

# **LAS METAS ACADÉMICAS Y ESTILOS ATRIBUCIONALES. INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO PARA UNA MAYOR CONCEPTUALIZACIÓN**

## **ACADEMIC GOALS AND ATTRIBUTIONAL STYLES. DIAGNOSTIC TOOLS FOR BETTER CONCEPTUALIZATION**

**María Jesús Cano Muñoz, Emilio Jesús Lizarte Simón**

*\*Universidad de Granada  
mariajesus\_ca@hotmail.com*

### **Resumen**

Puntualizar las metas académicas y estilos atribucionales conjetura una amplitud de términos y concreciones múltiples, en las que se integran metas de aprendizaje y metas de rendimiento. Una meta académica se puede suponer como un modelo/ estilo motivacional compuesto de creencias, atribuciones y sentimientos, impresiones que dirigen las intenciones de la conducta, de lo que los sujetos hacen en el contexto educativo. Existe multitud de instrumentos que sirven para investigar los distintos estilos de aprendizaje, siendo éstas destrezas que conjeturan la información a través de la recopilación, interpretación y conceptualización de la nueva información.

Palabras clave: meta académica, estilo atribucional, modelo motivacional, conducta, rendimiento, aprendizaje.

### **Abstract**

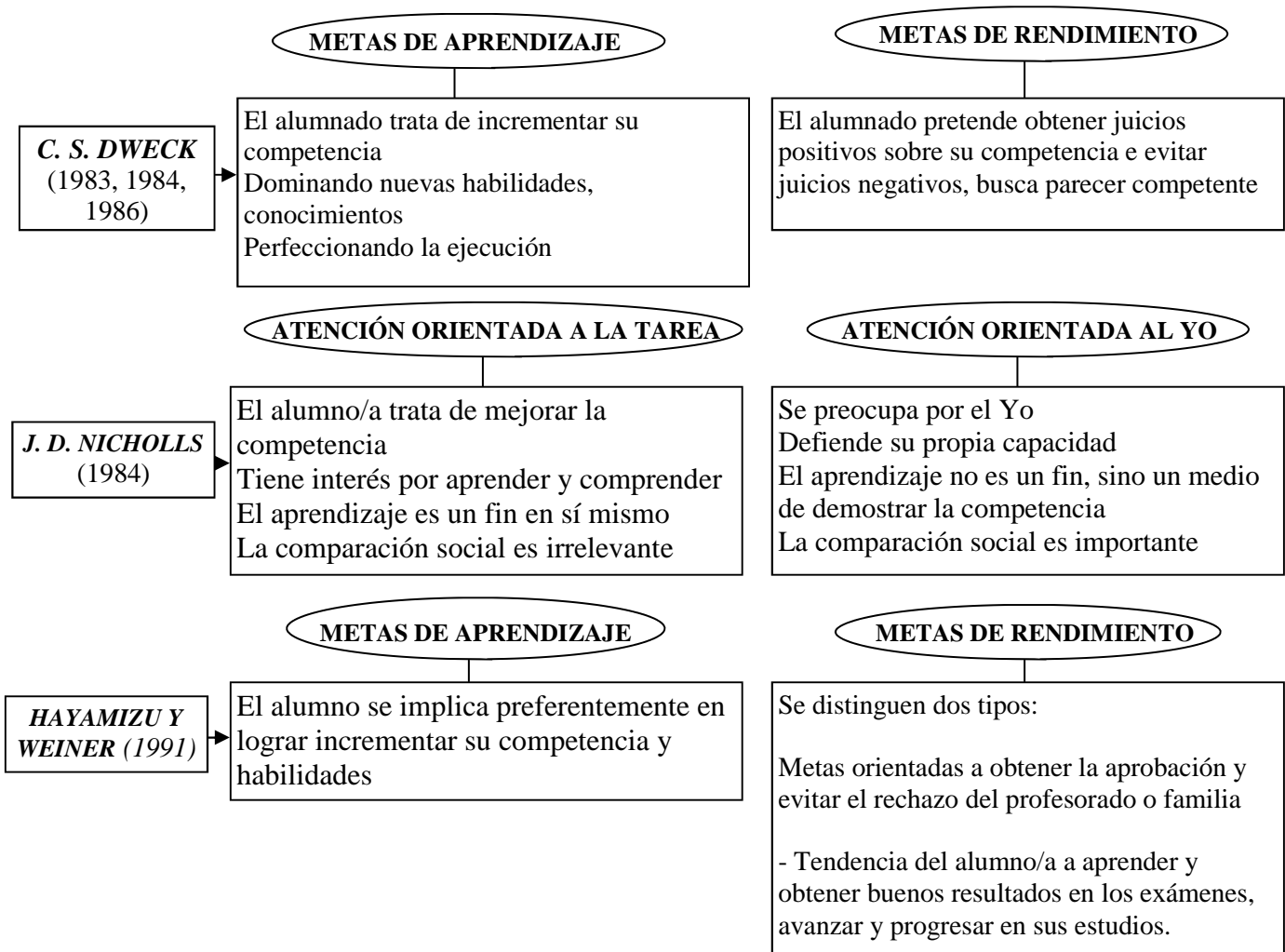
To clarify academic goals and attributional styles conjecture amplitude terms and multiple concretions, which are integrated learning goals and performance goals. An academic goal can be assumed as a model / motivational style composed of beliefs, attributions and feelings, impressions that drive behavioral intentions, what subjects do in the educational context. There are many instruments used to investigate the different learning styles, and these are skills guessing the information through the collection, interpretation and conceptualization of new information.

