

M
A12 am
2003
c-1

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

“METAS ACADÉMICAS, ATRIBUCIÓN CAUSAL, AUTOCONCEPTO
ACADÉMICO, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y APOYO SOCIAL PERCIBIDO,
EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA
DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN”

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

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

POR

ANDREA ALARCÓN ROMA Y
SARA SANHUEZA PIZARRO

PROFESORA
PATROCINANTE
BIANCA DAPELO PELLERANO

VIÑA DEL MAR, CHILE

ENERO 2003

Rep. 993

N. Ranc 52962

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente en nuestro país, a nivel de políticas educativas, se han desarrollado cambios, que han significado una profunda renovación en la educación chilena. Se ha generado la necesidad de fortalecer la profesión docente, dotándola de las condiciones que le permitan un adecuado contexto para su desarrollo y así ejercer su labor en el mejor nivel posible. Es por esto, que la profesionalización docente requiere ser tomada en cuenta como un elemento central para el mejoramiento de la calidad de la educación, la preparación de los futuros docentes se vuelve un aspecto clave para el desarrollo de la profesión, por lo que las escuelas de pedagogía tienen la misión de formar a los educadores de la sociedad, personas que están llamadas a proporcionar un modelo y transmitir los valores y orientaciones que están en la base de todo auténtico proceso de enseñanza. Los estudiantes de pedagogía deben poseer un sólido conocimiento en ciertas disciplinas de base de la educación y en las materias que constituyen su campo de especialización pedagógica, deben, también, prepararse para ejercer posteriormente una diversidad de roles: como enseñantes en una sala de clases, como miembros de un equipo docente, como consejeros de los padres y alumnos, como encargados del orden en la escuela, como personas de influencia en su comunidad.

1.1 Contextualización

En el mundo contemporáneo la educación es una de las principales fuerzas impulsoras del desarrollo humano y por tanto existe la necesidad de orientar con un sentido de progreso los cambios de largo alcance que enfrenta la sociedad actual. Entre otros factores, influyen en la creciente importancia del sector educación, la

globalización económica y cultural, el incremento de la competitividad internacional, la revolución de las tecnologías de la información y el acelerado incremento del conocimiento.

Dichos cambios demandan una reflexión crítica y constructiva sobre nuestra realidad, transformando los problemas y desafíos en materias de investigación y promoviendo el debate entre las diferentes alternativas de solución, al mismo tiempo que exigen un esfuerzo superior en orden a preservar la identidad nacional y fomentar el patrimonio cultural.

De este modo, el MECE Superior es un programa que asegura la relevancia de las políticas de Educación Superior, en el marco de un Estado con un rol más proactivo, que evalúa y promueve la calidad mediante un marco normativo de estímulos financieros y de información pública, siendo respetuoso de la autonomía de las instituciones.

Los componentes del programa han sido diseñados de modo de abordar estratégicamente distintos aspectos del sistema: cualitativos, institucionales, de financiamiento, de niveles formativos (técnicos superiores, pregrado y postgrado). En estos ámbitos se ha constatado que hay deficiencias que superar y, a la vez, una experiencia acumulada e importantes logros, además de una masa crítica que ofrece bases para una acción eficiente de reforzamiento y cambio.

Tal como se observa en otras naciones que registran una rápida expansión del sistema de educación superior, dicho crecimiento no está exento de desafíos, los que se presentan en diversos ámbitos: desde la perspectiva del marco institucional y regulatorio, en torno al impacto del crecimiento en la calidad y equidad del sistema,

en la distribución de la oferta y en las demandas de un planeamiento a mediano y largo plazo.

La reforma educacional estará incompleta si el país no hace también un esfuerzo complementario en el nivel superior y no vincula en forma más clara todos los niveles que integran el sistema de enseñanza del país.

