estudiante españoles de secundaria, encontraron que la utilización de diferentes estrategias cognitivas tiene un efecto positivo en el rendimiento académico en diferentes asignaturas. Esta relación positiva también se produjo con estrategias meta-cognitivas como la planificación, supervisión y revisión.

2.4.1 Estrategias cognitivas del aprendizaje

Se centran 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), en función de una determinada meta de aprendizaje (González, Valle, Suarez, & Fernández, 1999). Weinstein y Mayer (1983), dividen las estrategias cognitivas en tres; repetición, organización y elaboración, a las que Hernández y García (1991, citado en Valle et al., 2009a) agregan la de selección. La utilización de una u otra de estas estrategias tendrá consecuencias diferentes en el rendimiento de los estudiantes (Valle et al., 2009c).

La estrategia de repetición, consiste en pronunciar, nombrar o señalar de forma repetida los contenidos que se espera integrar, tratándose en consecuencia de un mecanismo de memoria que busca traspasar a la memorización de largo plazo los nuevos contenidos, 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 estrategia de 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).

Se ha asociado la utilización de las estrategias de organización y elaboración con el aprendizaje profundo y la de repetición con el aprendizaje superficial (Valle et al., 2009c). Mayer (2004), señala que a la base de un aprendizaje significativo se encuentran los procesos cognitivos de selección, organización y elaboración. Pérez, Valenzuela, Díaz, González-Pienda y Núñez (2013), en su estudio con estudiantes universitarios de primer año, encontraron una relación moderada entre el aprendizaje profundo y la utilización de estrategias cognitivas, resultados consistentes con la teoría. En el meta-análisis llevado a cabo por Donker, Boer, Kostons, Dignath van Ewijk y Van der Werf (2014), donde se revisaron 58 estudios realizados mayoritariamente con intervenciones en estudiantes secundarios, relacionados con la efectividad de las diversas estrategias de aprendizaje, encontraron que dentro de las estrategias cognitivas con una mayor relación con el rendimiento académico se encontraban el ensayo, entendido este como la preparación de una acción posterior, seguidos por las estrategias elaboración y organización.

Las estrategias organización y elaboración, pueden condicionar a los estudiantes de tal manera que son capaces de organizar, comprender y relacionar los contenidos estudiados, pudiéndose esperar que utilicen técnicas como esquemas o mapas conceptuales para dar orden a lo que se busca aprender, influyendo posiblemente en un mejor rendimiento académico (Barca-

Lozano, Almeida, Porto-Riobo, Peralbo-Uzquiano & Brenlla-Blanco, 2012).

2.4.2 Estrategias Meta-cognitivas de Aprendizaje

Las estrategias meta-cognitivas 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 alguna meta de aprendizaje (Valle et al., 2009c).

Para la adecuada utilización de este tipo de estrategias el estudiante requiere conocer las variables personales relacionadas, las características de la tarea en particular y la estrategia a utilizar. En relación a las características personales, el sujeto debe conocer sus propias capacidades y limitaciones cognitivas, conocimiento que se forma mediante experiencias previas del propio sujeto. Las variables de la tarea son los elementos a evaluar referentes a la propia tarea como es su objetivo, familiaridad, dificultad, etc., la variable estrategia se refiere al conocimiento sobre las estrategias adecuadas para esta situación de aprendizaje en particular (Valle et al., 2009c). Por consiguiente, las estrategias meta-cognitivas son lo que Weinstein y Mayer (1983), definieron como estrategias de aprendizaje de control de la comprensión, regulando de manera consciente el proceso de aprendizaje. De este modo no sólo se necesita contar

con las estrategias adecuadas, sino que también con la capacidad de saber bajo qué condiciones utilizarlas y modificarlas en función de la tarea y de los resultados que se vaya obteniendo (Valle, et al., 2009c).

Donker, Boer, Kostons, Dignath van Ewijk y Van der Werf (2014), a través de su meta-análisis, encontraron que la estrategia meta-cognitiva con mayor relación con el rendimiento académico es la planificación, seguido por el monitoreo, aunque estos resultados no son concluyentes para los autores.

Ossa y Aedo (2014), al evaluar la presencia de estrategias meta-cognitivas en estudiantes universitarios, encontraron diferencias significativas en la utilización de estrategias meta-cognitivas en estudiantes de primer y cuarto año de carreras de pedagogía, siendo los segundos los que más reportaban utilizarlas. Esto se puede deber a que los estudiantes van desarrollando estas habilidades en el transcurso de la carrera educativa o a que los estudiantes que utilizan este tipo de estrategias logran en mayor número superar los primeros años de carrera.

2.5 Relación entre las Metas de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje

2.5.1 Relación entre las metas de Aprendizaje de dominio y centradas en el interés por la materia con las estrategias de aprendizaje utilizadas

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 & Castejón, 2011). 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, no existiendo una diferencia significativa al comparar en base al grado de presencia de la meta por el interés por la materia en el uso de estrategias cognitivas y meta-cognitivas entre los grupos bajo y medio.

La relación directa entre metas de aprendizaje y estrategias de aprendizaje, se condice con los resultados encontrados por Barca-Lozano, Almeida, Porto-Riobo, Peralbo-Uzquiano y Brenlla-Blanco (2012), en una población de estudiantes secundarios de España y Portugal.

En el estudio realizado por Valle et al. (2008), en una muestra de estudiantes secundarios españoles, las metas de aprendizaje fueron las que mejor predijeron el rendimiento en cinco áreas curriculares: Lengua española, Matemáticas, Inglés, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

2.5.2 Relación entre las Metas de Rendimiento con las estrategias de aprendizaje utilizadas

Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda (2006), encontraron que según el nivel de presencia de las metas académicas (alto, medio y bajo) asociadas a una implicación en el estudio como defensa del yo, existen diferencias estadísticamente significativas en el uso de las estrategias de aprendizaje cognitivas y de autorregulación entre el grupo con una presencia elevada de esta meta y los otros dos grupos, pero estas diferencias significativas no se hacen presentes en ninguna estrategia cognitiva ni de autorregulación evaluada entre los grupos bajos y moderados.

Al comparar mediante la diferenciación en implicación en el estudio como defensa del yo, los estudiantes con altos puntajes en esta meta son los que reportan mayor presencia de estrategias. Al buscar conocer la existencia de diferencias en las estrategias de aprendizaje según el nivel de presencia de una conducta de evitación de la implicación de las tareas académicas derivado de una defensa del yo, los resultados indicaron que no existen diferencias significativas en la utilización de estrategias cognitivas y meta-cognitivas del aprendizaje según el nivel de este tipo de meta, lo que hace pensar que, por lo menos en la muestra utilizada, no habría una relación entre este tipo de meta y las estrategias utilizadas. Al segmentar a la muestra mediante el nivel de la meta de engrandecimiento del yo, sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el uso de las estrategias de aprendizaje evaluadas, pero estas diferencias se presentan entre el grupo alto y los otros dos.

Valle et al. (2008), encontró una relación negativa entre la presencia de metas relacionadas con el yo y el rendimiento académico en lengua española, inglés, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales. Esto demuestra la falta de consenso existente en la relación entre estrategias de aprendizaje y metas de rendimiento, incluso en estudio realizados por los mismos autores en poblaciones similares. Al realizar una comparación similar, pero en base a la meta de valoración social, Valle, Cabanach, Rodríguez, Nuñez y González-

Pienda (2006), encontraron que existían diferencias estadísticamente significativas en la utilización de estrategias de aprendizaje 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. Por otra parte, Barca-Lozano, Almeida, Porto-Riobo, Peralbo-Uzquiano & Brenlla-Blanco (2012), al relacionar elevadas metas de valoración social con rendimiento académico en estudiantes secundarios de España y Portugal, encontraron una relación negativa entre estas variables, demostrando la falta de consenso en la relación a cómo interactúan dichas variables.

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. En las metas centradas en la evitación de castigos se presentaron diferencias estadísticamente significativas en todas las estrategias cognitivas y de autorregulación evaluadas, a excepción de las de supervisión-revisión entre los grupos de metas altas y moderadas.

2.5.3 Relación entre los perfiles motivacionales en base a combinaciones de Metas y las estrategias de aprendizaje

Valle et al. (2009a), al buscar diferencias entre los perfiles motivacionales: I) perfil motivacional orientado al aprendizaje y al logro (caracterizado por elevados puntajes en metas de aprendizaje de implicación en el estudio como defensa del Yo, metas de adquisición para la valoración social y metas para la adquisición de un trabajo futuro digno), II) perfil con alta motivación generalizada (que contaba con elevados puntajes en todas las metas evaluadas), III) perfil motivacional con predominio del miedo al fracaso (que cuenta con un importante preponderancia de metas de implicación en el estudio como defensa del yo, de evitación del estudio como defensa del yo, y de metas de implicación en el estudio para evitar castigos) y IV) el perfil baja motivación generalizada (Caracterizado por bajas puntuaciones en cada una de las metas evaluadas mediante el cuestionario), en la utilización de estrategias cognitivas y meta-cognitivas, evaluados con los cuestionarios ECE y CECAE respectivamente, encontraron que el grupo con una motivación generalizada y el grupo con una motivación hacia el aprendizaje y el logro, obtuvieron puntajes mayores en ambas estrategias en comparación con los grupos definidos por el predominio al miedo al fracaso y el de baja motivación generalizada. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los pares de perfiles con más altos puntajes ni entre los con menores puntajes.

Takashiro (2016), realizó un estudio de caso mediante entrevistas con estudiantes estadounidenses de psicología en el cual concluyó que los estudiantes con múltiples metas utilizan estrategias de aprendizaje complejas y variables según la tarea específica que debía enfrentar.

2.6 Relación entre las atribuciones de éxito y fracaso académico y las estrategias de aprendizaje

Al relacionar los estilos atribucionales con las estrategias meta-cognitivas (planificación, revisión y evaluación), Ugartetxea (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. González, Valle, Suarez, Fernández, (1999) señalan que el efecto de las atribuciones sobre las estrategias de aprendizaje se debe a una influencia indirecta mediada por el autoconcepto académico y las metas de aprendizaje, asociándose las atribuciones causales internas a un mayor autoconcepto académico y a metas de aprendizaje, mientras que las atribuciones por causas externas se han asociado al establecimiento de metas de logro. Por otro lado, 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.

2.7 Pregunta de investigación.

¿Cuál es la relación entre las metas académicas, los estilos atribucionales, y las estrategias de aprendizaje en estudiantes secundarios vulnerables?



3. HIPÓTESIS.

- Las metas de Aprendizaje se relacionan con estrategias de aprendizaje más favorables para el rendimiento académico en estudiantes secundarios vulnerables.
- Las atribuciones de esfuerzo tanto frente al éxito como al fracaso, se relacionan de manera más intensa con las estrategias de selección, organización y elaboración.



4. OBJETIVOS

4.1 Generales

1. 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.
2. Evaluar las propiedades psicométricas de los instrumentos: Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (CEMA-II), Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio (CECAE), Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio (ECE) y el de Estilo atributivos sub-escala académica (EAT sub-escala académica), en estudiantes secundarios de establecimientos vulnerables de la región del Biobío.

4.2 Específicos

1. Describir los estilos atribucionales de estudiantes secundarios vulnerables de la región del Biobío.

2. Describir las metas académicas de estudiantes secundarios vulnerables de la región del Biobío.
3. Describir las estrategias de aprendizaje de estudiantes secundarios vulnerables de la región del Biobío.
4. Relacionar las metas académicas con las estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes secundarios vulnerables de la región del Biobío.
5. Relacionar los estilos atribucionales con las estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes secundarios vulnerables de la región del Biobío.
6. Evaluar la estructura factorial de los instrumentos CEMA II, CECAE, ECE y EAT en una muestra de estudiantes secundarios de establecimientos vulnerables de la región del Biobío.
7. Evaluar la consistencia interna de los instrumentos CEMA II, CECAE, ECE y EAT en una muestra de estudiantes secundarios de establecimientos vulnerables de la región del Biobío.

5. MÉTODO

Diseño

La investigación contó con un diseño cuantitativo, no experimental, ya que no existió manipulación directa de las variables a estudiar, de corte transversal, debido a que la recogida de datos solo se realizó en una instancia, y de tipo descriptivo correlacional porque se buscó caracterizar a los estudiantes en las variables estudiadas y conocer la relación existente entre las variables (Mcmillan & Schumacher, 2005). La aplicación de los inventarios se realizó mediante encuestas de auto-reporte.

5.1 Participantes

La población se compuso por los estudiantes de establecimientos vulnerables de la octava región. El muestreo fue no probabilístico y por conveniencia. La muestra estuvo compuesta por los estudiantes de tercero medio de establecimientos vulnerables pertenecientes al programa PACE-UDEC en el año 2015, cuyos criterios de inclusión en el programa fue tener el mayor porcentaje de IVE de la comuna, salvo en Santa Bárbara en que se incluye también al segundo colegio con mayor IVE; contar con una estructura jurídica

que no permita el lucro; tener régimen SEP y modalidad diurna (Ministerio de educación, s/f).

En el estudio participaron 1286 estudiantes, de los cuales 195 fueron eliminados por completar los cuestionarios con omisiones de respuesta, resultando una muestra válida de 1252 participantes que contestaron todos los cuestionarios sin omisiones.

Sin embargo, para la realización de las evaluaciones psicométricas de cada instrumento, y con el objetivo de contar con la mayor muestra posible, se utilizaron todos los participantes sin omisiones por cuestionario, por lo que en las evaluaciones psicométricas varía la muestra según el instrumento, siendo siempre mayor a la muestra utilizada para los análisis relacionales.

Descripción de la muestra

De los 1091 estudiantes participantes, 50,9% eran mujeres (n= 555) y 49,1% eran hombres (n= 536). El promedio de edad fue de 16,6 años (D.E.= 0,83), la edad mínima fue 15 años y la máxima 21. Un 32,4% (n= 353) de los participantes pertenecían a la provincia de Concepción y 67,6% (n= 738) a la provincia del Biobío. La distribución por establecimiento educacional se presenta en la Tabla 5.1.

Tabla 5.1.

Distribución estudiantes por comuna de su liceo.

| Comuna del establecimiento. | n | % |
|------------------------------------|----------|----------|
| Alto Biobío | 35 | 3,2 |
| Antuco | 32 | 2,9 |
| Quilaco | 19 | 1,7 |
| Santa Bárbara | 29 | 2,7 |
| Mulchén | 29 | 2,7 |
| Florida | 49 | 4,5 |
| Negrete | 32 | 2,9 |
| Laja | 242 | 22,2 |
| Santa Juana | 93 | 8,5 |
| Tomé | 50 | 4,6 |
| Hualpén | 10 | 0,9 |
| Talcahuano | 69 | 6,3 |
| Santa Bárbara | 71 | 6,5 |
| Tucapel | 82 | 7,5 |
| Quilleco | 17 | 1,6 |
| Nacimiento | 182 | 16,7 |
| Penco | 38 | 3,5 |
| Concepción | 12 | 1,1 |
| | 1091 | 100 |

Fuente: Elaboración Propia.

5.2 Definición de variables

5.2.1 Metas Académicas

Definición conceptual

Son las representaciones mentales que dirigen las intenciones conductuales y condicionan las reacciones en los niveles afectivos, cognitivos y conductuales

frente a sus resultados de aprendizaje y a las estrategias utilizadas para esto (García, et al., 1998), pudiendo ser orientadas al aprendizaje, a la defensa del yo, a la valoración social y a recompensas externas.

Definición operacional

El tipo de meta académica correspondió al puntaje obtenido en el Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en secundaria (CEMA II) diseñado por Núñez, González-Pianda, González-Pumariega, García y Roces (1997). Un puntaje mayor en cada meta se interpreta como una mayor presencia de este tipo de orientación en el sujeto.

- Metas orientadas al aprendizaje: Compuesto por dos sub-categorías:
 - o Implicación en el estudio para la adquisición de competencia y control: Puntuación obtenida por el sujeto en el Cuestionario CEMA II, en los ítems 1, 2, 3, 7, 8 y 9.
 - o Implicación en el estudio por el interés en las materias: Puntuación obtenida por el sujeto en el Cuestionario CEMA II, en los ítems 4, 5 y 6.
- Metas orientadas al yo: Compuesto por tres sub-categorías:

- Implicación en el estudio derivada de una defensa del yo: Puntuación obtenida por el sujeto en el Cuestionario CEMA II, en los ítems 20, 21, 22, 23 y 24.
- Evitación del trabajo académico derivada de una defensa del yo: Puntuación obtenida por el sujeto en el Cuestionario CEMA II, en los ítems 36, 37, 38, 40, 41 y 42.
- Implicación en el estudio derivada de una búsqueda de engrandecimiento del yo: Puntuación obtenida por el sujeto en el Cuestionario CEMA II, en los ítems 10, 12, 18, 19, 25.
- Metas orientadas a la valoración social: compuesto por una sub-categoría.
 - Puntuación obtenida por el sujeto en el Cuestionario CEMA II, en los ítems 11, 13, 14, 15, 16, 17 y 39.
- Metas de logro o recompensa: Compuesto por dos sub-escalas:
 - Implicación en el estudio por el deseo de obtener un trabajo futuro digno: Puntuación obtenida por el sujeto en el Cuestionario CEMA II, en los ítems 27, 32, 33, 34 y 35.

- Implicación para evitar castigos: Puntuación obtenida por el sujeto en el Cuestionario CEMA II, en los ítems 26, 27, 28, 29, 30 y 31.

