

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

FACTORES PSICOSOCIALES Y SU RELACIÓN CON EL
RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

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

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

POR
JUAN CARLOS VELÁSQUEZ DAVIS

PROFESOR PATROCINANTE
DOMINGO ASÚN SALAZAR

DICIEMBRE DE 2005
VALPARAÍSO - CHILE



Para Geraldine y Tamarita.

Antes que todos los demás, esta tesis quiero dedicarla a mis padres, quienes desde más lejos o más cerca han sido probablemente quienes más han bregado porque el presente documento viera la luz.

Asimismo mi sister, mi hermanita y Eric, quienes siempre con una palabra, un gesto o simplemente un atento silencio han sido soporte y palanca para el avance de la misma.

A tantos amigos: Fernando, Rocío, Yigo, Jeannette, Cristian, Marcia, Patty, quienes bajo un cielo oscuro han tratado de darme luz; Gustavo, Héctor, Gonzalo, Carlos, quienes también han sido parte de esta hazaña.

A los que por la sangre o el nombre, de sur a norte han pensado en mí con cariño e impaciencia por mi tardanza, Dorita, Vane, Lota, Edna, Daríos, Carlos, Ricardo, Nilda, cada palmo de arena ayuda a construir una montaña.

También, no quiero dejar este espacio sin mencionar a aquellas personas que a su vez ayudaron a que este proceso demorara aún más, para ellas mi agradecimiento por el tiempo compartido.

Finalmente, y en forma muy especial quiero agradecer por su amor y presencia constante, a aquellos que por mi demora hoy no pudieron venir, aunque están aquí presentes conmigo: Tío Polo, Tío Alonso, Marcelo, Pablo y mi querida mami.

Juan Carlos

RECONOCIMIENTOS

Quiero ocupar este espacio para expresar mi reconocimiento a muchas de las personas que incidieron en los distintos ámbitos en que me descubrí involucrado, durante mi transcurso en la Universidad.

Quiero agradecer primero por el apoyo e instrucción entregada durante estos años, al grupo de profesores que desde la academia han ayudado, aunque quizás no todos con mucho orgullo del resultado, a mi construcción como profesional y persona.

Se grafican muy bien estos académicos en el soberbio grupo que me ha guiado en esta tesis: Fernando, a quien encontré al inicio y al final de la carrera, trascendiendo desde el aula a la tolerancia; Errol, el terror de los demás en primer año y quien, junto con Gustavo F., han sido las personas más ilustradas que he conocido sirviéndome aún como guía para no dejar de aprender; Domingo, el intolerante y a su vez el profesional más capaz que he conocido y aprendido a querer.

Tantos otros están que aquí no alcanzaré a mencionar: Andrés, idealista, conversador y sincero quizás hasta la demasía; Raúl, callado pero siempre vigilante; María Elena, la mejor expresión de fuerza con tranquilidad que he podido admirar; Juan, con respeto y admiración, pero con la fragilidad de la 'juventud'; Francisco, con la magnificencia de ser uno de los padres de nuestra querida institución; Alberto, con la capacidad y la consecuencia de la mano, al igual que Antonio.

Asimismo a los que no siendo académicos me enseñaron o simplemente me acompañaron, como Juan, Sigfried, Ana, Ivonne, Mari, Walter, Víctor, Ignacio, Pedro, Cristian, Rosita, Jeannette, Patricia, Ivonne, Sandra, todos me mostraron cómo hacer funcionar las cosas en la Universidad.

Por último, con quienes desde el espacio estudiantil creímos hacer bien las cosas juntos: Karem, Alexis, Víctor, Boris, Marco, Antón, Javier, Silvio, 'Chana', Karina, Sebastianes, Aldo, David, 'Toto', Hassán, Iván, David, Rodrigo, Víctor, Verónica, Paulina, Graciela, Daniela, Javier, Pollo.

También quiero expresar mi reconocimiento a Castel, que ha dado todo de sí para que esta tesis se pueda concluir.

Y a los que también me enseñaron cómo no hacer las cosas, para todos ellos mi reconocimiento.

TABLA DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	15
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	15
1.2. JUSTIFICACIÓN.....	17
1.3. OBJETIVOS.....	19
1.4. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	21
2. MARCO TEÓRICO	23
2.1. APOYO SOCIAL.....	24
2.2. ATRIBUCIONES CAUSALES	30
2.3. AUTOCONCEPTO.....	35
2.4. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	43
2.5. METAS ACADÉMICAS.....	54
3. METODOLOGÍA.....	61
3.1. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS	61
3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	62
3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA	67
3.4. VARIABLES	70
3.5. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	75
3.6. DEFINICIÓN OPERACIONAL	79
4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	83
4.1. ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA.....	86
4.2. ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA COMPARADA ENTRE SEDES	154
4.3. ESTADÍSTICA CORRELACIONAL	222

5. CONCLUSIONES	288
5.1. REVISIÓN DE HIPÓTESIS FORMULADAS	288
5.2. DISCUSIÓN	294
5.3. SUGERENCIAS E IMPLICACIONES	300
6. BIBLIOGRAFÍA.....	302
6.1. DOCUMENTOS FÍSICOS	302
6.2. DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS	306
ANEXOS.....	309
ANEXO A: CUESTIONARIO DE APOYO SOCIAL PERCIBIDO	310
ANEXO B: CUESTIONARIO DE APRENDIZAJE.....	313
ANEXO C: PUNTAJES BRUTOS SEGÚN CARRERA Y SEDE	320
ANEXO D: COEFICIENTES DE CORRELACIÓN RHO DE SPEARMAN	341
ANEXO E: TABLAS CRUZADAS DE PRUEBA χ^2 CUADRADA	345

LISTA DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 1. Modelo jerárquico multidimensional.....	41
Figura 2: Las metas de formación	55
1. Características de las orientaciones motivacionales a la tarea y al ego.....	58
2. Descripción de los climas de maestría y rendimiento de acuerdo con la estructura TARGET	59
3: Matrícula primer año de carreras de la muestra	68
4. Confiabilidad – Apoyo Social Percibido	83
5. Confiabilidad – Atribuciones Causales	84
6. Confiabilidad – Autoconcepto	84
7. Confiabilidad – Estrategias de Aprendizaje	85
8. Confiabilidad – Metas Académicas.....	85
9. Estadísticos Descriptivos – Promedio.....	86
10. Estadísticos Descriptivos – Apoyo Emocional	88
11. Estadísticos Descriptivos – Apoyo de Consejo.....	90
12. Estadísticos Descriptivos – Apoyo de Ayuda.....	92
13. Estadísticos Descriptivos – Apoyo Funcional Total	94
14. Estadísticos Descriptivos – Reciprocidad Emocional	96
15. Estadísticos Descriptivos – Reciprocidad de Consejo.....	98
16. Estadísticos Descriptivos – Reciprocidad de Ayuda.....	100
17. Estadísticos Descriptivos – Reciprocidad Funcional Total.....	102
18. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Verbal	104
19. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Verbal	106
20. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Matemático.....	108
21. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Matemático.....	110
22. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Verbal ...	112
23. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Verbal	114
24. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Matemático	116
25. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Matemático.....	118
26. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Externas para Éxito Verbal.....	120

27. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Externas para Fracaso Verbal.....	122
28. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Externas para Éxito Matemático.....	124
29. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Externas para Fracaso Matemático.....	126
30. Estadísticos Descriptivos – Autoconcepto General	128
31. Estadísticos Descriptivos – Autoconcepto Académico	130
32. Estadísticos Descriptivos – Autoconcepto Académico Matemático.....	132
33. Estadísticos Descriptivos – Autoconcepto Académico Verbal.....	134
34. Estadísticos Descriptivos – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Selección.....	136
35. Estadísticos Descriptivos – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Organización	138
36. Estadísticos Descriptivos – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Elaboración	140
37. Estadísticos Descriptivos – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Metacomprensión...	142
38. Estadísticos Descriptivos – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Monitoreo y Control	144
39. Estadísticos Descriptivos – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Determinación de Objetivos	146
40. Estadísticos Descriptivos – Metas Académicas de Aprendizaje.....	148
41. Estadísticos Descriptivos – Metas Académicas de Refuerzo Social.....	150
42. Estadísticos Descriptivos – Metas Académicas de Logro.....	152
43. Estadísticos Descriptivos – Promedio según Sede.....	154
44. Estadísticos Descriptivos – Apoyo Emocional según Sede	156
45. Estadísticos Descriptivos – Apoyo de Consejo según Sede.....	158
46. Estadísticos Descriptivos – Apoyo de Ayuda según Sede.....	160
47. Estadísticos Descriptivos – Apoyo Funcional Total según Sede	162
48. Estadísticos Descriptivos – Reciprocidad Emocional según Sede	164
49. Estadísticos Descriptivos – Reciprocidad de Consejo según Sede.....	166
50. Estadísticos Descriptivos – Reciprocidad de Ayuda según Sede.....	168
51. Estadísticos Descriptivos – Reciprocidad Funcional Total según Sede.....	170
52. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Verbal según Sede.....	172
53. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Verbal según Sede.....	174
54. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Matemático según Sede	176
55. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Matemático según Sede	178
56. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Verbal según Sede.....	180
57. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Verbal según Sede.....	182

58. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Matemático según Sede.....	184
59. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Matemático según Sede	186
60. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Externas para Éxito Verbal según Sede..	188
61. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Externas para Fracaso Verbal según Sede	190
62. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Externas para Éxito Matemático según Sede	192
63. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Externas para Fracaso Matemático según Sede.....	194
64. Estadísticos Descriptivos – Autoconcepto General según Sede	196
65. Estadísticos Descriptivos – Autoconcepto Académico según Sede	198
66. Estadísticos Descriptivos – Autoconcepto Académico Matemático según Sede.....	200
67. Estadísticos Descriptivos – Autoconcepto Académico Verbal según Sede	202
68. Estadísticos Descriptivos – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Selección según Sede...	204
69. Estadísticos Descriptivos – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Organización según Sede	206
70. Estadísticos Descriptivos – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Elaboración según Sede	208
71. Estadísticos Descriptivos – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Metacomprensión según Sede.....	210
72. Estadísticos Descriptivos – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Monitoreo y Control según Sede.....	212
73. Estadísticos Descriptivos – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Determinación de Objetivos según Sede.....	214
74. Estadísticos Descriptivos – Metas Académicas de Aprendizaje según Sede.....	216
75. Estadísticos Descriptivos – Metas Académicas de Refuerzo Social según Sede.....	218
76. Estadísticos Descriptivos – Metas Académicas de Logro según Sede.....	220
77. Estadísticos Descriptivos – Apoyo Emocional según Promedio	222
78. Estadísticos Correlacionales – Apoyo Emocional versus Promedio.....	223
79. Estadísticos Descriptivos – Apoyo de Consejo según Promedio.....	224
80. Estadísticos Correlacionales – Apoyo de Consejo versus Promedio.....	225
81. Estadísticos Descriptivos – Apoyo de Ayuda según Promedio.....	226
82. Estadísticos Correlacionales – Apoyo de Ayuda versus Promedio.....	227
83. Estadísticos Descriptivos – Apoyo Funcional Total según Promedio	228
84. Estadísticos Correlacionales – Apoyo Funcional Total versus Promedio	229
85. Estadísticos Descriptivos – Reciprocidad Emocional según Promedio	230
86. Estadísticos Correlacionales – Reciprocidad Emocional versus Promedio	231

87. Estadísticos Descriptivos – Reciprocidad de Consejo según Promedio.....	232
88. Estadísticos Correlacionales – Reciprocidad de Consejo versus Promedio.....	233
89. Estadísticos Descriptivos – Reciprocidad de Ayuda según Promedio.....	234
90. Estadísticos Correlacionales – Reciprocidad de Ayuda versus Promedio.....	235
91. Estadísticos Descriptivos – Reciprocidad Funcional Total según Promedio.....	236
92. Estadísticos Correlacionales – Reciprocidad Funcional Total versus Promedio.....	237
93. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Verbal según Promedio.....	238
94. Estadísticos Correlacionales – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Verbal versus Promedio.....	239
95. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Verbal según Promedio.....	240
96. Estadísticos Correlacionales – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Verbal versus Promedio.....	241
97. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Matemático según Promedio.....	242
98. Estadísticos Correlacionales – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Matemático versus Promedio.....	243
99. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Matemático según Promedio.....	244
100. Estadísticos Correlacionales – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Matemático versus Promedio.....	245
101. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Verbal según Promedio.....	246
102. Estadísticos Correlacionales – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Verbal versus Promedio.....	247
103. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Verbal según Promedio.....	248
104. Estadísticos Correlacionales – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Verbal versus Promedio.....	249
105. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Matemático según Promedio.....	250
106. Estadísticos Correlacionales – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Matemático versus Promedio.....	251
107. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Matemático según Promedio.....	252
108. Estadísticos Correlacionales – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Matemático versus Promedio.....	253

109. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Externas para Éxito Verbal según Promedio	254
110. Estadísticos Correlacionales – Atribuciones Causales Externas para Éxito Verbal versus Promedio.....	255
111. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Externas para Fracaso Verbal según Promedio.....	256
112. Estadísticos Correlacionales – Atribuciones Causales Externas para Fracaso Verbal versus Promedio.....	257
113. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Externas para Éxito Matemático según Promedio.....	258
114. Estadísticos Correlacionales – Atribuciones Causales Externas para Éxito Matemático versus Promedio.....	259
115. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Externas para Fracaso Matemático según Promedio.....	260
116. Estadísticos Correlacionales – Atribuciones Causales Externas para Fracaso Matemático versus Promedio	261
117. Estadísticos Descriptivos – Autoconcepto General según Promedio	262
118. Estadísticos Correlacionales – Autoconcepto General versus Promedio	263
119. Estadísticos Descriptivos – Autoconcepto Académico según Promedio	264
120. Estadísticos Correlacionales – Autoconcepto Académico versus Promedio	265
121. Estadísticos Descriptivos – Autoconcepto Académico Matemático según Promedio.....	266
122. Estadísticos Correlacionales – Autoconcepto Académico Matemático versus Promedio.....	267
123. Estadísticos Descriptivos – Autoconcepto Académico Verbal según Promedio	268
124. Estadísticos Correlacionales – Autoconcepto Académico Verbal versus Promedio.....	269
125. Estadísticos Descriptivos – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Selección según Promedio	270
126. Estadísticos Correlacionales – Estrategias de Aprendizaje Cognitivas de Selección versus Promedio.....	271
127. Estadísticos Descriptivos – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Organización según Promedio.....	272
128. Estadísticos Correlacionales – Estrategias de Aprendizaje Cognitivas de Organización versus Promedio.....	273
129. Estadísticos Descriptivos – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Elaboración según Promedio.....	274
130. Estadísticos Correlacionales – Estrategias de Aprendizaje Cognitivas de Elaboración versus Promedio.....	275
131. Estadísticos Descriptivos – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Metacompreensión según Promedio.....	276

132. Estadísticos Correlacionales – Estrategias de Aprendizaje Metacognitivas de Metacomprensión versus Promedio.....	277
133. Estadísticos Descriptivos – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Monitoreo y Control según Promedio.....	278
134. Estadísticos Correlacionales – Estrategias de Aprendizaje Metacognitivas de Monitoreo y Control versus Promedio.....	279
135. Estadísticos Descriptivos – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Determinación de Objetivos según Promedio.....	280
136. Estadísticos Correlacionales – Estrategias de Aprendizaje Metacognitivas de Determinación de Objetivos versus Promedio.....	281
137. Estadísticos Descriptivos – Metas Académicas de Aprendizaje según Promedio.....	282
138. Estadísticos Correlacionales – Metas Académicas de Aprendizaje versus Promedio.....	283
139. Estadísticos Descriptivos – Metas Académicas de Refuerzo Social según Promedio.....	284
140. Estadísticos Correlacionales – Metas Académicas de Refuerzo Social versus Promedio.....	285
141. Estadísticos Descriptivos – Metas Académicas de Logro según Promedio.....	286
142. Estadísticos Correlacionales – Metas Académicas de Logro versus Promedio.....	287
143. Estadísticos Correlacionales Rendimiento Académico - Apoyo Social Percibido.....	288
144. Estadísticos Correlacionales Rendimiento Académico – Atribuciones Causales.....	289
145. Estadísticos Correlacionales Rendimiento Académico – Autoconcepto.....	291
146. Estadísticos Correlacionales Rendimiento Académico – Estrategias de Aprendizaje.....	292
147. Estadísticos Correlacionales Rendimiento Académico – Metas Académicas.....	293

LISTA DE GRÁFICOS

1. Histograma - Promedio.....	86
2. Cajón con Bigotes – Promedio	86
3. Histograma – Apoyo Emocional.....	88
4. Cajón con Bigotes – Apoyo Emocional.....	88
5. Histograma – Apoyo de Consejo.....	90
6. Cajón con Bigotes – Apoyo de Consejo	90
7. Histograma – Apoyo de Ayuda.....	92
8. Cajón con Bigotes – Apoyo de Ayuda	92
9. Histograma – Apoyo Funcional Total.....	94
10. Cajón con Bigotes – Apoyo Funcional Total	94
11. Histograma – Reciprocidad Emocional.....	96
12. Cajón con Bigotes – Reciprocidad Emocional	96
13. Histograma – Reciprocidad de Consejo	98
14. Cajón con Bigotes – Reciprocidad de Consejo.....	98
15. Histograma – Reciprocidad de Ayuda	100
16. Cajón con Bigotes – Reciprocidad de Ayuda.....	100
17. Histograma – Reciprocidad Funcional.....	102
18. Cajón con Bigotes – Reciprocidad Funcional Total	102
19. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Verbal.....	104
20. Cajón con bigotes – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Verbal	104
21. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Verbal.....	106
22. Cajón con bigotes – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Verbal	106
23. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Matemático	108
24. Cajón con bigotes – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Matemático ...	108
25. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Matemático	110
26. Cajón con bigotes – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Matemático	110
27. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Verbal.....	112
28. Cajón con bigotes – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Verbal	112
29. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Verbal.....	114
30. Cajón con bigotes – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Verbal	114
31. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Matemático	116
32. Cajón con bigotes – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Matemático.....	116
33. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Matemático	118

34. Cajón con bigotes – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Matemático .	118
35. Histograma – Atribuciones Causales Externas para Éxito Verbal	120
36. Cajón con bigotes – Atribuciones Causales Externas para Éxito Verbal	120
37. Histograma – Atribuciones Causales Externas para Fracaso Verbal	122
38. Cajón con bigotes – Atribuciones Causales Externas para Fracaso Verbal	122
39. Histograma – Atribuciones Causales Externas de Capacidad para Éxito Matemático	124
40. Cajón con bigotes – Atribuciones Causales Externas para Éxito Matemático	124
41. Histograma – Atribuciones Causales Externas de Capacidad para Fracaso Matemático	126
42. Cajón con bigotes – Atribuciones Causales Externas para Fracaso Matemático	126
43. Histograma – Autoconcepto General	128
44. Cajón con bigotes – Autoconcepto General	128
45. Histograma – Autoconcepto Académico	130
46. Cajón con bigotes – Autoconcepto Académico	130
47. Histograma – Autoconcepto Académico Matemático	132
48. Cajón con bigotes – Autoconcepto Académico Matemático	132
49. Histograma – Autoconcepto Académico Verbal	134
50. Cajón con bigotes – Autoconcepto Académico Verbal	134
51. Histograma – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Selección	136
52. Cajón con bigotes – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Selección	136
53. Histograma – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Organización	138
54. Cajón con bigotes – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Organización	138
55. Histograma – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Elaboración	140
56. Cajón con bigotes – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Elaboración	140
57. Histograma – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Metacomprensión	142
58. Cajón con bigotes – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Metacomprensión	142
59. Histograma – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Monitoreo y Control	144
60. Cajón con bigotes – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Monitoreo y Control	144
61. Histograma – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Determinación de Objetivos	146
62. Cajón con bigotes – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Determinación de Objetivos	146
63. Histograma – Metas Académicas de Aprendizaje	148
64. Cajón con bigotes – Metas Académicas de Aprendizaje	148
65. Histograma – Metas Académicas de Refuerzo social	150
66. Cajón con bigotes – Metas Académicas de Refuerzo Social	150
67. Histograma – Metas Académicas de Logro	152
68. Cajón con bigotes – Metas Académicas de Logro	152
69. Histograma – Promedio - Sede Valparaíso	154
70. Histograma – Promedio - Sede San Felipe	154

71. Histograma – Apoyo Emocional - Sede Valparaíso.....	156
72. Histograma – Apoyo Emocional - Sede San Felipe.....	156
73. Histograma – Apoyo de Consejo - Sede Valparaíso.....	158
74. Histograma – Apoyo de Consejo - Sede San Felipe.....	158
75. Histograma – Apoyo de Ayuda - Sede Valparaíso.....	160
76. Histograma – Apoyo de Ayuda - Sede San Felipe.....	160
77. Histograma – Apoyo Funcional Total - Sede Valparaíso.....	162
78. Histograma – Apoyo Funcional Total - Sede San Felipe.....	162
79. Histograma – Reciprocidad Emocional - Sede Valparaíso.....	164
80. Histograma – Reciprocidad Emocional - Sede San Felipe.....	164
81. Histograma – Reciprocidad de Consejo - Sede Valparaíso.....	166
82. Histograma – Reciprocidad de Consejo - Sede San Felipe.....	166
83. Histograma – Reciprocidad de Ayuda - Sede Valparaíso.....	168
84. Histograma – Reciprocidad de Ayuda - Sede San Felipe.....	168
85. Histograma – Reciprocidad Funcional Total - Sede Valparaíso.....	170
86. Histograma – Reciprocidad Funcional Total- Sede San Felipe.....	170
87. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Verbal - Sede Valparaíso.....	172
88. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Verbal - Sede San Felipe.....	172
89. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Verbal - Sede Valparaíso.....	174
90. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Verbal - Sede San Felipe.....	174
91. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Matemático - Sede Valparaíso.....	176
92. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Matemático - Sede San Felipe.....	176
93. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Matemático - Sede Valparaíso.....	178
94. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Matemático - Sede San Felipe.....	178
95. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Verbal – Sede Valparaíso	180
96. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Verbal – Sede San Felipe	180
97. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Verbal - Sede Valparaíso.....	182

98. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Verbal - Sede San Felipe.....	182
99. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Matemático - Sede Valparaíso.....	184
100. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Matemático- Sede San Felipe.....	184
101. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Matemático - Sede Valparaíso.....	186
102. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Matemático - Sede San Felipe.....	186
103. Histograma – Atribuciones Causales Externas para Éxito Verbal - Sede Valparaíso.....	188
104. Histograma – Atribuciones Causales Externas para Éxito Verbal - Sede San Felipe.....	188
105. Histograma – Atribuciones Causales Externas para Fracaso Verbal - Sede Valparaíso.....	190
106. Histograma – Atribuciones Causales Externas para Fracaso Verbal - Sede San Felipe.....	190
107. Histograma – Atribuciones Causales Externas para Éxito Matemático - Sede Valparaíso....	192
108. Histograma – Atribuciones Causales Externas para Éxito Matemático - Sede San Felipe....	192
109. Histograma – Atribuciones Causales Externas para Fracaso Matemático- Sede Valparaíso	194
110. Histograma – Atribuciones Causales Externas para Fracaso Matemático - Sede San Felipe	194
111. Histograma – Autoconcepto General - Sede Valparaíso.....	196
112. Histograma – Autoconcepto General - Sede San Felipe.....	196
113. Histograma – Autoconcepto Académico - Sede Valparaíso.....	198
114. Histograma – Autoconcepto Académico - Sede San Felipe.....	198
115. Histograma – Autoconcepto Académico Matemático - Sede Valparaíso.....	200
116. Histograma – Autoconcepto Académico Matemático - Sede San Felipe.....	200
117. Histograma – Autoconcepto Académico Verbal - Sede Valparaíso.....	202
118. Histograma – Autoconcepto Académico Verbal - Sede San Felipe.....	202
119. Histograma – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Selección - Sede Valparaíso.....	204
120. Histograma – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Selección - Sede San Felipe.....	204
121. Histograma – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Organización - Sede Valparaíso.....	206
122. Histograma – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Organización - Sede San Felipe.....	206
123. Histograma – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Elaboración - Sede Valparaíso.....	208
124. Histograma – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Elaboración - Sede San Felipe.....	208
125. Histograma – Estrategia de Aprendizaje Meta-Cognitiva de Metacomprensión - Sede Valparaíso.....	210
126. Histograma – Estrategia de Aprendizaje Meta-Cognitiva de Metacomprensión - Sede San Felipe.....	210
127. Histograma – Estrategia de Aprendizaje Meta-Cognitiva de Monitoreo y Control - Sede Valparaíso.....	212

155. Cajón con Bigotes – Atribuciones Causales Externas para Éxito Matemático según Promedio	258
156. Cajón con Bigotes – Atribuciones Causales Externas para Fracaso Matemático según Promedio.....	260
157. Cajón con Bigotes – Autoconcepto General según Promedio.....	262
158. Cajón con Bigotes – Autoconcepto Académico según Promedio.....	264
159. Cajón con Bigotes – Autoconcepto Académico Matemático según Promedio.....	266
160. Cajón con Bigotes – Autoconcepto Académico Verbal según Promedio.....	268
161 . Cajón con Bigotes – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Selección según Promedio ...	270
162. Cajón con Bigotes – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Organización según Promedio	272
163. Cajón con Bigotes – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Elaboración según Promedio .	274
164. Cajón con Bigotes – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Metacompreensión según Promedio.....	276
165. Cajón con Bigotes – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Monitoreo y Control según Promedio.....	278
166. Cajón con Bigotes – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Determinación de Objetivos según Promedio.....	280
167. Cajón con Bigotes – Metas Académicas de Aprendizaje según Promedio.....	282
168. Cajón con Bigotes – Metas Académicas de Refuerzo Social según Promedio	284
169. Cajón con Bigotes – Metas Académicas de Logro según Promedio	286

1. INTRODUCCIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el marco de la enseñanza formal, uno de los análisis permanentes que se plantea es aquel que dice relación con la efectividad del sistema educativo para el aprendizaje de los contenidos y materias transmitidas, haciendo la distinción de aquellos elementos que inciden ya sea en forma positiva o negativa en dicho proceso.

De esta manera, se ha planteado dentro de la discusión facetas de distintas dimensiones (individuales, sociales, etc.) que inciden en el proceso mismo del aprendizaje por parte de los estudiantes, así como en la real efectividad en lo que respecta a cumplir con medir lo que se dice que se está midiendo, al momento de evaluar el rendimiento para el avance curricular de los alumnos.

La Educación Superior, definitivamente no se puede considerar aparte en esta discusión, considerando las distintas dimensiones de complejidad que abarca su quehacer y que se incorporan al cotidiano de la vida de los alumnos. De este modo, los altos niveles de responsabilidad que implica la formación efectiva en la actividad profesional de los educandos, los elevados costos que esto conlleva en el nivel material, e incluso aquellos casos cuya vida universitaria implica también el desplazamiento del alumno de su hogar familiar y su establecimiento en un nuevo espacio geográfico, se convierten en factores que justifican largamente el estudio de las variables que pueden incidir en el éxito o fracaso en el nivel terciario de educación formal, así como la identificación de los elementos partícipes de este proceso y que son la base para el desarrollo de la formación, aprendizaje y rendimiento de los estudiantes.

A partir de lo anterior, y tomando en consideración que uno de los momentos de mayor contingencia para la gestión académica de los estudiantes, es el ingreso a la educación superior y el primer año del currículum, es que se propone una investigación aplicada a aquella población, referida en lo particular al estudio de determinados constructos psicosociales y su relación con el rendimiento académico efectivo, como manifestación del proceso de formación profesional.

A su vez este estudio, en base a razones de acceso a la muestra y la capacidad de contrastación de los grupos considerados, se ha planteado el análisis específico

dentro de la Universidad de Valparaíso, en particular tomando como sujetos de investigación los alumnos pertenecientes a carreras de la Facultad de Medicina que cuentan, al momento de la presente investigación, con matrícula en las ciudades de San Felipe y Valparaíso.

De lo que se obtiene la pregunta de investigación:

¿Cuál es la relación existente entre el rendimiento académico obtenido y el apoyo social percibido, las atribuciones causales, el autoconcepto, las estrategias de aprendizaje y las metas académicas, en estudiantes de primer año de Educación Parvularia, Fonoaudiología y Tecnología Médica de la Universidad de Valparaíso?

1.2. JUSTIFICACIÓN

La evaluación propuesta por la investigación, considera distintas variables tanto de índole individual (por ejemplo: autoconcepto, estrategias de aprendizaje) como de índole social (por ejemplo: apoyo social percibido), en pos de identificar los aspectos que mayor relación presentan con el rendimiento académico, y por ende con el éxito o fracaso de la formación profesional de los individuos.

El presente estudio contempla como primera necesidad a ser cubierta, la elaboración de un perfil del estudiante inscrito en las carreras participantes de la evaluación. El perfil así obtenido se ha desarrollado a partir del planteamiento tanto de dimensiones cognitivas (Autoconcepto, Estrategias de Aprendizaje), como sociales (Apoyo Social Percibido), y permite conocer cuáles de estos conceptos se presentan con mayor fuerza en la población estudiada, así como las relevancias percibidas por los mismos estudiantes respecto a estos conceptos.

Como segunda función a cumplir, el presente estudio permite establecer los niveles de relación entre los perfiles descritos previamente y el rendimiento académico obtenido. De esta manera se espera que emerja un conjunto de relaciones significativas que permita precisar las variables de mayor incidencia en un proceso de formación académico-profesional exitosa.

Al conjuntar las dos funciones a desarrollar expuestas anteriormente, surge un nuevo aporte de esta investigación, el cual es posibilitar la realización (mediante la aplicación de los presentes instrumentos u otros semejantes) de un diagnóstico de la población entrante a la Universidad (en específico a las carreras estudiadas) y así idealmente al contrastar el perfil académico del estudiante con los factores de mayor significación con el rendimiento académico, es posible reconocer una población en riesgo académico a partir de la falta de desarrollo, entrenamiento o percepción de alguno de los factores considerados inicialmente.

Un diagnóstico como el que antes se ha señalado permitiría generar una serie de iniciativas destinadas a entregar apoyo a aquellos estudiantes con déficit particulares en las dimensiones que incluye este estudio, esto tiene como objetivo final la mejora en los indicadores de rendimiento académico en la población considerada. Una de estas iniciativas podría ser la implementación de talleres de desarrollo en habilidades específicas, propuesta que se presentará con mayor amplitud en el apartado "Conclusiones".

Aporte Institucional Global

Al contar con una identificación de la relación entre rendimiento académico obtenido y la presencia de factores psicosociales intervinientes (autoconcepto, apoyo social percibido, etc.) y tomando en consideración la implementación de estrategias de intervención que permitan enfrentar los déficits detectados, es posible plantear que los niveles de rendimiento de las cohortes de primer año comprendidas, debieran manifestar mejora en sus niveles de rendimiento y de retención por parte de la Universidad.

Lo anterior es posible de traducir en distintas ventajas para el sistema completo, en múltiples dimensiones de distintos alcances, como por ejemplo:

- Valor Social, disminuyendo el costo de la familia de la mantención del estudiante en la Universidad, al disminuir el riesgo de reprobación o eliminación de la carrera.
- Valor Personal, al mejorar tanto las variables psicosociales consideradas así como el rendimiento académico, el estudiante presenta condiciones de mayor funcionalidad y adaptabilidad como sujeto a distintos tipos de exigencias o requerimientos.
- Valor Institucional, al aumentar los niveles de eficacia de la carrera en relación con el avance curricular de los alumnos, al disminuir los casos de retraso y eliminación dentro de la matrícula, se mejoran los indicadores de competitividad en el mercado actual.

Todo lo anterior es posible contemplarlo como un avance para la Universidad como conjunto, por lo que se convierte en una herramienta de aporte para el proceso de la Acreditación Nacional de Pregrado.

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo General.

Conocer, evaluar y comparar los rendimientos académicos con el nivel de apoyo social percibido, las atribuciones causales, el autoconcepto, las estrategias de aprendizaje y las metas académicas, en estudiantes de primer año de Educación Parvularia, Fonoaudiología y Tecnología Médica de la Universidad de Valparaíso.

1.3.2. Objetivos Específicos.

- Conocer los rendimientos académicos obtenidos en el primer semestre por los estudiantes de la muestra en cuestión.
- Conocer y evaluar el apoyo social percibido por los estudiantes de la muestra en base a su autoreporte, de acuerdo a la clasificación de Gracia (1996; citado en Guarderas, 2000).
- Conocer y evaluar las atribuciones causales de los estudiantes de la muestra de acuerdo a la clasificación de Weiner (1980, citado en Pérez, 2002).
- Conocer y evaluar el autoconcepto en los estudiantes de la muestra de acuerdo a la clasificación de Shavelson (1976; citado en Moreno, 2004).
- Conocer y evaluar las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes de la muestra de acuerdo a la clasificación de Monereo (1994).
- Conocer y evaluar las metas académicas establecidas por los estudiantes de la muestra de acuerdo a la clasificación de Hayamizu (1991; citado en Corral, 2002).
- Comparar los rendimientos académicos obtenidos con el apoyo social percibido por los estudiantes de la muestra.
- Comparar los rendimientos académicos obtenidos con el autoconcepto en los estudiantes de la muestra.

- Comparar los rendimientos académicos obtenidos con las atribuciones causales en los estudiantes de la muestra.
- Comparar los rendimientos académicos obtenidos con las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la muestra.
- Comparar los rendimientos académicos obtenidos con las metas académicas en los estudiantes de la muestra.

- Comparar los rendimientos académicos, el apoyo social percibido, el autoconcepto, las atribuciones causales, las estrategias de aprendizaje y las metas académicas de los estudiantes de la muestra.

1.4. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Dentro de las posibles limitaciones posibles de encontrar, cabe mencionar algunas de carácter general aplicables a la mayoría de las investigaciones o estudios, y otras correspondientes a la metodología y aplicación particulares realizadas.

En primer lugar se menciona que al intentar acceder a las dimensiones significativas en el proceso de educación, el presente estudio se ha centrado en el polo de los estudiantes o sujetos 'receptores' de la formación, incurriendo en el sesgo de no considerar dentro de la evaluación a los agentes que imparten los contenidos, los profesores, asimismo tampoco se han contemplado las dificultades o exigencias inherentes a las tareas o los contenidos mismos. No obstante, corresponde mencionar que un alcance de tal tipo al fenómeno de la educación, que tuviera en consideración tanto los dos polos de agentes del proceso así como el contenido del mismo, excede los límites contemplados por la presente investigación.

Otro factor limitante que afecta el estudio radica en las dificultades concretas de acceder a la totalidad de la población evaluada, en las mismas condiciones ambientales. Para subsanar esta situación inevitable al trabajar con muestras ubicadas a cientos de kilómetros de distancia, se ha establecido un procedimiento de aplicación de los instrumentos dentro del plazo temporal más acotado posible, atendiendo a la presencia de los grupos a evaluar. De la misma forma, se ha planificado la generación de condiciones de la mayor homogeneidad posible en el escenario de la evaluación, contando para tal con copias uniformes del instrumento, así como estableciendo un patrón estándar de presentación del equipo evaluador así como del instrumento y cuestionarios a emplear.

Otro factor que afecta las conclusiones que se deriven del presente estudio, es el carácter voluntario de la aplicación de los instrumentos. De este modo, inevitablemente se produce un nuevo sesgo al acotar la muestra a los sujetos de la población que manifiestan la voluntad de participar en este proceso, además de la disponibilidad para implementar la conducta efectiva de responder a cabalidad los cuestionarios.

Como un nuevo punto a tener en consideración, se hace presente que pese al anonimato que exige la práctica ética de la evaluación, es posible que se genere un efecto de distorsión derivado de la deseabilidad social que implica responder aspectos

individuales relacionados con la percepción de, entre otros, reciprocidad, atribuciones causales de éxito o fracaso, autoconcepto o tipo de metas de aprendizaje.

Otro elemento a considerar es que pese a que la presente investigación considera el determinar un perfil de factores psicosociales relacionados con el rendimiento académico en estudiantes universitarios, el conjunto de sujetos considerados ya cuenta con un perfil predeterminado, a partir de la elección de la carrera en que han efectuado su matrícula. Así tendencias motivacionales, esquemas cognitivos individuales o sociales pueden verse afectados por la particular 'vocación' manifestada en la opción laboral profesional.

Finalmente, un último aspecto estructural sensible dentro del presente estudio, es la aplicación del instrumento en un momento único dentro de la carrera (primer año). Esto hace inabarcables consideraciones de contrastación de muestras (aplicación del instrumento a sujetos en fase inicial, medial y terminal de la carrera), o de evolución de los conceptos dentro de una misma muestra (estudio transversal de la misma cohorte en periodos distintos de la carrera), por el diseño mismo de la investigación.

2. MARCO TEÓRICO

Al enfrentar esta investigación se observa que el principal problema que surge al intentar una orientación conceptual, es la amplitud de los referentes teóricos necesarios para poder llegar a cumplir los objetivos planteados en este estudio.

Para solucionar el problema anterior se ha optado por sistematizar la presentación en torno a los contenidos principales abordados, los que se organizan a partir de los marcos conceptuales respectivos de las variables planteadas en el estudio, a saber:

- Apoyo Social Percibido.
- Atribuciones Causales.
- Autoconcepto.
- Estrategias de Aprendizaje.
- Metas Académicas.

En este contexto cada variable será introducida a través de una serie de antecedentes de discusión, entendida como una breve apertura al debate, seguida por las definiciones centrales que entrega la literatura para el concepto particular. Teniendo en cuenta lo anterior y para concluir la reflexión en torno a cada variable se precisarán, en lo posible, perspectivas de estudio y taxonomías, que sirven de base para potenciar la claridad de las conclusiones y guiar el aporte de este estudio.

Cabe mencionar que ciertas variables, por su naturaleza más unívoca y centrada, se prestan más a un análisis unitario que a la secuencia antes definida, es por esto que en dos excepciones, atribuciones causales y metas académicas, se ha optado por una organización diferente de la información, pero siempre respetando el hilo central del presente marco teórico que es la definición clara y práctica de la variable para su posterior utilización a lo largo de la investigación.

2.1. APOYO SOCIAL

2.1.1. Antecedentes de Discusión.

Los antecedentes históricos sobre el concepto de apoyo social es posible identificarlos a lo largo del siglo veinte escalonados en tres fases:

1. En los años 20 y 30 los **Estudios Epidemiológicos** permitieron vincular el suicidio (Durkheim, 1951; citado en Albiach, 2003), la desorganización social de emigrantes rurales a la urbe (Thomas y Znaiecki, 1920; citados en Albiach 2003) o el aumento de los problemas conductuales y sociales en áreas de reubicación industrial (McKenzie, 1926; Park y Burgess, 1926; citados en Albiach 2003) respectivamente con la presencia en las personas de pocos lazos íntimos y la ruptura de las redes sociales en comunidades socialmente cohesivas.
2. Entre los 50 y 60 son las **Investigaciones sobre el Estrés** y el rol mediador entre estresor y enfermedad (Selye, 1956; Hinkle y Wolf, 1957; Lazarus, 1966; citados en Albiach 2003) mediante distintos modelos exploraron la presencia de factores con efectos protectores en la salud, no solo personales (diferencias psicológicas, experiencias pasadas, procesos cognitivos) sino que también de naturaleza situacional (importante resulta el acceso a recursos sociales). En particular, llamaron la atención sobre las diferencias individuales en los estilos de afrontamiento, y en el acceso a lazos sociales compensatorios en su explicación de la vulnerabilidad diferencial ante los estresores psicosociales, incluyendo la dimensión cognitiva en la evaluación de sus recursos para hacer frente a la experiencia del estrés.
3. Hacia la segunda mitad del siglo XX, los **Programas de Salud Comunitaria** generaron la confirmación práctica en la intervención de los conceptos expuestos previamente. Dunham (1956; citado en Albiach, 2003) al tratar la esquizofrenia propone como herramienta terapéutica la integración a la comunidad, para que los individuos en tratamiento puedan contar con recursos de ayuda y apoyo. Posteriormente se establece la relevancia de las fuentes 'informales' de apoyo en

crisis, como suplemento a las fuentes tradicionales 'formales' (especialistas). Así los grupos de auto-ayuda, la práctica de desinstitucionalización de pacientes mentales, vendrán a poner el énfasis en la dimensión de promoción de la salud y amortiguación de la enfermedad por parte del Apoyo Social.

2.1.2. Definición.

En relación con la definición específica de esta variable, al revisar la literatura al respecto se presentan distintos enfoques que a continuación se detallan.

En primer lugar Lin y otros (1986; citado en Marín, 2005) definen apoyo social como provisiones instrumentales y/o expresivas, reales o percibidas, aportadas por la comunidad, redes sociales y amigos íntimos.

En segundo lugar Vaux (1988; citado en Marín, 2005) define la variable como un meta-constructo con tres elementos conceptuales que se relación en un proceso dinámico de transacciones entre el sujeto y su ambiente. Los tres elementos conceptuales son:

1. Recursos de la Red de Apoyo: que comprende una de las partes de la red social más amplia a la que la persona acude en busca de ayuda para manejar las demandas que ha de afrontar o para lograr determinadas metas.
2. Conductas de Apoyo: hace referencia con ello a los distintos intentos de ayudar a las personas, a las conductas concretas implicadas, bien sean de tipo material o emocional.
3. Evaluaciones de Apoyo: donde se hacen valoraciones subjetivas de los elementos anteriores, tales como sentirse querido, satisfacción por el apoyo recibido, etc.

En tercer lugar Caplan (1974; citado en Sepúlveda, 1998) visualiza los sistemas de apoyo como agregados sociales continuos que dotan al individuo de oportunidades para obtener feedback sobre sí mismo y validar sus expectativas sobre los demás. Las personas tienen una variedad de necesidades específicas que son satisfechas a través de relaciones interpersonales duraderas, desarrollando y manteniendo un sentimiento de bienestar e involucrándose en un rango de relaciones que satisfacen en todo esas necesidades específicas.

Un enfoque paralelo es el de Hobfoll (citado en Benages, 2000) donde la característica principal del apoyo social es aumentar los recursos más allá de los que

posee el individuo y poder así reducir el estrés. Dentro de este marco, se considera el apoyo social como un recurso, es decir, la percepción de disponibilidad de apoyo social es equiparable a la percepción de disponibilidad de recursos para enfrentarse a una situación, de este modo si la persona ante una situación amenazante posee los recursos necesarios para afrontarla experimenta un menor grado de estrés y disminuyen sus respuestas fisiológicas.

Finalmente se encuentra que Eckenrode y Gore (1981, citados en Marín 2005) proponen que el apoyo social modifica los efectos negativos del estrés además de cubrir las necesidades de pertenencia a través de las funciones emocionales e instrumentales, y reforzar el estado de ánimo de las personas. De este modo, la ausencia de apoyo social se ha asociado con la aparición de diferentes formas de malestar y enfermedad, mientras que un buen nivel de apoyo social en sus varias formas se relaciona con mejor salud y bienestar.

2.1.3. Perspectivas de Estudio.

Complementando las definiciones desarrolladas en el apartado anterior, el apoyo social puede ser estudiado desde dos perspectivas o niveles de análisis, los que hacen referencia a los aspectos estructurales y los que se basan en los aspectos funcionales. Para efectos de la presente investigación se tomará como referente operativo el segundo de estos enfoques.

En este contexto cabe diferenciar los conceptos de *Red Social* y *Apoyo Social* para evitar confusiones: Red Social hace referencia a las características estructurales que caracterizan las relaciones de apoyo ejercidas por un individuo, grupo o comunidad, mientras que el Apoyo Social hace hincapié en las funciones que las relaciones sociales pueden ejercer en el mantenimiento y mejora del bienestar individual.

- **ESTRUCTURAL:**

Los aspectos estructurales centran su interés en las condiciones objetivas que rodean el proceso de apoyo, esto es en los apoyos estructurales que constituyen la red de relaciones de los sujetos. Se caracterizan por su objetividad refiriéndose a aspectos físicos como el tamaño (número de individuos que ocupan la red), complejidad (número de roles que desempeña el individuo en la red y actividades en las que se halla

implicado). En suma, describen la existencia de los vínculos sociales de un individuo, recogiendo así todos los datos sobre sus relaciones interpersonales: estado civil, interacciones con la familia y los amigos, afiliaciones religiosas a las que pertenece, etc.

Este enfoque plantea la existencia de recursos sociales que no están en el individuo y cuyo acceso constituye apoyo social (Lin y otros, 1981; Pearlin y otros, 1981; citados en Albiach, 2003). En general el acceso se articula en torno a tres niveles estructurales del apoyo: Un primer nivel Macro o Comunitario (redes sociales), un segundo nivel medio o de grupos de afiliación y el nivel de las relaciones interpersonales más íntimas (Pearlin y otros, 1981; citado en Albiach, 2003), difiriendo en cuanto a su impacto sobre el bienestar (Barrón, 1988; citado en Barrón, 1996).

Esta perspectiva se concentra en dos áreas de estudio: la Integración/Participación Social, la cual constata la existencia de relaciones y enumera los lazos sociales del individuo como índice cuantitativo de integración, destacando por su rigor en el diseño y Metodología de Investigación.

El otro aspecto de estudio de esta perspectiva es el Análisis de la Estructura de las redes sociales, el cual se refiere al estudio del conjunto de relaciones de un individuo a partir de las características de su red social, tales como tamaño y densidad (variables estructurales), o reciprocidad y homogeneidad (variables interaccionales).

La principal crítica a esta perspectiva es la equiparidad que se plantea entre cantidad de apoyo y calidad de éste, sin considerar aspectos variables circunstancial o temporalmente, o la mayor significación de algunos sujetos con respecto a otros.

- FUNCIONAL:

Desde esta perspectiva la relevancia del estudio del Apoyo Social se fundamenta en su carácter subjetivo, haciendo referencia a la percepción de los sujetos así como a los aspectos funcionales de las redes sociales.

Los aspectos funcionales del Apoyo Social hacen referencia a la taxonomización de las funciones de apoyo social tales como: el apoyo informativo, material, emocional, etc. así como la percepción de disponibilidad de apoyo que de éste tiene el sujeto, distinguiendo entre apoyo recibido (objetivo) y apoyo percibido (subjetivo). Cabe indicar que el apoyo social percibido resulta más significativo para el individuo que el recibido ya que determina en mayor manera el bienestar físico y psicológico del sujeto. La percepción del apoyo social incluye dos componentes: cognitivo (percepción del apoyo por parte del

individuo) y evaluativo (satisfacción que proporciona el apoyo, considera la pertinencia situacional temporal concreta de éste).

Complementando lo anterior Lin y Ensel (1986; citado en Albiach, 2003) establecen un modelo sintético que revisando las críticas a la perspectiva estructural, permite una mejor aproximación al fenómeno del Apoyo Social. De este modo se plantea una articulación en cuatro ejes:

- i. Función de Apoyo: las funciones tienden a expresarse en un eje bipolar Instrumental-Expresiva. Las primeras derivan de actos que la persona emprende para lograr fines que difieren de los medios para conseguirlas, las expresivas en cambio derivan de acciones que el individuo realiza y cuyo fin son ellas mismas.
- ii. Percepción-Recepción del Apoyo: Este modelo incorpora la dimensión subjetiva al concepto de Apoyo, siguiendo a Caplan (1974, citado en Albiach, 2003) quien distingue entre transacciones reales de ayuda (dimensión objetiva) y las evaluaciones que el individuo realiza de esta ayuda, desplazando el foco de análisis desde lo social (interacción) a lo psicológico (vivencia de la interacción).
- iii. Ámbito: Hace referencia a las fuentes de apoyo, distinguiendo tres ámbitos en los que éste se produce: comunidad, redes sociales y relaciones íntimas. Esta distinción deriva de los aportes de Cassel (1976, citado en Albiach, 2003) con respecto a la relevancia para el individuo de los grupos primarios. Se plantea que cada ámbito se diferencia en el apoyo otorgado. Así como el marco global de la comunidad permite proporcionar al individuo miembro un sentimiento de pertenencia, las redes sociales entregan sentimientos de vinculación, y finalmente las relaciones de confianza generan sentimientos de compromiso.
- iv. Ayuda en situaciones cotidianas o de crisis: Se plantea esta distinción para remarcar el aspecto 'protector' o de bienestar a la salud del Apoyo social.

2.1.4. Taxonomía.

Finalmente, teniendo en cuenta las definiciones y perspectivas de estudio antes enunciadas, es posible plantear que a partir de las distintas fuentes o sistemas de apoyo, ya sean éstos 'formales' (especialistas, sistemas de salud, etc.) o 'informales' (redes sociales naturales: familia, amigos, etc.) se tiende a concentrar las distintas variedades de apoyo en tres tipos establecidos tradicionalmente, los que a continuación se describen:

- a) Apoyo Emocional: hace referencia al área afectiva y es considerado el más importante para fomentar y mantener la salud y el bienestar (Barrón 1988, citado en Barrón 1996; Wills 1985, citado en Albiach, 2003). Se lo considera al referir: los sentimientos de ser querido y cuidado; los sentimientos de ser valorado; el sentir intimidad y poder confiar en alguien; la necesidad de expresarse emocionalmente.
- b) Apoyo Instrumental: también conocido como Tangible o Material hace referencia a conductas instrumentales que directamente ayudan a quien lo necesita, considerando tanto ayuda económica como física, directa o de servicios. Permite disminuir las cargas de tareas entregando tiempo para el recreo o actividades de desarrollo personal. Por el contrario, si es percibida como inadecuada, por amenazar la libertad o fomentar sentimientos de deuda, genera efectos negativos.
- c) Apoyo Informacional: Hace referencia a la búsqueda de Información o Consejo que permita ayudar a resolver una situación, ya sea mediante el conocer de la naturaleza de un determinado problema, o el obtener datos sobre los recursos relevantes para su afrontamiento, entregando o recabando posibles vías de acción.

2.2. ATRIBUCIONES CAUSALES

2.2.1. Antecedentes.

Uno de los procesos psicológicos determinantes en la conducta efectiva de las personas ante distintas situaciones, eventos o problemas es la atribución causal. Estas situaciones o eventos son problemas multicausados por lo que su solución implica identificar correctamente las causas y actuar sobre ellas. Las causas no tienen una existencia *per se*, son las personas las encargadas de descubrir qué causas están determinando el problema que pretenden resolver. La atribución causal es el proceso de búsqueda y asunción de una o varias causas suficientes para explicar el comportamiento de los fenómenos, el de las personas y el de uno mismo.

Dada la naturaleza de este proceso, no tiene por qué existir una correspondencia lineal entre las causas atribuidas y las que realmente aparecen condicionando el evento. Lo importante, en este punto, es que las personas siempre van a actuar conforme a sus *percepciones* de las causas, haciendo que las acciones se dirijan hacia las causas que han identificado y no hacia otras que también pueden estar determinando la situación.

La importancia que tiene la identificación correcta de las causas en la solución de situaciones reales es evidente. Si no se es capaz de tomar en cuenta todas las causas que determinan un problema o situación, es muy probable que las que no han sido atendidas continúen ejerciendo su influencia negativa. No obstante, la actuación sobre las causas que mantienen un problema o situación, no sólo puede verse limitada por dificultades en su reconocimiento, sino también por considerar que su transformación es imposible. Esto último está determinado por las dimensiones en que pueden percibirse las causas.

Algunos autores sostienen que lo que motiva al sujeto el enfrentarse a una situación o problema, no es la meta de su acción, sino ciertos comportamientos y características de los mismos individuos, en un proceso de asociar o disociar las actividades, prestando más atención a algunas que a otras.

Los enfoques basados en la atribución causal (Heider, 1958; Kelley, 1967; Weiner, 1974, 1980; citados en Barberá, 1997) se interesan por conocer la fuerza motivacional de la reflexión que sigue a un evento, situación o problema, planteando que en los humanos

se tiende a buscar las causas explicativas de la conducta, de manera especial cuando los resultados obtenidos no coinciden con las expectativas previas (Weiner, 1985; citado en Corral, 2003).

Las teorías de la atribución inciden en los aspectos cognitivos y racionales de la conducta voluntaria, pero el interés no se centra ni en la determinación de intenciones ni en su cumplimiento, sino que se localiza específicamente en los argumentos explicativos que dan las personas acerca del porqué de los resultados obtenidos, tanto si éstos son percibidos como éxitos o, por el contrario, como fracasos.

Se parte de dos supuestos básicos:

- i) cualquier atribución humana obedece a unas determinadas reglas, y
- ii) las atribuciones causales establecidas van a influir sobre el desarrollo de nuevos comportamientos y futuras expectativas, repercutiendo en definitiva, en el establecimiento y selección de metas futuras.

La atribución, por ejemplo, de un buen resultado a componentes de azar no favorece la expectativa de un nuevo logro, del mismo modo que puede favorecerla la atribución causal vinculada al esfuerzo o a la capacidad personal.

El modelo desarrollado por Weiner (1986; citado en Mendoza, 2004) plantea la motivación desde un enfoque cognitivo aplicado de forma especial al mundo escolar, señalando tres elementos atributivos: la localización de la causa, la consistencia temporal y la intencionalidad.

El constructo 'lugar de control' fue introducido por Rotter en 1966 (citado en Báñez, 2002), creando para evaluarlo el Inventario de Reacción Social, revisado posteriormente por Lefcourt (citado en Martínez, 1997a). Este concepto hace referencia a que las personas tienen la capacidad de prever resultados de problemas o situaciones y no sólo de recordarlos, si un individuo no espera resultados positivos de su acción, no actúa, aunque su conducta haya sido premiada cientos de veces en el pasado, y eso independientemente de que sus expectativas sean acertadas o no (Rotter, 1966; citado en Alonso, 1991).

Así el lugar de control de reforzamiento se define como una dimensión con dos polos que presentan diferencias cognitivas y conductuales (Font, 1989; citado en Báñez, 2002). Uno de ellos, locus de control interno, comprende a los sujetos con expectativas generalizadas de que los refuerzos posteriores a una acción están directamente relacionados con su conducta (sensación de control). En cambio en el lugar de control externo, el sujeto cree que los refuerzos están bajo el control de otros o que son

incontrolables (refuerzos independientes). Lefcourt en el año 1981 (citado en Bárez, 2002) amplía el constructo al incluir todo tipo de consecuencias, no solamente los refuerzos.

El lugar de control entonces hace referencia a la causa o la raíz en la que el individuo piensa que se encuentra el control de los resultados de su conducta. Así si un estudiante tiene la sensación de poseer un mayor control sobre los resultados de su estudio es lógico que se genere un mayor esfuerzo y por ende un mejor rendimiento. En cambio si se siente que el control no está en sí mismo sino fuera (dependiendo de factores externos como la suerte, las ayudas, los favores, el estado de ánimo o la voluntad del profesor), se producirá un menor esfuerzo y un rendimiento más pobre.

Weiner establece como primer paso en su teoría el diferenciar las causas, para esto emplea el constructo 'lugar de control' desarrollado por Rotter (1966; citado en Martínez, 1997b), planteando que las causas pueden localizarse dentro de la persona (inteligencia, atractivo físico) o fuera de la persona (factores ambientales, como dificultad de la tarea o popularidad).

Asimismo se plantea que una misma causa interna puede llevar al éxito o al fracaso. El fracaso percibido como debido a la falta de capacidad (interna) provoca más bajas expectativas que el percibido por falta de esfuerzo (interna también). Existe pues otra dimensión: de estabilidad. La capacidad es más estable que el esfuerzo.

Algunas causas con el mismo locus y estabilidad provocan todavía reacciones diferentes. Por ejemplo el fracaso atribuido a falta de esfuerzo merece mayor castigo que el adscrito a mala salud, aun cuando ambos son internos e inestables. De ahí la tercera dimensión: controlabilidad, que hace referencia al grado de control voluntario que puede ejercerse sobre una causa.

A partir de lo anterior es que se establece tradicionalmente como factor participante en el condicionamiento de la conducta social de un sujeto el estilo atributivo, definiendo Weiner (1985; citado en Cabezas, 2002) las atribuciones causales como los mensajes que el sujeto emite después de una determinada tarea, tratando de explicar cuál ha sido la causa del resultado obtenido, sea éste un fracaso o un éxito.

Así dentro del ámbito educacional se produce la siguiente aplicación de los parámetros de Weiner (1980, citado en Pérez, 2002):

- **Locus de Causalidad** (Interna vs. Externa): las atribuciones internas hacen referencia a una causa propia del sujeto, por ejemplo: la propia capacidad o el esfuerzo personal, las aptitudes, etc. Las atribuciones externas, en

cambio, hacen referencia a las causas totalmente ajenas al sujeto, por ejemplo: la suerte, el profesor, los demás, etc.

- **Estabilidad** (Estable vs. Variable): las atribuciones variables son susceptibles de cambio, por ejemplo: se puede modificar la intensidad de esfuerzo aplicado a una tarea, el tiempo que se dedica a estudiar, etc. En cambio, las atribuciones causales estables son de difícil modificación, por ejemplo: la capacidad o aptitud personal para realizar determinadas actividades.
- **Controlabilidad** (Controlable vs. Incontrolable): las atribuciones controlables son aquellas que caen dentro del control del sujeto, por ejemplo: atención prestada a una tarea, esfuerzo personal, tiempo dedicado al estudio, etc.. Sin embargo, las atribuciones incontrolables se escapan a nuestro control personal, por ejemplo: la suerte, etc.

Determinados estilos atributivos favorecen el desarrollo de las habilidades interpersonales y otros estilos, en cambio, interfieren directamente en el mismo. En términos generales un estilo atributivo en el que impere la sensación de control y la posibilidad de variar los resultados (basado en causas internas, controlables y variables) es más adaptativo que otro en el que prime la sensación de descontrol e imposibilidad de cambio de resultados (uno basado en causas externas e incontrolables).

Esta postura es compartida por Dweck (1975, citado en Burón 1994), quien afirma que las explicaciones sobre la propia conducta que más desmotivan son aquellas que atribuyen el fracaso a factores que están más allá del control del sujeto (falta de habilidad, dificultad de la tarea, etc.) en contraposición a la atribución a factores más controlables como el propio esfuerzo.

Pero, sin duda, el mayor problema, el más humillante para los estudiantes, el que más desgasta la motivación en el proceso de educación, es el que se deriva de atribuir el fracaso a una causa interna, estable, no controlable como es la falta de capacidad. ¿Se trabajaría por un objetivo que previamente se sabe que no se puede alcanzar? De acuerdo con el modelo presentado, la forma en que se perciben las causas van a determinar tanto el curso de las acciones de solución como la posición que se asume ante el problema. Por esta razón no basta con identificar correctamente las causas, ni con pensar que es posible influir sobre ellas, es necesario que el individuo se sienta en condiciones de hacerlo. Si un sujeto no se considera capaz de eliminar las causas de un problema, aun

cuando sepa que es posible hacerlo ya que conoce que otros lo han hecho, esto bastará para que no intente siquiera resolver el problema. En el mejor de los casos solicitará ayuda.

El ejemplo tradicional empleado para ilustrar este punto y cómo las atribuciones pueden interferir en las relaciones interpersonales relacionadas con el aprendizaje es el siguiente (Cabezas, 2002): un estudiante en su aula se encontraba escuchando atentamente la explicación de la profesora hasta que 'pierde el hilo'. En algún punto de la explicación que había seguido con gran esfuerzo se 'despistó'. Está considerando la posibilidad de levantar la mano y explicarle a su profesora que ya lleva un rato sin entender nada. En pasadas ocasiones ésta ha pedido que cuando no se entienda algo sea dicho sin problemas. La última vez que así lo hizo se llevó una reprimenda por no haber estado atento y, además, sus compañeros se burlaron. El alumno entonces acaba pensando que, haga lo que haga, saldrá malparado de la situación de aprendizaje. No hay nada que considere que pueda hacer, pues él está convencido que el éxito de su conducta depende más bien del talante de la profesora. Además, está seguro que por más que preste atención, no tiene capacidad para asimilar los contenidos que la profesora explica.. que son muy difíciles para él.

Así, retomando a Dweck (citado en Burón 1994), es posible afirmar que al final del curso, al verse obligado el alumno a 'levantar la mano' para suavizar los malos resultados de sus evaluaciones, no se está haciendo otra cosa que favorecer la atribución causal que el alumnado realiza hacia factores no controlables, en este caso la ayuda externa recibida. Marling y otros (1982, citado en Alonso, 1991) encontraron que los alumnos calificados como fracaso escolar están dominados por lo que se llama un lugar de control externo, es decir, atribuyen el éxito a la suerte y los fracasos a sí mismos.

La frustración del fracaso académico se puede cambiar modificando las atribuciones de los alumnos, llevándoles hacia atribuciones a 'causas' inestables y controlables. Habría que demostrar a los alumnos que en las primeras evaluaciones es muy frecuente obtener calificaciones bajas. También resulta recomendable explicar el fracaso por la falta de esfuerzo o de técnicas de aprendizaje indicando siempre la dirección que debe tomar ese esfuerzo en el futuro (aspectos concretos a mejorar).

Para superar el problema del rendimiento académico deficiente, no basta con que el alumno consiga aprobar. Es necesario cambiar su modo de verse a sí mismo y desarrollar en él el sentido de la autoeficacia, corrigiendo las ideas erróneas sobre sí mismo y sus posibilidades.

2.3. AUTOCONCEPTO

2.3.1. Antecedentes de Discusión.

El autoconcepto tiene una data muy antigua en las elaboraciones psicológicas, el interés por este constructo ha estado presente en el psicoanálisis, el conductismo, las teorías del aprendizaje social, la psicología cognitiva y la psicología humanista, siendo además una noción de interés en el campo de la psicología aplicada: clínica, educativa y social.

A partir del estudio más que centenario de este concepto, es que los planteamientos para describirlo en la ciencia psicológica han desarrollado múltiples lecturas: una suma de bienes y características personales (James, 1890; citado en Valdez, 1999), una imagen que se forma a partir de lo que los demás piensan y dicen de uno mismo (Cooley, 1902; citado en Valdez, 1999), una simple percepción (Coopersmith, 1976; citado en Valdez, 1999), una actitud hacia sí mismo (Rosenberg, 1965; citado en Valdez, 1999).

El autoconcepto se conceptúa como un constructo que implica considerar la conducta del individuo desde el punto de vista subjetivo: el de la persona que es, siente y actúa. Significa profundizar en el modo que el individuo percibe y construye el medio en que se desenvuelve y del cual su autoconcepto constituye el punto focal y penetrante en una construcción significativa y única.

En relación a su origen y desarrollo, se considera globalmente el autoconcepto como ha sido planteado por Harter (1999; citado en Santos, 2005) y Deutsch (1992; citado en Reyes, 2003), una construcción cognitiva al mismo tiempo que una construcción social que se desarrolla a lo largo de la vida del individuo. Inicialmente, este constructo fue interpretado con carácter unidimensional, para evolucionar posteriormente hacia una estructura multidimensional en la que se agrupan factores académicos, físicos, sociales, emocionales, etc.

Un autoconcepto entonces es una idea sobre algo, algunos autores lo relacionan con el concepto del *self*, puesto que el *self* es la entidad a la cual se refiere el autoconcepto (Beseiro, 1992; citado en Reyes, 2003). El autoconcepto hace referencia a una construcción cognitiva, mientras que el *self* hace referencia a una entidad. Por tanto,

el *self* hace referencia a un concepto mucho más amplio que incluye dentro de sí a otros constructos más concretos como el autoconcepto o la autoestima.

La bibliografía tiende a destacar con profusión como los teóricos más significativos en el estudio y desarrollo de este constructo a James, Cooley y Mead (citado en Mori, 2002), y es en base a sus afirmaciones que se desarrollan muchas de las tesis contemporáneas del autoconcepto.

William James (1890; citado en Moreno, 2004 y 1892; citado en Mori, 2002) establece su noción sobre el autoconcepto en cuatro pilares:

- i) **Distinción entre el YO y el MI:** el Yo es el self como sujeto, conocedor, agente activo organizador e intérprete subjetivo de las experiencias; el Mi es el self como objeto, es lo conocido, el self empírico creado por el Yo.
- ii) **Naturaleza Multifacética y Jerárquica:** el self objeto se subdivide en tres componentes principales: el material (cuerpo y posesiones del Yo), el social (características del self conocidas por otros) y el espiritual (pensamientos, juicios morales). Cada uno de estos componentes constituye un nivel jerárquico superior.
- iii) **El Conflicto de los diferentes MIs:** Los componentes del self empírico no armonizan, lo que se observa en la diversidad del self social y en la necesaria elección (y rechazo) de los roles sociales adultos potenciales.
- iv) **La definición de Autoestima como la Relación entre los Éxitos y las Pretensiones del Individuo:** La autoestima no sólo es éxito percibido, sino que es la diferencia percibida entre estos éxitos y las aspiraciones o pretensiones de uno.

Cooley (1902; citado en Moreno, 2004) hace el análisis del 'yo-espejo', planteando que el autoconcepto surge a partir de las respuestas que el sujeto imagina que emiten los demás hacia él, de este modo uno se ve a sí mismo como se imagina que es visto por los demás (otros significativos), y no realmente como lo ven los otros. La información que el sujeto obtiene es real para sí mismo, independientemente de que sea exacta o no.

Este planteamiento incorpora tres elementos en la formación del autoconcepto:

- i) 'la idea que nosotros nos formamos sobre cómo es nuestra apariencia para la otra persona,'

- ii) 'la idea que nosotros nos formamos sobre la valoración que hacen los demás de nuestra propia apariencia', y
- iii) 'el sentimiento resultante sobre nosotros mismos.'

Mead (1925; citado en Moreno, 2004) amplía estas ideas connotando a su vez al lenguaje, en forma de gesto vocal, como el mecanismo elicitor de la emergencia del self. Para que un individuo pueda tener un concepto de sí mismo ha de ser capaz de tomarse a sí mismo como objeto de análisis, ha de ser capaz de verse a sí mismo desde el lugar de otro, mas no de un otro específico, sino del "otro generalizado", el cual es formado por el conjunto organizado de actitudes comunes de un grupo, las que son asumidas por la persona como contexto para su propio comportamiento. Es asumir el papel no de un otro particular, sino de un colectivo como un todo, con las normas, valores y costumbres de la sociedad en que vive.

Mead (1934; citado en Mori, 2002) incluso postula un proceso de desarrollo y adquisición del autoconcepto en dos etapas: el juego simbólico (play) y el juego organizado (game). En la primera el niño adopta roles a partir de las personas con quienes vive, o quienes son importantes para él (familia, profesores), viéndose como cree que es visto por este "otro significante". Posteriormente el sujeto desarrolla un concepto mixto sintetizado a partir de las múltiples interacciones en que se desempeña, interiorizando así la concepción colectiva del "otro generalizado".

Actualmente las propuestas cognitivas-sociales, a partir de enfocarse en el análisis del contenido y funcionamiento del autoconcepto, así como en los procesos y mecanismos concretos implicados en el desarrollo del mismo, han propuesto el constructo de auto-esquemas.

Markus (1990; citado en Llinares, 2001) plantea que el intento para organizar, resumir, o explicar la propia conducta resultaría en la formación de estructuras cognitivas acerca de sí mismo, que llama esquema del sí mismo, u organización del sí mismo. Estas son generalizaciones cognitivas acerca de sí mismo derivadas de la experiencia social del individuo, y le permiten al sujeto procesar información de sí mismo con rapidez, predecir sus conductas futuras, resistir la información incongruente, y evaluar la relevancia de la misma información.

Neisser (1976; citado Moreno, 2004) además plantea que los esquemas existen en interdependencia dinámica con el entorno, por lo que pueden ser cambiados y

actualizados desde el momento en que son utilizados como las bases para los juicios, decisiones, inferencias y predicciones.

Greenwald (1984; citado en Mori, 2002) agrega que los aspectos subjetivos del self pueden comprenderse en términos de los aspectos del proceso de esquema, mientras que los aspectos objetivos están identificados con el contenido del esquema.

A estos autores se agregan Marsh (1984, 1990; citado en Mori, 2002) y Harter (1996; citado en Llinares, 2001) quienes desde una orientación metodológica-educacional han analizado las propiedades estructurales, más que las funcionales, del autoconcepto y de qué manera van cambiando con el paso de los años, empleando incluso variables de análisis relativas al aprendizaje y rendimiento académico.

2.3.2. Definición.

Dentro de las múltiples definiciones que se encuentran de este constructo es posible mencionar:

- Para Kalish (1983; citado en Santos, 2005) es la imagen que cada sujeto tiene de su persona, reflejando sus experiencias y los modos en que estas experiencias se interpretan.
- Epstein (1973; citado en Mori, 2002) en cambio sostiene que el autoconcepto es una teoría del sí mismo, es una teoría que el individuo ha construido inadvertidamente como resultado de sus experiencias en el medio social.
- González y Tourón (1992; citado en Amezcua, 2000) plantean que el autoconcepto es una estructura cognoscitiva que contiene imágenes de lo que somos, de lo que deseamos ser y de lo que manifestamos y deseamos manifestar a los demás.
- Desde el ámbito de la fenomenología Wylie (1961; citado en Herrera, 2001) lo definió como el estudio de la conciencia directa, planteando que la conducta no sólo se ve influenciada por el pasado y por las experiencias presentes, sino además por los significados personales que cada individuo atribuye a su percepción de esas experiencias.
- A la línea anterior le sigue Kretch (1962; citado en Herrera, 2001), para quien el autoconcepto es un conjunto de actitudes del yo hacia sí mismo.

- Burns (1990; citado en Herrera, 2001) por su parte pone en relieve el aspecto emocional, considerando el autoconcepto como conceptualización de la propia persona hecha por el individuo, siendo así considerado como un conjunto de connotaciones emocionales y evaluativas poderosas, puesto que las creencias subjetivas y el conocimiento fáctico que el individuo se atribuye son enormemente personales, internos y centrales, en grados variables a su identidad única.
- Valdez (1994; citado en Valdez, 1999) lo plantea como una estructura mental, de carácter psicosocial, que se construye con base en la experiencia propia de los sujetos, y que está compuesta fundamentalmente por tres elementos: el físico, el conductual y el afectivo, reales e ideales, que permiten al sujeto interactuar con el medio interno y externo que le rodea.
- Finalmente Bandura (1997; citado en Prieto, 2004) postula el autoconcepto como una visión global del self que cada persona va configurando como consecuencia de sus experiencias personales y de la autopercepción de competencia que desarrollan a partir de las comparaciones con el desempeño de otros y de la retroalimentación que reciben por parte de otras personas, incluyendo sentimientos de valoración personal asociados a determinadas conductas.

2.3.3. Perspectivas de Estudio.

Para el análisis de la presente variable, se ha decidido enfocar las perspectivas de estudio en un modelo particular: el modelo jerárquico multidimensional, dada su versatilidad y su capacidad explicativa.

La concepción de autoconcepto adoptada en la presente investigación corresponde a un modelo Multidimensional Jerárquico. Multidimensional, en tanto que existirían tantas dimensiones como roles desempeña el sujeto a lo largo de su vida. Jerárquico, puesto que se produce un desarrollo de lo general a lo específico (Reyes, 2003), de lo supraordenado (autoconcepto general) a sus componentes subordinados (como el autoconcepto académico), los cuales a su vez se subdividen en otros componentes (por ejemplo el autoconcepto matemático).

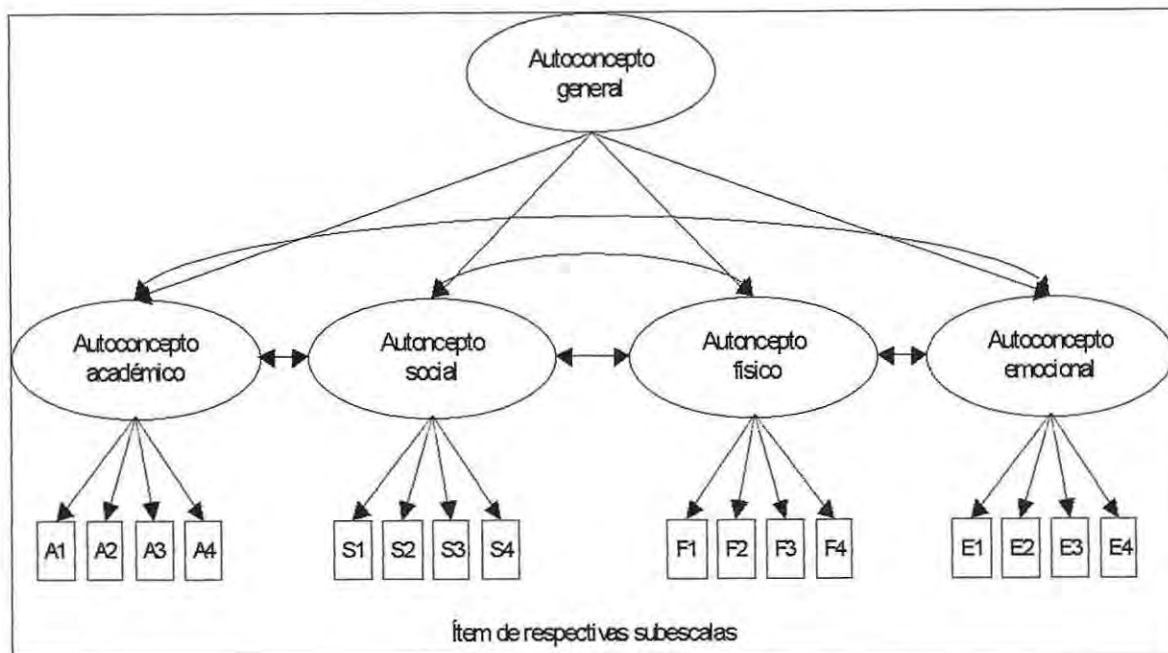
La noción teórica sustentada por este modelo es que el autoconcepto general es un factor de orden superior que consiste en percepciones del *self* como persona, sin hacer referencia a ningún dominio específico. A la base de este autoconcepto general se encuentran múltiples autoconceptos específicos de diversos dominios, los que, aunque correlacionados, pueden interpretarse como constructos separados (Ver Figura 1). Tanto el autoconcepto general como cada uno de los dominios específicos están evaluados por ítemes que constituyen subescalas separadas.

Epstein (1973; citado en Moreno, 2004) fue uno de los primeros en proponer una estructura de este tipo, concibiendo la autoestima global como un constructo de orden superior que está por encima de cuatro dimensiones de segundo orden: competencia, autoaprobación moral, poder y amor propio. La dimensión de competencia fue adicionalmente dividida en habilidades mentales y físicas.

Sin embargo, el modelo jerárquico por excelencia, que fue propuesto a partir de una base tanto conceptual como empírica, fue formulado por Shavelson y otros (1976; citado en Moreno, 2004). Este modelo presenta un autoconcepto global en la cima, actuando como un resultado de percepciones del *self* en los dominios académico, social, emocional y físico. Cada dominio representa los efectos combinados de percepciones de mayor especificidad situacional en un nivel inferior de la jerarquía. El autoconcepto académico, por ejemplo, representa una combinación de percepciones de competencia en matemáticas, inglés, historia y ciencias, y el autoconcepto físico es el resultado de una combinación de habilidad física y apariencia física. Por debajo de este nivel, existen otros niveles que suponen percepciones de mayor especificidad.

Este modelo jerárquico puede incorporar otros modelos concebidos para el autoconcepto. Por ejemplo, en armonía con el modelo unidimensional, hipotetiza que en el ápice de la jerarquía se sitúa el autoconcepto global. En apoyo a los modelos taxonómicos, se podrían interpretar las diferentes facetas del autoconcepto como factores o dimensiones no correlacionadas. También un modelo jerárquico con una estructura factorial débil podría interpretarse como un modelo de los factores independientes. La evidencia a favor del modelo de los factores correlacionados automáticamente implica apoyo para el modelo jerárquico. Esta versatilidad del modelo jerárquico constituye su fortaleza, porque proporciona un marco amplio para explorar la estructura del autoconcepto (Marsh, 1997; citado en Moreno, 2004).

Figura 1 : Modelo jerárquico multidimensional (Moreno, 2004)



2.3.4. Taxonomía.

En este apartado se precisarán ciertos constructos con el fin de clarificar su uso conceptual en este estudio.

Cabe hacer mención de la distinción del autoconcepto con un par de otros conceptos que habitualmente se le compara e incluso existiendo no mucha claridad de la diferencia entre ellos, éstos son la autoeficacia y la autoestima.

Autoconcepto y Autoeficacia

Ambos conceptos son variables de tipo personal, que determinan en la acción y con un carácter eminentemente cognitivo (Villamarín, 1990; citado en Moreno, 2004), mas el autoconcepto se plantea como la visión global de uno mismo que se forma a partir de la experiencia directa y de las evaluaciones de otras personas significativas, correspondiendo a determinadas afirmaciones descriptivas de atributos (Bandura, 1986; citado en Bárez, 2002).

Por su parte la autoeficacia hace referencia a los juicios que los individuos realizan sobre sus capacidades para ejecutar una acción que le conduzca al logro de determinado

rendimiento, pudiendo variar en función de los diferentes tipos o áreas de actividades, incluso dentro de un área dada en función de los diferentes niveles de dificultad y las diferentes circunstancias (Bandura, 1997; citado en Prieto, 2004).

De este modo, mientras la autoeficacia es un juicio de las capacidades del individuo para ejecutar conductas específicas en situaciones específicas, el autoconcepto recoge creencias más generales de autovalía asociadas con la competencia percibida por la persona por sobre un dominio determinado. Así el autoconcepto comparado con la autoeficacia es más global y menos dependiente del contexto y la comparación social (Marsh y otros 1991, citado en Mori 2002; Pajares 1996, citado en Prieto 2004; Strein 1993, citado en Moreno 2004).

Autoconcepto y Autoestima

Esta distinción es la que mayor debate presenta, encontrándose dos posturas globales distintas: la autoestima como el polo valorativo del autoconcepto e incluida dentro de éste, y el autoconcepto y la autoestima como elementos diferenciados no implicados.

La perspectiva adoptada mayoritariamente es la primera, considerando que mientras el autoconcepto connota una definición del constructo que incluye aspectos cognitivos, afectivos y conductuales, la autoestima denota un componente evaluativo del autoconcepto (Blascovich y otros 1991, citado en Moreno 2004; Fleming 1984, citado en Mori 2002; Wells y otros 1976, citado en Moreno 2004).

De este modo la autoestima puede considerarse como el aspecto evaluativo de la conciencia reflexiva del self, ya que hace un juicio basado en el autoconocimiento, el aspecto descriptivo (Papalia, 1992; citado en Reyes, 2003). Harter (1999; citado en Moreno, 2004) plantea que el término autoconcepto se aplica a las autoevaluaciones de dominios específicos como la aceptación social, la competencia cognitiva, la apariencia física, etc., mientras que el término autoestima se propone para referirse a las evaluaciones globales de la valía del individuo como persona.

2.4. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Una característica fundamental de la corriente del pensamiento sobre el aprendizaje es la noción de que entre los recursos de los que se dispone como seres humanos existen procesos que influyen en otros, tales como: atender, comprender, aprender, recordar y pensar. Estas actividades constituyen las denominadas estrategias de aprendizaje.

2.4.1. Definición.

Se ha considerado una estrategia de aprendizaje como un conjunto de pasos o habilidades que un alumno posee y emplea para aprender, recordar y utilizar la información.

La meta particular de cualquier estrategia de aprendizaje puede afectar el estado afectivo o motivacional del aprendiz, o la forma en que se selecciona, adquiere, organiza o integra el nuevo conocimiento (Díaz 1988, Weinstein 1996; citados en Revilla 1999).

Las estrategias de aprendizaje también han sido consideradas como el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual van dirigidas, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas y cursos, todo esto con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje.

Para Brandt (1998; citado en Pozo, 2001) las estrategias de aprendizaje son las estrategias metodológicas, técnicas de aprendizaje y recursos que se producen de acuerdo con los objetivos y contenidos del estudio y aprendizaje, y de la formación previa de los participantes, posibilidades, capacidades y limitaciones personales de cada quien.

Finalmente para Gargallo (2000) las estrategias de aprendizaje son consideradas como contenidos procedimentales, las meta-habilidades utilizadas para aprender, los procedimientos empleados para conocer cualquier tipo de contenido, así como para aprender de los propios procedimientos.

Se distinguen de las técnicas de aprendizaje en que estas últimas son actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden, éstas pueden ser utilizadas constantemente (por ejemplo: repetición, subrayar, etc.). En cambio las estrategias se

consideran una guía de las acciones que hay que seguir, por ende siempre son conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.

2.4.2. Perspectivas de Estudio.

Monereo (1997; citado en Massone y otros, 2003) en el aporte que guía la presente investigación, resume las características de las estrategias de aprendizaje al definir las como procesos de toma de decisiones, en los cuales el estudiante elige y recupera los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo. Un alumno emplea una estrategia cuando es capaz de ajustar su comportamiento (lo que piensa y hace) a las exigencias de una actividad y en las circunstancias en las que esa tarea se produce.

En este contexto Danserau (1985; citado en Revilla, 1999) plantea que el aprendizaje requiere de la implementación de técnicas de instrucción, de estrategias de aprendizaje efectivas. Estas estrategias de aprendizaje deben reunir cuatro principios, de acuerdo a Levin (1986; citado en Revilla, 1999):

- 1º Las diferentes estrategias de aprendizaje sirven a diferentes propósitos.
- 2º Las estrategias de aprendizaje deben tener componentes identificables.
- 3º Las estrategias deben ser consideradas en relación a los conocimientos y destrezas de los estudiantes, a la habilidad general del alumno, su edad, sus conocimientos básicos o prerrequisitos, afectando todo esto el tipo de estrategias que puede ser efectivo con determinados estudiantes
- 4º Las estrategias de aprendizaje requieren validación empírica.

Ríos y otros (1990; citado en Revilla, 1999) plantean que el uso de las estrategias no sólo es efectivo en la resolución de problemas académicos, sino que los sujetos generalizan el manejo de ésta a situaciones diferentes.

El aspecto importante en la utilización de las estrategias de aprendizaje, es que ayuda a mejorar la capacidad de aprender y la autoestima de los estudiantes, proporcionando al alumno un mecanismo para interpretar las secuencias conductuales en las que ellos deben ocuparse para organizar sus procesos de pensamiento y comprender

las expectativas de su conducta, sobre todo, cuando está trabajando con aspectos académicos.

Ahora bien, si se analiza sintéticamente los aportes recién enunciados se puede decir, como guía para el presente estudio, que los estudiantes van desarrollando estrategias de aprendizaje, las cuales constituyen una serie de operaciones cognitivas que el alumno lleva a efecto para organizar, integrar y elaborar la información en su estructura cognoscitiva de la manera más efectiva posible. Son procesos o secuencias de actividades que sirven de base a la realización de tareas intelectuales que facilitan la adquisición, almacenamiento y aplicación de la información o conocimiento.

De este modo, las estrategias hacen referencia a operaciones o actividades mentales que facilitan y desarrollan diversos procesos de aprendizaje escolar. A través de las estrategias se puede procesar, organizar, retener y recuperar el material informativo que se tiene que aprender, a la vez que planificar, regular y evaluar esos mismos procesos en función del objetivo previamente trazado o exigido por las demandas de la tarea (Beltrán, 1993; citado en Poggioli, 1997). Las estrategias cognoscitivas se corresponden con la adquisición de procedimientos que permiten aprender a aprender.

