



UNIVERSIDAD DE CONCEPCION  
DIRECCION DE POSTGRADO  
PROGRAMA DE MAGISTER EN PSICOLOGIA

AUTOEFICACIA SOCIAL, AUTOEFICACIA ESCOLAR,  
AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO  
EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS



TAMARA VALENTINA LUNA VACCAREZZA

Tesis presentada a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de  
Concepción para optar al grado académico de Magíster en Psicología con  
Mención en Psicología Educativa.

Profesora Guía: María Victoria Pérez Villalobos

Junio 2018

Concepción, Chile

© 2018 Tamara Valentina Luna Vaccarezza

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



## TABLA DE CONTENIDO

<b>ÍNDICE DE TABLAS</b> .....	v
<b>Resumen</b> .....	vi
<b>INTRODUCCION</b> .....	1
<b>I. MARCO TEORICO</b> .....	4
1. El concepto de Autoeficacia .....	4
1.1. Autoeficacia Social .....	5
1.2. Autoeficacia académica:.....	8
2. Rendimiento académico .....	10
3. Autorregulación del aprendizaje .....	12
<b>II. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b> .....	17
Preguntas de investigación .....	17
Hipótesis.....	17
Objetivos .....	18
<b>III. METODO</b> .....	19
Diseño .....	19
Participantes.....	19
Variables .....	21
Instrumentos.....	22
Procedimiento .....	25
Consideraciones Éticas.....	26
<b>IV. RESULTADOS</b> .....	27
Estudio correlacional de los reactivos de los instrumentos .....	29
Resultados por variable sociodemográfica.....	36
Consultas adicionales a los participantes.....	53
<b>V. DISCUSIÓN</b> .....	62

<b>VI. CONCLUSIONES</b> .....	76
<b>VII. REFERENCIAS</b> .....	77
<b>VIII. ANEXOS</b> .....	81
Anexo 1: Carta de solicitud a Directores(as) de los establecimientos .....	81
Anexo 2: Carta de consentimiento informado.....	82
Anexo 3: Escala de autoeficacia social adolescente .....	83
Anexo 4: Escala de autoeficacia en el rendimiento escolar.....	84
Anexo 5: Cuestionario de autorregulación del aprendizaje .....	85



## ÍNDICE DE TABLAS

1. Características personales de los estudiantes (n=900).....	20
2. Correlaciones entre las variables.....	27
3. Correlaciones entre reactivos de la escala de autoeficacia social adolescente con las variables en estudio.....	30
4. Correlaciones entre reactivos de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar con las variables en estudio.....	32
5. Correlaciones entre reactivos de la escala de control externo y las variables en estudio.....	33
6. Correlaciones entre reactivos de la escala de autonomía y las variables en estudio.....	35
7. Medias para las variables, por dependencia del establecimiento.....	36
8. Correlaciones por dependencia del establecimiento educativo.....	39
9. Medias para las variables, por sexo de los participantes.....	42
10. Correlaciones por sexo de los participantes.....	45
11. Medias para las variables por curso.....	47
12. Correlaciones por nivel de escolaridad (curso).....	52
13. Medias para las consultas adicionales por sexo de los participantes.....	53
14. Medias para las consultas adicionales por dependencia del colegio.....	54
15. Medias para las consultas adicionales por curso de los participantes.....	55
16. Correlaciones entre preguntas adicionales y las variables en estudio.....	56
17. Correlaciones entre preguntas adicionales y reactivos de la escala de autoeficacia social adolescente.....	57
18. Correlaciones entre preguntas adicionales y reactivos de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar.....	59
19. Correlaciones entre preguntas adicionales y reactivos de la escala control del cuestionario de autorregulación del aprendizaje.....	60
20. Correlaciones entre preguntas adicionales y reactivos de la escala autonomía del cuestionario de autorregulación del aprendizaje.....	61

## Resumen

Esta tesis consiste en un estudio correlacional realizado en una muestra de 900 estudiantes de enseñanza media de establecimientos educacionales de dependencia municipal, particular-subsuvcionado y particular de la ciudad de Concepción.

A través de un muestreo no probabilístico, se probaron las relaciones entre las variables autoeficacia social, autoeficacia para el estudio, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes secundarios, a partir de la aplicación de la Escala de Autoeficacia Social, la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar y el Cuestionario de autorregulación del aprendizaje. Para la variable rendimiento académico, se consideró el promedio de las calificaciones parciales de los estudiantes durante el período académico en curso.

Las correlaciones entre las variables confirman relación directa entre el rendimiento escolar y la autoeficacia social, así como con la autoeficacia académica. Con respecto a la autorregulación del aprendizaje, sólo se observa relación directa con la sub-dimensión control de dicha variable mientras que se evidencia una relación inversa con la sub-dimensión autonomía.

Ambas sub-dimensiones de la autorregulación presentan relación directa con la autoeficacia académica y una relación inversa con la autoeficacia social, al igual que ésta con la autoeficacia académica.

Adicionalmente, se probaron estas relaciones incorporando variables sociodemográficas de sexo, curso y dependencia del establecimiento educacional, advirtiéndose diferencias entre los grupos y entre éstos y la muestra total arrojando algunos resultados específicos que contrastan con los resultados generales del estudio, principalmente al dividir la muestra total por sub-grupos según dependencia.

Palabras clave: *Autoeficacia social, Autoeficacia para el estudio, Autorregulación del aprendizaje, Rendimiento escolar.*



## INTRODUCCION

La adolescencia es una etapa que despierta gran interés debido a que presenta una serie de nuevos desafíos, pues los adolescentes tienen que manejar grandes transiciones de rol biológico, educativo, y social al mismo tiempo. Aprender a lidiar con los cambios puberales, entornos escolares estructurados de manera diferente, redes de pares que crecen y relaciones que emocionalmente se vuelven más importantes, además de que también deben empezar a considerar seriamente lo que quieren hacer con sus vidas (Caprara, 2008).

Los cambios que atraviesan los adolescentes en esta etapa vital pueden traer consigo efectos profundos en sus creencias acerca de su capacidad para triunfar en los ámbitos en que se desenvuelven (Galicia-Moyeda, Sánchez-Velasco y Robles-Ojeda, 2013), pudiendo esto impactar negativamente en su motivación y rendimiento.

Caprara et. al (2008) en su investigación sobre el desarrollo de la autoeficacia percibida para el aprendizaje autorregulado de la secundaria a la preparatoria y su contribución a los logros académicos y a la probabilidad de permanecer en la escuela, a través de un estudio longitudinal con adolescentes, revelaron una disminución progresiva a medida que los estudiantes avanzan de nivel o curso en el liceo. Al respecto, refieren que la forma en que los adolescentes desarrollan y ejercen su eficacia personal durante este período



vital puede desempeñar un papel clave en el curso que toman sus trayectorias de vida. Citando a Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, y Davis-Kean (2006) los autores agregan que la transición a la escuela secundaria implica un cambio ambiental importante que puede afectar la eficacia personal puesto que los adolescentes tienen que restablecer su sentido de eficacia, conexión social, y su status, de acuerdo a las nuevas disposiciones sociales que enfrentan y dentro de una red heterogénea ampliada de nuevos compañeros produciéndose cierta pérdida de control personal que los torna menos seguros de sí mismos y menos auto-motivados.

Sin embargo, estos efectos adversos no son universales ni perdurables para todos los adolescentes, y aquellos que tienen un alto sentido de eficacia para regular sus actividades de aprendizaje en la escuela secundaria es probable que rindan mejor académicamente y resulten menos propensos a abandonar la escuela (Caprara et. al, 2008). Al respecto, Zimmermann (2013) plantea que los estudiantes que se fijan metas superiores de forma proactiva, monitorean su aprendizaje intencional, las estrategias de uso de manera efectiva, y responden a la retroalimentación personal adaptativa logran mejores resultados y rendimiento y están más motivados para sostener sus esfuerzos por aprender.

Debido a estos cambios y a lo fundamental que puede resultar el papel de la autorregulación a favor del rendimiento y motivación de los estudiantes, el foco del presente estudio está puesto sobre variables propias de estudiantes

adolescentes que intervendrían en su proceso académico, puesto que la habilidad o la capacidad de aprender a adquirir conocimientos y utilizarlos, o aprender a aprender, de manera consciente es una tarea que se esperaría que el individuo posea ya desarrollada al ingresar a la universidad (Pérez, Valenzuela, Díaz, González-Pienda y Núñez, 2013), por lo que estudiar algunas variables que inciden en la autorregulación y el rendimiento académico de los estudiantes en la etapa previa al ingreso a la universidad cobra relevancia.

Considerando todos los antecedentes señalados, la presente tesis tuvo por objetivo determinar y analizar la relación entre el nivel de autoeficacia social, autoeficacia para el estudio académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes secundarios de la ciudad de Concepción. Para esto, se realizó un estudio cuantitativo transversal de carácter correlacional.

Adicionalmente, se exploraron diferencias por sexo, edad, nivel y dependencia del establecimiento atendiendo a que, por ejemplo, en el mencionado estudio de Caprara et al (2008) los autores reportaron un descenso menor de las variables en estudiantes mujeres a medida que progresan en el sistema educativo, en comparación con los varones, por lo que resulta interesante explorar si surgen diferencias entre grupos de distintas características sociodemográficas.

## **I. MARCO TEORICO**

### **1. El concepto de Autoeficacia**

Blanco, Martínez, Zueck & Gastélum (2011) definen la autoeficacia como "la confianza que tiene una persona de que posee la capacidad para hacer las actividades que trata de hacer; estos juicios que la persona hace acerca de su autoeficacia son específicos de las tareas y las situaciones en que se involucra y comúnmente las personas las utilizan para referirse a algún tipo de meta o tarea a lograr" (p.3).

Igualmente, Bandura (2001) afirma que el desempeño de los individuos se encuentra relacionado con las creencias que tienen sobre sus capacidades en una situación determinada. Dichas creencias conforman lo que se ha denominado como autoeficacia.

La percepción que las personas poseen acerca de su eficacia ha resultado fundamental para que desarrollen con éxito acciones conducentes al logro de sus objetivos personales, influyendo fuertemente en la elección de tareas y actividades, en el esfuerzo y la perseverancia frente a determinados desafíos e incluso en la reacción emocional que las personas experimentan ante situaciones difíciles (Blanco et. al, 2011).

Bandura (2001) afirma que el sistema de creencias de eficacia es un grupo de autocreencias ligadas a ámbitos de funcionamiento específico y diferenciado, que corresponden a cogniciones específicas y cambiantes,

elaboradas y re-elaboradas constantemente a partir del procesamiento y la integración de la información que la persona recibe desde diferentes fuentes. El estudio que aquí se propone se centra en dos tipos específicos de autoeficacia: la autoeficacia social y la autoeficacia académica.

### **1.1. Autoeficacia Social**

La autoeficacia social se considera como parte de las habilidades sociales eficaces y se refiere a la disposición para iniciar el comportamiento de las condiciones sociales (Sherer y Adams, 1983; Smith & Betz, 2000, en Iskender y Akin, 2010).

Corresponde a las creencias de los individuos acerca de su capacidad de iniciar el contacto social y el desarrollo de nuevas amistades (Gecas, 1989, en Iskender et. al, 2010).

Según Iskender et. al. (2010), la autoeficacia social es importante no sólo en su posible relación con la conducta social eficaz, sino también para el ajuste psicológico del individuo y su salud mental. Así también, los autores mencionan estudios en que se ha demostrado consistentemente que se relaciona con niveles más altos de autoestima global. Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli (1996), por su parte, encontraron que la auto-eficacia social está relacionada con el bienestar emocional de los estudiantes de secundaria.

Considerar el concepto de autoeficacia, específicamente en el aspecto social se debe a la consideración de diversos aportes de investigaciones que fundamentan la relevancia y relación que tienen las habilidades sociales o un adecuado desarrollo social, en el rendimiento y desempeño escolar de los estudiantes.

En este sentido, Galicia-Moyeda et. al. (2013) plantean que el rendimiento académico es un factor importante de incidencia sobre la valoración social de los estudiantes y, a su vez, la autoeficacia académica se nutre principalmente de las interacciones surgidas en el contexto de la familia y también con los pares y la escuela, contribuyendo al desarrollo de un adecuado o inadecuado sentido de auto-eficacia y permitiendo a su vez la evolución hasta la autorregulación personal (Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa y Bandura, 2001, citados en Galicia-Moyeda et. al, 2013).

Aquellos adolescentes que creen no poder establecer y mantener relaciones satisfactorias con sus iguales, sufren frecuentes síntomas depresivos, lo que se ha relacionado con ineficacia percibida en los dominios académico, social y de autocontrol (Bandura et al., 1996; Pastorelli, Barbaranelli, Bandura y Caprara, 1996, citados en Bandura 1997; Carrasco y Del Barrio, 2002, en Galicia-Moyeda, 2013).

Un estudio de Ciancio (2011), por otra parte, estableció que los alumnos socialmente populares obtenían un rendimiento superior que los sujetos socialmente rechazados, a partir de la medida del status sociométrico, es decir,

la posición social que ocupa un sujeto dentro de un grupo, confirmando la importancia del grupo de pares en la etapa de la pubertad, resultando prácticamente imposible concebir el rendimiento académico como un aspecto ajeno a la interacción social.

Edel (2003c) señala que entre los factores asociados al desempeño de los alumnos se encuentran sus habilidades sociales, mencionando que existe una correlación significativa entre rendimiento académico y habilidad social, en la que el desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos denota una importancia significativa para el éxito escolar.

Hartup y Moore (1990), señalan que las relaciones con los pares contribuyen sustancialmente al desarrollo social y cognitivo, pudiendo amortiguar los niños y adolescentes los efectos adversos de eventos negativos, como los conflictos familiares y el fracaso escolar, así como aliviar el estrés asociado a éstos. En particular, las relaciones sociales de amistad se constituyen como un recurso cognitivo, ya que entre pares se enseñan unos a otros en muchas situaciones y son generalmente eficaces en esta actividad, así como favorecen el desarrollo de habilidades sociales a través tanto de la cooperación como del conflicto y se favorece la gestión eficaz de los conflictos. Así, las relaciones de amistad en el contexto escolar pueden contribuir más a la adaptación al contexto, así como a auto-actitudes positivas y a la autoestima, con lo que aquellos niños con mayor facilidad para establecer relaciones de amistad están en mejor situación que los niños sin amigos.

López, Garrido, Rodríguez y Paíno (2002) señalan que existe evidencia de que existe relación positiva entre la competencia académica y la competencia social, de manera que cuando un individuo carece de un adecuado desarrollo de habilidades sociales, esto lo sitúa en una posición de desventaja académica, vocacional y social, incrementando a su vez el riesgo de otros desajustes personales y sociales.

Consecuentemente con lo planteado, Edel (2003a, 2003b) señala la necesidad de aproximarse a la investigación en torno al rendimiento académico, a través del análisis específico de la variable habilidad social, como aporte a la reflexión en materia de evaluación, diseño curricular, así como para avanzar hacia una comprensión más integrada de este concepto, enfatizando la importancia de vincular el desarrollo de las habilidades sociales y el éxito académico, así como de generar investigación para comprender dicho fenómeno.

## **1.2. Autoeficacia académica:**

La autoeficacia académica es aquella referida específicamente a las creencias que posee la persona para realizar adecuadamente funciones y ejecuciones académicas específicas, que influye en la persistencia en actividades académicas y en la motivación académica, entre otros aspectos (Ruiz, 2005, en Galicia-Moyeda et. al, 2013).

Según Zimmerman (1999, en Galicia-Moyeda et. al, 2013), se ha comprobado que las creencias positivas respecto a la autoeficacia académica se relacionan fuertemente con el logro académico. Así también lo comprobó un estudio realizado por Galicia-Moyeda et. al (2013) donde se encontró que el rendimiento académico se relaciona positivamente con la autoeficacia académica, lo que concuerda con lo reportado en 1996 por Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, relación que se presenta en muestras de estudiantes de diversas edades, tanto en niños como en adolescentes (Elias y Ross, 2002; Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polanía y Rodríguez, 2005, citados en Galicia-Moyeda, 2013).

