

**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
EDUCACIÓN DIFERENCIAL**



***AUTO-CONCEPTO, AUTOEFICACIA, LOCUS DE CONTROL Y SU RELACIÓN
CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE TERCERO Y
CUARTO MEDIO DE UN COLEGIO DE LA COMUNA DE CHIGUAYANTE***

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

Profesora guía: Mg. Monserrat Valdés Nieto

Seminaristas: Constanza Gaete Cáceres

Estefany Rodríguez Valenzuela

Camila Yáñez Almarza

Concepción, 2018

AGRADECIMIENTOS

La culminación de una etapa es un momento que implica la reflexión de todo lo vivido, esta investigación da por finalizado este proceso de formación profesional, proceso que no estuvo exento de obstáculos pero que con constancia, esfuerzo y apoyo se pudieron superar.

Queremos agradecer infinitamente a nuestras familias, por sumarse a este proceso y constituirse como un pilar que se mantuvo fuerte en todo momento, guiándonos y acompañándonos de forma incondicional. Agradecemos a Dios por guiar y acompañar nuestro camino y brindarnos fortaleza en los momentos difíciles.

Extendemos nuestros agradecimientos a nuestros docentes, quienes contribuyeron a formarnos profesionalmente, y muy especialmente a nuestra profesora guía Monserrat Valdés, por brindarnos su ayuda, tiempo y dedicación no solo en el ámbito académico, sino también en el emocional.

Por último, pero no menos importante, un agradecimiento mutuo las unas a las otras, por la compañía, paciencia, apoyo y compañerismo no solo en la realización de esta investigación sino también en todos los años que tomo llegar hasta acá este es el “producto final” de este camino y el inicio de uno nuevo.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Páginas
RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN	9
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.1. Preguntas de investigación.....	13
1.2. Objetivos de investigación.....	14
1.2.1. Objetivos generales.....	14
1.2.2. Objetivos específicos.....	14
1.3. Hipótesis.....	15
II. MARCO TEÓRICO	16
2.1. Rendimiento académico: Conceptualización, enfoques e investigaciones.....	16
2.1.1 Datos sobre el rendimiento académico.....	18
2.2. Autoconcepto, autoeficacia y locus de control: impacto en el rendimiento académico.....	20
2.2.1 Autoconcepto: Desarrollo e impacto en los estudiantes...	21
2.2.1.1 Dimensiones según los instrumentos para medir el autoconcepto.....	24
2.2.2 Autoeficacia: Conceptualización, fuentes y dimensiones que la componen.....	25
2.2.2.1 Investigaciones de la autoeficacia en el contexto educativo.....	27
2.2.3 Locus de Control: Origen conceptual y su base en la teoría del aprendizaje social de Rotter.....	29
2.2.3.1 Teorías de atribución causal y su relación con el locus de control.....	30
2.2.3.2 Locus de control: investigaciones recientes en materia educacional.....	32

III. METODOLOGIA.....	33
3.1. Tipo de investigación.....	33
3.2. Diseño de la investigación.....	33
3.3. Participantes.....	34
3.4. Variables dependientes.....	35
3.4.1. Rendimiento escolar.....	35
3.5. Variables independientes.....	35
3.5.1. Autoconcepto académico.....	35
3.5.2. Autoeficacia académica.....	36
3.5.3. Locus de control.....	36
3.5.4. Sexo.....	37
3.5.5. Curso.....	38
3.6. Instrumentos.....	38
3.6.1. Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF-5).....	38
3.6.2. Escala de Autoeficacia Percibida Especifica de Situaciones Académicas (EAPESA).....	39
3.6.3. Escala de Locus de Control Escolar (ELCE).....	41
3.7. Procedimientos de recopilación y análisis de datos.....	42
3.7.1. Recopilación de datos.....	42
3.7.2. Proceso de análisis de datos.....	43
IV. RESULTADOS.....	44
4.1. Descripción del comportamiento y las relaciones de las variables del estudio.....	44
4.2. Resultados de relaciones bivariadas entre el rendimiento académico, las variable psicoeducativas del estudio, sexo y curso...	50
4.3. Índices de confiabilidad de las pruebas AF-5 y EAPESA.....	61
V. ANALISIS Y DISCUSION DE LOS RESULTADOS.....	62

VI.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	69
VII.	LISTA DE REFERENCIAS.....	71
VIII.	ANEXOS.....	74
	Anexo N°1: Cuestionario Sociodemográfico.....	74
	Anexo N°2: Cuestionario del Test AF-5.....	75
	Anexo N°3: Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas.....	76
	Anexo N°4: Escala de Locus de Control Escolar.....	77
	Anexo N°5: Carta al Director	80



ÍNDICE DE TABLAS

	Páginas
Tabla N°1: Fuentes de Autoeficacia.....	26
Tabla N°2: Dimensiones de la autoeficacia según Smith (1989).....	27
Tabla N°3: Dimensiones de las causas atribuidas a éxitos o fracasos	31
Tabla N°4: Distribución de la población de estudiantes por curso y por sexo, según matrícula real del establecimiento.....	34
Tabla N°5: Distribución de la muestra del estudio de los estudiantes por curso y por sexo para la investigación.....	34
Tabla N°6: Frecuencias relativas y porcentuales del rendimiento académico, autoconcepto académico, autoeficacia académica y locus de control.....	44
Tabla N°7: Frecuencias relativas y porcentuales de los ítems de la prueba EAPESA.....	45
Tabla N°8: Puntajes obtenidos por la muestra total en rendimiento académico y variables psicoeducativas.....	48
Tabla N°9: Relaciones bivariadas entre los niveles de rendimiento académico y los niveles del autoconcepto académico.....	50
Tabla N°10: Correlaciones bivariadas: autoconcepto académico y rendimiento académico.....	51
Tabla N°11: Relaciones bivariadas entre los niveles de rendimiento académico y los niveles de la autoeficacia académica.....	52
Tabla N°12: Correlaciones bivariadas: autoeficacia percibida y rendimiento académico.....	53
Tabla N°13: Relaciones bivariadas entre los niveles de rendimiento académico y las dimensiones del locus de control.....	54
Tabla N°14: Correlaciones bivariadas: locus de control y rendimiento académico.....	55
Tabla N°15: Relaciones bivariadas entre las variables psicoeducativas y el rendimiento académico en función del sexo de la muestra.....	56
Tabla N°16: ANOVA del factor sexo (hombres y mujeres) en relación a las variables rendimiento académico y psicoeducativas.....	57
Tabla N°17: Relaciones bivariadas de las variables psicoeducativas y el rendimiento académico en función del curso de la muestra.....	59
Tabla N°18: ANOVA del factor curso (tercero y cuarto medio) en relación a las variables rendimiento académico y psicoeducativas.....	60

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue evaluar y analizar el comportamiento y las relaciones entre las variables autoconcepto, autoeficacia y locus de control con la variable rendimiento académico en estudiantes de tercero y cuarto medio. La muestra fue de 170 estudiantes entre 16 y 19 años de edad pertenecientes a un colegio de la comuna de Chiguayante, Chile. Se aplicó el Test Autoconcepto Forma 5 (AF-5), la Escala de Autoeficacia Percibida Especifica de Situaciones Académicas (EAPESA) y la Escala de Locus de Control escolar (ELCE); para el rendimiento académico se consideró el promedio general de notas del primer semestre del año escolar. El análisis de correlaciones encontró correlaciones significativas y directas para el autoconcepto y la autoeficacia académica con el rendimiento, no obstante no se encontraron correlaciones para el locus de control con el rendimiento académico. Mediante ANOVA, se observaron diferencias por sexo en rendimiento académico y en locus de control externo azar; además de diferencias por curso en rendimiento académico, autoconcepto académico y autoeficacia académica.

Palabras claves: autoconcepto académico, autoeficacia académica, locus de control, rendimiento académico.

ABSTRAC

The objective of this investigation was to evaluate and analyse the behaviour and the relations between the self-concept variable, self-efficacy and the control locus with the academic performance variable in students of third and fourth grade. The sample was of 170 students between 16 and 19 years old from a school in the commune of Chiguayante, Chile. The Self-concept Test Form 5 (AF-5), The Scale of Specific Perceived Self-Efficacy (EAPESA) and the School Control Locus Scale (ELCE) was applied; for the academic performance, it was considered the general average of grades for the first semester of the school year. The correlation analysis found significant and direct correlations for self-concept and academic self-efficacy with performance, however no correlations for the locus of control with academic performance were found. We noticed, by ANOVA, differences by sex in academic performance and locus of random control; besides differences by course in academic performance, academic self-concept and academic self-efficacy.

Key words: academic selfconcept, academic selfeficiency, control locus, academic performance.

INTRODUCCIÓN

El rendimiento escolar se constituye en la actualidad, y a lo largo de los años como una de las temáticas de materia educacional más ampliamente estudiadas por la literatura, esto debido a que es considerado por bastantes autores como el reflejo medible del logro de los estudiantes dentro del sistema educacional (Lamas, 2015).

Al entender el rendimiento como aquello medible de todo el proceso que se genera dentro del sistema, debemos ampliar la visión del concepto a un enfoque multidimensional, puesto que es sabido que en la dinámica enseñanza – aprendizaje intervienen variables propias del contexto y de los individuos que participan de ellas.

En base a lo anterior, resulta lógico entender que en el rendimiento académico no solo influye la inteligencia del sujeto, pues la persona no está formada solo de este factor; sino que también participan del proceso su personalidad, motivación, interés, autoesquemas psicológicos, la relación con el docente, entre otros factores (Marti, 2003; Citado en Lamas, 2015).

Es por todo lo anteriormente dicho, que en el ámbito de este seminario se buscó responder al interés en el rendimiento escolar y en cómo podría estarse relacionando con ciertas variables de tipo psicoeducativas, como lo son: el autoconcepto académico, la autoeficacia percibida y el locus de control en el contexto académico. Los objetivos propuestos para lograr el fin perseguido se centran básicamente en describir el comportamiento de las variables psicoeducativas según el rendimiento de los estudiantes, y correlacionar dichos factores para establecer si existen o no relaciones significativas.

La investigación tendrá su foco en estudiantes de ambos sexos de tercero y cuarto año de enseñanza media. Estas características también son consideradas como variables a estudiar y correlacionar con el autoconcepto, autoeficacia y locus de control.

Para medir las distintas variables se utilizará: El cuestionario del test Autoconcepto forma 5, la Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas, la Escala de locus de control escolar. Todas estas pruebas cuentan con una buena consistencia interna y han sido validadas en Chile.

La investigación será de tipo cuantitativa y se enmarcará en un diseño descriptivo–correlacional motivo por el cual los análisis de los datos se realizarán mediante el programa estadístico SPSS versión 25 y consisten principalmente en análisis descriptivos y de frecuencias, correlaciones bivariadas y ANOVA.

Este estudio presenta seis capítulos que permitirán comprender la temática abarcada en ella. El primero presenta la problemática, objetivos, preguntas e hipótesis del estudio. Le sigue el Capítulo II que proporciona el sustento teórico a la investigación dando una conceptualización actualizada de todas las variables. Luego, en el apartado metodológico, se definirá la investigación, las variables y sus instrumentos, y la recolección de los datos.

Los últimos tres capítulos concentran lo relativo a la presentación de los resultados obtenidos y su análisis, para finalizar con un resumen que permita concluir y brindar recomendaciones con base en la investigación realizada.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El rendimiento escolar es una problemática ampliamente estudiada a lo largo de los años (Lamas, 2015). Esto debido a que en bastantes modelos educativos se entiende el rendimiento como el reflejo del éxito o fracaso en el logro de las metas educativas.

Para Martínez – Otero (2007; citado en Lamas, 2015) el rendimiento escolar es *“el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares”* (p. 315) la definición anterior permite comprender la visión que se tiene del concepto y principalmente la forma en la cual es medido en diversas investigaciones, no obstante es un proceso bastante más complejo que lo expuesto en la definición. Para Nieto (2008; citado en Lamas, 2015) el rendimiento académico estaría condicionado por variables, factores y circunstancias que se encuentran en el contexto educativo.

El rendimiento es un constructo que se forma mediante procesos de enseñanza – aprendizaje que involucra una transformación en el sujeto que lo experimenta. En él, además no influyen factores netamente intelectuales, sino también aspectos más ligados a las características personales del sujeto como lo son: la motivación, la personalidad, interés, autoestima, experiencias previas, entre otros. (Lamas, 2015)

Variados autores han estudiado y analizado cada una de las variables que se hacen presentes en el proceso de enseñanza aprendizaje (Lamas, 2015). En las primeras investigaciones del constructo, se explicaba el rendimiento según la variable inteligencia y aptitudes, entendiéndose que aquellas personas con mayor coeficiente intelectual tendrían por consiguiente un mayor rendimiento académico, (Barca-Enríquez, Brenlla, Peralbo, Almeida, Porto y Barca, 2015; Lamas, 2015). Investigaciones en esta área apuntan a que si bien la inteligencia y las aptitudes

son los factores predictores de mayor incidencia en la variable, no explican más del 33% de la varianza (González-Pienda, 1996; citado en Lamas, 2015).

Por lo anteriormente expuesto se ha vuelto necesario el estudio de otras variables de tipo psicológicas y demográficas que permitan explicar el rendimiento escolar. En los últimos años variadas investigaciones han estudiado si existe o no relación entre el rendimiento y variables de tipo psicoeducativas. Herrera, Al-Lal Mohand y Mohamed (2017) en su estudio sobre rendimiento escolar y autoconcepto en primaria realizado en la ciudad de Melilla, España; obtuvieron como resultado correlaciones positivas y directas entre las calificaciones de las asignaturas que fueron consideradas para el estudio y el autoconcepto en tres de sus cinco dimensiones evaluadas (académico, social y familiar). La realizada por Becerra-González y Reidl (2015) en estudiantes de bachillerato de la Ciudad de México, México; concluyó que las variables cognoscitivas-motivacionales estudiadas (motivación, autoeficacia y estilo atribucional) permitían explicar el criterio rendimiento escolar, ya que, eran capaces de predecirlo no así, las variables sociodemográficas.

Las variables de tipo psicoeducativas como la motivación, autoconcepto, locus de control, entre otras; no solo tienen una relación con el rendimiento académico, sino también se ha evidenciado en las investigaciones que guardan una relación e influencia entre ellas (Bernal y Gálvez, 2017; González, Inglés, Vicent, Lagos-San Martín, Sanmartín y García-Fernández, 2016).

Pese a todo lo expuesto y encontrado en las investigaciones consultadas, el sistema educativo no entrega la relevancia suficiente a las variables psicoeducativas que inciden en el rendimiento académico y más bien se centra principalmente en variables de tipo cognitivas y aptitudinales. Esto complejiza las dinámicas de enseñanza-aprendizaje puesto que no permite el desarrollo integral de los estudiantes y su vinculación y disposición positiva hacia el aprender.

En base a todos los autores antes mencionados y en los productos de sus investigaciones, resulta de interés desarrollar la presente investigación para estudiar cómo la autoeficacia académica, autoconcepto académico y el locus de control pueden relacionarse con el rendimiento académico en adolescentes, considerando además que en la adolescencia se viven cambios a nivel psicológico, es decir, que al existir la relación propuesta entre las variables personales de los individuos en esta etapa, podría verse afectado el rendimiento académico (Lamas, 2015).