En la medida que se adquieran tales estrategias y se almacenen en el sistema de memoria como habilidades cognoscitivas, es posible decir que se cuenta con herramientas que pueden contribuir en forma determinante a exhibir ejecuciones inteligentes, puesto que las estrategias de aprendizaje son las encargadas de establecer lo que se necesita para resolver bien la tarea de estudio, determinar las técnicas directas o concretas más adecuadas a utilizar, controlar su aplicación y tomar las decisiones posteriores en función de los resultados.

Actuación Estratégica

Thomas y Rohwen (1986; citado en Massone, 2003) relacionan el fracaso escolar a la falta de estrategias de aprendizaje, entendiendo que las mismas facilitan el procesamiento de información e incrementan el rendimiento en la tarea.

Un alumno emplea una estrategia, cuando es capaz de ajustar su comportamiento (lo que piensa y hace) a las exigencias de una actividad o tarea encomendada, y a las



circunstancias en que se produce. Por tanto, para que la actuación de un alumno sea considerada como estratégica, es necesario que:

- Realice una reflexión consciente sobre el propósito u objetivo de la tarea.
- Planifique qué va a hacer y cómo lo llevará a cabo, comprendiendo que el alumno ha de disponer de un repertorio de recursos entre los que escoger.
- Realice la tarea o actividad encomendada.
- Evalúe su actuación.
- Acumule conocimiento acerca de en qué situaciones puede volver a utilizar esa estrategia, de qué forma debe utilizarse y cuál es la bondad de ese procedimiento (lo que se llamaría conocimiento condicional).

El alumno debe escoger, de entre su repertorio, la estrategia de aprendizaje más adecuada en función de varios criterios (Pozo, 2001):

- Los contenidos de aprendizaje (tipo y cantidad).
- Los conocimientos previos.
- Las condiciones de aprendizaje (tiempo disponible, la motivación, las ganas de estudiar, etc.).
- El tipo de evaluación al que va a ser sometido.

Estrategias de Cognición y Metacognición

El aprendizaje es concebido como un proceso de adquisición, reestructuración y cambio de las estructuras cognitivas, en el que los fenómenos cognitivos juegan un papel fundamental: la percepción, la atención y la memoria, a partir de una interpretación dinámica de estos fenómenos.

A lo anterior Flavell (1979; citado en Reinaldo, 2004) añade el nivel de la metacognición para definir el conocimiento sobre cómo conocemos, y que distingue tres variables de análisis particular: la persona, la tarea y las estrategias.

Considerando lo anterior, Barca y Cabanach (1994; citado en Ortiz, 2001) plantean dos niveles de procesamiento de la información en el aprendizaje:

- a. Nivel de procesamiento superficial, en el cual la atención es dirigida hacia el aprendizaje del contenido en sí mismo (el signo o signifiante), lo que es sinónimo de hablar de un aprendizaje reproductivo o la adopción de una estrategia de

aprendizaje cognitiva. De los estudiantes requiere niveles de exigencia no muy elevados, pudiendo éstos adoptar una posición pasiva, de manera que se centra sólo en elementos del contenido.

- b. Nivel de procesamiento profundo, en el cual la atención de los estudiantes está dirigida hacia el contenido intencional del material de aprendizaje (lo que significa o significado), hacia la comprensión de lo que se les quería transmitir, una metacognición. Constituye una forma activa de aproximación a la tarea de aprendizaje en la que la atención se centra en el contenido como un todo, se intenta descubrir la relación entre las diferentes partes del texto, se reflexiona sobre las conexiones lógicas implicadas y la estructura del texto es percibida en su integridad.

Posteriormente, se replantea el concepto de metacognición al distinguir dos aspectos centrales, agregando a los conocimientos declarativos sobre los procesos cognitivos ('saber qué'), la dimensión de la regulación de los procesos cognitivos, referida a los conocimientos sobre el 'saber cómo': planificación, control y evaluación.

Las estrategias cognoscitivas son un conjunto de operaciones y procedimientos que el estudiante puede utilizar para adquirir, retener y evocar diferentes tipos de conocimiento y de ejecución (Rigney, 1978; citado en Poggioli, 1997).

Las estrategias cognoscitivas constituyen un plan general que se formula para determinar cómo se puede lograr un conjunto de objetivos instruccionales antes de enfrentarse a la tarea de aprendizaje (Snowman, 1986; citado en Poggioli, 1997).

Las estrategias cognoscitivas son los procesos de dominio general para el control del funcionamiento de las actividades mentales, críticos en la adquisición y utilización de información específica y que interactúan estrechamente con el contenido del aprendizaje (Chadwick, 1988; citado en Poggioli, 1997).

Las estrategias cognoscitivas son actividades que un aprendiz utiliza con el fin de influir la manera cómo procesa la información que recibe (Mayer, 1988; citado en Poggioli, 1997).

Las estrategias cognoscitivas son todas las actividades y operaciones mentales en las cuales se involucra el aprendiz durante el proceso de aprendizaje y que tienen por objeto influir el proceso de codificación de la información (Weinstein y otros, 1985; citado en Poggioli, 1997).

Las estrategias cognoscitivas son actividades mentales, no siempre conscientes, que realiza el aprendiz para manipular y transformar la manera cómo está presentada la información, con el propósito de hacerla más significativa. De este modo permiten procesar la información, resolver problemas de procesamiento y autorregular el procesamiento (Morles, 1991; citado en Poggioli, 1997).

Las estrategias cognoscitivas son el conjunto de procedimientos que se instrumentan y se llevan a cabo para lograr algún objetivo. Aplicado al aprendizaje es la secuencia de procedimientos que se aplican para lograr aprender (Mayor y otros, 1993; citado en Poggioli, 1997).

Las estrategias hacen referencia a operaciones o actividades mentales que facilitan y desarrollan diversos procesos de aprendizaje escolar. A través de las estrategias podemos procesar, organizar, retener y recuperar el material informativo que tenemos que aprender, a la vez que planificamos, regulamos y evaluamos esos mismos procesos en función del objetivo previamente trazado o exigido por las demandas de la tarea (Beltrán, 1993; citado en Massone, 2003). En síntesis de los autores y definiciones citadas, se ha encontrado que las estrategias cognoscitivas influyen en las actividades de procesamiento de información. Cuando se adquiere estrategias cognoscitivas, se puede decir que se ha adquirido procedimientos que permiten aprender a aprender. En la medida que se adquieran tales estrategias y se las almacene en el sistema de memoria como habilidades cognoscitivas, se puede decir que se cuenta con herramientas que pueden contribuir en forma determinante a que exhibir ejecuciones inteligentes.

La metacognición, es un elemento clave cuando se habla de estrategias de aprendizaje, e implica pensar sobre los pensamientos. Esto incluye la capacidad para evaluar una tarea, y así, determinar la mejor forma de realizarla y la forma de hacer el seguimiento al trabajo realizado. Labarrere (1996; citado en Ortiz, 2001) la considera como el análisis, la valoración y la autorregulación de los conocimientos por parte del alumno, o sea, los conocimientos que tiene de sus propios procesos cognitivos cuando está resolviendo un problema.

Martí (1995; citado en Ortiz, 2001) agrega que la metacognición incluye dos aspectos: el conocimiento de los procesos cognitivos de la persona (saber qué) y la regulación de dichos procesos (saber cómo). Y que la psicología cognitiva en su conjunto es metacognitiva pues su objetivo es conocer, precisamente, los procesos cognitivos. Sin

embargo, plantea que el aspecto de la regulación ha sido el menos investigado tradicionalmente, quizás por que es el más complejo.

La metacognición es, por esencia, un resultado del enfoque personológico al incluir en su propia definición la autorregulación de la persona y la regulación ejercida por otros en el propio acto de aprender.

Es evidente el valor teórico y práctico de este concepto para la enseñanza, pues como plantea Trillo (1989; citado en Ortiz, 2001) la metacognición es una habilidad que contribuye al protagonismo del estudiante en el aula, de lo que deriva la posibilidad de aplicar diferentes estrategias metacognitivas útiles para la adquisición, empleo y control del conocimiento. Los estudiantes deben ser tan conscientes de sus estrategias de pensamiento como lo son de sus intentos de mantener información en la memoria. Y propone dentro de las habilidades metacognitivas las de planificar, predecir, comprender, interpretar, verificar, comprobar los procedimientos empleados y valorar.

Por tanto, el objetivo de la enseñanza y de la educación es enseñar a pensar al alumno, a que valore la significación del conocimiento y el proceso mismo de aprendizaje, de forma que se estimule un educando cada vez más independiente, creativo y autorregulado. Aunando el conocimiento metacognitivo referido a la persona, la tarea y el contexto, con el control sobre sus procesos cognitivos mediante la planificación, supervisión, evaluación e incluso modificación de su propia actuación para el éxito en el aprendizaje (Pozo y Monereo, 1999; citado en Manrique, 2004).

Los procesos de auto-regulación constituyen actividades mentales que son realizadas para la planificación y el establecimiento de metas y submetas con el fin de guiar y comprobar distintos procesos, ya sean éstos de memoria, de comprensión, de aprendizaje, de resolución de problemas, de comunicación, etc. Estos procesos se incluyen bajo la denominación genérica de metacognición (Flavell, 1981; citado en Poggioli, 1997).

Las estrategias de aprendizaje metacognitivas son procesos de alto nivel, denominados también procesos ejecutivos, e involucran dos tipos de actividades:

- 1) el estar consciente de lo que se sabe o no acerca de las tareas que se debe aprender y de los procesos involucrados en su adquisición, y
- 2) la regulación de las actividades que se debe realizar para que el aprendizaje sea exitoso (planificar, establecer las demandas de la tarea de aprendizaje, atender a la naturaleza de las materias), monitorear o revisar constantemente el proceso de aprendizaje, evaluar la comprensión, etc.

2.4.3. Taxonomía.

Una taxonomía de estrategias cognoscitivas puede conformarse tomando en consideración el objetivo de las mismas, como por ejemplo: adquirir conocimiento, resolver problemas, regular los procesos de memoria, de comprensión o de aprendizaje, estudiar, etc. También, tomando en cuenta los procesos con los cuales se relacionan: atender, seleccionar información, elaborar la información, organizarla, integrarla, almacenarla, evocarla, etc.

Si se analiza las clasificaciones existentes, es posible observar que algunos autores agrupan las estrategias en función de los procesos cognoscitivos involucrados en su utilización, mientras que otros las agrupan en función de los resultados del aprendizaje. De igual manera, algunos autores las restringen a la adquisición de conocimiento, mientras que otros amplían su rango de uso e incluyen los procesos de autorregulación y de motivación.

Igualmente es posible indicar con respecto a las distintas taxonomías que:

- a) Algunas estrategias que en una clasificación están contenidas en una categoría, en otra se encuentren ubicadas bajo otra categoría;
- b) Hay estrategias referidas al mismo proceso, actividad o procedimiento, pero reciben denominaciones diferentes, y
- c) Algunas categorías de estrategias se incluyen solamente en una clasificación.

Cada una de las estrategias cognoscitivas puede utilizarse con el propósito de influir en los procesos cognoscitivos involucrados en la codificación, almacenamiento y recuperación de la información recibida. Las estrategias de adquisición de conocimiento, de estudio y de resolución de problemas están dirigidas principalmente a la selección, adquisición, elaboración, organización, construcción e integración de la información. Las estrategias metacognoscitivas están relacionadas con todos estos procesos, dependiendo de las características de la tarea de aprendizaje. Las estrategias afectivas y motivacionales pueden también influir en todos los procesos, pero parecen ser más efectivas para la selección y adquisición de información.

La clasificación de Weinstein y Mayer (1985; citado en Poggioli, 1997) identifica cinco tipos de *estrategias generales* en el ámbito educativo. Las tres primeras ayudan al alumno a elaborar y organizar los contenidos para que resulte más fácil el aprendizaje (procesar la información), la cuarta está destinada a controlar la actividad mental del alumno para dirigir el aprendizaje y por último la quinta está de apoyo al aprendizaje para que éste se produzca en las mejores condiciones posibles. A continuación se presenta en detalle (Rodríguez, 2001):

1. **Estrategias de Ensayo:** Son aquellas que implica la repetición activa de los contenidos (diciendo, escribiendo), o centrarse en partes claves de él. Entre éstas es posible considerar repetir términos en voz alta, aplicar reglas 'mnemotécnicas', copiar el material objeto de aprendizaje, tomar notas literales, subrayar.
2. **Estrategias de Elaboración:** Son aquellas que implican hacer conexiones entre lo nuevo y lo familiar. Entre éstas es posible considerar parafrasear, resumir, crear analogías, tomar notas no literales, responder preguntas, describir cómo se relaciona la información nueva con el conocimiento existente.
3. **Estrategias de Organización:** Son aquellas que agrupan la información para que sea más fácil recordarla. Implican imponer estructura a los contenidos de aprendizaje, dividiéndolo en partes e identificando relaciones y jerarquías. Entre éstas es posible considerar resumir un texto, realizar esquemas, cuadros, redes semánticas, mapas conceptuales.
4. **Estrategias de Control de la Comprensión:** Son aquellas estrategias ligadas a la Metacognición. Implican permanecer consciente de lo que se está tratando de lograr, seguir la pista de las estrategias que se usan y del éxito logrado con ellas y adaptar la conducta en concordancia. Son un sistema supervisor de la acción y el pensamiento del alumno, y se caracterizan por un alto nivel de conciencia y control voluntario. Entre éstas es posible considerar la planificación, la regulación y la evaluación. Dada la significación de esta categoría, se realizará una breve descripción detallada.
 - a. Estrategias de planificación. Son aquellas mediante las cuales los alumnos dirigen y controlan su conducta. Son anteriores a que los alumnos realicen cualquier acción. Entre éstas es posible considerar establecer el objetivo y la meta de aprendizaje, descomponer la tarea en pasos sucesivos, programar un calendario de ejecución.

- b. Estrategias de regulación, dirección y supervisión. Son aquellas que se utilizan durante la ejecución de la tarea. Indican la capacidad que el alumno tiene para seguir el plan trazado y comprobar su eficacia. Entre éstas es posible considerar seguir el plan trazado, ajustar el tiempo y el esfuerzo requerido por la tarea, modificar y buscar estrategias alternativas en el caso que las seleccionadas anteriormente no sean eficaces.
 - c. Estrategias de evaluación. Son aquellas que se encargan de verificar el proceso de aprendizaje. Se llevan a cabo durante y al final del proceso. Entre éstas es posible considerar el revisar los pasos dados, valorar si se han conseguido o no los objetivos propuestos, evaluar la calidad de los resultados finales.
5. **Estrategias de Apoyo o Afectivas:** Son aquellas que no dirigidas directamente al aprendizaje de los contenidos, mejoran la eficacia de éste mejorando las condiciones en las que se produce. Entre éstas es posible considerar establecer y mantener la motivación, enfocar la atención, mantener la concentración, manejar la ansiedad.

Finalmente siguiendo la secuencia de procesamiento de la información y de los procesos implicados en el aprendizaje, así como complementando con elementos disposicionales y afectivos, Gargallo (2000) propone la siguiente clasificación:

- Estrategias disposicionales y de apoyo: Son las que ponen en marcha el proceso y ayudan a sostener el esfuerzo. Se incluyen dos tipos:
 - Estrategias afectivo-emotivas y de automanejo: que integran procesos motivacionales, actitudes adecuadas, autoconcepto y autoestima, sentimiento de competencia, relajación, control de la ansiedad, reducción del estrés, etc.
 - Estrategias de control del contexto: se refieren a la creación de condiciones ambientales adecuadas, control del espacio, del tiempo, del material, etc.
- Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información: Éstas integran lo que el sujeto requiere para aprender, en cuanto a cuáles son las fuentes de la información y cómo acceder a ellas para disponer de la misma, además de los mecanismos y criterios para seleccionar la información pertinente.

- Estrategias de procesamiento y uso de la información adquirida: Propiamente dichas, incluyen:
 - Estrategias atencionales: dirigidas al control de la atención y a centrarse en la tarea.
 - Estrategias de codificación, elaboración y organización de la información: controlan los procesos de reestructuración, elaboración y organización de la información, para integrarla mejor en la estructura cognitiva.
 - Estrategias de personalización y creatividad: incluyen el pensamiento crítico, las propuestas personales creativas, etc.
 - Estrategias de repetición y almacenamiento: controlan los procesos de retención y memoria a corto y largo plazo.
 - Estrategias de recuperación de la información: controlan los procesos de recuerdo y recuperación.
 - Estrategias de comunicación y uso de la información adquirida: permiten el uso eficaz de la información adquirida para tareas académicas y de la vida cotidiana.

- Estrategias metacognitivas de regulación y control: Se refieren al conocimiento, evaluación y control de las diversas estrategias y procesos cognitivos, de acuerdo con los objetivos de la tarea y en función del contexto. Incluyen:
 - Conocimiento: de la propia persona, de los conocimientos disponibles, de las destrezas y limitaciones, de los objetivos de la tarea y del contexto de aplicación.
 - Control:
 - Estrategias de planificación.
 - Estrategias de evaluación, control y regulación.

2.5. METAS ACADÉMICAS

2.5.1. Perspectivas de Estudio.

Se entiende por meta el fin al que se dirigen las acciones o deseos de una persona, lo que ésta pretende conseguir, Maehr (1984; citado en Carratala, 2004) lo define como el núcleo motivacional de la acción, lo que espera conseguir una persona de la realización de una actividad, en particular el valor de la actividad y concretamente cómo la persona define el éxito y fracaso en una situación.

Este concepto aparece fuertemente ligado a la noción de motivación, como un constructo teórico que dirige la conducta hacia un objetivo ya sea tangible o intangible y justifica esta conducta en tanto a su inicio, intensidad y perseverancia (Good, 1996).

La clarificación de las metas para un individuo es importante en cualquier ámbito, puesto que:

a) Cuanto más claras y precisas se tenga las metas personales, más eficazmente se seleccionará y empleará los medios para conseguirlas, y a la inversa.

b) Unas metas claras y alcanzables generan una fuerza motivadora importante en la persona.

c) Las metas como objetivo determinado no inmediato, evidencian el comportamiento inteligente del individuo, superando la conducta instintiva o refleja al postergar gratificaciones en pos de un fin ulterior.

De este modo, las metas de ámbito académico hacen referencia a los estudios, a lo que el estudiante apunta a conseguir a través de los cursos, asignaturas, carrera en la que se encuentra inmerso, pudiendo variar desde la estricta aprobación de las cátedras, su formación individual y desarrollo personal, hasta el reconocimiento social que se deriva de un logro de excelencia.

Globalmente las metas de formación en el aprendizaje se posible representarlas en un plano cartesiano, desplazándose entre dos ejes o polaridades de tensión (Ver Figura 2).

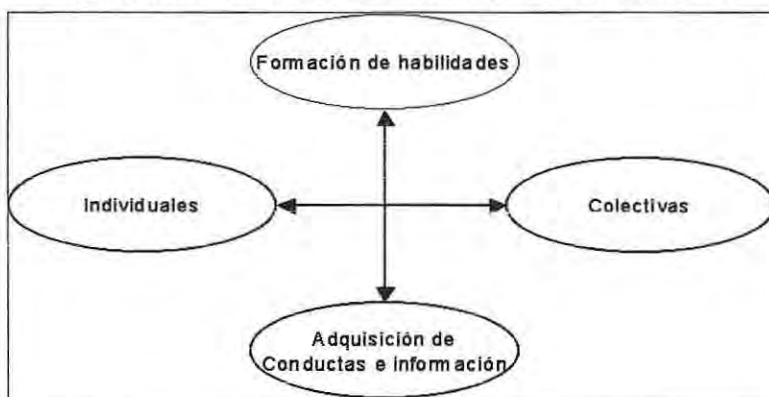
El primer eje se constituye a partir de:

- la formación del alumno como adquisición y asociación de conductas en el polo conductista, implicando para la enseñanza una programación de aprendizajes y dominios puntuales de destreza e información, y
- en el polo más constructivista, la formación de habilidades y competencias para pensar, comprometiéndose la enseñanza (aprendiz y educador) con cambios intelectuales estructurales en el abordaje de los problemas y su conceptualización teórica.

El otro eje o vector que se complementa con el anterior, se mueve a su vez entre dos polaridades:

- desarrollo y competencia individual mediante el aprendizaje estricto de una secuencia de contenidos y experiencias individuales de trabajo intelectual, y
- la formación de competencias sociales, comunicativas y de cooperación, mediante el diálogo, la discusión y el debate de los puntos de vista y los marcos de referencia de otros aprendices, en la cooperación intelectual.

Figura 2: Las metas de formación (Flores, 2003)



Se debe considerar a su vez al momento de plantear la materia de las metas educativas, que éstas recogen las expectativas socioculturales de la nación y de la comunidad local en cada periodo histórico, las necesidades de desarrollo económico y del sector productivo, y las regulaciones educativas de Estado nacional y local, por lo que un análisis que excluya completamente las consideraciones en relación al contexto en que se

desarrolla el estudio, no permitirá abarcar en su totalidad la dimensión que da origen a las concepciones existentes entre los sujetos evaluados pertenecientes a determinada comunidad.

A partir de las consideraciones globales establecidas, y tomando como referente particular los aportes realizados desde la psicología cognitiva para la operacionalización de este constructo, se propone considerar las metas académicas como los motivos de orden académico que tienen los alumnos para guiar su comportamiento, siendo definidas conceptualmente como un tipo de representaciones cognitivas de los sujetos sobre aquello que les gustaría que sucediera, lo que querrían conseguir o lo que les gustaría que no sucediera en el futuro; convirtiéndose así en el desencadenante de la conducta motivada.

En contextos educativos o en tareas relacionadas con el aprendizaje se distingue entre sujetos con distintas orientaciones de metas, puesto que los alumnos al elegir una meta académica en particular, dan lugar a diferentes modos de afrontar las tareas de estudio y a distintos patrones motivacionales, según constata la bibliografía existente.

Habitualmente se ha planteado una dicotomía en el análisis de las metas académicas referidas, planteando los distintos autores taxonomías generales semejantes concernientes a las razones o propósitos individuales que persigue el estudiante cuando se aproxima a una tarea, mas con distintas denominaciones, así:

- Cabanach (1996; citado en Corral, 2002) plantea que las distintas metas elegidas se pueden situar entre dos polos, los que van desde una orientación intrínseca a una orientación extrínseca.
- Elliot y Dweck (1986; citado en Martínez, 1997), a su vez distinguen entre metas de aprendizaje y metas de ejecución
- Nicholls (1984; citado en Carratala, 2004), establece que la distinción ha de ser realizada entre metas centradas en el "yo" y metas centradas en la tarea,
- Ames (1992; citado en Corral, 2001) propone que la diferenciación ha de ser considerada entre las metas de dominio y las metas de rendimiento.

Estos distintos tipos de metas se obtienen a partir de observar formas de afrontamiento diferentes (Zañartu, 2004), así como diferentes formas de pensamiento sobre uno mismo, la tarea y los resultados de la misma. Así, mientras que unos

estudiantes se mueven por el deseo de saber, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender, otros están orientados hacia la consecución de metas extrínsecas como obtención de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores, y evitación de las valoraciones negativas.

En este sentido, las primeras metas mencionadas (orientación intrínseca, de aprendizaje, centradas en el "yo", de dominio), suponen un interés por parte del sujeto de desarrollar y mejorar su propia capacidad. El foco de estas metas es mostrar una tendencia a aproximarse a la tarea centrándose en el aprendizaje y en el desarrollo del conocimiento y de las propias competencias por parte de los individuos.

Por contraposición el segundo grupo de tareas (orientación extrínseca, de ejecución, centradas en la tarea, de rendimiento), corresponde a los individuos que ponen énfasis en el deseo de mostrar a los demás su competencia y de obtener juicios positivos, más que el interés por aprender. De este modo los sujetos se aproximan a la tarea fijándose en el resultado material, en la nota que pueden obtener o en la aprobación y los halagos de los demás que pueden lograr.

Estos dos grupos de metas generan dos patrones motivacionales también distintos. Mientras que en el primer grupo las metas de los alumnos llevan a adoptar un patrón denominado de 'dominio' (mastery) aceptando retos y desafíos para incrementar sus conocimientos y habilidades, en el segundo grupo las metas empleadas conducen a un patrón denominado de 'indefensión' (helpless), en donde los estudiantes tratan de evitar los retos o desafíos escolares por miedo a manifestar poca capacidad para realizar con éxito una tarea.

Es Nicholls (1984, 1985, 1989; citado en Carratala, 2004) uno de los autores principales en el estudio y desarrollo de las metas de logro en el ámbito académico, y establece una distinción entre la orientación a la tarea y la orientación al ego, y las implicaciones que de ellas se derivan.

La orientación a la tarea es asociada a la creencia que la educación cumple un fin en sí misma y que el éxito en este ámbito depende del esfuerzo, el interés y los intentos de aprender nuevas tareas. De este modo se relaciona con situaciones que enfatizan el aprendizaje de la acción, la solución de los problemas que plantea la tarea y la ejecución de una tarea específica. La implicación en la tarea plantea que el objetivo de su comportamiento es el dominio de la tarea, asociado a aumento de los sentimientos de competencia y a evaluar de forma autorreferencial la dificultad de la tarea y la capacidad. Los sujetos perciben que el ejercer gran esfuerzo proporciona obtener gran aprendizaje,

por lo que muestran más interés en tareas desafiantes que requieran gran esfuerzo ya que les permite aprender y conseguir sentimientos de competencia.

La orientación al ego, en cambio es relacionada con la creencia que la educación es un medio para obtener otros fines como riqueza o estatus social. De este modo se relaciona con situaciones que enfatizan la evaluación, el reconocimiento público y la competencia interpersonal. La implicación al ego plantea que el objetivo del sujeto es la demostración de capacidad superior que los demás. Los sujetos se centran en realizar tareas en las que poca gente haya obtenido éxito y así poder realizar inferencias posesión de alta capacidad.

Tabla 1: Características de las orientaciones motivacionales a la tarea y al ego (Cervelló, 1996; citado en Carratala, 2004)

Orientación a la Tarea	Orientación al Ego
<ul style="list-style-type: none"> • Alta motivación intrínseca. • Baja motivación extrínseca. • Metas alcanzables con una pequeña dosis de superación. • Comparación con las propias actuaciones. • Bajas tasas de decepción. • Factores de éxito más controlados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alta motivación extrínseca. • Baja motivación intrínseca. • Metas inalcanzables, con grandes retos. • Comparación con las actuaciones de los demás. • Altas tasas de decepción. • Factores de fracaso menos controlados.

Siguiendo lo anterior, los sujetos orientados a la tarea, independientemente de su nivel de competencia percibida, eligen aquellas tareas que le lleven a la mejoría y les supongan retos moderados, mientras que en los sujetos orientados al ego es la baja o alta percepción de competencia la que lleva a su involucramiento en una actividad o la reducción del esfuerzo y una falta de interés hacia esa actividad.

Asimismo existen factores situacionales o contextuales que participan de las distinciones planteadas previamente. Ames y Epstein (1989, 1992; citado en Carratala, 2004) plantean una serie de aspectos que definen las áreas de actuación y las estrategias de motivación empleadas en las distintas estructuras de metas y las implicaciones

respectivas. Estos principios y estrategias en seis áreas del entorno del aprendizaje: tarea, autoridad, reconocimiento, agrupamiento (grouping en inglés), evaluación y tiempo.

Tabla 2: Descripción de los climas de maestría y rendimiento de acuerdo con la estructura TARGET (Ames y Epstein, 1992; citado en Carratala, 2004)

Estructura	Maestría	Rendimiento
Tarea	Desafiantes y diversas.	Ausencia de variedad y desafíos.
Autoridad	Los estudiantes toman decisiones y roles de liderazgo.	Los estudiantes no toman parte de las decisiones del proceso.
Reconocimiento	Privado y basado en el propio progreso.	Público y basado en la comparación social.
Agrupamiento	Promoción del aprendizaje cooperativo y visión interactiva.	Los grupos están formados basándose en la habilidad.
Evaluación	Basadas en la maestría en las tareas y en la mejora individual.	Basada en ganar o en comparaciones con los otros.
Tiempo	Los requerimientos de tiempo se ajustan a las capacidades personales.	El tiempo para el aprendizaje es igual para todos los alumnos.

Estas propuestas dicotómicas han sido ampliadas por Hayamizu y Weiner (1991; citado en Corral, 2002), a partir de la elaboración de una escala de evaluación de metas de estudio que ampliando los modelos multidimensionales ya expuestos, identifica tres tendencias motivacionales: perseguir aprender, perseguir aprobar y perseguir quedar bien frente a los otros. Esta teoría que guía la presente investigación, considera así una orientación hacia metas académicas de *aprendizaje* (la misma que en los estudios anteriores), mas difiere al considerar dos distintas metas de *rendimiento*. Cabe indicar que las tres metas o tendencias motivacionales consideradas por esta teoría no son mutuamente excluyentes, sino que sólo expresan disposiciones hacia las cuales el alumno se puede orientar, pudiendo presentar más de una de ellas simultáneamente.

La primera distinción de las metas de rendimiento que mencionan Hayamizu y Weiner (1991; citado en Corral, 2003) son las de 'refuerzo social', aquellas en que la tendencia de los sujetos a aprender se presenta con el propósito de obtener juicios positivos de parte de padres, profesores y pares, evitando así el juicio negativo o el rechazo. En este caso los motivos no están directamente relacionados con el aprendizaje o el logro académico, sin embargo, su relevancia se deriva de la relación significativa que se establece con la experiencia emocional, que deriva de la respuesta social a los propios logros o fracasos.

El segundo tipo de metas de rendimiento, de este modelo dice relación con aquellas denominadas 'de logro', en las cuales se relaciona la tendencia del alumno a aprender estrictamente con el fin de obtener buenos resultados en los exámenes, con el avance en los estudios y su proyección en el futuro.

Así sintetizando las propuestas anteriores, se establecen diferentes categorizaciones de las conductas, basadas en las metas que las originan:

Conductas orientadas a la demostración de la capacidad, que se caracterizan por el deseo de desarrollar percepciones favorables de capacidad. La meta de la conducta es maximizar la probabilidad de demostrar alta capacidad. La fuente de información que los sujetos utilizan para juzgar su capacidad y para definir su ejecución como éxito o fracaso es la comparación social. Los individuos se sienten capaces si se perciben más competentes que los demás.

Conductas orientadas al dominio de la tarea, las que se orientan más al proceso de aprendizaje de la tarea que al resultado final de la conducta. Las conductas consisten en el desarrollo de las estrategias más adecuadas para conseguir el dominio de la tarea. El criterio a través del cual se evalúa la ejecución se encuentra relacionado con la tarea en sí misma y parte del nivel de ejecución previo del sujeto, sin tener en cuenta la ejecución de los demás. El éxito es igual al dominio de la tarea.

Conductas orientadas a la aprobación social, que tienen como objetivo el maximizar la probabilidad de mostrar intentos de virtuosismo y obtener por estos intentos reconocimiento social. Los sujetos tienden a esforzarse mucho en las conductas que desempeñan, puesto que socialmente el esfuerzo suele ser recompensado. El éxito se consigue si se logra la aprobación social por parte de los otros significativos, independientemente de los resultados de la ejecución.

3. METODOLOGÍA

3.1. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

- Los rendimientos académicos obtenidos durante el primer año de la Universidad presentan relación con los resultados obtenidos en Apoyo Social Percibido.
- Los rendimientos académicos obtenidos en primer año de la Universidad presentan relación con los resultados obtenidos en Atribuciones Causales.
- Los rendimientos académicos obtenidos durante el primer año de la Universidad presentan relación con los resultados obtenidos en Autoconcepto.
- Los rendimientos académicos obtenidos durante el primer año de la Universidad presentan relación con los resultados obtenidos en Estrategias de Aprendizaje.
- Los rendimientos académicos obtenidos durante el primer año de la Universidad presentan relación con los resultados obtenidos en Metas Académicas.

3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.2.1. No experimental.

El presente estudio se desarrollará sobre la base de un diseño no experimental, puesto que se realiza sin manipular deliberadamente las variables. Es decir, es investigación donde no se hace variar en forma intencional las variables independientes. Lo que se hace en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos (Kerlinger 2002; citado en Hernández y otros, 2003).

En este diseño de estudio no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador. Las variables independientes ya han ocurrido y no es posible manipularlas (Hernández y otros, 2003).

En el presente estudio se investigarán las variables Rendimiento Académico, Apoyo Social Percibido, Atribuciones Causales, Autoconcepto, Estrategias de Aprendizaje y Metas Académicas. También se observarán, mas no serán consideradas para el análisis de la presente investigación, variables contextuales como residencia, nivel de educación de los padres, género, lateralidad, entre otras.

3.2.2. Transeccional.

El presente estudio se desarrollará sobre la base de un diseño transeccional, también denominado transversal, es decir, recolecta datos en un tiempo único. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Puede abarcar varios grupos o subgrupos de personas, objetos o indicadores; así como diferentes comunidades, situaciones o eventos pero siempre la recolección de datos es un momento específico (Hernández y otros, 2003).

En este estudio, se investigarán las variables Rendimiento Académico, Apoyo Social Percibido, Atribución Causal, Autoconcepto, Estrategias de Aprendizaje y Metas Académicas, a partir de la aplicación, en un momento único, de una batería de

instrumentos de medición, realizada para tal efecto. La aplicación se llevará a cabo en distintas comunidades universitarias de la V región, lo que se definirá en el apartado 'Población y muestra'.

3.2.3. Correlacional-Causal.

El presente estudio se desarrollará sobre la base de un estudio de tipo correlacional-causal, esto tiene como propósito medir el grado de relación que exista entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado. Se trata de descripciones pero no sólo de categorías, conceptos, objetos ni variables individuales, sino de sus relaciones o asociaciones, sean éstas puramente correlacionales o relaciones causales (Hernández y otros, 2003).

Los diseños correlacionales-causales pueden limitarse a establecer relaciones entre variables sin precisar sentido de causalidad ni pretender analizar relaciones de causalidad. Asimismo pueden describir relaciones entre uno o más grupos o subgrupos, y suelen describir primero las variables incluidas en la investigación, para luego establecer las relaciones entre éstas (en primer lugar, son descriptivos de variables individuales; pero luego van más allá de las descripciones: establecen relaciones).

El propósito principal de los estudios correlacionales es saber cómo se puede comportar una variable o concepto conociendo el comportamiento de otra u otras variables relacionadas (Hernández y otros, 2003).

En el presente estudio, se hipotetiza que las variables psicosociales consideradas (Apoyo Social Percibido, Atribuciones Causales, Autoconcepto, Estrategias de Aprendizaje, Metas Académicas), han de incidir en el comportamiento de la variable investigada (Rendimiento Académico), en los grupos considerados (estudiantes de primer año de las carreras Educación Parvularia, Fonoaudiología y Tecnología Médica de las Sedes Valparaíso y San Felipe de la Universidad de Valparaíso).

3.2.4. Descripción del procedimiento.

Una vez planteados los objetivos generales y específicos del estudio, y en concordancia con el problema a investigar, las hipótesis descritas y el diseño planteado,

se establece la organización de la secuencia lógica de pasos que se ha de seguir para asegurar la coherencia y validez de esta investigación. En tal sentido se ha dispuesto el siguiente procedimiento:

- i. Se hace una reflexión teórica-bibliográfica en torno a las variables que podrían influenciar en el comportamiento académico del alumno. En este sentido se elige un conjunto de instrumentos de medición a partir de las variables consideradas como pertinentes para la investigación.
- ii. Se define los primeros años de las carreras de Educación Parvularia, Fonoaudiología y Tecnología Médica de la Facultad de Medicina de la Universidad de Valparaíso por sus características particulares -presencia en ambas sedes y pertenencia a la misma estructura administrativa-, así como por la posibilidad física real de efectuar la toma de datos.
- iii. Se decide utilizar como indicador de Rendimiento Académico el promedio de notas obtenido en el primer semestre respectivo. En cada caso, éste se obtendrá a través de autoreporte, manteniendo el anonimato de los sujetos evaluados.
- iv. Se procederá a la aplicación de una batería de instrumentos, la cual permita la contrastación de las hipótesis formuladas.
- v. Por último se analizará estadísticamente la relación entre Rendimiento Académico y cada una de las variables independientes.

3.2.5. Herramientas de análisis estadístico.

Para el trabajo estadístico de análisis de datos y elaboración de los resultados, se empleará los paquetes de Software Microsoft Excel versión 2000 y SPSS versión 13.0. Las herramientas y pruebas estadísticas a aplicar, se explicitan a continuación.

1. Medidas de Tendencia Central: Son los valores medios o centrales de una distribución que sirven para ubicarla dentro de la escala de medición.
 - Media: Es el promedio aritmético de una distribución. Es la suma de todos los valores dividida entre el número de casos.

- Mediana: Es el valor que divide a la distribución por la mitad. Esto es, la mitad de los casos están por debajo de la mediana y la otra mitad se ubica por encima.
2. Medidas de variabilidad: Indican la dispersión de los datos en la escala de medición.
- Mínimo: Es el valor mínimo registrado en las puntuaciones.
 - Máximo: Es el valor máximo registrado en las puntuaciones.
 - Desviación Estándar: Es el promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media.
3. Medidas de Distribución: Permiten analizar en términos de probabilidades y visualizar el grado de dispersión de la curva de frecuencias.
- Asimetría: Permite conocer cuánto se parece una distribución a la distribución teórica llamada *curva normal* y constituye un indicador del lado de la curva donde se agrupan las frecuencias.
 - Curtosis: Es un indicador de lo plana o 'picuda' que es una curva, en relación con el comportamiento de la distribución teórica llamada *curva normal*.
 - Percentiles: Es un indicador del porcentaje de la población cubierto por un determinado tramo de datos. El percentil 25 y el percentil 75 se corresponden con el primer cuartil (Q1) y el tercer cuartil (Q3) respectivamente.
4. Pruebas no paramétricas: Permiten realizar análisis sin requerir presupuestos acerca de la forma de la distribución poblacional (aceptan distribuciones no normales). Además las variables no necesariamente tienen que estar medidas en un nivel por intervalo o razón, pudiendo analizar datos ordinales.
- Ji cuadrada (χ^2): Es una prueba estadística para evaluar hipótesis acerca de la relación entre dos variables categóricas.
 - Coeficiente de correlación de Spearman: También llamado rho de Spearman, es una medida de correlación para variables en un nivel de medición ordinal, de tal modo que los individuos de la muestra pueden ordenarse por rangos.
5. Otras herramientas estadísticas:
- Nivel de significancia: También llamado nivel alfa (α), es el valor de certeza respecto de la probabilidad de no equivocarse. Existen dos niveles convenidos en ciencias sociales: nivel de significancia de .05 (implica un 95% de seguridad para

generalizar sin equivocarse) y nivel de significancia de .01 ((que implica un 99% de probabilidad de generalizar sin equivocación).

- Coeficiente alfa de Cronbach: Es un coeficiente que requiere de una sola administración del instrumento de medición para obtener la confiabilidad del mismo, es decir, el grado en el que la aplicación repetida del instrumento a un mismo fenómeno genera resultados similares.

6. Representaciones gráficas:

- Histograma: También llamado polígono de frecuencias, relaciona las puntuaciones con sus respectivas frecuencias. Es propio de un nivel de medición por intervalos o razón y representan curvas útiles para describir los datos.
- Cajón con bigotes: Esta representación permite estudiar la simetría de los datos y detectar valores atípicos. Se dividen los datos en cuatro áreas de igual frecuencia, con el cajón conteniendo el 50% central de los datos y con una línea en su interior que indica la mediana. Cada bigote se ubica a 1,5 veces el rango intercuartílico a partir de los límites del cajón.

3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.3.1. Población.

A partir de los objetivos enunciados en la presente investigación, se establece que la población a considerar como objetivo, es el conjunto de los alumnos que cursan educación superior en la V región, en las distintas carreras y Universidades existentes.

3.3.2. Muestra.

La muestra a considerar es de tipo no probabilística, es decir la elección de los sujetos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra. El procedimiento no es mecánico, ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de una persona o de un grupo (Hernández y otros, 2003).

Supone un procedimiento de selección informal y se utiliza en investigaciones para, a partir de ellas, hacer inferencias sobre la población. La ventaja de una muestra no probabilística es su utilidad para diseños de estudio que requieren no tanto una 'representatividad' de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas en el planteamiento del problema (Hernández y otros, 2003).

La muestra será establecida a partir del cumplimiento de los siguientes criterios:

- El primer criterio de selección ha sido establecido atendiendo las distintas características de las instituciones universitarias. A partir de esto se ha decidido trabajar exclusivamente con el tipo de Universidad conocido como "tradicional estatal", de la V región.
- El segundo criterio ha sido establecido atendiendo las distintas condiciones geográficas de nuestra región. A partir de esto se ha considerado trabajar con carreras que cuenten con sede tanto en la Zona Costa como en la Zona Cordillera.

- El tercer criterio ha sido establecido a partir del número de alumnos por carrera. A partir de esto se ha resuelto trabajar con alumnos de primer año de cada carrera, puesto que presentan el mayor número de estudiantes en un mismo curso, dentro de la carrera.
- Finalmente cabe indicar que a partir de los criterios anteriores y establecida la muestra no probabilística, se trabajará en forma propiamente tal con una muestra de sujetos voluntarios dispuestos a participar de la investigación.

3.3.3. Tamaño.

El tamaño de la muestra a considerar, ha sido establecido a partir de los criterios y condiciones definidas por la muestra y que se derivan de los objetivos de la investigación, así se han seleccionado tres carreras de la Facultad de Medicina de la Universidad de Valparaíso: Educación Parvularia, Fonoaudiología y Tecnología Médica. Estas carreras cuentan con características particulares favorables a los criterios de selección previamente enunciados: pertenencia a una Universidad 'tradicional' estatal, contar con sedes ubicadas en la Zona Costa (Valparaíso) y Zona Cordillera (San Felipe), contar con alumnos matriculados en primer año.

Como se ha establecido, se trabajará en los cursos de primer año de cada una de estas carreras, quedando la muestra compuesta por un máximo que a continuación se detalla:

Tabla 3: Matrícula primer año de carreras de la muestra

Carrera	Sede	Valparaíso	San Felipe	TOTAL
Educación Parvularia		56	18	74
Fonoaudiología		65	42	107
Tecnología Médica		58	44	102
TOTAL		179	104	283

3.3.4. Escenario y Materiales

La aplicación de los instrumentos de investigación (Ver Anexos A y B) se ejecutará en las instalaciones físicas de las carreras seleccionadas, contando para tal fin con las salas de clases habituales de los estudiantes considerados.

Se contará con una copia del instrumento a ser entregada a cada estudiante en forma individual, en conjunto con su respectiva hoja de respuestas. Se entregarán lápices en caso de necesidad.

Se solicitará la aprobación por parte de las autoridades de las respectivas carreras, para la realización de la presente investigación, así como su apoyo para la aplicación de los instrumentos de medición.

3.4. VARIABLES

3.4.1. Variables Poblacionales.

Son aquellas variables consideradas sólo para la discusión y no para el análisis exhaustivo de la investigación:

- **Carrera:** Carrera en la que se encuentra matriculado el estudiante en la Universidad.
Se establecerá operacionalmente como una variable de tres valores exclusivos: Educación Parvularia, Fonoaudiología y Tecnología Médica.
- **Sede:** Sede en la que se encuentra ubicada la carrera que está cursando el estudiante.
Se establecerá operacionalmente como una variable dicotómica con dos valores exclusivos: Sede Valparaíso y Sede San Felipe.
- **Género:** Entendida como acepción de sexo, o sea condición orgánica en los seres humanos, en los animales y en las plantas (Real Academia Española, 1984).
Se establecerá operacionalmente como una variable dicotómica con dos valores exclusivos: Masculino y Femenino.
- **Lateralidad:** Dice relación con el uso preponderante de una mano en la escritura.
Se establecerá operacionalmente como una variable dicotómica con dos valores exclusivos: Diestro y Zurdo.
- **Residencia:** Entendida como personas con quien vive el estudiante.
Se establecerá operacionalmente como una variable con tres valores exclusivos: Familia, Amigos y Otro.
- **Puntaje de Ingreso:** Puntaje promedio obtenido en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) para el ingreso y matrícula en la Universidad:

- Puntaje Ponderado: Puntaje ponderado total que considera los rendimientos en las distintas pruebas de la PSU así como las notas de la enseñanza media.
- Puntaje Verbal: Puntaje obtenido en la Prueba de Lenguaje y Comunicación de la PSU.
- Puntaje Matemático: Puntaje obtenido en la Prueba de Matemáticas de la PSU.
- Puntaje NEM: Puntaje obtenido a partir del promedio de notas de la enseñanza media.

3.4.2. Variables de Investigación.

- **Apoyo Social Percibido**: Provisiones instrumentales y/o expresivas, reales o percibidas, aportadas por la comunidad, redes sociales y amigos íntimos que permiten satisfacer necesidades en situaciones cotidianas y de crisis. (Lin y Ensel, 1989; citado en Gracia, 1997). Para el presente estudio se considerarán las siguientes subdivisiones estructurales, a partir del Cuestionario de Apoyo Social Percibido (Gracia y otros, 1996; citado en Guarderas, 2000):
 - **Apoyo Emocional**: 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.
 - **Apoyo de Consejo**: 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.
 - **Apoyo de Ayuda**: 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.
 - **Apoyo Funcional Total**: promedio obtenido de las tres escalas de Apoyo (emocional, de consejo y de ayuda).
 - **Reciprocidad Emocional**: percepción de poder entregar afecto en situaciones en que los sujetos de la red de apoyo lo requieran.

- **Reciprocidad de Consejo:** percepción de poder entregar información relevante para la resolución de problemas en situaciones en que los sujetos de la red de apoyo lo requieran.
 - **Reciprocidad de Ayuda:** percepción de poder entregar prestación de recursos materiales o servicios en situaciones en que los sujetos de la red de apoyo lo requieran.
 - **Reciprocidad Total:** promedio obtenido de las tres escalas de reciprocidad (emocional, de consejo y de ayuda).
- **Atribución Causal:** Mensajes que el sujeto emite después de una determinada tarea, tratando de explicar cuál ha sido la causa del resultado obtenido, sea éste un fracaso o un éxito (Weiner, 1985; citado en Cabezas, 2002). Para el presente estudio se consideran las siguientes dimensiones operativas de las causas explicativas de la conducta (Weiner, 1986; citado en Hewstone, 1992):
- **Lugar:** Distinguiendo entre Atribución Causal Interna (capacidad, personalidad, tesón) o Externa (tarea fácil, buena suerte).
 - **Estabilidad:** Distinguiendo entre Atribución Causal Constante (capacidad) o Variable (esfuerzo).
- **Autoconcepto:** Visión global de uno mismo que se forma a partir de la experiencia directa y de las evaluaciones de otras personas significativas, correspondiendo a determinadas afirmaciones descriptivas de atributos (Bandura, 1986; citado en Báñez, 2002). Para el presente estudio se considerarán las siguientes dimensiones operativas:
- **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 Verbal:** Conjunto de autodescripciones, que la persona posee referidas a su funcionamiento en el área verbal específicamente.
 - **Autoconcepto Matemático:** Conjunto de autodescripciones, que la persona posee referidas a su funcionamiento en el área matemática específicamente.

- **Estrategias de Aprendizaje:** Procesos de toma de decisiones conscientes e intencionales en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. (Monereo, 1994):
 - **Estrategias Cognitivas:** Son aquellas que ayudan al alumno a elaborar y organizar, integrar y recuperar los contenidos, también son conocidas como estrategias de procesamiento de la información. Dentro de este nivel, para el presente estudio se considerarán las siguientes estrategias:
 - Selección: Son aquellas que integran todo lo referente a la localización, recogida y selección de información. El sujeto debe aprender cuáles son las fuentes de información y cómo acceder a ellas para disponer de la misma, así como los mecanismos y criterios para seleccionar los contenidos pertinentes. (Gómez, 2003)
 - Organización: Son aquellas que controlan los procesos de reestructuración y personalización de la información, para integrarla mejor en la estructura cognitiva. Implican imponer estructura a los contenidos de aprendizaje, dividiéndolos en partes e identificando relaciones y jerarquías. (Gómez, 2003)
 - Elaboración: sirven para construir estructuras de sentido al interior de las materias a aprender, la integración de un nuevo material con el saber ya almacenado y la transferencia de lo aprendido a otros contextos. (Weinstein; citado en Wittrock, 1986)
 - **Estrategias Metacognitivas:** Son aquellas que integran la planificación, el control y la revisión de las estrategias cognitivas. Dentro de este nivel, para el presente estudio se considerarán las siguientes estrategias (Gargallo, 2000):
 - Metacomprensión: es el uso de operaciones que permiten al sujeto el estar consciente de lo que se sabe acerca de las materias de la tarea y de los procesos involucrados en su aprendizaje. Implica el conocimiento de los procesos cognitivos del sujeto

- Monitoreo y Control: es el uso de operaciones que permiten al sujeto monitorear o revisar constantemente el proceso de aprendizaje, evaluando la comprensión y la forma de hacer el seguimiento al trabajo realizado.
 - Determinación de Objetivos: es el uso de operaciones que permiten al sujeto la regulación de las actividades que se debe realizar para que el aprendizaje sea exitoso, mediante la planificación, establecimiento de las demandas de la tarea de aprendizaje, atención a la naturaleza de las materias, para así determinar la mejor forma de realizarla.
- **Metas Académicas**: Núcleo motivacional de la acción, que dirige la conducta hacia un objetivo ya sea tangible o intangible y justifica esta conducta en tanto a su inicio, intensidad y perseverancia (Good; 1996). Para el presente estudio se considerarán las siguientes categorías:
- **Metas de Aprendizaje**: son aquellas que suponen la tendencia por parte del sujeto de aproximarse a la tarea enfocado en el aprendizaje y en el desarrollo del conocimiento y de las propias competencias.
 - **Metas de Refuerzo Social**: son aquellas que suponen la tendencia por parte del sujeto de aproximarse a la tarea de aprendizaje con el propósito de obtener una respuesta social positiva de parte de los otros significativos.
 - **Metas de Logro**: son aquellas que suponen la tendencia por parte del sujeto de aproximarse al aprendizaje estrictamente enfocado en obtener buenos resultados en los exámenes para el avance en los estudios y su proyección en el futuro.
- **Rendimiento**: Nota promedio general de las asignaturas cursadas durante el primer semestre académico 2004.

3.5. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

3.5.1. Cuestionario de Apoyo Social Percibido.

Instrumento creado por Gracia y Musitu en 1990 y actualizado en 1996 (citado en Guarderas, 2000), proporciona medidas del apoyo funcional de ayuda, emocional y de consejo, así como reciprocidad funcional percibida 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. 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;

- **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.
- **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.
- **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.
- **Apoyo Funcional Total:** promedio obtenido de las tres escalas anteriores (apoyo emocional, de consejo y de ayuda).
- **Reciprocidad Emocional:** evalúa la percepción de poder entregar afecto en situaciones en que los sujetos de la red de apoyo lo requieran.
- **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.
- **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.
- **Reciprocidad Total:** promedio obtenido de las tres escalas de reciprocidad.

En lo relativo a su fiabilidad, para sus creadores 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 sus autores es de 10 a 15 minutos.

El cuestionario de Apoyo social se ha aplicado en Chile con anterioridad a esta investigación, obteniendo índices de confiabilidad de alfa de Cronbach de 0,90 (Guarderas, 2000), 0,83 (Escobar, 2001) y 0,86 (Alarcón, 2003).

3.5.2. Cuestionario de Atribución Causal.

La escala para medir las atribuciones causales de éxito y fracaso académico corresponde en su integridad al Sidney Attribution Scale (S.A.S.) versión Puente Alto, que corresponde a la adaptación de S.A.S. hecha por Pérez (1997; citado en Escobar, 2001) para la población chilena.

Está compuesta de 72 ítemes 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 inicial en nuestro país, el cuestionario de aprendizaje en 560 estudiantes universitarios (Díaz, 1999; citado en Escobar, 2001), la escala de atribución causal tiene un coeficiente de confiabilidad de 0,73. Para la presente investigación, se considerarán las dimensiones de atribución causal "interna-estable", "interna- inestable", y "externa", cada una de ellas en lo relativo a un área del aprendizaje académico (verbal o matemática).

3.5.3. Cuestionario de Autoconcepto.

La escala para la medición del autoconcepto corresponde a la versión adaptada para la población chilena (Pérez, 1997; citado en Escobar, 2001), del Self Description

Cuestionnaire II (SDQ II) originalmente desarrollado para ser aplicado entre estudiantes de enseñanza media y que se ha adaptado para ser aplicado en estudiantes universitarios.

Está compuesto de 37 afirmaciones que hacen referencia a la percepción que el estudiante tiene de distintas áreas de su autoconcepto, y las divide globalmente en dos posibilidades: Autoconcepto Académico y el Autoconcepto General. El cuestionario divide a la variable Autoconcepto Académico en dos niveles más específicos: Autoconcepto Verbal y Autoconcepto Matemático.

A partir del análisis de la aplicación inicial en nuestro país del cuestionario de Aprendizaje, se afirma que la escala de autoconcepto tiene un coeficiente de confiabilidad de 0,89.

3.5.4. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje.

La escala utilizada para medir las estrategias cognitivas y metacognitivas se confeccionó a partir de dos cuestionarios. El cuestionario de Aprendizaje y Motivación (C.E.A.M.), adaptado por Roses y sus colaboradores en 1997 (Roses, 1998; citado en Escobar 2001) y el 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, 1998, citado en Escobar 2001). Se realizaron modificaciones de redacción de un importante número de ítems. con el fin de lograr un grado de comprensión o de pertenencia a los distintos conjuntos de variables con que cuenta la sub escala.

Está compuesto de 30 ítems, 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 inicial en nuestro país del cuestionario de aprendizaje, se afirma que la escala de estrategia de aprendizaje tiene un coeficiente de confiabilidad de 0.94.

3.5.5. Cuestionario de Metas Académicas.

El Cuestionario de Metas de Estudio es una adaptación del cuestionario de Metas Académicas (Valle, 1997; citado en Escobar, 2001), el cual es traducción del Questionnaire to Measure Achievement Goal Tendencies de Hayamizu y Weiner (1991; citado en Corral, 2003).

Esta compuesto de 20 ítems, 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.

El cuestionario se utiliza 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**.

El coeficiente de fiabilidad obtenido por Hayamizu y Weiner para la escala total es de 0.88 (1991; citado en Escobar, 2001). Por otro lado Valle y otros (1996; citado en Escobar, 2001), informan como coeficiente de confiabilidad para la escala total 0.81.

Finalmente en el análisis de la aplicación inicial en nuestro país del Cuestionario de Aprendizaje, se informa que en la escala de Metas Académicas se obtuvo un Coeficiente de Confiabilidad 0.83.

3.6. DEFINICIÓN OPERACIONAL

3.6.1. Apoyo Social Percibido.

- **Apoyo Emocional:** sumatoria de las respuestas de la primera y segunda columna del Cuestionario de Apoyo Social Percibido (Ver Anexo A), y su resultado dividido por el número de relaciones.
- **Apoyo de Consejo:** sumatoria de las respuestas de la tercera y cuarta columna del Cuestionario de Apoyo Social Percibido (Ver Anexo A), y su resultado dividido por el número de relaciones.
- **Apoyo de Ayuda:** sumatoria de las respuestas de la quinta y sexta columna del Cuestionario de Apoyo Social Percibido (Ver Anexo A), y su resultado dividido por el número de relaciones.
- **Apoyo Funcional Total:** sumatoria de las dimensiones de Apoyo Emocional, de Consejo y de Ayuda, y su resultado dividido por tres.
- **Reciprocidad Emocional:** sumatoria de la séptima columna del Cuestionario de Apoyo Social Percibido (Ver Anexo A), y este resultado dividido por el número de relaciones.
- **Reciprocidad de Consejo:** sumatoria de la octava columna del Cuestionario de Apoyo Social Percibido (Ver Anexo A), y este resultado dividido por el número relaciones.
- **Reciprocidad de Ayuda:** sumatoria de la novena columna del Cuestionario de Apoyo Social Percibido (Ver Anexo A), y este resultado por el número de relaciones.
- **Reciprocidad Total:** sumatoria de las dimensiones de Reciprocidad Emocional, de Consejo y de Ayuda, y su resultado dividido por tres.

3.6.2. Atribuciones Causales.

- **Atribuciones internas de capacidad para el éxito en el área verbal:** sumatoria de las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Aprendizaje

- (Ver Anexo B) en los ítemes 1, 29, 41, 45, 52, 63.
- **Atribuciones internas de capacidad para el fracaso en el área verbal:** sumatoria de las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Aprendizaje (Ver Anexo B) en los ítemes 8, 16, 27, 39, 49, 64.
 - **Atribuciones internas de capacidad para el éxito en el área matemática:** sumatoria de las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Aprendizaje (Ver Anexo B) en los ítemes 10, 15, 24, 31, 60, 70.
 - **Atribuciones internas de capacidad para el fracaso en el área matemática:** sumatoria de las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Aprendizaje (Ver Anexo B) en los ítemes 6, 19, 35, 48, 55, 67.
 - **Atribuciones internas del esfuerzo por el éxito en el área verbal:** sumatoria de las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Aprendizaje (Ver Anexo B) en los ítemes 2, 28, 42, 43, 54, 62.
 - **Atribuciones internas de esfuerzo para el fracaso en el área verbal:** sumatoria de las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Aprendizaje (Ver Anexo B) en los ítemes 9, 18, 26, 37, 50, 66.
 - **Atribuciones internas de esfuerzo para el éxito en el área matemática:** sumatoria de las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Aprendizaje (Ver Anexo B) en los ítemes 12, 14, 22, 32, 59, 71.
 - **Atribuciones internas de esfuerzo para el fracaso en el área matemática:** sumatoria de las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Aprendizaje (Ver Anexo B) en los ítemes 5, 21, 36, 46, 56, 68.
 - **Atribuciones externas para el éxito en el área verbal:** sumatoria de las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Aprendizaje (Ver Anexo B) en los ítemes 3, 30, 40, 44, 53, 61.
 - **Atribuciones externas para el fracaso en el área verbal:** sumatoria de las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Aprendizaje (Ver Anexo B) en los ítemes 7, 17, 25, 38, 51, 65.
 - **Atribuciones externas para el éxito en el área matemática:** sumatoria de las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Aprendizaje (Ver Anexo B) en los ítemes 11, 13, 23, 33, 58, 72.
 - **Atribuciones externas para el fracaso en el área matemática:** sumatoria de las puntuaciones obtenidas en el en el Cuestionario de Aprendizaje (Ver Anexo B) en los ítemes 4, 20, 34, 47, 57, 69.

3.6.3. Autoconcepto.

- **Autoconcepto General:** sumatoria de las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Aprendizaje (Ver Anexo B) en los ítemes 78, 82, 87, 93, 100, 103, 104, 105.
- **Autoconcepto Académico:** sumatoria de las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Aprendizaje (Ver Anexo B) en los ítemes 76, 80, 84, 89, 92, 98, 101, 106, 107, 108.
- **Autoconcepto Matemático:** sumatoria de las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Aprendizaje (Ver Anexo B) en los ítemes 74, 75, 79, 83, 86, 88, 91, 94, 95, 97.
- **Autoconcepto Verbal:** sumatoria de las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Aprendizaje (Ver Anexo B) en los ítemes 73, 77, 81, 85, 90, 96, 99, 102, 109.

3.6.4. Estrategias de Aprendizaje.

- **Estrategias Cognitivas:**
 - **Estrategias de Selección:** sumatoria de las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Aprendizaje (Ver Anexo B) en los ítemes 142, 146, 148, 149, 152.
 - **Estrategias de Organización:** sumatoria de las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Aprendizaje (Ver Anexo B) en los ítemes 144, 151, 155, 156, 159.
 - **Estrategias de Elaboración:** sumatoria de las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Aprendizaje (Ver Anexo B) en los ítemes 143, 147, 150, 154, 158.

□ **Estrategias MetaCognitivas:**

- **Estrategia de Metacomprensión:** sumatoria de las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Aprendizaje (Ver Anexo B) en los ítemes 130, 133, 137, 140, 153.
- **Estrategia de Monitoreo y Control:** sumatoria de las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Aprendizaje (Ver Anexo B) en los ítemes 131, 134, 138, 141, 157.
- **Estrategia de determinación de objetivos:** sumatoria de las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Aprendizaje (Ver Anexo B) en los ítemes 132, 135, 136, 139, 145.

3.6.5. Metas académicas.

- **Metas de aprendizaje:** sumatoria de las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Aprendizaje (Ver Anexo B) en los ítemes 110 al 117
- **Metas de Refuerzo Social:** sumatoria de las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Aprendizaje (Ver Anexo B) en los ítemes del 118 al 123.
- **Metas de Logro:** sumatoria de las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Aprendizaje (Ver Anexo B) en los ítemes del 124 al 129.

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

A continuación se realiza la presentación de los resultados obtenidos a partir de la medición realizada en la muestra descrita anteriormente.

La presentación se realiza a partir de tres distintas aproximaciones de análisis:

- En primer lugar se presenta un análisis estadístico descriptivo de cada una de las variables estudiadas, y su comportamiento en la muestra total.
- A continuación se presenta un análisis estadístico descriptivo de cada una de las variables estudiadas, y su comportamiento en cada una de las sedes consideradas.
- Finalmente se presenta un análisis estadístico descriptivo de cada una de las variables, y su comportamiento con respecto a la variable de investigación (Rendimiento Académico), así como un análisis estadístico correlacional que permita describir la relación descrita entre las variables.

Análisis de Confiabilidad

La muestra ha quedado finalmente compuesta, para este estudio, por 160 personas. Se han eliminado de la investigación aquellos sujetos cuyas respuestas no incluyeron todos los campos (ítemes) considerados para el presente estudio.

A continuación se presentan los Índices de confiabilidad según coeficiente alfa de Cronbach, obtenidos en cada variable, a partir de los instrumentos aplicados y la muestra investigada. Se han restado de este análisis las escalas que cuentan con sólo un ítem, las que son Reciprocidad Emocional, Reciprocidad de Consejo, Reciprocidad de Ayuda.

Tabla 4. Confiabilidad – Apoyo Social Percibido

Apoyo Emocional	0.68
Apoyo de Consejo	0.82
Apoyo de Ayuda	0.76

Tabla 5. Confiabilidad – Atribuciones Causales

Internas de Capacidad para Éxito Verbal	0.77
Internas de Capacidad para Fracaso Verbal	0.81
Internas de Capacidad para Éxito Matemático	0.91
Internas de Capacidad para Fracaso Matemático	0.83
Internas de Esfuerzo para Éxito Verbal	0.81
Internas de Esfuerzo para Fracaso Verbal	0.77
Internas de Esfuerzo para Éxito Matemático	0.88
Internas de Esfuerzo para Fracaso Matemático	0.76
Externas para Éxito Verbal	0.75
Externas para Fracaso Verbal	0.62
Externas para Éxito Matemático	0.79
Externas para Fracaso Matemático	0.53

Tabla 6. Confiabilidad – Autoconcepto

General	0.88
Académico	0.76
Académico Matemático	0.92
Académico Verbal	0.86

Tabla 7. Confiabilidad – Estrategias de Aprendizaje

Cognitivas de Selección	0.71
Cognitivas de Organización	0.81
Cognitivas de Elaboración	0.81
Metacognitivas de Metacomprensión	0.79
Metacognitivas de Monitoreo y Control	0.79
Metacognitivas de Determinación de Objetivos	0.85

Tabla 8. Confiabilidad – Metas Académicas

De Aprendizaje	0.84
De Refuerzo Social	0.83
De Logro	0.73

4.1. ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA

4.1.1. Promedio

Tabla 9. Estadísticos Descriptivos – Promedio

N	160
Media	3.00
Mediana	3.00
Desviación Estándar	0.93
Asimetría	-0.47
Curtosis	-0.30
Mínimo	1.00
Máximo	5.00
Percentil 25	2.00
Percentil 75	3.00

Gráfico 1. Histograma - Promedio

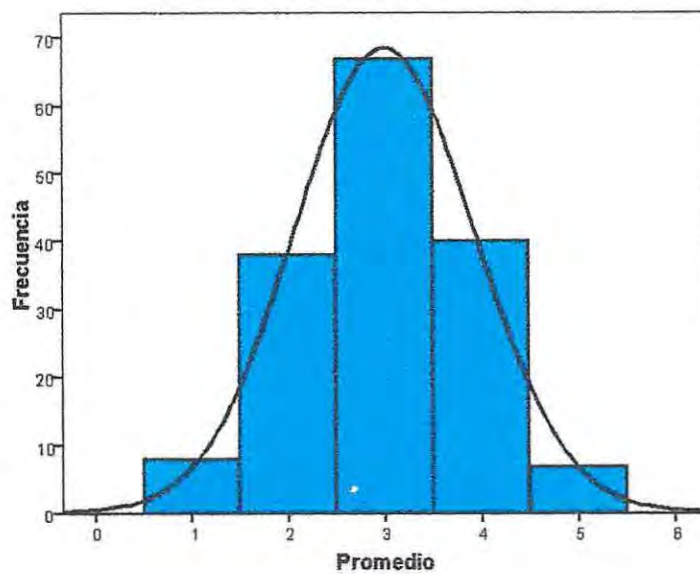
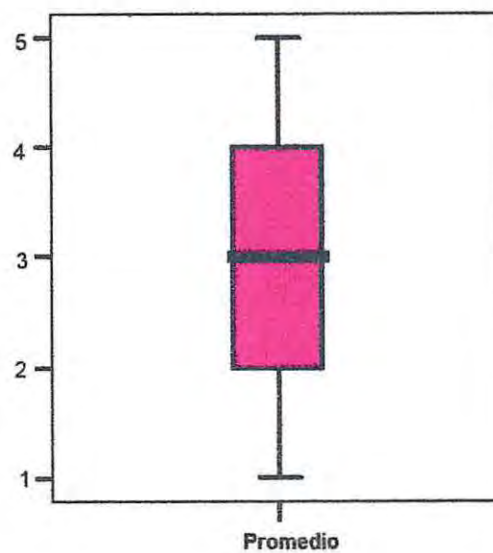


Gráfico 2. Cajón con Bigotes – Promedio



La tabla 9 junto con los gráficos 1 y 2, representan los datos obtenidos en la variable Promedio del primer semestre (Ver Anexo C), empleada como indicador del Rendimiento Académico, y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Promedio presenta un valor máximo posible de 7.00.
- Los puntajes se agrupan fuertemente en torno a la media (3.00), siendo ésta del mismo valor que la mediana.
- La curva obtenida por la distribución presenta leve asimetría a la izquierda (-0.47).
- La curtosis de -0.30 indica que la curva de la distribución es suavemente más plana que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados en la medianía, $Q_1=2.00$ y $Q_3=3.00$.
- No se presentan casos aberrantes.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango ubicado en la medianía, en una curva que distribuye suavemente los valores alrededor de la media, y cuya asimetría leve implica que la mayoría de los casos presentan puntajes por sobre la media.

A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos evaluados tienden a manifestar un rendimiento académico general medio de las asignaturas cursadas durante el primer semestre académico 2004, semejante a la curva normal.

4.1.2. Apoyo Emocional.

Tabla 10. Estadísticos Descriptivos – Apoyo Emocional

N	160
Media	8.36
Mediana	8.50
Desviación Estándar	1.15
Asimetría	-1.12
Curtosis	2.68
Mínimo	3.00
Máximo	10.00
Percentil 25	7.60
Percentil 75	9.30

Gráfico 3. Histograma – Apoyo Emocional

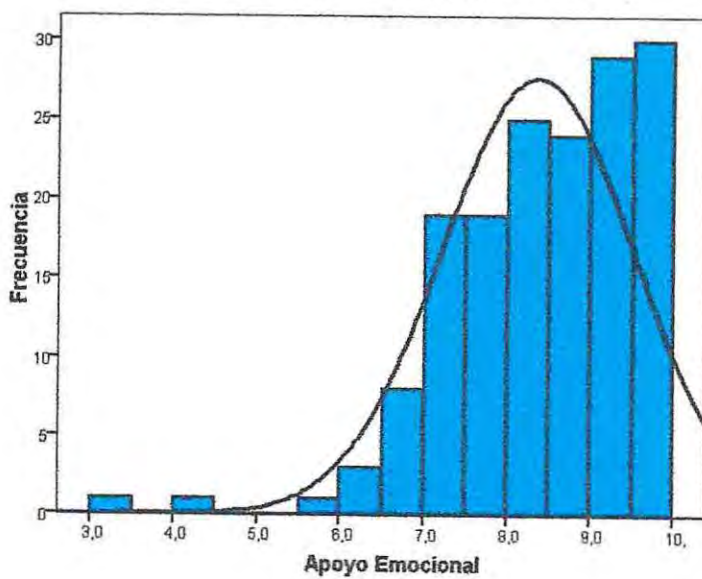
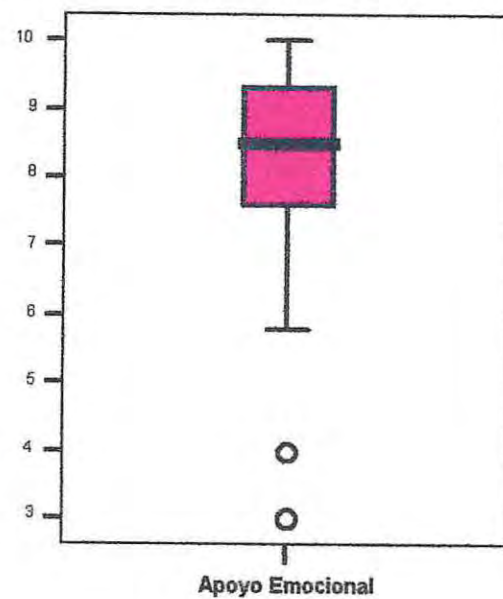


Gráfico 4. Cajón con Bigotes – Apoyo Emocional



La tabla 10 junto con los gráficos 3 y 4, representan los datos obtenidos en la variable Apoyo Emocional (Ver Anexo C), y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Apoyo Emocional presenta un valor máximo posible de 10.00.
- Los puntajes se agrupan fuertemente en torno a la media (8.36), siendo ésta menor que la mediana (8.50).
- La curva obtenida por la distribución presenta asimetría a la izquierda (-1.12).
- La curtosis de 2.68 indica que la curva de la distribución es más 'picuda' o levantada que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados altos, $Q_1=7.60$ y $Q_3=9.30$.
- Se presentan sólo dos casos atípicos a más de 1.5 veces la longitud del rango intercuartílico (1.70) desde su extremo inferior.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango alto, en una curva que concentra los valores alrededor de la media, y cuya asimetría implica que la mayoría de los casos presentan puntajes por sobre la media.

A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos evaluados tienden a manifestar una elevada 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.

4.1.3. Apoyo de Consejo

Tabla 11. Estadísticos Descriptivos – Apoyo de Consejo

N	160
Media	8.23
Mediana	8.30
Desviación Estándar	1.26
Asimetría	-1.33
Curtosis	3.68
Mínimo	2.00
Máximo	10.00
Percentil 25	7.60
Percentil 75	9.15

Gráfico 5. Histograma – Apoyo de Consejo

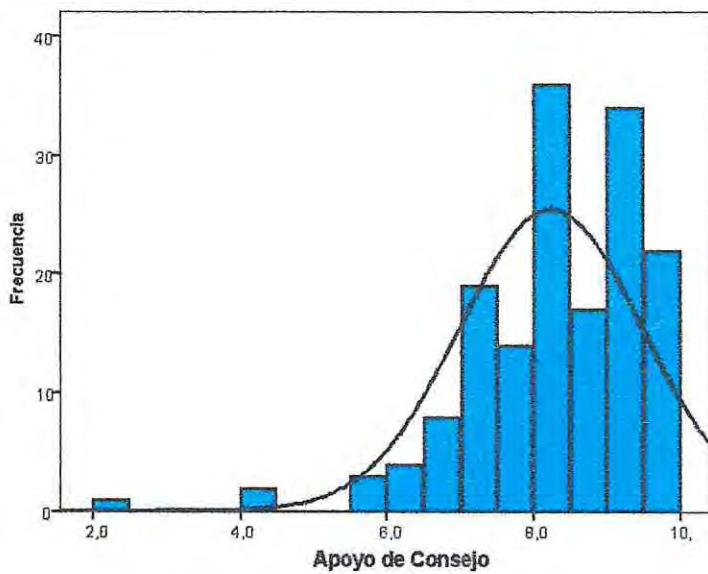
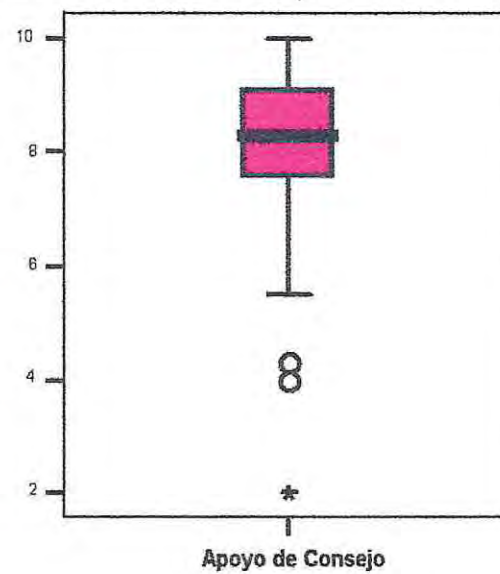


Gráfico 6. Cajón con Bigotes – Apoyo de Consejo



La tabla 11 junto con los gráficos 5 y 6, representan los datos obtenidos en la variable Apoyo de Consejo (Ver Anexo C), y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Apoyo de Consejo presenta un valor máximo posible de 10.00.
- Los puntajes se agrupan fuertemente en valores altos en torno a la media (8.23), siendo ésta menor a la mediana (8.50)
- La curva obtenida por la distribución presenta asimetría a la izquierda (-1.33).
- La curtosis de 3.68 indica que la curva de la distribución es significativamente más 'picuda' o levantada que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados altos, $Q_1=7.60$ y $Q_3=9.15$.
- Se presentan sólo dos casos atípicos a más de 1.5 veces la longitud del rango intercuartílico (1.70) y sólo un caso extremo a más de 3 veces por debajo del extremo inferior.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango alto, en una curva que concentra los valores alrededor de la media, y cuya asimetría implica que la mayoría de los casos presentan puntajes por sobre la media.

A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos evaluados tienden a manifestar una elevada 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.

4.1.4. Apoyo de Ayuda

Tabla 12. Estadísticos Descriptivos – Apoyo de Ayuda

N	160
Media	8.50
Mediana	8.50
Desviación Estándar	1.13
Asimetría	-0.59
Curtosis	-0.12
Mínimo	5.20
Máximo	10.00
Percentil 25	7.80
Percentil 75	9.50

Gráfico 7. Histograma – Apoyo de Ayuda

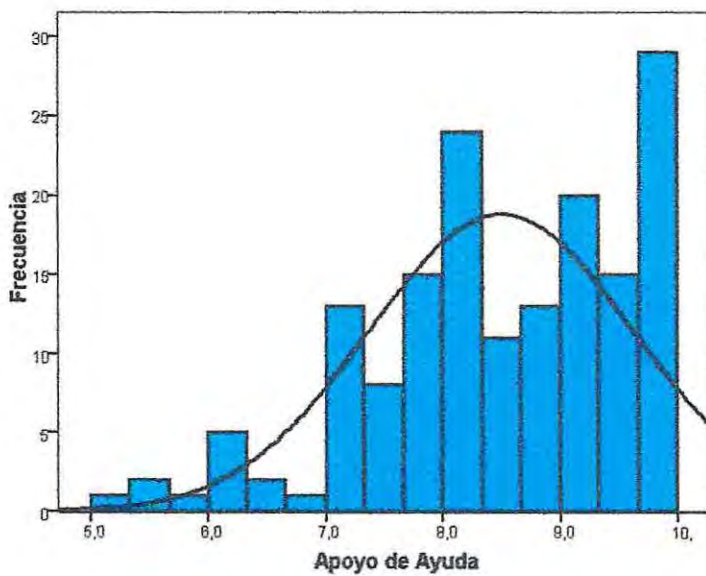
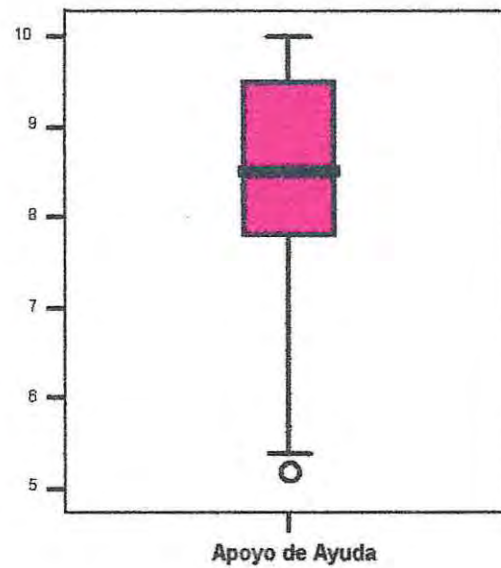


Gráfico 8. Cajón con Bigotes – Apoyo de Ayuda



La tabla 12 junto con los gráficos 7 y 8, representan los datos obtenidos en la variable Apoyo de Ayuda (Ver Anexo C), y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Apoyo de Ayuda presenta un valor máximo posible de 10.00.
- Los puntajes se agrupan en torno a la media (8.50), siendo ésta de igual valor que la mediana (8.50)
- La curva obtenida por la distribución presenta asimetría leve a la izquierda (-0.59).
- La curtosis de -0.12 indica que la curva de la distribución es suavemente más plana que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados altos, $Q_1=7.80$ y $Q_3=9.50$.
- Se presentan sólo un caso atípico a más de 1.5 veces la longitud del rango intercuartílico (1.70) por debajo del extremo inferior.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango alto, en una curva que distribuye los valores suavemente alrededor de la media, y cuya asimetría leve implica que la mayoría de los casos presentan puntajes por sobre la media.

A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos evaluados tienden a manifestar una elevada 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.

4.1.5. Apoyo Funcional Total

Tabla 13. Estadísticos Descriptivos – Apoyo Funcional Total

N	160
Media	8.35
Mediana	8.50
Desviación Estándar	1.00
Asimetría	-0.84
Curtosis	0.96
Mínimo	5.00
Máximo	10.00
Percentil 25	7.70
Percentil 75	9.10

Gráfico 9. Histograma – Apoyo Funcional Total

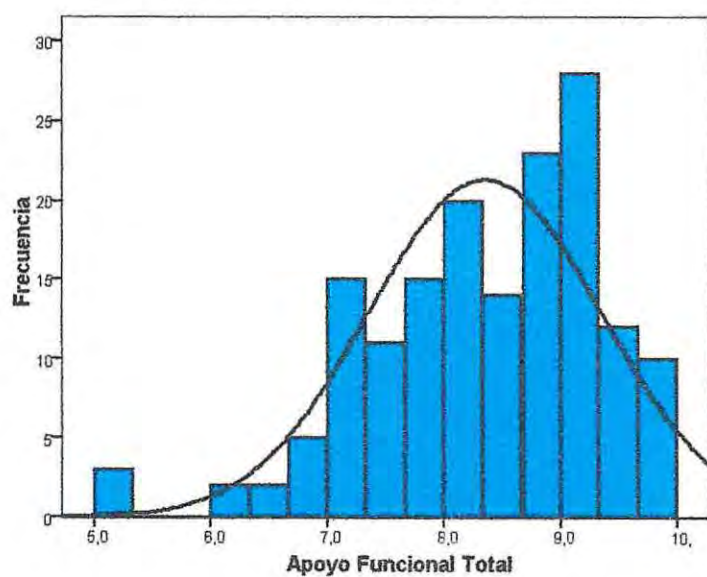
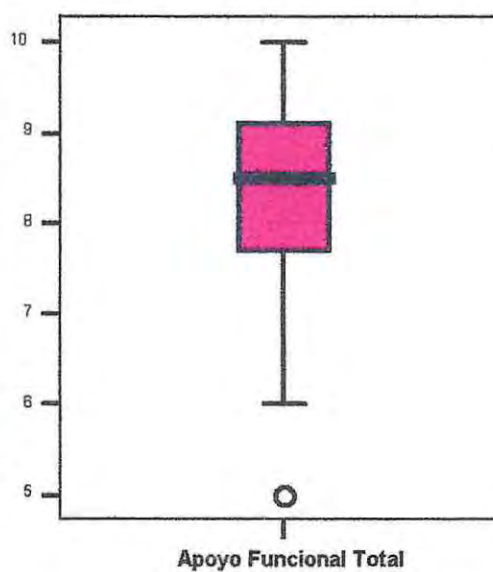


Gráfico 10. Cajón con Bigotes – Apoyo Funcional Total



La tabla 13 junto con los gráficos 9 y 10, representan los datos obtenidos en la variable Apoyo Funcional Total (Ver Anexo C), y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Apoyo Funcional Total presenta un valor máximo posible de 10.00.
- Los puntajes se agrupan en torno a la media (8.35), siendo ésta de menor valor que la mediana (8.50)
- La curva obtenida por la distribución presenta asimetría leve a la izquierda (-0.84).
- La curtosis de 0.96 indica que la curva de la distribución es suavemente más levantada o 'picuda' que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados altos, $Q_1=7.70$ y $Q_3=9.10$.
- Se presentan sólo un caso atípico a más de 1.5 veces la longitud del rango intercuartílico (1.40) por debajo del extremo inferior.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango alto, en una curva que aglutina los valores suavemente alrededor de la media, y cuya asimetría leve implica que la mayoría de los casos presentan puntajes por sobre la media.

A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos evaluados tienden a manifestar una elevada percepción de poder recibir apoyo en general, en situaciones de crisis o cotidianas por parte de los sujetos de la red de apoyo.