Keywords: academic goal, attributional style, motivational model, behavior, performance, learning.

Concretar las metas académicas y estilos atribucionales supone una amplitud de términos y concreciones múltiples, en las que se integran metas de aprendizaje y metas de rendimiento. Empezaremos comentando que una meta académica se puede suponer como un modelo/ estilo motivacional compuesto de creencias, atribuciones y sentimientos, impresiones que dirigen las intenciones de la conducta, de lo que los sujetos hacen en el contexto educativo. Estas metas estipulan tanto las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso, como la cantidad y calidad de sus actividades de aprendizaje y estudio (Mascarenhas, 2004).

Según Barca, Porto, Santorum y Barca (2009) explican que una meta académica se puede considerar un modelo motivacional formado por creencias y afectos que dirigen los diseños de la conducta, de lo que los sujetos hacen o quieren hacer en el contexto educativo. Todo esto provoca las acciones relacionadas con respuestas afectivas, cognitivas y conductuales ante el resultado positivo o negativo de la actividad respecto a las actividades.

A continuación exponemos un cuadro con los tipos de metas de acuerdo con los supuestos de varios autores



Respecto a los estilos de aprendizaje se conoce que el alumno/a con metas académicas de aprendizaje suele afiliar, de forma consecutiva, enfoques de aprendizaje de tipo profundo y en menor grado y consecución de logro; en definitiva, enfoques de aprendizaje de orientación al significado (EOR-SG). Cabe destacar su rendimiento académico, ya que suele ser de tipo medio y alto y sus estilos atribucionales suelen coincidir con el esfuerzo y la capacidad y, en menor disposición, con la suerte (Barca, 1999a; 1999b; 2000; Rosario y Almeida, 2000).

Cuando este alumno/a tiene que estudiar una temática concreta, suele preguntarse qué le van a preguntar y cómo se lo van a preguntar en el examen, manipulando estrategias mecánicas de carácter reproductivo, sin entregarse demasiado en el esfuerzo y tiempo. Los alumnos/as con metas de rendimiento suelen inclinarse por enfoques de aprendizaje de prototipo superficial y en un grado menor el de logro, en último término suele optar mayoritariamente por enfoques de orientación superficial y ligeros. Por otra parte su rendimiento académico suele ser bajo o de tipo medio y sus estilos atribucionales suelen ser, por lo general, de tipo externo (dificultad/facilidad de materias, acción del profesorado y suerte) con dimensiones incontrolables e inestables (Barca, 2000).

Con respecto a las metas relacionadas con la consecución de recompensas externas, como indican algunos autores (Alonso, 1991; Alonso y Montero, 1992; Rodríguez, González, Piñeiro, Valle, Núñez y González-Pienda, 2003), a la hora de desarrollar una tarea escolar este tipo de alumno/a pueden trabajar teniendo presente varios tipos de metas al mismo tiempo, dependiendo de sus características personales y de las de la propia actividad.