En síntesis, se puede afirmar que los principales desafíos, problemas y necesidades de la educación superior chilena son los siguientes:

- a) Mejorar la Calidad,
- b) Aumentar la Equidad,
- c) Mejorar la Articulación del Sistema,
- d) Aumentar la Eficiencia,
- e) Perfeccionar el Financiamiento,
- f) Fomentar la Formación de Postgrado y apoyar la investigación, y
- g) Promover y Mejorar la Formación de Técnicos Superiores

1.2 Profesionalización Docente

Para llevar adelante una profunda renovación en la educación chilena se requiere fortalecer la profesión docente, dotándola de las condiciones que permitan a los profesores ejercer su labor en el mejor nivel posible y creando un adecuado contexto para su desarrollo. Crear estas condiciones favorables implica actuar simultáneamente sobre varios aspectos de la misma: la formación de los futuros profesionales; el perfeccionamiento de los profesores en ejercicio, las condiciones de trabajo de los maestros en las escuelas y liceos; la organización del establecimiento docente; la situación del mercado laboral de la profesión y el funcionamiento de los demás elementos que inciden en el desempeño de la profesión.

La profesionalización docente requiere ser tomada en cuenta como un elemento central para el mejoramiento de la calidad de la educación. Normalmente se considera como profesión, desde un significado social un trabajo que se liga fundamentalmente a :

a) Un quehacer que requiere estudios específicos, de nivel superior y que posee la certificación correspondiente.

b) "...una retribución económica claramente superior a otros trabajadores que no necesitan estudios específicos para desempeñar su tarea... es importante que el sector docente sea reconocido como profesional para distanciarse de los sectores populares y de trabajadores"(Vera, R. 1989).

c) La necesidad de autonomía profesional, contando con la capacidad de tomar decisiones sobre su quehacer.

En la actualidad, la discusión sobre la profesionalización docente va más allá del reconocimiento social. Se define a partir de los elementos constitutivos del quehacer mismo. Se pregunta en qué medida el quehacer docente necesario para el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación es un quehacer profesional.

“Concebir a un profesor como un profesional implica entender al docente como quien posee dominio de un saber específico y complejo, como es un saber pedagógico; que comprende los procesos pedagógicos, que diagnostica que investiga los procesos de enseñanza diversos y complejos, que decide con niveles de autonomía sobre los contenidos, métodos y técnicas; que elabora distintas estrategias de enseñanza de acuerdo a la heterogeneidad de los alumnos.

Se concibe al profesor como un profesional que entiende del carácter eminentemente colectivo e institucional del acto de enseñar, en la complejidad de la institución educativa y del sistema escolar.

Entonces, el docente elabora, con otros, las estrategias educativas del establecimiento y participa directa o indirectamente en las políticas educativas. Ligado a lo anterior, el docente como profesional, se responsabiliza por su quehacer, es decir, sabe en definitiva, los porqué y los paraqués de su actuar como docente” (Hevia, 1990)

Se espera que hoy y en el futuro el profesor cumpla una misión esencial: enseñarle a sus alumnos a aprender desarrollando sus disposiciones personales de interacción social (comprensión de la importancia de la familia, comprensión de los derechos y deberes del ciudadano democrático; desarrollo del respeto por los demás), sus capacidades cognitivas fundamentales (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación) y sus conocimientos básicos en diversos

dominios del saber. Para eso se necesita que el educador adquiriera en su formación un adecuado manejo de las competencias profesionales y las destrezas requeridas para organizar el aprendizaje de sus alumnos; un sólido conocimiento de las materias que le corresponde enseñar; una comprensión de los procesos de desarrollo de los niños y adolescentes y la habilidad de motivarlos en la sala de clases; capacidad de reunir y seleccionar información, de trabajar en equipo con los demás docentes del establecimiento y de asumir responsabilidades frente a sus alumnos, los padres y la comunidad.

Es por esto que consideramos que el estudio de variables como metas académicas, atribución causal, autoconcepto académico, estrategias de aprendizaje y apoyo social percibido en futuros educadores, serán un gran aporte para clarificar los desafíos que involucra el perfeccionamiento de las carreras de pedagogía en cuanto a detectar la necesidad de apoyo psicopedagógico, orientar la acción tutorial, optimizar el funcionamiento de cursos de desarrollo personal, o proponer formas alternativas de complementar las áreas que se encuentren disminuidas entre los estudiantes.