1.1. Preguntas de investigación

La investigación, como ya se dijo anteriormente, relacionará distintas variables psicoeducativas con el fin de demostrar que el rendimiento académico es un constructo complejo formado por la interacción de distintos factores, es por esto que se buscará responder las siguientes preguntas:

¿Existe una relación significativa entre las variables autoconcepto académico, autoeficacia académica y locus de control (interno, externo azar y externo otros poderosos) con la variable rendimiento académico (calificaciones) en estudiantes de tercero y cuarto medio de un colegio de la comuna de Chiguayante?

¿Cómo se comporta el autoconcepto cuando los estudiantes presentan un rendimiento académico alto, medio o bajo?

¿Cuáles son los niveles de autoeficacia académica percibida cuando el rendimiento académico es alto, medio o bajo?

¿Qué tipo de locus de control predomina cuando los estudiantes tienen un rendimiento académico alto, medio o bajo?

¿Existe diferencia significativa entre los estudiantes de tercero y cuarto medio en las variables autoconcepto académico, autoeficacia académica, locus de control y rendimiento académico?

¿Existe diferencia significativa según el sexo de los estudiantes en las variables autoconcepto académico, autoeficacia académica, locus de control y rendimiento académico?

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1. Objetivo General

Evaluar y analizar las relaciones entre autoconcepto académico, autoeficacia académica y locus de control con el rendimiento académico (calificaciones) obtenido por estudiantes de tercero y cuarto medio.

1.2.2. Objetivo Especifico

Describir y analizar el comportamiento de las variables psicoeducativas del estudio y el rendimiento académico obtenido por los estudiantes.

Determinar el tipo de relación entre autoconcepto académico y niveles de rendimiento académico obtenido por los estudiantes.

Determinar el tipo de relación entre autoeficacia académica y niveles de rendimiento académico obtenido por los estudiantes.

Determinar el tipo de relación entre locus de control y niveles de rendimiento académico obtenido por los estudiantes.

Analizar si existen diferencias entre los resultados según el curso de los estudiantes en cuanto al autoconcepto académico, autoeficacia percibida, locus de control y rendimiento académico.

Analizar si existen diferencias según el sexo de los estudiantes en cuanto a su autoconcepto académico, autoeficacia académica, locus de control y rendimiento académico.

1.3. Hipótesis

H1: Existe relación significativa y directa entre las variables autoconcepto académico, autoeficacia académica, locus de control y el rendimiento académico de los estudiantes de tercero y cuarto medio de un colegio de la comuna de Chiguayante

H2: La muestra se concentra en los niveles medios de desempeño tanto para el rendimiento académico como para las variables psicoeducativas del estudio.

H3: Existe una relación significativa y directa entre niveles de autoconcepto académico y niveles de rendimiento académico.

H4: Existe una relación significativa y directa entre niveles de autoeficacia académica percibida y niveles de rendimiento académico.

H5: Existe una relación significativa y directa entre niveles del locus de control y niveles de rendimiento académico.

H6: Existe diferencia significativa entre autoconcepto académico, autoeficacia académica percibida, locus de control y rendimiento académico en la comparación por curso de los estudiantes.

H7: Existe diferencia significativa entre autoconcepto académico, autoeficacia académica percibida, locus de control y rendimiento académico en función del sexo de los estudiantes.

II. MARCO TEORICO

2.1. Rendimiento académico: Conceptualización, enfoques e investigaciones

El rendimiento académico es uno de los temas más estudiados en el último tiempo en el ámbito de la educación, esto puede ser justificado en base a que como plantea Cortés (2016) *“el rendimiento académico es un aspecto recurrente dentro del sistema educativo, pues da cuenta de las habilidades y conocimientos que posee el alumno”* (p.83).

Marín y Restrepo (2016) explicaron que el rendimiento académico se concibe como un producto del sistema educativo relacionado a mediciones y juicios de valor, los cuales responden al modelo político, social y cultural del contexto en el cual se encuentra. Además agregan que *“la valoración cuantitativa del rendimiento académico es simbólica, es decir, se plantea como una observación objetiva respecto del proceso educativo del alumno”* (Marín y Restrepo, 2016, p.5)

En consecuencia, el rendimiento sería la forma de medir los logros o avances de aprendizaje, por lo que es menester definir este concepto de acuerdo a las características que posee en el contexto de esta investigación.

La modalidad de la educación en este contexto educativo en el que se enmarca la investigación, es de carácter presencial (tradicional). En esta modalidad las clases se realizan simultáneamente en el mismo espacio determinado en el cual se encuentra tanto el profesor como los estudiantes. Para el contexto educativo la finalidad no está solo en adquirir nuevos conocimientos y medirlos, sino también en desarrollar estudiantes integrales. Lo anterior quiere decir que el foco no debe estar solo en lo cognitivo sino también en lo emocional y racional, y la combinación de todas estas áreas. (Cortés, 2016)

Marti (2003) concuerda con lo anterior agregando al respecto que en *“el rendimiento académico intervienen factores como el nivel intelectual, la personalidad, la motivación, las aptitudes, los intereses, los hábitos de estudio, la autoestima o la relación profesor-alumno”* (citado en Lamas, 2015, p. 316)

Lamas (2015) agrega que el rendimiento académico comprende el alcance de metas, logros y objetivos establecidos en el programa de asignatura que cursa el estudiante, que se expresa en calificaciones, las cuales son el resultado de una evaluación que implica el logro o no de ciertas pruebas, materias o cursos. Además expone que las corrientes en el estudio del aprendizaje giran en torno a dos orientaciones, una cuantitativa dentro de la cual están las líneas conductistas y cognitivistas, de un corte más bien tradicional centrado en las calificaciones; y una orientación de tipo cualitativa en la que se enmarca los estilos y los enfoques de aprendizaje, estas líneas consideran el actuar del sujeto.

Los estilos se podrían entender como formas relativamente estables que tienen los individuos para responder independiente de cual sea la tarea. Los enfoques, en cambio, son más flexibles es decir se modulan en función del contexto y a las características propias del estudiante; dentro de este se distinguen un enfoque superficial más bien relacionado a la motivación extrínseca y un enfoque profundo ligado a la motivación intrínseca (Lamas, 2015).

El rendimiento académico que tengan los estudiantes dependerá del tipo de enfoque que utilice para responder a los procesos de enseñanza – aprendizaje, así por ejemplo un sujeto con un enfoque superficial tenderá a utilizar técnicas memorísticas y a obtener calificaciones que le permitan progresar en el sistema sin darle importancia a si su aprendizaje es significativo, por el contrario si el sujeto tiene un enfoque profundo, por su motivación es intrínseca utilizará técnicas que le permitan internalizar y conseguir un aprendizaje significativo en la materia, lo que le conducirá a buenos resultados (Lamas, 2015).

Dentro del sistema educacional chileno la medición a los estudiantes se realiza principalmente por medio de evaluaciones del currículo vigente, estas evaluaciones son un proceso continuo y complejo donde se mide al estudiante (consigo mismo, con sus pares o con el currículo). Al final de todo el proceso y como resultado de este emerge la calificación, que no es otra cosa que la cuantificación del logro alcanzado. (Educar Chile, s.f.)

Educar Chile (s.f.) plantea la cuantificación de la siguiente manera:

La cuantificación se puede expresar en notas (de 1 a 7, de 1 a 10, etc.), en conceptos (deficiente, regular, bueno, muy bueno, excelente, etc.), en escalas de puntajes (285 puntos SIMCE, 512 puntos PSU, 480 puntos PISA, etc.), en porcentajes (37%, $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, etc.), o en cualquier otra escala de medición que signifique **ordenación jerárquica** de los **resultados**, que pueden ser interpretados de modo ascendente o descendente, es decir, hacia arriba o hacia abajo en la escala de medición (párr.2)

La cuantificación correspondiente para la educación obligatoria en Chile es expresada en notas de 1 a 7 (siendo 1 la nota mínima y 7 la nota máxima), con un nivel de exigencia del 60%, la nota mínima requerida por los estudiantes para aprobar es el 4 (Educar Chile, s.f.). Por consiguiente cuando se habla del rendimiento académico alcanzado por los estudiantes (en Chile) se está refiriendo al resultado de sus calificaciones.

2.1.1. Datos sobre el rendimiento académico

El rendimiento académico es una problemática altamente estudiada, de la cual se puede encontrar diversas investigaciones con variados enfoques de estudio, esto permite conocer de manera más profunda y acaba este constructo.

Gutiérrez y Montañez (2012; citado en Lamas, 2015) sintetizan que los trabajos sobre el rendimiento realizados en América Latina y España podrían clasificarse en tres grandes grupos. El primero conceptualiza las desigualdades y oportunidades en la distribución de la escolaridad. El segundo, investigadores que se centraron en medir y ubicar dichas desigualdades. Por último, el tercer grupo

son aquellos que se han dedicado a examinar tendencias educativas, relación entre diferentes grupos y calidad de la educación.

Willcox (2011; citado en Lamas, 2015) plantea que la gran mayoría de las investigaciones utilizan las calificaciones como reflejo del desempeño. La psicología ha estudiado el rendimiento relacionándolo con diferentes variables de tipo cognitiva, conductual, con la personalidad, intereses, clima escolar, entre otros. (Lamas, 2015)

Bravo, Naissir, Contreras y Moreno (2015) investigaron la relación entre el estado emocional y el bajo rendimiento académico en infantes de Colombia, los resultados encontrados les permitieron determinar que existe relación entre las variables, ya que el 60% de la población que tenía bajo rendimiento presentaba problemas emocionales.

Otra investigación con muestra chilena y española llevada a cabo por Bernal y Gálvez (2017) relacionó el rendimiento académico con el ajuste escolar, y cómo eran influidos por la motivación y el autoconcepto, los resultados obtenidos indicaron que las correlaciones entre motivación y autoconcepto evidencian una relación positiva y directa entre estos constructos, y que el autoconcepto en especial el académico, tiene directa relación con el rendimiento de los estudiantes.

Las investigaciones sobre el rendimiento han conseguido evidenciar la influencia que este recibe de diversas variables, además las recomendaciones generales de los autores proponen investigar más al respecto e incluir en los programas de estudio el trabajo y desarrollo de variables psicoeducativas como lo son por ejemplo: el autoconcepto, la motivación, el locus de control, entre otras (Bernal y Gálvez, 2017; Mayora-Pernía y Fernández, 2015; Bravo et al., 2015; Becerra-González y Reidl, 2015)

2.2. Autoconcepto, autoeficacia y locus de control: impacto en el rendimiento académico

Dentro de las investigaciones sobre rendimiento académico, gran parte de ellas expone cómo se relaciona éste con diversas variables psicoeducativas. Con el fin de responder al objetivo de la investigación se presentarán artículos científicos que han analizado la relación entre el autoconcepto, la autoeficacia y el locus de control; luego de esto se conceptualizará cada una de variables desde el ámbito educativo.

Mayora-Pernía y Fernández (2015) realizaron una revisión bibliográfica de investigaciones que relacionaron el locus de control con el rendimiento académico, encontrando que la gran mayoría de ellas se guiaban por la tradición cuantitativa y encontraban relación entre el locus de control interno con un alto nivel de rendimiento académico, por otra parte encontraron pocas investigaciones con foco en Latinoamérica.

Otra revisión de la literatura fue la realizada por Marín y Restrepo (2016) principalmente el foco fue en la influencia de factores psicológicos (autoestima, autoconcepto y autoeficacia) con el rendimiento académico en adolescentes. Su rastreo teórico evidenció que existe mucha información sobre la incidencia de variables psicológicas en el rendimiento y que principalmente las investigaciones actuales han comprobado que el autoconcepto académico incide de forma significativa y positiva en el planteamiento de metas, utilización de estrategias y, por consiguiente en el rendimiento académico.

La investigación titulada *“Habilidades cognitivas, autoeficacia y estrategias de aprendizaje: indicadores y determinantes del rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria”* realizada por Barca-Enríquez et al. (2015) comprobó que las variables cognitivas y de razonamiento guardan una alta correlación con el Rendimiento, así como también lo hace la autoeficacia.

Además, agregan que la interacción entre estas variables tiene una alta capacidad para predecir el buen rendimiento académico.

Pérez y Díaz (2013) investigaron cómo se relacionaba la autorregulación, metas y las atribuciones causales en estudiantes de pedagogía encontrando relaciones entre estas variables complementándose mutuamente, y pudiendo así impactar en el rendimiento de forma positiva, ya que, aquellos estudiantes que eran capaces de autoevaluarse y auto-monitorearse conseguían aumentar su capacidad sobre las materias que deben aprender.

Por último, antes de comenzar a conceptualizar las variables en función de esta investigación se cita el trabajo de Herrera et al. (2017) quienes relacionaron el rendimiento escolar y el autoconcepto en educación primaria, encontrando al igual que en la literatura antes mencionada correlaciones positivas entre altos niveles de autoconcepto y el alto rendimiento escolar, además al realizar una comparación por sexo, las niñas puntuaron más alto en comparación a los niños en el autoconcepto académico.

2.2.1. Autoconcepto: Desarrollo e impacto en los estudiantes

El autoconcepto es un constructo investigado y definido por variados autores a lo largo de los años, no existiendo aún un consenso claro sobre éste. No obstante la mayoría de los autores que serán citados a lo largo de esta investigación concuerdan con citar a Shavelson, Hubner & Stanton (1976) quienes plantearon que *“El autoconcepto es definido como las percepciones de un individuo sobre sí mismo, las cuales se basan en sus experiencias con otros y las atribuciones que el mismo hace sobre su comportamiento”* (citado en Aranda, 2017, p.8)

Una definición más actualizada del autoconcepto recae en lo que expone García & Musitu (2014; citado en Neira, 2018):

Al momento de enfrentar situaciones nuevas o desafíos toma importancia cómo la definición que la persona tiene de sus propias capacidades y expectativas modifican el interés por resolverlos. Esta percepción propia que aborda elementos intelectuales, físicos o espirituales la definimos como autoconcepto (p.29).

Al ser el autoconcepto una característica del sujeto, esta se diferencia según el ámbito de desarrollo personal. Este estudio se enmarca en el ámbito de desarrollo académico, con este fin se cita a Marsh, Ellis, Parada, Richards & Heubeck (2005; citado en Aranda, 2017) quienes definen el autoconcepto académico como *“la percepción del alumno acerca de su propia competencia para llevar a cabo determinadas actividades y tareas escolares”*

Desde los primeros años de la vida de los niños, el autoconcepto se va desarrollando. Durante la niñez se comienza a construir la identidad, en esta etapa la familia constituye el principal referente para los niños, ya que son las personas más cercanas y significativas. (Álvarez, Suárez, Tuero, Núñez, Valle y Regueiro, 2015) A medida que el infante crece, y pasa de la niñez a la adolescencia la relevancia de la familia va disminuyendo, dando paso a otros agentes tales como, los amigos, compañeros, profesores, etc. Esta etapa es importante pues como se definió, el autoconcepto se forma mediante las interacciones con otros, y es en la adolescencia donde la persona se desenvuelve en nuevos contextos abriendo así su visión de sí mismo. (González et al., 2016; Aranda, 2017).

Pese a lo crucial que es la adolescencia, el autoconcepto es algo que se desarrollará durante todo el ciclo vital (Marín y Restrepo, 2016), por consiguiente en cada etapa de la vida este puede variar dependiendo del contexto y las relaciones interpersonales del sujeto.

