

RESERVA

M
E 182
2001.

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

APOYO SOCIAL PERCIBIDO, AUTOCONCEPTO, ATRIBUCIÓN CAUSAL
METAS DE ESTUDIO, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
ESTUDIO DESCRIPTIVO – CORRELACIONAL

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO
EN PSICOLOGÍA Y AL TÍTULO DE PSICÓLOGO

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

POR

HASSAN ESCOBAR DÍAZ

KAREN MATURANA VAUGHAN

PROFESORA PATROCINANTE

MARIA ELENA VALDOVINOITT ORTIZ

VIÑA DEL MAR, CHILE

ABRIL DEL 2001

AGRADECIMIENTOS

Se hace pequeño éste espacio como para poder mencionar todo aquello que de alguna u otra forma ha ayudado a cumplir éste sueño, sueño que va de la mano de la hermosa realidad que he podido palpar gracias a la enseñanza, la preocupación y el valioso afecto de muchas personas; sin embargo no quiero dejar de mencionarlos y mencionarlas por lo que hoy día significan y significaron para mí. A mis padres, Mónica Díaz Espinosa y Luis Hassan Escobar Abufón por darme la razón de vivir y enseñar a querer, a mi segunda madre Lily Yolanda Espinosa por su eterna sabiduría, a mis hermanos Anton y Bastián por enseñarme lo hermoso de la vida, a mi profesora María Elena Valdovinoitt por creer en mí, y a mi abuelo Luis Escobar Muñoz por su legado y eterna vida. Por todo esto y mucho más, gracias

Hassan Escobar Díaz

Valparaíso 02 de Junio de 2001

Quiero agradecer este logro en esta etapa de mi vida primeramente a mis padres, a mis hermanos y a mi familia en general, quiénes en todo momento me dieron su apoyo, su amor a la distancia, desde la Perla del Norte, con aires de pampa, de brisa marina, cálida y llena de fe. Además, quiero dedicar este logro a Jorge, mi vida, quién con su amor, entrega, maravillosa música y apoyo incondicional me alentó y alimentó mi alma en todo momento.

Karen Maturana Vaughan

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	i	
TABLA DE CONTENIDO	ii	
LISTA DE FIGURAS	iv	
LISTA DE TABLAS	vii	
RESÚMEN	ix	
		Pág.
Cap.		
INTRODUCCIÓN	1	
1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	3	
2. OBJETIVOS	6	
3. HIPÓTESIS	7	
4. MARCO TEÓRICO	7	
4.1 Una aproximación a las variables en estudio	7	
4.2 Apoyo Social	11	
4.3 Autoconcepto	30	
4.4 Atribuciones Causales	45	
4.5 Metas Académicas	53	
4.6 Estrategias de Aprendizaje	60	
5. METODOLOGÍA	66	
5.1 Diseño de investigación	66	
5.2 Definición de variables	67	
5.2.1 Definición teórica	67	
5.2.2 Definición operacional	70	
5.3 Universo y muestra	74	
5.4 Procedimiento de recolección	74	
5.4.1 Cuestionario de Apoyo Social	74	
5.4.2 Cuestionario de Autoconcepto	77	
5.4.3 Cuestionario de Atribución Causal	78	
5.4.4 Cuestionario de Metas Académicas	79	
5.4.5 Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje	81	
5.5 Procesamiento de datos	82	

6.	RESULTADOS	83
	6.1 Análisis de confiabilidad de los resultados	83
	6.2 Descripción de la muestra	87
	6.3 Presentación de los resultados	91
	6.3.1 Apoyo Social Percibido	91
	6.3.1.1 Análisis descriptivo	91
	6.3.1.2 Análisis correlacional	100
	6.3.2 Autoconcepto	105
	6.3.2.1 Análisis descriptivo	105
	6.3.2.2 Análisis correlacional	110
	6.3.3 Atribución Causal	113
	6.3.3.1 Análisis descriptivo	113
	6.3.3.2 Análisis correlacional	118
	6.3.4 Metas Académicas	120
	6.3.4.1 Análisis descriptivo	120
	6.3.4.2 Análisis correlacional	124
	6.3.5 Estrategias de Aprendizaje	126
	6.3.5.1 Análisis descriptivo	126
	6.3.5.2 Análisis correlacional	133
7.	DISCUSIÓN	139
8.	CONCLUSIONES	143
9.	SUGERENCIAS.....	145
10.	BIBLIOGRAFÍA	147
	ANEXOS	153
	Anexo A: Cuestionario de Aprendizaje	155
	Anexo B: Cuestionario de Apoyo Social Percibido	165

LISTA DE FIGURAS

Fig.		Pág.
1	Modelo de Caplan	17
2	Posibilidades Atribucionales de acuerdo a las dimensiones de locus de control, estabilidad y controlabilidad	48
3	Representación parcial de la teoría Atribucional de la Motivación	52
4	Estrategias Cognitivas y sus técnicas	64
5	Esquema de estrategias metacognitivas	65
6	Dimensiones e indicadores de Apoyo Social Percibido	77
7	Dimensiones e indicadores del Autoconcepto	77
8	Dimensiones e indicadores de la Atribución Causal	78
9	Dimensiones e indicadores de las Metas de Estudio	81
10	Dimensiones e indicadores de las Estrategias de Aprendizaje	82
11	Escala de distribución del Rendimiento Académico	87
12	Escala de distribución de edades	88
13	Categorización del "rol de género" según su Rendimiento Académico ..	89
14	Categorización de "vivienda" según su Rendimiento Académico	90
15	Escala de Apoyo Emocional	93
16	Escala de Apoyo de Consejo	94
17	Escala de Apoyo de Ayuda	95
18	Escala de Apoyo Funcional Total	96
19	Escala de Reciprocidad Emocional	97
20	Escala de Reciprocidad de Consejo	98

21	Escala de Reciprocidad de Ayuda	99
22	Escala de Reciprocidad Total	100
23	Correlación Ren. Académico v/s Ap. Emocional	101
24	Correlación Ren. Académico v/s Ap. de Consejo	102
25	Correlación Ren Académico v/s Ap. de Ayuda	102
26	Correlación Ren Académico v/s Ap. Funcional Total	103
27	Correlación Ren. Académico v/s Reciprocidad Emocional	103
28	Correlación Ren Académico v/s Reciprocidad de Consejo	104
29	Correlación Ren Académico v/s Reciprocidad de Ayuda	104
30	Correlación Ren Académico v/s Reciprocidad Total	105
31	Escala de Autoconcepto General	107
32	Escala de Autoconcepto Académico	108
33	Escala de Autoconcepto Matemático	109
34	Escala de Autoconcepto Verbal	110
35	Correlación Ren. Académico v/s Autoconcepto General	111
36	Correlación Ren. Académico v/s Atoconcepto Académico	111
37	Correlación Ren. Académico v/s Autoconcepto Matemático	112
38	Correlación Ren. Académico v/s Autoconcepto Verbal	112
39	Escala de Atribución Interna al Éxito	114
40	Escala de Atribución Interna al Fracaso	115
41	Escala de Atribución Externa al Éxito	116
42	Escala de Atribución Externa al Fracaso	117
43	Correlación Ren Académico v/s Atr. Interna al Éxito	118
44	Correlación Ren. Académico v/s Atr. Interna al Fracaso	119

45	Correlación Ren. Académico v/s Atr. Externa al Éxito	119
46	Correlación Ren. Académico v/s Atr. Externa al Fracaso	120
47	Escala de Metas de Aprendizaje	122
48	Escala de Metas de Refuerzo Social	123
49	Escala de Metas de Logro	124
50	Correlación Ren. Académico v/s Metas de Aprendizaje	125
51	Correlación Ren. Académico v/s Metas de Refuerzo Social	125
52	Correlación Ren. Académico v/s Metas de Logro	126
53	Escala de Estrategias Cognitivas de Selección.....	128
54	Escala de Estrategias Cognitivas de Organización	129
55	Escala de Estrategias Cognitivas de Elaboración	130
56	Escala de Estrategias Metacognitiva de Metacomprensión	131
57	Escala de Estrategia Metacognitiva de Monitoreo y Control	132
58	Escala de Estrategias Metacognitiva de Determinación de Objetivos	133
59	Correlación Ren. Académico v/s Estr. Cognitiva de Selección	134
60	Correlación Ren. Académico v/s Estr. Cognitiva de Organización	135
61	Correlación Ren. Académico v/s Estr. Cognitiva de Elaboración	135
62	Correlación Ren. Académico v/s Estr. Metacognitiva de Metacomprensión	136
63	Correlación Ren. Académico v/s Estr. Metacognitiva de Monitoreo y Control	137
64	Correlación Ren. Académico v/s Estr. Metacognitiva de Determinación de Objetivos	137

LISTA DE TABLAS

Tabla		Pág.
1	Estadística de Rendimiento Académico y edades	87
2	Estadística de “Rol de género”	88
3	Estadística de “vivienda”	89
4	Estadística descriptiva Apoyo Social Percibido	92
5	Estadística descriptiva Apoyo Emocional	92
6	Estadística descriptiva Apoyo de Consejo	93
7	Estadística descriptiva Apoyo de Ayuda	94
8	Estadística descriptiva Apoyo Funcional Total	95
9	Estadística descriptiva Reciprocidad Emocional	96
10	Estadística descriptiva Reciprocidad de Consejo	97
11	Estadística descriptiva Reciprocidad de Ayuda	98
12	Estadística descriptiva Reciprocidad Total	99
13	Estadística correlacional Ap. Social Percibido y Ren. Académico	101
14	Estadística descriptiva Autoconcepto	106
15	Estadística descriptiva Autoconcepto General	106
16	Estadística descriptiva Autoconcepto Académico	107
17	Estadística descriptiva Autoconcepto Matemático	108
18	Estadística descriptiva Autoconcepto Verbal	109
19	Estadística correlacional Autoconcepto y Ren. Académico	110
20	Estadística descriptiva Atribución Causal	113
21	Estadística descriptiva Atribución Interna al Éxito.....	114

22	Estadística descriptiva Atribución Interna al Fracaso	115
23	Estadística descriptiva Atribución Externa al Éxito	116
24	Estadística descriptiva Atribución Externa al Fracaso	117
25	Estadística correlacional Atribución Causal y Ren. Académico	118
26	Estadística descriptiva Metas de Estudio	121
27	Estadística descriptiva Metas de Aprendizaje	121
28	Estadística descriptiva Metas de Refuerzo Social	122
29	Estadística descriptiva Metas de Logro	123
30	Estadística correlacional Metas de Estudio y Ren. Académico	124
31	Estadística descriptiva Estrategias de Aprendizaje	127
32	Estadística descriptiva Estr. Cognitiva de Selección	127
33	Estadística descriptiva Estr. Cognitiva de Organización	128
34	Estadística descriptiva Estr. Cognitiva de Elaboración	129
35	Estadística descriptiva Estr. Metacognitiva de Metacomprensión	130
36	Estadística descriptiva Estr. Metacognitiva de Monitoreo y Control	131
37	Estadística descriptiva Estr. Metacognitiva de Determinación de Objetivos	132
38	Estadística correlacional Estr. de Aprendizaje y Ren. Académico	134
39	Estadística descriptiva resultados correlacionales	138

RESUMEN

La presente investigación es un estudio no experimental, descriptivo y correlacional, que describe y analiza la relación de las variables Apoyo Social Percibido, Autoconcepto, Atribución Causal, Metas Académicas, y Estrategias de Aprendizaje con el Rendimiento Académico. A fin de describir y evaluar las relaciones con el Rendimiento académico para dichas variables, se utilizaron los cuestionarios de Apoyo Social Percibido (Gracia y Musitu, 1996) y el cuestionario de Aprendizaje (Díaz, Pérez, González y Nuñez, 1999). La muestra estuvo compuesta por 162 alumnos regulares de Psicología de la Universidad de Valparaíso que cursaron durante el año 2000. Las técnicas de análisis estadístico fueron el Análisis de Media, Mediana, Varianza, y Coeficiente de Correlación de Pearson. Los resultados evidencian la inexistencia de una relación significativa de la completitud de las variables propuestas, observándose sin embargo, diferencias significativas en distintas subvariables.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo encontrar la relación de cinco variables que pueden influir en el rendimiento académico del estudiante. Dichas variables son el Apoyo Social Percibido, las Metas Académicas, la Atribución Causal, el Autoconcepto, y las Estrategias de Aprendizaje.

Dicha iniciativa surge en primer lugar por el interés de conocer cómo el Apoyo Social Percibido influye -especialmente en el estudiante universitario- en el Rendimiento Académico, esto es debido a la escasa investigación realizada en ésta área a nivel nacional, y al gran impacto y relevancia que han tenido las investigaciones sobre el Apoyo Social (España y Colombia), desde comienzos de los años 70 y sus efectos en la salud y el bienestar psicológico. En este contexto, nos informamos de los estudios realizados por los académicos Díaz A. y Pérez V. (1999) de la escuela de Psicología de la Universidad de Concepción, cuya investigación se llevó a cabo en las carreras de Ingeniería de ésta Universidad. Dicho trabajo se propuso describir las variables Metas Académicas, Atribución Causal, Autoconcepto, y las Estrategias de Aprendizaje, en una muestra universitaria Chilena, nos planteamos replicar dicho estudio agregando a la evaluación las variables Apoyo Social y Rendimiento Académico.

Si bien es cierto, es importante concebir la educación como un todo, se ha observado que los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos en desmedro de otras formas de aprendizaje (Beltrán, 1993). En esta nueva concepción, las reformas educativas orientan la elaboración de nuevos programas y en la definición de nuevas políticas pedagógicas, sin embargo, lo que se revela en la práctica es una escasez de trabajos empíricos en la Educación Superior que tengan relación con ampliar el conocimiento del proceso de aprendizaje para mejorar la calidad de la

enseñanza y el desempeño académico; esto influye en que se mantengan diversas interrogantes sobre los mecanismos explicativos que dan cuenta de los procesos cognitivos - motivacionales del aprendizaje formal.

A partir de la revisión bibliográfica donde se describen estudios recientes sobre el aprendizaje, es posible afirmar que éste se caracteriza por ser un proceso cognitivo y motivacional a la vez, brindando con esto un panorama más integrador respecto a la manera de cómo se relacionan estas variables. Sobre la base de estos hallazgos diversos autores como Blumenfeld, Pintrich, Meece y Wessels; Paris, Lipson, Wixson y de Groot, consideran prioritaria la integración de ambos aspectos si se quiere llegar a la elaboración de modelos que expliquen la obtención de éxitos académicos y óptimos resultados de aprendizaje, ya que los alumnos necesitan tener tanto voluntad como habilidad, lo cual reflejaría con claridad el grado de interacción existente entre lo motivacional y lo cognitivo en el aprendizaje (González - Cabanach, 1996).

Así como es importante dentro de la concepción actual la idea de integrar aspectos cognitivos y motivacionales que influyen en el aprendizaje y el rendimiento, también lo es la consideración del Apoyo Social como un agente activo en la construcción y desarrollo psicosocial del alumno. Ambas ideas convergen hoy en la manera de enfocar el estudio de posibles determinantes del aprendizaje y del rendimiento académico.

Nuestro estudio consideró una muestra intencional de alumnos y alumnas de la carrera de Psicología de la Universidad de Valparaíso matriculados en el año 2000, donde la medición de las variables de Apoyo Social Percibido, Metas académicas, Atribución Causal, Autoconcepto, y Estrategias de Aprendizaje de dichos alumnos, se relaciona con su Rendimiento Académico haciendo una lectura en el contexto socio educativo.

1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Todo ser humano es un ser social en interrelación con otros. De esta interacción con otros, obtiene el soporte afectivo y emocional, construye su identidad, con sus deseos y motivaciones. En este sentido, la educación formal juega un papel importante en el proceso de socialización. Es así como el ingreso y la permanencia en la educación superior es una etapa importantísima en el logro de estos deseos, en la obtención de las herramientas necesarias para insertarse con éxito en el ámbito laboral donde desarrollará y aplicará sus competencias profesionales.

Hoy en día considerando la gran cantidad de circulación y almacenamiento de información, a la educación se le plantea una doble exigencia, por un lado debe transmitir masiva y eficazmente un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos, y por otro lado, debe hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de informaciones más o menos efímeras. Esto hace indispensable asignar nuevos objetivos a la educación y, por consiguiente, modificar la idea que nos hacemos de su utilidad. Una concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar, e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así sus habilidades, lo que supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, la que es percibida como una vía obligada para obtener determinados resultados. Según lo señala el informe de la UNESCO (1996), la educación en el camino de la vida se basa en cuatro pilares fundamentales: Aprender a Conocer (profundizar conocimientos en un número reducido de materias, lo que implica además un aprender a aprender), Aprender a Hacer (adquirir conocimientos y competencias para enfrentar situaciones diversas y realizar trabajos en equipo), Aprender a Vivir juntos (desarrollar la comprensión del otro, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz), y Aprender a Ser

(desarrollar la autonomía, capacidad de juicio y responsabilidad personal, respetando la diversidad de cada individuo).

En la actualidad, el desarrollo y la modernización de nuestro país reconocen a la educación como un eje central en la transformación de las estructuras sociales, para dar respuesta a la creciente complejidad que demanda este mundo globalizado. Este reconocimiento se ha hecho explícito en la reforma educacional y en todos los niveles educacionales, aunque se observa poco énfasis en el ámbito de la educación superior.

Desde el punto de vista de la educación interesa conocer los mecanismos, los modelos y sobretodo, las leyes que controlan y regulan el proceso del aprendizaje. Es así como en la actualidad concebir este proceso como una construcción de conocimiento más que un proceso de adquisición de conocimiento, provoca una revolución en la psicología de la educación, siendo actualmente importantísimo el estudio de los procesos cognitivos que están a la base del aprendizaje. Esto implica concebir al estudiante como un agente activo, que aprende integrando los nuevos conocimientos a la estructura cognitiva, y de reconstrucción, donde dicho proceso está muy ajustado al ambiente en que se lleva a cabo (Resnick, 1989).

De este modo, nos ha parecido necesario investigar sobre ésta realidad en nuestra escuela de Psicología, conociendo su desarrollo y sus cambios en el diseño curricular, donde se busca mejorar la formación y el perfeccionamiento del futuro profesional, entregando las herramientas necesarias para un buen desempeño en el área de la Psicología.

En nuestro país son pocos los estudios realizados sobre las variables Cognitivas y Motivacionales, involucradas en el proceso del Aprendizaje. Tomando como referencia el estudio realizado por Díaz A. y Pérez V. (1999), se ha pretendido incorporar la descripción

y evaluación de la variable Apoyo Social y su relación con el Rendimiento Académico de los y las estudiantes de Psicología de la Universidad de Valparaíso

La presente investigación sitúa el acento en la relevancia que tiene el Apoyo Social, el Autoconcepto, la Atribución Causal, las Metas de Estudio y las Estrategias de Aprendizaje en el Rendimiento Académico del alumnado universitario.

Por todo lo expuesto anteriormente, el problema en estudio queda enunciado a través de las siguientes preguntas:

¿Qué relación parcial existe entre las variables Apoyo Social Percibido, Autoconcepto, Atribución Causal, Metas de Estudio, las Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento Académico de una muestra de alumnos y alumnas de la carrera de Psicología de la Universidad de Valparaíso?

2.OBJETIVOS

2.1 Objetivos generales

. Describir el Apoyo Social Percibido, el Autoconcepto, la Atribución Causal, las Metas de Estudio, las Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento Académico en los alumnos de Psicología de la Universidad de Valparaíso.

. Establecer la relación parcial existente entre el Apoyo Social Percibido, el Autoconcepto, la Atribución Causal, las Metas de Estudio, las Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento Académico en los alumnos de Psicología de la Universidad de Valparaíso.

2.2 Objetivos específicos

Describir el Apoyo Social Percibido en los alumnos de Psicología de la Universidad de Valparaíso, y establecer su relación con el Rendimiento Académico

Caracterizar el Autoconcepto en los alumnos de Psicología de la Universidad de Valparaíso, y establecer su relación con el Rendimiento Académico

Establecer la Atribución Causal en los alumnos de Psicología de la Universidad de Valparaíso, y establecer su relación con el Rendimiento Académico

Identificar las Metas de Estudio en los alumnos y Psicología de la Universidad de Valparaíso, y establecer su relación con el Rendimiento Académico

Detectar las Estrategias de Aprendizaje en los alumnos de Psicología de la Universidad de Valparaíso, y establecer su relación con el Rendimiento Académico

3. HIPÓTESIS

Existe relación entre el Apoyo Social Percibido, el Autoconcepto, la Atribución Causal, las Metas de Estudio, las Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento Académico en los alumnos de Psicología de la Universidad de Valparaíso.

4. MARCO TEORICO

4.1 UNA APROXIMACIÓN A LAS VARIABLES EN ESTUDIO

Los modelos de aprendizaje, en general, presentan dos concepciones que denotan estilos y modos de acción distinta los que por definición residen en la naturaleza de los cambios que estudian. Los modelos mecanicistas, en sus diversas variantes, se ocupan de cambios continuos, medibles, y por tanto cuantificables, que tienen lugar como consecuencia de la práctica acumulada bajo ciertas condiciones. Por el contrario, los modelos constructivistas o de reestructuración, se ocupan de los cambios producidos en la organización de las estructuras cognitivas como consecuencia de la interacción entre esas estructuras y los objetos a los que se aplican (Pozo, 1997)

En la actualidad el área de la Psicología Educacional ha comenzado a proponer modelos para comprender y explicar el proceso del aprendizaje significativo (García y Pintrich, 1994), integrando la mirada cognitiva y motivacional que hasta hace unos pocos años se trataba de manera independiente. Además no se puede obviar lo relacional al momento de estudiar éste proceso, considerando el desarrollo social y la madurez socio – afectiva, como patrones en búsqueda de interacciones satisfactorias.

Teóricamente, parece incuestionable la hipotética relación entre las variables en estudio y el Rendimiento Académico. Empíricamente, no es fácil ponerse de acuerdo con un particular, al menos, por lo que se refiere a cuestiones puntuales como la dirección de la

relación, la magnitud, las variables extrañas de las que depende en valores de los índices de correlación, entre otras. En general, parece aceptable la hipótesis de “una relación recíproca” entre las variables para obtener un buen rendimiento académico (aunque no suficiente), donde el alumno posea un grado de compañía o soporte ambiental, se encuentre motivado para el trabajo académico, y existan los sentimientos de competencia e interés por el éxito académico.

En la mayoría de las ocasiones, el grado de determinación recíproca depende de la presencia o ausencia (y relevancia) de otros tipos de variables, tales como el interés del alumno por la realización concreta (y en ese momento), nivel de ansiedad, exigencia familiar, actitud del profesor, e incluso la significatividad de las tareas a realizar (por ejemplo, si despiertan su interés, si la dificultad está acorde con las posibilidades reales del alumno, etc.), constituyendo variables moduladoras que enriquecen o distorsionan dicha determinación, por lo cual la realización óptima de una tarea académica no dependerá únicamente de las capacidades propias del alumno, sino de la evaluación que de ellas éste realiza.

Al abordar el tema del rendimiento académico, muy relacionado con esta evaluación de la capacidad percibida se encuentra el *autoconcepto*: valoración personal y subjetiva que el alumno hace de sí mismo (Cabanach, Nuñez y García-Fuentes, 1994). Si bien es verdad que el alumno entra a los estudios superiores con dicha facultad casi completamente establecida, no es menos cierto que es susceptible de modificación, de allí que dentro de la dinámica del autoconcepto se aprecia que el rendimiento académico no depende tanto de la capacidad real cuanto de la capacidad creída y sentida por el sujeto (Beltrán, 1985). El grado de congruencia existente entre las capacidades reales del sujeto y el nivel de capacidad percibida determinará que los alumnos generen altas o bajas expectativas de

éxito ante la tarea de aprendizaje, donde el rendimiento del alumno está mediatizado directamente por elaboraciones cognitivas personales (McClelland, 1987; Paris, Olson y Stevenson, 1983; Stipek, 1988; Wiener, 1986).

Los determinantes motivacionales no son sólo los intereses, sino también las expectativas del sujeto y sus *pautas atribucionales* (Alonso Tapia, García y Montero, 1986; Castro Posada, 1986), por lo cual la gran mayoría de los modelos motivacionales recientes destacan que la motivación está en gran medida mediada por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos, y de las tareas a las que se ven enfrentadas, por lo cual se postula que la conducta humana es propositiva e intencional y que está guiada por la representación de metas. Hay acuerdo unánime en que las metas generales de la conducta de rendimiento, son el demostrar competencia y el incrementar, o al menos proteger, los sentimientos de valía y autoestima (González y Tourón, 1992), dicha unanimidad explícita que las correlaciones entre cogniciones acerca de las causas, de los resultados, creencias de control y las variables ambientales generan expectativas de eficacia, donde dichas variables ambientales, como los contextos cooperativos versus competitivos y las recompensas extrínsecas versus intrínsecas, son parte del proceso motivacional (Ames, 1992:). De los diferentes enfoques que han sido propuestos para explicar la motivación para el aprendizaje y el rendimiento, destacan la teoría atribucional de la motivación de logro de Weiner (1986) donde se define que son las atribuciones una variable importante ante los resultados obtenidos, más concretamente sus dimensiones (lugar de control, estabilidad y controlabilidad), las que determinan la motivación y, por lo tanto, el rendimiento académico.

Recientemente, una serie de autores ha analizado la motivación considerándola como una actividad orientada hacia una *meta establecida* (C.S. Dweck y J.G. Nicholls).

siendo importante conocer qué tipos de metas persiguen los alumnos, de qué modo influyen en su comportamiento y qué variables contextuales influyen. Este tipo de patrón motivacional en relación al rendimiento (Metas de Logro), se ha encontrado que determinan tanto las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales ante los resultados de éxito o fracaso como la calidad de sus ejecuciones (Dweck, 1986; Ames, 1992). Según estos autores las metas representan un constructo fundamental que permite predecir la conducta del sujeto, constituyendo el punto de referencia a la hora de abordar el estudio de la motivación de logro.

Las distintas metas que persiguen los sujetos, definidas como el marco en función de cuál éstos interpretan y responden a los acontecimientos (Dweck y Leggett, 1988), han sido clasificadas en cuatro categorías (Alonso Tapia y Montero, 1992): metas relacionadas con la tarea, metas relacionadas con el yo, metas relacionadas con la valoración social, y finalmente las metas relacionadas con la consecución de recompensas externas.

El tipo de motivación del sujeto junto con la percepción de lo que se le exige (qué aprender, cómo, cuando, etc.) y con la habilidad que posea éste en el manejo de estrategias, tiene como consecuencia que ante una determinada tarea el estudiante emplee un tipo de *estrategias de aprendizaje* u otro. De hecho, los sujetos con un tipo de motivación de carácter intrínseco utilizarán preferentemente estrategias de aprendizaje que lleven a un aprendizaje profundo (significativo), mientras que aquellos con motivación extrínseca aplicarán estrategias que conlleven un aprendizaje de carácter más superficial.

A continuación se describirá y analizará con más detalle cada una de las variables, que a nuestro entender, afectan en mayor o menor medida el Rendimiento Académico

4.2 APOYO SOCIAL

Desde comienzos de los años 70, se ha producido un inusitado desarrollo en el interés por el concepto de apoyo social y sus efectos en la salud y el bienestar psicológico y social. Este interés se refleja en una explosión de trabajos de investigación, así como en un importante crecimiento en el número de programas de prevención y de intervención que incorpora el uso del apoyo social.

Este incremento en el interés por el concepto de apoyo social puede atribuirse por diversos factores (uno de ellos es su posible rol en la etiología de enfermedades y problemáticas psicosociales). Los vínculos sociales, la integración social y las relaciones interpersonales han sido consideradas como un elemento central en la calidad de vida individual. La evidencia procedente del estudio de los efectos negativos del aislamiento social, refuerza la conclusión de que las relaciones sociales son un elemento crítico en el bienestar.

Numerosos estudios han encontrado que el apoyo social puede ser un promotor de la salud. El vínculo entre apoyo social y resultados de salud, tanto física como salud psicológica, está reconocido ampliamente en la literatura científica (Sarason, Sarason y Gurung, 1997). Hace años, House y sus colaboradores (House, Landis y Umberson, 1998) argumentaron que la asociación apoyo social – salud no sólo estaba bien demostrada sino que era bastante considerable por tener importantes ramificaciones prácticas. Sin embargo, muchas intervenciones de apoyo social no han producido los efectos beneficiosos esperados. Una posible razón para estas dificultades en demostrar un efecto bien aceptado de apoyo social, puede deberse a la variedad de modos en que se ha definido el apoyo social.

Efectos del Apoyo Social en la salud y el bienestar

El interés por el estudio del Apoyo Social se despierta fundamentalmente por la asociación positiva entre esta variable e índices de salud, asociación repetidamente observada y que se ha reflejado en un abundantísimo número de trabajos de investigación y revisiones que dejan pocas dudas con respecto a la importante asociación entre la percepción del Apoyo Social, la salud y el ajuste psicosocial (Gottlieb, 1981; Cohen y Syme, 1985; Kessler y otros, 1985; Gracia y otros, 1995).

Los estudios que han relacionado la carencia del Apoyo Social y el aislamiento Social con la mortalidad constituyen la evidencia más dramática acerca de la relación entre el Apoyo Social y la Salud. Los estudios epidemiológicos prospectivos sobre la relación entre el aislamiento social y los índices de mortalidad que se iniciaron a mediados de los años 60 se encuentran entre los más conocidos y citados. Uno de estos estudios fue completado por Berkman y Syme en Oakland, California. En este estudio más de 4000 personas fueron clasificadas de acuerdo con su nivel de Apoyo Social, evaluado en términos de su estatus marital, pertenencia a clubes, grupos religiosos y la cantidad de contactos con amigos y familiares. Además se controlaron variables tales como el estatus socioeconómico, la obesidad, ejercicio físico, tabaquismo, uso de alcohol, etc. Después de un seguimiento de nueve años los resultados obtenidos indicaban que los varones con niveles más bajos de Apoyo Social tenían una probabilidad de morir durante ese período de 2,3 veces más elevada que otras personas con niveles mayores de Apoyo Social. Para las mujeres con carencia de Apoyo Social la desventaja era de 2,8. Pero además, lo que confiere una mayor solidez y credibilidad a este estudio, es el hecho de que sus resultados han sido corroborados por, al menos, otros seis estudios similares realizados no sólo en EUA sino también en otros países como Suecia o Finlandia (House y otros, 1988).

Como ha señalado Cameron (1990), aunque la mayoría de las investigaciones son de naturaleza correlacional y no pueden legítimamente utilizarse para establecer relaciones causales, siguen constituyendo una excelente razón empírica para creer en la importancia de las relaciones sociales de apoyo. Así, por ejemplo, se han observado relaciones entre el apoyo social y variables en los siguientes ámbitos de la salud y el ajuste psicosocial (Turner y otros, 1982; Garbarino, 1983; Cameron, 1990): (1) Se ha observado repetidamente que existe una relación positiva entre el apoyo social y la salud física, por ejemplo, menor incidencia de enfermedades coronarias, menores complicaciones en el embarazo, menor número de ataques de asma, etc. (2) El acceso a relaciones íntimas o redes sociales positivas se ha asociado con el bienestar psicológico y la ausencia de depresión. (3) El apoyo social modera los efectos negativos del estrés laboral y el desempleo. (4) El aislamiento social se ha identificado repetidamente como un correlato o factor de riesgo del maltrato infantil y de la retirada del menor del hogar. (5) El acceso a una red social positiva ha demostrado ser un mejor predictor del éxito en la integración comunitaria que otros tratamientos para pacientes mentales, menores en centros de tratamiento residenciales y para la vuelta del delincuente juvenil a la comunidad. (6) Es más improbable para las personas que han sido maltratadas en su infancia, pero que poseen una red social fuerte y activa, repetir los malos tratos con sus propios hijos. (7) La disponibilidad para una persona que ha perdido a su pareja de una red social compuesta por personas que han sido capaces de superar un mismo suceso vital proporciona tanto fortaleza como un modelo para afrontar la pérdida.

Se considera la creciente evidencia empírica acerca de la importancia del apoyo social como un recurso con un poderoso potencial para la prevención y mejora del bienestar físico y psicosocial, es comprensible que la atención de los investigadores se dirija cada vez

más a las posibles aplicaciones prácticas de ese conocimiento. Los ejemplos anteriores no sólo subrayan la importancia que las relaciones sociales de apoyo tienen en la salud física y mental y el ajuste social (lo que sugiere la aplicación a numerosos ámbitos de la intervención social) sino que sugiere una nueva forma de entender la intervención social en la que los recursos sociales del entorno natural pueden desempeñar un rol fundamental en el logro de los objetivos de la intervención.

Conceptualización de Apoyo Social

Aunque existe una gran diversidad entre autores al momento de definir el nivel de análisis y las dimensiones del término apoyo social (Gracia y otros, 1995; Gracia y Musitu, 1990), pueden encontrarse elementos convergentes. Y, ciertamente, si en algo se muestran de acuerdo los investigadores es en el carácter multidimensional del constructo apoyo social.

Es importante distinguir aquí entre los términos red social y apoyo social que a menudo se utiliza indistintamente. Por red social se entiende las características estructurales observadas en las interacciones sociales mantenidas por un individuo, grupo o comunidad. El concepto de apoyo social incide especialmente en el efecto que esas relaciones sociales pueden ejercer en el mantenimiento y mejora en el bienestar individual (Díaz - Vega, 1987). Dado que las redes sociales proporcionan el marco estructural indispensable para que el apoyo sea accesible al individuo (Lin et al, 1981) ambos conceptos presentan una estrecha vinculación que, en ocasiones, se confunde con equivalencia.

Entre los intentos de recoger los distintos aspectos y dimensiones del apoyo social en una definición sintética e integradora, sobresale el realizado por Lin (1986), donde logra capturar con mayor éxito los elementos más distintivos de las distintas definiciones ofrecidas por los investigadores. Este autor define el apoyo social a partir de dos elementos

que componen el concepto: social y apoyo. El componente "social" (aspecto estructural) reflejaría las conexiones del individuo con el entorno social, los cuales pueden representarse en tres niveles distintos: (a) la comunidad, (b) las redes sociales y (c) las relaciones íntimas o de confianza. El componente "apoyo" (aspecto procesual) reflejaría las actividades instrumentales y expresivas esenciales.

En el estudio del constructo apoyo social, es ampliamente aceptada la definición entre una perspectiva cuantitativa o estructural y una perspectiva cualitativa o funcional. Desde la perspectiva estructural, las variables o aspectos que más han recibido atención de los investigadores han sido el análisis de la integración y participación social, y el análisis de redes sociales, considerando tanto las variables estructurales de la red (como por ejemplo el tamaño y densidad), como las variables de la interacción, multiplicidad, reciprocidad, frecuencia de contacto, dispersión geográfica, homogeneidad (Gracia y otros, 1995).

Pero quizás la perspectiva de estudio que más impacto y peso específico ha tenido en este campo de investigación ha sido la perspectiva cualitativa o funcional, esto es, el análisis de la medida en que las relaciones sociales satisfacen diversas necesidades (o en otros términos desempeñan diferentes funciones). Este mayor impacto es debido fundamentalmente a que los efectos protectores del apoyo social se han observado con mayor frecuencia al utilizar medidas funcionales, mientras que estos efectos no se observan, en general, al utilizar medidas estructurales. En esta dimensión de análisis se enfatiza el apoyo social en los aspectos que apuntan a las consecuencias positivas que extrae el individuo por pertenecer al entramado social. De esta manera, se hace una distinción en relación con los aspectos más propiamente estructurales de las interacciones sociales, que bosquejan el aspecto objetivo de las mismas (tamaño, frecuencia, etc.).

