



PSICOLOGÍA POSITIVA: DESARROLLO Y EDUCACIÓN

AUTORREGULACIÓN, METAS Y ATRIBUCIONES CAUSALES EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA**Ma Victoria Pérez Villalobos*** **Alejandro Díaz Mujica ****

Universidad de Concepción

adiazm@udec.cl

*Doctora en Psicología, Departamento de Psicología

**Doctor en Psicología, Departamento de Psicología

*Fecha de recepción: 9 de enero de 2013**Fecha de admisión: 15 de marzo de 2013***ABSTRACT**

To measure self-regulated learning, study goals and causal attributions, the Cuestionario de Formas de Estudio y Metas de Estudio and Sydney Attribution Scale were applied to pedagogy of science's 189 students from Universidad de Concepcion, Concepcion, Chile.

There are direct correlations ($r = .30, p <.01$) between self-regulated learning strategies and the adoption of learning goals and between strategies provision and adequate success attribution, and inverse relations between self-regulated learning strategies and adequate failure attribution.

Results and their implications to self-regulated learning fostering are discussed.

Keywords: self-regulation strategies, teaching-learning process, academic performance, study goals, causal attributions

RESUMEN

Para medir la autorregulación de aprendizaje, metas de estudio y atribuciones causales, se aplicó el Cuestionario de Formas de Estudio y Metas de Estudio y la Escala de Atribución de Sidney a 189 estudiantes de Pedagogía en Ciencias de la Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

Se observan correlaciones directas y significativas ($r > .30, p <.01$) entre las estrategias de autorregulación y la adopción de metas de aprendizaje y entre las estrategias de disposición y las atribuciones adecuadas al éxito, e inversas y significativas entre las estrategias de autorregulación y las atribuciones adecuadas al fracaso.

Se discuten los resultados y sus implicaciones para el fomento de la autorregulación del aprendizaje.

Palabras clave: estrategias de autorregulación, proceso enseñanza-aprendizaje, resultado académico, metas de estudio, atribuciones causales.



AUTORREGULACIÓN, METAS Y ATRIBUCIONES CAUSALES EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA

INTRODUCCIÓN

La autorregulación es un constructo que engloba la acción de autogenerar y autodirigir motivación, aprendizaje, cognición y metacognición para alcanzar metas de aprendizaje, siendo capaz de transformar habilidades mentales en habilidades y destrezas para utilizarlas en diversas áreas (Zimmerman, 2002).

Este proceso no se limita solo al ámbito personal e individual educativo, como el resolver problemas por uno mismo, sino que también incluye interacción y formas sociales de aprendizaje, como solicitar ayuda a alguien calificado para resolver dichos problemas, la ayuda puede ser requerida a un profesor, un compañero de clase, un familiar e incluso un amigo (Zimmerman, Kitsantas & Campillo, 2005).

Estrategias de autorregulación del aprendizaje

Debido a la dificultad en el consenso conceptual de la autorregulación del aprendizaje y la dificultad de abordar globalmente el concepto, se puede distinguir según diversos autores, distintas fases y subfases del proceso de autorregulación. Aun así es difícil encontrar unanimidad en la cantidad y en los usos de términos empleados para designar cada subetapa. Pero si queremos clasificar de alguna forma las estrategias de aprendizaje podemos llegar a un acuerdo según las coincidencias encontradas entre algunos autores (Roces, González-Pienda, Álvarez 2002, p. 104; Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda, Solano & Valle, 2007; Torrano & González Torres, 2004; Zimmerman, 2002), los cuales establecen que las estrategias de autorregulación del aprendizaje están conformadas por 3 clases de estrategias; las estrategias de disposición al aprendizaje, las estrategias cognitivas y las estrategias metacognitivas.

Metas de estudio

Las metas de estudio se refieren a los motivos de orden académico que tienen los alumnos para guiar su comportamiento. Son parte de los factores que diferencian a los estudiantes que tienen éxito académico de aquellos que no lo tienen (Rosário, Núñez, González-Pienda, Almeida, Soares & Rubio, 2005).

Algunos alumnos están motivados por el deseo de dominio, curiosidad, deseo de aprender (motivación intrínseca). Esto es lo que conocemos como metas de aprendizaje, en donde los estudiantes se orientan para lograr el incremento de su propia competencia (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, González-Pienda & Rosário, 2007). Otros están interesados por la obtención de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores, evitando cualquier valoración negativa (motivación extrínseca).

Atribuciones causales

Son las causas que los alumnos consideran son las responsables de su conducta sean positivas o negativas, interpretando, justificando y explicando su propio comportamiento y el de otros (Polaino-Lorente, Cabanyes & Del Pozo, 2003).

La dificultad de las materias el factor azar/suerte no tienen importancia para alumnos con alto rendimiento y tampoco consideran que el profesor juegue un papel protagónico en la eficacia de su aprendizaje. Por lo contrario para alumnos de bajo rendimiento los factores atribucionales predominantes se relacionan con su baja capacidad, el poco esfuerzo realizado y la mala preparación del profesorado. de esto podemos deducir que; mientras mayor sea la fuerza del elemento ambiental menor se hace la responsabilidad de la persona por la acción que ejecuta (Del Valle, 2008; Gerrig & Zimbardo, 2005; Polaino-Lorente et al., 2003).