Komarraju y Nadler (2013) demostraron que la autoeficacia académica influye altamente en la persistencia académica por parte de los estudiantes, de modo que estudiantes que poseen un alto nivel de son más capaces de alcanzar logros académicos, de autorregularse y persistir en medio de las dificultades. Abd-Elmotaleb y Saha (2013) revelaron también una correlación significativa entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico de los estudiantes.

Otra relación con el rendimiento académico surge de los aportes de Nie, Lau y Liao (2011), quienes encontraron relación entre alto nivel de autoeficacia académica y bajo nivel de ansiedad ante los exámenes. Alivernini y Lucidi (2011), por otra parte, demostraron que aquellos estudiantes que presentan mayor autoeficacia académica perciben su entorno social como un contexto de



apoyo a su autonomía y presentan correlación positiva con el rendimiento escolar y el nivel de libre determinación y autorregulación de los alumnos.

Los hallazgos mencionados corresponden a poblaciones extranjeras, de diversas edades, por lo que resulta interesante explorar la relación entre la autoeficacia académica, el rendimiento escolar y la autorregulación en el caso de estudiantes adolescentes, en el contexto escolar chileno.

## **2. Rendimiento académico**

En el rendimiento académico influyen e interactúan factores de diversa índole, lo que lo vuelve una variable compleja (Winne y Nesbit, 2010, en Cupani y Zalazar-Jaime, 2014). Jiménez (2000, citado en Moreno, Echavarría, Pardo y Quiñones, 2014), lo define como "el nivel de conocimientos que muestra un estudiante en un área o materia, el cual se determina con base en la edad y el nivel académico" (p.38).

Navarro (2003, en Córdova, García, Luengo, Vizúete y Feu, 2011), define el rendimiento académico como un constructo que puede adoptar valores cualitativos y cuantitativos, para representar una aproximación a la evidencia de desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y valores por parte del estudiante, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que el rendimiento académico se refiere al grado de conocimiento y destrezas

escolares exhibidas por un estudiante y expresadas mediante cualquier procedimiento de evaluación (Gómez-Castro, 1986, en Córdova et. al, 2011).

Las calificaciones escolares o notas representan la forma más utilizada para representar y evaluar el nivel o grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje (Lambating & Allen, 2002, citado en Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2007).

González-Pienda (2003, en Reyes, Godínez, Ariza, Sánchez y Torreblanca, 2014) señala que los factores que influyen en el rendimiento académico se dividen en personales y contextuales, siendo las primeras, aquellas que caracterizan al estudiante como aprendiz; y las contextuales, corresponden a las referidas a aspectos como el estatus social, familiar, económico y el entorno escolar, entre otros.

Entre las variables personales se encuentran las que son propias de la persona o el estudiante, entre las cuales la inteligencia se ha presentado constantemente en términos de predecir el rendimiento académico, no obstante, sólo poseer esta capacidad no implica necesariamente que la persona utilice todo su potencial, y es allí que la motivación juega un papel predominante (Spinath, Spinath, Harlaar, & Plomin, 2006, en Cupani et. al., 2014) y dentro de los aspectos motivacionales, una variable que ha demostrado considerable valor en el campo de la investigación educativa es el constructo de autoeficacia (Gainor, 2006, en Cupani et. al, 2014), y así también el concepto de autorregulación del aprendizaje, puesto que, según Zimmerman, Kitsantas y

Campillo (2005), la investigación en torno a la autorregulación del aprendizaje ha evidenciado que ésta desempeña un papel importante en el éxito académico, además de estar estrechamente relacionada, desde su carácter eminentemente volitivo, con la percepción de autoeficacia académica que posea el estudiante.

A diferencia de la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje, la autoeficacia social ha sido una variable menos investigada en relación al rendimiento escolar, hallándose escasas evidencias de una correlación positiva significativa entre ambas.

### **3. Autorregulación del aprendizaje**

Inicialmente, Zimmerman (1989) definió la autorregulación del aprendizaje como el grado en que los estudiantes son metacognitiva, motivacional y conductualmente participantes activos en sus propios procesos de aprendizaje, sin embargo, actualmente, el autor y sus colegas han ido ampliando el alcance de una definición de autorregulación que incluya, además de la creencia personal, la capacidad y el comportamiento y la interacción dinámica en el entorno social y físico (Zimmerman, 2013).

La definición de Zimmerman, además de incluir procesos cognitivos como la planificación y el establecimiento de metas, incluye procesos metacognitivos clave, tales como el uso de las estrategias relacionadas con la

tarea o auto-instrucción verbal para organizar y transformar la información de manera más eficaz (Graham y Harris, 1989; Meichenbaum , 1977; Pressley, 1977; Weinstein, Schulte, & Palmer, 1987, en Zimmerman, 2013); e incluye variables motivacionales, tales como la auto-eficacia, para explicar el esfuerzo proactivo, esencial en la autorregulación (Bandura y Schunk, 1981, en Zimmerman, 2013).

De acuerdo a lo anterior, debe entonces comprenderse la autorregulación del aprendizaje como un proceso autodirectivo, proceso que constituye una actividad que los estudiantes realizan de forma proactiva para sí mismos y no un hecho pasivo que sucede como reacción a las experiencias de enseñanza ni como una aptitud o habilidad (Zimmerman et. al., 2005).

En este proceso, cuando el estudiante enfrenta una tarea de aprendizaje, analiza sus características, el contexto y los recursos propios y materiales para enfrentarla, recurriendo a diversas estrategias, entre las que se incluye: (1) el establecimiento de objetivos de aprendizaje y diseño de un plan para su logro; (2) la organización del tiempo; (3) la gestión de recursos que faciliten el aprendizaje y la gestión del ambiente de estudio y (4) la disposición motivacional que favorezca la ejecución y logro de lo planificado (Rosário et al., 2007; Valle et al., 2008; Zimmerman, 2008, en Pérez, Valenzuela, Díaz, González-Pienda y Núñez, 2011).

La autorregulación y su relación con la autoeficacia académica ha sido investigada y documentada a través de diversas investigaciones (Rosário,

Pereira, Högemann, Figueiredo, Núñez, Fernández y Fuentes, 2014). Recientemente, un estudio realizado por Barahona (2014) en estudiantes de bachillerato en Guatemala, arrojó una correlación estadísticamente significativa, en donde, además, se desprenden conclusiones en torno a variables como la edad o el grado o nivel de enseñanza también incide en la autorregulación, resultando que los estudiantes de mayor edad y de un grado más alto tienden a autorregularse mejor, así como también se encontró que a mayor autoeficacia y/o autorregulación mayor será el éxito académico de los alumnos y por ende mejorarán sus procesos de aprendizaje.

Broc (2011), por su parte, también reporta correlaciones estadísticamente significativas entre la autorregulación y la autoeficacia, señalando que a mayor autorregulación en el aprendizaje aumentan los sentimientos de autoeficacia y de satisfacción por aprender.

Por otra parte, en el proceso de autorregulación del aprendizaje los estudiantes desarrollan actividades y destrezas que les permiten funcionar en diversas formas de aprendizaje que incluyen, entre otras, formas sociales de aprendizaje que involucran el trabajo con pares y la solicitud de ayuda a personas con mayores niveles de experiencia (Valle et al., 2008; Zimmerman, 2002; Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005, en Pérez et. al., 2011), siendo entonces, la iniciativa personal, la perseverancia y la habilidad para adaptarse, características que definen un aprendizaje autorregulado, desde la perspectiva social cognitiva (Zimmerman et. al, 2005), y por consiguiente, resulta pertinente

explorar qué relación existe entre este constructo y la variable autoeficacia social de los estudiantes, que guarda mayor relación en sí misma con la adaptación social o el desempeño en situaciones sociales por parte de los estudiantes.

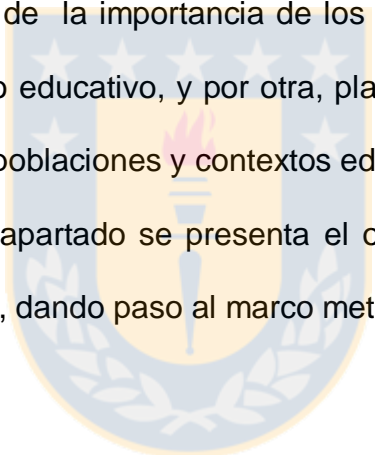
Finalmente, estudiar la autorregulación cobra relevancia, además, dadas dos condiciones actuales: el contexto educativo y social actual y el estado del arte en cuanto a la investigación en autorregulación del aprendizaje.

Sobre el contexto actual, como plantea Zimmerman (2013) el papel actual de los computadores en la instrucción se está expandiendo rápidamente, y esta tendencia plantea ventajas especialmente para estudiante autorregulados proactivos, puesto que tienen a su disposición recursos y software para la planificación de su uso del tiempo, el seguimiento de su progreso, así como para mantener registros de la información clave. En consecuencia con este nuevo escenario el sistema educativo debe preparar a la persona para afrontar en forma autónoma un proceso de formación permanente, lo que requiere de una desarrollada capacidad de regular por sí misma sus motivaciones y acciones (Núñez, Solano, González-Pienda y Rosario, 2006a; Solar, 1998, citados en Pérez et. al., 2013). En la misma línea, Caprara et al. (2008) señalan que si bien antes el desarrollo educativo de los estudiantes dependía de la calidad de las escuelas, ahora depende mucho más de los estudiantes, pues éstos pueden ejercer un mayor control personal sobre su propio aprendizaje, independientemente del tiempo y lugar, a través de

instrucciones y plataformas multimedia en Internet y el acelerado ritmo del cambio social, informativo y tecnológico pone en relieve la capacidad para el aprendizaje autodirigido debiendo las personas ahora educarse a sí mismos a través de su vida.

Respecto al estado del arte referido a la literatura sobre la autorregulación, de acuerdo al análisis realizado por Rosário et. al. (2014) de la base Scielo en los últimos 10 años, se encuentra, por una parte, que todo lo investigado da cuenta de la importancia de los procesos de autorregulación y su relación con el éxito educativo, y por otra, plantea la necesidad de extender los estudios a nuevas poblaciones y contextos educativos.

En el siguiente apartado se presenta el objetivo general y los objetivos específicos del estudio, dando paso al marco metodológico.



## II. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

### Preguntas de investigación

¿Cómo son las relaciones entre la autoeficacia social, autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje?

¿Cómo es la relación entre las variables de estudio y el rendimiento escolar?

### Hipótesis

H1. Existe relación directa entre las variables autoeficacia social y autoeficacia académica.

H2. Existe relación directa entre la autoeficacia social y el nivel de autorregulación del aprendizaje.

H3. Existe relación directa entre la autoeficacia social y el rendimiento escolar.

H4. Existe relación directa entre la autoeficacia académica y el nivel de autorregulación del aprendizaje.

H5. Existe relación directa entre la autoeficacia académica y el rendimiento escolar.



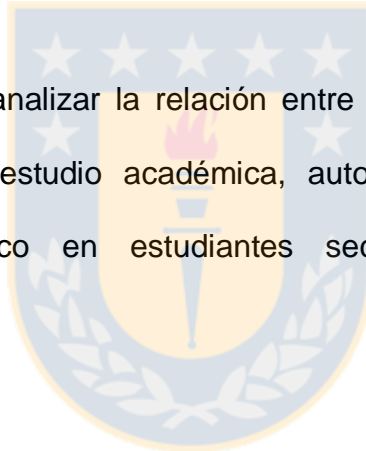


H6. Existe relación directa entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento escolar.

## **Objetivos**

### *Objetivo GENERAL*

Determinar y analizar la relación entre el nivel de autoeficacia social, autoeficacia para el estudio académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes secundarios de la ciudad de Concepción.



### *Objetivos específicos*

1. Describir las características de estudiantes de enseñanza media según las variables de estudio autoeficacia social, autoeficacia para el estudio, autorregulación del aprendizaje y rendimiento escolar.

2. Valorar las relaciones controlando las variables sociodemográficas (sexo, nivel de escolaridad y tipo de establecimiento educativo al que asisten los y las estudiantes).

3. Estimar las relaciones entre las variables autoeficacia social, autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento escolar.

### **III. METODO**

#### **Diseño**

El estudio corresponde a un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo correlacional transversal.

#### **Participantes**

La muestra se obtuvo de manera no probabilística, a través de un muestreo por cuotas. La población consistió en estudiantes de enseñanza media de establecimientos educacionales de la ciudad de Concepción.

La muestra fue conformada por 900 participantes, correspondientes a los cuatro diferentes niveles del ciclo de enseñanza media y a tres establecimientos por cada tipo de dependencia (municipal, particular-subvencionado y particular).

Los criterios de inclusión fueron estudiantes varones y mujeres, con edades comprendidas entre 13 y 19 años, que cursaran algún nivel del ciclo educación media durante el 2018, y que pertenecen a establecimientos de dependencia municipal, particular-subvencionada o particular.

El criterio de exclusión fue la lengua materna, es decir, aquellos estudiantes extranjeros, cuya lengua materna fuese distinta al español o castellano.

Participaron 458 mujeres (50,9%) y 442 hombres (49,1%). El rango de edad de los y las estudiantes comprende entre los 13 y los 19 años, ( $M=15,5$ ;  $DT=1,21$ ). La tabla 1 muestra las características personales de los estudiantes que participaron en el estudio.

Tabla 1. *Características personales de los estudiantes (n=900)*

Características	N	%
<b>Sexo</b>		
Hombres	442	49,11
Mujeres	458	50,88
<b>Dependencia / colegio</b>		
Municipal	300	33,33
Colegio 1	100	11,11
Colegio 2	100	11,11
Colegio 3	100	11,11
Subvencionado	300	33,33
Colegio 4	100	11,11
Colegio 5	100	11,11
Colegio 6	100	11,11
Particular	300	33,33
Colegio 7	100	11,11
Colegio 8	100	11,11
Colegio 9	100	11,11
<b>Curso</b>		
1° medio	300	25
2° medio	300	25
3° medio	300	25
4° medio	300	25
<b>Edad</b>		
13	17	1,9
14	198	22,0
15	225	25,0
16	226	25,1
17	204	22,7
18	28	3,1
19	2	0,2

Fuente: Elaboración propia.

## **Variables**

### ***Autoeficacia Social***

Definición teórica: grado de auto-eficacia o confianza con que el individuo evalúa su comportamiento social.

Definición operacional: Puntaje total obtenido en la Escala de Autoeficacia Social para adolescentes (Adolescent Social Self-efficacy Scale S-EFF, Connolly, 1989).

### ***Autoeficacia Académica***

Definición teórica: Creencias de los estudiantes de secundaria para realizar con éxito una actividad académica (Cartagena, 2008).

Definición Operacional: Puntaje total obtenido en la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar, que oscila entre 0 y 200, generando tres categorías: bajo, medio y alto (Kohler, 2009).

### ***Autorregulación del Aprendizaje***

Definición teórica: Se define la autorregulación del aprendizaje como el grado en que los estudiantes son participantes activos en sus propios procesos de aprendizaje metacognitiva, motivacional y conductualmente, desde sus creencias personales, su capacidad, su comportamiento y la interacción dinámica en su entorno social y físico (Zimmerman, 2013).

Definición Operacional: Puntuación obtenida de la suma total de reactivos de las escalas Control externo y Autonomía, del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje, adaptado y validado por Matos-Fernández (2009).

### ***Rendimiento Académico***

Definición teórica: Se entenderá rendimiento académico como "el nivel de conocimientos que muestra un estudiante en un área o materia, el cual se determina con base en la edad y el nivel académico" (Jiménez, 2000, citado en Moreno, Echavarría, Pardo y Quiñones, 2014, p.38).

Definición operacional: Promedio de calificaciones parciales que presentan los estudiantes de la muestra durante el año escolar en curso, expresadas en un valor numérico que va de 1 a 7, en orden numérico ascendente, donde el rango de aprobación va desde el 4 en adelante.