Para efectos del presente estudio, considerando tanto a los sujetos como la metodología de investigación, se hace necesario centrarnos en un estrato o dimensión del Apoyo Social que a nuestro juicio, lleva por sí misma, relevancia y conceptos oportunos para nuestra investigación. Dicha dimensión es la *perspectiva Cualitativa o Funcional del Apoyo Social* (Gracia, 1997). Donde las funciones como el apoyo de estima, apoyo de evaluación (afirmación o feedback), compañía social o la oportunidad que nos ofrecen las relaciones sociales con otros, son significativas o co-causales de nuestro vivir cotidiano y toman relevancia (Weiss, 1974). Esta dimensión hace referencia a las relaciones sociales tanto como un fin en sí mismas, como un medio por las que el individuo satisface necesidades emocionales afiliativas, tales como sentirse amado, compartir sentimientos o problemas emocionales, sentirse valorado y aceptado por los demás, o resolver frustraciones. Por otra parte dentro de la perspectiva funcional se ha distinguido entre el apoyo percibido y recibido, refiriéndose así a dos componentes de este constructo: el componente cognitivo y el componente conductual, una distinción que desde el punto de vista de la investigación ha generado un importante debate (Gracia y otros, 1995).

Apoyo Social Percibido

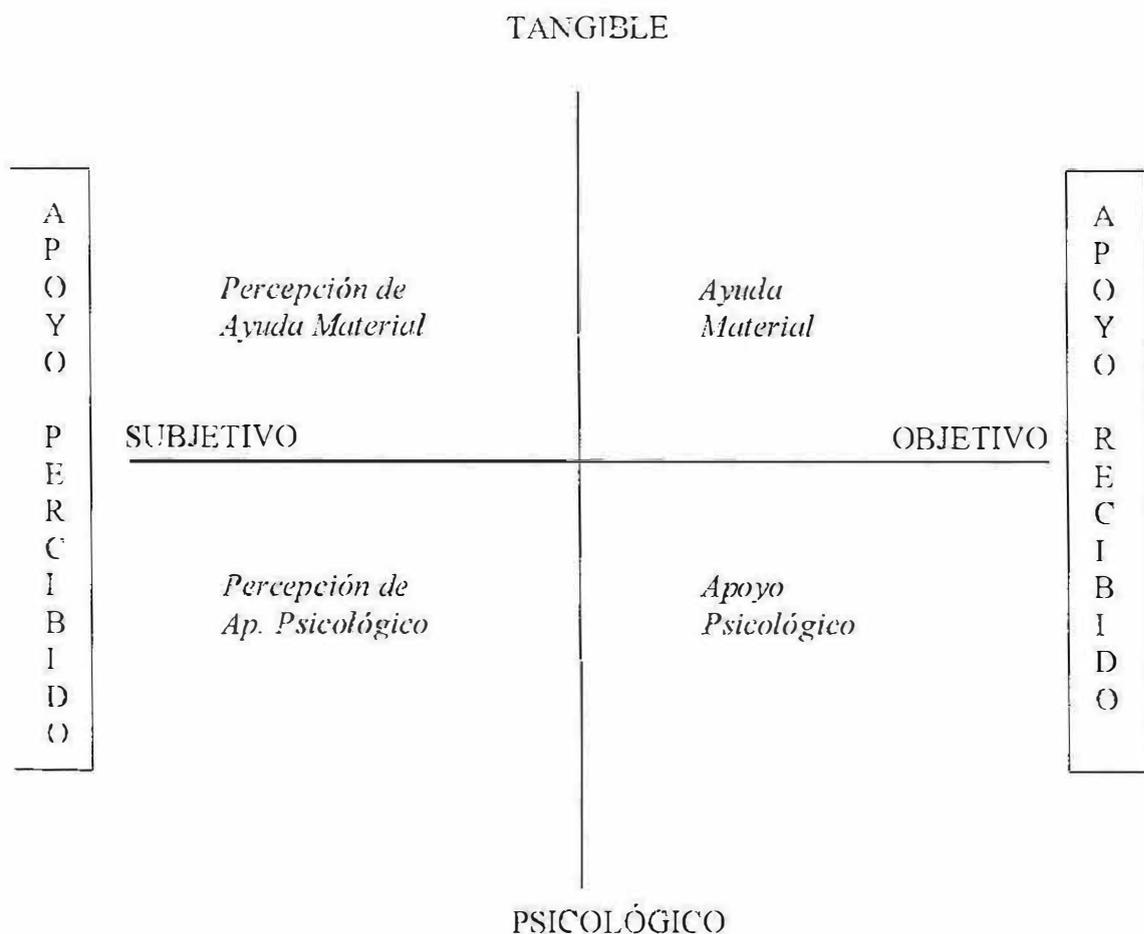
El modo de percibir situaciones, y el modo de develarlas no sólo pasa a ser un acto individualizado, sino también repercutor del espacio comunitario. Desde la psicología social se considera que los sucesos o circunstancias del mundo real afectan al individuo en la forma e intensidad en que son percibidos (Gracia, 1997)

En esta dimensión de análisis se enfatiza el Apoyo Social en los aspectos que apuntan a las consecuencias positivas que extrae el individuo por pertenecer al entramado social. De esta manera, se hace una distinción en relación con los aspectos más propiamente estructurales de las interacciones sociales, que bosquejan el aspecto "objetivo" de las

mismas (tamaño, frecuencia, etc.) (Guarderas, Valdenegro, 2000). Aquí la percepción de dicho entramado y su atribución conlleva un espacio de análisis y acción futura por parte del sujeto, buscando la forma de relacionarse del individuo, y la calidad de la misma.

Gerald Caplan (1974; en Gracia, E.; Herrero, J. y Musitu, G., 1995) no ajeno a estas argumentaciones, se preocupó por puntualizar debidamente las formas en que el apoyo social podía mostiarse. En un plano cartesiano distinguió entre la *transacción* donde existen extremos entre lo real y lo subjetivo por un lado; y por otra parte lo *transferido* donde sus extremos son lo tangible y lo psicológico. Con dicha puntuación de análisis se pretende ilustrar los aspectos más relevantes en la usanza del Apoyo social, lo cuál se grafica a continuación:

FIG. 1: Modelo de Caplan (1976)



Aquí según Caplan, podemos diferenciar cuatro tipos de apoyo social:

- (1) Apoyo Tangible-Objetivo: conductas dirigidas y destinados a la entrega de recursos tangibles (dinero, alimento, etc.) motivados hacia efectos positivos sobre el bienestar físico y mental.
- (2) Apoyo Psicológico-Objetivo: conductas dirigidas y destinadas a entregar pensamientos e inducir afectos positivos hacia los otros.
- (3) Apoyo Tangible-Subjetivo: percepción del sujeto sobre la existencia de recursos útiles concretos en su entorno social y que pueden ser de su utilidad.
- (4) Apoyo Psicológico-Subjetivo: percepción del sujeto sobre la existencia de poder de acceder a recursos sociales cognitivos y afectivos beneficiosos para su bienestar y que le aseguren ciertos tipos de apoyo.

En las funciones de apoyo, Guarderas, Valdenegro, (2000, en Gracia, E.; Herrero, J. y Musitu, G., 1995) elabora una síntesis de las más referidas investigaciones. Las funciones consideradas son las siguientes:

- (1) Apoyo Emocional: referido a la posibilidad que encuentra el individuo en la red de apoyo para compartir sus problemas con otros, sintiéndose aceptado y valorado en un clima de confianza e intimidad.
- (2) Apoyo Informativo y Estratégico: referido a la posibilidad de recibir información respecto de la dimensión y/o naturaleza del problema, a fin de poder mejorar la eficacia del afrontamiento y las posibles líneas de acción.
- (3) Apoyo Material, Tangible o instrumental: referido a la prestación de colaboración material o de servicios.

- (4) Apoyo de Estatus: referido a que la mera participación del individuo en un marco de relaciones determinado le brindaría la sensación de competencia para desenvolverse en dicho contexto.
- (5) Compañía Social: referido a las consecuencias positivas que conlleva dicha compañía como consecuencia de participar en actividades de tipo lúdico-recreativas, dando la posibilidad de generar nuevos contactos, reforzando el sentimiento de pertenencia del sujeto.
- (6) Apoyo de Evaluación: referido a la información que se orienta específicamente a fomentar el accionar autoevaluador del sujeto receptor del apoyo, posibilitando la comparación social.
- (7) Capacidad de Proporcionar Apoyo: referido a la posibilidad que tiene el sujeto de poder brindar soporte, generando la sensación de que los demás también lo necesitan.

Dentro de la perspectiva funcional es de utilidad establecer la distinción entre Apoyo Recibido y Apoyo Percibido. Dicha distinción descansa en la diferencia que presenta la disponibilidad de recursos de apoyo en la comunidad y la percepción de su calidad de tales por parte de los sujetos receptores. Al respecto,

Se puede advertir que estos distintos niveles y expresiones en que se desenvuelve el apoyo social funcional marcan diferencias a la hora de su medición. El Apoyo Social Percibido apuntaría hacia la evaluación y percepción que realiza el individuo de los recursos de su entorno social, mientras que el apoyo recibido tendría un carácter más objetivo, intentando analizar las transacciones totales que ocurren entre los sujetos y su entorno, ocupando un lugar secundario la experiencia subjetiva de los individuos partícipes de dichas transacciones (Guarderas, Valdenegro, 2000).

El concepto de Apoyo Social percibido es clave para el investigador en apoyo social. Por una parte porque la percepción va incluida en la evaluación que el individuo realiza de los procesos en que se ve implicado (Lazarus y Folkman, 1986); y por otra parte, porque constituye la única vía para conocer las representaciones psicológicas que los individuos mantienen sobre sus sistemas de apoyo (Cohen y Syme, 1985). Además se considera la importancia de la percepción del apoyo, como objeto de soporte para enfrentar de forma ventajosa las situaciones difíciles, independientemente de que se acceda o no a los recursos que se creían disponibles. Entre este soporte consideran las personas que nos comprenden, y a las que podríamos contar nuestros problemas, lo cual nos ayuda a superar crisis personales, y en ocasiones sin recabar siquiera en la ayuda material de esas persona

En 1978, Brown ya observó que las personas con mejores recursos personales y sociales eran menos propensas a informar de conductas de búsqueda de ayuda en situaciones de estrés

Apoyo Social en la adolescencia y en la vida adulta

La adolescencia se piensa generalmente como un tiempo en el que los compañeros, más que los miembros de la familia, son fundamentales en la vida de los jóvenes. Sin embargo, la certeza de esta afirmación, al menos en términos de apoyo social, es cuestionable. Durante la adolescencia, los proveedores de apoyo en la familia parecen desempeñar un rol único en la vida del adolescente (Barrera y Li, 1996). Durante la preadolescencia, así como en la adolescencia temprana, las madres son consideradas por esta gente joven como la más importante fuente de apoyo (Furman y Buhrmester, 1985). El papel de las madres parece central: el bajo apoyo de la madre tiende a predecir bajo apoyo del padre y de los parientes, pero a la inversa no es cierto (B. R. Sarason, Pierce, Bannerman y Sarason, 1993; Van Aken y Asendorf, 1997). En el estudio de Van Aken et

al. (1997), las relaciones tanto con la madre como con el padre fueron las más prominentes proveedoras de apoyo, no sólo de ayuda instrumental, sino de apoyo emocional y afectivo, y parecían centrales para los sentimientos de autovalía del niño. Los amigos y abuelos tienen también un papel en estos sentimientos, pero no podrían compensar el apoyo de los padres. Los parientes se ven como proveedores de apoyo, pero debido a que los parientes se describían también por la gente joven, como fuente primaria de conflicto en la vida de los niños, los efectos del apoyo por parte de esta fuente fueron en alguna medida comprometidos. Los amigos proporcionaban intimidad y acompañamiento social; sin embargo, el apoyo de los iguales de diferentes grupos no era intercambiable. El apoyo de los compañeros de clase parecía esencial para la autoestima (Van Aken y Asendorf, 1997): el apoyo de los niños que no eran compañeros de clase no parecía capaz de compensar la ausencia de apoyo de los compañeros.

Una de las principales necesidades que se presentan durante la adolescencia es el desarrollo de la autoestima (Hamburg, 1986). Como señala Bruhn y Philips (1984), "el adolescente busca una imagen que no conoce en un mundo que apenas comprende, con un cuerpo que está descubriendo". Durante esta etapa de la vida, la red social se amplía y posibilita que la persona obtenga estima y aceptación de otras relaciones sociales ajenas a su círculo familiar. Sin embargo, además de una fuente de apoyo importante, el grupo de pares durante la adolescencia constituye también una fuente de estrés. En este sentido, es importante mostrar conformidad con el grupo social, lo cual constituye una poderosa fuente de presión del grupo de pares.

Esta búsqueda del adolescente de nuevos contextos sociales en los que se desarrolla, tiene que ver también con el incremento de los conflictos en su círculo familiar. La nueva composición de la red social del adolescente provoca que la comunicación padres-

adolescentes decrezca (Herrero, 1992) y, como consecuencia, que se experimente con nuevos patrones de interacción con el objeto de lograr un mejor funcionamiento familiar (Boss, 1980; Hansen y Johnson, 1979).

De acuerdo con este planteamiento, la adaptación del adolescente durante el ciclo vital conlleva por una parte, un grado determinado de conflicto con su ámbito familiar (del cual obtenía tradicionalmente el apoyo social) y, por otra parte, un notable incremento de la presión grupal. Ambas circunstancias generan tensión y estrés en los jóvenes. Esta presencia de situaciones estresantes puede llevar a problemas psicológicos si el adolescente no es capaz de mantener el apoyo social procedente de su familia. Una situación difícil si consideramos que en esta etapa se suceden constantes ensayos sobre nuevas fuentes de apoyo social.

La investigación en laboratorio ha sugerido que el apoyo social de los padres sigue siendo central incluso para adultos jóvenes (Aseron, Sarason y Sarason, 1992). Se indicó que los padres fueron importantes fuentes no sólo de apoyo instrumental, como el dinero adicional, sino como fuente de apoyo emocional. El apoyo de los padres estuvo asociado negativamente con el estado de ánimo depresivo entre los estudiantes. El grado de apoyo de los amigos, y el apoyo de los compañeros sentimental, en el caso de que lo hubiera, estaba únicamente asociado con la soledad. De esta manera, los sentimientos de ser estimado y apoyado por los padres parecen continuar asociados con la salud mental hasta bien entrada la tercera década de vida.

La transición hacia el mundo adulto conlleva el aprendizaje de nuevas tareas y roles. Durante esta etapa de la vida, las personas eligen sus carreras profesionales, deciden sobre sus estilos de vida, establecen redes de amigos y se implican voluntariamente en actividades cívicas y comunitarias (Bruhn y Philips, 1984). En el terreno personal, el inicio

de una relación íntima y estable exige la aceptación de las diferencias personales o de las diferentes expectativas adscritas al género del otro miembro de la pareja.

Apoyo Social y determinantes ambientales en el Rendimiento académico

Estudios revisados indican que el tipo de interacción entre los factores cognitivo-motivacionales pueden variar sistemáticamente dependiendo del tipo de experiencias de aprendizaje a las que se encuentre sometido el alumno. De hecho, por ejemplo, se ha visto que los alumnos con dificultades de aprendizaje pueden desarrollar patrones motivacionales distintos que los alumnos con un rendimiento satisfactorio. Si bien es cierto que los propios valores de las variables en estudio (Autoconcepto, Metas de aprendizaje, Procesos Atribucionales) y el procesamiento subjetivo de las mismas incide significativamente sobre el patrón interactivo desarrollado, no lo es menos el que tales estrategias dependen en gran medida de diversos factores o variables ambientales o contextuales. Tanto las características propias del ambiente familiar como las del contexto escolar influyen poderosamente sobre las variables individuales-personales ya citadas, así como sobre el Rendimiento Académico.

El contexto Familiar

El papel que juega la familia en relación al desarrollo del sujeto es fundamental, no sólo porque a través de ella son cubiertas las necesidades básicas para la supervivencia, sino porque además en su seno se realizan los aprendizajes imprescindibles para poder desenvolverse en la sociedad. La familia constituye un contexto de socialización especialmente relevante para el sujeto, ya que en él se establecen las pautas que caracterizarán su apertura y estilo de relación en otros entornos. En el ámbito familiar es donde el sujeto desarrolla las primeras percepciones acerca de sí mismo, basándose en la información que sobre él le transmiten los "otros más significativos", que en este caso son

los padres. Así, se ha señalado como aquellos padres que ofrecen una educación caracterizada por el control y exigencia de madurez al sujeto, al mismo tiempo que por las altas manifestaciones de comunicación, aceptación y respeto hacia el mismo, favorecen en éste el desarrollo de una imagen positiva, así como sentimientos de autoconfianza y autoeficacia, que repercutirán de forma positiva sobre sus futuras relaciones con los demás y sobre su ajuste y conducta social (Cutrona y otros, 1994).

Por otra parte, en edad escolar, la familia también ejerce una gran influencia sobre la conducta de aprendizaje del sujeto y sobre su rendimiento. La actitud y conducta de los padres, sus creencias y expectativas acerca de la capacidad y logros del sujeto, favorecen el desarrollo de un autoconcepto académico positivo o negativo, así como un tipo de motivación (intrínseca o extrínseca) hacia tareas escolares, factores que determinan, en parte, los resultados académicos que éste obtenga. De esta forma, aquellos padres que tienen creencias, conductas y actitudes positivas (por ejemplo, estimular la curiosidad, la persistencia, independencia, etc., en relación a las tareas) y altas expectativas en cuanto al rendimiento del sujeto, están promoviendo el desarrollo de sentimientos positivos de autoconfianza y autocompetencia que favorecerán la motivación intrínseca hacia los aprendizajes escolares, repercutiendo esto de forma positiva sobre el rendimiento. Dix (1993) ha realizado una revisión de los resultados de los trabajos sobre las creencias y atribuciones que los padres realizan sobre sus hijos y la importancia que ello tiene sobre la conducta de éstos últimos, y ha concluido que aunque la conducta previa de sus hijos es una fuente importante para la formación de pautas atribucionales sobre los mismos, éstas dependen en gran parte, también, de las características personales y socioculturales de los padres. En este sentido, los padres que tienen tendencias depresivas, con baja autoestima, y ansiosos perciben a sus hijos como más difíciles y no complacientes que los padres que no

experimentan emociones negativas. Los patrones atribucionales que llevan ciertas percepciones de los padres sobre sus hijos conllevan consecuencias específicas para éstos últimos. Las atribuciones sobre los hijos tienen, fundamentalmente, dos consecuencias: (a) regulan las reacciones de los adultos sobre los niños y, así, las experiencias de socialización a las que los niños se encuentran expuestos, y (b) influyen sobre el concepto que los niños tienen sobre sí mismos y sobre cómo los adultos quieren que actúen (Dix, 1993, pág 637).

Contexto Académico: los profesores

En relación a los profesores, se ha puesto de manifiesto cómo la conducta que estos tiene en el aula influye tanto sobre el comportamiento del sujeto como sobre su rendimiento, bien de forma positiva, bien de forma negativa. Para comprender este tipo de influencia es necesario tener en cuenta no sólo la conducta observable y manifiesta del profesor, sino también los pensamientos o cogniciones en los que aquélla se basa, concretamente las percepciones y representaciones que el profesor desarrolla acerca del sujeto, es decir, lo que piensa y espera de éste, las capacidades e intenciones que le atribuye, etc. Estas representaciones constituyen las *expectativas* del profesor respecto al sujeto y reflejan las creencias que tiene sobre las posibilidades de éste para cambiar y beneficiarse de los aprendizajes escolares, determinando la interpretación y valoración de lo que éstos hacen, las reacciones ante sus realizaciones e, incluso, modificando el comportamiento del profesor en función de esas expectativas (Babad, 1995).

La información que utiliza el profesor para elaborar las distintas representaciones o expectativas sobre los sujetos procede de diversas fuentes, como son la observación inicial de las características y comportamiento de éstos (expectativa inicial), la información proporcionada por otros (por ejemplo, informes, pruebas objetivas, etc.) y la observación continuada que tiene lugar en el aula, que confirmará o modificará la expectativa inicial.

Sin embargo, no toda esta información es utilizada, sino que será seleccionada y categorizada en función de determinados factores, entre los que se han señalado como más importantes el atractivo físico del sujeto (que en un primer momento influye sobre las expectativas, de manera que los profesores suelen tener expectativas más altas respecto a los sujetos que resultan más atractivos), el sexo, el estatus social, la raza y, sobre todo, el comportamiento y características personales del sujeto y concepto que de su propio rol tiene el profesor.

Los efectos que estas expectativas y la conducta del profesor tienen sobre el rendimiento de los sujetos son una realidad (Skinner y Belmont, 1993). Sin embargo, esta influencia no es lineal, sino que su amplitud y funcionamiento dependen de complejos mecanismos que deben tenerse en cuenta. En relación a esto, Jussin (1986) propone un modelo con el que trata de explicar los efectos que las variables del profesor, tanto cognitivas como conductuales, tienen sobre la conducta de rendimiento del sujeto, así como los factores que pueden limitar o disminuir dicha repercusión.

De la misma forma que el profesor, en función de sus características personales y del concepto que tiene de su propio rol, percibe y representa la información que obtiene sobre el sujeto. éste también interpreta la información que le transmite el profesor en relación a lo que espera de él. En esta interpretación juegan un papel fundamental el autoconcepto que tiene el sujeto, tanto en el aspecto cognitivo (creencias acerca de sus capacidades) como en el afectivo (valoración de las mismas o autoestima), y las atribuciones que realiza ante los resultados que obtiene. En relación al primer aspecto, Bandura (1977) señala como a partir de las creencias y valoración que hace de sus capacidades, el sujeto anticipa el resultado de su conducta, es decir, genera expectativas, bien de éxito, bien de fracaso, que repercutirán sobre su motivación y su rendimiento. Estas

expectativas determinarán si la conducta será iniciada o no, qué esfuerzo dedicará a la realización de las tareas, así como la persistencia ante las dificultades, etc. De esta forma, se ha señalado como los repetidos fracasos que experimentan los sujetos con dificultades de aprendizaje les llevan a desarrollar creencias de falta de competencia, que conllevan bajas expectativas de logro y, como consecuencia de ello, una escasa implicación en las tareas y un menor rendimiento. En cuanto al tipo de atribución que realizan, Weiner (1984) ha señalado que las expectativas del sujeto dependen de la estabilidad o constancia de la causa a la que atribuye sus resultados. Los sujetos que interpretan los resultados obtenidos como debidos a una causa estable tendrán altas expectativas de éxito en caso de logro y bajas expectativas ante el fracaso. Por otra parte, también es importante el grado de controlabilidad que el sujeto cree que tiene sobre las causas que han llevado a determinados resultados, de manera que aquellos que consideran que no pueden controlarlas tendrán expectativas más bajas que aquellos que piensan que están bajo su control. Por ejemplo, en el caso de los sujetos con dificultades para el aprendizaje, y debido a sus repetidos fracasos se ha señalado que existe mayor probabilidad de que atribuyan sus resultados negativos a falta de capacidad (factor estable e incontrolable) y sus resultados positivos a factores externos e incontrolables (por ejemplo, suerte), lo que repercute negativamente sobre sus expectativas y, por lo tanto, sobre su motivación y rendimiento.

En resumen, según el modelo de Jussim (1986, 1989), el profesor proporciona al sujeto información acerca de lo que espera de él por medio de su conducta en el aula. Pero el efecto que tal información tiene sobre la motivación y rendimiento del sujeto dependerá de las variables personales de éste. Según estas características y en función de si existe o no ajuste entre las expectativas de uno y otro, el sujeto reaccionará de manera distinta ante la conducta del profesor, confirmando o no sus expectativas, lo que se reflejará en su

motivación y rendimiento. A su vez, el comportamiento del alumno (cognitivo, afectivo, esfuerzo ante las áreas escolares, calidad de la interacción con el profesor, etc.) influye sobre el comportamiento posterior del profesor. Skinner y Belmont (1993) han obtenido evidencia empírica de que ésta es una situación con una secuencia recíproca de interacciones. Según los autores, la conducta del profesor influye sobre el nivel de implicación (conductual y afectiva) de los alumnos, el cual es percibido por el profesor e influye sobre sus interacciones con los alumnos.

Contexto Académico: Los compañeros

El grupo de iguales desempeña un papel fundamental, ya que no sólo favorecen el aprendizaje de destrezas sociales y la autonomía e independencia del sujeto con respecto de los otros, sino que además ofrecen un contexto para la interacción social, a partir del cual el sujeto recibe gran cantidad de información autorreferente, relativa no sólo a la dimensión académica del autoconcepto (la imagen que tiene de sí mismo como estudiante y como valora esa imagen), sino también a la dimensión no académica o social (referida a la apariencia y capacidad física y a la competencia social) (Thornton y Moore, 1993). Esta información le servirá para desarrollar, mantener y/o modificar su autoconcepto, lo que repercutirá posteriormente sobre su motivación y su comportamiento académico.

En cuanto a la dimensión académica, numerosos autores han señalado la importancia que la información sobre la propia competencia (autoeficacia) tiene en relación a la conducta del sujeto (Bandura, 1977; Schunk, 1981; Covington, 1985). La valoración que el sujeto hace de su competencia, a partir de los resultados que obtiene y de la información que recibe al compararse con los demás, determina sus expectativas de logro y su motivación, repercutiendo esto sobre su conducta de aprendizaje y su rendimiento. Así, los sujetos que por sus problemas de aprendizaje fracasan repetidamente, tienden a dudar de

su competencia, generando esta creencia bajas expectativas de logro y baja motivación, lo que afecta de forma negativa a su conducta, que se caracterizará por falta de persistencia, rechazo a las tareas difíciles, poca atención, etc. Finalmente, todo esto repercutirá en su rendimiento, que será menor que el de sus compañeros (Butler, 1995).

En relación a esto Marsh (1986; citado por González-Pienda, Nuñez y Valle, 1991) propone un modelo que trata de explicar la relación entre conducta de aprendizaje y autoconcepto, a partir no sólo de un proceso de comparación externa, sino también de comparación interna, actuando ambos de forma independiente. Según este autor, cuando los sujetos buscan información autorreferente realizan una comparación externa y otra interna. En el primer caso, el sujeto compara sus habilidades con las de los iguales significativos para él. En el segundo, compara sus propias habilidades entre sí, de manera que la evaluación negativa de alguna de esas habilidades será compensada por una evaluación positiva en otra. A nivel general, Wienne y Marx (1981) señalan como aquellos sujetos que tienen bajas autopercepciones en la dimensión académica tienden a compensarlas con más altas percepciones en la dimensión social. Aunque por lo general los sujetos recurren a la comparación externa para obtener información acerca de sí mismos, comparación que en muchos casos resulta negativa, también realizan una comparación interna, que en último caso podrá repercutir sobre su autoconcepto y, por tanto, sobre su motivación, su aprendizaje y su rendimiento académico.

4.3 AUTOCONCEPTO

En las últimas décadas se ha señalado la relación del autoconcepto con la organización cognitiva y conductual de los sujetos, ocupando el núcleo del psiquismo humano (Machargo, 1991). El autoconcepto es considerado como un sistema complejo formado por las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo, y que le sirven de referencia para analizar, valorar e interpretar la información, tanto interna como externa, así como para guiar su conducta. (Pumariega, 1995).

El estudio del campo del autoconcepto, desde la perspectiva psicológica, fue iniciada por W. James, en 1890, quien establece los puntos fundamentales para el estudio del "self", del "yo mismo", en definitiva, del autoconcepto. Este autor considera el "self" como un agente que piensa y percibe ("yo conocedor") al mismo tiempo que es objeto de reflexión ("yo objeto de conocimiento"). Señala que también existen tres tipos de "yoes", siendo el primero de tipo material, el cual se refiere a las posesiones personales y características corporales; el segundo de tipo espiritual, el cual agrupa los deseos, emociones y las tendencias; y en tercer lugar el del tipo social, el cual se caracteriza por relacionarse con los demás y de su postura social. De este modo considerando estas divisiones en conjunto llevan al sujeto a su autodefensa y su autorrealización (Beane y Lipka, 1986).

En la actualidad, aunque sigue existiendo cierta confusión tanto en la terminología utilizada para referirse al autoconcepto (donde se recurre a términos como la autovalía, autorrespeto, autoestima, etc.) como en las dimensiones que lo componen, se considera el autoconcepto como "el conjunto de percepciones que una persona tiene de sí misma y que han sido formadas a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente, siendo influenciadas de manera especial por los refuerzos y el feedback tanto de los *otros*

significativos como los propios mecanismos cognitivos, como las atribuciones” (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976).

En esta definición se observa que una de las fuentes que proporcionan al sujeto información autorreferente que le permitirá realizar inferencias acerca de sí mismo, es el feedback de *los otros significativos*, fuente de carácter social que incluye tanto los padres, como profesores e iguales. Andersen (1987) señala además, que el sujeto recibe información de otras fuentes, como son la observación de la conducta y reacciones emocionales propias y la comparación social.

Autores como Shavelson, Hubner y Stanton (1976) definen el autoconcepto como “las percepciones que una persona mantiene sobre sí misma y que han sido formadas a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente, siendo influenciadas, de manera especial, por los refuerzos y feedback de los otros significativos así como por los propios mecanismos cognitivos tales como las atribuciones”.

De acuerdo con esto, el autoconcepto se caracterizaría por ser:

- a) Multidimensional; las autopercepciones se encuentran organizadas según su naturaleza de dimensiones específicas, más o menos amplias.
- b) Jerárquico; las dimensiones de autoconcepto derivadas directamente de las experiencias concretas se organizan para dar lugar a otras dimensiones más globales, las cuales a su vez pueden reorganizarse a otro nivel más general.
- c) Estable; cuanto más general es una dimensión mayor estabilidad posee.
- d) Con entidad propia; diferenciable de otros constructos como, por ejemplo, el rendimiento académico.

Autoconcepto, Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento académico

Trabajos como los de García y Pintrich (1994) señalan que hasta fechas recientes los investigadores tratan los aspectos motivacionales y cognitivos del aprendizaje de modo independiente. Por un lado, los modelos puramente motivacionales aportan información sobre el "por qué" del trabajo de los estudiantes, de su actividad, de su esfuerzo y persistencia ante las tareas requeridas. Por otro lado, los modelos cognitivos del aprendizaje intentan describir "cómo" los estudiantes llegan a comprender y dominar tales tareas mediante la utilización de diversas fuentes cognitivas (p.ej. conocimientos previos) y destrezas (p.ej. estrategias cognitivas y de autorregulación del aprendizaje). Ambos factores ("porqué" y "cómo") operan conjuntamente para crear las condiciones óptimas de aprendizaje y rendimiento académico (Boekaerts, 1996; Valle 1996).

Los modelos actuales propuestos para comprender y explicar el proceso de aprendizaje integran la vertiente cognitiva y motivacional del mismo. Para aprender es necesario, por parte del alumno, la interacción entre dos condiciones: (a) que el alumno sea cognitivamente capaz de enfrentarse óptimamente a las tareas de aprendizaje y (b) que se encuentre motivacionalmente orientado hacia el aprendizaje o, al menos, la resolución efectiva de dichas tareas. Dentro de la dimensión cognitiva del aprendizaje se concede especial relevancia al papel de variables como las aptitudes o procesos cognitivos, los conocimientos previos, los estilos cognitivos y de aprendizaje y, especialmente, las estrategias generales y específicas de aprendizaje, mientras que las variables motivacionales más importantes parecen ser las expectativas del alumno, su percepción del contexto instruccional, sus intereses, metas y actitudes, así como la capacidad percibida para la realización correcta de las tareas académicas. Pero además de estos dos tipos de variables (cognitivas y motivacionales), el aprendizaje y rendimiento académico se

encuentra relacionado con ciertas variables de ámbito de la personalidad o de tipo afectivo. Una de tales variables es el Autoconcepto, la cuál sería una variable importante dentro del ámbito afectivo – motivacional, el cual incide significativamente en el correcto funcionamiento del ámbito cognitivo.

Las investigaciones actuales ponen de manifiesto que la implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente autocompetente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje (Miller, Behrens y Greene, 1993; Zimmerman, Bandura y Martínez-pons, 1992). Todo ello influye tanto sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas que pone en marcha a la hora de abordar las tareas como sobre la regulación del esfuerzo y la persistencia, lo que a su vez incide de forma directa y positiva sobre el rendimiento académico de los alumnos (González-Pienda *et al.* 1997, Núñez *et al.* 1995). Este punto de vista integrativo es el que predomina en las teorías metacognitivas que en la actualidad se están elaborando. Por ejemplo Borkowski (1992) afirma que tales teorías se generan a partir de dos asunciones fundamentales: (a) que cualquier acto cognitivo tiene consecuencias motivacionales y (b) que tales consecuencias potencian futuras conductas de autorregulación.

Es importante resaltar la existencia de dos tipos generales de modelos elaborados para explicar el funcionamiento metacognitivo de un estudiante eficaz. En primer lugar, están los modelos en los que se admiten dos dimensiones, la cognitiva y la motivacional, así como la interacción entre ambos, pero no discuten el papel de las variables afectivas en la explicación de la conducta de aprendizaje autorregulado (Boekaerts, 1996). Por otro lado, en segundo lugar, disponemos de modelos de la conducta de aprendizaje autorregulada en los que se admiten tres dimensiones interactuantes: la cognitiva (formada

principalmente por el conjunto de estrategias cognitivas y de aprendizaje), la motivacional (en la que destacan variables importantes como las metas académicas, los procesos de atribución causal, las expectativas de autoeficacia y de resultado) y la afectiva (siendo el autoconcepto/autoestima una de las variables fundamentales).

La idea que se deriva de este último modelo es que la dimensión afectiva interacciona significativamente con la dimensión motivacional en la determinación del esfuerzo que el alumno esté dispuesto a emplear para la puesta en marcha de las variables de orden cognitivo y metacognitivo con el objeto de lograr un aprendizaje óptimo y significativo. Sin embargo, la gran mayoría de las investigaciones se han centrado en el análisis de las variables cognitivo - motivacionales, y su relación, dejando de un lado las de tipo afectivo.

La mayoría de las investigaciones realizadas sobre este tema ofrecen datos que apoyan la hipótesis de la relación entre la imagen que el alumno tiene de sí mismo y su implicación específica en el aprendizaje y resolución de las tareas académicas. Desde distintas perspectivas se confirma la existencia de relación significativa entre el autoconcepto y/o autoestima del estudiante y la selección y utilización de determinadas estrategias de aprendizaje. Por ejemplo, Dean (1997) en una investigación con una población preadolescente, ha encontrado que los alumnos con alto nivel de autoestima utilizaban estrategias de aprendizaje más sofisticadas y lograban mejores resultados en tareas de recuerdo que sus compañeros con niveles inferiores de autoestima.

De hecho los alumnos con baja autoestima se comportan más rígidamente a la hora de utilizar diferentes estrategias de aprendizaje, utilizando con mucha frecuencia una estrategia repetitiva para recordar la materia. En consecuencia, según los resultados de este estudio, mientras que los estudiantes con alta autoestima utilizan estrategias de tipo

elaborativo (procesamiento profundo), los alumnos con baja autoestima prefieren la utilización de estrategias de tipo repetitivo (procesamiento superficial). En un estudio posterior al comentado, Schmeck y Meier (1988) encuentran que los estudiantes que prefieren elaborar la información cuando estudian (más que repetirla simplemente) disponen de un nivel de alto autoestima. Por otra parte, los resultados de esos autores parecen indicar que los estudiantes con alta autoestima implican con frecuencia sus autoconceptos en el aprendizaje.

En el contexto escolar, la mayoría de los trabajos que han examinado la relación entre el logro académico y el autoconcepto han encontrado una relación significativa entre ambas variables y, en general, la influencia observada es de tipo recíproco (González y Tourón, 1992; Nuñez y González-Pienda, 1994). Al concurrir un conjunto de circunstancias que ponen en peligro la relación mencionada, el sujeto suele poner en marcha una serie de estrategias motivacionales que le permiten regular la motivación y el esfuerzo necesario para el aprendizaje (Bear y Minke, 1996; Covington, 1992; Deppe y Harackiewicz, 1996; García y Pintrich, 1994; González-Pienda *et al.*, 1997; McGuire y McGuire, 1996).