Al igual que con el autoconcepto, cuando se hace mención a la dimensión académica, esta también se desarrollará a lo largo de la vida y en ella influirán las diversas experiencias del ámbito educativo, como lo son, las calificaciones, retroalimentaciones de los profesores, actividades, etc. Según el desempeño que el estudiante consiga se formará una opinión de sí mismo (Aranda, 2017).

Cuando los niños y niñas inician su escolarización por lo general, poseen ideas positivas y optimistas de sí mismos: en la medida que adquieren experiencia, comienzan a evaluarse y formar su autoconcepto con base a la mejoría propia. Ya en la adolescencia los estudiantes adquieren mayor autoconciencia y formulan sus juicios en base a la apariencia física, aceptación social y rendimiento académico (Woolfolk, 2010).

En general si su desempeño es exitoso favorecerá su percepción de capacidades. Por el contrario, si fracasa se verá obstaculizado su aprendizaje. Es por esto que el autoconcepto académico es uno de los factores estudiados con mayor influencia en el rendimiento escolar (Aranda, 2017).

Investigaciones sobre la influencia del autoconcepto académico concluyen que este determina por ejemplo la elección de estrategias de aprendizaje, la implicación con la tarea, o bien como se enfrente a las diversas dificultades (Marín y Restrepo, 2016). Así estudiantes con un alto nivel de autoconcepto tienden a elegir estrategias más acordes a la tarea y que les lleve a conseguir un aprendizaje significativo, además estos sujetos sienten sus tareas como un desafío que deben completar y por ello se enfrentan a las dificultades de forma positiva, ya que, las entienden como un reto a sus conocimientos.

Por el contrario, si el estudiante presenta un bajo autoconcepto académico la utilización de estrategias se centrará en aquellas de corte más bien memorístico y que le permitan un estudio rápido para así aprobar el contenido, sin conseguir el aprendizaje significativo. Además, la implicación con la tarea será menor, pudiendo no aceptarla o bien abandonarla si es que esta es muy difícil (Marín y Restrepo, 2016).

2.2.1.1. Dimensiones según los instrumentos para medir el autoconcepto

El autoconcepto general de un estudiante está conformado por diversas dimensiones más específicas. En términos generales, investigadores las segregan entre académico y no académico (Wollfolk, 2010; Herbert Marsh et al, 2006; citado en Wollfolk, 2010; González et al, 2016) según el instrumento que se utilice para medir el autoconcepto, estas dimensiones pueden mantenerse o subdividirse en otras más específicas. Por ejemplo, Herbert Marsh et al. (2006; Citado en Wollfolk, 2010) identificaron hasta diecisiete autoconceptos diferentes para las áreas académicas y no académicas.

Los instrumentos que miden el autoconcepto lo hacen desde una perspectiva multidimensional. Así, por ejemplo, el Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM-33) diferencia cinco dominios para la evaluación del autoconcepto, los cuales son: a) Autoconcepto Académico; b) Autoconcepto Social; c) Autoconcepto Físico; d) Autoconcepto Personal; y e) Autoconcepto General (Bernal y Gálvez, 2017).

El Self-Description Questionnaire II – Short Form (SDQII-S), el cual mide el autoconcepto en 11 dimensiones, 3 corresponden a académicas (general, matemática y verbal), 7 a no académicas (apariencia física, habilidades físicas, relaciones con el sexo opuesto, relaciones con el mismo sexo, relación con los padres, sinceridad-veracidad y estabilidad emocional) y la dimensión restante evalúa autoestima. (González et al., 2016)

El cuestionario que se utilizará en esta investigación posee también la cualidad de ser multidimensional. El Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF-5) de García y Musitu (2001) mide 5 dimensiones del autoconcepto, la suma total de estas correspondería al autoconcepto general del sujeto. El foco de cada una de las dimensiones con base a lo propuesto por Riquelme y Riquelme (2011; citando García y Musitu, 1999) se detalla a continuación:

- a) Autoconcepto académico/laboral: guarda relación con la evaluación que realiza el sujeto de la calidad de su desempeño como estudiante y/o trabajador.
- b) Autoconcepto social: relacionado al desempeño alcanzado en las relaciones con otros.
- c) Autoconcepto emocional: percepción del individuo en relación a su estado emocional y sus respuestas a distintas situaciones.
- d) Autoconcepto familiar: evaluación que realiza el sujeto de su implicación, participación e integración en el seno familiar.
- e) Autoconcepto físico: percepción del sujeto sobre su aspecto y condición física.

2.2.2. Autoeficacia: Conceptualización, fuentes y dimensiones que la componen

Se define la autoeficacia como *“los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos, que le permitan alcanzar el rendimiento deseado”* (Bandura, 1986, p.48; citado en Cortés, 2016, p.25).

Investigaciones recientes, citan de igual forma la definición anterior y la utilizan como ejemplo de lo que debe contemplar mínimamente una conceptualización de la autoeficacia. Los supuestos que rigen el enfoque de Bandura podría ser resumidos en:

- Las expectativas de la persona tienen influencia en el esfuerzo, tiempo y constancia dedicado para la realización de tareas y situaciones complejas.
- La percepción del individuo incidirá en su forma de pensar, reaccionar y actuar.
- Entre mayor sea el nivel de autoeficacia mayor será su probabilidad de conseguir éxitos y viceversa.

- La percepción de autoeficacia en la resolución de problemas de la vida diaria influye en el bienestar psicológico, proyectos de vida y desempeño de la persona.
- Las expectativas son mediadoras de la conducta del individuo para responder a los cambios ambientales (demandas del contexto).

Diversos autores concuerdan también en la existencia de fuentes de autoeficacia (ver tabla N°1), asegurando que es la interacción de estas fuentes las que generarían este autoesquema.

Tabla N°1: Fuentes de Autoeficacia

Fuente	Ejemplo
Experiencias de dominio	Éxitos y fracasos pasados en situaciones similares, tal como los percibe el individuo. Para incrementar la eficacia, se debe atribuir el éxito a la habilidad, el esfuerzo, las decisiones y las estrategias del individuo, y no a la suerte o a la ayuda de los demás.
Experiencias vicarias	Ver a otras personas como usted tener éxito en una tarea o alcanzar una meta similar a la que usted se planteó.
Persuasión social	Estímulo, retroalimentación de información, guía útil de una fuente confiable.
Activación fisiológica	Activación positiva o negativa: excitación y el sentimiento de estar "mentalmente preparado" (aumento de la eficacia) o la sensación de ansiedad o de un mal augurio (disminución de la eficacia).

Fuente: Woolfolk, A. (2010) Psicología Educativa.

En síntesis, Woolfolk (2010) explica que las experiencias de dominio son una de las fuentes con mayor incidencia en la autoeficacia, pues guarda relación con las experiencias vividas por el sujeto y sus percepciones sobre estas, por lo que esta fuente se convierte en información contextualizada de éxitos y fracasos.

Además de la interacción de las fuentes, la autoeficacia frente a determinadas tareas puede variar según las características que presente la situación, es así como según Smith (1989; citado en Cortés, 2016) la variabilidad de las creencias de autoeficacia se verá influenciada por tres dimensiones fundamentales.

Tabla N°2: Dimensiones de la autoeficacia según Smith (1989)

Dimensión	Definición	Ejemplo
Magnitud	El nivel de dificultad que una persona cree poder enfrentar para superar una tarea.	Un individuo inmerso en una dieta, en un contexto sin comida frente a otro donde están sus platos de comida favoritos.
Fuerza	Creencia en el logro o no de una tarea.	Si una persona se siente capaz de lograr una tarea, tiene más posibilidades de conseguirla, en comparación con quien no se crea capaz de realizarla.
Generalización	Cantidad de situaciones similares vividas que se pueden extender a otras.	Si una persona generalmente tiene éxito hablando en público, se sentirá capaz de realizarlo en distintos contextos.

Fuente: Elaboración propia

Woolfolk (2010) conceptualiza la autoeficacia como el *“sentido personal de ser capaz de enfrentar de forma eficaz una tarea específica”* (p. 350) en base a esto y a todo lo anteriormente planteado resulta evidente que el sentido de autoeficacia se adecua a cada contexto, pudiendo variar de uno a otro.

Esta investigación tendrá su foco en la autoeficacia percibida por el sujeto en el contexto educacional, pues tal como postula Bandura (2001; citado en García, Inglés, Vicent, González, Pérez y San Martín, 2014) la investigación y medición de la autoeficacia debe ser siempre contextualizada al ámbito que se desea conocer, de lo contrario los resultados podrían no responder al objetivo del estudio.

2.2.2.1. Investigaciones de la autoeficacia en el contexto educativo

La autoeficacia académica según Aranda (2017) *“es entendida como las creencias que tiene un estudiante sobre sus capacidades para aprender o desempeñarse en áreas previamente establecidas, dentro de un contexto académico”* (p. 6)

Las investigaciones de la autoeficacia en el contexto educativo señalan que la eficacia de un estudiante es más alta o más baja según el nivel de incidencia de los siguientes factores (Cortés, 2016):

- Establecimiento de metas: proceso cognitivo que intervendrá en los logros, puesto que aquellos estudiantes que establecen metas determinan un resultado que desean alcanzar y trabajan para conseguirlo, el logro o fracaso de esto influenciará en su creencia de eficacia.
- Procesamiento de la información: se entiende como el nivel de comprensión alcanzado por los estudiantes. Así si el nivel es alto el alumno se sentirá competente por el contrario si siente que no comprende la tarea su autoeficacia y motivación se verán descendidos.
- Los modelos: hace referencia a observar a otro individuo realizando la tarea, esto permite realizar un juicio sobre la capacidad propia para conseguir la ejecución de la misma tarea.
- La retroalimentación (feedback): recibir información sobre el proceso y conocer el porqué de sus fracasos y éxitos permite el aumento y desarrollo de la autoeficacia.

La autoeficacia en el ámbito académico tendrá influencia en aspectos como: motivación, expectativas, percepciones y compromisos del estudiante frente a las metas, objetivos y tareas establecidas (Aranda, 2017). Si los aspectos anteriores están presente en un estudiante se puede predecir que tendrá un buen nivel de desempeño académico, ya que, será un sujeto activo y constructor de su aprendizaje.

Las investigaciones en torno a la autoeficacia en el contexto educativo han contribuido en comprender el comportamiento y la importancia del constructo. García et al. (2014) en la revisión bibliográfica para su investigación encontraron que altos niveles de autoeficacia académica se relacionaba con altos niveles de rendimiento, mejores puntuaciones en comportamiento y ajuste escolar, mayor participación en clases.

La autoeficacia además se relaciona con otras variables motivacionales y psicológicas como lo son: autorregulación, orientación a metas académicas, atribuciones causales, autoconcepto, autoestima, entre otras (García et al., 2014).

Es decir, una alta autoeficacia incidirá en poseer autorregulación de acuerdo a las situaciones que se presenten, plantear metas realistas e intrínsecas, atribuir las causas a su propio actuar y tener un autoconcepto y autoestima positiva.

2.2.3. Locus de Control: Origen conceptual y su base en la teoría del aprendizaje social de Rotter

Rotter en 1966 desarrolla el constructo Locus de Control. El concepto hace referencia al lugar donde se ubica el control de la persona sobre la situación. La primera vez que el concepto fue definido por Rotter este lo planteó como *“la expectativa generalizada que poseen las personas sobre el origen del control frente a los refuerzos o consecuencias del medio ambiente y distingue dos dimensiones del concepto, locus de control interno y externo”* (Rotter, 1966, p.1; citado en Moena, 2012, p. 10)

En la dimensión interna, el sujeto es quien tiene el control de la situación, es decir, los resultados son producto de la propia conducta o de características intrínsecas. Por el contrario, en la dimensión externa, las expectativas generalizadas del individuo son atribuidas a factores externos a él, los cuales se encuentran fuera de su control (Moena, 2012; Cortés, 2016). Por conclusión, el locus de control mediaría la conducta de los individuos haciendo sujetos activos a quienes posean un locus de control interno, y sujetos pasivos a aquellos con un locus externo.

El locus de control, como constructo, fundamenta su naturaleza social en la teoría del aprendizaje social de Rotter. El origen de la teoría se basaba en tres variables que explican el aprendizaje en la persona en su interacción con el medio social, estas son: potencial de conducta, expectativas y el valor del reforzador. Rotter al articular con conceptos explica que el potencial de conducta, es decir, la probabilidad de que una persona ejecute una conducta, estará mediado por las

expectativas en el resultado que dicha conducta generará y el valor que se le dé a dicho resultado (Moena, 2012).

Las expectativas tienen un rol principal en la percepción del control, puesto que se basan en la experiencia y permiten establecer relaciones causales entre conducta y resultado o consecuencia, en base a estas expectativas los sujetos configuran la percepción de control sobre las posibles consecuencias de su conducta (Moena, 2012).

En desarrollos futuros de la teoría, Rotter modifica las variables iniciales, formulando nuevos conceptos que permiten ampliar la visión del constructo. Sustituye el concepto de potencial de conducta por potencial de necesidad, y el de valor de reforzador por valor de necesidad, además de incluir la situación psicológica. Esto significa un importante aporte, ya que se vuelve posible plantear diferentes significados según la situación, lo que contextualiza la variable al medio.

En base a esta teoría y sus avances y al estudiar la variable locus de control se amplió la concepción que un principio era bidimensional dando paso a uno multidimensional. Esto significó un aumento en la validez predictiva de conductas. Precursora en esta evolución es la escala multidimensional de Locus de control llamada, Internal, Powerful others and chance scale (Escala Interna, Otros poderosos y Azar) elaborada por Levenson en el año 1973, que consideraba tres dimensiones las cuales son internalidad, otros poderosos y azar (Moena, 2012).

2.2.3.1. Teorías de atribución causal y su relación con el locus de control

El estudio de la localización del control de las situaciones ha sido estudiado a lo largo de los años por diversos autores quienes proponen distintas teorías explicativas, una de las más aceptadas es la teoría de atribución causal, definida por Anderman y Anderman, (2009; citado en Wooldfolk, 2010) quienes plantean que: *“Las teorías de la atribución en la motivación describen la forma en que las*

explicaciones, justificaciones y excusas de los individuos sobre sí mismos y sobre los demás influyen en la motivación” Dentro de este marco, la atribución causal será entendida como las causas que estudiantes atribuyen como desencadenantes de su conducta, sean estas positivas o negativas (Pérez y Díaz, 2013)

Dentro del contexto educativo Weiner, responsable de relacionar las teorías de la atribución a la educación, plantea que las atribuciones causales en materia académica responderían a tres dimensiones:

Tabla N°3: Dimensiones de las causas atribuidas a éxitos o fracasos

Dimensión	Definición	Ejemplo
Locus	Ubicación de la causa, puede ser externa o interna.	Dos estudiantes fracasan en un examen, uno lo atribuye a “que el profesor lo quiere perjudicar” y el otro a “falta de estudio”. El primero atribuye la causa a un factor externo, mientras el segundo a algo interno.
Estabilidad	Si la causa permanece igual en el tiempo y en diversas situaciones.	Si un estudiante atribuye sus fracasos a la dificultad de un contenido (estable) tendrá baja expectativa de su desempeño futuro.
Carácter controlable	Si el individuo puede o no controlar la causa.	Si un estudiante puede tener control sobre la causa (falta de estudio) puede provocar en él, sentimientos de culpa. Por el contrario si no posee control (se enfermó el día del examen) puede desencadenar sentimientos como el enojo o la vergüenza.