## **Instrumentos**

### ***Escala de autoeficacia social adolescente***

La escala de autoeficacia social adolescente (Adolescent Social Self-efficacy Scale S-EFF, Connolly, 1989) evalúa la percepción de auto-eficacia social en cinco dimensiones: a) Asertividad social, b) Comportamiento público, c) Participación grupal, d) Amistad e intimidad y e) Dar y recibir ayuda.

Las respuestas a los ítems se obtuvieron utilizando una escala Likert de cinco puntos que van desde 1 (ninguna confianza) a 5 (total confianza).

La adaptación al español del instrumento fue utilizada por Wals, Romera y Viejo (2015) en una muestra de 209 participantes, con edades de 12 a 18 años, escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria de Córdoba; con valores alfa de Cronbach de 0,74 para la dimensión Asertividad social, 0,78 para la dimensión Comportamiento público, 0,71 para Participación grupal, 0,72 para la dimensión Amistad e intimidad y de 0,66 para la dimensión Dar y recibir ayuda.

En este estudio, para la muestra de 900 estudiantes de educación secundaria se utilizaron 18 reactivos de la escala original, cuyo análisis de fiabilidad arrojó un alfa de Cronbach de 0,88.

### ***Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar***

Este instrumento evalúa creencias de los para realizar con éxito una actividad académica. Fue diseñado por Cartagena (2008) en el contexto de una investigación con estudiantes secundarios de Lima, Perú y se define como población de aplicación, estudiantes de 12 a 17 años de tercer y quinto grado de secundaria (equivalente a homologable a 1° y 3° medio en Chile, según se cita en Escobar, Muñoz y Ramos, 2004).

Consta de 20 reactivos y utiliza una escala de respuestas redactadas en términos de «puedo hacer» (juicio de capacidad), y utiliza una escala de

intervalo que van de 0 a 10, variando desde 0 (no puedo hacerlo), a través de grados intermedios de seguridad, 5 (relativamente seguro de poder hacerlo); hasta una completa seguridad, 10 (seguro de poder hacerlo). El puntaje total del instrumento oscila entre 0 y 200, generando tres categorías: bajo, medio y alto (Kohler, 2009).

La Validez de contenido fue determinada por jueces expertos y su consistencia corresponde a un Coeficiente de Alfa de Cronbach de 0.9495 en el estudio de Cartagena (2008) y 0.950 en un estudio posterior realizado por Kohler (2009).

Para este estudio se encontró un alfa de Cronbach de 0,96 para hombres y 0,97 para mujeres.

Respecto a las correlaciones ítem - test corregidas, los 20 ítems que componen la escala superan el criterio de  $r > 0.20$  propuesto por Kline (1995), con valores mayores a 0,545, lo que indica un nivel elevado de consistencia interna (Kohler, 2009).

### ***Cuestionario de autorregulación del aprendizaje***

Consta de 14 afirmaciones respecto a las cuales el participante debe responder qué tan verdadero o qué tan falso le parece, en una escala Likert que va desde 1 (para nada verdadero) a 7 (totalmente verdadero), sometiendo evaluación el grado de autorregulación del aprendizaje en dos escalas: Autonomía y Control (Matos Fernández, 2009).

Los ítems 1, 3, 4, 6, 9, 11 y 12 corresponden a la escala autonomía y los ítems 2, 5, 7, 8, 10, 13 y 14 corresponden a la escala control externo.

La escala de autonomía en el aprendizaje, se define como el grado en que la actividad de aprender es realmente importante para la persona, mientras que la escala control evalúa el grado en que la persona regula su aprendizaje a partir de elementos que no son propios.

Con relación a la validez factorial, se reportó que se lograron autovalores (Eigen) de 4,7 para la escala de Autonomía y 2,6 para la escala de Control (Matos Fernández, 2009). La consistencia interna corresponde a índices de 0,78 y 0,70 para las escalas de Autonomía y de Control, respectivamente (Williams & Deci, 1996, en Matos Fernández, 2009).

Para este estudio, el alfa de Cronbach para la escala de autonomía resultó de 0,80 y para la escala de control externo, de 0,84.

## **Procedimiento**

Los establecimientos educacionales fueron seleccionados por el criterio de conveniencia, a través del apoyo de redes y contactos en Redcol BíoBío.

En cada establecimiento se solicitó una muestra de 100 estudiantes, distribuidos en grupos de 25 correspondientes a los niveles 1º, 2º, 3º y 4º medio, de manera de contar con la misma cantidad de participantes y mismo tamaño de muestra en cada establecimiento.



Para aplicar los instrumentos, en primer lugar, se gestionó la autorización institucional de cada establecimiento escolar (Anexo 1), para coordinar luego la presentación del consentimiento informado (Anexo 2) para ser firmado por los y las estudiantes y su apoderado(a). A continuación, se coordinó la aplicación de los instrumentos con Dirección, Departamento de UTP u Orientación de los establecimientos.

El procesamiento de la información se realizó a través del ingreso de las respuestas a una base de datos Excel que luego se exportó a la base SPSS, en la que se analizaron estadísticos descriptivos de todas las variables.

Luego se realizó estudios de fiabilidad de los instrumentos aplicados para finalmente analizar correlaciones bivariadas utilizando los coeficientes de correlación de Pearson y Spearman, incorporando luego análisis correlacionales con comparación de grupos por sexo, curso/nivel y dependencia del establecimiento escolar.

### **Consideraciones Éticas**

Con el fin de cautelar el adecuado procedimiento y uso de la información, se solicitó la autorización a los Directores de los establecimientos seleccionados, dando a conocer las condiciones y garantías de seguridad que se brindaba a los participantes, a través de un Consentimiento Informado por escrito, firmado por cada estudiante y su apoderado.

#### IV. RESULTADOS

Para el análisis de correlaciones bivariadas se utilizaron los coeficientes de correlación de Pearson y Spearman. Los resultados se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. *Correlaciones entre las variables*

	Autoeficacia Social	Autoeficacia académica	AR: control	AR: autonomía	Rendimiento escolar
Autoeficacia Social	1,000				
Autoeficacia académica	-0,099**	1,000			
AR: Control	-0,346**	0,388**	1,000		
AR: autonomía	-0,200**	0,600**	0,721**	1,000	
Rendimiento escolar	0,152**	0,154**	-0,062	0,053	1,000

Fuente: elaboración propia.

Nota: \*. La correlación es significativa en el nivel 0,05. \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01.

En cuanto a la relación entre la autoeficacia social con la autoeficacia académica la correlación fue inversa y significativa ( $c=-0,1$ ), contrario a lo esperado y planteado en la hipótesis 1.

Con respecto a la relación entre la autoeficacia social y la autorregulación del aprendizaje, para las dimensiones control y autonomía las correlaciones fueron inversas y significativas ( $c=-0,35$  y  $c=-0,20$ , respectivamente), refutándose lo planteado en la hipótesis 2.

Para la variable autoeficacia social, los resultados arrojaron una correlación directa significativa con el rendimiento académico, confirmándose la hipótesis 3, aunque la relación es débil ( $c=0,15$ ).

De acuerdo a la hipótesis 4, se esperaba una relación directa y significativa entre la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje. Para ambas sub-dimensiones de esta última variable, la autoeficacia en el rendimiento escolar correlacionó significativamente, arrojando una relación positiva con ambas, siendo más fuerte la relación con la sub-dimensión autonomía ( $c=0,60$ ) que con la sub-dimensión control ( $c=0,39$ ). De esta forma se corrobora lo esperado.

En cuanto a la relación entre el rendimiento académico y la autoeficacia académica, si bien se confirma la hipótesis 5, evidenciándose una relación directa significativa, ésta es más débil que la relación con las sub-dimensiones de la autorregulación del aprendizaje ( $c=0,15$ ).

Entre las sub-dimensiones control y autonomía, de la variable autorregulación del aprendizaje, los resultados arrojan una relación directa significativa alta ( $c=0,72$ ).

Finalmente, los resultados arrojan una relación directa no significativa entre el rendimiento escolar y la sub-dimensión autonomía ( $c=0,05$ ) y una relación inversa no significativa con la sub-dimensión control ( $c=-0,06$ ), en contraste con lo planteado en la hipótesis 6 (existe relación directa entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico).

## Estudio correlacional de los reactivos de los instrumentos

Además de analizar los resultados de las relaciones entre variables, se realizó un estudio de los reactivos de cada instrumento y su relación con las demás variables medidas.

En primer lugar se analizaron las correlaciones entre los ítems utilizados de la escala de autoeficacia social adolescente, hallándose relaciones directas significativas con el rendimiento escolar para 12 de los 18 ítems (*Expresar tu opinión a un grupo de personas discutiendo un tema que es de tu interés* (c=0,17); *Encontrar a alguien para pasar una tarde de fin de semana* (c=0,16), *Mantener de tu lado la conversación* (c=0,15), *Participar en actividades de grupo* (c=0,14); *Compartir con un grupo de personas una experiencia interesante que tuviste* (c=0,13); *Ser voluntario/a para ayudar a dirigir un grupo u organización* (c=0,13); *Expresar tus sentimientos a otra persona* (c=0,13); *Pedir ayuda a alguien cuando lo necesites.* (c=0,13); *Encontrar a alguien para ir a almorzar* (c=0,12); *Ir a una fiesta o actividad social, donde es probable que no conozcas a nadie* (c=0,08); *Ayudar a hacer que alguien a quien has conocido recientemente se sienta cómodo con tu grupo de amigos* (c=0,07); *Ser voluntario/a para ayudar a organizar un evento* (c=0,07).). Para 5 de los otros 6 ítems los resultados mostraron relaciones directas pero no significativas y un ítem arrojó una relación inversa no significativa.

Las correlaciones ítem–variable se detallan a continuación en la tabla 3.

Tabla 3. *Correlaciones entre reactivos de la escala de autoeficacia social adolescente con las variables en estudio.*

Reactivos de la escala de autoeficacia social adolescente	Rendimiento escolar	AR: control	AR: autonomía	Autoeficacia académica
Iniciar una conversación con alguien que no conoces muy bien.	0,038	-0,220**	-0,219**	-0,210**
Expresar tu opinión a un grupo de personas discutiendo un tema que es de tu interés.	0,170**	-0,337**	-0,190**	-0,111**
Trabajar en el colegio, la comunidad u otro proyecto con gente que no conoces muy bien.	0,054	-0,156**	-0,093**	-0,022
Ayudar a hacer que alguien a quien has conocido recientemente se sienta cómodo con tu grupo de amigos.	0,073*	-0,179**	-0,020	0,120**
Compartir con un grupo de personas una experiencia interesante que tuviste.	0,132**	-0,179**	-0,006	0,130**
Ponerte a ti mismo en una nueva y diferente situación social.	0,035	-0,043	0,021	0,088**
Ser voluntario/a para ayudar a organizar un evento.	0,071*	-0,122**	-0,019	0,035
Preguntar a un grupo de personas que están planeando realizar una actividad social (por ejemplo, ir a película) si puedes unirte a ellos.	0,018	-0,053	-0,030	-0,005
Ser invitado/a a una fiesta que se está dada por una persona popular.	-0,014	-0,145**	-0,086**	-0,040
Ser voluntario/a para ayudar a dirigir un grupo u organización.	0,125**	-0,157**	-0,049	-0,030
Mantener de tu lado la conversación.	0,148**	-0,254**	-0,142**	-0,108**
Participar en actividades de grupo.	0,136**	-0,286**	-0,141**	-0,063
Encontrar a alguien para pasar una tarde de fin de semana.	0,158**	-0,318**	-0,189**	-0,071*
Expresar tus sentimientos a otra persona.	0,129**	-0,177**	-0,106**	-0,038
Encontrar a alguien para ir a almorzar.	0,118**	-0,223**	-0,082*	-0,029
Pedir a alguien a una cita.	0,045	-0,122**	-0,109**	-0,081*
Ir a una fiesta o actividad social, donde es probable que no conozcas a nadie.	0,084*	-0,097**	-0,060	-0,077*
Pedir ayuda a alguien cuando lo necesites.	0,134**	-0,099**	0,022	0,073*

Fuente: elaboración propia.

Nota: \*. La correlación es significativa en el nivel 0,05. \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01.

Con respecto a la autoeficacia académica 4 de los 18 ítems presentaron relaciones directas significativas (*Ayudar a hacer que alguien a quien has conocido recientemente se sienta cómodo con tu grupo de amigos* ( $c=12$ ); *Compartir con un grupo de personas una experiencia interesante que tuviste* ( $c=13$ ); *Ponerte a ti mismo en una nueva y diferente situación social* ( $c=0,09$ ); *Pedir ayuda a alguien cuando lo necesites* ( $c=0,07$ )) y para 1 del resto de los 14 ítems se observó relación directa pero no significativa.

No se encontró relaciones directas para ninguno de los reactivos con la dimensión control de la autorregulación del aprendizaje y para la dimensión autonomía sólo 2 ítems correlacionaron directa pero no significativamente.

Para los reactivos de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar, utilizada para medir la autoeficacia académica de los participantes, se encontró sólo para 2 de los 20 reactivos relación directa y significativa con la variable autoeficacia social (*En mi vida escolar puedo alcanzar las metas académicas que me propongo* ( $c=0,09$ ); *Puedo resolver situaciones académicas difíciles en el colegio si me esfuerzo lo suficiente* ( $c=0,09$ )). Para todos los reactivos restantes se hallaron relaciones inversas significativas y no significativas.

Con respecto al rendimiento escolar, todos los ítems muestran relaciones directas, siendo 19 de las 20 significativas en donde las relaciones más fuertes corresponden a los ítems *Puedo aprobar el año académico* ( $c=0,19$ ); *Si me esfuerzo lo suficiente puedo aprobar todos los cursos* ( $c=0,15$ ) y *Puedo hacer que el colegio sea fácil para mí* ( $c=0,15$ ).

Sólo el ítem *Tengo buenos hábitos para estudiar* se relaciona directa pero no significativamente con el rendimiento escolar ( $c=0,04$ ). No se hallaron relaciones inversas entre los reactivos de autoeficacia académica con el rendimiento escolar. El detalle de las correlaciones ítem-variable se presenta en la tabla 4.

Tabla 4. *Correlaciones entre reactivos de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar con las variables en estudio.*

<b>Reactivos de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar</b>	Autoeficacia Social	Rendimiento escolar	AR: control	AR: autonomía
En mi vida escolar puedo alcanzar las metas académicas que me propongo.	0,093**	0,068 <sup>+</sup>	0,134**	0,384**
Puedo resolver situaciones académicas difíciles en el colegio si me esfuerzo lo suficiente.	0,094**	0,076 <sup>+</sup>	0,122**	0,395**
Ocurra lo que ocurra puedo sacar buenas notas.	-0,080 <sup>+</sup>	0,099**	0,309**	0,476**
Soy capaz de entender y aprobar cualquier curso.	-0,051	0,122**	0,298**	0,478**
Puedo ser un alumno brillante en mi salón de clase.	-0,068 <sup>+</sup>	0,125**	0,324**	0,509**
Puedo obtener notas altas en mis exámenes sin mayores contratiempos.	-0,121**	0,110**	0,396**	0,513**
Si me esfuerzo lo suficiente puedo aprobar todos los cursos.	-0,017	0,151**	0,193**	0,451**
Tengo buenos hábitos para estudiar.	-0,227**	0,039	0,484**	0,505**
Puedo responder bien al ser evaluado en cualquier momento.	-0,159**	0,126**	0,455**	0,495**
Soy capaz de estudiar adecuadamente.	-0,181**	0,098**	0,427**	0,505**
Puedo realizar las tareas y asignaciones que me dejan en el colegio.	-0,103**	0,123**	0,312**	0,479**
Puedo llegar a ocupar el primer puesto en mi salón de clase.	-0,136**	0,110**	0,363**	0,455**
Puedo hacer que el colegio sea fácil para mí.	-0,103**	0,146**	0,351**	0,524**
Puedo aprobar el año académico.	-0,012	0,193**	0,174**	0,429**
Puedo salir bien en mis estudios, gracias a mis habilidades.	-0,040	0,139**	0,268**	0,469**
Puedo aprender lo necesario para destacar en el colegio.	-0,050	0,113**	0,308**	0,502**
Puedo tener un buen rendimiento académico.	-0,042	0,136**	0,276**	0,499**
Puedo superar las exigencias académicas planteadas por los profesores.	-0,081 <sup>+</sup>	0,130**	0,347**	0,509**
Utilizo técnicas adecuadas para estudiar.	-0,227**	0,086 <sup>+</sup>	0,477**	0,531**
Tengo la capacidad suficiente para ayudar en los estudios a mis compañeros de curso.	-0,166**	0,122**	0,440**	0,543**

Fuente: elaboración propia.

