

Silvia Lopes Oliveira

RELACIÓN ENTRE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y EL
LOCUS DE CONTROL

TRABAJO DE FIN DE GRADO

dirigido por la Dra. Diana Ribes Fortanet

Grado de Psicología (2009)



UNIVERSITAT
ROVIRA i VIRGILI

Tarragona

2023

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	2
Estilos de aprendizaje	4
Locus de control	7
Estilos de aprendizaje y locus de control	9
OBJETIVOS E HIPÓTESIS	11
METODOLOGÍA	12
Diseño	12
Participantes	12
Instrumentos	15
Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA; Alonso et al., 1994)	15
Inventario Rotter sobre Locus de Control Interno Externo (Rotter I-E; Rotter., 1966)	17
Procedimiento	19
RESULTADOS/APORTACIONES	20
Análisis descriptivo	20
Resultados locus de control	21
Resultados estilos de aprendizaje	23
Análisis inferencial	29
DISCUSIÓN	33
Limitaciones	35
Futuras líneas de investigación	36
Implicaciones	37
CONCLUSIONES	37
Declaración de interés en competencia	38
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38
ANEXOS	42
Pruebas paramétricas	42
Cuestionario y Consentimiento informado	44

RESUMEN

En este trabajo se analiza la relación entre los estilos de aprendizaje (formas de adquisición de conocimientos), y el locus de control (un factor de personalidad) en estudiantes universitarios de la Universidad Rovira y Virgili. Para ello, se utilizó el cuestionario CHAEA (Alonso et al, 2012) y el inventario Rotter sobre locus de control interno-externo (Rotter., 1966). Además, se estudia si en estas dos variables existen diferencias respecto al sexo y a la rama de conocimiento de los estudios de los participantes. Los resultados muestran una débil correlación negativa entre el estilo teórico y el locus de control; respecto al sexo y a las ramas de conocimiento de los estudios no se observan diferencias estadísticamente significativas.

Palabras clave

Estilos de aprendizaje, locus de control, sexo, rama de conocimiento de los estudios.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, cada vez somos más conscientes de que necesitamos una evolución de los modelos pedagógicos, para que estos sean más dinámicos y flexibles y poder así potenciar el desarrollo humano y académico de los individuos.

Las preferencias individuales y las diferencias que tenemos unos de otros se observan en diferentes aspectos y niveles de la vida. Diferentes estudios ponen de manifiesto que las personas seguimos diferentes formas de aprendizaje, unas características que nos diferencian de los demás, es decir, son un factor de diferencia individual (Komarraju et al., 2011), y esto en parte se puede deber a la personalidad. Se ha llegado a la conclusión de que los estilos de pensamiento y la personalidad se superponen de forma significativa (Zhang, 2006), teniendo en cuenta que la personalidad y los estilos intelectuales son variables diferentes. Es decir, nuestra forma de ser y de enfrentarnos al medio influyen en nuestra manera de aprender (Álvarez et al., s. f.). Por ejemplo, las personas impulsivas suelen dar la primera respuesta que les viene en mente, aunque esta sea incorrecta para conseguir un resultado inmediato, en cambio, las personas reflexivas meditan las

diferentes alternativas para aportar la respuesta más adecuada y no cometer tantos errores.

Conocemos la relevancia de los estilos de aprendizaje en el desarrollo del proceso de aprendizaje, pero no es el único factor determinante en este proceso, sino que los rasgos de personalidad modulan este proceso. Por lo tanto, si queremos realizar algún tipo de intervención en el proceso educativo deberemos tener en cuenta los dos (Álvarez et al., s. f.).

La personalidad y la interrelación de las personas implicadas (docentes y estudiantes) crea un ambiente. Este ambiente se puede ver como el estilo de la clase, o el estilo de enseñar, y esto obviamente influye en el transcurso del año académico (Alonso et al., 2012). Teniendo esto en cuenta pueden originarse 2 situaciones; en la primera puede que el alumno posea un estilo diferente al del profesor y en este caso, el alumno puede aprender algunas cualidades del estilo que utiliza el profesor en cuestión; el otro caso sería que el alumno y el docente compartan el mismo estilo de aprendizaje y esto provocaría una simpatía traduciéndose en la mejora del clima del aula (Alonso, 1992). Finalmente se ha comprobado que los alumnos aprenden de mejor manera cuando se les enseña con su estilo de aprendizaje (Alonso et al., 2012).

Identificar el locus de control de los alumnos y su estilo de aprendizaje nos da información respecto a las medidas a seguir al explicar los contenidos. Eso sí, debemos tener en cuenta la edad de los estudiantes, su madurez y su situación contextual-social (Bolívar & Rojas, 2008).

Cada estudiante que inicia los estudios universitarios es único en cuanto a sus características fisiológicas y psicológicas. Cada persona tiene un estilo de aprendizaje predominante y es de esta manera con la que se relacionará con su ambiente. Todo esto implica factores de personalidad (Bolívar & Rojas, 2008).

Si los estudiantes son conscientes sobre su proceso de aprendizaje, llevándolos a una reflexión sobre la metacognición, crearán conciencia sobre sus propios estilos de aprendizaje y si consiguen la capacidad de cambiar los estilos en función de las demandas podrían responder de una forma más eficaz (Venugopal & Bhargavi, 2009).

Estilos de aprendizaje

Como estilos de aprendizaje nos encontramos más de una definición, puesto que no existe una definición unánime en cuanto a este concepto.

Entendemos como *estilo* los diferentes comportamientos que reunimos bajo una etiqueta. Esto nos permite organizar y analizar los comportamientos. Cada persona tiene una tendencia a escoger unas condiciones para su crecimiento y desarrollo personal (Alonso et al., 2012).

Alonso et al. (2012), entienden como estilos de aprendizaje los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos de la persona que a su vez son indicadores de la forma en la que percibe, interacciona y responde ante sus ambientes de aprendizaje tal y como definió Keefe en el año 1988.

Siguiendo esta definición, cuando nos referimos a los rasgos cognitivos nos fijaremos en las diferencias que tienen las personas respecto a las formas de adquirir conocimientos. Los rasgos afectivos incluyen la motivación y las experiencias que influyen en el aprendizaje. Además, condicionarán los niveles de aprendizaje, y la experiencia previa hará que la persona se interese por un tema en particular. De la misma manera se ha observado que los rasgos fisiológicos influyen en el aprendizaje. Estos rasgos nos servirán para identificar los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos (Alonso et al., 2012).

La forma de manipular la información también es diferente entre las personas. Están aquellos que observan de forma pasiva y reflexionan sobre la información recibida, y luego están aquellos que lo hacen de forma activa, que necesitan trabajar esta nueva información, necesitan el hacer y hacer ese conocimiento suyo. De alguna manera esto nos puede servir como indicadores sobre el modo en el que las personas perciben, interaccionan y responden a los ambientes de aprendizaje (Bolívar & Rojas, 2008).

Honey y Mumford (1986) partieron de un análisis y reflexión de la teoría de Kolb (1984) para ver de forma aplicada los estilos de aprendizaje. En esta reflexión se expone que el aprendizaje es un proceso circular que se puede dividir en 4 etapas, y a su misma vez estas 4 etapas influyen sobre el propio proceso (Kolb, 1984). Llegaron a la conclusión de que los estilos de aprendizaje de cada individuo hacen que respondamos y nos comportemos

de forma diferente ante el mismo aprendizaje. Además, entendieron que los estilos de aprendizaje suponen una interiorización de una etapa del ciclo del aprendizaje en concreto. Entonces se asume que los estilos son 4, y son en sí las fases del proceso cíclico del aprendizaje. Estos son los siguientes: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Ahora definiremos los diferentes estilos e incluiremos las características que se asocian a estos (Alonso et al., 2012):

- **Activos:** se implican y no tienen prejuicios hacia las nuevas experiencias, tienen una mente abierta, viven en el presente y les gusta experimentar nuevas vivencias. Se crecen ante los desafíos que les supone un reto, se preocupan por los demás, son animados, improvisadores, arriesgados, espontáneos, creativos, aventureros, vividores de la experiencia, chocantes, líderes, voluntarios, divertidos, participativos, competitivos y cambiantes... La pregunta que quieren responder los estudiantes con este estilo es: *¿Cómo?* (Lucía et al., s. f.).
- **Reflexivos:** prefieren considerar las experiencias y observarlas desde distintos puntos de vista. Antes de llegar a una conclusión reúnen y analizan diferentes datos, prefieren ser prudentes. Observan y escuchan a los demás y no intervienen hasta que no se sienten seguros en esa situación, son receptivos, concienzudos, analíticos, pacientes, observadores, cuidadosos, detallistas, investigadores, prudentes y lentos... La pregunta que quieren responder es: *¿Por qué?* (Lucía et al., s. f.).
- **Teóricos:** integran sus experiencias en teorías lógicas. Son perfeccionistas, profundos en su sistema de pensamiento, su lema se basa en "si es lógico es bueno", suelen ser racionales, objetivos, metódicos, lógicos, críticos, estructurados... La pregunta que quieren responder los estudiantes teóricos es: *¿Qué?* (Lucía et al., s. f.).
- **Pragmáticos:** llevan a la práctica las ideas, buscan nuevas experiencias y llevarlas a cabo, actúan rápidamente y de forma segura, llegando a ser impacientes, experimentadores, prácticos, directos, eficaces, realistas, técnicos, rápidos, decididos, positivos, seguros, organizadores... Los estudiantes pragmáticos quieren responder a la pregunta: *¿Qué pasaría sí...?* (Lucía et al., s. f.).

Los estudiantes universitarios cuando emprenden esta nueva etapa utilizan el estilo de aprendizaje usado durante su etapa escolar, aunque la suelen ajustar según las características del nuevo aprendizaje, que pueden derivar (o no) en un nuevo estilo. El cambio del estilo de aprendizaje en estudiantes que inician sus estudios superiores es habitual y, se ve como un ajuste para lograr el éxito académicamente; y es que los estilos de aprendizaje van cambiando según las necesidades de aprendizaje que vaya atravesando el estudiante (Bolívar & Rojas, 2008). Generalmente los estilos de aprendizaje universitarios se caracterizan por ser reflexivos y teóricos, independientemente de la rama de conocimiento cursada (Camarero et al., 2000).

Cuando los estilos de aprendizaje están bien estructurados, se favorece el desarrollo de habilidades. El estilo de aprendizaje dominante de una persona es capaz de modificarse para mejorar el proceso de aprendizaje (González, 2011). Debemos tener algo claro y es que la predominancia de un estilo de aprendizaje u otro no es sinónimo de poseer más o menos inteligencia, puesto que esta última consta de un componente innato y por lo tanto no se puede modificar fácilmente; sino que se corresponde a la forma en la que un individuo representa y procesa la información y la manera en la que se enfrenta a las demandas del entorno, y se pueden desarrollar teniendo la estimulación y el acompañamiento adecuado (Alonso et al., 2012).

Nuestro sistema educativo privilegia las características de aquellos estudiantes que son reflexivos, dejando en segundo plano las demás (Elvira-Valdés & Pujol, 2014).

Los alumnos que emplean más estrategias de aprendizaje son los alumnos que cursan humanidades. Se ha podido observar que los alumnos cuyo rendimiento académico es superior, utilizan de forma más limitada y moderada el estilo de aprendizaje activo. En cambio, los alumnos de menor rendimiento tienen más tendencia a actuar siguiendo su intuición, costándoles más esfuerzo seguir una forma de trabajo metódica y minuciosa (Camarero et al., 2000).

Los estudiantes cuyo estilo de aprendizaje es reflexivo y teórico presentan procesos metacognitivos más explícitos al realizar una tarea que los que son

activos y pragmáticos. En cambio, cuando observamos el proceso metacognitivo de un estudiante pragmático nos damos cuenta de que no sigue el proceso en su totalidad, y el estilo activo se caracteriza por reflexionar poco, por lo tanto, no posee tantos procesos metacognitivos como las personas reflexivas o teóricas, ya que estos últimos tienden a desarrollar más los procesos metacognitivos (Lucía et al., s. f.).

Con esta reflexión podemos concluir que los procesos metacognitivos están conectados con los estilos de aprendizaje, y el ser consciente de ello y poseyendo un locus de control interno, puede hacer que el estudiante sea capaz de adaptar su estilo de aprendizaje en función de la tarea que deba desarrollar (Lucía et al., s. f.).

Locus de control

El locus de control es un recurso de afrontamiento que predice otras variables afectivas, comportamentales y actitudinales (Rotter, 1966). Las creencias de control son aquellas representaciones subjetivas de nuestras habilidades para controlar aspectos que consideramos importantes en nuestra vida, es decir, son las creencias que tiene una persona respecto a su capacidad de autocontrol o al control externo de los acontecimientos (Faro & Pereira, 2012). Estas creencias de alguna manera configuran nuestra forma de actuar. Entonces el locus de control se refiere a la posibilidad de predecir un acontecimiento según el lugar donde localicemos el control, interno o externo al individuo (Oros, s. f.).

El locus de control se liga al desarrollo de la personalidad, adquiriendo una estructura en la infancia que se consolida al crecer considerándose de esta forma un elemento estable de la capacidad de adaptación del individuo (Rotter, 1975). Representa un factor protector de la salud mental (Oros, s. f.). Los estudios de Rotter (1966) tratan de desvelar si los individuos aprenden y ejecutan las tareas de una forma u otra si consideran (o no) los refuerzos relacionados con sus propias conductas, y se observó que los individuos sí consideran los refuerzos relacionados con sus conductas.

Varios investigadores señalan que el locus de control no es una variable fija, sino que varía en función del contexto, y como posible causa estarían las experiencias vividas durante la infancia (Mayora-Pernía, 2015). La atribución

de la causalidad varía con las características del contexto psicosocial, teniendo una menor controlabilidad cuando se opta por un locus de control externo, y el locus de control interno mostraría una mayor percepción de control (Faro & Pereira, 2012).

El locus de control externo suele relacionarse a estados de ansiedad, aunque bien es cierto que la ansiedad también se puede dar en individuos que presentan un locus de control interno. Las personas con una atribución de control externa cuando se encuentran en una situación de ansiedad sentirán una reacción afectiva negativa (Pina, 2021). Se ha observado que la intención de abandonar la universidad se ha relacionado con un predominio del locus externo. Suelen sentir un menor control sobre su propio desempeño académico (Morelli et al., 2021). Esto se debe a que su motivación académica se ha reducido (Cabus & De Witte, 2016) y pueden llegar a desarrollar sentimientos de inferioridad y de fracaso personal (Entwistle & Peterson, 2004). Además, hay evidencia de que sienten una menor satisfacción laboral y un alto estrés laboral (Mehmet Çakıcı, 2021). Se asocia a un peor ajuste emocional, como un predictor de determinadas enfermedades y una mayor percepción de amenaza (Oros, s. f.). Siempre buscan posibles explicaciones sobre su fracaso (Zaidi, 2013). Suelen predominar explicaciones externas cuando las situaciones las perciben como inexplicables o que no están bajo su control (Galindo & Ardila, 2012). Favorece la aparición de conductas como el conformismo y la apatía (Mayora-Pernía, 2015).

