

RELACIÓN ENTRE LOS ESTILOS ATRIBUCIONALES Y LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE LIMA METROPOLITANA

RELATIONSHIP BETWEEN ATTRIBUTIONAL STYLE AND LEARNING STYLES WITH STUDENTS IN SCHOOL OF LIMA METROPOLITANA

MARIA MATALINARES C.¹, JUAN YARINGAÑO L., LIDIA SOTELO L., NOEMI SOTELO L., CARLOS ARENAS I., GLORIA DÍAZ A., ALEJANDRO DIOSES CH., MOIRA ENCALADA D., RINA TIPACTI T., MILAGROS BAZÁN E., YASMIN HUARI T.

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS, PERÚ

(RECIBIDO EL 3/08/2010, ACEPTADO EL 15/11/2010)

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo estudiar la relación entre los estilos atribucionales y los estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. Se trabajó con 364 sujetos de 14 a 17 años, de ambos sexos, de 4.º y 5.º grado de educación secundaria. Se aplicó el Cuestionario de Estilos Atribucionales propuesto por Alonso (1991) y Alonso y Sánchez (1992) adaptado por Matalinares (2009) y el inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb (1979) adaptado por Escurra (1991). Los resultados mostraron que existe relación entre los estilos atribucionales y los estilos de aprendizaje. Se halló relación significativa entre las áreas que componen el aprendizaje experiencial y los estilos atribucionales. Existen diferencias entre los estilos atribucionales de varones y mujeres en las dimensiones de atribución del éxito académico a la habilidad y en la atribución del fracaso a la falta de habilidad. Los estilos de aprendizaje de varones y mujeres difieren en el área de experimentación activa. Por último, se halló que existe mayor preferencia de atribución al éxito en las relaciones interpersonales y una menor percepción de la atribución de fracaso al profesor. En el caso de los estilos atribucionales en el área de relaciones interpersonales, se presenta una preferencia por la Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad, así mismo se usa en menor medida la creencia sobre Externalización del fracaso.

Palabras clave: Estilos atribucionales, estilos de aprendizaje, alumnos de educación secundaria.

ABSTRACT

This study aimed to examine the relationship between attributional style and learning styles of high school students in Metropolitan Lima. We worked with 364 subjects aged 14 to 17 years, of both sexes, 4th and 5th grade of secondary education. Was applied Attributional Style Questionnaire proposed by Alonso (1991) and Alonso and Sánchez (1992) adapted by Matalinares (2009) and the Learning Styles Inventory of Kolb (1979) adapted by Drain (1991). The results showed a relation between attributional styles and learning styles. A significant relation between the areas that make up the experiential learning and attributional styles. There are differences between the attributional styles of men and women in the dimensions

¹ Profesora Principal de la Facultad de Psicología de la UNMSM. E-mail: maria_luisa93@hotmail.com

of attribution of academic success to ability and in the attribution of failure to lack of skill. Learning styles of men and women differ in the area of active experimentation. Finally, we found that there is a greater preference for allocation to successful relationships and a lower perception of the attribution of failure to the teacher. In the case of attributional styles in the area of interpersonal relationships, they present a preference for the Allocation of the success in interpersonal relations skill, and this is used to a lesser extent the belief of outsourcing failure.

Keywords: Attributional styles, learning styles, high school students.

INTRODUCCIÓN

Entre los factores investigados en la actualidad se encuentran las atribuciones causales. En este sentido, Bornas (1988) señala que la teoría de la atribución surge en el seno de la psicología social, y sus supuestos básicos pueden resumirse en dos: que la gente realiza espontáneamente atribuciones causales, es decir que se pregunta por las causas de lo que le ocurre o ve que ocurre a los demás, y que estas atribuciones influyen en su comportamiento futuro.

De acuerdo con la Teoría Atribucional de Weiner (1974, 1986), Alonso y Sánchez (1986), la conducta se considera como un continuo de episodios dependientes unos de otros, el éxito y el fracaso dan lugar, respectivamente, a respuestas emocionales positivas y negativas. Pero si los resultados son inesperados, como por ejemplo, aprobar cuando no se tenía esperanza de ello o desaprobado tanto si se esperaba como si no, tendemos a preguntarnos por las causas que los han determinado y a buscar respuestas a preguntas como: “¿Por qué me jalaron?”, “que suerte que tengo” o “no sé cómo pase ese examen”. Es así que las explicaciones que nos damos influyen en nuestras respuestas emocionales y en nuestras expectativas y, a través de ellas, en el interés y esfuerzo que ponemos en conseguir alcanzar nuestras metas. Weiner (1986) subraya, la importancia de las emociones suscitadas en la actividad dirigida a un fin, como determinantes del valor subjetivo de los fines. La motivación sería una secuencia histórica, donde la conducta humana es el resultado de una cadena de sucesos interrelacionados, desde los pensamientos, pasando por las atribuciones, las expectativas y las emociones, hasta llegar a la acción: la cadena empieza con el resultado de una conducta de logro ejecutada por un individuo que es juzgado como un éxito o un fracaso, según que haya alcanzado, o no, el estándar. Este resultado provoca inmediatamente la aparición de un estado afectivo de felicidad, para el éxito percibido, y frustración o tristeza, para el fracaso percibido (sentimientos dependientes del resultado), iniciándose una búsqueda causal para determinar la razón por la que se ha llegado al resultado. En esta búsqueda causal confluyen numerosos antecedentes, fundamentalmente, la historia de logro pasada del sujeto, el rendimiento de los demás, etc. que permiten alcanzar una atribución causal del resultado; la atribución causal percibida desencadena nuevas emociones (dependientes de la atribución), y ambas, causalidad y emociones, contribuyen a determinar la conducta futura.