4.1.6. Reciprocidad Emocional

Tabla 14. Estadísticos Descriptivos –
Reciprocidad Emocional

N	160
Media	4.04
Mediana	4.00
Desviación Estándar	0.69
Asimetría	-0.22
Curtosis	-0.85
Mínimo	2.20
Máximo	5.00
Percentil 25	3.50
Percentil 75	4.70

Gráfico 11. Histograma – Reciprocidad Emocional

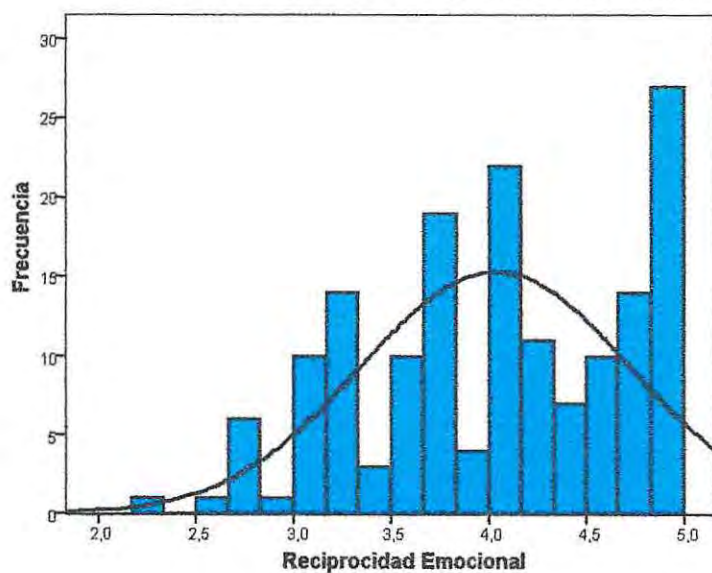
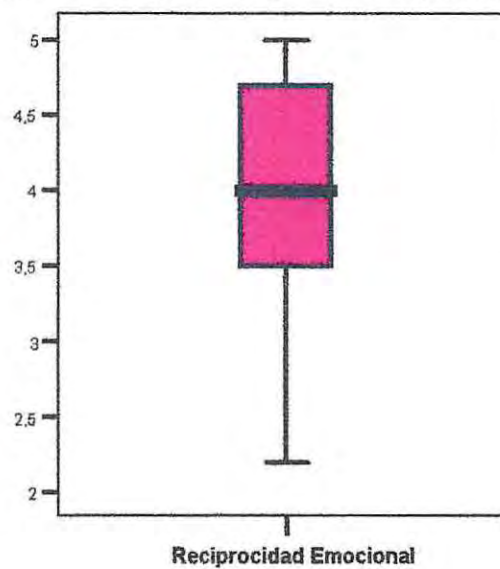


Gráfico 12. Cajón con Bigotes – Reciprocidad Emocional



La tabla 14 junto con los gráficos 11 y 12, representan los datos obtenidos en la variable Reciprocidad Emocional (Ver Anexo C), y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Reciprocidad Emocional presenta un puntaje máximo posible de 5.00.
- Los puntajes se agrupan en torno a la media (4.04), siendo ésta de mayor valor que la mediana (4.00)
- La curva obtenida por la distribución presenta asimetría leve a la izquierda (-0.84).
- La curtosis de -0.85 indica que la curva de la distribución es suavemente más plana o achatada que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados altos, $Q_1=3.50$ y $Q_3=4.70$.
- No se presentan casos aberrantes

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango alto, en una curva que distribuye los valores suavemente alrededor de la media, y cuya asimetría leve implica que la mayoría de los casos presentan puntajes por sobre la media.

A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos evaluados tienden a manifestar una elevada percepción de poder entregar afecto, en situaciones en que los sujetos de la red de apoyo lo requieran.

4.1.7. Reciprocidad de Consejo

Tabla 15. Estadísticos Descriptivos – Reciprocidad de Consejo

N	160
Media	4.08
Mediana	4.10
Desviación Estándar	0.73
Asimetría	-0.90
Curtosis	1.46
Mínimo	1.00
Máximo	5.00
Percentil 25	3.70
Percentil 75	4.68

Gráfico 13. Histograma – Reciprocidad de Consejo

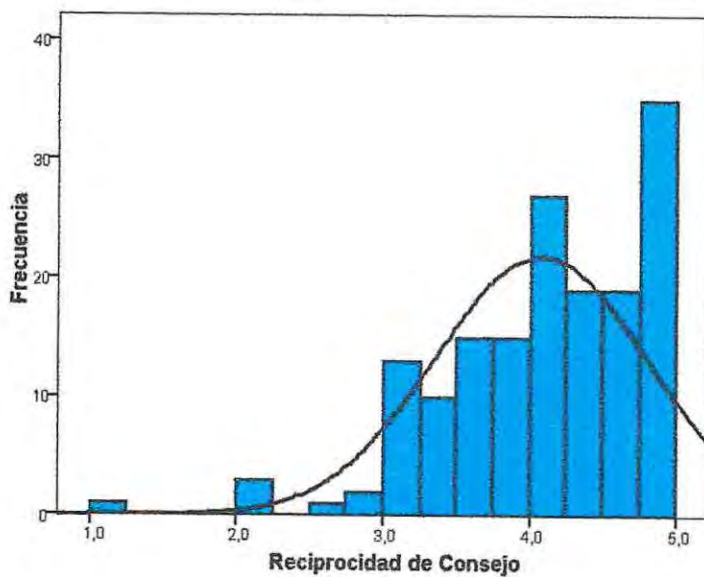
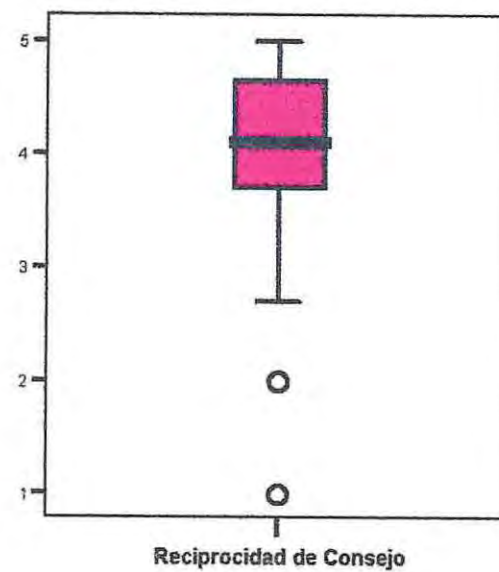


Gráfico 14. Cajón con Bigotes – Reciprocidad de Consejo



La tabla 15 junto con los gráficos 13 y 14, representan los datos obtenidos en la variable Reciprocidad de Consejo (Ver Anexo C), y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Reciprocidad de Consejo presenta un puntaje máximo posible de 5.00.
- Los puntajes se agrupan en torno a la media (4.08), siendo ésta de menor valor que la mediana (4.10)
- La curva obtenida por la distribución presenta asimetría leve a la izquierda (-0.90).
- La curtosis de 1.46 indica que la curva de la distribución es más levantada o 'picuda' que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados altos, $Q_1=3.70$ y $Q_3=4.68$.
- Se presentan sólo dos casos atípicos a más de 1.5 veces la longitud del rango intercuartílico (0.98) por debajo del extremo inferior.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango alto, en una curva que concentra los valores alrededor de la media, y cuya asimetría leve implica que la mayoría de los casos presentan puntajes por sobre la media.

A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos evaluados tienden a manifestar una elevada percepción de poder entregar información relevante para la resolución de problemas, en situaciones en que los sujetos de la red de apoyo lo requieran.

4.1.8. Reciprocidad de Ayuda

Tabla 16. Estadísticos Descriptivos – Reciprocidad de Ayuda

N	160
Media	4.33
Mediana	4.50
Desviación Estándar	0.70
Asimetría	-1.10
Curtosis	0.83
Mínimo	1.80
Máximo	5.00
Percentil 25	4.00
Percentil 75	5.00

Gráfico 15. Histograma – Reciprocidad de Ayuda

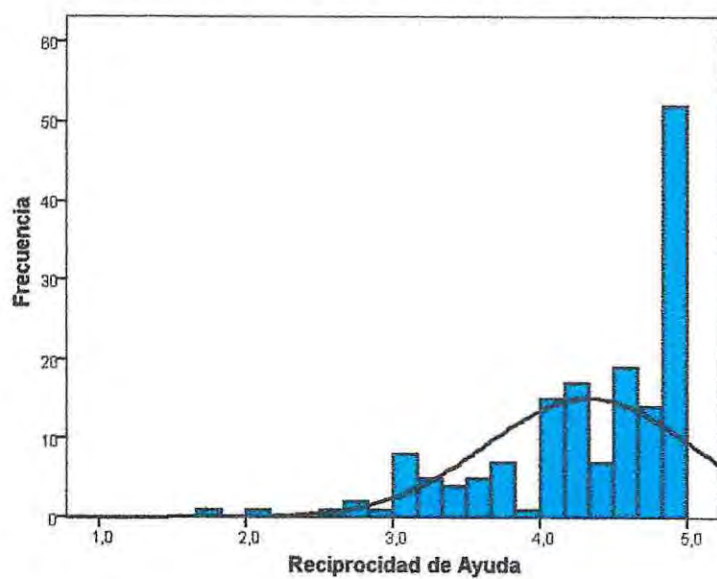
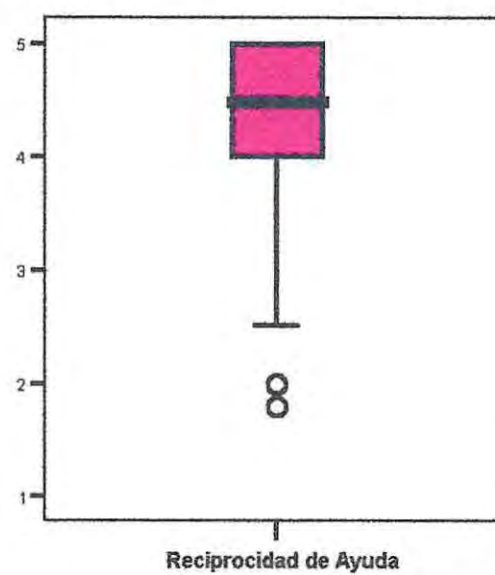


Gráfico 16. Cajón con Bigotes – Reciprocidad de Ayuda



La tabla 16 junto con los gráficos 15 y 16, representan los datos obtenidos en la variable Reciprocidad de Ayuda (Ver Anexo C), y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Reciprocidad de Ayuda presenta un puntaje máximo posible de 5.00.
- Los puntajes se agrupan en torno a la media (4.33), siendo ésta de menor valor que la mediana (4.50)
- La curva obtenida por la distribución presenta asimetría a la izquierda (-1.10).
- La curtosis de 0.83 indica que la curva de la distribución es suavemente más levantada o 'picuda' que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados altos, $Q_1=4.00$ y $Q_3=5.00$.
- Se presentan sólo dos casos atípicos a más de 1.5 veces la longitud del rango intercuartílico (1.00) por debajo del extremo inferior.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango alto, en una curva que concentra los valores alrededor de la media, y cuya asimetría implica que la mayoría de los casos presentan puntajes por sobre la media.

A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos evaluados tienden a manifestar una elevada percepción de poder entregar prestación de recursos materiales o servicios, en situaciones en que los sujetos de la red de apoyo lo requieran.

4.1.9. Reciprocidad Funcional Total

Tabla 17. Estadísticos Descriptivos –
Reciprocidad Funcional Total

N	160
Media	4.14
Mediana	4.20
Desviación Estándar	0.60
Asimetría	-0.52
Curtosis	-0.06
Mínimo	2.00
Máximo	5.00
Percentil 25	3.73
Percentil 75	4.60

Gráfico 17. Histograma – Reciprocidad Funcional Total

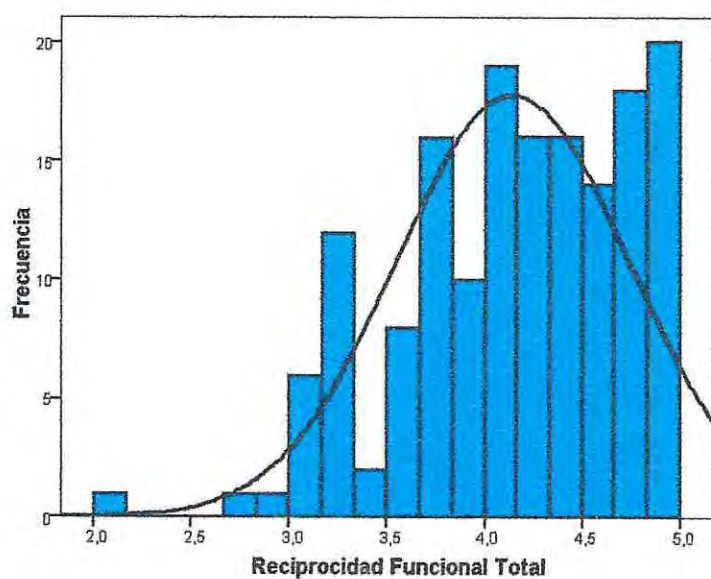
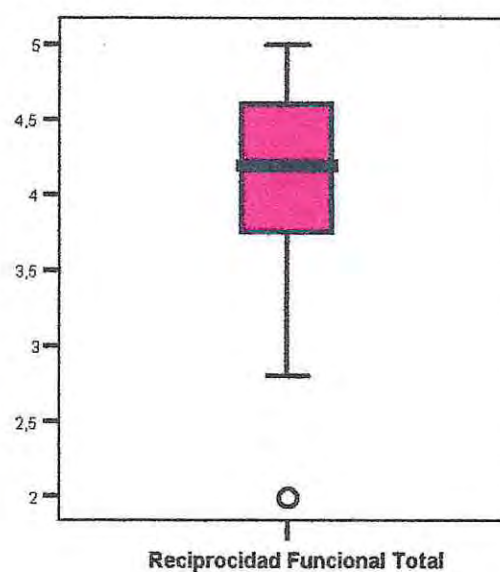


Gráfico 18. Cajón con Bigotes – Reciprocidad Funcional Total



La tabla 17 junto con los gráficos 17 y 18, representan los datos obtenidos en la variable Reciprocidad Funcional Total (Ver Anexo C), y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Reciprocidad Funcional Total presenta un puntaje máximo posible de 5.00.
- Los puntajes se agrupan en torno a la media (4.14), siendo ésta de menor valor que la mediana (4.20)
- La curva obtenida por la distribución presenta asimetría leve a la izquierda (-0.52).
- La curtosis de -0.06 indica que la curva de la distribución es suavemente más plana o achatada que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados altos, $Q_1=3.73$ y $Q_3=4.60$.
- Se presenta sólo un caso atípico a más de 1.5 veces la longitud del rango intercuartílico (0.87) por debajo del extremo inferior.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango alto, en una curva que distribuye los valores suavemente alrededor de la media, y cuya asimetría leve implica que la mayoría de los casos presentan puntajes por sobre la media.

A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos evaluados tienden a manifestar una elevada percepción de poder entregar apoyo en general, en situaciones en que los sujetos de la red de apoyo lo requieran.

4.1.10. Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Verbal

Tabla 18. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Verbal

N	160
Media	19.94
Mediana	20.00
Desviación Estándar	6.13
Asimetría	-0.14
Curtosis	-0.67
Mínimo	5.00
Máximo	30.00
Percentil 25	16.00
Percentil 75	25.00

Gráfico 19. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Verbal

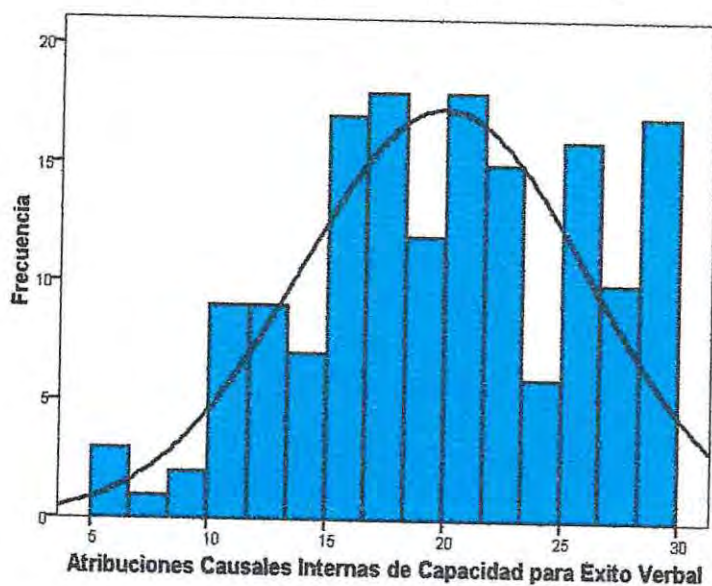
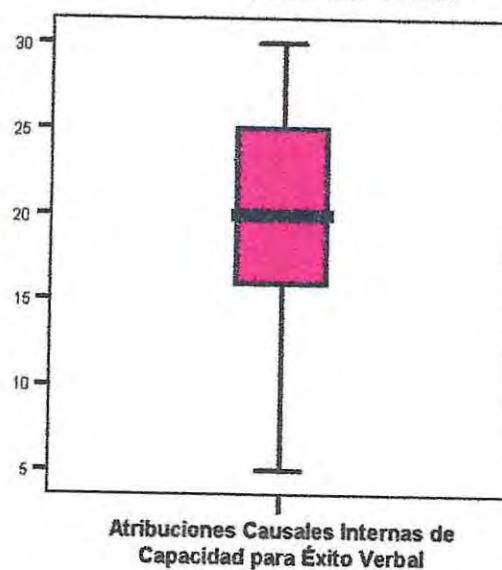


Gráfico 20. Cajón con bigotes – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Verbal



La tabla 18 junto con los gráficos 19 y 20, representan los datos obtenidos en la variable Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Verbal (Ver Anexo C), y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Verbal presenta un puntaje máximo posible de 30.00.
- Los puntajes se agrupan en torno a la media (19.94), siendo ésta de menor valor que la mediana (20.00)
- La curva obtenida por la distribución presenta asimetría leve a la izquierda (-0.14).
- La curtosis de -0.67 indica que la curva de la distribución es suavemente más plana o achatada que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados medios, $Q_1=16.00$ y $Q_3=25.00$.
- No se presentan casos aberrantes.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango medio, en una curva que distribuye los valores suavemente alrededor de la media, y cuya asimetría leve implica que la mayoría de los casos presentan puntajes por sobre la media.

A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos presentan una percepción moderada de que sus éxitos en el área verbal son atribuibles a causas propias del sujeto, estables a lo largo del tiempo y controlables por el mismo.

4.1.11. Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Verbal

Tabla 19. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Verbal

N	160
Media	11.06
Mediana	11.00
Desviación Estándar	6.81
Asimetría	0.10
Curtosis	-0.85
Mínimo	0.00
Máximo	26.00
Percentil 25	6.00
Percentil 75	16.00

Gráfico 21. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Verbal

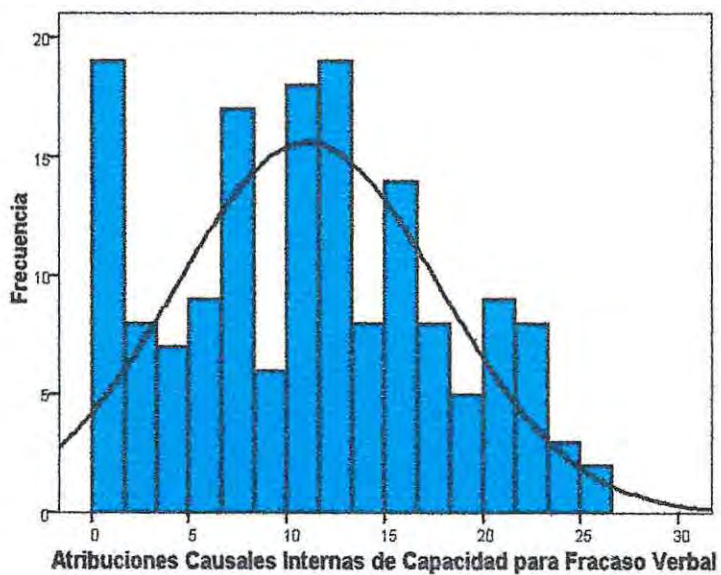
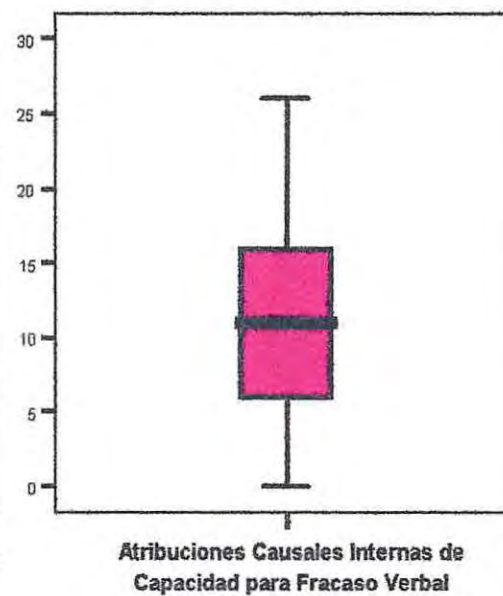


Gráfico 22. Cajón con bigotes – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Verbal



La tabla 19 junto con los gráficos 21 y 22, representan los datos obtenidos en la variable Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Verbal (Ver Anexo C), y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Verbal presenta un puntaje máximo posible de 30.00.
- Los puntajes se agrupan en torno a la media (11.06), siendo ésta de mayor valor que la mediana (11.00)
- La curva obtenida por la distribución presenta asimetría leve a la derecha (0.10).
- La curtosis de -0.85 indica que la curva de la distribución es suavemente más plana o achatada que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados bajos, $Q_1=6.00$ y $Q_3=16.00$.
- No se presentan casos aberrantes.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango bajo, en una curva que distribuye los valores suavemente alrededor de la media, y cuya asimetría leve implica que la mayoría de los casos presentan puntajes bajo la media.

A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos evaluados tienden a manifestar una percepción baja de que sus fracasos en el área verbal son atribuibles a causas propias del sujeto, estables a lo largo del tiempo y controlables por el mismo

4.1.12. Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Matemático

Tabla 20. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Matemático

N	160
Media	17.21
Mediana	19.00
Desviación Estándar	8.49
Asimetría	-0.41
Curtosis	-0.80
Mínimo	0.00
Máximo	30.00
Percentil 25	11.00
Percentil 75	24.00

Gráfico 23. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Matemático

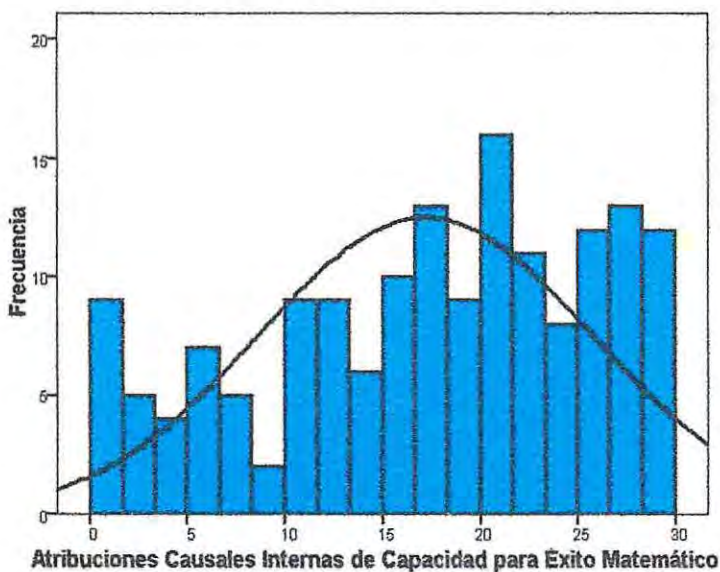
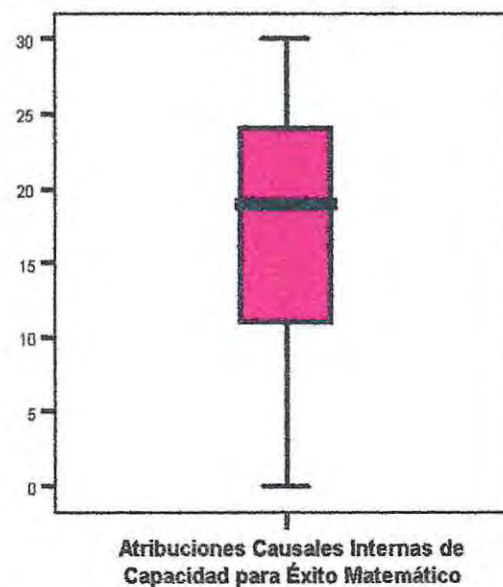


Gráfico 24. Cajón con bigotes – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Matemático



La tabla 20 junto con los gráficos 23 y 24, representan los datos obtenidos en la variable Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Matemático (Ver Anexo C), y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Matemático presenta un puntaje máximo posible de 30.00.
- Los puntajes se agrupan en torno a la media (17.21), siendo ésta de menor valor que la mediana (19.00)
- La curva obtenida por la distribución presenta asimetría leve a la izquierda (-0.41).
- La curtosis de -0.80 indica que la curva de la distribución es suavemente más plana o achatada que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados en la medianía superior, $Q_1=11.00$ y $Q_3=24.00$.
- No se presentan casos aberrantes.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango ubicado en la medianía superior, en una curva que distribuye los valores suavemente alrededor de la media, y cuya asimetría leve implica que la mayoría de los casos presentan puntajes sobre la media.

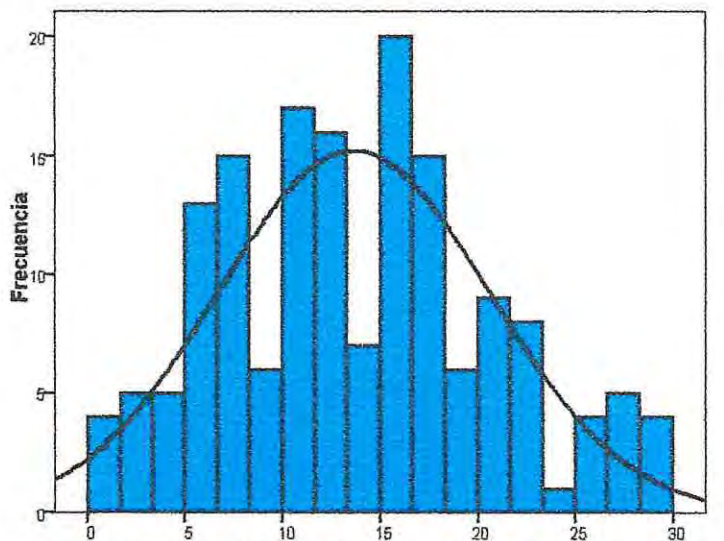
A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos evaluados tienden a manifestar una percepción moderadamente elevada de que sus éxitos en el área matemática son atribuibles a causas propias del sujeto, estables a lo largo del tiempo y controlables por el mismo.

4.1.13. Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Matemático

Tabla 21. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Matemático

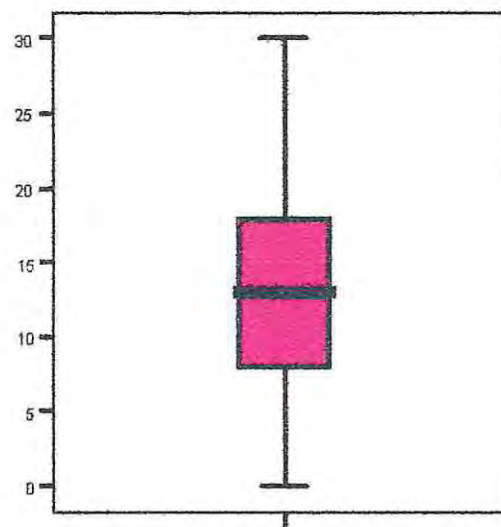
N	160
Media	13.66
Mediana	13.00
Desviación Estándar	6.97
Asimetría	0.28
Curtosis	-0.45
Mínimo	0.00
Máximo	30.00
Percentil 25	8.00
Percentil 75	18.00

Gráfico 25. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Matemático



Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Matemático

Gráfico 26. Cajón con bigotes – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Matemático



Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Matemático

La tabla 21 junto con los gráficos 25 y 26, representan los datos obtenidos en la variable Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Matemático (Ver Anexo C), y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Matemático presenta un puntaje máximo posible de 30.00.
- Los puntajes se agrupan en torno a la media (13.66), siendo ésta de mayor valor que la mediana (13.00)
- La curva obtenida por la distribución presenta asimetría leve a la derecha (0.28).
- La curtosis de -0.45 indica que la curva de la distribución es suavemente más plana o achatada que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados en la medianía inferior, $Q_1=8.00$ y $Q_3=18.00$.
- No se presentan casos aberrantes.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango ubicado en la medianía inferior, en una curva que distribuye los valores suavemente alrededor de la media, y cuya asimetría leve implica que la mayoría de los casos presentan puntajes bajo la media.

A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos evaluados tienden a manifestar una percepción moderadamente disminuida de que sus fracasos en el área matemática son atribuibles a causas propias del sujeto, estables a lo largo del tiempo y controlables por el mismo.

4.1.14. Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Verbal

Tabla 22. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Verbal

N	160
Media	21.42
Mediana	22.00
Desviación Estándar	4.81
Asimetría	-0.67
Curtosis	1.23
Mínimo	3.00
Máximo	30.00
Percentil 25	19.00
Percentil 75	25.00

Gráfico 27. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Verbal

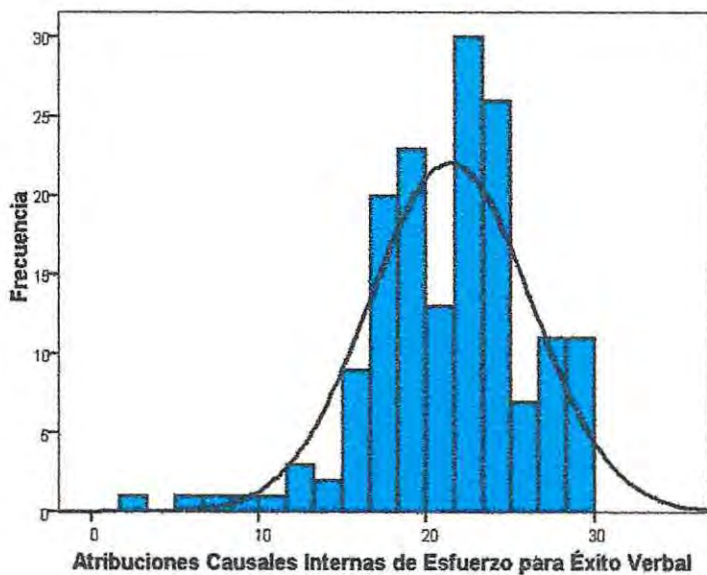
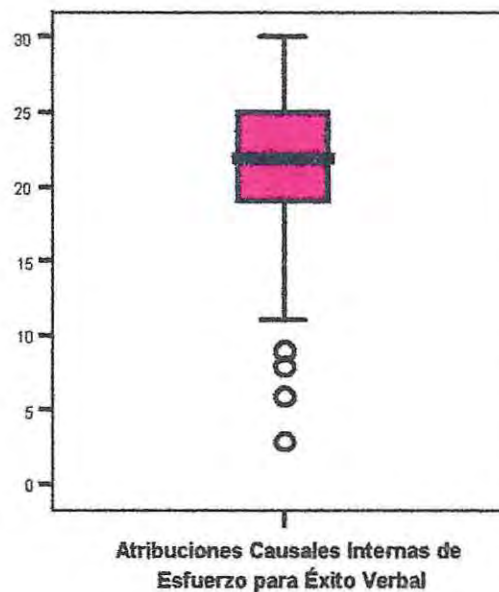


Gráfico 28. Cajón con bigotes – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Verbal



La tabla 22 junto con los gráficos 27 y 28, representan los datos obtenidos en la variable Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Verbal (Ver Anexo C), y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Verbal presenta un puntaje máximo posible de 30.00.
- Los puntajes se agrupan en torno a la media (21.42), siendo ésta de menor valor que la mediana (22.00)
- La curva obtenida por la distribución presenta asimetría leve a la izquierda (-0.67).
- La curtosis de 1.23 indica que la curva de la distribución es más levantada o 'picuda' que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados altos, $Q_1=19.00$ y $Q_3=25.00$.
- Se presentan cuatro casos atípicos cuyas distancias al rango excede en 1.5 veces la longitud del rango intercuartílico (6.00) desde su extremo inferior.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango alto, en una curva que agrupa los valores alrededor de la media, y cuya asimetría leve implica que la mayoría de los casos presentan puntajes sobre la media.

A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos evaluados tienden a manifestar una percepción alta de que sus éxitos en el área verbal son atribuibles a causas propias del sujeto, variables a lo largo del tiempo y controlables por el mismo.

4.1.15. Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Verbal

Tabla 23. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Verbal

N	160
Media	13.96
Mediana	15.00
Desviación Estándar	5.76
Asimetría	-0.07
Curtosis	-0.13
Mínimo	0.00
Máximo	30.00
Percentil 25	10.00
Percentil 75	18.00

Gráfico 29. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Verbal

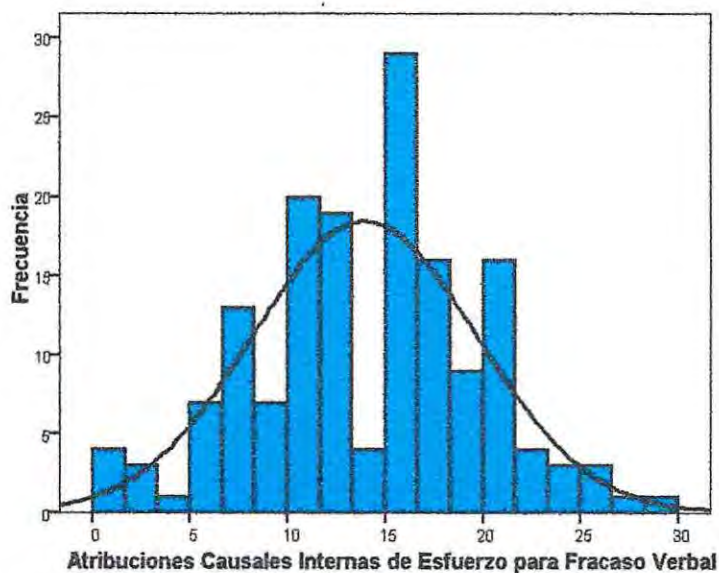
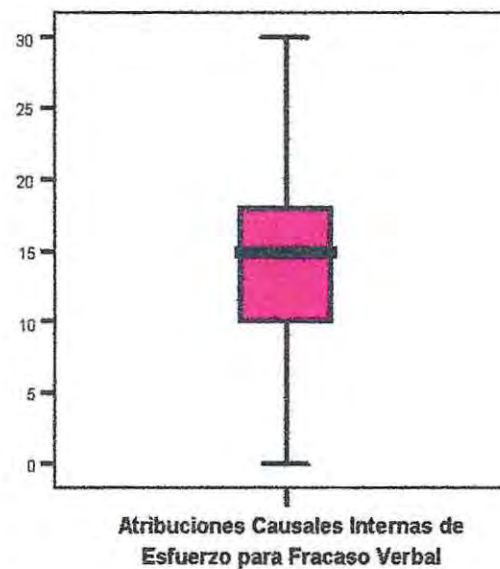


Gráfico 30. Cajón con bigotes – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Verbal



La tabla 23 junto con los gráficos 29 y 30, representan los datos obtenidos en la variable Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Verbal (Ver Anexo C), y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Verbal presenta un puntaje máximo posible de 30.00.
- Los puntajes se agrupan en torno a la media (13.96), siendo ésta de menor valor que la mediana (15.00)
- La curva obtenida por la distribución presenta asimetría leve a la izquierda (-0.07).
- La curtosis de -0.13 indica que la curva de la distribución es más plana o achatada que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados medios, $Q_1=10.00$ y $Q_3=18.00$.
- No se presentan casos aberrantes.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango medio, en una curva que distribuye suavemente los valores alrededor de la media, y cuya asimetría leve implica que la mayoría de los casos presentan puntajes sobre la media.

A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos evaluados tienden a manifestar una percepción moderada de que sus fracasos en el área verbal son atribuibles a causas propias del sujeto, variables a lo largo del tiempo y controlables por el mismo.

4.1.16. Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Matemático

Tabla 24. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Matemático

N	160
Media	19.20
Mediana	20.00
Desviación Estándar	6.26
Asimetría	-0.62
Curtosis	0.25
Mínimo	1.00
Máximo	30.00
Percentil 25	16.00
Percentil 75	24.00

Gráfico 31. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Matemático

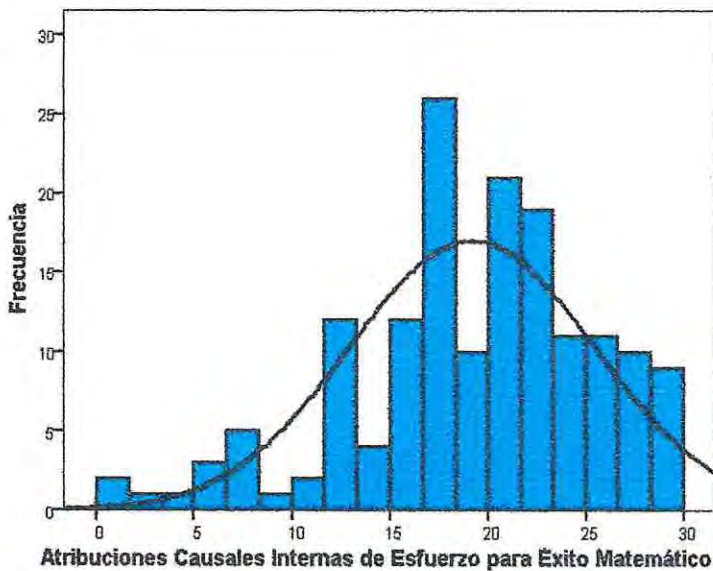
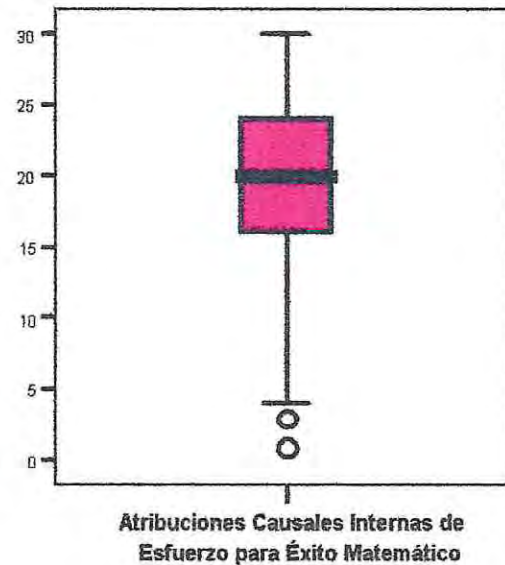


Gráfico 32. Cajón con bigotes – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Matemático



La tabla 24 junto con los gráficos 31 y 32, representan los datos obtenidos en la variable Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Matemático (Ver Anexo C), y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Matemático presenta un puntaje máximo posible de 30.00.
- Los puntajes se agrupan en torno a la media (19.20), siendo ésta de menor valor que la mediana (20.00)
- La curva obtenida por la distribución presenta asimetría leve a la izquierda (-0.62).
- La curtosis de 0.25 indica que la curva de la distribución es más levantada o 'picuda' que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados altos, $Q_1=16.00$ y $Q_3=24.00$.
- Se presentan dos casos atípicos cuya distancia excede en 1.5 veces el tamaño del rango intercuartílico (8.00) desde su extremo inferior.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango alto, en una curva que concentra suavemente los valores alrededor de la media, y cuya asimetría leve implica que la mayoría de los casos presentan puntajes sobre la media.

A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos evaluados tienden a manifestar una percepción alta de que sus éxitos en el área matemática son atribuibles a causas propias del sujeto, variables a lo largo del tiempo y controlables por el mismo.

4.1.17. Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Matemático

Tabla 25. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Matemático

N	160
Media	13.21
Mediana	13.00
Desviación Estándar	5.80
Asimetría	0.01
Curtosis	-0.09
Mínimo	0.00
Máximo	29.00
Percentil 25	9.00
Percentil 75	17.00

Gráfico 33. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Matemático

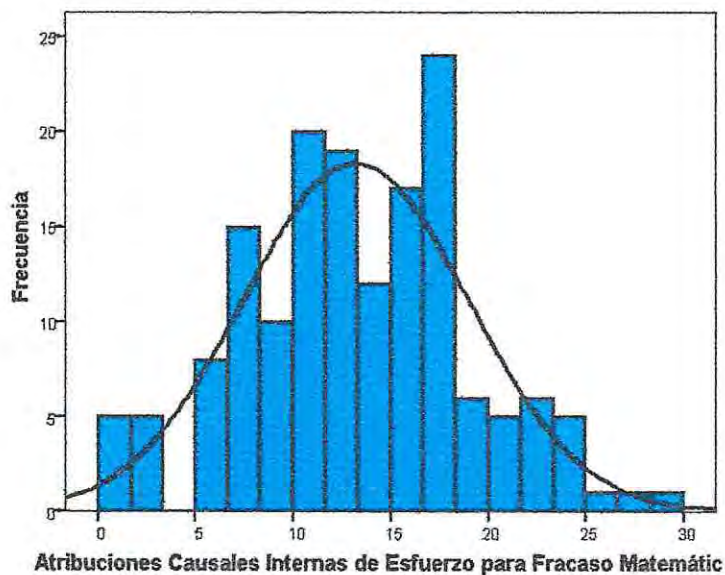
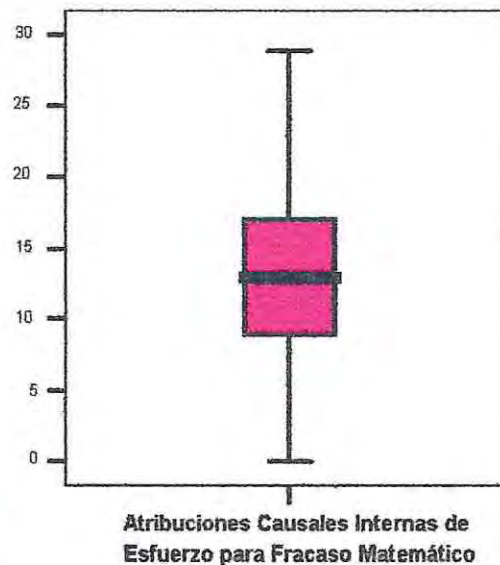


Gráfico 34. Cajón con bigotes – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Matemático



La tabla 25 junto con los gráficos 33 y 34, representan los datos obtenidos en la variable Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Matemático (Ver Anexo C), y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Matemático presenta un puntaje máximo posible de 30.00.
- Los puntajes se agrupan en torno a la media (13.21), siendo ésta de mayor valor que la mediana (13.00)
- La curva obtenida por la distribución presenta asimetría leve a la derecha (0.01).
- La curtosis de -0.09 indica que la curva de la distribución es suavemente más achatada o plana que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados en la medianía inferior, $Q_1=9.00$ y $Q_3=17.00$.
- No se presentan casos aberrantes.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango ubicado en la medianía inferior, en una curva que distribuye los valores suavemente alrededor de la media, y cuya asimetría leve implica que la mayoría de los casos presentan puntajes bajo la media.

A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos evaluados tienden a manifestar una percepción moderada de que sus fracasos en el área matemática son atribuibles a causas propias del sujeto, variables a lo largo del tiempo y controlables por el mismo.

4.1.18. Atribuciones Causales Externas para Éxito Verbal

Tabla 26. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Externas para Éxito Verbal

N	160
Media	10.76
Mediana	11.00
Desviación Estándar	4.96
Asimetría	0.32
Curtosis	0.27
Mínimo	0.00
Máximo	28.00
Percentil 25	8.00
Percentil 75	14.00

Gráfico 35. Histograma – Atribuciones Causales Externas para Éxito Verbal

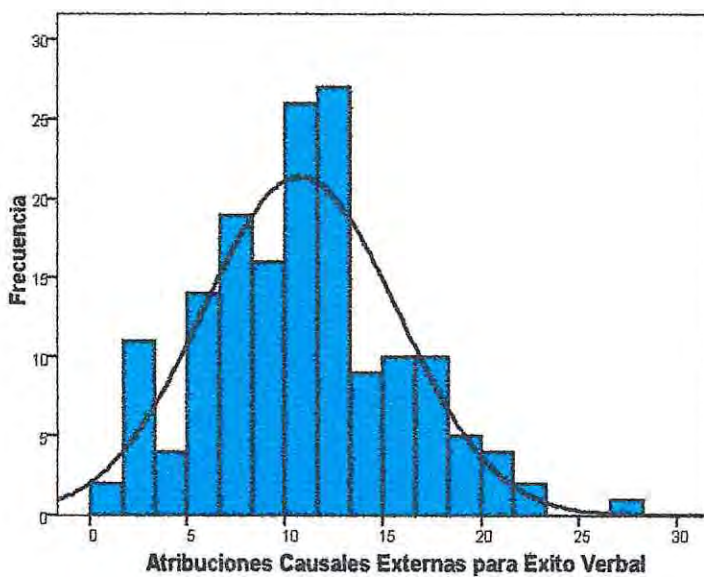
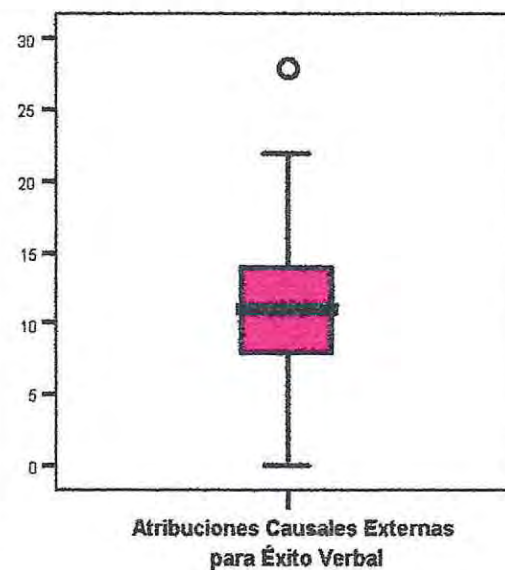


Gráfico 36. Cajón con bigotes – Atribuciones Causales Externas para Éxito Verbal



La tabla 26 junto con los gráficos 35 y 36, representan los datos obtenidos en la variable Atribuciones Causales Externas para Éxito Verbal (Ver Anexo C), y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Atribuciones Causales Externas para Éxito Verbal presenta un puntaje máximo posible de 30.00.
- Los puntajes se agrupan en torno a la media (10.76), siendo ésta de menor valor que la mediana (11.00)
- La curva obtenida por la distribución presenta asimetría leve a la derecha (0.32).
- La curtosis (0.27) indica que la curva de la distribución es suavemente más levantada o 'picuda' que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados bajos, $Q_1=8.00$ y $Q_3=14.00$.
- Sólo se presenta un caso atípico el cual se encuentra a más de 1.5 veces el tamaño del rango intercuartílico (6.00) por sobre el límite superior de éste.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango bajo, en una curva que concentra los valores suavemente alrededor de la media, y cuya asimetría leve implica que la mayoría de los casos presentan puntajes bajo la media.

A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos evaluados tienden a manifestar una percepción baja de que los éxitos en el área verbal son atribuibles a causas ajenas al sujeto.

4.1.19. Atribuciones Causales Externas para Fracaso Verbal

Tabla 27. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Externas para Fracaso Verbal

N	160
Media	15.22
Mediana	15.00
Desviación Estándar	4.41
Asimetría	-0.34
Curtosis	0.88
Mínimo	0.00
Máximo	29.00
Percentil 25	13.00
Percentil 75	18.00

Gráfico 37. Histograma – Atribuciones Causales Externas para Fracaso Verbal

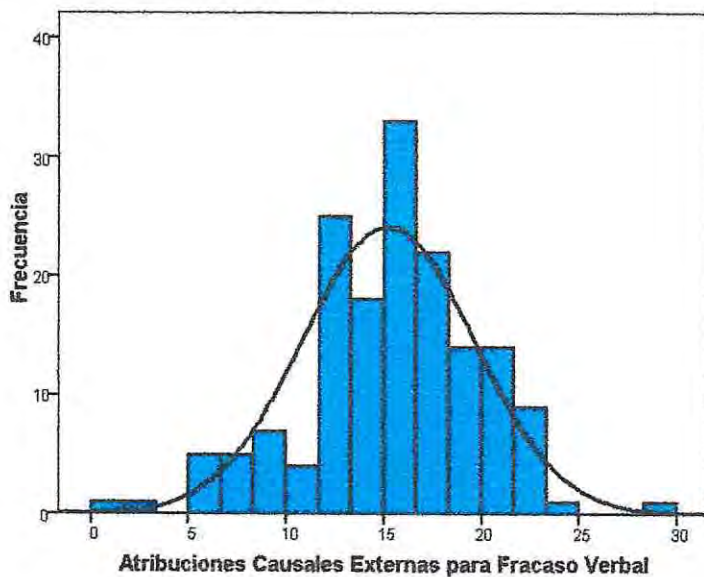
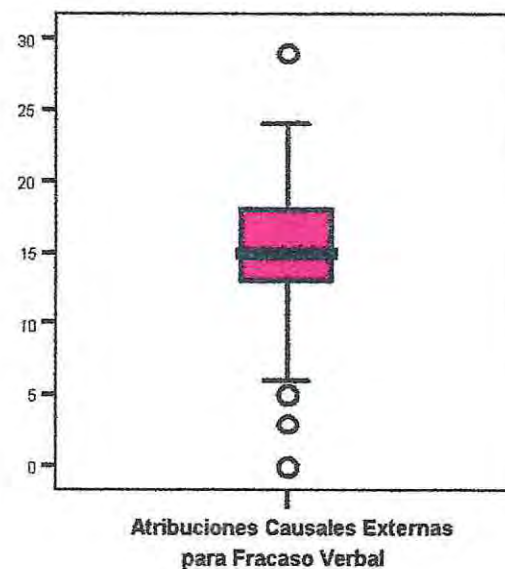


Gráfico 38. Cajón con bigotes – Atribuciones Causales Externas para Fracaso Verbal



La tabla 27 junto con los gráficos 37 y 38, representan los datos obtenidos en la variable Atribuciones Causales Externas para Fracaso Verbal (Ver Anexo C), y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Atribuciones Causales Externas para Fracaso Verbal presenta un puntaje máximo posible de 30.00.
- Los puntajes se agrupan en torno a la media (15.22), siendo ésta de mayor valor que la mediana (15.00).
- La curva obtenida por la distribución presenta asimetría leve a la izquierda (-0.34).
- La curtosis (0.88) indica que la curva de la distribución es suavemente más levantada o 'picuda' que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados medios, $Q_1=13.00$ y $Q_3=18.00$.
- Se presentan tres casos atípicos a 1.5 veces la distancia del rango intercuartílico (5.00) por bajo el límite inferior y un caso a 1.5 veces por sobre el límite superior del mismo.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango medio, en una curva que concentra los valores suavemente alrededor de la media, y cuya asimetría leve implica que la mayoría de los casos presentan puntajes sobre la media.

A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos evaluados tienden a manifestar una percepción moderada de que los fracasos en el área verbal son atribuibles a causas ajenas al sujeto.

4.1.20. Atribuciones Causales Externas para Éxito Matemático

Tabla 28. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Externas para Éxito Matemático

N	160
Media	14.86
Mediana	15.00
Desviación Estándar	5.21
Asimetría	-0.33
Curtosis	0.16
Mínimo	0.00
Máximo	26.00
Percentil 25	12.00
Percentil 75	18.00

Gráfico 39. Histograma – Atribuciones Causales Externas para Éxito Matemático

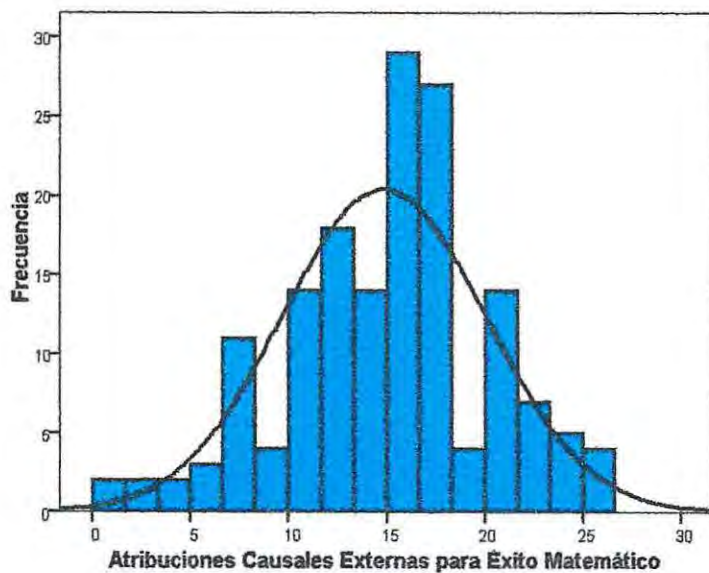
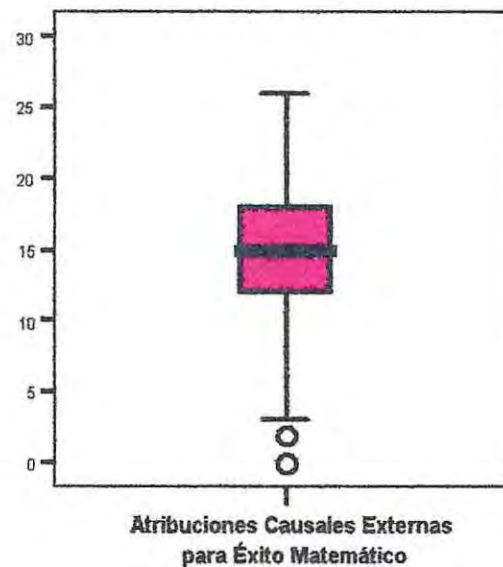


Gráfico 40. Cajón con bigotes – Atribuciones Causales Externas para Éxito Matemático



La tabla 28 junto con los gráficos 39 y 40, representan los datos obtenidos en la variable Atribuciones Causales Externas para Éxito Matemático (Ver Anexo C), y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Atribuciones Causales Externas para Éxito Matemático presenta un puntaje máximo posible de 30.00.
- Los puntajes se agrupan en torno a la media (14.86), siendo ésta de menor valor que la mediana (15.00)
- La curva obtenida por la distribución presenta asimetría leve a la izquierda (-0.33).
- La curtosis (0.16) indica que la curva de la distribución es suavemente más levantada o 'picuda' que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados medios, $Q_1=12.00$ y $Q_3=18.00$.
- Sólo se presentan dos casos atípicos los cuales se encuentran a más de 1.5 veces el tamaño del rango intercuartílico (6.00) por bajo el límite inferior de éste.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango medio, en una curva que concentra los valores suavemente alrededor de la media, y cuya asimetría leve implica que la mayoría de los casos presentan puntajes sobre la media.

A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos evaluados tienden a manifestar una percepción moderada de que los éxitos en el área matemática son atribuibles a causas ajenas al sujeto.

4.1.21. Atribuciones Causales Externas para Fracaso Matemático

Tabla 29. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Externas para Fracaso Matemático

N	160
Media	15.29
Mediana	16.00
Desviación Estándar	3.90
Asimetría	-0.15
Curtosis	0.49
Mínimo	2.00
Máximo	27.00
Percentil 25	13.00
Percentil 75	18.00

Gráfico 41. Histograma – Atribuciones Causales Externas para Fracaso Matemático

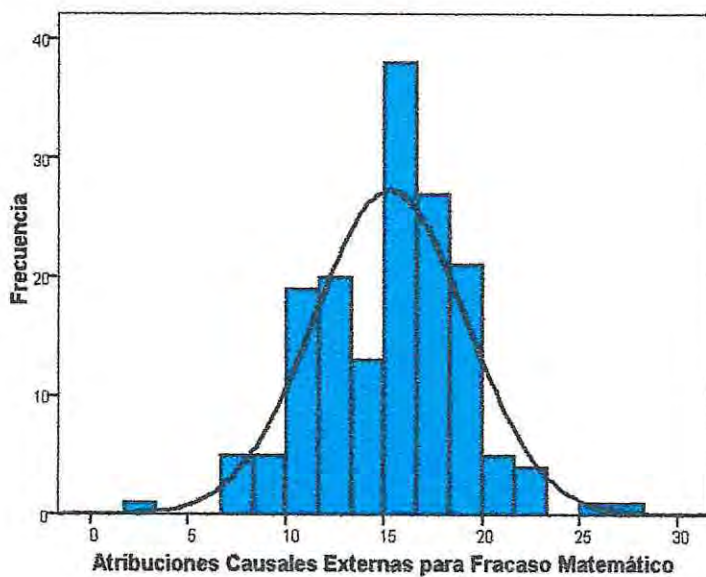
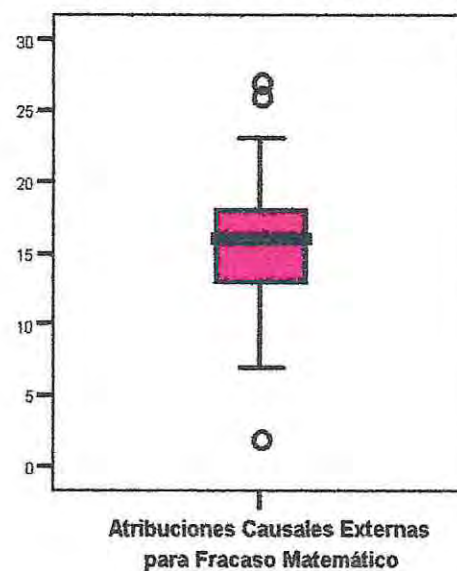


Gráfico 42. Cajón con bigotes – Atribuciones Causales Externas para Fracaso Matemático



La tabla 29 junto con los gráficos 41 y 42, representan los datos obtenidos en la variable Atribuciones Causales Externas para Fracaso Matemático (Ver Anexo C), y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Atribuciones Causales Externas para Éxito Matemático presenta un puntaje máximo posible de 30.00.
- Los puntajes se agrupan en torno a la media (15.29), siendo ésta de menor valor que la mediana (16.00)
- La curva obtenida por la distribución presenta asimetría leve a la izquierda (-0.15).
- La curtosis (0.49) indica que la curva de la distribución es suavemente más levantada o 'picuda' que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados medios, $Q_1=13.00$ y $Q_3=18.00$.
- Se presentan dos casos atípicos a una distancia de 1.5 veces el tamaño del rango intercuartílico (5.00) sobre el límite superior de éste, y un caso a 1.5 veces por debajo.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango medio, en una curva que concentra los valores suavemente alrededor de la media, y cuya asimetría leve implica que la mayoría de los casos presentan puntajes sobre la media.

A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos evaluados tienden a manifestar una percepción moderada de que los fracasos en el área matemática son atribuibles a causas ajenas al sujeto.

4.1.22. Autoconcepto General

Tabla 30. Estadísticos Descriptivos – Autoconcepto General

N	160
Media	14.85
Mediana	14.00
Desviación Estándar	3.40
Asimetría	1.23
Curtosis	2.58
Mínimo	7.00
Máximo	29.00
Percentil 25	13.00
Percentil 75	16.00

Gráfico 43. Histograma – Autoconcepto General

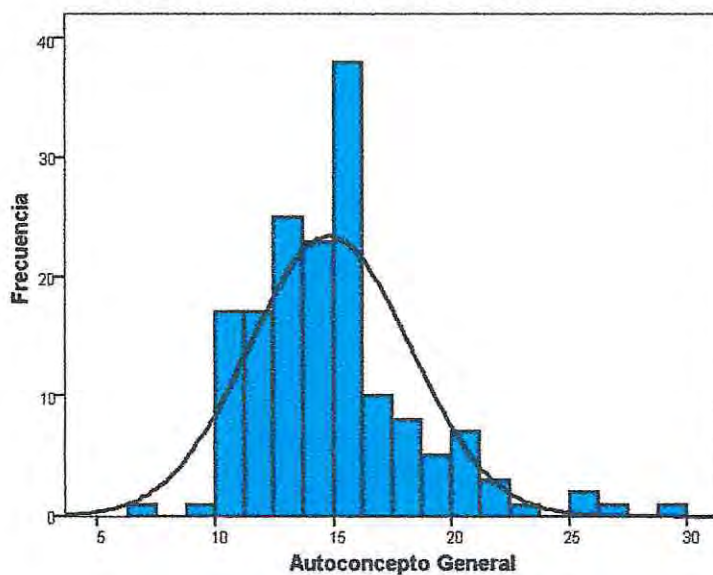
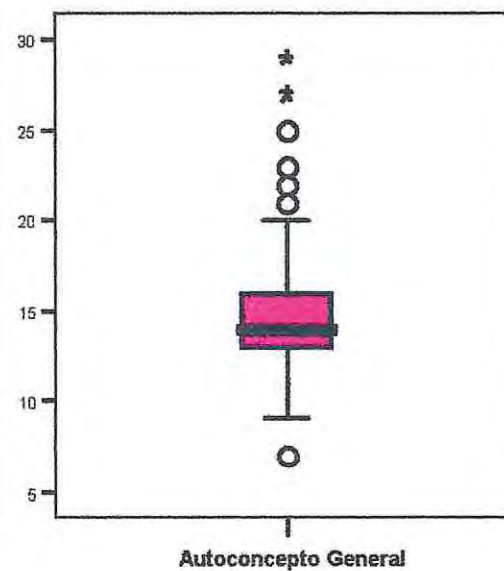


Gráfico 44. Cajón con bigotes – Autoconcepto General



La tabla 30 junto con los gráficos 43 y 44, representan los datos obtenidos en la variable Autoconcepto General (Ver Anexo C), y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Autoconcepto General presenta un puntaje máximo posible de 40.00.
- Los puntajes se agrupan fuertemente en torno a la media (14.85), siendo ésta mayor a la mediana (14.00).
- La curva obtenida por la distribución presenta asimetría a la derecha (1.23).
- La curtosis (2.58) indica que la curva de la distribución es significativamente más 'picuda' o levantada que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados bajos, $Q_1=13.00$ y $Q_3=16.00$.
- Se presenta un caso atípico a más de 1.5 veces la longitud del rango intercuartílico (3.00) por debajo de su límite inferior, además de cuatro casos atípicos a 1.5 veces y dos casos extremos a más de 3 veces por sobre el límite superior.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango bajo, en una curva que concentra significativamente los valores alrededor de la media, y cuya marcada asimetría implica que la mayoría de los casos presentan puntajes por bajo la media.

A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos evaluados tienden a manifestar un conjunto de autodescripciones o percepciones de sí mismo bajas en comparación con sus aspiraciones individuales.

4.1.23. Autoconcepto Académico

Tabla 31. Estadísticos Descriptivos – Autoconcepto Académico

N	160
Media	24.54
Mediana	25.00
Desviación Estándar	3.07
Asimetría	0.07
Curtosis	0.43
Mínimo	15.00
Máximo	32.00
Percentil 25	23.00
Percentil 75	26.00

Gráfico 45. Histograma – Autoconcepto Académico

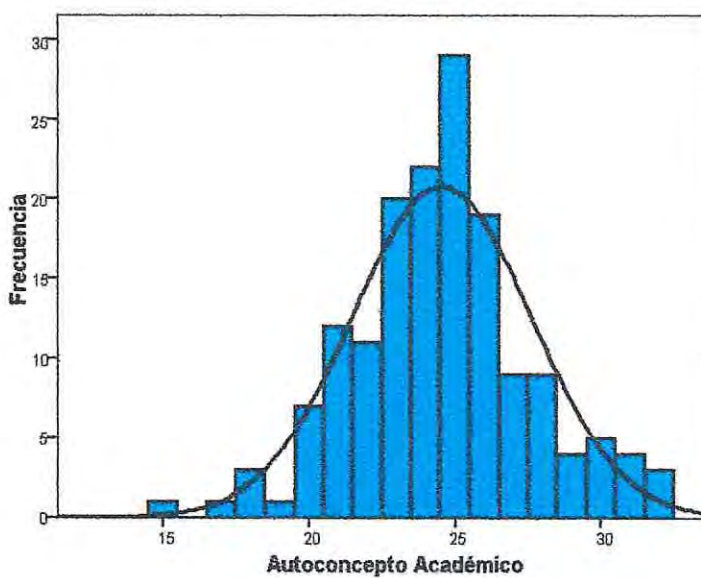
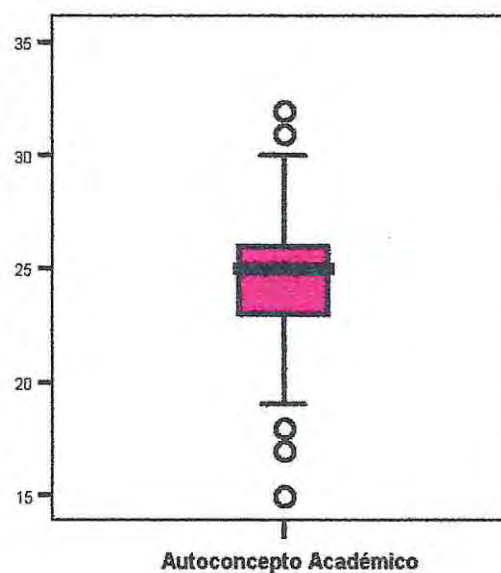


Gráfico 46. Cajón con bigotes – Autoconcepto Académico



La tabla 31 junto con los gráficos 45 y 46, representan los datos obtenidos en la variable Autoconcepto Académico (Ver Anexo C), y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Autoconcepto Académico presenta un puntaje máximo posible de 50.00.
- Los puntajes se agrupan en torno a la media (24.54), siendo ésta de menor valor que la mediana (25.00).
- La curva obtenida por la distribución presenta leve asimetría a la derecha (0.07).
- La curtosis (0.43) indica que la curva de la distribución es suavemente más 'picuda' o levantada que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados en la medianía inferior, $Q_1=23.00$ y $Q_3=26.00$.
- Se presentan tres casos atípicos a más de 1.5 veces la longitud del rango intercuartílico (3.00) por debajo de su límite inferior, además de dos casos atípicos a 1.5 veces por sobre el límite superior.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango ubicado en la medianía inferior, en una curva que concentra suavemente los valores alrededor de la media, y cuya leve asimetría implica que la mayoría de los casos presentan puntajes por bajo la media.

A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos evaluados tienden a manifestar un conjunto de autodescripciones o percepciones de sí mismo referidas a su funcionamiento en el área académica general, moderadamente inferior en comparación con sus aspiraciones individuales.

4.1.24. Autoconcepto Académico Matemático

Tabla 32. Estadísticos Descriptivos – Autoconcepto Académico Matemático

N	160
Media	22.40
Mediana	23.00
Desviación Estándar	2.99
Asimetría	-0.39
Curtosis	0.66
Mínimo	13.00
Máximo	30.00
Percentil 25	21.00
Percentil 75	24.00

Gráfico 47. Histograma – Autoconcepto Académico Matemático

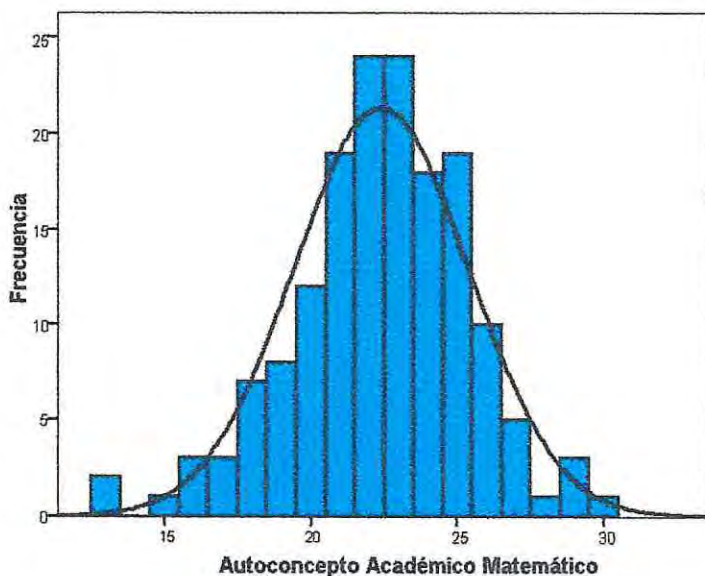


Gráfico 48. Cajón con bigotes – Autoconcepto Académico Matemático



La tabla 32 junto con los gráficos 47 y 48, representan los datos obtenidos en la variable Autoconcepto Académico Matemático (Ver Anexo C), y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Autoconcepto Académico Matemático presenta un puntaje máximo posible de 50.00.
- Los puntajes se agrupan en torno a la media (22.40), siendo ésta de menor valor que la mediana (23.00).
- La curva obtenida por la distribución presenta leve asimetría a la izquierda (-0.39).
- La curtosis (0.66) indica que la curva de la distribución es suavemente más 'picuda' o levantada que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados bajos, $Q_1=21.00$ y $Q_3=24.00$.
- Se presentan tres casos atípicos a más de 1.5 veces la longitud del rango intercuartílico (3.00) por debajo de su límite inferior, además de dos casos atípicos a 1.5 veces por sobre el límite superior.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango bajo, en una curva que concentra suavemente los valores alrededor de la media, y cuya leve asimetría implica que la mayoría de los casos presentan puntajes por sobre la media.

A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos evaluados tienden a manifestar un conjunto de autodescripciones o percepciones de sí mismo referidas a su funcionamiento en el área académica matemática, más bien bajas en comparación con sus aspiraciones individuales.

4.1.25. Autoconcepto Académico Verbal

Tabla 33. Estadísticos Descriptivos – Autoconcepto Académico Verbal

N	160
Media	22.87
Mediana	23.00
Desviación Estándar	4.18
Asimetría	0.15
Curtosis	0.20
Mínimo	12.00
Máximo	35.00
Percentil 25	20.00
Percentil 75	25.00

Gráfico 49. Histograma – Autoconcepto Académico Verbal

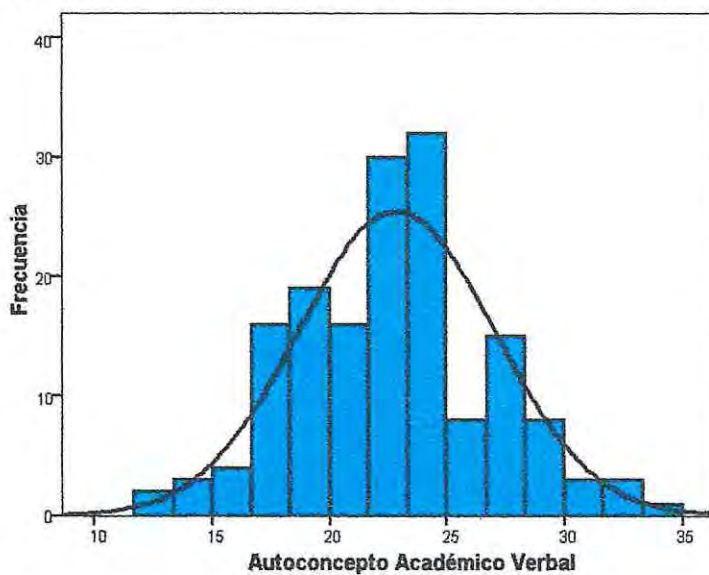
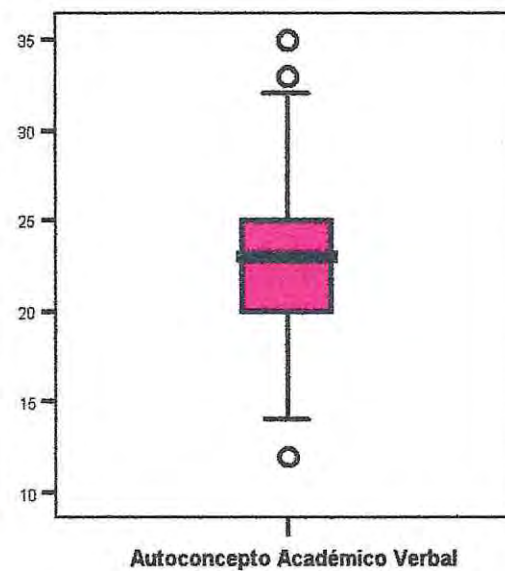


Gráfico 50. Cajón con bigotes – Autoconcepto Académico Verbal



La tabla 33 junto con los gráficos 49 y 50, representan los datos obtenidos en la variable Autoconcepto Académico Verbal (Ver Anexo C), y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Autoconcepto Académico Verbal presenta un puntaje máximo posible de 45.00.
- Los puntajes se agrupan fuertemente en torno a la media (22.87), siendo ésta de menor valor que la mediana (23.00).
- La curva obtenida por la distribución presenta leve asimetría a la derecha (0.15).
- La curtosis (0.20) indica que la curva de la distribución es suavemente más 'picuda' o levantada que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados de la medianía inferior, $Q_1=20.00$ y $Q_3=25.00$.
- Se presentan tres casos atípicos a más de 1.5 veces la longitud del rango intercuartílico (5.00), dos de ellos por sobre su límite superior, y el restante 1.5 veces bajo el límite inferior.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango ubicado en la medianía inferior, en una curva que concentra suavemente los valores alrededor de la media, y cuya leve asimetría implica que la mayoría de los casos presentan puntajes por bajo la media.

A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos evaluados tienden a manifestar un conjunto de autodescripciones o percepciones de sí mismo referidas a su funcionamiento en el área académica verbal, moderadamente inferior en comparación con sus aspiraciones individuales.

4.1.26. Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Selección

Tabla 34. Estadísticos Descriptivos –
Estrategia de Aprendizaje Cognitiva
de Selección

N	160
Media	18.32
Mediana	19.00
Desviación Estándar	3.93
Asimetría	-0.56
Curtosis	0.31
Mínimo	5.00
Máximo	25.00
Percentil 25	16.00
Percentil 75	21.00

Gráfico 51. Histograma – Estrategia de Aprendizaje
Cognitiva de Selección

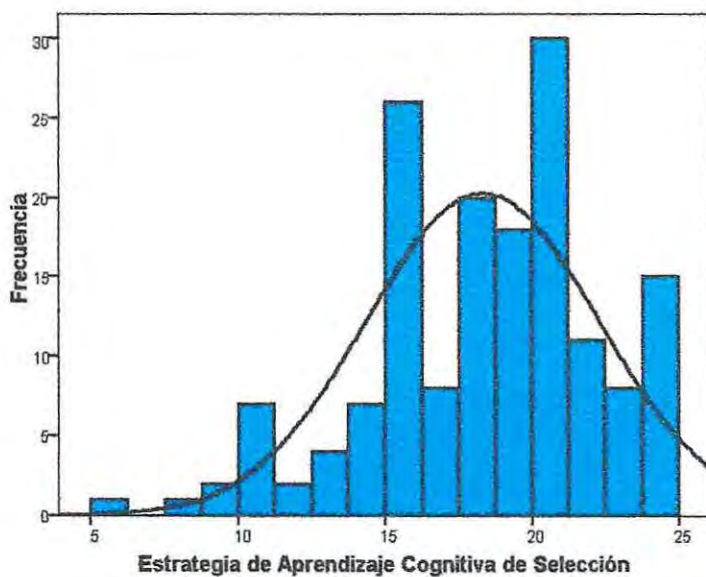
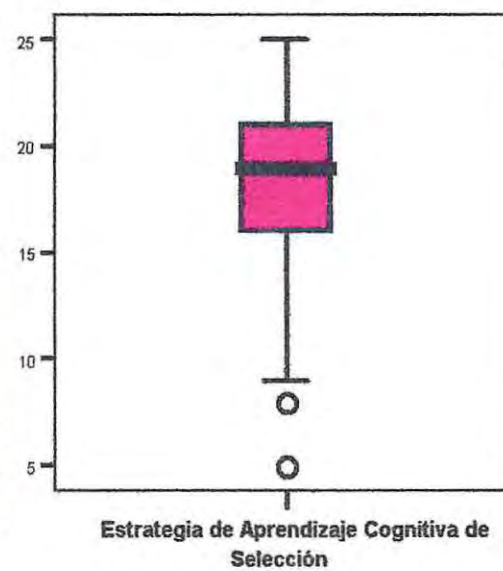


Gráfico 52. Cajón con bigotes –
Estrategia de Aprendizaje
Cognitiva de Selección



La tabla 34 junto con los gráficos 51 y 52, representan los datos obtenidos en la variable Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Selección (Ver Anexo C), y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Selección presenta un puntaje máximo posible de 25.00.
- Los puntajes se agrupan en torno a la media (18.32), siendo ésta de menor valor que la mediana (19.00).
- La curva obtenida por la distribución presenta leve asimetría a la izquierda (-0.56).
- La curtosis (0.31) indica que la curva de la distribución es suavemente más 'picuda' o levantada que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados altos, $Q_1=16.00$ y $Q_3=21.00$.
- Se presentan dos casos atípicos a más de 1.5 veces la longitud del rango intercuartílico (5.00), bajo el límite inferior.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango alto, en una curva que concentra suavemente los valores alrededor de la media, y cuya leve asimetría implica que la mayoría de los casos presentan puntajes por sobre la media.

A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos evaluados tienden a manifestar una percepción alta de capacidad para integrar todo lo referente a la localización, recogida y selección de información, así como los mecanismos y criterios para seleccionar los contenidos pertinentes.

4.1.27. Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Organización

Tabla 35. Estadísticos Descriptivos –
Estrategia de Aprendizaje Cognitiva
de Organización

N	160
Media	18.25
Mediana	18.00
Desviación Estándar	4.13
Asimetría	-0.39
Curtosis	-0.25
Mínimo	7.00
Máximo	25.00
Percentil 25	16.00
Percentil 75	22.00

Gráfico 53. Histograma – Estrategia de Aprendizaje
Cognitiva de Organización

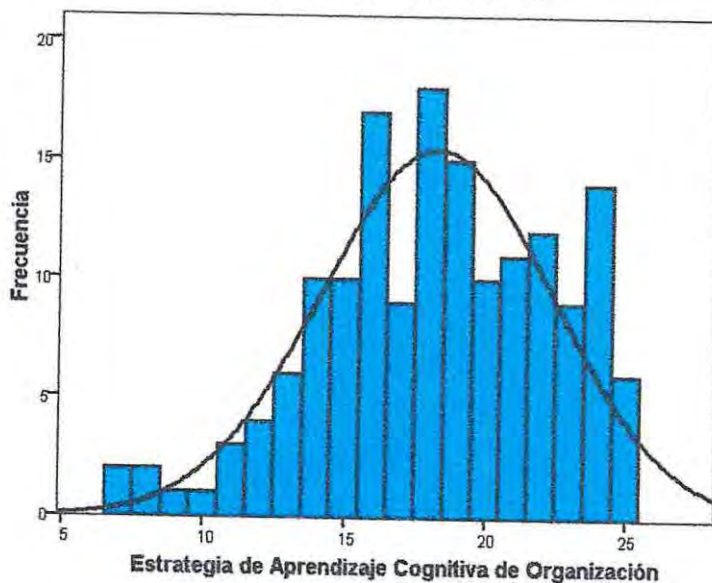
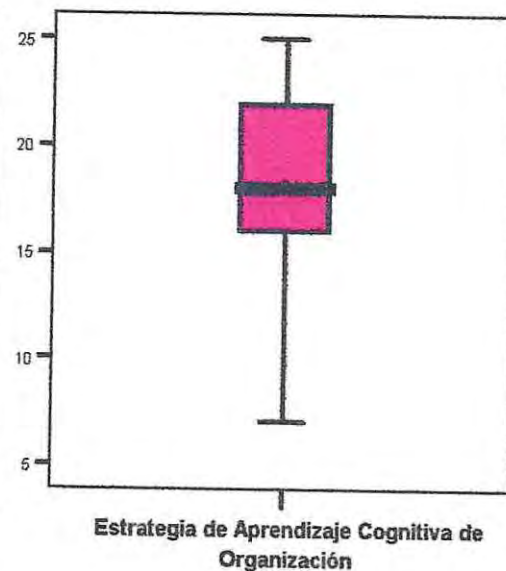


Gráfico 54. Cajón con bigotes –
Estrategia de Aprendizaje
Cognitiva de Organización



La tabla 35 junto con los gráficos 53 y 54, representan los datos obtenidos en la variable Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Organización (Ver Anexo C), y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Organización presenta un puntaje máximo posible de 25.00.
- Los puntajes se agrupan en torno a la media (18.25), siendo ésta de mayor valor que la mediana (18.00).
- La curva obtenida por la distribución presenta leve asimetría a la izquierda (-0.39).
- La curtosis (-0.25) indica que la curva de la distribución es suavemente más plana o achatada que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados altos, $Q_1=16.00$ y $Q_3=22.00$.
- No se presentan casos aberrantes.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango alto, en una curva que distribuye suavemente los valores alrededor de la media, y cuya leve asimetría implica que la mayoría de los casos presentan puntajes por sobre la media.

A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos evaluados tienden a manifestar una percepción alta de capacidad para controlar los procesos de reestructuración y personalización de la información, integrándola mejor en la estructura cognitiva mediante la imposición de estructuras al contenido de aprendizaje, división en partes e identificación de relaciones y jerarquías.

4.1.28. Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Elaboración

Tabla 36. Estadísticos Descriptivos –
Estrategia de Aprendizaje Cognitiva
de Elaboración

N	160
Media	19.01
Mediana	20.00
Desviación Estándar	3.96
Asimetría	-0.55
Curtosis	-0.21
Mínimo	8.00
Máximo	25.00
Percentil 25	16.00
Percentil 75	22.00

Gráfico 55. Histograma – Estrategia de Aprendizaje
Cognitiva de Elaboración

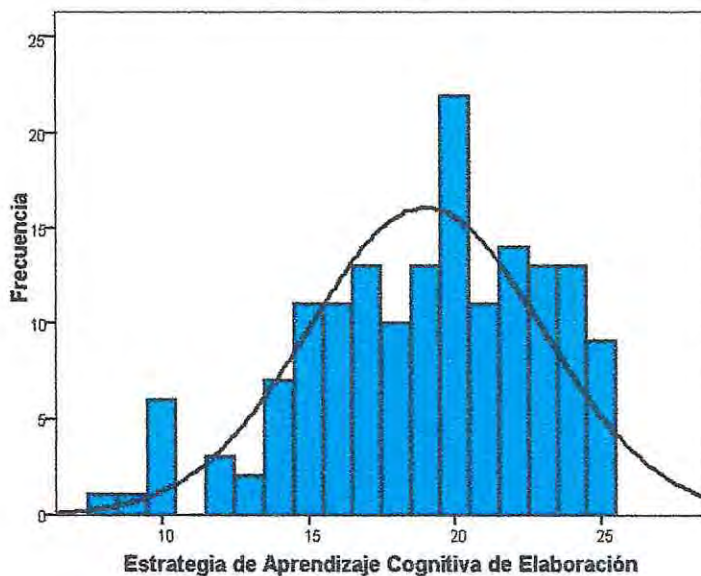
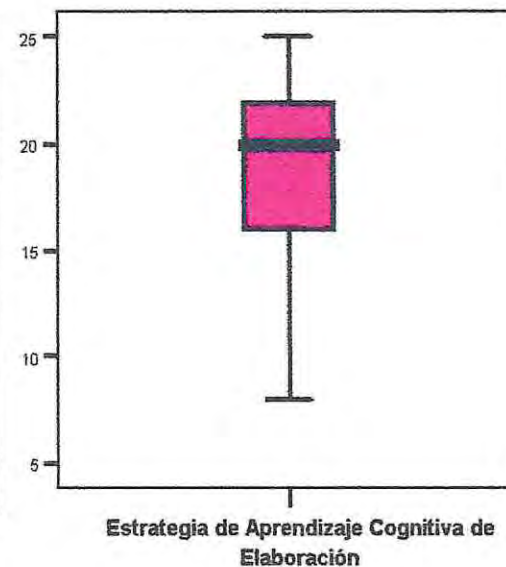


Gráfico 56. Cajón con bigotes –
Estrategia de Aprendizaje
Cognitiva de Elaboración



La tabla 36 junto con los gráficos 55 y 56, representan los datos obtenidos en la variable Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Elaboración (Ver Anexo C), y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Elaboración presenta un puntaje máximo posible de 25.00.
- Los puntajes se agrupan en torno a la media (19.01), siendo ésta de menor valor que la mediana (20.00).
- La curva obtenida por la distribución presenta leve asimetría a la izquierda (-0.55).
- La curtosis (-0.21) indica que la curva de la distribución es suavemente más plana o achatada que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados altos, $Q_1=16.00$ y $Q_3=22.00$.
- No se presentan casos aberrantes.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango alto, en una curva que distribuye suavemente los valores alrededor de la media, y cuya leve asimetría implica que la mayoría de los casos presentan puntajes por sobre la media.

A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos evaluados tienden a manifestar una percepción alta de capacidad de construir estructuras de sentido al interior de las materias a aprender, mediante la integración de un nuevo material con el saber ya almacenado y la transferencia de lo aprendido a otros contextos.