5.2.2 Estilo atributivo

Definición conceptual

Tendencia de una persona a generar cierto tipo de interpretaciones propias de los resultados previos obtenidos (Matalinares, Tueros & Yaringaño, 2009), en base a las dimensiones interna/externa, estable/inestable y controlable/incontrolable.

Definición operacional

El tipo estilo atribucional correspondió al puntaje obtenido en el Cuestionario Estilos Atributivos y Motivación, diseñado por Alonso y Sánchez (1992). Un mayor puntaje será interpretado como una mayor presencia de ese tipo de estilo atributivo en el sujeto en un contexto académico.

Estilos atributivos:

- Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente al éxito: Puntuación obtenida por el sujeto en el cuestionario EAT en los ítems 13, 19, 23, 28, 29, 35 y 37.

- Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo: Puntuación obtenida por el sujeto en el Cuestionario EAT en los ítems 5, 11, 16, 20, 26 y 41.
- Atribución del éxito académico a la habilidad: Puntuación obtenida por el sujeto en el cuestionario EAT en los ítems 1, 10, 15, 25, 33 y 34.
- Atribución del fracaso al profesor: Puntuación obtenida por el sujeto en el cuestionario EAT en los ítems 4, 7, 17, 21, 30 y 40.
- Atribución del éxito al esfuerzo: Puntuación obtenida por el sujeto en el cuestionario EAT en los ítems 2, 9, 14, 24, 32 y 36.
- Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte: Puntuación obtenida por el sujeto en el cuestionario EAT en los ítems 3, 8, 18, 22, 31 y 38.
- Atribución del fracaso a la falta de habilidad: Puntuación obtenida por el sujeto en el cuestionario EAT en los ítems 6, 12, 27 y 39.

5.2.3 Estrategias cognitivas de aprendizaje

Definición conceptual

Conjunto de estrategias relacionadas con aprender, codificar, comprender y recordar la información que se estudia, diferenciándose en estrategias de selección, organización, elaboración y memorización de la información (Valle, et al., 2009c).

Definición Operacional

Las estrategias cognitivas de aprendizaje correspondió al puntaje obtenido en el Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio (CECAE) de (Valle, et al., 2009a). Un mayor puntaje será interpretado como una mayor utilización de ese tipo de estrategias cognitivas.

Tipos de Estrategias cognitivas:

- Selección: Puntuación obtenida por el sujeto en el cuestionario CECAE en los ítems 1, 4, 5, 8, 9, 15, 17, 21 y 22.
- Organización: Puntuación obtenida por el sujeto en el cuestionario CECAE en los ítems 2, 3, 6, 7, 10 y 14.

- Elaboración: Puntuación obtenida por el sujeto en el cuestionario CECAE en los ítems 11, 12, 13 y 16.
- Memorización: Puntuación obtenida por el sujeto en el cuestionario CECAE en los ítems 18,19 y 20.

5.2.4 Estrategias meta-cognitivas del aprendizaje

Definición conceptual

Conjunto de estrategias que permiten conocer y controlar los propios procesos mentales, con el objetivo de cumplir con alguna meta de aprendizaje (Valle et al., 2009c).

Definición operacional

Las estrategias cognitivas de aprendizaje correspondieron al puntaje obtenido en el instrumento Estrategias de Control del Estudio (ECE) de Hernández y García (1995). Un mayor puntaje será interpretado como una mayor utilización de ese tipo de estrategias meta-cognitiva.

Tipos de Estrategias Meta-cognitivas:

- Planificación: Puntuación obtenida por el sujeto en el cuestionario ECE en los ítems 1, 2, 3, 4 y 5.
- Supervisión: Puntuación obtenida por el sujeto en el cuestionario ECE en los ítems 8, 12, 14, 15, 16 y 17.
- Revisión: Puntuación obtenida por el sujeto en el cuestionario ECE en los ítems 9, 10, 11 y 13.



5.3 Instrumentos

5.3.1 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-Pianda, 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).

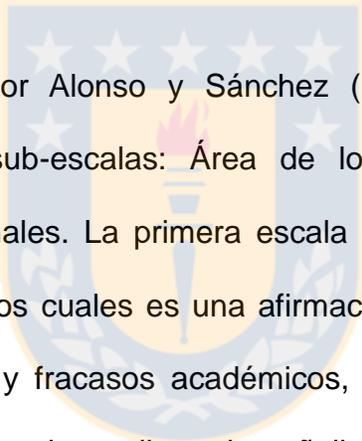
Los ítems se distribuyen en cuatro dimensiones: Metas orientadas al aprendizaje, Metas orientadas al yo, Metas orientadas a la valoración social y Metas de Logro y Recompensa. La dimensión Metas orientadas al aprendizaje se divide en Meta de dominio y por interés en la materia; las orientadas al yo se 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 Núñez, 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, “Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis profesores me tengan manía por mis malas notas”, la palabra “manía” por “mala”, por ser más adecuada al contexto cultural de los participantes, como una manera de mantener la validez de constructo.

5.3.2 EAT: Estilos Atributivos y Motivación. Sub-escala: Área de logros Académicos



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.

Como los objetivos del estudio se circunscriben al ámbito educativo, 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.

Matalinares, Tueros y Yaringaño (2009), al evaluar las propiedades psicométricas de este instrumento, en una muestra compuesta 324 estudiantes de educación secundaria de Perú, mediante el criterio de jueces de V de Aiken para determinar validez y alpha de Cronbach para confiabilidad, señalan que el cuestionario cuenta con una adecuada validez de constructo y confiabilidad aceptables.

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, “Si suspendo una asignatura, probablemente es por no estar capacitado intelectualmente para la misma”, se cambió la palabra “suspendo” por “repruebo”; En el ítem 29, “Por lo general, cuando he sacado buenas notas ha sido porque me han caído las preguntas que había estudiado”, se cambió la palabra “caído” por “tocado”; y en los ítem

32 “Cuando me he esforzado y he trabajado firme, he conseguido buenas notas en Lenguaje” y en el 36 “Normalmente, cuando he trabajado firme he conseguido tener éxito en los estudios”, se cambió la palabra “firme” por “harto”.

5.3.3 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).

5.3.4 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 través de análisis de componentes principales con rotación Varimax, 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 esta tesis los 15 restantes.

5.4 Procedimiento de Información

Para realizar el levantamiento de los datos, se solicitó autorización a los establecimientos secundarios adscritos al PACE-UdeC para llevar a cabo el proceso en sus propias dependencias y en horario de clases. El levantamiento, al estar asociado al proceso diagnóstico de PACE-UdeC, contó con el respaldo de la dirección de este programa en conseguir el apoyo de los liceos y colegios antes mencionados. Además, los estudiantes debieron firmar un asentimiento

informado previo al llenado de los cuestionarios (Anexo 1), donde se explicita la utilización que se le dará a la información entregada. Al ser un levantamiento de información sustentado en un programa ministerial, este contó con la autorización institucional del Ministerio de Educación y no se solicitó consentimiento informado a los padres.

Se entregó a cada establecimiento educativo informes de devolución de resultados por curso con recomendaciones de mejora. No se entregaron datos individualizados para proteger la confidencialidad de la información entregada por los estudiantes.

El proceso de levantamiento de información se realizó entre los meses de abril y agosto del 2015 mediante el llenado de encuestas por parte de los estudiantes, proceso supervisado por los psicólogos del programa PACE-UdeC, con colaboración de docentes de los establecimientos secundarios. El levantamiento de información se realizó en una sesión única por curso que duró alrededor de 45 minutos en el horario regular de clases de los estudiantes. A los participantes se les explicó la forma de responder cada cuestionario, la confidencialidad de sus respuestas y el uso posterior de ellas.

5.5. Procedimiento de análisis

Posterior a la aplicación del cuestionario, se realizó el llenado de la base de datos añadiendo datos atributivos que se contaban.

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 formadas por aproximadamente el 50% de la muestra total. 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. Previo a los análisis factoriales, se evaluó la adecuación de los mismos a través del cálculo del estadístico de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), y la prueba de esfericidad de Bartlett. Para estimar el número de factores, se utilizaron tres métodos de análisis: 1) el criterio de Kaiser-Guttman o de raíz latente; 2) el scree test o criterio de contraste de caída y 3) el Análisis de paralelo de Horn en base a 100 muestras aleatorias. Cuando no fue concordante el número de factores obtenidos entre los tres métodos, se optó por realizar los análisis en concordancia con los resultados obtenidos mediante el Análisis paralelo de

Horn, 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 debido a que se espera que los factores estén relacionados entre sí. Se considera el valor 0,30, como parámetro para determinar la carga de un ítem a un factor como significativa (Hair et al., 2005).

Para evaluar cuál de las estructuras factoriales es la más adecuada entre las obtenidas por los análisis factoriales exploratorios y la agrupación teórica propuesta por los autores de los instrumentos para los objetivos de la presente investigación, se realizó a ambas estructuras análisis factoriales confirmatorios, comparándoles y definiendo de esta manera cual agrupación de ítems se utilizaría en los posteriores análisis.

Para determinar el ajuste de los modelos, se usaron 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 utilizaron los propuestos por Yu y Muthén, (2002), quienes señalan como adecuado un CFI y TLI de $>0,95$; RMSEA $<0,06$.

A continuación, se realizó el procesamiento de la información de los factores de cada instrumento, a través de análisis descriptivos y exploratorios, análisis de correlación y de regresión que permitió buscar relaciones entre las variables dependientes e independientes del estudio.

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:

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

Finalmente, se realizó una asociación de variables mediante el coeficiente r de Pearson y para evaluar el efecto conjunto e individual de las metas de aprendizaje y los estilos atributivos sobre las estrategias de aprendizaje, se realizaron regresiones lineales múltiples considerando las estrategias de aprendizaje como variable dependiente y las otras como independientes. Mediante estos análisis se buscó determinar la presencia de relaciones significativas y fuertes además de conocer la varianza explicada de las variables independientes para poder contrastar las hipótesis.

6. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de los análisis psicométricos realizados a los instrumentos y posteriormente los resultados descriptivos y relacionales obtenidos.

6.1 Análisis psicométricos de los instrumentos utilizados

La presentación de los análisis psicométricos se incluye por cada instrumento, presentando las muestras y sub-muestras utilizadas, los resultados del análisis factorial exploratorio, del confirmatorio y la conclusión de que solución factorial se utilizará en los análisis descriptivos y relacionales.

6.1.1 Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en secundaria (CEMA II)

La evaluación de las propiedades de este instrumento, se realizó con una muestra de 1225 estudiantes, dividida de manera aleatoria a través de la opción del programa estadístico SPSS en dos sub-muestras: una de 627 y una de 598 participantes

Análisis Factorial Exploratorio CEMA-II

Para realizar los análisis factoriales exploratorios de este cuestionario se utilizó la sub-muestra, de 627 casos. El estadístico de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), cuyo valor fue igual a $KMO=0,942$, y la prueba de esfericidad de Bartlett, que resultó estadísticamente significativa $\chi^2=16987$; $p<0,001$, evidencian que la realización de un análisis factorial es pertinente.

El criterio de Kaiser-Guttman indicó la existencia de seis factores con autovalores mayores que uno, siendo estos valores 12,07; 7,62; 2,56; 1,64; 1,59 y 1,04, el criterio de sedimentación, presentó seis factores por sobre el codo y el análisis de paralelo de Horn en base a 100 muestras aleatorias, indicó la presencia de cinco factores con valores propios (12,0; 7,6; 2,6; 1,7 y 1,6) por sobre el percentil 95 de los valores obtenidos por las muestras aleatorias. Se optó por la solución de cinco factores obtenida a través del análisis paralelo de Horn por los antecedentes antes mencionados.

En concordancia con lo expuesto, se realizó el AFE solicitando cinco factores. A través de la matriz de configuración obtenida se concluye que todos los ítems presentan una carga superior a 0,30 en alguno de los factores. Los ítems 18 y 22 presentaron cargas cruzadas, esto significa que cuentan con cargas superiores a 0,30 en más de un factor, siendo asignados al factor IV, por contar con una mayor carga.

Los cinco factores explican un 61% de la varianza total de ítems.

A partir de la estructura factorial obtenida, que se presenta en la Tabla 6.1, es posible identificar cinco factores distribuidos de la siguiente manera:

Factor I: Se compone por los ítems del 11 al 17, incluyendo todos los ítems que el autor indicaba como parte del factor original “Metas orientadas a la valoración social” a excepción del ítem 19 del factor (cuya carga fue 0,253 a este factor), incluyendo además, al ítem 12 que pertenecía originalmente a la dimensión Implicación en el estudio derivada de una búsqueda de engrandecimiento del yo. Por la alta coincidencia, se decide mantener el nombre del factor. Al analizar la consistencia interna de este factor se obtuvo un coeficiente de Alfa de Cronbach de $\alpha=0,90$

Factor II: Que incluye los ítems del 36 al 42, abarcando todos los ítems de la sub-dimensión original de cuestionario “Evitación del trabajo académico derivada de una defensa del yo”, además del ítem 39. Por la alta concordancia, se decide mantener el nombre del factor. La consistencia interna de este factor obtenida mediante el análisis Alfa de Cronbach fue de $\alpha= 0,85$.

Factor III: Se integra por los ítems del 1 al 10, incluyendo todos los ítems del factor original propuesto por el autor “Metas orientadas al aprendizaje”, pero

incluyendo al ítem 10, razón por la cual se mantiene el nombre. La consistencia interna de este factor, obtenida mediante el análisis Alfa de Cronbach fue de $\alpha=0,92$.

Factor IV: Se compone de los ítems del 18 al 26 y los ítem 28, 29 y 31, cargando al factor de manera negativa, por lo que estos ítems deben ser recodificados. El factor puede definirse como Implicación en el estudio al servicio del yo, ya que los ítems apuntan a implicarse en el estudio para un engrandecimiento del yo (ítems 18, 19 y 25), implicación en el estudio debido a una defensa del yo (ítems del 20 al 24) e implicarse en el estudio para evitar castigos (ítems 26, 28, 29 y 31). El análisis de la consistencia interna mediante el análisis Alfa de Cronbach fue de $\alpha=0,93$.

Factor V: Está compuesto por los ítems 27, 30 y del 32 al 35, ítems que componen el factor denominado por el autor Implicación en el estudio por el deseo de obtener un trabajo futuro digno, además del ítem 35, manteniendo su nombre original. La consistencia interna, determinada mediante el análisis Alfa de Cronbach fue de $\alpha= 0,84$.

Tabla 6.1.
Matriz de Configuración Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas

| | Ítem | Factor | | | | |
|----|---|--------|----|-------|--------|---|
| | | I | II | III | IV | V |
| 1 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque la realización de las tareas académicas me permite incrementar mis conocimientos. | | | 0,578 | | |
| 2 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque los aprendizajes que realizo me permiten ser más competente. | | | 0,631 | | |
| 3 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más aprenda mejor profesional seré. | | | 0,623 | | |
| 4 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque me gusta lo que estudio. | | | 0,779 | | |
| 5 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque disfruto con lo que aprendo. | | | 0,827 | | |
| 6 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy interesante lo que estudio. | | | 0,860 | | |
| 7 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más aprendo más autónomo soy. | | | 0,726 | | |
| 8 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque aprender me posibilita ser más independiente. | | | 0,537 | | |
| 9 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más sé mayor sensación de control tengo. | | | 0,592 | | |
| 10 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero tener uno de los mejores expedientes de mi promoción. | | | 0,449 | | |
| 11 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo sentirme orgulloso ante las personas que más me importan. | 0,548 | | | | |
| 12 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero que todos vean lo inteligente y voluntarioso que soy. | 0,418 | | | | |
| 13 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero sentirme humillado ante las personas que más me importan. | 0,752 | | | | |
| 14 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo tener que avergonzarme de mí mismo. | 0,663 | | | | |
| 15 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que las personas que más me importan se avergüencen de mí. | 0,847 | | | | |
| 16 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo que las personas que más me importan se sientan orgullosas de mí. | 0,672 | | | | |
| 17 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo dar una imagen de fracasado ante las personas importantes para mí. | 0,779 | | | | |
| 18 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo ser alabado por mis padres. | 0,374 | | | -0,452 | |
| 19 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos. | | | | -0,582 | |
| 20 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis profesores me tengan mala por mis malas notas. | | | | -0,767 | |

| | | | | | | |
|-------------------------|--|--------|--------|-------|-------|--------|
| 21 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo evitar el rechazo de mis padres. | | | | | -0,652 |
| 22 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero perder el respeto de las personas importantes para mí. | 0,337 | | | | -0,610 |
| 23 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí. | | | | | -0,722 |
| 24 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo que los profesores me tengan aversión. | | | | | -0,851 |
| 25 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo ser elogiado por mis padres, profesores y amigos. | | | | | -0,664 |
| 26 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo obtener alguna recompensa de mis padres. | | | | | -0,674 |
| 27 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero obtener algo importante que depende de mis notas en los estudios. | | | | | 0,464 |
| 28 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo evitar los castigos que recibiría si no obtengo buenos resultados. | | | | | -0,684 |
| 29 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero evitar los enfrentamientos con mis padres. | | | | | -0,641 |
| 30 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero evitar consecuencias negativas para mí debido a un insuficiente rendimiento. | | | | | 0,398 |
| 31 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero perder algo de lo que ahora disfruto (pagas, salidas, etc.). | | | | | -0,481 |
| 32 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro. | | | | | 0,699 |
| 33 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero conseguir una buena posición social en el futuro. | | | | | 0,630 |
| 34 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque en el futuro no me gustaría engrosar las listas del paro. | | | | | 0,671 |
| 35 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo perderme la oportunidad de disfrutar en el futuro de un trabajo importante. | | | | | 0,709 |
| 36 | Generalmente, no me esfuerzo en clase si veo que quedaré como un estúpido. | 0,717 | | | | |
| 37 | Evito trabajar en clase si veo que seré el que peor lo haga. | 0,818 | | | | |
| 38 | Si veo que puedo fracasar en un examen, trabajo, etc., suelo no esforzarme desde el principio. | 0,768 | | | | |
| 39 | Es muy importante para mí no sentirme un estúpido en clase. | 0,402 | | | | |
| 40 | Creo que suelo evitar implicarme en aquellas tareas que pudieran hacerme quedar como incapaz. | 0,757 | | | | |
| 41 | Sólo participo en las actividades de clase que me permiten quedar en el grupo de los mejores. | 0,546 | | | | |
| 42 | Evito esforzarme en aquellas tareas que creo que no seré capaz de hacerlas bien | | | | | 0,636 |
| Autovalores | | 12,074 | 7,620 | 2,565 | 1,645 | 1,592 |
| % de varianza explicada | | 28,747 | 18,143 | 6,107 | 3,916 | 3,791 |

n=627.