## **INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO**

Cada persona tiene un perfil desigual de adquirir el conocimiento, traducir de forma distinta y aplicarlo de forma disímil. Las personas tienen predilecciones que facilitan y fomentan condiciones conducidas a través de las estrategias cognitivas que les pueden servir de apoyo a la hora de personificar y clasificar el nuevo concepto. En este sentido, el término estilos de aprendizaje se refiere a esas destrezas distinguidas que son formas de recopilar, interpretar, organizar y pensar sobre la nueva información (Gentry, 1999).

Autores como Murrell y Claxton (1987) aluden 3 estudios en esta área que aprovechan de base para indivisa investigación relacionado con los estilos de aprendizaje:

- Dewey (1938) rotuló que los estudiantes aprenden mejor si el contenido contiene un elemento de experiencia en el proceso de aprendizaje.
- Lewin (1951), tuvo características comunes con el autor anterior, de manera que se centró en detallar que un entorno en el que el aprendizaje sea activo refuerza el aprendizaje.
- Piaget (1971) desarrolló la investigación ultimando que la inteligencia es un porte del dinamismo entre la persona y el entorno de aprendizaje que se desarrolle.

El aprendizaje en el ámbito educativo será positiva cuando se consiga movilizar, desequilibrar y reequilibrar los esquemas conceptuales (Coll, Martín y Mauri, 1993; García 1993) que existen en la estructura de su pensamiento.

El autor Martínez Geijo (2008) afirma que: “desde la óptica constructivista los postulados en que están arraigados los procesos cognitivos son, en síntesis, los siguientes:

- a) Aprender es una actividad extremadamente compleja donde se ponen en juego un gran número de factores que dependen a la vez de las características personales del alumnado y del contexto del aprendizaje (Valle y Barca, 1993).
- b) Aprender es una actividad individual, nadie puede aprender por otro, y esencialmente personal, donde están implicadas todas las dimensiones de la personalidad desde las afectivas a las cognitivas pasando por las sensoriales, motrices etc.

- c) El discente es el agente principal y central del aprendizaje. Utilizará las conductas y seleccionará las estrategias adecuadas para construir su conocimiento.
- d) Es obvio que existe una gran variabilidad en la manera en que el alumnado se enfrenta a una tarea de aprendizaje (Barón, 1991) ya que sus representaciones tienen un papel predominante en el grado de implicación y en las diversas maneras de poner en acción sus recursos.
- e) El proceso de enseñanza contribuye a que cambie sus estructuras de conocimiento. Es por tanto, un enfoque que se desarrolla dentro de la fundamentación cognitiva del aprender (Pozo, 1999).
- f) Lo que los estudiantes piensan, sus preconcepciones o sus ideas previas son el punto de arranque de la enseñanza que hay que desarrollar para que, confrontándolas con el conocimiento deseable o escolar, modificarlas o cambiarlas para que puedan ser utilizadas en otros contextos.
- g) El docente se reconvierte en un investigador en el aula que formula hipótesis sobre los problemas pedagógicos que aparecen al hilo del proceso y toma decisiones preventivas para aminorarlos o solucionarlos.
- h) Las interacciones profesor / alumnado y alumnado / alumnado (Lacasa, et al, 1997), son igualmente valiosas. El trabajo cooperativo es un marco conveniente para su desarrollo.
- i) Los debates, el diálogo, el clima de compromiso por ambas partes, así como la continua elaboración de materiales y la facilidad de acceso a recursos variados son algunos elementos esenciales de la enseñanza bajo este enfoque.
- j) Considerar los interrogantes más que las respuestas es una manera de favorecer la autorreflexión y por tanto la autonomía del alumno.” (p.86).

Existen diferentes instrumentos de diagnóstico que presenta un importante respaldo de validez y fiabilidad, que han sido utilizados en investigaciones educativas, y que nos pueden servir como referentes en nuestra conceptualización, exponemos una tabla para una mejor exposición.