Puede considerarse que existen tantos tipos de estilos atribucionales como causas a las que atribuir los hechos que se tratan de explicar. Las distintas causas a que pueden atribuirse los hechos observados en relación con la propia conducta pueden clasificarse dentro

de distintas dimensiones: intern.externo, establ.variable, controlabl.no controlable, genera.específico (Weiner, 1979, 1986; Alonso, 1991), los estilos atribucionales pueden definirse, en primer lugar, en función de tales dimensiones causales, con las implicaciones que esto conlleva cuando se trata de predecir el comportamiento del sujeto.

Montero *et al.* (1988) midieron las dimensiones causales postuladas por Weiner (locus de causalidad, estabilidad y controlabilidad, en condición de éxito y en condición de fracaso) en tres muestras (escolares normales, escolares con fracaso escolar y deficientes mentales) de 40 sujetos cada una, mitad varones y mitad mujeres, y con un promedio de edad de diecisiete años. Los resultados mostraron diferencias significativas entre normales y fracaso escolar y algunas entre fracaso escolar y deficientes, pero ninguna entre normales y deficientes. No hallaron diferencia significativa entre ningún par de grupos en la dimensión de locus de causalidad.

Nicholls (1989) y Nicholls *et al.* (1990) explican que las orientaciones disposicionales de meta son los componentes centrales de las “teorías personales” de los estudiantes sobre el logro académico, en esta línea, diversas investigaciones realizadas en el contexto académico utilizando técnicas de análisis correlacional y factorial también han demostrado que existen relaciones consistentes entre las orientaciones de meta de los estudiantes y sus creencias acerca de cómo opera el aula; es decir, de cómo conseguir, o de qué depende el tener éxito en la escuela.

Manassero y Vásquez (1995) señalan que la teoría atribucional de Weiner fundamenta la motivación de logro en las consecuencias cognitivas y emocionales de la atribución causal realizada sobre los resultados previos obtenidos. Esta teoría relaciona las expectativas para el futuro con la estabilidad de las atribuciones realizadas, de modo que atribuciones más estables sostienen las expectativas de obtener el mismo resultado en el futuro, mientras que las atribuciones más inestables producen cambios de las expectativas sobre el resultado futuro (principio de expectativa). Al realizar un estudio para verificar la validez de este principio en una situación de logro escolar con 573 estudiantes españoles (43% hombres y 57% mujeres) de los dos primeros cursos de bachillerato (15 y 16 años), de dos diferentes institutos. El instrumento aplicado ha sido la escala de cinco dimensiones causales desarrollada y validada en un estudio anterior, estas dimensiones son: Lugar de Causalidad, Estabilidad, Controlabilidad, Intencionalidad y Globalidad. El objetivo es conocer si los cambios en la expectativa de éxito después de un resultado están influidos por la estabilidad percibida de la causa. La discusión de los resultados señala que: en un modelo tridimensional para la causalidad, como el postulado por Weiner, la dimensión de Estabilidad resulta más relevante en la determinación del cambio de las expectativas, que las otras dos (Lugar de Causalidad y Controlabilidad); existe una mayor relevancia de la variable de cambio de las expectativas frente a la variable de expectativas absolutas en su relación con las dimensiones de la causalidad; y finalmente verifican las relaciones cualitativas entre Estabilidad y cambios de expectativas, de este modo se puede decir que los cambios de expectativas dependen del grado de Estabilidad atribuido a la causalidad y atribuciones estables mantienen las expectativas.

Correa y Contreras (2002) realizan un estudio para explorar el comportamiento de una escala destinada a medir las formas en que las personas realizan atribuciones ante lo

que las personas consideran sus mayores fracasos en la vida. Los resultados del modelo muestran que la dimensión Interna - externa queda fuera del modelo causal utilizado por los estudiantes encuestados. Al parecer en el caso de los estudiantes de nivel medio superior es más importante la estabilidad, la extensión y en menor grado la controlabilidad de las causas percibidas.

Tercero (2008) realiza la aplicación de un programa de mejora del Estilo Atributivo, que complementada con otras medidas que incidan en el contexto instructivo del aula, nos parece una línea de investigación prometedora que puede ofrecer propuestas útiles y aplicables en los centros educativos. Los instrumentos de evaluación fueron el CASQ Medida del Estilo Atributivo, Escala de Autoeficacia General., AC-1 Escala de Autoconcepto. Los resultados del programa señalan que éste tuvo el suficiente grado de atractivo ya que, normalmente, despierta el interés y la atención de los alumnos.