Fuente: Elaboración propia con base en Weiner; citado en Woolfolk (2010)

Lo que Weiner realiza y lo cual se encuentra sintetizado en la tabla N°3 es una integración de 3 teorías, la de Acción de Heider (1958), Motivación de Logro de McClelland (1953) y Locus de Control de Rotter (1966). Así, para Weiner las atribuciones causales responderán a estas tres dimensiones. Esta teoría permite comprender que las causas a las cuales los sujetos atribuyan sus éxitos o fracasos tendrán consecuencias a nivel conductual, intelectual y emocional (Woolfolk, 2010).

2.2.3.2. Locus de control: investigaciones recientes en materia educativa

El locus de control como se definió anteriormente tiene que ver con la ubicación de la causa, o las causas de los eventos en la vida de las personas. Entendiéndose las mismas de forma dicotómica, separándolas así en causas con un locus de control interno o bien con un locus de control externo (Mayora-Pernía y Fernández, 2015).

El locus de control interno es definido como una situación originada por la propia conducta del individuo, por el contrario si este es externo, el individuo interpretará la situación, como causada por factores ajenos a él tales como la suerte y el azar (Cortés, 2016).

La investigación de Mayora-Pernía y Fernández (2015) demuestra que el locus de control interno se asocia a un buen rendimiento académico, esta relación se hace más fuerte en especial en adolescentes y post-adolescentes. Además, el locus incidirá en que tengan una conducta autorregulada y motivada al logro, ya que poseerán control sobre sus fracasos o éxitos en el ámbito académico.

Al contrario, un locus de control externo estaría más relacionado con un bajo rendimiento académico, ya que en este caso los estudiantes no se sienten responsables de sus éxitos o fracasos. Adicionalmente, afectará su conducta de forma negativa pues favorecerá la apatía y el conformismo, no siendo capaces de autorregularse y viendo su conducta mediada por factores externos (Mayora-Pernía y Fernández, 2015).

III. METODOLOGIA

3.1. Tipo de investigación

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) “La **investigación** es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno” (p.4). Esto quiere decir que se busca conocer un fenómeno y para eso se estudia el mismo con base en hechos reales y no en supuestos.

Para realizar la investigación del fenómeno el investigador adopta un enfoque a seguir el cual guiara la elección de los procesos. En el caso de esta investigación se seguirá un enfoque cuantitativo, la característica principal de este es que “Utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (Hernández et al. 2014).

3.2. Diseño de la investigación

La investigación se enmarca en un alcance descriptivo-correlacional, puesto que se pretende describir el comportamiento del fenómeno y relacionar las variables que se encuentran dentro de este (Aranda, 2017)

En este estudio, el propósito de la investigación descriptiva será especificar las propiedades, características y perfiles de un grupo específico de estudiantes, sometidos a un análisis. Y en cuanto al ámbito correlacional, su finalidad será conocer la relación que exista entre ciertas variables en un contexto específico. (Hernández et al. 2014).

Además la investigación presenta un corte transversal, ya que la medición de las variables se realizará en un solo momento (Aranda, 2017). Por consiguiente, este estudio servirá para profundizar en el fenómeno, lo cual da la posibilidad de interpretarlo y analizarlo. Además, al relacionar de forma estadística las variables éstas tendrán peso explicativo entre ellas (Hernández et al. 2014).

3.3. Participantes

La población está conformada por estudiantes de tercero y cuarto año medio pertenecientes de un colegio de la comuna de Chiguayante, de la Región del Bío – Bío. Consta de 232 estudiantes, 124 (53,45%) corresponden a estudiantes de tercero medio y 108 (46,55%) de cuarto medio, respecto al sexo la población está compuesta por 115 hombres (49,57%) y 117 mujeres (50,43%) distribuidos como se muestra en la tabla N°4.

Tabla N°4: Distribución de la población de estudiantes por curso y por sexo, según matrícula real del establecimiento

Curso	Hombres	Mujeres	Total
3° medio A	21	18	39
3° medio B	22	21	43
3° medio C	25	17	42
4° medio A	17	22	39
4° medio B	12	23	35
4° medio C	18	16	34
Total	115	117	232

Fuente: Elaboración propia

El tipo de muestreo fue no probabilístico y la muestra para esta investigación quedó conformada por 170 participantes, esto se debió a la inasistencia de algunos estudiantes el día que se aplicaron los instrumentos, como también a la negación de algunos de ellos de participar de la investigación.

Tabla N°5: Distribución de la muestra del estudio de los estudiantes por curso y por sexo para la investigación

Curso	Hombres	Mujeres	Total
3° medio A	15	12	27
3° medio B	17	13	30
3° medio C	17	14	31
4° medio A	16	16	32
4° medio B	8	20	28
4° medio C	13	9	28
Total	86	84	170

Fuente: elaboración propia

3.4. Variable Dependiente

3.4.1. Rendimiento escolar

Definición conceptual: es expresado a través de las calificaciones y corresponde al producto que da el alumnado en los centros educativos y que da cuenta de las habilidades y conocimientos que posee el estudiante cuando es medido a través de distintas formas evaluativas (Lamas, 2015)

Definición operacional: Corresponde al promedio general obtenido durante el primer semestre del año 2018. Esto es el cálculo de la media aritmética de las asignaturas que debieron cursar, las asignaturas son calificadas por evaluaciones prácticas y teóricas con nota mínima 1 y nota máxima 7, evaluados con un 60% de exigencia siendo la nota aprobatoria un 4.

Las notas se codificaron para el análisis en el programa SPSS de la siguiente manera:

- $\leq 5,0$: bajo rendimiento académico (1)
- 5,1 hasta 5,9: medio rendimiento académico (2)
- $\geq 6,0$: alto rendimiento académico (3)

3.5. Variables Independientes

3.5.1. Autoconcepto académico

Definición conceptual: El autoconcepto académico es la percepción del alumno acerca de su propia competencia para llevar a cabo determinadas actividades y tareas escolares (Marsh et al. 2005; citado en Aranda, 2017)

Definición operacional: Puntaje obtenido en la dimensión académica del cuestionario de Autoconcepto Forma 5 de García y Musitu (2001) este cuestionario tiene 30 ítems, divididos en cinco dimensiones: académico, social, emocional, familiar y físico (6 ítems para cada dimensión). Para responder el

sujeto deberá asignar un valor a cada ítem de 1 a 99 según se ajuste a lo que él evaluado considere.

Las respuestas se codificaron para el análisis en el programa SPSS de la siguiente manera:

- 1 – 35: bajo autoconcepto académico (1)
- 36 – 70: medio autoconcepto académico (2)
- 71 – 99: alto autoconcepto académico (3)

3.5.2. Autoeficacia académica

Definición conceptual: se entiende como las creencias que tiene un estudiante sobre sus capacidades para aprender o desempeñarse en áreas previamente establecidas, dentro un contexto académico (Aranda, 2017).

Definición operacional: Puntaje obtenido en la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas, la escala tiene 10 ítems, para responder a cada uno el sujeto cuenta con siete alternativas, que son: totalmente en desacuerdo (1), muy en desacuerdo (2), medianamente en desacuerdo (3), ni de acuerdo ni en desacuerdo (4), medianamente de acuerdo (5), muy de acuerdo (6) y totalmente de acuerdo (7).

El puntaje bruto de la prueba se codificó para el análisis en el programa SPSS de la siguiente manera:

- 10 – 29: baja autoeficacia académica (1)
- 30 – 49: media autoeficacia académica (2)
- 50 – 70: alta autoeficacia académica (3)

3.5.3. Locus de control

Definición conceptual: *“la expectativa generalizada que poseen las personas sobre el origen del control frente a los refuerzos o consecuencias del medio ambiente y*

distingue dos dimensiones del concepto, locus de control interno y externo” (Rotter, 1966, p.1; citado en Moena, 2012, p. 10)

Definición operacional: Puntaje obtenido en la Escala de Locus de Control Escolar (ELCE). Escala de 42 ítems tipo Likert con 5 opciones de respuesta, donde (1) es completamente en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (3) ni en desacuerdo ni de acuerdo, (4) de acuerdo y (5) totalmente de acuerdo.

Para el análisis estadístico se sumaron las respuestas obteniendo el puntaje bruto para cada una de las tres dimensiones del test que son: *Locus de control interno*, *locus de control externo azar* y *locus de control externo otros poderosos*, el puntaje fue codificado por dimensión de la siguiente manera:

- 14 – 32: bajo predominio de la dimensión (1)
- 33 – 51: medio predominio de la dimensión (2)
- 52 – 70: alto predominio de la dimensión (3)

Para ser interpretado debe ser entendido como el locus que predomina en los individuos, es decir, que estos tienden a responder con una dimensión más que con las otras, o bien puede ser que obtenga una puntuación similar en todas y no presente un locus de control predominante.

3.5.4. Sexo

Definición conceptual: Según señala la Real academia Española (s.f.), se define el concepto sexo, como el conjunto de seres pertenecientes a un mismo sexo, ya sea sexo masculino refiriéndose a los hombres y al sexo femenino a las mujeres.

Definición operacional: En el cuestionario sociodemográfico habrán dos opciones; Femenino y Masculino. En la cual los estudiantes deberán seleccionar la opción que los identifique. De acuerdo a esto se definirá su sexo. Para el análisis estadístico el sexo se codificó como:

- Masculino: 1
- Femenino: 2

3.5.5. Curso

Definición conceptual: La Real academia española (s.f.) define curso como un conjunto de alumnos que asisten al mismo grado de estudios.

Definición operacional: En el cuestionario sociodemográfico habrán dos opciones; 3ero medio y 4to medio; en la cual los estudiantes deberán marcar el curso al que pertenecen. De esta manera se podrá establecer una diferenciación entre ambos grupos. Para el análisis estadístico, los cursos fueron codificados de dos formas, en primera instancia como:

- Tercero medio: 1
- Cuarto medio: 2

3.6. Instrumentos

3.6.1. Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF-5)

El Cuestionario de Autoconcepto Forma A (AFA) fue elaborado inicialmente por Musitu, García y Gutiérrez en el año 1981, en España, para efectuar una investigación sobre la integración del rechazo escolar. Posteriormente, Musitu y García amplían el cuestionario y crean el AF-5 en el año 1997, España, con el propósito de diagnosticar el autoconcepto en cinco aspectos.

El AF – 5 de García y Musitu (2001) es un cuestionario compuesto por 30 ítemes, que evalúa y/o mide el autoconcepto del sujeto en cinco dimensiones: académico (evaluación de su calidad de desempeño como estudiante), social (valoración del desempeño alcanzado en relaciones interpersonales), emocional (percepción del estado emocional y su respuesta a situaciones), familiar (implicación, participación e integración en el seno familiar) y físico (percepción sobre su aspecto y condición física). Para responder el sujeto deberá asignar un valor a cada ítem de 1 (valor mínimo) a 99 (valor máximo) según se ajuste a lo que él evaluado considere.

Para interpretar las respuestas se deben sumar los puntajes aplicando las siguientes fórmulas:

- Autoconcepto Académico/Laboral: $(\text{ítem 1} + \text{ítem 6} + \text{ítem 11} + \text{ítem 16} + \text{ítem 21} + \text{ítem 26}) / 60$
- Autoconcepto Social: $(\text{ítem 2} + \text{ítem 7} + (100 - \text{ítem 12}) + \text{ítem 17} + (100 - \text{ítem 22}) + \text{ítem 27}) / 60$
- Autoconcepto Emocional: $(600 - (\text{ítem 3} + \text{ítem 8} + \text{ítem 13} + \text{ítem 18} + \text{ítem 23} + \text{ítem 28})) / 60$
- Autoconcepto Familiar: $((100 - \text{ítem 4}) + \text{ítem 9} + (100 - \text{ítem 14}) + \text{ítem 19} + \text{ítem 24} + \text{ítem 29}) / 60$
- Autoconcepto Físico: $(\text{ítem 5} + \text{ítem 10} + \text{ítem 15} + \text{ítem 20} + \text{ítem 25} + \text{ítem 30}) / 60$

Cada ítem de la fórmula se reemplaza por el valor que responde el estudiante y luego se calcula según lo indica esta, de esta forma se obtiene el resultado por dimensión del autoconcepto. Luego de esto, el puntaje directo se compara en la tabla de percentiles del manual, entre más alto sea el puntaje obtenido, mayor es el autoconcepto de la persona.

García y Musitu (2001) en el análisis factorial obtienen una consistencia interna, alfa de Cronbach, de 0,815.

En otro estudio realizado por Esnaola, Rodríguez y Goñi (2011; citado en Herrera et al., 2017) en los análisis de las propiedades psicométricas obtuvieron una fiabilidad total de ,74. Herrera et al. (2017) obtuvieron en su investigación un alfa de Cronbach de ,79.

3.6.2. Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)

La EAPESA de Palenzuela D. (1983), es una escala unidimensional que evalúa la autoeficacia específicamente en el contexto académico. Presenta 10 ítemes, a

cada uno de los cuales se les responde mediante escala tipo Likert de siete alternativas: totalmente en desacuerdo (1), muy en desacuerdo (2), medianamente en desacuerdo (3), ni de acuerdo ni en desacuerdo (4), medianamente de acuerdo (5), muy de acuerdo (6) y totalmente de acuerdo (7). La puntuación total indica el grado de autoeficacia académica, a mayor puntuación mayor autoeficacia. Siendo 10 el puntaje más bajo y 70 el puntaje más alto que se pueden obtener en esta escala.

Los ítems de la escala son los siguientes:

1. Me considero lo suficientemente capacitado(a) para enfrentar con éxito a cualquier tarea académica.
2. Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez un contenido.
3. Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.
4. Tengo la convicción que puedo obtener excelentes notas en las pruebas.
5. Me da igual que los profesores(as) sean exigentes y duros(as), ya que confío en mi propia capacidad académica.
6. Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica.
7. Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.
8. Pienso que puedo pasar el semestre con muy buenas notas
9. Soy de esas personas que no necesita estudiar para aprobar una asignatura
10. Creo que estoy preparado(a) y bastante capacitado(a) para conseguir muchos éxitos académicos.

En su validación inicial realizada por Palenzuela en el año 1983, en España, obtuvo una consistencia interna de 0,91. La fiabilidad del test-retest aplicado con un intervalo de 10 semanas fue de 0,92.

En los estudios de Validación de la escala en Chile se obtiene una consistencia interna de alfa de Cronbach ,88 (García et al., 2014)

En la investigación de García, Inglés, Vicent, González, Pérez y San Martín (2015) titulada “*Relación entre autoeficacia y autoatribuciones académicas en estudiantes chilenos*” obtuvieron una consistencia interna de ,83. La investigación fue realizada con estudiantes desde primero hasta cuarto medio.

3.6.3. Escala de Locus de Control Escolar (ELCE)

La ELCE fue elaborada por Moena Merino psicólogo de la Universidad del Bío-Bío, en el año 2012 en la ciudad de Chillán, Chile. En su validación obtiene una fiabilidad de alfa de Cronbach igual a 0,769.

El instrumento mide la percepción de control en tres dimensiones: locus de *Control Interno*, locus de *Control Externo Azar* y locus de *Control Externo Otros Poderosos*. Los reactivos fueron contruidos en función de los dos ámbitos presentes en el contexto educativo: académico y social. El instrumento está pensado para estudiantes de educación media.