Fuente: Elaboración propia.

Análisis Confirmatorio CEMA II

Mediante la utilización de la segunda sub-muestra de 598 participantes se efectuaron los análisis factoriales confirmatorios.

Se sometieron a prueba tres modelos: el modelo de cuatro factores generales sugeridos por los autores del instrumento, el de ocho sub-dimensiones específicas también sugerida por los autores (Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, García & Roces, 1997) y el modelo emergido del EFA de cinco factores.

En base a los resultados obtenidos (Tabla 6.2), el ajuste del modelo de cuatro dimensiones originales presenta un ajuste deficiente en todos los indicadores, mientras que el de ocho sub dimensiones originales cuenta con dos indicadores por sobre el estándar esperable (CFI y TLI). El modelo de cinco factores generado en base a los análisis factoriales del presente estudio, también presenta dos indicadores adecuados (CFI y TLI), pero mejores valores en general que la solución original de ocho sub-dimensiones (Tabla 6.2), por lo que se decidió utilizar esta solución factorial para el desarrollo de los estadísticos descriptivos y las pruebas de hipótesis.

Tabla 6.2.

Índices análisis confirmatorio CEMA-II.

| SOLUCIONES FACTORIALES | χ^2 | DF | CFI | TLI | RMSEA | SRMR | GFI |
|--|-----------|------|-------|-------|-------|------|-------|
| 4 factores globales originales | 21529,796 | 773 | 0,838 | 0,828 | 0,21 | 0,18 | 0,864 |
| 8 sub-factores originales | 6446,965 | 751 | 0,96 | 0,95 | 0,11 | 0,10 | 0,96 |
| 5 factores obtenidos mediante análisis factorial | 4857,794 | 809, | 0,97 | 0,97 | 0,09 | 0,08 | 0,97 |

n=598. CFI = comparative fit index; TLI = Tucker-Lewis index; RMSEA = root-mean-square error approximation; SRMR = Standardized Root Mean Square Residual; GFI = Goodness of Fit Index.

Fuente: Elaboración Propia

Las confiabilidades obtenidas mediante alfa de Cronbach de los factores de la solución a utilizar, que es este caso es la generada en base al análisis factorial se presentan en la Tabla 6.3.

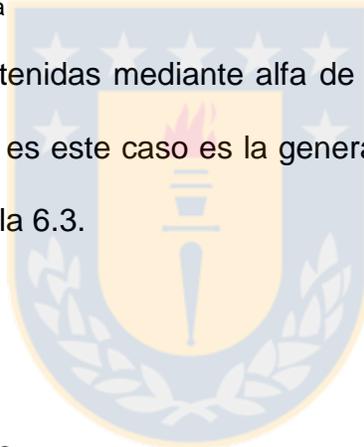


Tabla 6.3.

Índices de confiabilidades de las dimensiones del CEMA-II.

| Dimensiones de Metas Académicas | α |
|---|----------|
| Metas orientadas a la valoración social | 0,9 |
| Evitación del trabajo académico derivada de una defensa del Yo | 0,85 |
| Metas orientadas al aprendizaje | 0,92 |
| Implicación en el estudio al servicio del yo | 0,93 |
| Implicación en el estudio por el deseo de obtener un trabajo futuro digno | 0,84 |

Fuente: Elaboración propia

6.1.2 Cuestionario Estilos Atributivos y Motivación. Subescala (EAT): Área de logros Académicos.

Análisis factorial exploratorio, EAT sub-escala académica.

La evaluación de las propiedades de este instrumento, se realizó con una muestra de 1155 estudiantes, dividida de manera aleatoria a través de la opción del programa estadístico SPSS en dos sub-muestras: una de 568 participantes y una de 587.

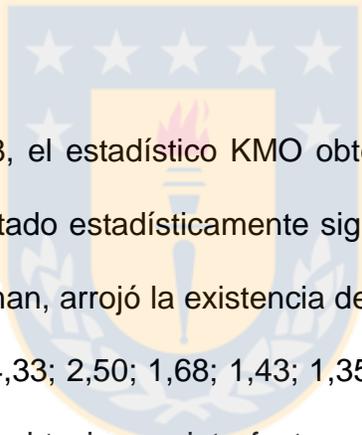
Para evaluar la estructura factorial del Cuestionario de Estilos Atributivos en su componente académico, se utilizó una sub-muestra de 568 casos.

El estadístico KMO resultó ser igual a 0,887, mientras que la prueba de Barlett resultó estadísticamente significativa $\chi^2(136)=7668; p<0,001$. De esta forma, los dos criterios apoyaron la adecuación del análisis factorial.

Mediante el criterio de Kaiser Guttman, se obtuvo ocho factores con autovalores mayores que uno (8,1; 4,3; 2,5; 1,7; 1,4; 1,4; 1,1; 1,1). A través del criterio de contraste de caída, se encontraron siete factores por sobre el codo, y el análisis de paralelo de Horn, en base a 100 muestras aleatorias, señaló la existencia de seis factores con valores propios por sobre el 95% de las muestras aleatorias.

Por la disparidad de los resultados se decide trabajar con una solución de seis factores acorde a los resultados obtenidos mediante el análisis de paralelo de Horn.

Al realizar el análisis factorial con una solución de seis factores, se obtuvo que todos menos el ítem 18 presentaban una carga superior a 0,30. Es por este motivo que se procedió a realizar los mismos análisis, pero descartando el ítem 18.



Al descartar el ítem 18, el estadístico KMO obtenido es 0,888 y la prueba de Barlett obtuvo un resultado estadísticamente significativo; $\chi^2=7574$; $p<0,001$. El criterio de Kaiser Guttman, arrojó la existencia de ocho factores con autovalores mayores a uno (8,10; 4,33; 2,50; 1,68; 1,43; 1,35; 1,12 y 1,07). En el criterio de contraste de caída, se obtuvieron siete factores por sobre el codo. El Análisis paralelo de Horn, en base a 100 muestras aleatorias, determinó la existencia de cinco factores con valores propios por sobre el 95% de las muestras aleatorias (8,10; 4,33; 2,5; 1,68 y 1,42). Al no coincidir la cantidad de factores estimados, se decidió optar por la solución de cinco factores.

En el análisis factorial exploratorio, todos los ítems cargaban al menos a uno de los cinco factores con una carga superior a 0,30. Se presentan tres ítems con cargas cruzadas: ítems 4, 13 y 19. El ítem 4 se asignó al factor cuatro y el ítem

13 al factor cinco, debido a la mayor carga con estos factores y a su pertinencia teórica. El ítem 19, fue asignado al factor cinco debido a su adecuación teórica con este factor, a pesar de contar con una mayor carga en el factor uno (Tabla 6.4).

La solución de cinco factores explica el 45% de la varianza.

A partir de la estructura factorial obtenida, que se presenta en la Tabla 6.4, es posible identificar cinco factores configurados de la siguiente manera:

Factor I: Agrupa a los ítems 3, 6, 8, 12, 22, 27, 38 y 39. Los ítems se refieren a la atribución del fracaso debido a la mala suerte o a la falta de habilidad, generando una integración de ambos factores originales. La consistencia interna del factor, evaluada mediante el análisis Alfa de Cronbach fue de $\alpha=0,77$.

Factor II: Agrupa los ítems, 1, 2, 9, 10, 14, 15, 24, 25, 33, 34 y 36. Los ítems se refieren a la atribución de éxito de los estudiantes a la habilidad o al esfuerzo. Se Incluye los ítems de ambos factores originales exceptuando el ítem 32, pertenecientes originalmente al factor “Atribución del éxito al esfuerzo”. Se considera que el nombre más adecuado para el factor es “Atribución del éxito a causas internas”. Este factor obtuvo un $\alpha=0,82$.

Factor III: Integra los ítems 5, 11, 16, 20, 26, 32 y 41. Los ítems corresponden al factor original “Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo”, además del ítem 32. Por lo anterior, se mantiene el nombre del factor original. Este factor obtuvo un $\alpha=0,76$.

Factor IV: Concentra los ítems 4, 7, 17, 21, 30 y 40. Estos ítems configuran el factor original “Atribución del fracaso al profesor”. El alfa obtenido fue de $\alpha=0,82$.

Factor V: Agrupa los ítems 13, 19, 23, 28, 29, 31, 35 y 37. Incluye los ítems que conforman el factor original “Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente de éxito”, además del ítem 31, por lo que se decide mantener el nombre del factor original. La consistencia interna obtenida mediante el análisis Alfa de Cronbach fue de $\alpha=0,81$.

Tabla 6.4.

Matriz de configuración del Cuestionario de Estilos Atributivos y Motivación, sub-escala académica en estudiantes de educación media de obtenida mediante Análisis de Eje Principal con rotación Oblimin.

| Ítem | Factor | | | | |
|---|--------|-------|---|-------|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 Pienso que mis buenas notas reflejan, sobre todo, lo listo que soy para los estudios. | | 0,634 | | | |
| 2 En mi caso, sacar buenas notas se ha debido, sobre todo, a mi propio esfuerzo. | | 0,593 | | | |
| 3 Por lo general, si he obtenido malos resultados en lenguaje creo que ha sido por mala suerte. | 0,446 | | | | |
| 4 Mis malas notas en Lenguaje se han debido, con frecuencia, a que el profesor puntuaba muy bajo. | 0,322 | | | 0,381 | |

| | | | | |
|----|--|-------|-------|--------|
| 5 | Si alguna vez he obtenido bajas calificaciones en Matemáticas se ha debido a falta de esfuerzo. | | 0,494 | |
| 6 | Si repruebo una asignatura, probablemente es por no estar capacitado intelectualmente para la misma. | 0,348 | | |
| 7 | Con frecuencia mis malas notas se deben a que el profesor no está bien preparado para enseñarme. | | | 0,657 |
| 8 | Mi mala suerte ha sido muchas veces la causa de que no tuviese mejores notas. | 0,464 | | |
| 9 | Siempre que he obtenido buenas notas ha sido porque he estudiado con gran intensidad. | | 0,497 | |
| 10 | Si saco buenas notas es por mi buena capacidad para los estudios. | | 0,680 | |
| 11 | En general, las notas bajas en Lenguaje han reflejado mi poco trabajo y esfuerzo. | | | 0,520 |
| 12 | Si sacase malas notas pensaría que no tengo el talento necesario para comprender esas asignaturas. | 0,438 | | |
| 13 | La suerte ha sido, por lo general, la causa de mis buenas notas en Lenguaje. | 0,313 | | -0,366 |
| 14 | Cuando he trabajado con empeño, generalmente he podido superar los obstáculos que me impedían tener éxito en los estudios. | | 0,430 | |
| 15 | Si alguna vez he sacado buenas notas en Matemáticas ha sido porque se me dan muy bien. | | 0,442 | |
| 16 | Las bajas notas que he obtenido han sido, sobre todo, porque no me he esforzado lo suficiente. | | | 0,598 |
| 17 | Si he tenido malas notas en Matemáticas a menudo ha sido porque el profesor explicaba mal. | | | 0,684 |
| 19 | La suerte es, con frecuencia, el principal factor responsable de mi éxito en los estudios. | 0,416 | | -0,368 |
| 20 | Normalmente, si recibo una mala nota en una asignatura es porque no he estudiado lo suficiente. | | | 0,593 |
| 21 | A menudo, si he tenido malas notas ha sido porque los profesores no me han explicado bien las lecciones. | | | 0,719 |
| 22 | La casualidad ha sido la causa de que a veces haya tenido puntuaciones bajas. | 0,337 | | |
| 23 | Con frecuencia, si he sacado buenas notas en una asignatura, ha sido porque el profesor daba puntuaciones altas con mucha facilidad. | | | -0,605 |
| 24 | Si tengo buenas notas en Matemáticas es por el esfuerzo y empeño que pongo. | | 0,526 | |
| 25 | Mi inteligencia constituye el factor más importante a la hora de conseguir buenas notas. | | 0,570 | |
| 26 | Las malas notas significan para mí que no he trabajado con suficiente empeño. | | | 0,555 |
| 27 | Si sacase malas notas dudaría de mi inteligencia. | 0,413 | | |
| 28 | Normalmente he sacado buenas notas sólo porque lo que tenía que aprender era fácil. | | | -0,659 |
| 29 | Por lo general, cuando he sacado buenas notas ha sido porque me han tocado las preguntas que había estudiado. | | | -0,516 |
| 30 | Normalmente, si he sacado malas notas ha sido porque el profesor era un tacaño al puntuar. | | | 0,540 |
| 31 | Con frecuencia mis malas notas se deben a la mala suerte de tocarme justamente las preguntas que no he preparado. | | | -0,329 |

| | | | | | | |
|-------------------------|---|--------|--------|-------|-------|--------|
| 32 | Cuando me he esforzado y he trabajado harto, he conseguido buenas notas en Lenguaje. | | | | | 0,393 |
| 33 | Si alguna vez he obtenido buenos resultados en Lenguaje, se ha debido a mi capacidad para dicha asignatura. | | | 0,326 | | |
| 34 | En general, cuando alguna vez he sacado buenas notas, ha sido principalmente por lo listo que soy. | | | 0,575 | | |
| 35 | Por lo general, apruebo simplemente por suerte | | | | | -0,430 |
| 36 | Normalmente, cuando he trabajado harto he conseguido tener éxito en los estudios. | | | 0,504 | | |
| 37 | Creo que, con frecuencia, cuando he obtenido buenas notas ha sido por la facilidad de las asignaturas. | | | | | -0,605 |
| 38 | Me parece que, normalmente, mis notas bajas se han debido a la casualidad. | 0,363 | | | | |
| 39 | Cuando saco malas notas pienso que no soy inteligente | 0,394 | | | | |
| 40 | Es frecuente, si saco malas notas, que sea porque el profesor no ha hecho interesante la asignatura. | | | | | 0,509 |
| 41 | Si las notas que saco no son tan buenas como esperaba, normalmente pienso que se debe a mi falta de esfuerzo. | | | | | 0,604 |
| Autovalores | | 8,102 | 4,333 | 2,505 | 1,683 | 1,427 |
| % de varianza explicada | | 20,256 | 10,833 | 6,262 | 4,206 | 3,567 |

n=568.

Fuente: Elaboración propia.

Análisis Confirmatorio EAT sub-escala académica

Los análisis confirmatorios para este cuestionario, se desarrollaron con una sub-muestra de 587 participantes.

Se sometieron a prueba dos modelos: el modelo de siete factores propuesto por el autor y el modelo emergido del EFA de cinco factores.

El ajuste obtenido en base a la distribución de ítem en las siete dimensiones originales cuenta con dos indicadores adecuados (CFI y TLI) y un RMSEA con un valor deficiente, mientras que el de la agrupación obtenida a través del análisis factorial exploratorio, no cuenta con indicadores de ajuste adecuados.

En base al nivel de ajuste de los modelos, se concluyó utilizar para los posteriores análisis el modelo de distribución de ítems original (Tabla 6.5).

Tabla 6.5.
Índices análisis confirmatorio EAT sub-escala académica.

| SOLUCIONES FACTORIALES | χ^2 | DF | CFI | TLI | RMSEA | SRMR | GFI |
|--------------------------|----------|-----|------|------|-------|------|------|
| 7 Dimensiones originales | 2.620,43 | 756 | 0,96 | 0,95 | 0,07 | 0,07 | 0,96 |
| 5 Dimensiones obtenidas | 3.992,58 | 730 | 0,92 | 0,92 | 0,09 | 0,09 | 0,95 |

$n=587$. CFI = comparative fit index; TLI = Tucker-Lewis index; RMSEA = root-mean-square error approximation; SRMR = Standardized Root Mean Square Residual; GFI = Goodness of Fit Index.

Fuente: Elaboración propia.

Las confiabilidades obtenidas mediante alfa de Cronbach de los factores de la solución a utilizar, que es este caso es la propuesta por los autores (Alonso & Sánchez, 1992), se presentan en la Tabla 6.6.

Tabla 6.6.
Índices de confiabilidades para las dimensiones del cuestionario EAT-su-escala académica.

| Dimensiones Estilos atributivos académicos | α |
|---|----------|
| Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente de éxito. | 0,811 |
| Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo. | 0,762 |
| Atribución del éxito académico a la habilidad. | 0,728 |
| Atribución del fracaso al profesor. | 0,816 |
| Atribución del éxito al esfuerzo. | 0,788 |
| Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte. | 0,74 |
| Atribución del fracaso a la falta de habilidad. | 0,63 |

Fuente: Elaboración propia.