Sobre los estilos de aprendizaje, Kolb (1974) plantea el modelo de aprendizaje experiencial en cuatro etapas: (experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa). A partir de ello, sugiere la existencia de cuatro modelos de adaptación: concreto, reflexivo, abstracto y activo, que combinados dos a dos, forman cuatro estilos de aprendizaje: el estilo divergente (concreto-reflexivo), el estilo asimilador (reflexivo-abstracto), el estilo convergente (abstracto-activo) y el estilo acomodador (concreto-activo). El estilo divergente se caracteriza por la interpretación de situaciones concretas desde diferentes puntos de vista, el estilo asimilador por la apropiación de una gama de informaciones y su integración concisa y lógica, el estilo convergente por la búsqueda de aplicaciones prácticas a los conceptos y a las teorías y finalmente el estilo acomodador por la puesta en práctica de experiencias prácticas y la implicación personal en las nuevas experiencias que implican un desafío. Para medir estos estilos, Kolb (1976) desarrolla el *Learning Style Inventory*, un instrumento que el perfecciona durante los años 80 (Kolb, 1984).

Escurra (1991) evalúa la adecuación al medio peruano de la teoría del aprendizaje Experiencial de Kolb, a partir de la adaptación del Inventario de estilos de Aprendizaje (IEA).

Luján (1999) estudia la relación existente entre los estilos de aprendizaje experiencial de Kolb, la inteligencia y el rendimiento escolar dentro del marco de dos sistemas educativos diferenciados. Los participantes cursaban el quinto año de secundaria, pertenecientes al nivel socioeconómico medio, con edades entre 15 y 18 años, pertenecieron a colegios de educación tradicional y alternativa. Los resultados indicaron que el estilo de aprendizaje más frecuente correspondió al divergente (32%), en tanto que el estilo menos frecuente fue el convergente (17%); es decir, el que requiere la conceptualización abstracta y la experimentación activa. El análisis comparativo indicó que no existieron diferencias estadísticas significativas entre los estilos de aprendizaje de Kolb en cada una de las muestras. Los resultados en general apuntaron a establecer que no existieron relaciones relevantes entre las variables estudiadas, ni diferencias en dichos aspectos al contrastar los sistemas educativos tradicionales y alternativos.

Barca y otros (2008) desarrollan un trabajo de investigación con el propósito de comprobar si existe una variabilidad significativa en los diferentes enfoques de aprendizaje (motivos

y estrategias de aprendizaje) en alumnos de educación secundaria de 12 a 17 años perteneciente a diversos países y medios culturales y educativos diferenciados (España, Puerto Rico y Brasil). Los resultados señalan que los estilos de aprendizaje del alumnado de educación secundaria siguen, en cuanto a los motivos para el aprendizaje, el siguiente orden de preferencia o dominancia: Motivos superficiales, Motivos profundos y Motivos de logro. Al considerar los enfoques, el orden es orientación al significado primero y orientación superficial en segundo. De este modo se concluye que aquellos alumnos que se orientan hacia el significado, buscando la comprensión, y la relación entre los conocimientos/contenidos, desarrollan una motivación por conseguir éxito académico y el disfrute personal con el estudio.

Zavala (2008) realizó un estudio sobre los estilos de aprendizaje y su relación con la comprensión de lectura en alumnos que cursan el quinto de secundaria en instituciones educativas estatales y privadas de Lima Metropolitana. Los resultados mostraron que los estudiantes provenientes de instituciones de gestión estatal presentaron estilos de aprendizaje pragmático, teórico y reflexivo, significativamente mayores que los estudiantes de instituciones educativas de gestión privada, en los que predominó el estilo de aprendizaje activo. La investigadora encontró correlación estadísticamente significativa entre el nivel de comprensión lectora y el estilo de aprendizaje activo, en dirección negativa, en los estudiantes de instituciones privadas. Los hombres obtuvieron un mayor promedio en los estilos de aprendizaje pragmático y activo que las mujeres.

Hipótesis

Hipótesis general

Los estilos atribucionales y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana, se relacionan significativamente.

Hipótesis específicas

H1. Existen diferencias significativas en estilos atribucionales de estudiantes que cursan cuarto y quinto. de secundaria en función del sexo.

H2. Existen diferencias significativas en estilos de aprendizaje de estudiantes que cursan cuarto y quinto. de secundaria en función del sexo.

H3. Existen relación significativa entre los estilos atribucionales y los estilos de aprendizaje de estudiantes de secundaria.

MÉTODO

En concordancia con la hipótesis formulada, se empleó el método descriptivo con un diseño transeccional correlacional y comparativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

La muestra de investigación estuvo conformada por 364 sujetos de 14 a 17 años, de ambos sexos, de cuarto y quinto grado de educación secundaria. Para la obtención de la muestra se aplicó un procedimiento de muestreo no probabilístico intencionado. La

muestra estuvo constituida por 188 mujeres y 176 hombres. En el caso de los hombres 67 pertenecen al cuarto de secundaria y 109 al quinto de secundaria; en las mujeres, 71 son de cuarto de secundaria y 117 de quinto de secundaria.

Instrumentos

Se utilizó el Cuestionario de Estilos Atribucionales, propuesto por Alonso y Sánchez (1992), y adaptado por Matalinares, Tueros y Yaringaño (2009) y el Inventario de Estilos de Aprendizaje, construido por Kolb, adaptado a nuestro medio por Ecurra (1991).