Nota: \*. La correlación es significativa en el nivel 0,05. \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01.

Con respecto a la variable autorregulación del aprendizaje, no se hallaron relaciones inversas entre los ítems de la escala y las dimensiones control y autonomía. Por el contrario, las relaciones resultaron directas y significativas, para los 20 reactivos de la escala, observándose relaciones más fuertes con la dimensión autonomía en todos los casos, con coeficientes de correlación entre 0,38 y 0,54, mientras que para la dimensión control los valores encontrados fluctúan entre 0,12 y 0,48.

Se analizaron también las correlaciones de los reactivos de las escalas control y autonomía del cuestionario de autorregulación del aprendizaje. Los resultados para los reactivos de la dimensión control se detallan en la tabla 5.

Tabla 5. *Correlaciones entre reactivos de la escala de control externo y las variables en estudio.*

<b>Reactivos de la escala control del cuestionario de autorregulación del aprendizaje</b>	Rendimiento escolar	AR: autonomía	Autoeficacia académica	Autoeficacia Social
Yo participo activamente en las clases porque otros pensarían mal de mí si no lo hiciera.	-0,141**	0,450**	0,100**	-0,135**
Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque siguiéndolas, yo obtendré una buena nota.	0,089**	0,616**	0,522**	-0,116**
Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque quiero que otros piensen que soy bueno.	-0,053	0,507**	0,327**	-0,271**
Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es más fácil hacer lo que me dicen que pensar acerca de eso.	-0,053	0,468**	0,294**	-0,274**
Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque probablemente me sentiría culpable si no lo hago.	-0,021	0,522**	0,220**	-0,297**
La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque las buenas notas en los cursos se verían muy bien en mi consolidado de notas.	0,004	0,536**	0,345**	-0,182**
La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque quiero que otros vean que soy inteligente.	-0,027	0,492**	0,214**	-0,288**

Fuente: elaboración propia.

Nota: \*. La correlación es significativa en el nivel 0,05. \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01.



Para los reactivos de la escala control, no se hallaron relaciones directas con la autoeficacia social. Tampoco se hallaron relaciones significativas con el rendimiento escolar. De los 7 reactivos, 5 presentan relación inversa y sólo 2 presentan relación directa no significativa.

Con respecto a la variable autoeficacia académica, todos los ítems presentan relación directa significativa, observándose relación mayor en los reactivos *Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque siguiéndolas, yo obtendré una buena nota* ( $c=0,52$ ) y *La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque las buenas notas en los cursos se verían muy bien en mi consolidado de notas* ( $c=0,35$ ).

Al observar las relaciones entre los reactivos de la escala control con la dimensión autonomía se evidencian relaciones directas significativas en todos los casos, con coeficientes de entre 0,45 y 0,62. Lo mismo ocurre al analizar las relaciones de los ítems de la escala autonomía con la dimensión control, pero las relaciones resultan ser más débiles, con coeficientes que van entre 0,37 y 0,57.

Las correlaciones entre las variables del estudio y los reactivos de la escala autonomía del cuestionario de autorregulación del aprendizaje se presentan en la tabla 6.

Para la variable autoeficacia social, sólo el ítem *Yo participo activamente en las clases porque siento que es una buena manera de mejorar mis habilidades y la comprensión de los contenidos de los cursos* presenta una

relación directa significativa con un coeficiente de 0,08. Para todos los ítems restantes los resultados muestran relaciones inversas significativas.

Tabla 6. *Correlaciones entre reactivos de la escala de autonomía y las variables en estudio.*

<b>Reactivos de la escala autonomía del cuestionario de autorregulación del aprendizaje</b>	Rendimiento escolar	AR: control	Autoeficacia académica	Autoeficacia Social
Yo participo activamente en las clases porque siento que es una buena manera de mejorar mis habilidades y la comprensión de los contenidos de los cursos.	-0,018	0,374**	0,277**	0,079*
Yo participo activamente en las clases porque una comprensión profunda de mis clases es importante para mi crecimiento intelectual.	0,026	0,554**	0,429**	-0,104**
Yo participo activamente en las clases de mi carrera porque me sentiría mal conmigo mismo si es que no lo hago.	-0,039	0,571**	0,394**	-0,179**
Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque pienso que me ayudarán a lograr un mejor aprendizaje.	0,070*	0,468**	0,516**	-0,099**
Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es importante para mí aprender lo mejor que pueda.	0,090**	0,452**	0,442**	-0,114**
La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque es interesante aprender más.	0,102**	0,412**	0,402**	-0,173**
La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque es un reto comprender realmente lo que hacemos en los cursos.	0,048	0,481**	0,356**	-0,168**

Fuente: elaboración propia.

Nota: \*. La correlación es significativa en el nivel 0,05. \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01.

Con respecto al rendimiento escolar, sólo 3 reactivos muestran relación directa y significativa (*Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque pienso que me ayudarán a lograr un mejor aprendizaje* ( $c=0,07$ ); *Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es importante para mí aprender lo mejor que pueda* ( $c=0,09$ ) y *La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque es interesante aprender más* ( $c=0,10$ ). 2 de los

reactivos restantes presentan relación directa pero no significativa y 2 de ellos relación inversa no significativa con el rendimiento escolar.

Finalmente, con respecto a la variable autoeficacia académica, se hallaron relaciones directas y significativas para todos los reactivos de la escala con coeficientes de correlación entre 0,28 y 0,52.

## Resultados por variable sociodemográfica

### ***a. Resultados por dependencia del establecimiento educacional***

En la tabla 7 se presentan las medias obtenidas por los participantes, diferenciados por dependencia del colegio en que cursan su educación secundaria.

Tabla 7. *Medias para las variables, por dependencia del establecimiento.*

Dependencia	Autoeficacia Social		Autoeficacia académica		AR: control		AR: autonomía		Rendimiento escolar	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Municipal (N=300)	49,15	9,73	108,06	28,70	4,73	0,96	4,77	0,78	5,73	0,31
Particular Subvencionado (N=300)	51,41	13,07	133,83	30,14	4,62	1,30	5,18	0,94	5,79	0,46
Particular (N=300)	47,70	10,17	124,43	31,41	5,13	0,98	5,19	0,94	5,73	0,36
Total (N=900)	49,42	11,18	122,11	31,90	4,83	1,12	5,05	0,91	5,75	0,38

Fuente: elaboración propia.

Se observa respecto a la autoeficacia social que existen diferencias entre las muestras por dependencia, presentando mayor autoeficacia social los estudiantes de colegios particulares subvencionados ( $M=51,4$ ), con una media por sobre la media de la muestra total de 900 estudiantes ( $M=49,4$ ), mientras que la muestra de colegios municipales y particulares se encuentran por debajo de ésta ( $M= 49,2$  y  $47,7$ , respectivamente).

En cuanto a la autoeficacia académica, nuevamente la muestra de colegios particulares subvencionados presenta la media más alta ( $M=133,8$ ), encontrándose por sobre la media de la muestra general ( $M=122,1$ ), al igual que la muestra de participantes de colegios particulares ( $M=124,4$ ), mientras que la muestra de colegios municipales presenta una media por debajo del resultado general, con una media de 108.

Para la dimensión control, los estudiantes de colegios particulares puntúan una Media de 5,13, por encima de la media general (4,83), mientras que los de colegios municipales y subvencionados obtuvieron medias por debajo de ésta ( $M=4,73$  y  $4,62$ , respectivamente).

Para la escala autonomía, los estudiantes de colegios municipales alcanzan una media de 4,77, por debajo de los resultados generales ( $M=5,05$ ), mientras que los de colegios subvencionados y particulares se encuentran por encima de ésta, con medias de 5,18 y 5,19, respectivamente.

El rendimiento es la variable que presenta menor diferencia, encontrándose una media de 5,7 en las muestras de todas las dependencias.

Respecto a las correlaciones entre las variables de estudio, al analizar en forma separada los resultados de la muestra por dependencia de los establecimientos educacionales, se advierten diferencias en las correlaciones observadas. Estos resultados se presentan en la tabla 8.

En cuanto a la relación entre la autoeficacia social con la autoeficacia académica la correlación obtenida de la muestra total fue inversa y significativa, contrario a lo esperado y planteado en la hipótesis 1, pero al observar los resultados por dependencia, esta relación inversa se presenta en la muestra de colegios municipales ( $c=-0,36$ ) y particulares ( $c=-0,27$ ), pero en la muestra de colegios subvencionados el resultado arroja una relación directa significativa ( $c=0,19$ ).

Entre la autoeficacia social y la autorregulación del aprendizaje la muestra general arrojó correlaciones inversas significativas, refutándose la hipótesis 2. Este resultado es coincidente para la dimensión control en todas las muestras, siendo más alta la relación en la muestra de colegios municipales ( $c=-0,47$ ), seguida por los colegios particulares ( $c=-0,33$ ) y luego los subvencionados ( $c=-0,24$ ).

Para la dimensión autonomía, en cambio, los resultados muestran coincidencia sólo con los colegios municipales y particulares, con un coeficiente de 0,40 y 0,31, respectivamente, mientras que la muestra de los colegios subvencionados presenta una relación directa no significativa ( $c=0,03$ ).

**Tabla 8. Correlaciones por dependencia del establecimiento educativo.**

Dependencia	Municipal					Particular subvencionado					Particular				
	Autoeficacia Social	Autoeficacia académica	AR: control	AR: autonomía	Rendimiento escolar	Autoeficacia Social	Autoeficacia académica	AR: control	AR: autonomía	Rendimiento escolar	Autoeficacia Social	Autoeficacia académica	AR: control	AR: autonomía	Rendimiento escolar
Autoeficacia Social	1					1					1				
Autoeficacia Académica	-0,357**	1				0,185**	1				-0,272**	1			
AR: control	-0,474**	0,633**	1			-0,241**	0,029	1			-0,325**	0,591**	1		
AR: autonomía	-0,397**	0,710**	0,779**	1		0,029	0,351**	0,599**	1		-0,309**	0,632**	0,841**	1	
Rendimiento escolar	-0,101	0,285**	0,181**	0,259**	1	0,193**	0,259**	-0,161**	0,034	1	0,311**	-0,053	-0,123*	-0,092	1

Fuente: elaboración propia.

Nota: \*. La correlación es significativa en el nivel 0,05. \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01.

Otra diferencia se observa en los resultados de la muestra de colegios particulares respecto a la relación entre el rendimiento académico y la autoeficacia en el rendimiento escolar, donde los resultados presentan una relación inversa no significativa ( $c=-0,05$ ), en contraste con los resultados generales y los de las muestras de colegios subvencionados ( $c=0,26$ ) y municipales ( $c=0,29$ ), donde se advierte una relación directa significativa.

Para la variable autoeficacia social, los resultados generales arrojaron una correlación directa significativa con el rendimiento académico, confirmándose la hipótesis 3, sin embargo, a nivel de dependencia, este resultado sólo se presenta en la muestra de colegios subvencionados ( $c=0,22$ ), mientras en la muestra de colegios particulares la relación es directa pero no significativa ( $c=0,02$ ) y en el caso de los colegios municipales el resultado arroja una relación inversa no significativa ( $c=-0,06$ ).

Con respecto a la hipótesis 4, que planteaba una relación directa y significativa entre la autoeficacia en el rendimiento escolar y la autorregulación del aprendizaje, los resultados de las muestras diferenciadas por dependencia presentan coincidencia para la dimensión control, arrojando coeficientes de 0,63 en la muestra de colegios municipales y 0,64 en el caso de los colegios particulares, pero nuevamente en la muestra de colegios subvencionados los resultados difieren, arrojando una relación directa pero no significativa ( $c=0,03$ ).

Para la dimensión autonomía, en cambio, la coincidencia se da en todas las dependencias, siendo más alta la relación en la muestra de colegios municipales ( $c=0,71$ ), seguida de los particulares ( $c=0,63$ ) y luego los colegios subvencionados ( $c=0,35$ ).

El resultado también coincidente para todas las muestras en cuanto a la relación entre las dimensiones control y autonomía de la variable autorregulación del aprendizaje, donde los resultados arrojan una relación directa significativa alta (0,78 en muestra de colegios municipales, 0,60 en la muestra de los subvencionados y 0,84 para los particulares).

Para la hipótesis 5, el análisis diferenciado por dependencia muestra diferencia respecto del resultado general, observándose relación directa y significativa entre la autoeficacia académica y el rendimiento escolar sólo en los colegios municipales y subvencionados ( $c=0,23$  en ambos), mientras en el grupo de colegios particulares los resultados muestran una relación inversa no significativa ( $c=-0,05$ ).

Con respecto a la hipótesis 6, si se observa la muestra en forma segmentada por dependencias sólo la muestra de colegios municipales la relación resultante entre ambas dimensiones con el rendimiento académico resulta directa y significativa ( $c=0,18$  para la dimensión control y  $c=0,26$  para la dimensión autonomía).

Por el contrario, al observar los resultados de las muestras de colegios subvencionados se evidencia una relación directa no significativa con la



dimensión autonomía ( $c=0,03$ ) e inversamente significativa con la dimensión control ( $-0,15$ ). En la muestra de colegios particulares, en tanto, se observa una relación inversa con ambas dimensiones, siendo significativa esta relación con la dimensión control ( $c=-0,12$ ) y no significativa para la dimensión autonomía ( $c=-0,09$ ).

### ***b. Resultados por sexo de los participantes***

Al analizar los resultados obtenidos en la escala de autoeficacia social se advierten puntuaciones medias muy similares entre mujeres ( $M=49,64$ ) y hombres ( $M=49,61$ ), aunque éstos últimos presentan un resultado mayor a la media general ( $M=49,42$ ).

En la tabla 9 se presentan las puntuaciones medias para todas las variables en estudio, diferenciadas por el sexo de los participantes.

Tabla 9. *Medias para las variables, por sexo de los participantes.*

Sexo	Autoeficacia Social		Autoeficacia académica		AR: control		AR: autonomía		Rendimiento escolar	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Hombres (N=442)	49,61	11,61	125,99	31,54	4,91	1,09	5,14	0,87	5,73	0,41
Mujeres (N=458)	49,24	10,77	118,35	31,83	4,74	1,13	4,95	0,94	5,77	0,36
Total (N=900)	49,42	11,18	122,11	31,90	4,83	1,12	5,05	0,91	5,75	0,38

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la autoeficacia académica si se observa que los hombres puntúan más que las mujeres con una media de 125,99 versus una media de 118,35, respectivamente, donde la media de las mujeres se encuentra por debajo de la media general de 122,11.

Para las escalas de control externo y autonomía, de la variable autorregulación del aprendizaje los estudiantes hombres también presentan medias más altas que las mujeres y las medias de este grupo también son menores a la media de la muestra total de 900 participantes.

En cuanto al rendimiento escolar, los resultados al comparar las medias por el sexo de los estudiantes ambos grupos presentan una calificación parcial promedio de 5,7 no existiendo mayor diferencia entre ambos grupos.

Respecto a las correlaciones bivariadas, al dividir la muestra total por sexo, los resultados entre hombres y mujeres participantes del estudio arrojan mayormente coincidencias entre sí y en relación con los resultados generales, existiendo sólo algunas diferencias en las correlaciones observadas entre las variables en la muestra total. Estos resultados se presentan en la tabla 10.