6.1.3 Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio (CECAE)

La evaluación de las propiedades de este instrumento, se realizó con una muestra de 1195 estudiantes, dividida de manera aleatoria a través de la opción del programa estadístico SPSS en dos sub-muestras: una de 608 y una de 587.

Para los análisis factoriales exploratorios realizados, se utilizó una sub-muestra de 608 participantes. El estadístico de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), siendo este de 0,958 y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó estadísticamente significativa $\chi^2=6962,589$; $p<0,001$, apoyando la adecuación del análisis factorial.

El criterio de Kaiser-Guttman, identificó tres factores con valores propios mayores a 1,0; siendo estos de 10,0; 1,5; 1,1, los que explicarían el 57,45% de la varianza total de los ítems. El Scree test a través del gráfico de sedimentación, señala la presencia de dos factores, y el análisis de paralelo de Horn en base a 100 muestras aleatorias, indicó la presencia de dos factores con valores propios (10,00 y 1,52) por sobre el percentil 95 de los valores obtenidos en las muestras aleatorias. Al no coincidir en el número de factores en los criterios utilizados, se decide optar por la solución de dos factores. Al realizar el AFE con dos factores, todos los ítem presentan cargas superiores a 0,30 en

alguno de los factores, existiendo tres ítem con cargas superiores a 0,30 a más de un factor (carga cruzada) (ítems 11, 12 y 15), los que fueron asignados al factor uno, considerando para los ítems 11 y 12 la intensidad de la carga y pertinencia teórica y para el ítem 15 la mayor adecuación teórica a este factor a pesar de su mayor carga en el factor dos (Tabla 6.7).

Estos dos factores explican el 52,4% de la varianza total de los ítems.

A partir de la estructura factorial obtenida, que se presenta en la Tabla 6.7, es posible identificar dos factores configurados de la siguiente manera:

Factor I: Compuesto por los ítems del 2 al 16, hacen referencia a las estrategias de aprendizaje relacionadas con la elaboración, organización y selección de la información. Por esta razón se le denominó Estrategias de aprendizaje significativo. Al analizar la consistencia interna de este factor se obtuvo un coeficiente de Alfa de Cronbach de $\alpha=0,927$.

Factor II: compuesto por los ítems 1 y del 17 al 22, hace referencia a estrategias que el estudiante utiliza para facilitar la retención de los contenidos que se estudia, principalmente mediante repetición o mediante la identificación de palabras claves para memorizar, por lo cual se denominó Estrategias de Memorización. Al analizar la consistencia interna de este factor se obtuvo un coeficiente de Alfa de Cronbach de $\alpha=0,859$.

Tabla 6.7.

Matriz de configuración del Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio estudiantes obtenida mediante Análisis de Eje Principal con rotación Oblimin.

| Ítem | Factor | |
|--|--------|-------|
| | I | II |
| 1 Cuando empiezo a estudiar algo, suelo dar un vistazo general al tema para ver de qué trata. | | 0,390 |
| 2 Generalmente hago resúmenes de lo que estudio. | 0,566 | |
| 3 Acostumbro a anotar las ideas más importantes mientras voy estudiando. | 0,597 | |
| 4 Cuando estudio, hago una primera lectura rápida de los temas para encontrar las ideas más importantes. | 0,447 | |
| 5 Cuando estudio, suelo diferenciar lo que son ideas importantes y lo que son detalles. | 0,493 | |
| 6 Hago esquemas, gráficos o Tablas para organizar mejor lo que estoy estudiando. | 0,861 | |
| 7 Cuando estudio, procuro dividir los temas en varias partes y trato de relacionarlas entre sí. | 0,808 | |
| 8 Después de estudiar, trato de simplificar el tema reduciéndolo a unas cuantas ideas principales. | 0,599 | |
| 9 Intento relacionar las ideas del tema que estoy estudiando. | 0,566 | |
| 10 Cuando estudio, voy haciendo guiones donde voy colocando las ideas, desde las más importantes a las menos importantes. | 0,655 | |
| 11 Trato de relacionar lo que estoy estudiando con lo que ya sé. | 0,396 | 0,382 |
| 12 Cuando estoy estudiando un tema, me hago preguntas y reflexiones sobre el mismo. | 0,414 | 0,352 |
| 13 Me gusta pensar en las aplicaciones que tiene a la vida real lo que estoy estudiando. | 0,518 | |
| 14 Cuando estudio un tema, suelo anotar ideas o ejemplos que me vienen a la cabeza y que me pueden ayudar a comprenderlo y recordarlo mejor. | 0,610 | |
| 15 Cuando estoy estudiando, intento expresar el significado de los temas con mis propias palabras. | 0,337 | 0,434 |
| 16 Cuando estudio un tema, procuro relacionarlo con otros que ya he estudiado antes, pensando en las semejanzas y diferencias que hay entre ellos. | 0,631 | |
| 17 Trato de memorizar lo que estudio repitiendo para mí una y otra vez los conceptos e ideas más importantes. | | 0,684 |
| 18 Memorizo palabras clave para recordar mejor lo que estoy estudiando. | | 0,707 |
| 19 Suelo escribir las cosas para poder memorizarlas mejor. | | 0,529 |
| 20 Cuando estudio, suelo utilizar palabras o ideas que me sirven de pista para recordar. | | 0,581 |
| 21 Intento entender lo que estoy estudiando para poder retenerlo mejor. | | 0,777 |
| 22 Para memorizar lo que estoy estudiando suelo fijarme en los conceptos e ideas más importantes del tema. | | 0,692 |
| Autovalores | 10,01 | 1,52 |
| % de varianza explicada | 45,49 | 6,93 |

n=608

Fuente: Elaboración propia.

Análisis Confirmatorio CECAE

Los análisis confirmatorios para este cuestionario, se desarrollaron con una sub-muestra de 587 participantes.

Se sometieron a prueba dos modelos: el modelo de cuatro factores propuesto por los autores y el modelo que emerge del análisis factorial exploratorio de dos factores.

Ambos modelos evaluados cuentan con dos indicadores adecuados (CFI y TLI) pero un ajuste general deficiente (Tabla 6.8). En base al nivel de ajuste de los modelos, se concluyó utilizar para los posteriores análisis el modelo de distribución de ítems original.

Tabla 6.8.
Índices análisis confirmatorio CECAE.

| SOLUCIONES FACTORIALES | χ^2 | DF | CFI | TLI | RMSEA | SRMR | GFI |
|---|----------|-----|-------|-------|-------|-------|-------|
| 4 Factores originales | 710,526 | 200 | 0,99 | 0,988 | 0,066 | 0,052 | 0,989 |
| 2 factores obtenidos mediante análisis factorial exploratorio | 958,154 | 208 | 0,985 | 0,984 | 0,08 | 0,06 | 0,986 |

n=587. CFI = comparative fit index; TLI = Tucker-Lewis index; RMSEA = root-mean-square error approximation; SRMR = Standardized Root Mean Square Residual; GFI = Goodness of Fit Index.

Fuente: Elaboración propia.

Las confiabilidades obtenidas mediante alfa de Cronbach de los factores de la solución a utilizar, que es este caso es la propuesta por los autores (Valle et al., 2009a), se presentan en la Tabla 6.9.

Tabla 6.9.
Índices de confiabilidades de las dimensiones del CECAE.

| Dimensiones estrategias cognitivas de aprendizaje y estudio | α |
|---|----------|
| Selección | 0,871 |
| Organización | 0,849 |
| Elaboración | 0,781 |
| Memorización | 0,776 |

Fuente: Elaboración propia.

6.1.4 Cuestionario de Estrategias del Control del Estudio (ECE)

La evaluación de las propiedades de este instrumento, se realizó con una muestra de 1263 estudiantes, dividida de manera aleatoria a través de la opción del programa estadístico SPSS en dos sub-muestras; una de 631 participantes y una de 632.

Análisis factorial exploratorio ECE.

Los análisis factoriales exploratorios de este instrumento, se desarrollaron con una muestra de 631 casos.

El criterio de Kaiser-Guttman indicó la existencia de un factor con autovalor mayor que uno (6,8), el scree test, presentó un factor por sobre el codo y el análisis de paralelo de Horn en base a 100 muestras, indicó la presencia de un factor con valor propio (6,8) por sobre el percentil 95 de los valores propios obtenidos en las muestras aleatorias (1,32).

En base a los coincidentes resultados obtenidos en los análisis de estimación, se realiza el AFE solicitando la extracción de un factor. A través de la matriz de configuración obtenida, se concluye todos los ítems presentaban una carga superior a 0,30 en el factor (Tabla 6.10).

La varianza explicada mediante la solución de un factor es del 45,3%.

Al cargar todos los ítems en el mismo factor, se considera que el nombre más adecuado es el del propio del cuestionario.

Tabla 6.10.

Matriz factorial del cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio obtenida mediante Análisis de Eje Principal.

| | Ítem | Factor I |
|----|---|----------|
| 1 | Antes de ponerme a estudiar, suelo considerar qué es lo que tengo que estudiar, qué actividades tengo que hacer o cuánto trabajo o tiempo me supone el estudio. | 0,729 |
| 2 | Al principio del estudio, suelo plantearme cómo voy a estudiar: ¿Tengo que estudiar lo importante o también los detalles? ¿Lo que tengo que hacer es memorizarlo? ¿Es comprenderlo? ¿Es relacionarlo o aplicarlo? | 0,688 |
| 3 | Acostumbro a dividir la tarea, trabajo o estudio por partes, para que me resulte más fácil. | 0,669 |
| 4 | Al estudiar suelo ordenar las distintas actividades que tengo que hacer, diciéndome, primero tengo que hacer esto, luego hacer esto otro. | 0,709 |
| 5 | Suelo ser previsor, calculando el tiempo que dispongo para distribuirlo de forma realista en cada aspecto o cuestión. | 0,607 |
| 8 | Si hay algo que no entiendo o no sé hacer, procuro no seguir adelante hasta lograr resolverlo. | 0,357 |
| 9 | Algunas veces, si no entiendo o no sé hacer algo, procuro seguir adelante para ver si lo siguiente me puede aclarar lo anterior. | 0,545 |
| 10 | Cuando se me presenta algún problema o cuestión, procuro siempre buscar, prioritariamente, "dentro de mí" la solución. | 0,551 |
| 11 | Cuando no logro resolver un problema por mí mismo, acudo a otras personas o libros que me lo aclaren. | 0,607 |
| 12 | Mientras estudio, suelo estar continuamente revisando lo que está flojo o en lo que fallo, para amarrarlo bien. | 0,706 |
| 13 | Cuando estudio, o resuelvo un problema, procuro consultar la opinión de otros para ver si lo que estoy haciendo es correcto. | 0,546 |
| 14 | Cuando he terminado de estudiar, tengo la costumbre de hacer una revisión de todo para ver si tengo algún fallo. | 0,715 |
| 15 | Cuando he terminado de estudiar, procuro amarrar y consolidar los puntos que considero más débiles. | 0,785 |
| 16 | Cuando he terminado de estudiar, procuro relacionar lo estudiado con el examen o con lo que el profesor me pide. | 0,738 |
| 17 | Cuando he estudiado un tema, y luego pasa un tiempo, trato de volverlo a repasar o refrescarlo en la memoria antes de una prueba o examen. | 0,598 |
| | Autovalores | 6,795 |
| | % de Varianza explicada | 45,303 |

$n=631$

Fuente: Elaboración propia.

Análisis confirmatorios cuestionario ECE.

Los análisis confirmatorios para este cuestionario, se desarrollaron con una sub-muestra de 632 participantes.

Se sometieron a prueba dos modelos: el modelo de tres factores propuesto por el autor y el modelo emergido del EFA de un factor.

El ajuste factorial obtenido en la distribución original de tres dimensiones del cuestionario, cuenta con todos sus indicadores con valores de ajuste adecuado.

El ajuste obtenido en la distribución de un factor, presenta un buen ajuste en tres de los cuatro indicadores, por lo que se escogió la solución factorial original (Tabla 6.11).

Tabla 6.11.
Índices análisis confirmatorio ECE.

| SOLUCIONES FACTORIALES | χ^2 | DF | CFI | TLI | RMSEA | SRMR | GFI |
|--|----------|----|-------|-------|-------|------|-------|
| 3 factores originales | 129,35 | 87 | 0,998 | 0,998 | 0,03 | 0,03 | 0,996 |
| 1 factor obtenido mediante análisis factorial exploratorio | 276 | 90 | 0,991 | 0,990 | 0,06 | 0,04 | 0,992 |

$n=623$. CFI = comparative fit index; TLI = Tucker-Lewis index; RMSEA = root-mean-square error approximation; SRMR = Standardized Root Mean Square Residual; GFI = Goodness of Fit Index.

Fuente: Elaboración propia.

Las confiabilidades obtenidas mediante alfa de Cronbach de los factores de la solución a utilizar, que es este caso es la propuesta por los autores (Hernández & García, 1995), se presentan en la Tabla 6.12.

Tabla 6.12.
Índices de confiabilidades de las dimensiones del cuestionario ECE.

| Dimensiones estrategias de control del estudio | α |
|--|----------|
| Planificación | 0,823 |
| Supervisión | 0,805 |
| Revisión | 0,681 |

Fuente: Elaboración propia.

6.2 Análisis descriptivos de las variables del estudio

En las Tablas 6.13 a 6.16, se presentan los resultados descriptivos obtenidos por cada agrupación de constructos. Se incluyen la media, desviación estándar, valor mínimo posible, máximo posible, percentiles 25, 50 y 75 y el coeficiente porcentual (%) por dimensión.

Las metas académicas contaron con índices que variaron desde 82,7% en la Implicación en el estudio por un trabajo digno a 29,7% en Evitación del estudio como defensa del yo (Tabla 6.13).

Tabla 6.13.
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.

Fuente: Elaboración propia.

En los estilos atributivos, el que reportó un mayor uso fue Atribución del éxito al esfuerzo con un coeficiente de 72,5%, mientras que el menor coeficiente fue 24,6% de Atribución del fracaso al profesor (Tabla 6.14).

Tabla 6.14.
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.

Fuente: Elaboración propia.

La estrategia cognitiva con un coeficiente mayor fue Memorización con un 68,5% y el menor fue Organización con 51,7% (Tabla 6.15).

Tabla 6.15.
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.

Fuente: Elaboración propia.

Las estrategias de aprendizaje meta-cognitivas oscilaron entre 66,2% de Revisión 61,6% de Supervisión (Tabla 6.16).

Tabla 6.16.
Estadísticos descriptivos estrategias meta-cognitivas 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.

Fuente: Elaboración propia.

6.3 Análisis de correlaciones entre las variables de estudio

Al evaluar la relación entre las estrategias cognitivas de aprendizaje y estudio con las metas académicas y los estilos atributivos, se encontró que la estrategia selección cuenta con asociaciones significativas con los cinco tipos de metas y seis de los siete factores de estilos atributivos. Cuatro de las relaciones con los tipos de metas son directas, y oscilaron entre intensas $r=0,59$; $p<0,01$ en el caso de metas de aprendizaje y débiles $r=0,07$; $p<0,01$ con Implicación en el estudio al servicio del yo. La meta Evitación del trabajo académico derivada de una defensa del yo fue la única que obtuvo una relación inversa, con un valor $r=-0,19$; $p<0,01$ con una intensidad de relación débil. Dos de las relaciones con los estilos atributivos son directas, y fueron $r=0,47$; $p<0,01$ con Atribución del éxito al esfuerzo y $r=0,16$; $p<0,01$ con Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo. Existieron cuatro estilos con relaciones significativas inversas que variaron entre $r=-0,15$; $p<0,01$ en la dimensión Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente de éxito y $r=-0,07$; $p<0,05$ en los casos de Atribución del fracaso al profesor y Atribución del fracaso a la falta de habilidad (Tabla 6.17).

La estrategia organización se relacionó de manera significativa con los cinco tipos de metas y con cuatro de los siete estilos atributivos. Cuatro de las relaciones con los tipos de metas son directas, y oscilaron entre $r=0,49$; $p<0,01$

con metas de aprendizaje y $r=0,13$; $p<0,01$ con Implicación en el estudio al servicio del yo. La meta Evitación del trabajo académico derivada de una defensa del yo fue la única que obtuvo una relación inversa, con un valor $p=0,09$; $p<0,01$. De las relaciones significativas con los estilos atributivos, tres fueron directas, y oscilaron de $r=0,34$; $p<0,01$ con Atribución del éxito al esfuerzo y $r=0,06$; $p<0,01$ con Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte. No existieron estilos con una relación significativa inversa (Tabla 6.17).

La estrategia Elaboración se relacionó con los cinco tipos de metas y con cuatro estilos atributivos de forma significativa. Cuatro de las relaciones con las metas son directas, y variaron entre $r=0,54$; $p<0,01$ con Metas de aprendizaje y $r=0,15$; $p<0,01$ con Implicación en el estudio al servicio del yo. La meta Evitación del trabajo académico derivada de una defensa del yo fue la única que obtuvo una relación inversa, con un valor $r=-0,07$; $p<0,01$. Tres de las relaciones significativas con los estilos atributivos son directas, y oscilaron de $r=0,36$; $p<0,01$ con Atribución del éxito al esfuerzo y $r=0,08$; $p<0,01$ con Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo. Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente de éxito, fue el único estilo con una relación significativa inversa ($r=-0,10$; $p<0,01$) (Tabla 6.17).