Ahora bien, el Cuestionario de Estilos Atribucionales está dirigido a alumnos de 11 a 17 años, es de aplicación colectiva e individual, tiene como finalidad evaluar los patrones atribucionales en el ámbito de las relaciones interpersonales y de los logros académicos. En lo que respecta al área de los logros académicos, incluye las siguientes dimensiones:

1. Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos que atribuye los éxitos académicos a causas externas al propio sujeto no controlables por él.
2. Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo, se atribuye el fracaso académico, a la falta de esfuerzo; causa normalmente percibida como interna, variable y controlable.
3. Atribución del éxito académico a la habilidad. En estos elementos, el éxito se atribuye a causas internas, estables y controlables.
4. Atribución del fracaso al profesor. Este factor se percibe como externo y no controlable.
5. Atribución del éxito al esfuerzo, externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte. Causa habitualmente percibida como interna, variable y controlable.
6. Atribución del fracaso a la falta de habilidad. El fracaso académico se atribuye a la falta de habilidad. Causa percibida como interna, estable y no controlable.

Para el área de las relaciones interpersonales incluye las siguientes dimensiones:

1. Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales. Atribuye el fracaso en las relaciones interpersonales a causas internas. falta de esfuerzo o de habilidad.
2. Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo.
3. Externalización del éxito en las relaciones interpersonales. El fracaso se atribuye a la falta de habilidad y el éxito se atribuye a la misma causa o a causas externas como la suerte o los otros.
4. Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad. Refleja la tendencia a internalizar el éxito, que se atribuye a la habilidad.
5. Externalización del fracaso. Hace referencia a la atribución del fracaso a la mala suerte o a acción de otras personas, esto es, a causas externas.

Validez de contenido. Se estableció a través del criterio de 10 jueces expertos, que contaban con el grado de magíster o doctor con reconocida trayectoria y experiencia en el campo profesional, para lo cual se utilizó el Coeficiente V. De Aiken, alcanzando coeficiente V iguales o superiores a 0,88, a un nivel de significación estadística de $p < 0,05$.

Confiabilidad

Los resultados del análisis de los componentes de los estilos atribucionales, con la media y la correlación Íte.test corregida, asumiéndose los puntajes de cada su.escala como si fuera un ítem. Asimismo, el coeficiente alpha de Cronbach es 0,711 como medida de confiabilidad por consistencia interna de los subtest y el área, respectivamente (Matalinares, Tueros y Yaringaño, 2009).

El Inventario de Estilos de Aprendizaje, construido por Kolb (1979), adaptado a nuestro medio por Escurra (1991), de aplicación tanto individual como grupal evalúa cuatro áreas del aprendizaje experiencial:

- Experiencia concreta (EC). Implica que el sujeto debe ser capaz de poner énfasis en la interacción con otras personas en su vida cotidiana, pudiendo hacer un mayor uso de sus propias sensaciones que una aproximación sistemática al enfrentarse a los problemas que le toca vivir.
- Observación Reflexiva (OR). Implica hacer uso de la objetividad y el juicio cuidadoso, utilizando los propios pensamientos y sentimientos para llegar a encontrar una opinión.
- Conceptualización Abstracta (CA). Se hace un prioritario uso de la lógica y las ideas para poder entender y comprender los problemas y situaciones que se presentan.
- Experimentación Activa (EA). Se refiere a la capacidad de asumir un enfoque práctico con relación a los problemas, así como cierta preocupación respecto a la forma como realmente funcionan las cosas, sin tomar en cuenta la observación y el análisis de los problemas. Estas áreas a su vez conforman las dimensiones: Concreto-Abstracta y Actividad Reflexión.
- Producto de la interacción de las dos dimensiones básicas del aprendizaje, es factible reconocer la existencia de cuatro tipos de estilo de aprendizaje:
- Convergente. En este estilo hay predominio de la conceptualización abstracta y de la experimentación activa.
- Divergente. Es el estilo en el cual se ha desarrollado más la experiencia concreta y la organización reflexiva
- Asimilador. Es el estilo donde mayormente existe desarrollo de la conceptualización abstracta y de la observación reflexiva.
- Acomodador. Es el estilo caracterizado por el desarrollo de la experimentación activa y la experiencia concreta.

Validez de contenido

La validación se realizó con un grupo de jueces. Los resultados del coeficiente V de Aiken indican que las palabras alcanzan coeficientes iguales o mayores que 0,80. (Escorra, 1991)

Confiabilidad

Los resultados del análisis de la confiabilidad fueron realizados a través del método de consistencia interna y la homogeneidad, nos indica que tanto las áreas como las dimensiones alcanzan valores que oscilan entre el 0,67 y el 0,87, en el caso del coeficiente alfa de Cronbach y entre 0,75 y 0,89 con el coeficiente de castaño, esto permite considerar que IEA es un instrumento que tiene confiabilidad por consistencia interna (Escorra, 1991).

RESULTADOS

A continuación se presentan los estadísticos descriptivos e inferenciales obtenidos en el análisis de los datos obtenidos.

Resultados descriptivos

Tabla N.º 1. Resultados porcentuales de Estilos de Aprendizaje de los estudiantes de secundaria.

Estilos	f	%
Convergente	128	35,2
Asimilador	68	18,7
Divergente	64	17,6
Acomodador	104	28,6
	364	

De acuerdo con los datos de la Tabla 1 se observa que el estilo más predominante entre los estudiantes de la muestra es el Convergente, pues presenta una frecuencia de 128 que representan el 35,2% de los sujetos. Por el contrario, el estilo Divergente es el menos frecuente, 64 casos, que representan el 17,6% de la muestra.