Algunas de estas estrategias son: (a) la creación de obstáculos con el fin de mantener un autoconcepto positivo o "self-handicapping" (por ejemplo, algunos alumnos ante una amenaza seria de su autoconcepto debido al más que posible fracaso en el logro académico, dejan de esforzarse en las tareas de aprendizaje con el fin de justificar mediante esta causa el posible fracaso y con lo que, además, un eventual éxito quedaría justificado por su habilidad), (b) la activación de una imagen de sí mismo muy negativa (o "pesimismo defensivo"), lo que justificaría por sí mismo la posible obtención de fracaso en el aprendizaje, pero que hace que al eliminarse la ansiedad ante este hecho el alumno puede intentar sacar mayores resultados de los esperados mediante el esfuerzo, (c) activar las

dimensiones positivas del alumno y eliminar el valor de las negativas o "self-affirmation" (por ejemplo, ante la amenaza de una autoimagen muy negativa como consecuencia de sus malos resultados académicos, puede reactivar el interés por otras áreas de él, las cuales le ofrecen una imagen más positiva y, como consecuencia, eliminar todo interés por la dimensión académica, redundando en un descenso acusado en la motivación hacia las obligaciones académicas), y (d) utilizar un "patrón atribucional defensivo" (en el sentido de no tomar responsabilidad en los propios fracasos académicos y sí en los éxitos) (Nuñez, González-Pienda, García, González-Pumariega, Roces, Alvarez, 1997).

La utilización por parte del estudiante de este tipo de estrategias motivacionales con el fin de mantener una imagen positiva de sí mismo conlleva consecuencias motivacionales, cognitivas y afectivas. Sobre la relación entre el autoconcepto y estrategias de aprendizaje, en cada una de las cuatro estrategias motivacionales mencionadas posee evidentes implicancias para la conducta de aprendizaje autorregulado. La primera de las estrategias mencionadas (self-handicapping) implica un menor uso de estrategias cognitivas y de regulación del aprendizaje y un rendimiento menor, como un nivel adaptativo. La segunda de las estrategias, contrariamente a la primera, implica niveles de esfuerzo y estrategias de aprendizaje propios de estudiantes con un autoconcepto muy positivo. La utilización de la estrategia de autoengrandecimiento (self-affirmation), el alumno al perder la motivación intrínseca por las obligaciones académicas conlleva una mínima utilización de las estrategias propias de un procesamiento profundo y de un aprendizaje autorregulado, observándose en estos estudiantes, si existe una fuerte razón externa para el logro la utilización de estrategias de tipo memorístico y repetitivo que conlleva un mínimo de esfuerzo y tiempo, conducentes a un aprendizaje sin ningún grado de significatividad. Respecto al cuarto tipo de estrategias defensivas del autoconcepto del estudiante, se debe

señalar que un alumno metacognitivamente maduro y capaz de autorregular su proceso de aprendizaje suele tomar responsabilidad del resultado de su conducta, tanto respecto al éxito como al fracaso, viendo éste último como una oportunidad de mejorar y crecer en competencia (Nuñez, González-Pianda, García, González-Pumariega, Rocés, Alvarez, 1997).

En consecuencia, los estudiantes que utilizan el patrón atribucional de defensa de su autoconcepto no suelen ser estudiantes capaces de autorregular adecuadamente su conducta de aprendizaje, ya que el fracaso se debe a la incorrecta utilización de estrategias y no creen en el esfuerzo como un factor primordial para mejorar su capacidad de autorregulación, donde no se cree que el fracaso se deba a su falta de competencia, sino a causas externas que caen fuera de su control. Esta falta de control es la que explica la ausencia de un mayor esfuerzo ante los fracasos y también la causa que explica el hecho de que el estudiante pueda seguir disponiendo de una buena imagen de sí mismo como estudiante.

Modelo multidimensional del autoconcepto.

Este modelo de autoconcepto representa una visión ordenada y jerárquica, en la cual se ubica en la parte superior del esquema, la percepción global que tiene la persona del autoconcepto. Este autoconcepto global se divide en dos áreas:

- a) autoconcepto académico.
- b) autoconcepto no académico.

Estas a su vez, se dividen en diferentes subáreas, hasta llegar a la conducta actual y su evaluación en situaciones concretas.

Cabe destacar que, con relación a la jerarquía de los componentes, mientras más alto su nivel jerárquico mayor será la estabilidad del autoconcepto (Nuñez y González-Pianda, 1994).

Otro de los factores importantes en el modelo del autoconcepto de Shavelson sería la variable edad y la forma como esta influye en el comportamiento de los distintos componentes. La investigación empírica señala dos puntos de importancia en este sentido:

- a) se ha encontrado que las autopercepciones de los niños más pequeños son menos diferenciadas.
- b) Mientras las percepciones de los niños se van diferenciando en forma creciente durante los años de enseñanza básica, se describe también que estas autopercepciones sufren una caída durante la enseñanza secundaria y no alcanzan a diferenciarse luego de la preadolescencia.

Dimensiones del autoconcepto.

Dependerá, por ejemplo de la edad, del sexo, la cultura, el medio social y las exigencias profesionales que enfrenta la persona (Núñez y González-Pienda, 1994).

En relación con el autoconcepto académico y el no académico se puede decir que;

- Dentro del autoconcepto académico el papel de la edad es determinante, por cuanto, a medida que el sujeto avanza en edad, los aspectos académicos pasan a un segundo lugar en importancia, es decir, el autoconcepto académico que para el niño es difícil de diferenciar del autoconcepto global, se circunscribe con mayor precisión exclusivamente a los aspectos relativos a la vida académica a medida que el sujeto avanza en edad.
- Dentro del autoconcepto académico se encuentran otras dimensiones más específicas, como son el autoconcepto académico verbal, autoconcepto académico matemático y por último, un autoconcepto académico relacionado con las ciencias.

El autoconcepto no académico, a su vez, se manifiesta en tres áreas, que son el área social, donde el autoconcepto está asociado con la significación que la conducta de la persona tiene para los demás; el área física, donde el autoconcepto tiene que ver con las aptitudes, la apariencia general del individuo y el área emocional, esta última se considera como una dimensión más subjetiva e interna y, por lo tanto, la menos generalizable (Martorell et al, 1992, citado en Núñez y González-Pienda, 1994).

Influencias del autoconcepto

Desde una perspectiva causal, el autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la formación derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos.

Esta información constituye una importante base de conocimiento acerca de nuestras habilidades, logros, preferencias, valores, metas, etc. La base de conocimiento, y su organización, no es elaborada de forma aleatoria, sino que el proceso de constitución del autoconcepto es selectivo, inventivo y creativo (Segal, 1988, citado en Núñez-Pérez y González-Pumariega, 1996).

Desde esta perspectiva, el autoconcepto sería “un conjunto de autoesquema que organizan la experiencia pasada y que son utilizados por el sujeto para reconocer e interpretar la autoinformación relevante procedente de contexto social inmediato” (Markus, Smith y Morelanand, 1985 p.277, citado en Núñez-Pérez y González-Pumariega, 1996).

En lo que se refiere a las influencias del autoconcepto, se señala que una de las tareas más importantes del autoconcepto es regular mediante un proceso de autoevaluación y autoconciencia, de manera que el comportamiento de un sujeto dependerá en gran

medida del autoconcepto que el sujeto tenga en ese momento (Machargo, 1991 citado en Núñez-Pérez y González-Pumariega, 1996).

Sin embargo, este proceso de autorregulación no se realiza globalmente (Bandura, 1989; Brown y Smart, 1991 citado en Núñez-Pérez y González-Pumariega, 1996), sino a través de las distintas autopercepciones o autoesquemas que constituyen el autoconcepto y que representan generalizaciones cognitivas, actuando de punto de contacto entre el pasado y el futuro, pudiendo controlar la conducta presente en función de éste (Núñez-Pérez y González-Pumariega, 1996).

Los autoesquemas, influyen sobre la conducta por medio de las expectativas, de la interpretación de las distintas situaciones en las que se encuentra el sujeto, así como la información que será seleccionada, o bien afectando a las inferencias que se realicen. Las funciones de estos autoesquemas son muy variadas, destacando el ser fuentes motivacionales, que favorecen los sentimientos de autoeficacia, competencia y de control sobre la propia conducta (Núñez y González-Pumariega, 1996).

En definitiva, el autoconcepto, por medio de los autoesquemas que lo constituyen, se encarga de integrar y organizar la experiencia del sujeto, regular sus estados afectivos y, sobre todo, actúa como motivador y guía de la conducta (Núñez y González-Pumariega, 1996).

En general, los autores antes mencionados concuerdan en señalar, que hasta fechas recientes, los aspectos motivacionales y cognitivos del aprendizaje escolar han sido tratados en forma independiente. Por un lado, los modelos puramente motivacionales aportan información sobre el porqué del trabajo de los estudiantes, de su actividad, su esfuerzo y su persistencia ante las tareas escolares. Por otra parte, los modelos cognitivos del aprendizaje intentan describir como los estudiantes llegar a comprender y domar tales tareas mediante

...utilización de diversas fuentes cognitivas (p.ej., conocimientos previos) y destrezas (p.ej., estrategias de aprendizaje) (Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega, Roces, Alvarez y González, 1998).

Existe acuerdo en estos autores, en la necesidad de crear y probar modelos complejos en los que se considere la interacción entre cognición y motivación en el contexto escolar, puesto que ambos factores operan conjuntamente para crear las condiciones óptimas de aprendizaje y rendimiento académico.

Por lo tanto, para aprender es necesario:

- a) que el alumno sea cognitivamente capaz de enfrentarse a las tareas de aprendizaje y,
- b) que se encuentre motivacionalmente orientado hacia el aprendizaje o, al menos, hacia la resolución efectiva de dichas tareas (Núñez y González-Pumariega, 1996).

En la dimensión cognitiva del aprendizaje, tienen mayor importancia las variables como las aptitudes o procesos cognitivos, los conocimientos previos, los estilos cognitivos y de aprendizaje y, especialmente, las estrategias generales y específicas de aprendizaje; mientras que las variables motivacionales más importantes parecen ser las expectativas del alumno, su percepción del contexto instruccional, sus intereses, metas y actitudes, así como la capacidad percibida para la realización correcta de las tareas académicas (Núñez et al., 1998). Dentro del ámbito motivacional, se considera el autoconcepto como una de las variables más importantes, ya que incide significativamente en el correcto funcionamiento del ámbito cognitivo.

Las investigaciones actuales, ponen de manifiesto que la participación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta considerablemente cuando este se siente

autocompetente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades, tiene altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje (Núñez et al., 1998).

Todo esto, influye tanto sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas que la persona pone en marcha a la hora de abordar las diferentes tareas como sobre la regulación del esfuerzo y la persistencia, lo que a su vez incide en forma directa y positiva sobre el rendimiento académico de los alumnos (González-Pienda et al., 1997).

Este punto de vista integrativo es el que predomina en las teorías metacognitivas que en la actualidad se están elaborando. Por esta razón, la idea fundamental que subyace a estas teorías y modelos es que la dimensión afectiva interacciona e influye significativamente en la determinación del esfuerzo que el alumno está dispuesto a emplear para la puesta en marcha de las variables de orden cognitivo y metacognitivo con el objeto de lograr un aprendizaje óptimo y significativo (Núñez et al., 1998).

Autoconcepto y rendimiento académico.

Aunque los resultados de los estudios existentes que apoyan la hipótesis de que el autoconcepto académico influye causalmente sobre el comportamiento cognitivo y estratégico ante tareas académicas no son del todo claros se han encontrado investigaciones que resaltan la importancia de dicha influencia, en relación con otras variables co-causales. Entre estas investigaciones podemos mencionar a Núñez, González -Pienda, Rodríguez, Pérez. (1997) donde se concluye que el autoconcepto positivo favorece la utilización de procedimientos estratégicos de aprendizaje, en el sentido de que cuanto mejor sea el autoconcepto del estudiante más estrategias de aprendizaje utiliza el alumno, lo cual le facilita un procesamiento profundo de la información.

Winert y Kluwe (1987) demostraron que cuanto mayor conocimiento y control sobre los procedimientos de aprendizaje, mayor autoestima y motivación intrínseca. En este sentido, la enseñanza de estrategias de aprendizaje, en la medida en que potencian la regulación del propio proceso de aprendizaje, favorece el conocimiento de las propias capacidades y limitaciones y, más aún, las posibilidades de actuar sobre ellas.

La enseñanza del uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje, en la medida que favorezcan la reflexión consciente, la regulación y la toma de decisiones en relación a las propias habilidades, contribuirá a mejorar el autoconcepto y, a la inversa, un buen conocimiento y control sobre las propias capacidades contribuirá a un mayor nivel de conciencia y regulación, necesario para conseguir un comportamiento estratégico óptimo (Monereo, 1994)

De acuerdo con la investigación de Núñez et al (1998), se puede decir que : los alumnos con un autoconcepto positivo, disponen de mayores recursos cognitivos y motivacionales (las estrategias de aprendizaje, motivación, concentración, actitud, etc.) que los alumnos con un autoconcepto negativo.

Los resultados de ésta investigación indican también que :

- a) Cuánto menor es el autoconcepto académico del alumno mayor será la dificultad para utilizar estrategias que le lleven a un aprendizaje significativo y duradero.
- b) Que cuanto más positiva sea la imagen que tiene de sí mismo como estudiante mayor será la utilización de estrategias conducentes a aprendizajes sustantivos,
- c) Que el autoconcepto académico influye positivamente sobre la motivación hacia el aprendizaje de los sujetos.

- d) Que un autoconcepto académico positivo contribuye a generar un estado de ansiedad moderado necesario para el aprendizaje profundo.
- e) Que cuanto más positiva la imagen que el alumno tiene de sí mismo como estudiante, mayor será el nivel de concentración a la hora del estudio, aprendizaje y realización escolar.
- f) Que disponer de un autoconcepto académico positivo parece incidir en la configuración de un estado actitudinal favorable hacia todo lo que representa e implica la escuela,
- g) Que alumnos con un autoconcepto positivo disponen de mayores recursos cognitivos y motivacionales (estrategias de aprendizaje, motivación, concentración, actitud, etc.) que alumnos con un autoconcepto negativo.

De hecho, se puede afirmar que cuanto más positivo es el autoconcepto académico del estudiante menores son las deficiencias percibidas por este, en cuanto a los propios recursos de tipo estratégico, mayor es el número de estrategias profundas de aprendizaje utilizadas por el alumno, mayor es su concentración, más positiva es su actitud hacia la escuela y mayor es también la utilización de estrategias de apoyo al estudio y aprendizaje escolar (Núñez, et al., 1998).

Además, muchos de los investigadores antes mencionados coinciden en señalar la estrecha relación existente entre la dimensión académica del autoconcepto y la utilización de estrategias de aprendizaje y apoyo al estudio. Consecuentemente con lo señalado, se puede confirmar la existencia de una relación significativa y positiva entre la imagen que el alumno tiene de sí mismo como estudiante (y en general) y la selección y utilización de estrategias de aprendizaje favorecedoras de un aprendizaje significativo.

Por lo tanto, se puede decir, que el autoconcepto académico influye significativamente en la utilización de estrategias de aprendizaje por parte del estudiante. mientras que el autoconcepto general no presenta una influencia significativa directa, salvo en la utilización de estrategias que favorezcan un aprendizaje significativo, por ello, es posible afirmar que el autoconcepto académico del estudiante se encuentra muy vinculado a los recursos estratégicos que el estudiante ponga en juego a la hora de abordar las tareas de aprendizaje (Núñez, et al., 1998).

Como se ha visto en este capítulo, el autoconcepto se relaciona con distintas variables que influyen ya sea en forma directa o indirecta en la manera en que las personas aprenden, y más específicamente en las estrategias de aprendizaje que utilizan, en las metas que se plantean y en las atribuciones que hacen de su proceso de aprendizaje. Por esta razón a continuación se tratará en profundidad la variable de las atribuciones causales y cómo esta se relaciona con las demás variables.

4.4 ATRIBUCIONES CAUSALES

El modelo atribucional de la motivación humana, desarrollado originalmente en relación a la motivación de logro, ha permitido explicar una variedad de fenómenos del comportamiento en una serie de situaciones clínicas, sociales y en especial en el ámbito educativo. Este modelo se basa en las causas a las que se atribuye un comportamiento determinado, las propiedades de éstas y sus efectos afectivos, conductuales-cognitivos y especialmente a nivel motivacional, los cuales serán descritos en el presente estudio.

Haciendo un breve repaso histórico, Weiner (1990) señala que en la interpretación de los motivos de la conducta se ha pasado por distintas etapas. Hasta la década de los 50 aproximadamente, se consideraba que la conducta estaba originada por un estado de

deprivación, de necesidad, ante el cual el sujeto ponía en marcha un proceso de homeostasis, destinado a lograr la satisfacción de dicha necesidad. Debido a la influencia del conductismo, se pensaba que dicha conducta estaba motivada por estímulos externos, estudiándose básicamente las conductas motoras como respuestas a tales estímulos. Sin embargo, había conductas complejas que escapaban a este tipo de explicación surgiendo, entre 1950 y 1960, teorías cuasicognitivas que explican la motivación de la conducta recurriendo a la existencia de una estructura interna. De todas maneras, aún se pensaba que tales estructuras estaban más allá del control consciente como elemento de la motivación. A partir de esta época los factores cognitivos pasan a ser un elemento central en las teorías de la motivación, dejando de lado los conceptos de deprivación y equilibrio para dar paso a los de logro y rendimiento (Oegero, 1984).

En este contexto, Atkinson (1964) señala la importancia que en relación a la motivación de logro tienen las expectativas de éxito o fracaso y el valor de las metas que persigue el sujeto. Plantea que el acercamiento o evitación de una meta está determinado por la anticipación afectiva de orgullo o vergüenza. Esta idea será apoyada por Weiner, quién además señala que tanto las expectativas como las metas están determinadas por otro factor fundamental: la causa por la que el sujeto cree que ha llegado al éxito o al fracaso, es decir, la atribución que hace ante el resultado obtenido. Para Weiner (1974), éste es el factor que determina tanto la motivación de logro como la conducta de rendimiento del sujeto.

El modelo atributivo de Weiner permite estudiar distintos patrones de comportamiento en distintos ambientes, es decir, desde un punto de vista transcultural, poniendo énfasis en la elaboración cognitiva y en su influencia en los afectos, la motivación y la conducta.

Simplificando los supuestos de Weiner, se puede decir que la teoría de la atribución afirma que toda persona tiende a buscar una causa que explique tanto el comportamiento de los otros como de sí mismo, y que ese comportamiento será función, en el futuro, del tipo de atribución causal que se haga. Weiner intenta construir una teoría que sea capaz de dar cuenta de las explicaciones o atribuciones causales que la gente hace de sus éxitos y fracasos para poder predecir cuál será la motivación y el comportamiento futuro de ellos.

Dimensiones atribucionales

Weiner habla que, cuando un estudiante fracasa en un examen (o tiene éxito) tiende a buscar una causa a su fracaso (o éxito), y la causa a la que él atribuya su conducta influirá fuertemente en su motivación y en su rendimiento para próximos exámenes. En concreto, estas causas pueden ser: la habilidad (o falta de habilidad), el esfuerzo (o falta de esfuerzo), el azar y la dificultad o facilidad de la tarea. Estas causas están caracterizadas por las dimensiones de "locus de control", "estabilidad" y "controlabilidad", las que indican el significado de las mismas y representan la manera en que estas son organizadas (González, 1996).

El locus de control o lugar de causalidad permite clasificar las causas como internas (por ejemplo, la habilidad o el esfuerzo) o externas (la suerte, la dificultad de la tarea, etc.), según se perciban, como ubicadas dentro o fuera de la persona.

La estabilidad, se refiere a la naturaleza temporal de una causa, en este sentido la causalidad puede ser estable (por ejemplo, las capacidades o aptitudes) o inestable (el esfuerzo o la suerte).

Control o controlabilidad, se refiere a la capacidad que el individuo tenga o no tenga para influir o modificar la causa de un evento. Según esta dimensión, las causas podrán ser controlables (por ejemplo el esfuerzo) o incontrolables (la suerte).

Son estas dimensiones y no las causas en si, las que determinan las expectativas de los individuos y, por lo tanto, su motivación, lo que influirá de alguna manera en su rendimiento. La combinación de las tres dimensiones descritas determina la existencia de ocho causas o posibilidades atribucionales, que son:

FIG 2: POSIBILIDADES ATRIBUCIONALES DE ACUERDO A LAS DIMENSIONES DE LOCUS DE CONTROL, ESTABILIDAD Y CONTROLABILIDAD

LOCUS	ESTABILIDAD	CONTROL
1. Interna	Estable	Controlable
2. Interna	Estable	Incontrolable
3. Interna	Inestable	Controlable
4. Interna	Inestable	Incontrolable
5. Externa	Estable	Controlable
6. Externa	Estable	Incontrolable
7. Externa	Inestable	Controlable
8. Externa	Inestable	Incontrolable

Las causas a las que se puede atribuir un resultado de una acción son muchas, variando estas de un individuo a otro; sin embargo, existen hallazgos que dicen que grupos con prácticas de socialización semejantes, mostrarían patrones atribucionales similares (Faria, 1997). Ello sugiere que el análisis de las causas de los resultados, así de como su interpretación en términos de dimensiones causales, varía en función de experiencias individuales y de socialización, las que determinarán consecuencias afectivas, cognitivas y conductuales diversas de acuerdo al contexto. Graham (1991) explica que las diferencias interindividuales se explican por el grado de influencia que los alumnos piensan que tienen las causas atribuidas en su resultado académico. Sin embargo, se observa cierta tendencia predominante, referida a considerar la capacidad como causa estable pero controlable y en el caso del esfuerzo la tendencia es percibirle como una causa intermedia entre lo estable y lo inestable, además de modo interno y controlable (González Cabanach, 1996).

Cada una de las tres dimensiones descritas se relaciona con determinados efectos para el individuo; así, la dimensión de locus de control o localización de una causa tiene consecuencias que determinan especialmente respuestas afectivas relacionadas con autovalía y competencia cuando la atribución es interna, mientras que éxitos y fracasos atribuidos a causas externas no tienen dichos efectos (González Cabanach et al, 1996).

La dimensión de estabilidad se relaciona fundamentalmente con las expectativas del alumno que siguen al éxito o al fracaso. Estas se basan en la lógica de las relaciones causa-efecto, es decir, si la causa de un evento es susceptible al cambio se espera que el efecto también lo sea. Esto significa que si un fracaso es atribuido a causas estables, redundarán en más bajas expectativas de éxito de futuro que si es atribuido a causas inestables (Betancourt, 1984). Por ejemplo, si un estudiante fracasa en realizar un trabajo debido a la falta de habilidad o a lo difícil del trabajo (estable), es probable que vuelva a fracasar en tal tarea en el futuro. En cambio, si el mismo individuo fracasa debido a su falta de esfuerzo (inestable), es posible que con mayor esfuerzo pueda tener éxito. La expectativa de éxito es también afectada secundariamente por la percepción de control en el sentido de que se espera que las causas controlables sean más susceptibles al cambio que las incontrolables.

La percepción de controlabilidad de una causa influye, por el contrario, en los sentimientos y reacciones hacia otras personas. En ese caso se trata de atribuciones por parte de un observador que influirán sus sentimientos y acciones hacia el actor o persona afectada. Si el fracaso a otra persona es atribuido a falta de esfuerzo, una causa controlable, se tiende a evaluarla negativamente y es probable que no se le de ayuda. Por otro lado, si el fracaso es debido a causas incontrolables, tal como un impedimento físico, es más probable que resulta en una evaluación más positiva, simpática y ayuda por parte de otros (Betancourt, 1984).

Dinámica del proceso de atribución

Antecedentes causales: El proceso de establecer atribuciones causales no es un evento que ocurre aislado, sino que depende de una serie de variables que influyen en su resultado. A estas variables, Weiner denomina "antecedentes causales". Estos engloban todas aquellas experiencias significativas para el individuo y que tienen relación más o menos directa con el resultado obtenido; incluirían factores tan importantes como la historia personal pasada, su autoconcepto, etc.

Consecuencias: Del hecho de realizar atribuciones causales se derivan consecuencias para el individuo que lo lleva a cabo, las cuales se pueden dividir en afectivas y cognitivas: las afectivas son determinadas por los resultados de las acciones, por la atribución particular realizada y por la dimensión causal implicada. Con respecto al primer punto, Weiner ha señalado que todo resultado conlleva determinados sentimientos, independiente de sus causas (González, 1996). Por ejemplo, un alumno al que le va bien en un examen (o le va mal) siente felicidad (o frustración en caso de fracaso), al margen de que dicho resultado se haya debido a suerte, facilidad de la prueba, etc. En cuanto a la atribución particular realizada, se ha señalado que si el éxito se atribuye a capacidad, el sujeto experimentará un sentimiento de competencia; si es esfuerzo, de relajación; si es azar o a la suerte, será sorpresa, y en caso de que atribuya a la influencia de otro, será gratitud. No obstante, en el caso del fracaso, el atribuir a la falta de capacidad conllevará un sentimiento de incompetencia; si es a esfuerzo, se sentirá culpable, si es al azar o a la suerte, sentirá sorpresa; y si atribuye a otros, sentirá rabia. En tercer lugar las emociones se encuentran relacionadas con la dimensión causal implicada. Por ejemplo, el orgullo o la alta autoestima resultarían de la atribución interna de éxito, mientras que la baja autoestima resultará de hacer la misma atribución pero ante el fracaso.

Según González y Tourón la dimensión de controlabilidad provoca otro tipo de reacciones afectivas en los individuos, como por ejemplo, la atribución de un determinado resultado a factores controlados por otros produce distintas reacciones, dependiendo si dicho resultado es de éxito (reacciones de gratitud) o fracaso (reacciones de enfado, ira). En situaciones de fracaso, la percepción de control es vital a nivel motivacional (González-Cabanach, 1996). Se sugiere que el control percibido juega un papel instrumental en el logro de los alumnos, en su propia regulación y en su control global. Los alumnos periódicamente se ven afectados por situaciones de pérdida de control por diversos factores contextuales. Esta pérdida de control perjudica claramente el logro académico de los alumnos, causando con ello una relativa incapacidad cognitiva, motivacional y déficit afectivos (González-Cabanach, 1996).

En cuanto a las consecuencias cognitivas se puede decir que éstas están relacionadas con la dimensión de estabilidad o constancia, que influye sobre las expectativas de futuro del sujeto. La motivación hacia las tareas está determinada por las expectativas que el sujeto tenga de lograr una meta (González, 1996). La estabilidad de una expectativa después de alcanzar una meta depende de la consistencia de la causa a la que se atribuye el resultado. Así, la atribución a un factor estable produce un cambio característico en las expectativas consistente en un incremento de la expectativa de éxito ante el logro y un decremento en el caso del fracaso. Sin embargo, la atribución a aquellas causas inestables no implica tal modificación en las expectativas.

El siguiente esquema es una expresión simplificada del modelo tradicional de la motivación y resume la forma en que se relacionan los conceptos en ella implicados. Frente a un evento dado, el individuo se pregunta "el por qué" de tal hecho e infiere sus causas. En la primera columna de la tabla se observan los antecedentes causales, los que se relacionan

fundamentalmente con la historia personal del aprendizaje, que pueden determinar distintos tipos de atribuciones. Una vez que la causa del evento es identificada, lo cual se observa en la segunda columna, aparecen las propiedades subyacentes a las causas en términos de las tres dimensiones básicas lugar de control, estabilidad y controlabilidad. Las propiedades dimensionales determinan las consecuencias psicológicas representadas en la cuarta columna: reacciones afectivas y cognitivas, expectativas de éxito futuro, reacciones hacia otros y, consecuentemente, la acción (Betancourt, 1984).

FIG. 3: REPRESENTACIÓN PARCIAL DE LA TEORÍA ATRIBUCIONAL DE LA MOTIVACIÓN

ANTECEDENTES	CAUSAS PERCIBIDAS	DIMENSIONES CAUSALES	CONSECUENCIA PRIMARIAS	OTRAS CONSECUENCIA
Información Específica	Habilidad	Estabilidad	Expectativa de cambio	Intensidad del comportamiento
Esquemas Causales	Esfuerzo (inmediato o típico)	Lugar de control	Afectos relacionados con autoestima	Elección
Diferencias Individuales	Otros (familiares, profesores, etc.)	Control	Juicios: Interpersonales, sentimientos	Otras
Patrones de refuerzo				

Atribución causal y rendimiento académico

En algunos estudios realizados en España se ha analizado la relación con esta variable y el rendimiento académico. Los resultados han arrojado las siguientes conclusiones: 1) que las características intelectuales y el autoconcepto de los alumnos incidan significativamente de modo directo sobre su logro académico, e indirectamente mediante su influencia sobre los procesos de atribución causal y el autoconcepto del

adolescente, 2) que el resultado de la atribución causal respecto al logro previo incide de modo significativo y positivo sobre el autoconcepto del alumno y éste, a su vez, sobre el rendimiento académico. Es decir, la influencia de la atribución causal sobre el rendimiento académico es de manera indirecta.

4.5 METAS ACADÉMICAS

Existen variadas definiciones al momento de hablar de motivación. Algunos autores como Good y Brophy (1983) la definen como un constructo hipotético que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada a una meta; además, entienden la motivación escolar como el grado de participación y perseverancia de los alumnos en la tarea, recibiendo una gran influencia del contexto situacional o grupal. Aunque la motivación es uno de los factores a los que se recurre con frecuencia para dar una explicación a los posibles “desajustes” que se producen en el aprendizaje escolar, la multiplicidad de enfoques que existen de este concepto en la actualidad, ha llevado consigo que no exista un marco teórico lo suficientemente sólido y contrastado que ofrezca una aproximación unificada sobre este fenómeno (Pintrich, 1991, citado por González R. et. al., 1996). Además, la motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías más significativas elaboradas hasta el momento ha logrado explicar e integrar totalmente; y esto es aplicable con mayor claridad a la motivación académica. Por lo mismo, hay diversos estudios que tratan de sentar ciertas bases para, de algún modo, clasificar el tipo de motivación académica en los estudiantes, que básicamente es un continuo desde la motivación intrínseca hasta la motivación extrínseca. A continuación se revisará esta clasificación.

Tipos de metas académicas

Un amplio número de investigaciones han puesto de manifiesto la existencia de distintos patrones motivacionales en relación al rendimiento, señalando como variable determinante de éstos, el tipo de metas de logro que persigue el individuo. Una meta de logro puede definirse como un modelo o patrón integrado de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones conductuales (Weiner, 1986) y que está formada por diferentes modos de aproximación, compromiso y respuesta a las actividades de logro (Ames, 1992; Dweck y Legget, 1988). Se ha encontrado que estas metas determinan tanto las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del individuo ante los resultados de éxito o fracaso como la calidad de sus ejecuciones (Dweck, 1986). Aunque los estudiantes pueden trabajar teniendo presentes varios tipos de metas al mismo tiempo, dentro de la literatura sobre este concepto, se destaca la importancia que tienen dos tipos de metas, que pueden agruparse desde una orientación más intrínseca a una orientación extrínseca (Alonso y Montero, 1992; González Cabanach, Valle; Nuñez y González Pienda, 1996). Así, hay algunos autores que diferencian entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento o ejecución (Dweck, 1986; Elliot y Dweck, 1988), otros entre metas centradas en la tarea y metas centradas en el "yo" (Nicholls, 1984), y otros entre metas de dominio y metas de rendimiento o ejecución (Ames y Archer, 1988). Conceptualmente, las metas de aprendizaje, las metas centradas en la tarea y las metas de dominio se distinguen claramente de las metas de rendimiento o ejecución y de las metas centradas en el "yo" (Ames, 1992). Para evitar confusiones terminológicas, se utilizará la denominación hecha por Dweck, agrupando las primera en "metas de aprendizaje" y las segundas en "metas de rendimiento".

Los estudiantes orientados hacia metas de aprendizaje, se implican en el aprendizaje con la intención de adquirir conocimientos e incrementar su competencia; es probable que estos individuos creen que el esfuerzo es la causa de su éxito o del fracaso, que vean los problemas difíciles como un reto y un desafío (Dweck y Legget, 1988) y que se impliquen en estrategias de tipo profundo. Por consiguiente, las metas de aprendizaje están relacionadas con el hecho de concebir el aprendizaje como un fin en sí mismo: los estudiantes orientados a este tipo de metas se “olvidan de ellos mismos” y se centran sobre las demandas de la tarea (Shunk, 1991), con la intención de adquirir nuevas habilidades y mejorar sus conocimientos; incluso en aquellos casos que cometan algunos errores.

Por otro lado, los estudiantes orientados hacia metas de rendimiento están interesados en demostrar su capacidad, por lo que es más probable que creen que la capacidad es la causa del éxito y del fracaso, que la inteligencia es una entidad fija y estable, que vean los problemas difíciles como posibles situaciones de fracaso (Dweck y Legget, 1988), y que se impliquen en el uso de estrategias de bajo nivel de complejidad (Pintrich y García, 1991). De esta forma, las metas de rendimiento están dirigidas al deseo de mostrar competencia o evitar parecer incompetentes (Shunk, 1991), y el aprendizaje no es valorado en sí mismo sino como un medio para conseguir demostrar que es competente o para evitar que se carece de capacidad. Los estudiantes con metas de rendimiento están interesados en obtener valoraciones positivas de su capacidad e intentar evitar los juicios negativos, llegando incluso a preferir una valoración positiva sobre una tarea relativamente fácil, que correr el riesgo de recibir una valoración negativa ante una tarea más desafiante y significativa. Estos dos tipos de metas generan dos patrones motivacionales distintos. Así, las metas de aprendizaje que procuran el desarrollo de la capacidad, llevan al alumno a adoptar un patrón denominado “de dominio”. Los retos y desafíos, así como las

dificultades, se consideran inherentes al propio proceso de aprendizaje y, en consecuencia, se valoran como una oportunidad para aprender e incrementar los conocimientos y habilidades (Heyman y Dweck, 1992). Por el contrario, las metas de rendimiento conducen a un patrón denominado "de indefensión" (Dweck, 1986; Elliot y Dweck, 1988). En efecto, los fracasos suelen implicar baja capacidad, de manera que tratan de evitarse los retos o desafíos que pudieran poner de manifiesto una capacidad inadecuada aunque ellos supongan en determinadas situaciones reducir la posibilidad de aprender y de desarrollar sus capacidades. Su interés por el aprendizaje viene dado, fundamentalmente, porque constituye un medio importante para la obtención de incentivos externos (notas, juicios de aprobación de padres y profesores, etc.) (Heyman y Dweck, 1992; Pintrich y Schauben, 1992). Si bien ambos patrones motivacionales son coherentes con las cogniciones del sujeto, el primero de ellos resulta mucho más adaptativo que el segundo. Para algunos autores, (p.e. Nakamura, 1989) muchos de los elementos característicos de este patrón motivacional están asociados a la motivación intrínseca.

A pesar de las distintas denominaciones utilizadas por algunos de los autores mencionados, las diferencias entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento (utilizando la terminología de Dweck) parece ser algo en lo que coinciden la mayor parte de los estudios llevados a cabo en esta línea. Sin embargo, Hayamizu, Ito y Yoshiyazaki (1989) identificaron tres tipos de metas en lugar de dos.

De hecho, estos autores confirman la existencia de una meta de aprendizaje y dos metas de rendimiento. Mientras que una de las metas de rendimiento tiene que ver con la tendencia de los alumnos a aprender con el propósito de obtener aprobación de los padres y de los profesores (metas de refuerzo social), la otra estaría relacionada con la tendencia del alumno a aprender para obtener buenos resultados en los exámenes y avanzar en sus estudios.

Una de las variables que parecen tener mayor relevancia en el desarrollo de uno u otro tipo de metas es la concepción de la inteligencia que tienen los sujetos. Según plantea Nicholls (1984) y Dweck (1986), los individuos pueden concebir la inteligencia en dos formas distintas; en primer lugar, como un rasgo fijo, que les lleva a creer que mayores niveles de esfuerzo implican menores niveles de capacidad y, por el contrario, menos esfuerzo, mayor capacidad; y en segundo lugar, determinados sujetos conciben la inteligencia como un rasgo cambiante y modificable en función del esfuerzo, de manera que piensan que un mayor esfuerzo conduce a mayores niveles de aprendizaje y, como consecuencia, más capacidad.