En este contexto la revisión bibliográfica revela que no hay estudios a nivel nacional lo que hace pertinente la presente investigación y formularnos las siguientes preguntas:

1.3 Formulación del Problema

- 1 ¿Qué metas académicas, atribuciones de causalidad, autoconcepto académico, estrategias de aprendizaje y Apoyo Social Percibido presenta una muestra de estudiantes iniciales de algunas carreras de pedagogía de la UPLACED?
 - 2 ¿Existen diferencias estadísticamente significativas en las variables metas académicas, atribución causal, autoconcepto académico, estrategias de aprendizaje y Apoyo Social Percibido, asociadas al sexo y carrera de los estudiantes de pedagogía?
 - 3 ¿Qué correlación existe entre las metas académicas, la atribución causal, el autoconcepto académico, las estrategias de aprendizaje y el Apoyo Social Percibido en una muestra de estudiantes iniciales de algunas carreras de pedagogía de la UPLACED?
-

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivos Generales

a) Estudiar las metas académicas, atribución causal, autoconcepto académico, estrategias de aprendizaje y el Apoyo Social Percibido que presenta una muestra de estudiantes iniciales de algunas carreras de pedagogía de la UPLACED.

b) Determinar la existencia de diferencias significativas en las Variables Dependientes (Metas Académicas, Atribución Causal, Autoconcepto Académico, Estrategias de Aprendizaje y Apoyo Social Percibido) según el sexo y la carrera de los estudiantes de la muestra.

c) Establecer la correlación parcial existente entre Variables Dependientes consideradas en este estudio.

2.2 Objetivos Específicos

1. Conocer las Metas Académicas de los estudiantes de la muestra.
 2. Identificar los tipos de Atribución Causal de los estudiantes de la muestra.
 3. Detectar el Autoconcepto Académico de los estudiantes de la muestra.
 4. Establecer los tipos de Estrategias de Aprendizaje de los alumnos de la muestra.
 5. Precisar el nivel de Apoyo Social Percibido de los estudiantes de la muestra.
 6. Determinar la existencia de diferencias significativas entre las Variables Dependientes (Metas Académicas, Atribución Causal, Autoconcepto Académico, Estrategias de Aprendizaje y Apoyo Social Percibido) y el sexo de los estudiantes.
-

7. Detectar la existencia de diferencias significativas entre las Variables Dependientes (Metas Académicas, Atribución Causal, Autoconcepto Académico, Estrategias de Aprendizaje y Apoyo Social Percibido) y la carrera de pertenencia de los estudiantes de la muestra.
8. Conocer la correlación existente entre las Metas Académicas de los estudiantes de la muestra y cada una de las demás Variables Dependientes.
9. Identificar la correlación existente entre la atribución causal de los estudiantes de la muestra y cada una de las demás Variables Dependientes
10. Detectar la correlación existente entre el autoconcepto académico de los estudiantes de la muestra y cada una de las demás Variables Dependientes.
11. Establecer la correlación existente entre las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de la muestra y cada una de las demás Variables Dependientes.
12. Determinar la correlación existente entre el tipo de apoyo social de los estudiantes de la muestra y cada una de las demás Variables Dependientes.

3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Valor Teórico

La información que se obtendrá permitirá hacer un aporte con relación a identificar la relevancia de la variable Apoyo Social Percibido, en el comportamiento del conjunto de variables cognitivo motivacionales estudiadas.

3.2 Valor Metodológico

El presente estudio aporta una base de datos sustantivos que permite generar futuros análisis y promueve futuros procesos de investigación.