La estrategia Memorización se relacionó con todas las metas y con cuatro estilos atributivos significativamente. Cuatro de las relaciones con metas

académicas son directas, y variaron entre $r=0,47$; $p<0,01$ con Metas de aprendizaje y $r=0,12$; $p<0,01$ con Implicación en el estudio al servicio del yo. La única relación significativa inversa, se dio con la meta Evitación del trabajo académico derivada de una defensa del yo, con un valor $r=-0,10$; $p<0,01$. Tres de las relaciones significativas con los estilos atributivos son directas, y fluctuaron de $r=0,35$; $p<0,01$ con Atribución del éxito al esfuerzo y $r=0,09$; $p<0,01$ con Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo. Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente de éxito, fue el único estilo con una relación significativa inversa ($r=-0,10$; $p<0,01$) (Tabla 6.17).

Tabla 6.17.
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** |
| 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; *: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$.

Fuente: Elaboración propia.

La estrategia meta-cognitiva Planificación, presentó relaciones significativas con todas metas académicas y cinco de los estilos atributivos. De las relaciones con las metas académicas, cuatro fueron positivas y oscilaron entre $r=0,52$; $p<0,01$ con Metas de Aprendizaje y $r=0,12$ con Implicación en el estudio al servicio del yo. Con la meta Evitación del trabajo académico derivada de una defensa del yo, existió una relación inversa ($r=-0,14$; $p<0,01$). De los estilos atributivos con una relación significativa, tres contaron con relaciones directas, variando de $r=0,42$; $p<0,01$ con Atribución del éxito al Esfuerzo y $r=0,11$; $p<0,01$ con Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo. Existieron dos relaciones inversas significativas, el estilo atributivo Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos fundamentalmente de éxito ($r=-0,11$; $p<0,01$) y Atribución del fracaso al profesor ($r=-0,06$; $p<0,05$) (Tabla 6.18).

La estrategia Supervisión se relacionó con los cinco tipos de metas y con seis estilos atributivos. Las relaciones directas con los tipos de metas fueron cuatro y fluctuaron entre $r=0,57$; $p<0,01$, con Metas de aprendizaje y $r=0,10$; $p<0,01$ con Implicación en el estudio al servicio del yo. La meta Evitación del trabajo académico derivada de una defensa del yo fue la única que obtuvo una relación inversa, con un valor $r=-0,16$; $p<0,01$. De las relaciones significativas con los estilos atributivos, tres fueron directas, y variaron de $r=0,45$; $p<0,01$ con Atribución del éxito al esfuerzo a $r=0,12$; $p<0,01$ con Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo. Las relaciones significativas e inversas fueron

tres, y variaron de $r=-0,15$; $p<0,01$ con Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente de éxito a $r=-0,06$; $p<0,05$ con Atribución del fracaso al profesor (Tabla 6.18).

La estrategia Revisión se relacionó con los cinco tipos de metas y con cuatro estilos atributivos. Las relaciones directas con los tipos de metas fueron cuatro y fluctuaron entre $r=0,53$; $p<0,01$ con Metas de aprendizaje y $r=0,18$; $p<0,01$ con Implicación en el estudio al servicio del yo. La meta Evitación del trabajo académico derivada de una defensa del yo contó con una relación inversa, con un valor $r=-0,18$; $p<0,01$. De las relaciones significativas con los estilos atributivos, 3 fueron directas, y variaron de $r=0,41$; $p<0,01$ con Atribución del éxito al esfuerzo a $r=0,16$; $p<0,01$ con Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo. Solo hubo una relación significativa e inversa con un valor de $r=-0,07$; $p<0,01$ de la variable Atribución del fracaso al profesor (Tabla 6.18).

Tabla 6.18.
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.
Fuente: Elaboración propia.

6.4 Análisis de Regresiones

A fin de identificar el efecto conjunto de las metas académicas y los estilos atributivos sobre las estrategias de aprendizaje y también conocer el efecto individual de cada variable considerada en este estudio como independiente, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple considerando, las estrategias de aprendizaje como variable dependiente y las otras como independientes. En las

Tablas 6.19 a 6.25, se informan los resultados de cada modelo incluyendo el valor de la constante, los coeficientes de regresión no estandarizados (B), los errores estándar (EE), los coeficientes de regresión estandarizados (β), las correlaciones semiparciales al cuadrado (sr^2), y los coeficientes R^2 y R^2 ajustado.

Como criterio de categorización de la intensidad del efecto, se utilizó los parámetros propuestos por Cohen, Cohen, West y Aiken (2003), quienes califican valores de R^2 ajustado menores a 0,09 como débiles, entre este valor y 0,25 como moderados y superiores a este valor como intensos

En el caso de la estrategia cognitiva de aprendizaje y estudio Selección, las variables independientes en su conjunto hicieron una predicción estadísticamente significativa e intensa, de un 41% de la variable, $F(14, 1076)=55,54$; $p<0,001$. Considerando sexo, edad y cada meta y estilo de manera individual, existieron siete variables que predijeron de manera significativa el factor. La variable que de manera individual contó con mayor tamaño de efecto fue Meta de Aprendizaje, $t(1076)=13,75$; $p<0,001$, que predice un 10% de la variabilidad de esta variable dependiente, $t(1076)=-3,28$; $p<0,05$, valor considerado como moderado. Las otras variables con resultados significativos pero débiles, fueron Atribución del éxito al esfuerzo, $t(1076)=13,75$; $p<0,001$ que predice el 2% de la variable Selección,

Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente de éxito, $t(1076)=13,75$; $p<0,01$ que predicen el 1% y Edad $t(1076)=-2,10$; $p<0,05$, Atribución del fracaso al profesor, $t(1076)=2,59$; $p<0,01$, y Valoración social $t(1076)=-2,95$; $p<0,01$, que dan cuenta de menos de 1% de la variable selección (Tabla 6.19).

Tabla 6.19.

Resultados de la regresión lineal múltiple del efecto de las metas académicas y estilos atributivos sobre la estrategia cognitiva de aprendizaje y estudio Selección.

| | B | p. | EE | β | sr^2 |
|---|-------|-----|------|---------|--------|
| Constante | 15,67 | | | | |
| Sexo | -0,48 | | 0,33 | -0,04 | 0,00 |
| Edad | -0,40 | * | 0,19 | -0,05 | 0,00 |
| Valoración social | -0,10 | ** | 0,03 | -0,10 | 0,00 |
| Evitación defensa del yo. | -0,03 | | 0,03 | -0,03 | 0,00 |
| Meta aprendizaje | 0,40 | ** | 0,03 | 0,43 | 0,10 |
| Implicación en el estudio al servicio del yo | 0,01 | | 0,02 | 0,01 | 0,00 |
| Implicación por un trabajo digno | 0,22 | *** | 0,05 | 0,14 | 0,01 |
| Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente de éxito. | -0,12 | ** | 0,04 | -0,11 | 0,01 |
| Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo. | 0,00 | | 0,04 | 0,00 | 0,00 |
| Atribución del éxito académico a la habilidad. | 0,05 | | 0,05 | 0,03 | 0,00 |
| Atribución del fracaso al profesor. | 0,11 | ** | 0,04 | 0,08 | 0,00 |
| Atribución del éxito al esfuerzo. | 0,29 | *** | 0,05 | 0,18 | 0,02 |
| Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte. | 0,03 | | 0,05 | 0,02 | 0,00 |
| Atribución del fracaso a la falta de habilidad. | 0,04 | | 0,05 | 0,02 | 0,00 |

$R^2=0,42^{***}$; R^2 ajustado=0,41

B =coeficientes de regresión no estandarizados; EE =errores estándar; β =coeficientes de regresión estandarizados; sr^2 =correlaciones semi-explicoparciales al cuadrado; R^2 =coeficiente de determinación; R^2 =coeficiente de determinación ajustado. $N=1091$; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$.

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la estrategia cognitiva de aprendizaje Organización, las variables independientes en su conjunto hicieron una predicción estadísticamente significativa e intensa, de un 29% de la variable dependiente $F(14, 1076)=33,41; p<0,001$. En relación a la predicción individual de sexo, edad y cada meta y estilo atributivo, existieron siete variables que predijeron de manera significativa el factor; Meta de Aprendizaje, $t(1076)=11,60; p<0,001$, que predice un 9% de la variable dependiente, considerado como un valor moderado. Otras variables con predicciones significativas pero débiles, estas fueron Sexo $t(1076)=-5,93; p<0,001$, que predice el 2%, Valoración social $t(1076)=-2,86; p<0,01$, Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo, $t(1076)=-3,30; p<0,01$; Atribución del fracaso al profesor, $t(1076)=3,04$ y Atribución del éxito al esfuerzo, $p<0,01$, $t(1076)=4,14; p<0,001$ que predijo el 1% de la variable Organización respectivamente, mientras que la variable Implicación en el estudio al servicio del yo, $t(1076)=-2,86; p<0,01$; da cuenta de menos del 1% de esta variable dependiente (Tabla 6.20).

Tabla 6.20.

Resultados de la regresión lineal múltiple del efecto de las metas académicas y estilos atributivos sobre la estrategia cognitiva de aprendizaje y estudio Organización.

| | B | p. | EE | β | sr^2 |
|---|-------|-----|------|---------|--------|
| Constante | 5,99 | | | | |
| Sexo | -1,74 | *** | 0,29 | -0,16 | 0,02 |
| Edad | -0,09 | | 0,17 | -0,01 | 0,00 |
| Valoración social | -0,09 | ** | 0,03 | -0,10 | 0,01 |
| Evitación defensa del yo. | -0,02 | | 0,03 | -0,03 | 0,00 |
| Meta aprendizaje | 0,30 | *** | 0,03 | 0,40 | 0,09 |
| Implicación en el estudio al servicio del YO | 0,04 | ** | 0,02 | 0,10 | 0,00 |
| implicación por un trabajo digno | 0,02 | | 0,05 | 0,01 | 0,00 |
| Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente de éxito. | -0,06 | | 0,03 | -0,06 | 0,00 |
| Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo. | -0,10 | ** | 0,03 | -0,10 | 0,01 |
| Atribución del éxito académico a la habilidad. | 0,06 | | 0,04 | 0,05 | 0,00 |
| Atribución del fracaso al profesor. | 0,12 | ** | 0,04 | 0,11 | 0,01 |
| Atribución del éxito al esfuerzo. | 0,20 | *** | 0,05 | 0,16 | 0,01 |
| Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte. | 0,08 | | 0,05 | 0,07 | 0,00 |
| Atribución del fracaso a la falta de habilidad. | 0,01 | | 0,05 | 0,00 | 0,00 |

$R^2=0,30^{***}$; R^2 ajustado=0,29

B =coeficientes de regresión no estandarizados; EE =errores estándar; β =coeficientes de regresión estandarizados; sr^2 =correlaciones semi-parciales al cuadrado; R^2 =coeficiente de determinación; R^2 =coeficiente de determinación ajustado. $N=1091$; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$.

Fuente: Elaboración propia.

Para la variable Elaboración, el conjunto de variables independientes, hicieron una predicción estadísticamente significativa e intensa, de un 33%, $F(14, 1076)=39,26$; $p<0,001$. La predicción individual de las variables fue significativa en seis casos: Meta de Aprendizaje, $t(1076)=12,70$; $p<0,01$, que predice un 10% de la variable Elaboración, valor considerado como moderado. Las dimensiones Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos,

fundamentalmente de éxito, $t(1076)=4,66$; $p<0,01$, Atribución del fracaso al profesor, $t(1076)=3,69$; $p<0,01$ y Atribución del éxito al esfuerzo, $t(1076)=3,08$; $p<0,01$, predijeron un 1% de la variable dependiente, mientras que las variables Atribución del éxito académico a la habilidad, $t(1076)=2,42$; $p<0,01$; e Implicación por un trabajo digno $t(1076)=2,12$; $p<0,01$ predijeron menos del 1% de la variable (Tabla 6.21).

Tabla 6.21.

Resultados de la regresión lineal múltiple del efecto de las metas académicas y estilos atributivos sobre la estrategia cognitiva de aprendizaje y estudio Elaboración.

| | B | p. | EE | β | sr^2 |
|---|-------|----|------|---------|--------|
| Constante | 3,15 | | | | |
| Sexo | -0,15 | | 0,18 | -0,02 | 0,00 |
| Edad | -0,05 | | 0,10 | -0,01 | 0,00 |
| Valoración social | -0,03 | | 0,02 | -0,61 | 0,00 |
| Evitación defensa del yo. | 0,02 | | 0,02 | 0,03 | 0,00 |
| Meta aprendizaje | 0,20 | ** | 0,02 | 0,43 | 0,10 |
| Implicación en el estudio al servicio del yo | 0,02 | | 0,01 | 0,07 | 0,00 |
| Implicación por un trabajo digno | 0,06 | ** | 0,03 | 0,07 | 0,00 |
| Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente de éxito. | -0,10 | ** | 0,02 | -0,16 | 0,01 |
| Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo. | -0,02 | | 0,02 | -0,03 | 0,00 |
| Atribución del éxito académico a la habilidad. | 0,06 | ** | 0,03 | 0,08 | 0,00 |
| Atribución del fracaso al profesor. | 0,09 | ** | 0,02 | 0,13 | 0,01 |
| Atribución del éxito al esfuerzo. | 0,09 | ** | 0,03 | 0,11 | 0,01 |
| Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte. | 0,03 | | 0,03 | 0,05 | 0,00 |
| Atribución del fracaso a la falta de habilidad. | 0,00 | | 0,03 | 0,00 | 0,00 |
| $R^2=0,34^{***}$; R^2 ajustado=0,33 | | | | | |

B =coeficientes de regresión no estandarizados; EE =errores estándar; β =coeficientes de regresión estandarizados; sr^2 =correlaciones semi-parciales al cuadrado; R^2 =coeficiente de determinación; R^2 =coeficiente de determinación ajustado. $N=1091$; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$.

Fuente: Elaboración propia.

Para la variable Memorización, el conjunto de variables independientes, hicieron una predicción estadísticamente significativa de un 27%, $F(14, 1076)=29,22$; $p<0,001$. Seis dimensiones contaron con predicciones estadísticamente significativas y débiles. La variable Meta de Aprendizaje, $t(1076)=9,38$ $p<0,01$, predijo un 6% de la estrategia, el Sexo $t(1076)=-4,88$; $p<0,01$, un 2%, las dimensiones Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente de éxito, $t(1076)=-3,60$ $p<0,01$, Atribución del fracaso al profesor, $t(1076)=2,93$ $p<0,01$ y Atribución del éxito al esfuerzo, $t(1076)=3,36$ $p<0,01$, predijeron un 1%, mientras que Implicación por un trabajo digno, $t(1076)=2,18$ $p<0,01$, predijo menos del 1% (Tabla 6.22).

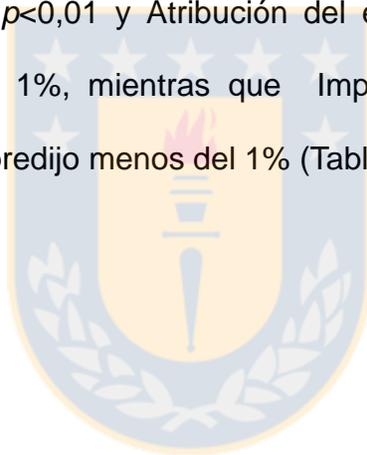


Tabla 6.22.

Resultados de la regresión lineal múltiple del efecto de las metas académicas y estilos atributivos sobre la estrategia cognitiva de aprendizaje y estudio Memorización.

| | B | p. | EE | β | sr ² |
|---|---------|----|------|---------|-----------------|
| Constante | 5,83257 | | | | |
| Sexo | -0,74 | ** | 0,15 | -0,14 | 0,02 |
| Edad | -0,13 | | 0,09 | -0,04 | 0,00 |
| Valoración social | -0,01 | | 0,02 | -0,02 | 0,00 |
| Evitación defensa del yo. | 0,00 | | 0,01 | 0,01 | 0,00 |
| Meta aprendizaje | 0,13 | ** | 0,01 | 0,33 | 0,06 |
| Implicación en el estudio al servicio del yo | 0,01 | | 0,01 | 0,05 | 0,00 |
| Implicación por un trabajo digno | 0,05 | ** | 0,02 | 0,08 | 0,00 |
| Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente de éxito. | -0,06 | ** | 0,02 | -0,13 | 0,01 |
| Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo. | -0,02 | | 0,02 | -0,03 | 0,00 |
| Atribución del éxito académico a la habilidad. | 0,01 | | 0,01 | 0,02 | 0,00 |
| Atribución del fracaso al profesor. | 0,06 | ** | 0,02 | 0,11 | 0,01 |
| Atribución del éxito al esfuerzo. | 0,08 | ** | 0,02 | 0,13 | 0,01 |
| Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte. | 0,04 | | 0,02 | 0,06 | 0,00 |
| Atribución del fracaso a la falta de habilidad. | -0,01 | | 0,02 | -0,02 | 0,00 |

$R^2=0,28^{***}$; R^2 ajustado=0,27

B =coeficientes de regresión no estandarizados; EE =errores estándar; β =coeficientes de regresión estandarizados; sr^2 =correlaciones semi-parciales al cuadrado; R^2 =coeficiente de determinación; R^2 =coeficiente de determinación ajustado. $N=1091$; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$.

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la variable meta-cognitiva Planificación, las variables independientes en conjunto tuvieron una predicción significativa del 33%, $F(14, 1076)=39,34$; $p<0,001$. Cinco variables contaron con una predicción individual significativa y débil (Cohen, Cohen, West & Aiken, 2003); Meta de Aprendizaje, $t(1076)=9,92$ $p<0,01$, predijo un 6% de la dimensión Planificación, la Edad, $F(14, 1076)=-2,99$; $p<0,01$, Atribución del éxito al esfuerzo, $F(14, 1076)=4,36$;

$p < 0,01$, e Implicación por un trabajo digno, $F(14, 1076) = 4,24$; $p < 0,01$, predijeron un 1% y la variable Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente de éxito, $F(14, 1076) = -2,52$; $p < 0,01$, predijo menos del 1% de la variable dependiente (Tabla 6.23).