Una persona posee un locus de control interno cuando siente que es capaz de dominar una situación, atribuye sus éxitos y fracasos a sus esfuerzos, están más motivados hacia el logro, se saben enfrentar de una mejor manera a los problemas que se encuentran y se ajustan mejor socialmente, además de obtener mejores resultados terapéuticos cuando ha sido el caso (Oros, s. f.), en general tienen un bajo estrés (Rotter, 1966). El hecho de percibirse capaz de controlar tus propias experiencias y los resultados académicos aumenta la satisfacción que uno percibe respecto a la vida universitaria (Morelli et al., 2021). Se asocia con un mejor rendimiento académico y más aún cuando nos referimos a adolescentes y adultos jóvenes (Mayora-Pernía, 2015). Las personas con un mayor nivel educativo tienen tendencia a la internalidad. Aunque este hecho hace que asuman más responsabilidades y

en caso de no lograr sus objetivos pueden llegar a ser más disciplinados y menos amables (Bandura & Rotter, 1971). Aunque necesitan un entorno adecuado para que puedan experimentar el éxito (Zaidi, 2013). Las explicaciones centradas en un nivel de control interno se asocian a situaciones positivas (Galindo & Ardila, 2012). En diferentes estudios se han observado diferentes hechos: la internalidad suele aumentar con la edad, y se estabiliza en la edad intermedia, y no disminuye en la vejez (Bandura & Rotter, 1971). Existen ciertas prácticas paternas que ayudan a desarrollar un locus de control interno como son las condiciones afectuosas, responsables, de apoyo y estimular su independencia. También se ha observado que un elevado control se asocia con llevar a cabo estrategias más objetivas para la resolución de problemas (Faro & Pereira, 2012).

Hay un tercer caso, que se da en pocas ocasiones, y son las personas denominadas bilocales, que son aquellas personas que utilizan las dos modalidades de locus de control de forma similar; son personas flexibles cuando atribuyen la causalidad de los eventos que ocurren con ellos mismos, manejan de forma más adecuada el estrés que las personas en las que predomina un solo tipo de atribución de control. Estas personas al final asumen las responsabilidades y consecuencias de forma personal de aquello que hacen, sin dejar de tener en cuenta los recursos externos (Lawrence, 1998).

Hay una diferencia significativa en el locus de control en cuanto al género. Son diversos los estudios que muestran que las mujeres suelen puntuar alto en locus de control externo y los hombres en locus de control interno (Zaidi, 2013). Aunque hay un estudio que encuentra otro resultado, en el que las mujeres tienen un patrón de locus interno y los hombres de locus externo (Mkumbo & Amani, 2012). Pero en otra investigación no se encuentra ninguna correlación significativa entre el locus de control y el género (Bodill & Roberts, 2013).

Estilos de aprendizaje y locus de control

Si es verdad que los estilos de aprendizaje y el locus de control están interrelacionados, estas dos características influirán en el desempeño académico de los estudiantes, en la medida que se ha llegado a demostrar

que aquellas personas que poseen un locus de control interno estructuran su estilo de aprendizaje de forma más permanente (Bolívar & Rojas, 2008).

En otros estudios, se ha podido comprobar que el estilo de aprendizaje del alumno y la rama de conocimiento de los estudios del individuo se relacionan (Bahamón et al., 2012). Los estilos de aprendizaje pueden influir de forma diferencia en función de las asignaturas que realice el estudiante (Cagliolo et al., 2010). Se ha demostrado que los alumnos que aprueban todas las asignaturas tienen una preferencia moderada por todos los estilos (activo, reflexivo y pragmático), excepto por el teórico en el que puntuaban alto. En contraposición, aquellos alumnos que suspendían presentaban una preferencia alta por los estilos activo y pragmático (Freddy et al., 2011). Entonces podemos intuir que los estilos de aprendizaje cambian en función de las necesidades de los estudiantes (Bolívar & Rojas, 2008).

Por lo que hace al sexo y a los estilos de aprendizaje, se ha podido observar que el estilo reflexivo se observa en ambos géneros por igual (Martín & Camarero, 2001). De otra forma también se ha observado que las mujeres tienen una tendencia a ser más reflexivas, en cambio los hombres son más teóricos (Gil et al., 2007).

El locus de control no lo podemos considerar como un rasgo permanente de la persona, sino que puede ir cambiando a lo largo de los años debido a la educación recibida, terapias y métodos de enseñanza (Malach & Vicherková, 2020). Aunque se ha observado una proporción más elevada de personas con locus de control interno en estudios terciarios (Malach & Vicherková, 2020).

Un tema que clarificar también sería la relación del locus de control con el sexo, o el área de estudio ya que los resultados difieren de unos estudios a otros (Mayora-Pernía, 2015).

Otros estudios demuestran la importancia del locus de control en el rendimiento académico (Trice, 1985), observando que el locus de control interno era un predictivo de éxito en los estudiantes universitarios. Por lo tanto, si el locus de control afecta al rendimiento académico, podemos pensar que podría afectar de alguna manera sobre los estilos de aprendizaje, y eso es lo que se quiere analizar en este estudio, si hay algún tipo de relación entre estas dos variables.

De otra manera parece ser que el rendimiento académico depende de la interacción de los estilos de aprendizaje y de las variables de personalidad. Es decir, se ha destacado la importancia de los estilos de aprendizaje y de las variables de personalidad en el proceso de aprendizaje (Álvarez et al., s. f.).

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo principal de esta investigación es analizar si el locus de control, un factor de personalidad tiene algún tipo de relación con los estilos de aprendizaje, asociados con la forma de adquisición de conocimientos de los estudiantes de la URV.

Los objetivos secundarios son:

Examinar la existencia alguna relación entre locus de control y sexo, y; entre locus de control y rama de conocimiento de los estudios de los estudiantes de la URV.

Examinar si hay relación entre estilo de aprendizaje y sexo; y entre estilo de aprendizaje y rama de conocimiento de los estudios de los estudiantes de la URV.

Para ello se plantean las siguientes hipótesis de la investigación:

1. Hipótesis 1: Los estilos de aprendizaje no se relacionan con el locus de control de los estudiantes de la URV.
2. Hipótesis 2: El locus de control no se relaciona con el sexo de los estudiantes de la URV.
3. Hipótesis 3: El locus de control no se relaciona con la rama de conocimiento de los estudios de los estudiantes de la URV.
4. Hipótesis 4: Los estilos de aprendizaje no se relacionan con el sexo de los estudiantes de la URV.
5. Hipótesis 5: Los estilos de aprendizaje no se relacionan con la rama de conocimiento de los estudios de los estudiantes de la URV.

METODOLOGÍA

Diseño

La presente investigación de trata de un estudio observacional ya que el investigador registra la información sin intervenir en el desarrollo de los acontecimientos (Manterola et al., 2019). Al haberse realizado una única medición será de corte transversal, y descriptivo porque la descripción de las variables se realiza en un grupo de personas sin incluir ningún grupo control, existe un control en la selección de los participantes (se pide como requisito estar estudiando en la universidad), no hay pérdidas de seguimiento y permite estudiar diferentes aspectos. También presenta características de un estudio poblacional ya que medimos 2 variables (estilos de aprendizaje y locus de control) y tratamos de analizar si existen alguna relación entre ellas y entre otras variables sociodemográficas (sexo y rama de conocimiento de los estudios).

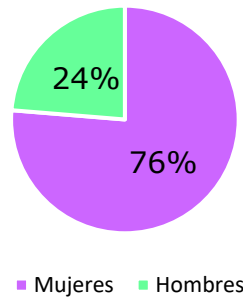
Participantes

En un principio la muestra se componía de 150 personas de diferentes universidades. Como la mayoría de los participantes son estudiantes de la Universidad Rovira y Virgili, se ha excluido a las personas de otras universidades. Entonces la muestra final se compone de 136 personas.

En cuanto al sexo de la muestra, 103 participantes son mujeres, 32 son hombres y 1 participante se ha identificado como sexo no binario, considerándose este valor como un valor perdido que no se tendrá en cuenta en posteriores análisis sobre el locus de control o los estilos de aprendizaje respecto al sexo. En la figura 1 observamos que no tenemos una muestra representativa de la población universitaria ya que el 76,3% se corresponde a mujeres y el 23,7% restante a los hombres.

Figura 1

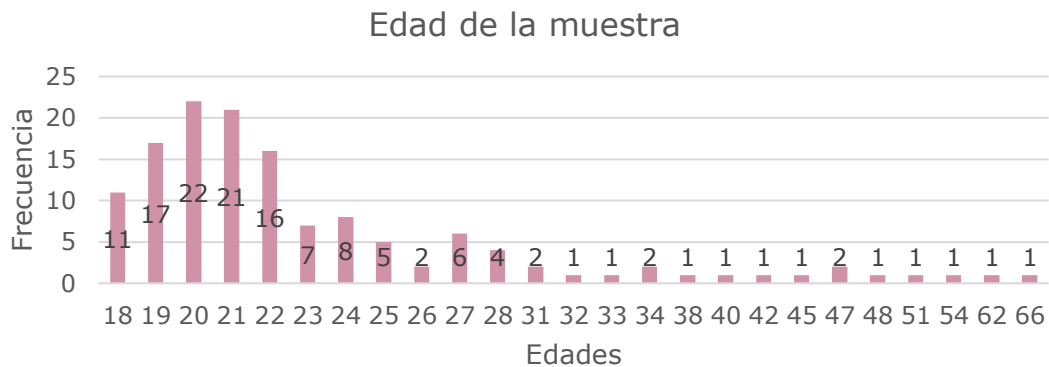
Sexo de la muestra (binario)



En cuanto a la edad, al pedir como requisito a estudiantes universitarios, la muestra se compone de personas mayores de edad, cuyas edades se comprenden desde los 18 hasta los 66 años ($M = 24,21$ años, $D.T. = 8,47$, $Mo = 20$) mostrados en la Figura 2.

Figura 2

Distribución de las edades de la muestra

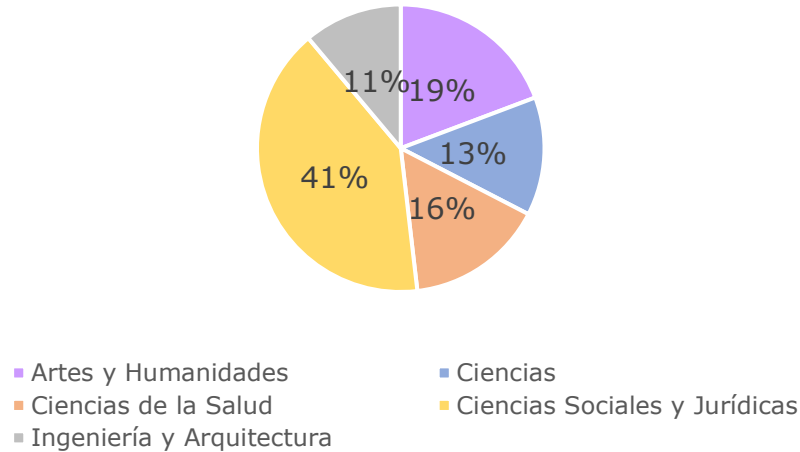


En lo que respecta al nivel académico, la muestra se compone única y exclusivamente de estudiantes universitarios, entonces podemos concluir que poseen un nivel académico alto. El único requisito era cursar algún curso universitario, ya fuese de grado, máster, doctorado u otras formaciones de post grado. Además, se les pidió especificar la rama de conocimiento de sus estudios siguiendo la organización establecida en el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre (Catalunya AQU, 2021), en la que se distribuye los ámbitos de conocimiento en: (1) Artes y Humanidades (AyH), (2) Ciencias (C), (3) Ciencias de la Salud (CS), (4) Ciencias Sociales y Jurídicas (CCSS y CCJJ) y (5) Ingenierías y Arquitectura (IyA). En la Figura 3 podemos ver que

predominan estudiantes de ciencias sociales y jurídicas (40,74%), seguidos de artes y humanidades (19,26%).

Figura 3

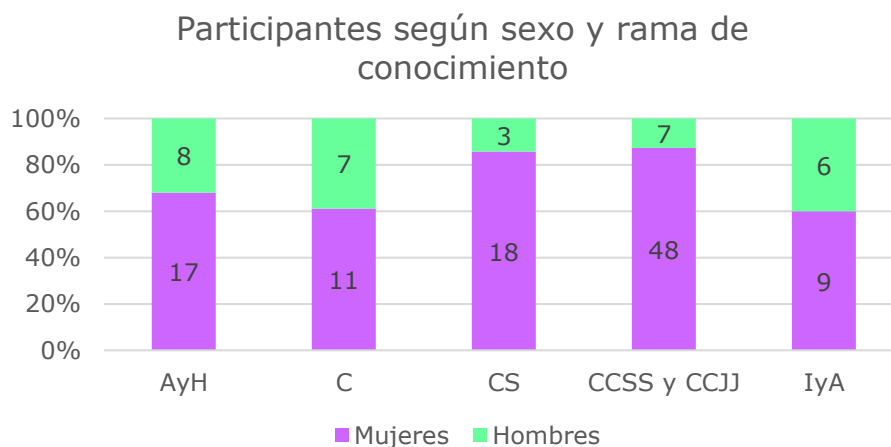
Rama de conocimiento de los estudios de la muestra



En la Figura 4 se observa la frecuencia de los participantes según el sexo y la rama de conocimiento de sus estudios. Tal y como se ha comentado anteriormente observamos un mayor predominio de las mujeres en la muestra, y de estudiantes de ciencias sociales y jurídicas.

Figura 4

Participantes según sexo y rama de conocimiento de los estudios



Instrumentos

Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA; Alonso et al., 1994)

Son varias las herramientas que miden los estilos de aprendizaje de los alumnos, que se basan en múltiples aspectos y que pueden utilizarse en diferentes etapas educativas, pero se ha escogido este ya que está validado en población española.

La aplicación más idónea de este cuestionario es a estudiantes universitarios, de educación secundaria, de bachillerato, en la educación de adultos, en las formaciones empresariales, formaciones del profesorado, etc. (Alonso et al., 2012).

El cuestionario de Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) contiene 80 oraciones en la que el/la participante debe contestar Sí/No en el caso de sentirse identificado o no con el enunciado. La puntuación máxima que se puede obtener en cada estilo es 20. En la Tabla 1 se muestran que ítems evalúan cada estilo.

Según el artículo *Análisis del cuestionario de estilos de aprendizaje (CHAEA)* (2011) se confirma que el CHAEA presenta confiabilidad y validez de constructo (Miguel & Mayaute, 2011).

El CHAEA se basa en el LSQ de Peter Honey y Allan Mumford (1990). Alonso et al., (2012) partieron de la teoría de Kolb (1984), estaban de acuerdo en que las etapas del proceso de aprendizaje siguen un proceso cíclico, dividiéndolas en:

1. Tener una experiencia
2. Repasar la experiencia
3. Sacar conclusiones de la experiencia
4. Planificar los pasos a realizar

Si relacionamos los estilos de aprendizaje con el proceso de aprendizaje observamos que las personas se clasifican en determinadas etapas del proceso de aprendizaje, y podemos observar unas preferencias por una etapa u otra (Alonso et al., 2012).