Tabla N.º 2. Resultados Descriptivos en el Inventario de Estilos Atribucionales.

	Escala 1	Escala 2	Escala 3	Escala 4	Escala 5	Escala 6
Media	1,55	3,20	3,05	1,50	3,40	1,25
Mediana	1,00	3,00	3,00	1,50	3,50	1,00
Moda	1	3	3	1	4	1
Desv. Estándar	,810	,753	,593	,503	,668	,948
Varianza	,656	,567	,352	,253	,446	,899
	Escala 7	Escala 8	Escala 9	Escala 10	Escala 11	Escala 12
Media	1,70	1,95	2,85	1,85	2,86	1,75
Mediana	1,00	2,00	3,00	2,00	3,00	2,00
Moda	1	2	3	2	3	2
Desv. Estándar	1,107	,745	,576	,658	,658	,771
Varianza	1,225	,554	,332	,433	,433	,595

Según la Tabla 2, en lo relacionado a las áreas de los estilos atribucionales propuestos por Tapia y Sánchez, se observa en los estudiantes observados un promedio mayor ($\mu=3,40$) en la Escala 5 sobre Atribución del éxito al esfuerzo del área de motivación de logros académicos y por el contrario un promedio menor ($\mu=1,50$) en la escala 4 sobre Atribución del fracaso al profesor. Asimismo en el área de Relaciones Interpersonales los sujetos obtienen un promedio mayor ($\mu=2,86$) en la Escala 11 acerca de la Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad y un promedio menor ($\mu=1,75$) en la Escala 12 sobre Externalización del fracaso.

Resultados inferenciales

En esta sección se presentarán los estadísticos inferenciales en relación a las hipótesis planteadas. Se establecerán los índices de correlación y la diferencia de medias entre los grupos, según los estilos atribucionales y estilos de aprendizaje.

Tabla N.º 3. Coeficientes de Chi cuadrado en Niveles de Estilos Atribucionales (Área Académica) y Estilos de Aprendizaje.

Nivel estilo atribucional y estilo de aprendizaje	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Decisión
Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos. Estilo de Aprendizaje	11,853 ^a	6	,065	NO
Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo. Estilo de Aprendizaje	12,609	6	,050*	SÍ
Atribución del éxito académico a la habilidad. Estilo de Aprendizaje	17,441	6	,008*	SÍ
Atribución del fracaso al profesor. Estilo de Aprendizaje	13,427	6	,037*	SÍ
Atribución del éxito al esfuerzo. Estilo de Aprendizaje	15,198	6	,019*	SÍ
Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte. Estilo de Aprendizaje	1,083	3	,781	NO
Atribución del fracaso a la falta de habilidad. Estilo de Aprendizaje	1,083	3	,781	NO

De acuerdo con la Tabla 3, vemos que el estadístico ch.cuadrado de Pearson vemos que en caso de los Niveles de Estilos Atribucionales en Área Académica (Bajo, Medio y Alto) y Estilos de Aprendizaje (Divergente, Convergente, Asimilador y Acomodador) toma valores significativos en los casos de: Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo, Atribución del éxito académico a la habilidad, Atribución del fracaso al profesor y Atribución del éxito al esfuerzo en su relación con Estilos de Aprendizaje.

En los restantes estilos atribucionales no se observan índices significativos ($>0,05$) en su relación con Estilo de Aprendizaje.

Tabla N.º 4. Coeficientes de Chi cuadrado en Niveles de Estilos Atribucionales (Área relaciones interpersonales) y Estilos de Aprendizaje.

Nivel Estilo Atribucional y Estilo de Aprendizaje	Chi- cuadrado	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Decisión
Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales. Estilo de Aprendizaje	18,830	6	,004*	SÍ
Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo. Estilo de Aprendizaje	10,910	6	,091	NO
Externalización del éxito en las relaciones interpersonales. Estilo de Aprendizaje	12,327	6	,055	NO
Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad. Estilo de Aprendizaje	23,464	6	,001*	SÍ
Externalización del fracaso en las relaciones interpersonales. Estilo de Aprendizaje	8,533	6	,202	NO

De acuerdo con la Tabla 4, vemos que el estadístico ch.cuadrado de Pearson vemos que en caso de los Niveles de Estilos Atribucionales en Área relaciones Interpersonales (Bajo, Medio y Alto) y Estilos de Aprendizaje (Divergente, Convergente, Asimilador y Acomodador) toma valores significativos en los casos de: Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales y Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad, en relación con el Estilo de Aprendizaje.

En los restantes estilos atribucionales no se observan índices significativos ($>0,05$) en su relación con estilos de aprendizaje.

Tabla N.º 5. Coeficientes de Correlación de Pearson en dimensiones del aprendizaje experiencial y Estilos Atribucionales del área logros académicos.