En cuanto a la relación entre la autoeficacia social con la autoeficacia académica la correlación obtenida de la muestra total fue inversa y significativa, contrario a lo esperado y planteado en la hipótesis 1, pero al observar los resultados por sexo de los participantes, esta relación inversa se presenta sólo en la muestra de mujeres ( $c=-0,22$ ), mientras que la muestra de hombres el resultado arroja una relación directa no significativa ( $c=0,03$ ).

Entre la autoeficacia social y las escalas control y autonomía, de la autorregulación del aprendizaje, la muestra general arrojó correlaciones inversas significativas, refutándose la hipótesis 2.

Lo anterior es coincidente para ambos grupos tanto en la dimensión control donde la muestra de participantes hombres alcanza un coeficiente de -0,11 y la de mujeres uno de -0,29, evidenciándose una relación más fuerte en el caso de la dimensión autonomía donde la muestra de participantes hombres presenta un coeficiente de -0,31 y la muestra de participantes mujeres uno de -0,38. En ambos casos, la relación es mayormente significativa para las mujeres.

Para la variable autoeficacia social, los resultados generales arrojaron una correlación directa significativa con el rendimiento académico, confirmándose la hipótesis 3, resultado que es coincidente al analizar por separado a hombres ( $c=0,18$ ) y mujeres ( $c=0,11$ ).

Con respecto a la hipótesis 4, que planteaba una relación directa y significativa entre la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje, los resultados de las muestras diferenciadas por sexo presentan coincidencia para la dimensión control, arrojando resultados de  $c=0,30$  en la muestra de participantes hombres y  $c=0,46$  en la de participantes mujeres.

**Tabla 10. Correlaciones por sexo de los participantes.**

Sexo:	Hombres					Mujeres				
	Autoeficacia Social	Autoeficacia académica	AR: control	AR: autonomía	Rendimiento escolar	Autoeficacia Social	Autoeficacia académica	AR: control	AR: autonomía	Rendimiento escolar
Autoeficacia Social	1,000					1,000				
Autoeficacia Académica	0,026	1,000				-0,219**	1,000			
AR: control	-0,307**	0,302**	1,000			-0,379**	0,462**	1,000		
AR: autonomía	-0,106*	0,505**	0,717**	1,000		-0,290**	0,684**	0,721**	1,000	
Rendimiento escolar	0,181**	0,273**	-0,014	0,121*	1,000	0,113*	0,043	-0,100*	0,004	1,000

Fuente: elaboración propia.

Nota: \*. La correlación es significativa en el nivel 0,05. \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01.

Igualmente, existe coincidencia para la dimensión autonomía donde el resultado de la muestra de participantes hombres es de  $c=0,51$  y la de mujeres es de  $c=0,68$ .

Para ambas dimensiones, la relación es más alta en la muestra de mujeres.

Respecto a la relación entre el rendimiento escolar y la autoeficacia académica, donde los resultados generales presentan una relación directa significativa, los resultados son coincidentes con los arrojados por la muestra de participantes hombres ( $c=0,27$ ), mientras que los resultados del análisis de la muestra de participantes mujeres arrojan una relación directa no significativa ( $c=0,04$ ).

Al igual que lo observado al analizar las muestras por dependencia, los resultados de las muestras de participantes hombres y mujeres, por separado, son coincidente para la relación entre las dimensiones control y autonomía de la variable autorregulación del aprendizaje, observándose en ambas muestras una relación directa significativamente alta ( $c=0,71$  en muestra de participantes hombres y  $c=0,72$  en la muestra de participantes mujeres).

Con respecto a la hipótesis 6, se observan diferencias entre las respuestas de hombres y mujeres, resultando en una relación directa significativa entre el rendimiento y la dimensión autonomía para la muestra de participantes hombres ( $c=0,12$ ) y no significativa muy débil para la muestra de participantes mujeres ( $c=0,004$ ). En contraste, la relación entre rendimiento

escolar y la dimensión control resulta ser inversa no significativa en la muestra de participantes hombres ( $c=-0,01$ ) e inversa y significativa en la muestra de participantes mujeres ( $c=-0,10$ ).

### ***c. Resultados por curso***

Al dividir la muestra total por el curso de los participantes, los resultados arrojan algunas diferencias entre grupos en las correlaciones observadas entre las variables. Estos resultados se presentan en la tabla 11.

Tabla 11. *Medias para las variables por curso.*

Curso	Autoeficacia Social		Autoeficacia académica		AR: control		AR: autonomía		Rendimiento escolar	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
1° medio (N=225)	47,44	10,82	134,66	27,51	4,98	1,12	5,24	0,83	5,76	0,41
2° medio (N=225)	47,68	11,17	122,04	32,26	4,94	1,12	5,12	0,97	5,72	0,39
3° medio (N=225)	50,80	11,23	121,09	32,37	4,78	1,08	4,99	0,87	5,79	0,36
4° medio (N=225)	51,76	10,92	110,63	30,78	4,61	1,11	4,84	0,92	5,73	0,36
Total (N=900)	49,42	11,18	122,11	31,90	4,83	1,12	5,05	0,91	5,75	0,38

Fuente: Elaboración propia.

Se observa respecto a la autoeficacia social que existen diferencias entre las muestras por curso, con medias por debajo de la media general (M=49,42) en las muestras de 1° medio (M=47,44) y 2° medio (M=47,68), y por encima de ésta en las de 3° medio (M=50,80) y 4° medio (M=51,76), advirtiéndose un aumento en la media, a medida que se aumenta de curso.

En cuanto a la autoeficacia académica, se observa un efecto inverso al anterior, disminuyendo la media a medida que aumenta el curso, obteniéndose medias de 134,66 para 1° medio, 122,04 para 2° medio, 121,9 para 3° medio y 110,63 para 4° medio, superando sólo 1° medio a la media general (M=122,11).

Para las escalas control y autonomía la tendencia anterior se repite encontrándose medias mayores a la media total (M=4,83 para control, M=5,05 para autonomía), para ambas dimensiones en 1° medio (M=4,98 para escala control y M=5,24 para autonomía) y 2° medio (M=4,94 para escala control y M=5,12 para autonomía), mientras 3° medio (M=4,78 para escala control y M=4,99 para autonomía) y 4° medio (M=4,61 para escala control y M=4,84 para autonomía) presentan medias por debajo de la media general.

El rendimiento al igual que en los resultados antes revisados, es la variable que presenta menor diferencia, encontrándose una media de 5,7 en las muestras de todos los cursos.

En cuanto al análisis de las correlaciones entre las variables del estudio, se observa que la relación entre la autoeficacia social y la autoeficacia académica, contrario a lo esperado y planteado en la hipótesis 1, obtuvo una

correlación inversa y significativa en la muestra general, sin embargo, al observar los resultados por el curso de los participantes, esta relación inversa significativa sólo se observa en la muestra de 3° medio ( $c=-0,16$ ) y 4° medio ( $c=-0,32$ ).

En 2° medio, en cambio, se ve una relación directa no significativa ( $c=0,06$ ) mientras que en 1° medio la relación es directa y significativa ( $c=0,20$ ). Los resultados sugieren que a medida que se avanza en el nivel educativo la relación entre las variables va tornándose progresivamente inversa.

Entre la autoeficacia social y la autorregulación del aprendizaje la muestra general arrojó correlaciones inversas significativas, refutándose la hipótesis 2. Este resultado es coincidente para la dimensión control en la muestra de todos los cursos, con coeficientes de  $-0,18$  para 1° medio,  $-0,19$  para 2° medio,  $-0,37$  para 3° medio y de  $-0,53$  para la muestra de estudiantes de 4° medio, observándose una progresión en cuanto a relevancia de lo inverso de la relación, a medida que avanza el curso.

Para la dimensión autonomía, en cambio, la relación inversa y significativa con la autoeficacia social está presente en los resultados de 3° medio ( $c=-0,22$ ) y 4° medio ( $c=-0,39$ ). Al observar la muestra de 2° medios la relación resultante es inversa pero no significativa ( $c=-0,07$ ), mientras los resultados de 1° medio indican una relación directa no significativa ( $c=0,02$ ).

Para la variable autoeficacia social, los resultados generales arrojaron una correlación directa significativa con el rendimiento escolar, confirmándose



la hipótesis 3, resultado que es coincidente sólo con los resultados de las muestras de 1° medio ( $c=0,25$ ) y 2° medio ( $c=0,23$ ), mientras que los resultados de la muestra de 3° medio arrojan una relación directa no significativa ( $c=0,10$ ) y en el caso de 4° medio, se observa una relación inversa no significativa entre las variables ( $-0,009$ ).

Con respecto a la hipótesis 4, que planteaba una relación directa y significativa entre la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje, los resultados de las muestras diferenciadas por curso presentan coincidencia para la dimensión autonomía, arrojando un coeficiente de correlación de 0,35 en 1° medio, 0,60 en 2° medio, 0,65 en 3° medio y de 0,70 en la muestra de 4° medio.

Lo anterior no ocurre a analizar la relación de la dimensión control con la autoeficacia académica ya que los resultados para 1° medio muestran una relación directa pero no significativa ( $c=0,12$ ) siendo significativa sólo para los grupos de 2°, 3° y 4° medio, con coeficientes de 0,33, 0,49 y 0,55, respectivamente.

Para ambas dimensiones, se observa que la relación con la autoeficacia académica se va haciendo más alta a medida que se avanza en el nivel educativo o curso.

Respecto a la relación entre el rendimiento escolar y la autoeficacia académica, donde los resultados generales presentan una relación directa significativa, los resultados son coincidentes con los arrojados por la muestra de

participantes de 1° medio ( $c=0,15$ ), 3° medio ( $c=0,21$ ) y 4° medio ( $c=0,14$ ). En el caso de la muestra de participantes de 2° medio, la relación directa no es significativa ( $c=0,097$ ).

Al igual que lo observado al analizar las muestras por dependencia y por sexo, los resultados de las muestras de participantes de los distintos cursos, por separado, son coincidentes para la relación entre las dimensiones control y autonomía de la variable autorregulación del aprendizaje, observándose una relación directa significativa alta, de  $c=0,74$  para 4° medio,  $c=0,79$  para 3° medio,  $c=0,75$  para 2° medio y de  $0,56$  para 1° medio.

Con respecto a la hipótesis 6, se observan diferencias entre las muestras diferenciadas por curso, resultando en una relación directa no significativa entre el rendimiento y la dimensión control sólo para la muestra de 3° medio ( $0,06$ ), mientras que para las muestras de 1° y 4° medio los resultados arrojan una relación inversa no significativa con el rendimiento escolar ( $c=-0,12$  y  $c=-0,03$ , respectivamente) y para la muestra de 3° la relación resulta inversa y significativa con un coeficiente de  $-0,15$ .

En contraste, la relación entre rendimiento escolar y la dimensión autonomía resulta ser inversa y no significativa en la muestra de participantes de 2° medio ( $c=-0,02$ ) y directa no significativa para las muestras de 1° medio ( $c=0,07$ ), 3° medio ( $c=0,12$ ) y 4° medio ( $c=0,06$ ).

Todas las correlaciones descritas se presentan a continuación, en la tabla 12.

**Tabla 12. Correlaciones por nivel de escolaridad (curso).**

	Curso	Autoeficacia Social	Pregunta al profesor	Puede pasar adelante/exponer sin dificultad	Autoeficacia académica	AR: control	AR: autonomía	Rendimiento escolar
Autoeficacia Social	1° medio	1,000						
	2° medio	1,000						
	3° medio	1,000						
	4° medio	1,000						
Pregunta al profesor	1° medio	0,236**	1,000					
	2° medio	0,132*	1,000					
	3° medio	-0,044	1,000					
	4° medio	-0,013	1,000					
Puede pasar adelante/exponer sin dificultad	1° medio	0,287**	0,274**	1,000				
	2° medio	0,331**	0,183**	1,000				
	3° medio	0,065	-0,104	1,000				
	4° medio	-0,143*	-0,092	1,000				
Autoeficacia académica	1° medio	0,198**	0,221**	0,230**	1,000			
	2° medio	0,061	0,111	0,135*	1,000			
	3° medio	-0,163*	0,178**	0,142*	1,000			
	4° medio	-0,324**	0,213**	0,349**	1,000			
AR: control	1° medio	-0,184**	0,192**	-0,103	0,119	1,000		
	2° medio	-0,194**	0,147*	0,063	0,334**	1,000		
	3° medio	-0,374**	0,226**	0,055	0,490**	1,000		
	4° medio	-0,530**	0,214**	0,226**	0,547**	1,000		
AR: autonomía	1° medio	0,021	0,198**	-0,016	0,349**	0,559**	1,000	
	2° medio	-0,069	0,149*	0,163*	0,598**	0,753**	1,000	
	3° medio	-0,221**	0,296**	0,107	0,651**	0,786**	1,000	
	4° medio	-0,386**	0,224**	0,340**	0,703**	0,744**	1,000	
Rendimiento escolar	1° medio	0,250**	0,089	0,167*	0,149*	-0,121	0,065	1,000
	2° medio	0,228**	0,283**	0,203**	0,097	-0,147*	-0,018	1,000
	3° medio	0,100	0,043	0,138*	0,208**	0,060	0,117	1,000
	4° medio	-0,009	0,006	0,224**	0,140*	-0,028	0,057	1,000

Fuente: elaboración propia.

Nota: \*. La correlación es significativa en el nivel 0,05. \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01.

## Consultas adicionales a los participantes

Al aplicar los instrumentos descritos en este estudio, se solicitó a los participantes responder con Sí o No a dos preguntas: a) Si te surge una duda en clase, ¿preguntas al profesor? y b) ¿Puedes pasar a la pizarra o exponer delante del curso sin dificultad?

Las respuestas fueron analizadas comparando los grupos por sexo, dependencia y curso. Este análisis se detalla en las tablas 13, 14 y 15.

Tabla 13. *Medias para las consultas adicionales por sexo de los participantes.*

Sexo	Pregunta al profesor		Puede pasar adelante/exponer sin dificultad	
	Media	DE	Media	DE
Hombres (N=442)	0,84	0,36	0,58	0,49
Mujeres (N=458)	0,84	0,37	0,54	0,50
Total (N=900)	0,84	0,37	0,56	0,50

Fuente: elaboración propia.

Se observa que para la muestra total, un 84% de los estudiantes refiere que pregunta sus dudas en clases al profesor, mientras que un 56% refiere que puede pasar a la pizarra o exponer frente al curso sin dificultad.

Al comparar las medias por sexo de los participantes, un 84% de los hombres y de las mujeres refieren que consultan a su profesor las dudas en clases, no existiendo diferencia entre ambos grupos, para la primera pregunta.

Para la segunda en cambio, se observa que un 58% de los hombres refiere que puede pasar a la pizarra o exponer frente al curso sin dificultad, versus un 54% de las mujeres.

Tabla 14. *Medias para las consultas adicionales por dependencia del colegio.*

Dependencia	Pregunta al profesor		Puede pasar adelante/exponer sin dificultad	
	Media	DE	Media	DE
Municipal (N=300)	0,88	0,33	0,51	0,50
Particular Subvencionado (N=300)	0,81	0,39	0,65	0,48
Particular (N=300)	0,83	0,38	0,53	0,50
Total (N=900)	0,84	0,37	0,56	0,50

Fuente: elaboración propia.

Al comparar las medias por dependencia, un 88% de los estudiantes de colegios municipales consultan, seguido por un 83% en caso de los estudiantes de colegios particulares y un 81% en la muestra de estudiantes de colegios subvencionados.

Los resultados se invierten en la segunda pregunta, donde un 65% de los estudiantes de colegios subvencionados refiere que puede pasar a la pizarra o exponer frente al curso sin dificultad, seguido por un 53% de los estudiantes de colegios particulares y un 51% de estudiantes de colegios municipales.