Mientras que la primera concepción (inteligencia como rasgo fijo y estable) estaría asociado con las metas de rendimiento, la segunda (inteligencia como rasgo cambiante y modificable) estaría relacionada con las metas de aprendizaje. En palabras de Hayamizu y Wiener (1991), según la teoría de Nicholls y de Dweck, los individuos que adoptan metas de aprendizaje consideran la capacidad como inestable y controlable, mientras los que adoptan metas de rendimiento la conciben como estable e incontrolable.

Otras de las variables que parece ejercer una influencia sobre las metas académicas es la competencia o capacidad percibida. Un amplio número de estudios han mostrado una relativa influencia de esta variable sobre las metas, actitudes y comportamientos de los estudiantes (Ames y Archer, 1988; Meece et al., 1988; Miller et al., 1993; Nicholls, Cheung, Lauer y Patashnick, 1989; Nolen y Haladyna, 1990); sin embargo, la capacidad percibida (sea alta o baja) parece tener una mayor importancia cuando los estudiantes están orientados hacia metas de rendimiento que cuando lo están hacia metas de aprendizaje (Ames, 1992; Nicholls et al., 1989).

Metas académicas y rendimiento académico en estudiantes universitarios

La mayoría de las investigaciones se centran en describir las metas de estudio de los estudiantes, pero pocas han desarrollado un campo investigativo que establezca relaciones de esta con otras variables cognitivas. En este sentido, España es el lugar donde más estudios se han realizado en esta perspectiva, encontrando una relación positiva y significativa entre metas de aprendizaje y rendimiento y también entre metas de logro y rendimiento (Valle, González et al., 1996), aunque en este caso el coeficiente de correlación es un poco más bajo. Por otra parte, no se observa ninguna relación entre metas de refuerzo social y rendimiento académico. Estas investigaciones indican que aquellos sujetos orientados intrínsecamente hacia el aprendizaje con la intención de adquirir conocimientos e incrementar su competencia (metas de aprendizaje) y aquellos otros orientados extrínsecamente hacia el aprendizaje con la intención de conseguir buenos resultados académicos y así avanzar en sus estudios (metas de logro), suelen estar asociados con un buen rendimiento académico; mientras que los sujetos orientados extrínsecamente hacia la consecución de reconocimiento y valoración social no parecen mostrar ninguna relación con el rendimiento académico. Es posible que este último grupo de sujetos esté más

preocupados por los juicios y valoraciones que hacen los demás sobre ellos que por la dinámica del proceso de aprendizaje y de los resultados del mismo. En todo caso, se señala en las investigaciones que aunque los coeficientes de correlación encontrados entre metas de aprendizaje, metas de logro y rendimiento, aún siendo significativos, no son excesivamente altos.

En el caso particular del estudio realizada en la ciudad de Concepción (Chile), dicho estudio tuvo el propósito de conocer las características del instrumento "Metas Académicas" para la evaluación de las metas de estudio en estudiantes universitarios de la Universidad de Concepción (fue aplicado a 560 estudiantes), pertenecientes a la Facultad de Ingeniería, que cursaron las carreras de Ingeniería Civil (plan común), Ingeniería Matemáticas, Licenciatura en Física, e Ingeniería Civil Mecánica, donde se informa que en la escala de Metas Académicas se obtuvo un alto grado de confiabilidad. La muestra fue de tipo accidental, integrada por 560 estudiantes, donde el 52% son hombres y el 48% son mujeres. En los resultados obtenidos, en el aspecto formal se observó que las características de los ítems posibilitan una aplicación sencilla que varía en un lapso de tiempo entre 6 y 10 minutos, sin presentar dificultades a los sujetos que los respondieron.

De los resultados obtenidos de dicho estudio, se observó en dicha muestra una mayor tendencia de los alumnos a utilizar Metas de Logro por sobre las Metas de Aprendizaje y de Refuerzo Social, siendo estas últimas consideradas como las menos relevantes para los sujetos encuestados. Por lo particular se concluyó, en primer lugar, en las Metas de logro en la muestra encuestada una asimetría positiva en la distribución de la curva, lo que se traduce en que los estudiantes presentan una orientación hacia la búsqueda de la adquisición de nuevos aprendizajes para obtener buenos resultados académicos y avanzar en los estudios. En segundo lugar, de igual manera en las Metas de Aprendizaje se

observó una asimetría positiva en la distribución de la curva, lo que implica una búsqueda por parte de los alumnos de su incremento y mejora de la propia competencia por medio de la adquisición de nuevos aprendizajes. Finalmente, en las Metas de Refuerzo Social se observó una distribución simétrica, que implica una distribución normal de éstas, lo que se traduce en que no existe una orientación precisa en los sujetos respecto a esta variable, es decir, los alumnos no se orientan claramente hacia la búsqueda de la adquisición de nuevos aprendizajes para obtener la aprobación de sujetos significativos, evitando su rechazo (Henríquez, Ortiz, Rosales, Vergara: 1999: Condicionantes cognitivo-motivacionales del aprendizaje en estudiantes de ciencias exactas de la Universidad de Concepción)

4.6. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Existen muchas y muy diversas descripciones acerca de las estrategias de aprendizaje; entre todas ellas se destacan las de varios autores, como por ejemplo:

Danserau (1985), quien define las estrategias de aprendizaje como un conjunto de procesos o pasos que puedan facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información (Valle, Barca et al, 1995).

Para Monereo y Clariana (1993), las estrategias de aprendizaje son comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos, con el fin de enfrentarse a situaciones de aprendizaje (Nuñez Pérez et al. 1994).

De acuerdo con Beltrán (1993) las estrategias serían actividades u operaciones mentales que emplea el estudiante con el fin de mejorar la adquisición de conocimiento y que además de tener un carácter intencional o propositivo, sean directa o indirectamente manipulables.

Así, las estrategias pueden ser conceptualizadas como procedimientos que realizan los estudiantes con la finalidad de lograr un aprendizaje, influyendo en su proceso de codificación de la información y facilitación de la adquisición, almacenamiento y posterior recuperación del material aprendido; con estas estrategias, entonces, los estudiantes pueden planificar y organizar su aprendizaje, lo que trae como consecuencia el estimular la creatividad, tomar decisiones en relación a su estudio y a regular su propio proceso de aprendizaje.

Relación entre estrategias de aprendizaje y otros procesos psicológicos

Las estrategias de aprendizaje mantienen estrechas relaciones con otros procesos psicológicos de gran importancia para el aprendizaje; de hecho, un correcto análisis de estas estrategias no puede realizarse sin comprender sus relaciones con otros procesos psicológicos (Pozo y Postigo, 1993, citado en Valle et al., 1997).

Entre estos procesos destacan los siguientes (Pozo, 1989, 1990; Pozo y Postigo, 1993, citado en Valle et al. 1995): por un lado se encuentran una serie de habilidades o destrezas específicas relacionadas con las estrategias y que constituyen lo que se denomina genéricamente como *técnicas o habilidades de estudio*. Por otro lado estarían los procesos de control y ejecución de esas técnicas, lo que requiere un cierto grado de metacognición. Es decir, para el sujeto que aprende, el dominio de las técnicas que componen una estrategia no es suficiente para lograr el aprendizaje: necesita, además, reflexionar sobre los propios procesos y productos del conocimiento y conocer como se produce el aprendizaje (Valle et al. 1995). Pero también para poder aplicar una estrategia de aprendizaje se necesitan determinados conocimientos temáticos específicos en el área en la que se ha de aplicar la estrategia.

Otro proceso importante son las denominadas estrategias de apoyo, que tienen como finalidad mejorar las condiciones en que se produce el aprendizaje (disponiendo de condiciones ambientales adecuadas, apoyando la atención y concentración, estimulando la motivación, etc.)

Este tipo de estrategias, descritas por Danserau (1985), están diseñadas para ayudar al estudiante en el desarrollo y mantenimiento de un estado interno adecuado. Según este autor, las estrategias de apoyo implican todas aquellas actividades de organización y concentración requeridas para que el aprendizaje se lleve a cabo de forma eficaz (Valle et al. , 1997). Finalmente además de todos los procesos antes mencionados son necesarios para algunos procesos básicos cuyo desarrollo posibilita la adquisición de los conocimientos requeridos para la aplicación de una estrategia o la utilización de ciertas técnicas de aprendizaje.

Clases de Estrategias

Existe una gran diversidad de categorías de estrategias de aprendizaje. Aquí se expondrán tres grandes clases de estrategias: las estrategias cognitivas, las metacognitivas y las estrategias de manejo de recursos.

Las estrategias cognitivas

Este tipo de estrategias están directamente relacionadas con la calidad del aprendizaje; su función es favorecer el aprendizaje significativo e involucra procesos tales como la *codificación, comprensión, retención y reproducción de los materiales informativos*. Las estrategias cognitivas están compuestas por *microestrategias* que son mas específicas para cada tarea, mas relacionadas con *conocimientos y habilidades concretas*, y más susceptibles de ser enseñadas (Kirby, 1984, citado en Valle, 1997). Las más importantes son: la repetición, la selección, la organización y la elaboración.

- Estrategias de repetición: Su función es la de mantener activa la información en la memoria a corto plazo y transferirlo a la memoria a largo plazo (Beltrán, 1993). Este tipo de estrategia es necesaria para la retención, pero no es suficiente para lograr el aprendizaje significativo. Las técnicas de repetición más usadas son pronunciar, nombrar o decir en forma repetida los estímulos presentados dentro de una tarea de aprendizaje.
- Estrategias de selección: Consiste en separar la información relevante de la información poco relevante, redundante o confusa (Beltrán, 1993), las técnicas que pueden desarrollar la tarea selectiva son: el subrayado, la extracción de la idea principal, la ojeada.
- Estrategia de organización: Este tipo de estrategia permite establecer relaciones entre los elementos informativos seleccionados en un todo significativo y coherente (es la estrategia complementaria de la estrategia de selección). Mientras más relaciones se establezcan entre los elementos de una información, mejor es comprendida y retenida por los sujetos. Las técnicas utilizadas en este tipo de estrategias son la red semántica, el análisis de contenido estructural, el mapa conceptual, entre otras.
- Estrategias de elaboración: Este tipo de estrategia es una de las más poderosas y que más colaboran a la mejora de los procesos de aprendizaje, debido a que permite integrar la nueva información con la información ya almacenada en la memoria. Las técnicas utilizadas son la interrogación elaborativa, las analogías, los procedimientos mnemotécnicos, las señales, la toma de notas, los organizadores previos, la imagen y la activación del esquema.

Las dos últimas hacen referencias a estrategias de procesamiento profundo, son activas e implican elaboración y restablecimiento de vínculos entre el nuevo aprendizaje y el

aprendizaje previo. Estarían vinculadas a un aprendizaje por reestructuración y a una aproximación profunda del aprendizaje (Pozo, 1989, citado en Martínez, 1998).

En el siguiente esquema se encuentran las estrategias específicas citadas dentro de las estrategias cognitivas y sus correspondientes técnicas.

FIG. 4: ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y SUS TÉCNICAS



Estrategias Metacognitivas

Este tipo de estrategias serían macroestrategias, ya que son mucho más generales que las anteriores. Además presentan un alto grado de transferencia, son menos susceptibles de ser enseñadas y están relacionadas directamente con el conocimiento metacognitivo (Kirby, 1984, citado en Valle et al., 1997). Estas estrategias cumplen la función de planificar y supervisar la acción de las estrategias cognitivas. Desempeñan una doble función: Control y regulación por una parte y conocimiento de los procesos mentales por otra.

Cuando un estudiante se enfrenta a una tarea, las estrategias metacognitivas le ayudan a conocer lo que sabe sobre la tarea, cuál es la naturaleza y su grado de dificultad, cual es la estrategia más adecuada, etc. Es decir, es el conocimiento del conocimiento (Beltrán, 1993).

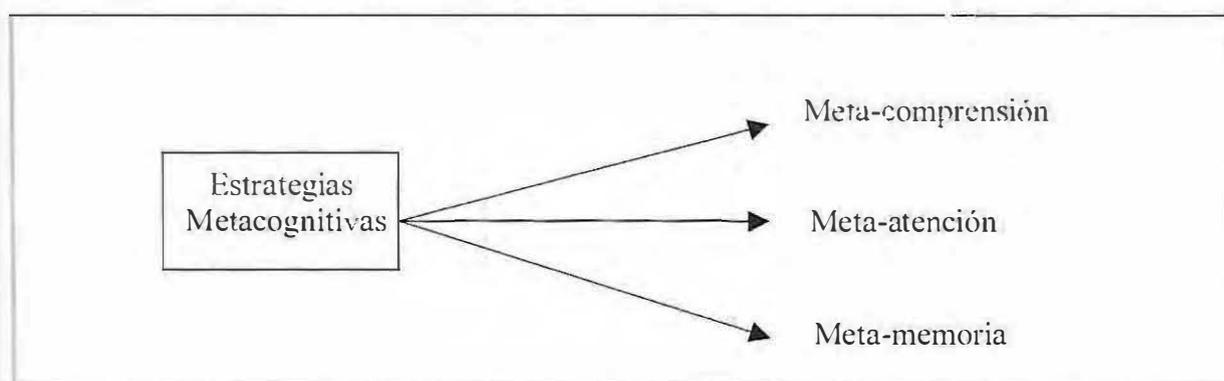
Las áreas en que se ha desarrollado más la investigación sobre las estrategias metacognitivas son la atención (Meta-atención), la comprensión (Meta-comprensión) y la memoria (Meta-memoria).

La meta-atención se refiere a la atención como objeto de conocimiento, centrándose en los aspectos cognitivos del proceso atencional. Como segunda función de la meta-atención está el control de la atención.

La metacomprensión se refiere al conocimiento de las variables relacionadas con la comprensión significativa de los contenidos del aprendizaje. La función de control implica organizar la tarea del aprendizaje de acuerdo con las pautas establecidas por la experiencia mental reflexiva: planificar, regular y evaluar (Beltrán, 1993).

La meta-memoria se refiere al conocimiento y control de los procesos de la memoria. Aquí el conocimiento está centrado en la conciencia de la necesidad de recordar y el control se refiere a llevar cuenta del progreso que se va realizando cuando los materiales se confían a la memoria (Beltrán, 1993).

FIG. 5: ESQUEMA DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS



Estrategias de Aprendizaje y rendimiento académico

Las estrategias de aprendizaje están directamente relacionadas con la calidad del aprendizaje del estudiante, permiten identificar y diagnosticar las causas del alto y bajo rendimiento escolar. Es posible que dos sujetos, que tienen el mismo potencial intelectual, el mismo sistema instruccional y el mismo grado de motivación, utilicen estrategias de aprendizaje distintas y, por lo tanto, alcancen diferentes niveles de rendimiento. La identificación de las estrategias utilizadas permitiría diagnosticar la causa de esas diferencias de rendimiento y mejorar el aprendizaje (Beltrán, 1993). Aunque existen estudios en los cuales no se evidencia una relación directa y significativa entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico, se han detectado diferencias según la estrategia didáctica empleada. Se ha determinado una influencia positiva de la estrategia didáctica constructivista mediadora, siendo éste el factor más relevante en la explicación del éxito académico. (Martínez, 1998).

5. METODOLOGÍA

5.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio se enmarca en un diseño de investigación no experimental descriptivo y correlacional (Hernández, 1991). Dentro de las características de este diseño se considera la no manipulación de variables en estudio (no experimental), donde la medición es de manera más bien independiente de los conceptos o variables (descriptivo), y mide el grado de relación entre dos o más variables (correlacional).

Se propone un diseño transversal, tomando en cuenta que la recolección de los datos se realiza en un solo momento

5.2 DEFINICIÓN DE VARIABLES

5.2.1 DEFINICIÓN TEÓRICA DE LAS VARIABLES

a) Apoyo social Percibido: Estudio de las características y las funciones que cumplen las representaciones psicológicas que los individuos mantienen sobre su sistema de apoyo (Gracia, 1995).

b) Autoconcepto: Imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información, tanto interna como externa, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas, estilos y los valores (González-Pienda, et al. 1997).

*Autoconcepto General: Conjunto de autodescripciones o percepciones de sí mismo, que la persona tiene, basado en las experiencias de éxito o de fracaso, en comparación con las aspiraciones individuales.

*Autoconcepto Académico: Conjunto de autodescripciones de un sujeto, referidas a su funcionamiento en el área académica general.

*Autoconcepto Matemático: Conjunto de autodescripciones, que la persona posee referidas a su funcionamiento en el área matemática específicamente.

*Autoconcepto verbal: Conjunto de autodescripciones, que la persona posee referidas a su funcionamiento en el área verbal específicamente.

c) Atribución Causal: Explicaciones que el sujeto hace de sus éxitos y fracasos.

Entre las causas más comunes encontradas están la capacidad, la dificultad de la tarea, el esfuerzo y la suerte.

*Atribuciones internas: Explicaciones de los éxitos o fracasos en función de las causas internas, como por ejemplo la capacidad o habilidad y el esfuerzo.

*Atribuciones externas: Explicaciones de los éxitos o fracasos en función de causas ajenas al individuo, como por ejemplo dificultad de la tarea, suerte, características del profesor, etc.

*Atribuciones ante el éxito: Explicación de los éxitos obtenidos en función de causas ajenas o internas al individuo.

*Atribución ante el fracaso: Explicación de los fracasos obtenidos en función de causas ajenas o internas al individuo.

*Atribución interna a capacidad en el área matemática: Explicación de los resultados académicos obtenidos en el área matemática, en función de causas internas o ajenas al individuo.

*Atribución interna a capacidad en el área verbal: Explicación de los resultados académicos obtenidos en el área verbal, en función de causas internas o ajenas al individuo.

d) Metas académicas: Modelo o patrón integrado de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirige las intenciones conductuales, y que está formada por los distintos modos de aproximación, compromiso y respuesta a las actividades de logro (González, González-Pienda, Nuñez y Valle, 1996).

*Metas de Aprendizaje: es la búsqueda de incremento y mejora de la propia competencia por medio de la adquisición de nuevos aprendizajes.

*Metas de Refuerzo Social: es la búsqueda de la adquisición de nuevos aprendizajes para obtener la aprobación de sujetos significativos y evitar su rechazo.

*Metas de Logro: es la búsqueda de la adquisición de nuevos aprendizajes para obtener buenos resultados académicos y avanzar en los estudios.

e) Estrategias de Aprendizaje: Conjunto de procesos que pueden facilitar la adquisición con almacenamiento y/o utilización de la información (Valle, Barca, González Cavanach y Nuñez, 1995).

* Estrategias Cognitivas: Dentro de ésta estrategia se encuentran tres niveles, el primer nivel es de "selección" el cuál es el uso de operaciones que permiten separar el material informativo relevante del que no lo es, el segundo nivel es la "estrategia de organización" que es el uso de operaciones que permiten organizar e integrar la información para la adquisición de utilización del conocimiento, y finalmente el nivel de "elaboración" que es el uso de operaciones que permiten relacionar los conocimientos previos con nueva información.

* Estrategias Metacognitivas: Dentro de esta estrategia se encuentran tres niveles, el primer nivel es el de "Metacompreensión" que es el uso de operaciones que permiten tomar conciencia de la forma en que el sujeto desarrolla su proceso de aprendizaje, el segundo nivel "monitoreo y control" que es el uso de operaciones que permiten verificar el propio desempeño al afrontar una tarea de aprendizaje, y finalmente el nivel de "determinación de objetivos" que es el uso de operaciones que permiten al sujeto tomar conciencia de lo que se pide en la tarea antes de comenzar a resolverla.

f) Rendimiento académico: Es una evaluación académica, la cual es un proceso que tiene por objeto valorar el trabajo académico realizado por el alumno. La forma y el número de evaluaciones son definidas por la cátedra, las que se pueden clasificar en, i) evaluaciones teóricas, ii) evaluaciones prácticas (Reglamento de estudios escuela de Psicología, Universidad de Valparaíso).

5.2.2 DEFINICIÓN OPERACIONAL DE LAS VARIABLES

A. Apoyo Social Percibido: Puntuación obtenidas de las escalas de Apoyo Funcional Total (sumatoria del Apoyo Emocional, Consejo, y Ayuda, y su resultado dividido por tres), Reciprocidad Total (sumatoria de la Reciprocidad Emocional, Consejo, y Ayuda, y su resultado dividido por tres), Apoyo de Consejo (se suman las respuestas de la tercera y cuarta columna y se divide por el número de relaciones), Apoyo de Ayuda (se suman las respuestas a la quinta y sexta columna y se divide por el número de relaciones), Reciprocidad Emocional (se suma la séptima columna y se divide por el número de relaciones), Reciprocidad de Consejo (se suma la octava columna y se divide por el número de relaciones) y Reciprocidad de Ayuda (se suma la novena columna y se divide por el número de relaciones).

B. Autoconcepto

B.1. Autoconcepto General: son las puntuaciones obtenidas por el sujeto en el Cuestionario de Aprendizaje, en los ítems 78, 82, 87, 93, 100, 103, 104, 105.

B.2. Autoconcepto Académico: son las puntuaciones obtenidas por el sujeto en el Cuestionario de Metas Académicas, en los ítems 76, 80, 84, 89, 92, 98, 101, 106, 107, 108.

B.3. Autoconcepto Matemático: son las puntuaciones obtenidas por el sujeto en el Cuestionario de Metas Académicas, en los ítems 74, 75, 79, 83, 86, 88, 91, 94, 95, 97.

B.4. Autoconcepto Verbal: son las puntuaciones obtenidas por el sujeto en el Cuestionario de Metas Académicas, en los ítems 73, 77, 81, 85, 90, 96, 99, 102, 109.

C. Atribución Causal

C.1 Atribuciones internas de capacidad para el éxito en el área verbal:

Puntuación obtenida por el sujeto en el cuestionario de aprendizaje en los ítems 1, 29, 41, 45, 52, 63.

C.2. Atribuciones internas de capacidad para el fracaso en el área verbal:

Puntuación obtenida por el sujeto en el cuestionario de aprendizaje en los ítems 8, 16, 27, 39, 49, 64.

C.3. Atribuciones internas de capacidad para el éxito en el área matemática:

Puntuación obtenida por el sujeto en el cuestionario de aprendizaje en los ítems 10, 15, 24, 31, 60, 70.

C.4. Atribuciones internas de capacidad para el fracaso en el área matemática: Puntuación obtenida por el sujeto en el cuestionario de aprendizaje en los ítems 6, 19, 35, 48, 55, 67.

C.5. Atribuciones internas del esfuerzo por el éxito en el área verbal:

Puntuación obtenida por el sujeto en el cuestionario de aprendizaje en los ítems 2, 28, 42, 43, 54, 62.

C.6. Atribuciones internas de esfuerzo para el fracaso en el área verbal:

Puntuación obtenida por el sujeto en el cuestionario de aprendizaje en los ítems 9, 18, 26, 37, 50, 66.

C.7. Atribuciones internas de esfuerzo para el éxito en el área matemática:

Puntuación obtenida por el sujeto en el cuestionario de aprendizaje en los ítems 12, 14, 22, 32, 59, 71.

C.8. Atribuciones internas de esfuerzo para el fracaso en el área matemática:

Puntuación obtenida por el sujeto en el cuestionario de aprendizaje en los ítemes 5, 21, 36, 46, 56, 68.

C.9. Atribuciones externas para el éxito en el área verbal: Puntuación

obtenida por el sujeto en el cuestionario de aprendizaje en los ítemes 3, 30, 40, 44, 53, 61.

C.10. Atribuciones externas para el fracaso en el área verbal: Puntuación

obtenida por el sujeto en el cuestionario de aprendizaje en los ítemes 7, 17, 25, 78, 51, 65.

C.11. Atribuciones externas para el éxito en el área matemática: Puntuación

obtenida por el sujeto en el cuestionario de aprendizaje en los ítemes 11, 13, 23, 33, 58, 72.

C.12. Atribuciones externas para el fracaso en el área matemática:

Puntuación obtenida por el sujeto en el cuestionario de aprendizaje en los ítemes 4, 20, 34, 47, 57, 69.

D. Metas Académicas

D.1. Metas de aprendizaje: son las puntuaciones obtenidas por el sujeto en el Cuestionario de Metas Académicas, en los ítemes 110 al 117

D.2. Metas de Refuerzo Social: son las puntuaciones obtenidas por el sujeto en el Cuestionario de Metas Académicas, en los ítemes del 118 al 123.

D.3. Metas de Logro: son las puntuaciones obtenidas por el sujeto en el Cuestionario de Metas Académicas, en los ítemes del 124 al 129.

E. Estrategias de Aprendizaje

E.1. Estrategias cognitvas

E.1.1. Estrategias de Selección: son las puntuaciones obtenidas por el sujeto en el Cuestionario de Metas Académicas, en los ítemes 142, 146, 148, 149, 152.

E.1.2. Estrategias de Organización: son las puntuaciones obtenidas por el sujeto en el Cuestionario de Metas Académicas, en los ítemes 144, 151, 155, 156, 159.

E.1.3. Estrategias de Elaboración: son las puntuaciones obtenidas por el sujeto en el Cuestionario de Metas Académicas, en los ítemes 143, 147, 150, 154, 158.

E.2. Estrategias Metacognitivas

E.2.1. Estrategia de Metacompreión: son las puntuaciones obtenidas por el sujeto en el Cuestionario de Metas Académicas, en los ítemes 130, 133, 137, 140, 153.

E.2.2. Estrategia de Monitoreo y Control: son las puntuaciones obtenidas por el sujeto en el Cuestionario de Metas Académicas, en los ítemes 131, 134, 138, 141, 157.

E.2.3. Estrategia de determinación de objetivos: son las puntuaciones obtenidas por el sujeto en el Cuestionario de Metas Académicas, en los ítemes 132, 135, 136, 139, 145.

F. Rendimiento académico: Promedio general de todas las asignaturas cursadas hasta el segundo semestre del año 2000 de los sujetos en estudio.

5.3 UNIVERSO Y MUESTRA

Para efectos de este estudio se considera el total de la población, el cuál lo constituyen los alumnos regulares de Psicología de la Universidad de Valparaíso durante el año 2000.

De acuerdo con Hernández (1991), el presente estudio es de tipo no probabilístico e intencional, ya que el estudio considera el total de la población ya descrita (no probabilística) y cumple con los siguientes criterios (intencional): a) ser alumno matriculado en el año 2000 de la carrera de Psicología de la Universidad de Valparaíso; .b) cursar los ramos correspondientes según la malla académica establecida; c) Disponibilidad del alumnado en responder el cuestionario.

5.4 PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN

5.4.2 CUESTIONARIO DE APOYO SOCIAL

El cuestionario de Apoyo social (AC – 90 y Apoyo social comunitario) se ha aplicado una sola vez en Chile con anterioridad a esta investigación (Guarderas, Valdenegro; 2000; Maltrato infantil y Apoyo Social), donde previa a su utilización fue sometido a juicio de expertos, efectuándose modificaciones en el lenguaje de algunos ítems y en el formato de las instrucciones de aplicación. Posteriormente se realizó una aplicación piloto sobre 10 sujetos pertenecientes al universo, a fin de resolver posibles problemas originados en la aplicación y para obtener un tiempo de aplicación referencial para la aplicación final. Con la información reunida, se hicieron las últimas modificaciones pertinentes. Dichas modificaciones consistieron en:

- Eliminación de consultas respecto a indicadores sociodemográficos presentes en el Cuestionario de Apoyo Social, limitándose a solicitar el nombre del individuo.
- Diagramación del cuestionario AC – 90 con un formato en el cual aparecen contenidos en una tabla los ítems y la escala, a fin de facilitar las respuestas de los mismos.

Obteniendo en el cuestionario de Apoyo social Comunitario en su análisis una confiabilidad total α Cronbach de 0,8178. Y en cuestionario de Apoyo Social Percibido una confiabilidad total α Cronbach de 0,9028 (Guarderas, Valdenegro; 2000; Maltrato infantil y Apoyo Social).

A continuación se explicitará el instrumento que se aplicará en la investigación, detallando las distintas escalas.

Cuestionario de Apoyo Social Percibido (Musitu, Gracia y Herrero, 1996).

Instrumento creado por Gracia y Musitu en 1996 que proporciona medidas del apoyo funcional de ayuda, emocional y de consejo, así como reciprocidad percibida en el apoyo funcional de ayuda, emocional y de consejo.

Este cuestionario está indicado especialmente para conocer en forma detallada el tipo de relaciones de apoyo y la calidad de las mismas. Este instrumento consta de 9 preguntas que se contestan utilizando una escala con las siguientes cinco alternativas: nunca; pocas veces; algunas veces; bastantes veces; casi siempre.

Las escalas son las siguientes:

1. Apoyo Emocional: evalúa la percepción de poder recibir afecto y de ser valorado en situaciones de crisis o cotidianas por parte de los sujetos de la red de apoyo.

2. Apoyo de Consejo: evalúa la percepción de poder recibir información relevante para la resolución de problemas en situaciones de crisis o cotidianas por parte de los sujetos de la red de apoyo.

3. Apoyo de Ayuda: evalúa la percepción de poder recibir prestación de recursos materiales o servicios en situaciones de crisis o cotidianas por parte de los sujetos de la red de apoyo.

4. Apoyo Funcional Total: promedio obtenido de las tres escalas anteriores (apoyo emocional, de consejo y de ayuda).

5. Reciprocidad Emocional: evalúa la percepción de poder entregar afecto en situaciones en que los sujetos de la red de apoyo lo requieran.

6. Reciprocidad de Consejo: evalúa la percepción de poder entregar información relevante para la resolución de problemas en situaciones en que los sujetos de la red de apoyo lo requieran.

7. Reciprocidad de Ayuda: evalúa la percepción de poder entregar prestación de recursos materiales o servicios en situaciones en que los sujetos de la red de apoyo lo requieran.

8. Reciprocidad Total: promedio obtenido de las tres escalas de reciprocidad

En lo relativo a su fiabilidad, presenta un Coeficiente Alpha de Cronbach de 0,991. Tiene validez en todos los grupos etáreos mayores de 18 años. El tiempo de aplicación promedio según los autores es de 10 a 15 minutos.

FIG. 6: DIMENSIONES E INDICADORES DE AP. SOCIAL PERCIBIDO

VARIABLES	DIMENSION	INDICADOR
APOYO SOCIAL	PERCIBIDO	<ul style="list-style-type: none"> Nivel de Apoyo Percibido Total: Nivel de Apoyo Emocional, Nivel de Apoyo de Consejo, Nivel de Apoyo de Ayuda. Nivel de Reciprocidad Total: Nivel de Reciprocidad Emocional, Nivel de Reciprocidad de Consejo, Nivel de Reciprocidad de Ayuda.

5.4.2 CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO

La escala destinada a la medición del autoconcepto corresponde a la versión adaptada para la población Chilena (Perez, 1997), del Self Description Cuestionaire II (SDQ II) originalmente desarrollado para ser aplicado entre estudiantes de enseñanza media y que se ha adaptado para ser aplicado en estudiantes universitarios. Esta compuesto de 37 afirmaciones que hacen referencia a la percepción que el estudiante tiene de distintas áreas de su autoconcepto, y las divide en básicamente en dos posibilidades: Autoconcepto Académico y el Autoconcepto General. El cuestionario de Autoconcepto divide a la variable en cuatro niveles, cuyos ítemes se ilustran en la siguiente figura:

FIG. 7: DIMENSIONES E INDICADORES DEL AUTOCONCEPTO

VARIABLE	NIVELES DE VARIABLE	ITEMES
AUTOCONCEPTO	AUT. GENERAL	ITEMES 73 A 109
	AUT. ACADEMICO	
	AUT. VERBAL	
	AUT. MATEMATICO	

A partir del análisis de la aplicación anterior del cuestionario de Aprendizaje en 560 alumnos universitarios (Díaz, Pérez, González y Nuñez, 1999) se afirma que la escala de Autoconcepto tiene un coeficiente de confiabilidad de 0,89

5.4.3. CUESTIONARIO DE ATRIBUCIÓN CAUSAL

La escala destinada a medir las atribuciones causales de éxito y fracaso académico corresponde en su integridad al Sydney Attribution Scale (S.A.S.) versión Puente Alto, que corresponde a la adaptación de S.A.S. hecha por Pérez (1997) para la población chilena. Esta compuesta de 72 ítems referidos a 24 situaciones hipotéticas a las que el estudiante debe responder suponiendo tres factores o causas posibles: Habilidad (atribución interna estable), esfuerzo (atribución interna inestable), y causas externas a él (atribución externa estable e inestable). La subescala de atribución causal está originalmente diseñada para ser aplicada a estudiantes de enseñanza media y ha sido modificada su redacción en algunos puntos para poder ser aplicada en estudiantes universitarios.

A partir del análisis de la aplicación anterior, el cuestionario de aprendizaje en 560 estudiantes universitarios (Díaz, Pérez, González y Nuñez, 1999), la escala de atribución causal tiene un coeficiente de confiabilidad de 0,73. La escala de atribución causal divide a la variable en doce niveles, sin embargo, para efectos del presente estudio se consideran las dimensiones de “interna-estable”, “interna-inestable”, y “externa”, cuyos ítems se ilustran en el siguiente cuadro:

FIG. 8: DIMENSIONES E INDICADORES DE LA ATRIBUCIÓN CAUSAL

VARIABLE	NIVELES DE VARIABLE	ITEMES
ATRIBUCIONES CAUSALES DE ÉXITO Y FRACASO ACADEMICO	INTERNA ESTABLE	ITEMES 1 A 72
	INTERNA INESTABLE	
	EXTERNA	

5.4.4 CUESTIONARIO DE METAS ACADÉMICAS

El Cuestionario de Metas de Estudio es una adaptación del cuestionario de Metas Académicas (Valle, Gonzáles, Cuevas, Rodríguez, Baspino y Nuñez, 1997, Valle, 1997). éste último es traducción del Questionnaire to Measure Achievement Goal Tendencies de Hayamizu y Weiner (1991). Se trata de un instrumento sencillo, consistente en 20 afirmaciones, que se contestan usando una escala con las siguientes seis alternativas: falso total, en su mayor parte falso, más falso que verdadero, más verdadero que falso, en su mayor parte verdadero, verdadero total. Según la literatura disponible, el cuestionario es útil para explorar el tipo de meta de los estudiantes, teniendo en consideración tres tipos de orientaciones motivacionales, las que corresponden a tres tipos de metas: metas de aprendizaje, metas de refuerzo social y metas de logro (Hayamizu y Weiner, 1991).

Entre los antecedentes psicométricos, el C.M.A. fue elaborado por Hayamizu, Ito y Yoshizaki (1989, citado por Hayamizu y Wiener, 1991), que pretendía evaluar los dos tipos de metas señaladas por Dweck (metas de aprendizaje y metas de rendimiento). Pero lo más interesante de este trabajo es que estos autores identifican tres tipos de metas: una meta de aprendizaje y dos metas de rendimiento, en lugar de una como lo había confirmado Dweck.

Así, mientras que una de las metas de rendimiento tiene que ver con la tendencia de los sujetos a aprender con el propósito de obtener aprobación por parte de padres y profesores y evitar su rechazo (metas de refuerzo social), la otra estaría relacionada con la tendencia del alumno a aprender para obtener buenos resultados en los exámenes y avanzar en sus estudios (metas de logro).

La aplicación de la prueba es llevada a cabo por los autores del trabajo, indicándole a los estudiantes que participen en la aplicación de la misma, la importancia de responder

sinceramente a las distintas cuestiones planteadas y, además, que sus respuestas tienen un carácter confidencial.

Los coeficientes de fiabilidad obtenidos por Hayamizu y Weiner en 1991 son los siguientes: para la escala total, 0.88, para la sub-escala metas de aprendizaje 0.89, para la de metas de refuerzo social 0,78 y para la de metas de logro 0.71. Por otro lado Valle y colaboradores, (1996), informan los siguientes coeficientes de confiabilidad: para la escala total, 0.81, para la sub-escala de metas de aprendizaje 0.87, para la de metas de refuerzo social 0.87 y para la de metas de logro 0.87 (Valle et al. 1996).