	Experiencia concreta	Observación reflexiva	Conceptualización abstracta	Experimentación activa
Escala 1: Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos.	,237*	-,623**	-,442**	,051
Escala 2: Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo.	,371**	,419**	-,224*	-,363**
Escala 3: Atribución del éxito académico a la habilidad.	-,029	,187	,276*	,262*
Escala 4: Atribución del fracaso al profesor.	-,104	-,494**	-,164	,331**
Escala 5: Atribución del éxito al esfuerzo.	-,026	,459**	,236*	-,084
Escala 6: Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte.	,184	-,211	-,391**	-,051
Escala 7: Atribución del fracaso a la falta de habilidad.	,363**	-,213	-,475**	-,113

* $p = 0.05$ ** $p = 0.01$

Basándonos en los resultados de la Tabla 5, podemos afirmar que en el caso de la variable Experiencia Concreta se encuentran correlaciones positivas con la escala 1 ($p=0,237$), escala 2 ($p=0,371$) y escala 7 ($p=0,363$). En el caso de la variable Observación Reflexiva se encuentran correlaciones positivas con la escala 2 ($p=0,419$), y escala 5 ($p=0,459$) y correlaciones negativas con la escala 1 ($p=.0,623$) y escala 4 ($p=.0,494$). En el caso de la variable Conceptualización Abstracta se observan correlaciones positivas con la escala 3 ($p=0,276$) y escala 5 ($p=0,236$); así como correlaciones negativas con la escala 1 ($p=.0,442$), escala 2 ($p=.0,224$), escala 6 ($p=.0,391$) y escala 7 ($p=.0,475$). Finalmente en el caso de la variable Experimentación Activa se observan correlaciones positivas con la escala 3 ($p=0,262$) y escala 4 ($p=0,331$); y correlación negativa con la escala 2 ($p=.0,363$).

Tabla N.º 6. Coeficientes de Correlación de Pearson en dimensiones del aprendizaje experiencial y Estilos Atribucionales del área de Relaciones Interpersonales.

	Experiencia concreta	Observación reflexiva	Conceptualización abstracta	Experimentación activa
Escala 8: internalización del fracaso en las relaciones interpersonales.	,141	,344**	,124	-,161
Escala 9: atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo.	,182	,208	,005	-,200
Escala 10: externalización del éxito en las relaciones interpersonales.	,425**	-,048	-,720**	-,121
Escala 11: atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad.	,027	,117	-,219	-,175
Escala 12: externalización del fracaso.	-,023	-,189	,291**	,108

* $p=0.05$ ** $p=0.01$

Basándonos en los resultados de la Tabla 6, podemos afirmar que en el caso de la variable Experiencia Concreta se encuentra correlación positiva con la escala 10 ($p=0,425$); en el caso de la variable Observación Reflexiva se encuentran correlación positiva con la escala 8 ($p=0,344$); en el caso de la variable Conceptualización Abstracta se encuentran correlación positiva con las escala 12 ($p=0,344$) y correlación negativa con la escala 10 ($p=0,720$). Por otro lado, en el caso de la Experimentación activa no se encuentran correlaciones significativas.

Tabla N.º 7. Prueba de t de Student para muestras independientes, en áreas del aprendizaje experiencial, según el sexo.

Áreas	t	p
Experiencia concreta	-,171	,864
Observación reflexiva	-1,763	,080
Conceptualización abstracta	-1,095	,275
Experimentación activa	2,287	,023

De acuerdo con la Tabla 7 solo se hallan diferencias significativas entre hombres y mujeres en el área de experimentación activa debido a un $p < 0,05$, ($p = 0,023$). En los otros casos el p es más alto.

Tabla N.º 8. Prueba de t de Student para muestras independientes, en estilos atribucionales, según sexo.

	t	p
Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos y fundamentalmente el éxito	,510	,611
Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo	-1,109	,269
Atribución del éxito académico a la habilidad	2,388	,018
Atribución del fracaso al profesor	-,344	,731
Atribución del éxito al esfuerzo	-1,933	,055
Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte	,674	,501
Atribución del fracaso a la falta de habilidad	-2,718	,007
Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales.	-,174	,862
Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo	,338	,736
Externalización del éxito en las relaciones interpersonales	-,396	,693
Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad	-,576	,565
Externalización del fracaso	-,669	,505

De acuerdo con la Tabla 8, se hallan diferencias significativas entre hombres y mujeres en dos áreas: atribución del éxito académico a la habilidad ($p = 0,018$) y Atribución del fracaso a la falta de habilidad ($p = 0,007$). En los otros casos el p es mayor a 0,05.

DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados obtenidos, se evidencia la relación directa entre las etapas que componen el aprendizaje experiencial y los estilos atribucionales en área Académica y Relaciones Interpersonales, siendo la Conceptualización Abstracta una variable presente en gran parte de los estilos atribucionales, lo que indicaría su presencia como un factor

importante, relación que podría explicarse a partir de lo señalado por Kelley (1967), que considera que la autopercepción del observador presenta consenso (generalización de las respuesta) y distintividad (respuesta diferente), evaluación que seguiría ciertas reglas lógicas, si tenemos en cuenta que la conceptualización abstracta es una etapa del aprendizaje experiencial, en que se hace uso prioritario de la lógica y las ideas para poder entender y comprender los problemas y situaciones que se presentan. Esto explicaría los mecanismos de atribución asignado por Wiener, pues este se inicia con la búsqueda causal para determinar la razón por la que se ha llegado a un resultado. Podemos sugerir que es justamente esta etapa del aprendizaje experiencial (Conceptualización abstracta) la que permite atribuir una causa a nuestro desempeño académico y al éxito en nuestras relaciones interpersonales, lo cual nos permite establecer como conclusión que los estudiantes suelen mantener un modelo causal sobre su propia rendimiento académico y éxito personal centrado en la atribución de nuestra influencia en eventos externos. Dado que la conceptualización abstracta es una capacidad personal asociada a la inteligencia, esto incidiría en considerar a los factores internos dentro del propio control, lo que permitiría al estudiante elegir comportarse de una manera particular o no se siente responsable, explicación que coincide con resultados que indican que los alumnos consideran en mayor medida que el éxito se debe a la propia habilidad.