Jerome Kagan (1966)	<i>Test de Emparejamiento de Figuras Familiares (Matching Familiar Figures Test)</i>
Alonso, Gallego y Honey (1992, 1994)	<i>Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)</i>
Robert Sternberg (1997)	<i>Inventario de Estilos de Pensamiento (Thinking Styles Inventory)</i>
Catherine Jester (1999)	<i>Encuesta sobre Estilos de Aprendizaje para la Universidad (Learning Style Survey for Collage)</i>
S. Whiteley y K. Whiteley (2003)	<i>Inventario de Estilos de Aprendizaje del proyecto Memletics (The Memletics Learning Styles Inventory)</i>

Fuentes: Alonso (1992a) y García Cué (2006)

Las aportaciones y experiencias de Honey y Mumford fueron recogidas en España por Catalina Alonso en 1992, quien adaptó el cuestionario LSQ de Estilos de Aprendizaje al

ámbito académico y al idioma Español, llamó al cuestionario adaptado CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso sobre Estilos de Aprendizaje).

Después del ajuste del cuestionario Catalina Alonso diseñó y desarrolló una investigación con 1371 alumnos de diferentes facultades de las Universidades Complutense y Politécnica de Madrid (Alonso, 1992a). Los resultados obtenidos fueron muy importantes ya que dejaron precedentes en la investigación pedagógica y han servido como base a otras investigaciones en España y en diferentes países de Latinoamérica como en Argentina, Chile, México, Perú, Costa Rica.

García, Santizo y Alonso (2008) afirman que las conclusiones de las indagaciones con la aplicación del CHAEA concuerdan en que es preciso diferenciar y conocer los diferentes Estilos de Aprendizaje tanto de profesores como de alumnos para coadyuvar en los avances del proceso enseñanza-aprendizaje, en la búsqueda de una reestructuración de planes de estudios que se adapten más a las necesidades de los discentes y que se encaminen a la búsqueda de la mejora de la calidad en la educación.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Alonso, Catalina (1992a): *Análisis y Diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios*. Tomo I. Madrid: Colección Tesis Doctorales. Editorial de la Universidad Complutense.

Barca, A. (2000). Escala SIACEPA: *Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje* (Educación Secundaria). A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación. Universidad da Coruña/Universidade do Minho.

Barón, A. (1991). *Constructivismo y desarrollo de aprendizajes significativos*. *Revista de Educación*, 294, 301-321.

Dewey, J. (1938): *“Experience and Education”*. New York, NY, Macmillan.

García Cué, J.L., Santizo Rincón, J. A. y Alonso García, C. M. (2008). Identificación del uso de la tecnología computacional de profesores y alumnos de acuerdo a sus estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 1(1), 10-11.

García Cué, José Luis (2006): *Los Estilos de Aprendizaje y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación del Profesorado*. Tesis Doctoral. Dirigida por Catalina Alonso García. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Gentry, J.A. y Helgesen, M.G. (1999): *“Using Learning Style Information to Improve the Core Financial Management Course”*. *Financial Practice and Education*, Spring-Summer 1999.

Lacasa, P. y otros. (1997). Aprendizices en la Zona del Desarrollo Próximo. ¿quién y cómo? *Cultura y Educación*, 6/7 pp. 9-29.

Martínez Caro, E., y Gallego Rodríguez, A. (2003). *Estilos de aprendizaje y e-learning. Hacia un mayor rendimiento académico. RED: Revista de Educación a Distancia*, (7), 1-100.

Martínez Geijo, P. (2008). *Estilos de aprendizaje: pautas metodológicas para trabajar en el aula. Revista Complutense de Educación*, 19 (1), 77-94.

Martínez Geijo, P. y otros (1997). Formación en centros: una oportunidad para la innovación. *Revista Cuadernos de pedagogía*, 263. Barcelona: Praxis.

Mascarenhas, S. (2004). *Avaliação dos processos, estilos e abordagens de aprendizagem dos alunos do ensino médio do Estado de Rondonia (Brasil)*. A Coruña: Universidade da Coruña (Tesis Doctoral. Inédita).

Murrell, P. y Claxton, C. (1987): “*Experiential Learning Theory as a Guide for Effective Teaching*”. *Counselor Educational and Supervision*. September 27, 4-14.

Piaget (1971): “*Psychology and Epistemology*”. Middlesex, England, Penguin Books.

Pozo, J. I. (1999). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.

Valle A. y Barca, A. (1993). *Aprendizaje significativo y enfoques del aprendizaje: el papel del alumno en el proceso de construcción de conocimientos. Revista Ciencias de la Educación*, 156, 481-502.