Tabla 6.23.

Resultados de la regresión lineal múltiple del efecto de las metas académicas y estilos atributivos sobre la estrategia de control del estudio Planificación.

| | B | p. | EE | β | sr^2 |
|---|-------|----|------|---------|--------|
| Constante | 10,09 | | | | |
| Sexo | -0,42 | | 0,22 | -0,05 | 0,00 |
| Edad | -0,38 | ** | 0,13 | -0,08 | 0,01 |
| Valoración social | -0,02 | | 0,02 | -0,03 | 0,00 |
| Evitación defensa del yo. | -0,01 | | 0,02 | -0,01 | 0,00 |
| Meta aprendizaje | 0,20 | ** | 0,02 | 0,33 | 0,06 |
| Implicación en el estudio al servicio del yo | 0,00 | | 0,01 | 0,01 | 0,00 |
| Implicación por un trabajo digno | 0,15 | ** | 0,03 | 0,15 | 0,01 |
| Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente de éxito. | -0,06 | ** | 0,03 | -0,09 | 0,00 |
| Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo. | -0,04 | | 0,02 | -0,05 | 0,00 |
| Atribución del éxito académico a la habilidad. | 0,06 | | 0,03 | 0,06 | 0,00 |
| Atribución del fracaso al profesor. | 0,02 | | 0,03 | 0,03 | 0,00 |
| Atribución del éxito al esfuerzo. | 0,16 | ** | 0,04 | 0,16 | 0,01 |
| Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte. | 0,04 | | 0,03 | 0,04 | 0,00 |
| Atribución del fracaso a la falta de habilidad. | 0,06 | | 0,04 | 0,05 | 0,00 |

$R^2 = 0,34^{***}$; R^2 ajustado = 0,33

B =coeficientes de regresión no estandarizados; EE =errores estándar; β =coeficientes de regresión estandarizados; sr^2 =correlaciones semi-parciales al cuadrado; R^2 =coeficiente de determinación; R^2 =coeficiente de determinación ajustado. $N=1091$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de la variable Supervisión, las variables independientes contaron con una predicción significativa del 39%, $F(14, 1076)=50,89$; $p<0,001$. Considerando las variables de manera individual, seis predijeron de manera significativa a la variable dependiente; Meta de aprendizaje, $F(14, 1076)=12,44$; $p<0,01$, predijo un 9%, Atribución del éxito al esfuerzo, $F(14, 1076)=5,20$; $p<0,01$, predijo un 2%, Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente de éxito, $F(14, 1076)=-3,92$; $p<0,01$ e Implicación por un trabajo digno $F(14, 1076)=3,79$; $p<0,01$, predijeron un 1% y las variables Atribución del éxito académico a la habilidad, $F(14, 1076)=2,19$; $p<0,01$, Atribución del fracaso al profesor, $F(14, 1076)=2,12$; $p<0,01$, dieron cuenta de menos del 1% (Tabla 6.24).

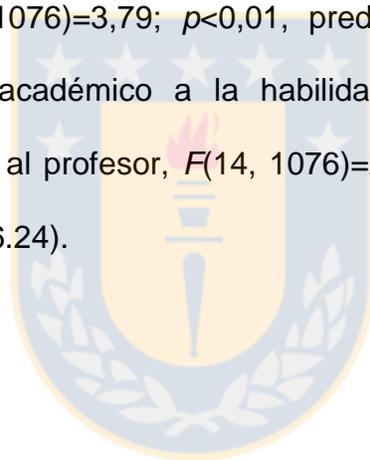


Tabla 6.24.

Resultados de la regresión lineal múltiple del efecto de las metas académicas y estilos atributivos sobre la estrategia de control del estudio Supervisión.

| | B | p. | EE | β | sr ² |
|---|-------|----|------|---------|-----------------|
| Constante | 7,86 | | | | |
| Sexo | -0,47 | | 0,24 | -0,05 | 0,00 |
| Edad | -0,23 | | 0,14 | -0,04 | 0,00 |
| Valoración social | -0,05 | | 0,03 | -0,06 | 0,00 |
| Evitación defensa del yo. | 0,00 | | 0,02 | 0,00 | 0,00 |
| Meta aprendizaje | 0,27 | ** | 0,02 | 0,40 | 0,09 |
| Implicación en el estudio al servicio del yo | 0,01 | | 0,01 | 0,02 | 0,00 |
| Implicación por un trabajo digno | 0,14 | ** | 0,04 | 0,13 | 0,01 |
| Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente de éxito. | -0,11 | ** | 0,03 | -0,13 | 0,01 |
| Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo. | -0,04 | | 0,03 | -0,04 | 0,00 |
| Atribución del éxito académico a la habilidad. | 0,07 | ** | 0,03 | 0,07 | 0,00 |
| Atribución del fracaso al profesor. | 0,07 | ** | 0,03 | 0,07 | 0,00 |
| Atribución del éxito al esfuerzo. | 0,20 | ** | 0,04 | 0,18 | 0,02 |
| Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte. | 0,05 | | 0,04 | 0,05 | 0,00 |
| Atribución del fracaso a la falta de habilidad. | 0,01 | | 0,04 | 0,00 | 0,00 |

$R^2=0,40^{***}$; R^2 ajustado=0,39

B =coeficientes de regresión no estandarizados; EE =errores estándar; β =coeficientes de regresión estandarizados; sr^2 =correlaciones semi-parciales al cuadrado; R^2 =coeficiente de determinación; R^2 =coeficiente de determinación ajustado. $N=1091$; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$.

Fuente: Elaboración propia.

La variable Revisión, contó con una predicción conjunta estadísticamente significativa del 33% de la varianza, $F(14, 1076)=38,89$; $p<0,001$. Tres de las variables contaron con una predicción significativa; Meta de aprendizaje, $F(14, 1076)=10,30$; $p<0,01$, predijo un 7% de la variable, mientras que Atribución del éxito al esfuerzo, $F(14, 1076)=3,70$; $p<0,01$, e Implicación por un trabajo digno $F(14, 1076)=4,12$; $p<0,01$ predijeron un 1% de la variable dependiente (Tabla 6.25).

Tabla 6.25.

Resultados de la regresión lineal múltiple del efecto de las metas académicas y estilos atributivos sobre la estrategia de control del estudio Revisión.

| | B | p. | EE | β | sr^2 |
|---|-------|----|------|---------|--------|
| Constante | 5,66 | | | | |
| Sexo | -0,11 | | 0,16 | -0,02 | 0,00 |
| Edad | -0,13 | | 0,09 | -0,04 | 0,00 |
| Valoración social | 0,00 | | 0,02 | -0,01 | 0,00 |
| Evitación defensa del yo. | 0,00 | | 0,01 | -0,01 | 0,00 |
| Meta aprendizaje | 0,15 | ** | 0,01 | 0,35 | 0,07 |
| Implicación en el estudio al servicio del yo | 0,01 | | 0,01 | 0,04 | 0,00 |
| Implicación por un trabajo digno | 0,10 | ** | 0,02 | 0,14 | 0,01 |
| Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente de éxito. | -0,01 | | 0,02 | -0,02 | 0,00 |
| Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo. | 0,01 | | 0,02 | 0,01 | 0,00 |
| Atribución del éxito académico a la habilidad. | 0,03 | | 0,02 | 0,04 | 0,00 |
| Atribución del fracaso al profesor. | -0,02 | | 0,02 | -0,03 | 0,00 |
| Atribución del éxito al esfuerzo. | 0,10 | ** | 0,03 | 0,14 | 0,01 |
| Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte. | 0,04 | | 0,03 | 0,05 | 0,00 |
| Atribución del fracaso a la falta de habilidad. | 0,03 | | 0,03 | 0,04 | 0,00 |

$R^2=0,34^{***}$; R^2 ajustado=0,33

B =coeficientes de regresión no estandarizados; EE =errores estándar; β =coeficientes de regresión estandarizados; sr^2 =correlaciones semi-parciales al cuadrado; R^2 =coeficiente de determinación; R^2 =coeficiente de determinación ajustado. $N=1091$; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$.

Fuente: Elaboración propia.

7. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN.

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: Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (CEMA-II), Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio (CECAE), Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio (ECE) y el de Estilo atributivos sub escala académica (EAT sub-escala académica), en este tipo de población, para lo cual se realizaron cálculos exploratorios, análisis de la asociación de variables y pruebas de regresión, además de análisis factoriales y confirmatorios a cada uno de los instrumentos.

A través del estudio realizado, se puede concluir que los instrumentos CEMA-II, EAT sub-escala académica y CECAE requieren modificaciones que le permitan mejorar su ajuste general. Por otro lado, el cuestionario ECE, presenta 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.

Al relacionar las variables se encontraron relaciones significativas intensas, moderadas y débiles, entre las metas académicas, los estilos atributivos y las estrategias de aprendizaje reportadas por los estudiantes. También se encontraron metas y estilos atributivos con capacidad predictiva, siendo en ambos casos la meta de aprendizaje y la atribución del éxito académico al esfuerzo, las que presentaron estadísticos más relevantes entre sus respectivos constructos. Esto permite ratificar la articulación teórica de estos constructos y la necesidad de considerar estas dimensiones en la planificación de programas de acompañamiento por su directa relación con el rendimiento académico (Pérez, Díaz, González-Pienda, Núñez & Rosário, 2009).

Las metas académicas en general presentaron una mayor relación y capacidad predictiva que los estilos atributivos, lo que podría deberse a un efecto más indirecto de los estilos atributivos, pudiéndose incluso, como lo señala González, Valle, Suarez, Fernández (1999), estar mediado por las propias metas académicas entre otras variables.

En la evaluación de las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados, estos presentan resultados disímiles en las mejores soluciones

factoriales encontradas para cada uno. En todos los casos las confiabilidades presentadas son adecuadas en las soluciones factoriales con mejores indicadores por criterio. En el caso de las evaluaciones de consistencia interna realizadas en base a análisis factoriales confirmatorios, las soluciones utilizadas presentan resultados diferentes, mientras que en el caso del indicador RMSEA el cuestionario ECE presentó valores considerados como adecuados y el CEMA-II, EAT sub-escala y CECAE académica presentan valores insatisfactorios. En todos los instrumentos los indicadores de ajuste incremental CFI y TLI son adecuados,

Los resultados de los análisis psicométricos del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en secundaria (CEMA II) (Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, García & Roces, 1997), indican que la solución factorial con mejores resultados para el uso en esta población, fue la obtenida mediante el análisis factorial exploratorio realizado en este estudio, cuyas cinco dimensiones presentaron confiabilidades consideradas positivas. En esta solución factorial, la distribución de ítems presentó diferencias con la categorización propuesta por los autores, aunque en general se pueden observar asociaciones bastante claras entre las dimensiones originales y las obtenidas en este estudio. A pesar de estimar como positivo la consideración de esta solución factorial en la búsqueda de analizar las metas académicas en futuros estudios con esta población, no es una solución factorial satisfactoria

actualmente según los parámetros señalados por Yu y Muthén (2002), y es el instrumento con los peores parámetros del estudio, por lo que se concluye como positivo generar adaptaciones al cuestionario para futuras aplicaciones en una población similar.

En el caso del cuestionario Estilos Atributivos y Motivación, sub-escala académica (Alonso & Sánchez, 1992), presentó como mejor solución factorial la original, que presenta confiabilidades adecuadas. Al evaluar el ajuste del modelo mediante el análisis factorial confirmatorio, este presenta un ajuste general deficiente, mientras que los valores de ajuste incremental fueron positivos. Los indicadores de este instrumento permiten señalar que el cuestionario requiere ser revisado y modificado para robustecer sus resultados, pero la solución factorial identificada sería la de mejor funcionamiento y permitiría tener un acercamiento a los estilos atributivos de los estudiantes secundarios vulnerables de nuestro país.

Al evaluar las propiedades psicométricas del Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio (Valle et al., 2009a), se puede concluir que la mejor solución factorial encontrada es la compuesta por los cuatro factores originales. Esta agrupación de ítems cuenta con propiedades psicométricas que requieren su revisión para el uso en esta población al contar con confiabilidades apropiadas, un ajuste del modelo con medidas absolutas de ajuste deficiente

(RMSEA) y de ajuste incremental (CFI y TLI) adecuadas. En base a estos resultados es que se considera el CECAE como un instrumento que requiere ser revisado para la utilización en esta población cuando se requiera analizar las estrategias cognitivas de aprendizaje de estos estudiantes. Al ser un cuestionario breve, de llenado personal y posible aplicación grupal, se considera una herramienta útil para analizar estas estrategias en estudiantes secundarios vulnerables. Se considera necesario evaluar posibles mejoras a las propiedades del instrumento a través de otros análisis que permitan mejorar los indicadores a través de adaptaciones.

El Cuestionario de Control del Estudio (Hernández & García, 1995), con la adaptación del número de ítems desarrollada por Rodríguez (2009), fue el cuestionario con la mejor solución factorial de los instrumentos utilizados, presentando en las dos soluciones analizadas criterios de ajuste adecuados, contando con los mejores resultados de ajuste, la solución factorial propuesta por los autores que cuenta con tres factores. Esta agrupación presentó confiabilidades aceptables y tanto el indicador de ajuste general como los indicadores de ajuste incremental, presentan parámetros considerados como ajustados. Es por esto motivo que se considera una herramienta útil para su utilización en posteriores estudios, pero con la necesidad de nuevos análisis y evaluaciones.

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), relacionada con pertenecer a este tipo de establecimientos. Es probable que el propio hecho de venir de una condición de vulnerabilidad social y económica, que probablemente está asociada a trabajos precarios o intermitentes de sus adultos responsables, genere una importante motivación a que esto no les suceda a ellos en el futuro.

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 (1999) y Cattaneo, Huertas y de la Cruz (2004), en relación a una preponderancia de metas extrínsecas y 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, siendo un poco menor su reporte que el de la valoración social, en este sentido se puede esperar que estos estudiantes no solo busquen demostrar su capacidad sino también incrementarla, lo que se espera que tenga un efecto positivo en el desempeño académico de los participantes (Valle et al., 2009b; Liem, 2016).

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 descritas por Morales y González (2014), y los informes de la OECDE (2016) y MINEDUC (2015a), no han generado una falta de metas en ellos con las consecuencias negativas que esto puede tener, como las expuestas por 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 encontradas en este estudio y por su relación con el desempeño académico satisfactorio, relacionándose en algunos estudios con un peor rendimiento académico (Valle et al., 2008).

Entre los estilos atribucionales, el con un mayor uso reportado en las situaciones de éxito, es la atribución del éxito al esfuerzo, resultados

discordantes por los propuestos por Cattaneo, Huertas y de la Cruz (2004), quienes encontraron una mayor representación de una atribución del éxito a la habilidad en estudiantes vulnerables argentinos, pero concordante con lo expuesto por los autores del cuestionario utilizado, quienes señalan que frente a resultados de éxito lo esperable es que las personas lo atribuyan a causas internas como es el caso del esfuerzo (Alonso & Sánchez, 1992). También es destacable la importante diferencia en la presencia de este estilo atributivo en comparación con los asociados a una incontabilidad o externalidad de las causas del resultado académico con resultados de éxito. Los usos reportados por los estudiantes obtenidos en este estudio son considerados positivos para su futuro, ya que con la presencia de este tipo de estilo atributivo se puede esperar una mayor mantención de expectativas elevadas, generando una conducta académica más adaptativa (Pérez, Díaz, González-Pienda, Nuñez, & Rosario, 2009), pudiendo relacionarse también con la independencia y felicidad como en los resultados del estudio de O`Donell, Chang & Miller (2013).

El estilo atribucional más frecuente en situaciones de fracaso académico es la atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo, resultados también discordantes con los presentados por Cattaneo, Huertas y de la Cruz (2004), quienes encontraron una mayor atribución a la falta de habilidad en estos casos. 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, lo que también se considera positivo para estos estudiantes, por relacionarse con conductas académicamente menos adaptativas (Barca-Lozano, Almeida, Porto-Riobo, Peralbo-Uzquiano & Brenlla-Blanco, 2012).

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). A pesar de esto, la frecuencia de uso de la estrategia memorización, hace inferir que los estudiantes también enfrentan tareas académicas de manera superficial sin un procesamiento profundo del contenido lo que puede influir negativamente en su aprendizaje y calificaciones. La utilización de diversas estrategias se puede deber a una adaptación a los requerimientos de la tarea y a las metas que orientan en ese momento el estudio (Takashiro, 2016).

En el caso de las estrategias meta-cognitivas, 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), aunque de ninguna manera aseguran un buen desempeño académico por parte de los estudiantes, por la multiplicidad de factores que influyen en este resultado. A pesar de esto, se considera positivo el desarrollar en los estudiantes una valoración y utilización de estas estrategias por su comprobada relación positiva con el rendimiento escolar (Donker, Boer, Kostons, Dignath van Ewijk & Van der Werf, 2014), aunque para esto inicialmente, se debería capacitar a los docentes para que puedan lograr dicho desarrollo en los estudiantes.

Al relacionar las metas académicas con las estrategias de aprendizaje de estudiantes secundarios vulnerables, existe 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. Estos resultados tienen una concordancia parcial con los obtenidos por (González, Valle, Suarez & Fernández, 1999), quienes también encontraron una relación directa y positiva entre metas de aprendizaje y estrategias de aprendizaje, pero no así con las metas de rendimiento y las estrategias de aprendizaje.