- Vivir la experiencia es característico del estilo activo

- La reflexión de la experiencia se corresponde al estilo reflexivo
- La generalización y elaboración de hipótesis se corresponde al estilo teórico.
- La aplicación de las acciones a seguir es el estilo pragmático.

Tabla 1

Clasificación de los ítems según el estilo de aprendizaje correspondiente

ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
3	10	2	1
5	16	4	8
7	18	6	12
9	19	11	14
13	28	15	22
20	31	17	24
26	32	21	30
27	34	23	38
35	36	25	40
37	39	29	47
41	42	33	52
43	44	45	53
46	49	50	56
48	55	54	57
51	58	60	59
61	63	64	62
67	65	66	68
74	69	71	72
75	70	78	73
77	79	80	76

Nota. Adaptado de *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora* (p. 221), por Alonso García et al., 2012, Ediciones Mensajero.

En la Tabla 2 incluiremos un baremo general para identificar la predominancia del estilo en función de la puntuación obtenida en cada estilo. Utilizaremos las puntuaciones directas obtenidas de cada estilo en cada participante para

observar su preferencia en cada estilo de aprendizaje utilizando la clasificación de la Tabla 2.

Tabla 2: *Baremo general abreviado. Preferencia en Estilos de Aprendizaje*

	10 %	20%	40%	20%	10%
	Preferencia	Preferencia	Preferencia	Preferencia	Preferencia
	MUY BAJA	BAJA	MODERADA	ALTA	MUY ALTA
ACTIVO	0-6	7-8	9-12	13-14	15-20
REFLEXIVO	0-10	11-13	14-17	18-19	20
TEÓRICO	0-6	7-9	10-13	14-15	16-20
PRAGMÁTICO	0-8	9-10	11-13	14-15	16-20

Nota. Adaptado de *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora* (p. 114), por Alonso García et al., 2012, Ediciones Mensajero.

Inventario Rotter sobre Locus de Control Interno Externo (Rotter I-E; Rotter., 1966)

La teoría en la que se centra el cuestionario de locus de control de Rotter (1966) es la del Aprendizaje social (1954) descrita por él mismo junto a otros autores. En ella pone énfasis en los factores cognoscitivos. Ha tenido un gran apoyo empírico en su descripción del locus de control.

La escala de control de Rotter (1966) es una herramienta de evaluación significativa que mide la percepción de una persona sobre su locus de control. Mide una expectativa que tiende a manifestarse en menor o mayor medida en las diferentes situaciones (Rotter 1966). Esta escala se puede aplicar en adolescentes y adultos, pero la población en la que más se ha utilizado ha sido en estudiantes universitarios y será útil en estudios exploratorios que buscan observar las posibles relaciones entre el locus de control y otras variables (Joan et al., 2011). El coeficiente alfa muestra una fiabilidad del test igual a 0.72 (Joan et al., 2011).

Rotter considera que el locus de control solo mide una dimensión (Rotter, 1966), aunque hoy en día podemos observar que el locus de control tiene en cuenta más de una variable. Esta variable se aplica en diferentes campos de

la psicología, como pueden ser la psicología educativa, la psicología de la salud y la psicología clínica. La aplicación más conocida ha sido en la psicología de la salud.

Es un cuestionario autoinforme que contiene 29 ítems, de los cuales 6 se excluirán por ser ítems de distracción (Tabla 3), es decir, estos proporcionan ambigüedad al propósito de la prueba. La persona debe escoger una alternativa, ya que todos los ítems son de elección forzada; y se dirigen a evaluar las expectativas generalizadas de control sobre los refuerzos. La puntuación variará de 0 a 23. Se asignará 1 punto cuando la persona responda igual que la alternativa de la Tabla 4, y 0 puntos cuando sea diferente. Cuánto más alta sea la puntuación, mayor externalidad presenta la persona.

La puntuación directa que se obtenga se convertirá en puntuación Z, para luego extraer las puntuaciones T permitiendo realizar posteriormente la interpretación de los resultados (Tabla 5).

Tabla 3: *Ítems a excluir*

Ítems que EXCLUIR
1
8
14
19
24
27

Tabla 4: *Puntuaciones ítems*

Ítem	Alternativa	Ítem	Alternativa
2	A	16	A
3	B	17	A
4	B	18	A
5	B	20	A
6	A	21	A
7	A	22	B
9	A	23	A
10	B	25	A
11	B	26	B
12	B	28	B
13	B	29	A
15	B		

Nota: Adaptado de: Rotter, J.B. (1996). *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. Psychological Monographs: General and Applied, 80, número 609.

Tabla 5: Baremos para su interpretación en puntuaciones T

Puntuación T	Tipo de Locus de Control
1-35	Locus Interno muy elevado
36-45	Locus Interno elevado
46-55	Promedio Locus Interno-Externo
56-65	Locus Externo elevado
66-99	Locus Externo muy elevado

Nota: Adaptado de: Rotter, J.B. (1996). *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. Psychological Monographs: General and Applied, 80, número 609.

Procedimiento

La encuesta fue creada mediante Microsoft Forms. Difundida a partir del 11 de marzo del 2023, y como fecha límite de acceso hasta el 15 de abril.

Se ha hecho difusión de esta mediante los siguientes medios: las redes sociales, grupos de WhatsApp, correo electrónico de la universidad a las diferentes facultades que lo han permitido (como la facultad de enología, o grados relacionados con las ciencias sociales y jurídicas, a diferencia de otros grados como por ejemplo el de Psicología), se ha colgado el código QR de la encuesta cerca del CRAI, se ha pedido colaboración en la medida de lo posible a los participantes para que difundieran el cuestionario.

El cuestionario creado se titula "Los estilos de aprendizaje (CHAEA) y el locus de control (Rotter)". Se trata de una encuesta que contiene un total de 121 ítems, con un tiempo de respuesta estimado de 25 minutos.

Primeramente, se introduce un poco la temática del estudio y se proporciona información respecto al consentimiento informado. A continuación, procedemos a recoger datos sociodemográficos (tales como el sexo, edad, universidad en la que estudia, curso actual y rama de conocimiento de sus estudios) que se corresponden a los ítems del 1 al 7.

Para el análisis de los datos obtenidos, utilizará Microsoft Excel y el SPSS Statistical versión 27.

Este trabajo reúne los requisitos, parámetros y normas de la Comisión de Ética de la Investigación y la Innovación de la URV con relación a la participación voluntaria, anonimato y protección de privacidad de los participantes según lo dispuesto por las normas APA, el Código Deontológico de la Psicología y la Ley de Protección de Datos de España.

RESULTADOS/APORTACIONES

Las variables de interés serán los diferentes estilos de aprendizaje (puntuación directa) y el locus de control (puntuación T). Primeramente, se realizará el análisis descriptivo dónde se mostrarán los índices de tendencia central y de posición (M y MD), el índice de variabilidad (D.T.) y los intervalos de las puntuaciones obtenidas. De manera coherente con los objetivos y las hipótesis planteadas, procederemos al análisis inferencial dónde se analizará el cumplimiento de los supuestos de normalidad mediante la prueba de Kolmogórov-Smirnov. En función del cumplimiento de este supuesto (o no), se utilizarán unas pruebas estadísticas u otras (paramétricas o no paramétricas). A posteriori, se estudiará la asociación entre las dos variables mediante una correlación. Finalmente se examinará la existencia de alguna relación entre las variables estilos de aprendizaje y locus de control; respecto al sexo (2 grupos independientes) y rama de conocimiento de los estudios (más de dos grupos independientes).

Análisis descriptivo

En la Tabla 6 se recoge la estadística descriptiva de las variables de interés.

Se observa en la puntuación T del inventario Rotter sobre el locus de control que las puntuaciones de la muestra analizada se encuentran entre 25,33 (mínima) y 67,56 (máxima), siendo el intervalo de la escala (1-99). Respecto al CHAEA, la mínima puntuación obtenida en este estudio ha sido 2 (PD_Activo), sin llegar a ser 0 en ninguna de las preferencias de aprendizaje. En cambio, en las puntuaciones máximas el único estilo que no tiene una puntuación máxima de 20 es el estilo activo, siendo 18.

Las medias obtenidas en las diferentes variables de interés siguiendo la interpretación de los datos de la Tabla 2 y la Tabla 5 se traduce en un predominio del locus de control interno-externo de forma promedia, sin tener

preferencia por uno en concreto; y sobre los estilos de aprendizaje una preferencia moderada de los estilos activo, reflexivo y teórico, y una alta preferencia del estilo pragmático.

Tabla 6: Estadísticos descriptivos de las variables de interés

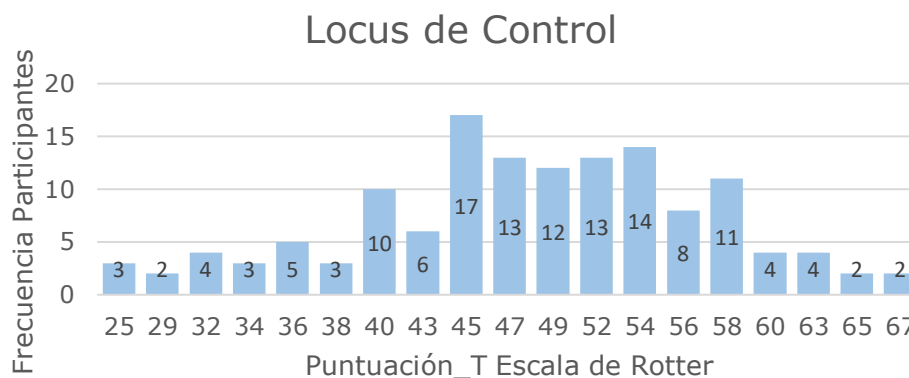
Escalas	N	Min	Máx	M	Md	D.T.
Rotter_T	136	25,33	67,56	48,62	49,78	9,03
PD_ACTIVO	136	2	18	10,18	10	3,21
PD_REFLEXIVO	136	8	20	16,03	16,5	2,75
PD_TEÓRICO	136	3	20	12,46	13	3,11
PD_PRAGMÁTICO	136	8	20	14,27	14	2,73

Resultados locus de control

En la Figura 5 se observa que la Mo en esta escala es 45, obtenida por 17 participantes. Las otras puntuaciones se encuentran repartidas por el centro, siendo menor el número de individuos con puntuaciones más extremas.

Figura 5

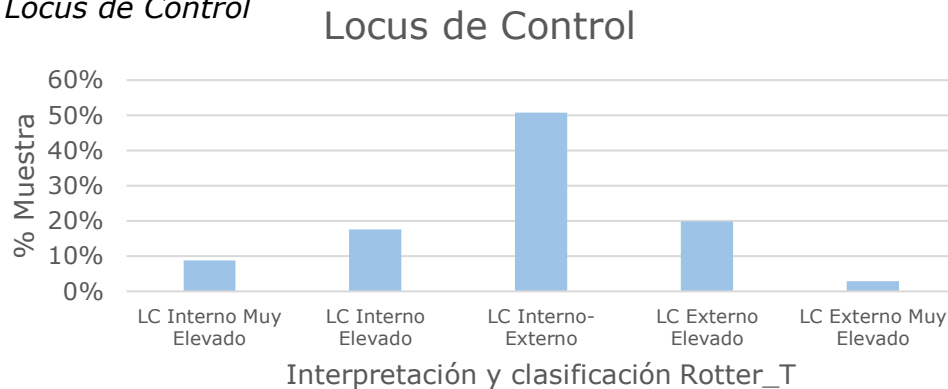
Histograma de las puntuaciones T en el Inventario de Rotter sobre locus de control interno-externo



Se clasifican las puntuaciones de la Figura 5 siguiendo los baremos de interpretación del cuestionario (Tabla 5), y se observa en la Figura 6 que el 50,7% de los participantes tiene una preferencia por el locus de control interno-externo.

Figura 6

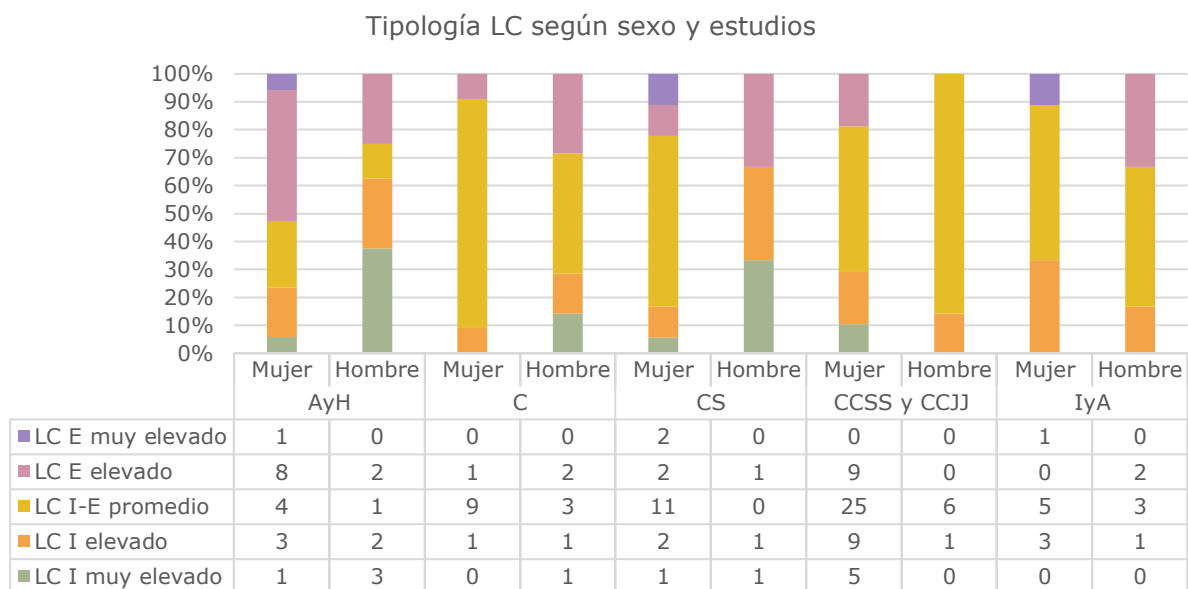
Clasificación de la muestra según sus puntuaciones en el Inventario Rotter sobre Locus de Control



En la Figura 7 se clasifican las puntuaciones de la interpretación del locus de control según el sexo y la rama de conocimiento de los estudios de los participantes. En la tabla de datos se visualiza que son pocos los individuos que obtienen puntuaciones extremas en cuanto al locus de control independientemente del sexo y de la rama de conocimiento de sus estudios. Se visualiza una predominancia del locus de control interno-externo promedio en la mayoría de las barras, exceptuando aquellos que estudian artes y humanidades y los hombres que estudian ciencias de la salud.