Al ser un estudio que utiliza un instrumento aplicado en dos muestras anteriores (Estudiantes de ingeniería en Concepción y de Psicología en Universidad de Valparaíso) se contrasta la validez y los coeficientes de correlación de dicho instrumento con una confiabilidad y validez local de los instrumentos de medición. Además se establece el comportamiento de la relación entre la variable Apoyo Social Percibido, Metas Académicas, Atribución Causal, Autoconcepto Académico y Estrategias de Aprendizaje.

3.3 Valor Empírico

El principal valor de esta investigación radica en el aporte que hace a la Universidad de Playa Ancha, entidad de la cual proviene la muestra, ya que a partir de los resultados esta institución podrá:

1. Detectar requerimientos específicos de apoyo psicopedagógico.
2. Orientar la acción de tutorías.
3. Optimizar el funcionamiento de los talleres de desarrollo personal.

3.4 Valor social

El valor social de esta investigación, permite asegurar la continuidad de los alumnos en el sistema universitario.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 Aproximación al concepto de Motivación

Aunque la motivación es un tema central en educación, la multiplicidad de enfoques que existe sobre este concepto en la actualidad, dificulta la existencia de un marco teórico suficientemente sólido y contrastado que ofrezca una aproximación unificada sobre el fenómeno (Pintrich, 1991, citado por González R. et. al., 1996).

La motivación suele definirse como un estado interno que incita, dirige y mantiene la conducta (woolfolk 1998). La motivación escolar, a su vez, se entiende como el grado de participación y perseverancia de los alumnos en una tarea (Good y Brophy, 1989). Por lo mismo, hay diversos estudios que tratan de sentar ciertas bases para, de algún modo, clasificar el tipo de motivación académica en los estudiantes, la que es básicamente explicada dentro de un continuo que va desde la motivación intrínseca hasta la motivación extrínseca. La diferencia esencial entre ambos tipos de motivación es la razón de actuar del estudiante, es decir, el locus de causalidad de la acción (la procedencia de la causa) que puede ser interna o externa a la persona (woolfolk, 1998).

4.1.1 Motivación intrínseca y motivación extrínseca

La motivación intrínseca se basa en factores internos como necesidades, intereses, curiosidad y disfrute, es decir la tendencia natural a buscar y superar desafíos, cuando se trata de intereses personales y de ejercer las propias capacidades (Deci y Ryan, 1985; Reeve, 1996, citados en Woolffolk 1998), este tipo de motivación no responde a incentivos o castigos porque la actividad es en si misma el

reforzador. Es sencillamente lo que nos motiva a hacer algo cuando no tenemos que hacerlo (Raffini, 1996).

En la motivación extrínseca, a diferencia de la anterior, no interesa la actividad en si misma, sino lo que representa para la persona, como por ejemplo una calificación, evitar un castigo, complacer a una persona significativa (padres, maestros, pares, etc.). (Woolffolk, 1998). Generalmente se asume que la motivación intrínseca es inherentemente mejor que la extrínseca (Arancibia, 1997).

4.1.2 Motivación de Logro

Otro aspecto importante de la motivación es la distinción de Motivación de Logro. David McClelland y John Atkinson en 1953 iniciaron su estudio, indicando que las personas que tienen un deseo por sobresalir en algún campo, triunfar o alcanzar algún nivel de excelencia (Beltrán, 1987), no por alguna recompensa, sino por el solo gusto de hacerlo, tienen una elevada necesidad de logro.

McClelland se centró en la influencia de la motivación de logro , definida como "el deseo de tener éxito".

Hay dos explicaciones generales de la fuente de la motivación de logro: la primera, la explica como un rasgo estable e inconsciente que el individuo tiene en menor o mayor medida; esto se asocia al grupo familiar y cultural de la persona, que refuerza y fomenta las acciones, la iniciativa y la competitividad, permitiendo la propia resolución de conflictos sin castigar los fracasos iniciales (McClelland y Piton, 1983).

La segunda, apunta a ver la motivación de logro como un conjunto de creencias conscientes y valores moldeados principalmente por experiencias recientes con

éxitos y fracasos y factores propios de la situación como la dificultad de la tarea o los incentivos.