Al analizar los resultados en estilos atributivos vemos que en el caso de la atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo (véase tabla 5), se observa relación directa con la experiencia concreta y observación reflexiva, por el contrario se obtiene una relación inversa con la Conceptualización abstracta y experimentación activa. Esto podría establecerse debido a que atribuir un fracaso se circunscribe a una ejecución académica no acorde con un nivel preestablecido, de manera que el efecto negativo únicamente aparecería cuando la atribución se da ante una interacción con una experiencia desagradable y la imposibilidad de verla objetivamente en ese momento, con lo cual se establecería una atribución negativa. De esta manera, cuando se producen circunstancias ambientales negativas (fracaso) para que no se produzca una interpretación objetiva de los hechos (conceptualización) y una dificultad para asumir una actitud practica ante los problemas, se relaciona con lo que señalan Herrera y Maldonado (2002), en referencia al modelo de la indefensión, que conduciría a ciertos sujetos a hacer atribuciones internas, estables y globales ante sucesos negativos, de manera que estas atribuciones, como causas percibidas de un acontecimiento, actuarían como moduladores en la formación de las expectativas y conductas futuras, siendo un factor cognitivo de riesgo para asumir y atribuir posibles fracasos.

En Atribución del éxito académico a la habilidad, se encontró relación directa con la Conceptualización abstracta y experimentación activa (véase tabla 5). En el caso de la Atribución del fracaso al profesor se obtiene una relación inversa con observación reflexiva, asimismo en Atribución del éxito al esfuerzo, se encontró una relación directa con la observación reflexiva y conceptualización abstracta, y en el caso de Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte se halló relación inversa con la Conceptualización abstracta.

Finalmente se encontró relación directa entre Atribución del fracaso a la falta de habilidad con la experiencia concreta y relación inversa con la Conceptualización abstracta (véase

tabla 5). Estos resultados se relacionan con las propuestas de Manassero y Vásquez (1988) que indican que la teoría atribucional de Weiner fundamenta la motivación de logro en las consecuencias cognitivas y emocionales de la atribución causal realizada sobre los resultados previos obtenidos.

Por otro lado, al analizar las relaciones de los estilos atribucionales del área relaciones interpersonales se encontró relación directa entre la Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales y la observación reflexiva, en el caso de la externalización del éxito en las relaciones interpersonales se observa relación directa con la experiencia concreta y una relación inversa con la conceptualización abstracta (Véase Tabla 6). Finalmente se encontró relación directa entre la Externalización del fracaso y la conceptualización abstracta. Sobre esto podemos referirnos a Correa y Contreras (2002), que indican que para los estudiantes de nivel medio superior es más importante la estabilidad, la extensión y en menor grado la controlabilidad de las causas percibidas, incidiendo esto en caso de la capacidad de establecer relaciones y en la formación de un estado emocional negativo, situación que de acuerdo a los resultados influye en la capacidad para en la interacción con otras personas en su vida cotidiana y para resolver los problemas que les toca vivir.

Además, se hallaron diferencias significativas en los promedios en hombres y mujeres en el área de experimentación activa (véase Tabla 7) y el estilo de aprendizaje predominante es el Acomodador. Asimismo, solo se hallaron diferencias significativas en la atribución del éxito académico a la habilidad y en la Atribución del fracaso a la falta de habilidad (véase Tabla 8). Al comparar estos resultados con los obtenidos por Zavala (2008) en los cuales el estilo predominante en hombres fue el aprendizaje pragmático y activo estilo equivalente al de acomodador, aunque en ese estudio se hallaron diferencias significativas en los resultados de hombres y mujeres, caso contrario en nuestro estudio.

Al comparar estos resultados en estilos de aprendizaje con estudiantes universitarios, se observa un progresivo cambio en la dimensión de aprendizaje, pues en un contexto universitario, los estudiantes universitarios priorizan la conceptualización abstracta y la experimentación activa es menos desarrollada (Escurra, 1991). Asimismo, en el caso de las estudiantes universitarias mujeres presentan un estilo de aprendizaje acomodador y los hombres un estilo asimilador, siendo el primero el mismo que presentan las estudiantes de secundaria, pero diferente en el caso de los hombres, lo cual revelaría una consolidación del estilo de aprendizaje en el caso de mujeres y una movilidad en el caso de hombres. Estos resultados pueden relacionarse con los encontrados por Cano (2000), según el cual los estilos de aprendizaje analizados desde la perspectiva de las escalas del LSI, indican que diferencias de género son muy escasas, y dependen del tipo de carrera estudiada. De este modo las alumnas superan a los alumnos en interrelación de ideas (letras y ciencias sociales), aunque también en enfoque superficial (en ciencias) y estratégico (ciencias y letras). A su vez, experimentan mayor miedo al fracaso (todas las carreras) e incurren en la patología de la imprevisión (excesiva dependencia de los detalles) en todas las carreras. Debido a que la muestra estudiada son alumnos de quinto grado de educación secundaria las alumnas priorizan la experimentación activa para obtener experiencias concretas que le permitan un mejor desempeño, el cual se consolidaría en el nivel universitario y centrándose en un enfoque estratégico de estudio donde se prioriza lo más efectivo. Como señala Esteba *et al.* (1996), el rendimiento académico se basa en el criterio de autoeficacia,

compuesto básicamente por la organización del pensamiento y la retención de datos, que es la diferencia fundamental entre los sujetos que obtienen alto rendimiento y los de bajo rendimiento; estos puede inducir a pensar que la autoeficacia implica una preocupación por el propio rendimiento y porque el esfuerzo sea eficaz (atribución de éxito) y en este sentido la selección de las estrategias de aprendizaje a la actividad cognitiva, parece ser una de las características diferenciales.