4.1.29. Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Metacomprensión

Tabla 37. Estadísticos Descriptivos – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Metacomprensión

N	160
Media	18.56
Mediana	19.00
Desviación Estándar	3.86
Asimetría	-0.45
Curtosis	-0.35
Mínimo	8.00
Máximo	25.00
Percentil 25	16.00
Percentil 75	21.00

Gráfico 57. Histograma – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Metacomprensión

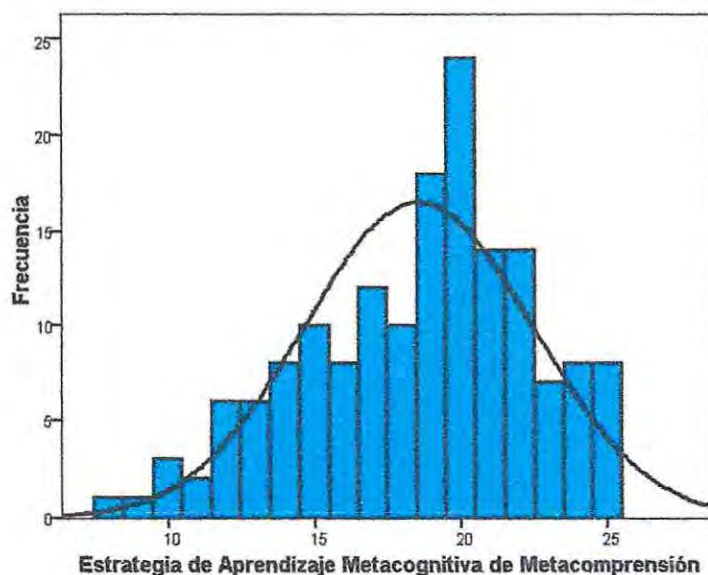
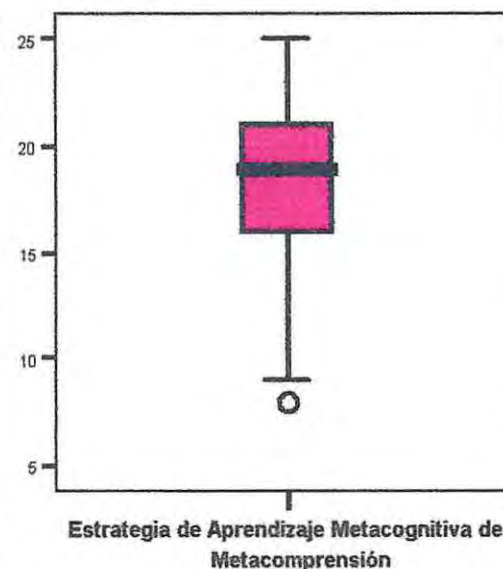


Gráfico 58. Cajón con bigotes – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Metacomprensión



La tabla 37 junto con los gráficos 57 y 58, representan los datos obtenidos en la variable Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Metacompreñión (Ver Anexo C), y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Metacompreñión presenta un puntaje máximo posible de 25.00.
- Los puntajes se agrupan en torno a la media (18.56), siendo ésta de menor valor que la mediana (19.00).
- La curva obtenida por la distribución presenta leve asimetría a la izquierda (-0.45).
- La curtosis (-0.35) indica que la curva de la distribución es suavemente más plana o achatada que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados altos, $Q_1=16.00$ y $Q_3=21.00$.
- Se presenta un caso atípico a más de 1.5 veces el tamaño del rango intercuartílico (5.00) por debajo del límite inferior.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango alto, en una curva que distribuye suavemente los valores alrededor de la media, y cuya leve asimetría implica que la mayoría de los casos presentan puntajes por sobre la media.

A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos evaluados tienden a manifestar una alta percepción del uso de operaciones que le permiten el estar consciente de lo que se sabe acerca de las materias de la tarea y de los procesos involucrados en su aprendizaje.

4.1.30. Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Monitoreo y Control

Tabla 38. Estadísticos Descriptivos –
Estrategia de Aprendizaje
Metacognitiva de Monitoreo y Control

N	160
Media	18.84
Mediana	19.00
Desviación Estándar	3.48
Asimetría	-0.39
Curtosis	-0.60
Mínimo	10.00
Máximo	25.00
Percentil 25	16.00
Percentil 75	21.00

Gráfico 59. Histograma – Estrategia de Aprendizaje
Metacognitiva de Monitoreo y Control

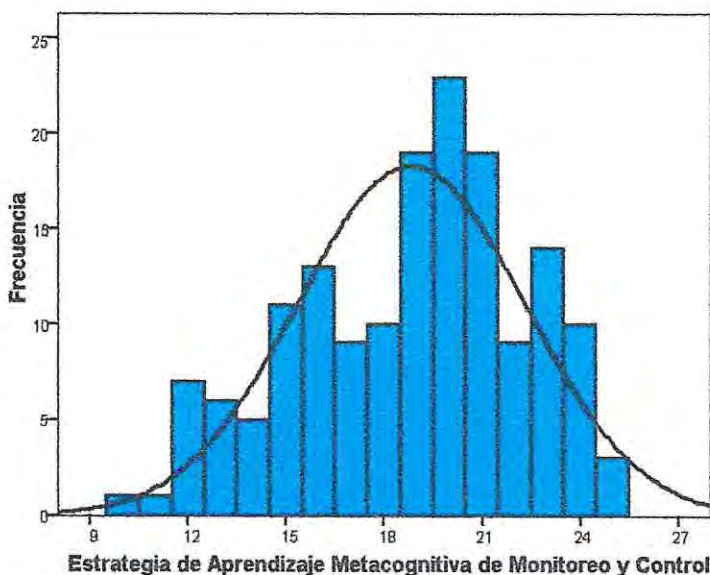
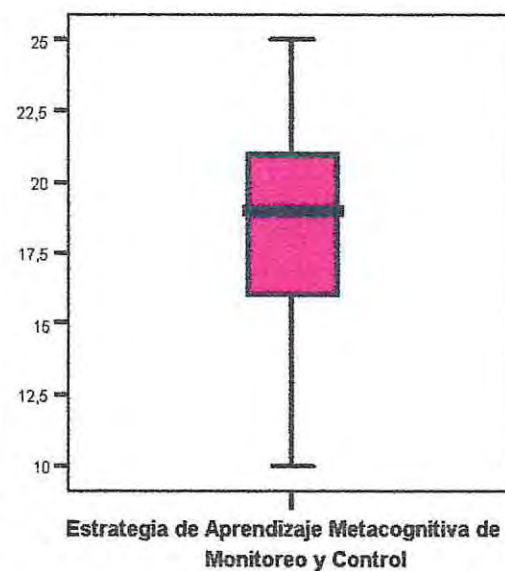


Gráfico 60. Cajón con bigotes –
Estrategia de Aprendizaje
Metacognitiva de Monitoreo y Control



La tabla 38 junto con los gráficos 59 y 60, representan los datos obtenidos en la variable Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Monitoreo y Control (Ver Anexo C), y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Monitoreo y Control presenta un puntaje máximo posible de 25.00.
- Los puntajes se agrupan en torno a la media (18.84), siendo ésta de menor valor que la mediana (19.00).
- La curva obtenida por la distribución presenta leve asimetría a la izquierda (-0.39).
- La curtosis (-0.60) indica que la curva de la distribución es suavemente más plana o achatada que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados altos, $Q_1=16.00$ y $Q_3=21.00$.
- No se presentan casos aberrantes.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango alto, en una curva que distribuye suavemente los valores alrededor de la media, y cuya leve asimetría implica que la mayoría de los casos presentan puntajes por sobre la media.

A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos evaluados tienden a manifestar una alta percepción del uso de operaciones que les permiten monitorear o revisar constantemente el proceso de aprendizaje, evaluando la comprensión y la forma de hacer el seguimiento al trabajo realizado.

4.1.31. Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Determinación de Objetivos

Tabla 39. Estadísticos Descriptivos – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Determinación de Objetivos

N	160
Media	18.59
Mediana	19.50
Desviación Estándar	3.92
Asimetría	-0.43
Curtosis	-0.57
Mínimo	8.00
Máximo	25.00
Percentil 25	15.25
Percentil 75	21.00

Gráfico 61. Histograma – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Determinación de Objetivos

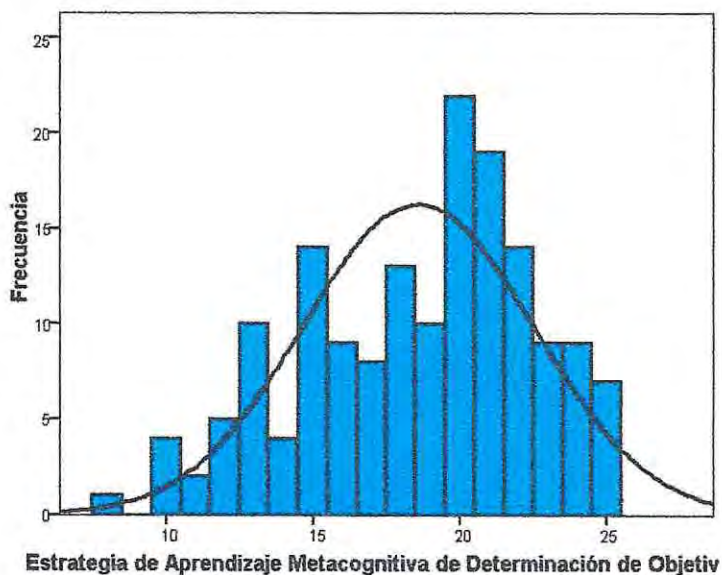
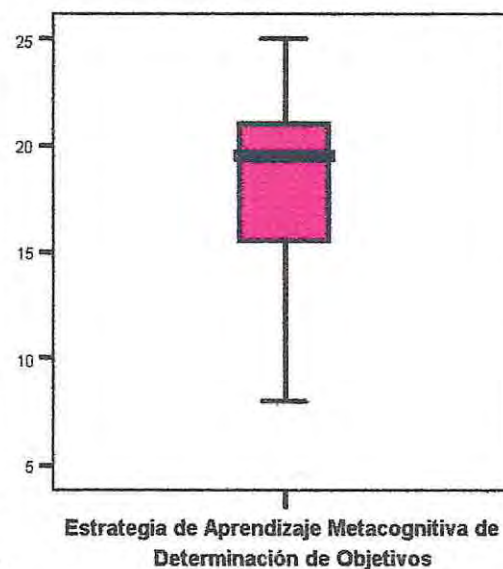


Gráfico 62. Cajón con bigotes – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Determinación de Objetivos



La tabla 39 junto con los gráficos 61 y 62, representan los datos obtenidos en la variable Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Determinación de Objetivos (Ver Anexo C), y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Determinación de Objetivos presenta un puntaje máximo posible de 25.00.
- Los puntajes se agrupan en torno a la media (18.59), siendo ésta de menor valor que la mediana (19.50).
- La curva obtenida por la distribución presenta leve asimetría a la izquierda (-0.43).
- La curtosis (-0.57) indica que la curva de la distribución es suavemente más plana o achatada que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados altos, $Q_1=15.25$ y $Q_3=21.00$.
- No se presentan casos aberrantes.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango alto, en una curva que distribuye suavemente los valores alrededor de la media, y cuya leve asimetría implica que la mayoría de los casos presentan puntajes por sobre la media.

A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos evaluados tienden a manifestar una alta percepción del uso de operaciones que les permiten la regulación de las actividades que se debe realizar para que el aprendizaje sea exitoso, mediante la planificación, establecimiento de las demandas de la tarea de aprendizaje, atención a la naturaleza de las materias, para así determinar la mejor forma de realizarla.

4.1.32. Metas Académicas de Aprendizaje

Tabla 40. Estadísticos Descriptivos –
Metas Académicas de Aprendizaje

N	160
Media	31.81
Mediana	33.00
Desviación Estándar	5.63
Asimetría	-0.71
Curtosis	-0.21
Mínimo	17.00
Máximo	40.00
Percentil 25	28.00
Percentil 75	36.00

Gráfico 63. Histograma – Metas Académicas de Aprendizaje

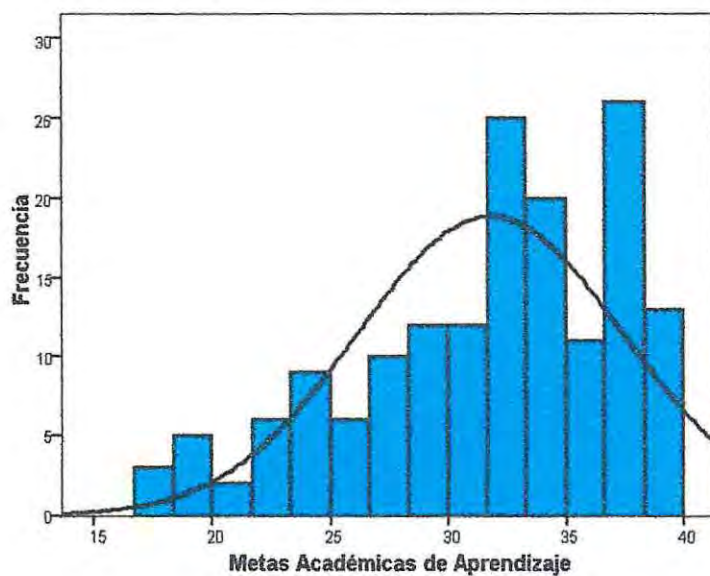
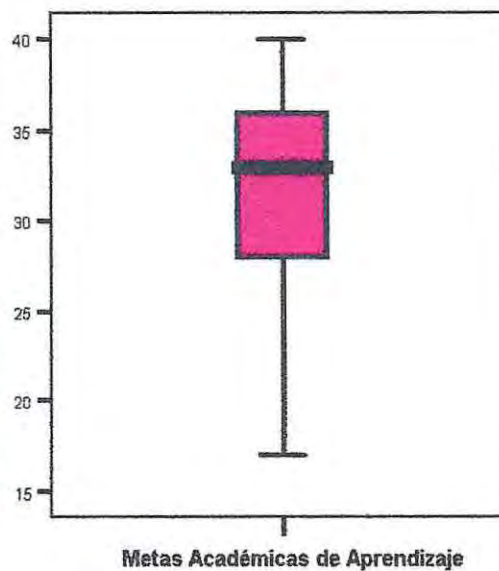


Gráfico 64. Cajón con bigotes – Metas Académicas de Aprendizaje



La tabla 40 junto con los gráficos 63 y 64, representan los datos obtenidos en la variable Metas Académicas de Aprendizaje (Ver Anexo C), y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Metas Académicas de Aprendizaje presenta un puntaje máximo posible de 40.00.
- Los puntajes se agrupan en torno a la media (31.81), siendo ésta de menor valor que la mediana (33.00).
- La curva obtenida por la distribución presenta leve asimetría a la izquierda (-0.71).
- La curtosis (-0.21) indica que la curva de la distribución es suavemente más plana o achatada que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados altos, $Q_1=28.00$ y $Q_3=36.00$.
- No se presentan casos aberrantes.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango alto, en una curva que distribuye suavemente los valores alrededor de la media, y cuya leve asimetría implica que la mayoría de los casos presentan puntajes por sobre la media.

A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos evaluados tienden a manifestar una alta tendencia a aproximarse a las tareas enfocándose en el aprendizaje y el desarrollo del conocimiento y de las propias competencias.

4.1.33. Metas Académicas de Refuerzo Social

Tabla 41. Estadísticos Descriptivos –
Metas Académicas de Refuerzo Social

N	160
Media	14.43
Mediana	15.00
Desviación Estándar	7.12
Asimetría	-0.05
Curtosis	-0.48
Mínimo	0.00
Máximo	30.00
Percentil 25	10.00
Percentil 75	19.00

Gráfico 65. Histograma – Metas Académicas de Refuerzo social

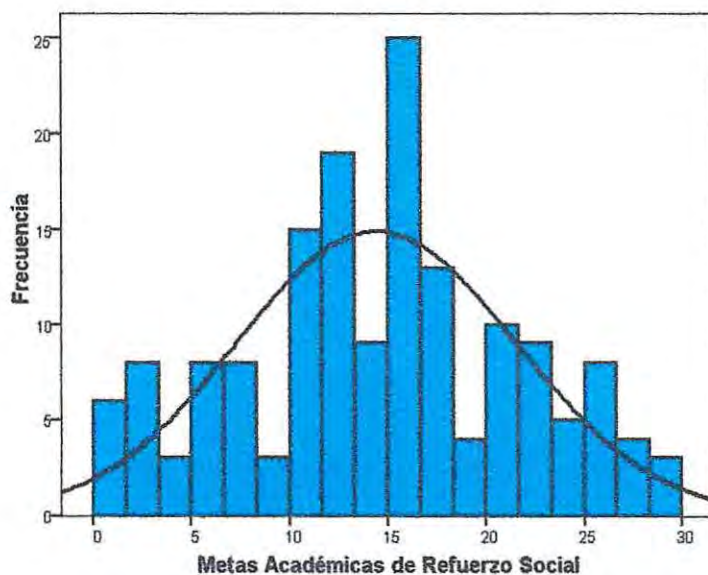
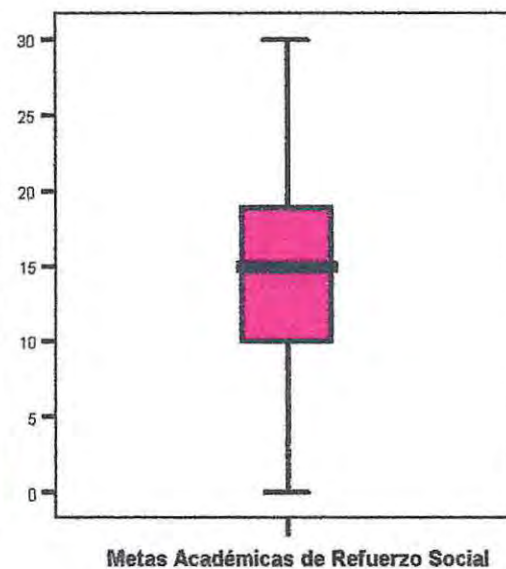


Gráfico 66. Cajón con bigotes – Metas Académicas de Refuerzo Social



La tabla 41 junto con los gráficos 65 y 66, representan los datos obtenidos en la variable Metas Académicas de Refuerzo Social (Ver Anexo C), y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Metas Académicas de Refuerzo Social presenta un puntaje máximo posible de 30.00.
- Los puntajes se agrupan en torno a la media (14.43), siendo ésta de menor valor que la mediana (15.00).
- La curva obtenida por la distribución presenta leve asimetría a la izquierda (-0.05).
- La curtosis (-0.48) indica que la curva de la distribución es suavemente más plana o achatada que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados medios, $Q_1=10.00$ y $Q_3=19.00$.
- No se presentan casos aberrantes.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango medio, en una curva que distribuye suavemente los valores alrededor de la media, y cuya leve asimetría implica que la mayoría de los casos presentan puntajes por sobre la media.

A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos evaluados tienden a manifestar una tendencia moderada a aproximarse a la tarea de aprendizaje con el propósito de obtener una respuesta social positiva de parte de los otros significativos.

4.1.34. Metas Académicas de Logro

Tabla 42. Estadísticos Descriptivos –
Metas Académicas de Logro

N	160
Media	26.24
Mediana	28.00
Desviación Estándar	4.54
Asimetría	-1.66
Curtosis	2.41
Mínimo	10.00
Máximo	30.00
Percentil 25	24.00
Percentil 75	30.00

Gráfico 67. Histograma – Metas Académicas de Logro

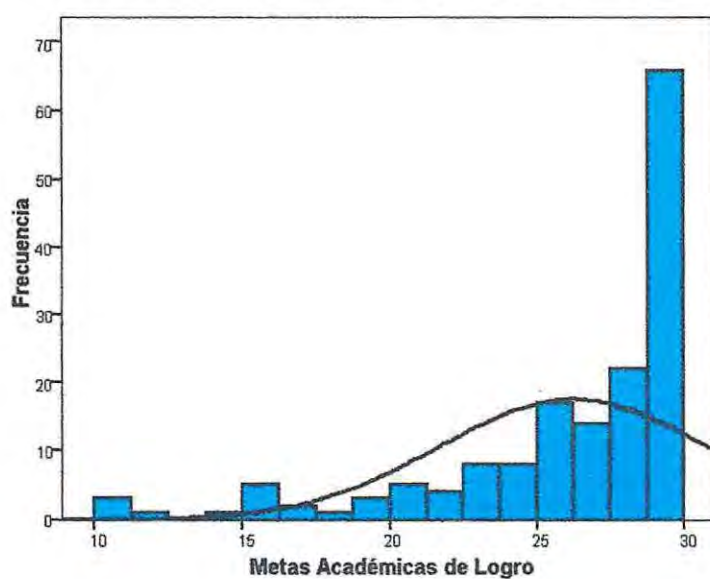
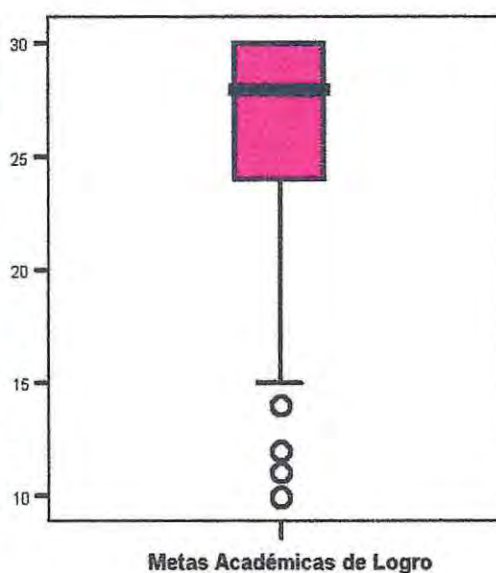


Gráfico 68. Cajón con bigotes –
Metas Académicas de Logro



La tabla 42 junto con los gráficos 67 y 68, representan los datos obtenidos en la variable Metas Académicas de Logro (Ver Anexo C), y manifiestan el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Metas Académicas de Logro presenta un puntaje máximo posible de 30.00.
- Los puntajes se agrupan en torno a la media (26.24), siendo ésta de menor valor que la mediana (28.00).
- La curva obtenida por la distribución presenta asimetría significativa a la izquierda (-1.56).
- La curtosis (2.41) indica que la curva de la distribución es significativamente más 'picuda' o levantada que una curva de distribución *normal*.
- El comportamiento del 50% central de los datos se agrupa en torno a puntajes observados altos, $Q_1=24.00$ y $Q_3=30.00$.
- Se presentan cuatro casos atípicos, ubicándose éstos a más de 1.5 veces el tamaño del rango intercuartílico a partir de su límite inferior.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se observa que el comportamiento medio de los puntajes se encuentra en un rango alto, en una curva que concentra significativamente los valores alrededor de la media, y cuya asimetría significativa implica que la mayoría de los casos presentan puntajes por sobre la media.

A partir de lo anterior es posible afirmar que los individuos evaluados tienden a manifestar una tendencia alta de aproximarse al aprendizaje estrictamente enfocados en obtener buenos resultados en los exámenes para el avance en los estudios y su proyección en el futuro.

4.2. ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA COMPARADA ENTRE SEDES

4.2.1. Promedio

Tabla 43. Estadísticos Descriptivos – Promedio según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	3.06	2.86
Mediana	3.00	3.00
Desv. Estándar	0.93	0.94
Asimetría	0.01	-0.17
Curtosis	-0.28	-0.39
Mínimo	1.00	1.00
Máximo	5.00	5.00
Percentil 25	2.00	2.00
Percentil 75	4.00	4.00

Gráfico 69. Histograma – Promedio - Sede Valparaíso

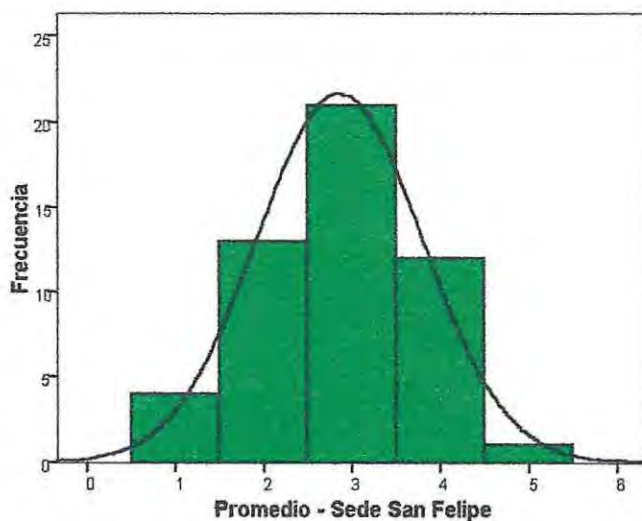
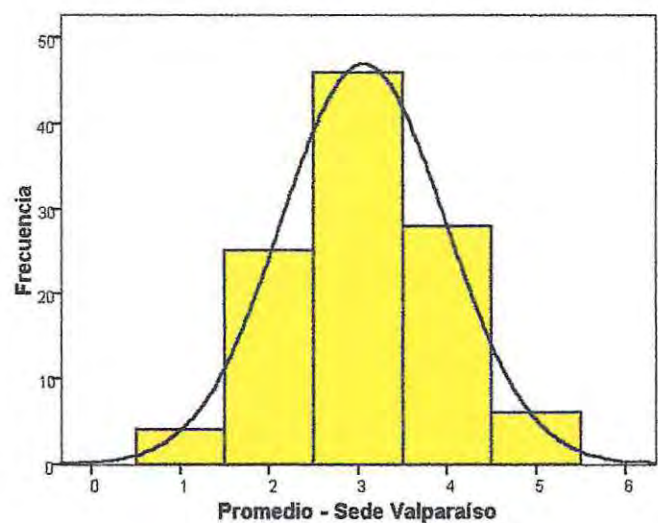


Gráfico 70. Histograma – Promedio - Sede Valparaíso



La tabla 43 junto con los gráficos 69 y 70, representan los datos obtenidos en la variable Promedio en las Sedes Valparaíso y San Felipe, al respecto de los cuales es posible indicar el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Promedio presenta un valor máximo posible de 7.00.
- Los puntajes se agrupan en valores medios, con media de valor levemente superior en la Sede Valparaíso (3.06 vs. 2.86), siendo la mediana del mismo valor en ambas sedes (3.00).
- La curva obtenida por la distribución en la Sede Valparaíso (0.01) presenta leve asimetría a la derecha, mientras que en la Sede San Felipe (-0.17) es levemente a la izquierda.
- La curtosis indica que las curvas de distribución son levemente más planas que una curva normal, siendo en la Sede Valparaíso (-0.28) inferior que en la Sede San Felipe (-0.39).
- La desviación estándar es levemente menor en la Sede Valparaíso que en la Sede San Felipe.
- El rango es del mismo valor en ambas sedes (3.00), presentando además puntajes mínimos y máximos iguales.
- El rango intercuartílico es del mismo valor en ambas sedes (2.00), presentando además límites inferior y superior de igual valor.

A partir de las representaciones y el análisis de los datos obtenidos se constata que los comportamientos medios de los puntajes se ubican en la medianía y son bastante semejantes entre las sedes.

Se presenta una distribución total de datos igual en ambas sedes, con una distribución de datos central concentrada de la misma forma entre ambas.

Finalmente, las curvas en ambas sedes distribuyen suavemente los valores alrededor de la media (más significativamente en la Sede San Felipe), con la mayoría de los casos con puntajes por bajo la media en la Sede Valparaíso y por sobre en la Sede San Felipe.

4.2.2. Apoyo Emocional

Tabla 44. Estadísticos Descriptivos – Apoyo Emocional según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	8.37	8.36
Mediana	8.40	8.50
Desv. Estándar	1.11	1.25
Asimetría	-0.66	-1.86
Curtosis	0.78	5.63
Mínimo	4.00	3.00
Máximo	10.00	9.80
Percentil 25	7.50	7.80
Percentil 75	9.30	9.30

Gráfico 71. Histograma – Apoyo Emocional - Sede Valparaíso

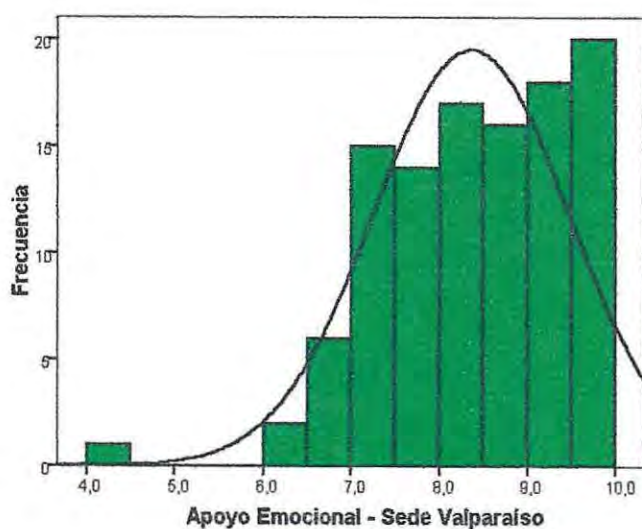
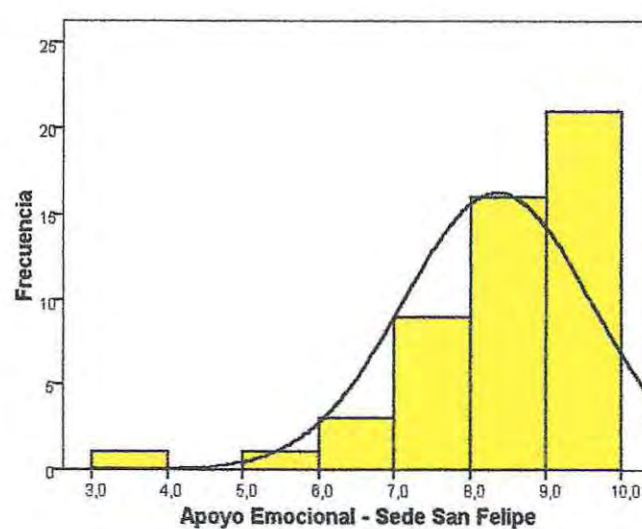


Gráfico 72. Histograma – Apoyo Emocional - Sede San Felipe



La tabla 44 junto con los gráficos 71 y 72, representan los datos obtenidos en la variable Apoyo Emocional en las Sedes Valparaíso y San Felipe, al respecto de los cuales es posible indicar el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Apoyo Emocional presenta un valor máximo posible de 10.00.
- Los puntajes se agrupan en valores altos, con medias de bastante semejanza (8.37 vs. 8.36), siendo la mediana levemente superior en la Sede San Felipe (8.40 vs. 8.50).
- Las curvas obtenidas por las distribuciones presentan asimetría a la izquierda, siendo ésta menos marcada en la Sede Valparaíso (-0.66) que en la Sede San Felipe (-1.86).
- La curtosis indica que las curvas de distribución son más levantadas que una curva normal, levemente en la Sede Valparaíso (0.78) y significativamente en la Sede San Felipe (5.63).
- La desviación estándar es menor en la Sede Valparaíso que en la Sede San Felipe.
- El rango es menor en la Sede Valparaíso (6.00) que en la Sede San Felipe (6.80), presentando además la Sede San Felipe puntajes mínimos y máximos inferiores.
- El rango intercuartílico es levemente mayor en la Sede Valparaíso (1.80) que en la Sede San Felipe (1.50), presentando un límite menor inferior en la Sede Valparaíso.

A partir de las representaciones y el análisis de los datos obtenidos se constata que los comportamientos medios de los puntajes son altos y bastante semejantes entre las sedes.

Se presenta una distribución total de datos mayor en la Sede San Felipe, pero con una distribución de datos central más concentrada en esta misma Sede.

Finalmente, las curvas en ambas sedes aglutinan los valores alrededor de la media (más significativamente en la Sede San Felipe), con la mayoría de los casos con puntajes por sobre la media (más claramente en la Sede San Felipe).

4.2.3. Apoyo de Consejo

Tabla 45. Estadísticos Descriptivos – Apoyo de Consejo según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	8.30	8.08
Mediana	8.30	8.20
Desv. Estándar	1.22	1.34
Asimetría	-0.89	-2.06
Curtosis	1.19	7.39
Mínimo	4.00	2.00
Máximo	10.00	10.00
Percentil 25	7.70	7.50
Percentil 75	9.25	9.00

Gráfico 73. Histograma – Apoyo de Consejo - Sede Valparaíso

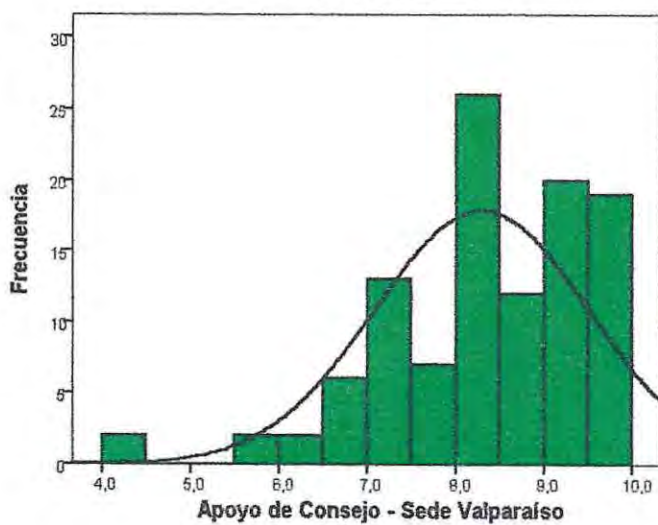
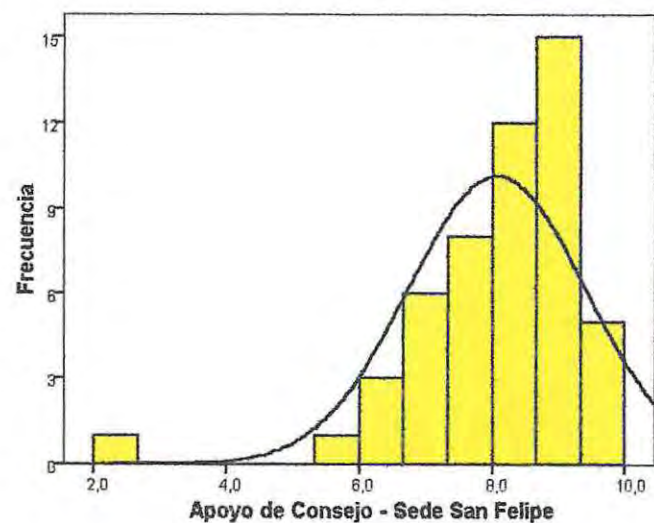


Gráfico 74. Histograma – Apoyo de Consejo - Sede San Felipe



La tabla 45 junto con los gráficos 73 y 74, representan los datos obtenidos en la variable Apoyo de Consejo en las Sedes Valparaíso y San Felipe, al respecto del cual es posible indicar el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Apoyo de Consejo presenta un valor máximo posible de 10.00.
- Los puntajes se agrupan en valores altos, con media superior en la Sede Valparaíso (8.30 vs. 8.08), siendo la mediana levemente inferior en la Sede Valparaíso (8.40 vs. 8.50).
- Las curvas obtenidas por las distribuciones presentan asimetría a la izquierda, siendo ésta menos marcada en la Sede Valparaíso (-0.89) que en la Sede San Felipe (-2.06).
- La curtosis indica que las curvas de distribución son más levantadas que una curva normal, levemente en la Sede Valparaíso (1.19) y significativamente en la Sede San Felipe (7.39).
- La desviación estándar es menor en la Sede Valparaíso que en la Sede San Felipe.
- El rango es menor en la Sede Valparaíso (6.00) que en la Sede San Felipe (8.00), presentando además la Sede San Felipe puntajes mínimos inferiores.
- El rango intercuartílico es levemente mayor en la Sede Valparaíso (1.55) que en la Sede San Felipe (1.50), presentando límites menor y mayor inferiores en la Sede San Felipe.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se constata que los comportamientos medios de los puntajes son altos y bastante semejantes entre las sedes.

Se presenta una distribución total de datos mayor en la Sede San Felipe, pero con una distribución de datos central levemente más concentrada en esta misma Sede.

Finalmente, las curvas aglutinan los valores alrededor de la media (más significativamente en la Sede San Felipe), con la mayoría de los casos con puntajes por sobre la media en ambas sedes (más significativamente en la Sede San Felipe).

4.2.4. Apoyo de Ayuda

Tabla 46. Estadísticos Descriptivos – Apoyo de Ayuda según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	8.44	8.64
Mediana	8.50	8.80
Desv. Estándar	1.19	1.00
Asimetría	-0.58	-0.47
Curtosis	-0.15	-0.53
Mínimo	5.20	6.20
Máximo	10.00	10.00
Percentil 25	7.70	8.00
Percentil 75	9.50	9.50

Gráfico 75. Histograma – Apoyo de Ayuda - Sede Valparaíso

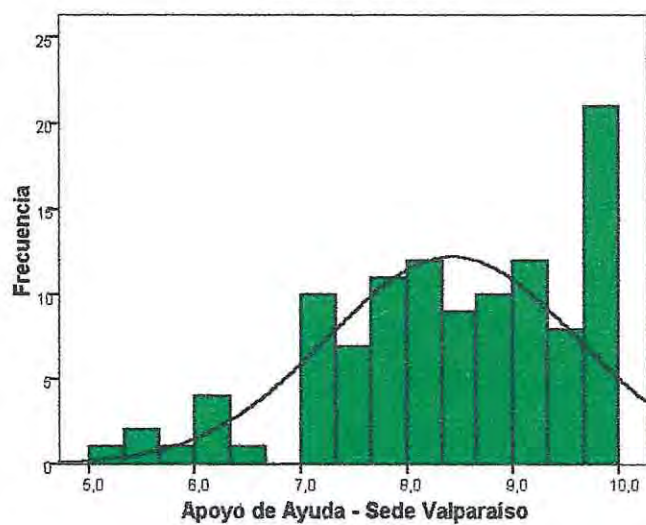
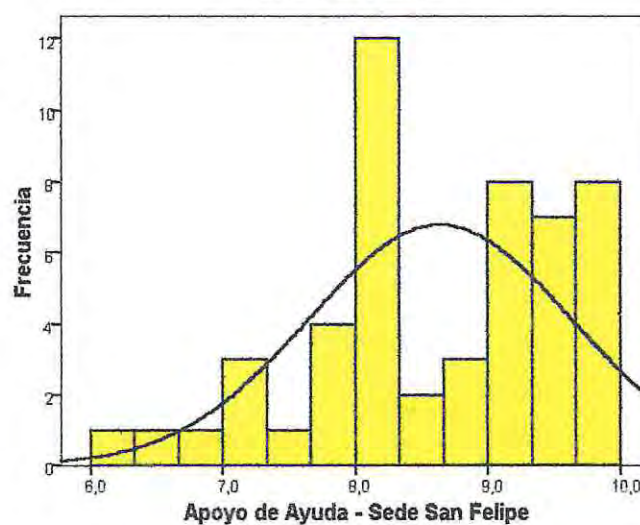


Gráfico 76. Histograma – Apoyo de Ayuda - Sede San Felipe



La tabla 46 junto con los gráficos 75 y 76, representan los datos obtenidos en la variable Apoyo de Ayuda en las Sedes Valparaíso y San Felipe, al respecto del cual es posible indicar el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Apoyo de Ayuda presenta un puntaje máximo posible de 10.00.
- Los puntajes se agrupan en valores altos, con media inferior en la Sede Valparaíso (8.44 vs. 8.64), siendo la mediana inferior en la Sede Valparaíso (8.50 vs. 8.80).
- Las curvas obtenidas por las distribuciones presentan leve asimetría a la izquierda, siendo en la Sede Valparaíso (-0.58) levemente mayor que en la Sede San Felipe (-0.47).
- La curtosis indica que las curvas de distribución son levemente más planas que una curva normal, siendo en la Sede Valparaíso (-0.15) inferior que en la Sede San Felipe (-0.53).
- La desviación estándar es mayor en la Sede Valparaíso que en la Sede San Felipe.
- El rango es mayor en la Sede Valparaíso (4.80) que en la Sede San Felipe (3.80), presentando además la Sede Valparaíso puntaje mínimo inferior.
- El rango intercuartílico es levemente mayor en la Sede Valparaíso (1.80) que en la Sede San Felipe (1.50), presentando límite menor inferior en la Sede Valparaíso.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se constata que los comportamientos medios de los puntajes son altos y bastante semejantes entre las sedes.

Se presenta una distribución total de datos mayor en la Sede Valparaíso, con una distribución de datos central levemente más concentrada en la Sede San Felipe.

Finalmente, las curvas en ambas sedes distribuyen suavemente los valores alrededor de la media (más claramente en la Sede San Felipe), con la mayoría de los casos con puntajes por sobre la media.

4.2.5. Apoyo Funcional Total

Tabla 47. Estadísticos Descriptivos – Apoyo Funcional Total según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	8.35	8.36
Mediana	8.50	8.60
Desv. Estándar	1.04	0.91
Asimetría	-0.68	-1.36
Curtosis	0.47	2.86
Mínimo	5.00	5.00
Máximo	10.00	9.60
Percentil 25	7.60	7.90
Percentil 75	9.20	9.00

Gráfico 77. Histograma – Apoyo Funcional Total - Sede Valparaíso

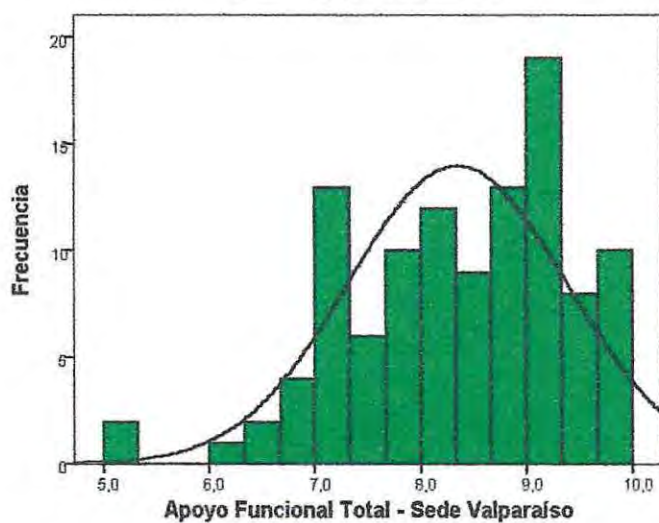
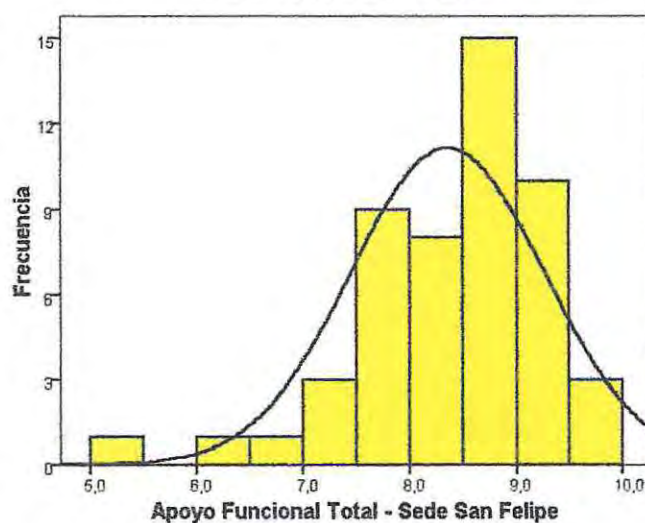


Gráfico 78. Histograma – Apoyo Funcional Total - Sede San Felipe



La tabla 47 junto con los gráficos 77 y 78, representan los datos obtenidos en la variable Apoyo Funcional Total en las Sedes Valparaíso y San Felipe, al respecto del cual es posible indicar el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Apoyo Funcional Total presenta un puntaje máximo posible de 10.00.
- Los puntajes se agrupan en valores altos, con medias de bastante semejanza (8.35 vs. 8.37), siendo la mediana levemente superior en la Sede San Felipe (8.50 vs. 8.60).
- Las curvas obtenidas por las distribuciones presentan asimetría a la izquierda, siendo ésta menos marcada en la Sede Valparaíso (-0.68) que en la Sede San Felipe (-1.36).
- La curtosis indica que las curvas de distribución son más levantadas que una curva normal, levemente en la Sede Valparaíso (0.47) y significativamente en la Sede San Felipe (2.86).
- La desviación estándar es mayor en la Sede Valparaíso que en la Sede San Felipe.
- El rango es mayor en la Sede Valparaíso (5.00) que en la Sede San Felipe (4.60), presentando además la Sede San Felipe puntaje máximo superior.
- El rango intercuartílico es levemente mayor en la Sede Valparaíso (1.60) que en la Sede San Felipe (1.10), mas con límite menor inferior y mayor superior en la Sede Valparaíso.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se constata que los comportamientos medios de los puntajes son altos y bastante semejantes entre las sedes.

Se presenta una distribución total de datos mayor en la Sede Valparaíso, con una distribución de datos central más concentrada en la Sede San Felipe.

Finalmente, las curvas en ambas sedes aglutinan los valores alrededor de la media (más significativamente en la Sede San Felipe), con la mayoría de los casos con puntajes por sobre la media (más significativamente en la Sede San Felipe).

4.2.6. Reciprocidad Emocional

Tabla 48. Estadísticos Descriptivos – Reciprocidad Emocional según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	4.05	4.00
Mediana	4.00	4.00
Desv. Estándar	0.71	0.67
Asimetría	-0.26	-0.16
Curtosis	-0.88	-0.70
Mínimo	2.20	2.50
Máximo	5.00	5.00
Percentil 25	3.55	3.50
Percentil 75	4.70	4.50

Gráfico 79. Histograma – Reciprocidad Emocional - Sede Valparaíso

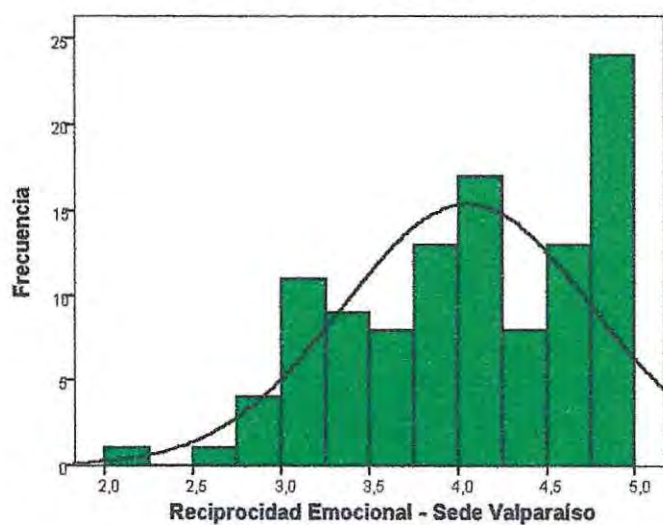
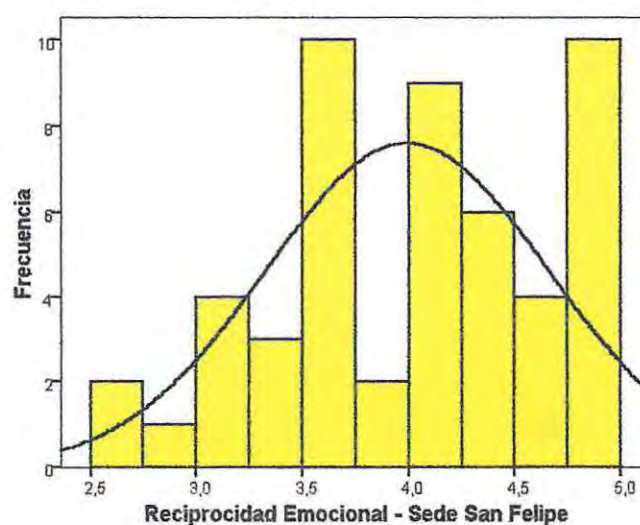


Gráfico 80. Histograma – Reciprocidad Emocional - Sede San Felipe



La tabla 48 junto con los gráficos 79 y 80, representan los datos obtenidos en la variable Reciprocidad Emocional en las Sedes Valparaíso y San Felipe, manifestando el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Reciprocidad Emocional presenta un puntaje máximo posible de 5.00.
- Los puntajes se agrupan en valores altos, con media levemente superior en la Sede Valparaíso (4.05 vs. 4.00), siendo la mediana igual en ambas sedes (4.00).
- Las curvas obtenidas por las distribuciones presentan leve asimetría a la izquierda, siendo en la Sede Valparaíso (-0.26) levemente mayor que en la Sede San Felipe (-0.16).
- La curtosis indica que las curvas de distribución son levemente más planas que una curva normal, siendo en la Sede Valparaíso (-0.88) inferior que en la Sede San Felipe (-0.70).
- La desviación estándar es levemente mayor en la Sede Valparaíso.
- El rango es mayor en la Sede Valparaíso (2.80) que en la Sede San Felipe (2.50), presentando además la Sede Valparaíso puntaje mínimo inferior.
- El rango intercuartílico es levemente mayor en la Sede Valparaíso (1.15) que en la Sede San Felipe (1.00), presentando límites menor y mayor superiores en la Sede Valparaíso.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se constata que los comportamientos medios de los puntajes son altos y bastante semejantes entre las sedes.

Se presenta una distribución total de datos mayor en la Sede Valparaíso, con una distribución de datos central levemente más concentrada en la Sede San Felipe.

Finalmente, las curvas en ambas sedes distribuyen suavemente los valores alrededor de la media, con la mayoría de los casos con puntajes por sobre la media.

4.2.7. Reciprocidad de Consejo

Tabla 49. Estadísticos Descriptivos – Reciprocidad de Consejo según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	4.08	4.08
Mediana	4.10	4.10
Desv. Estándar	0.73	0.74
Asimetría	-0.51	-1.74
Curtosis	-0.34	5.56
Mínimo	2.00	1.00
Máximo	5.00	5.00
Percentil 25	3.55	3.80
Percentil 75	4.75	4.50

Gráfico 81. Histograma – Reciprocidad de Consejo - Sede Valparaíso

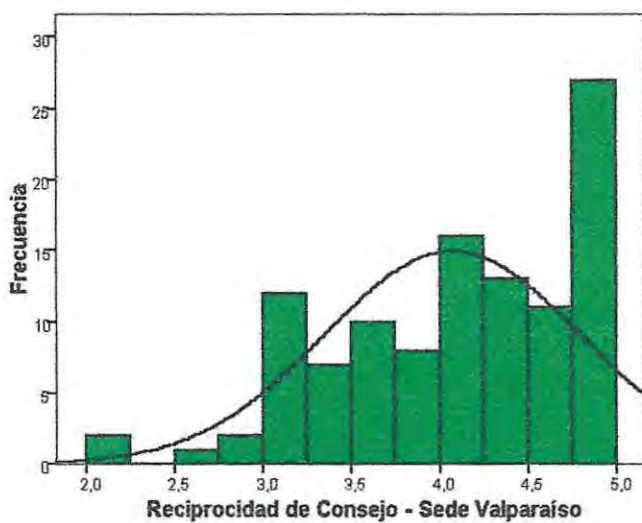
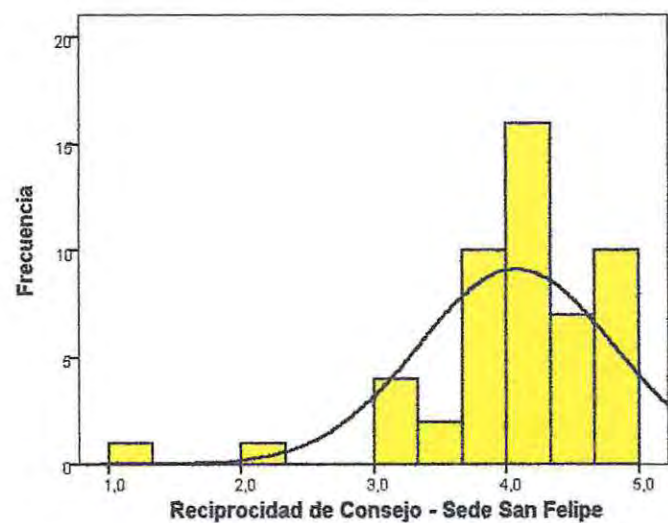


Gráfico 82. Histograma – Reciprocidad de Consejo - Sede San Felipe



La tabla 49 junto con los gráficos 81 y 82, representan los datos obtenidos en la variable Reciprocidad de Consejo en las Sedes Valparaíso y San Felipe, manifestando el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Reciprocidad de Consejo presenta un puntaje máximo posible de 5.00.
- Los puntajes se agrupan en valores altos, con media y mediana iguales entre las sedes (4.08 y 4.10, respectivamente).
- Las curvas obtenidas por las distribuciones presentan leve asimetría a la izquierda, siendo en la Sede Valparaíso (-0.51) levemente menor que en la Sede San Felipe (-1.74).
- Las curtosis presentan distinto signo, con curva de distribución más plana que una curva normal en la Sede Valparaíso (-0.34) y más levantada en la Sede San Felipe (5.56).
- La desviación estándar es levemente menor en Sede Valparaíso.
- El rango es menor en la Sede Valparaíso (3.00) que en la Sede San Felipe (4.00), presentando además la Sede Valparaíso puntaje mínimo superior.
- El rango intercuartílico es mayor en la Sede Valparaíso (1.20) que en la Sede San Felipe (0.70), presentando límites menor inferior y mayor superior en la Sede Valparaíso.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se constata que los comportamientos medios de los puntajes son altos en ambas sedes.

Se presenta una distribución total de datos menor en la Sede Valparaíso, con una distribución de datos central levemente más concentrada en la Sede San Felipe.

Finalmente, las curvas en ambas sedes presentan la mayoría de los casos con puntajes por sobre la media, con la Sede Valparaíso distribuyendo suavemente los valores alrededor de la media mientras que en la Sede San Felipe éstos se concentran significativamente.

4.2.8. Reciprocidad de Ayuda

Tabla 50. Estadísticos Descriptivos – Reciprocidad de Ayuda según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	4.33	4.33
Mediana	4.50	4.50
Desv. Estándar	0.71	0.69
Asimetría	-1.04	-1.30
Curtosis	0.56	1.77
Mínimo	1.80	2.00
Máximo	5.00	5.00
Percentil 25	4.00	4.00
Percentil 75	5.00	5.00

Gráfico 83. Histograma – Reciprocidad de Ayuda - Sede Valparaíso

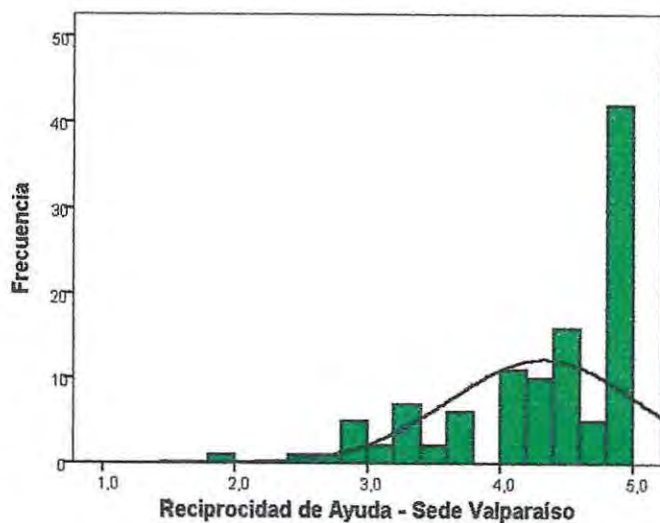
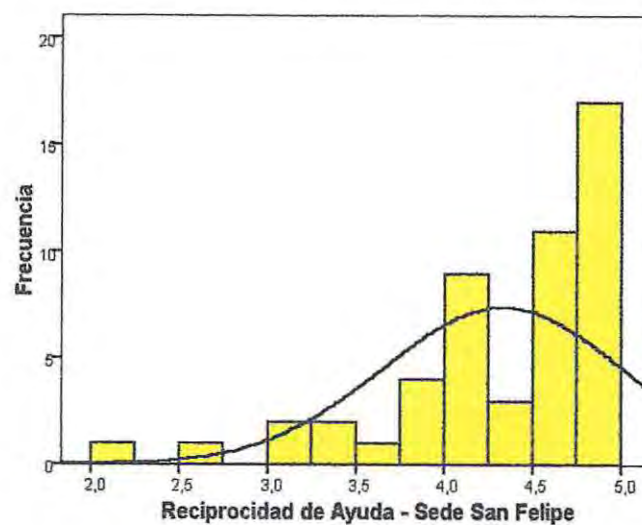


Gráfico 84. Histograma – Reciprocidad de Ayuda - Sede San Felipe



La tabla 50 junto con los gráficos 83 y 84, representan los datos obtenidos en la variable Reciprocidad de Ayuda en las Sedes Valparaíso y San Felipe, con el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Reciprocidad de Ayuda presenta un puntaje máximo posible de 5.00.
- Los puntajes se agrupan en valores altos, con media y mediana iguales en cada sede (4.33 y 4.50, respectivamente).
- Las curvas obtenidas por las distribuciones presentan asimetría a la izquierda, siendo ésta menos marcada en la Sede Valparaíso (-1.04) que en la Sede San Felipe (-1.30).
- La curtosis indica que las curvas de distribución son más levantadas que una curva normal, levemente en la Sede Valparaíso (0.56) y significativamente en la Sede San Felipe (1.77).
- La desviación estándar es levemente mayor en la Sede Valparaíso.
- El rango es mayor en la Sede Valparaíso (3.20) que en la Sede San Felipe (3.00), presentando además la Sede San Felipe puntaje mínimo superior.
- El rango intercuartílico es el mismo en cada sede (1.00).

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se constata que los comportamientos medios de los puntajes son altos y semejantes entre las sedes.

Se presenta una distribución total de datos mayor en la Sede Valparaíso, con una distribución de datos central concentrada de igual manera en cada sede.

Finalmente, las curvas en ambas sedes aglutinan los valores alrededor de la media (más significativamente en la Sede San Felipe), con la mayoría de los casos con puntajes por sobre la media (más significativamente en la Sede San Felipe).

4.2.9. Reciprocidad Funcional Total

Tabla 51. Estadísticos Descriptivos – Reciprocidad Funcional Total según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	4.15	4.12
Mediana	4.20	4.20
Desv. Estándar	0.62	0.55
Asimetría	-0.58	-0.35
Curtosis	0.04	-0.40
Mínimo	2.00	3.00
Máximo	5.00	5.00
Percentil 25	3.70	3.80
Percentil 75	4.70	4.50

Gráfico 85. Histograma – Reciprocidad Funcional Total - Sede Valparaíso

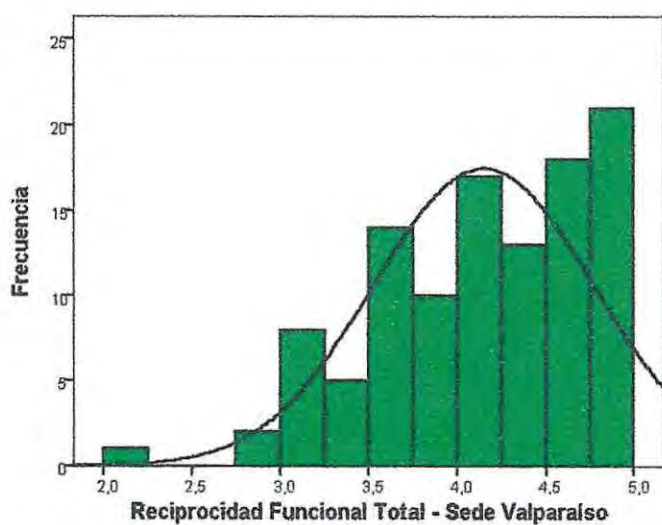
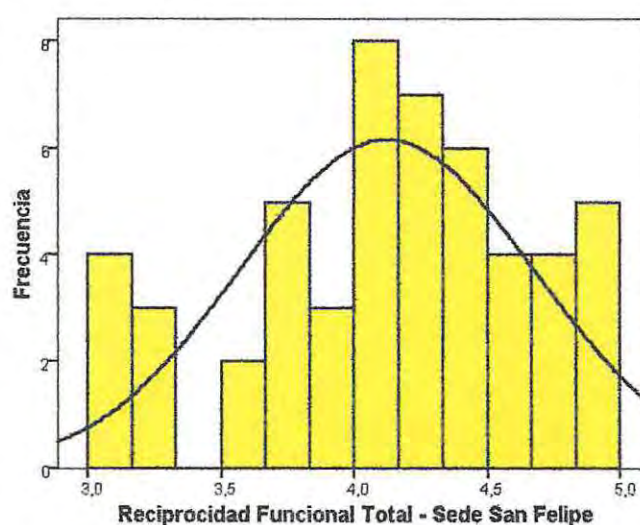


Gráfico 86. Histograma – Reciprocidad Funcional Total- Sede San Felipe



La tabla 51 junto con los gráficos 85 y 86, representan los datos obtenidos en la variable Reciprocidad Funcional Total en las Sedes Valparaíso y San Felipe, manifestando el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Reciprocidad Funcional Total presenta un puntaje máximo posible de 5.00.
- Los puntajes se agrupan en valores altos, con media levemente superior en la Sede Valparaíso (4.15 vs. 4.12), siendo la mediana igual en ambas sedes (4.20).
- Las curvas obtenidas por las distribuciones presentan leve asimetría a la izquierda, siendo en la Sede Valparaíso (-0.58) levemente mayor que en la Sede San Felipe (-0.35).
- Las curtosis presentan distinto signo, con curva de distribución más levantada que una curva normal en la Sede Valparaíso (0.04) y más plana en la Sede San Felipe (-0.40).
- La desviación estándar es levemente mayor en Sede Valparaíso.
- El rango es mayor en la Sede Valparaíso (3.00) que en la Sede San Felipe (2.00), presentando además la Sede Valparaíso puntaje mínimo inferior.
- El rango intercuartílico es mayor en la Sede Valparaíso (1.00) que en la Sede San Felipe (0.70), presentando límites menor inferior y mayor superior en la Sede Valparaíso.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se constata que los comportamientos medios de los puntajes son altos en ambas sedes.

Se presenta una distribución total de datos mayor en la Sede Valparaíso, con una distribución de datos central levemente más concentrada en la Sede San Felipe.

Finalmente las curvas en ambas sedes presentan la mayoría de los casos con puntajes por sobre la media, con la Sede Valparaíso aglutinando los valores alrededor de la media mientras que en la Sede San Felipe éstos se distribuyen.

4.2.10. Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Verbal

Tabla 52. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Verbal según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	20.12	19.55
Mediana	20.00	19.00
Desv. Estándar	6.33	5.70
Asimetría	-0.15	-0.18
Curtosis	-0.79	-0.32
Mínimo	5.00	5.00
Máximo	30.00	30.00
Percentil 25	16.00	16.00
Percentil 75	26.00	25.00

Gráfico 87. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Verbal - Sede Valparaíso

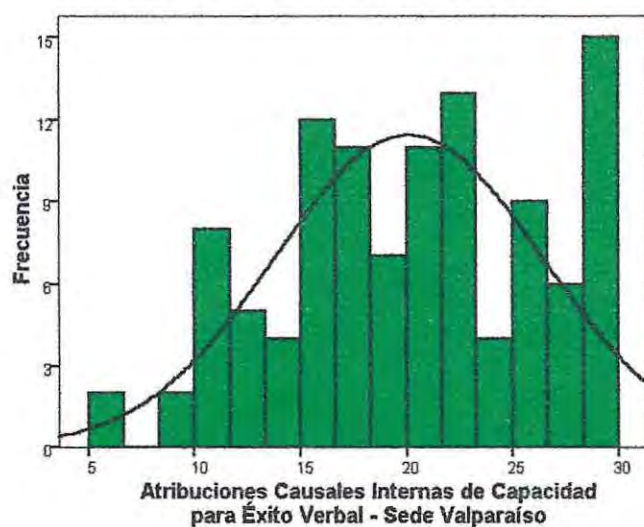
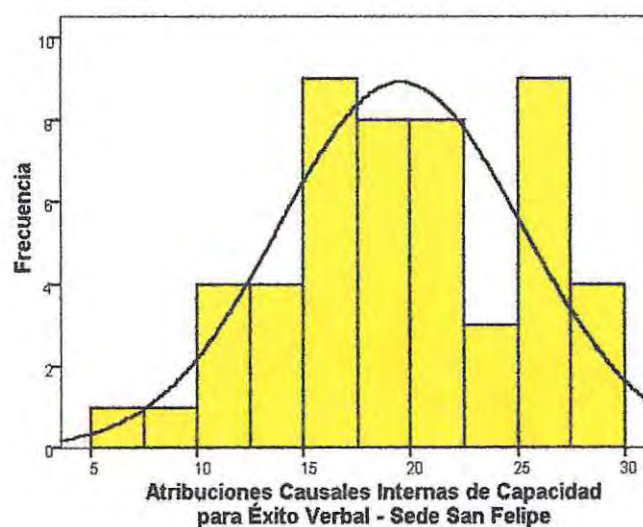


Gráfico 88. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Verbal - Sede San Felipe



La tabla 52 junto con los gráficos 87 y 88, representan los datos obtenidos en la variable Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Verbal en las Sedes Valparaíso y San Felipe, manifestando el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Verbal presenta un puntaje máximo posible de 30.00.
- Los puntajes se agrupan en valores altos, con media levemente superior en la Sede Valparaíso (20.12 vs. 19.55), al igual que la mediana (20.00 vs. 19.00).
- Las curvas obtenidas por las distribuciones presentan leve asimetría a la izquierda, siendo en la Sede Valparaíso (-0.15) levemente menor que en la Sede San Felipe (-0.18).
- La curtosis indica que las curvas de distribución son levemente más planas que una curva normal, siendo en la Sede Valparaíso (-0.79) inferior que en la Sede San Felipe (-0.32).
- La desviación estándar es mayor en la Sede Valparaíso.
- El rango es el mismo en cada una de las sedes (25.00).
- El rango intercuartílico es levemente mayor en la Sede Valparaíso (10.00) que en la Sede San Felipe (9.00), presentando límites mayor superior la Sede Valparaíso.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se constata que los comportamientos medios de los puntajes son altos y bastante semejantes entre las sedes.

Se presenta una distribución total de datos igual en cada una de las sedes, con una distribución de datos central levemente más concentrada en la Sede San Felipe.

Finalmente las curvas en ambas sedes distribuyen suavemente los valores alrededor de la media, con la mayoría de los casos con puntajes por sobre la media.

4.2.11. Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Verbal

Tabla 53. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Verbal según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	10.77	11.67
Mediana	11.00	12.00
Desv. Estándar	6.90	6.64
Asimetría	0.17	-0.03
Curtosis	-0.80	-0.87
Mínimo	0.00	0.00
Máximo	25.00	26.00
Percentil 25	5.50	7.00
Percentil 75	15.00	16.00

Gráfico 89. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Verbal - Sede Valparaíso

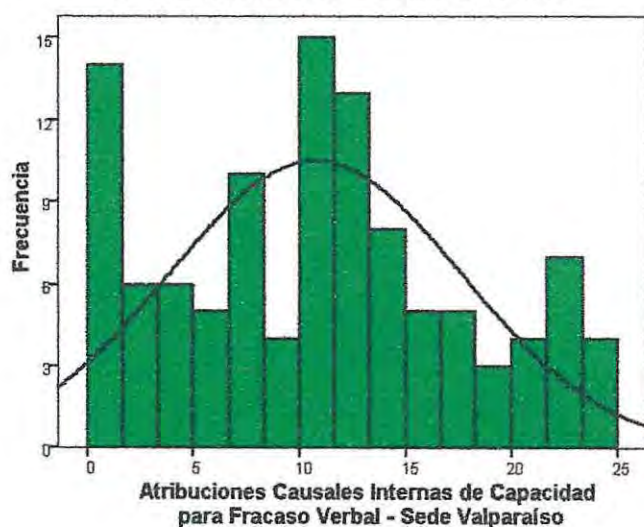
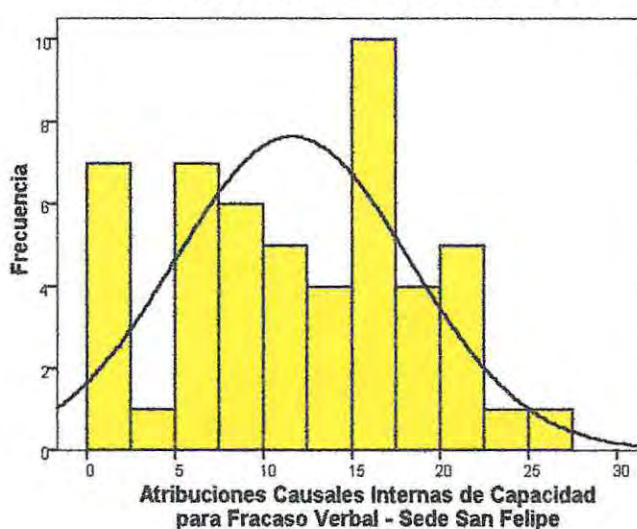


Gráfico 90. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Verbal - Sede San Felipe



La tabla 53 junto con los gráficos 89 y 90, representan los datos obtenidos en la variable Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Verbal en las Sedes Valparaíso y San Felipe, manifestando el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Verbal presenta un puntaje máximo posible de 30.00.
- Los puntajes se agrupan en valores bajos, con media levemente inferior en la Sede Valparaíso (10.77 vs. 11.67), al igual que la mediana (11.00 vs. 12.00).
- La curva obtenida por la distribución en la Sede Valparaíso (0.17) presenta leve asimetría a la derecha, mientras que en la Sede San Felipe (-0.03) es levemente a la izquierda.
- La curtosis indica que las curvas de distribución son levemente más planas que una curva normal, siendo en la Sede Valparaíso (-0.80) inferior que en la Sede San Felipe (-0.87).
- La desviación estándar es levemente mayor en la Sede Valparaíso.
- El rango es levemente menor en la Sede Valparaíso (25.00), presentando un máximo inferior que en la Sede San Felipe.
- El rango intercuartílico es levemente mayor en la Sede Valparaíso (9.50) que en la Sede San Felipe (9.00), presentando límites superior e inferior menores en la Sede Valparaíso.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se constata que los comportamientos medios de los puntajes se hallan en la medianía inferior en ambas sedes.

Se presenta una distribución total de datos levemente menor en la Sede Valparaíso, con una distribución de datos central levemente más concentrada en la Sede San Felipe.

Finalmente, las curvas en ambas sedes distribuyen los valores suavemente alrededor de la media, con la mayoría de los casos con puntajes por bajo la media en la Sede Valparaíso y por sobre en la Sede San Felipe.

4.2.12. Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Matemático

Tabla 54. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Matemático según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	17.19	17.25
Mediana	18.00	20.00
Desv. Estándar	8.27	9.03
Asimetría	-0.42	-0.40
Curtosis	-0.57	-1.16
Mínimo	0.00	0.00
Máximo	30.00	30.00
Percentil 25	12.00	8.00
Percentil 75	24.00	25.00

Gráfico 91. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Matemático - Sede Valparaíso

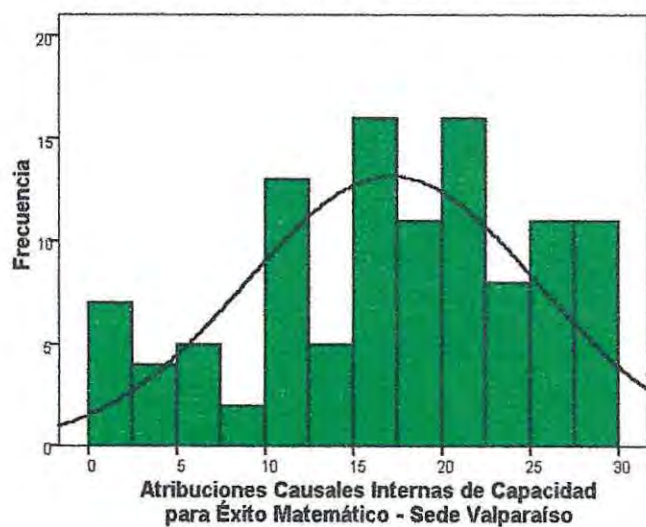
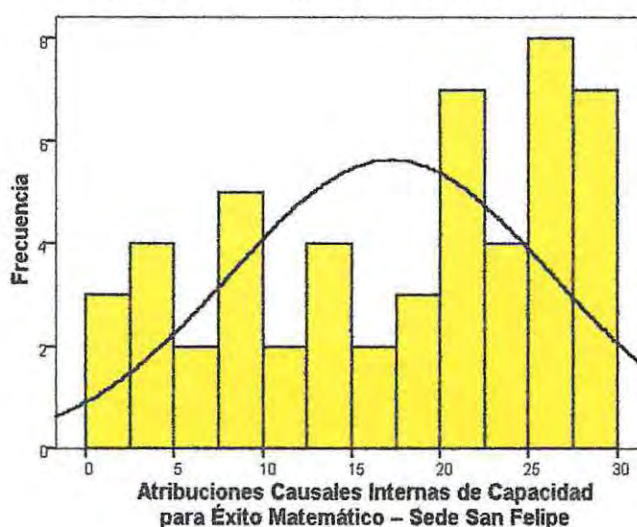


Gráfico 92. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Matemático - Sede San Felipe



La tabla 54 junto con los gráficos 91 y 92, representan los datos obtenidos en la variable Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Matemático en Sedes Valparaíso y San Felipe, manifestando el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Matemático presenta un puntaje máximo posible de 30.00.
- Los puntajes se agrupan en valores en la medianía superior, con media levemente superior en la Sede Valparaíso (17.19 vs. 17.25), al igual que la mediana (18.00 vs. 20.00).
- Las curvas obtenidas por las distribuciones presentan leve asimetría a la izquierda, siendo en la Sede Valparaíso (-0.42) levemente menor que en la Sede San Felipe (-0.40).
- La curtosis indica que las curvas de distribución son levemente más planas que una curva normal, siendo en la Sede Valparaíso (-0.57) inferior que en la Sede San Felipe (-1.16).
- La desviación estándar es levemente mayor en la Sede San Felipe.
- El rango es el mismo en cada una de las sedes (30.00).
- El rango intercuartílico es menor en la Sede Valparaíso (12.00) que en la Sede San Felipe (17.00), presentando límites superior e inferior más extremos la Sede San Felipe.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se constata que los comportamientos medios de los puntajes se hallan en la medianía superior y son semejantes entre las sedes.

Se presenta una distribución total de datos igual en cada una de las sedes, con una distribución de datos central significativamente más concentrada en la Sede San Felipe.

Finalmente, las curvas en ambas sedes distribuyen los valores alrededor de la media (significativamente en la Sede San Felipe), con la mayoría de los casos con puntajes por sobre la media.

4.2.13. Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Matemático

Tabla 55. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Matemático según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	13.68	13.61
Mediana	13.00	14.00
Desv. Estándar	6.71	7.58
Asimetría	0.33	0.23
Curtosis	-0.45	-0.48
Mínimo	0.00	0.00
Máximo	30.00	29.00
Percentil 25	8.50	7.00
Percentil 75	18.50	18.00

Gráfico 93. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Matemático - Sede Valparaíso

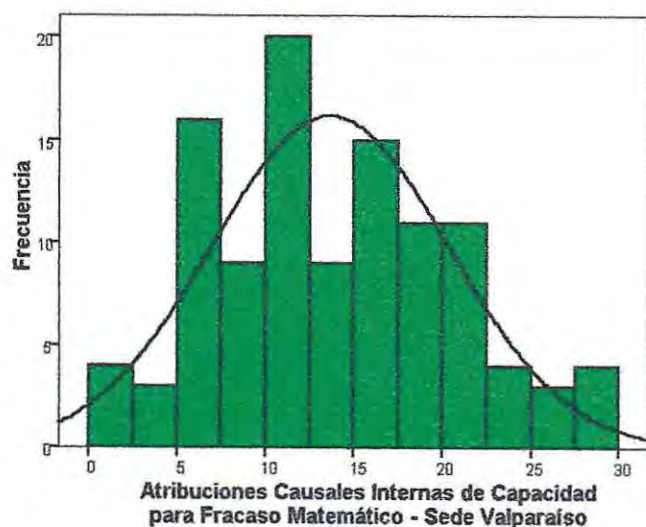
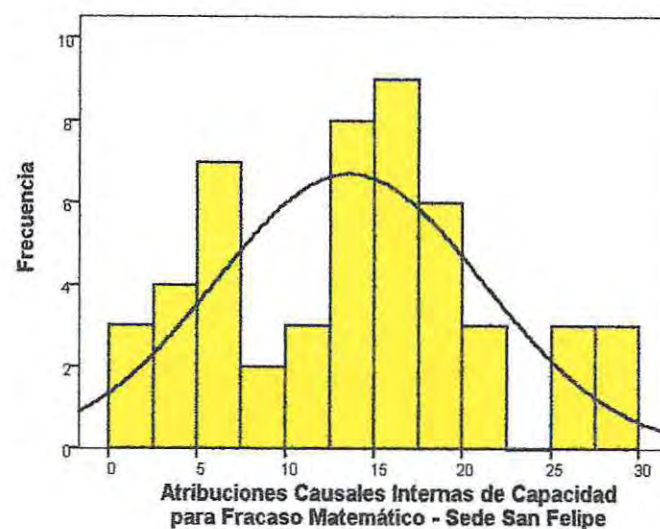


Gráfico 94. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Matemático - Sede San Felipe



La tabla 55 junto con los gráficos 93 y 94, representan los datos obtenidos en la variable Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Matemático en las Sedes Valparaíso y San Felipe, manifestando el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Matemático presenta un puntaje máximo posible de 30.00.
- Los puntajes se agrupan en valores en la medianía, con media levemente mayor en la Sede Valparaíso (13.68 vs. 13.61), al contrario que la mediana (13.00 vs. 14.00).
- La curvas obtenidas por la distribución presentan leve asimetría a la derecha, siendo en la Sede Valparaíso (0.33) levemente mayor a la obtenida en la Sede San Felipe (0.23).
- La curtosis indica que las curvas de distribución son levemente más planas que una curva normal (-0.45 Sede Valparaíso, -0.48 Sede San Felipe).
- La desviación estándar es menor en la Sede Valparaíso.
- El rango es levemente mayor en la Sede Valparaíso (30.00), presentando un máximo superior que en la Sede San Felipe.
- El rango intercuartílico es levemente menor en la Sede Valparaíso (10.00) que en la Sede San Felipe (11.00), presentando límites superior e inferior mayores en la Sede Valparaíso.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se constata que el comportamiento medio de los puntajes se hallan en la medianía y es bastante semejante entre las sedes.

Se presenta una distribución total levemente mayor en la Sede Valparaíso, con una distribución central de datos levemente más concentrada en la Sede San Felipe.

Finalmente, las curvas en ambas sedes distribuyen levemente los valores alrededor de la media, con la mayoría de los casos con puntajes por bajo la media en ambas sedes.

4.2.14. Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Verbal

Tabla 56. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Verbal según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	20.75	22.84
Mediana	21.00	22.00
Desv. Estándar	5.09	3.81
Asimetría	-0.73	0.33
Curtosis	1.00	-0.82
Mínimo	3.00	16.00
Máximo	30.00	30.00
Percentil 25	17.50	20.00
Percentil 75	24.00	26.00

Gráfico 95. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Verbal – Sede Valparaíso

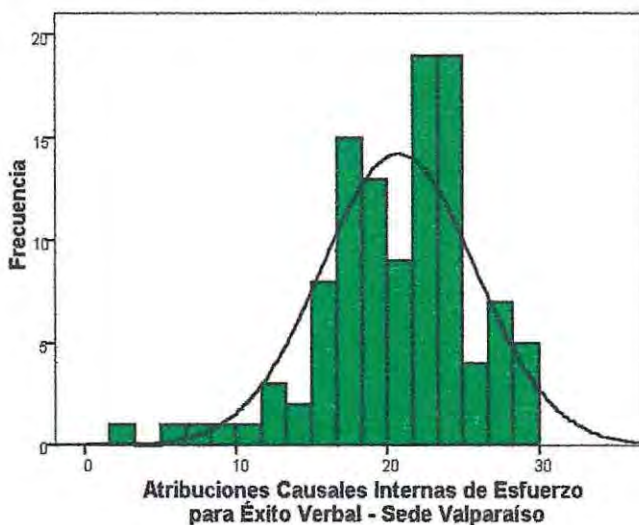
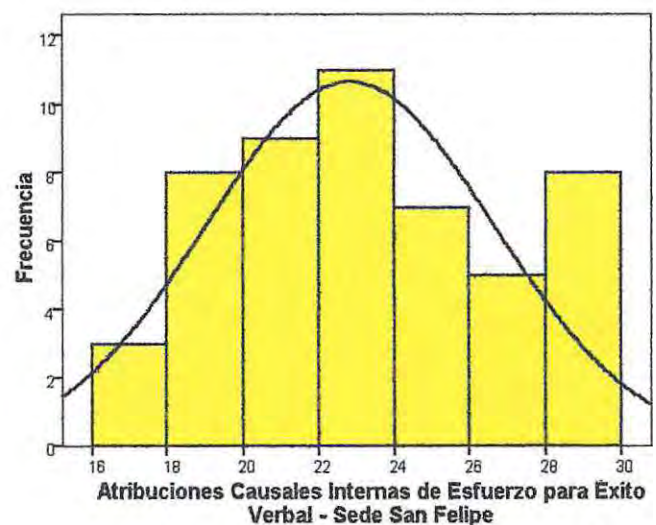


Gráfico 96. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Verbal – Sede San Felipe



La tabla 56 junto con los gráficos 95 y 96, representan los datos obtenidos en la variable Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Verbal en las Sedes Valparaíso y San Felipe, manifestando el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Verbal presenta un puntaje máximo posible de 30.00.
- Los puntajes se agrupan en valores altos, con media levemente menor en la Sede Valparaíso (20.75 vs. 22.84), al igual que la mediana (21.00 vs. 22.00).
- La curvas obtenidas por la distribución presenta leve asimetría a la izquierda en la Sede Valparaíso (-0.73) y a la derecha levemente en la Sede San Felipe (0.33).
- La curtosis indica que la curva de distribución en la Sede Valparaíso (1.00) es más levantada que una curva normal, y levemente más planas en la Sede San Felipe (-0.82)
- La desviación estándar es mayor en la Sede Valparaíso.
- El rango es significativamente mayor en la Sede Valparaíso (27.00), que en la Sede San Felipe (14.00), presentando un mínimo menor la Sede Valparaíso.
- El rango intercuartílico es levemente mayor en la Sede Valparaíso (6.50) que en la Sede San Felipe (6.00), presentando límites superior e inferior menores en la Sede Valparaíso.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se constata que el comportamiento medio de los puntajes se halla en valores altos en ambas sedes.

Se presenta una distribución total significativamente mayor en la Sede Valparaíso, con una distribución central de datos levemente más concentrada en la Sede San Felipe.

La curva en la Sede Valparaíso aglutina los puntajes alrededor de la media, mientras que en la Sede San Felipe estos se distribuyen. La mayoría de los casos en la Sede Valparaíso presenta puntajes por sobre la media, siendo a la inversa en la Sede San Felipe.