La relación más fuerte con las estrategias de aprendizaje la mantiene la meta de aprendizaje, presentando correlaciones intensas con Selección y

Elaboración y moderadas con Organización y Memorización. Estos resultados se pueden considerar consistentes con la teoría ya que se espera que los estudiantes secundarios que cuentan con metas de aprendizaje usen estrategias más diversas para lograr un aprendizaje más profundo (Pérez, Díaz, González-Pienda, Nuñez & Rosário, 2009; Barca-Lozano, Almeida, Porto-Riobo, Peralbo-Uzquiano & Brenlla-Blanco, 2012; Cano & Liarte, 2012; Miñano & Castejón, 2011), pudiendo también ser el motivo por el cual su relación más débil es con la estrategia de memorización, más relacionada con un aprendizaje más superficial de los contenidos.

Los resultados de la relación de la meta de aprendizaje con las estrategias meta-cognitivas también son consistentes con la teoría ya que en los tres casos se encuentra una relación significativa, directa e intensa, lo que sustenta la relevancia de esta meta en la utilización de estrategias de control del estudio.

Los resultados obtenidos confirman la hipótesis de que las metas de aprendizaje se relacionan con estrategias de aprendizaje más favorables para el rendimiento académico en estudiantes secundarios vulnerables, por lo 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. Además, la

mayor presencia de esta meta puede favorecer un mayor compromiso con el aprendizaje.

La meta implicación en el estudio, por el deseo de obtener un trabajo futuro digno, es la meta con el índice más alto de presencia y también presentó relaciones moderadas con todas las estrategias de aprendizaje. Las relaciones entre esta meta y las estrategias meta-cognitivas también fueron significativas, positivas y moderadas, siendo concordantes con los obtenidos por Valle, Cabanach, Rodríguez, Nuñez y González-Pienda (2006). En coherencia con estos resultados, se considera como positivo el fortalecer este tipo de meta en los estudiantes, ya que puede funcionar como un factor aditivo para la utilización de estrategias cognitivas y meta-cognitivas por parte de los estudiantes lo que se ha relacionado con un mejor rendimiento académico en diversas áreas (Valle et al., 2009c).

La meta de aprendizaje fue la variable independiente que contó con una mayor capacidad predictiva, resultado consistente con la teoría y con las hipótesis de este estudio. La capacidad predictiva de esta variable fue significativa con todas las estrategias incluidas en el estudio y varió de valores moderados para selección y elaboración y débiles con planificación y memorización (Cohen, Cohen, West & Aiken 2003).

El estilo atributivo relacionado más fuertemente con las estrategias cognitivas, fue la atribución del éxito al esfuerzo, contando con relaciones significativas, positivas y moderadas. Estos resultados son concordantes con la teoría ya que se espera que una atribución interna y controlable de sus resultados por parte de los estudiantes los impulse a generar conductas más adaptativas hacia el rendimiento académico (González, Valle, Suarez & Fernández, 1999; Miñano & Castejón, 2011). La relación encontrada y el elevado uso reportado de esta variable en los estudiantes participantes, es evaluada como positiva por su rol como motivador adaptativo para el rendimiento académico.

La relación con la estrategia cognitiva memorización, al ser también moderada, implica que no existe una relación distinta entre las estrategias de aprendizaje utilizadas (más profundas o superficiales) y este estilo atributivo. Esto se puede deber a que cuando un estudiante evalúa una situación como controlable, utiliza todas las estrategias con las que cuenta.

La relación entre la atribución del fracaso al esfuerzo y las estrategias cognitivas y meta-cognitivas, fue significativa en todos los casos, excepto con la estrategia cognitiva organización. Las relaciones encontradas fueron directas y débiles. La relación con la estrategia memorización y este estilo atributivo mantiene valores similares que las relaciones con las otras estrategias consideradas más elaboradas.

El 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 meta-cognitivas. 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 es más adaptativo para los estudiantes que una mayor presencia de atribuciones a causas externas presentada en diversos estudios (González, Valle, Suarez & Fernández, 1999; Ugartetxea, 2001). En este sentido, como también señala (Chodkiewicz & Boyle, 2014), 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.

La relación similar entre la atribución del éxito al esfuerzo y las estrategias de aprendizaje asociadas a un aprendizaje profundo y a uno superficial, y la

importante intensidad en la relación entre la atribución de éxito a la habilidad y las estrategias de aprendizaje, hacen cuestionar la hipótesis de que las atribuciones de esfuerzo tanto frente al éxito como al fracaso, se relacionan con estrategias de aprendizaje más favorables para el rendimiento académico que las atribuciones asociadas a la habilidad o a condiciones externas, a pesar de que tanto en el éxito como en el fracaso, son las atribuciones al esfuerzo las que presentan una relación más alta.

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.

La atribución del éxito al esfuerzo fue la que presentó el mayor valor predictivo, siendo este significativo para todas las estrategias, pero su capacidad predictiva fue baja con todas las estrategias según los parámetros propuestos por Cohen, Cohen, West & Aiken (2003). Estos resultados además de la importante relación encontrada con el rendimiento académico en estudiantes que pertenecen a establecimientos con un bajo rendimiento general (Houston, 2016), como es el caso de la mayoría de los establecimientos vulnerables de nuestro país, sustentan la generación de programas que apunten a desarrollar este estilo atributivo en los estudiantes de establecimientos vulnerables.

Al ser consideradas las metas de aprendizaje y los estilos atributivos en su conjunto, fueron predictores significativos de todas las estrategias de aprendizaje, siendo además estos valores intensos (Cohen, Cohen, West & Aiken, 2003). Estos valores indican una fuerte relación de estas variables motivacionales en el uso de las estrategias cognitivas y meta-cognitivas en los estudiantes secundarios participantes estudio y su fuerza predictiva al ser consideradas en conjunto. Sustentando la fuerte relación encontrada en estudios previos entre variables cognitivas asociadas a la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje (Valle, Cabanach, Rodríguez, Nuñez & González-Pienda 2006; Miñano, Cantero & Castejón 2008; Cano & Liarte, 2012; Miñano & Callejón, 2012).

Dentro de las limitaciones de este estudio, se encuentran las propias de la utilización una metodología con un diseño transversal descriptivo correlacional, que solo permite contar con información en un determinado momento, sabiéndose que los constructos relacionados en este estudio pueden ser específicas para cada situación de aprendizaje (Takashiro, 2016), además de la imposibilidad de establecer o identificar relaciones causales, debiéndose limitarse las conclusiones a establecer relaciones. También es una limitante que la utilización de cuestionarios llenados mediante auto-reporte, qué a pesar de ser una forma común de levantamiento de información, presenta falencias, ya que existe un cuestionamiento de la posibilidad de las personas de tener

acceso a describir sus propios procesos mentales y traducir esa información en respuestas fiables mediante auto-reporte. Otro elemento a considerar, es que la aplicación de los cuestionarios se hizo en el marco de un programa de acompañamiento asociado a cupos de ingreso a la educación superior que puede haber influido en un manejo de las respuestas por parte de los estudiantes con el objetivo de acercarlas a los que yo consideraron como adecuadas o esperadas, a pesar de las instrucciones y aclaraciones entregada del uso y fin de la información auto-reportada.

Otra limitación es la utilización de instrumentos no adaptados a la población chilena. A pesar de haber evaluado las propiedades psicométricas y haber generado análisis para encontrar una solución factorial adecuada a la población, esto no releva la necesidad de contar para próximos estudios con instrumentos adaptados en sus componentes verbales, de una manera más rigurosa que la realizada en este estudio. No contar con baremos válidos es otra limitación derivada de la anterior, que afecta la fuerza de las conclusiones de caracterización de los estudiantes y las comparaciones entre la representación de las diversas variables incluidas en el estudio.

Otro elemento a corregir en futuras investigaciones es la revisión de las metas, estilos atributivos y estrategias de manera general, a pesar de existir estudios donde se demuestra la especificidad de estos procesos cognitivos) y su

variación según el área de estudio (Miñano, Cantero & Castejón 2008), diferencias de género (Inglés et al., 2012) o la presencia de dificultades académicas (González-Pianda et al., 2000). Esta visión genérica y estática es una de las posibles razones por las cuales en estudios previos ha existido una baja predicción de las metas académicas en el rendimiento académico (Hodis, et al., 2015).

La homogeneidad de la muestra, necesaria para los objetivos de este estudio, consistencia con los estudios previos en el tema, por lo que se hace necesario desarrollar estudios que incluyan una población más diversa de estudiantes, a través de integrar estudiantes provenientes de establecimientos educacionales sin niveles de vulnerabilidad tan elevados, estudiantes de educación primaria o de otro nivel de secundaria y de otras regiones del país.

El relacionar las metas académicas de manera individual con las estrategias de aprendizaje se considera como otra limitante, ya que estas coexisten en un estudiante (Valle et al., 2009b), pudiéndose generar análisis utilizando por ejemplo los cuatro perfiles generados por Valle et al. (2009a), que divide a los estudiantes en perfil motivacional orientado al aprendizaje y al logro, perfil con alta motivación generalizada, perfil motivacional con predominio del miedo al fracaso y perfil baja motivación generalizada.

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

Finalmente, se sugiere desarrollar estudios que permitan analizar si existe diferencias en la relación de variables al controlar el nivel de presencia de una meta o estilo atributivo, generando clasificaciones como las utilizadas en el estudio llevado a cabo por Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez & González-Pienda (2006), ya que pueden existir relaciones diferenciadas como las encontradas en el estudio mencionado.

8. REFERENCIAS

- 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.
- 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.
- Barron, K., & Harackiewicz, J. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goals models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706-722.
- Ben-Eliyahu, A., Linnenbrink-Garcia, L. & Putallaz, M. (2017). The Intertwined Nature of Adolescents' Social and Academic Lives: Social and Academic Goal Orientations. *Journal of Advanced Academics*, 28(19), 66-93.
- Bernardo, A., Núñez, J., Rodríguez, C., Bernardo, I., Fernández, E., Cerezo, R., & González, A. (2011). Variables predictoras del rendimiento académico en el EEES: estilos de pensamiento, metas académicas, nota media de entrada a la titulación y horas de estudio. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 3, 26-34.
- Buja, A. & Eyuboglu, N. (1992). Remarks on parallel analysis Multivariate *Behavioral Research*, 27, 509-540.
- Cabanach, R., Valle, A., Suárez R., & Fernández, S. (1999). Un modelo integrador explicativo de las relaciones entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, 17(1), 47-70.
- Cano, M., & Liarte, J. (2012). Las metas académicas y estilos atribucionales. Instrumentos de diagnóstico para una mayor conceptualización. En: V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Santander, España. 27, 28 y 29 de junio de 2012.

- 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.
- Caso-Niebla, J., & Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, 487-501.
- 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.
- Cepeda, S. (2007). Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana. *Revista Iberoamericana de Educación* 43(5), 1-13.
- 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.
- Cohen, J, Cohen, P, West, SG and Aiken, LS (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Third Edition. Routledge:New York.
- 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.
- Donker, A., Boer, H., Kostons, D., Dignath van Ewijk, C.C. & Van der Werf, M P. C. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 11,1-26.
- Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Gaeta, M., Cavazos, J., Sánchez, A., Rosário, P., & Högemann, J. (2015). Propiedades psicométricas de la versión mexicana del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA). *Revista latinoamericana de psicología*, 47(1), 16-24.
- 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.

González-Pianda, J., Núñez, J., González-Pumariega S., Álvarez, L., Roces, C., García, M., González, P., Cabanach R. & Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556.

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (2004) *Análisis multivariante*. 5ta Ed. Madrid: Pearson – Prentice Hall.

Hernández, P., & García, L. (1995). *Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio (ECE)*. Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología. Universidad de La Laguna.

Hodis, F., Johnston, M., Meyer, L., McClure, J., Hodis, G. & Starkey, L. (2015). Maximal levels of aspiration, minimal baundry goals, and their relationships with academic achievement: The case of secondary-school students. *British Educational Research Journal*, 41(6), 907-1155.

Houston, D. (2016). Revisiting the relationship between attributional style and academic performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 46(3), 192-200.

Inglés, C., Díaz-Herrero, A., García-Fernández, J., Ruiz-Esteban, C., Delgado, B., & Martínez-Monteaagudo, M. (2012). Auto-atribuciones académicas: Diferencias de género y curso en estudiantes de educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 57-68.

Liem, A. (2016). Academic and social achievement goals: Their additive, interactive, and specialized effects on school functioning. *British Journal of Educational Psychology*, 86(1), 37-56.

Matalinares, M., Tueros, R., & Yaringaño, L. (2009). Adaptación psicométrica del cuestionario de estilos atributivos. *Revista IIPSI*, 12(1). 173-189.

Marsh, H., Cairns, L., Relich, J., Barnes, J., & Debus, R. (1984). The relationship between dimensions of self-attribution and dimensions of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 76, 3-32.

Mayer, R. (2004). *Psicología de la educación*. Madrid: Pearson Educación.

- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. 5ed. Madrid: Pearson.
- 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 Desarrollo Social. (2013). *Estadísticas Educación Encuesta CASEN: Cobertura de educación superior por quintil de ingreso autónomo nacional según sexo*. Observatorio Social, Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile. Recuperado el día 11 de Diciembre de 2015 desde <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/casen-documentos.php?c=87&a=2011>
- 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.
- Ministerio de educación, (s/f). *Cobertura del programa PACE*. . Ministerio de educación. Gobierno de Chile. Recuperado el día 12 de diciembre de 2015 desde http://www.pace.mineduc.cl/index2.php?id_portal=90&id_seccion=5033&id_contenido=29048
- Miñano, P., Cantero, M., & Castejón, J. (2008). Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales. *Horizontes Educativos*, 13(2). 11-23.
- 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.
- Murphy K., & Alexander P. (2000). A Motivated Exploration of Motivation Terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.

- Núñez, J., González-Pianda, J., García, S., & González-Pumariega, S. (1996). Motivación en el ámbito universitario: Concepto de inteligencia, metas de estudio, elección de tareas y aproximaciones al aprendizaje. *Revista de Educación*, 310, 337-360.
- Núñez, J., González-Pianda, J., González-Pumariega, S., García, M., & Roces, C. (1997). *Cuestionario para la evaluación de metas académicas en Secundaria (CEMA II)*. Departamento de Psicología Universidad de Oviedo.
- O'Donnell S., Chang, K., & Miller, K., (2013). Relations among autonomy, attribution style, and happiness in college students. *College Student Journal*, 47(1), 228-234.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2013). *PISA 2012 Results: excellence through equity: giving every student the chance to succeed, Volume II*. Paris: OECD Publishing.
- 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.
- Ossa, C., & Aedo, J. (2014). Enfoques de aprendizaje, autodeterminación y estrategias meta-cognitivas en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. *Ciencias psicológicas*, 8(1), 79-88.
- Pérez, M., Díaz A., González-Pianda, J., Núñez, J. & Rosário, J. (2009). Escala de Metas de Estudio para Estudiantes Universitarios. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(3), 449-455.
- Pérez, M., Valenzuela, M., Díaz, A., González-Pianda J., & Núñez, J. (2013). Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Atenea* 508(2), 135-150.
- 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.

Takashiro, N. (2016). What are the relationships between college students' goal orientations and learning strategies? *Psychological Thought*. 9(2). 169-183.

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.

Valencia, M., Duarte, J., & Caicedo A. (2013). Aprendizaje autorregulado, metas académicas y rendimiento en evaluaciones de estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11(2), 53-70.

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), 165-170.

Valle, A., Núñez, J., Cavanach, R., Rodríguez, S., González-Pienda, 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-Pienda 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-Pienda 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.

Weinstein, C., & Mayer, R., (1983). The Teaching of Learning Strategies. *Innovation Abstracts*, 32 (5), 1-4.

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.



Anexo 1. Asentimiento informado

Asentimiento Informado para Estudiantes Realización de Test Programa PACE-UdeC.

La Universidad de Concepción desarrolla el Programa de acompañamiento y acceso efectivo a la educación superior (PACE) en el establecimiento donde estudias. El Programa busca otorgar igualdad de oportunidades en el acceso y egreso a la educación superior, a través del apoyo tanto a docentes como a estudiantes.

Para ello solicitamos que respondas un conjunto de instrumentos o pruebas orientadas a recoger información importante respecto de los estudiantes de 3° año medio del establecimiento. Estas pruebas han sido preparadas por el Equipo de la Universidad de Concepción, y la mayoría de ellas están en formato digital. La información obtenida tendrá un carácter restringido y confidencial, y solo será utilizada con fines de mejora para el establecimiento y los procesos de enseñanza aprendizaje como también para fines investigativos.

Por favor marcar con un **X** su opción.

| |
|--------------|
| Si autorizo. |
| No autorizo. |

Cualquier consulta, durante cualquier etapa, puede hacerla llegar al Director Ejecutivo Programa PACE-UdeC, Dr. Jorge Ulloa Garrido al teléfono 041 2204107.

Nombre Alumno:

Rut Alumno:

.....
Firma

Anexo 2. Cuestionarios

CEMA-II: Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas

Identificación:

RUT:

Sexo:

Edad:

Colegio:

Curso:

Instrucción:

Este es un cuestionario que nos permite conocer cuáles son los principales motivos por los que los estudiantes se esfuerzan en su trabajo académico. Seguidamente te presentamos una serie de afirmaciones acerca de los motivos que puedes tener para estudiar, o para evitar trabajar. Te pedimos que contestes a dichas afirmaciones reflexionando detenidamente sobre el contenido de cada una de ellas, que, aunque te parezcan semejantes, en realidad, no lo son.