Atkinson indica que la conducta humana orientada al logro es el resultado del conflicto aproximación-evitación, es decir, la motivación a lograr el éxito y evitar el fracaso (Beltrán, 1987), considera que todas las personas tienen la necesidad de evitar el fracaso, entonces la motivación resultante será la tendencia mas fuerte entre la motivación de logro y la de evitación del fracaso (Woolfolk, 1998).

4.1.3 Conceptualizaciones acerca de la Motivación

La Motivación ha sido explicada desde distintos enfoques teóricos lo que la constituye en un tema vasto y complejo. A continuación, y a modo de situar teóricamente la variable Atribuciones Causales, se adjuntará un cuadro resumen que según Woolfolk (1999) explica la motivación desde cuatro enfoques teóricos principales.

Cuatro teorías de la motivación

	Conductual	Humanista	Cognoscitivista	Aprendizaje Social
Fuente la motivación	Reforzamiento extrínseco	Reforzamiento intrínseco	Reforzamiento intrínseco	Reforzamiento intrínseco y extrínseco
Influencias importantes	Reforzadores, recompensas, Incentivos y castigos.	Necesidad de autoestima, autorrealización y autodeterminación	Creencias, atribuciones del éxito y el fracaso, expectativas.	Valor de las metas, expectativas de alcanzar las metas
Teóricos destacados	Skinner	Maslow, Deci.	Weiner, Covington	Bandura

Fuente: Anita E. Woolfolk ,Psicología Educativa (1999).

En general, la revisión bibliográfica nos muestra que hasta fechas recientes, los aspectos motivacionales y cognitivos del aprendizaje escolar han sido tratados en forma independiente. Por un lado, los modelos puramente motivacionales aportan información sobre el porqué del trabajo de los estudiantes, de su actividad, su esfuerzo y su persistencia ante las tareas escolares. Por otra parte, los modelos cognitivos del aprendizaje intentan describir como los estudiantes llegar a comprender y domar tales tareas mediante la utilización de diversas fuentes cognitivas (p.ej., conocimientos previos) y destrezas (p.ej., estrategias de aprendizaje) (Núñez, González-Pieneda, García, González-Pumariega, Rocés, Alvarez y González, 1998).

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

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

En la dimensión cognitiva del aprendizaje, tienen mayor importancia las variables como las aptitudes o procesos cognitivos, los conocimientos previos, los

estilos cognitivos y de aprendizaje y, especialmente, las estrategias generales y específicas de aprendizaje; mientras que las variables motivacionales más importantes parecen ser las expectativas del alumno, su percepción del contexto instruccional, sus intereses, metas y actitudes, así como la capacidad percibida para la realización correcta de las tareas académicas (Nuñez et al. 1998). Dentro del ámbito motivaciones, considera el autoconcepto como una de las variables más importantes, ya que incide significativamente en el correcto funcionamiento del ámbito cognitivo.

Las investigaciones actuales, ponen de manifiesto que la participación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta considerablemente cuando este se siente autocompetente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades, tiene altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje (Nuñez et al., 1998).

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

Este punto de vista integrativo es el que predomina en las teorías metacognitivas que en la actualidad se están elaborando. Por esta razón, la idea fundamental que subyace a estas teorías y modelos es que la dimensión afectiva interactúa e influye significativamente en la determinación del esfuerzo que el alumno está dispuesto a emplear para la puesta en marcha de las variables de orden

cognitivo y metacognitivo con el objeto de lograr un aprendizaje óptimo y significativo (Nuñez et al., 1998).

4.2 Metas académicas

4.2.1 Qué es una meta

Entrando en el campo específico de las Metas Académicas es necesario definir que una meta es lo que un individuo se esfuerza por lograr (Locke y Lathman, 1990). Las metas motivan a la gente a actuar para reducir las diferencias que hay entre “la posición en que se encuentra” y “ la posición en que quisiera estar” (Woolfolk, 1998). Para Locke y Lathman (1990), el establecer metas mejora el rendimiento por cuatro razones. Primero: dirigen nuestra atención a la tarea; segundo: movilizan los esfuerzos; tercero: incrementan la persistencia; cuarto: promueven la formulación de nuevas estrategias cuando las anteriores resultan insuficientes.