4.2.15. Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Verbal

Tabla 57. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Verbal según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	14.12	13.63
Mediana	14.00	15.00
Desv. Estándar	5.72	5.89
Asimetría	0.06	-0.31
Curtosis	0.06	-0.50
Mínimo	0.00	1.00
Máximo	30.00	25.00
Percentil 25	10.00	9.00
Percentil 75	18.00	17.00

Gráfico 97. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Verbal - Sede Valparaíso

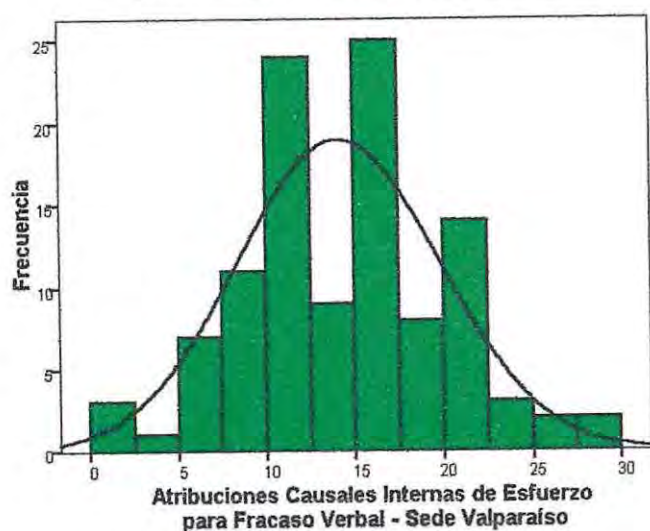
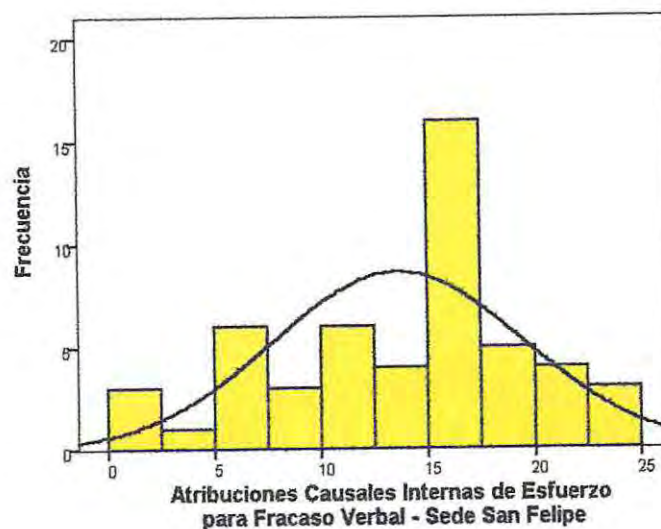


Gráfico 98. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Verbal - Sede San Felipe



La tabla 57 junto con los gráficos 97 y 98, representan los datos obtenidos en la variable Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Verbal en las Sedes Valparaíso y San Felipe, manifestando el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Verbal presenta un puntaje máximo posible de 30.00.
- Los puntajes se agrupan en valores medios, con media levemente mayor en la Sede Valparaíso (14.12 vs. 13.63), y mediana levemente mayor en San Felipe (14.00 vs. 15.00).
- La curvas obtenidas por la distribución presenta leve asimetría a la derecha en la Sede Valparaíso (0.06) y a la izquierda levemente en la Sede San Felipe (-0.31).
- La curtosis indica que la curva de distribución en Sede Valparaíso (0.06) es levemente más levantada que una curva normal, y levemente más plana en la Sede San Felipe (-0.50).
- La desviación estándar es levemente menor en la Sede Valparaíso.
- El rango es significativamente mayor en la Sede Valparaíso (30.00), que en la Sede San Felipe (24.00), presentando valores mínimo y máximo más extremos en Sede Valparaíso.
- El rango intercuartílico es igual en cada una de las sedes (8.00), presentando límites superior e inferior mayores en la Sede Valparaíso.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se constata que el comportamiento medio de los puntajes se halla en la medianía en ambas sedes.

Se presenta una distribución total significativamente mayor en la Sede Valparaíso, con la distribución central de datos igualmente concentrada en ambas sedes.

La curva en la Sede Valparaíso aglutina los puntajes alrededor de la media, mientras que en la Sede San Felipe estos se distribuyen. La mayoría de los casos en la Sede Valparaíso presenta puntajes por bajo la media, siendo a la inversa en la Sede San Felipe.

4.2.16. Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Matemático

Tabla 58. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Matemático según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	18.42	20.86
Mediana	19.00	21.00
Desv. Estándar	6.44	5.55
Asimetría	-0.65	-0.34
Curtosis	0.20	-0.34
Mínimo	1.00	7.00
Máximo	30.00	30.00
Percentil 25	15.00	17.00
Percentil 75	23.00	26.00

Gráfico 99. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Matemático - Sede Valparaíso

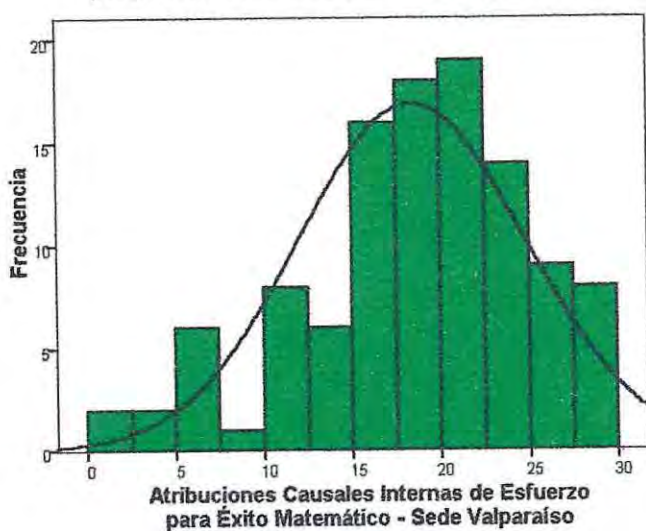
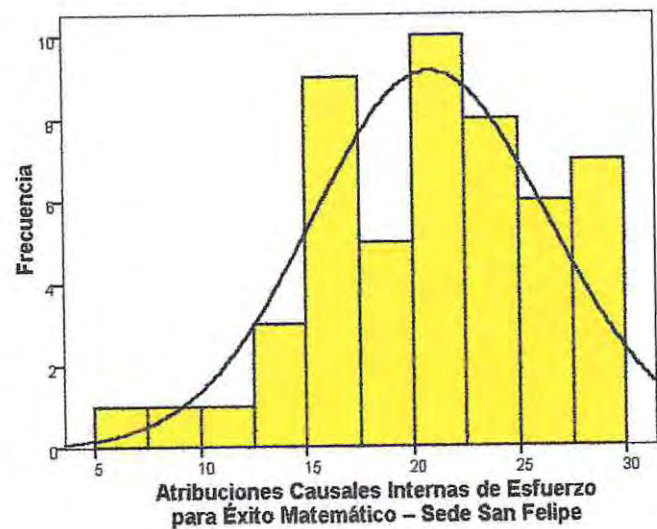


Gráfico 100. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Matemático- Sede San Felipe



La tabla 58 junto con los gráficos 99 y 100, representan los datos obtenidos en la variable Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Matemático en las Sedes Valparaíso y San Felipe, manifestando el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Matemático presenta un puntaje máximo posible de 30.00.
- Los puntajes se agrupan en valores de la medianía superior, con media menor en la Sede Valparaíso (18.42 vs. 20.86), y mediana menor en Sede Valparaíso (19.00 vs. 21.00).
- La curvas obtenidas por la distribución presentan leve asimetría a la izquierda, siendo levemente mayor en la Sede Valparaíso (-0.65) que en la Sede San Felipe (-0.34).
- La curtosis indica que la curva de distribución en Sede Valparaíso (0.20) es levemente más levantada que una curva normal, y levemente más plana en la Sede San Felipe (-0.34).
- La desviación estándar es levemente mayor en la Sede Valparaíso.
- El rango es significativamente mayor en la Sede Valparaíso (29.00), que en la Sede San Felipe (23.00), presentando valor mínimo inferior en Sede Valparaíso.
- El rango intercuartílico es menor en la Sede Valparaíso (8.00) que en la Sede San Felipe (9.00), presentando límites superior e inferior menores en la Sede Valparaíso.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se constata que el comportamiento medio de los puntajes se halla en la medianía superior en ambas sedes.

Se presenta una distribución total significativamente mayor en la Sede Valparaíso, con la distribución central de datos levemente más concentrada en la Sede San Felipe.

La curva en la Sede Valparaíso aglutina los puntajes alrededor de la media, mientras que en la Sede San Felipe estos se distribuyen. La mayoría de los casos presentan puntajes por sobre la media en ambas sedes.

4.2.17. Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Matemático

Tabla 59. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Matemático según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	13.46	12.69
Mediana	13.00	13.00
Desv. Estándar	5.73	5.97
Asimetría	-0.05	0.13
Curtosis	-0.05	0.01
Mínimo	0.00	1.00
Máximo	29.00	28.00
Percentil 25	9.50	9.00
Percentil 75	17.00	17.00

Gráfico 101. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Matemático - Sede Valparaíso

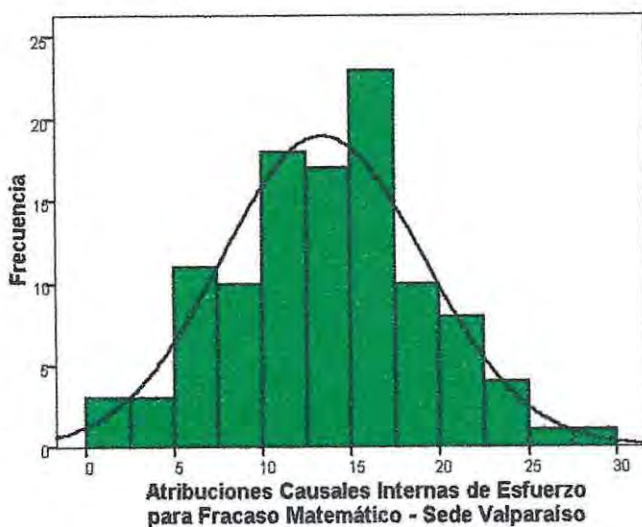
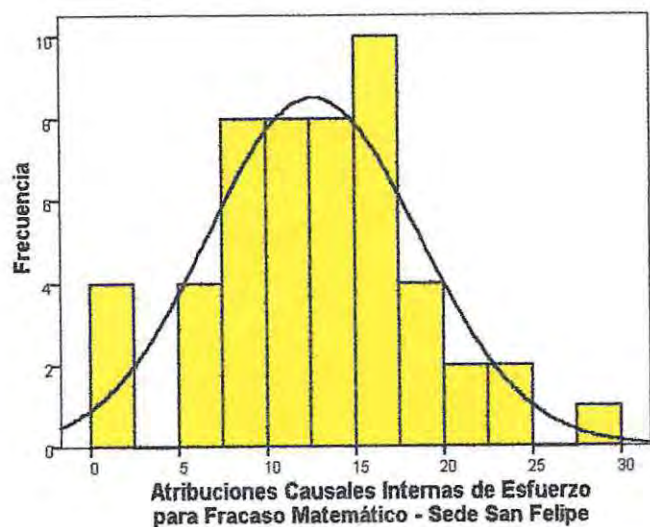


Gráfico 102. Histograma – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Matemático - Sede San Felipe



La tabla 59 junto con los gráficos 101 y 102, representan los datos obtenidos en la variable Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Matemático en las Sedes Valparaíso y San Felipe, manifestando el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Matemático presenta un puntaje máximo posible de 30.00.
- Los puntajes se agrupan en valores de la medianía, con media levemente mayor en la Sede Valparaíso (13.46 vs. 12.69), y mediana igual en ambas sedes (13.00).
- Las curvas obtenidas por la distribución presentan leve asimetría a la izquierda en la Sede Valparaíso (-0.05) y a la derecha levemente en la Sede San Felipe (0.13).
- La curtosis indica que la curva de distribución en Sede Valparaíso (-0.05) es levemente más plana que una curva normal, y levemente más levantada en la Sede San Felipe (0.01).
- La desviación estándar es levemente menor en la Sede Valparaíso.
- El rango es mayor en la Sede Valparaíso (29.00), que en la Sede San Felipe (27.00), presentando valores mínimo y máximo más extremos en Sede Valparaíso.
- El rango intercuartílico es levemente menor en la Sede Valparaíso (7.50) que en la Sede San Felipe (8.00), presentando límite inferior mayor en la Sede Valparaíso.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se constata que el comportamiento medio de los puntajes se halla en la medianía en ambas sedes.

Se presenta una distribución total levemente mayor en la Sede Valparaíso, sin embargo la distribución central de datos se encuentra levemente más concentrada en la Sede Valparaíso.

La curva en la Sede Valparaíso distribuye los puntajes alrededor de la media, mientras que en la Sede San Felipe estos se aglutinan. La mayoría de los casos en la Sede Valparaíso presenta puntajes por sobre la media, siendo a la inversa en la Sede San Felipe.

4.2.18. Atribuciones Causales Externas para Éxito Verbal

Tabla 60. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Externas para Éxito Verbal según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	11.01	10.22
Mediana	11.00	11.00
Desv. Estándar	4.98	4.93
Asimetría	0.31	0.36
Curtosis	0.53	-0.15
Mínimo	0.00	2.00
Máximo	28.00	22.00
Percentil 25	8.00	6.00
Percentil 75	14.00	12.00

Gráfico 103. Histograma – Atribuciones Causales Externas para Éxito Verbal - Sede Valparaíso

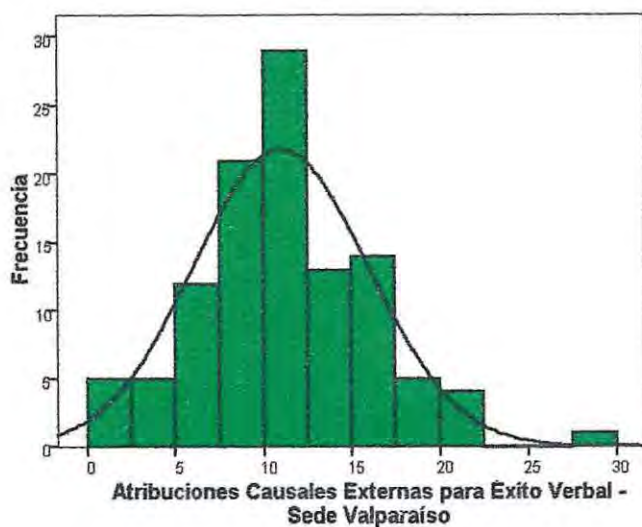
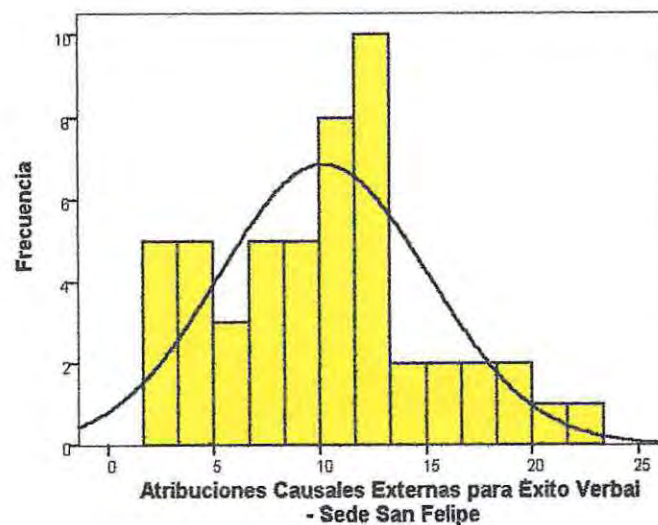


Gráfico 104. Histograma – Atribuciones Causales Externas para Éxito Verbal - Sede San Felipe



La tabla 60 junto con los gráficos 103 y 104, representan los datos obtenidos en la variable Atribuciones Causales Externas para Éxito Verbal en las Sedes Valparaíso y San Felipe, manifestando el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Atribuciones Causales Externas para Éxito Verbal presenta un puntaje máximo posible de 30.00.
- Los puntajes se agrupan en valores de la medianía-inferior, con media levemente mayor en la Sede Valparaíso (11.01 vs. 10.22), y mediana igual en ambas sedes (11.00).
- La curvas obtenidas por la distribución presentan leve asimetría a la derecha en ambas sedes (0.31 Sede Valparaíso y 0.36 Sede San Felipe).
- La curtosis indica que la curva de distribución en Sede Valparaíso (0.53) es levemente más levantada que una curva normal, y levemente más plana en la Sede San Felipe (-0.15).
- La desviación estándar es levemente mayor en la Sede Valparaíso.
- El rango es significativamente mayor en la Sede Valparaíso (28.00), que en la Sede San Felipe (20.00), presentando valores mínimo y máximo más extremos en Sede Valparaíso.
- El rango intercuartílico es del mismo tamaño en ambas sedes (6.00), presentando límites inferior y superior mayores en la Sede Valparaíso.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se constata que el comportamiento medio de los puntajes se halla en la medianía inferior en ambas sedes.

Se presenta una distribución total significativamente mayor en la Sede Valparaíso, sin embargo con igual concentración de la distribución central de datos en ambas sedes.

La curva en la Sede Valparaíso aglutina los puntajes alrededor de la media, mientras que en la Sede San Felipe estos se distribuyen. La mayoría de los casos en ambas sedes presenta puntajes por debajo de la media.

4.2.19. Atribuciones Causales Externas para Fracaso Verbal

Tabla 61. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Externas para Fracaso Verbal según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	15.24	15.18
Mediana	15.00	15.00
Desv. Estándar	4.17	4.93
Asimetría	-0.52	-0.09
Curtosis	1.08	0.62
Mínimo	0.00	3.00
Máximo	24.00	29.00
Percentil 25	13.00	13.00
Percentil 75	18.00	19.00

Gráfico 105. Histograma – Atribuciones Causales Externas para Fracaso Verbal - Sede Valparaíso

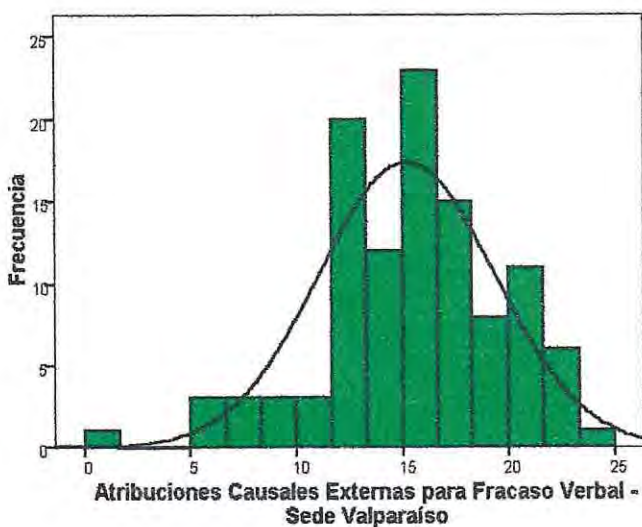
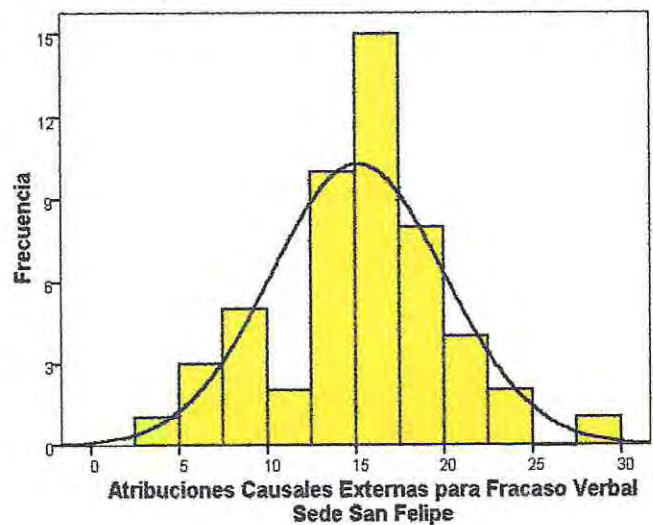


Gráfico 106. Histograma – Atribuciones Causales Externas para Fracaso Verbal - Sede San Felipe



La tabla 61 junto con los gráficos 105 y 106, representan los datos obtenidos en la variable Atribuciones Causales Externas para Fracaso Verbal en las Sedes Valparaíso y San Felipe, manifestando el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Atribuciones Causales Externas para Fracaso Verbal presenta un puntaje máximo posible de 30.00.
- Los puntajes se agrupan en valores de la medianía, con media levemente mayor en la Sede Valparaíso (15.24 vs. 15.18), y mediana igual en ambas sedes (15.00).
- La curvas obtenidas por la distribución presentan leve asimetría a la izquierda en ambas sedes, siendo mayor en la Sede Valparaíso (-0.52 vs. -0.09).
- La curtosis indica que las curvas de distribución son levemente más levantadas que una curva normal, siendo más significativo en Sede Valparaíso (1.08 vs. 0.62).
- La desviación estándar es levemente menor en la Sede Valparaíso.
- El rango es levemente menor en la Sede Valparaíso (24.00), que en la Sede San Felipe (26.00), presentando valores mínimo y máximo menores en Sede Valparaíso.
- El rango intercuartílico es menor en la Sede Valparaíso (5.00) que en la Sede San Felipe (6.00), presentando límite superior menor en la Sede Valparaíso.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se constata que el comportamiento medio de los puntajes se halla en la medianía inferior en ambas sedes, siendo el comportamiento semejante.

Se presenta una distribución total levemente mayor en la Sede San Felipe, con concentración de la distribución central de datos levemente menor en Sede Valparaíso.

Finalmente, las curvas en ambas sedes aglutinan los puntajes alrededor de la media (más significativamente en la Sede Valparaíso). La mayoría de los casos presentan puntajes por sobre la media en ambas sedes.

4.2.20. Atribuciones Causales Externas para Éxito Matemático

Tabla 62. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Externas para Éxito Matemático según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	14.91	14.75
Mediana	15.00	15.00
Desv. Estándar	5.22	5.22
Asimetría	-0.42	-0.14
Curtosis	0.38	-0.15
Mínimo	0.00	2.00
Máximo	26.00	25.00
Percentil 25	12.00	11.00
Percentil 75	18.00	18.00

Gráfico 107. Histograma – Atribuciones Causales Externas para Éxito Matemático - Sede Valparaíso

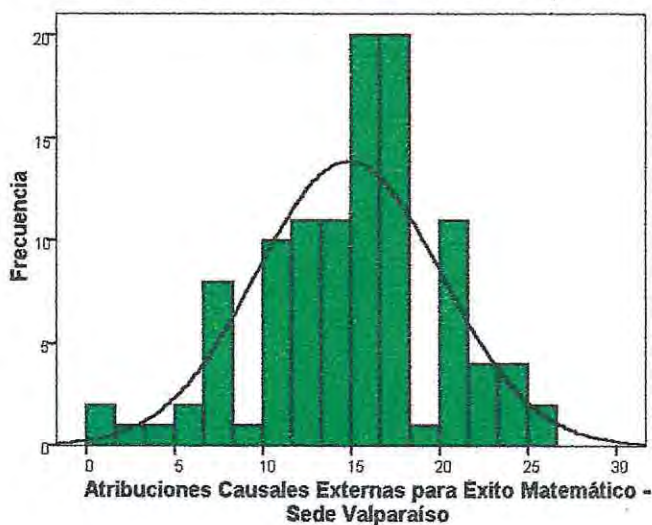
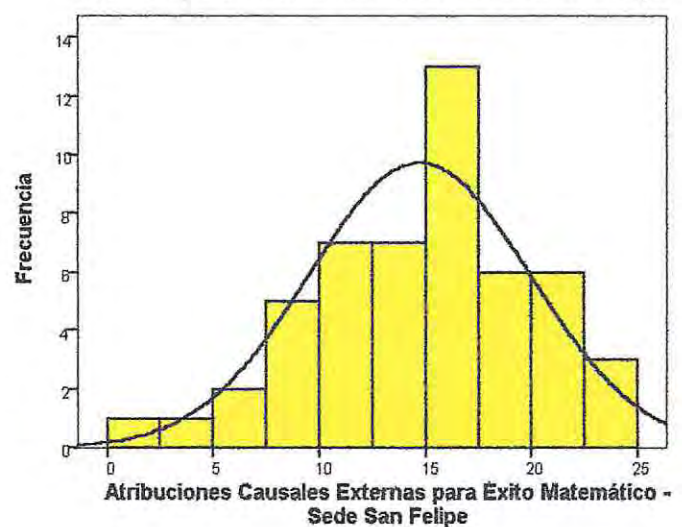


Gráfico 108. Histograma – Atribuciones Causales Externas para Éxito Matemático - Sede San Felipe



La tabla 62 junto con los gráficos 107 y 108, representan los datos obtenidos en la variable Atribuciones Causales Externas para Éxito Matemático en las Sedes Valparaíso y San Felipe, manifestando el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Atribuciones Causales Externas para Éxito Matemático presenta un puntaje máximo posible de 30.00.
- Los puntajes se agrupan en valores de la medianía, con media levemente mayor en la Sede Valparaíso (14.91 vs. 14.75), y mediana igual en ambas sedes (15.00).
- La curvas obtenidas por la distribución presentan leve asimetría a la izquierda en ambas sedes, siendo mayor en la Sede Valparaíso (-0.42 vs. -0.14).
- La curtosis indica que la curva de distribución en Sede Valparaíso (0.38) es levemente más levantada que una curva normal, y levemente más plana en la Sede San Felipe (-0.15).
- La desviación estándar es del mismo valor en ambas sedes.
- El rango es mayor en la Sede Valparaíso (26.00), que en la Sede San Felipe (23.00), presentando valores mínimo y máximo más extremos en Sede Valparaíso.
- El rango intercuartílico es menor en la Sede Valparaíso (6.00) que en la Sede San Felipe (7.00), presentando límite inferior mayor en la Sede Valparaíso.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se constata que el comportamiento medio de los puntajes se halla en la medianía en ambas sedes.

Se presenta una distribución total mayor en la Sede Valparaíso, pero con menor tamaño de la distribución central de datos en esta misma sede.

La curva en la Sede Valparaíso aglutina levemente los puntajes alrededor de la media, mientras que en la Sede San Felipe estos se distribuyen levemente. La mayoría de los casos en ambas sedes presenta puntajes por sobre la media.

4.2.21. Atribuciones Causales Externas para Fracaso Matemático

Tabla 63. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Externas para Fracaso Matemático según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	15.49	14.86
Mediana	16.00	14.00
Desv. Estándar	3.51	4.63
Asimetría	-0.76	0.55
Curtosis	1.33	-0.11
Mínimo	2.00	7.00
Máximo	23.00	27.00
Percentil 25	13.00	11.00
Percentil 75	18.00	18.00

Gráfico 109. Histograma – Atribuciones Causales Externas para Fracaso Matemático- Sede Valparaíso

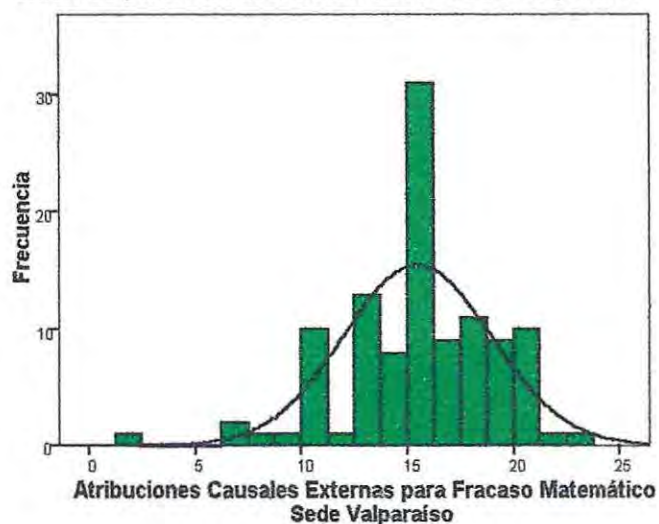
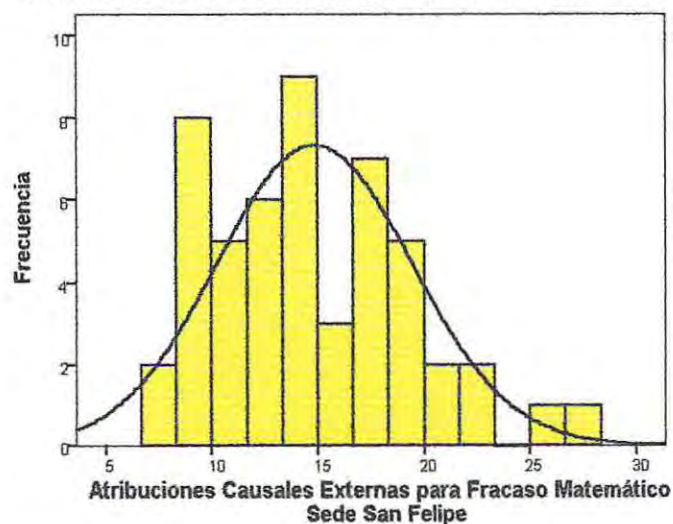


Gráfico 110. Histograma – Atribuciones Causales Externas para Fracaso Matemático - Sede San Felipe



La tabla 63 junto con los gráficos 109 y 110, representan los datos obtenidos en la variable Atribuciones Causales Externas para Fracaso Matemático en las Sedes Valparaíso y San Felipe, manifestando el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Atribuciones Causales Externas para Fracaso Matemático presenta un puntaje máximo posible de 30.00.
- Los puntajes se agrupan en valores de la medianía, con media levemente mayor en la Sede Valparaíso (15.49 vs. 14.86), al igual que la mediana (16.00 vs. 14.00).
- Las curvas obtenidas por la distribución presentan asimetría leve, a la izquierda en la Sede Valparaíso (-0.76), y a la derecha en la Sede San Felipe (0.55).
- La curtosis indica que la curva de la Sede Valparaíso (1.33) es significativamente más levantada que la curva normal, y levemente más plana en la Sede San Felipe (-0.11).
- La desviación estándar es menor en la Sede Valparaíso.
- El rango es levemente mayor en la Sede Valparaíso (21.00), que en la Sede San Felipe (20.00), presentando valores mínimo y máximo menores en Sede Valparaíso.
- El rango intercuartílico es menor en la Sede Valparaíso (5.00) que en la Sede San Felipe (7.00), presentando límite inferior menor en la Sede San Felipe.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se constata que el comportamiento medio de los puntajes se halla en la medianía en ambas sedes.

Se presenta una distribución total levemente mayor en la Sede Valparaíso, pero con el tamaño de concentración de la distribución central de datos menor en esta misma sede.

La curva en la Sede Valparaíso aglutina significativamente los puntajes alrededor de la media, mientras que en la Sede San Felipe éstos se distribuyen levemente alrededor de la media. La mayoría de los casos presentan puntajes por sobre la media en la Sede Valparaíso, mientras que bajo la media en la Sede San Felipe.

4.2.22. Autoconcepto General

Tabla 64. Estadísticos Descriptivos – Autoconcepto General según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	14.76	15.04
Mediana	14.00	15.00
Desv. Estándar	3.50	3.20
Asimetría	1.35	0.94
Curtosis	3.17	1.16
Mínimo	7.00	9.00
Máximo	29.00	25.00
Percentil 25	13.00	13.00
Percentil 75	16.00	16.00

Gráfico 111. Histograma – Autoconcepto General - Sede Valparaíso

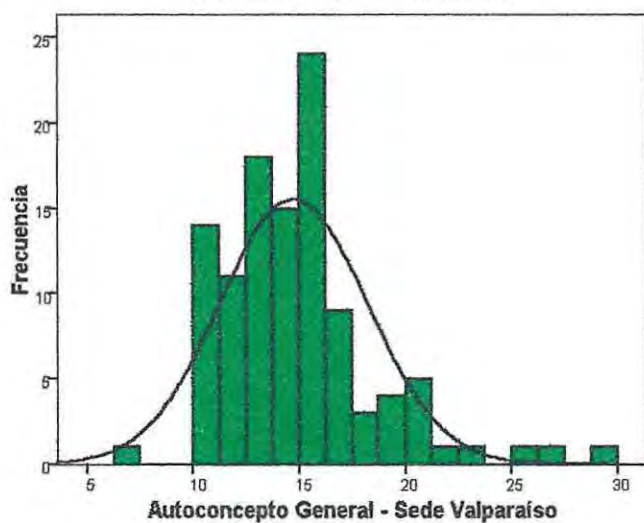
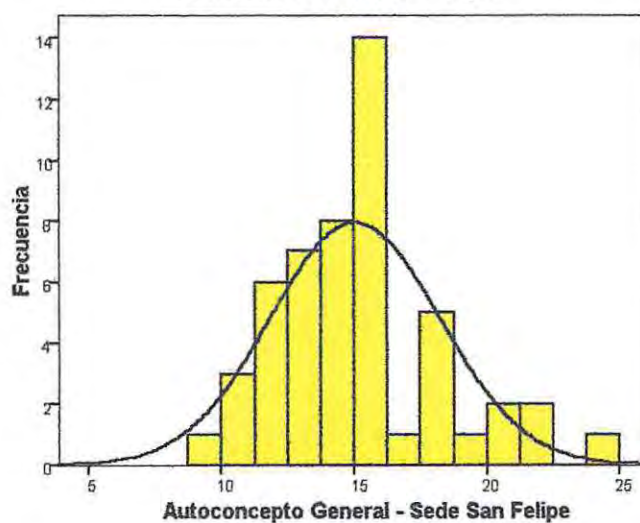


Gráfico 112. Histograma – Autoconcepto General - Sede San Felipe



La tabla 64 junto con los gráficos 111 y 112 representan los datos obtenidos en la variable Autoconcepto General en las Sedes Valparaíso y San Felipe, manifestando el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Autoconcepto General presenta un puntaje máximo posible de 40.00.
- Los puntajes se agrupan en valores que se hallan en la medianía-inferior, con media levemente menor en la Sede Valparaíso (14.76 vs. 15.04), al igual que la mediana (14.00 vs. 15.00).
- Las curvas obtenidas por la distribución presentan asimetría a la derecha en ambas sedes, siendo mayor en la Sede Valparaíso (1.35 vs. 0.94).
- La curtosis indica que las curvas de distribución son significativamente más levantadas que una curva normal, siendo mayor en la Sede Valparaíso (3.17 vs. 1.16).
- La desviación estándar es levemente mayor en la Sede Valparaíso.
- El rango es significativamente mayor en la Sede Valparaíso (22.00), que en la Sede San Felipe (16.00), presentando valores mínimo y máximo más extremos en Sede Valparaíso.
- El rango intercuartílico es del mismo tamaño en ambas sedes (3.00) coincidiendo en el valor de los límites inferior y superior.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se constata que el comportamiento medio de los puntajes se halla en la medianía inferior en ambas sedes, con un comportamiento general semejante.

Se presenta una distribución total mayor en la Sede Valparaíso, pero con el tamaño de concentración central igual entre las Sedes.

Finalmente, las curvas en ambas sedes aglutina significativamente los puntajes alrededor de la media (siendo mayor en la Sede Valparaíso). La mayoría de los casos presentan puntajes por bajo la media en ambas sedes (siendo mayor en la Sede Valparaíso).

4.2.23. Autoconcepto Académico

Tabla 65. Estadísticos Descriptivos – Autoconcepto Académico según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	24.77	24.06
Mediana	25.00	25.00
Desv. Estándar	3.00	3.19
Asimetría	0.21	-0.14
Curtosis	0.16	0.86
Mínimo	17.00	15.00
Máximo	32.00	32.00
Percentil 25	23.00	22.00
Percentil 75	26.00	26.00

Gráfico 113. Histograma – Autoconcepto Académico - Sede Valparaíso

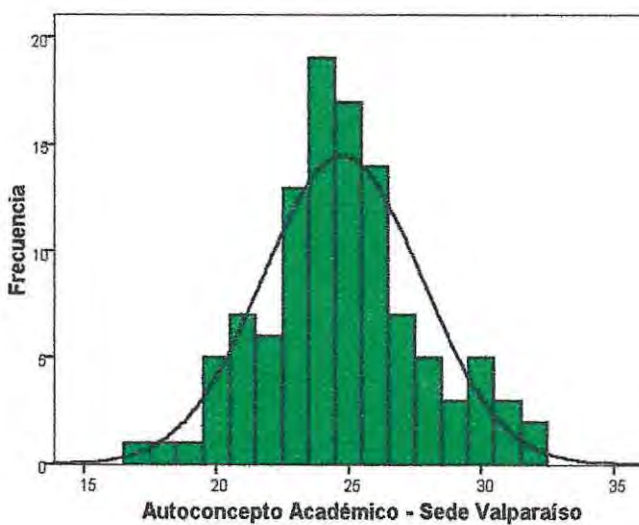
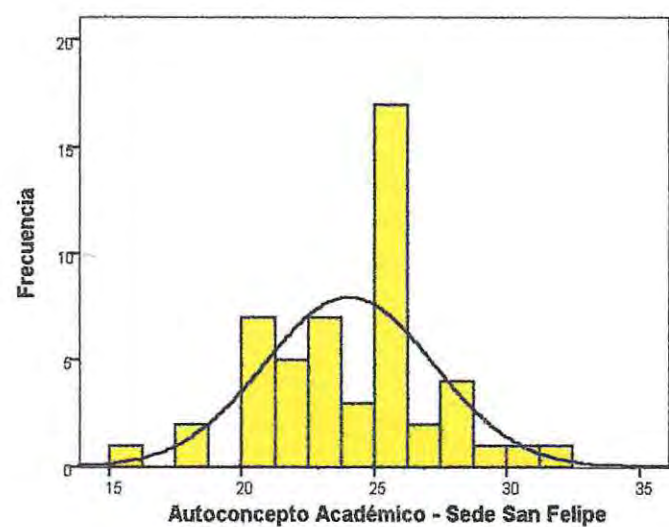


Gráfico 114. Histograma – Autoconcepto Académico - Sede San Felipe



La tabla 65 junto con los gráficos 113 y 114, representan los datos obtenidos en la variable Autoconcepto Académico en las Sedes Valparaíso y San Felipe, manifestando el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Autoconcepto Académico presenta un puntaje máximo posible de 50,00.
- Los puntajes se agrupan en valores medios, con media levemente mayor en la Sede Valparaíso (24.77 vs. 24.06), y mediana de igual valor en ambas sedes (25.00).
- Las curvas obtenidas por la distribución presentan asimetría leve, a la derecha en la Sede Valparaíso (0.21), y a la izquierda en la Sede San Felipe (-0.14).
- La curtosis indica que las curvas de distribución son levemente más levantadas que una curva normal, siendo mayor en la Sede San Felipe (0.16 vs. 0.86).
- La desviación estándar es levemente mayor en la Sede San Felipe.
- El rango es mayor en la Sede San Felipe (17.00) que en la Sede Valparaíso (15.00), presentando valor mínimo inferior en la Sede San Felipe.
- El rango intercuartílico es menor en la Sede Valparaíso (3.00) que en la Sede San Felipe (4.00), presentando límite inferior mayor en la Sede Valparaíso.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se constata que el comportamiento medio de los puntajes se halla en la medianía en ambas sedes.

Se presenta una distribución total mayor en la Sede San Felipe, con el tamaño de concentración de la distribución central de datos menor en Sede Valparaíso.

Finalmente, las curvas en ambas sedes aglutinan levemente los puntajes alrededor de la media. La mayoría de los casos presentan puntajes por bajo la media en la Sede Valparaíso, mientras que sobre la media en la Sede San Felipe.

4.2.24. Autoconcepto Académico Matemático

Tabla 66. Estadísticos Descriptivos – Autoconcepto Académico Matemático según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	22.19	22.84
Mediana	23.00	22.00
Desv. Estándar	3.13	2.62
Asimetría	-0.44	0.03
Curtosis	0.44	0.94
Mínimo	13.00	15.00
Máximo	30.00	29.00
Percentil 25	20.00	21.00
Percentil 75	24.50	24.00

Gráfico 115. Histograma – Autoconcepto Académico Matemático - Sede Valparaíso

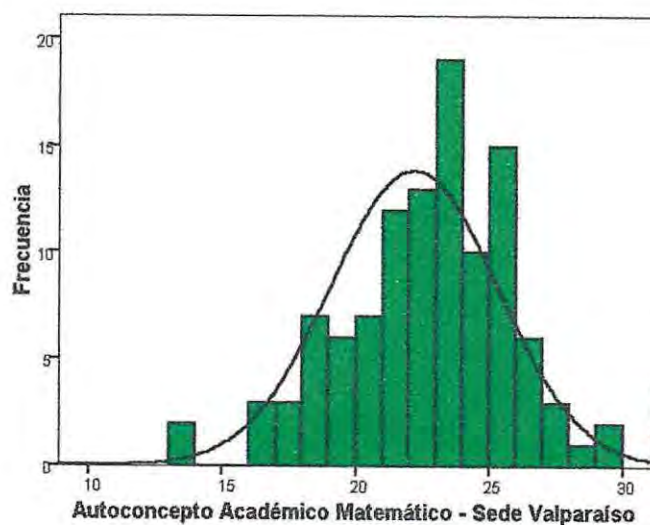
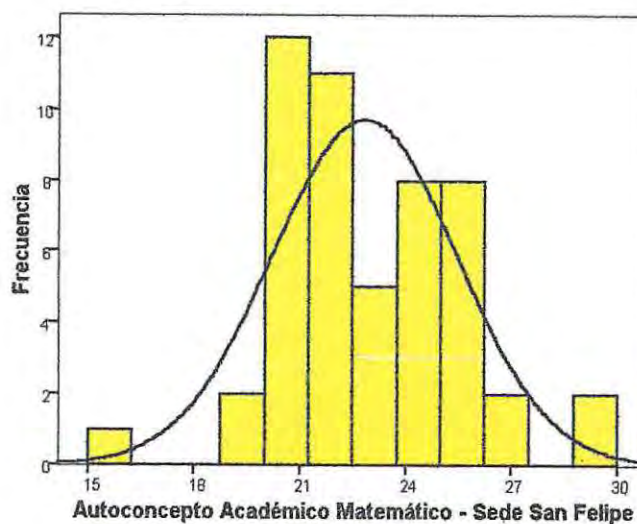


Gráfico 116. Histograma – Autoconcepto Académico Matemático - Sede San Felipe



La tabla 66 junto con los gráficos 115 y 116, representan los datos obtenidos en la variable Autoconcepto Académico Matemático en las Sedes Valparaíso y San Felipe, manifestando el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Autoconcepto Académico Matemático presenta un puntaje máximo posible de 50.00.
- Los puntajes se agrupan en valores medios, con media levemente menor en la Sede Valparaíso (22.19 vs. 22.84), al contrario que en la mediana (23.00 vs. 22.00).
- Las curvas obtenidas por la distribución presentan asimetría leve, a la izquierda en la Sede Valparaíso (-0.44), y a la derecha en la Sede San Felipe (0.03).
- La curtosis indica que las curvas de distribución son levemente más levantadas que una curva normal, siendo mayor en la Sede San Felipe (0.44 vs. 0.94).
- La desviación estándar es levemente mayor en la Sede Valparaíso.
- El rango es mayor en la Sede Valparaíso (17.00), que en la Sede San Felipe (14.00), presentando valores mínimo y máximo más extremos en la Sede Valparaíso.
- El rango intercuartílico es menor en la Sede San Felipe (3.00) que en la Sede Valparaíso (4.50), presentando límites superior e inferior más extremos en la Sede Valparaíso.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se constata que el comportamiento medio de los puntajes se halla en la medianía en ambas sedes.

Se presenta una distribución total mayor en la Sede Valparaíso, con el tamaño de concentración de la distribución central de datos menor en Sede San Felipe.

Finalmente, las curvas en ambas sedes aglutinan levemente los puntajes alrededor de la media. La mayoría de los casos presentan puntajes por sobre la media en la Sede Valparaíso, mientras que bajo la media en la Sede San Felipe.

4.2.25. Autoconcepto Académico Verbal

Tabla 67. Estadísticos Descriptivos – Autoconcepto Académico Verbal según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	22.80	23.02
Mediana	23.00	23.00
Desv. Estándar	4.08	4.41
Asimetría	0.17	0.10
Curtosis	0.51	-0.23
Mínimo	12.00	12.00
Máximo	35.00	32.00
Percentil 25	20.00	20.00
Percentil 75	25.00	27.00

Gráfico 117. Histograma – Autoconcepto Académico Verbal - Sede Valparaíso

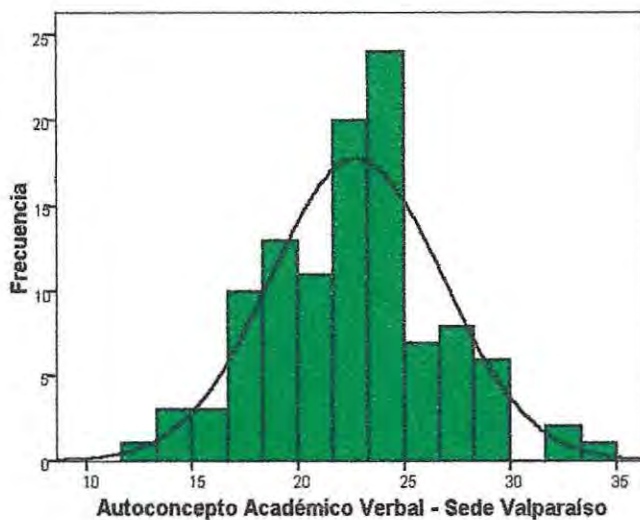
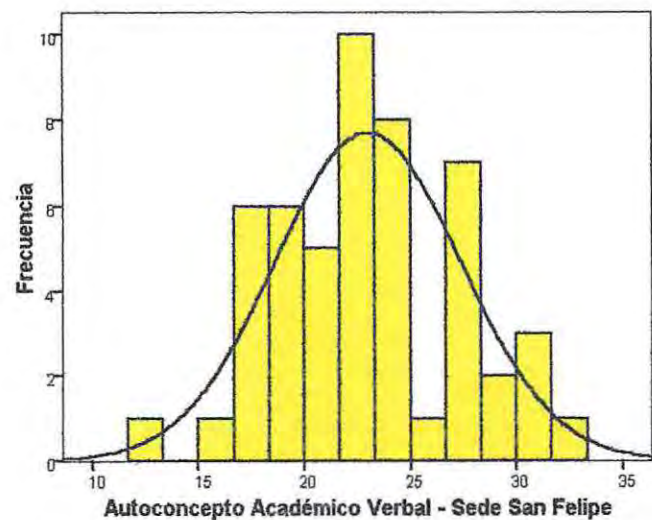


Gráfico 118. Histograma – Autoconcepto Académico Verbal - Sede San Felipe



La tabla 67 junto con los gráficos 117 y 118, representan los datos obtenidos en la variable Autoconcepto Académico Verbal en las Sedes Valparaíso y San Felipe, manifestando el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Autoconcepto Académico Verbal presenta un puntaje máximo posible de 45.00.
- Los puntajes se agrupan en valores que se hallan en la medianía, con media levemente menor en la Sede Valparaíso (22.80 vs. 23.02), e igual valor de mediana entre sedes (23.00).
- Las curvas obtenidas por la distribución presentan asimetría leve a la derecha en ambas sedes (0.17 Sede Valparaíso y 0.10 Sede San Felipe).
- La curtosis indica que la curva de distribución de la Sede Valparaíso (0.51) es levemente más levantada que la curva normal, y levemente más plana en la Sede San Felipe (-0.23).
- La desviación estándar es levemente menor en la Sede Valparaíso.
- El rango es mayor en la Sede Valparaíso (23.00), que en la Sede San Felipe (20.00), presentando valor máximo superior en la Sede Valparaíso.
- El rango intercuartílico es menor en la Sede Valparaíso (5.00) que en la Sede San Felipe (7.00), presentando límite superior mayor en la Sede Valparaíso.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se constata que el comportamiento medio de los puntajes se halla en la medianía en ambas sedes.

Se presenta una distribución total mayor en la Sede Valparaíso, pero con el tamaño de concentración central menor en esta misma sede.

La curva en la Sede Valparaíso aglutina levemente los puntajes alrededor de la media, mientras que en la Sede San Felipe éstos se distribuyen levemente alrededor de la media. La mayoría de los casos presentan puntajes por bajo la media en ambas sedes.

4.2.26. Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Selección

Tabla 68. Estadísticos Descriptivos – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Selección según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	17.96	19.08
Mediana	18.00	19.00
Desv. Estándar	4.18	3.26
Asimetría	-0.54	-0.21
Curtosis	0.10	-0.20
Mínimo	5.00	11.00
Máximo	25.00	25.00
Percentil 25	15.50	17.00
Percentil 75	21.00	21.00

Gráfico 119. Histograma – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Selección - Sede Valparaíso

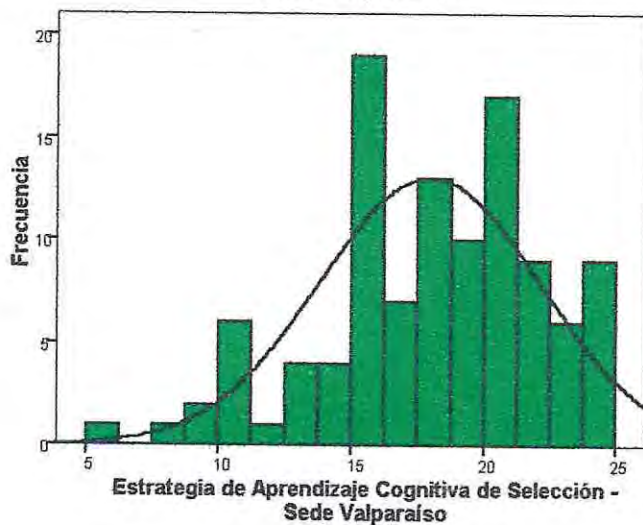
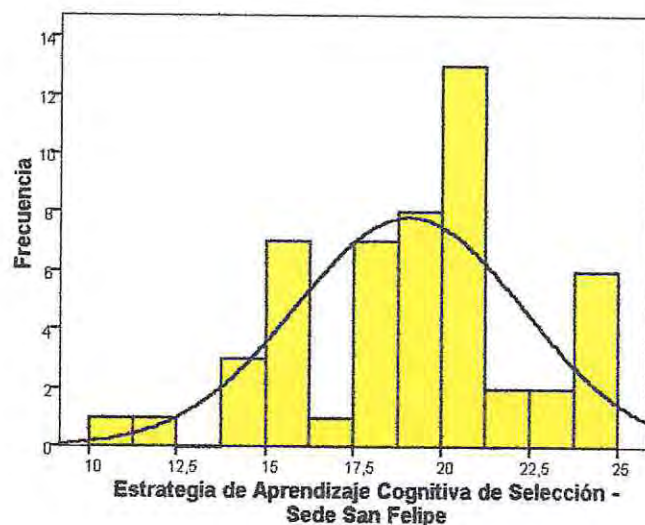


Gráfico 120. Histograma – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Selección - Sede San Felipe



La tabla 68 junto con los gráficos 119 y 120, representan los datos obtenidos en la variable Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Selección en las Sedes Valparaíso y San Felipe, manifestando el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Selección presenta un puntaje máximo posible de 25.00.
- Los puntajes se agrupan en valores altos, con media menor en la Sede Valparaíso (17.96 vs. 19.08), al igual que ocurre con la mediana (18.00 vs. 19.00).
- La curvas obtenidas por la distribución presentan asimetría leve a la izquierda en ambas sedes (-0.54 Sede Valparaíso y -0.21 Sede San Felipe).
- La curtosis indica que la curva de distribución de la Sede Valparaíso (0.10) es levemente más levantada que la curva normal, y levemente más plana en la Sede San Felipe (-0.20).
- La desviación estándar es levemente mayor en la Sede Valparaíso.
- El rango es significativamente mayor en la Sede Valparaíso (20.00), que en la Sede San Felipe (14.00), presentando valor mínimo inferior en la Sede Valparaíso.
- El rango intercuartílico es menor en la Sede San Felipe (4.00) que en la Sede Valparaíso (5.50), presentando valor mínimo inferior en la Sede Valparaíso.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se constata que el comportamiento medio de los puntajes es alto en ambas sedes.

Se presenta una distribución total mayor en la Sede Valparaíso, con el tamaño de concentración central menor en la Sede San Felipe.

La curva en la Sede Valparaíso aglutina levemente los puntajes alrededor de la media, mientras que en la Sede San Felipe éstos se distribuyen levemente alrededor de la media. La mayoría de los casos presentan puntajes por sobre la media en ambas sedes.

4.2.27. Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Organización

Tabla 69. Estadísticos Descriptivos – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Organización según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	18.35	18.04
Mediana	19.00	18.00
Desv. Estándar	4.06	4.32
Asimetría	-0.36	-0.43
Curtosis	-0.35	-0.02
Mínimo	7.00	7.00
Máximo	25.00	25.00
Percentil 25	15.50	16.00
Percentil 75	22.00	22.00

Gráfico 121. Histograma – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Organización - Sede Valparaíso

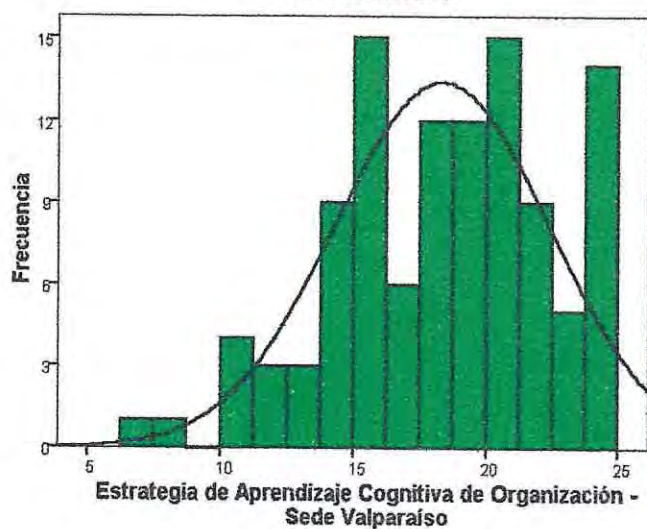
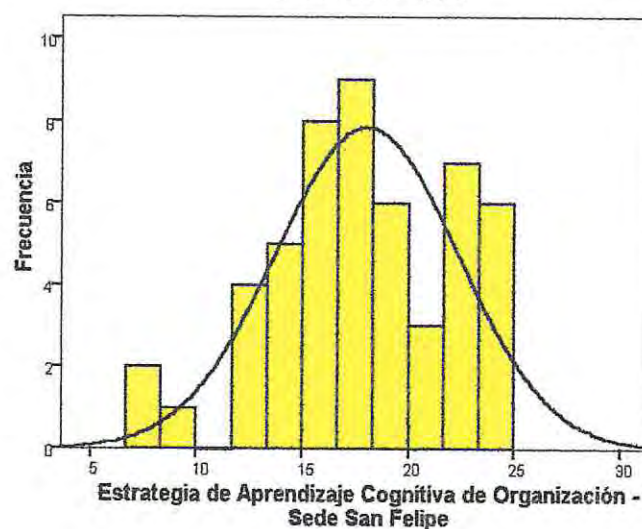


Gráfico 122. Histograma – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Organización - Sede San Felipe



La tabla 69 junto con los gráficos 121 y 122, representan los datos obtenidos en la variable Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Organización en las Sedes Valparaíso y San Felipe, manifestando el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Organización presenta un puntaje máximo posible de 25.00.
- Los puntajes se agrupan en valores altos, con media levemente mayor en la Sede Valparaíso (18.35 vs. 18.04), al igual que con la mediana (19.00 vs. 18.00).
- La curvas obtenidas por la distribución presentan asimetría leve a la izquierda en ambas sedes (-0.36 Sede Valparaíso y -0.43 Sede San Felipe).
- La curtosis indica que las curvas de distribución son levemente más planas que una curva normal en ambas sedes, siendo levemente mayor en la Sede Valparaíso (-0.35 vs. -0.02).
- La desviación estándar es levemente mayor en la Sede San Felipe.
- El rango es del mismo tamaño en ambas sedes (18.00) con igual valor máximo y mínimo.
- El rango intercuartílico es levemente mayor en la Sede Valparaíso (6.50) que en la Sede San Felipe (6.00), presentando límite inferior mayor en la Sede San Felipe.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se constata que el comportamiento medio de los puntajes es alto en ambas sedes, mostrando un comportamiento general semejante.

Se presenta una distribución total del mismo tamaño en ambas sedes, pero con el tamaño de concentración central levemente menor en la Sede San Felipe.

Finalmente las curvas en ambas sedes distribuyen suavemente los puntajes alrededor de la media (distribución levemente mayor en la Sede Valparaíso). La mayoría de los casos presentan puntajes por sobre la media en ambas sedes.

4.2.28. Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Elaboración

Tabla 70. Estadísticos Descriptivos – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Elaboración según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	18.91	19.22
Mediana	20.00	20.00
Desv. Estándar	3.94	4.02
Asimetría	-0.60	-0.47
Curtosis	-0.01	-0.56
Mínimo	8.00	10.00
Máximo	25.00	25.00
Percentil 25	16.00	16.00
Percentil 75	22.00	23.00

Gráfico 123. Histograma – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Elaboración - Sede Valparaíso

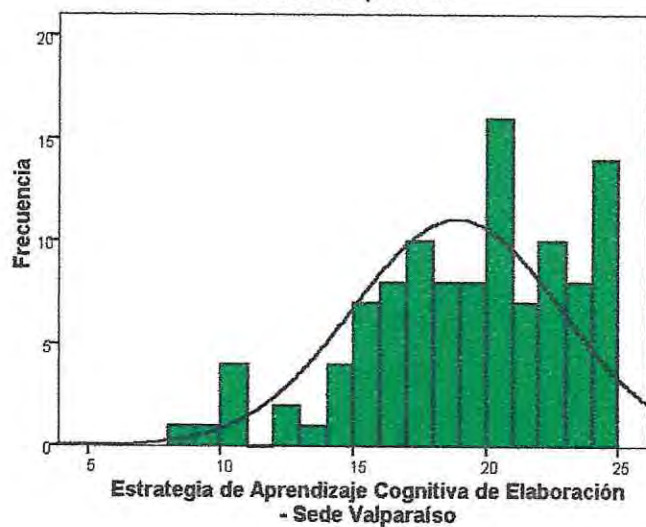
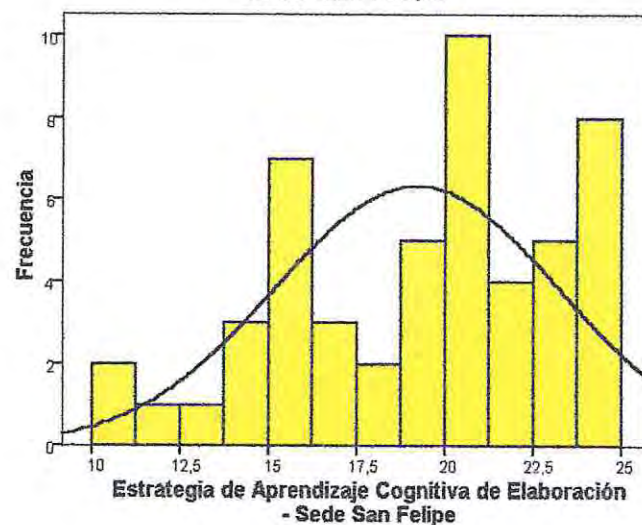


Gráfico 124. Histograma – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Elaboración - Sede San Felipe



La tabla 70 junto con los gráficos 123 y 124, representan los datos obtenidos en la variable Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Elaboración en las Sedes Valparaíso y San Felipe, manifestando el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Elaboración presenta un puntaje máximo posible de 25.00.
- Los puntajes se agrupan en valores altos, con media levemente menor en la Sede Valparaíso (18.91 vs. 19.22), con igual valor de la mediana en ambas sedes (20.00).
- La curvas obtenidas por la distribución presentan asimetría leve a la izquierda en ambas sedes. (-0.60 Sede Valparaíso y -0.47 Sede San Felipe)
- La curtosis indica que las curvas de distribución son levemente más planas que una curva normal en ambas sedes, siendo levemente mayor en la Sede San Felipe (-0.01 vs. -0.56).
- La desviación estándar es levemente mayor en la Sede San Felipe.
- El rango es mayor en la Sede Valparaíso (17.00), que en la Sede San Felipe (15.00), presentando valor mínimo inferior en la Sede Valparaíso.
- El rango intercuartílico es menor en la Sede Valparaíso (6.00) que en la Sede San Felipe (7.00), presentando límite superior mayor en la Sede San Felipe.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se constata que el comportamiento medio de los puntajes es alto en ambas sedes, mostrando un comportamiento general semejante.

Se presenta una distribución total mayor en la Sede Valparaíso, pero con el tamaño de concentración central menor en esta misma Sede.

Finalmente las curvas en ambas sedes distribuyen suavemente los puntajes alrededor de la media (distribución levemente mayor en Sede San Felipe). La mayoría de los casos presentan puntajes por sobre la media en ambas sedes.

4.2.29. Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Metacompreñión

Tabla 71. Estadísticos Descriptivos – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Metacompreñión según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	18.50	18.71
Mediana	19.00	19.00
Desv. Estándar	3.94	3.71
Asimetría	-0.44	-0.47
Curtosis	-0.50	0.13
Mínimo	9.00	8.00
Máximo	25.00	25.00
Percentil 25	16.00	16.00
Percentil 75	21.00	21.00

Gráfico 125. Histograma – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Metacompreñión - Sede Valparaíso

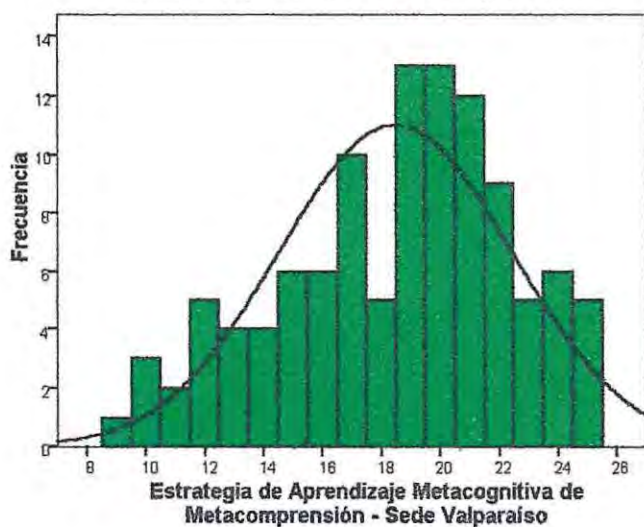
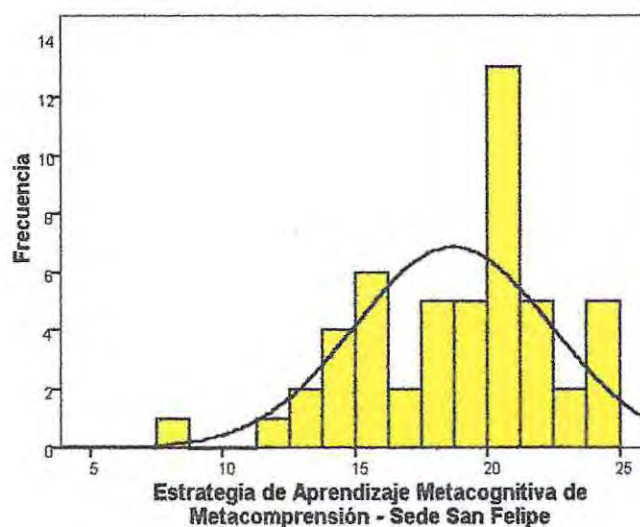


Gráfico 126. Histograma – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Metacompreñión - Sede San Felipe



La tabla 71 junto con los gráficos 125 y 126, representan los datos obtenidos en la variable Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Metacompreñión en las Sedes Valparaíso y San Felipe, manifestando el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Metacompreñión presenta un puntaje máximo posible de 25.00.
- Los puntajes se agrupan en valores altos, con media levemente menor en la Sede Valparaíso (18.50 vs. 18.71), presentando el mismo valor de mediana ambas sedes (19.00).
- La curvas obtenidas por la distribución presentan asimetría leve a la izquierda en ambas sedes (-0.44 Sede Valparaíso y -0.47 Sede San Felipe).
- La curtosis indica que la curva de distribución de la Sede Valparaíso (-0.50) es levemente más plana que la curva normal, y levemente más levantada en la Sede San Felipe (0.13).
- La desviación estándar es levemente mayor en la Sede Valparaíso.
- El rango es menor en la Sede Valparaíso (16.00), que en la Sede San Felipe (17.00), presentando valor mínimo inferior en la Sede San Felipe.
- El rango intercuartílico es de igual tamaño en ambas sedes (5.00).

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se constata que el comportamiento medio de los puntajes es alto en ambas sedes.

Se presenta una distribución total mayor en la Sede Valparaíso, pero con el tamaño de concentración central igual entre las sedes.

La curva en la Sede Valparaíso distribuyen levemente los puntajes alrededor de la media, mientras que en la Sede San Felipe aglutina levemente los valores alrededor de la media. La mayoría de los casos presentan puntajes por sobre la media en ambas sedes.

4.2.30. Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Monitoreo y Control

Tabla 72. Estadísticos Descriptivos – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Monitoreo y Control según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	18.71	19.12
Mediana	19.00	20.00
Desv. Estándar	3.53	3.38
Asimetría	-0.44	-0.23
Curtosis	-0.51	-0.91
Mínimo	10.00	12.00
Máximo	25.00	25.00
Percentil 25	16.00	16.00
Percentil 75	21.00	22.00

Gráfico 127. Histograma – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Monitoreo y Control - Sede Valparaíso

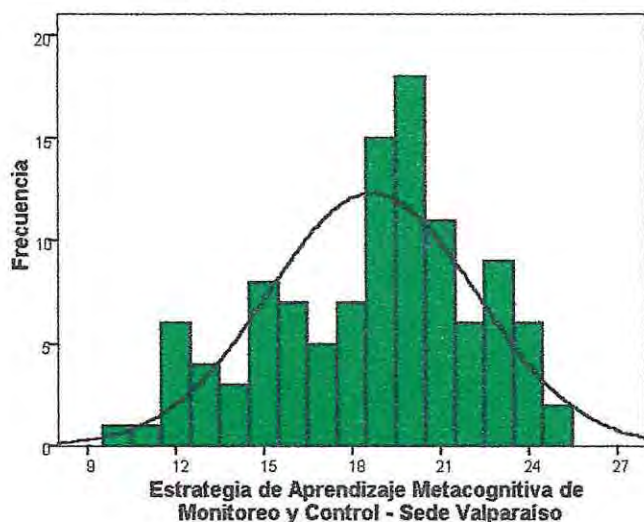
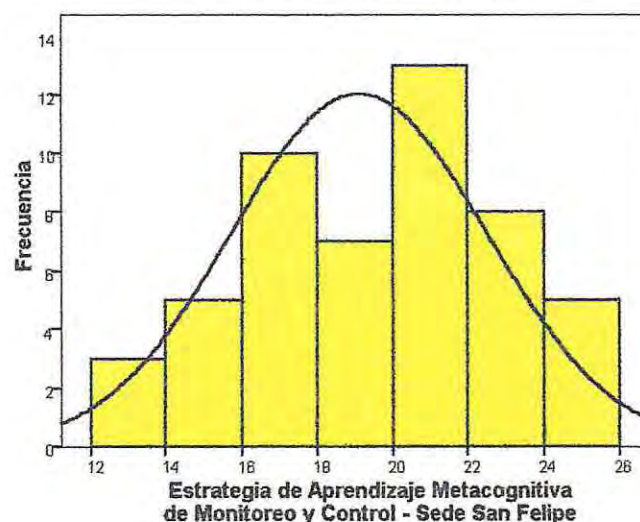


Gráfico 128. Histograma – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Monitoreo y Control - Sede San Felipe



La tabla 72 junto con los gráficos 127 y 128, representan los datos obtenidos en la variable Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Monitoreo y Control en las Sedes Valparaíso y San Felipe, manifestando el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Monitoreo y Control presenta un puntaje máximo posible de 25.00.
- Los puntajes se agrupan en valores altos, con media levemente menor en la Sede Valparaíso (18.71 vs. 19.12), al igual que en la mediana (19.00 vs. 20.00).
- Las curvas obtenidas por la distribución presentan asimetría leve a la izquierda en ambas sedes (-0.44 Sede Valparaíso y -0.23 Sede San Felipe).
- La curtosis indica que las curvas de distribución son levemente más planas que una curva normal en ambas sedes, siendo levemente mayor en la Sede San Felipe (-0.51 vs. -0.91).
- La desviación estándar es levemente mayor en la Sede Valparaíso.
- El rango es mayor en la Sede Valparaíso (15.00), que en la Sede San Felipe (13.00), presentando valor mínimo inferior en la Sede Valparaíso.
- El rango intercuartílico es menor en la Sede Valparaíso (5.00) que en la Sede San Felipe (6.00), presentando límite superior mayor en la Sede San Felipe.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se constata que el comportamiento medio de los puntajes es alto en ambas sedes, mostrando un comportamiento general semejante.

Se presenta una distribución total mayor en la Sede Valparaíso, pero con el tamaño de concentración central menor en esta misma Sede.

Finalmente las curvas en ambas sedes distribuyen levemente los puntajes alrededor de la media (distribución levemente mayor en Sede San Felipe). La mayoría de los casos presentan puntajes por sobre la media en ambas sedes.

4.2.31. Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Determinación de Objetivos

Tabla 73. Estadísticos Descriptivos – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Determinación de Objetivos según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	18.52	18.75
Mediana	19.00	20.00
Desv. Estándar	4.02	3.75
Asimetría	-0.42	-0.47
Curtosis	-0.49	-0.78
Mínimo	8.00	10.00
Máximo	25.00	24.00
Percentil 25	16.00	15.00
Percentil 75	21.00	22.00

Gráfico 129. Histograma – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Determinación de Objetivos - Sede Valparaíso

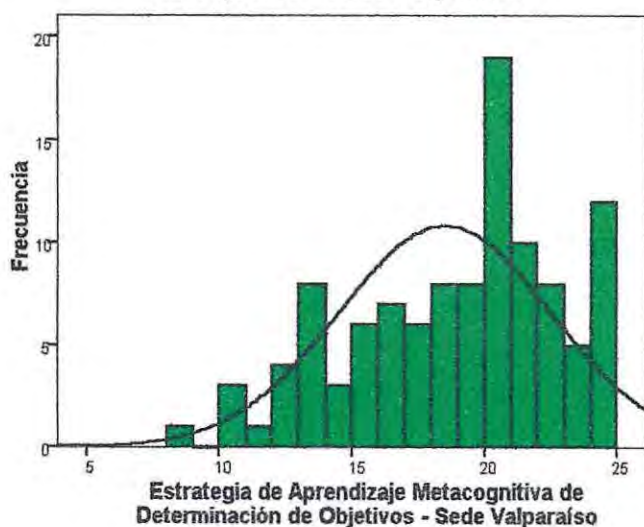
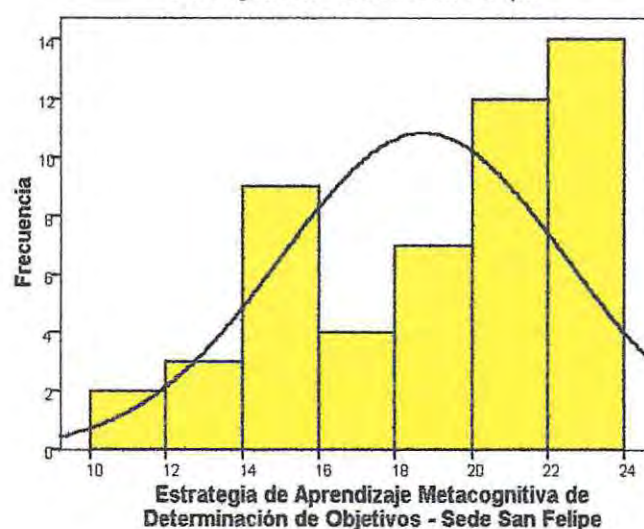


Gráfico 130. Histograma – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Determinación de Objetivos - Sede San Felipe



La tabla 73 junto con los gráficos 129 y 130, representan los datos obtenidos en la variable Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Determinación de Objetivos en las Sedes Valparaíso y San Felipe, manifestando el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Determinación de Objetivos presenta un puntaje máximo posible de 25.00.
- Los puntajes se agrupan en valores altos, con media levemente menor en la Sede Valparaíso (18.52 vs. 18.75), al igual que en la mediana (19.00 vs. 20.00).
- Las curvas obtenidas por la distribución presentan asimetría leve a la izquierda en ambas sedes (-0.42 Sede Valparaíso y -0.47 Sede San Felipe).
- La curtosis indica que las curvas de distribución son levemente más planas que una curva normal en ambas sedes, siendo levemente mayor en la Sede San Felipe (-0.49 vs. -0.78).
- La desviación estándar es levemente mayor en la Sede Valparaíso.
- El rango es mayor en la Sede Valparaíso (17.00), que en la Sede San Felipe (14.00), presentando valores mínimo y máximo más extremos en la Sede Valparaíso.
- El rango intercuartílico es menor en la Sede Valparaíso (5.00) que en la Sede San Felipe (7.00), presentando límites superior e inferior más extremos en la Sede San Felipe.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se constata que el comportamiento medio de los puntajes es alto en ambas sedes, mostrando un comportamiento general semejante.

Se presenta una distribución total mayor en la Sede Valparaíso, pero con el tamaño de concentración central menor en esta misma Sede.

Finalmente las curvas en ambas sedes distribuyen levemente los puntajes alrededor de la media (distribución levemente mayor en Sede San Felipe). La mayoría de los casos presentan puntajes por sobre la media en ambas sedes.

4.2.32. Metas Académicas de Aprendizaje

Tabla 74. Estadísticos Descriptivos – Metas Académicas de Aprendizaje según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	31.32	32.84
Mediana	32.00	34.00
Desv. Estándar	5.82	5.09
Asimetría	-0.72	-0.57
Curtosis	-0.19	-0.84
Mínimo	17.00	22.00
Máximo	40.00	40.00
Percentil 25	28.00	28.00
Percentil 75	36.00	37.00

Gráfico 131. Histograma – Metas Académicas de Aprendizaje - Sede Valparaíso

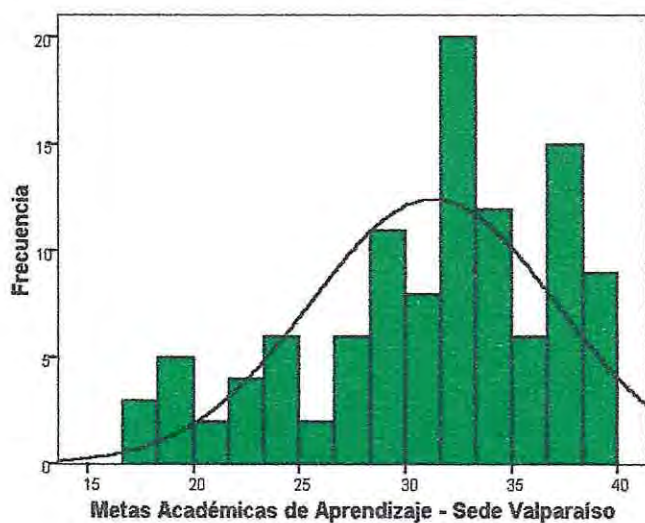
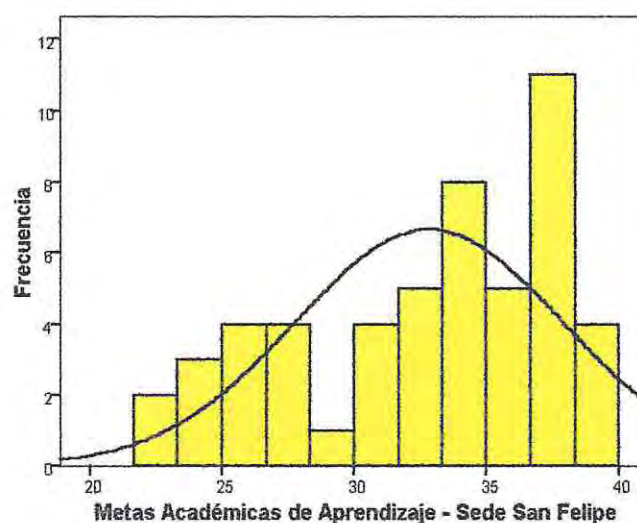


Gráfico 132. Histograma – Metas Académicas de Aprendizaje - Sede San Felipe



La tabla 74 junto con los gráficos 131 y 132, representan los datos obtenidos en la variable Metas Académicas de Aprendizaje en las Sedes Valparaíso y San Felipe, manifestando el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Metas Académicas de Aprendizaje presenta un puntaje máximo posible de 40.00.
- Los puntajes se agrupan en valores altos, con media levemente menor en la Sede Valparaíso (31.32 vs. 32.84), al igual que la mediana (32.00 vs. 34.00).
- Las curvas obtenidas por la distribución presentan asimetría leve a la izquierda en ambas sedes (-0.72 Sede Valparaíso y -0.57 Sede San Felipe).
- La curtosis indica que las curvas de distribución son levemente más planas que una curva normal, en ambas sedes.
- La desviación estándar es levemente mayor en la Sede Valparaíso.
- El rango es mayor en la Sede Valparaíso (23.00), que en la Sede San Felipe (18.00), presentando valor mínimo menor en Sede Valparaíso.
- El rango intercuartílico es menor en la Sede Valparaíso (8.00) que en la Sede San Felipe (9.00), presentando límite superior menor en la Sede Valparaíso.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se constata que el comportamiento medio de los puntajes es alto en ambas sedes, mostrando una tendencia general semejante.

Se presenta una distribución total mayor en la Sede Valparaíso, pero con el tamaño de concentración central menor en esta misma sede.

Finalmente las curvas en ambas sedes distribuyen levemente los puntajes alrededor de la media. La mayoría de los casos presentan puntajes por sobre la media en ambas sedes.

4.2.33. Metas Académicas de Refuerzo Social

Tabla 75. Estadísticos Descriptivos – Metas Académicas de Refuerzo Social según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	14.19	14.94
Mediana	14.00	15.00
Desv. Estándar	7.20	6.99
Asimetría	-0.10	0.09
Curtosis	-0.47	-0.52
Mínimo	0.00	2.00
Máximo	30.00	30.00
Percentil 25	10.00	10.00
Percentil 75	19.00	20.00

Gráfico 133. Histograma – Metas Académicas de Refuerzo Social - Sede Valparaíso

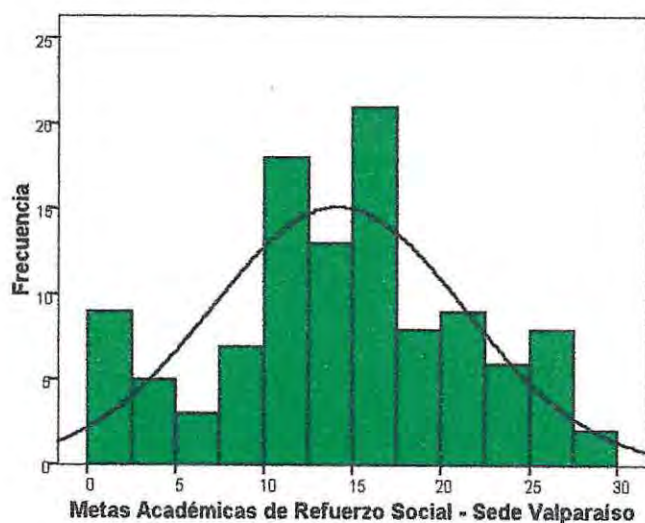
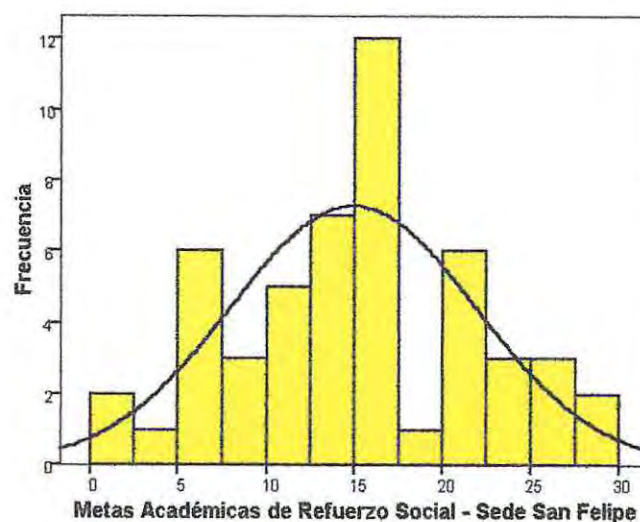


Gráfico 134. Histograma – Metas Académicas de Refuerzo Social - Sede San Felipe



La tabla 75 junto con los gráficos 133 y 134, representan los datos obtenidos en la variable Metas Académicas de Refuerzo Social en las Sedes Valparaíso y San Felipe, manifestando el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Metas Académicas de Refuerzo Social presenta un puntaje máximo posible de 30.00.
- Los puntajes se agrupan en valores medios, con media levemente menor en la Sede Valparaíso (14.19 vs. 14.94), al igual que la mediana (14.00 vs. 15.00).
- Las curvas obtenidas por la distribución presentan asimetría leve, a la izquierda en la Sede Valparaíso (-0.10), y a la derecha en la Sede San Felipe (0.09).
- La curtosis indica que las curvas de distribución son levemente más planas que una curva normal (-0.47 Sede Valparaíso y -0.52 Sede San Felipe).
- La desviación estándar es levemente mayor en la Sede Valparaíso.
- El rango es levemente mayor en la Sede Valparaíso (30.00), que en la Sede San Felipe (28.00), presentando valor mínimo menor en Sede Valparaíso.
- El rango intercuartílico es menor en la Sede Valparaíso (9.00) que en la Sede San Felipe (10.00), presentando límite superior menor en la Sede Valparaíso.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se constata que el comportamiento medio de los puntajes se halla en la medianía en ambas sedes.

Se presenta una distribución total levemente mayor en la Sede Valparaíso, pero con el tamaño de concentración de la distribución central de datos menor en esta misma sede.

Finalmente las curvas en ambas sedes distribuyen levemente los puntajes alrededor de la media. La mayoría de los casos presentan puntajes por sobre la media en la Sede Valparaíso, mientras que bajo la media en la Sede San Felipe.