La Escala de Locus de Control Escolar, está compuesta por 42 ítemes (14 por dimensión), con 5 opciones de respuesta: (1) es completamente en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (3) ni en desacuerdo ni de acuerdo, (4) de acuerdo y (5) totalmente de acuerdo.

Para ser interpretados los puntajes, se deben sumar por dimensión obteniendo una puntuación para cada una de ellas, si se obtiene entre 14 – 32 tiene bajo predominio, entre 33 – 51 tiene predominio medio y si obtiene entre 52 – 70 tiene un alto predominio de la dimensión. . Posterior a esto, se comparan los puntajes de cada dimensión, entendiendo que aquella puntuación es la que predomina en el sujeto, si llegase a tener puntuaciones similares en todas no posee un locus de control predominante.

3.7. Procedimientos de recopilación y análisis de datos

3.7.1. Recopilación de los datos

Para solicitar la autorización para recopilar los datos de la investigación, se realizó una carta al director del establecimiento, la cual fue entregada a él la última semana de septiembre, acordando una reunión con la jefa del departamento sicosocial del colegio para la primera semana de octubre. Además, debido al interés en la temática, el director accedió a compartir las calificaciones de los estudiantes y, que la participación de estos estaría mediada por su voluntad y no por la autorización de sus padres; acordando con las investigadoras que se compartiesen los resultados de la investigación con el establecimiento.

En la primera reunión se informó los objetivos de la investigación, los cursos (toda la población de tercero y cuarto medio) que debían participar, tiempos requeridos y los instrumentos a aplicar. La jefa de departamento recopiló todos los antecedentes y solicitó una semana para la coordinación de los horarios para efectuar dicho estudio.

La jefa del departamento informa vía correo los días de aplicación de los instrumentos, estos corresponden a tres días del mes de octubre (dos cursos por día en horarios distintos). Por disposición del colegio, la aplicación se realiza en un bloque de una hora pedagógica (45 minutos).

La aplicación de los set de instrumentos fue ejecutada por las investigadoras, quienes se presentaron, presentaron el objetivo del estudio e informaron que la participación era voluntaria y confidencial; además, de explicar la forma de respuesta de cada instrumento. Permanecieron en la sala durante toda la aplicación, para así poder responder dudas y foliar a los estudiantes.

El último paso fue recopilar los datos correspondientes al rendimiento académico de cada uno de los estudiantes de los cursos seleccionados, lo cual se gestionó en reunión con el jefe de UTP entregándose los datos en formato digital.

3.7.2. Proceso de análisis de datos

Una vez finalizada la recopilación de datos, se procede a revisar los distintos instrumentos, comenzando de esta forma la construcción de la base de datos, para esto se utilizó el programa SPSS.

La base de datos quedó constituida por variables sociodemográficas de los estudiantes: curso y sexo. Además los resultados por ítem de los test de autoconcepto académico y autoeficacia académica, el rendimiento académico y por último los puntajes brutos de la dimensión académica del AF-5, la EAPESA y el ELCE.

El análisis de datos consistió en análisis estadísticos descriptivos de frecuencias y porcentajes, media, desviación estándar, puntajes mínimos y puntajes máximos. Mediante el análisis de tablas cruzadas se analizan los cruces de las variables. Esta primera etapa busca responder al enfoque descriptivo de la investigación.

Luego de esto, se analizaron las variables para responder a la fase correlacional de la investigación, para esto se analizó por medio del programa estadístico SPSS la correlación bivariadas de las variables. Por último, se calculó el Alfa de Cronbach de las pruebas AF-5 y EAPESA de la muestra utilizada para la presente investigación.

IV. RESULTADOS

4.1. Descripción del comportamiento y las relaciones de las variables del estudio

Las tablas que continúan muestran resultados que apuntan a la descripción de cada variable de forma independiente, posterior se realizarán los cruces de ellas.

Tabla Nº 6: Frecuencias relativas y porcentuales del rendimiento académico, autoconcepto académico, autoeficacia académica y locus de control

Variable		Niveles de respuesta			Total	
		Bajo	Medio	Alto		
Rendimiento académico	<i>Promedio general primer semestre</i>	f	20	127	23	170
		%	11,8	74,7	13,5	100,0
Autoconcepto Académico	<i>Hago bien los trabajos escolares</i>	f	3	81	86	170
		%	1,8	47,6	50,6	100,0
	<i>Profesoras/es me consideran buen trabajador/a</i>	f	19	82	69	170
		%	11,2	48,2	40,6	100,0
	<i>Trabajo mucho en clase</i>	f	20	97	53	170
		%	11,8	57,1	31,2	100,0
	<i>Mis profesoras/es me estiman</i>	f	39	79	52	170
		%	22,9	46,5	30,6	100,0
	<i>Soy un buen estudiante</i>	f	10	88	72	170
		%	5,9	51,8	42,4	100,0
	<i>Profesores me consideran inteligente y trabajador/a</i>	f	20	87	63	170
		%	11,8	51,2	37,1	100,0
	<i>Área académica del Autoconcepto</i>	f	45	54	71	170
		%	26,5	31,8	41,8	100,0
Locus de control	<i>Locus de control interno</i>	f	1	35	134	170
		%	,6	20,6	78,8	100,0
	<i>Locus de control externo azar</i>	f	89	72	9	170
		%	52,4	42,4	5,3	100,0
	<i>Locus de control externo otros poderosos</i>	f	84	77	9	170
		%	49,4	45,3	5,3	100,0
Autoeficacia académica	<i>Autoeficacia académica percibida</i>	f	3	60	107	170
		%	1,8	35,3	62,9	100,0

Fuente: Elaboración propia

El análisis descriptivo de frecuencias se presenta en dos tablas, la primera de ellas (Tabla n° 6) presenta aquellas las variables rendimiento académico, autoconcepto académico, autoeficacia académica y locus de control, que fueron categorizadas en bajo, medio y alto con sus respectivas frecuencias y porcentajes.

El análisis de frecuencias relativas y porcentuales arrojó que en cuanto al rendimiento académico el 74,7% de la muestra se encuentra en un rango medio, es decir con notas que fluctúan entre el 5,1 y el 5,9. En los ítemes relacionados al autoconcepto, más del 75% de los estudiantes se concentran en las categorías medio y alto. Respecto al locus de control, este fue medido en sus tres categorías, en el interno el 78,8% se encuentra en un nivel alto, sin embargo, en las categorías externo azar y externo otros poderosos no existe tal inclinación hacia el nivel bajo, ya que se distribuyen de forma similar en bajo y medio. El puntaje bruto de la EAPESA arrojó que solo tres personas de todos los participantes presentan un bajo nivel de autoeficacia percibida, es decir, la gran mayoría de la muestra posee altos niveles de autoeficacia, lo cual es positivo pues impacta favorablemente el rendimiento académico.

Tabla N°7: Frecuencias relativas y porcentuales de los ítemes de la prueba EAPESA

		Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Medianamente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
<i>Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentar con éxito cualquier tarea académica</i>	f	2	2	9	25	56	40	36	170
	%	1,2	1,2	5,3	14,7	32,9	23,5	21,2	100,0
<i>Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez un contenido</i>	f	1	1	8	30	54	54	22	170
	%	,6	,6	4,7	17,6	31,8	31,8	12,9	100,0
<i>Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica</i>	f	4	5	13	26	67	33	22	170
	%	2,4	2,9	7,6	15,3	39,4	19,4	12,9	100,0
<i>Tengo la convicción que puedo obtener excelentes notas en las pruebas</i>	f	2	2	10	32	50	41	33	170
	%	1,2	1,2	5,9	18,8	29,4	24,1	19,4	100,0
<i>Me da igual que los profesores sean exigentes y duros ya que, confío en mi propia capacidad académica</i>	f	4	8	17	28	47	36	30	170
	%	2,4	4,7	10,0	16,5	27,6	21,2	17,6	100,0
<i>Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico</i>	f	4	2	5	34	62	38	25	170
	%	2,4	1,2	2,9	20,0	36,5	22,4	14,7	100,0
<i>Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica</i>	f	1	1	0	9	24	54	81	170
	%	,6	,6	0,0	5,3	14,1	31,8	47,6	100,0
<i>Pienso que puedo pasar el semestre con muy buenas notas</i>	f	0	3	8	16	33	59	51	170
	%	0	1,8	4,7	9,4	19,4	34,7	30,0	100,0
<i>Soy de esas personas que no necesita estudiar para aprobar una asignatura</i>	f	32	16	16	43	27	18	18	170
	%	18,8	9,4	9,4	25,3	15,9	10,6	10,6	100,0
<i>Creo que estoy preparado y bastante capacitado para conseguir muchos éxitos académicos</i>	f	3	3	7	26	54	44	33	170
	%	1,8	1,8	4,1	15,3	31,8	25,9	19,4	100,0

Fuente: Elaboración propia

La Tabla n° 7 contiene la distribución de la muestra en el test EAPESA el que poseía 7 categorías distintas para ubicar a los participantes. Esta tabla muestra que los participantes se concentran a partir de la opción de respuesta “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” hasta “Totalmente de acuerdo”, lo cual permite entender porque al revisar la puntuación total de la prueba, la muestra no presentaría un bajo nivel de autoeficacia percibida. Sin embargo, el ítem 9 del test “Soy de esas personas que no necesita estudiar para aprobar una asignatura” se comportó distinto a todos los otros ítemes, obteniendo un 18,8% de las respuestas en la categoría “totalmente en desacuerdo”.



Tabla N°8: Puntajes obtenidos por la muestra total en rendimiento académico y variables psicoeducativas

Variable	N	Mín	Máx	Media	D.T.	
Rendimiento académico	170	4,7	6,7	5,490	,42	
Autoconcepto Académico	Hago bien los trabajos escolares	170	20	99	73,12	19,4
	Profesoras/es me consideran buen trabajador/a	170	1	99	65,26	24,37
	Trabajo mucho en clase	170	1	99	60,40	24,08
	Mis profesoras/es me estiman	170	1	99	55,89	27,75
	Soy un buen estudiante	170	10	99	69,76	21,07
	Profesores me consideran inteligente y trabajador/a	170	1	99	62,46	25,17
	Puntuación en el área académica del autoconcepto	170	2,0	99,0	58,48	29,07
Autoeficacia Académica	Me considero lo suficientemente capacitado(a) para enfrentar con éxito a cualquier tarea académica	170	1	7	5,32	1,28
	Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez un contenido	170	1	7	5,26	1,13
	Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica	170	1	7	4,96	1,35
	Tengo la convicción que puedo obtener excelentes notas en las pruebas	170	1	7	5,24	1,29
	Me da igual que los profesores(as) sean exigentes y duros(as), ya que confío en mi propia capacidad académica	170	1	7	4,96	1,52
	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico	170	1	7	5,13	1,27
	Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica	170	1	7	6,18	1,02
	Pienso que puedo pasar el semestre con muy buenas notas	170	2	7	5,71	1,22
	Soy de esas personas que no necesita estudiar para aprobar una asignatura	170	1	7	3,84	1,92
	Creo que estoy preparado(a) y bastante capacitado(a) para conseguir muchos éxitos académicos	170	1	7	5,29	1,31
	Puntuación en Autoeficacia percibida	170	12	70	51,81	9,68
Locus control	de Las situaciones que me ocurren son por causas internas	170	31	70	57,12	6,88
	Las situaciones que me ocurren son producto del azar	170	14	68	32,66	11,35
	Las situaciones que me ocurren son producto del poder de otros	170	14	61	33,40	9,88

Fuente: Elaboración propia

La descripción de la media, desviación estándar, mínimo y máximo del rendimiento académico, autoconcepto académico, autoeficacia académica y locus

de control, fue realizada con las respuestas directas de la muestra, es decir la tabla no está categorizada con niveles bajo (1), medio (2) y alto (3) con el fin de que se puede describir de mejor manera la dispersión y características del grupo.

Las variables en general fluctuaron entre valores muy extremos, es decir, puntuaron los valores mínimos aceptados para cada instrumento como también los máximos, por lo cual la desviación estándar o típica en muchas de ellas es alta. La media de las variables se encuentra mayoritariamente en la categoría que se definió operacionalmente como media para todas ellas.

La media más baja de las variables que apuntan al autoconcepto académico corresponde al ítem del test *“Mis profesoras/es me estiman”* que obtuvo una media igual a 55,89 (de un máximo de 99 y mínimo de 1); mientras que la más alta corresponde al ítem *“Hago bien mis trabajos escolares”* obteniendo una media de 73,12 (de un máximo de 99 y mínimo de 1) siendo además la única media que entraría a la categoría operacional de alto.

Con relación a la autoeficacia percibida en el contexto educativo el ítem con la media más baja (3,84 de un máximo de 7) es *“Soy de esas personas que no necesita estudiar para aprobar una asignatura”*. El ítem que presentó la media de respuesta más alta (6,18 de un máximo de 7) fue *“Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica”* siendo también el que presenta la menor desviación de todos.

Por su parte, la variable locus de control, presenta su media más elevada en la dimensión *control interno*, donde además nadie obtuvo la puntuación mínima (14). En dimensiones externas es mayor la media y menor la dispersión de *control otros poderosos* que el *control azar*, sin embargo se comportan de forma similar.

4.2. Resultados de relaciones bivariadas entre el rendimiento académico, las variables psicoeducativas del estudio, sexo y curso

Tabla N°9: Relaciones bivariadas entre los niveles de rendimiento académico y los niveles del autoconcepto académico

		Bajo Rendimiento académico		Medio Rendimiento académico		Alto Rendimiento académico	
		f	%	f	%	f	%
		Hago bien los trabajos escolares	Bajo	1	5	2	1,6
	Medio	15	75	61	48,0	5	21,7
	Alto	4	20	64	50,4	18	78,3
	Total	20	100	127	100	23	100
Profesoras/es me consideran buen trabajador/a	Bajo	3	15	15	11,8	1	4,3
	Medio	12	60	66	52	4	17,4
	Alto	5	25	46	36,2	18	78,3
	Total	20	100	127	100	23	100
Trabajo mucho en clase	Bajo	2	10	16	12,6	2	8,7
	Medio	16	80	73	57,5	8	34,8
	Alto	2	10	38	29,9	13	56,5
	Total	20	100	127	100	23	100
Mis profesoras/es me estiman	Bajo	7	35	29	22,8	3	13
	Medio	9	45	61	48,1	9	39,2
	Alto	4	20	37	29,1	11	47,8
	Total	20	100	127	100	23	100
Soy un buen estudiante	Bajo	5	25	4	3,1	1	4,3
	Medio	12	60	74	58,3	2	8,7
	Alto	3	15	49	38,6	20	87
	Total	20	100	127	100	23	100
Profesores me consideran inteligente y trabajador/a	Bajo	5	25	13	10,2	2	8,7
	Medio	10	50	74	58,3	3	13
	Alto	5	25	40	31,5	18	78,3
	Total	20	100	127	100	23	100
Puntuación en el área académica del Autoconcepto	Bajo	12	60	31	24,4	2	9,7
	Medio	4	20	47	37	3	13
	Alto	4	20	49	38,6	18	78,3
	Total	20	100	127	100	23	100

Fuente: Elaboración propia

El cruce del rendimiento con el autoconcepto permite apreciar como el grupo de bajo rendimiento tiende a concentrarse en un autoconcepto académico total medio (20%) y bajo (60%), mientras que por su parte el grupo de medio rendimiento académico se concentra en un autoconcepto medio (37%) y alto (38,6%), en lo que respecta a los participantes de alto rendimiento académico su concentración es principalmente en la categoría alta del autoconcepto (78,3%).