Para completarlo, te ayudamos con el siguiente ejemplo. Encontrarás una frase en la que debes marcar del 1 al 5. Si *nunca* acostumbras a hacer lo que dice la frase **rodeas con un círculo** la casilla que corresponde al número 1. Si *casi nunca* lo haces, rodeas el número 2. Si lo haces sólo *algunas veces*, rodeas la número 3. Si lo haces *casi siempre*, rodeas la número 4. Si sueles hacerlo *siempre*, rodeas la número 5.

NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS, sólo queremos que respondas con la mayor precisión y sinceridad posible a las cuestiones que se plantean.

Por favor, antes de comenzar completa los datos que aparecen en la parte superior de esta página.

Gracias por tu colaboración.

| Nº | Preguntas | Nunca | Casi nunca | Algunas Veces | Casi siempre | Siempre |
|----|---|-------|------------|---------------|--------------|---------|
| 1 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque la realización de las tareas académicas me permite incrementar mis conocimientos. | | | | | |
| 2 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque los aprendizajes que realizo me permiten ser más competente. | | | | | |
| 3 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más aprenda mejor profesional seré. | | | | | |
| 4 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque me gusta lo que estudio. | | | | | |
| 5 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque disfruto con lo que aprendo. | | | | | |
| 6 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy interesante lo que estudio. | | | | | |
| 7 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más aprendo más autónomo soy. | | | | | |
| 8 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque aprender me posibilita ser más independiente. | | | | | |
| 9 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más sé mayor sensación de control tengo. | | | | | |
| 10 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero tener uno de los mejores expedientes de mi promoción. | | | | | |
| 11 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo sentirme orgulloso ante las personas que más me importan. | | | | | |
| 12 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero que todos vean lo inteligente y voluntarioso que soy. | | | | | |
| 13 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero sentirme humillado ante las personas que más me importan. | | | | | |
| 14 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo tener que avergonzarme de mí mismo. | | | | | |
| 15 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que las personas que más me importan se avergüencen de mí. | | | | | |
| 16 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo que las personas que más me importan se sientan orgullosas de mí. | | | | | |
| 17 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo dar una imagen de fracasado ante las personas importantes para mí. | | | | | |
| 18 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo ser alabado por mis padres. | | | | | |
| 19 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos. | | | | | |
| 20 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis profesores me tengan mala por mis malas notas. | | | | | |
| 21 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo evitar el rechazo de mis padres. | | | | | |
| 22 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero perder el respeto de las personas importantes para mí. | | | | | |

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| 23 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí. | | | | | |
| 24 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo que los profesores me tengan aversión. | | | | | |
| 25 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo ser elogiado por mis padres, profesores y amigos. | | | | | |
| 26 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo obtener alguna recompensa de mis padres. | | | | | |
| 27 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero obtener algo importante que depende de mis notas en los estudios. | | | | | |
| 28 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo evitar los castigos que recibiría si no obtengo buenos resultados. | | | | | |
| 29 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero evitar los enfrentamientos con mis padres. | | | | | |
| 30 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero evitar consecuencias negativas para mí debido a un insuficiente rendimiento. | | | | | |
| 31 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero perder algo de lo que ahora disfruto (pagas, salidas, etc.). | | | | | |
| 32 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro. | | | | | |
| 33 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero conseguir una buena posición social en el futuro. | | | | | |
| 34 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque en el futuro no me gustaría engrosar las listas del paro. | | | | | |
| 35 | Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo perderme la oportunidad de disfrutar en el futuro de un trabajo importante. | | | | | |
| 36 | Generalmente, no me esfuerzo en clase si veo que quedaré como un estúpido. | | | | | |
| 37 | Evito trabajar en clase si veo que seré el que peor lo haga. | | | | | |
| 38 | Si veo que puedo fracasar en un examen, trabajo, etc., suelo no esforzarme desde el principio. | | | | | |
| 39 | Es muy importante para mí no sentirme un estúpido en clase. | | | | | |
| 40 | Creo que suelo evitar implicarme en aquellas tareas que pudieran hacerme quedar como incapaz. | | | | | |
| 41 | Sólo participo en las actividades de clase que me permiten quedar en el grupo de los mejores. | | | | | |
| 42 | Evito esforzarme en aquellas tareas que creo que no seré capaz de hacerlas bien | | | | | |

(Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, García & Roces, 1997)

EAT: Estilos Atributivos y Motivación

Identificación:

RUT:

Sexo:

Edad:

Colegio:

Curso:

Instrucción:

Encontrarás una serie de afirmaciones sobre las causas del éxito y el fracaso en distintas situaciones, en relación con cada una de las cuales debes mostrar tu grado de acuerdo o desacuerdo. No hay respuestas correctas o incorrectas, ya que las personas podemos considerar las cosas desde distintos puntos de vista. Contesta con sinceridad de modo que se pueda conocer mejor tu forma de ser.

Ten presente que una puntuación de "0" significa "máximo desacuerdo", y una puntuación de "4", "máximo acuerdo" con el contenido de la afirmación.

| Nº Ítem | | Máximo desacuerdo 0 | 1 | 2 | 3 | Máximo acuerdo 4 |
|---------|--|------------------------|---|---|---|---------------------|
| 1 | Pienso que mis buenas notas reflejan, sobre todo, lo listo que soy para los estudios. | | | | | |
| 2 | En mi caso, sacar buenas notas se ha debido, sobre todo, a mi propio esfuerzo. | | | | | |
| 3 | Por lo general, si he obtenido malos resultados en Lenguaje creo que ha sido por mala suerte. | | | | | |
| 4 | Mis malas notas en Lenguaje se han debido, con frecuencia, a que el profesor puntuaba muy bajo. | | | | | |
| 5 | Si alguna vez he obtenido bajas calificaciones en Matemáticas se ha debido a falta de esfuerzo. | | | | | |
| 6 | Si repruebo una asignatura, probablemente es por no estar capacitado intelectualmente para la misma. | | | | | |
| 7 | Con frecuencia mis malas notas se deben a que el profesor no está bien preparado para enseñarme. | | | | | |
| 8 | Mi mala suerte ha sido muchas veces la | | | | | |

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| | causa de que no tuviese mejores notas. | | | | | |
| 9 | Siempre que he obtenido buenas notas ha sido porque he estudiado con gran intensidad. | | | | | |
| 10 | Si saco buenas notas es por mi buena capacidad para los estudios. | | | | | |
| 11 | En general, las notas bajas en Lenguaje han reflejado mi poco trabajo y esfuerzo. | | | | | |
| 12 | Si sacase malas notas pensaría que no tengo el talento necesario para comprender esas asignaturas. | | | | | |
| 13 | La suerte ha sido, por lo general, la causa de mis buenas notas en Lenguaje. | | | | | |
| 14 | Cuando he trabajado con empeño, generalmente he podido superar los obstáculos que me impedían tener éxito en los estudios. | | | | | |
| 15 | Si alguna vez he sacado buenas notas en Matemáticas ha sido porque se me dan muy bien. | | | | | |
| 16 | Las bajas notas que he obtenido han sido, sobre todo, porque no me he esforzado lo suficiente. | | | | | |
| 17 | Si he tenido malas notas en Matemáticas a menudo ha sido porque el profesor explicaba mal. | | | | | |
| 18 | Mis bajas notas en Matemáticas se han debido, sobre todo, a equivocaciones casuales. | | | | | |
| 19 | La suerte es, con frecuencia, el principal factor responsable de mi éxito en los estudios. | | | | | |
| 20 | Normalmente, si recibo una mala nota en una asignatura es porque no he estudiado lo suficiente. | | | | | |
| 21 | A menudo, si he tenido malas notas ha sido porque los profesores no me han explicado bien las lecciones. | | | | | |
| 22 | La casualidad ha sido la causa de que a veces haya tenido puntuaciones bajas. | | | | | |
| 23 | Con frecuencia, si he sacado buenas notas en una asignatura, ha sido porque el profesor daba puntuaciones altas con mucha facilidad. | | | | | |
| 24 | Si tengo buenas notas en Matemáticas es por el esfuerzo y empeño que pongo. | | | | | |
| 25 | Mi inteligencia constituye el factor más importante a la hora de conseguir buenas notas. | | | | | |
| 26 | Las malas notas significan para mí que no he trabajado con suficiente empeño. | | | | | |
| 27 | Si sacase malas notas dudaría de mi inteligencia. | | | | | |
| 28 | Normalmente he sacado buenas notas sólo porque lo que tenía que aprender era fácil. | | | | | |
| 29 | Por lo general, cuando he sacado buenas | | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|
| | notas ha sido porque me han tocado las preguntas que había estudiado. | | | | | |
| 30 | Normalmente, si he sacado malas notas ha sido porque el profesor era un tacaño al puntuar. | | | | | |
| 31 | Con frecuencia mis malas notas se deben a la mala suerte de tocarme justamente las preguntas que no he preparado. | | | | | |
| 32 | Cuando me he esforzado y he trabajado hartito, he conseguido buenas notas en Lenguaje. | | | | | |
| 33 | Si alguna vez he obtenido buenos resultados en Lenguaje, se ha debido a mi capacidad para dicha asignatura. | | | | | |
| 34 | En general, cuando alguna vez he sacado buenas notas, ha sido principalmente por lo listo que soy. | | | | | |
| 35 | Por lo general, apruebo simplemente por suerte. | | | | | |
| 36 | Normalmente, cuando he trabajado hartito he conseguido tener éxito en los estudios. | | | | | |
| 37 | Creo que, con frecuencia, cuando he obtenido buenas notas ha sido por la facilidad de las asignaturas. | | | | | |
| 38 | Me parece que, normalmente, mis notas bajas se han debido a la casualidad. | | | | | |
| 39 | Cuando saco malas notas pienso que no soy inteligente. | | | | | |
| 40 | Es frecuente, si saco malas notas, que sea porque el profesor no ha hecho interesante la asignatura. | | | | | |
| 41 | Si las notas que saco no son tan buenas como esperaba, normalmente pienso que se debe a mi falta de esfuerzo. | | | | | |

(Alonso & Sánchez ,1992)

CECAE: Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio

Identificación:

RUT:

Sexo:

Edad:

Colegio:

Curso:

Instrucción:

Este Cuestionario supone una forma de ayudarte a descubrir y a mejorar tu forma de estudiar. Consiste en que señales la frecuencia con la que utilizas las distintas actividades, estrategias o modos de estudio.

Para completarlo, te ayudamos con el siguiente ejemplo. Encontrarás una frase en la que debes marcar del 1 al 5. Si *nunca* acostumbras a hacer lo que dice la frase **rodeas con un círculo** la casilla que corresponde al número 1. Si *casi nunca* lo haces, rodeas el número 2. Si lo haces sólo *algunas veces*, rodeas la número 3. Si lo haces *casi siempre*, rodeas la número 4. Si sueles hacerlo *siempre*, rodeas la número 5.

NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS, sólo queremos que respondas con la mayor precisión y sinceridad posible a las cuestiones que se plantean.

Por favor, antes de comenzar completa los datos que aparecen en la parte superior de esta página.

Gracias por tu colaboración.

| Nº Ítem | Preguntas | Nunca | Casi nunca | Algunas Veces | Casi siempre | Siempre |
|---------|---|-------|------------|---------------|--------------|---------|
| 1 | Cuando empiezo a estudiar algo, suelo dar un vistazo general al tema para ver de qué trata. | | | | | |
| 2 | Generalmente hago resúmenes de lo que estudio. | | | | | |
| 3 | Acostumbro a anotar las ideas más importantes mientras voy estudiando. | | | | | |
| 4 | Cuando estudio, hago una primera lectura rápida de los temas para encontrar las ideas más importantes. | | | | | |
| 5 | Cuando estudio, suelo diferenciar lo que son ideas importantes y lo que son detalles. | | | | | |
| 6 | Hago esquemas, gráficos o tablas para organizar mejor lo que estoy estudiando. | | | | | |
| 7 | Cuando estudio, procuro dividir los temas en varias partes y trato de relacionarlas entre sí. | | | | | |
| 8 | Después de estudiar, trato de simplificar el tema reduciéndolo a unas cuantas ideas principales. | | | | | |
| 9 | Intento relacionar las ideas del tema que estoy estudiando. | | | | | |
| 10 | Cuando estudio, voy haciendo guiones donde voy colocando las ideas, desde las más importantes a las menos importantes. | | | | | |
| 11 | Trato de relacionar lo que estoy estudiando con lo que ya sé. | | | | | |
| 12 | Cuando estoy estudiando un tema, me hago preguntas y reflexiones sobre el mismo. | | | | | |
| 13 | Me gusta pensar en las aplicaciones que tiene a la vida real lo que estoy estudiando. | | | | | |
| 14 | Cuando estudio un tema, suelo anotar ideas o ejemplos que me vienen a la cabeza y que me pueden ayudar a comprenderlo y recordarlo mejor. | | | | | |
| 15 | Cuando estoy estudiando, intento expresar el significado de los temas con mis propias palabras. | | | | | |
| 16 | Cuando estudio un tema, procuro relacionarlo con otros que ya he estudiado antes, pensando en las | | | | | |

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| | semejanzas y diferencias que hay entre ellos. | | | | | |
| 17 | Trato de memorizar lo que estudio repitiendo para mí una y otra vez los conceptos e ideas más importantes. | | | | | |
| 18 | Memorizo palabras clave para recordar mejor lo que estoy estudiando. | | | | | |
| 19 | Suelo escribir las cosas para poder memorizarlas mejor. | | | | | |
| 20 | Cuando estudio, suelo utilizar palabras o ideas que me sirven de pista para recordar. | | | | | |
| 21 | Intento entender lo que estoy estudiando para poder retenerlo mejor. | | | | | |
| 22 | Para memorizar lo que estoy estudiando suelo fijarme en los conceptos e ideas más importantes del tema. | | | | | |



(Valle, Canabach, González-Pienda, Núñez, Rodríguez, & Rosário, 2009)

ECE: Estrategias de Control en el Estudio

Identificación:

RUT:

Sexo:

Edad:

Colegio:

Curso:

Instrucción:

Este es una prueba consiste en indicar tu nivel de acuerdo con las estrategias que utilizas, tanto al **inicio**, **durante** y al **finalizar** de estudiar.

Para completarlo, te ayudamos con el siguiente ejemplo. Encontrarás una frase en la que debes marcar del 1 al 5. Si *nunca* acostumbras a hacer lo que dice la frase **rodeas con un círculo** la casilla que corresponde al número 1. Si *casi nunca* lo haces, rodeas el número 2. Si lo haces sólo *algunas veces*, rodeas la número 3. Si lo haces *casi siempre*, rodeas la número 4. Si sueles hacerlo *siempre*, rodeas la número 5.

NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS, sólo queremos que respondas con la mayor precisión y sinceridad posible a las cuestiones que se plantean.

Por favor, antes de comenzar completa los datos que aparecen en la parte superior de esta página.

Gracias por tu colaboración.

| Nº Ítem | Preguntas: Al inicio del estudio. | Nunca | Casi nunca | Algunas Veces | Casi siempre | Siempre |
|---------|---|-------|------------|---------------|--------------|---------|
| 1 | Antes de ponerme a estudiar, suelo considerar qué es lo que tengo que estudiar, qué actividades tengo que hacer o cuánto trabajo o tiempo me supone el estudio. | | | | | |
| 2 | Al principio del estudio, suelo plantearme cómo voy a estudiar: ¿Tengo que estudiar lo importante o también los detalles? ¿Lo que tengo que hacer es memorizarlo? ¿Es comprenderlo? ¿Es relacionarlo o aplicarlo? | | | | | |
| 3 | Acostumbro a dividir la tarea, trabajo o estudio por partes, para que me resulte más fácil. | | | | | |
| 4 | Al estudiar suelo ordenar las distintas actividades que tengo que hacer, diciéndome, primero tengo que hacer esto, luego hacer esto otro. | | | | | |
| 5 | Suelo ser previsor, calculando el tiempo que dispongo para distribuirlo de forma realista en cada aspecto o cuestión. | | | | | |
| 8 | Si hay algo que no entiendo o no sé hacer, procuro no seguir adelante hasta lograr resolverlo. | | | | | |
| 9 | Algunas veces, si no entiendo o no sé hacer algo, procuro seguir adelante para ver si lo siguiente me puede aclarar lo anterior. | | | | | |
| 10 | Cuando se me presenta algún problema o cuestión, procuro siempre buscar, prioritariamente, "dentro de mí" la solución. | | | | | |
| 11 | Cuando no logro resolver un problema por mí mismo, acudo a otras personas o libros que me lo aclaren. | | | | | |
| 12 | Mientras estudio, suelo estar continuamente revisando lo que está flojo o en lo que fallo, para | | | | | |

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| | amarrarlo bien. | | | | | |
| 13 | Cuando estudio, o resuelvo un problema, procuro consultar la opinión de otros para ver si lo que estoy haciendo es correcto. | | | | | |
| 14 | Cuando he terminado de estudiar, tengo la costumbre de hacer una revisión de todo para ver si tengo algún fallo. | | | | | |
| 15 | Cuando he terminado de estudiar, procuro amarrar y consolidar los puntos que considero más débiles. | | | | | |
| 16 | Cuando he terminado de estudiar, procuro relacionar lo estudiado con el examen o con lo que el profesor me pide. | | | | | |
| 17 | Cuando he estudiado un tema, y luego pasa un tiempo, trato de volverlo a repasar o refrescarlo en la memoria antes de una prueba o examen. | | | | | |



(Hernández y García, 1995)