4.2.34. Metas Académicas de Logro

Tabla 76. Estadísticos Descriptivos – Metas Académicas de Logro según Sede

	Sede Valparaíso	Sede San Felipe
N	109	51
Media	25.73	27.31
Mediana	27.00	28.00
Desv. Estándar	4.90	3.46
Asimetría	-1.51	-1.82
Curtosis	1.78	2.92
Mínimo	10.00	15.00
Máximo	30.00	30.00
Percentil 25	24.00	27.00
Percentil 75	29.50	30.00

Gráfico 135. Histograma – Metas Académicas de Logro - Sede Valparaíso

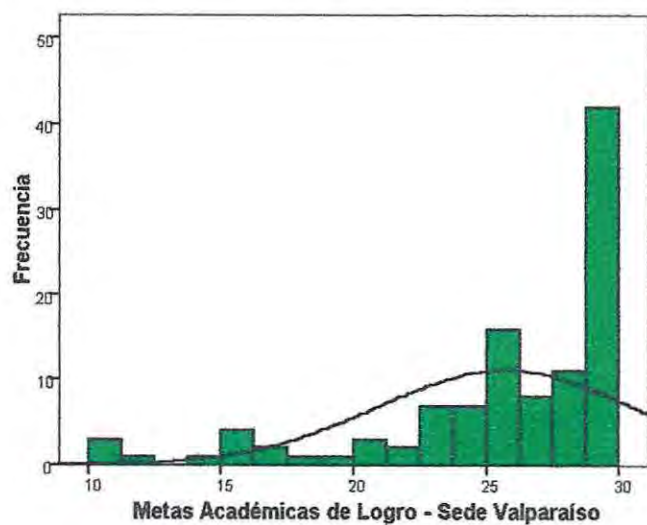
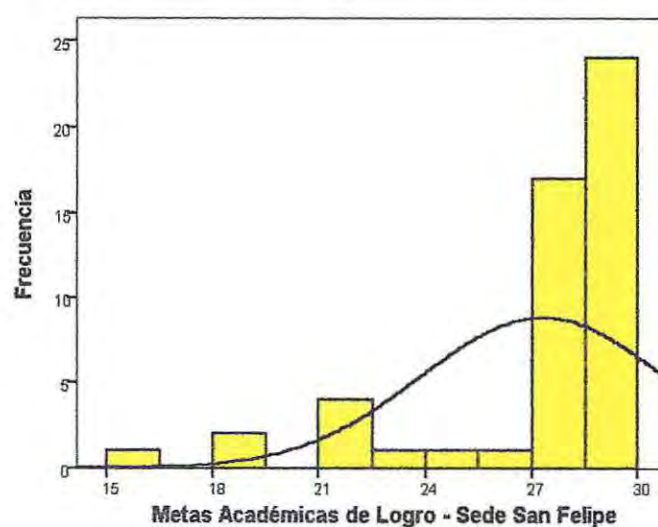


Gráfico 136. Histograma – Metas Académicas de Logro - Sede San Felipe



La tabla 76 junto con los gráficos 135 y 136, representan los datos obtenidos en la variable Metas Académicas de Logro en las Sedes Valparaíso y San Felipe, manifestando el siguiente comportamiento estadístico:

- La variable Metas Académicas de Logro presenta un puntaje máximo posible de 30.00.
- Los puntajes se agrupan en valores altos, con media menor en la Sede Valparaíso (25.73 vs. 27.31), al igual que la mediana (27.00 vs. 28.00).
- Las curvas obtenidas por la distribución presentan asimetría significativa a la izquierda en ambas sedes, siendo mayor en la Sede San Felipe (-1.51 vs. -1.82).
- La curtosis indica que las curvas de distribución son significativamente más levantadas que una curva normal, siendo más significativa en la Sede San Felipe (1.78 vs. 2.92).
- La desviación estándar es mayor en la Sede Valparaíso.
- El rango es mayor en la Sede Valparaíso (20.00), que en la Sede San Felipe (15.00), presentando valor mínimo menor en Sede Valparaíso.
- El rango intercuartílico es mayor en la Sede Valparaíso (5.50) que en la Sede San Felipe (3.00), presentando límites superior e inferior menores en la Sede Valparaíso.

A partir de la representación y el análisis de los datos obtenidos se constata que el comportamiento medio de los puntajes es alto en ambas sedes, manifestando una tendencia semejante.

Se presenta una distribución total mayor en la Sede Valparaíso, con tamaño de concentración de la distribución central de datos menor en Sede San Felipe.

Finalmente las curvas en ambas sedes concentran significativamente los puntajes alrededor de la media (de forma más marcada en la Sede San Felipe). La mayoría de los casos presentan puntajes por sobre la media en ambas sedes.

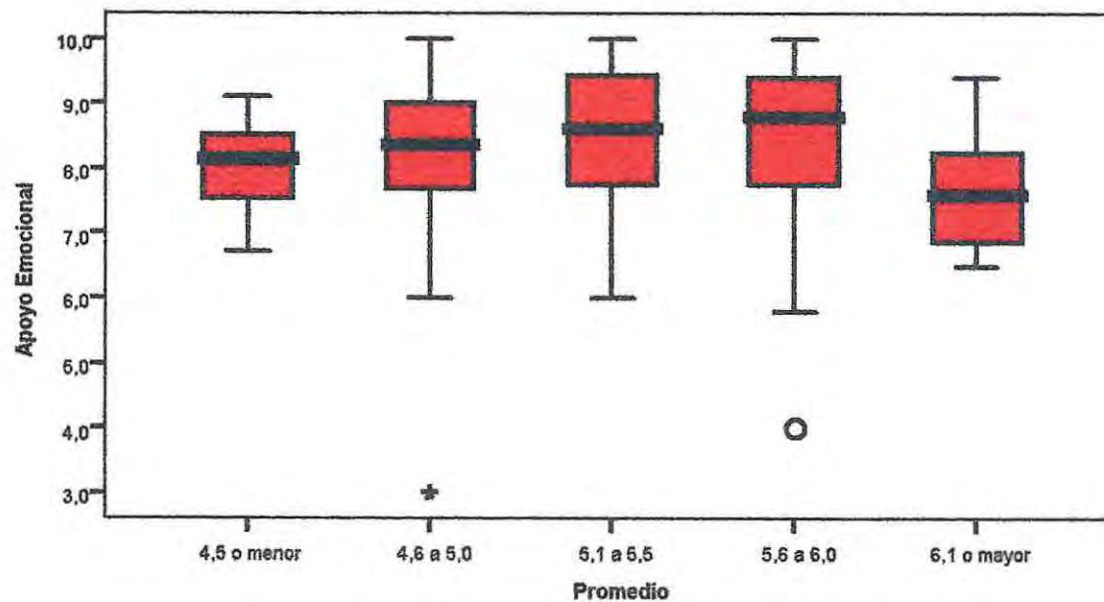
4.3. ESTADÍSTICA CORRELACIONAL

4.3.1. Promedio versus Apoyo Emocional.

Tabla 77. Estadísticos Descriptivos – Apoyo Emocional según Promedio

	4.5 o menor	4.6 a 5.0	5.1 a 5.5	5.6 a 6.0	6.1 o mayor
N	8	38	67	40	7
Media	8.03	8.20	8,51	8,46	7,67
Mediana	8.15	8.35	8,60	8,80	7,60
Desv. Est.	0.75	1.27	1,05	1,26	1,10
Asimetría	-0.43	-1.93	-0,40	-1,44	0,73
Curtosis	0.15	6.65	-0,97	2,82	-0,90
Mínimo	6.70	3.00	6,00	4,00	6,50
Máximo	9.10	10.00	10,00	10,00	9,40
Percentil 25	7.53	7.65	7,70	7,73	6,70
Percentil 75	8.60	9.00	9,50	9,40	8,90

Gráfico 137. Cajón con Bigotes – Apoyo Emocional según Promedio



En la tabla 77 y el gráfico 137, se presenta la relación existente entre la variable Promedio de Notas, indicador del rendimiento académico de los alumnos, y la variable Apoyo Emocional.

Ambos instrumentos estadísticos descriptivos han sido construidos en base a los puntajes brutos reales observados y permiten conocer el comportamiento real que se manifiesta entre las variables para la muestra total de sujetos (N=160).

Para investigar en profundidad la relación existente entre las variables se ha aplicado a la muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman (r_s) y la prueba ji cuadrada (χ^2), de ésta última se presenta directamente su nivel de significación. Mediante este procedimiento se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 78. Estadísticos Correlacionales
– Apoyo Emocional versus Promedio

Rho de Spearman	0.087
Ji cuadrada	0.344

A partir del valor del Coeficiente rho de Spearman, se afirma las variables consideradas no manifiestan relación o tendencia significativa entre ellas.

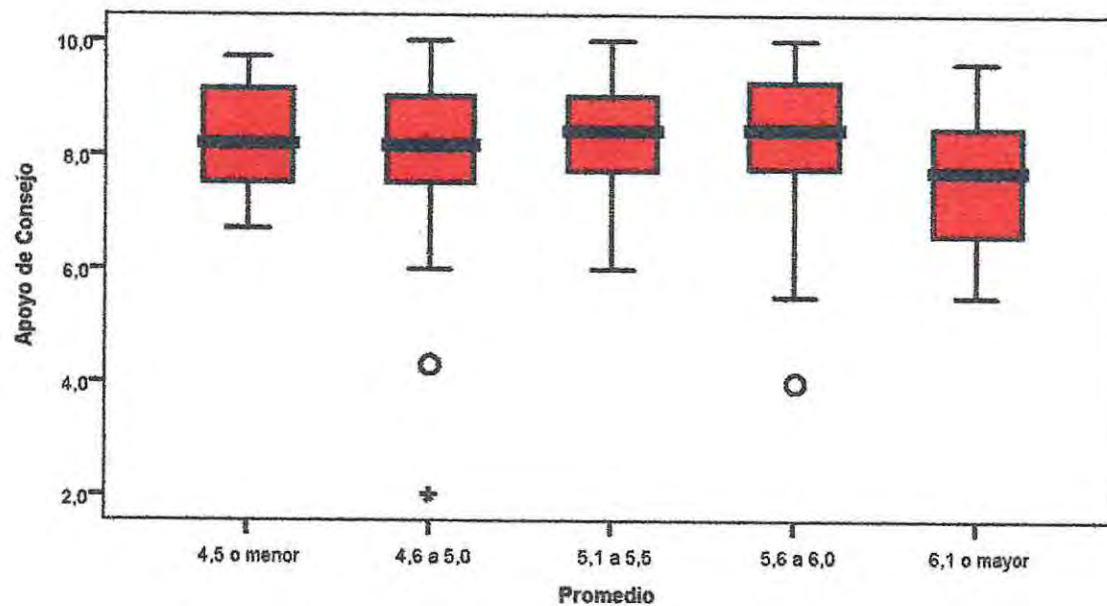
A partir del valor de significación de la prueba ji cuadrada, se establece que la relación entre las variables consideradas no es estadísticamente significativa.

4.3.2. Promedio versus Apoyo de Consejo

Tabla 79. Estadísticos Descriptivos – Apoyo de Consejo según Promedio

	4.5 o menor	4.6 a 5.0	5.1 a 5.5	5.6 a 6.0	6.1 o mayor
N	8	38	67	40	7
Media	8,26	8,02	8,36	8,32	7,56
Mediana	8,20	8,15	8,40	8,45	7,70
Desv. Est.	1,06	1,53	1,00	1,36	1,47
Asimetría	-0,22	-2,00	-0,26	-1,19	-0,11
Curtosis	-1,05	6,11	-0,68	1,53	-0,96
Mínimo	6,70	2,00	6,00	4,00	5,50
Máximo	9,70	10,00	10,00	10,00	9,60
Percentil 25	7,25	7,50	7,70	7,68	6,00
Percentil 75	9,23	9,08	9,00	9,28	8,90

Gráfico 138. Cajón con Bigotes – Apoyo de Consejo según Promedio



En la tabla 79 y el gráfico 138 se presenta la relación existente entre la variable Promedio de Notas, indicador del rendimiento académico de los alumnos, y la variable Apoyo de Consejo.

Ambos instrumentos estadísticos descriptivos han sido construidos en base a los puntajes brutos reales observados y permiten conocer el comportamiento real que se manifiesta entre las variables para la muestra total de sujetos (N=160).

Para investigar en profundidad la relación existente entre las variables se ha aplicado a la muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman (r_s) y la prueba ji cuadrada (χ^2), de ésta última se presenta directamente su nivel de significación. Mediante este procedimiento se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 80. Estadísticos Correlacionales
– Apoyo de Consejo versus Promedio

Rho de Spearman	0.078
Ji cuadrada	0.594

A partir del valor del Coeficiente rho de Spearman, se afirma las variables consideradas no manifiestan relación o tendencia significativa entre ellas.

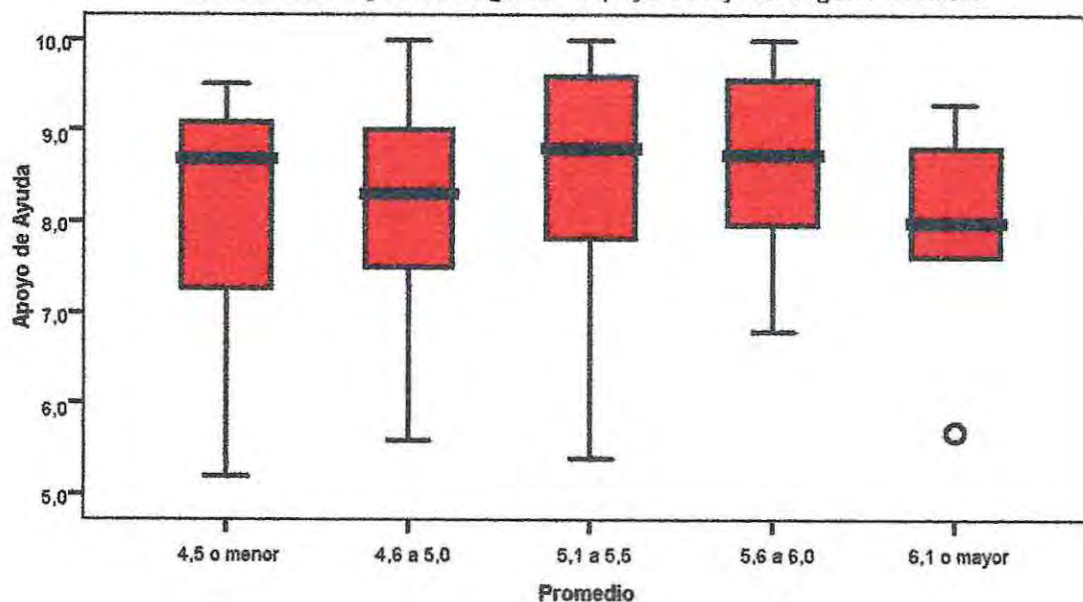
A partir del valor de significación de la prueba ji cuadrada, se establece que la relación entre las variables consideradas no es estadísticamente significativa.

4.3.3. Promedio versus Apoyo de Ayuda

Tabla 81. Estadísticos Descriptivos – Apoyo de Ayuda según Promedio

	4.5 o menor	4.6 a 5.0	5.1 a 5.5	5.6 a 6.0	6.1 o mayor
N	8	38	67	40	7
Media	8,10	8,24	8,65	8,68	7,97
Mediana	8,70	8,30	8,80	8,75	8,00
Desv. Est.	1,49	1,19	1,10	0,99	1,22
Asimetría	-1,30	-0,28	-0,68	-0,25	-0,98
Curtosis	0,86	-0,43	-0,01	-1,14	1,41
Mínimo	5,20	5,60	5,40	6,80	5,70
Máximo	9,50	10,00	10,00	10,00	9,30
Percentil 25	6,96	7,48	7,80	7,93	7,60
Percentil 75	9,15	9,03	9,60	9,58	9,20

Gráfico 139. Cajón con Bigotes – Apoyo de Ayuda según Promedio



En la tabla 81 y el gráfico 139 se presenta la relación existente entre la variable Promedio de Notas, indicador del rendimiento académico de los alumnos, y la variable Apoyo de Ayuda.

Ambos instrumentos estadísticos descriptivos han sido construidos en base a los puntajes brutos reales observados y permiten conocer el comportamiento real que se manifiesta entre las variables para la muestra total de sujetos (N=160).

Para investigar en profundidad la relación existente entre las variables se ha aplicado a la muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman (r_s) y la prueba ji cuadrada (χ^2), de ésta última se presenta directamente su nivel de significación. Mediante este procedimiento se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 82. Estadísticos Correlacionales
– Apoyo de Ayuda versus Promedio

Rho de Spearman	0.076
Ji cuadrada	0.545

A partir del valor del Coeficiente rho de Spearman, se afirma las variables consideradas no manifiestan relación o tendencia significativa entre ellas.

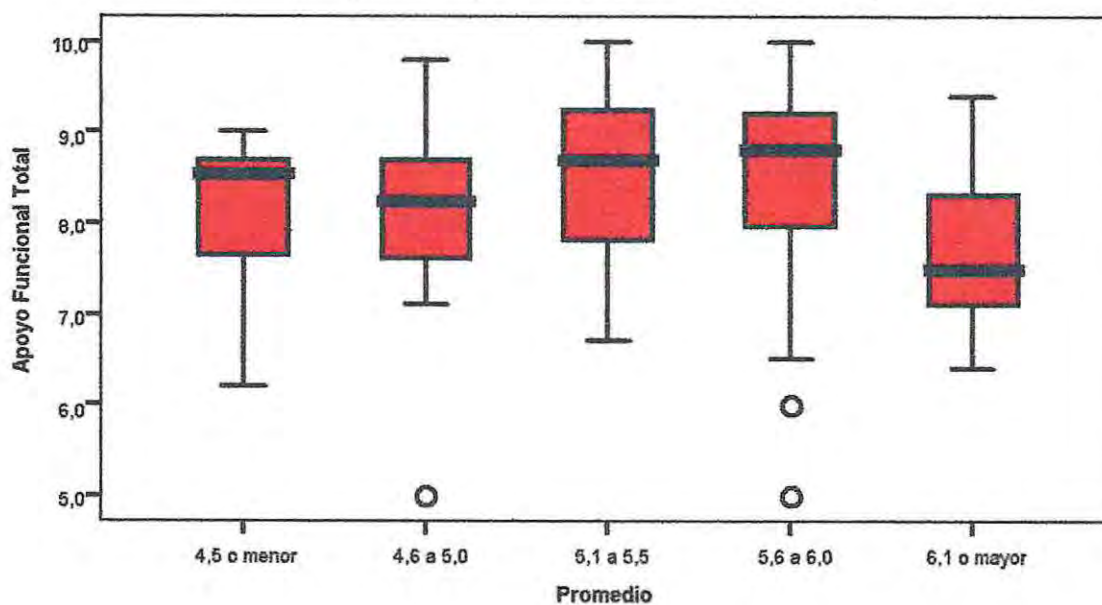
A partir del valor de significación de la prueba ji cuadrada, se establece que la relación entre las variables consideradas no es estadísticamente significativa.

4.3.4. Promedio versus Apoyo Funcional Total

Tabla 83. Estadísticos Descriptivos – Apoyo Funcional Total según Promedio

	4.5 o menor	4.6 a 5.0	5.1 a 5.5	5.6 a 6.0	6.1 o mayor
N	8	38	67	40	7
Media	8,13	8,16	8,50	8,44	7,73
Mediana	8,55	8,25	8,70	8,80	7,50
Desv. Est.	0,99	0,91	0,88	1,20	1,04
Asimetría	-1,46	-0,79	-0,33	-1,42	0,54
Curtosis	1,00	2,59	-0,88	1,88	-0,43
Mínimo	6,20	5,00	6,70	5,00	6,40
Máximo	9,00	9,80	10,00	10,00	9,40
Percentil 25	7,33	7,60	7,80	7,83	6,90
Percentil 75	8,70	8,70	9,30	9,20	8,70

Gráfico 140. Cajón con Bigotes – Apoyo Funcional Total según Promedio



En la tabla 83 y el gráfico 140 se presenta la relación existente entre la variable Promedio de Notas, indicador del rendimiento académico de los alumnos, y la variable Apoyo Funcional Total.

Ambos instrumentos estadísticos descriptivos han sido construidos en base a los puntajes brutos reales observados y permiten conocer el comportamiento real que se manifiesta entre las variables para la muestra total de sujetos (N=160).

Para investigar en profundidad la relación existente entre las variables se ha aplicado a la muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman (r_s) y la prueba ji cuadrada (χ^2), de ésta última se presenta directamente su nivel de significación. Mediante este procedimiento se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 84. Estadísticos Correlacionales – Apoyo Funcional Total versus Promedio

Rho de Spearman	0.149
Ji cuadrada	0.205

A partir del valor del Coeficiente rho de Spearman, se afirma las variables consideradas no manifiestan relación o tendencia significativa entre ellas.

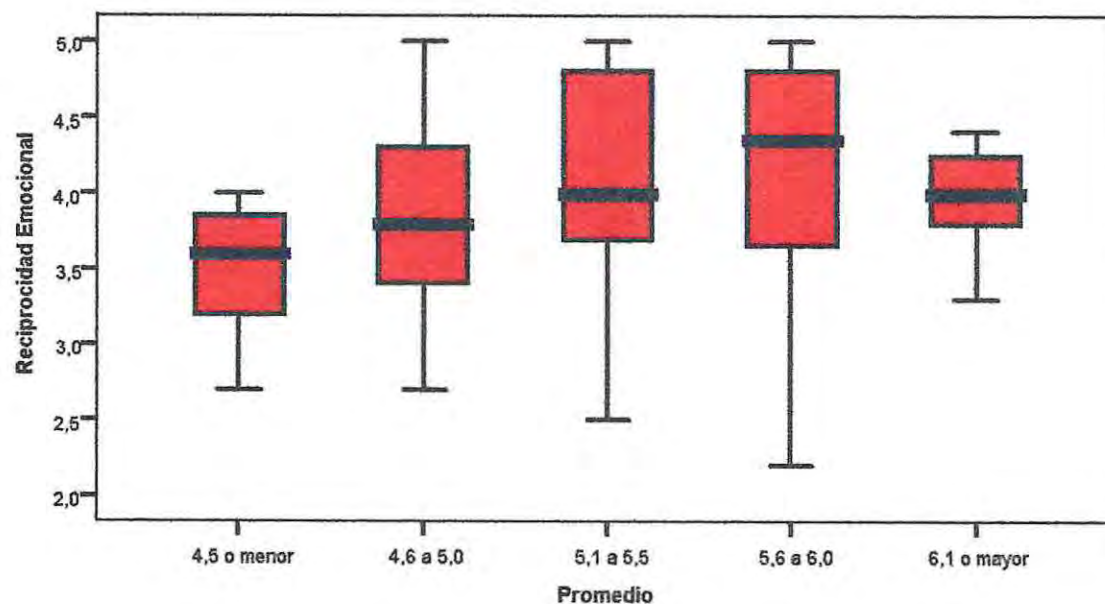
A partir del valor de significación de la prueba ji cuadrada, se establece que la relación entre las variables consideradas no es estadísticamente significativa.

4.3.5. Promedio versus Reciprocidad Emocional

Tabla 85. Estadísticos Descriptivos – Reciprocidad Emocional según Promedio

	4.5 o menor	4.6 a 5.0	5.1 a 5.5	5.6 a 6.0	6.1 o mayor
N	8	38	67	40	7
Media	3,50	3,85	4,13	4,17	3,97
Mediana	3,60	3,80	4,00	4,35	4,00
Desv. Est.	0,44	0,64	0,68	0,78	0,40
Asimetría	-0,78	0,32	-0,29	-0,81	-0,69
Curtosis	-0,18	-0,71	-0,84	-0,35	-0,27
Mínimo	2,70	2,70	2,50	2,20	3,30
Máximo	4,00	5,00	5,00	5,00	4,40
Percentil 25	3,15	3,38	3,70	3,58	3,60
Percentil 75	3,88	4,33	4,80	4,80	4,40

Gráfico 141. Cajón con Bigotes – Reciprocidad Emocional según Promedio



En la tabla 85 y el gráfico 141 se presenta la relación existente entre la variable Promedio de Notas, indicador del rendimiento académico de los alumnos, y la variable Reciprocidad Emocional.

Ambos instrumentos estadísticos descriptivos han sido contruidos en base a los puntajes brutos reales observados y permiten conocer el comportamiento real que se manifiesta entre las variables para la muestra total de sujetos (N=160).

Para investigar en profundidad la relación existente entre las variables se ha aplicado a la muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman (r_s) y la prueba ji cuadrada (χ^2), de ésta última se presenta directamente su nivel de significación. Mediante este procedimiento se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 86. Estadísticos Correlacionales – Reciprocidad Emocional versus Promedio

Rho de Spearman	0.247
Ji cuadrada	0.006

A partir del valor del Coeficiente rho de Spearman, se afirma las variables consideradas presentan relación o tendencia significativa directa entre ellas con un nivel de confianza del 99%.

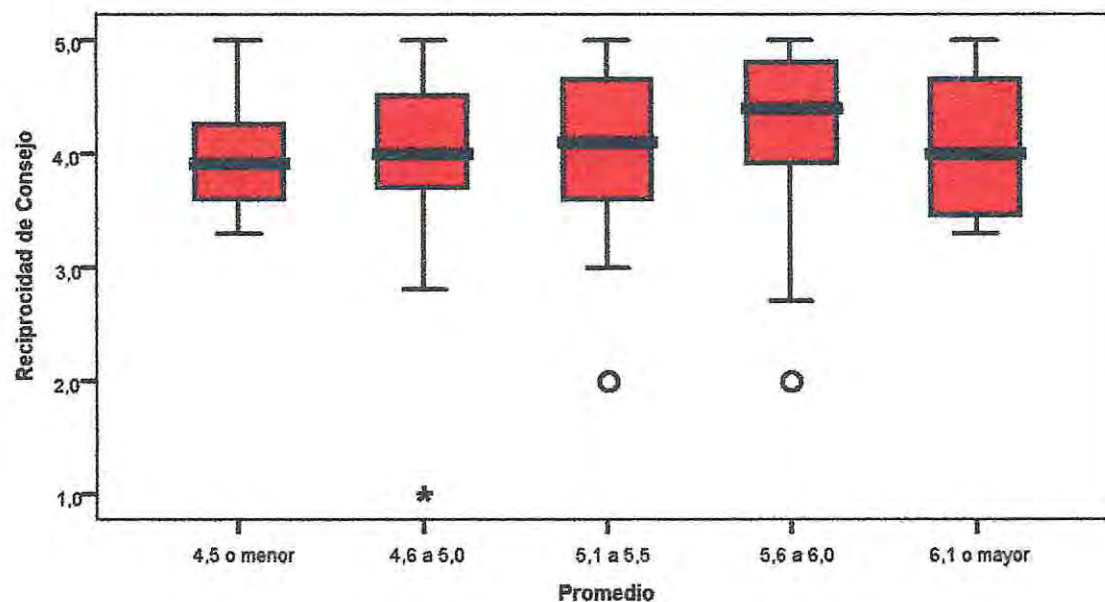
A partir del valor de significación de la prueba ji cuadrada, se establece que la relación entre las variables consideradas es estadísticamente significativa a con un nivel de significación de .01.

4.3.6. Promedio versus Reciprocidad de Consejo

Tabla 87. Estadísticos Descriptivos – Reciprocidad de Consejo según Promedio

	4.5 o menor	4.6 a 5.0	5.1 a 5.5	5.6 a 6.0	6.1 o mayor
N	8	38	67	40	7
Media	3,98	3,94	4,10	4,20	4,07
Mediana	3,90	4,00	4,10	4,40	4,00
Desv. Est.	0,54	0,78	0,68	0,80	0,72
Asimetría	0,80	-1,36	-0,45	-1,27	0,24
Curtosis	0,62	4,06	-0,12	1,23	-1,87
Mínimo	3,30	1,00	2,00	2,00	3,30
Máximo	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Percentil 25	3,55	3,65	3,60	3,90	3,30
Percentil 75	4,28	4,50	4,70	4,80	4,90

Gráfico 142. Cajón con Bigotes – Reciprocidad de Consejo según Promedio



En la tabla 87 y el gráfico 142 se presenta la relación existente entre la variable Promedio de Notas, indicador del rendimiento académico de los alumnos, y la variable Reciprocidad de Consejo.

Ambos instrumentos estadísticos descriptivos han sido construidos en base a los puntajes brutos reales observados y permiten conocer el comportamiento real que se manifiesta entre las variables para la muestra total de sujetos (N=160).

Para investigar en profundidad la relación existente entre las variables se ha aplicado a la muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman (r_s) y la prueba ji cuadrada (χ^2), de ésta última se presenta directamente su nivel de significación. Mediante este procedimiento se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 88. Estadísticos Correlacionales – Reciprocidad de Consejo versus Promedio

Rho de Spearman	0.171
Ji cuadrada	0.303

A partir del valor del Coeficiente rho de Spearman, se afirma las variables consideradas presentan relación o tendencia significativa directa entre ellas con un nivel de confianza del 95%.

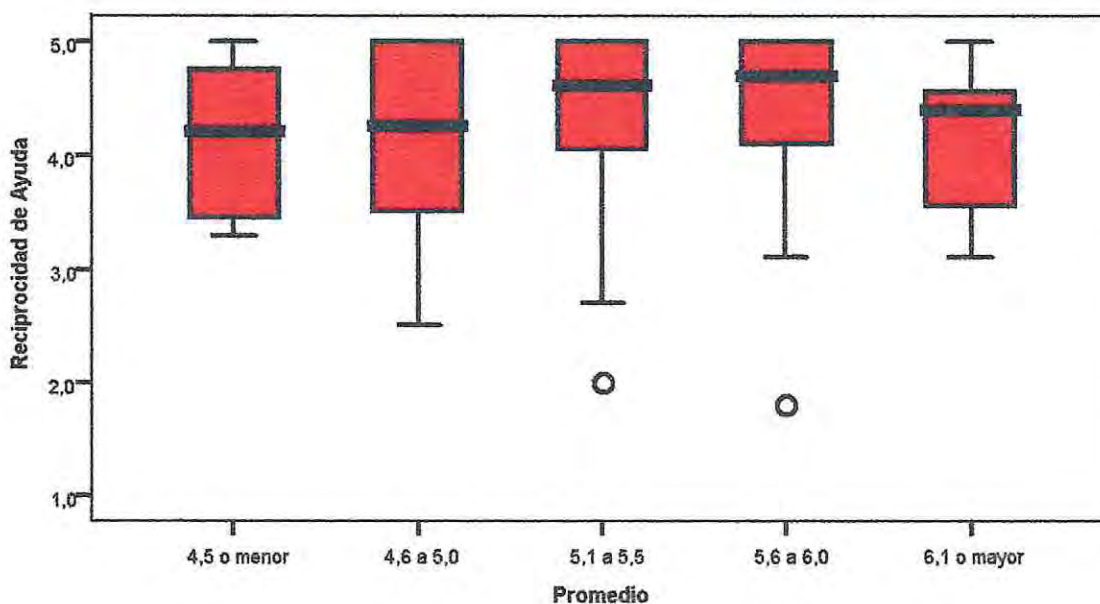
A partir del valor de significación de la prueba ji cuadrada, se establece que la relación entre las variables consideradas no es estadísticamente significativa.

4.3.7. Promedio versus Reciprocidad de Ayuda

Tabla 89. Estadísticos Descriptivos – Reciprocidad de Ayuda según Promedio

	4.5 o menor	4.6 a 5.0	5.1 a 5.5	5.6 a 6.0	6.1 o mayor
N	8	38	67	40	7
Media	4,14	4,16	4,39	4,48	4,10
Mediana	4,20	4,25	4,60	4,70	4,40
Desv. Est.	0,69	0,75	0,68	0,67	0,71
Asimetría	0,06	-0,52	-1,36	-1,98	-0,38
Curtosis	-1,80	-0,88	1,72	5,35	-1,46
Mínimo	3,30	2,50	2,00	1,80	3,10
Máximo	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Percentil 25	3,43	3,48	4,00	4,05	3,30
Percentil 75	4,88	5,00	5,00	5,00	4,60

Gráfico 143. Cajón con Bigotes – Reciprocidad de Ayuda según Promedio



En la tabla 89 y el gráfico 143 se presenta la relación existente entre la variable Promedio de Notas, indicador del rendimiento académico de los alumnos, y la variable Reciprocidad de Ayuda.

Ambos instrumentos estadísticos descriptivos han sido construidos en base a los puntajes brutos reales observados y permiten conocer el comportamiento real que se manifiesta entre las variables para la muestra total de sujetos (N=160).

Para investigar en profundidad la relación existente entre las variables se ha aplicado a la muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman (r_s) y la prueba ji cuadrada (χ^2), de ésta última se presenta directamente su nivel de significación. Mediante este procedimiento se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 90. Estadísticos Correlacionales – Reciprocidad de Ayuda versus Promedio

Rho de Spearman	0.156
Ji cuadrada	0.126

A partir del valor del Coeficiente rho de Spearman, se afirma las variables consideradas presentan relación o tendencia significativa directa entre ellas con un nivel de confianza del 95%.

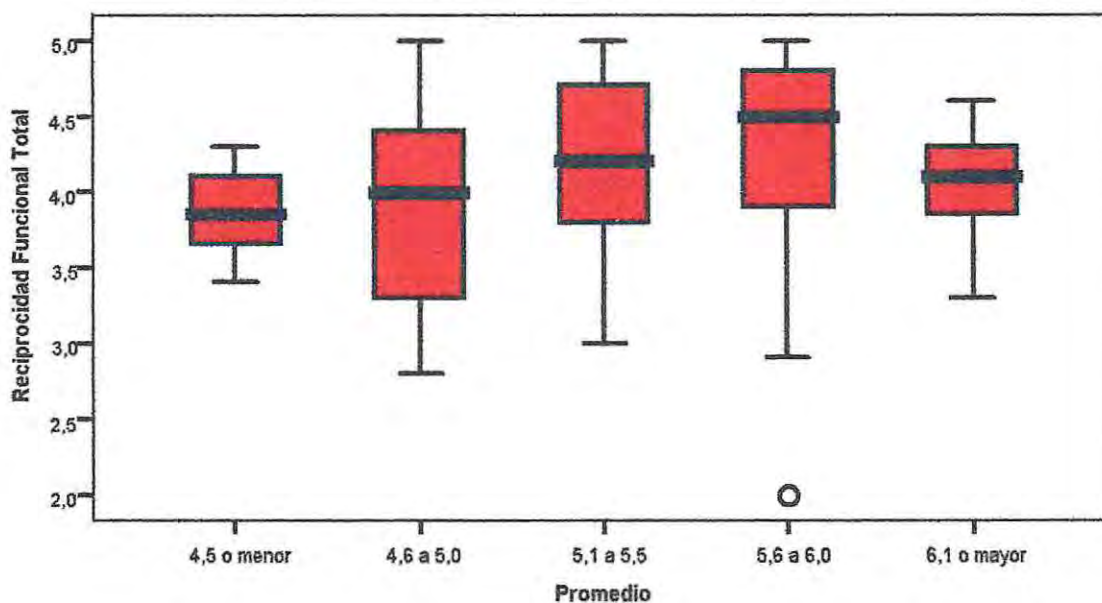
A partir del valor de significación de la prueba ji cuadrada, se establece que la relación entre las variables consideradas no es estadísticamente significativa.

4.3.8. Promedio versus Reciprocidad Funcional Total

Tabla 91. Estadísticos Descriptivos – Reciprocidad Funcional Total según Promedio

	4.5 o menor	4.6 a 5.0	5.1 a 5.5	5.6 a 6.0	6.1 o mayor
N	8	38	67	40	7
Media	3,86	3,98	4,20	4,28	4,04
Mediana	3,85	4,00	4,20	4,50	4,10
Desv. Est.	0,30	0,59	0,56	0,70	0,44
Asimetría	0,02	-0,24	-0,23	-1,33	-0,64
Curtosis	-0,73	-0,92	-0,71	1,62	0,21
Mínimo	3,40	2,80	3,00	2,00	3,30
Máximo	4,30	5,00	5,00	5,00	4,60
Percentil 25	3,63	3,30	3,80	3,85	3,70
Percentil 75	4,15	4,40	4,70	4,80	4,40

Gráfico 144. Cajón con Bigotes – Reciprocidad Funcional Total según Promedio



En la tabla 91 y el gráfico 144 se presenta la relación existente entre la variable Promedio de Notas, indicador del rendimiento académico de los alumnos, y la variable Reciprocidad Funcional Total.

Ambos instrumentos estadísticos descriptivos han sido construidos en base a los puntajes brutos reales observados y permiten conocer el comportamiento real que se manifiesta entre las variables para la muestra total de sujetos (N=160).

Para investigar en profundidad la relación existente entre las variables se ha aplicado a la muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman (r_s) y la prueba ji cuadrada (χ^2), de ésta última se presenta directamente su nivel de significación. Mediante este procedimiento se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 92. Estadísticos Correlacionales –
Reciprocidad Funcional Total versus Promedio

Rho de Spearman	0.214
Ji cuadrada	0.101

A partir del valor del Coeficiente rho de Spearman, se afirma las variables consideradas presentan relación o tendencia significativa directa entre ellas con un nivel de confianza del 99%.

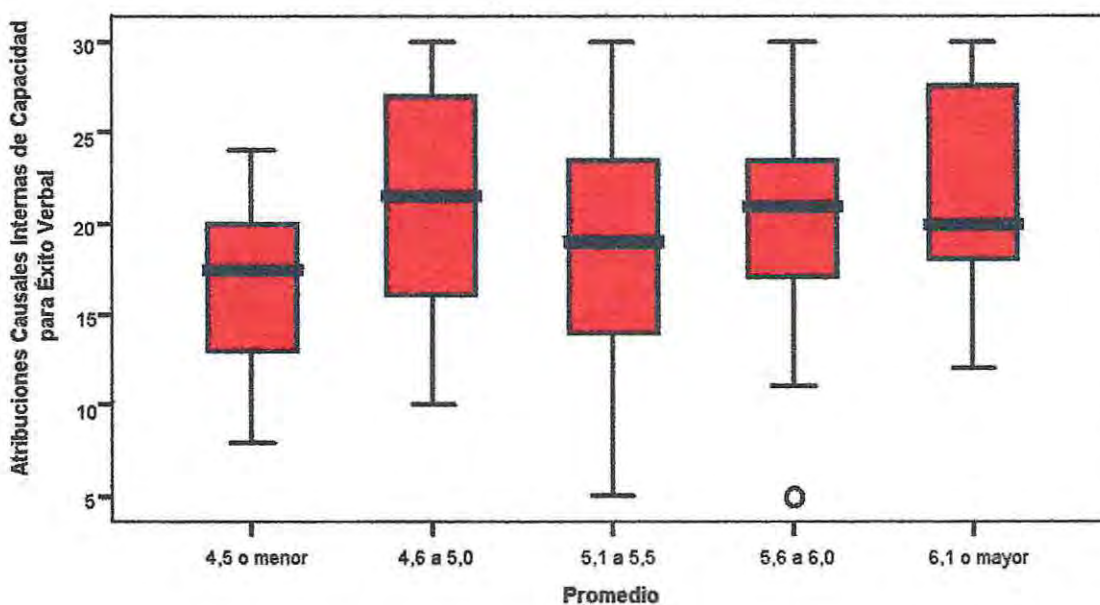
A partir del valor de significación de la prueba ji cuadrada, se establece que la relación entre las variables consideradas no es estadísticamente significativa.

4.3.9. Promedio versus Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Verbal

Tabla 93. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Verbal según Promedio

	4.5 o menor	4.6 a 5.0	5.1 a 5.5	5.6 a 6.0	6.1 o mayor
N	8	38	67	40	7
Media	16,63	21,68	18,85	20,43	21,86
Mediana	17,50	21,50	19,00	21,00	20,00
Desv. Est.	5,15	6,13	6,28	5,56	6,67
Asimetría	-0,37	-0,11	-0,07	-0,45	-0,10
Curtosis	-0,38	-1,33	-0,69	0,24	-1,30
Mínimo	8	10	5	5	12
Máximo	24	30	30	30	30
Percentil 25	12,50	16,00	14,00	17,00	17,00
Percentil 75	20,00	27,25	24,00	23,75	29,00

Gráfico 145. Cajón con Bigotes – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Verbal según Promedio



En la tabla 93 y el gráfico 145 se presenta la relación existente entre la variable Promedio de Notas, indicador del rendimiento académico de los alumnos, y la variable Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Verbal.

Ambos instrumentos estadísticos descriptivos han sido construidos en base a los puntajes brutos reales observados y permiten conocer el comportamiento real que se manifiesta entre las variables para la muestra total de sujetos (N=160).

Para investigar en profundidad la relación existente entre las variables se ha aplicado a la muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman (r_s) y la prueba ji cuadrada (χ^2), de ésta última se presenta directamente su nivel de significación. Mediante este procedimiento se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 94. Estadísticos Correlacionales –
Atribuciones Causales Internas de Capacidad
para Éxito Verbal versus Promedio

Rho de Spearman	0.020
Ji cuadrada	0.284

A partir del valor del Coeficiente rho de Spearman, se afirma las variables consideradas no manifiestan relación o tendencia significativa entre ellas.

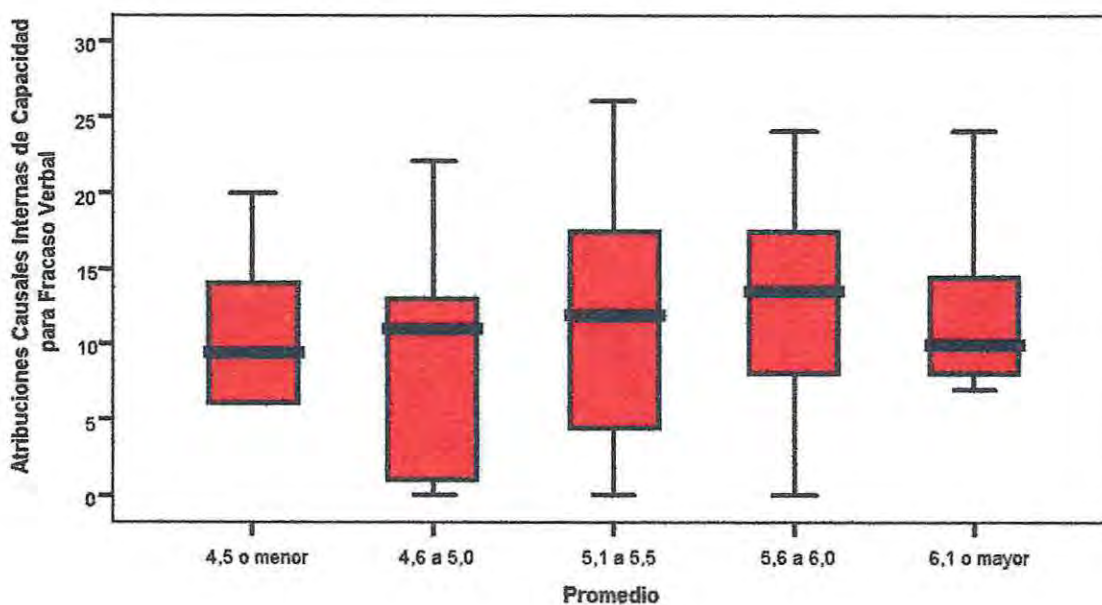
A partir del valor de significación de la prueba ji cuadrada, se establece que la relación entre las variables consideradas no es estadísticamente significativa.

4.3.10. Promedio versus Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Verbal

Tabla 95. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Verbal según Promedio

	4.5 o menor	4.6 a 5.0	5.1 a 5.5	5.6 a 6.0	6.1 o mayor
N	8	38	67	40	7
Media	10,63	8,66	11,31	12,78	12,29
Mediana	9,50	11,00	12,00	13,50	10,00
Desv. Est.	5,15	6,49	7,33	6,20	6,21
Asimetría	0,95	0,09	0,13	-0,08	1,33
Curtosis	-0,07	-1,07	-1,07	-0,57	1,20
Mínimo	6	0	0	0	7
Máximo	20	22	26	24	24
Percentil 25	6,00	1,00	4,00	8,00	7,00
Percentil 75	15,00	13,25	18,00	17,75	17,00

Gráfico 146. Cajón con Bigotes – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Verbal según Promedio



En la tabla 95 y el gráfico 146 se presenta la relación existente entre la variable Promedio de Notas, indicador del rendimiento académico de los alumnos, y la variable Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Verbal.

Ambos instrumentos estadísticos descriptivos han sido construidos en base a los puntajes brutos reales observados y permiten conocer el comportamiento real que se manifiesta entre las variables para la muestra total de sujetos (N=160).

Para investigar en profundidad la relación existente entre las variables se ha aplicado a la muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman (r_s) y la prueba ji cuadrada (χ^2), de ésta última se presenta directamente su nivel de significación. Mediante este procedimiento se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 96. Estadísticos Correlacionales –
Atribuciones Causales Internas de Capacidad
para Fracaso Verbal versus Promedio

Rho de Spearman	0.169
Ji cuadrada	0.149

A partir del valor del Coeficiente rho de Spearman, se afirma las variables consideradas presentan relación o tendencia significativa directa entre ellas con un nivel de confianza del 95%.

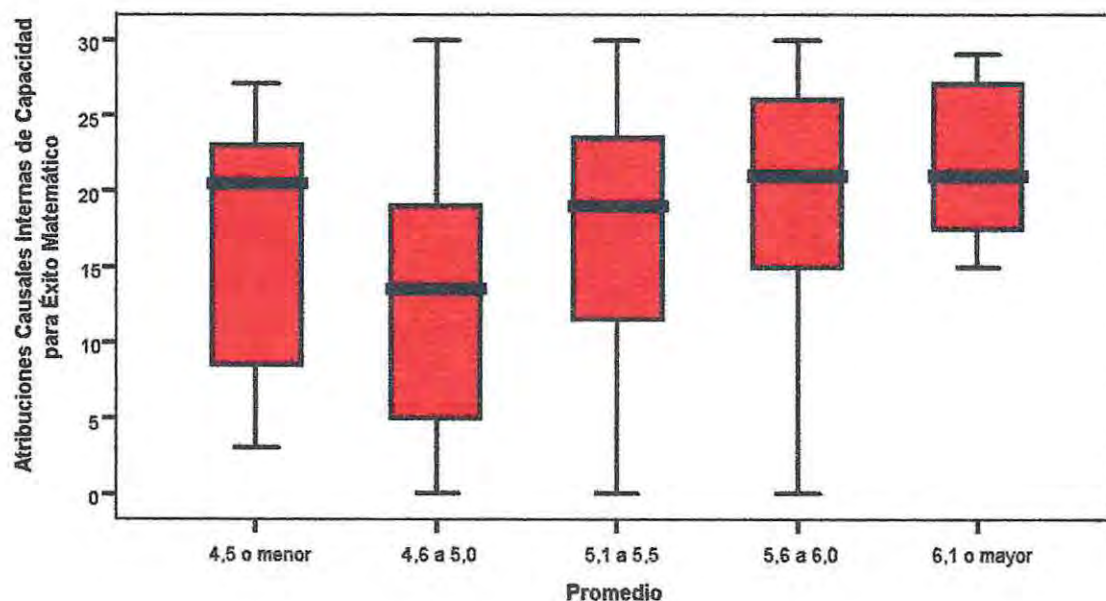
A partir del valor de significación de la prueba ji cuadrada, se establece que la relación entre las variables consideradas no es estadísticamente significativa.

4.3.11. Promedio versus Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Matemático

Tabla 97. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Matemático según Promedio

	4.5 o menor	4.6 a 5.0	5.1 a 5.5	5.6 a 6.0	6.1 o mayor
N	8	38	67	40	7
Media	16,75	13,05	17,39	20,13	22,00
Mediana	20,50	13,50	19,00	21,00	21,00
Desv. Est.	9,25	8,97	7,99	7,72	5,72
Asimetría	-0,84	0,17	-0,40	-0,78	0,05
Curtosis	-0,85	-0,91	-0,72	-0,01	-2,02
Mínimo	3	0	0	0	15
Máximo	27	30	30	30	29
Percentil 25	5,75	4,75	11,00	14,50	16,00
Percentil 75	23,50	19,25	24,00	26,00	28,00

Gráfico 147. Cajón con Bigotes – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Matemático según Promedio



En la tabla 97 y el gráfico 147 se presenta la relación existente entre la variable Promedio de Notas, indicador del rendimiento académico de los alumnos, y la variable Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Matemático.

Ambos instrumentos estadísticos descriptivos han sido construidos en base a los puntajes brutos reales observados y permiten conocer el comportamiento real que se manifiesta entre las variables para la muestra total de sujetos (N=160).

Para investigar en profundidad la relación existente entre las variables se ha aplicado a la muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman (r_s) y la prueba ji cuadrada (χ^2), de ésta última se presenta directamente su nivel de significación. Mediante este procedimiento se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 98. Estadísticos Correlacionales – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Matemático versus Promedio

Rho de Spearman	0.273
Ji cuadrada	0.008

A partir del valor del Coeficiente rho de Spearman, se afirma las variables consideradas presentan relación o tendencia significativa directa entre ellas con un nivel de confianza del 99%.

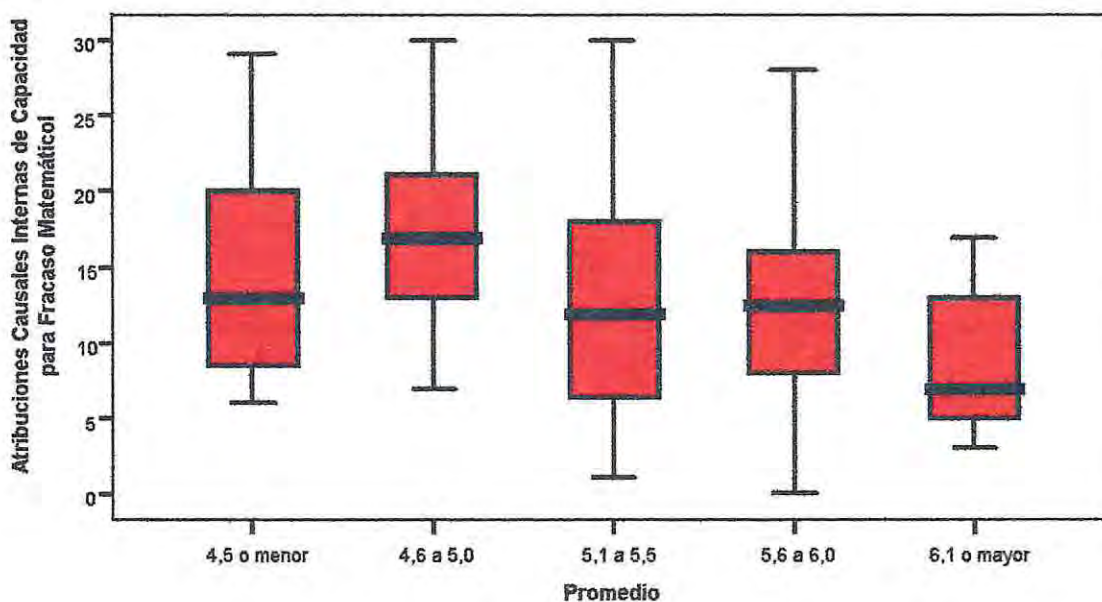
A partir del valor de significación de la prueba ji cuadrada, se establece que la relación entre las variables consideradas es estadísticamente significativa a con un nivel de significación de .01.

4.3.12. Promedio versus Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Matemático

Tabla 99. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Matemático según Promedio

	4.5 o menor	4.6 a 5.0	5.1 a 5.5	5.6 a 6.0	6.1 o mayor
N	8	38	67	40	7
Media	14,75	17,00	12,70	12,68	9,00
Mediana	13,00	17,00	12,00	12,50	7,00
Desv. Est.	7,92	6,11	7,12	6,61	5,45
Asimetría	0,77	0,25	0,36	0,33	0,52
Curtosis	-0,18	-0,49	-0,54	0,18	-1,46
Mínimo	6	7	1	0	3
Máximo	29	30	30	28	17
Percentil 25	7,75	13,00	6,00	8,00	4,00
Percentil 75	21,00	21,00	18,00	16,00	15,00

Gráfico 148. Cajón con Bigotes – Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Matemático según Promedio



En la tabla 99 y el gráfico 148 se presenta la relación existente entre la variable Promedio de Notas, indicador del rendimiento académico de los alumnos, y la variable Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Matemático..

Ambos instrumentos estadísticos descriptivos han sido construidos en base a los puntajes brutos reales observados y permiten conocer el comportamiento real que se manifiesta entre las variables para la muestra total de sujetos (N=160).

Para investigar en profundidad la relación existente entre las variables se ha aplicado a la muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman (r_s) y la prueba ji cuadrada (χ^2), de ésta última se presenta directamente su nivel de significación. Mediante este procedimiento se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 100. Estadísticos Correlacionales –
Atribuciones Causales Internas de Capacidad
para Fracaso Matemático versus Promedio

Rho de Spearman	-0.191
Ji cuadrada	0.102

A partir del valor del Coeficiente rho de Spearman, se afirma las variables consideradas presentan relación o tendencia significativa inversa entre ellas con un nivel de confianza del 95%.

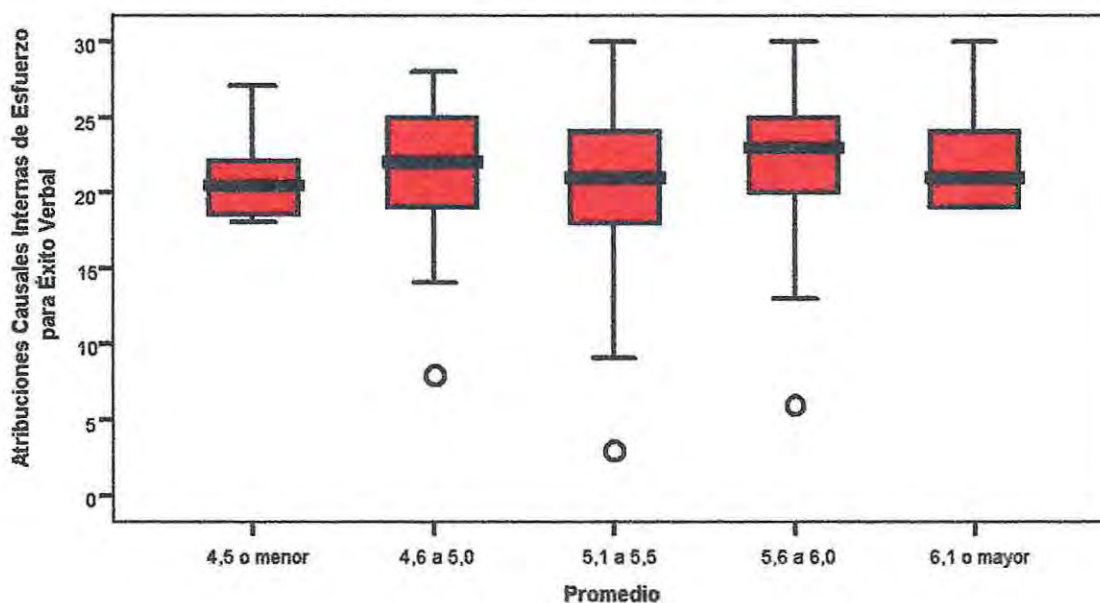
A partir del valor de significación de la prueba ji cuadrada, se establece que la relación entre las variables consideradas no es estadísticamente significativa.

4.3.13. Promedio versus Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Verbal

Tabla 101. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Verbal según Promedio

	4.5 o menor	4.6 a 5.0	5.1 a 5.5	5.6 a 6.0	6.1 o mayor
N	8	38	67	40	7
Media	20,88	21,58	20,76	22,33	22,29
Mediana	20,50	22,00	21,00	23,00	21,00
Desv. Est.	2,95	4,47	5,18	4,90	4,11
Asimetría	1,32	-0,90	-0,54	-0,98	1,25
Curtosis	2,17	0,81	1,22	1,93	1,05
Mínimo	18	8	3	6	19
Máximo	27	28	30	30	30
Percentil 25	18,25	19,00	18,00	19,50	19,00
Percentil 75	22,00	25,00	24,00	25,00	25,00

Gráfico 149. Cajón con Bigotes – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Verbal según Promedio



En la tabla 101 y el gráfico 149 se presenta la relación existente entre la variable Promedio de Notas, indicador del rendimiento académico de los alumnos, y la variable Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Verbal.

Ambos instrumentos estadísticos descriptivos han sido construidos en base a los puntajes brutos reales observados y permiten conocer el comportamiento real que se manifiesta entre las variables para la muestra total de sujetos (N=160).

Para investigar en profundidad la relación existente entre las variables se ha aplicado a la muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman (r_s) y la prueba ji cuadrada (χ^2), de ésta última se presenta directamente su nivel de significación. Mediante este procedimiento se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 102. Estadísticos Correlacionales –
Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo
para Éxito Verbal versus Promedio

Rho de Spearman	0.097
Ji cuadrada	0.163

A partir del valor del Coeficiente rho de Spearman, se afirma las variables consideradas no manifiestan relación o tendencia significativa entre ellas.

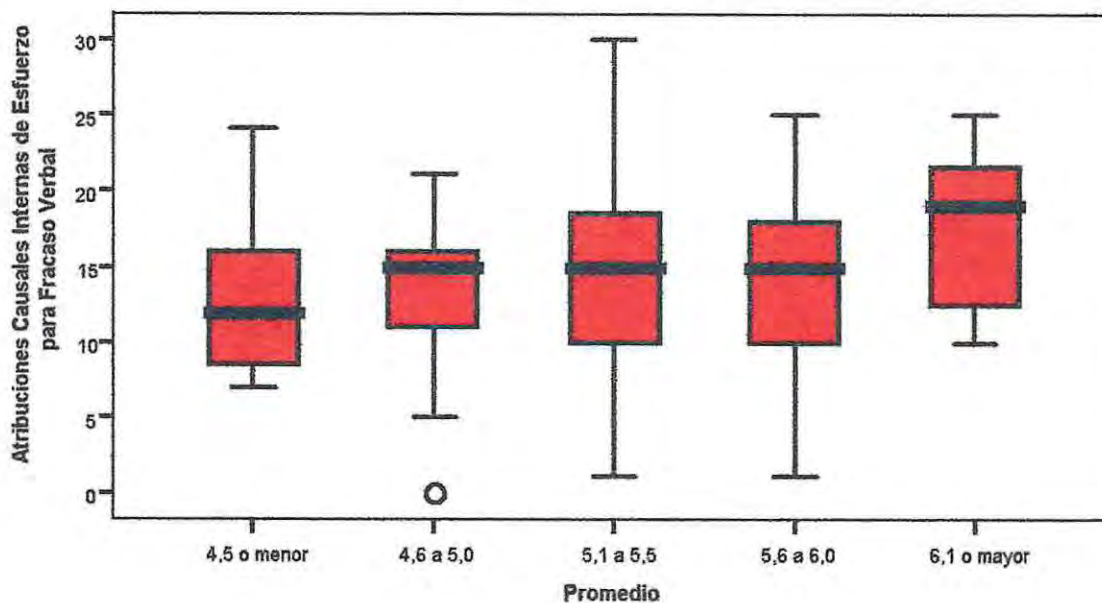
A partir del valor de significación de la prueba ji cuadrada, se establece que la relación entre las variables consideradas no es estadísticamente significativa.

4.3.14. Promedio versus Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Verbal

Tabla 103. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Verbal según Promedio

	4.5 o menor	4.6 a 5.0	5.1 a 5.5	5.6 a 6.0	6.1 o mayor
N	8	38	67	40	7
Media	13,00	13,47	14,13	13,73	17,43
Mediana	12,00	15,00	15,00	15,00	19,00
Desv. Est.	5,61	4,72	6,21	5,97	5,74
Asimetría	1,05	-0,69	0,11	-0,36	-0,10
Curtosis	1,00	0,42	-0,17	-0,34	-1,88
Mínimo	7	0	1	1	10
Máximo	24	21	30	25	25
Percentil 25	8,25	10,75	10,00	10,00	12,00
Percentil 75	16,00	16,25	19,00	18,50	22,00

Gráfico 150. Cajón con Bigotes – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Verbal según Promedio



En la tabla 103 y el gráfico 150 se presenta la relación existente entre la variable Promedio de Notas, indicador del rendimiento académico de los alumnos, y la variable Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Verbal.

Ambos instrumentos estadísticos descriptivos han sido construidos en base a los puntajes brutos reales observados y permiten conocer el comportamiento real que se manifiesta entre las variables para la muestra total de sujetos (N=160).

Para investigar en profundidad la relación existente entre las variables se ha aplicado a la muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman (r_s) y la prueba ji cuadrada (χ^2), de ésta última se presenta directamente su nivel de significación. Mediante este procedimiento se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 104. Estadísticos Correlacionales –
Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo
para Fracaso Verbal versus Promedio

Rho de Spearman	0.054
Ji cuadrada	0.536

A partir del valor del Coeficiente rho de Spearman, se afirma las variables consideradas no manifiestan relación o tendencia significativa entre ellas.

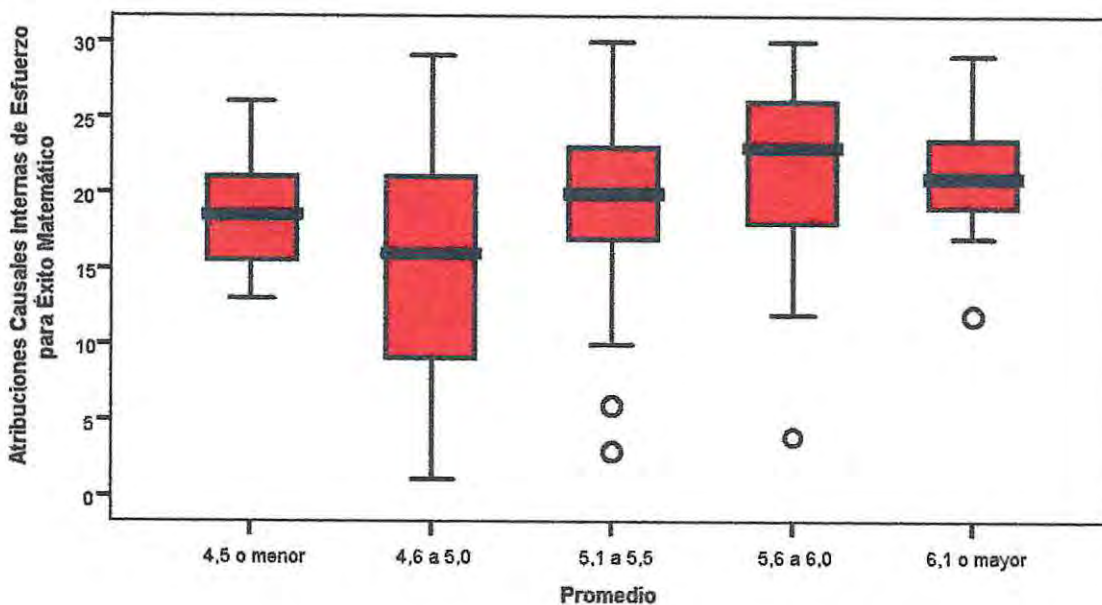
A partir del valor de significación de la prueba ji cuadrada, se establece que la relación entre las variables consideradas no es estadísticamente significativa.

4.3.15. Promedio versus Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Matemático

Tabla 105. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Matemático según Promedio

	4,5 o menor	4,6 a 5,0	5,1 a 5,5	5,6 a 6,0	6,1 o mayor
N	8	38	67	40	7
Media	18,63	15,18	19,81	21,80	21,00
Mediana	18,50	16,00	20,00	23,00	21,00
Desv. Est.	4,31	6,96	5,52	5,51	5,39
Asimetría	0,49	-0,25	-0,45	-1,00	-0,37
Curtosis	-0,13	-0,51	0,52	1,39	0,71
Mínimo	13	1	3	4	12
Máximo	26	29	30	30	29
Percentil 25	14,75	8,75	17,00	18,00	17,00
Percentil 75	22,00	21,00	23,00	26,00	24,00

Gráfico 151. Cajón con Bigotes – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Matemático según Promedio



En la tabla 105 y el gráfico 151 se presenta la relación existente entre la variable Promedio de Notas, indicador del rendimiento académico de los alumnos, y la variable Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Matemático.

Ambos instrumentos estadísticos descriptivos han sido construidos en base a los puntajes brutos reales observados y permiten conocer el comportamiento real que se manifiesta entre las variables para la muestra total de sujetos (N=160).

Para investigar en profundidad la relación existente entre las variables se ha aplicado a la muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman (r_s) y la prueba ji cuadrada (χ^2), de ésta última se presenta directamente su nivel de significación. Mediante este procedimiento se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 106. Estadísticos Correlacionales – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Matemático versus Promedio

Rho de Spearman	0.323
Ji cuadrada	0.002

A partir del valor del Coeficiente rho de Spearman, se afirma las variables consideradas presentan relación o tendencia significativa directa entre ellas con un nivel de confianza del 99%.

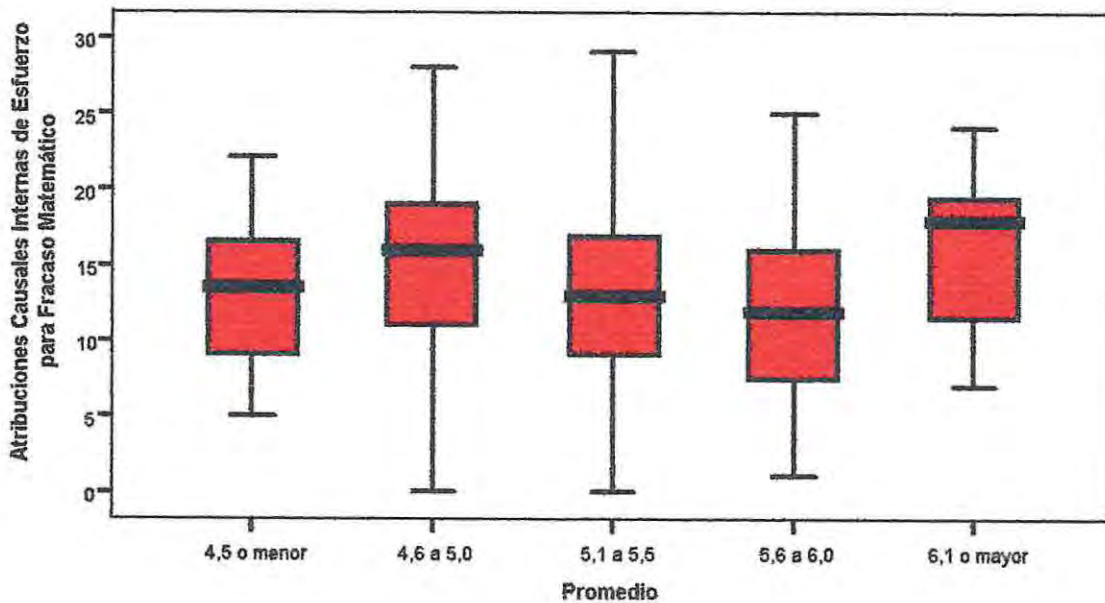
A partir del valor de significación de la prueba ji cuadrada, se establece que la relación entre las variables consideradas es estadísticamente significativa a con un nivel de significación de .01.

4.3.16. Promedio versus Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Matemático

Tabla 107. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Matemático según Promedio

	4.5 o menor	4.6 a 5.0	5.1 a 5.5	5.6 a 6.0	6.1 o mayor
N	8	38	67	40	7
Media	13,13	15,66	12,51	11,63	15,86
Mediana	13,50	16,00	13,00	12,00	18,00
Desv. Est.	5,49	5,79	5,60	5,52	6,15
Asimetría	0,01	-0,15	-0,01	0,06	-0,37
Curtosis	-0,26	0,33	0,31	-0,23	-1,10
Mínimo	5	0	0	1	7
Máximo	22	28	29	25	24
Percentil 25	8,00	11,00	9,00	7,25	9,00
Percentil 75	16,75	19,00	17,00	16,00	20,00

Gráfico 152. Cajón con Bigotes – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Matemático según Promedio



En la tabla 107 y el gráfico 152 se presenta la relación existente entre la variable Promedio de Notas, indicador del rendimiento académico de los alumnos, y la variable Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Matemático.

Ambos instrumentos estadísticos descriptivos han sido construidos en base a los puntajes brutos reales observados y permiten conocer el comportamiento real que se manifiesta entre las variables para la muestra total de sujetos (N=160).

Para investigar en profundidad la relación existente entre las variables se ha aplicado a la muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman (r_s) y la prueba ji cuadrada (χ^2), de ésta última se presenta directamente su nivel de significación. Mediante este procedimiento se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 108. Estadísticos Correlacionales – Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Matemático versus Promedio

Rho de Spearman	-0.149
Ji cuadrada	0.145

A partir del valor del Coeficiente rho de Spearman, se afirma las variables consideradas no manifiestan relación o tendencia significativa entre ellas.

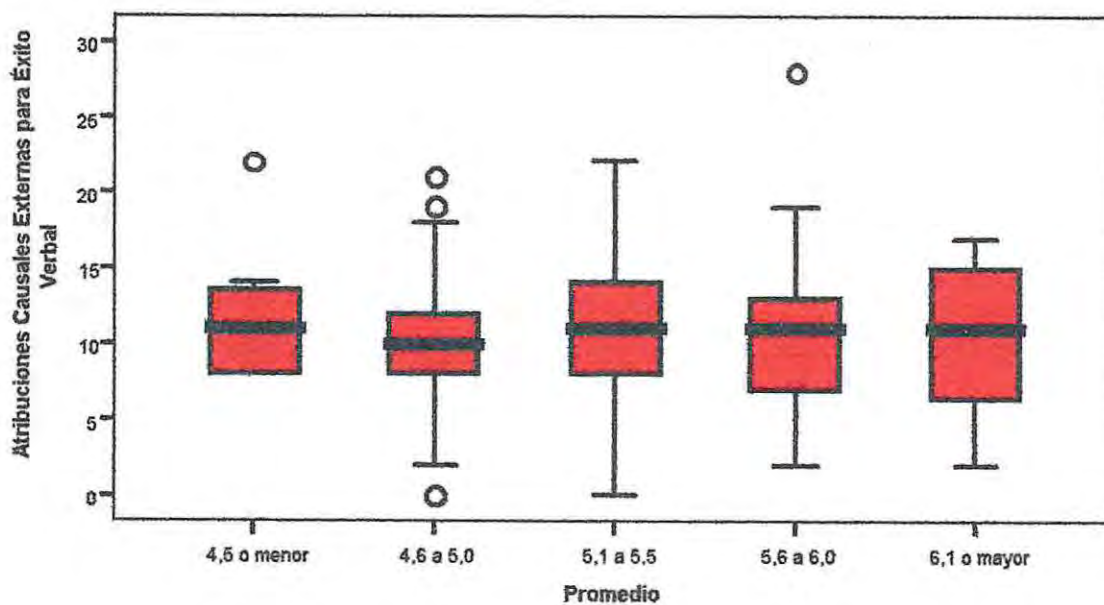
A partir del valor de significación de la prueba ji cuadrada, se establece que la relación entre las variables consideradas no es estadísticamente significativa.

4.3.17. Promedio versus Atribuciones Causales Externas para Éxito Verbal

Tabla 109. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Externas para Éxito Verbal según Promedio

	4.5 o menor	4.6 a 5.0	5.1 a 5.5	5.6 a 6.0	6.1 o mayor
N	8	38	67	40	7
Media	11,88	10,11	11,12	10,60	10,43
Mediana	11,00	10,00	11,00	11,00	11,00
Desv. Est.	4,82	4,64	5,06	5,08	6,05
Asimetría	1,45	0,13	0,08	0,92	-0,45
Curtosis	2,24	0,23	-0,43	2,20	-1,27
Mínimo	8	0	0	2	2
Máximo	22	21	22	28	17
Percentil 25	8,00	7,75	8,00	7,00	3,00
Percentil 75	13,75	12,00	14,00	13,00	17,00

Gráfico 153. Cajón con Bigotes – Atribuciones Causales Externas para Éxito Verbal según Promedio



En la tabla 109 y el gráfico 153 se presenta la relación existente entre la variable Promedio de Notas, indicador del rendimiento académico de los alumnos, y la variable Atribuciones Causales Externas para Éxito Verbal.

Ambos instrumentos estadísticos descriptivos han sido contruidos en base a los puntajes brutos reales observados y permiten conocer el comportamiento real que se manifiesta entre las variables para la muestra total de sujetos (N=160).

Para investigar en profundidad la relación existente entre las variables se ha aplicado a la muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman (r_s) y la prueba ji cuadrada (χ^2), de ésta última se presenta directamente su nivel de significación. Mediante este procedimiento se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 110. Estadísticos Correlacionales
– Atribuciones Causales Externas para
Éxito Verbal versus Promedio

Rho de Spearman	0.043
Ji cuadrada	0.459

A partir del valor del Coeficiente rho de Spearman, se afirma las variables consideradas no manifiestan relación o tendencia significativa entre ellas.

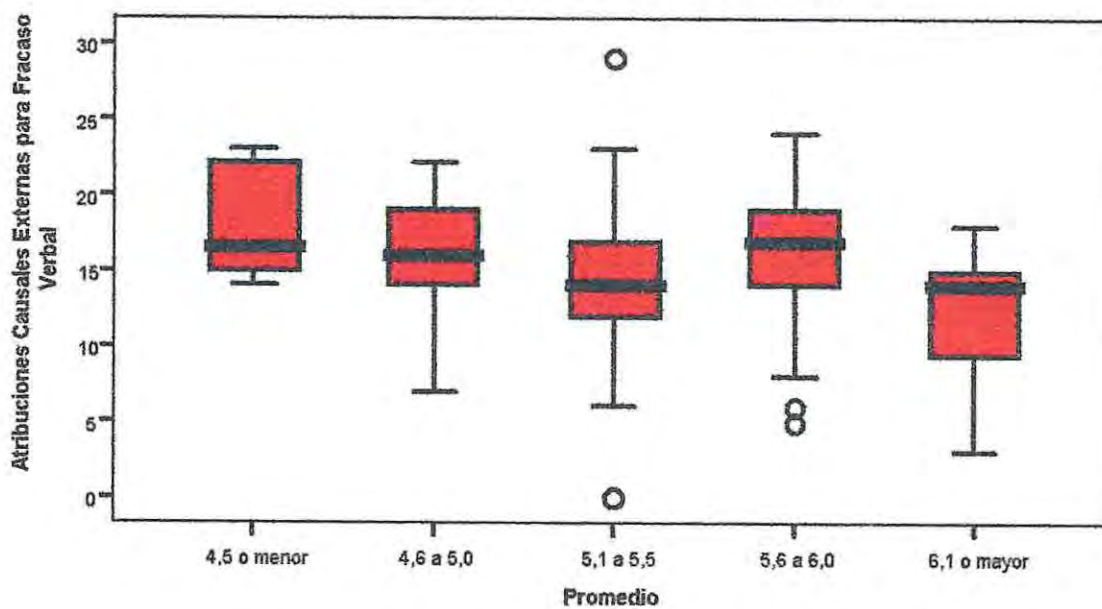
A partir del valor de significación de la prueba ji cuadrada, se establece que la relación entre las variables consideradas no es estadísticamente significativa.

4.3.18. Promedio versus Atribuciones Causales Externas para Fracaso Verbal

Tabla 111. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Externas para Fracaso Verbal según Promedio

	4.5 o menor	4.6 a 5.0	5.1 a 5.5	5.6 a 6.0	6.1 o mayor
N	8	38	67	40	7
Media	18,00	16,16	14,15	16,13	12,00
Mediana	16,50	16,00	14,00	17,00	14,00
Desv. Est.	3,70	3,32	4,58	4,45	5,10
Asimetría	0,47	-0,16	0,01	-0,62	-0,91
Curtosis	-2,03	0,15	1,64	0,41	0,32
Mínimo	14	7	0	5	3
Máximo	23	22	29	24	18
Percentil 25	15,00	13,75	12,00	14,00	8,00
Percentil 75	22,00	19,00	17,00	19,00	15,00

Gráfico 154. Cajón con Bigotes – Atribuciones Causales Externas para Fracaso Verbal según Promedio



En la tabla 111 y el gráfico 154 se presenta la relación existente entre la variable Promedio de Notas, indicador del rendimiento académico de los alumnos, y la variable Atribuciones Causales Externas para Fracaso Verbal.

Ambos instrumentos estadísticos descriptivos han sido construidos en base a los puntajes brutos reales observados y permiten conocer el comportamiento real que se manifiesta entre las variables para la muestra total de sujetos (N=160).

Para investigar en profundidad la relación existente entre las variables se ha aplicado a la muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman (r_s) y la prueba ji cuadrada (χ^2), de ésta última se presenta directamente su nivel de significación. Mediante este procedimiento se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 112. Estadísticos Correlacionales
– Atribuciones Causales Externas para
Fracaso Verbal versus Promedio

Rho de Spearman	-0.027
Ji cuadrada	0.036

A partir del valor del Coeficiente rho de Spearman, se afirma las variables consideradas no manifiestan relación o tendencia significativa entre ellas.

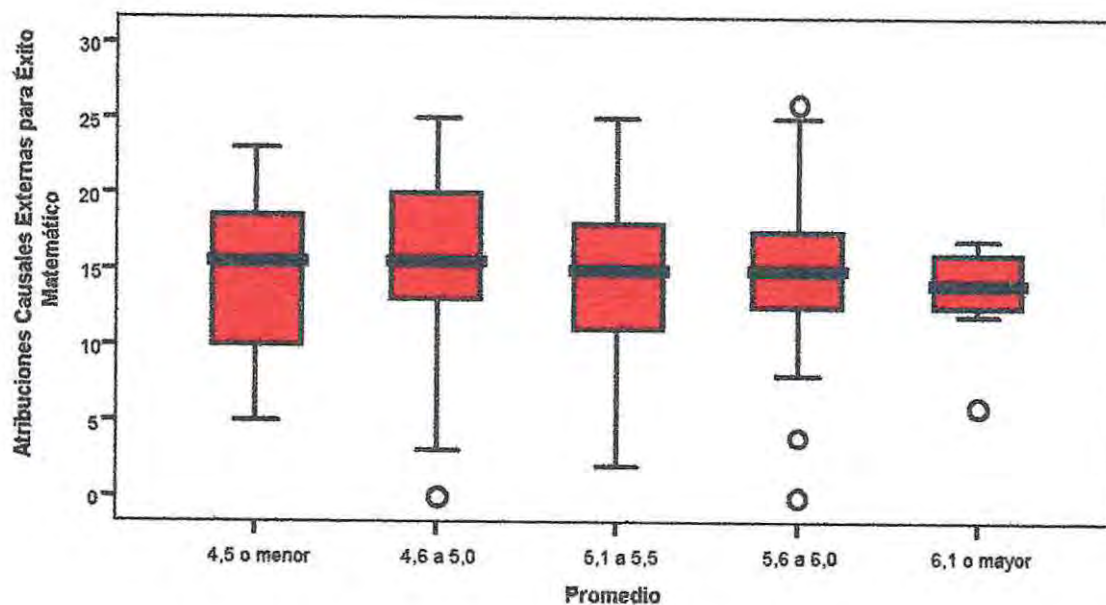
A partir del valor de significación de la prueba ji cuadrada, se establece que la relación entre las variables consideradas es estadísticamente significativa a con un nivel de significación de .05.

4.3.19. Promedio versus Atribuciones Causales Externas para Éxito Matemático

Tabla 113. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Externas para Éxito Matemático según Promedio

	4.5 o menor	4.6 a 5.0	5.1 a 5.5	5.6 a 6.0	6.1 o mayor
N	8	38	67	40	7
Media	14,50	15,92	14,57	14,65	13,43
Mediana	15,50	15,50	15,00	15,00	14,00
Desv. Est.	6,14	5,66	5,08	5,09	3,78
Asimetría	-0,39	-0,78	-0,12	-0,33	-1,37
Curtosis	-0,68	0,82	-0,29	1,28	2,33
Mínimo	5	0	2	0	6
Máximo	23	25	25	26	17
Percentil 25	8,50	13,00	11,00	12,25	12,00
Percentil 75	19,25	20,00	18,00	17,75	17,00

Gráfico 155. Cajón con Bigotes – Atribuciones Causales Externas para Éxito Matemático según Promedio



En la tabla 113 y el gráfico 155 se presenta la relación existente entre la variable Promedio de Notas, indicador del rendimiento académico de los alumnos, y la variable Atribuciones Causales Externas para Éxito Matemático.

Ambos instrumentos estadísticos descriptivos han sido construidos en base a los puntajes brutos reales observados y permiten conocer el comportamiento real que se manifiesta entre las variables para la muestra total de sujetos (N=160).

Para investigar en profundidad la relación existente entre las variables se ha aplicado a la muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman (r_s) y la prueba ji cuadrada (χ^2), de ésta última se presenta directamente su nivel de significación. Mediante este procedimiento se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 114. Estadísticos Correlacionales
– Atribuciones Causales Externas para
Éxito Matemático versus Promedio

Rho de Spearman	-0.115
Ji cuadrada	0.655

A partir del valor del Coeficiente rho de Spearman, se afirma las variables consideradas no manifiestan relación o tendencia significativa entre ellas.

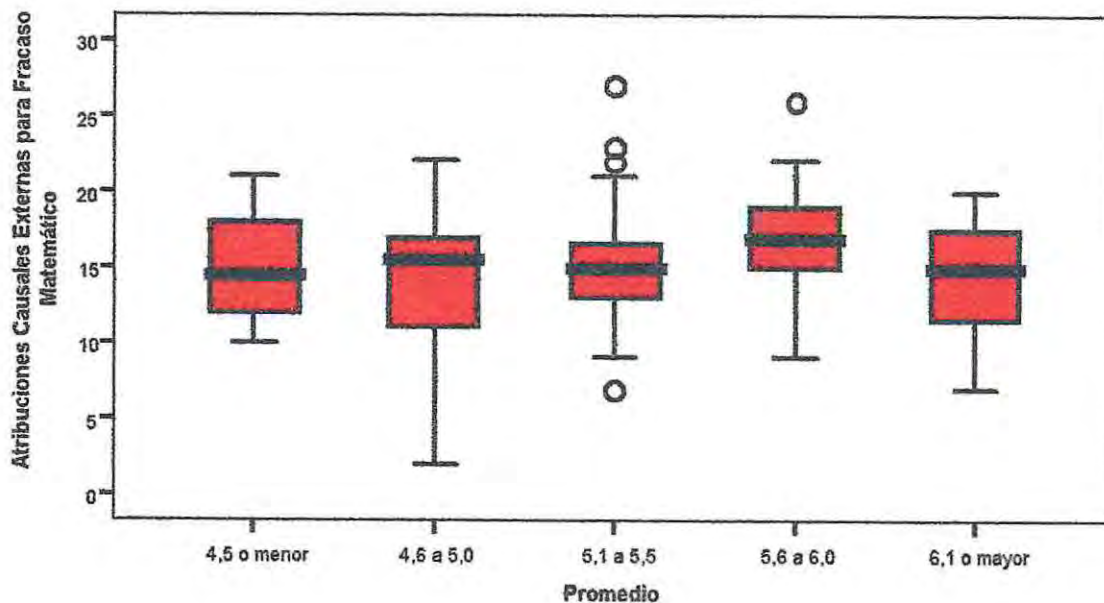
A partir del valor de significación de la prueba ji cuadrada, se establece que la relación entre las variables consideradas no es estadísticamente significativa.

4.3.20. Promedio versus Atribuciones Causales Externas para Fracaso Matemático

Tabla 115. Estadísticos Descriptivos – Atribuciones Causales Externas para Fracaso Matemático según Promedio

	4.5 o menor	4.6 a 5.0	5.1 a 5.5	5.6 a 6.0	6.1 o mayor
N	8	38	67	40	7
Media	15,00	14,26	14,99	17,00	14,29
Mediana	14,50	15,50	15,00	17,00	15,00
Desv. Est.	4,00	4,25	3,57	3,56	4,61
Asimetría	0,41	-0,70	0,61	-0,38	-0,50
Curtosis	-1,10	0,43	1,15	0,80	-0,78
Mínimo	10	2	7	9	7
Máximo	21	22	27	26	20
Percentil 25	11,50	11,00	13,00	15,00	10,00
Percentil 75	19,00	17,25	17,00	19,00	18,00

Gráfico 156. Cajón con Bigotes – Atribuciones Causales Externas para Fracaso Matemático según Promedio



En la tabla 115 y el gráfico 156 se presenta la relación existente entre la variable Promedio de Notas, indicador del rendimiento académico de los alumnos, y la variable Atribuciones Causales Externas para Fracaso Matemático.