4.2.1.1 Tipo de metas académicas

Una meta de logro puede definirse como un modelo o patrón integrado de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirige las intenciones conductuales (Weiner, 1986) y que está formada por diferentes modos de aproximación, compromiso y respuesta a las actividades de logro (Ames, 1992; Dweck y Legget, 1988). Se ha encontrado que estas metas determinan tanto las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del individuo ante los resultados de éxito o fracaso como la calidad de sus ejecuciones (Dweck, 1986). Aunque los estudiantes pueden trabajar teniendo presentes varios tipos de metas al mismo tiempo, dentro de la literatura sobre este concepto, se destaca la importancia que

tienen dos tipos de metas, que pueden agruparse desde una orientación más intrínseca a una orientación extrínseca (Alonso y Montero, 1992; González Cabanach, Valle; Nuñez y González Pineda, 1996). Así, hay algunos autores que diferencian entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento o ejecución (Dweck, 1986; Elliot y Dweck, 1988), otros entre metas centradas en la tarea y metas centradas en el "yo" (Nicholls, 1984), y otros entre metas de dominio y metas de rendimiento o ejecución (Ames y Archer, 1988). Conceptualmente, las metas de aprendizaje, las metas centradas en la tarea y las metas de dominio se distinguen claramente de las metas de rendimiento o ejecución y de las metas centradas en el "yo" (Ames, 1992). *Para evitar confusiones terminológicas, se utilizará la denominación hecha por Dweck, agrupando las primera en "metas de aprendizaje" y las segundas en "metas de rendimiento".*

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

Por otro lado, los estudiantes orientados hacia **metas de rendimiento** están interesados en demostrar su capacidad, por lo que es más probable que creen que la

capacidad es la causa del éxito y del fracaso, que la inteligencia es una entidad fija y estable, que vean los problemas difíciles como posibles situaciones de fracaso (Dweck y Legget. 1988), y que se impliquen en el uso de estrategias de bajo nivel de complejidad (Pintrich y García, 1991).

De esta forma, las metas de rendimiento están dirigidas al deseo de mostrar competencia o evitar parecer incompetentes (Shunk, 1991), y el aprendizaje no es valorado en sí mismo sino como un medio para conseguir demostrar que es competente o para evitar que se carece de capacidad. Los estudiantes con metas de rendimiento están interesados en obtener valoraciones positivas de su capacidad e intentar evitar los juicios negativos, llegando incluso a preferir una valoración positiva sobre una tarea relativamente fácil, que correr el riesgo de recibir una valoración negativa ante una tarea más desafiante y significativa.

Estos dos tipos de metas generan dos patrones motivacionales distintos. Así, las metas de aprendizaje que procuran el desarrollo de la capacidad, llevan al alumno a adoptar un patrón denominado "de dominio". Los retos y desafíos, así como las dificultades, se consideran inherentes al propio proceso de aprendizaje y, en consecuencia, se valoran como una oportunidad para aprender e incrementar los conocimientos y habilidades (Heyman y Dweck,1992). Por el contrario, las metas de rendimiento conducen a un patrón denominado "de indefensión" (Dweck,1986; Elliot y Dweck,1988).

En efecto, los fracasos suelen implicar baja capacidad, de manera que tratan de evitarse los retos o desafíos que pudieran poner de manifiesto una capacidad inadecuada, aunque ello suponga en determinadas situaciones reducir la posibilidad de aprender y de desarrollar sus capacidades. Su interés por el aprendizaje viene

dato, fundamentalmente, porque constituye un medio importante para la obtención de incentivos externos (notas, juicios de aprobación de padres y profesores, etc.) (Heyman y Dweck,1992; Pintrich y Schauben,1992). Si bien ambos patrones motivacionales son coherentes con las cogniciones del sujeto, el primero de ellos resulta mucho más adaptativo que el segundo. Para algunos autores, (p.e. Nakamura,1989) muchos de los elementos característicos de este patrón motivacional están asociados a la motivación intrínseca.