Finalmente en el análisis de la aplicación del Cuestionario de Aprendizaje, realizada en la ciudad de Concepción (Chile) a 560 estudiantes de la Universidad de Concepción, pertenecientes a la Facultad de Ingeniería, que cursaron las carreras de Ingeniería Civil (plan común), Ingeniería Matemáticas, Licenciatura en Física, e Ingeniería Civil Mecánica, se informa que en la escala de Metas Académicas tuvieron un Coeficiente de Confiabilidad de 0,83: donde sus sub-escalas obtuvieron la siguiente confiabilidad: a) Metas de Aprendizaje 0,72 b) Metas de Refuerzo Social 0,76 c) Metas de Logro 0,68 (Díaz et al., 1999).

En el aspecto de la consistencia interna, el índice obtenido (α 0,83) es concordante con los coeficientes de fiabilidad informados por Hayamizu y Weiner (1991) y Valle (1997): también como Valle, González, Cuevas, Rodríguez, Baspino y Nuñez (1997) quienes informan un coeficiente de fiabilidad de 0,82.

FIG. 9: DIMENSIONES E INDICADORES DE LAS METAS DE ESTUDIO

<i>VARIABLE</i>	<i>NIVELES DE VARIABLE</i>	<i>ITEMES</i>
METAS DE ESTUDIO	MET. DE APRENDIZAJE	ITEMES 110 A 129
	MET. DE LOGRO	
	MET. DE REFUERZO SOCIAL	

5.4.5 CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

La escala utilizada para medir las estrategias cognitivas y metacognitivas se confeccionó partiendo de dos cuestionarios. El cuestionario de Aprendizaje y Motivación (C.E. A.M.), adaptado por Roses y sus colaboradores en 1997 (Roses et al, 1998) y al Cuestionario de evaluación de procesos Metacognitivos en alumnos de enseñanza secundaria (C.E. P. M. – ESO), creado por O’neal y Abedi (1996) y adaptado al castellano por Nuñez y colaboradores en 1997 (Nuñez et al, 1998). Se realizaron modificaciones de redacción de un importante número de ítemes, con el fin de lograr un grado de comprensión o de pertenencia a los distintos conjuntos de variables con que cuenta la sub escala.

Producto de lo anterior, quedó formada de treinta ítemes, cinco para cada uno de los seis niveles de la variable. Las alternativas de respuesta dicen relación con las acciones u operaciones mentales que el estudiante podría llevar a cabo al momento de enfrentar una tarea de aprendizaje. A partir del estudio de la aplicación del cuestionario de aprendizaje en 560 estudiantes universitarios (Diaz, et al, 1999) se afirma que la escala de estrategia de aprendizaje, tiene un coeficiente de confiabilidad de 0,94.

FIG. 10: DIMENSIONES E INDICADORES DE LAS EST. DE APRENDIZAJE

VARIABLE	NIVELES DE	VARIABLE	ITEMES
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS	SELECCIÓN	ITEMES DEL 130 AL 159
	COGNITIVAS	ORGANIZACIÓN	
		ELABORACION	
	ESTRATEGIAS	METACOMPRESIÓN	
	METACOGNITIVA	MONITOREO Y CONTROL	
		DETERMINACION DE OBJETIVOS	

5.4.6 RENDIMIENTO ACADÉMICO

Para el presente estudio se considerará el promedio general de todas las asignaturas cursadas hasta el segundo semestre del año 2000 de los alumnos de Psicología de la Universidad de Valparaíso. Dicho rendimiento es una evaluación académica, que tiene por objeto valorar el trabajo realizado por el alumno. La forma y el número de evaluaciones son definidas por la cátedra, las que se pueden clasificar en evaluaciones teóricas y evaluaciones prácticas.

El resultado de dichas evaluaciones considera el promedio general por alumno según su curso y malla académica.

5.5 PROCESAMIENTO DE DATOS

Los datos que se obtengan se ingresarán a una planilla de cálculo Excel y serán procesados mediante el programa estadístico SPSS en su versión 9.0. Para obtener la correlación entre las variables, se utilizará la prueba estadística paramétrica denominada Coeficiente de Correlación de Pearson.

Además se utilizará el cálculo de la media, moda, desviación estándar y varianza para cada una de las escalas contenidas en los cuestionarios de Apoyo Social Percibido, Autoconcepto, Atribución Causal, Metas de Estudio y Estrategias de Aprendizaje.

6. RESULTADOS

6.1 ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD DE LOS RESULTADOS

En este apartado se expondrán los valores de confiabilidad (Alfa Cronbach) obtenidos en la aplicación de los cuestionarios. Los resultados por cuestionario son los siguientes:

6.1.1 Cuestionario de Apoyo Social Percibido

El cálculo del índice de confiabilidad se realizó para el cuestionario total y para las escalas de Apoyo Emocional, Apoyo de Consejo, y Apoyo de Ayuda. En las escalas de Reciprocidad Emocional, Reciprocidad de Consejo, y Reciprocidad de Ayuda no es posible efectuar ésta operatoria, ya que sólo constan de un ítem.

a. Análisis de confiabilidad Total

α Cronbach: 0,8349

b. Escala de Apoyo Emocional

α Cronbach: 0,6392

c. Escala de Apoyo de Consejo

α Cronbach: 0,8443

d. Escala de Apoyo de Ayuda

α Cronbach: 0,7892

6.1.2 Cuestionario de Aprendizaje

El cálculo del índice de confiabilidad se realizó para el cuestionario total.

- a. Análisis de confiabilidad total

α Cronbach: 0,9337

6.1.3 Cuestionario de Autoconcepto

El cálculo del índice de confiabilidad se realizó para el cuestionario total y para las distintas sub escalas que lo constituyen.

- a. Autoconcepto General

α Cronbach: 0,8692

- b. Autoconcepto Académico

α Cronbach: 0,6569

- c. Autoconcepto Matemático

α Cronbach: 0,8973

- d. Autoconcepto Verbal

α Cronbach: 0,7952

6.1.4 Cuestionario de Atribución Causal

El cálculo del índice de confiabilidad se realizó para las distintas sub escalas que lo constituyen.

- a. Atribuciones internas de capacidad para el éxito en el área verbal

α Cronbach: 0,6737

- b. Atribuciones internas de capacidad para el fracaso en el área verbal:

α Cronbach: 0,8581

- c. Atribuciones internas de capacidad para el éxito en el área matemática:
 α Cronbach: 0,9474
- d. Atribuciones internas de capacidad para el fracaso en el área matemática:
 α Cronbach: 0,8861
- e. Atribuciones internas del esfuerzo por el éxito en el área verbal:
 α Cronbach: 0,7329
- f. Atribuciones internas de esfuerzo para el fracaso en el área verbal:
 α Cronbach: 0,7326
- g. Atribuciones internas de esfuerzo para el éxito en el área matemática:
 α Cronbach: 0,8728
- h. Atribuciones internas de esfuerzo para el fracaso en el área matemática:
 α Cronbach: 0,7252
- i. Atribuciones externas para el éxito en el área verbal:
 α Cronbach: 0,6841
- j. Atribuciones externas para el fracaso en el área verbal:
 α Cronbach: 0,5734
- k. Atribuciones externas para el éxito en el área matemática:
 α Cronbach: 0,7636
- l. Atribuciones externas para el fracaso en el área matemática:
 α Cronbach: 0,4033

6.1.5 Cuestionario de Metas de Estudio

El cálculo del índice de confiabilidad se realizó para las distintas sub escalas que lo constituyen.

- a. Metas de Aprendizaje
 α Cronbach: 0,9036
- b. Metas de Refuerzo Social
 α Cronbach: 0,9008
- c. Metas de Logro
 α Cronbach: 0,8053

6.1.6 Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje

El cálculo del índice de confiabilidad se realizó para las distintas sub escalas que lo constituyen.

- a. Estrategias Cognitivas de Selección
 α Cronbach: 0,6419
- b. Estrategias Cognitivas de Organización
 α Cronbach: 0,8145
- c. Estrategias Cognitivas de Elaboración
 α Cronbach: 0,8632
- d. Estrategias Metacognitivas de Metacomprensión
 α Cronbach: 0,7844
- e. Estrategias Metacognitivas de Monitoreo y Control
 α Cronbach: 0,7921
- f. Estrategias Metacognitivas de Determinación de Objetivos
 α Cronbach: 0,8694

6.2 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra está compuesta por 162 sujetos, todos ellos estudiantes de la Universidad de Valparaíso, pertenecientes a la Escuela de Psicología, los que en su totalidad se caracterizan por ser alumnos regulares en el año 2000. A continuación se describirá en forma detallada variables que categorizan la muestra en estudio y que relacionan de manera directa dichas variables con el rendimiento académico.

En la siguiente tabla se presenta la distribución de la muestra de acuerdo a las edades y el rendimiento académico de los estudiantes con sus gráficos correspondientes.

TABLA 1: ESTADÍSTICA DE REND. ACADÉMICO Y EDADES

	Promedio	Desv. Estandar	Máximo	Mínimo	N
Rend. Académ.	5,14	0,41	6,16	3,8	162
Edad	22	3,31	42	18	162

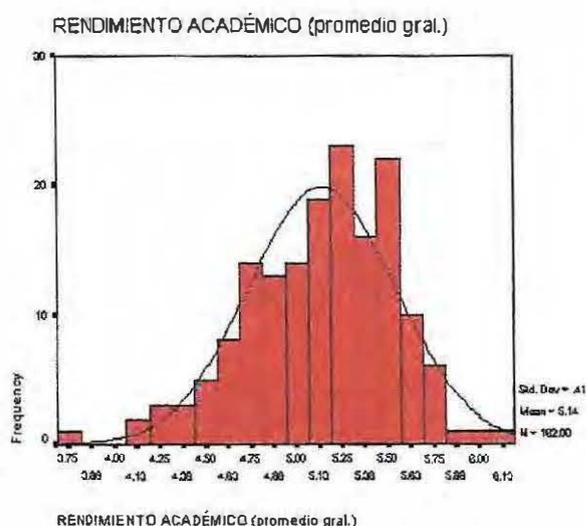


FIG. 11: ESCALA DE DISTRIBUCIÓN REN. ACADÉMICO

Los valores de los datos se distribuyen de forma asimétrica, encontrándose la mayoría de éstos concentrado sobre la media, y presentando una leve inclinación por sobre ésta. Dichos valores muestran una baja dispersión de los datos de los alumnos en general.

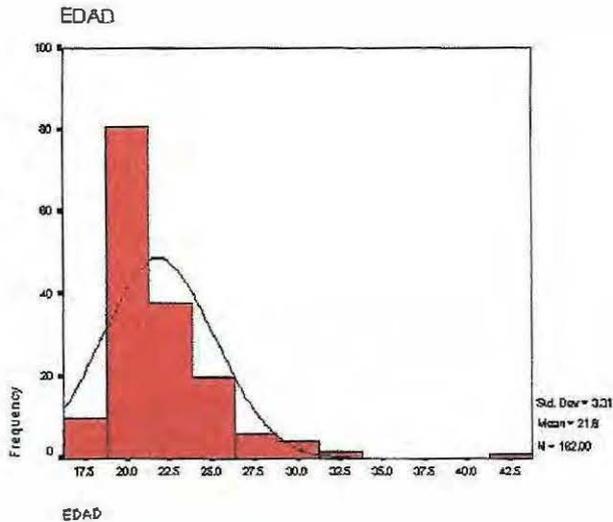


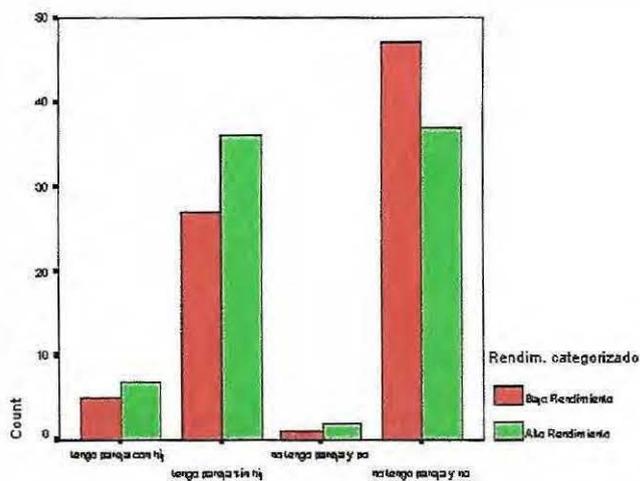
FIG. 12: ESCALA DE DISTRIBUCIÓN EDADES

En el diagrama “edad” se observa que los datos se encuentran agrupados al rededor de la media (22años), lo que caracteriza a la muestra como una población adulto – joven fluctuando gran parte de las edades entre 20 y 25 años.

Considerando la distribución del rendimiento académico (rendimiento alto y bajo) en base a la media , y las variables “vivienda”, y “rol de género” , se establece una relación categorial, donde el objetivo principal es diferenciar al grupo de encuestados.

TABLA 2: ESTADÍSTICA ROL DE GÉNERO

<u>ROL DE GÉNERO</u>	Frecuencia	Porcentaje	Bajo rendimiento	Alto rendimiento	Total
Tengo pareja con hijos	12	7,4%	5	7	12
Tengo pareja sin hijos	63	38,9%	27	36	63
No tengo pareja con hijos	3	1,9%	1	2	3
No tengo pareja sin hijos	84	51,9%	47	37	84



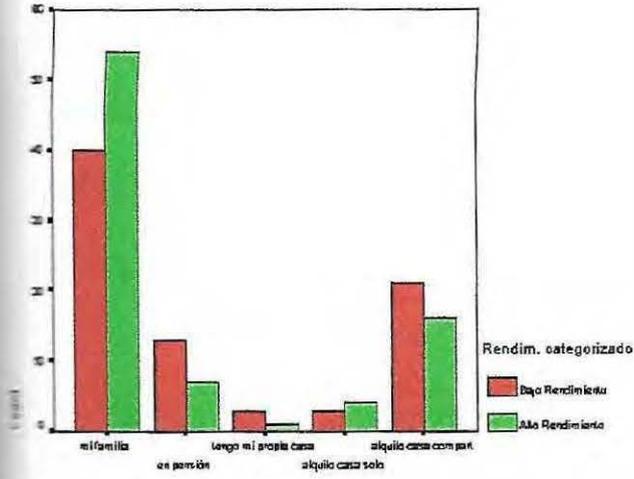
Rol de género

FIG. 13: CATEGORIZACIÓN ROL DE GÉNERO SEGÚN REN. ACADÉMICO

En el gráfico se observa que aquellos alumnos que poseen lazos socio afectivos cercanos presentan un rendimiento académico superior que aquellos quienes no lo poseen

TABLA 3: ESTADÍSTICA VIVIENDA

<u>VIVIENDA</u>	Frecuencia	Porcentaje	Bajo rendimiento	Alto rendimiento	Total
Actualmente vivo con...					
Mi familia	94	58%	40	54	94
En pensión	20	12,3%	13	7	20
Casa propia	4	2,5%	3	1	4
Alquilo casa solo	7	4,3%	3	4	7
Alquilo casa compartida	37	22,8%	21	16	37



Actualmente vivo con.

FIG. 14: CATEGORIZACIÓN VIVIENDA SEGÚN REN. ACADÉMICO

En el gráfico se observa que aquellos alumnos que poseen lazos socio afectivos cercanos presentan un rendimiento académico superior que aquellos quienes no lo poseen

6.3 PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

De acuerdo a los objetivos planteados en esta investigación, los resultados se presentan de tal forma que permitan la descripción y correlación -con el Rendimiento Académico- de cada una de las variables en estudio (Apoyo Social Percibido, Autoconcepto, Atribución Causal, Metas de Aprendizaje y Estrategias de Aprendizaje), y el comportamiento de cada uno de los niveles de las variables teórica y metodológicamente descritas.

Cada descripción de los niveles de las variables constará de cinco elementos ilustrativos:

- a) Tabla que grafica los resultados obtenidos en cada nivel de variable, con relación a la mediana, promedio, desviación estándar, curtosis y el número de sujetos válidos para el análisis estadístico de los datos en cada nivel.
- b) Un gráfico que nos muestra la frecuencia de sujetos en función de los puntajes obtenidos en cada nivel.
- c) Tabla que grafica los resultados obtenidos de las variables según la correlación de Pearson.
- d) Un gráfico que nos muestra la correlación de las variables en relación al rendimiento académico y el análisis estadístico correspondiente.

6.3.1 Apoyo Social Percibido

6.3.1.1 Análisis descriptivo

En cuanto a las subvariables Apoyo emocional, Apoyo de Consejo, Apoyo de Ayuda, Apoyo Funcional Total, Reciprocidad Emocional, Reciprocidad de Consejo, y Reciprocidad de Ayuda, los valores de los datos de éstas se distribuyen en forma asimétrica

y sesgada a la izquierda, puesto que el promedio de los datos es menor que la mediana de éstos, es decir, la mayor cantidad de los datos se encuentran sobre la media.

Sin embargo los valores de los datos de la subvariable Reciprocidad Total se distribuyen en forma asimétrica y sesgada a la derecha, puesto que el promedio de los datos es mayor que la mediana, es decir, la mayor cantidad de los datos se encuentran bajo la media.

TABLA 4: ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA AP. SOCIAL PERCIBIDO

	Media	Mediana	D.S.	Varianza	Máximo	Mínimo	N
Apoyo Emocional	8,2	8,4	1,1	1,3	10,9	4	162
Apoyo de Consejo	7,5	7,7	1,4	1,9	12,5	3,2	162
Apoyo de Ayuda	8	8,3	1,4	1,9	10	3	162
Apoyo Funcional Total	7,9	8	1,1	1,2	9,7	4	162
Reciprocidad Emocional	3,9	4	0,7	0,5	7,8	2,4	162
Reciprocidad de Consejo	3,9	3,9	0,6	0,4	5	2,3	162
Reciprocidad de Ayuda	4	4,1	0,7	0,6	7,7	2,1	162
Reciprocidad Total	4	3,9	0,8	0,7	10	2	162

a. Apoyo Emocional

TABLA 5: ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA AP. EMOCIONAL

Apoyo Emocional	Medidas Estadísticas
N	162
Media	8.20
Desv. Estándar.	1.1251
Mediana	8.40
Sesgo	-0.796
Curtosis	0.824

Los valores de los datos de la subvariable Apoyo emocional, se distribuyen en forma asimétrica, con sesgo y curtosis ubicados a la izquierda de la media de los valores de ésta, puesto que el promedio de los datos es menor que la mediana de éstos, es decir, la mayor cantidad de los datos se encuentran sobre la media. Esta variable presenta una distribución

inclinada hacia la derecha, lo que se traduce que el alumnado encuentre en su gran mayoría una red de apoyo para compartir sus problemas, sintiéndose aceptado y valorado en un clima de confianza e intimidad.

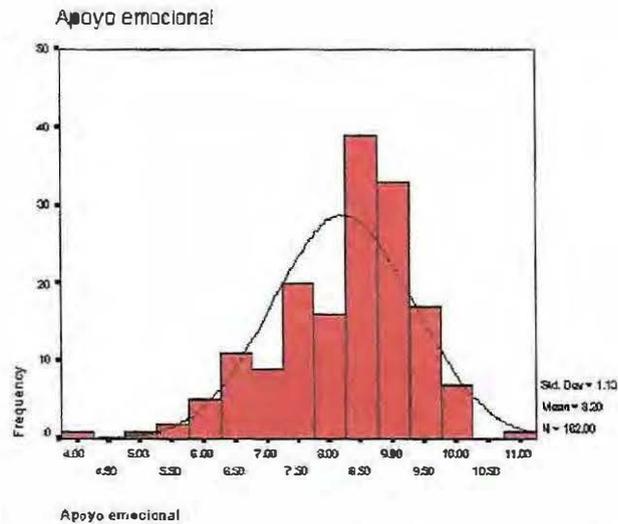


FIG. 15: ESCALA DE APOYO EMOCIONAL

b. Apoyo de Consejo

TABLA 6: ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA AP. CONSEJO

Apoyo de consejo	Medidas Estadísticas
N	162
Media	7.55
Desv. Estándar.	1.36
Mediana	7.70
Sesgo	-0.23
Curtosis	0.57

Los valores de los datos de la subvariable Apoyo de consejo, se distribuyen en forma asimétrica, con sesgo y curtosis ubicados a la izquierda de la media de los valores de ésta, puesto que el promedio de los datos es menor que la mediana de éstos, es decir, la

mayor cantidad de los datos se encuentran sobre la media. Esta variable presenta una distribución inclinada hacia la derecha, lo que representa que un buen número de alumnos perciben buena cantidad de información al momento de encontrarse con algún problema, a fin de poder mejorar la eficacia de afrontamiento y las posibles líneas de acción.

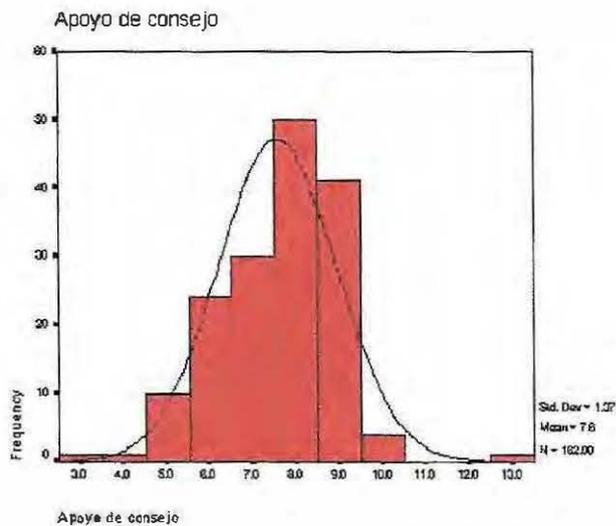


FIG. 16: ESCALA DE APOYO DE CONSEJO

c. Apoyo de Ayuda

TABLA 7: ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA AP. AYUDA

Apoyo de Ayuda	Medidas Estadísticas
N	162
Media	8.0037
Desv. Estándar	1.36
Mediana	8.30
Sesgo	-0.94
Curtosis	0.97

Los valores de los datos de la subvariable Apoyo de ayuda, se distribuyen en forma asimétrica, con sesgo y curtosis ubicados a la izquierda de la media de los valores de ésta, puesto que el promedio de los datos es menor que la mediana de éstos, es decir, la

mayor cantidad de los datos se encuentran sobre la media. Esta variable presenta una distribución inclinada hacia la derecha, lo que presenta que los estudiantes perciban positivamente una prestación de colaboración material o de servicios, a fin de poder mejorar la eficacia de afrontamiento y las posibles líneas de acción.

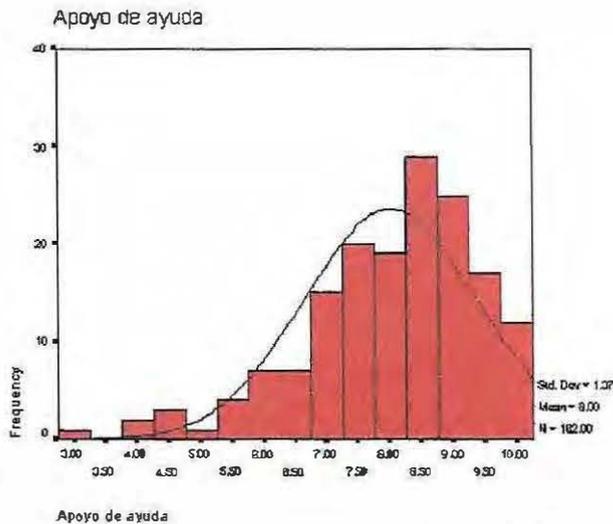


FIG. 17: ESCALA DE APOYO DE AYUDA

d. Apoyo Funcional Total

TABLA 8: ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA AP. FUNCIONAL TOTAL

Apoyo funcional total	Medidas Estadísticas
N	162
Media	7.9049
Desv. Estándar.	1.0770
Mediana	8
Sesgo	-0.837
Curtosis	0.677

Los valores de los datos de la subvariable Apoyo Funcional Total, se distribuyen en forma asimétrica, con sesgo y curtosis ubicados a la izquierda de la media de los valores de ésta, puesto que el promedio de los datos es menor que la mediana de éstos, es decir, la

mayor cantidad de los datos se encuentran sobre la media. Esta variable posee una distribución inclinada de forma marcada hacia la derecha, lo que implica que los estudiantes perciben y evalúan de buena forma los recursos de su entorno social.

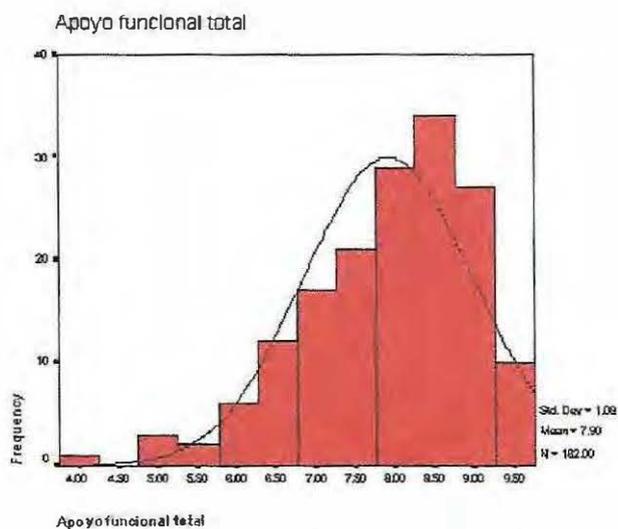


FIG. 18: ESCALA DE APOYO FUNCIONAL TOTAL

e. Reciprocidad de Emocional

TABLA 9: ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA REC. EMOCIONAL

Reciprocidad Emocional	Medidas Estadísticas
N	162
Media	3.9296
Desv. Estándar.	0.6908
Mediana	3.95
Sesgo	0.895
Curtosis	4.937

Los valores de los datos de la subvariable Reciprocidad Emocional, se distribuyen en forma asimétrica, con sesgo y curtosis ubicados a la izquierda de la media de los valores de

ésta, puesto que el promedio de los datos es menor que la mediana de éstos, es decir, la mayor cantidad de los datos se encuentran sobre la media. Esta variable presenta una distribución inclinada levemente hacia la derecha, lo que se traduce que el alumnado se siente parte de una red de apoyo que comparte y resuelve sus problemas, brindando aceptación y valores en un clima de confianza e intimidad.

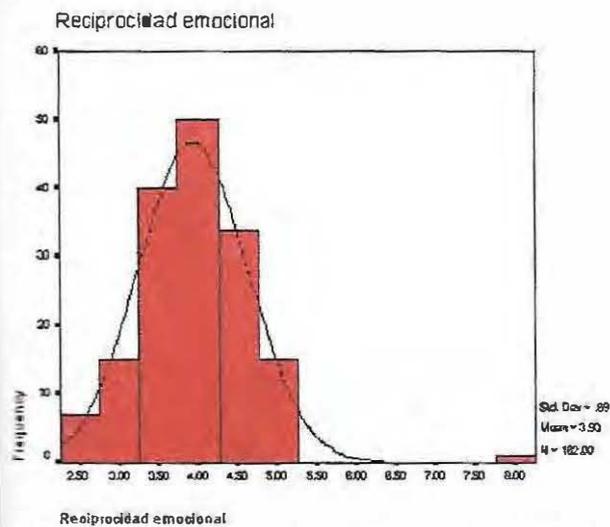


FIG. 19: ESCALA DE RECIPROCIDAD EMOCIONAL

f. Reciprocidad de Consejo

TABLA 10: ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA REC. CONSEJO

Reciprocidad de Consejo	Medidas Estadísticas
N	162
Media	3.8636
Desv. Estándar.	0.6206
Mediana	3.90
Sesgo	-0.269
Curtosis	-0.452

Los valores de los datos de la subvariable Reciprocidad de Consejo, se distribuyen en forma asimétrica, con sesgo y curtosis ubicados a la izquierda de la media de los valores de ésta, puesto que el promedio de los datos es menor que la mediana de éstos, es decir, la mayor cantidad de los datos se encuentran sobre la media. Esta variable presenta una distribución inclinada hacia la derecha, lo que representa que un buen número de alumnos brinda una buena cantidad de información al momento de encontrarse ellos mismos u otros con algún problema, a fin de poder mejorar en forma conjunta la eficacia de afrontamiento y las posibles líneas de acción.

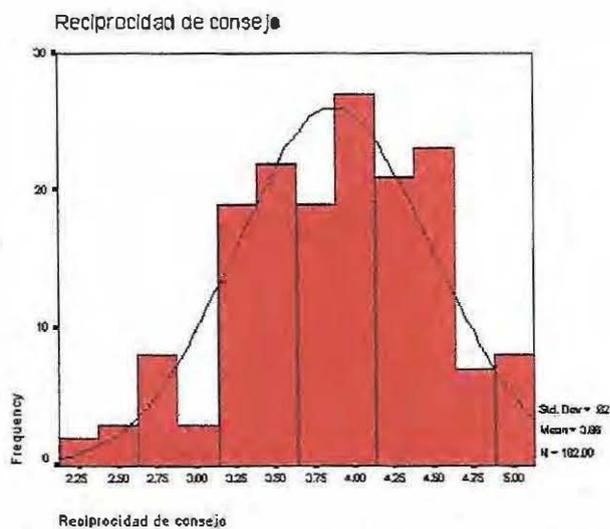


FIG. 20: ESCALA DE RECIPROCIDAD DE CONSEJO

g. Reciprocidad de Ayuda

TABLA 11: ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA REC. AYUDA

Reciprocidad de Ayuda	Medidas Estadísticas
N	162
Media	3.9852
Desv. Estándar.	0.7408
Mediana	4.05
Sesgo	0.41
Curtosis	2.897

Los valores de los datos de la subvariable Reciprocidad de Ayuda, se distribuyen en forma asimétrica, con sesgo y curtosis ubicados a la izquierda de la media de los valores de ésta, puesto que el promedio de los datos es menor que la mediana de éstos, es decir, la mayor cantidad de los datos se encuentran sobre la media. Esta variable presenta una distribución inclinada levemente hacia la derecha, lo que presenta que los estudiantes realicen una prestación de colaboración material o de servicios, a fin de poder mejorar la eficacia de afrontamiento y las posibles líneas de acción.

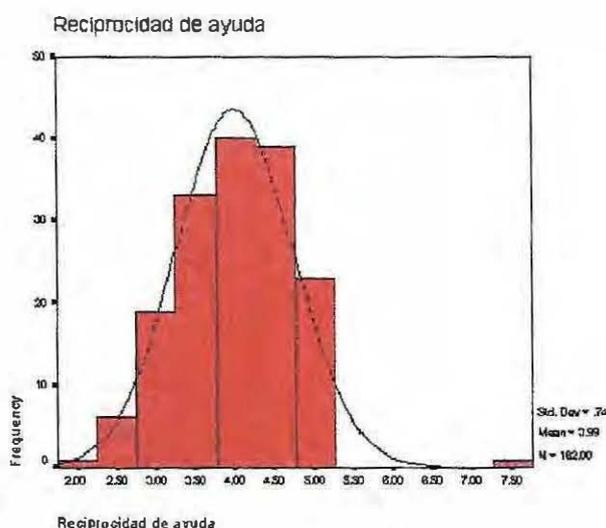


FIG. 21: ESCALA DE RECIPROCIDAD DE AYUDA

h. Reciprocidad Total

TABLA 12: ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA REC. TOTAL

Reciprocidad Total	Medidas Estadísticas
N	162
Media	3.9549
Desv. Estándar.	0.8106
Mediana	3.90
Sesgo	2.918
Curtosis	20.079

Los valores de los datos de la subvariable Reciprocidad Total, se distribuyen en forma asimétrica, con sesgo y curtosis ubicados a la derecha de la media de los valores de ésta, puesto que el promedio de los datos es mayor que la mediana de éstos, es decir, la mayor cantidad de los datos se encuentran bajo la media. Esta variable posee una distribución inclinada levemente hacia la izquierda, lo que implica que los estudiantes no utilicen eficazmente y ni lleven a la práctica de buena forma, los recursos de su entorno social.

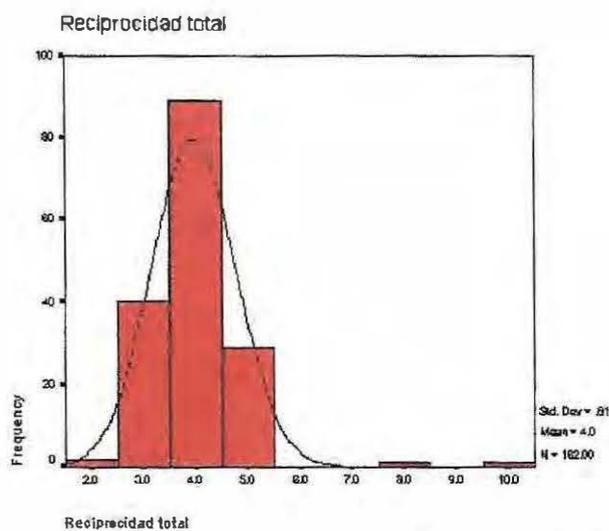


FIG. 22: ESCALA DE RECIPROCIDAD TOTAL

6.3.1.2 Análisis correlacional

Del estudio realizado se puede concluir con un nivel de significancia del 5%, que existe una relación lineal entre la subvariable Apoyo Emocional y el Rendimiento Académico de los alumnos de Psicología de la Universidad de Valparaíso.