Figura 7

Clasificación de los estudiantes sobre la interpretación del Locus de control según sexo y rama de conocimientos



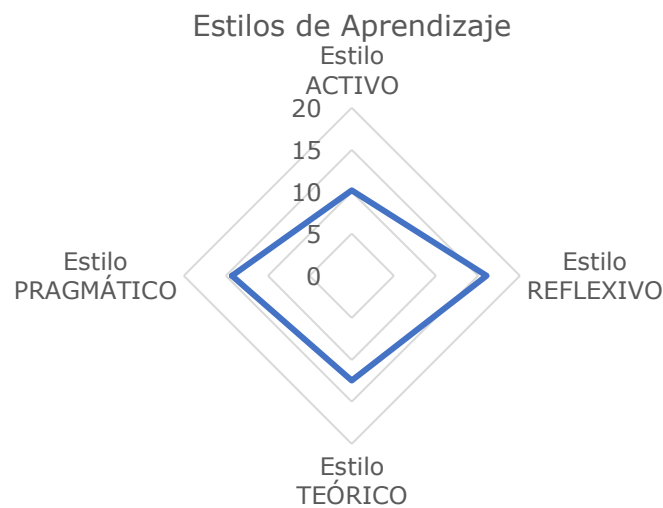
*Nota: Abreviaciones: LC: Locus de Control, E: externo, I: interno.

Resultados estilos de aprendizaje

La figura 8 representa las medias obtenidas por la muestra en los diferentes estilos de aprendizaje (Tabla 6). Se observa de forma sutil una preferencia por los estilos reflexivo ($M = 16,03$) y pragmático ($M = 14,27$) ya que las puntuaciones son cercanas a 15. De forma opuesta, el estilo activo ($M = 10,18$) es el menos utilizado, observándose que la puntuación de este se encuentra en torno a 10.

Figura 8

Representación de las medias de los estilos de aprendizaje de la muestra



En la Figura 9 se representan las puntuaciones directas obtenidas por los participantes en el estilo activo. La M_o es 12, con una frecuencia de 21 participantes. El intervalo comprende de 2 a 18 (Tabla 6).

Figura 9

Histograma de las PD del estilo activo de los participantes en el CHAEA



Se clasifican las puntuaciones de la Figura 9 siguiendo los baremos de interpretación del test (Tabla 2), y se observa en la Figura 10 que el 37,5% de los participantes tiene una preferencia moderada por el estilo activo, seguido de un 25,7% de una preferencia baja; siendo las preferencias muy baja, alta y muy alta inferiores al 15%.

Figura 10

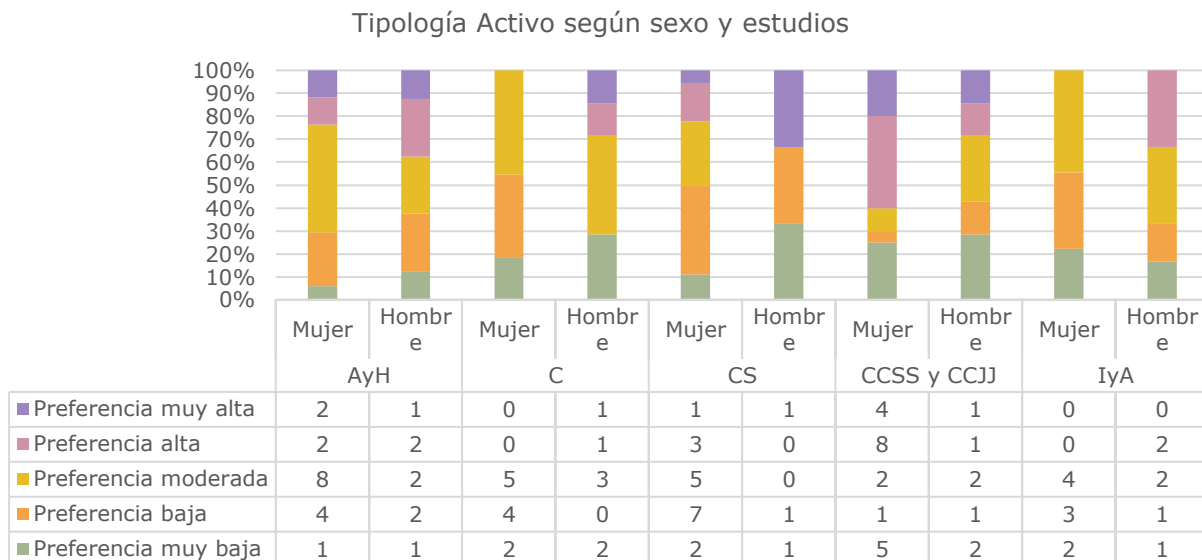
Clasificación de la muestra en el estilo activo según sus puntuaciones en el CHAEA



En la Figura 11 se clasifican las puntuaciones de la interpretación del estilo de aprendizaje activo según el sexo y la rama de conocimiento de los estudios de los participantes. Hay una ausencia de una preferencia muy alta de este estilo en las mujeres que estudian ciencias, y en los estudiantes de ingeniería y arquitectura.

Figura 11

Clasificación de los estudiantes sobre la interpretación del estilo Activo según sexo y rama de conocimientos



En la Figura 12 se representan las puntuaciones directas obtenidas por los participantes en el estilo reflexivo. La Mo es 18, con una frecuencia de 32 participantes. El intervalo de las puntuaciones se comprende desde 8 hasta 20 (Tabla 6). A diferencia de las puntuaciones directas del estilo activo (Figura 9), la mayoría de los participantes obtiene puntuaciones más elevadas en este estilo, siendo notable en las medias obtenidas de cada estilo (Tabla 6).

Figura 12

Histograma de las PD del estilo reflexivo de los participantes en el CHAEA



Se clasifican las puntuaciones de la Figura 12 siguiendo los baremos de interpretación del test (Tabla 2), y se observa en la Figura 13 que el 41,9% de la muestra tiene una preferencia moderada por el estilo reflexivo.

Figura 13

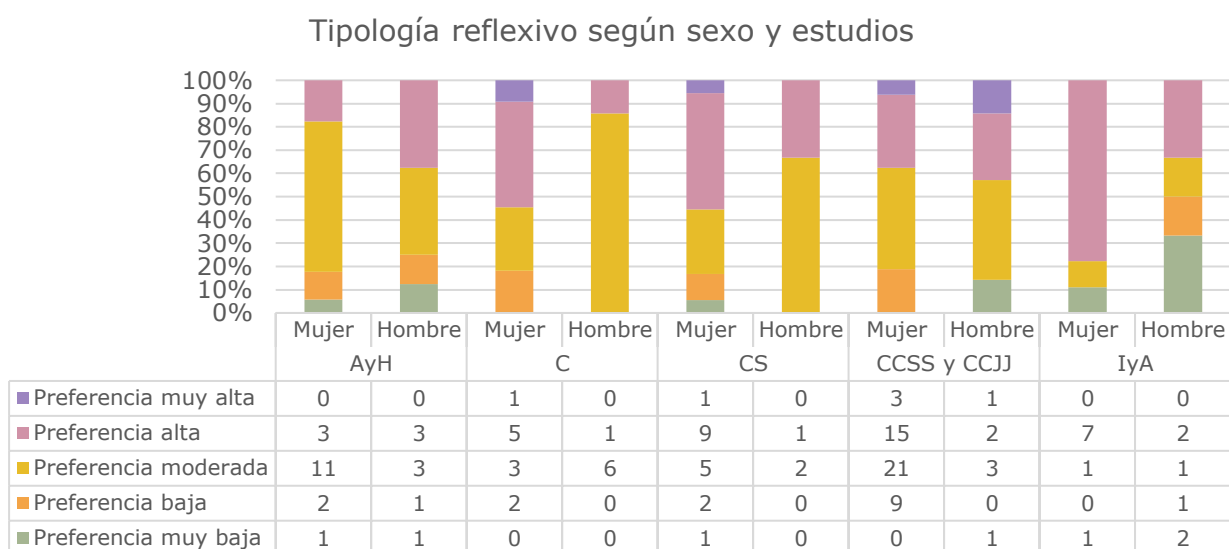
Clasificación de la muestra en el estilo reflexivo según sus puntuaciones en el CHAEA



En la Figura 14 se clasifican las puntuaciones de la interpretación del estilo de aprendizaje reflexivo según el sexo y la rama de conocimiento de los estudios de los participantes. Son pocos los participantes cuya preferencia es muy baja en este estilo independientemente del sexo y de la rama de conocimiento de sus estudios. La gran mayoría de estudiantes obtiene una preferencia moderada por este estilo.

Figura 14

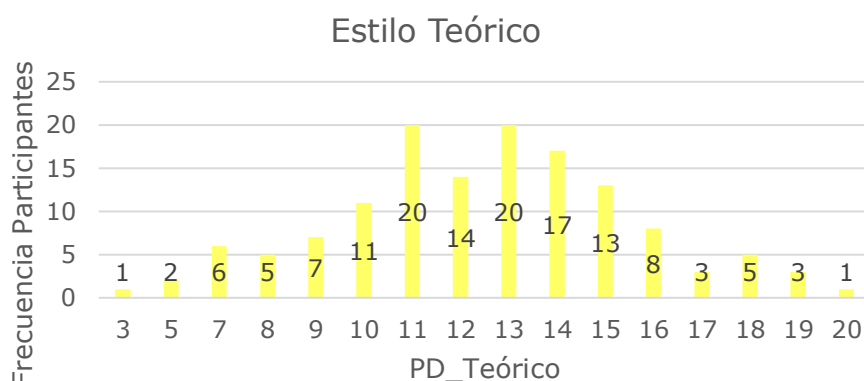
Clasificación de los estudiantes sobre la interpretación del estilo Reflexivo según sexo y rama de conocimientos



En la Figura 15 se representan las puntuaciones directas obtenidas por los participantes en el estilo teórico. Este caso es un caso de distribución bimodal, puesto que la Mo es 11 y 13, con una frecuencia de 20 participantes. El intervalo de las puntuaciones se comprende desde 3 hasta 20 (Tabla 6).

Figura 15

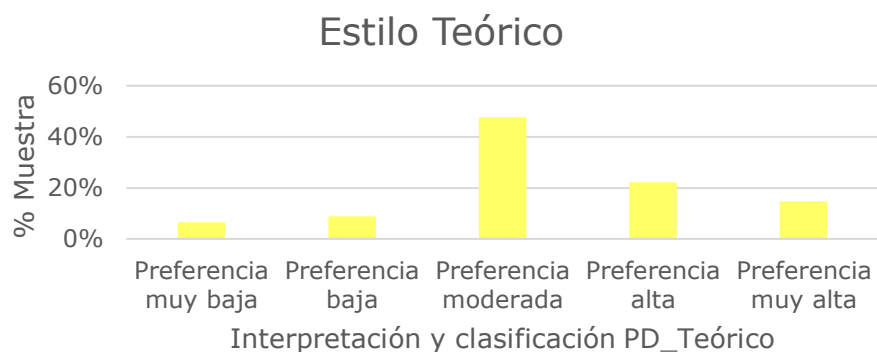
Histograma de las PD del estilo teórico de los participantes en el CHAEA



Se clasifican las puntuaciones de la Figura 15 siguiendo los baremos de interpretación del test (Tabla 2), y se observa en la Figura 16 que el 47,8% de la muestra tiene una preferencia moderada por el estilo teórico.

Figura 16

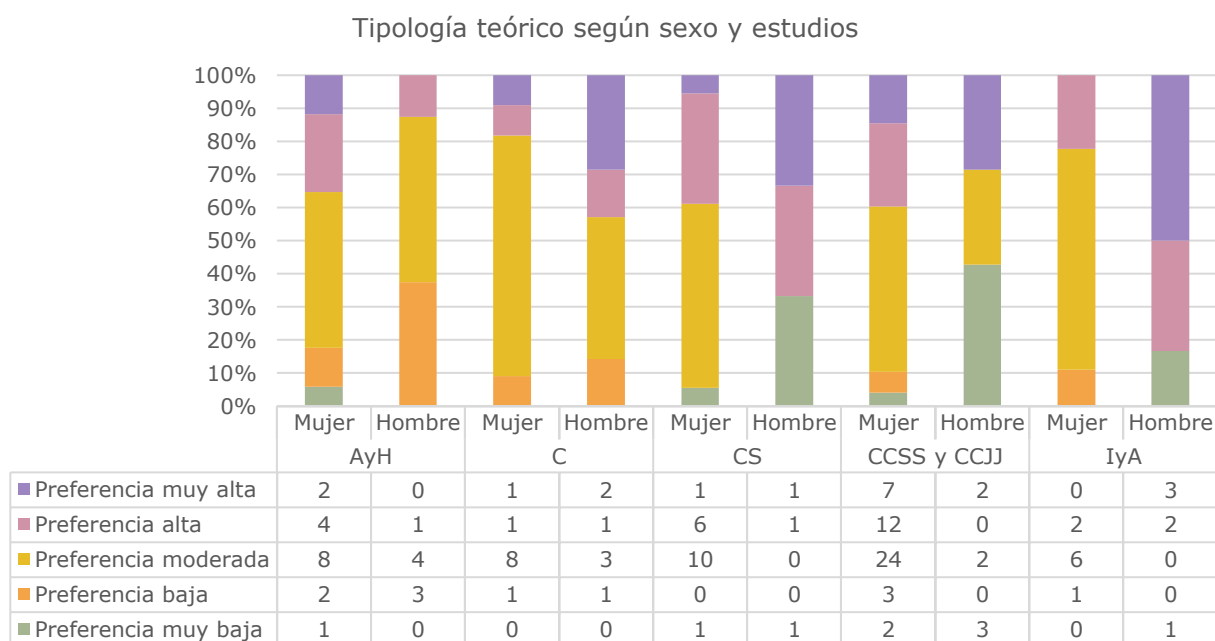
Clasificación de la muestra en el estilo teórico según sus puntuaciones en el CHAEA



En la Figura 17 se clasifican las puntuaciones de la interpretación del estilo de aprendizaje teórico según el sexo y la rama de conocimiento de los estudios de los participantes.

Figura 17

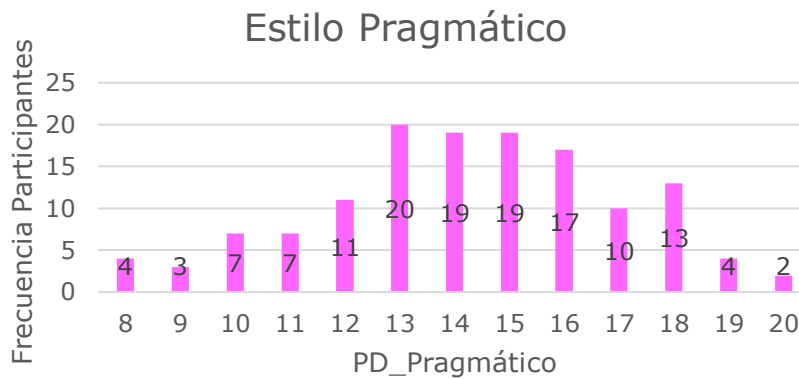
Clasificación de los estudiantes sobre la interpretación del estilo Teórico según sexo y rama de conocimientos



En la Figura 18 se representan las puntuaciones directas obtenidas por los participantes en el estilo pragmático. La Mo es 13, con una frecuencia de 20 participantes, seguido por las puntuaciones 14 y 15 con una frecuencia de 19 participantes en cada una. El intervalo de las puntuaciones se comprende desde 8 hasta 20 (Tabla 6), y esto se nota en la media obtenida referente hacia este estilo (Tabla 6).