Tabla 15. *Medias para las consultas adicionales por curso de los participantes.*

Curso	Pregunta al profesor		Puede pasar adelante/exponer sin dificultad	
	Media	DE	Media	DE
1° medio (N=225)	0,86	0,35	0,58	0,49
2° medio (N=225)	0,82	0,39	0,60	0,49
3° medio (N=225)	0,82	0,38	0,56	0,50
4° medio (N=225)	0,86	0,35	0,50	0,50
Total (N=900)	0,84	0,37	0,56	0,50

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, al comparar las medias por el curso de los participantes, los resultados muestran que un 86% de los estudiantes de 1° y 4° medio refieren consultar sus dudas en clase al profesor, mientras que un 82% de los estudiantes de 2° y 3° medio refieren hacerlo.

Para la segunda pregunta los resultados varían desde un 50% de los estudiantes de 4° medio que refieren pasar a la pizarra o exponer frente a su curso sin dificultad, a un 56% de los estudiantes de 3° medio, seguido por un 58% de los estudiantes de 1° medio hasta alcanzar un 60% en el caso de los estudiantes que cursan 2° año medio.

Se analizaron, además, las correlaciones entre las preguntas realizadas a los participantes y las variables en estudio, encontrándose relación directa y significativa con todas ellas. Los resultados se presentan en la tabla 16.

Tabla 16. *Correlaciones entre preguntas adicionales y las variables en estudio.*

	Pregunta al profesor	Puede pasar adelante/exponer sin dificultad
Autoeficacia Social	0,071*	0,112**
Autoeficacia académica	0,170**	0,219**
AR: control	0,194**	0,072*
AR: autonomía	0,215**	0,163**
Rendimiento escolar	0,106**	0,180**

Fuente: elaboración propia.

Nota: \*. La correlación es significativa en el nivel 0,05. \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01.

Como puede observarse en la tabla, la relación más fuerte entre la pregunta *Si te surge una duda en clase, ¿preguntas al profesor?* se da con la escala autonomía de la autorregulación del aprendizaje ( $c=0,22$ ) y la mayor relación con la pregunta *¿Puedes pasar a la pizarra o exponer delante del curso sin dificultad?* se da con la autoeficacia académica ( $c=0,22$ ).

Por último, se analizaron las correlaciones entre las preguntas y los reactivos de los diferentes instrumentos utilizados.

Los resultados obtenidos al analizar los reactivos de la escala de autoeficacia social adolescente se presentan en la tabla 17.

Tabla 17. *Correlaciones entre preguntas adicionales y reactivos de la escala de autoeficacia social adolescente.*

<b>Reactivos de la escala de autoeficacia social adolescente</b>	Pregunta al profesor	Puede pasar adelante/ exponer sin dificultad
Iniciar una conversación con alguien que no conoces muy bien.	0,087**	-0,046
Expresar tu opinión a un grupo de personas discutiendo un tema que es de tu interés.	0,063	0,017
Trabajar en el colegio, la comunidad u otro proyecto con gente que no conoces muy bien.	0,102**	0,007
Ayudar a hacer que alguien a quien has conocido recientemente se sienta cómodo con tu grupo de amigos.	0,035	0,096**
Compartir con un grupo de personas una experiencia interesante que tuviste.	0,085*	0,127**
Ponerte a ti mismo en una nueva y diferente situación social.	0,097**	0,051
Ser voluntario/a para ayudar a organizar un evento.	0,065	0,142**
Preguntar a un grupo de personas que están planeando realizar una actividad social (por ejemplo, ir a película) si puedes unirte a ellos.	0,091**	0,056
Ser invitado/a a una fiesta que se está dada por una persona popular.	0,072*	0,048
Ser voluntario/a para ayudar a dirigir un grupo u organización.	0,066*	0,098**
Mantener de tu lado la conversación.	-0,009	0,072*
Participar en actividades de grupo.	-0,008	0,112**
Encontrar a alguien para pasar una tarde de fin de semana.	-0,023	0,115**
Expresar tus sentimientos a otra persona.	0,039	0,099**
Encontrar a alguien para ir a almorzar.	0,045	0,129**
Pedir a alguien a una cita.	0,080*	0,085*
Ir a una fiesta o actividad social, donde es probable que no conozcas a nadie.	0,070*	0,114**
Pedir ayuda a alguien cuando lo necesites.	0,085*	0,115**

Fuente: elaboración propia.

Nota: \*. La correlación es significativa en el nivel 0,05. \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01.

Con respecto a la pregunta *Si te surge una duda en clase, ¿preguntas al profesor?* se observan relaciones directas y significativas con los ítems: *Trabajar en el colegio, la comunidad u otro proyecto con gente que no conoces muy bien* ( $c=0,1$ ), *Ponerte a ti mismo en una nueva y diferente situación social* ( $c=0,1$ ), *Iniciar una conversación con alguien que no conoces muy bien*



(c=0,09), *Compartir con un grupo de personas una experiencia interesante que tuviste* (c=0,09), *Preguntar a un grupo de personas que están planeando realizar una actividad social (por ejemplo, ir a película) si puedes unirte a ellos* (c=0,09), *Pedir ayuda a alguien cuando lo necesites* (c=0,09), *Pedir a alguien a una cita* (c=0,08), *Ser invitado/a a una fiesta que se está dada por una persona popular* (c=0,07), *Ser voluntario/a para ayudar a dirigir un grupo u organización* (c=0,07), *Ir a una fiesta o actividad social, donde es probable que no conozcas a nadie* (c=0,07).

Para la pregunta *¿Puedes pasar a la pizarra o exponer delante del curso sin dificultad?* se observa relación directa significativa con los ítems: *Ser voluntario/a para ayudar a organizar un evento* (c= 0,14), *Compartir con un grupo de personas una experiencia interesante que tuviste* (c= 0,13), *Encontrar a alguien para ir a almorzar* (c= 0,13), *Encontrar a alguien para pasar una tarde de fin de semana* (c= 0,12), *Pedir ayuda a alguien cuando lo necesites* (c= 0,12), *Participar en actividades de grupo* (c= 0,11), *Ir a una fiesta o actividad social, donde es probable que no conozcas a nadie* (c= 0,11), *Expresar tus sentimientos a otra persona* (c= 0,10), *Ser voluntario/a para ayudar a dirigir un grupo u organización* (c= 0,10), *Ayudar a hacer que alguien a quien has conocido recientemente se sienta cómodo con tu grupo de amigos* (c= 0,10), *Pedir a alguien a una cita* (c= 0,09) y *Mantener de tu lado la conversación* (c= 0,07).

Para ambas preguntas las correlaciones resultantes con los ítems de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar muestran relación directa y significativa exceptuando dos ítems para cada una de las preguntas, en cuyos casos la relación es directa pero no significativa (véase tabla 18).

Tabla 18. *Correlaciones entre preguntas adicionales y reactivos de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar.*

<b>Reactivos de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar</b>	<b>Pregunta al profesor</b>	<b>Puede pasar adelante/ exponer sin dificultad</b>
En mi vida escolar puedo alcanzar las metas académicas que me propongo.	0,042	0,142**
Puedo resolver situaciones académicas difíciles en el colegio si me esfuerzo lo suficiente.	0,063	0,148**
Ocurra lo que ocurra puedo sacar buenas notas.	0,133**	0,143**
Soy capaz de entender y aprobar cualquier curso.	0,079*	0,151**
Puedo ser un alumno brillante en mi salón de clase.	0,132**	0,169**
Puedo obtener notas altas en mis exámenes sin mayores contratiempos.	0,132**	0,142**
Si me esfuerzo lo suficiente puedo aprobar todos los cursos.	0,121**	0,215**
Tengo buenos hábitos para estudiar.	0,176**	0,084*
Puedo responder bien al ser evaluado en cualquier momento.	0,180**	0,170**
Soy capaz de estudiar adecuadamente.	0,172**	0,133**
Puedo realizar las tareas y asignaciones que me dejan en el colegio.	0,121**	0,156**
Puedo llegar a ocupar el primer puesto en mi salón de clase.	0,146**	0,155**
Puedo hacer que el colegio sea fácil para mí.	0,157**	0,195**
Puedo aprobar el año académico.	0,072*	0,226**
Puedo salir bien en mis estudios, gracias a mis habilidades.	0,152**	0,229**
Puedo aprender lo necesario para destacar en el colegio.	0,165**	0,209**
Puedo tener un buen rendimiento académico.	0,118**	0,232**
Puedo superar las exigencias académicas planteadas por los profesores.	0,147**	0,186**
Utilizo técnicas adecuadas para estudiar.	0,187**	0,166**
Tengo la capacidad suficiente para ayudar en los estudios a mis compañeros de curso.	0,203**	0,197**

Fuente: elaboración propia.

Nota: \*. La correlación es significativa en el nivel 0,05. \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01.

Al analizar las correlaciones entre las preguntas y los ítems de la escala control del cuestionario de autorregulación del aprendizaje se hallaron relaciones directas y significativas para todos los reactivos con la pregunta *Si te surge una duda en clase, ¿preguntas al profesor?* (véase tabla 19).

Tabla 19. *Correlaciones entre preguntas adicionales y reactivos de la escala control del cuestionario de autorregulación del aprendizaje.*

<b>Reactivos de la escala control del cuestionario de autorregulación del aprendizaje</b>	Pregunta al profesor	Puede pasar adelante/ exponer sin dificultad
Yo participo activamente en las clases porque otros pensarían mal de mí si no lo hiciera.	0,113**	-0,058
Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque siguiéndolas, yo obtendré una buena nota.	0,171**	0,136**
Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque quiero que otros piensen que soy bueno.	0,168**	0,036
Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es más fácil hacer lo que me dicen que pensar acerca de eso.	0,156**	0,027
Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque probablemente me sentiría culpable si no lo hago.	0,132**	0,068 <sup>†</sup>
La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque las buenas notas en los cursos se verían muy bien en mi consolidado de notas.	0,129**	0,155**
La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque quiero que otros vean que soy inteligente.	0,126**	0,079 <sup>†</sup>

Fuente: elaboración propia.

Nota: \*. La correlación es significativa en el nivel 0,05. \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01.

Para la pregunta *¿Puedes pasar a la pizarra o exponer delante del curso sin dificultad?*, en cambio, se encontraron relaciones directas significativas sólo para cuatro de los ítems (*La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque las buenas notas en los cursos se verían muy bien en mi consolidado de notas* ( $c=0,16$ ), *Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque siguiéndolas, yo obtendré una buena nota* ( $c=0,13$ ), *La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque quiero que otros vean que*

soy inteligente ( $c=0,08$ ), y Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque probablemente me sentiría culpable si no lo hago ( $c=0,07$ ).

Para otros dos ítems la relación resultó directa pero no significativa y un ítem mostró relación inversa no significativa.

Para los reactivos de la escala autonomía del cuestionario de autorregulación del aprendizaje se encontró relación directa significativa con ambas preguntas, sólo con excepción de un ítems en relación a la pregunta *¿Puedes pasar a la pizarra o exponer delante del curso sin dificultad?*, respecto del cual se observa relación directa pero no significativa. Estas correlaciones se presentan en la tabla 20.

Tabla 20. *Correlaciones entre preguntas adicionales y reactivos de la escala autonomía del cuestionario de autorregulación del aprendizaje.*

<b>Reactivos de la escala autonomía del cuestionario de autorregulación del aprendizaje</b>	Pregunta al profesor	Puede pasar adelante/ exponer sin dificultad
Yo participo activamente en las clases porque siento que es una buena manera de mejorar mis habilidades y la comprensión de los contenidos de los cursos.	0,122**	0,027
Yo participo activamente en las clases porque una comprensión profunda de mis clases es importante para mi crecimiento intelectual.	0,152**	0,085*
Yo participo activamente en las clases de mi carrera porque me sentiría mal conmigo mismo si es que no lo hago.	0,166**	0,074*
Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque pienso que me ayudarán a lograr un mejor aprendizaje.	0,178**	0,156**
Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es importante para mí aprender lo mejor que pueda.	0,185**	0,141**
La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque es interesante aprender más.	0,119**	0,174**
La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque es un reto comprender realmente lo que hacemos en los cursos.	0,124**	0,152**

Fuente: elaboración propia.

Nota: \*. La correlación es significativa en el nivel 0,05. \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01.

## V. DISCUSIÓN

A través del estudio presentado en esta tesis se puso a prueba la relación entre las variables autoeficacia social, autoeficacia en el rendimiento escolar, autorregulación del aprendizaje y rendimiento escolar, confirmándose sólo algunas de las hipótesis.

Se refutó la hipótesis 1 en cuanto a la relación entre la autoeficacia social con la autoeficacia académica ya que la correlación entre ambas resultó inversa y significativa ( $r=-0,1$ ). En el análisis de correlaciones entre los reactivos de la escala de autoeficacia social adolescente con respecto a la autoeficacia académica sólo 4 de los 18 ítems utilizados presentaron relaciones directas significativas y para 1 del resto de los 14 ítems se observó relación directa pero no significativa.

Para los reactivos de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar, utilizada para medir la autoeficacia académica de los participantes, además, se encontró sólo para 2 de los 20 reactivos relación directa y significativa con la variable autoeficacia social mientras que para todos los reactivos restantes se hallaron relaciones inversas significativas y no significativas.

Al observar los resultados por sexo de los participantes, la relación inversa entre las variables se presenta sólo en la muestra de mujeres ( $r=-0,22$ ), mientras que la muestra de hombres el resultado arroja una relación directa no significativa ( $r=0,03$ ).

Al observar los resultados por dependencia también se dan diferencias, observándose la relación inversa entre las variables sólo en las muestras de colegios municipales ( $c=-0,36$ ) y particulares ( $c=-0,27$ ), mientras en la muestra de colegios subvencionados el resultado muestra una relación directa significativa ( $c=0,19$ ).

Al observar los resultados por el curso de los participantes sólo las muestras de 3° medio y 4° medio presentan una relación inversa significativa entre las variables. En 2° medio, en cambio, se ve una relación directa no significativa ( $c=0,06$ ) mientras que en 1° medio los resultados advierten una relación directa y significativa ( $c=0,20$ ).

Los resultados sugieren que a medida que se avanza en el nivel educativo la relación entre las variables va tornándose progresivamente inversa.

Se refutó la hipótesis 2 con respecto a la relación entre la autoeficacia social y la autorregulación del aprendizaje, ya que para las escalas control y autonomía las correlaciones resultantes fueron inversas y significativas ( $c=-0,35$  y  $c=-0,20$ , respectivamente).

Coincidentemente con lo anterior, no se encontró relaciones directas para ninguno de los reactivos de la escala de autoeficacia social adolescente con la dimensión control de la autorregulación del aprendizaje y para la dimensión autonomía sólo 2 ítems correlacionaron directa pero no significativamente.

Para los reactivos de la escala control del cuestionario de autorregulación del aprendizaje, en tanto, no se hallaron relaciones directas con la autoeficacia social, y en relación a los reactivos de la escala autonomía sólo 1 de los 7 ítems presentó relación directa significativa con un coeficiente de 0,08. Para todos los ítems restantes los resultados mostraron relaciones inversas significativas.

Al analizar estas relaciones por sexo de los participantes los resultados también son coincidentes para hombres y mujeres, tanto en la dimensión control donde la muestra de participantes hombres alcanza un coeficiente de -0,11 y la de mujeres uno de -0,29, como en la dimensión autonomía donde la muestra de participantes hombres presenta un coeficiente de -0,31 y la muestra de participantes mujeres uno de -0,38.

Por dependencia del establecimiento el resultado es coincidente para la dimensión control en todas las muestras, siendo más alta la relación en la muestra de colegios municipales ( $c=-0,47$ ), seguida por los colegios particulares ( $c=-0,33$ ) y luego los subvencionados ( $c=-0,24$ ), sin embargo, para la dimensión autonomía, los resultados muestran coincidencia sólo con los colegios municipales y particulares, con un coeficiente de 0,40 y 0,31, respectivamente, mientras que la muestra de los colegios subvencionados presenta una relación directa no significativa ( $c=0,03$ ).

Para la dimensión control al analizar los resultados agrupados por curso de los participantes, también hay coincidencia, observándose mayor relación inversa significativa entre las variables, a medida que avanza el curso.