Tabla N°10: Correlaciones bivariadas: autoconcepto académico y rendimiento académico

		Rendimiento académico
Rendimiento Académico	r	1
	p	
Hago bien los trabajos escolares	r	,297**
	p	,000
Profesoras/es me consideran buen trabajador/a	r	,252**
	p	,001
Trabajo mucho en clase	r	,195*
	p	,011
Mis profesoras/es me estiman	r	,173*
	p	,024
Soy un buen estudiante	r	,394**
	p	,000
Profesores me consideran inteligente y trabajador/a	r	,274**
	p	,000
Puntuación en el área académica del AF5	r	,339**
	p	,000

Fuente: Elaboración propia

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Con respecto a la correlación de las variables autoconcepto y rendimiento académico (Tabla n°10), se puede establecer que el ítem “Soy un buen estudiante” es el que presenta la mayor relación significativa con el rendimiento

de ,394 en el nivel de confianza 0,01; a diferencia del ítem “Mis profesoras/es me estiman” con una relación de ,173 en el nivel de confianza del 0,05.

Tabla N°11: Relaciones bivariadas entre los niveles de rendimiento académico y los niveles del autoeficacia académica

	Bajo Rendimiento académico		Medio Rendimiento académico		Alto Rendimiento académico		
	f	%	f	%	f	%	
	Puntuación en la Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas	Bajo	1	5	2	1,6	0
	Medio	13	65	44	34,6	3	13
	Alto	6	30	81	63,8	20	87
	Total	20	100	127	100	23	100

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la autoeficacia percibida por los estudiantes en el contexto educativo, la muestra de bajo rendimiento académico se concentra en una autoeficacia media (65%) y en menor medida alta (30%), el grupo con un rendimiento académico medio se concentra en el alto con un 63,8% seguido de la categoría media con un 34,6%. Mientras que el grupo de alto rendimiento académico se encuentra en la categoría más alta de autoeficacia académica percibida con un 87%.

Lo anterior completa lo mostrado en la tabla de puntuaciones obtenidas en la variable autoeficacia para cada uno de sus ítemes que presentaban medias de respuestas elevadas y cercanas a la puntuación máxima.

Tabla N°12: Correlaciones bivariadas: autoeficacia percibida y rendimiento académico

		R.A.	AE1	AE2	AE3	AE4	AE5	AE6	AE7	AE8	AE9	AE10	AET
R.A.	r	1	,266**	,230**	,288**	,219**	,249**	,293**	,258**	,344**	,229**	,261**	,295**
	p		,000	,003	,000	,004	,001	,000	,001	,000	,003	,001	,000

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota: R.A.: rendimiento académico; AE1: me considero lo suficientemente capacitado para enfrentar con éxito cualquier tarea académica; AE2: pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez un contenido; AE3: me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica; AE4: tengo la convicción que puedo obtener excelentes notas en las pruebas; AE5: me da igual que los profesores sean exigentes y duros, ya que confió en mi propia capacidad académica; AE6: si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico; AE7: creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica; AE8: pienso que puedo pasar el semestre con muy buenas notas; AE9: soy de esas personas que no necesita estudiar para aprobar una asignatura; AE10: creo que estoy preparado y bastante capacitado para conseguir muchos éxitos académicos; AET: Puntuación total en la prueba EAPESA.

La tabla n°12 muestra las correlaciones entre el rendimiento académico y los ítems y el puntaje total de la EAPESA. Se puede observar que la correlación más alta entre rendimiento y autoeficacia se da en el ítem “Pienso que puedo pasar el semestre con muy buenas notas” obteniendo ,344 significativa en el nivel de confianza 0,01. Por el contrario la menor correlación se encuentra en el ítem “Tengo la convicción que puedo obtener excelentes notas en las pruebas” la cual obtuvo una relación de ,219 significativa igualmente en 0,01.

Tabla N°13: Relaciones bivariadas entre los niveles de rendimiento académico y las dimensiones del locus de control

		Bajo		Medio		Alto	
		Rendimiento		Rendimiento		Rendimiento	
		académico		académico		académico	
		f	%	f	%	f	%
Locus de control interno	Bajo	0	0	1	0,8	0	0
	Medio	5	25	28	22	2	8,7
	Alto	15	75	98	77,2	21	91,3
	Total	20	100	127	100	23	100
Locus de control externo azar	Bajo	11	55	64	50,4	14	60,9
	Medio	7	35	56	44,1	9	39,1
	Alto	2	10	7	5,5	0	0
	Total	20	100	127	100	23	100
Locus de control externo otros poderosos	Bajo	8	40	62	44,8	14	60,9
	Medio	11	55	57	44,9	9	39,1
	Alto	1	5	8	6,3	0	0
	Total	20	100	127	100	23	100

Fuente: Elaboración propia

El cruce de las tres dimensiones del locus de control con el rendimiento académico permite concluir que en el locus de *control interno* los tres niveles de rendimiento académico se concentran en la categoría alta, el grupo de bajo rendimiento académico se concentran en la categoría alta, el grupo de bajo rendimiento en un 75%, el de medio con un 77,2% y el de alto con un 91,3%. En las categorías de locus externas tanto en el *control azar* como en *control otros poderosos*, los grupos de rendimiento medio y alto se comportaron de forma similar.

Para la dimensión locus de *control externo azar* el grupo de bajo rendimiento presentó una concentración en el nivel bajo con un 55%, seguido del medio con un 35%. Mientras que el de medio rendimiento su mayor concentración está en un nivel bajo (50,4%) muy similar al nivel medio (44,1%). Por último, en esta dimensión el grupo de mayor rendimiento concentró el 60,9% en el nivel bajo de predominancia del locus de *control externo azar*.

La última dimensión, corresponde al locus de *control externo otros poderosos*, en esta dimensión el grupo de alto rendimiento académico se comportó igual que en *control externo azar* con un 60,9% de concentración en el nivel bajo de predominancia de esta categoría. El grupo de medio de rendimiento académico se concentró casi en igual medida entre el nivel bajo (44,8%) y el medio (44,9%). Finalmente, el grupo de bajo rendimiento académico la mayor concentración se presenta en el nivel medio con un 55% seguida del bajo con un 40%.

Tabla N°14: Correlaciones bivariadas: locus de control y rendimiento académico

		Rendimiento académico	Locus de control interno	Locus de control externo azar	Locus de control externo otros poderosos
Rendimiento académico	Correlación de Pearson	1	,100	-,070	-,112
	Sig. (bilateral)		,194	,361	,146
Locus de control interno	Correlación de Pearson	,100	1	-,102	-,054
	Sig. (bilateral)	,194		,185	,485
Locus de control externo azar	Correlación de Pearson	-,070	-,102	1	,660**
	Sig. (bilateral)	,361	,185		,000
Locus de control externo otros poderosos	Correlación de Pearson	-,112	-,054	,660**	1
	Sig. (bilateral)	,146	,485	,000	

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia

El locus de control con la variable rendimiento académico (tabla nº14) no presenta relación significativa. Se observa, además, que existe una relación significativa y directa en el nivel de confianza 0,01 entre el locus de control externo azar con externo otros poderosos, esta correlación es igual ,660.

Tabla N°15: Relaciones bivariadas entre las variables psicoeducativas y el rendimiento académico en función del sexo de la muestra

		Masculino		Femenino	
		f	%	f	%
Rendimiento académico	Bajo	13	15,1	7	8,3
	Medio	65	75,6	62	73,8
	Alto	8	9,3	15	17,9
	Total	86	100	84	100
Puntuación en el área académica del autoconcepto	Bajo	19	22,1	26	31
	Medio	33	38,4	21	25
	Alto	34	39,5	37	44
	Total	86	100	84	100
Locus de control interno	Bajo	1	1,2	0	0
	Medio	14	16,3	21	25
	Alto	71	82,6	63	75
	Total	86	100	84	100
Locus de control externo azar	Bajo	43	50	46	54,8
	Medio	36	41,9	36	42,8
	Alto	7	8,1	2	2,4
	Total	86	100	84	100
Locus de control externo otros poderosos	Bajo	33	38,4	51	60,7
	Medio	46	53,5	31	36,9
	Alto	7	8,1	2	2,4
	Total	86	100	84	100
Puntuación en Escala de Autoeficacia percibida en situaciones académicas	Bajo	0	0	3	3,6
	Medio	29	33,7	31	36,9
	Alto	57	63,3	50	59,5
	Total	86	100	84	100

Fuente: Elaboración propia

En el caso del sexo, el masculino obtiene una mayor frecuencia de bajo rendimiento académico (15,1%) que el femenino (8,3%). Por el contrario, en el alto rendimiento académico obtiene una mayor frecuencia el femenino (17,9%) que el

masculino (9,3%). Por otra parte, las variables psicoeducativas: el autoconcepto, el locus de *control interno*, *control externo azar* y autoeficacia tiene una distribución aparentemente homogénea entre hombres y mujeres. Sin embargo, el *control externo otros poderosos* muestra una agrupación diferente de frecuencias en función del género, en este caso las mujeres tienen tendencia a poseer una menor puntuación del locus *control externo otros poderosos* con un 60,7%, por el contrario los hombres tienden a puntuar más alto la categoría media con un 53,5%.

Tabla N°16: ANOVA del factor sexo (hombres y mujeres) en relación a las variables rendimiento académico y psicoeducativas.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Rendimiento Académico	Entre grupos	1,000	1	1,000	4,004	,047
	Dentro de grupos	41,947	168	,250		
	Total	42,947	169			
Locus de control interno	Entre grupos	,174	1	,174	,949	,331
	Dentro de grupos	30,773	168	,183		
	Total	30,947	169			
Locus de control externo azar	Entre grupos	,470	1	,470	1,319	,252
	Dentro de grupos	59,883	168	,356		
	Total	60,353	169			
Locus de control otros poderosos	Entre grupos	3,356	1	3,356	9,968	,002
	Dentro de grupos	56,556	168	,337		
	Total	59,912	169			
Autoconcepto académico (general)	Entre grupos	,080	1	,080	,120	,729
	Dentro de grupos	111,943	168	,666		
	Total	112,024	169			
Autoeficacia percibida en situaciones académicas	Entre grupos	,453	1	,453	1,658	,200
	Dentro de grupos	45,923	168	,273		
	Total	46,376	169			

Fuente: Elaboración propia

En relación al análisis mostrado en la tabla, se puede concluir que existen diferencias significativas entre los sexos en las variables rendimiento académico [F (1,168) = 4,004 $p < 0,05$] y locus de control externo otros poderosos [F (1,168) = 9,968 $p < 0,05$].

Sin embargo los dos sexos no poseen diferencias significativas con las variables locus de control interno [F (1,168) = ,949 $p > 0,05$], locus de control externo azar [F (1,168) = 1,319 $p > 0,05$], autoconcepto académico [F (1,168) = ,120 $p > 0,05$] y autoeficacia académica [F (1,168) = 1,658 $p > 0,05$]. Cabe destacar que el autoconcepto académico puntúa ,729 este número se encuentra cercano al 1 lo que indica que los grupos se comportan de una forma casi homogénea.



Tabla N°17: Relaciones bivariadas de las variables psicoeducativas y el rendimiento académico en función del curso de la muestra

		Tercero Medio		Cuarto Medio	
		f	%	F	%
Rendimiento académico	Bajo	14	15,9	6	7,3
	Medio	66	75	61	74,4
	Alto	8	9,1	15	18,3
	Total	88	100	82	100
Puntuación en el área académica del Autoconcepto	Bajo	28	31,8	17	20,7
	Medio	30	34,1	24	29,7
	Alto	30	34,1	41	50
	Total	88	100	82	100
Locus de control interno	Bajo	1	1,1	0	0
	Medio	20	22,7	15	18,3
	Alto	67	76,1	67	81,7
	Total	88	100	82	100
Locus de control externo azar	Bajo	43	48,9	46	56,1
	Medio	39	44,3	33	40,2
	Alto	6	6,8	3	3,7
	Total	88	100	82	100
Locus de control externo otros poderosos	Bajo	39	44,3	45	54,9
	Medio	43	48,9	34	41,5
	Alto	6	6,8	3	3,7
	Total	88	100	82	100
Puntuación en Escala de autoeficacia percibida en situaciones académicas	Bajo	3	3,4	0	0
	Medio	37	42	23	28
	Alto	48	54,5	59	72
	Total	88	100	82	100

Fuente: Elaboración propia

La tabla n° 17 en sus extremos el curso correspondiente a tercero medio (15,9%) tiene frecuencias más altas que el cuarto medio (7,3%) en bajo rendimiento académico, mientras que, en alto rendimiento esto ocurre de forma inversa donde los cuartos medios presentan un 18,3% versus un 9,1% de los terceros medios. El cruce del autoconcepto, la autoeficacia y el locus de control con el curso, muestra que para el locus de control en sus tres dimensiones los estudiantes tanto de tercero medio como de cuarto medio tienden a concentrarse en las mismas categorías, sin embargo en el caso del autoconcepto y de la autoeficacia los

estudiantes de cuarto medio se agrupan mayoritariamente en la categoría alta. En el caso del autoconcepto académico los cuartos medios tienen el 50% concentrado en el nivel alto mientras que los terceros medios solo el 34,1%. Para la autoeficacia académica esto ocurre de forma similar, ya que, los terceros medios poseen un 54,5% en la categoría alta y los cuartos la lideran con un 72%.

TABLA N°18: ANOVA del factor curso (tercero y cuarto medio) en relación a las variables rendimiento académico y psicoeducativas.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Rendimiento Académico	Entre grupos	1,344	1	1,344	5,427	,021
	Dentro de grupos	41,603	168	,248		
	Total	42,947	169			
Locus de control interno	Entre grupos	,191	1	,191	1,043	,309
	Dentro de grupos	30,756	168	,183		
	Total	30,947	169			
Locus de control externo azar	Entre grupos	,459	1	,459	1,286	,258
	Dentro de grupos	59,894	168	,357		
	Total	60,353	169			
Locus de control otros poderosos	Entre grupos	,799	1	,799	2,271	,134
	Dentro de grupos	59,113	168	,352		
	Total	59,912	169			
Autoconcepto académico (general)	Entre grupos	3,093	1	3,093	4,771	,030
	Dentro de grupos	108,930	168	,648		
	Total	112,024	169			
Autoeficacia percibida en situaciones académicas	Entre grupos	1,839	1	1,839	6,937	,009
	Dentro de grupos	44,537	168	,265		
	Total	46,376	169			

Fuente: Elaboración propia

El ANOVA del factor curso, considera el análisis de grupo de tercero y cuarto medio, para medir si es que existen diferencias entre uno y otro. La tabla permite

concluir que si existen dichas diferencias significativas entre tercero y cuarto medio en las variables rendimiento académico [$F(1,168) = 5,427$ $p < 0,05$], autoconcepto académico [$F(1,168) = 4,771$ $p < 0,05$] y autoeficacia académica [$F(1,168) = 6,937$ $p < 0,05$] esta última vendría a ser la de mayor diferencia ya que obtuvo un ,009.