Ambos instrumentos estadísticos descriptivos han sido construidos en base a los puntajes brutos reales observados y permiten conocer el comportamiento real que se manifiesta entre las variables para la muestra total de sujetos (N=160).

Para investigar en profundidad la relación existente entre las variables se ha aplicado a la muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman (r_s) y la prueba ji cuadrada (χ^2), de ésta última se presenta directamente su nivel de significación. Mediante este procedimiento se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 116. Estadísticos Correlacionales
– Atribuciones Causales Externas para
Fracaso Matemático versus Promedio

Rho de Spearman	0.154
Ji cuadrada	0.099

A partir del valor del Coeficiente rho de Spearman, se afirma las variables consideradas no manifiestan relación o tendencia significativa entre ellas.

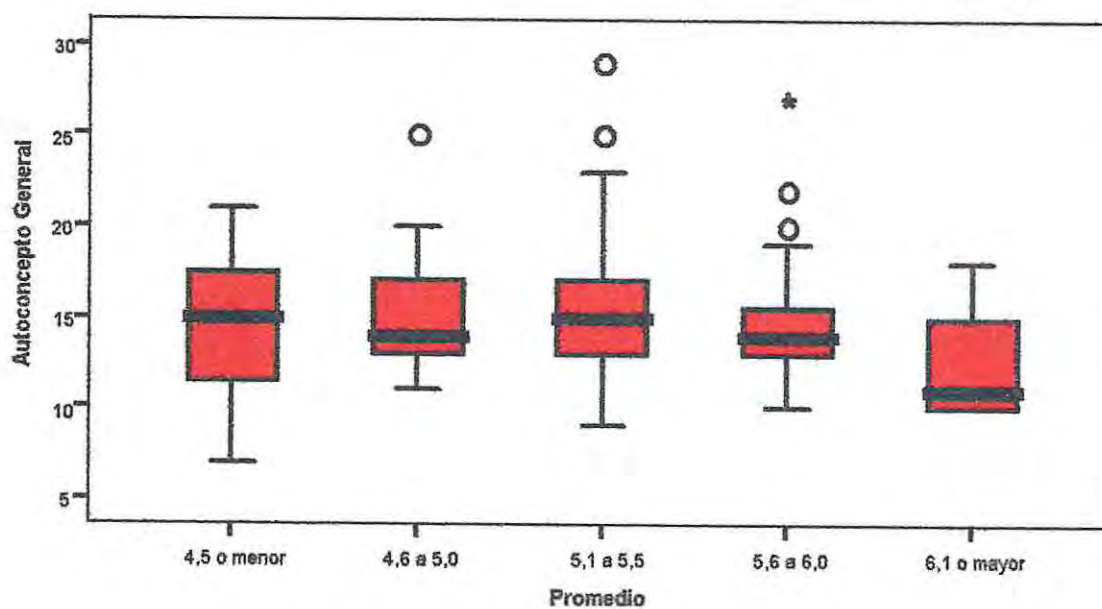
A partir del valor de significación de la prueba ji cuadrada, se establece que la relación entre las variables consideradas no es estadísticamente significativa.

4.3.21. Promedio versus Autoconcepto General

Tabla 117. Estadísticos Descriptivos – Autoconcepto General según Promedio

	4.5 o menor	4.6 a 5.0	5.1 a 5.5	5.6 a 6.0	6.1 o mayor
N	8	38	67	40	7
Media	14,50	14,95	15,25	14,53	12,71
Mediana	15,00	14,00	15,00	14,00	11,00
Desv. Est.	4,47	2,90	3,67	3,16	3,25
Asimetría	-0,24	1,28	1,28	1,96	0,72
Curtosis	-0,14	2,42	2,39	5,71	-1,20
Mínimo	7	11	9	10	10
Máximo	21	25	29	27	18
Percentil 25	11,25	13,00	13,00	13,00	10,00
Percentil 75	18,25	17,00	17,00	15,75	15,00

Gráfico 157. Cajón con Bigotes – Autoconcepto General según Promedio



En la tabla 117 y el gráfico 157 se presenta la relación existente entre la variable Promedio de Notas, indicador del rendimiento académico de los alumnos, y la variable Autoconcepto General.

Ambos instrumentos estadísticos descriptivos han sido construidos en base a los puntajes brutos reales observados y permiten conocer el comportamiento real que se manifiesta entre las variables para la muestra total de sujetos (N=160).

Para investigar en profundidad la relación existente entre las variables se ha aplicado a la muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman (r_s) y la prueba ji cuadrada (χ^2), de ésta última se presenta directamente su nivel de significación. Mediante este procedimiento se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 118. Estadísticos Correlacionales – Autoconcepto General versus Promedio

Rho de Spearman	-0.050
Ji cuadrada	0.667

A partir del valor del Coeficiente rho de Spearman, se afirma las variables consideradas no manifiestan relación o tendencia significativa entre ellas.

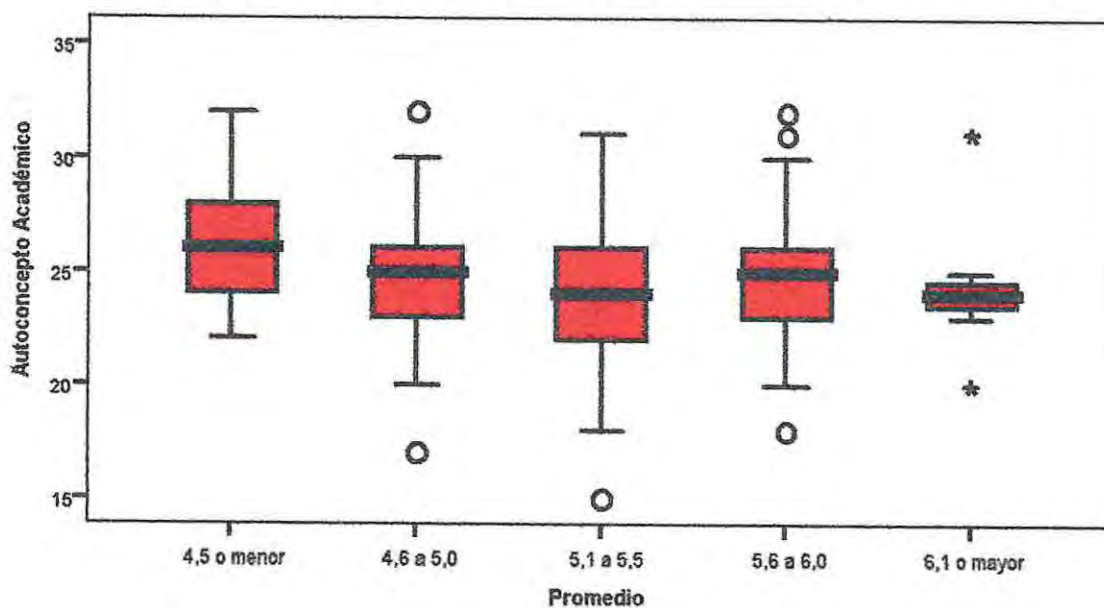
A partir del valor de significación de la prueba ji cuadrada, se establece que la relación entre las variables consideradas no es estadísticamente significativa.

4.3.22. Promedio versus Autoconcepto Académico

Tabla 119. Estadísticos Descriptivos – Autoconcepto Académico según Promedio

	4.5 o menor	4.6 a 5.0	5.1 a 5.5	5.6 a 6.0	6.1 o mayor
N	8	38	67	40	7
Media	26,25	24,74	23,93	25,08	24,43
Mediana	26,00	25,00	24,00	25,00	24,00
Desv. Est.	3,20	2,87	3,15	2,96	3,31
Asimetría	0,57	-0,10	-0,04	0,30	1,25
Curtosis	0,33	1,04	0,22	0,55	3,37
Mínimo	22	17	15	18	20
Máximo	32	32	31	32	31
Percentil 25	23,50	23,00	22,00	23,00	23,00
Percentil 75	28,50	26,00	26,00	26,00	25,00

Gráfico 158. Cajón con Bigotes – Autoconcepto Académico según Promedio



En la tabla 119 y el gráfico 158 se presenta la relación existente entre la variable Promedio de Notas, indicador del rendimiento académico de los alumnos, y la variable Autoconcepto Académico.

Ambos instrumentos estadísticos descriptivos han sido construidos en base a los puntajes brutos reales observados y permiten conocer el comportamiento real que se manifiesta entre las variables para la muestra total de sujetos (N=160).

Para investigar en profundidad la relación existente entre las variables se ha aplicado a la muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman (r_s) y la prueba ji cuadrada (χ^2), de ésta última se presenta directamente su nivel de significación. Mediante este procedimiento se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 120. Estadísticos Correlacionales – Autoconcepto Académico versus Promedio

Rho de Spearman	-0.060
Ji cuadrada	0.561

A partir del valor del Coeficiente rho de Spearman, se afirma las variables consideradas no manifiestan relación o tendencia significativa entre ellas.

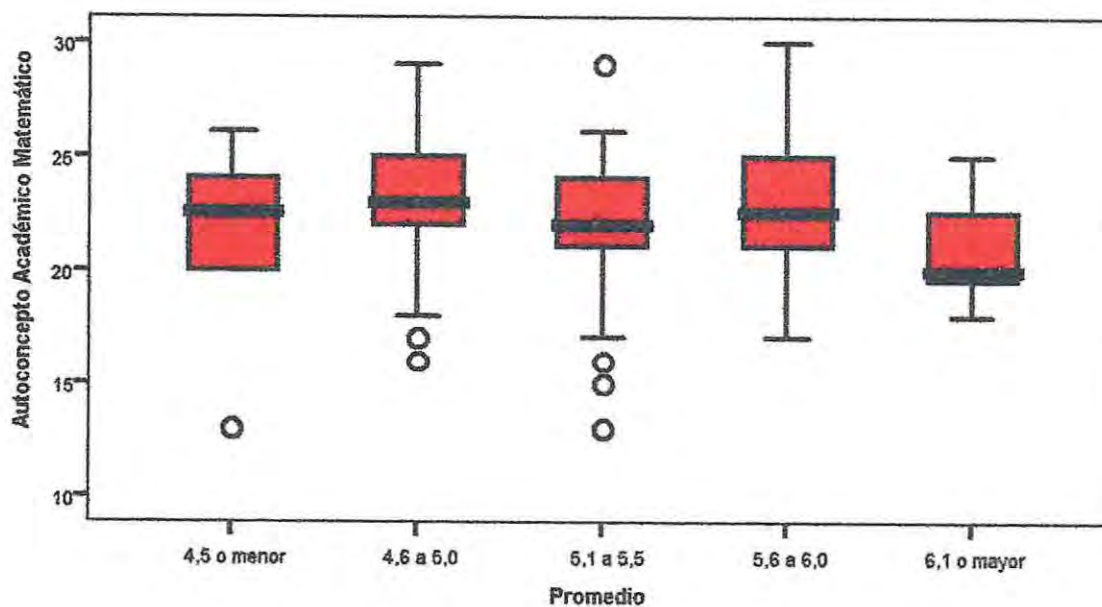
A partir del valor de significación de la prueba ji cuadrada, se establece que la relación entre las variables consideradas no es estadísticamente significativa.

4.3.23. Promedio versus Autoconcepto Académico Matemático

Tabla 121. Estadísticos Descriptivos – Autoconcepto Académico Matemático según Promedio

	4.5 o menor	4.6 a 5.0	5.1 a 5.5	5.6 a 6.0	6.1 o mayor
N	8	38	67	40	7
Media	21,50	23,13	22,00	22,80	21,00
Mediana	22,50	23,00	22,00	22,50	20,00
Desv. Est.	4,00	2,78	2,94	3,01	2,45
Asimetría	-1,47	-0,59	-0,60	0,36	0,57
Curtosis	2,77	0,54	0,77	0,04	-0,58
Mínimo	13	16	13	17	18
Máximo	26	29	29	30	25
Percentil 25	20,00	22,00	21,00	21,00	19,00
Percentil 75	24,00	25,00	24,00	25,00	23,00

Gráfico 159. Cajón con Bigotes – Autoconcepto Académico Matemático según Promedio



En la tabla 121 y el gráfico 159 se presenta la relación existente entre la variable Promedio de Notas, indicador del rendimiento académico de los alumnos, y la variable Autoconcepto Académico Matemático.

Ambos instrumentos estadísticos descriptivos han sido contruidos en base a los puntajes brutos reales observados y permiten conocer el comportamiento real que se manifiesta entre las variables para la muestra total de sujetos (N=160).

Para investigar en profundidad la relación existente entre las variables se ha aplicado a la muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman (r_s) y la prueba ji cuadrada (χ^2), de ésta última se presenta directamente su nivel de significación. Mediante este procedimiento se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 122. Estadísticos Correlacionales – Autoconcepto Académico Matemático versus Promedio

Rho de Spearman	-0.111
Ji cuadrada	0.388

A partir del valor del Coeficiente rho de Spearman, se afirma las variables consideradas no manifiestan relación o tendencia significativa entre ellas.

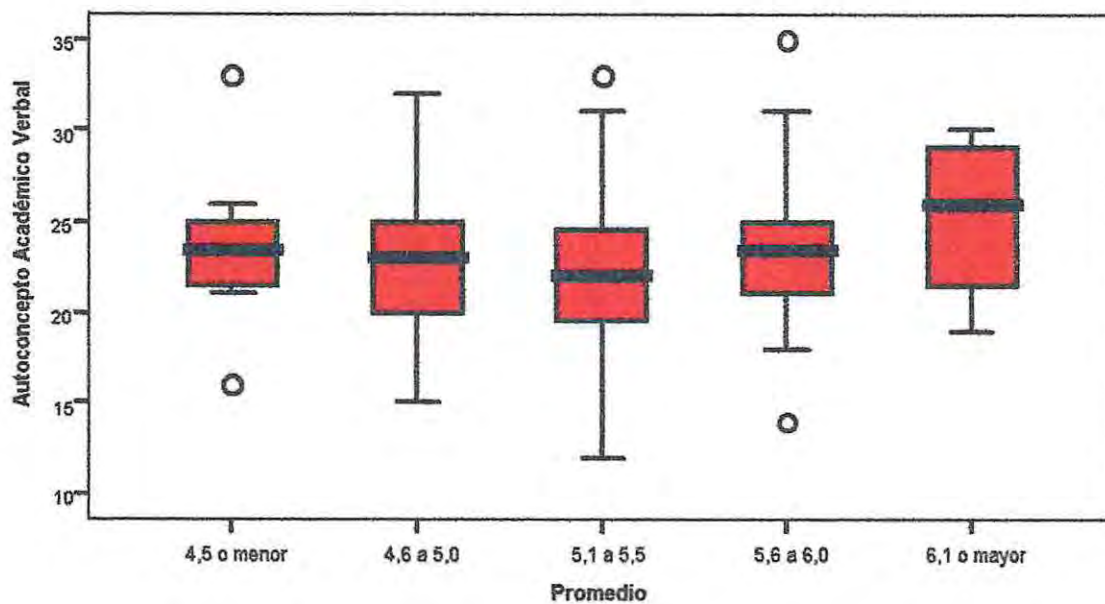
A partir del valor de significación de la prueba ji cuadrada, se establece que la relación entre las variables consideradas no es estadísticamente significativa.

4.3.24. Promedio versus Autoconcepto Académico Verbal

Tabla 123. Estadísticos Descriptivos – Autoconcepto Académico Verbal según Promedio

	4.5 o menor	4.6 a 5.0	5.1 a 5.5	5.6 a 6.0	6.1 o mayor
N	8	38	67	40	7
Media	23,63	22,74	22,27	23,45	25,14
Mediana	23,50	23,00	22,00	23,50	26,00
Desv. Est.	4,81	3,90	4,34	3,93	4,56
Asimetría	0,64	0,20	0,06	0,39	-0,31
Curtosis	2,28	-0,14	0,08	1,27	-1,82
Mínimo	16	15	12	14	19
Máximo	33	32	33	35	30
Percentil 25	21,25	20,00	19,00	21,00	20,00
Percentil 75	25,50	25,00	25,00	25,00	30,00

Gráfico 160. Cajón con Bigotes – Autoconcepto Académico Verbal según Promedio



En la tabla 123 y el gráfico 160 se presenta la relación existente entre la variable Promedio de Notas, indicador del rendimiento académico de los alumnos, y la variable Autoconcepto Académico Verbal.

Ambos instrumentos estadísticos descriptivos han sido contruidos en base a los puntajes brutos reales observados y permiten conocer el comportamiento real que se manifiesta entre las variables para la muestra total de sujetos (N=160).

Para investigar en profundidad la relación existente entre las variables se ha aplicado a la muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman (r_s) y la prueba ji cuadrada (χ^2), de ésta última se presenta directamente su nivel de significación. Mediante este procedimiento se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 124. Estadísticos Correlacionales – Autoconcepto Académico Verbal versus Promedio

Rho de Spearman	0.091
Ji cuadrada	0.335

A partir del valor del Coeficiente rho de Spearman, se afirma las variables consideradas no manifiestan relación o tendencia significativa entre ellas.

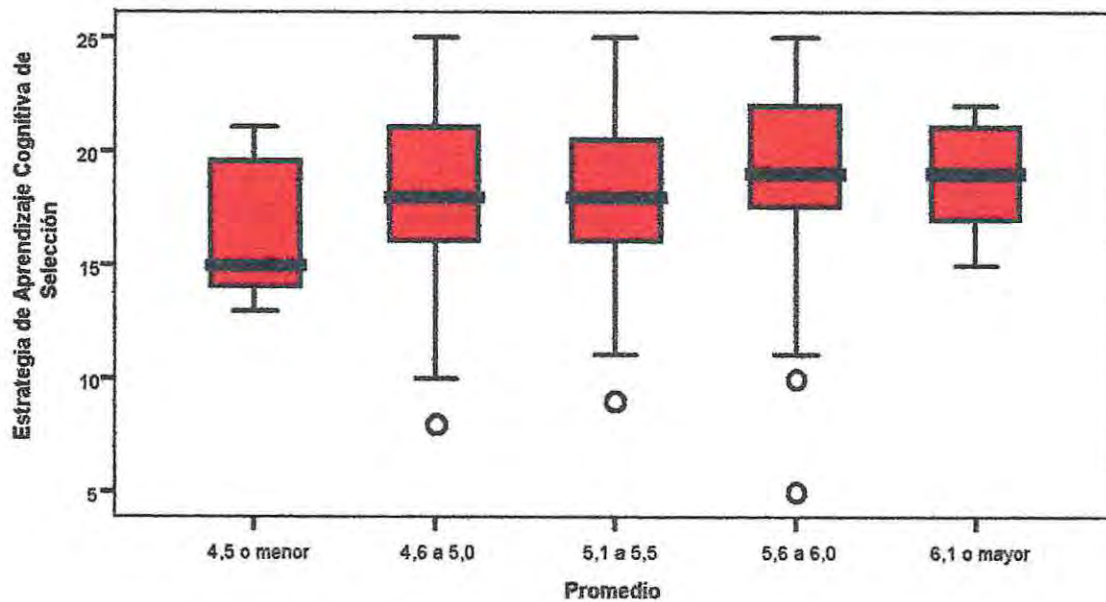
A partir del valor de significación de la prueba ji cuadrada, se establece que la relación entre las variables consideradas no es estadísticamente significativa.

4.3.25. Promedio versus Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Selección

Tabla 125. Estadísticos Descriptivos – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Selección según Promedio

	4.5 o menor	4.6 a 5.0	5.1 a 5.5	5.6 a 6.0	6.1 o mayor
N	8	38	67	40	7
Media	16,38	18,29	18,27	18,73	18,86
Mediana	15,00	18,00	18,00	19,00	19,00
Desv. Est.	3,11	3,88	3,98	4,26	2,67
Asimetría	0,59	-0,51	-0,24	-1,27	-0,37
Curtosis	-1,70	0,28	-0,26	1,94	-1,48
Mínimo	13	8	9	5	15
Máximo	21	25	25	25	22
Percentil 25	14,00	16,00	16,00	17,25	16,00
Percentil 75	19,75	21,25	21,00	22,00	21,00

Gráfico 161 . Cajón con Bigotes – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Selección según Promedio



En la tabla 125 y el gráfico 161 se presenta la relación existente entre la variable Promedio de Notas, indicador del rendimiento académico de los alumnos, y la variable Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Selección.

Ambos instrumentos estadísticos descriptivos han sido construidos en base a los puntajes brutos reales observados y permiten conocer el comportamiento real que se manifiesta entre las variables para la muestra total de sujetos (N=160).

Para investigar en profundidad la relación existente entre las variables se ha aplicado a la muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman (r_s) y la prueba ji cuadrada (χ^2), de ésta última se presenta directamente su nivel de significación. Mediante este procedimiento se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 126. Estadísticos Correlacionales
– Estrategias de Aprendizaje Cognitivas
de Selección versus Promedio

Rho de Spearman	0.091
Ji cuadrada	0.178

A partir del valor del Coeficiente rho de Spearman, se afirma las variables consideradas no manifiestan relación o tendencia significativa entre ellas.

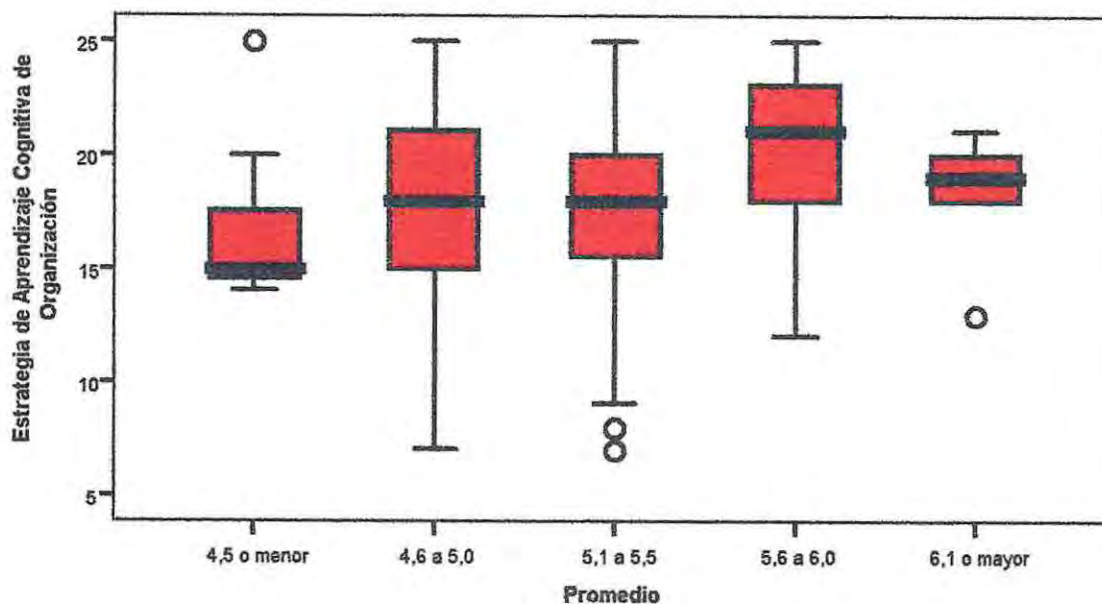
A partir del valor de significación de la prueba ji cuadrada, se establece que la relación entre las variables consideradas no es estadísticamente significativa.

4.3.26. Promedio versus Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Organización

Tabla 127. Estadísticos Descriptivos – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Organización según Promedio

	4.5 o menor	4.6 a 5.0	5.1 a 5.5	5.6 a 6.0	6.1 o mayor
N	8	38	67	40	7
Media	16,63	17,76	17,52	20,23	18,43
Mediana	15,00	18,00	18,00	21,00	19,00
Desv. Est.	3,89	4,26	4,32	3,37	2,64
Asimetría	1,85	-0,22	-0,38	-0,60	-1,72
Curtosis	2,85	-,034	-0,15	-0,40	3,53
Mínimo	14	7	7	12	13
Máximo	25	25	25	25	21
Percentil 25	14,25	14,75	15,00	18,00	18,00
Percentil 75	18,75	21,00	20,00	23,00	20,00

Gráfico 162. Cajón con Bigotes – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Organización según Promedio



En la tabla 127 y el gráfico 162 se presenta la relación existente entre la variable Promedio de Notas, indicador del rendimiento académico de los alumnos, y la variable Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Organización.

Ambos instrumentos estadísticos descriptivos han sido contruidos en base a los puntajes brutos reales observados y permiten conocer el comportamiento real que se manifiesta entre las variables para la muestra total de sujetos (N=160).

Para investigar en profundidad la relación existente entre las variables se ha aplicado a la muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman (r_s) y la prueba ji cuadrada (χ^2), de ésta última se presenta directamente su nivel de significación. Mediante este procedimiento se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 128. Estadísticos Correlacionales
– Estrategias de Aprendizaje Cognitivas
de Organización versus Promedio

Rho de Spearman	0.189
Ji cuadrada	0.070

A partir del valor del Coeficiente rho de Spearman, se afirma las variables consideradas presentan relación o tendencia significativa directa entre ellas con un nivel de confianza del 95%.

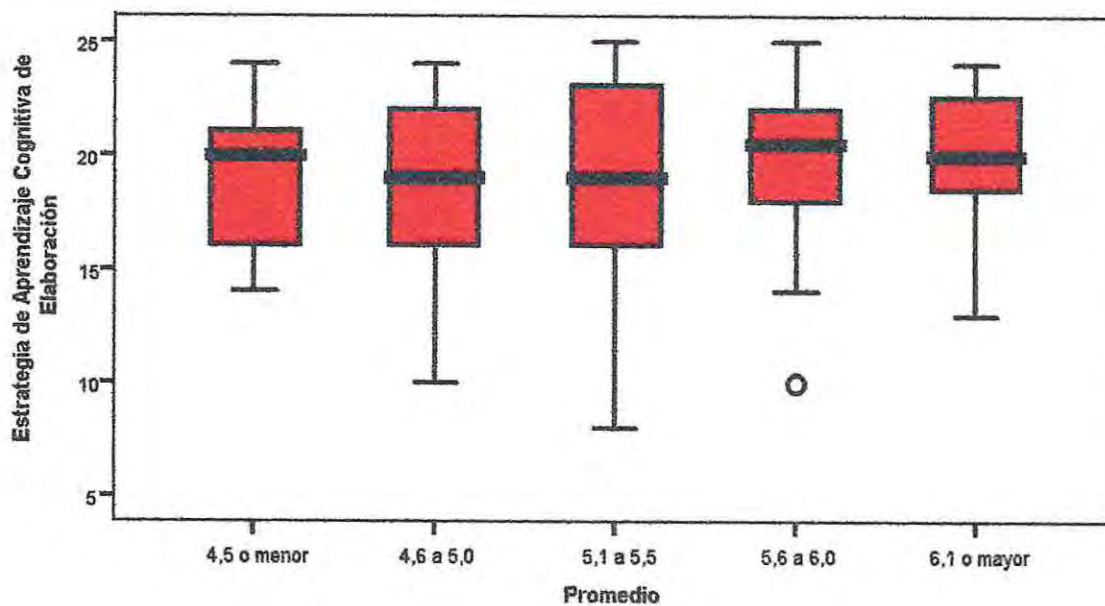
A partir del valor de significación de la prueba ji cuadrada, se establece que la relación entre las variables consideradas no es estadísticamente significativa.

4.3.27. Promedio versus Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Elaboración

Tabla 129. Estadísticos Descriptivos – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Elaboración según Promedio

	4.5 o menor	4.6 a 5.0	5.1 a 5.5	5.6 a 6.0	6.1 o mayor
N	8	38	67	40	7
Media	19,00	18,39	18,76	19,85	19,86
Mediana	20,00	19,00	19,00	20,50	20,00
Desv. Est.	3,42	3,59	4,46	3,50	3,81
Asimetría	-0,23	-0,37	-0,40	-1,13	-0,99
Curtosis	-0,98	-0,55	-0,47	1,51	0,59
Mínimo	14	10	8	10	13
Máximo	24	24	25	25	24
Percentil 25	15,50	15,75	16,00	18,00	17,00
Percentil 75	21,00	22,00	23,00	22,00	23,00

Gráfico 163. Cajón con Bigotes – Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Elaboración según Promedio



En la tabla 129 y el gráfico 163 se presenta la relación existente entre la variable Promedio de Notas, indicador del rendimiento académico de los alumnos, y la variable Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Elaboración.

Ambos instrumentos estadísticos descriptivos han sido construidos en base a los puntajes brutos reales observados y permiten conocer el comportamiento real que se manifiesta entre las variables para la muestra total de sujetos (N=160).

Para investigar en profundidad la relación existente entre las variables se ha aplicado a la muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman (r_s) y la prueba ji cuadrada (χ^2), de ésta última se presenta directamente su nivel de significación. Mediante este procedimiento se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 130. Estadísticos Correlacionales
– Estrategias de Aprendizaje Cognitivas
de Elaboración versus Promedio

Rho de Spearman	0.108
Ji cuadrada	0.043

A partir del valor del Coeficiente rho de Spearman, se afirma las variables consideradas no manifiestan relación o tendencia significativa entre ellas.

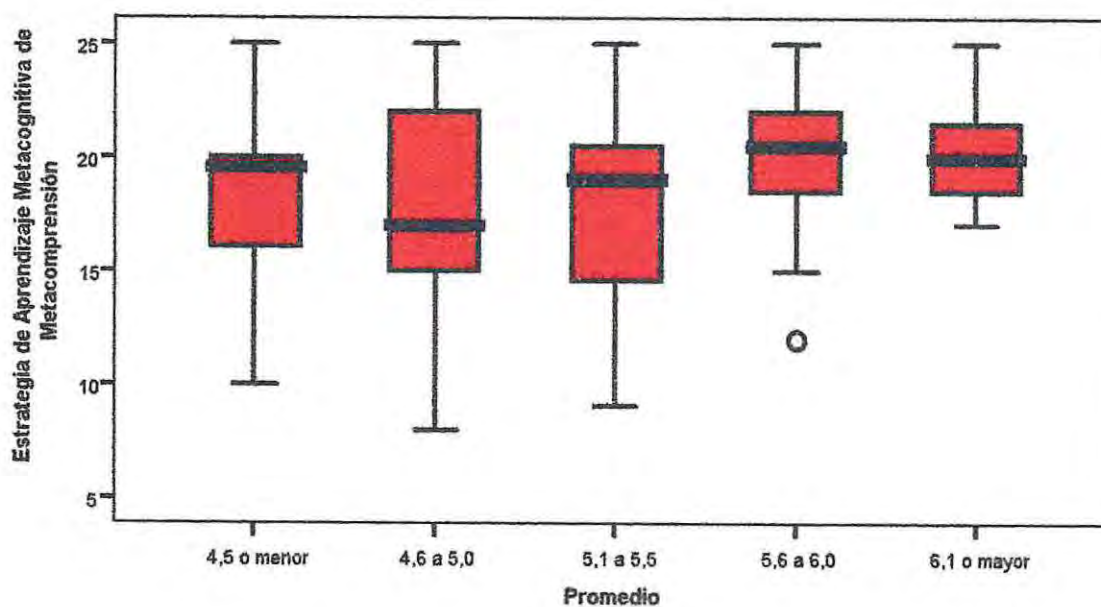
A partir del valor de significación de la prueba ji cuadrada, se establece que la relación entre las variables consideradas es estadísticamente significativa a con un nivel de significación de .05.

4.3.28. Promedio versus Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Metacompreñión

Tabla 131. Estadísticos Descriptivos – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Metacompreñión según Promedio

	4.5 o menor	4.6 a 5.0	5.1 a 5.5	5.6 a 6.0	6.1 o mayor
N	8	38	67	40	7
Media	18,25	17,66	17,96	20,20	20,29
Mediana	19,50	17,00	19,00	20,50	20,00
Desv. Est.	4,50	4,05	3,98	2,98	2,69
Asimetría	-0,66	-0,10	-0,35	-0,58	0,73
Curtosis	1,03	-0,44	-0,64	0,20	0,39
Mínimo	10	8	9	12	17
Máximo	25	25	25	25	25
Percentil 25	15,00	15,00	14,00	18,25	18,00
Percentil 75	20,00	22,00	21,00	22,00	22,00

Gráfico 164. Cajón con Bigotes – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Metacompreñión según Promedio



En la tabla 131 y el gráfico 164 se presenta la relación existente entre la variable Promedio de Notas, indicador del rendimiento académico de los alumnos, y la variable Estrategias de Aprendizaje Metacognitiva de metacompreensión.

Ambos instrumentos estadísticos descriptivos han sido construidos en base a los puntajes brutos reales observados y permiten conocer el comportamiento real que se manifiesta entre las variables para la muestra total de sujetos (N=160).

Para investigar en profundidad la relación existente entre las variables se ha aplicado a la muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman (r_s) y la prueba ji cuadrada (χ^2), de ésta última se presenta directamente su nivel de significación. Mediante este procedimiento se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 132. Estadísticos Correlacionales – Estrategias de Aprendizaje Metacognitivas de Metacompreensión versus Promedio

Rho de Spearman	0.226
Ji cuadrada	0.031

A partir del valor del Coeficiente rho de Spearman, se afirma las variables consideradas presentan relación o tendencia significativa directa entre ellas con un nivel de confianza del 99%.

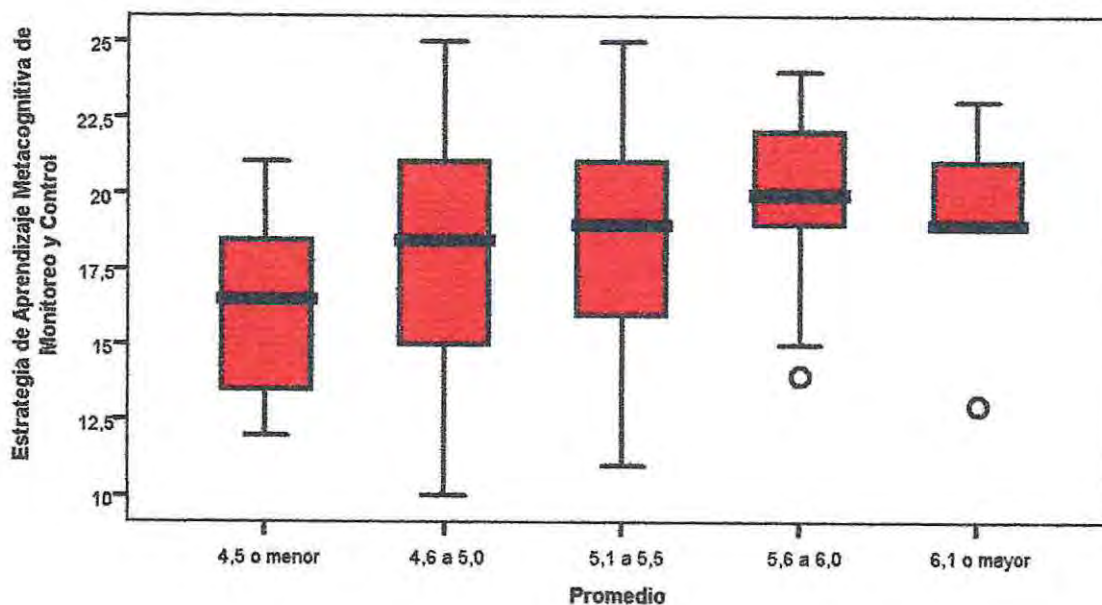
A partir del valor de significación de la prueba ji cuadrada, se establece que la relación entre las variables consideradas es estadísticamente significativa a con un nivel de significación de .05.

4.3.29. Promedio versus Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Monitoreo y Control

Tabla 133. Estadísticos Descriptivos – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Monitoreo y Control según Promedio

	4.5 o menor	4.6 a 5.0	5.1 a 5.5	5.6 a 6.0	6.1 o mayor
N	8	38	67	40	7
Media	16,25	18,26	18,69	20,08	19,29
Mediana	16,50	18,50	19,00	20,00	19,00
Desv. Est.	3,20	4,00	3,49	2,64	3,15
Asimetría	0,08	-0,19	-0,19	-0,75	-1,40
Curtosis	-1,45	-0,90	-0,63	0,19	3,01
Mínimo	12	10	11	14	13
Máximo	21	25	25	24	23
Percentil 25	13,25	15,00	16,00	19,00	19,00
Percentil 75	18,75	21,25	21,00	22,00	21,00

Gráfico 165. Cajón con Bigotes – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Monitoreo y Control según Promedio



En la tabla 133 y el gráfico 165 se presenta la relación existente entre la variable Promedio de Notas, indicador del rendimiento académico de los alumnos, y la variable Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Monitoreo y Control.

Ambos instrumentos estadísticos descriptivos han sido construidos en base a los puntajes brutos reales observados y permiten conocer el comportamiento real que se manifiesta entre las variables para la muestra total de sujetos (N=160).

Para investigar en profundidad la relación existente entre las variables se ha aplicado a la muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman (r_s) y la prueba ji cuadrada (χ^2), de ésta última se presenta directamente su nivel de significación. Mediante este procedimiento se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 134. Estadísticos Correlacionales – Estrategias de Aprendizaje Metacognitivas de Monitoreo y Control versus Promedio

Rho de Spearman	0.218
Ji cuadrada	0.006

A partir del valor del Coeficiente rho de Spearman, se afirma las variables consideradas presentan relación o tendencia significativa directa entre ellas con un nivel de confianza del 99%.

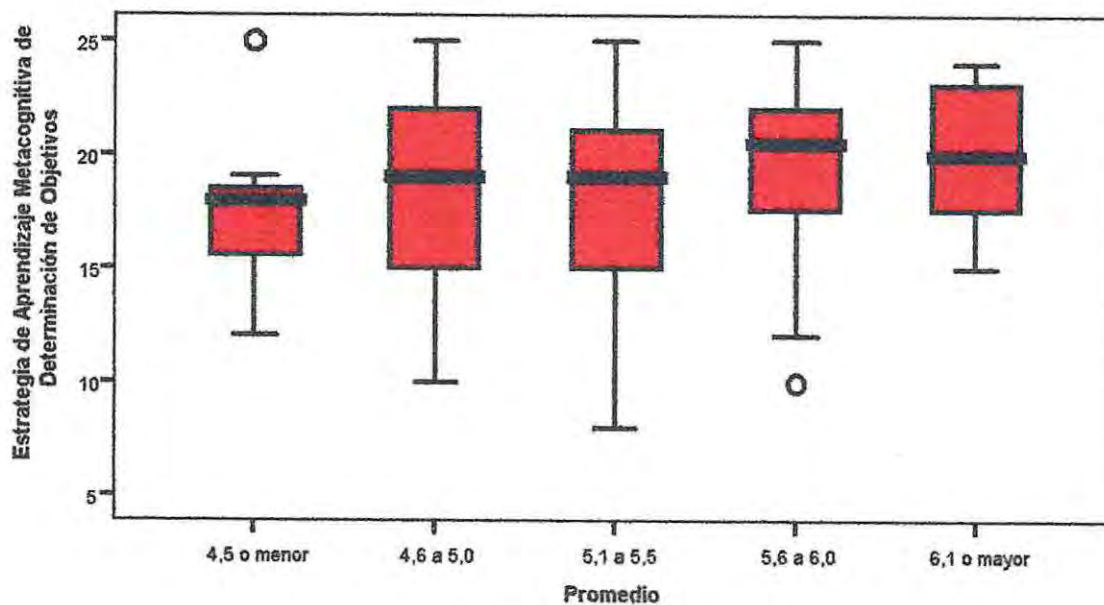
A partir del valor de significación de la prueba ji cuadrada, se establece que la relación entre las variables consideradas es estadísticamente significativa a con un nivel de significación de .01.

4.3.30. Promedio versus Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Determinación de Objetivos

Tabla 135. Estadísticos Descriptivos – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Determinación de Objetivos según Promedio

	4.5 o menor	4.6 a 5.0	5.1 a 5.5	5.6 a 6.0	6.1 o mayor
N	8	38	67	40	7
Media	17,63	18,66	18,04	19,40	20,00
Mediana	18,00	19,00	19,00	20,50	20,00
Desv. Est.	3,74	3,79	4,05	3,89	3,56
Asimetría	0,74	-0,23	-0,34	-1,00	-0,37
Curtosis	2,15	-0,75	-0,57	0,20	-1,62
Mínimo	12	10	8	10	15
Máximo	25	25	25	25	24
Percentil 25	15,25	15,00	15,00	17,25	16,00
Percentil 75	18,75	22,00	21,00	22,00	23,00

Gráfico 166. Cajón con Bigotes – Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Determinación de Objetivos según Promedio



En la tabla 135 y el gráfico 166 se presenta la relación existente entre la variable Promedio de Notas, indicador del rendimiento académico de los alumnos, y la variable Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Determinación de Objetivos.

Ambos instrumentos estadísticos descriptivos han sido construidos en base a los puntajes brutos reales observados y permiten conocer el comportamiento real que se manifiesta entre las variables para la muestra total de sujetos (N=160).

Para investigar en profundidad la relación existente entre las variables se ha aplicado a la muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman (r_s) y la prueba ji cuadrada (χ^2), de ésta última se presenta directamente su nivel de significación. Mediante este procedimiento se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 136. Estadísticos Correlacionales – Estrategias de Aprendizaje Metacognitivas de Determinación de Objetivos versus Promedio

Rho de Spearman	0.157
Ji cuadrada	0.148

A partir del valor del Coeficiente rho de Spearman, se afirma las variables consideradas presentan relación o tendencia significativa directa entre ellas con un nivel de confianza del 95%.

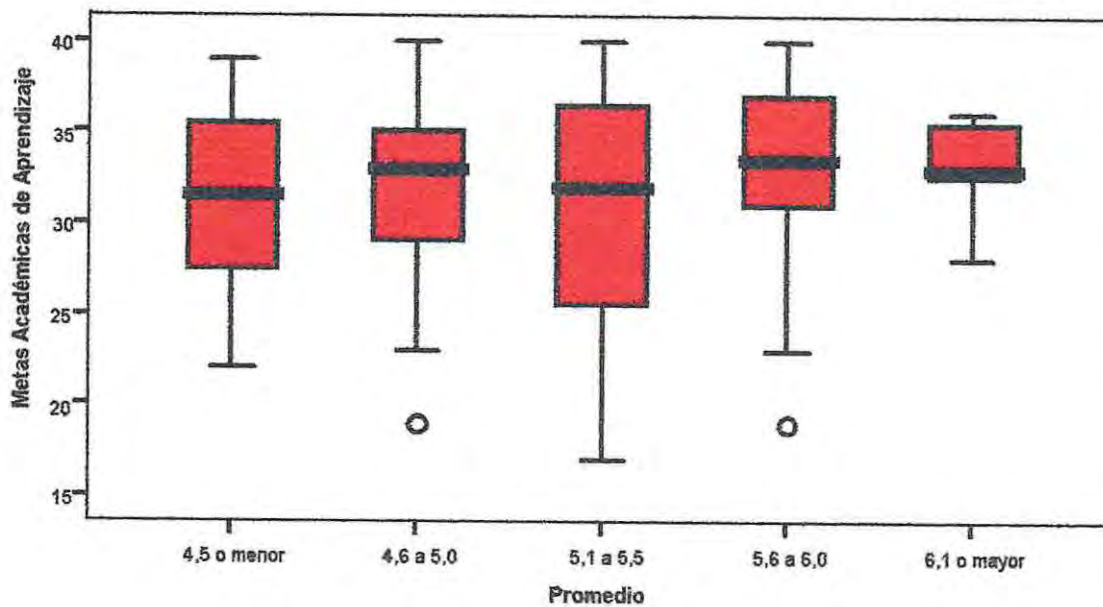
A partir del valor de significación de la prueba ji cuadrada, se establece que la relación entre las variables consideradas no es estadísticamente significativa

4.3.31. Promedio versus Metas Académicas de Aprendizaje

Tabla 137. Estadísticos Descriptivos – Metas Académicas de Aprendizaje según Promedio

	4.5 o menor	4.6 a 5.0	5.1 a 5.5	5.6 a 6.0	6.1 o mayor
N	8	38	67	40	7
Media	31,25	32,13	30,78	33,08	33,29
Mediana	31,50	33,00	32,00	33,50	33,00
Desv. Est.	5,55	4,63	6,59	4,95	2,81
Asimetría	-0,36	-,88	-0,42	-0,93	-1,10
Curtosis	-0,41	0,66	-0,87	0,42	1,33
Mínimo	22	19	17	19	28
Máximo	39	40	40	40	36
Percentil 25	26,75	29,00	25,00	31,00	32,00
Percentil 75	35,75	35,00	37,00	37,00	36,00

Gráfico 167. Cajón con Bigotes – Metas Académicas de Aprendizaje según Promedio



En la tabla 137 y el gráfico 167 se presenta la relación existente entre la variable Promedio de Notas, indicador del rendimiento académico de los alumnos, y la variable Metas Académicas de Aprendizaje.

Ambos instrumentos estadísticos descriptivos han sido construidos en base a los puntajes brutos reales observados y permiten conocer el comportamiento real que se manifiesta entre las variables para la muestra total de sujetos (N=160).

Para investigar en profundidad la relación existente entre las variables se ha aplicado a la muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman (r_s) y la prueba ji cuadrada (χ^2), de ésta última se presenta directamente su nivel de significación. Mediante este procedimiento se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 138. Estadísticos Correlacionales
– Metas Académicas de Aprendizaje
versus Promedio

Rho de Spearman	0.072
Ji cuadrada	0.179

A partir del valor del Coeficiente rho de Spearman, se afirma las variables consideradas no manifiestan relación o tendencia significativa entre ellas.

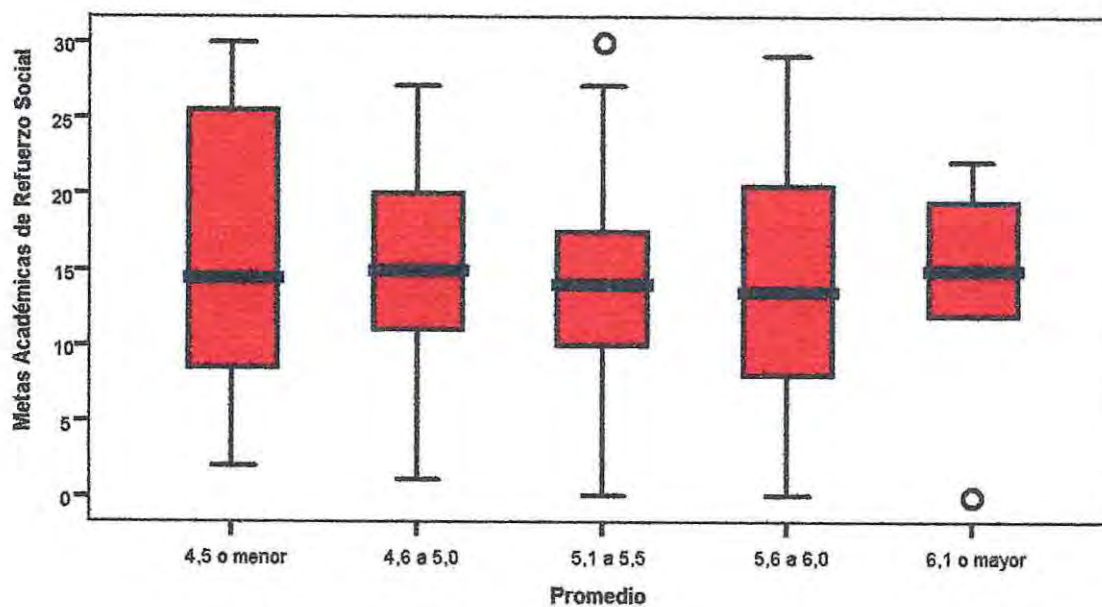
A partir del valor de significación de la prueba ji cuadrada, se establece que la relación entre las variables consideradas no es estadísticamente significativa.

4.3.32. Promedio versus Metas Académicas de Refuerzo Social

Tabla 139. Estadísticos Descriptivos – Metas Académicas de Refuerzo Social según Promedio

	4.5 o menor	4.6 a 5.0	5.1 a 5.5	5.6 a 6.0	6.1 o mayor
N	8	38	67	40	7
Media	16,13	14,87	14,13	14,20	14,29
Mediana	14,50	15,00	14,00	13,50	15,00
Desv. Est.	10,11	6,41	6,58	8,17	7,46
Asimetría	0,01	-0,13	-0,11	0,06	-1,20
Curtosis	-1,34	-0,41	0,02	-1,00	1,77
Mínimo	2	1	0	0	0
Máximo	30	27	30	29	22
Percentil 25	6,75	10,75	10,00	8,00	12,00
Percentil 75	25,75	20,25	18,00	20,75	21,00

Gráfico 168. Cajón con Bigotes – Metas Académicas de Refuerzo Social según Promedio



En la tabla 139 y el gráfico 168 se presenta la relación existente entre la variable Promedio de Notas, indicador del rendimiento académico de los alumnos, y la variable Metas Académicas de Refuerzo Social.

Ambos instrumentos estadísticos descriptivos han sido construidos en base a los puntajes brutos reales observados y permiten conocer el comportamiento real que se manifiesta entre las variables para la muestra total de sujetos (N=160).

Para investigar en profundidad la relación existente entre las variables se ha aplicado a la muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman (r_s) y la prueba ji cuadrada (χ^2), de ésta última se presenta directamente su nivel de significación. Mediante este procedimiento se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 140. Estadísticos Correlacionales –
Metas Académicas de Refuerzo Social
versus Promedio

Rho de Spearman	-0.033
Ji cuadrada	0.708

A partir del valor del Coeficiente rho de Spearman, se afirma las variables consideradas no manifiestan relación o tendencia significativa entre ellas.

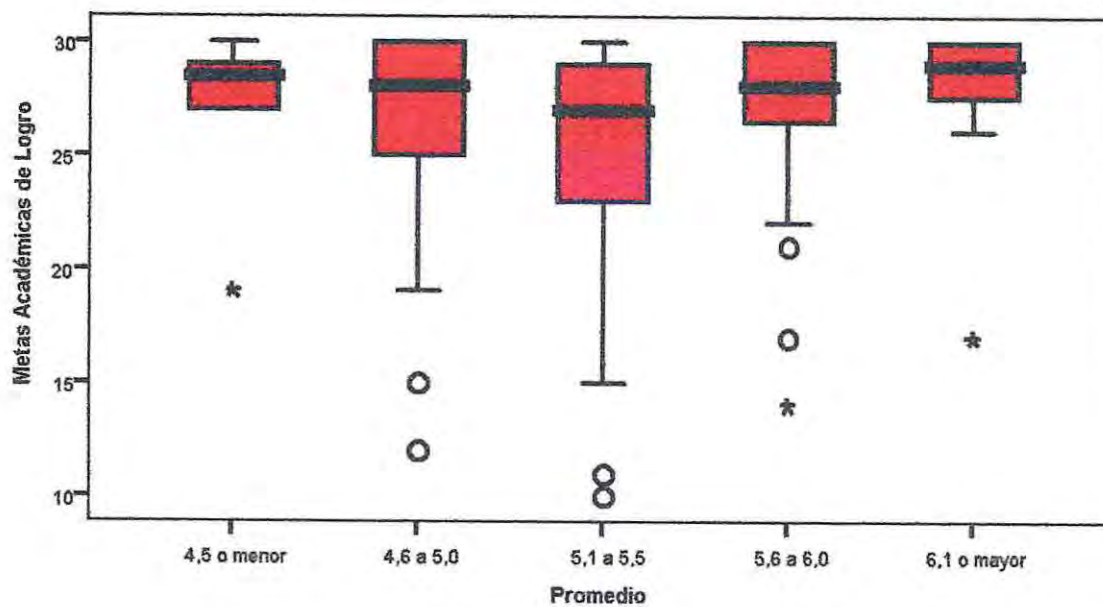
A partir del valor de significación de la prueba ji cuadrada, se establece que la relación entre las variables consideradas no es estadísticamente significativa.

4.3.33. Promedio versus Metas Académicas de Logro

Tabla 141. Estadísticos Descriptivos – Metas Académicas de Logro según Promedio

	4.5 o menor	4.6 a 5.0	5.1 a 5.5	5.6 a 6.0	6.1 o mayor
N	8	38	67	40	7
Media	27,25	26,34	25,39	27,18	27,29
Mediana	28,50	28,00	27,00	28,00	29,00
Desv. Est.	3,50	4,60	5,02	3,62	4,75
Asimetría	-2,34	-1,71	-1,44	-2,02	-2,22
Curtosis	5,94	2,54	1,69	4,53	5,02
Mínimo	19	12	10	14	17
Máximo	30	30	30	30	30
Percentil 25	27,00	24,75	23,00	26,25	26,00
Percentil 75	29,00	30,00	29,00	30,00	30,00

Gráfico 169. Cajón con Bigotes – Metas Académicas de Logro según Promedio



En la tabla 141 y el gráfico 169 se presenta la relación existente entre la variable Promedio de Notas, indicador del rendimiento académico de los alumnos, y la variable Metas Académicas de Logro.

Ambos instrumentos estadísticos descriptivos han sido construidos en base a los puntajes brutos reales observados y permiten conocer el comportamiento real que se manifiesta entre las variables para la muestra total de sujetos (N=160).

Para investigar en profundidad la relación existente entre las variables se ha aplicado a la muestra el coeficiente de correlación rho de Spearman (r_s) y la prueba ji cuadrada (χ^2), de ésta última se presenta directamente su nivel de significación. Mediante este procedimiento se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 142. Estadísticos Correlacionales – Metas Académicas de Logro versus Promedio

Rho de Spearman	0.058
Ji cuadrada	0.064

A partir del valor del Coeficiente rho de Spearman, se afirma las variables consideradas no manifiestan relación o tendencia significativa entre ellas.

A partir del valor de significación de la prueba ji cuadrada, se establece que la relación entre las variables consideradas no es estadísticamente significativa.

5. CONCLUSIONES

5.1. REVISIÓN DE HIPÓTESIS FORMULADAS

- **LOS RENDIMIENTOS ACADÉMICOS OBTENIDOS DURANTE EL PRIMER AÑO DE LA UNIVERSIDAD PRESENTAN RELACIÓN CON LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN APOYO SOCIAL PERCIBIDO.**

Tabla 143. Estadísticos Correlacionales Rendimiento Académico - Apoyo Social Percibido

Variable 1	Variable 2	Rho de Spearman
Promedio de Notas	Apoyo Emocional	0.087 (N.S.)
Promedio de Notas	Apoyo de Consejo	0.078 (N.S.)
Promedio de Notas	Apoyo de Ayuda	0.076 (N.S.)
Promedio de Notas	Apoyo Funcional Total	0.149 (N.S.)
Promedio de Notas	Reciprocidad Emocional	0.247 **
Promedio de Notas	Reciprocidad de Consejo	0.171 *
Promedio de Notas	Reciprocidad de Ayuda	0.156 *
Promedio de Notas	Reciprocidad Funcional Total	0.214 **

La hipótesis se ve confirmada parcialmente ya que:

- Se observa relación de tendencia positiva entre el Promedio de Notas y la Reciprocidad Emocional, con un nivel de confianza de 99%.
- Se observa relación de tendencia positiva entre el Promedio de Notas y la Reciprocidad de Consejo, con un nivel de confianza de 95%.
- Se observa relación de tendencia positiva entre el Promedio de Notas y la Reciprocidad de Ayuda, con un nivel de confianza de 95%.
- Se observa relación de tendencia positiva entre el Promedio de Notas y la Reciprocidad Funcional Total, con un nivel de confianza de 99%.
- No se aprecia relación significativa entre el Promedio de Notas y las restantes variables relacionadas con Apoyo Percibido.

- **LOS RENDIMIENTOS ACADÉMICOS OBTENIDOS DURANTE EL PRIMER AÑO DE LA UNIVERSIDAD PRESENTAN RELACIÓN CON LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN ATRIBUCIONES CAUSALES.**

Tabla 144. Estadísticos Correlacionales Rendimiento Académico – Atribuciones Causales

Variable 1	Variable 2	Rho de Spearman
Promedio de Notas	Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Verbal	0.020 (N.S.)
Promedio de Notas	Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Verbal	0.169 *
Promedio de Notas	Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Matemático	0.273 **
Promedio de Notas	Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Matemático	- 0.191 *
Promedio de Notas	Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Verbal	0.097 (N.S.)
Promedio de Notas	Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Verbal	0.054 (N.S.)
Promedio de Notas	Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Matemático	0.323 **
Promedio de Notas	Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Matemático	- 0.149 (N.S.)
Promedio de Notas	Atribuciones Causales Externas para Éxito Verbal	0.043 (N.S.)
Promedio de Notas	Atribuciones Causales Externas para Fracaso Verbal	- 0.027 (N.S.)
Promedio de Notas	Atribuciones Causales Externas para Éxito Matemático	- 0.115 (N.S.)
Promedio de Notas	Atribuciones Causales Externas para Fracaso Matemático	0.154 (N.S.)

La hipótesis se ve confirmada parcialmente ya que:

- Se observa relación de tendencia positiva entre el Promedio de Notas y las Atribuciones Causales Internas de Capacidad para el Fracaso Verbal, con un nivel de confianza de 95%.
- Se observa relación de tendencia positiva entre el Promedio de Notas y las Atribuciones Causales Internas de Capacidad para el Éxito Matemático, con un nivel de confianza de 99%.
- Se observa relación de tendencia negativa entre el Promedio de Notas y las Atribuciones Causales Internas de Capacidad para el Fracaso Matemático, con un nivel de confianza de 95%.
- Se observa relación de tendencia positiva entre el Promedio de Notas y las Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para el Éxito Matemático, con un nivel de confianza de 99%.
- No se observa relación significativa entre el Promedio de Notas y las restantes Atribuciones Causales.

- **LOS RENDIMIENTOS ACADÉMICOS OBTENIDOS DURANTE EL PRIMER AÑO DE LA UNIVERSIDAD PRESENTAN RELACIÓN CON LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN AUTOCONCEPTO.**

Tabla 145. Estadísticos Correlacionales Rendimiento Académico – Autoconcepto

Variable 1	Variable 2	Rho de Spearman
Promedio de Notas	Autoconcepto General	- 0.050 (N.S.)
Promedio de Notas	Autoconcepto Académico	- 0.060 (N.S.)
Promedio de Notas	Autoconcepto Académico Matemático	- 0.111 (N.S.)
Promedio de Notas	Autoconcepto Académico Verbal	0.091 (N.S.)

La hipótesis no se ve confirmada ya que no se observa relación significativa entre el Promedio de Notas y la variable Autoconcepto en ninguna de sus dimensiones.

- **LOS RENDIMIENTOS ACADÉMICOS OBTENIDOS DURANTE EL PRIMER AÑO DE LA UNIVERSIDAD PRESENTAN RELACIÓN CON LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.**

Tabla 146. Estadísticos Correlacionales Rendimiento Académico – Estrategias de Aprendizaje

Variable 1	Variable 2	Rho de Spearman
Promedio de Notas	Estrategias de Aprendizaje Cognitivas de Selección	0.091 (N.S.)
Promedio de Notas	Estrategias de Aprendizaje Cognitivas de Organización	0.189 *
Promedio de Notas	Estrategias de Aprendizaje Cognitivas de Elaboración	0.108 (N.S.)
Promedio de Notas	Estrategias de Aprendizaje Metacognitivas de Metacomprensión	0.228 **
Promedio de Notas	Estrategias de Aprendizaje Metacognitivas de Monitoreo y Control	0.218 **
Promedio de Notas	Estrategias de Aprendizaje Metacognitivas de Determinación de Objetivos	0.157 *

La hipótesis se ve confirmada parcialmente ya que:

- Se observa relación de tendencia positiva entre el Promedio de Notas y las Estrategias de Aprendizaje Cognitivas de Organización, con un nivel de confianza de 95%.
- Se observa relación de tendencia positiva entre el Promedio de Notas y las Estrategias de Aprendizaje Metacognitivas de Metacomprensión, con un nivel de confianza de 99%.
- Se observa relación de tendencia positiva entre el Promedio de Notas y las Estrategias de Aprendizaje Metacognitivas de Monitoreo y Control, con un nivel de confianza de 99%.
- Se observa relación de tendencia positiva entre el Promedio de Notas y las Estrategias de Aprendizaje Metacognitivas de Determinación de Objetivos, con un nivel de confianza de 95%.
- No se observa relación significativa entre el Promedio de Notas y las restantes Estrategias de Aprendizaje.

- **LOS RENDIMIENTOS ACADÉMICOS OBTENIDOS DURANTE EL PRIMER AÑO DE LA UNIVERSIDAD PRESENTAN RELACIÓN CON LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN METAS ACADÉMICAS.**

Tabla 147. Estadísticos Correlacionales Rendimiento Académico – Metas Académicas

Variable 1	Variable 2	Rho de Spearman
Promedio de Notas	Metas Académicas de Aprendizaje	0.072 (NS)
Promedio de Notas	Metas Académicas de Refuerzo Social	-0.033 (N.S.)
Promedio de Notas	Metas Académicas de Logro	0.058 (N.S.)

La hipótesis no se ve confirmada ya que no se observa relación significativa entre el Promedio de Notas y la variable Metas Académicas en ninguna de sus dimensiones.

5.2. DISCUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, los objetivos planteados en la misma, las hipótesis propuestas y teniendo en particular consideración las variables que se han estudiado, se ha llegado a las siguientes conclusiones para su discusión. Para su presentación, se estructura el presente apartado en torno a cada variable de investigación señalada en el estudio.

Apoyo Social Percibido

Con respecto al análisis del Apoyo Social Percibido, el cual es uno de los principales elementos de estudio de la investigación, resulta interesante notar que no se presenta relación significativa en ninguna de las dimensiones relacionadas con la percepción de apoyo por parte de los otros significativos.

Esta lectura puede deberse a que el periodo que marca la entrada a la Universidad, trae consigo una serie de connotaciones que se convierten en hitos de la vida social del sujeto, siendo un periodo en el que el sujeto enfrenta por primera vez un mundo en el cual es necesario cierto grado de madurez e independencia de la familia.

Desde este momento en adelante, el sujeto universitario adquiere mayor responsabilidad acerca de las circunstancias que le rodean, dependiendo para los actos cotidianos en menor medida de su red de apoyo tradicional. En efecto, en el periodo considerado por esta investigación (el año de ingreso a la Universidad), se produce una rearticulación de la red de apoyo y la identificación de nuevas relaciones relevantes, a partir del cambio de ambiente de desempeño desde el colegio a otra institución, así como en algunos casos incluso el desplazamiento geográfico y la exposición a nuevas condiciones de vida.

Siguiendo esta línea, probablemente la debilidad o nula relación significativa a partir del Apoyo Social, se puede plantear considerando que en este periodo de tiempo el sujeto debe establecer prácticamente 'desde cero' un nuevo grupo de pares estables, que se constituyan en su nuevo nicho social de apoyo.

Una segunda lectura posible de generar al descubrir esta falta de relación a partir del instrumento utilizado, es que tal vez el constructo Apoyo Social Percibido no se

encuentra establecido con la suficiente claridad, planteando la necesidad de revisar la definición del constructo con la que trabaja el instrumento, para de este modo determinar si mide lo que dice medir, o si la referencia teórica al Apoyo Social está suficientemente constatada en los ítemes y el procedimiento de evaluación e interpretación del instrumento.

Con respecto al concepto de Reciprocidad Social Percibida, se observa una tendencia a relacionar positivamente la presencia de este constructo y sus distintas dimensiones con el rendimiento académico.

Esto es posible de colegir a partir de la selección de carreras realizada inicialmente, puesto que todas ellas se enmarcan en un concepto de trabajo orientado a personas, ya sea en prestación de servicios de atención en salud, o en la formación y educación de menores. Estas carreras aparecen como asumiendo un nivel de compromiso personal y una connotación social de orientación hacia los demás.

De tal manera es posible que por autodiscurso de los sujetos, se genere la concepción 'yo quiero ayudar', orientándose de ese modo a entregar apoyo a los demás en sus distintas subdimensiones.

Otra lectura posible de derivar de los resultados expuestos, es que se tiende a valorar cognitivamente de forma desigual la ayuda entregada que la recibida, puesto que el costo de recursos que implica asistir a otro, se percibe como mayor a los recursos recibidos desde los demás en la relación inversa. Además, en la tradición humanista se ha planteado el tema de la asistencia y la caridad como una conducta que es deseable de efectuar, mas no de la misma manera se potencia el recibirla, puesto que puede implicar sentimientos de deuda y por lo tanto malestar. Es este último planteamiento el que permite conectar los resultados de esta variable con los anteriormente expuestos de Apoyo Social Percibido.

Atribuciones Causales

En relación con las Atribuciones Causales, las conclusiones derivadas a partir de los resultados obtenidos posibilitan el distinguir globalmente dos conjuntos, aquellas que hacen referencia a la percepción de causas internas que establece el individuo para explicar el éxito o fracaso, y las que hacen referencia a causas ubicadas en el exterior.

Esto se ve reflejado en los resultados que entrega relaciones significativas entre determinadas Atribuciones Causales Internas con el Rendimiento Académico, situación que no se produce con aquellas Atribuciones que hacen referencias a Causas Externas al sujeto.

Con respecto a las primeras, las que hacen referencia a los componentes causales internos, es posible plantear un autodiscurso referido a que la realidad de haber podido ingresar a la Universidad se deriva de la propia capacidad y esfuerzo en el estudio, refrendado esto por el resultado obtenido en la prueba de selección universitaria, lo que convierte a quien adquiere la matrícula universitaria en integrante de la minoría que ha logrado el acceso al nivel terciario de educación formal.

En efecto es posible plantear la existencia de un discurso social externo, que es asumido por parte del sujeto en relación al estatus que implica el ser universitario en relación con las propias Atribuciones Internas.

Asimismo, otro sesgo cultural que es posible identificar de entre los resultados manifestados en las Atribuciones Causales, es el que dice relación con la distinción entre las áreas Verbal y Matemática. En los resultados se observa que los sujetos tienden a atribuir significación a la relación entre la capacidad y/o el esfuerzo en el área matemática, con el éxito académico.

Esta relación rendimiento versus fortaleza del área matemática es posible derivarlo de la preponderancia social que existe en el área antes mencionada para el reconocimiento de excelencia y estatus, considerando tradicionalmente que las carreras que implican más capacidades y tareas relacionadas con tal área son mejor remuneradas.

Siguiendo lo anterior, pese a que la muestra de carreras seleccionadas pertenece a un ámbito más científico humanista, igualmente los alumnos evaluados al parecer tienden a considerar de mayor significación en el rendimiento, el manejo de las habilidades matemáticas por sobre las verbales, incluso pudiendo plantearse un reconocimiento de no dominar de igual manera ambas áreas.

Es posible que el último punto anterior se relacione con la tendencia opuesta encontrada entre las Atribuciones Causales Internas para el Fracaso Verbal y el rendimiento.

Los alumnos pueden percibir que obtienen menos valoración por su trabajo verbal que por su trabajo matemático, interpretando como menos significativo en las evaluaciones el control y desarrollo lingüístico que manifiestan, en relación con otras

áreas como por ejemplo la matemática. Es posible que se genere una creencia tal como 'no marca diferencia si escribo mucho o poco en una prueba'.

Agregado a lo anterior, es posible mencionar que la Universidad tiende a exigir mayor nivel de manejo del área verbal. Por lo que se puede producir la interpretación que 'aunque me va mal en verbal, sigo siendo bueno en el área verbal', aunque ya no destaque como antes en relación a este nuevo contexto institucional educativo.

Como último elemento de esta variable, con respecto a la ausencia de relaciones significativas entre el Rendimiento Académico y la Atribución de Causalidad a factores Externos, ésta puede deberse al claro énfasis, ya comenzado a plantear en párrafos anteriores, que genera el nuevo marco educativo en lo que corresponde a la libertad percibida como estudiante universitario. En este nuevo contexto, el sujeto se encuentra en una carrera de su elección, siguiendo 'su vocación', ya no las decisiones tomadas por padres o familia, y en un nuevo contexto de amistades.

En esta situación, es comprensible que la causalidad que los sujetos atribuyen se encuentran principalmente ubicadas en un foco interior más que en el ambiente exterior.

Autoconcepto

En relación con el Autoconcepto, que como variable de estudio no presentó resultados significativos en su relación con el Rendimiento Académico, es posible plantear que los sujetos al enfrentarse a este nivel académico superior, se ven expuestos al enfrentamiento con una nueva cultura organizacional, con características institucionales y un conjunto de relaciones sociales diferentes, produciéndose un quiebre del sistema tradicional utilizado hasta el momento, lo que tiende a implicar un cambio en su Autoconcepto.

El primer año de la Universidad es una época de cambios ambientales, en que además los sujetos se encuentran en una fase personal de establecimiento de las características definitivas del Autoconcepto, enfrentado a exigencias sociales, académicas e intelectuales nuevas y de mayor complejidad que las que le ha tocado confrontar previamente.

También es posible indicar que el constructo Autoconcepto como tal se puede percibir como demasiado definitivo y terminal, implicando una estabilidad central que en

sujetos que se encuentran bajo los 20 años de edad en su mayoría, y apenas iniciando los estudios para la formación profesional, no recoja las características primordiales de la percepción cognitiva cotidiana del sujeto.

En esta etapa la auto-percepción del sujeto se tiende a articular en autodiscursos de carácter más volátil, evolucionando en su Autoconcepto, a partir de los cambios experimentados y que pueden producir crisis en estas mismas percepciones, así como una difusa imagen del 'cómo soy yo ahora', pudiendo relacionarse con las teorías del desarrollo mediante crisis.

Una segunda lectura posible de generar al descubrir esta falta de relación a partir del instrumento utilizado, es que posiblemente el constructo Autoconcepto, no se encuentra establecido con la suficiente claridad, planteando la necesidad de revisar la definición del constructo con la que trabaja el instrumento, para de este modo determinar si mide lo que dice medir, o si la referencia teórica al Autoconcepto está suficientemente constatada en los ítemes y el procedimiento de evaluación e interpretación del instrumento.

Estrategias de Aprendizaje

En lo referido a las Estrategias de Aprendizaje, en cuya mayoría de los tipos estudiados se produce una relación de tendencia positiva con el Rendimiento Académico, es posible mencionar que la etapa en la que se encuentra la persona, la entrada a la Universidad y el sometimiento a una nueva magnitud de exigencias intelectuales y académicas, se corresponden con un cierto grado de pensamiento abstracto de procesamiento de la información.

Incluso en el caso de los estudiantes que no manejan mayormente los distintos tipos de estrategias planteadas, al llegar a este nivel 'superior' de educación, ya existe la capacidad suficiente para poder reconocer aunque sea en forma superficial, que el Rendimiento Académico está relacionado con el manejo y dominio de estrategias que permiten potenciar el proceso de aprendizaje.

De tal modo, aun cuando los sujetos presenten carencia de notas altas (rendimiento exitoso), o de gran variedad de Estrategias de Aprendizaje empleadas sistemáticamente, existe la percepción por parte de estos mismos alumnos que se produce una relación de tendencia clara entre ambos conceptos.

Metas Académicas

Finalmente, en relación con las Metas Académicas tal como se ha investigado, éstas no presentan relación significativa con el Rendimiento Académico. Este resultado se puede deber a que, como ya se ha expuesto, los individuos se encuentran en una fuerte etapa de cambios, en la cual así como otras nociones las metas de los alumnos no están claras o suficientemente definidas.

La presencia en la Universidad es un logro obtenido pero que ha dejado a los sujetos sin la meta parcial de la educación media que es precisamente el ingreso al nivel superior, esto hace que los sujetos se planteen en términos funcionales operativos del 'día a día', en busca de volver a establecer un patrón objetivo a largo plazo estable y definido.

Se concuerda con las apreciaciones anteriores en relación a una falta de identidad clara por parte de los individuos evaluados, lo que implica a su vez que los objetivos, proyectos o metas están siendo re-elaborados en este periodo, siendo de mayor relevancia la mantención cotidiana del sistema que la persona ha debido generar para 'sobrevivir' en el primer año de la educación universitaria, que el plantearse una planificación de largo plazo con respecto a las motivaciones u orientaciones a futuro del sujeto.

Una segunda lectura posible de generar al descubrir esta falta de relación a partir del instrumento utilizado, es que posiblemente el constructo Estrategias de Aprendizaje, no se encuentra establecido con la suficiente claridad, planteando la necesidad de revisar la definición del constructo con la que trabaja el instrumento, para de este modo determinar si mide lo que dice medir, o si la referencia teórica a las Estrategias de Aprendizaje está suficientemente constatada en los ítemes y el procedimiento de evaluación e interpretación del instrumento.

5.3. SUGERENCIAS E IMPLICACIONES

5.3.1. Sugerencias

En primer lugar se propone la implementación de talleres de desarrollo en estrategias de aprendizaje, variable que surge con mayor significación en su relación con el rendimiento académico, a partir de los resultados obtenidos.

Un taller de estas características debería tener por objetivo el entrenamiento y complementación de las siguientes variables:

- Estrategias de estudio efectivas.
- Corrección conductual para hábitos de estudio.
- Organización de la información.
- Técnicas aplicadas de resolución de problemas.
- Estrategias de monitoreo de tareas.

En segundo lugar y siguiendo en concordancia con los resultados obtenidos en la investigación, específicamente en lo que respecta a la variable Reciprocidad Emocional, se propone la implementación de talleres de habilidades sociales, los que podrían enfocarse en las siguientes perspectivas:

- Relaciones interpersonales.
- Asertividad.
- Comunicación efectiva.
- Trabajo en grupo.
- Empatía.
- Desarrollo de habilidades de percepción social.
- Modificación actitudinal.
- Práctica en vivo.
- Técnicas de autocontrol.

Estas recomendaciones representan estrategias simples y de bajo costo, pero que según los resultados obtenidos del estudio deberían tener una incidencia positiva significativa en los indicadores de rendimiento ya que enfocan por un lado una estrategia

de nivelación de habilidades individuales, y por otro abarcan el ámbito social al fomentar la formación de grupos de trabajo, así como la comunicación efectiva al interior de éstos.

Finalmente por lo observado en los gráficos desarrollados en el apartado 'Estadística Descriptiva Comparada entre Sedes', es posible indicar que no se presentan diferencias significativas mayores entre los sujetos de las distintas sedes de estudio, por lo que se puede plantear el mismo tipo de intervenciones para una u otra población con mínimas variaciones, lo que representaría una ventaja estratégica comparativa en la planificación e implementación de una iniciativa de estas características.

5.3.2. Implicaciones de la investigación

Como adición se considera relevante mencionar el descubrimiento de múltiples correlaciones significativas directas entre las variables Estrategias de Aprendizaje y Metas Académicas como es posible apreciar en el Anexo 'Coeficientes de Correlación Rho de Spearman'. Esta observación, que si bien para el presente estudio no tiene consecuencias directas a partir de las hipótesis planteadas, puede representar un punto de partida interesante para estudios posteriores que se concentren en profundidad en este tipo de variables.

Además se propone el estudio en profundidad de la variable Atribuciones Causales, puesto que a partir de los datos obtenidos y los análisis aplicados (Ver Anexo D), se observa un marco general de relaciones entre esta variable y el rendimiento académico, cuyo peso ha de ser estudiado en mayor profundidad.

Finalmente, se propone un estudio en profundidad a partir de los resultados obtenidos al aplicar la prueba Ji cuadrada (Ver Anexo E). Estos resultados permiten apreciar relaciones estadísticamente significativas, sin embargo en algunos casos (Atribuciones Causales) esta relación se concentra fuertemente en sujetos con bajo rendimiento académico. Este patrón discriminativo no lineal, no previsto en la presente investigación aunque sin consecuencia directa sobre ella, resulta de sumo atractivo como punto de inicio para un estudio de la distribución interna de los datos en estas relaciones.

Se propone orientar estos nuevos estudios específicamente hacia la obtención de resultados enfocados no estrictamente en aislar relaciones, sino que exploren la determinación de factores para la implementación de intervenciones específicas en las dimensiones consideradas.

6. BIBLIOGRAFÍA

6.1. DOCUMENTOS FÍSICOS

- Alarcón, A. y Sanhueza, S. (2003) ***Metas académicas, atribución causal, autoconcepto académico, estrategias de aprendizaje y apoyo social percibido, en estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha de ciencias de la educación.*** Viña del Mar: Universidad de Valparaíso.
- Albiach, M. (2003) ***El Proceso de Cambio en la Adicción a la Heroína: Un Análisis a través de metodologías cualitativas.*** Valencia: Universitat de València.
- Alonso, J. (1991) ***Motivación y aprendizaje en el aula.*** Madrid: Santillana.
- Álvarez, R. (1995) ***Estadística multivariante y no paramétrica con SPSS. Aplicación a las ciencias de la salud.*** Madrid: Díaz de Santos.
- Amezcua, J. y otros (2000) ***Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes.*** Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Báñez, M. (2002) ***Relación entre percepción de control y adaptación a la enfermedad en pacientes con cáncer de mama.*** Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Barrón, A. (1996) ***Apoyo social. Aspectos teóricos y publicaciones.*** Madrid: Siglo XXI.
- Burón, J. (1994) ***Motivación y aprendizaje.*** Bilbao: Mensajero.
- Cabezas, D. (2002) ***La educación emocional y los alumnos con n.e.e.: Posibles dificultades socioafectivas desde el modelo centrado en el sujeto.*** Madrid: Universidad Camilo José Cela.

- Carratala, E. (2004) **Análisis de la teoría de metas de logro y de la autodeterminación en los planos de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana**. Valencia: Servei de Publicacions, Universitat de Valencia.
- Corral, N. y otros (2001) **Aprendizaje y enseñanza en el aula universitaria**. Chaco: Universidad Nacional del Nordeste.
- Corral, N. y otros (2002) **Metas académicas y rasgos cognitivo-motivacionales de estudiantes universitarios**. Chaco: Universidad Nacional del Nordeste.
- Corral, N. (2003) **Metas académicas, atribuciones causales y rendimiento académico**. Chaco: Universidad Nacional del Nordeste.
- Corral, N. y otros (2003) **Estrategias de aprendizaje y estudio de estudiantes universitarios**. Chaco: Universidad Nacional del Nordeste.
- Díaz, J. (2003) **Síntomas depresivos, autoconcepto y rendimiento académico**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Escobar, H. y Maturana, K. (2001) **Apoyo social percibido, autoconcepto, atribución causal, metas de estudio, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Estudio descriptivo-correlacional**. Viña del Mar: Universidad de Valparaíso.
- Esteban, M. y otros (1996) **Estilos y estrategias de aprendizaje**. Murcia: Universidad de Murcia.
- Flores, R. (2003) **Pedagogía y enseñanza de las ciencias**. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Galve, J. (2003) **Estrategias para la detección de casos de riesgo y pautas de intervención desde la acción tutorial en los institutos de Educación Secundaria**. México: IES.

- Gargallo, B. y otros (2000) **Estrategias de aprendizaje. Un programa de intervención para ESO y EPA**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- González, J. y otros (1996) **Psicología de la Instrucción**. Barcelona: EUB.
- Good, T. y otros (1996) **Psicología educativa contemporánea**. México: McGraw Hill.
- Gracia, E. (1997) **El apoyo social en la intervención comunitaria**. Barcelona: Paidós.
- Guarderas, X. y Valdenegro, B. (2000) **Maltrato infantil físico y apoyo social: un estudio comparativo entre grupos de madres con alto potencial de maltrato físico y bajo potencial de maltrato físico**. Viña del Mar: Universidad de Valparaíso.
- Hernández, R. y otros (2003) **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill.
- Herrera, F. y otros (2001) **¿Cómo interactúan el autoconcepto y el rendimiento académico, en un contexto educativo pluricultural?**. Ceuta: Universidad de Granada.
- Hewstone, M. (1992) **La atribución causal**. Barcelona: Paidós.
- Llinares, L. y otros (2001) **La autoestima y las propiedades personales de valor. Un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia**. Murcia: Universidad de Murcia.
- Manassero, M. (1995) **La atribución causal y la predicción del logro escolar: patrones causales, dimensionales y emocionales**. En **Estudios de Psicología**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Manrique, L. (2004) **El aprendizaje autónomo en la educación a distancia**. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

6.2. DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

- Arechabala, M. y otros (2002) **Validación de una escala de Apoyo Social Percibido en un grupo de adultos mayores adscritos a un programa de hipertensión de la Región Metropolitana**. Revista Ciencia y Enfermería. Concepción: edición electrónica disponible en URL http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0717-95532002000100007&lng=es&nrm=iso.
- Barberá, E. (1997) **Marco Conceptual e Investigación de la Motivación Humana**. En Revista Electrónica de Motivación y Emoción. Valencia: edición electrónica disponible en URL <http://reme.uji.es/remesp.html>.
- Benages, S. y otros (2000) **El apoyo social como modulador del riesgo coronario**. En Jornades de Foment de la Investigació. Universitat Jaume I, disponible en URL <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi2/apoyo.pdf>.
- García, R. y otros (2003) **Apoyo Social. Búsqueda de un espacio en la Psicología del Deporte**. Instituto de Medicina Deportiva. La Habana: edición electrónica disponible en URL <http://www.indernet.co.cu/indernet/daei/portal/otraspub/articulos/Apoyo%20Social%20B%20FAsqueda%20de%20un%20espacio%20en%20la%20Psicolog%EDa%20del%20Depo rte.htm>.
- Gómez, L. y otros (2003) **Importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes**. Disponible en URL <http://www.congreso.unam.mx/ponsemloc/ponencias/1224.html>.
- Marín, M. y García, A. (2005) **Efectos del apoyo social en la salud y el bienestar psicosocial de un grupo de ancianos que forman parte del Programa de Alojamiento de la Universidad de Sevilla**. En 2º Congreso Hispano-Portugués de Psicología. IberPsicología [Revista en línea], disponible en URL <http://fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/lisboa/marin3/marin3.htm>.

- Martínez, M. (1997) **La atribución causal antecedente y consecuente con el rendimiento experimental como proceso mediador**. Madrid: Revista electrónica disponible en URL <http://fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/iberpsi5/indiceIP.htm>.
- Martínez, M. (1997) **La responsividad de los sujetos en el contexto de la motivación de logro. Ajuste del modelo de evaluación**. Madrid: Revista electrónica disponible en URL <http://fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/iberpsi3/indiceIP.htm>.
- Mendoza, R. (2004) **La motivación docente y su influencia en el desarrollo de la expresión oral de los alumnos del 2º año de secundaria del centro educativo Micaela Bastidas en la ciudad de Piura**. Piura: edición electrónica disponible en URL <http://www.monografias.com/trabajos16/motivacion-docente/motivacion-docente.shtml>.
- Mori, P. (2002) **Personalidad, autoconcepto y percepción del compromiso parental: sus relaciones con el rendimiento académico en alumnos del sexto grado**. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos disponible en URL http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/Salud/Mori_S_P/indice.htm.
- Ortiz, E. (2001) **El enfoque cognitivo del aprendizaje y la informática educativa en la educación superior**. La Habana: Holguín disponible en URL <http://www.psicologia-online.com/ciopa2001/index.shtml>.
- Pérez, A. (2002) **La representación del problema de las deficiencias lectoras, en docentes de alto y bajo desempeño en la enseñanza de la lectura**. Buenos Aires: Biblioteca Virtual Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales disponible en URL <http://www.clacso.edu.ar>.
- Pérez, J. y otros (1995) **El apoyo social**. Madrid: Centro Nacional de Condiciones de Trabajo edición electrónica disponible en URL http://www.mtas.es/insht/ntp/ntp_439.htm.