Para la dimensión autonomía, en cambio, la relación inversa y significativa con la autoeficacia social está presente en los resultados de 3° medio ( $c=-0,22$ ) y 4° medio ( $c=-0,39$ ). Al observar la muestra de 2° medios la relación resultante es inversa pero no significativa ( $c=-0,07$ ), mientras los resultados de 1° medio indican una relación directa no significativa ( $c=0,02$ ).

Se confirmó la hipótesis 3, dado que para la variable autoeficacia social los resultados arrojaron una relación directa significativa con el rendimiento escolar ( $c=0,15$ ). Además, al analizar las correlaciones entre el rendimiento escolar y los reactivos utilizados de la escala de autoeficacia adolescente se hallaron relaciones directas significativas para 12 de los 18 ítems del instrumento.

El resultado es coincidente al analizar por separado a hombres ( $c=0,18$ ) y mujeres ( $c=0,11$ ), sin embargo, a nivel de dependencia, este resultado sólo se presenta en la muestra de colegios subvencionados ( $c=0,22$ ), mientras en la muestra de colegios particulares la relación es directa pero no significativa ( $c=0,02$ ) y en el caso de los colegios municipales el resultado arroja una relación inversa no significativa ( $c=-0,06$ ).

Misma diferencia respecto del resultado general ocurre al analizar la relación entre las variables por curso, siendo coincidentes sólo los resultados de las muestras de 1° medio ( $c=0,25$ ) y 2° medio ( $c=0,23$ ), mientras la muestra de 3° medio muestra una relación directa no significativa ( $c=0,10$ ) y la de 4° medio, una relación inversa no significativa entre estas dos variables ( $-0,009$ ).



Se confirmó también la hipótesis 4, que esperaba una relación directa y significativa entre la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje. Para ambas escalas esta última variable, la autoeficacia en el rendimiento escolar correlacionó significativamente, arrojando una relación positiva con ambas, siendo más fuerte la relación con la dimensión autonomía ( $r=0,60$ ) que con la dimensión control ( $r=0,39$ ).

Lo anterior es coincidente con el análisis de correlaciones entre los reactivos en los que no se hallaron relaciones inversas entre los ítems de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar y las dimensiones control y autonomía. Por el contrario, las relaciones resultaron directas y significativas, para los 20 reactivos de la escala, observándose relaciones más fuertes con la dimensión autonomía en todos los casos.

De igual forma, con respecto a la variable autoeficacia académica, se hallaron relaciones directas y significativas para todos los reactivos de las escalas control y autonomía del cuestionario de autorregulación del aprendizaje.

Los resultados de las muestras diferenciadas por sexo presentan coincidencia tanto para la dimensión control, arrojando resultados de  $r=0,30$  en la muestra de participantes hombres y  $r=0,46$  en la de participantes mujeres, como para la dimensión autonomía donde el resultado de la muestra de participantes hombres es de  $r=0,51$  y la de mujeres es de  $r=0,68$ .

Para ambas dimensiones, la relación es más alta en la muestra de mujeres. Y en ambos grupos es mayor la relación con la dimensión autonomía.

La diferencia respecto a los resultados antes descritos se da al analizar las muestras diferenciadas por dependencia, ya que éstas presentan coincidencia para la dimensión control sólo en el grupo de colegios municipales ( $c=0,63$ ) y en el grupo de colegios particulares ( $c=0,64$ ), pero en la muestra de colegios subvencionados los resultados difieren, mostrando una relación directa pero no significativa ( $c=0,03$ ).

Para la dimensión autonomía, en cambio, la coincidencia se da en todas las dependencias, siendo más alta la relación en la muestra de colegios municipales ( $c=0,71$ ), seguida de los particulares ( $c=0,63$ ), siendo nuevamente la relación más débil en el grupo de colegios subvencionados ( $c=0,35$ ).

Por otra parte, al analizar la relación entre estas variables por curso se observa coincidencia para la dimensión autonomía, correlaciones de 0,35 en 1° medio, 0,60 en 2° medio, 0,65 en 3° medio y de 0,70 en la muestra de 4° medio, pero en caso de la dimensión control los resultados para 1° medio muestran una relación directa pero no significativa ( $c=0,12$ ) siendo significativa sólo para los grupos de 2°, 3° y 4° medio, con coeficientes de 0,33, 0,49 y 0,55, respectivamente. Para ambas dimensiones, se observa que la relación con la autoeficacia académica se va haciendo más alta a medida que se avanza en el nivel educativo o curso, siendo más débil en el 1° año medio.

La hipótesis 5 también fue confirmada, hallándose relación directa significativa entre el rendimiento escolar y la autoeficacia académica ( $c=0,15$ ).

Con respecto al rendimiento escolar, 19 de los 20 ítems de la escala de autoeficacia en el rendimiento muestran relaciones directas significativas y no se hallaron relaciones inversas entre los reactivos de autoeficacia académica con el rendimiento escolar.

Los resultados son coincidentes con los arrojados por la muestra de participantes hombres ( $c=0,27$ ) pero para la muestra de participantes mujeres el resultado muestra una relación directa no significativa ( $c=0,04$ ), advirtiéndose una diferencia al agrupar a los participantes por sexo.

El análisis diferenciado por dependencia también muestra diferencias respecto del resultado general, observándose relación directa y significativa entre la autoeficacia académica y el rendimiento escolar sólo en los colegios municipales y subvencionados ( $c=0,23$  en ambos), mientras el grupo de colegios particulares presenta una relación inversa no significativa entre las variables ( $c=-0,05$ ).

Los resultados también difieren al analizar la relación entre las variables por el curso de los participantes, hallándose coincidencia en los grupos de 1° medio ( $c=0,15$ ), 3° medio ( $c=0,21$ ) y 4° medio ( $c=0,14$ ), mientras que en 2° medio la relación directa no es significativa ( $c=0,097$ ).

La hipótesis 6 fue refutada, dado que los resultados mostraron una relación directa no significativa entre el rendimiento escolar y la dimensión autonomía de la autorregulación del aprendizaje ( $c=0,05$ ) y una relación inversa no significativa con la dimensión control de esta variable ( $c=-0,06$ ).

Al analizar los reactivos del cuestionario de autorregulación del aprendizaje no se hallaron relaciones significativas entre los reactivos de la escala control con el rendimiento escolar. De los 7 reactivos, 5 presentaron relación inversa y sólo 2 presentaron relación directa no significativa y sólo 3 reactivos de la escala autonomía mostraron relación directa y significativa con el rendimiento escolar, mientras 2 de los reactivos restantes presentaron relación directa pero no significativa y 2 de ellos relación inversa.

El análisis de estas variables por sexo advierte diferencias entre hombres y mujeres, resultando en una relación directa significativa entre el rendimiento y la dimensión autonomía para la muestra de participantes hombres ( $c=0,12$ ) y no significativa muy débil para la muestra de participantes mujeres ( $c=0,004$ ). En contraste, la relación entre rendimiento escolar y la dimensión control resulta ser inversa no significativa en la muestra de participantes hombres ( $c=-0,01$ ) e inversa y significativa en la muestra de participantes mujeres ( $c=-0,10$ ).

Si se observa la muestra segmentada por dependencias sólo el grupo de colegios municipales muestra una relación directa y significativa entre las variables ( $c=0,18$  para la escala control y  $c=0,26$  para la escala autonomía).

Por el contrario, al observar los resultados del grupo de colegios subvencionados, éstos muestran una relación directa no significativa en relación la dimensión autonomía ( $c=0,03$ ) e inversamente significativa con la dimensión control ( $-0,15$ ). El grupo de colegios particulares, en tanto, muestra una relación inversa con ambas dimensiones, siendo significativa esta relación con la

dimensión control ( $c=-0,12$ ) y no significativa para la dimensión autonomía ( $c=-0,09$ ).

También se observan diferencias al segmentar la muestra por curso, resultando en una relación directa no significativa entre el rendimiento escolar y la dimensión control sólo para la muestra de 3° medio (0,06), mientras que para las muestras de 1° y 4° medio los resultados arrojan una relación inversa no significativa ( $c=-0,12$  y  $c=-0,03$ , respectivamente) y para la muestra de 3° la relación resulta inversa y significativa con un coeficiente de -0,15.

En contraste, la relación entre rendimiento escolar y la dimensión autonomía resulta ser inversa y no significativa en la muestra de participantes de 2° medio ( $c=-0,02$ ) y directa no significativa para las muestras de 1° medio ( $c=0,07$ ), 3° medio ( $c=0,12$ ) y 4° medio ( $c=0,06$ ).

Las diferencias hasta aquí descritas pueden ser en parte explicadas por la diferencia entre las medias obtenidas por los grupos de las diferentes dependencias de los colegios (municipales, subvencionados y particulares).

Por ejemplo, se observaron mayor autoeficacia social y mayor autoeficacia académica en los estudiantes de colegios particulares subvencionados, lo que puede explicar que para este grupo, los resultados de la correlación entre ambas variables mostraran una relación directa y significativa, contrario a lo observado en la muestra general.

En los colegios municipales, en tanto, las medias obtenidas para ambas variables se encontraron por debajo de la media general, igualmente, este

grupo presentó medias por debajo de la media general en los resultados de las escalas de autonomía y control, del cuestionario de autorregulación del aprendizaje.

Para la dimensión control, los estudiantes de colegios particulares puntúan una media por encima de la media general, mientras que los de colegios subvencionados y particulares se encuentran por encima de ésta, en la dimensión autonomía.

Las medias entre los grupos divididos por sexo tanto en la escala de autoeficacia social como en la de autoeficacia en el rendimiento escolar también resultan mayores en el grupo de hombres respecto de las mujeres, lo que puede explicar que la relación inversa entre estas variables se presenta sólo en la muestra de mujeres ( $c=-0,22$ ), mientras que la muestra de hombres el resultado arroja una relación directa no significativa ( $c=0,03$ ).

Para las escalas de control externo y autonomía de la variable autorregulación del aprendizaje los hombres también presentan medias más altas que las mujeres, mientras que ambos grupos presentan una calificación parcial promedio de 5,7 no existiendo mayor diferencia entre ambos grupos, advirtiéndose, por consiguiente, una relación directa significativa entre el rendimiento y la dimensión autonomía para el grupo de hombres ( $c=0,12$ ) y no significativa muy débil para las mujeres ( $c=0,004$ ), así como para la dimensión control una relación inversa no significativa en los hombres ( $c=-0,01$ ) e inversa y significativa en la muestra de participantes mujeres ( $c=-0,10$ ).

También se advierten diferencias respecto a la autoeficacia social entre las muestras agrupadas por curso, con medias por debajo de la media general (M=49,42) en las muestras de 1° medio (M=47,44) y 2° medio (M=47,68), y por encima de ésta en las de 3° medio (M=50,80) y 4° medio (M=51,76), advirtiéndose un aumento en la media, a medida que se aumenta de curso.

En cuanto a la autoeficacia académica, se observa un efecto inverso al anterior, disminuyendo la media a medida que aumenta el curso, obteniéndose medias de 134,66 para 1° medio, 122,04 para 2° medio, 121,9 para 3° medio y 110,63 para 4° medio, superando sólo 1° medio a la media general (M=122,11).

Lo anterior permite explicar por qué sólo las muestras de 3° medio y 4° medio presentan una relación inversa significativa entre ambas variables, mientras que en 2° medio se ve una relación directa no significativa ( $c=0,06$ ) y en 1° medio los resultados muestran una relación directa significativa ( $c=0,20$ ).

Para las escalas control y autonomía de la autorregulación del aprendizaje se advierte que las medias disminuyen a medida que se avanza en el curso, tal como ocurre con la autoeficacia académica, lo que permite explicar que la relación entre estas variables se va haciendo inversamente significativa, a medida que avanza el curso.

El rendimiento, en todos los grupos analizados resulta ser la variable más estable ya sea entre hombres y mujeres, curso o dependencia del colegio.

Las diferencias halladas entre los subgrupos llaman la atención pero no existe antecedentes empíricos ni teóricos que permitan aventurar explicaciones al respecto.

Los resultados respecto a la autoeficacia social no han podido contrastarse con otros estudios en este ámbito, lo que permite evidenciar que ha sido un factor escasamente explorado en la investigación educativa dado que el foco de las investigaciones en educación por lo general está puesto en factores cognitivos y rendimiento escolar, más que en las experiencias emocionales y sociales de los y las estudiantes (Bubic y Goreta, 2015).

Por otra parte, los resultados del análisis de la relación entre la autoeficacia académica con la autorregulación del aprendizaje arrojaron para las dimensiones control y autonomía, una relación directa y significativa, siendo mayor en todos los grupos estudiados la relación con la autonomía. Los resultados hallados son coincidentes con el estudio de Komarraju y Nadler (2013) en el que sus resultados demostraron que estudiantes que poseen alto nivel de autoeficacia académica son más capaces de autorregularse.

Otro hallazgo que llama la atención es la tendencia que muestran los resultados en relación a las dimensiones control y autonomía de la autorregulación donde advierte que las medias disminuyen a medida que se avanza en el curso, así como ocurre con la autoeficacia académica. En este sentido, cabe preguntarse cuánto de las prácticas educativas presentes en la educación secundaria chilena aportan a estos resultados.



Una relación bastante más explorada por estudios previos es la de la autoeficacia académica con el rendimiento escolar y los resultados encontrados son coincidentes con los del estudio realizado por Abd-Elmotaleb y Saha (2013) quienes revelaron también una correlación significativa entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico de los estudiantes, así como el estudio de Galicia-Moyeda et. al (2013) donde se encontró que el rendimiento académico se relaciona positivamente con la autoeficacia académica, concordando con lo reportado en 1996 por Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, relación que se presenta en muestras de estudiantes de diversas edades, tanto en niños como en adolescentes (Ellias y Ross, 2002; Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polanía y Rodríguez, 2005, citados en Galicia-Moyeda, 2013).

Los resultados generales son similares al analizar los grupos del estudio, divididos por sexo y por curso. Sin embargo, se halló una relación inversa al analizar la relación de estas variables en el grupo de participantes de colegios particulares, existiendo diferencias entre los grupos divididos por dependencia del establecimiento educacional.

Ésta y otras diferencias advertidas entre los grupos de colegios de distinta dependencia sugieren que es necesario explorar a través de futuros estudios las brechas existentes entre los sistemas de administración educacional existentes actualmente en la educación chilena, así como en las prácticas educativas presentes en los diferentes proyectos educativos, de modo

de contribuir a una comprensión más profunda de las diferencias y de los resultados descritos en materia de educación secundaria.

Por otra parte, en relación con las preguntas formuladas a los participantes adicionalmente a los instrumentos aplicados, llama la atención que resultan directa y significativamente relacionadas con todas las variables del estudio, y considerando esto, preocupa que en el caso de la segunda (*¿Puedes pasar a la pizarra o exponer delante del curso sin dificultad?*) los resultados señalen que alrededor del 56% de los estudiantes refiere poder hacerlo, mientras que el otro 44% refiere que no puede.

Nuevamente, estos resultados invitan a preguntarse cuánto tiene que ver en estos resultados las prácticas educativas al interior de los centros escolares.

Finalmente, si bien fue posible probar las diferentes relaciones entre las variables en estudio, una limitación de éste fue el uso de escalas no validadas para el contexto escolar chileno, por lo que se espera que la tesis aquí presentada pueda contribuir a que algunos investigadores se interesen en complementar los resultados encontrados en esta población, levantando estudios que permitan construir instrumentos más pertinentes y de esta forma poder profundizar en la explicación de los resultados presentados, principalmente en las diferencias que se advierten a nivel de variables sociodemográficas como el sexo, curso y dependencia de los establecimientos.

## VI. CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos de este estudio puede responderse a las preguntas planteadas al comienzo del mismo, a saber:

¿Cómo son las relaciones entre la autoeficacia social, autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje?

Los resultados reportados permiten señalar que la autoeficacia social no se relaciona directamente con la autoeficacia académica ni con la autorregulación del aprendizaje, pero éstas sí se relacionan directamente entre sí.

¿Cómo es la relación entre las variables de estudio y el rendimiento académico?

La autoeficacia social y la autoeficacia académica se relacionan directamente con el rendimiento escolar, mientras que la autorregulación del aprendizaje no se relaciona directa y significativamente con éste.