Figura 18

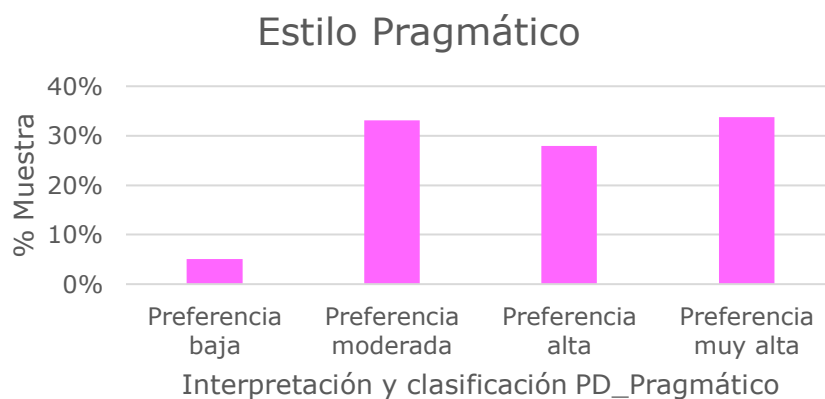
Histograma de las PD del estilo pragmático de los participantes en el CHAEA



Se clasifican las puntuaciones de la Figura 18 siguiendo los baremos de interpretación del test (Tabla 2), y se observa en la Figura 19 que el 33,8% de la muestra tiene una preferencia muy alta por este estilo, seguido por una preferencia moderada con un 33,1% de participantes. Al igual que en el estilo reflexivo (Figura 13) evidenciamos la ausencia de la columna preferencia muy baja, puesto que el mínimo de puntuaciones obtenidas ha sido 8.

Figura 19

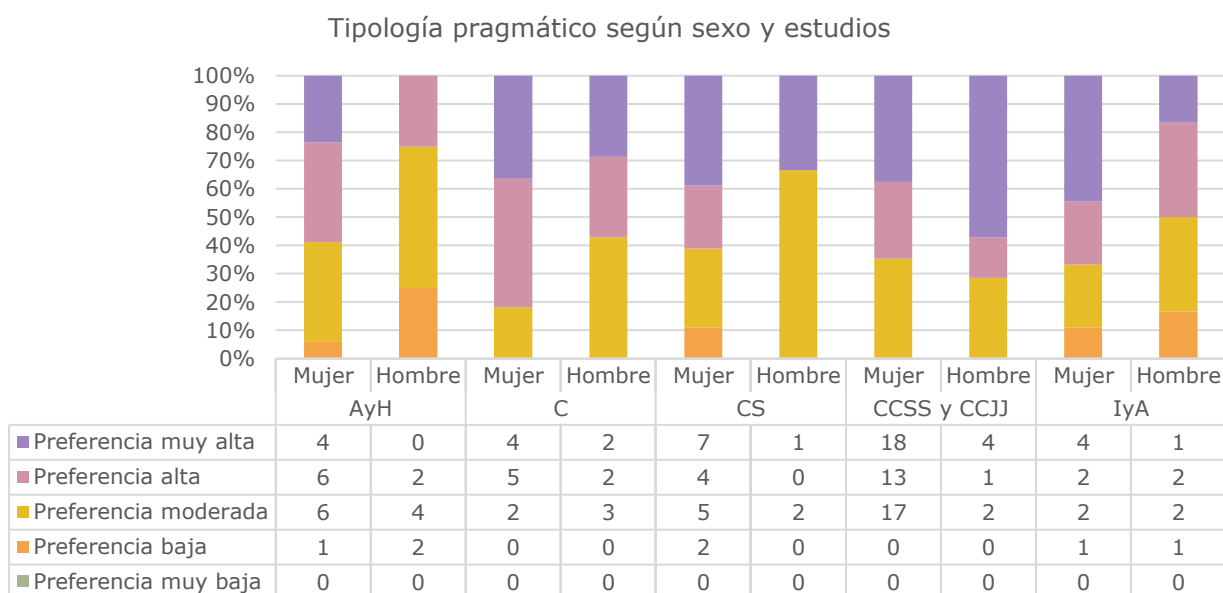
Clasificación de la muestra en el estilo pragmático según sus puntuaciones en el CHAEA



En la Figura 20 se clasifican las puntuaciones de la interpretación del estilo de aprendizaje pragmático según el sexo y la rama de conocimiento de los estudios de los participantes. Hay una ausencia generalizada de una preferencia muy baja de este estilo independientemente del sexo y de la rama de conocimiento de sus estudios. La gran mayoría de estudiantes obtiene una preferencia muy alta por este estilo, seguida por una preferencia moderada.

Figura 20

Clasificación de los estudiantes sobre la interpretación del estilo Pragmático según sexo y rama de conocimientos



Análisis inferencial

En primer lugar, se ha llevado a cabo la prueba Kolmogórov-Smirnov para evaluar el ajuste a la distribución normal de las puntuaciones obtenidas en las diferentes variables de interés. Los resultados se presentan en la Tabla 7, donde se puede observar que ninguna variable presenta un buen ajuste a la normalidad. De esta manera, para los siguientes procedimientos estadísticos se han utilizado pruebas no paramétricas, como el coeficiente de correlación Rho de Spearman (Tabla 8), la prueba U de Mann-Whitney (Tabla 9) y la prueba H de Kruskal Walls (Tabla 10). El nivel de significación para todas las pruebas estadísticas realizadas se ha fijado en $p < 0.05$.

Tabla 7: Prueba Kolmogorov-Smirnov de evaluación de la normalidad

Escalas	Estadístico	GI	Sig
Rotter_T	0,093	136	,006
PD_ACTIVO	0,089	136	,010
PD_REFLEXIVO	0,167	136	<,001
PD_TEÓRICO	0,084	136	,021
PD_PRAGMÁTICO	0,085	136	,017

Para analizar si hay algún tipo de relación entre el locus de control y los diferentes estilos de aprendizaje se utiliza el coeficiente de correlación Rho de Spearman.

En la Tabla 8 se encuentra una correlación inversa estadísticamente significativa de magnitud baja entre el Locus de Control y la PD_Téorica, $r(134)=-.212, p<.013$. Esto quiere decir que, a mayor puntuación en la escala Rotter_T (mayor predominio del locus de control externo), menor puntuación en PD_Teórico (menor preferencia por el estilo teórico).

Tabla 8: Coeficientes de correlación Rho de Spearman

	Rho Spearman	Rotter_T	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Rotter_T	ρ	1,000				
	Sig	.				
Activo	ρ	,014	1,000			
	Sig	,872	.			
Reflexivo	ρ	-,064	-,287	1,000		
	Sig	,456	<,001	.		
Teórico	ρ	-,212	,254	-,056	1,000	
	Sig	,013	,003	,520	.	
Pragmático	ρ	-,133	-,207	,473	,284	1,000
	Sig	,122	,016	<,001	<,001	.

En la Tabla 9 se analizan las posibles diferencias en las variables de interés en función del sexo empleando la prueba U de Mann-Whitney. Como se puede observar, no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en ninguna de las variables estudiadas, puesto que los rangos promedios obtenidos en ambos sexos son muy similares y las diferencias no alcanzan la significación estadística.

Tabla 9: Comparación de rangos de las variables de interés en función del sexo – Prueba U de Mann-Whitney

Escalas	Sexo	N	Rango promedio	U	Z	Sig
Rotter_T	Mujer	103	69,59	1484,5	-,849	,396
	Hombre	32	62,89			
PD_ACTIVO	Mujer	103	68,04	1644,0	-,021	,983
	Hombre	32	67,88			
PD_REFLEXIVO	Mujer	103	69,59	1484,5	-,855	,393
	Hombre	32	62,89			
PD_TEÓRICO	Mujer	103	68,01	1647,0	-,005	,996
	Hombre	32	67,97			
PD_PRAGMÁTICO	Mujer	103	70,41	1400,0	-1,291	,197
	Hombre	32	60,25			

En la Tabla 10 se analizan las posibles diferencias en las variables de interés en función de la rama de conocimiento de sus estudios empleando la prueba H de Kruskal Walls. Al igual que en la tabla 9, no existen diferencias significativas entre las diferentes ramas de conocimiento (artes y humanidades, ciencias, ciencias de la salud, ciencias sociales y jurídicas e ingeniería y arquitectura) en ninguna de las variables estudiadas (los diferentes estilos de aprendizaje y el locus de control), puesto que los rangos promedios obtenidos en las diferentes variables de interés son muy similares y las diferencias no alcanzan la significación estadística.

Tabla 10: Comparación de los rangos promedios de las variables de interés en función de la rama de conocimiento de sus estudios – Prueba H de Kruskal Walls

Escalas	*Rama de conocimiento	N	Rango promedio	H	gl	Sig
Rotter_T	AyH	26	71,42	,714	4	,950
	C	18	71,47			
	CS	21	67,17			
	CCSS y CCJJ	55	65,02			
	IyA	15	70,00			
ACTIVO PD	AyH	26	75,42	3,297	4	,509
	C	18	61,44			
	CS	21	65,86			
	CCSS y CCJJ	55	70,80			
	IyA	15	55,73			
REFLEXIVO PD	AyH	26	58,10	3,553	4	,470
	C	18	69,31			
	CS	21	78,67			
	CCSS y CCJJ	55	66,96			
	IyA	15	72,47			
TEÓRICO PD	AyH	26	57,69	2,586	4	,629
	C	18	68,28			
	CS	21	67,17			
	CCSS y CCJJ	55	71,82			
	IyA	15	72,70			
PRAGMÁTICO PD	AyH	26	54,44	5,217	4	,266
	C	18	74,94			
	CS	21	66,17			
	CCSS y CCJJ	55	73,92			
	IyA	15	64,03			

DISCUSIÓN

Se ha demostrado que la personalidad influye en la forma de aprender (Álvarez et al., s. f.), y es por eso por lo que cada individuo desarrolla de diferente forma los distintos estilos de aprendizaje. Por lo tanto, el objetivo principal de este estudio se ha centrado en analizar la relación entre los estilos de aprendizaje y el locus de control.

Además, hemos de tener en cuenta que cada persona es única respecto a sus características fisiológicas y psicológicas, y por lo tanto cada persona tiene preferencia por un tipo en concreto de estilo de aprendizaje y en función de todas las particularidades que engloba a esa persona se relacionará de una forma u otra con el ambiente (Bolívar & Rojas, 2008). Partiendo de esta idea se han planteado los siguientes objetivos, en los que se ha estudiado la relación entre estilos de aprendizaje y locus de control respecto al sexo y a las ramas de conocimiento de los estudios de los participantes.

La interpretación de los resultados del Inventario Locus de Control muestra que de forma general los participantes tienen una preferencia por el locus de control interno-externo, denominados en este aspecto como bilocales. Esto defiende la idea de que el locus de control no es una escala unidimensional como planteaba Rotter (1966), sino que se trata de una escala multidimensional, y, por lo tanto, en unas situaciones será más adecuado/adaptativo realizar una atribución externa y en otras una atribución interna (Mayora-Pernía, 2015). Es interesante que las personas tengan una preferencia bilocal, discerniendo cuándo es más adecuado utilizar un tipo de locus de control u otro en función de la situación en la que se encuentre el individuo.

Respecto a la relación entre el locus de control y el sexo podemos aceptar la hipótesis planteada, ya que los resultados no muestran evidencia de lo contrario. Este resultado también se ha observado en el estudio de Bodill y Roberts (2013), donde no se halló alguna diferencia significativa entre hombres y mujeres respecto al locus de control. Igualmente hay estudios que sí encuentran diferencias estadísticamente significativas entre locus de control en hombres y mujeres, aunque no todos hacen la misma predicción; es decir, hay estudios que las mujeres tienden hacia un locus externo

(Ghasemzadeh & Saadat, 2011), y hay otros que dicen exactamente lo contrario, que tienden hacia un locus interno (Mkumbo & Amani, 2012).

De la misma manera que se encuentran resultados contradictorios respecto al locus de control y al sexo, también se han encontrado sobre el locus de control y la rama de conocimiento de los estudios. El estudio de Ghasemzadeh y Saadat (2011) se encontraron diferencias significativas, en las que estudiantes de psicología y educación tendían hacia un locus de control interno, y estudiantes de ciencias básicas e ingenierías hacia un locus de control externo. Pero Mkumbo y Amani (2012) analizaron esta relación, y en su caso, al igual que en este estudio, no se encontraron diferencias significativas respecto al locus de control y la rama de conocimiento de los estudios. Por lo tanto, aceptamos la hipótesis nula.

Es importante que los estudiantes conozcan su estilo de aprendizaje para que posean ese autoconocimiento sobre sí mismos y para que el equipo docente pueda ajustar su discurso en función del estilo de aprendizaje de sus discentes. Es importante mencionar la importancia del aprender a aprender, lo que conocemos como aprendizaje generativo, el tener las habilidades necesarias para aprender de forma efectiva independientemente de la situación en la que se encuentre la persona (Alonso et al., 2012).

Los estudiantes de la URV encuestados han mostrado una preferencia moderada por los estilos activo, reflexivo y teórico y una preferencia muy alta en el estilo pragmático.

En los estilos de aprendizaje de la muestra analizada en este estudio no se encuentran diferencias significativas al igual que Jiménez et al., (n.d.); hay otros que sugieren la existencia de diferencias significativas en los estilos de aprendizaje respecto al sexo (Martín & Camarero, 2001; Mena-Lorenzo et al., 2019; Alonso, 1992). Por lo tanto, se vuelve a aceptar la hipótesis nula, que sugiere que no se encuentran diferencias en los estilos de aprendizaje entre hombres y mujeres.

A diferencia de los hallazgos encontrados en diferentes estudios (Camarero et al., 2000; Alonso et al., 2012; Gil et al., 2007), en este estudio no se evidencian diferencias estadísticamente significativas sobre los diferentes estilos de aprendizaje y las ramas de conocimiento de los estudios de la

muestra analizada. Pero también existen otras investigaciones en los que no se encuentra esta relación, y es el caso del estudio de Jiménez et al., (n.d.), a pesar de que en su caso se ha llevado a cabo el estudio en condiciones de enseñanza virtual, a diferencia de este. Por lo tanto, aceptamos la hipótesis nula.