Observamos en el caso de estilos atributivos del área académica, relación significativa entre los Niveles de Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo, Atribución del éxito académico a la habilidad, Atribución del fracaso al profesor y Atribución del éxito al esfuerzo y el estilo de aprendizaje (convergente, divergente, asimilador y acomodador). Esto resulta adecuado al modelo de Kolb sobre aprendizaje experiencial, si consideramos que los estilos de aprendizaje son estrategias de asimilación y producción de conocimiento en el que la atribución de éxito y control son determinantes principales. Sobre este aspecto Dapelo *et al.* (2006) indica que el proceso de toma de decisiones y la resolución de problemas, específicamente el conocimiento de las estrategias de afrontamiento eficaz a los desafíos, la toma de decisiones ajustadas a las demandas propias de la situación con una actitud positiva, se denomina “Autoeficacia resolutoria”, que podría ser un componente del estilo convergente pues este estilo se basa en preocupación personal respecto a la forma como funcionan las cosas y de un interés por comprender los problemas.

En el caso de Estilos Atribucionales en Área Relaciones Interpersonales, se encuentra relación entre los Niveles Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales y Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad y los estilos de aprendizaje (véase Tabla 4). Esto parece indicar que en la condición de fracaso o éxito, la dimensión de controlabilidad (Manasero y Vásquez, 1995) de los eventos, redundante en la capacidad para resolver problemas y tomar decisiones basadas en una secuencia lógica (estilo convergente). De modo que la interpretación hecha por los alumnos ve a los fracasos y éxitos más relacionados al esfuerzo, lo que incide en el tipo de esfuerzos relacionados para superarlos. Esta segunda área de los estilos atribucionales, en relación a las relaciones interpersonales conformado por seis ítems, corresponde a una percepción personal de la competencia y autopercepción para establecer y mantener relaciones con los otros y a las expectativas de éxito en sus relaciones sociales, como indica Dapelo *et al.* (2006), que han denominado “Autorrealización social”.

CONCLUSIONES

1. Se encuentra relación significativa entre los Niveles de Estilos Atribucionales en Área Académica (Bajo, Medio y Alto) y Estilos de Aprendizaje (Divergente, Convergente, Asimilador y Acomodador). Específicamente en los casos de: Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo, Atribución del éxito académico a la habilidad, Atribución del fracaso al profesor y Atribución del éxito al esfuerzo.
2. Los estilos de aprendizaje difieren entre hombres y mujeres en el área de experimentación activa.

3. Los estilos atribucionales de los varones y mujeres en las áreas de la atribución del éxito académico a la habilidad y en la Atribución del fracaso a la falta de habilidad son diferentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alonso, J., y Sánchez, J. (1986). Evaluación de los estilos atribucionales en sujetos del Ciclo Superior de EGB. El cuestionario EAT. En J. Alonso Tapia (Dir.): *Entrenamiento cognitivo y enriquecimiento motivacional*. Vol. 3. Informe final, Madrid. CIDE
2. Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
3. Bornas, X. (1988) Atribuciones causales y fracaso escolar: una revisión. *Enseñanza: Anuario interuniversitario de didáctica* (6), 1988, p. 193-204.
4. Correa, F. y Contreras, C. (2002). *Estilos atribucionales ante el fracaso: su influencia sobre la formación de emociones negativas y el rendimiento escolar*. IX Congreso Mexicano de Psicología Social, Colima, México.
5. Esteban, M.; Ruiz, C y Cerezo, F. (1996) Los estilos de aprendizaje y el rendimiento en Ciencias Sociales y en Ciencias de la Naturaleza en estudiantes de Secundaria. *Anales de psicología*, 1996, 12(2), 153-166.
6. Herrera, A. y Maldonado, A. (2002). Depresión, cognición y fracaso académico. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/ International Journal of Clinical and Health Psychology* 2002, Vol. 2, N.º 1, pp. 25-50.
7. Kolb, D. (1976) *The Learning Style Inventory: Technical Manual*, Boston, Ma: McBer.
8. Manassero, M. y Vásquez A. (1995). La atribución causal como determinante de la expectativas. *Psicothema*, Vol. 7, 2, pp. 361-376.
9. Matalinares, M.; Tueros, R. Y Yaringaño, J. (2009). Adaptación psicométrica del cuestionario de estilos atributivos. *Revista de Investigación en Psicología*. Vol. 12, N.º 1, pp. 173-189.
10. Weiner, B. (1974). "An attributional interpretation of expectanc.value theory". En B. Weiner (Ed.), *Cognitive views of human motivation*. New York, USA: Academic Press.