TABLA 13: ESTADÍSTICA CORRELACIONAL AP. SOCIAL PERCIBIDO Y REN. ACADÉMICO

	Apoyo Emocional	Apoyo de Consejo	Apoyo de Ayuda	Apoyo Funcional Total
Rend. Académico	0.119	0.033	0,05	0.062

	Recip. Emocional	Recip. De Consejo.	Recip. De Ayuda	Recip. Total
Rend. Académico	-0.024	-0.092	0.053	-0.024

a. Apoyo Emocional

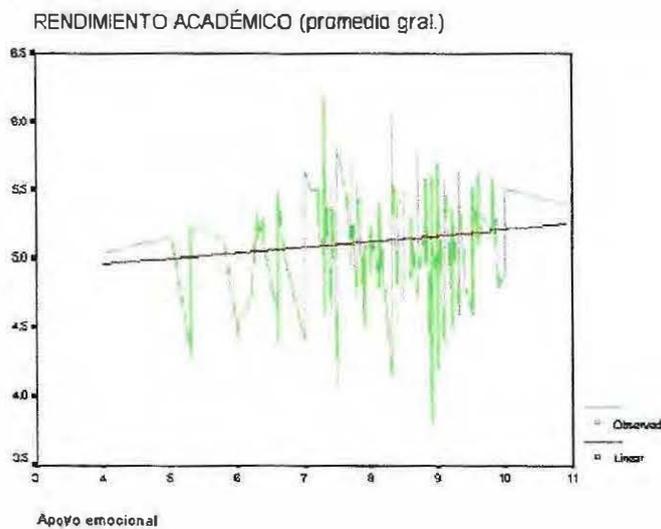


FIG. 23: CORRELACIÓN REN. ACADÉMICO V/S AP. EMOCIONAL

Respecto al Apoyo Emocional y el Rendimiento académico, se observa que existe una relación lineal positiva (0,119). Esto significa que los alumnos que perciben su entorno social como un soporte de aceptación y confianza repercute en su rendimiento académico favorablemente.

b. Apoyo de Consejo

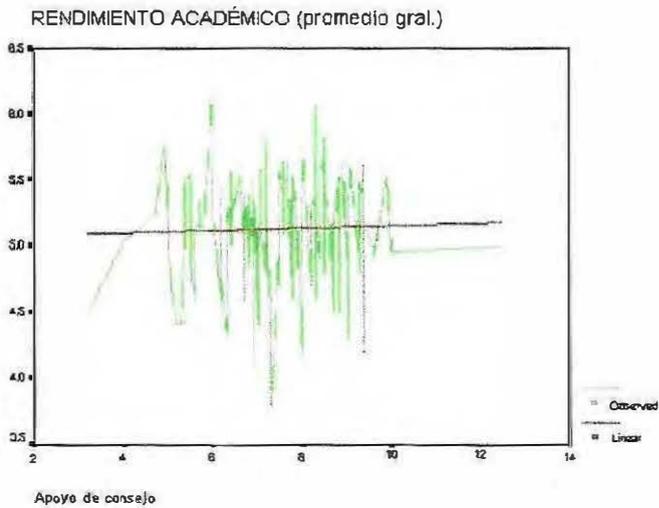


FIG. 24: CORRELACIÓN REN. ACADÉMICO V/S AP. CONSEJO

Respecto a la relación entre el Apoyo de Consejo y el Rendimiento Académico, se puede observar que no es significativa (0,033)

c. Apoyo de Ayuda

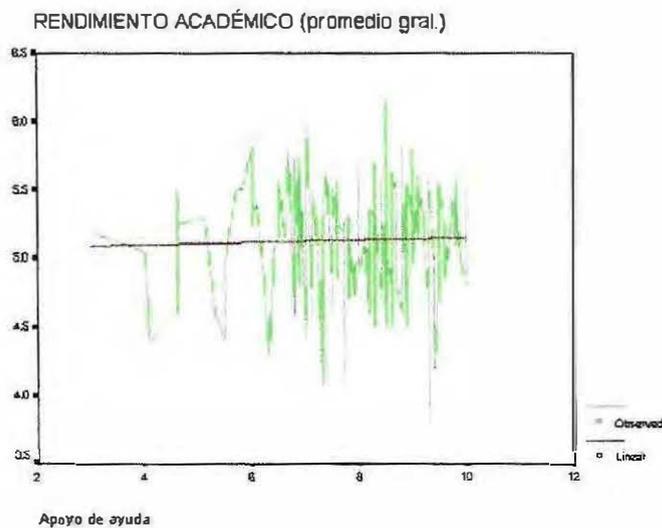


FIG. 25: CORRELACIÓN REN. ACADÉMICO V/S AP. AYUDA

Respecto a la relación entre el Apoyo de Ayuda y el Rendimiento Académico, se puede observar que no es significativa (0,05)

d. Apoyo Funcional Total

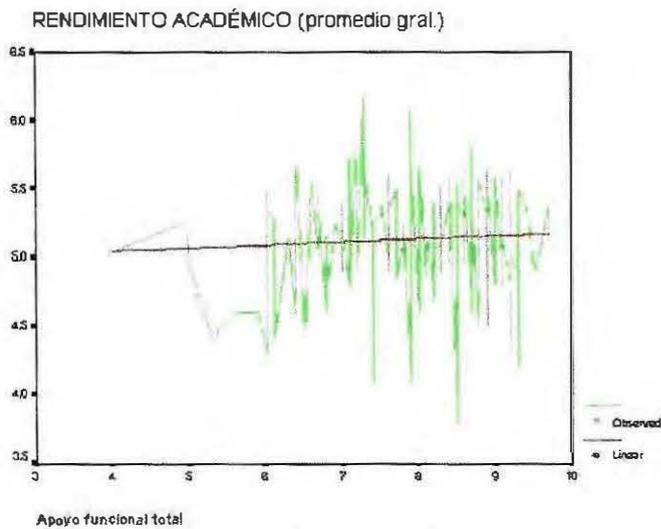


FIG. 26: CORRELACIÓN REN. ACADÉMICO V/S AP. FUNCIONAL TOTAL

Respecto a la relación entre el Apoyo Funcional Total y el Rendimiento Académico, se puede observar que no es significativa (0,062)

e. Reciprocidad Emocional

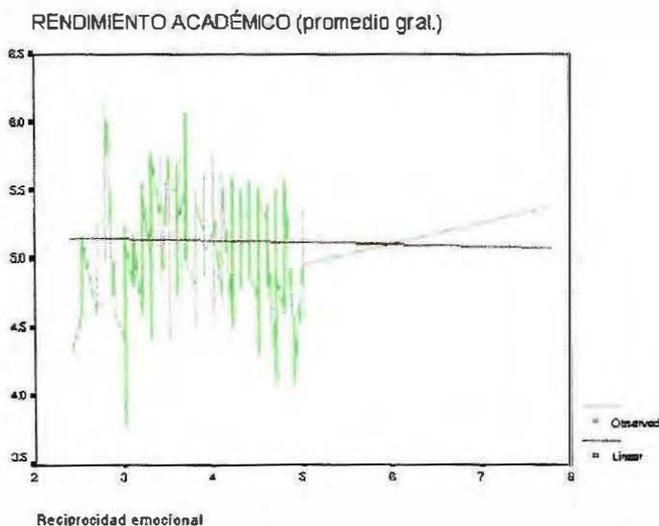


FIG. 27: CORRELACIÓN REN. ACADÉMICO V/S REC. EMOCIONAL

Respecto a la relación entre la Reciprocidad Emocional y el Rendimiento Académico, se puede observar que no es significativa (- 0,024)

f. Reciprocidad de Consejo

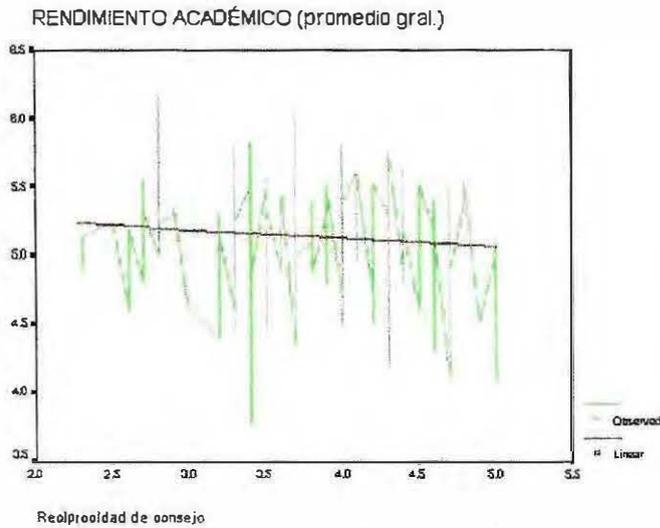


FIG. 28: CORRELACIÓN REN. ACADÉMICO V/S REC. CONSEJO

Respecto a la relación entre la Reciprocidad de Consejo y el Rendimiento Académico, se puede observar que no es significativa (- 0,092)

g. Reciprocidad de Ayuda

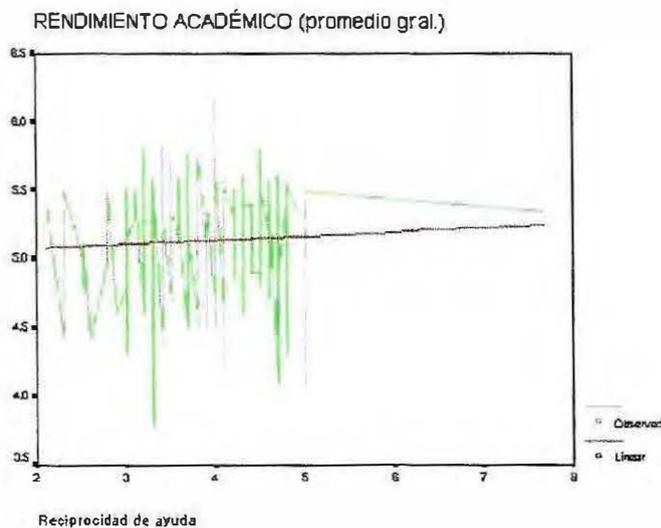


FIG. 29: CORRELACIÓN REN. ACADÉMICO V/S REC. AYUDA

Respecto a la relación entre la Reciprocidad de Ayuda y el Rendimiento Académico, se puede observar que no es significativa (0,053)

h. Reciprocidad Total

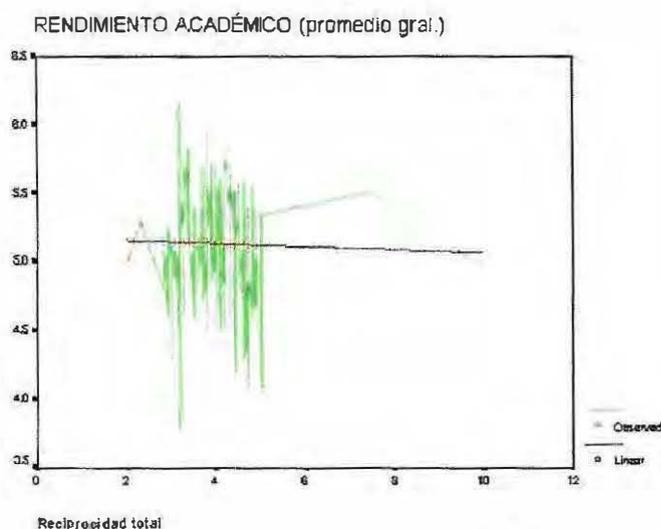


FIG. 30: CORRELACIÓN REN. ACADÉMICO V/S REC. TOTAL

Respecto a la relación entre la Reciprocidad Total y el Rendimiento Académico, se puede observar que no es significativa (- 0,024)

6.3.2 Autoconcepto

6.3.2.1 Análisis descriptivo

En cuanto a las subvariables Autoconcepto Académico, Autoconcepto General, Autoconcepto Matemático, los valores de los datos de éstas se distribuyen en forma asimétrica y sesgada a la izquierda, puesto que el promedio de los datos es menor que la mediana de éstos, es decir, la mayor cantidad de los datos se encuentran sobre la media.

Sin embargo los valores de los datos de la subvariable Autoconcepto Verbal se distribuyen en forma simétrica e insesgada, puesto que el promedio de los datos es igual a la mediana, es decir, la cantidad de datos es la misma sobre y bajo la media.

De lo anterior se concluye que las variables Autoconcepto General, Autoconcepto Académico y Autoconcepto Matemático presentan una mayor relevancia en la muestra en comparación con el Autoconcepto Verbal.

TABLA 14: ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA AUTOCONCEPTO

	Media	Mediana	D.S.	Varianza	Máximo	Mínimo	N
Autoconcepto General	14	14	2,5	6,4	26	9	162
Autoconcepto Matemático	22,6	23	2,8	8,1	31	15	162
Autoconcepto Verbal	24	24	2,9	8,6	32	16	162
Autoconcepto Académico	24,7	25	2,6	6,6	32	17	162

a. Autoconcepto general

TABLA 15: ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA AUTOCONCEPTO GENERAL

Autoconcepto General	Medidas Estadísticas
N	162
Media	13.9753
Desv. Estándar.	2.5268
Mediana	14
Sesgo	1.032
Curtosis	2.603

Los valores de los datos de la subvariable Autoconcepto General, se distribuyen en forma asimétrica, con sesgo y curtosis ubicados a la izquierda de la media de los valores de ésta, puesto que el promedio de los datos es menor que la mediana de éstos, es decir, la mayor cantidad de los datos se encuentran sobre la media. Esta variable presenta una distribución inclinada levemente hacia la derecha, lo que representa que el alumnado posea una percepción positiva de sí mismos y de sus competencias, mostrando sentimientos positivos de su autoeficacia.

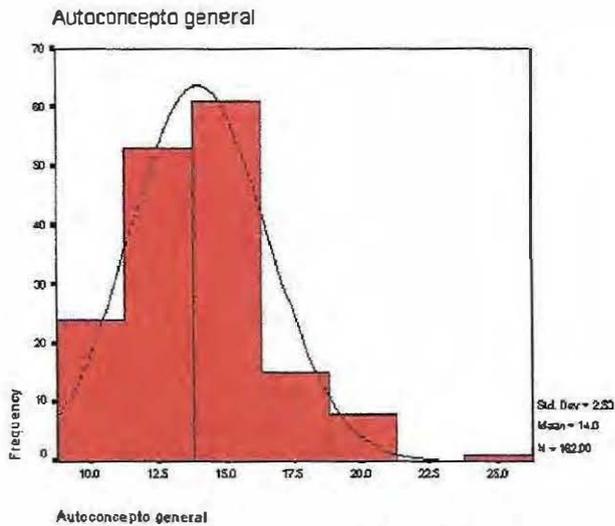


FIG. 31: ESCALA DE AUTOCONCEPTO GENERAL

b. Autoconcepto Académico

TABLA 16: ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

Autoconcepto Académico	Medidas Estadísticas
N	162
Media	24.67
Desv. Estándar.	2.5679
Mediana	25
Sesgo	0.127
Curtosis	0.785

Los valores de los datos de la subvariable Autoconcepto Académico, se distribuyen en forma asimétrica, con sesgo y curtosis ubicados a la izquierda de la media de los valores de ésta, puesto que el promedio de los datos es menor que la mediana de éstos, es decir, la mayor cantidad de los datos se encuentran sobre la media. Esta variable presenta una distribución levemente inclinada hacia la derecha, lo que implica que los encuestados presentan un conjunto de autodescripciones positivas con respecto a su desempeño académico.

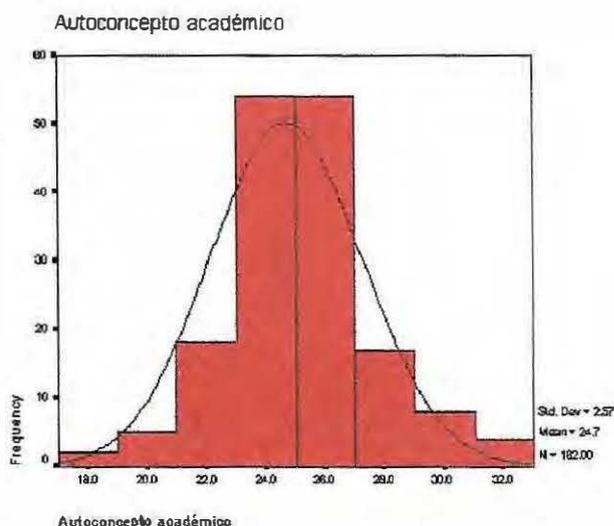


FIG. 32: ESCALA DE AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

c. Autoconcepto Matemático

TABLA 17: ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA AUTOCONCEPTO MATEMÁTICO

Autoconcepto Matemático	Medidas Estadísticas
N	162
Media	22.6173
Desv. Estándar.	2.8397
Mediana	23
Sesgo	0.036
Curtosis	0.471

Los valores de los datos de la subvariable Autoconcepto Matemático, se distribuyen en forma asimétrica, con sesgo y curtosis ubicados a la izquierda de la media de los valores de ésta, puesto que el promedio de los datos es menor que la mediana de éstos, es decir, la mayor cantidad de los datos se encuentran sobre la media. Esta variable presenta una curva levemente inclinada hacia la derecha, lo que implica que los estudiantes presentan un conjunto de autodescripciones positivas respecto de su desempeño en el área matemática.

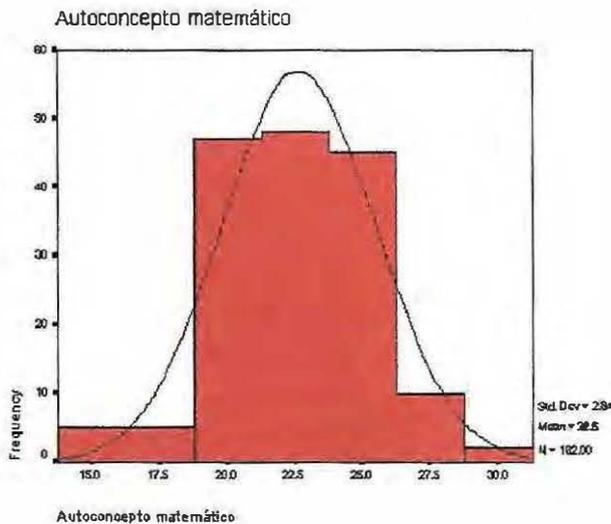


FIG. 33: ESCALA DE AUTOCONCEPTO MATEMÁTICO

d. Autoconcepto Verbal

TABLA 18: ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA AUTOCONCEPTO VERBAL

Autoconcepto Verbal	Medidas Estadísticas
N	162
Media	24
Desv. Estándar.	2.9383
Mediana	24
Sesgo	0.309
Curtosis	0.019

Los valores de los datos de la subvariable Autoconcepto Verbal, se distribuyen en forma simétrica e insegada, puesto que el promedio de los datos es igual a la mediana, es decir, la cantidad de datos es la misma sobre y bajo la media, que muestra que la cantidad de alumnos se distribuyen de forma equitativa según su autoconcepto verbal, tanto favorable como desfavorablemente, no existiendo un autoconcepto positivo o negativo en dicha área.

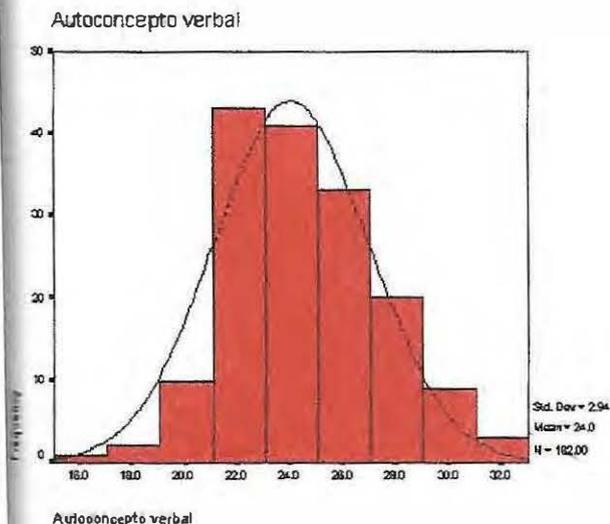


FIG. 34: ESCALA DE AUTOCONCEPTO VERBAL

6.3.2.2 Análisis correlacional

Del estudio realizado se puede concluir con un nivel de significancia del 5%, que existe una relación lineal entre la subvariable Autoconcepto Verbal y el Rendimiento Académico de los alumnos de Psicología de la Universidad de Valparaíso.

TABLA 19: ESTADÍSTICA CORRELACIONAL AUTOCONCEPTO Y REN. ACADÉMICO

	Auto Concepto Académico	Auto Concepto General	Auto Concepto Matemático	Autoconcepto Verbal
Rend. Académico	0.013	-0.027	-0.060	0.107

a. Autoconcepto General

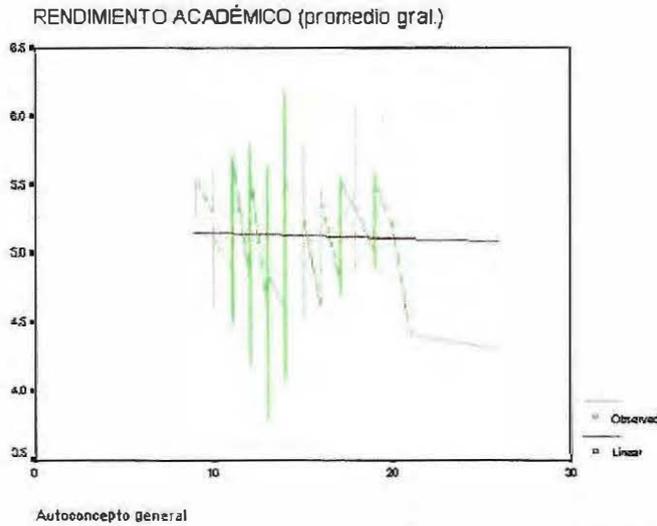


FIG. 35: CORRELACIÓN REN. ACADÉMICO V/S AUT. GENERAL

Respecto a la relación entre el Autoconcepto General y el rendimiento académico, podemos observar que no es significativa ésta entre ambas variables (-0.027).

b. Autoconcepto Académico

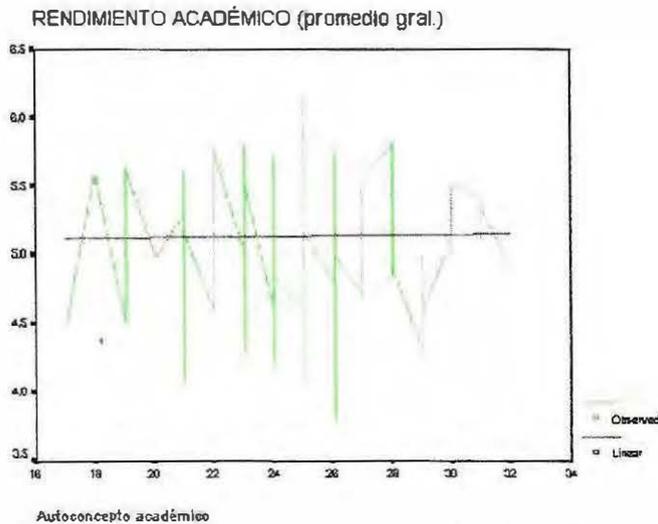


FIG. 36: CORRELACIÓN REN. ACADÉMICO V/S AUT. ACADÉMICO

Respecto a la relación entre el Autoconcepto Académico y el rendimiento académico, podemos observar que no es significativa ésta entre ambas variables (0.013).

c. Autoconcepto Matemático

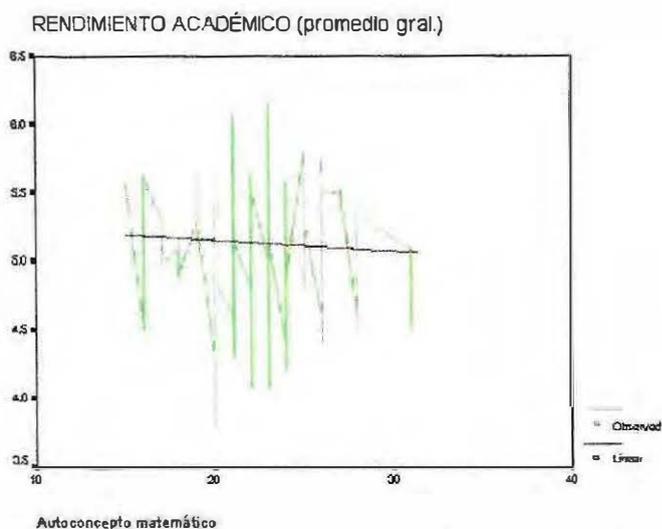


FIG. 37: CORRELACIÓN REN. ACADÉMICO V/S AUT. MATEMÁTICO

Respecto a la relación entre el Autoconcepto Matemático y el rendimiento académico, podemos observar que no es significativa ésta entre ambas variables (-0.060).

d. Autoconcepto Verbal

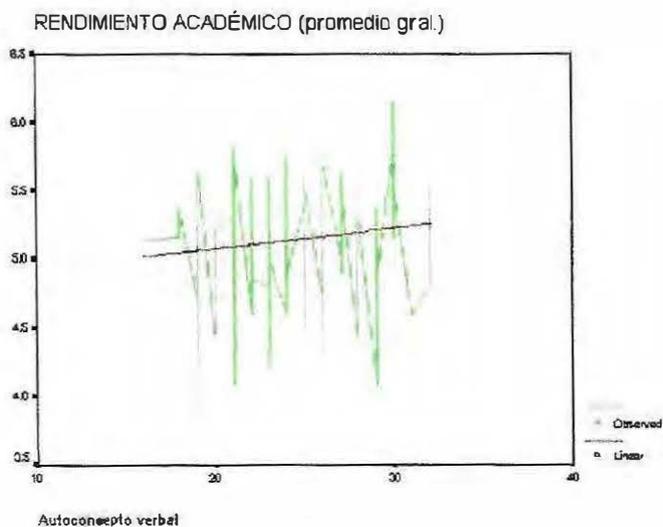


FIG. 38: CORRELACIÓN REN. ACADÉMICO V/S AUT. VERBAL

Respecto de la relación de las variables Autoconcepto Verbal y rendimiento académico, existe una relación lineal positiva, lo que implica que los estudiantes que conciben un autoconcepto favorable hacia el área verbal, presentarán un mayor rendimiento académico.

6.3.3 Atribución Causal

6.3.3.1 Análisis descriptivo

En cuanto a las subvariables , Atribución Causal Interna (Éxito) Atribución Causal Interna (Fracaso), Atribución Causal Externa (Fracaso) los valores de los datos de éstas se distribuyen en forma asimétrica y sesgada a la izquierda, puesto que el promedio de los datos es menor que la mediana de éstos , es decir, la mayor cantidad de los datos se encuentran sobre la media.

Sin embargo los valores de los datos de la subvariable Atribución Causal Externa (Éxito) se distribuyen en forma asimétrica y sesgada a la derecha, puesto que el promedio de los datos es mayor que la mediana, es decir, la mayor cantidad de los datos se encuentran bajo la media.

De lo anterior se concluye que las variables Atribución Causal Interna de Éxito, Atribución Causal Interna de Fracaso y Atribución Causal Externa de Fracaso presentan una mayor relevancia en la muestra en comparación con la Atribución Causal Externa de Éxito.

TABLA 20: ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA ATRIBUCIÓN CAUSAL

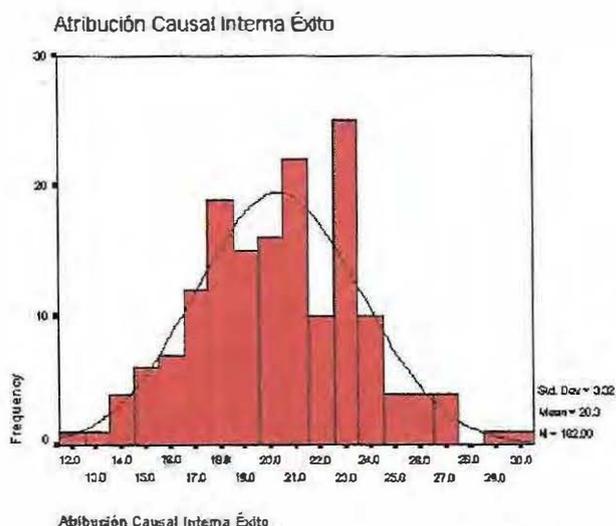
	Media	Mediana	D.S.	Varianza	Máximo	Mínimo	N
Atrib. Interna Éxito	20,3	20,4	3,3	11	30	12	162
Atrib. Interna Fracaso	12,4	12,9	3,4	11,5	21	1	162
Atrib. Externa Éxito	11,7	11,5	4	16,1	24	0	162
Atrib. Externa Fracaso	14,8	15	3,2	10,3	23	3	162

a. Atribución Causal Interna al Éxito

TABLA 21: ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA ATR. INTERNA AL ÉXITO

Atribución Causal Interna (Éxito)	Medidas Estadísticas
N	162
Media	20.29
Desv. Estándar.	3.32
Mediana	20.38
Sesgo	0.075
Curtosis	-0.069

Los valores de los datos de la subvariable Atribución Causal Interna (Éxito), se distribuyen en forma asimétrica, con sesgo y curtosis ubicados a la izquierda de la media de los valores de ésta, puesto que el promedio de los datos es menor que la mediana de éstos, es decir, la mayor cantidad de los datos se encuentran sobre la media. Esta variable presenta una curva levemente cargada a la derecha, lo que implica que los jóvenes ante resultados de éxito atribuirán dicho resultado a factores internos de sí mismos.

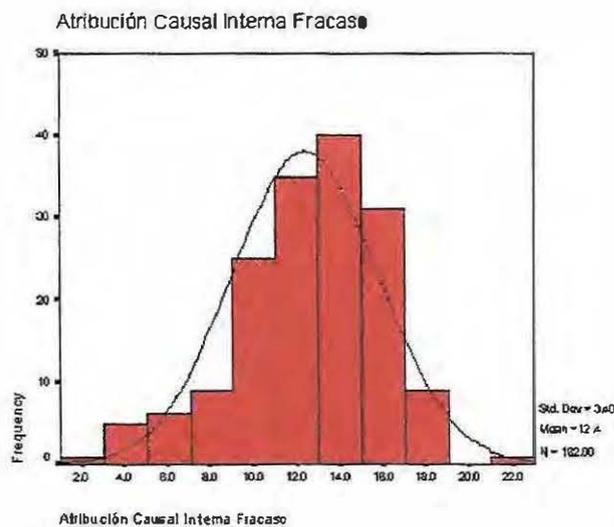
**FIG. 39: ESCALA DE ATR. CAUSAL INTERNA AL ÉXITO**

e. Atribución Causal Interna al Fracaso

TABLA 22: ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA ATR INTERNA AL FRACASO

Atribución Causal Interna (Fracaso)	Medidas Estadísticas
N	162
Media	12.37
Desv. Estándar	3.40
Mediana	12.88
Sesgo	-0.643
Curtosis	0.591

Los valores de los datos de la subvariable Atribución Causal Interna (Fracaso), se distribuyen en forma asimétrica, con sesgo y curtosis ubicados a la izquierda de la media de los valores de ésta, puesto que el promedio de los datos es menor que la mediana de éstos, es decir, la mayor cantidad de los datos se encuentran sobre la media. Esta variable presenta una curva cargada hacia la derecha, lo que implica que los jóvenes ante resultados de fracaso atribuirán dicho resultado a factores internos de sí mismos.

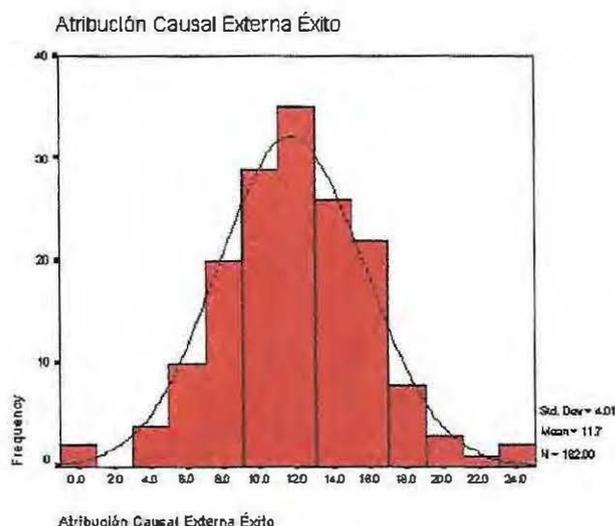
**FIG. 40: ESCALA ATRIBUCIÓN CAUSAL INTERNA AL FRACASO**

f. Atribución Causal Externa al Éxito

TABLA 23: ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA ATR. EXTERNA ÉXITO

Atribución causal Externa (Éxito)	Medidas Estadísticas
N	162
Media	11.68
Desv. Estándar.	4.01
Mediana	11.50
Sesgo	0.088
Curtosis	0.644

Los valores de los datos de la subvariable Atribución Causal Externa (Éxito), se distribuyen en forma asimétrica, con sesgo y curtosis ubicados a la derecha de la media de los valores de ésta, puesto que el promedio de los datos es mayor que la mediana de éstos, es decir, la mayor cantidad de los datos se encuentran bajo la media. Esta Variable presenta una distribución cargada más hacia la izquierda, lo que implica que gran parte del alumnado ante resultados exitosos no atribuirán dichos resultados a factores externos.

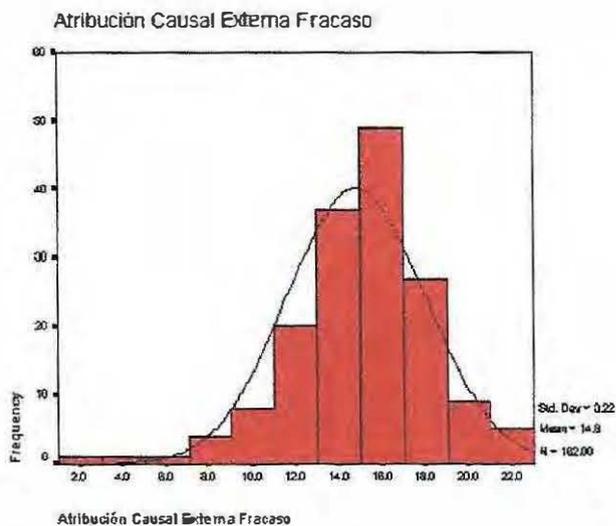
**FIG. 41: ESCALA ATRIBUCIÓN CAUSAL EXTERNA AL ÉXITO**

g. Atribución Causal Externa al Fracaso

TABLA 24: ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA ATR. EXTERNA FRACASO

Atribución causal Externa (Fracaso)	Medidas Estadísticas
N	162
Media	14.80
Desv. Estándar.	3.22
Mediana	15
Sesgo	-0.669
Curtosis	1.485

Los valores de los datos de la subvariable Atribución Causal Externa (Fracaso), se distribuyen en forma asimétrica, con sesgo y curtosis ubicados a la izquierda de la media de los valores de ésta, puesto que el promedio de los datos es menor que la mediana de éstos, es decir, la mayor cantidad de los datos se encuentran sobre la media. Esta variable presenta una curva cargada hacia la derecha, lo que implica que los alumnos ante resultados de fracaso atribuirán dichos resultados a factores externos (p. ej. los sistemas de evaluación) .

**FIG. 42: ESCALA ATRIBUCIÓN CAUSAL EXTERNA AL FRACASO**

6.3.3.2 Análisis correlacional

Del estudio realizado se puede concluir con un nivel de significancia del 5%, que existe una relación lineal entre las subvariables Atribución Causal Externa(Éxito), Atribución Causal Interna(Éxito) y Atribución Causal Interna(Fracaso) y el Rendimiento Académico de los alumnos de Psicología de la Universidad de Valparaíso.

TABLA 25: ESTADÍSTICA CORRELACIONAL ATRIBUCIÓN CAUSAL Y REN. ACADÉMICO

	Atribución causal Externa (Éxito)	Atribución causal Externa (Fracaso)	Atribución causal Interna (Éxito)	Atribución causal Interna (Fracaso)
Rend. Académico	-0.238	0.085	0.209	-0.104

a. Atribución causal Interna al Éxito

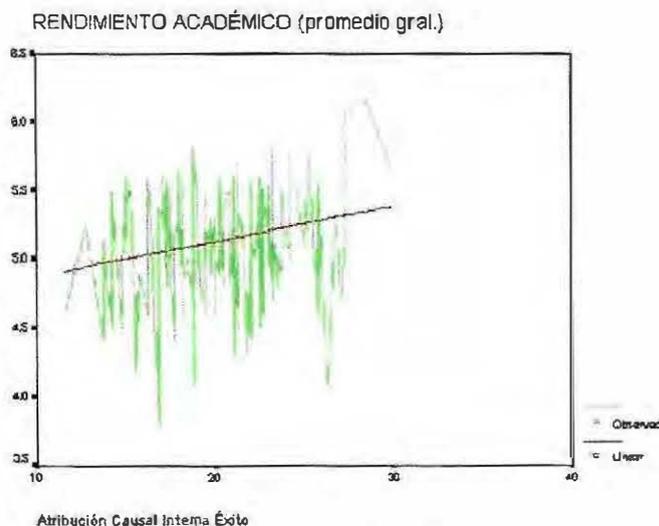


FIG. 43: CORRELACIÓN REN. ACADÉMICO V/S ATR. INTERNA ÉXITO

Respecto de la relación de la variable Atribución Causal Interna de Éxito y el rendimiento académico se observa que existe una relación lineal positiva (0.209), es decir, cuando el alumno atribuya en mayor grado el éxito a causales internas, mostrará un mayor rendimiento académico.

b. Atribución causal Interna al Fracaso

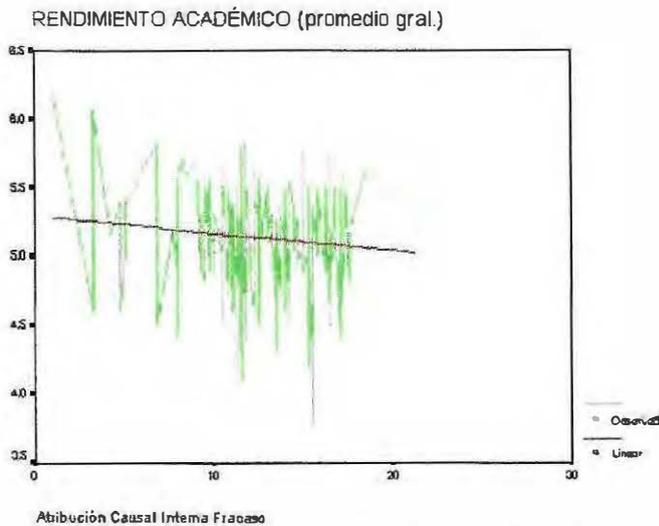


FIG. 44: CORRELACIÓN REN. ACADÉMICO V/S ATR. INTERNA FRACASO

Respecto a relación de la variable Atribución Causal Interna al Fracaso y el Rendimiento Académico, se observa entre ellas una relación lineal negativa (-0.104), lo que implica que los alumnos al atribuir en mayor grado su fracaso a factores internos, presentan un bajo rendimiento académico

c. Atribución causal Externa al Éxito

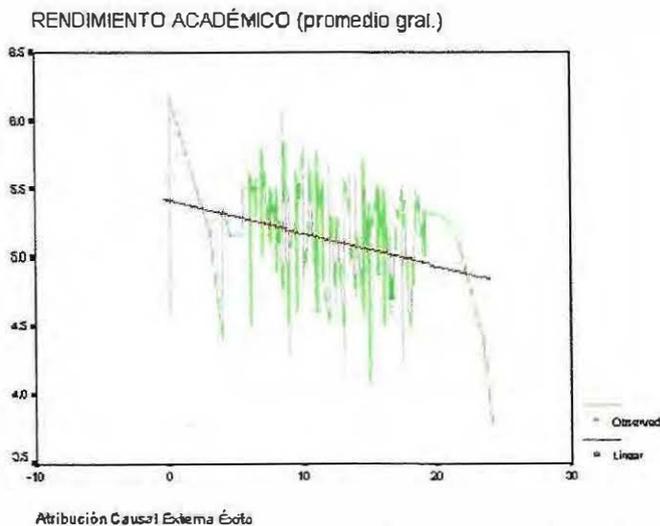


FIG. 45: CORRELACIÓN REN. ACADÉMICO V/S ATR. EXTERNA ÉXITO

Respecto de la relación de las variables Atribución Externa al Éxito y Rendimiento Académico, se observa una relación lineal negativa (-0.238), lo que muestra que los

alumnos al atribuir en menor medida el éxito a factores externos, presentan un mayor rendimiento académico.

d. Atribución causal Externa al Fracaso

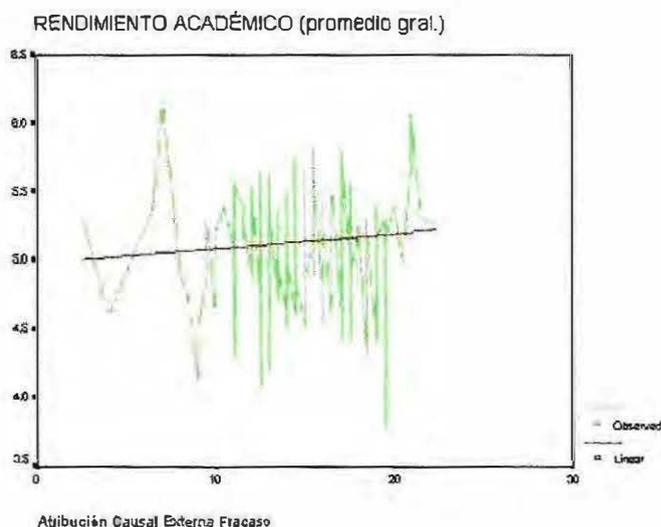


FIG. 46: CORRELACIÓN REN. ACADÉMICO V/S ATR. EXTERNA FRACASO

Respecto a la relación entre la Atribución Causal Externa al Fracaso y el Rendimiento académico, podemos observar que no es significativa ésta entre ambas variables (0.085).