Teniendo en cuenta el objetivo principal de este trabajo, se ha rechazado parcialmente la hipótesis en cuestión, es decir, se rechaza únicamente en el estilo de aprendizaje teórico, ya que solo se muestra una relación inversa de magnitud baja en este estilo. Esto indica que a mayor predominio del LCE, menor puntuación en este estilo de aprendizaje. Tiene sentido que esta correlación sea inversa, ya que las características de una persona con un alto locus de control externo suelen ser bastante opuestas a las de una persona con una preferencia muy alta en el estilo teórico. En los demás estilos, se acepta la hipótesis planteada, aceptando que los estilos de aprendizaje no se relacionan con el locus de control. En la literatura también se encuentran resultados similares a los de este estudio, donde no correlacionan los estilos de aprendizaje y el locus de control (Benavides & Muñante, 2018), aunque no es lo más habitual.

Además de haber realizado las pruebas mostradas en este documento, se realizó la prueba estadística Chi cuadrado en cada estilo de aprendizaje, y no se encontraron resultados significativos. También se han comprobado las relaciones entre las variables de interés con el sexo y ramas de conocimiento de los estudios mediante pruebas paramétricas (t de Student y ANOVA) dado que son pruebas robustas a la ausencia de normalidad, y de igual manera no se han encontrado resultados diferentes. Entonces siguiendo un criterio más conservador, y el hecho de que los grupos estuviesen descompensados, optamos por la presentación de las pruebas no paramétricas en el apartado de resultados en el presente documento.

Limitaciones

Se han encontrado varias limitaciones en el estudio presentado:

En primer lugar, el cuestionario consta de 121 preguntas, con un tiempo de respuesta aproximado de 25 minutos, haciendo posible que el participante ni

se plantee su participación, se aburra y/o canse de leer atentamente a las preguntas y se produzca el fenómeno de la aquiescencia.

Los resultados de este estudio no pueden ser generalizados puesto que la muestra no es representativa de la población de la Universidad Rovira y Virgili ya que el 76% de los participantes han sido mujeres y solo el 24% hombres. De la misma forma, respecto a la rama de conocimiento de sus estudios no se mantiene una constancia entre los diferentes grupos, habiendo muchos estudiantes de ciencias sociales y jurídicas y una menor proporción de estudiantes de otros conocimientos, por lo tanto, no podemos generalizar el hallazgo encontrado.

A pesar de haber conseguido una muestra de 136 estudiantes no se ha podido controlar la varianza secundaria mediante la aleatorización, el emparejamiento o la sistematización. Esto ha sido evidente al realizar prueba de Kolmogorov-Smirnov y ver que no se ajustaba a una distribución normal.

También se podría haber utilizado una escala de locus de control dirigida a los estudios académicos, puesto que esta escala se considera unidimensional y sabemos que en función de las situaciones se puede tener un tipo de locus de control u otro. Esta versión de la escala solo contiene 3 ítems específicamente académicos, lo que quiere decir que no nos sirve para realizar evaluaciones individuales precisas respecto al locus de control en el contexto educativo (Joan et al., 2011). Se ha comprobado que la escala de locus de control académico de Trice (1985) es mejor predictor sobre el rendimiento académico que la escala de Rotter (1966). La escala de locus de control académico se diseñó para medir el locus de control en situaciones de aprendizaje en un contexto universitario (Mayora-Pernía, 2015).

Futuras líneas de investigación

Siendo conscientes de las limitaciones encontradas en este estudio se podrían realizar futuras líneas de investigación: primeramente, se podría replicar el estudio controlando aquellos aspectos de la varianza secundaria que distorsionan los resultados, y comprobar realmente si existe o no esta relación en la población universitaria de Tarragona. Para controlar la varianza secundaria, se pueden llevar a cabo diferentes acciones como realizar los dos cuestionarios en momentos diferentes con tal de no fatigar al participante,

conseguir un mayor número de estudiantes, seleccionar a la muestra utilizando unos criterios más selectivos o específicos, entre otros. Sería interesante analizar la existencia de alguna relación del locus de control bilocal y la preferencia de los diferentes estilos de aprendizaje; y en caso de encontrarse hacer una predicción.

Implicaciones

A pesar de los resultados obtenidos, se debe destacar la importancia de que los estudiantes conozcan su estilo de aprendizaje y su locus de control porque de esta manera tendrán un mayor conocimiento sobre sí mismos y sabiendo lo que se espera de ellos en las diferentes situaciones de aprendizaje, podrán adaptarse a las exigencias de esta y podrán integrarlo en su proceso de aprendizaje (Akram, 2014).

No siempre las preferencias de un estilo de aprendizaje son lo mejor para el aprendizaje del individuo (Costa et al., 2020), ya que determinados estudios exigen la utilización preferente de determinados estilos de aprendizaje antes que otros. Hacer que los alumnos hagan diferentes actividades mejora su actitud hacia el aprendizaje y los hace participes y conscientes del proceso. Así ellos pueden adoptar estrategias y aprender una serie de comportamientos necesarios para su transición hacia el mundo laboral (Venugopal & Bhargavi, 2009), por eso es interesante que ellos sean conscientes de su forma de aprender para que se puedan adaptar a las diferentes demandas. Aunque si se hace coincidir los estilos de aprendizaje con los métodos de enseñanza se observa un aumento el rendimiento académico (Alonso et al., 2012). Todas las personas tienen potencial para aprender y lo hacen siguiendo sus preferencias individuales sobre cómo estudiar (Komarraju et al., 2011).

CONCLUSIONES

En la muestra evaluada se observa una preferencia por un locus de control interno-externo, sin que exista preferencia por uno en concreto, considerando a la muestra como bilocal respecto al locus de control.

Los estudiantes de la URV encuestados han mostrado una preferencia moderada por los estilos activo, reflexivo y teórico y una preferencia muy alta

en el estilo pragmático. No se observan estudiantes cuya preferencia en el estilo pragmático sea muy baja.

Solamente se ha encontrado una relación inversa entre el locus de control y el estilo de aprendizaje teórico, mostrando que, a mayores puntuaciones en el locus de control, menores puntuaciones en este estilo de aprendizaje.

No se han encontrado relaciones entre las variables de interés respecto al sexo y a la rama de conocimiento de los estudios.

Declaración de interés en competencia

La autora declara que no tiene interés financiero en competencia ni relaciones personales conocidas que pudieran haber influido en el trabajo informado en este documento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso García, C., Gallego Gil, D. J., & Honey, P. (2012). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora* (A. Villa, Ed.; 7.^a ed.). Ediciones Mensajero.
<https://www.researchgate.net/publication/311452891>
- Alonso Tapia, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Álvarez, S., Valle, M., Samaniego, G., & José, M. (s. f.). *Estilos de aprendizaje y personalidad: factores explicativos del rendimiento académico*.
- Bandura, A., & Rotter, J. (1971). External Control and Internal Control. *PSYCHOLOGY TODAY MAGAZINE*, 42.
- Benavides Mayaute, L. del C., & Muñante Ramírez, E. P. (2018). *Estilos de aprendizaje y locus de control en estudiantes*.
- Bodill, K., & Roberts, L. D. (2013). Implicit theories of intelligence and academic locus of control as predictors of studying behaviour. *Learning and Individual Differences*, 27, 163-166.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.08.001>
- Bolívar López, J. M., & Rojas Velásquez, F. (2008). Los estilos de aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico. *Investigación y Postgrado*, 23(3), 199-215.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65811489010>

- Cabus, S. J., & De Witte, K. (2016). Why Do Students Leave Education Early? Theory and Evidence on High School Dropout Rates. *Journal of Forecasting*, 35(8), 690-702. <https://doi.org/10.1002/for.2394>
- Cagliolo, L., Junco, C., & Peccia, A. (2010). *Investigación sobre las relaciones entre los estilos de aprendizaje y el resultado académico en las asignaturas elementos de matemáticas, introducción a la administración y análisis socioeconómico.*
- Camarero Suárez, F., Martín del Buey, F., & Herrero Diez, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622.
- Catalunya AQU. (2021). *Distribución de los ámbitos de conocimiento entre las comisiones específicas de evaluación de la CAIP.*
- Elvira-Valdés, M. A., & Pujol, L. (2014). Variables cognitivas e ingreso universitario: Predictores del rendimiento académico. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1557-1567. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.vciu>
- Entwistle, N. J., & Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41(6), 407-428. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.08.009>
- Faro, A., & Pereira, M. E. (2012). Estresse, atribuição de causalidade e valência emocional: revisão da literatura. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 64(2), 76-92.
- Freddy, E., Cabrera, M., Jacqueline, M., Carreño, S., & Contreras Muñoz, E. (2011). Estudio transversal de los estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de 1º de carrera de medicina veterinaria. En *Review of Learning Styles* (Vol. 7).
- Galindo, O., & Ardila, R. (2012). *Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá (Colombia)/Vol* (Vol. 30, Número 2).
- Ghasemzadeh, A., & Maryam, S. (2011). Locus of control in Iranian university Student and it's relationship with academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 2491-2496. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.486>
- Gil Madrona, P., Contreras Jordán, O. R., Pastor Vicedo, J. C., Gómez Barreto, I., González Villora, S., García López, L. M., de Moya Martínez, M. del V., & López Corredor, A. (2007). *Estilos de aprendizaje de los estudiantes de magisterio: especial consideración de los alumnos de educación física.* <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev112ART8.pdf>
- González Clavero, M. V. (2011). ESTILOS DE APRENDIZAJE: SU INFLUENCIA PARA APRENDER A APRENDER LEARNING STYLES:

- INFLUENCE IN LEARNING TO LEARN. En *Review of Learning Styles* (Vol. 7).
- Jiménez, A., Silarayan Ruiz, C. F., & Hidalgo Tupia, L. A. (s. f.). *Estilos de aprendizaje 2022 en la enseñanza virtual en estudiantes universitarios* (Vol. 20, Número 1).
- Joan Ferrando, P., Demestre, J., & Anguiano-Carrasco Eliseo Chico, C. (2011). Evaluación TRI de la escala I-E de Rotten un nuevo enfoque y algunas consideraciones. En *Psicothema* (Vol. 23).
www.psychothema.com
- Johana Bahamón Muñeton, M., Alexandra Vianchá Pinzón, M., Liliana Alarcón Alarcón, L., & Inés Bohórquez Olaya, C. (2012). *Estilos y estrategias de aprendizaje: una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años 1* (Vol. 10, Número 1).
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*.
- Komarraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 472-477.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.04.019>
- Lawrence I, M. (1998). Deconstructing Locus of Control: Implications for Practitioners. *Journal of Counseling & Development*, 76(3), 251-260.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02540.x>
- Lucía, M., Donado, G., & Diazgranados, F. I. (s. f.). *Procesos metacognitivos de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje*.
- Malach, J., & Vicherková, D. (2020). Estudiantes terciarios Llocus de control analizado respecto a lo no tradicional. *Studia*, 25(4).
<https://doi.org/10.5817/SP20>
- Manterola, C., Quiroz, G., Salazar, P., & García, N. (2019). Methodology of study designs most frequently used in clinical research. En *Revista Médica Clínica Las Condes* (Vol. 30, Número 1, pp. 36-49). Ediciones Doyma, S.L. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2018.11.005>
- Martín del Buey, F., & Camarero Suárez, F. (2001). Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios. *Psicothema*, 13(4), 598-604.
- Mayora-Pernía, C. A. (2015). Locus de control y rendimiento académico en educación universitaria: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 19(3). <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.16>
- Mehmet Çakıcı, bProf. (2021). Mehmet ÇAKICIb Hasan ÖRÜCÜa. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XXX, 501-508.
<https://doi.org/10.24205/03276716.2020.4050>

- Mena Lorenzo, J. L., Rodríguez-Pulido, J., Mena Lorenzo, J. A., & Navarro, J. I. (2019). Estilos de aprendizaje del alumnado de ingeniería: curso, rendimiento y género. *European Journal of Education and Psychology*, 12(2), 175. <https://doi.org/10.30552/ejep.v12i2.282>
- Miguel, L., & Mayaute, E. (2011). Análisis psicométrico del Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) con los modelos de la Teoría Clásica de los Tests y de Rasch. En *Persona* (Vol. 14).
- Mkumbo, K. A. K., & Amani, J. (2012a). Perceived University Students' Attributions of Their Academic Success and Failure. *Asian Social Science*, 8(7), 247-255. <https://doi.org/10.5539/ass.v8n7p247>
- Mkumbo, K. A. K., & Amani, J. (2012b). Perceived University Students' Attributions of Their Academic Success and Failure. *Asian Social Science*, 8(7), 247-255. <https://doi.org/10.5539/ass.v8n7p247>
- Morelli, M., Chirumbolo, A., Baiocco, R., & Cattelino, E. (2021). Academic failure: Individual, organizational, and social factors. *Psicologia Educativa*, 27(2), 167-175. <https://doi.org/10.5093/psed2021a8>
- Oros, L. B. (s. f.). *Locus de control: Evolución de su concepto y operacionalización* Locus of control: Concept development and operationalization: Vol. XIV.*
- Pina, J. M. (2021). Brand evaluation in anxiety situations: The role of locus of control and emotions. *Anuario de Psicología*, 51(2), 94-100. <https://doi.org/10.1344/anpsic2021.51.11>
- Rotter, J. B. (1966). General and Applied Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Rotter, J. B. (1975). Some Problems and Misconceptions Related to the Construct of Internal Versus External Control of Reinforcement. En *Journal of Consulting and Clinical Psychology* (Vol. 43, Número 1).
- Trice, A. D. (1985a). An Academic Locus of Control Scale for College Students. *Perceptual and Motor Skills*, 61(3_suppl), 1043-1046. <https://doi.org/10.2466/pms.1985.61.3f.1043>
- Trice, A. D. (1985b). An academic locus of control scale for college students. En *Perceptual and Motor Skills* (Vol. 61).
- Venugopal Gantasala, P., & Bhargavi Gantasala, S. (2009). Influencia de los estilos de aprendizaje. *The International Journal of Learning*, 16(9).
- Zaidi, I. H. & M. M. N. (2013). Locus of Control in Graduation Students. *International Journal of Psychological Research*, 6(1), 15-20.
- Zhang, L. F. (2006). Thinking styles and the big five personality traits revisited. *Personality and Individual Differences*, 40(6), 1177-1187. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.10.011>

ANEXOS

Pruebas paramétricas

El nivel de significación para todas las pruebas estadísticas realizadas se ha fijado en $p < 0.05$.