No obstante no existen diferencias significativas en ninguno de los locus de control ya que el interno presenta un $F(1,168) = 1,043$ $p > 0,05$, el externo azar $F(1,168) = 1,286$ $p > 0,05$ y el externo otros poderosos $F(1,168) = 2,271$ $p > 0,05$.

4.3. Índices de confiabilidad de las pruebas AF-5 y EAPESA

Con el fin de establecer los índices de confiabilidad de los instrumentos para la muestra de esta investigación, se aplicó en el programa estadístico SPSS la prueba de fiabilidad: alfa de Cronbach.

En la prueba AF-5 la dimensión académica obtuvo un alfa de Cronbach igual a 0,88 en la versión de validación realizada por los autores del test. La misma prueba aplicada a la muestra de esta investigación obtuvo un alfa de Cronbach ,816. Índice considerado alto y que entrega la seguridad de que el instrumentos y los resultados son confiables.

Por otro lado el alfa de Cronbach para la EAPESA en su validación chilena por García et. al resultó en ,88. Lo que respecta a la muestra del estudio se obtuvo una consistencia interna igual a ,896.

A la escala del locus de control no se le calculó índice de confiabilidad, debido a que como se dijo en la definición operacional la variable fue trabajada únicamente con puntajes brutos y no con cada ítem.

V. Análisis y discusión de los resultados

Los resultados del estudio fueron analizados en función del diseño de la investigación, el cual fue definido en el capítulo III como descriptivo – correlacional. La estadística descriptiva permitió el análisis de las variables de forma individual estableciendo características como su media y desviación estándar, así como también la forma en la que se comportaba la muestra de participantes dentro de los niveles en los cuales fue categorizada cada variable (alto, medio y bajo).

En relación al variable rendimiento académico las tablas de frecuencias relativas y porcentuales y la de puntuaciones obtenidas en las categorías extremas encontramos una pequeña parte de la población y en el medio se concentra la mayor parte de esta. La media se encuentra más cercana a la puntuación mínima que a la máxima, sin embargo esto no significa que la población no posea los conocimientos mínimos requeridos en el sistema educativo, ya que como plantea Lamas (2015), el rendimiento académico es medido mediante pruebas estandarizadas por lo que el comportamiento de la variable es similar al encontrado en otras investigaciones.

Los ítemes del autoconcepto académico, así como también su puntaje bruto, tienen participantes con la puntuación mínima aceptada por el test (1) como también en la máxima (99). El ítem “Hago bien los trabajos escolares” y “Soy un buen estudiante” son los únicos que no contendrían el valor mínimo de la prueba sino que iniciarían en 20 y 10 respectivamente, lo que hace que estos ítemes tengan la menor desviación estándar dentro del constructo autoconcepto académico. Por lo demás, estos ítemes responden a las creencias personales de los estudiantes y no a la retroalimentación de sus profesores. El elevado puntaje indica que el estudiante posee autorreflexión positiva de su quehacer educativo (Marín y Restrepo, 2016).

Un punto importante de analizar es que la menor media la obtuvo el ítem “Mis profesoras/es me estiman” lo cual puede tener un impacto en el autoconcepto académico del estudiante, ya que con base en Woolfolk (2010) los adolescentes formarían su autoconcepto a partir de su interacción con otros y las respuestas que reciban de estos, por lo que el rol del docente debería orientarse a apoyar un autoconcepto positivo, pues como plantean Marín y Restrepo (2016) esto ayuda al estudiante a conseguir una mejor implicación con la tarea. Sin embargo, al encontrarse con la menor media podría estar indicando un mal desarrollo de la relación profesor – estudiante, la cual estaría impactando de forma negativa el autoconcepto del estudiante y, por consiguiente, su rendimiento académico.

La puntuación total para la autoeficacia percibida en el contexto educativo no sigue la curva normal sino que aumenta la cantidad de participantes a medida que aumenta la categoría. Así un 1,3% de la muestra se ubica en nivel bajo, un 35,3% en medio y un 62,9% en alto. Esto coincide con los ítems del autoconcepto de carácter personal, es decir, que cuando no se involucra el rol del docente, los estudiantes tienden a puntuar alto.

El comportamiento de agrupación de los participantes es similar en todos los ítems del test (ver tabla n°7). La media más baja de respuestas la obtuvo el ítem “Soy de esas personas que no necesita estudiar para aprobar una asignatura”. La variación antes mencionada puede deberse a que participantes que puntuaron alto en todo el resto de los ítems, bajaron su nivel de acuerdo para éste. Lo anterior es normal, ya que existen dimensiones que influyen la variabilidad de las creencias de autoeficacia que son la magnitud, fuerza y generalización. En el caso de magnitud por ejemplo, si el contenido es extenso el estudiante puede sentir que la tarea es de un alto nivel de complejidad y que sin su estudio no conseguirá el éxito. Ahora bien si operara la fuerza, estos estudiantes no se sentirían capaces de aprobar sin previamente haber estudiado. Por último, la dimensión generalización, si el estudiante siempre que estudia obtiene buenas calificaciones

y cuando no lo hace no consigue aprobar, va a generalizar esta experiencia (Smith, 1989; citado en Cortés, 2016).

Con relación al locus de control, la dimensión interna se comporta de forma inversa a la externa. En la dimensión interna el 78,8% de la muestra presenta un nivel alto, lo que puntúa la media de respuesta como la más alta de las tres. Esto resulta positivo, debido a que un locus de control interno alto mediaría la conducta de los estudiantes, haciéndoles sujetos activos de su aprendizaje (Cortés, 2016).

La dimensión externa tanto en azar como otros poderosos tiene la mayor concentración de muestra en la puntuación baja, no obstante la diferencia no está tan marcada como en el locus interno, ya que, las frecuencias para las puntuaciones baja y media son similares: en azar un 52,4% y 42,4%; en otros poderosos un 49,4% y 45,3% respectivamente.

Si bien es positivo que exista una puntuación baja en ambos locus externos, pues una alta se asocia a estudiantes pasivos (Cortés, 2016) y de un bajo rendimiento (Mayora-Pernía y Fernández, 2015) la similitud con la categoría media podría significar que los estudiantes responden con distintos locus de acuerdo a los resultados que obtengan. Por consiguiente puede que sean internos para sus logros y externos para sus fracasos, o bien a la inversa; cualquiera sea el caso esto no sería funcional.

Tanto la estadística descriptiva como la correlacional permiten continuar el análisis, ya que estas permitirán responder los objetivos de describir y analizar las relaciones entre las variables del estudio, y así comparar estos resultados con los ya encontrados por autores tales como Lamas (2015), Martín y Restrepo (2016). Bernal y Gálvez (2017), entre otros autores mencionados en el marco teórico, quienes concluían en sus investigaciones que estas variables, a excepción del locus de control externo, tenían una relación directa con el rendimiento académico.

El autoconcepto con el rendimiento académico presenta para el grupo de alto rendimiento, principalmente estudiantes con un alto autoconcepto, tanto en el puntaje global del área académica como también en cada uno de los ítems. Mientras que el grupo de bajo rendimiento en los ítems del autoconcepto muestra un agrupamiento concentrado en el nivel medio con tendencia más cercana a las puntuaciones bajas, ya que el académico general concentró más del 50% de la muestra en un bajo autoconcepto. La muestra de medio rendimiento presenta al igual que en la anterior una concentración en el nivel medio en ciertos ítems como también un agrupamiento similar para medio y alto. Lo descrito en el punto anterior, es planteado en las investigaciones de Aranda (2017), quien en su estudio en Concepción, Chile, evidenció el mismo comportamiento de agrupación.

En cuanto a la variable autoconcepto, todos sus ítems muestran una correlación significativa y positiva con el rendimiento académico, al ser una correlación positiva, se entiende que las variables crecen de forma directa. La puntuación global del autoconcepto académico es significativa en el nivel 0,01 con el rendimiento académico ($r = ,339$). Esto concuerda a lo encontrado por Aranda (2017) en donde aquellos estudiantes que tenían un buen desempeño poseían un alto nivel de autoconcepto académico.

Recordando lo dicho en el análisis descriptivo la media más baja la consiguió el ítem “Mis profesoras/es me estiman” el cual resulta significativo con el rendimiento académico ($r = ,173$) y aún más significativo con la puntuación total del área académica ($r = ,589$). Esto vendría a confirmar lo dicho por Lamas (2015) quien planteó que la relación profesor-alumno es un factor importante a considerar en el desarrollo de un autoconcepto positivo, el cual estaría operando de forma negativa para la muestra de esta investigación, ya que fue el ítem con la media más baja.

Al analizar la autoeficacia, ésta presentó un alto nivel en toda la muestra. Al ser agrupada en función del rendimiento de los estudiantes, presenta frecuencias distintas para cada categoría. Los estudiantes del grupo bajo rendimiento

contienen un 65% de sus participantes en una percepción media de autoeficacia. El grupo que le sigue en rendimiento, sus mayores puntuaciones fluctúan entre media y alta, con un 34,65% y un 63,78% respectivamente. Mientras que un 86,96% del grupo de alto rendimiento presenta una alta percepción de autoeficacia en las situaciones académicas. Lo anterior coincide con lo encontrado por García et. al. (2014) quienes en su revisión bibliográfica descubrieron que las investigaciones relacionaban los altos niveles de autoeficacia con altos niveles de rendimiento.

La autoeficacia percibida y todos sus ítem presentan correlaciones significativas y positivas con el rendimiento académico, por lo que lo planteado por García et. al. (2014) y Aranda (2017) se refleja en los resultados obtenidos, es decir, mientras más alta sea la autoeficacia es más probable que la posean personas de alto rendimiento o viceversa.

El cruce del rendimiento con la dimensión interna del locus de control, arroja que los tres grupos se comportan de una forma similar, ubicando a más del 50% de sus miembros en un nivel alto de locus interno. Al cambiar a las dimensiones externas se observa, nuevamente, que los grupos se comportan similar, solo que esta vez con bajas puntuaciones del locus externo azar y otros poderosos.

Lo anterior es contrario a lo planteado por los autores Mayora-Pernía y Fernández (2015) quienes encontraron que el locus interno se relacionaba con el alto rendimiento, mientras que el externo lo hacía con el bajo rendimiento. En los resultados de esta investigación este comportamiento solo lo presentaría el grupo de alto rendimiento, ya que los otros dos se comportan de manera similar a éste. No obstante, este resultado podría estar condicionado a factores externos relacionados a la aplicación de los instrumentos, ya que se aplicaron los tres test en una sesión de forma consecutiva por disposición del establecimiento, y el test ELCE fue el último en ser respondido por los estudiantes, por lo cual podrían haberse encontrado agobiados o cansados.

El locus de control no presenta correlaciones significativas con el rendimiento académico. Sin embargo, se comporta como señalan los autores Pérez y Díaz (2013), las correlaciones entre rendimiento académico y locus de control tienden a ser positivas cuando este es interno y negativas cuando es externo, no obstante no se alcanzó la significatividad estadística en la muestra de la presente investigación.

En relación al cruce de todas las variables psicoeducativas con el sexo, se observan comportamientos bastante similares entre las categorías, a excepción del locus de *control externo otros poderosos*. Por el contrario cuando se observa el rendimiento con el sexo se vislumbran tendencias distintas en los extremos, donde los hombres poseen una mayor frecuencia que las mujeres en bajo rendimiento, mientras que en el alto rendimiento esto se da de forma inversa.

El ANOVA para los grupos a partir del sexo, permite concluir que el rendimiento académico y el *locus de control externo otros poderosos* presentan diferencias significativas entre hombres y mujeres, al contraponer esta información a las tablas de frecuencias se puede agregar, que, el rendimiento tiende a subir en las mujeres y que el locus de control externo otros poderosos es más alto para los hombres. Esto coincide a lo ya encontrado por Herrera et al. (2017) quienes en su investigación en primaria también encontraron diferencias en función del sexo, donde las mujeres puntuaban más alto que los hombres tanto en rendimiento, y en el caso de su estudio en autoconcepto académico.

Por último, el cruce de las variables con el curso arrojó en el rendimiento una tendencia al aumento de este en los cuartos medios. En las variables psicoeducativas las puntuaciones del AF-5 y EAPESA aumentan también a favor de cuarto medio. Las otras variables psicoeducativas muestran comportamiento similar entre tercero y cuarto medio.

Al analizar el ANOVA por tercero y cuarto medio las variables que presentan diferencias entre los grupos son: el rendimiento académico, la autoeficacia académica y el autoconcepto académico. Si se agrega la información a lo ya visto en las tablas de frecuencias se puede concluir que las tres variables suben en cuarto medio. Esto puede deberse a que al encontrarse en el último nivel de la enseñanza media, y por consiguiente a la finalización del proceso de enseñanza obligatoria, sus auto-esquemas se encuentran ya consolidados.



VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El propósito de esta investigación fue estudiar el comportamiento de las variables: autoconcepto, autoeficacia y locus de control con el fin de relacionarlas con el rendimiento académico, además de analizar diferencias entre sexo y curso para todas estas variables.

El rendimiento académico fue medido mediante las calificaciones obtenidas por los participantes en el primer semestre escolar del año 2018 y las variables psicoeducativas por medio de pruebas validadas tanto en Chile como en el extranjero. Las pruebas poseen un alto índice de confiabilidad, el cual fue ratificado en la muestra de esta investigación.

Los resultados indican que el rendimiento académico posee correlaciones positivas y significativas con el autoconcepto académico, autoeficacia percibida, sexo y curso. Sin embargo, en cuanto al locus de control no se pudo establecer una relación significativa, por lo que nuestras hipótesis de las primeras cuatro variables mencionadas en este párrafo son aceptadas, no obstante los resultados indican que la hipótesis sobre locus de control y rendimiento académico debe ser rechazada.

Los resultados obtenidos hacen visibilizar la importancia que tiene el rol del docente dentro del proceso enseñanza- aprendizaje, ya que como se estableció, las relaciones interpersonales que este genera con sus estudiantes tienen un impacto en las variables psicoeducativas y por consiguiente en el rendimiento académico.

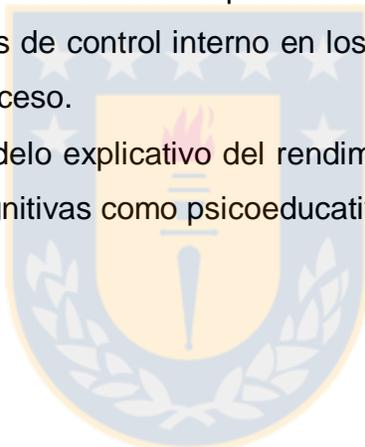
Limitaciones de esta investigación:

- Se debieron medir las variables el mismo día, aplicando un test después del otro. esto implica que los resultados puedan estar mediados por cansancio de los participantes.

- Algunas aplicaciones de instrumentos fueron realizadas en la jornada de tarde, la literatura recomienda medir las variables en la mañana, ya que al ser variables psicológicas podrían sufrir algún impacto negativo por alguna situación compleja vivida en el transcurso del día.

Proyecciones de la investigación:

- Profundizar en las calificaciones por asignaturas específicas, como por ejemplo: matemática, lenguaje, artes, etc. y cómo estas se relacionan con las variables psicoeducativas.
- Evaluar las variables psicoeducativas de los estudiantes de acuerdo a la apreciación del docente, triangulando estos resultados.
- Generar programas de estudio, talleres o asignaturas que refuercen el desarrollo positivo del autoconcepto académico, autoeficacia académica percibida y el locus de control interno en los estudiantes involucrando a los docentes en el proceso.
- Desarrollar un modelo explicativo del rendimiento académico que involucre tanto variables cognitivas como psicoeducativas.