6.3.4 Metas de Estudio

6.3.4.1 Análisis Descriptivo

En cuanto a las subvariables Metas de Aprendizaje, Metas de Refuerzo Social los valores de los datos de éstas se distribuyen en forma asimétrica y sesgada a la derecha, puesto que el promedio de los datos es mayor que la mediana de estos, es decir, la mayor cantidad de los datos se encuentran bajo la media.

Sin embargo los valores de los datos de la subvariable Metas de Logro se distribuyen en forma asimétrica y sesgada a la izquierda, puesto que el promedio de los datos es menor que la mediana, es decir, la mayor cantidad de los datos se encuentran sobre la media.

De los anterior se observa que la variable Metas de Logro presenta una mayor relevancia en la muestra en comparación con las variables Metas de Aprendizaje y Metas de Refuerzo Social.

TABLA 26: ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA METAS DE ESTUDIO

	Media	Mediana	D.S.	Varianza	Máximo	Mínimo	N
Metas de Aprendizaje	32,2	32	5,2	26,8	41	20	162
Metas de Logro	24,6	25	4,1	16,9	30	12	162
Metas de Refuerzo Social	12,2	12	6,5	42,8	30	0	162

a. Metas de Aprendizaje

TABLA 27: ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA METAS DE APRENDZAJE

Metas de aprendizaje	Medidas Estadísticas
N	162
Media	32.2469
Desv. Estándar.	5.1717
Mediana	32
Sesgo	-0.206
Curtrosis	-0.94

Los valores de los datos de la subvariable Metas de Aprendizaje, se distribuyen en forma asimétrica, con sesgo y curtosis ubicados a la derecha de la media de los valores de ésta, puesto que el promedio de los datos es mayor que la mediana de éstos, es decir, la mayor cantidad de los datos se encuentran bajo la media. Esta variable presenta una tendencia hacia el lado izquierdo de la curva, lo que denota una baja búsqueda por parte de los alumnos por la mejora e incremento de su propia competencia por medio de la adquisición de nuevos aprendizajes.

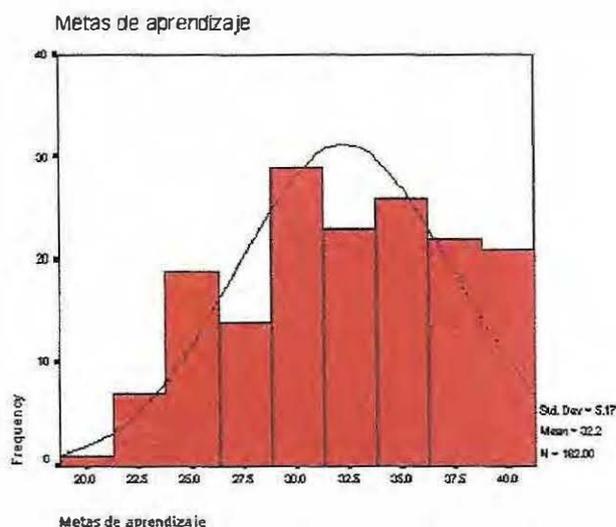


FIG. 47: ESCALA DE METAS DE APRENDIZAJE

b. Metas de Refuerzo Social

TABLA 28: ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA METAS DE REFUERZO SOCIAL

Metas de refuerzo social	Medidas Estadísticas
N	162
Media	12.2099
Desv. Estándar.	6.5394
Mediana	12
Sesgo	0.169
Curtosis	-0.506

Los valores de los datos de la subvariable Metas de Refuerzo Social, se distribuyen en forma asimétrica, con sesgo y curtosis ubicados a la derecha de la media de los valores de ésta, puesto que el promedio de los datos es mayor que la mediana de éstos, es decir, la mayor cantidad de los datos se encuentran bajo la media. Esta variable presenta una curva con tendencia hacia el lado izquierdo, lo que denota una baja búsqueda por parte de los alumnos por la mejora o adquisición de nuevos aprendizajes para obtener la aprobación de sujetos significativos, o evitar su rechazo.

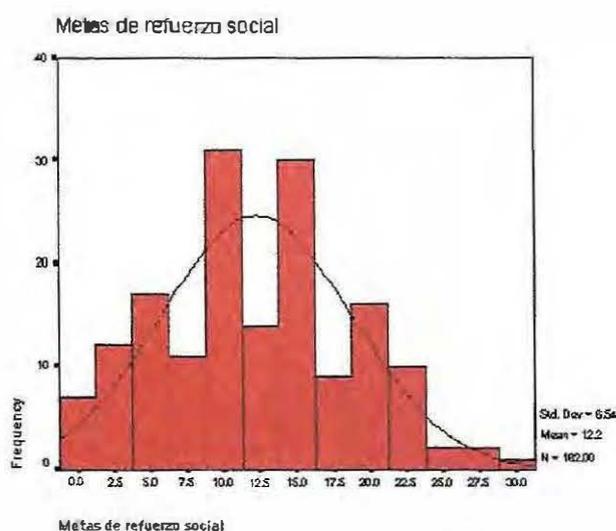


FIG. 48: ESCALA DE METAS DE REFUERZO SOCIAL

c. Metas de logro

TABLA 29: ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA METAS DE LOGRO

Metas de logro	Medidas Estadísticas
N	162
Media	24.5802
Desv. Estándar.	4.1144
Mediana	25
Sesgo	-0.662
Curtosis	-0.194

Los valores de los datos de la subvariable Metas de Logro, se distribuyen en forma asimétrica, con sesgo y curtosis ubicados a la izquierda de la media de los valores de ésta, puesto que el promedio de los datos es menor que la mediana de éstos, es decir, la mayor cantidad de los datos se encuentran sobre la media. La muestra en estudio presenta una tendencia de dicha variable cargada hacia la derecha, lo que se traduce por parte de los

estudiantes en una orientación hacia la búsqueda de nuevos aprendizajes, con el objeto de obtener buenos resultados académicos.

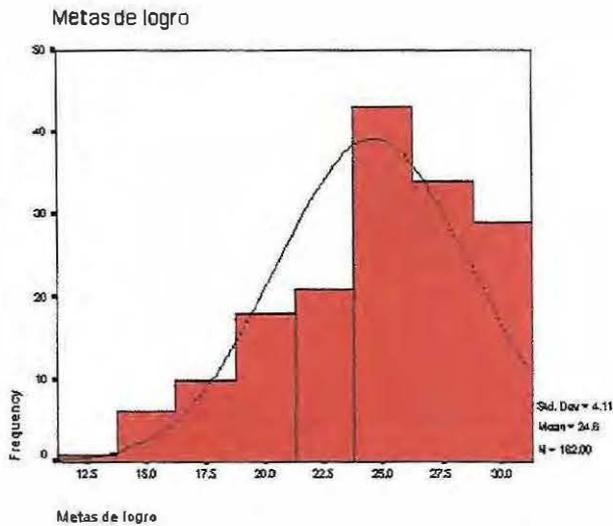


FIG. 49: ESCALA DE METAS DE LOGRO

6.3.4.2 Análisis correlacional

Del estudio realizado se puede concluir con un nivel de significancia del 5%, que existe una relación lineal entre la subvariable Metas de Refuerzo Social y el Rendimiento Académico de los alumnos de Psicología de la Universidad de Valparaíso.

TABLA 30: ESTADÍSTICA CORRELACIONAL METAS DE ESTUDIO Y REN. ACADÉMICO

	Metas de Aprendizaje	Metas de Logro	Metas de Refuerzo Social
Rend. Académico	0.004	-0.069	-0.47

a. Metas de Aprendizaje

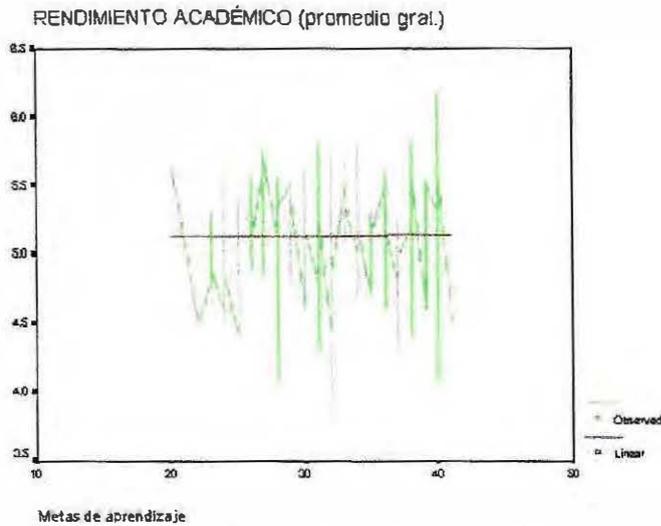


FIG. 50: CORRELACIÓN REN. ACADÉMICO V/S METAS DE APRENDIZAJE

Respecto a la relación entre el Metas de Aprendizaje y el Rendimiento Académico, podemos observar que no es significativa ésta entre ambas variables (0.004).

h. Metas de Refuerzo Social

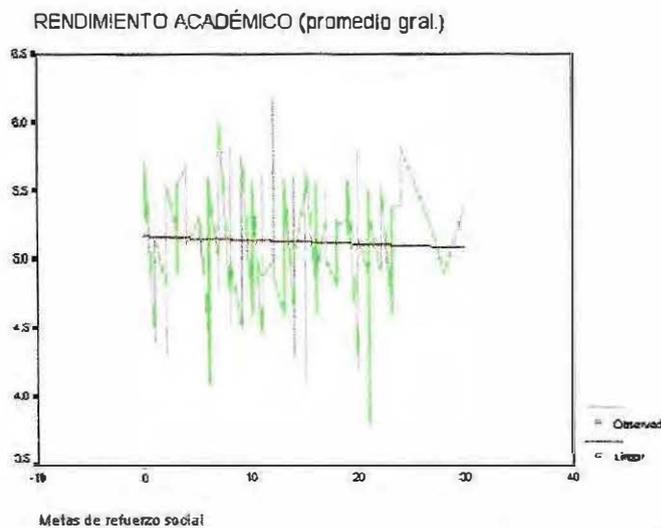


FIG. 51: CORRELACIÓN REN. ACADÉMICO V/S METAS DE REF. SOCIAL

En relación a las variables Metas de Refuerzo Social y Rendimiento Académico, se observa una relación lineal negativa (-0.47), lo que muestra que al ser menor las metas de refuerzo social el Rendimiento Académico se incrementa.

i. Metas de Logro

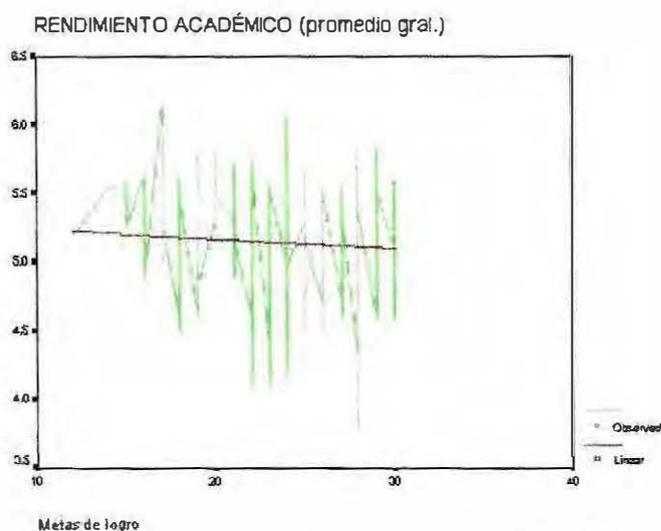


FIG 52: CORRELACIÓN REN. ACADÉMICO V/S METAS DE LOGRO

Respecto a la relación entre las Metas de Logro y el Rendimiento Académico, podemos observar que no es significativa ésta entre ambas variables (-0.069).

6.3.5 Estrategias de Aprendizaje

6.3.5.1 Análisis Descriptivo

En cuanto a las subvariables Estrategia Metacognitiva de Monitoreo y Control, Estrategia Metacognitiva de Determinación de Objetivos, Estrategia Cognitiva de Selección, los valores de los datos de éstas se distribuyen en forma asimétrica y sesgada a la izquierda, puesto que el promedio de los datos es menor que la mediana de éstos, es decir, la mayor cantidad de los datos se encuentran sobre su media.

Sin embargo los valores de los datos de la subvariable Estrategia Metacognitiva de Metacompreensión, Estrategia Cognitiva de Organización, Estrategia Cognitiva de Elaboración, se distribuyen en forma asimétrica y sesgada a la derecha, puesto que el promedio de los datos es mayor que la mediana, es decir, la mayor cantidad de los datos se encuentran bajo su media. De lo anterior se observa que las variables Estrategias Cognitivas

de Selección, Estrategias Metacognitivas de Monitoreo y Control y Estrategias Metacognitivas de Determinación de Objetivos presentan una mayor relevancia en la muestra en comparación con las variables Estrategias Cognitivas de Organización, Estrategias Cognitivas de Elaboración y Estrategias Metacognitivas de Metacomprensión.

TABLA 31: ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

	Media	Mediana	D.S.	Varianza	Máximo	Mínimo	N
Estrategia Cognitiva de Selección	18,8	19	3,3	10,8	25	10	162
Estrategia Cognitiva de Organización	19,2	19	3,5	12,5	27	8	162
Estrategia Cognitiva de Elaboración	18,4	18	4	15,8	25	8	162
Estrategia Metacognitiva de Metacomprensión	19,4	18	16,3	265,3	221	8	162
Estrategia Metacognitiva de Monitoreo y Control	18,6	19	3,3	10,7	25	11	162
Estrategia Metacognitiva de Determinación de Objetivos	19,5	20	3,5	12	25	9	162

a. Estrategia cognitiva de selección

TABLA 32: ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA ESTR. COGNITIVA SELECCIÓN

Estrategia Cognitiva de Selección	Medidas Estadísticas
N	162
Media	18.8148
Desv. Estándar.	3.2879
Mediana	19
Sesgo	-0.175
Curtosis	-0.05

Los valores de los datos de la subvariable Estrategia Cognitiva de Selección, se distribuyen en forma asimétrica, con sesgo y curtosis ubicados a la izquierda de la media de los valores de ésta, puesto que el promedio de los datos es menor que la mediana de éstos, es decir, la mayor cantidad de los datos se encuentran sobre la media. Esta variable presenta

una curva con tendencia hacia la derecha, lo que significa que los alumnos utilizan de forma adecuada las operaciones que les permite separar lo medular de lo accesorio al momento de enfrentar y resolver problemas.

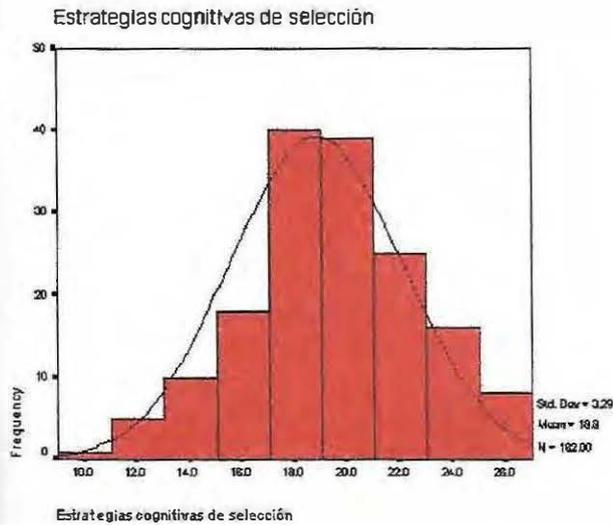


FIG. 53: ESCALA ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE SELECCIÓN

b. Estrategia cogniva de organización

TABLA 33: ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA ESTR. COGNITIVA DE ORGANIZACIÓN

Estrategia Cognitiva de Organización	Medidas Estadísticas
N	162
Media	19.1543
Desv. Estándar.	3.5379
Mediana	19
Sesgo	-0.274
Curtosis	-0.05

Los valores de los datos de la subvariable Estrategia Cognitiva de Organización, se distribuyen en forma asimétrica, con sesgo y curtosis ubicados a la derecha de la media de los valores de ésta, puesto que el promedio de los datos es mayor que la mediana de éstos. es decir, la mayor cantidad de los datos se encuentran bajo la media. En ésta variable sus datos están más cargados hacia la izquierda de la curva, traduciéndose esto en un bajo uso -por parte de los alumnos- de operaciones que permitan organizar e integrar información para la adquisición y uso de conocimientos.



FIG. 54: ESCALA ESTRATEGIA COGNITIVA DE ORGANIZACIÓN

c. Estrategia cognitiva de elaboración

TABLA 34: ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA ESTR. COGNITIVA DE ELABORACIÓN

Estrategia Cognitiva de Elaboración	Medidas Estadísticas
N	162
Media	18.0494
Desv. Estándar.	3.9779
Mediana	18
Sesgo	-0.084
Curtosis	-0.637

Los valores de los datos de la subvariable Estrategia Cognitiva de Elaboración, se distribuyen en forma asimétrica, con sesgo y curtosis ubicados a la derecha de la media de los valores de ésta, puesto que el promedio de los datos es mayor que la mediana de éstos, es decir, la mayor cantidad de los datos se encuentran bajo la media. Esta variable presenta una inclinación de la curva hacia la izquierda, lo que implica un uso deficiente, por parte de los alumnos al usar operaciones que permitan relacionar los conocimientos previos con nueva información.

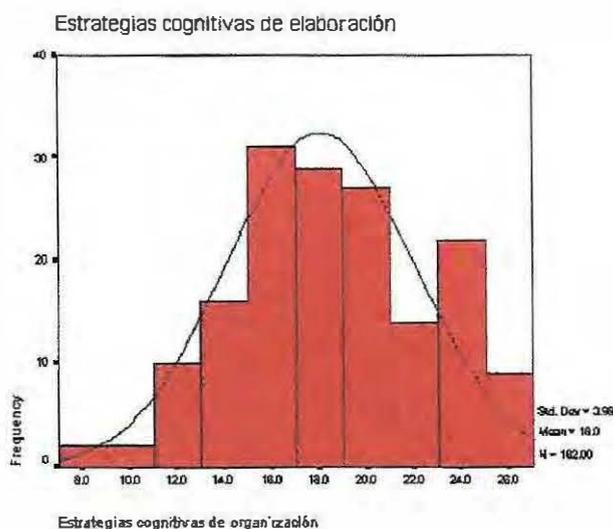


FIG. 55: ESCALA ESTRATEGIA COGNITIVA DE ELABORACIÓN

d. Estrategia metacognitiva de metacomprensión

TABLA 35: ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA ESTR. METACOG. DE METACOMPRESIÓN

Estrategia Metacognitiva de Metacomprensión	Medidas Estadísticas
N	162
Media	19.4198
Desv. Estándar.	16.2881
Mediana	18
Sesgo	11.909
Curtosis	148.193

Los valores de los datos de la subvariable Estrategia Metacognitiva de Metacomprensión, se distribuyen en forma asimétrica, con sesgo y curtosis ubicados a la derecha de la media de los valores de ésta, puesto que el promedio de los datos es mayor que la mediana de éstos, es decir, la mayor cantidad de los datos se encuentran bajo la media. Esto se traduce en un bajo uso por parte del alumnado, de operaciones que le permitan tomar conciencia de la forma en que se desarrolla su proceso de aprendizaje.

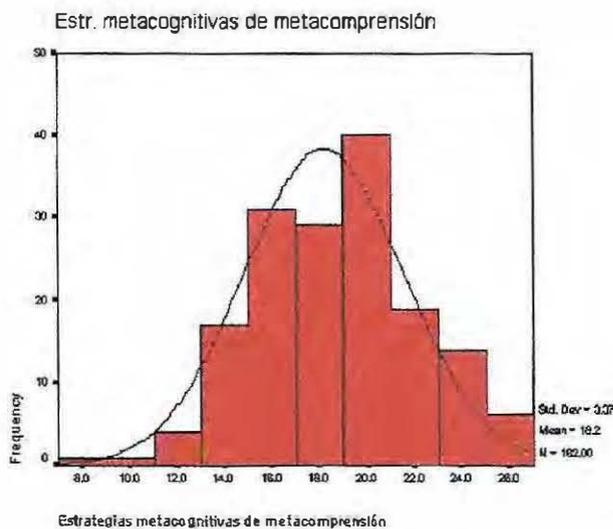


FIG. 56: ESCALA ESTR. METACOGNITIVA DE METACOMPRESIÓN

e. Estrategia metacognitiva de monitoreo y control

TABLA 36: ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA ESTR. METACOGNITIVA DE MONITOREO Y CONTROL

Estrategia metacognitiva de Monitoreo y Control	Medidas Estadísticas
N	162
Media	18.5617
Desv. Estándar.	3.2703
Mediana	19
Sesgo	-0.041
Curtosis	-0.594

Los valores de los datos de la subvariable Estrategia Metacognitiva de Monitoreo y Control, se distribuyen en forma asimétrica, con sesgo y curtosis ubicados a la izquierda de la media de los valores de ésta, puesto que el promedio de los datos es menor que la mediana de éstos, es decir, la mayor cantidad de los datos se encuentran sobre la media, es decir, se distribuyen más cargados hacia la derecha de la curva, lo que implica que existe un uso adecuado por parte del alumno, de las operaciones que le permitan verificar su propio desempeño al afrontar una tarea de aprendizaje.

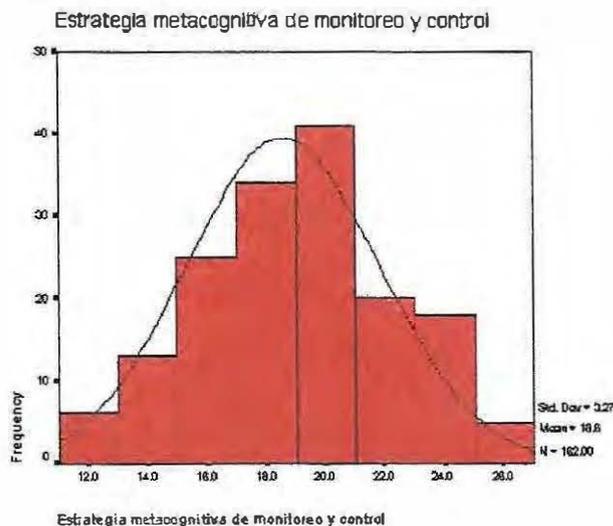


FIG. 57: ESCALA ESTRATEGIA METACOG. DE MONITOREO Y CONTROL

f. Estrategia metacognitiva de determinación de objetivos

TABLA 37: ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA ESTR. METACOG. DE DET. OBJ.

Estrategia Metacognitiva de Determinación de Objetivos	Medidas Estadísticas
N	162
Media	19.5247
Desv. Estándar.	3.4752
Mediana	20
Sesgo	-0.308
Curtosis	-0.416

Los valores de los datos de la subvariable Estrategia Metacognitiva de Determinación de Objetivos, se distribuyen en forma asimétrica, con sesgo y curtosis ubicados a la izquierda de la media de los valores de ésta, puesto que el promedio de los datos es menor que la mediana de éstos, es decir, la mayor cantidad de los datos se encuentran sobre la media. Esta variable presenta una curva con mayor inclinación hacia la derecha, lo que implica un uso adecuado, por parte del alumnado, de las operaciones que le permitan tomar conciencia de lo que se pide antes de comenzar a resolverla, es decir, crear buenas estrategias de resolución y comprensión de las tareas requeridas.

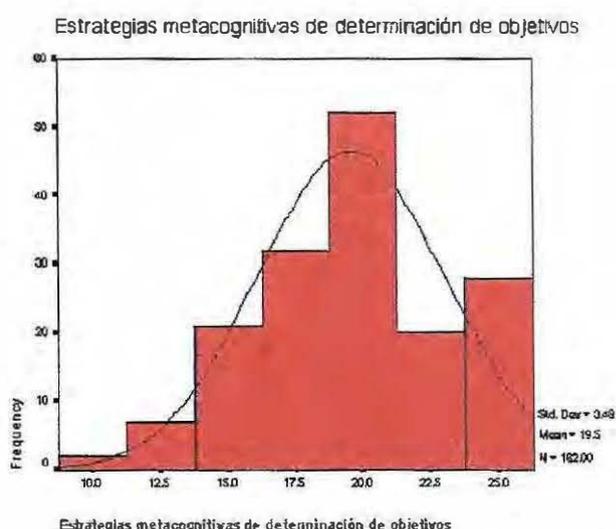


FIG. 58: ESCALA ESTR. METACOG. DE DETERMINACIÓN DE OBJ.

6.3.5.2 Análisis correlacional

Del estudio realizado se puede concluir con un nivel de significancia del 5%, que existe una relación lineal entre las subvariables Estrategia Cognitiva de Elaboración, Estrategia Cognitiva de Organización y Estrategia Cognitiva de Selección y el Rendimiento Académico de los alumnos de Psicología de la Universidad de Valparaíso.

TABLA 38: ESTADÍSTICA CORRELACIONAL ESTR. DE APRENDIZAJE Y REN. ACADÉMICO

	Estrategia Metacognitiva de Monitoreo y control	Estrategia Metacognitiva de Metacompresión	Estrategia Metacognitiva de determinación de objetivos
Rend. Académico	0.033	-0.032	0.041

	Estrategia Cognitiva de Elaboración	Estrategia Cognitiva de Organización	Estrategia Cognitiva de Selección
Rend. Académico	0.191	0.125	0.181

a. Estrategia Cognitiva de Selección

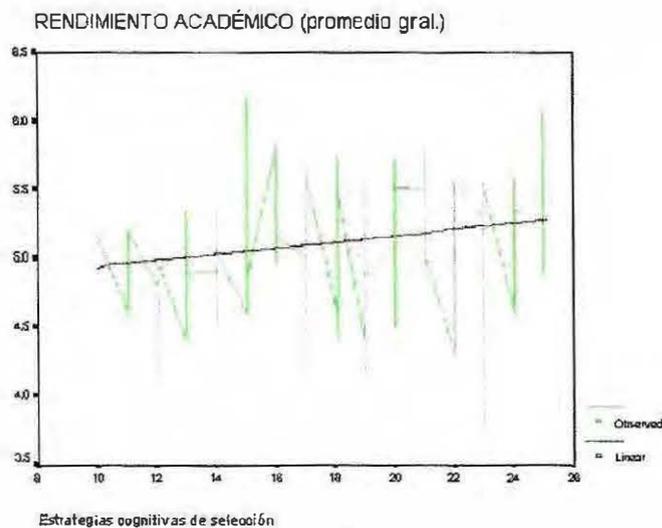


FIG. 59: CORRELACIÓN REN. ACADÉMICO V/S ESTR. COG. SELECCIÓN

En relación a la variable Estrategia Cognitiva de Selección y el Rendimiento Académico, se observa una relación lineal positiva (0.181), denotando que al ser mayores las Estrategias Cognitivas de Selección el Rendimiento Académico se verá incrementado.

b. Estrategia Cognitiva de Organización

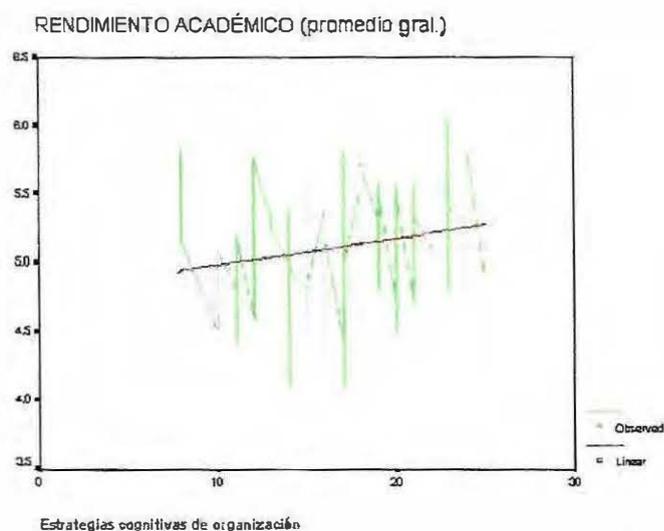


FIG. 60: CORRELACIÓN REN. ACADÉMICO V/S ESTR. COG. ORGANIZACIÓN

En relación a las Estrategias Cognitivas de Organización y el Rendimiento

Académico se puede observar una relación lineal positiva (0.125), donde al ser menor las Estrategias Cognitivas de Organización se observará un menor Rendimiento Académico.

c. Estrategia Cognitiva de Elaboración

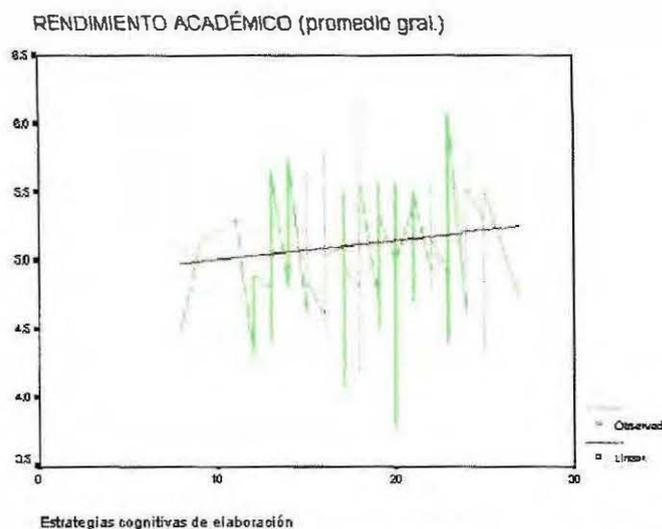


FIG. 61: CORRELACIÓN REN. ACADÉMICO V/S ESTR. COG. ELAB.

Respecto a la relación de las Estrategias Cognitivas de Elaboración y el Rendimiento Académico, se puede decir que existe una relación lineal positiva (0.191), donde al ser menor las Estrategias Cognitivas de Elaboración, el Rendimiento en ésta muestra se ve disminuido.

d. Estrategia Metacognitiva de Metacomprensión

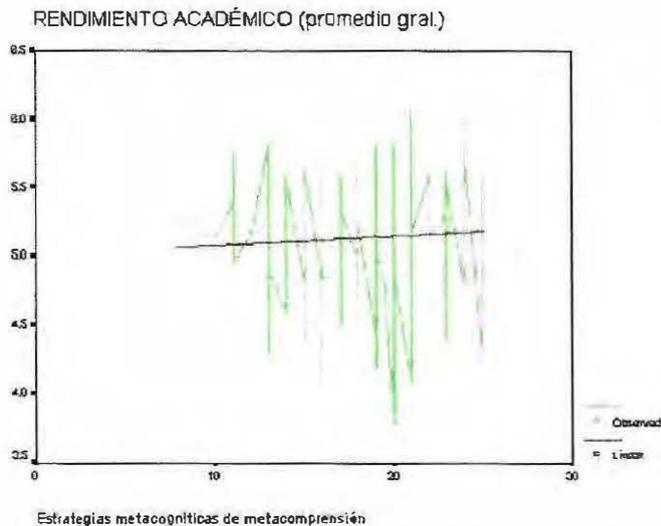


FIG. 62: CORRELACIÓN REN. AC. V/S ESTR. METACOG. DE METACOMPREN.

Respecto a la relación entre las Estrategias Metacognitivas de Metacomprensión y el Rendimiento Académico, podemos observar que no es significativa ésta entre ambas variables (-0.032).

e. Estrategia Metacognitiva de Monitoreo y Control

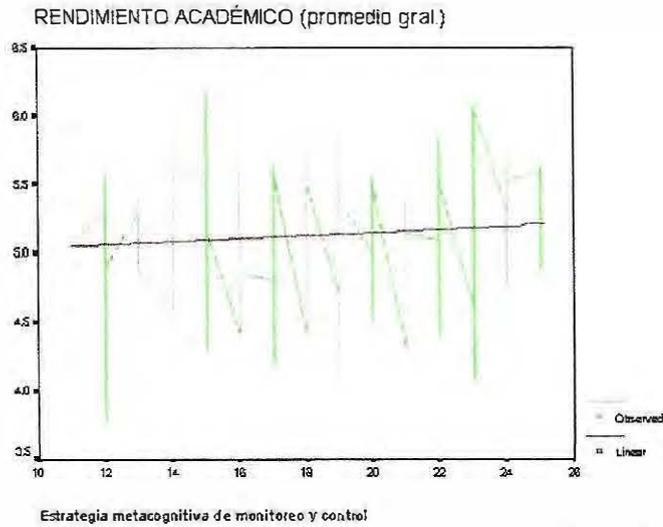


FIG. 63: CORRELACIÓN REN. AC. V/S ESTR. METACOG. DE MONITOREO Y CONTROL

Respecto a la relación entre las Estrategias Metacognitivas de Monitoreo y Control y el Rendimiento Académico, podemos observar que no es significativa ésta entre ambas variables (0.033)

f. Estrategia Metacognitiva de Determinación de Objetivos

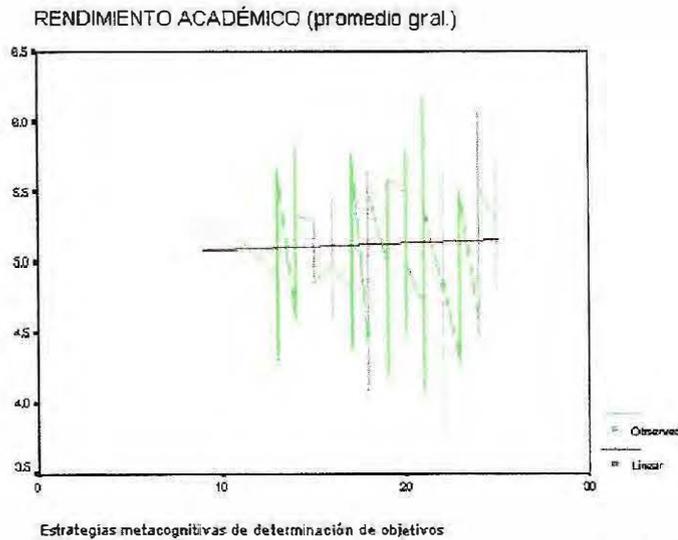


FIG. 64: CORRELACIÓN REN. AC. V/S ESTR. METACOG. DE DETERMINACIÓN DE OBJETIVOS

Respecto a la relación entre las Estrategias Metacognitivas de Determinación de Objetivos y el Rendimiento Académico, podemos observar que no es significativa ésta entre ambas variables (0.041).