Aquellos estudiantes que se sienten responsables de sus logros y fracasos académicos suponen que son los responsables de determinarlos y/o modificarlos o no según lo deseen, por lo contrario, aquellos alumnos que no son responsables de su éxito o fracaso atribuyen este último a otras personas, situaciones o circunstancias y el éxito produce en ellos sentimientos de agradecimiento



PSICOLOGÍA POSITIVA: DESARROLLO Y EDUCACIÓN

hacia las personas o circunstancias que creen son las responsables de sus logros (Polaino-Lorente et al., 2003).

De acuerdo al cuestionario utilizado para esta investigación (*Sydney Attribution Scale*) las atribuciones causales se clasifican en dos tipos *adecuadas* e *inadecuadas*, las cuales son consideradas para ambas circunstancias tanto éxito como fracaso. Al hablar de adecuadas entendemos por estas aquellas en donde el individuo es capaz de ejecutar los cambios necesarios para perfeccionar los métodos o estrategias que permitan obtener un aprendizaje óptimo y así lograr cumplir con los objetivos propuestos. Las inadecuadas son aquellas en que los estudiantes consideran que los factores internos y estables son los causantes de sus malos resultados, y los factores externos e inestables los causantes de resultados positivos. Es decir, estos consideran sus fracasos como el resultado de su baja capacidad y sea cual sea el esfuerzo que realicen, no será el suficiente para obtener el éxito en el ámbito académico (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Álvarez, Roces, García, González, Cabanach & Valle, 2000; Núñez, González-Pienda & Rosario, 2006b).

MÉTODO

El objetivo principal de este trabajo es describir la forma en que se relacionan las estrategias de autorregulación del aprendizaje, las metas de estudio y las atribuciones causales en estudiantes de la carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales.,

DISEÑO

Se emplea un método cuantitativo de tipo descriptivo correlacional y de corte transversal.

PARTICIPANTES

Se consideraron 189 estudiantes de las carreras de Pedagogía en Ciencias Naturales con sus respectivas menciones (Biología, Química y/o Física), que están cursando primer y segundo año. Los participantes de la muestra fueron seleccionados de cursos ya constituidos, uno de los requisitos para poder participar es que sea la primera carrera que cursan estudios en la universidad. La participación para responder los cuestionarios fue voluntaria, previo haber conocido en qué consistían las preguntas y firmado una carta de consentimiento.

Instrumentos de Medida

Cuestionario de formas de estudio

El Cuestionario de formas de estudio está compuesto por 57 ítems, empleando un escala tipo Likert. En su aplicación el instrumento presentó un 0.93.

ESCALA DE METAS DE ESTUDIO

El cuestionario de Escala de Metas de Estudio (E.M.E) (Pérez, González-Pienda, Díaz, Núñez, & Rosario, 2009) es una adaptación con pequeñas modificaciones del cuestionario de Metas Académicas, este último es una traducción de Questionnaire to Measure Achievement Goal Tendencies de Hayamizu & Weiner (1991). Constituido por 20 afirmaciones, con las cuales se exploran el tipo de metas adaptadas por los estudiantes. Todos los ítems se contestan usando una escala tipo Likert de 6 categorías.

El objetivo de éste cuestionario es evaluar las tres orientaciones motivacionales existentes en las atribuciones causales; (1) metas de aprendizaje, (2) de refuerzo social y (3) de logro.



AUTORREGULACIÓN, METAS Y ATRIBUCIONES CAUSALES EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA

Los coeficientes de fiabilidad que obtuvimos para cada una fue las siguientes; metas de aprendizaje .83, metas de refuerzo social .81 y finalmente para metas de logro .54

Sydney Attribution Scale (S.A.S.)

El cuestionario Sydney Attribution Scale (S.A.S.) o Escala de Atribución de Sidney está elaborado para medir las percepciones que tienen los estudiantes ante el éxito y fracaso académico por medio de tres factores: capacidad, esfuerzo y suerte. El instrumento original está compuesto por 72 ítems reunidos en 24 situaciones en las áreas académicas matemática y verbal, pero en esta tesis sólo se utilizaron 12 situaciones, con un total de 36 ítems, todos enfocados en el área matemática.

Emplea una escala tipo Likert, formada por seis puntos, donde 1=Falso total y 6=Verdadero total. Tiene un coeficiente de confiabilidad de .62

Procedimiento de Aplicación

Los datos fueron recogidos mediante el Cuestionario de Formas de Estudio en horas de clases, al final del segundo semestre académico, previo acuerdo del docente y los participantes, quienes leyeron y firmaron una carta de consentimiento informado.

RESULTADOS

Las estrategias de disposición se relacionan de manera moderada y directa con las metas de aprendizaje ($r=.40$, $p<.01$, $n=177$).

Se relacionan de manera baja las estrategias de disposición con las atribuciones causales adecuadas al éxito ($r=.29$, $p<.01$, $n=179$), mientras que la relación es inversa y baja con las atribuciones causales adecuadas al fracaso ($r=-.30$, $p<.05$, $n=180$).