Comparación de las medias de las variables de interés en función de la rama de conocimiento de sus estudios – ANOVA (Prueba F de Snedecor)

Escalas	Rama de conocimiento	N	M	D.T.	GI	F	Sig
Rotter_T	AyH	26	49,265	11,509	4 130	0,229	,922
	C	18	49,284	6,669			
	CS	21	48,402	10,339			
	CCSS y CCJJ	55	47,798	8,267			
	IyA	15	49,778	8,524			
ACTIVO PD	AyH	26	10,846	3,158	4 130	0,929	,449
	C	18	9,667	2,951			
	CS	21	10,238	3,576			
	CCSS y CCJJ	55	10,418	3,178			
	IyA	15	9,067	2,987			
REFLEXIVO PD	AyH	26	15,385	2,772	4 130	0,686	,603
	C	18	16,333	2,223			
	CS	21	16,619	2,783			
	CCSS y CCJJ	55	16,054	2,556			
	IyA	15	15,733	3,918			
TEÓRICO PD	AyH	26	11,692	2,853	4 130	0,493	,741
	C	18	12,722	2,865			
	CS	21	12,333	3,261			
	CCSS y CCJJ	55	12,634	3,335			
	IyA	15	12,667	2,664			
PRAGMÁTICO PD	AyH	26	13,269	2,585	4 130	1,577	,184
	C	18	14,778	2,340			
	CS	21	14,143	3,245			
	CCSS y CCJJ	55	14,709	2,499			
	IyA	15	13,733	3,128			

*Comparación de las medias de las variables de interés en función del sexo –
Prueba T de Student*

Escalas	Sexo	N	M	D.T.	T	gl	Sig																																												
Rotter_T	Mujer	103	49,066	8,955	1,051	133	,295																																												
	Hombre	32	47,139	9,3850				PD_ACTIVO	Mujer	103	10,194	3,000	-0,075	43,318	,940	Hombre	32	10,250	3,852	PD_REFLEXIVO	Mujer	103	16,175	2,629	1,095	133	,932	Hombre	32	15,563	3,162	PD_TEÓRICO	Mujer	103	12,515	2,718	0,138	39,506	,891	Hombre	32	12,406	4,172	PD_PRAGMÁTICO	Mujer	103	14,437	2,622	1,242	133	,216
PD_ACTIVO	Mujer	103	10,194	3,000	-0,075	43,318	,940																																												
	Hombre	32	10,250	3,852				PD_REFLEXIVO	Mujer	103	16,175	2,629	1,095	133	,932	Hombre	32	15,563	3,162	PD_TEÓRICO	Mujer	103	12,515	2,718	0,138	39,506	,891	Hombre	32	12,406	4,172	PD_PRAGMÁTICO	Mujer	103	14,437	2,622	1,242	133	,216	Hombre	32	13,750	3,069								
PD_REFLEXIVO	Mujer	103	16,175	2,629	1,095	133	,932																																												
	Hombre	32	15,563	3,162				PD_TEÓRICO	Mujer	103	12,515	2,718	0,138	39,506	,891	Hombre	32	12,406	4,172	PD_PRAGMÁTICO	Mujer	103	14,437	2,622	1,242	133	,216	Hombre	32	13,750	3,069																				
PD_TEÓRICO	Mujer	103	12,515	2,718	0,138	39,506	,891																																												
	Hombre	32	12,406	4,172				PD_PRAGMÁTICO	Mujer	103	14,437	2,622	1,242	133	,216	Hombre	32	13,750	3,069																																
PD_PRAGMÁTICO	Mujer	103	14,437	2,622	1,242	133	,216																																												
	Hombre	32	13,750	3,069																																															

Cuestionario y Consentimiento informado

Los estilos de aprendizaje (CHAEA) y el locus de control (Rotter)

Estimado, estimada,

Soy Silvia Lopes Oliveira (silvia.lopes@estudiants.urv.cat) estudiante del grado de Psicología y mi tutora es la Dra. Diana Ribes Fortanet, pertenecientes a la FCEP de la URV.

Le invitamos a participar en el estudio 'Los estilos de aprendizaje (CHAEA) y el locus de control (Rotter)'. Este estudio lo realizo para poder llevar a cabo mi TFG.

En él, quiero investigar si existe una relación entre el estilo de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico, pragmático) de una persona con el locus de control (externo o interno). Como ambas variables tienen efecto en el rendimiento académico, me gustaría saber si existe algún tipo de relación entre ellas.

El estilo de aprendizaje son las características mentales, afectivas y fisiológicas que muestran como las personas que reciben una enseñanza perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje. El locus de control es una dimensión de la personalidad referida a las creencias de control que tienen las personas; dicho de otra forma, se refiere a la localización de las causas de los sucesos en la vida de las personas.

La participación en este estudio es voluntaria, anónima y confidencial. La duración aproximada del cuestionario es de 20 minutos. El único requisito necesario es que la persona que conteste el cuestionario esté cursando en la actualidad algún tipo de estudio universitario.

Confidencialidad y protección de datos

En el cuestionario no pediremos ningún dato personal confidencial, los datos serán anónimos y seguirán las medidas de seguridad correspondientes. Solo se mostrarán los datos del estudio al Comité de Ética si son requeridos para comprobar los datos y el procedimiento llevado a cabo en el presente estudio.

Por lo tanto, la persona investigadora se compromete a cumplir la protección de datos personales, firmando un compromiso de participación y confidencialidad. El responsable del tratamiento de los datos es la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, y los datos tienen la finalidad de participar en el Trabajo de Final de Grado comentado anteriormente.

Con los datos recogidos en esta plataforma, procederemos posteriormente a su análisis en el SPSS Statistics.

El participante puede interrumpir en cualquier momento su participación, sin ninguna justificación. Entonces estos datos no se podrán eliminar para garantizar la validez de los resultados y cumplir las obligaciones legales del estudio, pero se codificarán para no poder vincularlas.

Para cualquier duda respecto a los términos de confidencialidad dejamos a disposición del participante el siguiente documento:

https://docs.google.com/document/d/15JX_6Mt7coBVBGbH9rICLBOlulkLSuqRq2fPnDeTRKU/edit?usp=sharing

1. *

He leído toda la información y acepto mi participación en este estudio.

GUÍA SOBRE PROTECCIÓN DE DATOS PERSONALES EN LOS TRABAJOS DE FIN DE GRADO Y DE MÁSTER EN LA UNIVERSIDAD ROVIRA Y VIRGILI

La finalidad de esta guía es establecer unas directrices sobre protección de datos personales en el marco de los trabajos finales de Grado y Máster que se realizan en la Universidad Rovira i Virgili y que el estudiantado y el profesorado tutor se comprometen a seguir.

I. Normativa de aplicación y conceptos básicos:

1. 1. La normativa vigente de protección de datos es:

- a. Reglamento (UE) núm. 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en cuanto al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95 /46 / CE (Reglamento general de protección de datos).
- b. Ley orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales.

Hay que tener especial cuidado en la normativa que se cita. Especialmente se debe evitar mencionar la Ley orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal, dado que es una ley que está derogada y por tanto, ya no está vigente.

2. 2. Un **dato personal** es el relativo a una persona física identificada o identificable. Por tanto, aunque no tengamos el nombre o el DNI de una persona, si tenemos un conjunto de datos que permitirían determinar a quién pertenecen, estos datos pueden ser considerados como datos personales.
3. 3. Son **datos personales especialmente protegidos** aquellos que revelan el origen étnico o racial, las opiniones políticas, la religión o las creencias filosóficas, la militancia en sindicatos y el tratamiento de datos genéticos, datos relativos a la salud o datos sobre la vida sexual o las condenas e infracciones penales o medidas de seguridad conexas. Hay que evitar el tratamiento de estos datos y si son tratados es necesario extremar las precauciones de seguridad y confidencialidad.

II. Hoja de consentimiento de las personas participantes y cumplimiento del deber de información:

4. Si se puede evitar, no deben recogerse ni tratarse datos personales. Así, por ejemplo, se pueden utilizar encuestas anónimas evitando preguntas que permitan identificar a la persona que da las respuestas. Si se trata de datos audiovisuales, se pueden aplicar técnicas que permitan obtener datos anonimizados, como modificadores de la voz de la persona y de su imagen, de forma que no permitan identificarla.

En este enlace puede acceder a la Guía de anonimización de datos personales de la Agencia Española de Protección de Datos:

<https://www.aepd.es/sites/default/files/2019-09/guia-orientaciones-procedimientos-anonimizacion.pdf>

5. Si se tratan datos personales, debe contar con el consentimiento de las personas participantes y debe informarse sobre el tratamiento de datos personales. Este requisito puede cumplirse con uno o dos documentos y en cualquier caso hay que guardar el comprobante o evidencia del cumplimiento:

A. Hoja de consentimiento: en esta hoja debe incluirse la identificación de la persona participante y una clara declaración afirmativa de su consentimiento y, en el caso de menores de 14 años, la identificación del menor y del representante legal y la clara declaración afirmativa del representante legal. Es necesario tener en cuenta en caso de datos de menores de otros países de la Unión Europea, la edad puede variar entre los 13 y los 16 años.

Es necesario recoger y guardar una evidencia conforme la persona participante presta el consentimiento de participar en el estudio. Por ello, debe identificar a la persona participante que presta el consentimiento e incluir el siguiente texto: "Doy el consentimiento al tratamiento de mis datos personales" mediante alguno de los siguientes medios:

- a. Firma en documento papel del consentimiento informado de la persona participante.
- b. Casilla marcada en un cuestionario online.
- c. Grabación de voz o imagen y sonido en la que se identifique a la persona y haga una clara declaración afirmativa de estar de acuerdo con el tratamiento de sus datos.

Además, debe constar visible o fácilmente accesible la cláusula básica incluida en el Anexo I de este documento que debe ir precedida del título "**Información sobre protección de datos personales**". Si no se utiliza un medio escrito para obtener el consentimiento, esta cláusula debe leerse en voz alta y quedar grabada junto con consentimiento de la persona. Es muy importante guardar las evidencias, es decir, las hojas de consentimiento de las personas participantes para demostrar en cualquier momento que se han recogido los consentimientos y se ha informado debidamente.

B. Hoja de información del participante: en la hoja de información al participante debe incluirse toda la información que la normativa de protección de datos requiere. Para hacer efectivo estos deberes, debe utilizar la cláusula ampliada incluida en el Anexo II que debe ir precedida del título "**Información ampliada sobre protección de datos personales**".

Adicionalmente, en la hoja de información al participante debe incluirse, en su caso, la siguiente información:

- a. La identificación de los datos personales tratados.
- b. Si se prevé la publicación y difusión de datos personales junto con los resultados del estudio.
- c. La forma en que se obtiene el consentimiento de la persona interesada.
- d. Los sistemas de información que se utilizarán.
- e. Los procedimientos de tratamiento de datos personales que se prevén, entre ellos, la pseudonimización de datos.

- f. Las medidas de seguridad que se van a aplicar.
 - g. El tiempo durante el que se conservarán los datos si es diferente de 5 años (este es el plazo general), debidamente justificado.
- 6. El contenido de los anexos I y II no debe incluirse en otros apartados del estudio dado que podría cambiar el sentido y dar mensajes contradictorios. Es importante que se pueda comprobar claramente que se ha cumplido con el deber de información y se ha recogido debidamente el consentimiento y guardar las evidencias correspondientes. Especialmente, hay que cuidar de los siguientes aspectos:**
- a. Que el estudiantado o profesorado tutor no asuman la figura de Delegado de Protección de Datos.
 - b. Que no se diga que los datos de quien retire el consentimiento se seguirán tratando.
 - c. Que no se identifiquen derechos de los participantes respecto al tratamiento de datos personales o la forma de ejercerlos de forma diferente a la expresada en la cláusula.

III. Reglas y principios básicos en materia de protección de datos personales:

- 7. Los datos personales no deben constar en ningún caso en los resultados del trabajo, a excepción de que sea necesario y se disponga del consentimiento expresamente. Para ello, es necesario recoger un segundo consentimiento, adicionalmente al consentimiento que se debe obtener para participar en el estudio indicado en los puntos 4 y 5, que indique lo siguiente: "Doy el consentimiento a la publicación y difusión de mis datos personales en el contenido de los resultados del trabajo".**
- 8. Para la realización del estudio deben utilizarse siempre los mínimos datos personales posibles para cumplir con el principio de minimización de datos. Así, por ejemplo:**
 - a. a. Si sólo interesa tener control de quien responde un cuestionario para evitar respuestas duplicadas, deben mantenerse por separado las respuestas obtenidas y una lista con la identificación de quien la ha respondido sin que las respuestas queden vinculadas a la persona que las ha dado.
 - b. b. Si es relevante la edad de la persona, se le puede pedir que indique la edad o el año que nació, pero no la fecha de nacimiento.
- 9. Siempre que sea posible, debe realizarse un proceso de pseudonimización de los datos personales que dificulte conocer a qué persona pertenecen. Así, por ejemplo, si se dispone de muestras biológicas humanas, pueden codificarse de forma que no puedan identificarse sólo con la muestra a la que pertenecen. El vínculo del código de la muestra con la persona a la que corresponden debe guardarse en un lugar seguro con acceso sólo al personal autorizado. En estos casos se puede incluir en la hoja de información al participante, donde se indiquen los procedimientos de tratamiento de datos personales, el siguiente redactado:**

Los datos recogidos para el estudio estarán identificados mediante un código y sólo aquellas personas que participen en la realización del estudio podrán relacionar estos datos con usted. Nunca se le identificará en ningún informe, presentación ni publicación que surja de este estudio. Por tanto, su identidad no será revelada a nadie excepto si existe un requerimiento legal.

10. **La persona participante puede interrumpir en cualquier momento su participación en el estudio.** Esto implica que todos los datos de esta persona deben guardarse de forma que no se pueda identificar a la persona a la que pertenecen y se destruya de forma segura la información que le identifique incluido el consentimiento informado que firmó.
11. **Los datos personales que se recojan para la realización del trabajo no pueden utilizarse para fines distintos a los que han motivado la realización del TFG o TFM.**
12. Se debe guardar la más estricta **confidencialidad de estos datos y no se pueden dar a conocer a terceras partes.** Si se deben ceder o permitir el acceso a los datos a terceras partes, deben despersonalizarse o anonimizar los datos de forma que no sea posible identificar a las personas participantes a las que pertenecen.
13. **Para realizar el TFG o TFM se deben utilizar las herramientas informáticas que la URV pone a disposición de la comunidad universitaria y que cumplen con las medidas de seguridad correspondientes.**
14. **Al cabo de 5 años de la finalización del TFG o TFM los datos personales deben ser destruidos** de forma segura garantizando la confidencialidad de los datos y evitando su posterior recuperación. En casos justificados, se puede establecer un período de destrucción de los datos personales distinto, el cual debe informarse en todo caso en la hoja de información al participante.

Para más información puede consultar la página de la URV sobre protección de datos personales: <https://seuelectronica.urv.cat/rgpd/>.

Cualquier incumplimiento de estas directrices debe comunicarse a los Delegados de Protección de Datos de la URV y/o al Responsable de Seguridad de la Universidad.