Concluyendo, cabe señalar que las variables que se relacionan con más fuerza con el Rendimiento Académico son:

TABLA 39: ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA RESULTADOS CORRELACIONALES

VARIABLES	CORRELACION
Autoconcepto Verbal	0.11
Apoyo Emocional	0.12
Estrategia Cognitiva de Selección	0.18
Estrategia Cognitiva de Elaboración	0.19
Estrategia Cognitiva de Organización	0.13
Atribución Causal Interna (Éxito)	0.21
Atribución Causal Externa (Éxito)	-0.24
Atribución Causal Interna (Fracaso)	-0.10
Metas de Refuerzo Social	-0.47

7. DISCUSIÓN

La investigación en torno a la problemática del Rendimiento Académico en la Comunidad Universitaria está iniciándose recientemente con diversos estudios y modificaciones en el área académica. Esta realidad indicaría que existe una constante búsqueda en mejorar y superar obstáculos académicos; sin embargo, hoy en día se dispone de escasa información que avale dichos preceptos.

El presente estudio contextualizado en el área de la Psicología Educacional, ha pretendido contribuir a la descripción y evaluación del rendimiento académico, y las variables cognitivas requeridas para el desempeño académico, además de incorporar la evaluación de la variable Apoyo Social por su importancia en la promoción y protección de la salud mental en general.

Entender el modelo de evaluación y el Rendimiento Académico desde campos de análisis que superen el nivel individual, y sitúen dichos procesos de manera dinámica en su contexto social, ayuda a comprender la calidad y desempeño académico del estudiante y los docentes. Así, el concepto de Apoyo Social Percibido, Autoconcepto, Atribución Causal, Metas Académicas y Estrategias de Aprendizaje surgen como elementos importantes para hacer una lectura más integrada de la relación que se da en las variables estudiadas que inciden en el proceso de aprender, permitiendo identificar niveles micro y macrosociales de manera coherente.

En el estudio desarrollado los objetivos planteados se han logrado, aún cuando la hipótesis de trabajo se ha rechazado. Sin embargo, si se analizan los resultados por cada subvariable, se observa que sí existen relaciones significativas específicas de las variables estudiadas.

Uno de los objetivos fundamentales del presente estudio fue describir y relacionar las variables descritas con el rendimiento académico. Esto llevó a evaluar cada una de las variables con instrumentos de medición estandarizados ya en Chile; uno fue el de Apoyo Social Percibido (Guarderas et al. 2000) y el otro correspondió al Cuestionario de Aprendizaje, estandarizado en la Universidad de Concepción (Díaz et al. 1998).

El Apoyo Social percibido, si bien es cierto, no presenta una relación directa y significativa con el rendimiento académico, al incluir variables sociodemográficas que entregan un soporte socio-afectivo cercano, se puede inferir que ésta variable tiene un carácter modulador y facilitador que entregan un contexto adecuado de integración social, con consecuencias positivas en la salud, lo que indirectamente incidirá en el rendimiento académico. De lo anterior se desprende la necesidad de encausar y especificar dicha variable (Apoyo Social) en el contexto académico, a fin de mejorar las condiciones de vida de los estudiantes mediante investigaciones que avalen dichos preceptos.

Respecto a la relación de los resultados con el estudio realizado en estudiantes de la Universidad de Concepción (Facultad de Ingeniería), se puede observar una alta semejanza en la variable Autoconcepto, lo que se traduce en una percepción positiva en términos de su visión de sí mismos. Por otro lado las variables Estrategias de Aprendizaje y las Metas de Académicas, se comportan de manera distinta, siendo primeramente las subvariables Estrategias Cognitivas de Organización, de Elaboración, y las Estrategias Metacognitivas de Metacomprensión, variables poco significativas (de menor relevancia) para la muestra del presente estudio. Y en segundo lugar las Metas Académicas presentan una menor relevancia en los resultados de los estudiantes de Psicología en las subvariables Metas de Aprendizaje y en las Metas de Refuerzo Social.

Como se aprecia en el gráfico del Autoconcepto (Fig. 31, 32, y 33), la mayoría de los alumnos se perciben autocompetentes y autoeficaces en su desempeño académico. Según Miller, Behrens y Greene (1993), un sujeto que se percibe autocompetente, tiene altas expectativas de eficacia y se involucra más en su aprendizaje, lo que a su vez incide a la hora de elegir las estrategias de aprendizaje. Se puede plantear que, si bien es cierto, la muestra presenta una autovaloración positiva de sus capacidades, esto no correlaciona significativamente con el rendimiento académico, ya que la subvariable autoconcepto verbal es la única dimensión de esta variable que correlaciona significativamente con el rendimiento académico. Por otra parte, considerando la tendencia que presentan los alumnos por una motivación más extrínseca que intrínseca en las metas académicas, es decir, la búsqueda de buenos resultados por sobre un deseo de aprender, y una tendencia a elegir estrategias de aprendizaje cognitivas más mecanicistas de reproducción de la información, y en menor medida las relacionadas con un nivel metacognitivo, observamos entonces, un mayor énfasis en la muestra de un aprendizaje memorístico, y mecanicista que un aprendizaje constructivista y significativo. En este sentido, se puede elaborar la tesis que el sistema de evaluación esté reforzando este tipo de aprendizaje al utilizar metodologías de enseñanza que promuevan este tipo de modelo, lo que es reafirmado por antecedentes recogidos por la Comisión de Autoevaluación Institucional de la Escuela de Psicología, al realizar un análisis de una muestra de programas de las promociones 1990 a 1993 utilizando la Taxonomía de Bloom, en donde se aprecia claramente, que la mayoría de los programas de las cátedras establecen objetivos pertenecientes al dominio Cognoscitivo, particularmente de la categoría Conocimiento, lo que implica la memorización, el recuerdo o reproducción de informaciones en formas similares a aquellas en que fueron recibidas y aprendidas, considerando entonces al estudiante como un objeto de reproducción de lo

enseñado más que un sujeto activo, y no involucrado en un aprendizaje profundo y constructivo. Esta información ilustra y genera nuevos espacios de discusión, y da paso a cuestionar y estudiar nuevas formas e instrumentos que evalúen otros aspectos del rendimiento académico que no han sido considerados en este estudio, como por ejemplo, la didáctica utilizada por los distintos académicos.

Además, al reflexionar acerca de las diferencias encontradas en los resultados arrojados en este estudio, con respecto al realizado en la Universidad de Concepción, considerando las variables Estrategias de Aprendizaje y las Metas Académicas en estudiantes de Ingeniería y las diferencias en lo que respecta a los datos arrojados en estudios llevados a cabo en la Universidad de la Coruña en España, en carreras científico-humanistas (Magisterio, Enfermería, Fisioterapia, Ciencias Empresariales, Psicopedagogía y Ciencias Químicas), nos hace pensar en algunos supuestos e interrogantes que podrían estar a la base de estas diferencias, como por ejemplo, ¿que modelo sustenta el diseño curricular de cada carrera? ¿qué objetivos se trazan las distintas unidades académicas? ¿existirán distintas estrategias didácticas para desarrollar distintos aspectos cognitivos y motivacionales, dependiendo del área de las Ciencias Humanas en la cual se quiera formar profesionales? Estas y otras interrogantes abren un espacio de discusión y de investigación, importante de abordar al momento de querer lograr una comprensión global del desempeño académico en la Educación Superior.

8. CONCLUSIONES

1. Existe una relación compleja y no lineal entre las variables en estudio y el Rendimiento Académico, lo cual estaría siendo modulado por variables intervinientes, no posible de ser aclarados desde los resultados de la presente investigación.
2. Considerando el estudio propuesto podemos mencionar que las variables en su conjunto no muestran un nivel de significancia importante. Sin embargo, al seccionar y analizar de manera separada, se podrán encontrar modelos y propuestas relevantes de estudio.
3. El Apoyo Social Percibido es una variable que no muestra una relación significativa con el rendimiento académico; sin embargo, se considera como una variable moduladora al observar los datos entregados por las variables sociodemográficas “Vivienda” y “Rol de género”, donde los altos rendimientos están directamente relacionados con un soporte socio-afectivo efectivamente cercano.
4. Los alumnos se autoperciben positivamente, sin embargo dicha percepción no muestra una relación significativa con el rendimiento académico, a diferencia de la subvariable Autoconcepto Verbal, donde su nivel de significancia va referido a su funcionamiento en el área verbal, lo que va de la mano con la especificidad de la carrera de Psicología, donde habilidades del área humanista reflejan en mayor medida los objetivos de la misma.
5. Los sujetos atribuyen más internamente el éxito que el fracaso y más externamente el fracaso que el éxito, es decir, atribuyen sus éxitos más a su capacidad, su esfuerzo, que al azar. Además, al considerar la relación de las subvariables de la Atribución Causal y el Rendimiento Académico, nos parece importante enfatizar la existencia de una correlación significativa, salvo la variable Atribución Externa de Fracaso, lo que contradice

lo dicho por las investigaciones realizadas recientemente en España, donde la influencia de dicha subvariable es significativa e indirecta.

6. Las Metas Académicas de los estudiantes están asociadas con sus deseos de obtener buenos resultados más que aprender para la adquisición de nuevos conocimientos. Según el coeficiente de correlación, las Metas Académicas no se relaciona significativamente con el Rendimiento Académico de los alumnos. Este resultado entraría en contradicción con similares investigaciones llevadas a cabo en España.

7. Se observa que los alumnos encuestados presentan una mayor inclinación hacia las Estrategias de Aprendizaje Metacognitivas, lo que implica que el alumno fomente más la comprensión y evaluación de las tareas que la operacionalización de las mismas. Por otra parte, podemos observar que su relación con el rendimiento académico es más significativo en las operaciones cognitivas que las metacognitivas, lo que muestra una metodología de evaluación con énfasis un hacia procesos de operacionalización más que a procesos de comprensión y evaluación.

9. SUGERENCIAS

El objetivo de este apartado es generar algunos lineamientos para posteriores investigaciones que enriquezcan aun más el área de la psicología educacional y en particular conocer más acerca de los procesos cognitivos que están a la base del proceso del aprender.

Considerando los resultados obtenidos en el presente estudio, se observa un nivel de significancia relevante en algunas variables por sobre otras, estos resultados obtenidos no son concluyentes para otras poblaciones, debido al tipo de estudio realizado

La existencia de algunas correlaciones significativas en las variables propuestas y el rendimiento académico, nos lleva a suponer que el modelo teórico que sustenta éste estudio, cumple los requisitos de un enfoque cognitivo - constructivista del aprendizaje, sin embargo, los sujetos evaluados presentan características de un enfoque mecanicista del aprendizaje (donde el alumno ha actuado la mayor parte de su formación como un receptor pasivo, más que un constructor activo del conocimiento). Así surgen interrogantes no resueltas y nuevas propuestas de estudio, las que responden básicamente a investigar más sobre el diseño curricular y la didáctica, vinculándose los objetivos de la educación superior en la formación básica, especializada y en la aplicación práctica profesional.

Considerando el tipo de estudio realizado, se puede observar que la variable Apoyo Social se comporta como una variable moduladora y socioafectiva, que incide en el desempeño y rendimiento académico. Como este es un tema para seguir abordando en futuras investigaciones, consideramos importante profundizar en esta área con metodología de investigación mixta (cualitativa y cuantitativa), que entregue mayor comprensión integral del fenómeno social que está detrás del desempeño y rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Finalmente, es importante enfatizar la necesidad de ampliar ésta área de conocimiento con futuras investigaciones que aporten y den cuenta de éste fenómeno tan complejo, sin dejar de considerar el perfeccionamiento de instrumentos que enmarquen las variables en estudio, para lograr un mayor acercamiento hacia el diseño curricular y estrategias didácticas utilizadas por los distintos estamentos académicos.

9. BIBLIOGRAFÍA

1. Alvaro, J., Garrido, A. & Torregrosa, J. (coord.) (1996). Psicología social aplicada. Madrid: McGraw - Hill .
2. Barreiro F. (1996). Atribución causal y rednimiento escolar. Actas del Congreso Nacional sobre motivación e instrucción,107-109. La Coruña.
3. Beltrán, J., (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. España: síntesis.
4. Buendía, J. (1994). Familia y Psicología de la Salud. Madrid: Pirámide
5. Castro M. (1996). Autoconcepto, funcionalidad y relación con el rendimiento académico. Actas del Congreso Nacional sobre motivación e instrucción,110-114. La Coruña.
6. Caplan, G. (1995). Aspectos preventivos en salud mental. Barcelona: Paidós.
7. Díaz, A.; Pérez, V.; González-Pienda J.; Nuñez, J. C. Cuestionario para evaluar metas de estudio en estudiantes universitarios. VI Congreso Nacional de Psicología.
8. Díaz, A., Pérez, V., (1999). Condicionantes cognitivo-motivacionales del aprendizaje en estudiantes de la universidad de Concepción. Seminario sin publicar. 70 – 80
9. Donovan, L. (1983). El desarrollo Social del niño y adolescente: Revisión de algunas variables críticas. *Revista de Psicología*, 6 (2), 15 - 18
10. Florenzano, R. (1993). En el camino de la vida. Estudios sobre el ciclo vital entre la adolescencia y la muerte. Santiago: Editorial Universitaria.
11. González, M., (1997). La motivación académica. Pamplona: Universidad de Navarra.

12. González, R., González-Pianda, J., Nuñez, J. y Valle, A., (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. Revista Psicothema, 8, 45-61.
13. González-Pianda, J., Nuñez, J. et al. (1997). La edad de los alumnos como variable moduladora del efecto de las variables cognitivas y motivacionales sobre el rendimiento académico. Actas del Congreso Luso-español de Psicología de la Educación, 230-244.
14. González-Pianda, J., Nuñez, J. et al. (1997). Autoconcepto, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. Actas del Congreso Luso-español de Psicología de la Educación, 420-435.
15. González-Pianda, J., Nuñez, J. et al. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. Revista Psicothema, 9, 271-289.
16. González Cabanach, R., Valle, A., et al. (1996). El aprendizaje como proceso cognitivo y motivacional. Actas del Congreso Nacional sobre motivación e instrucción, 9-25. La Coruña.
17. González Cabanach, R., Valle, A., González, R., Taboada, V. (1996). Variables cognitivo-motivacionales y aprendizaje. Actas del Congreso Nacional sobre motivación e instrucción, 27-51. La Coruña.
18. González, J., Escoriza, J., González – Cabanach, R., Barca, A. (1996). Psicología de la Instrucción. Barcelona: EUB
19. González, R., Cuevas, L., et al. (1996). Actas del Congreso Nacional sobre motivación e instrucción, 167-168. La Coruña.

20. González - Pumariega, S. (1995). Modelo de relaciones causales en procesos atribucionales, autoconcepto y motivación en niños con y sin dificultades de aprendizaje. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo. Facultad de Filosofía y Psicología
21. Good, T. y Brophy, J. (1996). Psicología Educativa Contemporánea. México: Mc Graw-Hill.
22. Gracia, E., Herrero, J. & Musitu, G. (1995). El apoyo social. Barcelona: PPU
- Gracia, E. (1997). El apoyo social en la intervención comunitaria. Barcelona: Paidós.
23. Grove, B., Zañartu, P. (1984). Habilidades Cognitiva y Rendimiento Académico en una muestra de estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 7 (1), 19 – 27.
24. Guarderas, X., Valdenegro, B., (2000); Maltrato infantil y Apoyo Social: un estudio comparativo entre grupos de madres con alto potencial de maltrato físico y bajo potencial de maltrato físico. Universidad de Valparaíso: Tesis para optar al grado de licenciado en Psicología y al título de Psicólogo.
25. Hardy, T. y Jackson, R., (1998). *Aprendizaje y Cognición*. España: Prentice Hall.
26. Henríquez, S., Ortiz, M., Rosales, L., Vergara, L., (1999). Condicionantes cognitivo-Motivacionales del aprendizaje en estudiantes de ciencias exactas de la Universidad de Concepción. Universidad de Concepción: Seminario para optar al grado de Licenciado en Psicología.
27. Hernández, P., García L., Henríquez I. (1996). Estrategias cognitivas y motivacionales en estudiantes universitarios. Actas del Congreso Nacional sobre motivación e instrucción, 73-94. La Coruña.

28. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw-Hill.
29. Kerlinger, F. (1988). Investigación del comportamiento. México: Mc Graw-Hill.
30. Mantenola, M. (1998). Psicología educativa: conexiones con la sala de clases. Chile: Universidad católica Blas Cañas.
31. Martín ,A., Chacón, F. & Martínez, M. (1993). Psicología comunitaria. Madrid: Visor.
32. Martínez, J., (1998). Estrategias cognitivas y motivacionales en estudiantes universitarios de pedagogía. Ponencia presentada en el II congreso iberoamericano de psicología. Universidad de Barcelona, España.
33. Nuñez, J. y González-Pienda, J., (1994). Determinantes del rendimiento académico. Oviedo: Servicio de publicaciones.
34. Nuñez, J. y González-Pienda, J., González-Pumariega, S., Valle, A., González-Cabanach, R. y Cuevas, L., (1996). Patrones motivacionales académicos: ¿Se puede hablar de múltiples metas en un mismo alumno?. Actas del Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción. La coruña. AGP. 122 – 125.
35. Nuñez, S., González, J. (1996). Motivación y aprendizaje escolar. Actas del Congreso Nacional sobre motivación e instrucción, 53-72. La Coruña
36. Nuñez, S., González, J. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. Revista Psicothema. 10, 97-109.
37. Ovejero, A., (1986). Diferencias entre hombres y mujeres en atribución de éxito-fracaso académico. Revista Latinoamericana de Psicología. 41, 771 – 795.

38. Pérez, M., González, J., Núñez, J. y Díaz, A., (1997). Sidney Attribution Scale: Estructura factorial y características psicométricas en estudiantes Chilenos. Actas 1º Congreso Luso-Español de Psicología de la Educación, 324 – 334.
39. Pozo, J. (1989). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata
40. Pozo, J., Pérez, M., Domínguez, J., Gómez, M. y Postigo, Y., (1994). La solución de problemas. España: Editorial Santillana.
41. Schunk, D., (1997). Teorías del aprendizaje. México: Prentice Hall
42. Sierra, R. (1992). Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios. España: Paraninfo.
43. Valle, A., Barca, A., González-Cabanach, R., Núñez, J., (1995). Las estrategias de aprendizaje: Una aproximación teórica y conceptual. Revista Galega de Psicopedagogía, 8, 30 – 57.
44. Valle, A., Nuñez, J., Baña, M. y Cuevas, L. (1996). Actas del Congreso Nacional sobre motivación e instrucción, 9-25. La Coruña.
45. Valle, A., González, R., Cuevas, L. Y Nuñez, J., (1996). Metas académicas de los estudiantes universitarios y su relación con otras variables cognitivo-motivacionales. Boletín de Psicología, 53, 49-58.
46. Valle, A., González, R., Cuevas, L., Nuñez, J., González-Pienda, J. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. Psicothema, 10, 393-412.
47. Valle A., González-Cabanach R., Cuevas, L. Rodríguez, S., Baspino, M. y Nuñez, C. (1997). El C.M.A. (Cuestionario de Metas Académicas): Un instrumento para la evaluación de las metas de estudio en los estudiantes universitarios. Actas del I Congreso Luso-Español de Psicología de la Educación, 362-371. Coimbra: APPORT, COP.

48. Valle A., González-Cabanach R., González, R., Martínez, S., Fernández, M. y Pérez, J., (1997). Orientaciones Motivacionales en estudiantes universitarios. Actas 1º Congreso Luso-Español de Psicología de la Educación. 258 – 275.

ANEXOS

ANEXO A
CUESTIONARIO DE APRENDIZAJE

Antecedentes personales

1. Nombre:
2. Edad:
3. Actualmente estoy viviendo con/en:
 - a. Mi familia
 - b. En pensión
 - c. Tengo mi casa propia
 - d. Alquilo casa/departamento (especificar)
 - i. Solo (a)
 - ii. Comparto
4. Sobre el rol de género, actualmente:
 - a. Tengo pareja con hijos (los hijos pueden ser políticos o propios)
 - b. Tengo pareja sin hijos
 - c. No tengo pareja y poseo hijos
 - d. No tengo pareja y no poseo hijos

Cuestionario de aprendizaje

Este no es un examen. No hay contestaciones correctas o incorrectas. Consisten que te imagines algunas situaciones que pudieran ocurrir y sus posibles causas. Todas las preguntas son distintas, aunque puede que las encuentres muy parecidas.

Para cada situación, tienes que responder cuánto de falsa o verdadera es para ti cada una de las razones que se señalan como posibles explicaciones de la situación.

Utiliza la siguiente escala para responder :

0	1	2	3	4	5
Falso Total	En su mayor parte Falso	Más falso que Verdadero	Más verdadero que falso	En su mayor parte Verdadero	Verdadero Total

Imagina que un profesor te eligió como uno de los mejores en literatura. Probablemente sería porque :

- 1) Eres bueno para literatura
- 2) Te esfuerzas en literatura
- 3) Se equivocó el profesor

Si tienes que trabajar con alguien para corregir ejercicios de matemáticas y nadie quiere hacerlos contigo. Sería porque :

- 4) A veces toca la suerte de que caer mal
- 5) Le pones poco empeño cuando se trata del área de las matemáticas
- 6) No eres bueno en razonamiento matemático

Imagina que tuviste problemas para responder al profesor sobre un tema de lectura. Sería probablemente porque :

- 7) El tema era complicado para cualquiera
- 8) Tienes poca habilidad para lectura
- 9) Deberías haber estudiado con más empeño

Imagina que un profesor te pide que le ayudes a corregir algunas pruebas de matemáticas. Sería probablemente porque :

- 10) Eres bueno en el área de las matemáticas
- 11) Te tocaba el turno de hacerlo
- 12) Trabajas con cuidado y esfuerzo en asignaturas de matemáticas

Imagina que el profesor desea que alguien le ayude a sacar unas cuentas y te elige a ti. Sería probablemente porque :

- 13) Casualmente estabas sentado cerca del profesor cuando eligió
- 14) Trabajas duro y te esfuerzas en matemáticas
- 15) Tienes facilidad para las matemáticas.

Imagina que el profesor te pidió que redactaras un discurso y tuviste dificultades para hacerlo. Sería probablemente porque :

- 16) Eres malo para redactar
- 17) Te tocó un asunto especial bastante completo
- 18) No le pusiste empeño para hacerlo

Imagine que te equivocas al resolver un problema de matemáticas. Esto sucedería probablemente porque :

- 19) Debido a tu capacidad siempre experimentas dificultades en matemáticas
- 20) Te tocó un problema verdaderamente complicado

- 21) Nunca pones atención en las clases de matemáticas

Imagina que eres seleccionado en tu Carrera para tomar parte en una competencia de matemáticas. Esto sería porque :

- 22) Sabes trabajar con esfuerzo
23) Fuiste elegido al azar
24) Tienes mucha habilidad para las matemáticas

Imagina que comienzas una lectura y la encuentras difícil de entender. Probablemente sería porque :

- 25) El profesor prefiere entregar lecturas difíciles
26) Pusiste poco esfuerzo
27) Tiene baja capacidad para lectura

Imagina que tus amigos te dicen que lees muy bien. Sería probablemente porque :

- 28) Te esfuerzas por leer bien
29) Eres bueno para la lectura
30) Tus amigos te lo dicen sólo por ser amables

Se le pidió al curso que eligiera los cinco mejores alumnos en matemáticas. Si te eligieran a ti, sería probablemente porque :

- 31) Realmente eres uno de los buenos para las matemáticas
32) Te esfuerzas por hacerlo bien en matemáticas
33) Tus compañeros te aprecian (te tienen buena)

Imagina que tienes que resolver un problema numérico en la pizarra delante de la clase y los haces mal. Esto sucedería porque :

- 34) Debido a la mala suerte justo te tocó un problema difícil
35) Eres malo para resolver problemas con números
36) Te equivocaste debido a falta de esfuerzo de tu parte

Imagina que en comprensión lectora recibes una mala calificación. Sería probablemente porque :

- 37) Pones poco empeño cuando se trata de leer un texto

- 38) Tocó la suerte que no le caíste bien al que hizo la evaluación
- 39) Eres malo en cuanto a comprensión lectora

Imagina que eres seleccionado para presentar un tema literario delante de una comisión. Esto sería probablemente porque :

- 40) Ningún otro compañero quiso hacerlo
- 41) Eres bueno para temas de letras
- 42) Los que te seleccionaron saben que te esfuerzas por hacerlo bien en letras

Imagina que un profesor te felicitó por un trabajo sobre comprensión lectora. Sería porque:

- 43) Te lo ganaste trabajando con empeño
- 44) Fue pura casualidad
- 45) Tú tienes facilidad para comprensión lectora

El profesor enseña una forma nueva de desarrollar un problema matemático y tú no lo entiendes. Esto sería porque:

- 46) Deberías haberte esforzado más y haber puesto mayor atención
- 47) El profesor explica mal las cosas
- 48) Algo de las matemáticas te resulta difícil

Imagina que tu profesor le pidió a un grupo de alumnos que redactara un trabajo pero no te incluyó. Sería porque:

- 49) No eres bueno para redactar
- 50) Tú preferirías descansar en vez de preparar el trabajo
- 51) Casualmente el profesor se le olvidó avisarte

Imagina que has sido designado como encargado de explicar el argumento de un libro delante de la clase. Esto sería porque:

- 52) Tú eres bueno para leer libros
- 53) El libro era fácil y corto
- 54) Estudias con dedicación para comprender bien lo que lees

Imaginate que el profesor te dice que no le ayudes a un compañero en sus trabajos de matemáticas. Sería porque :

- 55) Siempre has sido malo en razonamiento matemático
- 56) Cometes muchos errores por falta de empeño
- 57) Se equivocó el profesor

Imagina que el profesor te pidió que te hagas cargo de la contabilidad de un viaje de estudios. Esto sería quizá porque :

- 58) Por azar a ti te tocaba hacerlo esta vez
- 59) Trabajas con cuidado en matemáticas
- 60) Eres bueno para las matemáticas

Imagina que lo has hecho muy bien en un trabajo que requería comprensión lectora. Esto sería quizá porque :

- 61) Tuviste suerte
- 62) Te esforzaste mucho
- 63) Siempre has sido bueno en el área verbal

Imagina que encuentras difícil de entender un libro que estás leyendo. Esto sería quizá porque :

- 64) Eres un mal lector
- 65) El libro es aburrido y enredado
- 66) No pusiste el esfuerzo necesario para leerlo

Imagina que has hecho mal un examen de matemáticas. Esto sería quizá porque :

- 67) Debido a tu capacidad siempre haces mal los exámenes de matemáticas
- 68) Dedicaste poco tiempo a estudiar matemáticas
- 69) El examen era difícil para cualquiera

Imagina que el profesor te elige para resolver un problema especial de matemáticas. Esto sería probablemente porque :

- 70) Tienes mucha capacidad en el área de las matemáticas
- 71) Te esforzarías más que los otros para hacerlo bien

72) Ningún otro alumno lo quiso hacer

A continuación se produce un cambio en el formato de las preguntas, elige una alternativa para cada pregunta y marca dentro del casillero correspondiente.

Al marcar en la hoja de respuestas, asegúrate de que lo hagas frente al mismo número de la pregunta que estás respondiendo

Utiliza la misma escala para responder en tu hoja de respuesta:

0	1	2	3	4	5
Falso Total	En su mayor parte Falso	Más falso que Verdadero	Más verdadero que falso	En su mayor parte Verdadero	Verdadero Total

Responde todas las frases, aún cuando no estés muy seguro de tu respuesta, eligiendo la que más se asemeje según tu propia visión

- 73) Me encantan las clases del área matemáticas.
- 74) Considero que la comprensión lectoral es una de mis fortalezas.
- 75) En la mayoría de las asignaturas soy un mal estudiante.
- 76) Odio las matemáticas
- 77) Las actividades relacionadas con razonamiento verbal son fáciles para mí.
- 78) Lo que yo hago me sale mal.
- 79) Resuelvo mal los certámenes que necesitan muchas habilidades de matemáticas.
- 80) La mayoría de las asignaturas son difíciles para mí.
- 81) Me agradan las clases de literatura.
- 82) Me odio a mí mismo.
- 83) Con frecuencia necesito ayuda en asignaturas e matemáticas.
- 84) Aprendo rápidamente las materias en la mayoría de las asignaturas.
- 85) Obtengo buenos resultados en comprensión lectora.
- 86) Las asignaturas de números son mis favoritas.
- 87) Soy un fracaso.
- 88) Desearía no tener asignaturas de matemáticas.
- 89) Hago bien las pruebas en la mayoría de las asignaturas.
- 90) Odio leer libros.

- 91) Realizo bien los certámenes de asignaturas matemáticas.
- 92) Soy bueno en la mayoría de las asignaturas.
- 93) Tengo pocas razones para sentirme orgulloso de mí mismo.
- 94) Soy bastante bueno para las matemáticas.
- 95) Tengo dificultades para comprender cualquier asunto que tenga que ver con las matemáticas.
- 96) Aprendo rápidamente las materias literarias.
- 97) Disfruto estudiando asignaturas de matemáticas.
- 98) Soy demasiado torpe en los estudios como para avanzar rápido en la universidad.
- 99) Soy malo para leer libros.
- 100) Tengo muchas cosas de las que estar orgulloso.
- 101) Tengo problemas con la mayoría de las asignaturas.
- 102) Hago mal los certámenes que necesitan muchas habilidades de lectura.
- 103) La mayoría de las cosas que hago las hago bien.
- 104) Logro que todas las cosas me resulten bien.
- 105) Nada de lo que yo hago me sale bien.
- 106) Obtengo malos resultados en la mayoría de las asignaturas.
- 107) Estoy seguro de tener buena capacidad intelectual para continuar mi carrera.
- 108) Tengo buenas capacidades para estudiar en la universidad.
- 109) Mi capacidad de razonamiento verbal es alta.

A CONTINUACIÓN RESPONDE PENSANDO EN LA SIGUIENTE FRASE:

YO ESTUDIO PORQUE:

- 110) Para mí es interesante resolver problemas.
 - 111) Me gusta ver cómo voy avanzando.
 - 112) Me gusta conocer muchas cosas.
 - 113) Me gusta el desafío que plantean los problemas o tareas difíciles.
 - 114) Me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracasos.
-

- 115) Soy muy curioso.
- 116) Me gusta usar la cabeza (mis conocimientos).
- 117) Me siento muy bien cuando resuelvo problemas o tareas difíciles.
- 118) Quiero ser elogiado por mis padres y profesores.
- 119) Quiero ser valorado por mis amigos.
- 120) No quiero que mis compañeros se burlen de mí.
- 121) No quiero que mis profesores me critiquen.
- 122) Quiero que la gente vea lo inteligente que soy.
- 123) Deseo obtener mejores notas que mis compañeros.
- 124) Quiero obtener buenas notas.
- 125) Quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas.
- 126) No quiero fracasar en los exámenes finales.
- 127) Quiero terminar bien la carrera.
- 128) Quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.
- 129) Quiero conseguir una buena posición social en el futuro.

A CONTINUACIÓN RESPONDE PENSANDO EN LA SIGUIENTE FRASE:

ANTE UN EJERCICIO O PROBLEMA:

- 130) Estoy consciente de lo que pienso.
 - 131) Verifico mi desempeño mientras lo estoy haciendo.
 - 132) Intento determinar qué se me pide en la tarea.
 - 133) Tengo conciencia de la necesidad de planificar el procedimiento que usaré.
 - 134) Reviso lo que he dejado sin completar.
 - 135) Antes de empezar a contestar, reflexiono sobre el significado de lo que se me pide.
 - 136) Me aseguro de haber entendido lo que hay que hacer.
 - 137) Me doy cuenta de los procesos de pensamiento que utilizo (de cómo y en qué estoy pensando).
-

- 138) Hago un seguimiento de mis progresos y, si es necesario, cambio mis técnicas y estrategias.
 - 139) Antes de ponerme a realizar el ejercicio o problema, defino sus objetivos.
 - 140) Soy consciente de mi esfuerzo por comprender el ejercicio antes de resolverlo.
 - 141) Compruebo mi precisión a medida que avanzo en el desarrollo del problema.
 - 142) Intento descubrir los conceptos principales o los más relevantes del problema.
 - 143) Me pregunto cómo se relaciona la información importante del ejercicio con lo que ya sé.
 - 144) Estudio mis apuntes y hago mi propio esquema organizando los conceptos importantes.
 - 145) Intento comprender los objetivos del problema antes de ponerme a resolverlo.
 - 146) Subrayo para destacar sólo los aspectos más importantes.
 - 147) Siempre que es posible, trato de relacionar los contenidos de unas asignaturas con los de otras.
 - 148) Antes de estudiar a fondo un tema nuevo, lo ojeo para ver cómo está organizado.
 - 149) Hago una primera lectura rápida del libro o apunte e intento encontrar los conceptos más importantes.
 - 150) Trato de aplicar en la práctica, ideas que se me ocurren con lo que estoy aprendiendo en las diferentes asignaturas.
 - 151) Organizo a mi manera la información para la resolución del problema.
 - 152) Hago pequeños resúmenes o síntesis de los conceptos principales.
 - 153) Me doy cuenta de qué técnica o estrategia de estudio usar u cuándo usarla.
 - 154) Trato de entender el contenido de las asignaturas estableciendo relaciones entre los libros y las materias expuestas en clases.
 - 155) Hago una lista de los puntos o procedimientos más importantes.
 - 156) Me esfuerzo por organizar los conceptos más necesarios para resolver un problema.
 - 157) Corrijo mis errores.
-

- 158) Los conocimientos que adquiero por medio de estudio, los trato de relacionar con otras situaciones.
- 159) Hago esquemas, gráficos sencillos o tablas para organizar mejor la materia.

Muchas gracias por tu colaboración

ANEXO B
CUESTIONARIO DE APOYO SOCIAL PERCIBIDO

CUESTIONARIO
Gracia y Musitu

En la página siguiente, Ud. encontrará un conjunto de casillas. Se trata de que Ud. haga lo siguiente :

1.- En la primera columna de la izquierda escriba las iniciales de aquellas personas que son importantes para usted. Considere exclusivamente aquellas personas que verdaderamente le proporcionan apoyo personal.

2.- En la segunda columna de la izquierda señale el tipo de relación que mantiene con cada una de estas personas.

EJEMPLO

Inicial	Relación
F.Z.	AMIGO

3.- Encima de las casillas encontrará una serie de nueve preguntas. Léalas cuidadosamente y responda cada pregunta para todas las personas que ha señalado, Para ello, tenga en cuenta el recuadro del margen izquierdo, en el que cada número expresa una opinión.

EJEMPLO

RECUERDE :

- 1.- NUNCA
- 2.- POCAS VECES
- 3.- ALGUNAS VECES
- 4.- BASTANTES VECES
- 5.- CASI SIEMPRE

En qué medida Ud. podría compartir y expresar libremente sus sentimientos con esa persona.

Inicial	Relación	
F.Z.	AMIGO	2

Como puede observar en el ejemplo, para F.Z. le hemos asignado un **2** en la casilla correspondiente. Esto quiere decir que **POCAS VECES** podríamos compartir y expresar libremente nuestros sentimientos con F.Z.

Le rogamos que en cada pregunta haga lo mismo para todas las personas que usted ha señalado.