- Poggioli, L. (1997) **Enseñando a aprender**. Caracas: edición electrónica disponible en URL <http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio01.htm>.
- Pozo, J. (2001) **Aprender a aprender**. Madrid: Alianza disponible en URL <http://www.edu.aytolacoruna.es/educa/aprender/estrategias.htm>.
- Ramiro, Y. (1993) **Los modelos teóricos en Psicología Comunitaria**. La Habana: disponible en URL <http://www.psicologia-online.com/colaboradores/yramiro/comunitaria.shtml>.
- Revilla, J. (1999) **Análisis de la estrategia mapa conceptual para generar aprendizaje en estudiantes universitarios**. Valladolid: Revista Electrónica del Departamento de Psicología Universidad de Valladolid disponible en URL <http://www3.uva.es/psicologia/revilla.htm>.
- Santos, S. y otros (2005) **El desarrollo del autoconcepto físico a través de la enseñanza de los deportes colectivos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria**. Buenos Aires: Revista Digital disponible en URL <http://www.efdeportes.com>.
- Sepúlveda, R. y otros (1998) **Psicología y Salud: El papel del apoyo social**. En Revista Médica de Santiago. Santiago: Edición electrónica disponible en URL <http://www.rms.cl/Numerosanteriores/RMS2/psicologiaysaludR2.htm>.
- Valdez, J. y otros (1999) **El autoconcepto en hombres y mujeres mexicanos**. Toluca: Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe Ciencias Sociales y Humanidades disponible en URL <http://redalyc.uaemex.mx>.
- Zañartu, L. (2004) **Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red**. Santiago: Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías disponible en URL <http://contexto-educativo.com.ar/>.

ANEXOS

ANEXO A

CUESTIONARIO DE APOYO SOCIAL PERCIBIDO

DATOS INDIVIDUALES

Carrera: **Sede:**

Sexo: Varón Mujer **Persona con quien vive:** Familia () Amigos () Otro ()
Estado Civil: **Pareja:** Sí () No () **Hijos:** Sí () No () **Edad:**

Ptje PSU: Lenguaje: Matemáticas: NEM: Ponderado:
Promedio 1º semestre: 4,5 o menor () 4,6 a 5,0 () 5,1 a 5,5 () 5,6 a 6,0 () 6,1 o mayor ()

Nº Ramos reprobados: **Beca/Ayuda Estudiantil:** Sí () No () **Dominancia:** Zurdo-Diestro

Educ. Madre: Básica () Media () Técnica () Universitaria () FFAA: () Otro:
Educ. Padre : Básica () Media () Técnica () Universitaria () FFAA: () Otro:

TABLA

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

INICIAL	RELACIÓN	¿En qué medida Ud. Podría compartir y expresar libremente sus sentimientos con esa persona?
F.Z.	Amigo	2

ANEXO B

CUESTIONARIO DE APRENDIZAJE

Questionario

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		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 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 tienes dificultades para hacerlo. Sería probablemente porque:

- 16) Eres malo para redactar.
- 17) Te tocó un asunto especialmente complejo.
- 18) No le pusiste empeño para hacerlo.

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

- 19) Debido a tu capacidad siempre experimentas dificultades en matemáticas.
- 20) Te tocó un problema de verdad difícil.
- 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) Tienes 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 lo 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 al 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.

Imagínate 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		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, aun 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 lectora 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 de 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.
- 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 o 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

Educación Parvularia - Sede Valparaíso

Código					Apoyo Social Percibido									
	x1sem	reprs	becay	latd	Emad	Epad	A.emoc	A.cjo	A.ayuda	A.total	R.emoc	R.cjo	R.ayuda	R.total
	4	0		2	3	5	7	7,3	7,6	7,3	2,9	2,7	3,1	2,9
	3	0	1	2	3	2	7,4	7,9	8,4	7,9	4	4	4	4
	1	1	2		2	2	9,1	8	7,9	8,3	3,1	3,7	4,4	3,7
	3	0	1	2	4	3	6,5	7,3	7,3	7	3,4	3,3	3,4	3,3
	3	6	1	2	2	3	9,6	9,6	9,6	9,6	4,8	4,8	4,8	4,8
	1	0	1	2	1	1	6,7	6,7	5,2	6,2	3,8	3,7	3,3	3,6
	3	0	1	2	2	4	9,3	10	7,3	8,9	4	3,3	4	3,8
	2	0	1	2	2	3	9,3	9,3	9,1	9,3	3,9	4	4,1	4
	2	0	1	1	2	2	8,1	7,3	7,8	7,7	4	3,9	5	4,3
	2	0	2	1	2	5	10	9,7	9,7	9,8	5	4,7	4,3	4,7
	2	2	2	2	2	2	7,5	8	6	7,2	3,3	3,2	3	3,2
	1	2	2	2	4	4	8,3	9,3	8,5	8,7	3,3	3,3	3,5	3,4
	2	2	1	2	2	2	7,5	9	9	8,5	3,8	4,5	5	4,4
	2	0	1	2	2	3	7	7	7,3	7,1	3	3	3,5	3,2
	2	6	1		2	1	8,4	8	7,6	8	4,4	3,8	3,4	3,9
	3	0	1	1	3	4	10	8	10	9,3	5	5	5	5
	2	2	2	2	2	3	9,8	9,6	10	9,8	5	4,6	4,8	4,8
	3	6	2	2	2	1	8	8,2	9,8	8,7	5	5	5	5
	2		1	2	2	5	8,8	7,8	8,5	8,3	3,8	4	3,8	3,8
	2	0	2		2	4	8	9	8	8,3	4	4	4	4
	3	0	1	2	3	3	9,5	10	10	9,8	4,5	4,5	5	4,7
	3	0	2	2	4	4	9,3	9,2	9,7	9,4	3,2	3	4,2	3,4
	2	0	1	2	3	4	9	9,3	9,5	9,3	3,8	4	3,8	3,9
	3	0	2	2	2	1	7,7	7,7	9,7	8,3	3,7	4,3	5	4,3
	5	0	2	2	4	4	7	7,2	7,6	7,3	3,6	3,6	3,8	3,7
	4	0	1	2	2	2	9,5	10	8	9,2	5	4	5	4,7
	3	0	1	1	1	1	8,5	8	9,5	8,7	5	5	5	5
	2	6	2		3	5	6,3	7,5	8,3	7,3	3,8	4	5	4,3
	2	1	2	2	3	3	7,3	6,5	7,7	7,2	3	3,2	3,3	3,2
x1sem	reprs	becay	latd	Emad	Epad	A.emoc	A.cjo	A.ayuda	A.total	R.emoc	R.cjo	R.ayuda	R.total	
Apoyo Social Percibido														

Educación Parvularia - Sede Valparaíso

to	Atribución Causal											
	ic.ev	ic.fv	ic.em	ic.fm	ie.ev	ie.fv	ie.em	ie.fm	ex.ev	ex.fv	ex.em	ex.fm
	20	8	0	21	22	13	13	15	12	20	16	14
	10	13	15	15	15	15	19	13	17	19	18	20
	19	9	27	7	21	8	26	11	8	15	5	16
	23	24	25	20	23	10	19	13	12	15	9	12
	16	10	3	18	22	11	17	7	8	16	23	16
	30	0	1	19	30	5	28	0	0	23	19	19
	26	6	23	12	20	10	15	11	10	17	14	19
	26	3	9	21	22	15	14	18	10	19	20	10
	26	2	4	25	27	11	1	24	9	16	13	18
	16	11	6	19	20	13	15	13	12	14	17	11
	30	0	29	18	23	6	22	24	5	22	14	17
	12	6	24	10	18	9	19	5	8	22	7	21
	28	1	0	18	28	5	9	15	12	13	15	16
	18	1	6	18	25	8	1	19	8	7	7	17
	16	11	15	13	22	11	20	17	11	14	14	10
	14	7	11	12	28	28	29	17	9	8	10	14
	12	14	17	14	27	15	21	14	6	12	15	18
	18	12	17	11	18	13	20	12	16	13	15	17
	30	0	0	23	19	8	5	23	7	18	24	13
	16	11	0	30	15	15	6	22	14	20	23	22
	18	12	12	18	17	17	12	17	16	14	18	16
	29	0	24	6	18	17	18	11	9	15	11	11
	15	15	5	20	25	0	25	0	0	15	0	10
	23	7	20	13	19	8	18	8	5	12	10	13
	29	7	15	15	25	21	24	24	3	8	12	7
	22	15	23	9	22	20	17	12	12	17	14	18
	30	0	0	30	29	10	3	29	21	12	24	13
	30	11	30	19	17	20	7	12	2	15	3	2
	20	6	13	7	26	13	16	16	7	13	10	8
	ic.ev	ic.fv	ic.em	ic.fm	ie.ev	ie.fv	ie.em	ie.fm	ex.ev	ex.fv	ex.em	ex.fm
	Atribución Causal											

Educación Parvularia - Sede Valparaíso

Categoría	Autoconcepto				Estrategias de Aprendizaje						Metas																											
	Gral	Acad	Mat	Verb	c.sel	c.org	c.elab	mc.mcmf	mc.ctrl	mc.obj	aprend	ref.soc	logro																									
A	14	26	23	25	21	23	22	20	21	23	31	6	30																									
	20	25	19	19	15	15	12	15	15	13	19	14	27																									
	16	23	20	24	15	14	19	19	19	18	29	15	29																									
	15	24	25	16	17	19	14	14	14	13	26	0	10																									
	11	25	24	24	13	15	17	10	12	12	31	5	27																									
B	13	25	23	24	21	24	25	25	24	21	33	0	29																									
	15	22	22	21	17	16	16	18	20	22	27	2	27																									
	19	28	23	21	21	18	17	22	20	20	35	8	26																									
	16	32	20	24	21	17	16	20	20	19	34	10	28																									
	12	26	25	21	19	15	15	16	15	20	26	5	28																									
C	11	28	23	21	20	16	19	18	21	19	23	15	26																									
	7	26	13	33	15	15	24	25	21	25	39	2	29																									
	13	21	22	20	17	11	20	16	16	14	37	26	30																									
	16	26	23	24	23	23	22	23	23	22	36	17	30																									
	14	24	24	25	16	14	15	17	17	20	30	8	25																									
D	14	22	21	22	23	23	23	20	22	25	39	13	30																									
	14	24	26	18	19	16	15	17	16	20	32	27	30																									
	15	25	23	25	19	17	18	18	19	19	32	19	23																									
	14	29	22	25	23	16	17	22	21	22	29	12	29																									
	17	30	25	23	17	21	20	22	23	24	34	14	30																									
E	18	26	26	22	13	13	15	13	12	13	22	13	21																									
	14	24	23	28	20	18	20	19	20	20	31	16	29																									
	13	25	25	18	22	24	23	23	25	25	38	24	30																									
	12	20	19	24	20	18	19	17	20	20	37	15	23																									
	11	24	18	26	16	18	22	22	21	24	32	0	17																									
F	14	23	22	24	18	18	17	21	19	18	25	27	30																									
	23	27	25	23	25	24	25	23	25	25	35	30	30																									
	14	26	22	24	25	25	23	25	24	25	36	1	30																									
	12	24	16	18	24	22	22	20	20	20	35	11	27																									
<table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th>Gral</th><th>Acad</th><th>Mat</th><th>Verb</th><th>c.sel</th><th>c.org</th><th>c.elab</th><th>mc.mcmf</th><th>mc.ctrl</th><th>mc.obj</th><th>aprend</th><th>ref.soc</th><th>logro</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="4">Autoconcepto</td><td colspan="6">Estrategias de Aprendizaje</td><td colspan="3">Metas</td> </tr> </tbody> </table>													Gral	Acad	Mat	Verb	c.sel	c.org	c.elab	mc.mcmf	mc.ctrl	mc.obj	aprend	ref.soc	logro	Autoconcepto				Estrategias de Aprendizaje						Metas		
Gral	Acad	Mat	Verb	c.sel	c.org	c.elab	mc.mcmf	mc.ctrl	mc.obj	aprend	ref.soc	logro																										
Autoconcepto				Estrategias de Aprendizaje						Metas																												

Fonoaudiología - Sede Valparaíso

ato	Carr	Sede	Sexo	Conv	E.Civ	Parj	Hjs	Edd	P.Leng	c.leng	P.Mat	c.mat	P.Nem	c.nem	P.Pond	c.pond
	2	1	1	1	1			18	610	5	602	5	730	7	685	6
	2	1	1	1	1	2	2	18	753	7	595	4	725	7	670	6
	2	1	1	3	1	2	2	19	744	7	617	5	702	7	680	6
	2	1	1	2	1	1	2	19	690	6	650	5	710	7	689	6
	2	1	1	2	1	2		20								
	2	1	1	1	1	2	2	19	716	7	574	4	662	6	645	5
	2	1	1	3	1	2	2	19	650	5	690	6	630	5	690	6
	2	1	1	2	1	1	2	18	701	7	595	4	660	6		
	2	1	1	2	1	2	2	18	685	6	680	6	600	4	650	5
	2	1	1	1	1	1	2	18	716	7						
	2	1	2	1	1	1	2	19	570	4	590	4	590	4	580	4
	2	1	1	2	1	2	2	18	598	4	698	6	650	5	630	4
	2	1	1	1	1	1	2	19	650	5	580	4	700	6	660	6
	2	1	1	3	1	2	2	19	650	5	659	6	744	7	679	6
	2	1	1	1	1	2	2	21								
	2	1	1	1	1	1	2	18	720	7	569	4	720	7	605	4
	2	1	1	1	1	2	2	20	680	6	578	4	585	4	645	4
	2	1	1	2	1	2	2	20	668	6	570	4	641	5		
	2	1	1	1	1	1	2	19	650	5	600	4	630	5	630	5
	2	1	1	1	1	2	2	23	669	6	640	5	540	3	635	4
	2	1	1	1	1	1		19	630	5	610	5	740	7	650	5
	2	1	1	2	1	2	2	20	687	6	617	5	723	7	669	6
	2	1	1	2	1	1	2	22	600	4	656	6	651	6	680	6
	2	1	1	2	1	2	2	18	770	7	635	5	710	7	702	7
	2	1	1	3	1	2	2	18	647	5	650	5	680	6		
	2	1	2	1	1	2	2	19	700	6	680	6	805	7	742	7
	2	1	2	1	1	2	2	20	699	6	692	6	620	5	686	6
	2	1	1	1	1		2	19	631	5	631	5	732	7	678	6
	2	1	1	3					664	6	687	6	651	6	640	5
	2	1	1	1	1	2	2	19	630	5	618	5	722	7		
	2	1	1	1	1	2	2		685	6	575	4	764	7	689	6
	2	1	1	1	1	2	2	18	763	7	674	6	702	7	703	7
	2	1	1	1	1	2	2	20	654	6	549	3	661	6	618	5
	2	1	1	2	1	1	2	20	611	5	659	6	580	4	640	5
	2	1	1	1	1	2	2	19	680	6	745	7	575	4	694	6
	2	1	1	1	1	1	2		616	5	618	5	702	7	651	6
	2	1	1	1	1	2	2	20	630	5	595	4	764	7	685	6
	2	1	1	1	1	2	2	18	694	6	598	4	802	7	699	6
	2	1	2	1	1	2	2	19								
	2	1	2	1	1	2	2	19	747	7	602	5	730	7	710	7
	2	1	1	3	1	2	2	21					641	5	666	6
Carr	Sede	Sexo	Conv	E.Civ	Parj	Hjs	Edd	P.Leng	c.leng	P.Mat	c.mat	P.Nem	c.nem	P.Pond	c.pond	

Fonoaudiología - Sede Valparaíso

ato	x1sem reprs		becay latd Emad Epad				Apoyo Social Percibido							
							A.emoc	A.cjo	A.ayuda	A.total	R.emoc	R.cjo	R.ayuda	R.total
	4	0	2	2	4	4	6,5	7	8	7,2	2,8	2,8	4	3,2
	3	0	1	2	2	1	7	6	8	7	5	5	5	5
	2	0	2	2	4	3	8	7,7	9,7	8,5	3,4	4,2	5	4,2
	3	0	1	2	3	4	9,3	8,8	8,5	8,8	4,5	4,3	4,5	4,4
	2						8,5	8,1	8,9	8,5	4,7	5	4,6	4,8
	3	0	1	2	4	4	9,5	9,3	8	8,9	4,7	4,7	4,7	4,7
	3	0	2	2	4	4	9	8,8	8,5	8,8	4,8	4,8	4,5	4,7
	3		2	2	3	2	8,3	7,1	5,4	6,9	3,7	3,9	2,9	3,5
	2	1	2	2	4	4	9,2	9,3	6,3	8,3	5	5	5	5
	4	0	1	2	4	4	8,3	9	9,3	8,9	4,7	4,8	4,8	4,8
	4	0	2	2	2	3	10	9,5	7,9	9,1	4,6	4,6	5	4,8
	3	0	2	2	2	2	8,7	9,3	9,5	9,2	4,3	4,3	4,7	4,4
	4	0	2	2	4	4	6,8	5,8	7	6,5	2,2	2	1,8	2
	3	0	2	2	1	1	8,6	8,9	7,2	8,2	4,9	4,9	4,9	4,9
	2	0	1	2	4	4	8,8	8,3	7,5	8,2	3	2,8	2,5	2,8
	4	0	1	2	3	2	10	9	10	9,7	5	4,3	4,8	4,7
	4	0	2	2	2	2	9,3	9	8,7	9	3,3	3,3	3,3	3,3
	4	0	1	2	2	1	7,8	9	7,7	8,2	5	5	5	5
	4	0	2	2	3	4	9,4	8,4	9,6	9,1	5	4,8	5	4,9
	4	0	2	2	2	2	8,6	8,5	9,8	9	4,5	4,8	5	4,8
	3		1	2	2	4	8,6	8,3	6,4	7,8	3,1	3,1	4,9	3,7
	4	0	2	2	3	3	9,3	8,8	9,6	9,2	4,8	4,5	4,4	4,5
	3				2	2	9,6	8,8	9,8	9,4	4,4	3,2	3,4	3,7
	4		1	2	1	2	9,6	9,9	10	9,8	4,7	4,7	4,7	4,7
	2		2	2	3	4	8,3	8,2	7,3	7,9	3,3	3,3	3	3,2
	4	0	1	2	1	3	8,6	8,2	8,8	8,5	4,2	4,2	4,2	4,2
	4	0	1	2	4	3	9,3	9,2	9,2	9,2	4,7	4,5	4,7	4,6
	3	0	2	2	1	2	8	8,5	8,7	8,4	2,8	4,8	5	4,2
	5	0	2	2	3	2	7,6	5,5	7,6	6,9	4,1	5	3,1	4
	4	6	1	2	4	4	7,4	8,2	9,2	8,3	3,2	3	4,4	3,5
	4	6	1	1	1	2	8,8	9,6	10	9,5	5	5	5	5
	3	0	2	2	4	4	7,8	8,2	9,2	8,4	3,2	3,2	2,8	3,1
	2	4	2	2	2	5	9,7	4,3	9	7,7	3,7	3	5	3,9
	3	0	1	2	2	2	7	6,5	8,8	7,4	5	5	5	5
	3	6	2	2	3	2	9,6	9	9,5	9,4	3,6	3,5	3,6	3,6
	3		2	2	2	5	9,3	8	10	9,1	4,7	4,3	5	4,7
	4	6	1	2	3	5	7,7	8	7,3	7,7	4	4	4	4
	4	6	1	2	2	2	7,9	9,8	8,4	8,7	4	4,4	5	4,5
	3	5	2	1	4	4	8,9	8,6	9,6	9	3,9	3,9	4,7	4,1
	4	0	2	2	5	5	7,5	7	7,5	7,3	3,5	3,5	4	3,7
	3	1	1	2	2	2	9,3	10	10	9,8	4	4,3	5	4,4
x1sem reprs	becay	latd	Emad	Epad	A.emoc	A.cjo	A.ayuda	A.total	R.emoc	R.cjo	R.ayuda	R.total		
Apoyo Social Percibido														

Fonoaudiología - Sede Valparaíso

Código	Atribución Causal											
	ic.ev	ic.fv	ic.em	ic.fm	ie.ev	ie.fv	ie.em	ie.fm	ex.ev	ex.fv	ex.em	ex.fm
	27	19	26	16	17	12	20	15	7	17	4	16
	18	5	27	3	21	16	24	13	11	11	8	14
	30	13	20	23	21	18	17	16	4	22	17	20
	25	2	3	26	24	9	12	22	5	15	21	18
	10	22	12	12	25	8	18	10	12	13	20	10
	26	3	10	16	24	10	21	10	8	9	12	13
	20	11	16	17	21	19	17	17	15	15	24	19
	15	4	3	24	15	17	10	17	16	14	18	16
1	19	15	17	15	15	17	15	19	12	20	15	15
0	23	14	19	10	16	15	18	14	11	17	17	13
1	13	20	11	10	13	17	18	7	18	24	16	19
2	10	22	19	8	11	24	16	17	20	12	14	13
3	28	19	29	26	21	20	19	21	8	20	14	19
4	28	1	6	21	26	7	17	10	8	15	15	16
5	30	1	1	28	16	10	10	15	8	21	24	18
3	29	24	30	28	23	24	25	25	19	19	20	21
7	23	4	21	16	24	5	25	3	9	20	21	18
3	15	14	12	12	24	11	21	9	13	15	18	20
9	19	8	14	15	21	16	18	16	11	17	15	13
0	15	14	10	15	22	11	23	12	7	20	13	18
1	16	14	18	13	21	13	21	14	10	11	8	10
2	21	14	21	14	24	16	23	16	12	16	14	20
3	19	10	15	22	22	9	18	13	12	19	18	17
4	19	12	19	11	19	17	17	14	11	14	16	14
5	24	0	15	12	14	18	7	22	3	13	18	16
3	23	11	20	13	25	16	21	13	12	19	14	17
7	23	13	30	8	25	20	27	16	13	17	14	21
8	22	16	22	6	24	12	24	16	3	13	5	15
9	20	17	21	17	23	19	21	14	13	18	17	20
0	22	22	10	18	22	21	12	8	5	6	26	13
1	22	21	24	4	23	9	26	12	5	5	0	18
2	22	10	18	5	13	13	13	8	6	12	10	14
3	18	11	11	23	26	14	22	17	10	19	23	16
4	18	12	11	17	19	19	17	13	14	14	17	15
5	12	16	21	6	17	16	19	10	10	13	13	15
6	11	13	8	16	17	16	18	5	19	21	22	19
7	20	11	17	13	24	10	25	9	14	20	16	16
8	16	8	14	21	25	12	15	10	8	18	13	16
9	14	18	18	13	18	11	19	14	14	15	20	16
0	30	0	12	16	23	11	13	17	6	14	18	16
1	26	18	27	22	26	17	22	21	8	17	7	20
ic.ev	ic.fv	ic.em	ic.fm	ie.ev	ie.fv	ie.em	ie.fm	ex.ev	ex.fv	ex.em	ex.fm	
Atribución Causal												

Fonoaudiología - Sede Valparaíso

Nº	Autoconcepto				Estrategias de Aprendizaje						Metas		
	Gral	Acad	Mat	Verb	c.sel	c.org	c.elab	mc.mcmf	mc.ctrl	mc.obj	aprend	ref.soc	logro
	13	26	22	25	20	24	17	17	18	18	31	21	28
	16	28	24	24	18	16	17	20	19	20	31	10	25
	13	24	25	27	22	22	22	16	18	19	35	23	28
	15	30	24	21	16	19	22	16	18	18	24	15	25
	15	21	17	20	17	21	20	17	19	17	34	17	28
	11	20	21	24	18	18	17	18	17	20	32	16	28
	17	21	23	20	11	12	10	12	11	10	25	8	11
	15	29	26	26	16	17	23	19	16	12	33	19	26
1	17	23	25	22	10	14	10	14	12	13	31	10	15
2	16	25	25	24	20	19	19	21	20	20	33	25	23
3	20	26	28	30	21	21	21	17	23	17	37	26	27
4	12	24	22	18	9	8	9	10	13	8	21	14	16
5	11	23	17	27	13	12	10	17	15	13	23	9	30
6	15	27	21	22	25	25	25	25	24	25	40	24	30
7	12	27	29	25	17	19	18	19	19	18	35	21	24
8	15	26	23	27	21	23	24	22	21	21	32	13	22
9	14	26	21	21	10	18	18	20	20	10	31	10	29
0	13	25	18	18	10	18	18	20	20	10	31	10	29
1	11	24	21	21	22	22	23	21	20	21	29	14	24
2	14	24	18	18	24	21	21	22	24	21	38	28	30
3	13	24	22	21	20	20	21	21	21	20	25	18	30
4	15	30	25	25	22	21	21	21	20	23	36	15	29
5	14	25	22	20	18	19	17	19	20	21	37	17	26
6	16	23	23	23	15	15	15	15	15	15	24	13	17
7	17	25	23	23	16	16	20	17	18	16	33	18	26
8	13	31	19	26	16	22	20	15	14	13	29	3	28
9	13	24	23	24	16	19	24	19	19	24	38	4	30
0	13	23	24	23	11	19	24	19	17	18	38	20	28
1	15	31	25	28	21	20	20	20	19	23	36	15	29
2	22	23	22	14	19	24	20	20	19	22	30	19	28
3	15	24	23	19	22	25	22	24	23	23	34	12	27
4	12	19	18	26	11	7	8	13	15	15	17	13	23
5	15	25	25	23	19	21	22	24	23	24	37	23	30
6	12	18	21	23	16	18	16	19	20	21	39	14	29
7	13	22	21	25	19	20	16	20	19	17	27	4	18
8	25	31	18	21	9	16	16	10	15	11	17	10	15
9	16	28	27	24	19	19	19	21	19	20	37	18	27
0	13	27	22	23	22	22	20	20	22	20	37	25	30
1	19	26	25	21	17	18	18	15	16	15	33	16	19
2	19	30	24	25	18	18	20	21	21	22	37	8	28
3	10	28	16	18	24	21	23	21	20	21	28	10	30
	Gral	Acad	Mat	Verb	c.sel	c.org	c.elab	mc.mcmf	mc.ctrl	mc.obj	aprend	ref.soc	logro
	Autoconcepto				Estrategias de Aprendizaje						Metas		

Fonoaudiología - Sede San Felipe

Item	Carr	Sede	Sexo	Conv	E.Civ	Parj	Hjs	Edd	P.Leng	c.leng	P.Mat	c.mat	P.Nem	c.nem	P.Pond	c.pond
	2	2	1	2	1	2	2	18	608	5	610	5	580	4	588	4
	2	2	1	1	1	2	2	19	597	4	557	4	702	7	580	4
	2	2	2	1	1	1		19	560	4	501	3	703	7	610	5
	2	2	1	1	1	2	2	18	540	3	560	4	722	7	592	4
	2	2	1	3	1	1	2	18	661	6	609	5	662	6	665	6
	2	2	1	3	1	2	2	18	538	3	487	2	702	7	596	4
	2	2	1	1	1	2	2	19	654	6	595	4	785	7	696	6
	2	2	1	1	1	2	2	20	608	5	606	5	682	6	659	6
	2	2	1	2	1	2	2	19	615	5	580	4	784	7	681	6
	2	2	1	1	1	1	2	19	698	6	654	6	702	7	694	6
	2	2	1	3	1	2	2	22								
	2	2	1	1	1	1	2	19	639	5	552	4	620	5	629	5
	2	2	1	3	1	2	2	19	554	4	527	3	782	7	618	5
	2	2	1	1	1	2	2	19					661	6		
	2	2							600	4	458	2	600	4	620	5
	2	2	1	1	1	1	1	20					723	7		
	2	2	1	1	1				670	6	556	4	620	5	610	5
	2	2	1	3	1	2	2	19	630	5	520	3	723	7	620	5
	2	2	1	2	1	1	2	24							580	4
	2	2	1	1	1	2	2	19	530	3	550	3	585	4	554	4
Carr	Sede	Sexo	Conv	E.Civ	Parj	Hjs	Edd	P.Leng	c.leng	P.Mat	c.mat	P.Nem	c.nem	P.Pond	c.pond	

Fonoaudiología - Sede San Felipe

to x1sem reprs		becay latd		Emad Epad		Apoyo Social Percibido							
						A.emoc	A.cjo	A.ayuda	A.total	R.emoc	R.cjo	R.ayuda	R.total
3	0	1	2	2	2	8,7	8	8	8,2	4	4	4	4
1	0	1	2	4	2	8	8,4	9,2	8,5	4	4,2	3,4	3,9
1	0	1	2	2	2	8,7	8	9	8,6	2,7	5	5	4,2
2	0	2	2	1	2	8,5	9,3	10	9,3	3,5	5	5	4,5
4	0	2	2	3	4	9,4	7,9	9,4	8,9	4,5	3,9	4,9	4,4
3	0	1	2	2	3	7,7	8,7	8,5	8,3	5	3,8	4,2	4,3
4		1	2	2	4	9,1	8,1	9,5	8,9	4,3	4,5	5	4,6
2	0	1	2	3	3	9	9	8,8	8,9	3,5	4	4	3,8
3		2	2	3	2	9,6	9	9,5	9,4	5	5	5	5
4	0	1	2	4	3	5,8	5,5	6,8	6	2,8	3,9	3,9	3,5
3	6	2	2	1	1	6,8	6,8	10	7,8	2,5	2	4,5	3
2	1	1	2	3	2	9,5	9,3	8,3	9,1	3,7	4,2	4,2	4
2				1	1	6	6	10	7,3	3	3	3	3
2			2	2	3	8,5	8,5	8	8,3	4,3	4,5	4,5	4,4
1	5	2	2	2	1	7,5	9	9,5	8,7	3,5	3,5	4,5	3,8
2	1	1	2	2	1	9	7	10	8,7	4,3	4	5	4,4
2	6	2	2	1	2	8	7,8	7	7,6	3,5	3,5	3	3,3
2		1	2	2	1	8,3	7	8,3	7,9	5	4,7	4,3	4,7
3	6	2	2	2	3	7	7,6	7,7	7,4	4,3	3,7	4,1	4
4	6	2	2	2	2	9,6	9,4	9,8	9,6	4,5	4,5	4,7	4,6
x1sem reprs		becay	latd	Emad	Epad	A.emoc	A.cjo	A.ayuda	A.total	R.emoc	R.cjo	R.ayuda	R.total
Apoyo Social Percibido													

Fonoaudiología - Sede San Felipe

Atribución Causal												
ato	ic.ev	ic.fv	ic.em	ic.fm	ie.ev	ie.fv	ie.em	ie.fm	ex.ev	ex.fv	ex.em	ex.fm
	18	7	20	5	22	6	15	10	2	11	11	12
	24	6	14	22	27	13	23	13	13	22	20	20
	20	16	22	15	18	16	19	14	13	17	14	13
	27	2	0	25	23	12	8	24	18	21	18	15
	18	15	16	15	24	16	22	17	9	15	15	17
	21	19	23	18	22	21	20	18	12	16	15	14
	16	8	18	11	30	10	29	11	4	14	15	22
	26	21	29	13	26	19	29	16	11	16	10	18
)	26	4	20	14	21	13	26	14	8	19	8	21
	23	13	17	14	17	15	17	11	10	17	12	15
	14	20	25	5	20	15	27	6	11	6	4	11
?	19	8	11	16	19	15	18	9	12	16	16	16
;	17	13	12	13	20	16	16	11	11	14	15	15
!	21	9	4	20	26	15	18	16	10	16	25	12
;	8	20	3	29	20	7	18	17	22	23	17	11
;	17	11	14	15	19	15	22	14	16	17	19	18
r	25	5	8	18	21	11	15	14	9	17	21	11
;	27	1	1	29	27	16	7	28	12	13	22	8
;	26	2	8	18	24	6	14	17	6	18	15	11
)	5	23	28	7	18	19	28	5	18	23	22	21
	ic.ev	ic.fv	ic.em	ic.fm	ie.ev	ie.fv	ie.em	ie.fm	ex.ev	ex.fv	ex.em	ex.fm
Atribución Causal												

Fonoaudiología - Sede San Felipe

Sujeto	Autoconcepto				Estrategias de Aprendizaje						Metas		
	Gral	Acad	Mat	Verb	c.sel	c.org	c.elab	mc.mcmj	mc.ctrl	mc.obj	aprend	ref.soc	logro
1	15	25	22	27	23	23	23	22	25	17	39	10	27
2	21	32	24	23	20	20	21	20	18	18	32	25	28
3	15	26	26	22	14	15	14	14	15	15	22	12	19
4	25	25	26	22	21	13	24	15	12	15	26	15	27
5	16	25	27	31	20	20	22	18	22	21	37	22	30
6	22	22	24	20	20	22	20	20	16	16	26	13	29
7	16	23	25	22	24	24	15	16	18	19	26	17	30
8	14	21	24	28	24	24	20	18	21	16	35	6	28
9	20	28	22	24	21	23	19	21	23	21	36	23	28
10	13	18	22	25	19	13	18	12	17	15	27	8	28
11	12	21	15	22	20	24	10	15	23	11	38	14	30
12	14	25	25	18	15	17	17	15	14	13	31	17	22
13	14	21	22	17	16	12	13	14	13	15	23	11	28
14	17	26	23	21	12	15	15	13	17	14	34	14	30
15	19	27	20	16	21	25	15	18	14	18	26	30	30
16	18	24	23	23	18	18	17	17	17	18	33	20	22
17	18	23	22	24	16	19	12	15	15	15	28	9	19
18	13	26	21	27	18	7	20	20	20	23	34	22	28
19	18	18	22	27	18	17	25	20	21	21	31	16	29
20	14	20	22	28	18	18	14	18	16	15	32	16	27
	Gral	Acad	Mat	Verb	c.sel	c.org	c.elab	mc.mcmj	mc.ctrl	mc.obj	aprend	ref.soc	logro
	Autoconcepto				Estrategias de Aprendizaje						Metas		

Tecnología Médica - Sede Valparaíso

Sujeto	Carr	Sede	Sexo	Conv	E.Civ	Parj	Hjs	Edd	P.Leng	c.leng	P.Mat	c.mat	P.Nem	c.nem	P.Pond	c.pond
1	3	1	1	1	1	2	2	28	725	7	600	4	655	6	655	6
2	3	1	1	1	1	2		19	670	6	667	6	723	6		
3	3	1	1	1	1	1	2	19	624	5	685	6	744	7	654	6
4	3	1	2	2	1	1	2	19	597	4	659	5	660	6	640	5
5	3	1	1	1	1	2	2	18	660	6	640	5	721	7	683	6
6	3	1	1	1	1	2	2	19					620	5	621	5
7	3	1	2	1	1	2	2	19								
8	3	1	2	3	1	2	2	19	739	7	592	4	702	7	695	6
9	3	1	2	2	1	1	2	19	690	6	658	6	600	4	635	5
10	3	1	2	1	1	2	2	19					764	7		
11	3	1	2	1	1	2	2	19	650	5	650	5	730	7	700	6
12	3	1	1	1	1	2	2	18	570	4	560	4	760	7	650	5
13	3	1	2	2	1	2	2	18	710	7	630	5	720	7	650	5
14	3	1	1	1	1	2	2	18					682	6		
15	3	1	1	1	1	2	2	18	610	5	618	5	750	7	679	6
16	3	1	2	1	1	2	2	19	720	7	652	6	764	7	664	6
17	3	1	2	1		1		19	558	4	580	4	764	7	622	5
18	3	1	1	1	1	1	2	19	720	7	599	4	723	7	690	6
19	3	1	2	1	1	2	2	19	757	7	720	7	744	7	733	7
20	3	1	1	1	1	2	2	18	680	6	610	5	723	7	689	6
21	3	1	1	1	1		2	18	755	7	660	6	680	6	718	7
22	3	1	1	1	1	2	2	23	753	7			702	7	722	7
23	3	1	1	1		2	2	18					744	7	661	6
24	3	1	2	3	1	2			649	5	689	6	740	7	715	7
25	3	1	1	1	1	2	2	19	620	5	538	3	805	7	680	6
26	3	1	2	3	1	1	2	22					720	7	693	6
27	3	1	1	1	1	2	2	18	600	4	617	5	682	6	661	6
28	3	1	1	1	1	1	2	21	680	6	620	5	720	7		
29	3	1	2	3	1	2	2	19	618	5	644	5	744	7	689	6
30	3	1	1	1	1	1	2	18					732	7	696	6
31	3	1	1	3	1	2	2	19	724	7	614	5	690	6	661	6
32	3	1	1	1	1	1	2	18	580	4	570	4	774	7	663	6
33	3	1	1	1	1	2	2	21	702	7	650	5	590	4	650	5
34	3	1	2	1	1	2	2	19	685	6	622	5	764	7	710	7
35	3	1	1	1	1	1		18	631	5	635	5	724	7	651	6
36	3	1	2	2	1	2	2	19	690	6	705	7	750	7	695	6
37	3	1	2	2	1	2	2	18							673	6
38	3	1	2	1	1	2	2	18	561	4	655	6	647	5	656	6
39	3	1	2	1	1	1	2	18	746	7	780	7	805	7	760	7
Carr	Sede	Sexo	Conv	E.Civ	Parj	Hjs	Edd	P.Leng	c.leng	P.Mat	c.mat	P.Nem	c.nem	P.Pond	c.pond	

Tecnología Médica - Sede Valparaíso

Sujeto	x1sem reprs		becay latd Emad Epad				Apoyo Social Percibido							
							A.emoc	A.cjo	A.ayuda	A.total	R.emoc	R.cjo	R.ayuda	R.total
1	4	0	2	2	3	5	9,6	8,8	10	9,5	4,6	4,6	4,6	4,6
2	3	0	2	2	2	3	9,3	9,3	9,3	9,3	4,6	4,6	4,6	4,6
3	3	0	1	2	1	1	6	7	7,8	6,9	4	4,3	5	4,4
4	3	0	2	2	4	4	7,4	7,2	7,2	7,3	3,8	3	4,2	3,7
5	4	0	2	2	3	3	8,9	8,3	9,3	8,8	4,2	4,1	4,8	4,4
6	3	0	1	2	3	3	9,6	9,4	8,6	9,2	5	3,5	4,2	4,2
7	4	0	2	2	4	3	4	4	7	5	3	2	4	3
8	2	1	2	2	4	4	7,8	8	5,6	7,1	4,4	5	4,4	4,6
9	4	0	2	2	4	4	7,3	6,7	7,1	5	3,1	5	5	4,4
10	2	1	2	2	2	4	7,3	8	7,8	7,7	3	4	3	3,3
11	2	0	1	2	2	3	8	8	8	8	4	4	4	4
12	3	7	2	2	1	2	9,4	8,4	8,2	8,7	4	4,4	4	4,1
13	3	1	1	2	2	4	8,9	9	10	9,3	3,9	5	5	4,6
14	2	7	2	2	4	4	7,7	10	6	7,9	2,7	3,7	3,3	3,2
15	3	0	1	1	2	2	10	10	9,3	9,8	5	5	5	5
16	2	1	2	2	4	4	7,3	8,2	7,4	7,6	3,4	3,8	5	4,1
17	3	7	2	2	3	2	10	10	10	10	5	5	5	5
18	3	0	2	2	4	4	9,3	9	10	9,4	4,7	4,3	4,3	4,4
19	4	0	2	1	2	2	8,8	10	9,2	9,3	5	5	5	5
20	3	0	1	2	2	3	8	7,2	7,8	7,7	4	3,2	4,6	3,9
21	5	0	1	2	4	2	7,6	6	5,7	6,4	4	3,3	5	4,1
22	4	0	2	2	3	4	8,3	8,3	8,8	8,4	3,8	5	5	4,6
23	3	0	2	2	4	4	7,2	7	8,2	7,5	3,6	3,6	4,2	3,8
24	3	0	1	2	1	1	8,4	8,6	8,8	8,6	4,4	4	4,2	4,2
25	4	0	2	2	3	3	10	10	10	10	4,8	5	5	4,9
26	3	0	2	2	1	2	6,8	6,6	7,8	7,1	2,8	3	4,6	3,5
27	2	0	1	2	4	4	8,8	8,6	8	8,5	3,8	3,8	4,2	3,9
28	5	1	1	2	3	4	9,4	9,6	9,2	9,4	4,4	4,4	4,4	4,4
29	3	0	2	2	2	4	7	8,2	8,8	8	5	3,8	4,6	4,5
30	3	0	2	2	3	4	10	10	10	10	5	5	5	5
31	3	1	2	2	2	2	7	7,7	8	7,5	4	3,4	3	3,5
32	4	0	1	2	2	2	8,4	9,2	8,4	8,7	4,4	4,4	4,4	4,4
33	3	0	1	2	2	4	7,8	7,2	7,8	7,6	3,8	3,6	3,8	3,7
34	3	0	2	2	2	2	8	7,8	7,8	7,8	3,3	4,3	4,3	3,9
35	3	0	1	2	2	2	7,5	6,9	6,3	6,9	3,3	3,6	4,8	3,9
36	3	0	2	2	3	2	9,6	8,4	8,9	9	3,7	3,8	3,6	3,7
37	1	2	1	2	3	2	8,3	9,7	8,9	9	3,9	4,1	4	4
38	5	0	1	2	2	3	6,5	8	8	7,5	4	4	4,5	4,2
39	5	0	1	2	2	3	8,9	8,9	8,4	8,7	4,4	4,9	4,6	4,6
x1sem reprs.	becay	latd	Emad	Epad	A.emoc	A.cjo	A.ayuda	A.total	R.emoc	R.cjo	R.ayuda	R.total	Apoyo Social Percibido	

Tecnología Médica - Sede Valparaíso

Sujeto	Atribución Causal											
	ic.ev	ic.fv	ic.em	ic.fm	ie.ev	ie.fv	ie.em	ie.fm	ex.ev	ex.fv	ex.em	ex.fm
1	29	0	5	15	30	1	30	3	10	23	21	20
2	29	2	28	22	29	20	29	19	4	6	11	9
3	10	11	13	7	30	1	28	0	10	0	16	7
4	9	22	30	2	23	18	23	8	9	13	8	16
5	17	14	24	11	27	7	28	7	15	19	11	17
6	25	4	27	2	25	11	29	5	9	12	14	16
7	20	4	30	0	6	25	4	20	28	23	25	15
8	29	0	17	7	8	21	7	18	19	15	20	16
9	17	10	20	10	17	14	20	12	13	18	15	18
10	15	11	17	20	15	20	15	13	17	17	13	11
11	29	1	19	7	24	18	12	19	9	12	20	11
12	20	12	12	22	20	17	16	13	13	12	16	15
13	20	7	17	10	17	20	13	17	16	15	17	16
14	22	9	21	9	23	16	21	11	15	16	15	19
15	19	12	24	5	24	12	23	9	2	15	7	16
16	24	14	22	9	19	16	17	16	9	18	15	15
17	20	22	27	19	22	16	24	15	11	20	21	16
18	16	13	10	15	19	15	18	13	20	15	18	16
19	24	6	24	8	24	15	24	14	11	17	16	14
20	18	8	27	2	16	12	22	7	14	17	11	15
21	17	10	19	7	19	10	21	9	17	15	17	15
22	17	9	26	7	17	21	24	7	15	12	16	19
23	14	18	22	8	12	20	23	10	17	15	21	17
24	11	21	14	11	9	25	6	22	13	9	13	13
25	26	6	26	12	28	3	28	7	2	12	8	19
26	10	20	20	9	14	10	12	11	18	19	12	11
27	14	13	19	9	22	11	23	11	11	14	15	16
28	19	7	16	11	19	13	17	7	10	11	13	13
29	9	22	23	6	25	9	24	3	12	20	10	23
30	22	8	18	11	21	8	19	11	10	14	17	13
31	11	19	22	7	17	23	21	8	17	16	18	16
32	28	23	30	19	23	19	26	18	14	17	13	17
33	26	4	22	12	27	12	19	20	9	13	11	13
34	27	4	16	14	18	21	21	17	9	9	17	14
35	6	17	16	10	18	12	19	6	14	15	18	18
36	5	25	28	10	3	30	26	18	22	14	15	19
37	20	12	20	11	19	16	13	16	9	14	17	13
38	12	24	26	6	21	12	12	18	17	15	14	17
39	26	9	29	3	19	22	23	19	11	14	15	18
	ic.ev	ic.fv	ic.em	ic.fm	ie.ev	ie.fv	ie.em	ie.fm	ex.ev	ex.fv	ex.em	ex.fm
Atribución Causal												

Tecnología Médica - Sede Valparaíso

Sujeto	Autoconcepto				Estrategias de Aprendizaje						Metas		
	Gral	Acad	Mat	Verb	c.sel	c.org	c.elab	mc.mcmf	mc.ctrl	mc.obj	aprend	ref.soc	logro
1	15	25	23	27	20	22	24	23	21	20	40	0	25
2	13	21	22	29	19	20	18	18	19	17	32	21	29
3	18	21	13	18	17	14	17	19	20	18	20	16	30
4	13	22	20	23	24	22	21	22	23	19	39	17	27
5	17	24	23	20	22	25	24	25	24	25	36	4	27
6	12	24	26	23	18	20	20	22	23	20	33	2	29
7	27	32	30	35	5	17	10	24	14	12	19	3	14
8	19	25	24	27	8	12	18	11	10	21	29	17	29
9	10	30	18	23	18	17	19	19	19	19	32	22	24
10	20	26	25	20	16	14	12	11	12	14	30	21	12
11	11	22	27	30	22	24	22	24	22	22	19	13	23
12	20	26	24	21	12	14	15	12	15	13	25	16	22
13	15	25	21	24	19	17	20	17	20	20	37	9	11
14	13	17	19	15	23	24	23	16	17	18	33	16	24
15	14	27	19	16	24	23	24	21	16	22	40	12	23
16	13	25	26	26	13	20	15	15	13	21	29	11	25
17	16	21	21	17	20	19	24	21	22	20	34	24	30
18	14	26	26	17	15	16	20	13	12	13	28	18	25
19	11	23	25	23	21	22	22	21	20	22	33	24	30
20	17	21	24	26	15	10	16	12	18	12	27	16	26
21	10	24	22	20	15	18	23	17	13	15	35	21	26
22	13	27	22	22	18	22	21	16	22	16	33	13	28
23	13	22	21	20	15	15	16	14	18	17	30	11	26
24	15	27	20	22	16	16	20	13	20	17	28	8	21
25	14	25	27	27	25	24	25	23	23	22	39	2	26
26	29	24	17	15	14	11	14	9	12	16	21	13	16
27	12	20	18	16	18	21	16	15	15	14	32	11	30
28	10	20	20	19	19	19	17	18	19	16	33	22	29
29	14	23	16	12	18	11	20	19	17	15	20	16	30
30	17	23	23	24	18	16	19	20	20	19	30	15	24
31	17	23	23	19	14	13	14	12	13	16	23	12	24
32	11	24	21	20	23	24	24	24	22	23	37	12	30
33	12	25	25	29	23	24	25	24	24	20	39	25	30
34	12	23	23	29	18	19	18	19	21	21	32	0	20
35	20	22	20	22	14	14	14	12	16	16	18	16	24
36	17	20	21	26	16	19	16	14	16	15	34	20	23
37	15	29	23	21	14	14	21	20	18	16	36	26	29
38	18	23	20	23	18	13	13	19	19	19	28	18	30
39	10	24	19	30	22	20	20	21	21	20	33	12	30
	Gral	Acad	Mat	Verb	c.sel	c.org	c.elab	mc.mcmf	mc.ctrl	mc.obj	aprend	ref.soc	logro
	Autoconcepto				Estrategias de Aprendizaje						Metas		

Tecnología Médica - Sede San Felipe

Sujeto	Carr	Sede	Sexo	Conv	E.Civ	Parj	Hjs	Edd	P.Leng	c.leng	P.Mat	c.mat	P.Nem	c.nem	P.Pond	c.pond
1	3	2	2	3	1	1	2	18	631	5	602	5	702	7	661	6
2	3	2	1		1	2	2	18	595	4	614	5	641	5	622	5
3	3	2	1	3	1	1		19	716	7	600	4	580	4	635	5
4	3	2	1	2	1	1	2	19					630	5	503	3
5	3	2	2	1	1	1	2	18	476	2	609	5	764	7	650	5
6	3	2	1	2	1	2	2	20	610	5	590	4	570	4	570	4
7	3	2	2	2	1	2	2	19	498	2	657	6	735	7	678	6
8	3	2	1	2	1	2	2	20	560	4	540	3	661	6	590	4
9	3	2	2	3	1	2	2	19					660	6	678	6
10	3	2	2	2	1	2	2	19	560	4	596	4	620	5	580	4
11	3	2	1	1	1	1	2	20	580	4	670	6	600	4	630	5
12	3	2	1	1	1	2	2	20	500	2	600	4	630	5	550	3
13	3	2	1	1	1			20	549	3	560	4	682	6	604	5
14	3	2	1	1	1	2	2	20	650	5	700	6	620	5	650	5
15	3	2	2	2	1	1	2	22	600	4	652	6	600	4	630	5
16	3	2	1	2	1			19	580	4	630	5	558	4	600	4
17	3	2	2	2	1	1	2	18	624	5	597	4	682	6	631	5
18	3	2	1	1	1		1	27	630	5	580	4	600	4	600	4
19	3	2	1	2	1	1	2	19								
20	3	2	1	1	1	1	2	19	660	6	640	5	680	6	660	6
21	3	2	1	1	1	1		18	680	6	500	2	661	6	652	6
22	3	2	1	2	1	1	2	20							635	5
23	3	2	2	1	1	1	2	19	610	5	640	5	640	5	630	5
24	3	2	1	2	1	2	2	18	602	5	589	4	750	7	619	5
25	3	2	1	2	1	1	2	22	620	5	680	6	675	6	650	5
26	3	2	1	1	1	2	2	19					660	6	635	5
27	3	2	2	3	1	2	2	19	660	6	605	5	640	5	628	5
28	3	2	2	1	2		2	18							640	5
29	3	2	1	1	1	2	2	18					660	6	638	5
30	3	2	1	1	1	1		20	796	7	680	6	743	7	715	7
31	3	2	2	3	1	2	2	19	640	5	610	5	599	4	641	5
Carr	Sede	Sexo	Conv	E.Civ	Parj	Hjs	Edd	P.Leng	c.leng	P.Mat	c.mat	P.Nem	c.nem	P.Pond	c.pond	

Tecnología Médica - Sede San Felipe

Sujeto	x1sem reprs		becay latd Emad Epad				Apoyo Social Percibido							
							A.emoc	A.cjo	A.ayuda	A.total	R.emoc	R.cjo	R.ayuda	R.total
1	4	0	2	2	2	1	7,3	7,3	7,8	7,5	3,3	3,7	3,8	3,6
2	3	0	1	1	1	4	9,2	8,8	9,3	9,1	4,8	4,7	5	4,8
3	3	1	2	1	2	2	7,1	7,4	9,1	7,9	3,1	4,5	4	3,9
4	3	1	1	2	2	2	8	9,4	9,8	9,1	4,1	4,1	5	4,4
5	2	0	1	2	2	2	8,5	8,5	9	8,7	4,5	4,3	4,5	4,4
6	3	1	2	2	3	2	9,6	9	9,2	9,3	3,2	3,8	5	4
7	4				2	2	8,2	8,2	8,2	8,2	4	4	4,2	4,1
8	3	6	1	2	1	1	7,8	7	8	7,6	3,8	3,8	4,5	4
9	3		1	2	1	2	8,6	8,4	8,8	8,6	4,6	4,4	4,6	4,5
10	4	1	1	1	2	1	8,8	6	8,3	7,7	4	3,8	3,8	3,8
11	4		1		3	3	9	9,5	8	8,8	5	5	5	5
12	3	0	2	2	3	1	8,4	9	9,6	9	3,6	4	4,4	4
13	2	6		2	2	4	9	8,3	8,3	8,6	3,7	4,3	4,7	4,2
14	4		2	2	3	3	9,4	7,6	8,6	8,5	4,2	4,2	4,2	4,2
15	3	0	1	2	1	1	9,5	8,8	9,5	9,3	4,3	4,5	4,3	4,3
16	3	0	2	2	2	5	9,2	9,6	7,4	8,7	4	4	3,8	3,9
17	3	0	1	2	4	4	7,8	7,8	8,9	8,1	3,6	3,8	5	4,1
18	3		1	2	3	1	9,6	9,2	9,6	9,5	4,8	4,6	4,8	4,7
19	4	0	2	2	3	2	9,5	9,2	10	9,6	5	5	5	5
20	4	0	1	2	2	5	9,3	9,3	9,3	9,3	5	5	5	5
21	2	0	1		2	4	8	7,5	7	7,5	3,2	3,7	4,2	3,7
22	3				2	1	9	8	7,7	8,2	3,3	3,3	2,7	3,1
23	3	0	2	2	3	2	9,7	9	7,3	8,7	3,7	3,3	2	3
24	3	0	1	2	3	1	8,3	8,2	8,3	8,3	4,2	4,3	4,5	4,3
25	4	0	1	2			8,5	8,2	8,2	8,3	4,3	4,3	4,5	4,4
26	2	1		2	1	1	9,8	10	8,3	9,3	4,8	5	4,5	4,8
27	2	1	2	2	4	5	3	2	10	5	4	1	5	3,3
28	1	0	2	2	4	4	7,6	7	6,6	7	3,7	4,3	5	4,3
29	3	7	1	2	2	2	7,4	6,6	6,2	6,7	5	5	5	5
30	5	0	1	2	1	1	6,7	7,7	9,3	7,9	3,3	3,3	3,3	3,3
31	3	0	1	2	2	4	9,8	9	7,8	8,8	3,8	4	3,5	3,8
x1sem reprs.	becay	latd	Emad	Epad	A.emoc	A.cjo	A.ayuda	A.total	R.emoc	R.cjo	R.ayuda	R.total		

Apoyo Social Percibido

Tecnología Médica - Sede San Felipe

Sujeto	Atribución Causal											
	ic.ev	ic.fv	ic.em	ic.fm	ie.ev	ie.fv	ie.em	ie.fm	ex.ev	ex.fv	ex.em	ex.fm
1	19	7	20	8	22	9	24	6	8	14	9	20
2	19	1	22	6	28	9	27	9	9	7	14	12
3	19	21	30	4	22	23	23	9	8	12	9	16
4	20	7	8	17	30	2	24	9	2	6	15	14
5	12	18	27	15	23	15	27	9	21	21	12	17
6	28	0	2	27	20	7	17	13	7	19	24	11
7	26	15	26	16	28	20	24	16	3	16	11	26
8	15	16	8	19	21	17	14	18	12	13	19	13
9	22	12	28	1	24	17	23	15	6	19	14	27
10	12	16	4	27	29	8	21	11	5	9	18	9
11	12	18	25	4	25	1	26	1	5	8	11	9
12	16	20	24	7	19	14	23	13	6	9	2	9
13	16	13	14	14	25	10	22	10	8	18	20	14
14	21	9	25	5	22	16	22	8	11	15	19	9
15	13	16	30	1	29	2	30	2	19	19	13	13
16	18	13	5	16	19	19	15	17	12	9	17	10
17	30	5	5	28	17	17	12	19	5	29	25	10
18	14	1	9	9	19	22	21	2	11	14	22	17
19	25	19	26	18	29	17	24	18	4	9	9	17
20	11	17	25	0	16	5	26	1	11	14	8	19
21	28	1	4	21	25	7	15	6	3	15	13	7
22	20	26	25	14	25	19	28	17	12	20	16	20
23	19	8	13	13	21	10	18	10	12	14	15	14
24	17	11	19	11	22	4	21	8	14	17	17	15
25	21	8	28	4	26	12	29	8	15	15	13	17
26	25	15	23	15	22	14	17	10	9	13	7	20
27	17	16	24	13	20	20	17	24	12	19	17	16
28	14	6	21	6	22	24	14	22	14	15	13	10
29	16	10	20	11	18	19	20	14	19	19	18	22
30	30	12	28	4	30	25	29	20	2	3	6	10
31	24	15	19	18	23	15	20	17	9	13	12	14
	ic.ev	ic.fv	ic.em	ic.fm	ie.ev	ie.fv	ie.em	ie.fm	ex.ev	ex.fv	ex.em	ex.fm
Atribución Causal												

Tecnología Médica - Sede San Felipe

Sujeto	Autoconcepto				Estrategias de Aprendizaje						Metas		
	Gral	Acad	Mat	Verb	c.sel	c.org	c.elab	nc.mcmf	mc.ctrl	mc.obj	aprend	ref.soc	logro
1	14	25	21	23	17	16	19	19	20	20	31	5	26
2	15	23	24	12	22	21	24	23	23	24	38	7	27
3	14	22	22	18	16	16	16	14	16	13	24	5	28
4	15	23	24	19	20	18	23	20	21	24	34	13	29
5	15	24	20	21	20	19	24	22	24	23	37	15	30
6	16	31	25	24	25	23	23	16	18	22	36	6	29
7	15	23	29	18	19	22	18	22	21	22	38	29	30
8	9	28	19	21	16	16	14	14	16	18	29	13	23
9	12	22	26	31	18	9	23	21	21	20	36	22	21
10	13	29	25	23	11	19	21	22	21	23	37	19	28
11	11	20	20	24	22	22	19	20	20	21	36	2	21
12	12	23	20	21	20	18	16	17	20	15	24	14	24
13	12	28	23	29	18	18	20	22	24	22	40	23	30
14	15	24	24	19	19	15	21	20	21	21	34	16	29
15	15	25	22	22	25	16	25	25	24	24	40	6	29
16	13	21	26	17	23	21	19	24	19	22	33	27	30
17	22	27	29	27	21	20	25	19	19	21	40	20	30
18	10	15	21	19	14	8	10	20	17	12	37	3	30
19	13	25	21	20	16	16	23	23	23	24	37	20	28
20	13	22	20	24	24	23	22	24	24	20	38	11	30
21	14	26	27	22	16	16	16	13	16	17	27	16	29
22	18	28	24	24	20	14	15	19	15	22	28	16	28
23	12	25	19	20	19	17	20	20	19	21	31	24	28
24	16	26	22	28	25	25	22	19	21	18	35	25	29
25	13	25	21	21	19	24	22	25	22	22	38	17	30
26	14	23	21	24	19	18	19	19	20	21	33	16	30
27	18	25	23	32	14	13	20	8	22	10	38	2	15
28	12	22	22	26	19	15	21	20	13	19	35	14	27
29	11	25	24	17	18	16	17	18	19	15	24	16	27
30	15	25	23	30	21	21	24	25	23	23	36	12	30
31	16	21	21	31	19	16	25	20	16	21	35	8	29
	Gral	Acad	Mat	Verb	c.sel	c.org	c.elab	nc.mcmf	mc.ctrl	mc.obj	aprend	ref.soc	logro
	Autoconcepto				Estrategias de Aprendizaje						Metas		

ANEXO D

COEFICIENTES DE CORRELACIÓN RHO DE SPEARMAN

		Promedio	Ap Emoc	Ap Cjo	Ap Ayuda	Ap Ttl	Rec Emoc	Rec Cjo	Rec Ayuda	Rec Ttl
Promedio	rho	1,000	0,087	0,078	0,076	0,149	0,247	0,171	0,156	0,214
Ap Emoc	rho	0,087	1,000	0,605	0,414	0,723	0,460	0,296	0,224	0,372
Ap Cjo	rho	0,078	0,605	1,000	0,330	0,743	0,375	0,356	0,226	0,385
Ap Ayuda	rho	0,076	0,414	0,330	1,000	0,669	0,325	0,341	0,334	0,381
Ap Ttl	rho	0,149	0,723	0,743	0,669	1,000	0,442	0,438	0,283	0,467
Rec Emoc	rho	0,247	0,460	0,375	0,325	0,442	1,000	0,646	0,443	0,815
Rec Cjo	rho	0,171	0,296	0,356	0,341	0,438	0,646	1,000	0,556	0,819
Rec Ayuda	rho	0,156	0,224	0,226	0,334	0,283	0,443	0,556	1,000	0,674
Rec Ttl	rho	0,214	0,372	0,385	0,381	0,467	0,815	0,819	0,674	1,000
Ac.ic.ev	rho	0,020	-0,071	-0,015	-0,052	-0,037	-0,062	0,012	-0,133	-0,060
Ac.ic.fv	rho	0,169	0,059	0,127	0,174	0,118	0,039	-0,023	0,101	0,037
Ac.ic.em	rho	0,273	0,035	0,043	0,071	0,068	0,043	0,058	0,083	0,069
Ac.ic.fm	rho	-0,191	0,026	0,014	-0,048	-0,009	-0,091	-0,072	-0,106	-0,110
Ac.ie.ev	rho	0,097	0,086	0,051	0,030	0,050	0,182	0,106	-0,042	0,154
Ac.ie.fv	rho	0,054	-0,039	-0,052	0,071	-0,040	0,006	0,044	-0,023	-0,013
Ac.ie.em	rho	0,323	0,244	0,110	0,160	0,166	0,257	0,191	0,138	0,202
Ac.ie.fm	rho	-0,149	-0,096	-0,100	-0,055	-0,134	-0,076	-0,074	-0,031	-0,066
Ac.ex.ev	rho	0,043	-0,034	-0,039	0,064	0,021	0,151	0,147	0,096	0,115
Ac.ex.fv	rho	-0,027	-0,047	0,017	-0,023	-0,055	-0,087	-0,106	-0,032	-0,090
Ac.ex.em	rho	-0,115	0,024	-0,016	0,014	-0,034	-0,005	0,031	-0,011	-0,072
Ac.ex.fm	rho	0,154	0,081	0,099	0,061	0,132	0,135	0,126	0,073	0,106
A-c.gral	rho	-0,050	-0,031	-0,107	0,035	-0,057	0,011	0,004	0,097	-0,009
A-c.acad	rho	-0,060	-0,055	-0,076	-0,108	-0,070	-0,137	0,003	-0,146	-0,105
A-c.mat	rho	-0,111	0,048	0,046	0,064	0,052	0,009	-0,024	-0,115	-0,051
A-c.verbal	rho	0,091	-0,049	-0,147	-0,136	-0,098	-0,087	-0,090	-0,083	-0,081
EA.c.sel	rho	0,091	0,208	0,177	0,144	0,156	0,085	0,090	0,076	0,146
EA.c.org	rho	0,189	0,135	0,125	0,062	0,094	0,071	0,034	0,061	0,057
EA.c.elab	rho	0,108	0,113	0,169	0,171	0,157	0,100	0,114	0,063	0,142
EA.mc.mc	rho	0,226	0,107	0,130	-0,061	0,036	0,160	0,076	-0,033	0,137
EA.mc.myc	rho	0,218	0,162	0,131	0,092	0,079	0,192	0,133	0,105	0,245
EA.mc.obj	rho	0,157	0,147	0,060	0,073	0,089	0,235	0,181	0,074	0,222
MA.aprz	rho	0,072	0,157	0,178	0,196	0,169	0,146	0,214	0,170	0,230
MA.ref	rho	-0,033	0,010	0,070	-0,003	0,065	0,026	0,101	0,139	0,098
MA.logr	rho	0,058	-0,006	0,023	-0,030	-0,029	0,049	0,054	0,009	0,092

		Ac.ic.ev	Ac.ic.fv	Ac.ic.em	Ac.ic.fm	Ac.ie.ev	Ac.ie.fv	Ac.ie.em	Ac.ie.fm	Ac.ex.ev	Ac.ex.fv	Ac.ex.em	Ac.ex.fm
omedio	rho	0,020	0,169	0,273	-0,191	0,097	0,054	0,323	-0,149	0,043	-0,027	-0,115	0,154
Emoc	rho	-0,071	0,059	0,035	0,026	0,086	-0,039	0,244	-0,096	-0,034	-0,047	0,024	0,081
Cjo	rho	-0,015	0,127	0,043	0,014	0,051	-0,052	0,110	-0,100	-0,039	0,017	-0,016	0,099
Ayuda	rho	-0,052	0,174	0,071	-0,048	0,030	0,071	0,160	-0,055	0,064	-0,023	0,014	0,061
Ttl	rho	-0,037	0,118	0,068	-0,009	0,050	-0,040	0,166	-0,134	0,021	-0,055	-0,034	0,132
ic Emoc	rho	-0,062	0,039	0,043	-0,091	0,182	0,006	0,257	-0,076	0,151	-0,087	-0,005	0,135
ic Cjo	rho	0,012	-0,023	0,058	-0,072	0,106	0,044	0,191	-0,074	0,147	-0,106	0,031	0,126
ic Ayuda	rho	-0,133	0,101	0,083	-0,106	-0,042	-0,023	0,138	-0,031	0,096	-0,032	-0,011	0,073
ic Ttl	rho	-0,060	0,037	0,069	-0,110	0,154	-0,013	0,202	-0,066	0,115	-0,090	-0,072	0,106
ic.ev	rho	1,000	-0,235	0,084	0,360	0,231	0,061	-0,074	0,368	-0,323	0,138	0,060	-0,032
ic.fv	rho	-0,235	1,000	0,315	-0,107	-0,090	0,248	0,147	-0,007	0,231	0,052	-0,178	0,140
ic.em	rho	0,084	0,315	1,000	-0,415	0,040	0,202	0,466	0,003	0,002	0,022	-0,453	0,199
ic.fm	rho	0,360	-0,107	-0,415	1,000	0,158	-0,032	-0,271	0,295	-0,131	0,331	0,302	0,052
ie.ev	rho	0,231	-0,090	0,040	0,158	1,000	-0,230	0,407	0,028	-0,320	-0,012	-0,163	0,108
ie.fv	rho	0,061	0,248	0,202	-0,032	-0,230	1,000	-0,030	0,316	0,262	0,011	0,084	0,048
ie.em	rho	-0,074	0,147	0,466	-0,271	0,407	-0,030	1,000	-0,201	-0,074	0,011	-0,267	0,285
ie.fm	rho	0,368	-0,007	0,003	0,295	0,028	0,316	-0,201	1,000	0,014	0,126	0,129	-0,010
ex.ev	rho	-0,323	0,231	0,002	-0,131	-0,320	0,262	-0,074	0,014	1,000	0,161	0,249	0,117
ex.fv	rho	0,138	0,052	0,022	0,331	-0,012	0,011	0,011	0,126	0,161	1,000	0,216	0,306
ex.em	rho	0,060	-0,178	-0,453	0,302	-0,163	0,084	-0,267	0,129	0,249	0,216	1,000	0,058
ex.fm	rho	-0,032	0,140	0,199	0,052	0,108	0,048	0,285	-0,010	0,117	0,306	0,058	1,000
-c.gral	rho	0,030	0,046	-0,172	0,152	-0,063	0,010	-0,162	0,141	0,271	0,167	0,283	-0,005
-c.acad	rho	0,126	-0,231	-0,209	0,358	0,003	-0,123	-0,179	0,172	0,031	0,261	0,240	0,175
-c.mat	rho	0,209	-0,135	-0,129	0,161	0,059	0,028	-0,066	0,223	0,006	0,133	0,216	0,021
-c.verbal	rho	0,272	-0,193	0,171	-0,054	-0,025	0,071	0,042	0,197	-0,187	0,104	-0,046	0,046
A.c.sel	rho	0,183	-0,030	0,102	0,080	0,324	-0,137	0,218	0,015	-0,233	0,037	-0,204	-0,051
A.c.org	rho	0,164	0,040	0,146	0,079	0,306	-0,136	0,289	-0,002	-0,196	0,062	-0,095	0,056
A.c.elab	rho	0,215	-0,073	0,093	0,072	0,427	-0,052	0,185	0,119	-0,128	0,036	-0,089	0,030
A.mc.mc	rho	0,181	-0,152	0,159	0,030	0,424	-0,145	0,264	0,014	-0,281	0,002	-0,151	0,031
A.mc.myc	rho	0,058	-0,091	0,140	-0,046	0,317	-0,153	0,293	-0,065	-0,284	-0,045	-0,245	0,026
A.mc.obj	rho	0,226	-0,146	0,055	0,144	0,398	-0,095	0,247	0,103	-0,281	-0,041	-0,167	0,030
IA.aprz	rho	0,051	-0,079	0,080	-0,029	0,344	-0,071	0,323	-0,029	-0,198	-0,054	-0,123	0,116
IA.ref	rho	0,012	-0,036	-0,107	0,153	0,109	-0,162	-0,042	0,011	0,001	0,084	0,100	0,118
IA.logro	rho	0,111	0,018	0,026	0,129	0,393	-0,122	0,199	-0,051	-0,200	0,071	-0,093	0,104

		A-c.gral	A-c.acad	A-c.mat	A-c.verb	EA.c.sel	EA.c.org	EA.c.elab	EA.mc.m	EA.mc.my	EA.mc.ob	MA.aprz	MA.ref	MA.logro
omedio	rho	-0,050	-0,060	-0,111	0,091	0,091	0,189	0,108	0,226	0,218	0,157	0,072	-0,033	0,058
Emoc	rho	-0,031	-0,055	0,048	-0,049	0,208	0,135	0,113	0,107	0,162	0,147	0,157	0,010	-0,006
Cjo	rho	-0,107	-0,076	0,046	-0,147	0,177	0,125	0,169	0,130	0,131	0,060	0,178	0,070	0,023
Ayuda	rho	0,035	-0,108	0,064	-0,136	0,144	0,062	0,171	-0,061	0,092	0,073	0,196	-0,003	-0,030
Ttl	rho	-0,057	-0,070	0,052	-0,098	0,156	0,094	0,157	0,036	0,079	0,089	0,169	0,065	-0,029
c Emoc	rho	0,011	-0,137	0,009	-0,087	0,085	0,071	0,100	0,160	0,192	0,235	0,146	0,026	0,049
c Cjo	rho	0,004	0,003	-0,024	-0,090	0,090	0,034	0,114	0,076	0,133	0,181	0,214	0,101	0,054
c Ayuda	rho	0,097	-0,146	-0,115	-0,083	0,076	0,061	0,063	-0,033	0,105	0,074	0,170	0,139	0,009
c Ttl	rho	-0,009	-0,105	-0,051	-0,081	0,146	0,057	0,142	0,137	0,245	0,222	0,230	0,098	0,092
ic.ev	rho	0,030	0,126	0,209	0,272	0,183	0,164	0,215	0,181	0,058	0,226	0,051	0,012	0,111
ic.fv	rho	0,046	-0,231	-0,135	-0,193	-0,030	0,040	-0,073	-0,152	-0,091	-0,146	-0,079	-0,036	0,018
ic.em	rho	-0,172	-0,209	-0,129	0,171	0,102	0,146	0,093	0,159	0,140	0,055	0,080	-0,107	0,026
ic.fm	rho	0,152	0,358	0,161	-0,054	0,080	0,079	0,072	0,030	-0,046	0,144	-0,029	0,153	0,129
ie.ev	rho	-0,063	0,003	0,059	-0,025	0,324	0,306	0,427	0,424	0,317	0,398	0,344	0,109	0,393
ie.fv	rho	0,010	-0,123	0,028	0,071	-0,137	-0,136	-0,052	-0,145	-0,153	-0,095	-0,071	-0,162	-0,122
ie.em	rho	-0,162	-0,179	-0,066	0,042	0,218	0,289	0,185	0,264	0,293	0,247	0,323	-0,042	0,199
ie.fm	rho	0,141	0,172	0,223	0,197	0,015	-0,002	0,119	0,014	-0,065	0,103	-0,029	0,011	-0,051
ex.ev	rho	0,271	0,031	0,006	-0,187	-0,233	-0,196	-0,128	-0,281	-0,284	-0,281	-0,198	0,001	-0,200
ex.fv	rho	0,167	0,261	0,133	0,104	0,037	0,062	0,036	0,002	-0,045	-0,041	-0,054	0,084	0,071
ex.em	rho	0,283	0,240	0,216	-0,046	-0,204	-0,095	-0,089	-0,151	-0,245	-0,167	-0,123	0,100	-0,093
ex.fm	rho	-0,005	0,175	0,021	0,046	-0,051	0,056	0,030	0,031	0,026	0,030	0,116	0,118	0,104
c.gral	rho	1,000	0,256	0,279	-0,041	-0,025	-0,046	-0,012	-0,049	-0,073	-0,074	-0,085	0,083	-0,106
c.acad	rho	0,256	1,000	0,255	0,125	0,016	-0,002	0,065	0,111	0,089	0,108	0,019	0,074	-0,026
c.mat	rho	0,279	0,255	1,000	0,172	-0,036	0,030	0,042	0,022	-0,036	0,077	0,027	0,118	-0,157
c.verbal	rho	-0,041	0,125	0,172	1,000	0,065	0,085	0,091	0,204	0,223	0,211	0,225	0,041	0,028
A.c.sel	rho	-0,025	0,016	-0,036	0,065	1,000	0,617	0,418	0,411	0,462	0,451	0,387	0,104	0,337
A.c.org	rho	-0,046	-0,002	0,030	0,085	0,617	1,000	0,438	0,372	0,421	0,306	0,408	0,081	0,267
A.c.elab	rho	-0,012	0,065	0,042	0,091	0,418	0,438	1,000	0,506	0,407	0,461	0,502	0,053	0,289
A.mc.mc	rho	-0,049	0,111	0,022	0,204	0,411	0,372	0,506	1,000	0,677	0,660	0,446	0,048	0,308
A.mc.myc	rho	-0,073	0,089	-0,036	0,223	0,462	0,421	0,407	0,677	1,000	0,623	0,512	0,100	0,301
A.mc.obj	rho	-0,074	0,108	0,077	0,211	0,451	0,306	0,461	0,660	0,623	1,000	0,441	0,042	0,276
A.aprz	rho	-0,085	0,019	0,027	0,225	0,387	0,408	0,502	0,446	0,512	0,441	1,000	0,172	0,262
A.ref	rho	0,083	0,074	0,118	0,041	0,104	0,081	0,053	0,048	0,100	0,042	0,172	1,000	0,222
A.logro	rho	-0,106	-0,026	-0,157	0,028	0,337	0,267	0,289	0,308	0,301	0,276	0,262	0,222	1,000

ANEXO E

TABLAS CRUZADAS DE PRUEBA JI CUADRADA

Promedio * Apoyo Emocional

		Ap. Emoc.			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Promedio	4,5 o menor	6	2	0	8
	4,6 a 5,0	19	15	4	38
	5,1 a 5,5	28	25	14	67
	5,6 a 6,0	15	19	6	40
	6,1 o mayor	5	2	0	7
Total		73	63	24	160

Promedio * Apoyo de Consejo

		Ap. Cjo.			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Promedio	4,5 o menor	4	3	1	8
	4,6 a 5,0	21	13	4	38
	5,1 a 5,5	30	29	8	67
	5,6 a 6,0	17	15	8	40
	6,1 o mayor	5	1	1	7
Total		77	61	22	160

Promedio * Apoyo de Ayuda

		Ap. Ayuda			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Promedio	4,5 o menor	4	4	0	8
	4,6 a 5,0	24	7	7	38
	5,1 a 5,5	30	23	14	67
	5,6 a 6,0	18	14	8	40
	6,1 o mayor	5	2	0	7
Total		81	50	29	160

Promedio * Apoyo Funcional Total

		Ap. Func. Ttl.			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Promedio	4,5 o menor	3	5	0	8
	4,6 a 5,0	23	13	2	38
	5,1 a 5,5	28	27	12	67
	5,6 a 6,0	14	19	7	40
	6,1 o mayor	5	1	1	7
Total		73	65	22	160

Promedio * Reciprocidad Emocional

		Rec. Emoc.			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Promedio	4,5 o menor	8	0	0	8
	4,6 a 5,0	27	6	5	38
	5,1 a 5,5	35	14	18	67
	5,6 a 6,0	15	14	11	40
	6,1 o mayor	4	3	0	7
Total		89	37	34	160

Promedio * Reciprocidad de Consejo

		Rec. Cjo.			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Promedio	4,5 o menor	4	3	1	8
	4,6 a 5,0	24	9	5	38
	5,1 a 5,5	33	22	12	67
	5,6 a 6,0	14	17	9	40
	6,1 o mayor	4	1	2	7
Total		79	52	29	160

Promedio * Reciprocidad de Ayuda

		Rec. Ayuda		Total
		Bajo	Medio	
Promedio	4,5 o menor	4	4	8
	4,6 a 5,0	21	17	38
	5,1 a 5,5	27	40	67
	5,6 a 6,0	13	27	40
	6,1 o mayor	3	4	7
Total		68	92	160

Promedio * Reciprocidad Funcional Total

		Rec. Func. Ttl.			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Promedio	4,5 o menor	6	2	0	8
	4,6 a 5,0	22	12	4	38
	5,1 a 5,5	32	22	13	67
	5,6 a 6,0	12	17	11	40
	6,1 o mayor	4	3	0	7
Total		76	56	28	160

Promedio * Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Verbal

		ac.ic.ev			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Promedio	4,5 o menor	5	3	0	8
	4,6 a 5,0	17	10	11	38
	5,1 a 5,5	37	22	8	67
	5,6 a 6,0	16	18	6	40
	6,1 o mayor	3	2	2	7
Total		78	55	27	160

Promedio * Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Verbal

		ac.ic.fv			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Promedio	4,5 o menor	5	2	1	8
	4,6 a 5,0	25	10	3	38
	5,1 a 5,5	33	17	17	67
	5,6 a 6,0	17	13	10	40
	6,1 o mayor	4	2	1	7
Total		84	44	32	160

Promedio * Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Éxito Matemático

		ac.ic.em			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Promedio	4,5 o menor	3	4	1	8
	4,6 a 5,0	27	7	4	38
	5,1 a 5,5	29	27	11	67
	5,6 a 6,0	13	15	12	40
	6,1 o mayor	2	2	3	7
Total		74	55	31	160

Promedio * Atribuciones Causales Internas de Capacidad para Fracaso Matemático

		ac.ic.fm			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Promedio	4,5 o menor	4	2	2	8
	4,6 a 5,0	12	16	10	38
	5,1 a 5,5	38	19	10	67
	5,6 a 6,0	22	13	5	40
	6,1 o mayor	5	2	0	7
Total		81	52	27	160

Promedio * Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Verbal

		ac.ie.ev			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Promedio	4,5 o menor	5	2	1	8
	4,6 a 5,0	16	18	4	38
	5,1 a 5,5	38	20	9	67
	5,6 a 6,0	12	21	7	40
	6,1 o mayor	4	2	1	7
Total		75	63	22	160

Promedio * Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Verbal

		ac.ie.fv			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Promedio	4,5 o menor	5	2	1	8
	4,6 a 5,0	16	18	4	38
	5,1 a 5,5	32	23	12	67
	5,6 a 6,0	18	14	8	40
	6,1 o mayor	3	1	3	7
Total		74	58	28	160

Promedio * Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Éxito Matemático

		ac.ie.em			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Promedio	4,5 o menor	6	1	1	8
	4,6 a 5,0	27	9	2	38
	5,1 a 5,5	32	24	11	67
	5,6 a 6,0	12	17	11	40
	6,1 o mayor	2	4	1	7
Total		79	55	26	160

Promedio * Atribuciones Causales Internas de Esfuerzo para Fracaso Matemático

		ac.ie.fm			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Promedio	4,5 o menor	4	3	1	8
	4,6 a 5,0	13	17	8	38
	5,1 a 5,5	39	23	5	67
	5,6 a 6,0	24	13	3	40
	6,1 o mayor	2	3	2	7
Total		82	59	19	160

Promedio * Atribuciones Causales Externas para Éxito Verbal

		ac.ex.ev			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Promedio	4,5 o menor	4	3	1	8
	4,6 a 5,0	20	13	5	38
	5,1 a 5,5	32	20	15	67
	5,6 a 6,0	18	18	4	40
	6,1 o mayor	3	2	2	7
Total		77	56	27	160

Promedio * Atribuciones Causales Externas para Fracaso Verbal

		ac.ex.fv			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Promedio	4,5 o menor	3	2	3	8
	4,6 a 5,0	17	14	7	38
	5,1 a 5,5	47	14	6	67
	5,6 a 6,0	16	15	9	40
	6,1 o mayor	6	1	0	7
Total		89	46	25	160

Promedio * Atribuciones Causales Externas para Éxito Matemático

		ac.ex.em			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Promedio	4,5 o menor	4	3	1	8
	4,6 a 5,0	12	19	7	38
	5,1 a 5,5	31	27	9	67
	5,6 a 6,0	19	16	5	40
	6,1 o mayor	4	3	0	7
Total		70	68	22	160

Promedio * Atribuciones Causales Externas para Fracaso Matemático

		ac.ex.fm			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Promedio	4,5 o menor	4	2	2	8
	4,6 a 5,0	19	16	3	38
	5,1 a 5,5	38	22	7	67
	5,6 a 6,0	11	20	9	40
	6,1 o mayor	4	2	1	7
Total		76	62	22	160

Promedio * Autoconcepto General

		AC.gral			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Promedio	4,5 o menor	3	3	2	8
	4,6 a 5,0	22	12	4	38
	5,1 a 5,5	31	26	10	67
	5,6 a 6,0	24	12	4	40
	6,1 o mayor	4	3	0	7
Total		84	56	20	160

Promedio * Autoconcepto Académico

		AC.acad			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Promedio	4,5 o menor	2	4	2	8
	4,6 a 5,0	16	16	6	38
	5,1 a 5,5	37	21	9	67
	5,6 a 6,0	18	15	7	40
	6,1 o mayor	5	1	1	7
Total		78	57	25	160

Promedio * Autoconcepto Académico Matemático

		AC.mat			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Promedio	4,5 o menor	4	3	1	8
	4,6 a 5,0	13	19	6	38
	5,1 a 5,5	37	23	7	67
	5,6 a 6,0	20	14	6	40
	6,1 o mayor	5	2	0	7
Total		79	61	20	160

Promedio * Autoconcepto Académico Verbal

		AC.verb			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Promedio	4,5 o menor	3	4	1	8
	4,6 a 5,0	18	16	4	38
	5,1 a 5,5	36	23	8	67
	5,6 a 6,0	14	22	4	40
	6,1 o mayor	2	2	3	7
Total		73	67	20	160

Promedio * Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Selección

		EA.c.sel			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Promedio	4,5 o menor	5	3	0	8
	4,6 a 5,0	20	12	6	38
	5,1 a 5,5	35	20	12	67
	5,6 a 6,0	15	20	5	40
	6,1 o mayor	3	4	0	7
Total		78	59	23	160

Promedio * Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Organización

		EA.c.org			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Promedio	4,5 o menor	6	1	1	8
	4,6 a 5,0	22	10	6	38
	5,1 a 5,5	39	17	11	67
	5,6 a 6,0	13	16	11	40
	6,1 o mayor	3	4	0	7
Total		83	48	29	160

Promedio * Estrategia de Aprendizaje Cognitiva de Elaboración

		EA.c.elab			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Promedio	4,5 o menor	4	3	1	8
	4,6 a 5,0	20	13	5	38
	5,1 a 5,5	36	12	19	67
	5,6 a 6,0	16	16	8	40
	6,1 o mayor	2	3	2	7
Total		78	47	35	160

Promedio * Estrategia de Aprendizaje Metacognitiva de Metacompreensión

		EA.mc.mc			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Promedio	4,5 o menor	3	4	1	8
	4,6 a 5,0	23	10	5	38
	5,1 a 5,5	29	31	7	67
	5,6 a 6,0	10	21	9	40
	6,1 o mayor	2	4	1	7
Total		67	70	23	160

Promedio * Meta Académica de Logro

		MA. logro		Total
		Bajo	Medio	
Promedio	4,5 o menor	1	7	8
	4,6 a 5,0	14	24	38
	5,1 a 5,5	31	36	67
	5,6 a 6,0	10	30	40
	6,1 o mayor	2	5	7
Total		58	102	160