Anexo I: Cláusula básica de información sobre protección de datos personales que debe constar en el consentimiento informado¹

INFORMACIÓN DE PROTECCIÓN DE DATOS PERSONALES	
Responsable	El responsable del tratamiento de sus datos personales es la Universidad Rovira i Virgili con CIF Q9350003A y con domicilio fiscal en la calle Escorxador, s/n, 43003 de Tarragona.
Finalidad	Participar en el estudio del Trabajo Final de Grado o de Máster en los términos que se describen en la hoja de información al participante.
Derechos	Puede ejercer los derechos de acceso, rectificación, supresión, portabilidad, limitación u oposición al tratamiento, mediante escrito dirigido al Registro General de la URV en la misma dirección del domicilio fiscal o mediante su presentación en el Registro General de la Universidad, presencialmente o telemática, según se indica en https://seuelectronica.urv.cat/registre.html .
Información adicional	Puede consultar información adicional sobre este tratamiento de datos personales denominado Trabajos Fin de Grado o de Máster de la URV y sus derechos en el Registro de Actividades del Tratamiento de la URV publicado en https://seuelectronica.urv.cat/rgpd donde también se puede consultar la Política de Privacidad de la URV. Asimismo, puede consultar esta información en la hoja de información al participante sobre el estudio. Adicionalmente, puede dirigir a nuestros delegados de protección de datos cualquier consulta sobre protección de datos personales en la dirección de correo electrónico del dpd@urv.cat .

¹Es muy importante NO MODIFICAR el redactado de este anexo ni del siguiente anexo. La Universidad no se hace responsable ante posibles reclamaciones en caso de que se modifique el contenido.

Anexo II: Cláusula ampliada sobre protección de datos que debe constar en consentimiento informado o en la hoja de información al participante²

Información ampliada de protección de datos

De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente en materia de protección de datos aplicable a la Universidad Rovira i Virgili (URV) y publicada en el apartado "Legislación aplicable" del espacio "Protección de datos de carácter personal" de la Sede Electrónica (<https://seuelectronica.urv.cat/rgpd/>), se pone en conocimiento de las personas interesadas la siguiente información:

a) ¿Quién es el responsable del tratamiento de sus datos?

Identificación	Universitat Rovira i Virgili CIF: Q9350003A
Dirección Postal	Carrer de l'Escorxador, s/n 43003 Tarragona
Datos de contacto de los Delegados de protección de datos	Delegados de protección de datos de la URV Correo electrónico: dpd@urv.cat

b) ¿Qué datos personales tratamos y con qué finalidad?

Los datos personales son tratados para participar en el estudio del Trabajo Final de Grado o de Máster en los términos que se describen en la hoja de información al participante. En caso de que el estudio prevea la publicación y difusión de los resultados obtenidos incluyendo datos personales, los datos personales serán utilizados para esta finalidad siempre que el interesado haya otorgado su consentimiento expresamente.

c) ¿A qué destinatarios se comunicarán sus datos?

En el marco de este tratamiento, sus datos no se cederán a terceros salvo que exista obligación legal o se indique expresamente en la hoja de información al participante.

d) ¿Cuál es la legitimación para el tratamiento de sus datos?

La legitimación de este tratamiento se basa en el consentimiento que da la persona interesada de forma expresa.

² Es muy importante NO MODIFICAR el redactado de este Anexo ni del Anexo anterior. La Universidad no se hace responsable ante posibles reclamaciones en caso de que se modifique el contenido.

e) ¿Qué medidas de seguridad aplicamos en el tratamiento de sus datos?

Para el tratamiento de los datos personales se utilizarán los sistemas de información propios de la Universidad Rovira i Virgili instalados en su red informática aplicándose las medidas de seguridad de la información establecidas por el Real Decreto 3/2010 que regula el 'Esquema Nacional de Seguridad.

En este sentido, La Universidad Rovira i Virgili se ha dotado de una Política de Seguridad que puede ser consultada en la sección sobre "Legislación y normativa" de la página web de la Universidad dentro de "Normativa propia" y "Otras normas",
<http://www.urv.cat/ca/universitat/normatives/altres-normes/>.

Adicionalmente, en la hoja de información al participante se concretan algunas medidas de seguridad específicas que se tendrán en cuenta durante la realización del estudio.

f) ¿Cuáles son los derechos de los interesados?

El interesado tiene derecho a acceder a sus datos personales, a recabar la rectificación de los datos inexactos, a solicitar la cancelación y supresión, y a oponerse al tratamiento, incluida la elaboración de perfiles, a limitar fines a una fecha determinada el tratamiento de sus datos y a la portabilidad de estos, en formato electrónico.

La persona participante puede interrumpir su participación en el estudio retirando su consentimiento en cualquier momento, sin dar explicaciones. En este caso, los datos no podrán eliminarse para garantizar la validez de los resultados y cumplir con las obligaciones legales aplicables al estudio, pero no será posible vincularlos a su persona.

La persona participante podrá ejercer los derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición, limitación y portabilidad mediante comunicación escrita, detallando motivadamente la solicitud, dirigida al Registro General (C/Escorxador, s/n, 43003 de Tarragona) o mediante su presentación en el Registro General de la Universidad, presencialmente o telemática, según se indica en <https://seuelectronica.urv.cat/registre.html>.

Asimismo, le informamos que tiene derecho a presentar una reclamación ante la Autoridad Catalana de Protección de Datos mediante el mecanismo que establezca. Puede consultar más información en <https://apdcat.gencat.cat/ca/inici>

Por último, le informamos que podrá solicitar información relacionada con la protección de datos personales mediante correo electrónico a nuestros delegados de protección de datos a la dirección del dpd@urv.cat

g) ¿Cuánto tiempo conservaremos sus datos?

El período de conservación de los datos es de 5 años una vez finalizado el estudio, salvo que la hoja de información al participante establezca un período diferente. En cualquier caso, se conservarán los datos hasta la revocación del consentimiento por parte de la persona interesada.

Datos del / de la participante

2. Sexo *

Hombre

Mujer

Otras

3. Edad *

4. País de Nacimiento *

Andorra

España

Portugal

Otras

5. Universidad en la que estudia *

- URV
- UB
- UDL
- UOC
- UDA
- UNIZAR
- Otras

6. Curso Actual *

- Grado
- Máster
- Doctorado
- Postgrado

7. Rama de conocimiento de sus estudios: *

Seleccione como máximo 3 opciones.

- Artes y humanidades
- Ciencias Sociales y Jurídicas
- Ciencias de la Salud
- Ciencias
- Ingeniería y Arquitectura

Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje - CHAEA- (Alonso et al., 1994)

No hay respuestas correctas o erróneas. Si está más de acuerdo con el ítem conteste sí, si por el contrario, está más en desacuerdo elija la opción no.

8. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos. *

Sí

No

9. Estoy seguro/a de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal. *

Sí

No

10. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias. *

Sí

No

11. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso. *

Sí

No

12. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas. *

Sí

No

13. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan. *

Sí

No

14. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente. *

Sí

No

15. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen. *

Sí

No

16. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora. *

Sí

No

17. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia. *

Sí

No

18. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente. *

Sí

No

19. Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica. *

Sí

No

20. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas. *

Sí

No

21. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos. *

Sí

No

22. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles. *

Sí

No

23. Escucho con más frecuencia que hablo. *

Sí

No

24. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas. *

Sí

No

25. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión. *

Sí

No

26. Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes. *

Sí

No

27. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente. *

Sí

No

28. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo. *

Sí

No

29. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos. *

Sí

No

30. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes. *

Sí

No

31. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas. *

Sí

No

32. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras. *

Sí

No

33. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas. *

Sí

No

34. La mayoría de veces expreso abiertamente cómo me siento. *

Sí

No

35. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas. *

Sí

No

36. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas. *

Sí

No

37. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades. *

Sí

No

38. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones. *

Sí

No

39. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información.
Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor. *

Sí

No

40. Tiendo a ser perfeccionista. *

Sí

No

41. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía. *

Sí

No

42. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar
todo previamente. *

Sí

No

43. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes. *

Sí

No

44. Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas. *

Sí

No

45. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico. *

Sí

No

46. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo. *

Sí

No

47. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas. *

Sí

No

48. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro. *

Sí

No

49. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas. *

Sí

No

50. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión. *

Sí

No

51. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición. *

Sí

No

52. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás. *

Sí

No

53. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas. *

Sí

No

54. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas. *

Sí

No

55. En conjunto hablo más que escucho. *

Sí

No

56. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas. *

Sí

No

57. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento. *

Sí

No

58. Me gusta buscar nuevas experiencias. *

Sí

No

59. Me gusta experimentar y aplicar las cosas. *

Sí

No

60. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas. *

Sí

No

61. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras. *

Sí

No

62. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías. *

Sí

No

63. Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes. *

Sí

No

64. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente. *

Sí

No

65. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo. *

Sí

No

66. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones. *

Sí

No

67. Observo que, con frecuencia, soy uno/a de los/as más objetivos/as y desapasionados/as en las discusiones. *

Sí

No

68. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor. *

Sí

No

69. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas. *

Sí

No

70. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión. *

Sí

No

71. Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro. *

Sí

No

72. En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el/la líder o el/la que más participa. *

Sí

No

73. Me molestan las personas que no actúan con lógica. *

Sí

No

74. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas. *

Sí

No

75. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos. *

Sí

No

76. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas. *

Sí

No

77. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo. *

Sí

No

78. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan. *

Sí

No

79. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos. *

Sí

No

80. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo. *

Sí

No

81. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas. *

Sí

No

82. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso. *

Sí

No

83. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos. *

Sí

No

84. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones. *

Sí

No

85. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden. *

Sí

No

86. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente. *

Sí

No

87. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros. *

Sí

No

Inventario Rotter sobre Locus de Control Interno Externo - (Rotter, 1966)

A continuación encontrará una serie de enunciados. Ninguna respuesta es correcta o incorrecta. Elija la que más se adecue a su forma de pensar eligiendo una de las 2 alternativas. En alguno de los casos, puede ser que no esté de acuerdo con ninguna de las alternativas planteadas. A pesar de ello, elija igualmente una, seleccionando aquella con la que esté más de acuerdo.

88. *

- Los niños tienen problemas porque sus padres les castigan demasiado.
- El problema que existe actualmente con los niños es que sus padres son demasiado indulgentes con ellos.

89. *

- Muchas de las cosas tristes que suceden en la vida de las personas se debe, en parte, a la mala suerte.
- Las desgracias que les ocurren a las personas son el resultado de los errores que ellas mismas comenten.

90. *

- Una de las principales razones por las que hay guerras es porque la gente no se interesa lo suficiente en política.
- Por mucho que la gente se esfuerce en prevenirlas, siempre habrá guerras.

91. *

- A la larga, las personas terminan por recibir el respeto que se merecen en este mundo.
- Desgraciadamente, el mérito de muchos individuos no se reconoce, por mucho que éstos trabajen duramente para que ello sea así.

92. *

- La idea de que los maestros son injustos con los estudiantes no tiene sentido.
- La mayoría de los estudiantes no se dan cuenta de hasta que punto sus calificaciones están influidas por sucesos accidentales.

93. *

- Sin las oportunidades necesarias no se puede ser un líder eficaz.
- Las personas competentes que no consiguen ser líderes, es porque no han sabido aprovechar las oportunidades que han tenido.

94. *

- Por mucho que te esfuerces, algunas personas no te tragan.
- Las personas que no consiguen agradar a los demás, es porque no saben tratar a la gente.

95. *

- La herencia es lo más importante en la determinación de la personalidad
- Son las experiencias de la vida las que determinan cómo es uno.

96. *

- He descubierto que a menudo lo que tiene que suceder, sucede.
- Confiar en el azar nunca es bueno.

97. *

- En el caso de un estudiante bien preparado no existen nunca los "exámenes injustos".
- A menudo las preguntas de los exámenes tienen tan poco que ver con el trabajo del curso, que es inútil estudiar.

98. *

- Conseguir el éxito en lo que te propones es el resultado de trabajar duramente, por lo que la suerte tiene poco o nada que ver con ello.
- Conseguir un buen trabajo depende principalmente de estar en el lugar correcto en el momento oportuno.

99. *

- El ciudadano corriente puede influir en las decisiones que toma el gobierno.
- Este mundo está gobernado por las pocas personas que están en el poder y el ciudadano de a pie no puede hacer mucho.

100. *

- Cuando hago planes, tengo casi la completa seguridad de que saldrán bien las cosas.
- Planificar a largo plazo no es siempre una opción muy inteligente puesto que muchas cosas están a manos de la buena o mala suerte.

101. *

- Hay ciertas personas que, sencillamente, son malas.
- Siempre hay algo bueno dentro de cada persona.

102. *

- En mi caso, obtener lo que quiero tiene poco o nada que ver con la suerte.
- En muchas ocasiones podemos decidir lo que vamos a hacer lanzando una moneda al aire.

103. *

- Convertirse en jefe depende generalmente de haber tenido la suerte de estar en el lugar correcto cuando era debido.
- Que la gente consiga que las cosas le resulten bien depende de su habilidad y destreza, por lo que la suerte poco tiene que ver con ello.

104. *

- En relación a los asuntos mundiales, la mayoría de nosotros somos víctimas de fuerzas que nunca podremos entender o controlar.
- La gente podría controlar los asuntos mundiales si tomara parte activa en los asuntos políticos y sociales.

105. *

- La mayoría de la gente no se da cuenta de hasta que punto su vida está controlada por hechos fortuitos.
- En realidad, la suerte no existe.

106. *

- Deberíamos estar siempre dispuestos a reconocer nuestros errores.
- Por regla general, es conveniente esconder los errores personales.

107. *

- Es difícil saber si le caemos bien o mal a una persona.
- La cantidad de amigos/as que uno pueda tener depende de lo amable que uno sea con los demás

108. *

- A la larga, las cosas malas que nos suceden se compensan con las buenas.
- La mayoría de desgracias son el resultado de falta de la habilidad, ignorancia, pereza, o las tres juntas.

109. *

- Si nos esforzamos lo suficiente, podemos erradicar la corrupción política.
- Es difícil que la gente corriente pueda tener demasiado control sobre los engaños que cometen los políticos.

110. *

- Algunas veces no puedo entender cómo algunos profesores han conseguido el puesto que tienen.
- Hay una conexión directa entre lo que estudio y la calificación que recibo.

111. *

- Un buen líder espera que las personas decidan por sí mismas aquello que debe hacer.
- Un buen líder deja bien claro a todo el mundo lo que debe hacer en su puesto de trabajo e indica cuales son sus obligaciones.

112. *

- Muchas veces tengo la sensación de que puedo influir muy poco sobre las cosas que me suceden.
- Me resulta imposible creer que la casualidad o la suerte tienen algo que ver con las cosas que me suceden en la vida.

113. *

- Algunas personas están solas porque no intentan ser amigables.
- No hay que hacer demasiadas cosas para agradar a la gente, pues si les gustas, significa que les gustas y no hay más.

114. *

- Se le da demasiada importancia al deporte en la escuela.
- Los deportes en equipo son una buena herramienta para formar el carácter.

115. *

- Las cosas que suceden son el resultado de mis propias acciones.
- A veces, tengo la sensación de que no logro controlar suficientemente el rumbo que está tomando mi vida.

116. *

- La mayoría de las veces no puedo entender por qué los políticos se comportan de la forma en que lo hacen.
- A largo plazo, la gente es responsable de que existan malos gobiernos, tanto en el ámbito nacional como local.

Este contenido no está creado ni respaldado por Microsoft. Los datos que envíe se enviarán al propietario del formulario.

 Microsoft Forms