VII. LISTA DE REFERENCIAS

- Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J., Valle, A., & Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 293-311.
- Aranda, R. (2017). *Relación entre autoeficacia, autoconcepto y desempeño en la asignatura de matemáticas (Tesis de Magíster)*. Universidad de Concepción, Concepción, Chile.
- Barca-Enríquez, E., Brenlla, J. C., Peralbo, M., Almeida, L., Porto, A., & Barca, A. (2015). Habilidades cognitivas, autoeficacia y estrategias de aprendizaje: indicadores y determinantes del rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*.
- Becerra-González, C. E., & Reidl Martínez, L. M. (2015). Motivación, Autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista electrónica de investigación Educativa*, 17(3), 79-93.
- Bernal Ruiz, F., & Gálvez Romero, F. (2017). Ajuste escolar y rendimiento académico y su relación con la motivación y el autoconcepto. Análisis de diferencias en muestra chilena y española. *Revista de Orientación Educativa*, 3-21.
- Bravo García, L., Naissir, L., Contreras, C., & Moreno, A. (2015). El estado emocional y el bajo rendimiento académico en niños y niñas de Colombia. *Avances en Psicología - UNIFE*, 23(1), 103-113.
- Cortés, V. (2016). *La autoestima, autoeficacia y locus de control y su influencia en el rendimiento académico en alumnos en escuelas de negocio. [Tesis Doctoral]*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Educar Chile. (s.f.). *EducarChile*. Recuperado el 13 de Agosto de 2018, de EducarChile:
<http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=181732>

- García, F., & Musitu, G. (2001). *Autoconcepto Forma 5. AF5*. Madrid: TEA.
- García, J., Inglés, C., Vicent, M., González, C., Pérez, A., & San Martín, N. (2014). Validación de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en Chile y su Relación con las Estrategias de Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 1(41), 118-131.
- García, J., Lagos, N., González, C., Vicent, M., & Inglés, C. (2015). ¿Predice la autoeficacia percibida la ansiedad escolar? Estudio con estudiantes chilenos de educación secundaria. *Una nueva visión de la psicología: la psicología positiva*, 1(1), 193-198.
- González, C., Inglés, C., Vicent, M., Lagos-San Martín, N., Sanmartín, R., & García-Fernández, J. M. (2016). Diferencias en ansiedad escolar y autoconcepto en adolescentes chilenos. *Acta de Investigación Psicológica*, 2509-2515.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (6a. ed. --)*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Herrera Torres, L., Al-Lal Mohand, M., & Mohamed Mohand, L. (2017). Rendimiento escolar y autoconcepto en educación primaria. Relación y análisis por género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 315-325.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386.
- Marín Usuga, A., & Restrepo Mesa, S. (2016). La influencia de factores psicológicos como autoestima, autoconcepto y autoeficacia en el rendimiento académico en adolescentes. *Revista electrónica Psyconex*, 8(13), 1-11.
- Mayora-Pernía, C. A., & Fernández de Morgado, N. (2015). Locus de control y rendimiento académico en educación universitaria. Una revisión bibliográfica. *Revista electrónica Educare*, 19(3), 1-23.

- Moena, J. (2012). *Construcción y Validación de una Escala de Locus de Control Dirigida a Escolares de Enseñanza Media. (Tesis de pregrado)*. Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile .
- Neira, F. (2018). *Factores que influyen en el bajo rendimiento académico y poca disposición hacia las matemáticas en un 2°EM de un colegio particular subvencionado de la comuna de Los Ángeles: UN ESTUDIO DE CASO. (Tesis pregrado)*. Universidad de Concepción, Los Ángeles, Chile.
- Pérez Villalobos, M. V., & Díaz Mujica, A. (2013). Autorregulación, metas y atribuciones causales en estudiantes de pedagogía. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 213-218.
- Riquelme, E., & Riquelme, P. (2011). Análisis psicometrico confirmatorio de la medida multidimensional del test de Autoconcepto Forma 5 en español (AF5), en estudiantes universitarios de Chile. *Psicología, Saúde y Doencas*, 12(1), 91-103.
- Woolfolk, A. E. (2010). *Psicología Educativa (11a. ed.)*. Mexico: Pearson Educacion.



VIII. Anexos

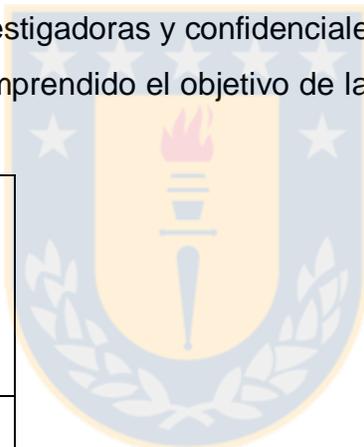
Anexo N°1: CUESTIONARIO SOCIODEMOGRAFICO

Estimado(a) estudiante:

Tenemos el agrado de presentarnos, somos tres estudiantes de la carrera de educación diferencial y nos encontramos realizando una investigación para nuestra tesis de pre-grado, el objetivo de la investigación es *“evaluar y analizar las relaciones entre las variables autoconcepto, autoeficacia académica y locus de control con la variable rendimiento académico (calificaciones) en estudiantes de tercero y cuarto medio”*. Su participación en la realización de los siguientes cuestionarios es de suma importancia para dar cumplimiento al objetivo. Su participación además es voluntaria y sus respuestas serán totalmente resguardadas por las investigadoras y confidenciales.

Declaro haber leído y comprendido el objetivo de la investigación, y decido (marca con una X y firma):

Participar de la investigación



No participar de la investigación

I. Generalidades:

1. Sexo: Masculino _____ Femenino _____
2. Edad: _____ años
3. Curso: Tercero Medio _____ Cuarto Medio _____
4. Repitencia: Nunca _____ 1 vez _____ Más de 1 vez _____

Anexo N°2: Cuestionario del Test AF-5

INSTRUCCIONES: A continuación encontrara una serie de frases. Lea cada una de ellas cuidadosamente y conteste con un valor entre 1 y 99, según su grado de acuerdo con cada frase. El valor 99 indica que estas completamente de acuerdo con la frase, y el 1 indica tu total desacuerdo. Responde con la mayor sinceridad posible.

Gracias por tu colaboración.

N°	Enunciados	1 – 99
1.	Hago bien los trabajos escolares (profesionales)	
2.	Consigo fácilmente amigos/as	
3.	Tengo miedo de algunas cosas	
4.	Soy muy criticado/a en casa	
5.	Me cuido físicamente	
6.	Superiores (profesoras/es) consideran buen trabajador/a	
7.	Soy amigable	
8.	Muchas cosas me ponen nerviosa/o	
9.	Me siento feliz en casa	
10.	Me buscan para realizar actividades deportivas	
11.	Trabajo mucho en clase (en el trabajo)	
12.	Es difícil para mí hacer amigas/os	
13.	Me asusto con facilidad	
14.	Mi familia está decepcionada de mí	
15.	Me considero elegante	
16.	Mis superiores (profesoras/es) me estiman	
17.	Soy un chico/a alegre	
18.	Cuando mayores me dicen algo me pongo nerviosa/o	
19.	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas	
20.	Me gusta como soy físicamente	
21.	Soy un buen trabajador/a (estudiante)	
22.	Me cuesta hablar con desconocidos/as	
23.	Nerviosa/o cuando me pregunta el profesor/a (superior)	
24.	Mis padres me dan confianza	
25.	Soy buena/o haciendo deporte	
26.	Profesores (superiores) consideran inteligente y trabajador/a	
27.	Tengo muchos amigos/as	
28.	Me siento nervioso/a	
29.	Me siento querido/a por mis padres	
30.	Soy una persona atractiva	

Anexo N°3: Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas

INSTRUCCIONES: Te pedimos que respondas las siguientes afirmaciones, considerando tu experiencia académica. Para responder debes marcar con una X el número que mejor exprese tu grado de acuerdo con cada una de las frases.

Gracias por tu colaboración.

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Medianamente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

En mis estudios							
Me considero lo suficientemente capacitado(a) para enfrentar con éxito a cualquier tarea académica.	1	2	3	4	5	6	7
Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez un contenido.	1	2	3	4	5	6	7
Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.	1	2	3	4	5	6	7
Tengo la convicción que puedo obtener excelentes notas en las pruebas.	1	2	3	4	5	6	7
Me da igual que los profesores(as) sean exigentes y duros(as), ya que confío en mi propia capacidad académica.	1	2	3	4	5	6	7
Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica.	1	2	3	4	5	6	7
Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.	1	2	3	4	5	6	7
Pienso que puedo pasar el semestre con muy buenas notas	1	2	3	4	5	6	7
Soy de esas personas que no necesita estudiar para aprobar una asignatura	1	2	3	4	5	6	7
Creo que estoy preparado(a) y bastante capacitado(a) para conseguir muchos éxitos académicos.	1	2	3	4	5	6	7

Anexo N° 4: Escala de Locus de Control Escolar

INSTRUCCIONES: A continuación encontrará una serie de enunciados. Para responder debes marcar con una X el número que mejor exprese tu grado de acuerdo con cada una de las frases.

Gracias por tu colaboración.

	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	4 De acuerdo	5 Totalmente de acuerdo				
N°	Enunciados				1	2	3	4	5
1	Solo si me esfuerzo en estudiar, podré obtener buenas notas.				1	2	3	4	5
2	Lograr una buena relación con mis compañeros, depende en gran parte de mí.				1	2	3	4	5
3	Cada vez que me va bien en una prueba, es solo porque tuve la suerte de que preguntaron casualmente lo que había estudiado.				1	2	3	4	5
4	Si tengo amigos es solo porque he tenido suerte.				1	2	3	4	5
5	Las buenas notas que he obtenido, han sido solo porque el profesor realiza pruebas fáciles.				1	2	3	4	5
6	No importa cuán simpático o amable pueda ser, ya que para llevarme bien con mis profesores depende solamente de la disposición de ellos.				1	2	3	4	5
7	Si me esfuerzo en estudiar para una prueba, sé que obtendré una buena nota.				1	2	3	4	5
8	Me siento capaz de elegir mis amistades.				1	2	3	4	5
9	Cada vez que obtengo baja nota en una prueba, pienso que si la suerte hubiera estado de mi lado me habría ido mejor.				1	2	3	4	5
10	Es cuestión de suerte caerles bien a mis compañeros.				1	2	3	4	5
11	Obtener buenas notas en una asignatura, depende solamente de cómo uno le caiga al profesor.				1	2	3	4	5
12	Para ser aceptado socialmente, debo juntarme con personas queridas y respetadas por todos.				1	2	3	4	5
13	Si obtengo buenas notas en el colegio, es debido a mi esfuerzo.				1	2	3	4	5
14	Caerles bien a mis compañeros, depende principalmente de mi forma de ser hacia ellos.				1	2	3	4	5
15	Para que me vaya bien en el colegio, necesito más que nada tener buena suerte.				1	2	3	4	5
16	Si tengo problemas con mis compañeros es culpa de la mala suerte.				1	2	3	4	5
17	Pienso que para aprobar cualquier asignatura, uno depende solo de la buena voluntad del profesor.				1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5				
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo				
18	Para ser respetado en el colegio, influye en gran medida, con que personas me junte más que mi forma de ser.				1	2	3	4	5
19	Pienso que una baja nota puedo superarla estudiando más.				1	2	3	4	5
20	La relación que pueda tener con mis compañeros, depende de cuan sociable sea con ellos.				1	2	3	4	5
21	Aunque me esfuerce en estudiar, creo que aprobar mis asignaturas depende solo de mi suerte.				1	2	3	4	5
22	Tener amigos depende de lo que me dé la vida o el destino.				1	2	3	4	5
23	Aunque me esfuerce estudiando, obtener buenas notas depende solamente del profesor.				1	2	3	4	5
24	Tendré mejor aceptación de mis compañeros de colegio, solo si me junto con personas queridas y respetadas.				1	2	3	4	5
25	Mis notas son el resultado de mi dedicación al estudio.				1	2	3	4	5
26	Si tengo problemas con mis compañeros de clase, para solucionarlos debo poner de mi parte.				1	2	3	4	5
27	A veces pienso que obtener buenas o malas notas en el colegio, es casi como un juego de azar, porque no se sabe lo que uno va a tocar.				1	2	3	4	5
28	Aunque uno intente ser sociable, depende de la suerte poder agradar a los demás.				1	2	3	4	5
29	Si al profesor no le caigo bien, es muy probable que me ponga bajas notas, pese a mi capacidad y esfuerzo.				1	2	3	4	5
30	Aunque me esfuerce en ser una persona sociable, llevarme bien con mis compañeros de clase depende solamente de ellos.				1	2	3	4	5
31	Mi éxito en el colegio depende en gran medida de mi esfuerzo y constancia.				1	2	3	4	5
32	Tener buenos amigos depende principalmente de mi forma de ser.				1	2	3	4	5
33	Obtener buenas notas depende principalmente de la suerte que se tenga en contestar bien las pruebas.				1	2	3	4	5
34	Ser aceptado por mis compañeros de clase, depende principalmente de mi buena suerte.				1	2	3	4	5
35	Si mis profesores no hicieran las clases tan aburridas, tendría mejores notas.				1	2	3	4	5
36	Los problemas que tengo con mis compañeros de clase, son por culpa de ellos y no mía.				1	2	3	4	5
37	Confío en que si me esfuerzo en estudiar, podré aprobar mis asignaturas.				1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5				
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo				
38	Llevarme bien o mal con mis compañeros en el colegio depende de mi forma de ser hacia ellos.				1	2	3	4	5
39	Tener buena suerte es crucial para aprobar todas las asignaturas.				1	2	3	4	5
40	La mala suerte es la principal culpable de los problemas que tengo con mis compañeros.				1	2	3	4	5
41	Obtener buena nota en una prueba, depende principalmente con qué personas me junte a estudiar.				1	2	3	4	5
42	Siempre que tengo problemas con mis profesores, en gran medida es responsabilidad de ellos y no mía.				1	2	3	4	5



Anexo N°5: Carta al Director

Septiembre de 2018, Concepción

Señor Eduardo Fredes Tapia
Rector Colegio
Presente.

Junto con saludar, tenemos el agrado de presentarnos somos tres estudiantes de la carrera Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, nos encontramos cursando actualmente quinto año.

El motivo de nuestra misiva es solicitar su consentimiento para poder realizar una investigación con los estudiantes de tercero y cuarto medio del establecimiento. El objetivo de la investigación es evaluar y analizar las relaciones entre las variables autoconcepto, autoeficacia y el locus de control con el rendimiento académico (calificaciones).

Para conseguir lo anterior necesitamos poder aplicar a los estudiantes tres instrumentos para medir cada una de las variables mencionadas; además poder conocer el informe de notas correspondiente al primer semestre de este año.

Los datos de los estudiantes serán resguardados en todo momento y se utilizaran solo con el fin de dar cumplimiento al objetivo de la investigación, nos comprometemos a compartir los resultados con ustedes para contribuir en conocer cómo podrían verse implicadas estas variables con el rendimiento de los estudiantes del establecimiento.

Esperando acepte nuestra solicitud, nos despedimos.

Atentamente

Constanza Gaete C. – Estefany Rodríguez V. – Camila Yáñez A.