¿Cambian las relaciones entre las variables de estudio, según características socio demográficas de los estudiantes (como sexo, nivel de escolaridad, tipo de establecimiento educativo)?

De acuerdo a lo reportado a través de los resultados de este estudio, existen diferencias al analizar en forma diferenciada a mujeres de hombres, así como existen diferencias entre los resultados de los grupos de colegios de diferente dependencia. Lo mismo ocurre diferenciando la muestra por curso de los participantes.

## VII. REFERENCIAS

- Abd-Elmotaleb, M. y Saha, S. (2013). The Role of Academic Self-Efficacy as a Mediator Variable between Perceived Academic Climate and Academic Performance. *Journal of Education and Learning*, 2 (3), 217-229.
- Alivernini F. y Lucidi F. (2011) Relationship Between Social Context, Self-Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study. *The Journal of Educational Research*, 104 (4), 241-252.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., y Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy belief on academic functioning. *Child Development*, 67 (3), 1206- 1222.
- Barahona, M. (2014). *Correlación entre autoeficacia, autorregulación y rendimiento académico en los estudiantes de 4to. y 5to. Bachillerato del Colegio San Francisco Javier de la Verapaz*. Tesis inédita de posgrado. Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Blanco, H., Martínez, M., Zueck, M. A. & Gastélum, G. (2011). Análisis psicométrico de la escala autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11 (3), 1-27.
- Broc, M. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 171-185.
- Bubic, A. y Goreta I. (2015). Factores académicos y sociales de satisfacción con la escuela. *Psihologjske teme*, 24 (3), 473-493.
- Caprara, G., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G., Barbaranelli, C. y Bandura, A. (2008). Longitudinal Analysis of the Role of Perceived Self-Efficacy for Self-Regulated Learning in Academic Continuance and Achievement *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 525–534.

- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6 (3), 59 – 99.
- Caso-Niebla, J. y Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (3), 487-501.
- Ciancio, M. (2011). *Percepción de autoeficacia y relaciones entre pares en púberes: su incidencia en el rendimiento escolar*. Tesina inédita de grado. Universidad del Aconcagua, Mendoza.
- Connolly, J. (1989). Social Self-Efficacy in adolescence: Relations with selfconcept, social adjustment and mental health. *Journal of Behavioral Science*, 21, 258-269.
- Córdoba, L., García, V., Luengo, L., Vizuite, M. y Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 83-96.
- Cupani, M. y Zalazar-Jaime, M. F. (2014). Rasgos complejos y rendimiento académico: contribución de los rasgos de personalidad, creencias de autoeficacia e intereses. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(1), 57-71.
- Edel, R. (2003a). El desarrollo de habilidades sociales ¿determinan el éxito académico? *Revista electrónica: Red Científica: Ciencia, Tecnología y Pensamiento*.
- Edel R. (2003b) El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1 (2) 1-15.
- Edel, R. (2003c). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación* 1 (20) 1-20.
- Escobar, A., Muñoz, O. y Ramos, H. (2004) *Tabla de equivalencias de los estudios de educación primaria o básica y media o secundaria en los países del Convenio Andrés Bello*. Convenio Andrés Bello: Bogotá.
- Galicia-Moyeda, I., Sanchez-Velasco, A. y Robles-Ojeda, F. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el

- rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de psicología*, 29 (2), 491-500
- Hartup, W. y Moore, S. (1990) Early Peer Relations: Developmental Significance and Prognostic Implications. *Early Childhood Research, Quarterly* 5 (1), 1-17.
- Hermann, K. (2005). *The influence of social self-efficacy, self-esteem, and personality differences on loneliness and depression*. (electronic thesis or dissertation). Ohio State University.
- Iskender, M. y Akin A. (2010). Social self-efficacy, academic locus of control, and internet addiction. *Computers & Education*, 54, 1101–1106.
- Kohler, J. (2009). Rendimiento académico asociado a la autoeficacia de estudiantes de 4to. y 5to. Año de secundaria de un colegio nacional de Lima. *Revista cultura*, 23, 101-119
- Komarraju, M. & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.
- López, M., Garrido, V., Rodríguez, F. y Paíno, S. (2002) Jóvenes y competencia social: un programa de intervención. *Psicothema*, 14, 155-163.
- Matos Fernández, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. *Persona*, 12, 167-185
- Moreno, J., Echavarría, K., Pardo, A., y Quiñones, Y. (2014). Funcionalidad familiar, conductas internalizadas y rendimiento académico en un grupo de adolescentes de la ciudad de Bogotá. *Psychologia: avances de la disciplina*, 8(2), 37-46.
- Nie, Y., Lau, S. y Liao, A. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21 (6), 736-741.
- Pérez, M.V., Valenzuela, M., Díaz, A., González-Pienda, J. y Núñez, J. (2011). Disposición y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Universitas Psychologica*, 10 (2), 441-449.

- Pérez, M.V., Valenzuela, M., Díaz, A, González-Pienda, J. y Núñez, J. (2013). Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Atenea*, 508, 135-150.
- Reyes, R., Godínez, F., Ariza, F., Sánchez, F. y Torreblanca, O. (2014). Un modelo empírico para explicar el desempeño académico de estudiantes de bachillerato. *Perfiles Educativos*, 36 (146), 45-62.
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Figueiredo, M., Núñez, J.C., Fernández, E., Fuentes, S. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13 (2), 781-798.
- Smith, H. y Betz, N. (2000). Development and validation of a scale of perceived social self-efficacy. *Journal of career assessment*, 8 (3), 283-301.
- Wals, F., Romera, E. y Viejo C. (2015). Influencia de la auto-eficacia social y el apoyo social en la calidad de las relaciones de pareja adolescents. *Psychology, Society, & Education*, 7, (1), 71-84.
- Zimmerman, B. (2013) From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path, *Educational Psychologist*, 48 (3), 135-147.
- Zimmerman, B., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21.

## VIII. ANEXOS

### Anexo 1: Carta de solicitud a Directores(as) de los establecimientos



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA  
MAGISTER EN PSICOLOGÍA



Concepción, xx de Noviembre de 2017

Sr/Sra. XXXXX

Director/a Colegio XXXXX

Presente

Estimada/o Sr/a. XXXXX:

Le saluda Tamara Luna Vaccarezza, estudiante del Magister en Psicología Educativa de la Universidad de Concepción.

Me dirijo a usted para solicitar su colaboración para el desarrollo de mi investigación de tesis de grado titulada "Autoeficacia social, autoeficacia escolar, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes secundarios".

Dicha colaboración consiste en autorizar el acceso a su establecimiento, particularmente, a estudiantes del ciclo de enseñanza media que, en forma voluntaria, puedan responder a un set de cuestionarios, previo consentimiento informado de los participantes.

Es importante señalar que esta actividad no conlleva ningún gasto para su institución y que se tomarán los resguardos necesarios para no interferir con el normal funcionamiento de las actividades propias del centro. De igual manera, se entregará a los estudiantes y apoderados un consentimiento informado, adjunto a esta carta, en el que se les invita a participar del proyecto y se les explica en qué consistirá la evaluación.

Si usted autoriza a realizar este estudio en su establecimiento, los resultados y conclusiones le serán enviados, asegurándose la privacidad de los datos entregados.

En caso de acoger esta solicitud agradeceré comunicarse conmigo al correo [tamaraluna@udec.cl](mailto:tamaraluna@udec.cl) como medio de respaldo de su autorización, así como puede hacerlo en caso de otras consultas o dudas respecto al estudio.

Sin otro particular y esperando contar con una buena acogida de su parte, se despide Atte.

Tamara Luna Vaccarezza

Psicóloga – Orientadora Educacional, Vocacional y Laboral

Estudiante del Magister en Psicología Educativa, Universidad de Concepción.



## Anexo 2: Carta de consentimiento informado



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA  
MAGISTER EN PSICOLOGÍA



### Consentimiento Informado

A partir del presente documento, se solicita mi colaboración en una investigación sobre percepción de autoeficacia social, autoeficacia escolar, rendimiento académico y autorregulación del aprendizaje en estudiantes secundarios, enmarcada en el contexto de la elaboración de una tesis para optar a grado de magister, investigación a cargo de Tamara Luna Vaccarezza, estudiante del programa de Magister en Psicología Educativa de la Universidad de Concepción, con el propósito de determinar y analizar la relación entre percepción de autoeficacia social, autoeficacia académica, desempeño (rendimiento) y autorregulación en estudiantes secundarios. La muestra aproximada para esta investigación es de 900 estudiantes. Los resultados permitirán tener una descripción de las relaciones que pudieran existir entre las variables en estudio.

Por este motivo, se requiere mi participación respondiendo una batería de cuestionarios compuesta por los siguientes instrumentos: 1) Escala de Autoeficacia Social, 2) Escala de autoeficacia en el rendimiento escolar y 3) Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje. El proceso demanda destinar alrededor de 30 a 45 minutos de mi tiempo y la aplicación se realizará en dependencias de mi colegio o liceo.

La investigadora se compromete a que la información sólo será de uso confidencial, con el único fin de responder a los objetivos de este estudio, los datos serán manejados exclusivamente por los investigadores del proyecto y en ningún caso serán analizados individualmente.

También se me ha garantizado que el estudio no implica exponerme a situaciones que atenten en contra de mi bienestar físico o mental y que no afectará mi situación académica. Si en algún momento siento que el proceso de encuestaje me incomoda puedo solicitar que se detenga inmediatamente la recolección de datos.

Estoy al tanto de que la participación que se me solicita es voluntaria, que no recibiré pago alguno por mi colaboración y que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin necesidad de dar explicaciones y que esto no tendrá ningún tipo de consecuencias para mí.

Por último, he sido informado que, de necesitarlo, puedo pedir mayor información del estudio a Tamara Luna Vaccarezza, escribiéndole a su correo electrónico [tamaraluna@udec.cl](mailto:tamaraluna@udec.cl).

A partir de los antecedentes antes mencionados acepto voluntariamente participar en este estudio.

Firma del participante: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Apoderado toma conocimiento y autoriza participación del estudiante: \_\_\_\_\_

Firma apoderado

Firma de la investigadora:

### Anexo 3: Escala de autoeficacia social adolescente

#### ESCALA DE AUTOEFICACIA SOCIAL ADOLESCENTE

##### Instrucciones:

Lea cada declaración cuidadosamente. Luego, decida cuánta confianza siente usted que tiene para poder llevar a cabo cada una de estas actividades con éxito. Marca el número apropiado para reflejar su nivel de confianza.

#### ESCALA DE RESPUESTA

	1	2	3	4	5	
	<i>Sin confianza en absoluto</i>	<i>Poca confianza</i>	<i>Moderada confianza</i>	<i>Mucha confianza</i>	<i>Completa y total confianza</i>	
1.	Iniciar una conversación con alguien que no conoces muy bien.					
2.	Expresar tu opinión a un grupo de personas discutiendo un tema que es de tu interés.					
3.	Trabajar en el colegio, la comunidad u otro proyecto con gente que no conoces muy bien.					
4.	Ayudar a hacer que alguien a quien has conocido recientemente se sienta cómodo con tu grupo de amigos.					
5.	Compartir con un grupo de personas una experiencia interesante que tuviste.					
6.	Ponerte a ti mismo en una nueva y diferente situación social.					
7.	Ser voluntario/a para ayudar a organizar un evento.					
8.	Preguntar a un grupo de personas que están planeando realizar una actividad social (por ejemplo, ir a película) si puedes unirte a ellos.					
9.	Ser invitado/a a una fiesta que se está dada por una persona popular.					
10.	Ser voluntario/a para ayudar a dirigir un grupo u organización.					
11.	Mantener de tu lado la conversación.					
12.	Participar en actividades de grupo.					
13.	Encontrar a alguien para pasar una tarde de fin de semana.					
14.	Expresar tus sentimientos a otra persona.					
15.	Encontrar a alguien para ir a almorzar.					
16.	Pedir a alguien a una cita.					
17.	Ir a una fiesta o actividad social, donde es probable que no conozcas a nadie.					
18.	Pedir ayuda a alguien cuando lo necesites.					

## Anexo 4: Escala de autoeficacia en el rendimiento escolar

### ESCALA DE AUTOEFICACIA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

#### INSTRUCCIONES:

Esta es una Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar, que te permitirá evaluar si es que te sientes capaz o no de realizar una actividad académica lo cual es importante para que te organices y actúes de modo que puedas alcanzar el rendimiento deseado. Para ello sólo debes escribir el número que describa mejor tu capacidad. La Escala establece una puntuación que va desde el 0 que significa que no se puede realizar una actividad hasta el 10 que indica la total seguridad de poder realizarla.

CONTESTA SEGÚN COMO CREES QUE PUEDES REALIZAR LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES.

#### ESCALA DE RESPUESTA

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>No puedo hacerlo</i>					<i>Puedo hacerlo más o menos bien</i>					<i>Si puedo hacerlo</i>

1.	En mi vida escolar puedo alcanzar las metas académicas que me propongo.	
2.	Puedo resolver situaciones académicas difíciles en el colegio si me esfuerzo lo suficiente.	
3.	Ocurra lo que ocurra puedo sacar buenas notas.	
4.	Soy capaz de entender y aprobar cualquier curso.	
5.	Puedo ser un alumno brillante en mi salón de clase.	
6.	Puedo obtener notas altas en mis exámenes sin mayores contratiempos.	
7.	Si me esfuerzo lo suficiente puedo aprobar todos los cursos.	
8.	Tengo buenos hábitos para estudiar.	
9.	Puedo responder bien al ser evaluado en cualquier momento.	
10.	Soy capaz de estudiar adecuadamente.	
11.	Puedo realizar las tareas y asignaciones que me dejan en el colegio.	
12.	Puedo llegar a ocupar el primer puesto en mi salón de clase.	
13.	Puedo hacer que el colegio sea fácil para mí.	
14.	Puedo aprobar el año académico.	
15.	Puedo salir bien en mis estudios, gracias a mis habilidades.	
16.	Puedo aprender lo necesario para destacar en el colegio.	
17.	Puedo tener un buen rendimiento académico.	
18.	Puedo superar las exigencias académicas planteadas por los profesores.	
19.	Utilizo técnicas adecuadas para estudiar.	
20.	Tengo la capacidad suficiente para ayudar en los estudios a mis compañeros de curso.	

## Anexo 5: Cuestionario de autorregulación del aprendizaje

### CUESTIONARIO DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Instrucciones:

Las siguientes afirmaciones se refieren a las razones que tienes para participar en las clases. Las personas tienen distintas razones para participar y queremos conocerlas. Por favor, usa la siguiente escala para responder a cada una de las siguientes frases. Tus respuestas son confidenciales.

#### ESCALA DE RESPUESTA

1	2	3	4	5	6	7
<i>Nada verdadero para mí</i>		<i>De alguna manera verdadero</i>			<i>Totalmente verdadero para mí</i>	

1.	Yo participo activamente en las clases porque siento que es una buena manera de mejorar mis habilidades y la comprensión de los contenidos de los cursos.	
2.	Yo participo activamente en las clases porque otros pensarían mal de mí si no lo hiciera.	
3.	Yo participo activamente en las clases porque una comprensión profunda de mis clases es importante para mi crecimiento intelectual.	
4.	Yo participo activamente en las clases de mi carrera porque me sentiría mal conmigo mismo si es que no lo hago.	
5.	Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque siguiéndolas, yo obtendré una buena nota.	
6.	Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque pienso que me ayudarán a lograr un mejor aprendizaje.	
7.	Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque quiero que otros piensen que soy bueno.	
8.	Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es más fácil hacer lo que me dicen que pensar acerca de eso.	
9.	Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es importante para mí aprender lo mejor que pueda.	
10.	Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque probablemente me sentiría culpable si no lo hago.	
11.	La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque es interesante aprender más.	
12.	La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque es un reto comprender realmente lo que hacemos en los cursos.	
13.	La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque las buenas notas en los cursos se verían muy bien en mi consolidado de notas.	
14.	La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque quiero que otros vean que soy inteligente.	