Entre las estrategias cognitivas y las metas de aprendizaje existe una relación alta, directa ($r=.53$, $p<.01$, $n=181$), la relación entre estrategias cognitivas y metas de logro es baja y directa ($r=.24$, $p<.05$, $n=183$).

Las estrategias metacognitivas presentan una relación directa y moderada con las metas de aprendizaje ($r=.40$, $p<.01$, $n=178$), mientras que con las metas de refuerzo social y las metas de logro presentan escasa relación.

Existe una relación baja y directa entre las estrategias metacognitivas y las atribuciones causales adecuadas al éxito ($r=.26$, $p<.05$, $n=180$). Las estrategias metacognitivas y las atribuciones causales adecuadas al fracaso presentan una correlación inversa y baja ($r=-.23$, $p<.05$, $n=181$), mientras que con las atribuciones causales inadecuadas al éxito no se presenta.

CONCLUSIONES

Al analizar la relación entre las estrategias de disposición y las metas de aprendizaje, se observa una relación moderada y directa, es decir, los estudiantes que utilizan estrategias de disposición al aprendizaje adoptan también metas de aprendizaje y en menor medida metas asociadas sólo al rendimiento.

Las estrategias de disposición con las metas de refuerzo social no son significativas, son directas y presentan una baja relación, ocurriendo lo mismo entre las estrategias cognitivas y las metas de logro, implicando que apenas hay una relación proporcional directa.

La alta relación existente entre las estrategias cognitivas y las metas de aprendizaje, indica que los estudiantes que utilizan estrategias cognitivas de aprendizaje, como las de organización y elaboración se orientan al dominio y aprendizaje profundo de los contenidos, mientras que la relación entre las estrategias cognitivas y las metas de logro es baja, es decir, los alumnos que utilizan este tipo de estrategias sus metas estarían orientados a demostrar sus capacidades, aprender y obtener buenos resultados académicos.



PSICOLOGÍA POSITIVA: DESARROLLO Y EDUCACIÓN

La relación directa, moderada y altamente significativa de las estrategias metacognitivas con las metas de aprendizaje nos indica que los alumnos que constantemente se autoevalúan y auto monitorean su propio proceso de enseñanza-aprendizaje tienen una cierta tendencia a plantearse como meta incrementar sus capacidades y conocimientos sobre las materias que deben aprender.

La vinculación entre la utilización de estrategias de disposición y las atribuciones causales adecuadas al éxito se presenta cercana a una relación moderada, indicando que el uso de estrategias de disposición se asocia también con la atribución adecuada de las causas de los buenos resultados, aunque en menor medida y que estos estudiantes muestran una tendencia, si bien baja, a atribuir sus fracasos a causas internas y controlables.

En tanto la relación entre estrategias cognitivas y las atribuciones causales adecuadas al fracaso es cercana a la moderada y de carácter inversamente proporcional. Es decir, existe una leve tendencia a que los alumnos que utilizan este tipo de estrategias como las de repetición y elaboración, no atribuyen sus logros y fracasos a causas externas no controlables e inestables. Entre las estrategias metacognitivas y las atribuciones causales adecuadas al éxito existe una relación directa muy baja.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barca, A., Peralbo, M. & Brenlla, J. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema*, 16(1), 94-103.
- Del Valle, M. (2008). *Modelamiento matemático y aprendizaje de la función lineal en educación media*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor de Educación, Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.
- Gerrig, R. & Zimbardo, P. (2005). *Psicología y vida*. México: Pearson Educación
- González, M. C., & Tourón, J. (1992). Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Pamplona: EUNSA.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., 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.
- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Pérez, M. V. & Díaz A. (2008). Valoración de un programa de docencia para facilitar el aprendizaje activo y autorregulado. Proyecto FONDECYT N° 1080240.
- Polaino-Lorente, A., Cabanyes, J. & Del Pozo, A. (2003). *Fundamentos de psicología de la personalidad*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Roces, C. González-Pienda, J. & Álvarez, L. (2002). Procesos y estrategias cognitivas y metacognitivas. En González-Pienda, J., González-Cabanach, R., Núñez, J. & Valle, A. (Eds.). *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 95 - 115). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Rosário, P., Mourão, J., Núñez, J., González-Pienda, J., Solano, P. & Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19 (3), 422 – 427.
- Rosário, P., Núñez, C., González-Pienda, J. A., Almeida, L., Soares, S. & Rubio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del “modelo 3P” de J. Biggs. *Psicothema*, 17, 20-30.
- Torrano, F. & González Torres, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 2 (3), 1 - 34.
- Valle, A., González Cabanach, R., Núñez, J. & González-Pienda. J. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (2), 393 – 412.



AUTORREGULACIÓN, METAS Y ATRIBUCIONES CAUSALES EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA

Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, C., González-Pienda, J. A., & Rosàrio (2007). Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educacional*, 11, 31-40.

Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41 (2), 64-70

Zimmerman, B., Kitsantas, A. & Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluación*, 5, 1 - 21.