En este contexto Woolfolk presenta un esquema sucinto respecto a las diferencias entre las características óptimas de la motivación para aprender y las que disminuyen la motivación para aprender. Este cuadro permite, sin pretender ser un marco explicativo, ordenar los conceptos desarrollados anteriormente.

“Un concepto de la motivación para aprender”

	Características óptimas de la motivación para aprender	Características que disminuyen la motivación para aprender
Fuente de la motivación	INTRÍNSECA: factores personales como necesidades, intereses, curiosidad, disfrute.	EXTRÍNSECAS: factores ambientales como recompensas, presión social, castigos.
Clase de meta establecida	META DE APRENDIZAJE: satisfacción personal por cumplir con los retos y mejorar; tendencia a elegir metas desafiantes y de dificultad moderada.	META DE RENDIMIENTO: Desea que el desempeño sea aprobado por los demás; tendencia a elegir metas muy fáciles o muy difíciles.
Clase de orientación	CENTRADA EN LA TAREA: le interesa dominar la tarea.	CENTRADA EN EL EGO (YO): le interesa cómo queda a los ojos de los demás.
Motivación de logro	Motivación de LOGRO: orientación al dominio. (patrón de dominio)	Motivación para EVITAR FRACASO: predisposición a la ansiedad (patrón de indefensión)
Atribuciones probables	Atribuye los éxitos y los fracasos al esfuerzo y la habilidad	Atribuye los éxitos y los fracasos a causas INCONTROLABLES.

	CONTROLABLES.	
Creencias sobre la habilidad	NOCIÓN DINÁMICA: cree que la habilidad puede mejorar mediante el esfuerzo y el incremento del conocimiento y las destrezas.	NOCIÓN ESTÁTICA: cree que la habilidad es un rasgo estable e incontrolable.

Fuente: Anita E. Woolfolk, en *Psicología Educativa* (1998).

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

De hecho, estos autores confirman la existencia de una **Meta de Aprendizaje** y dos metas de rendimiento. Mientras que una de las metas de rendimiento tiene que ver con la tendencia de los alumnos a aprender con el propósito de obtener aprobación de los padres y de los profesores: **Meta de Refuerzo Social**; la otra estaría relacionada con la tendencia del alumno a aprender para obtener buenos resultados en los exámenes y avanzar en sus estudios: **Meta de Logro**. A continuación se muestra una tabla resumen que ordena las terminologías utilizadas para nombrar las metas académicas.

Tipo de metas según terminología de Dweck	Tipo de metas según terminología de Hayamizu, Ito y Yoshiazaki	Definición	Tipo de motivación
Metas de Aprendizaje	Metas de Aprendizaje	Búsqueda de incremento y mejora de la propia competencia por medio de la adquisición de nuevos aprendizajes	Motivación Intrínseca

Metas de Rendimiento	Metas de Refuerzo Social	Búsqueda de la adquisición de nuevos aprendizajes para obtener la aprobación de sujetos significativos y evitar su rechazo.	Motivación extrínseca
	Metas de Logro	Búsqueda de la adquisición de nuevos aprendizajes para obtener buenos resultados académicos y avanzar en los estudios.	Motivación de logro

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

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

Otras de las variables que parece ejercer una influencia sobre las metas académicas es la competencia o capacidad percibida. Un amplio numero de estudios

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

4.3 Atribuciones Causales

Las explicaciones cognoscitivas de la motivación, llamadas teorías de la atribución, parten del supuesto de que todos nos “cuestionamos” sobre la razón de nuestros éxitos y fracasos en el intento por comprenderlos. Los estudiantes atribuyen sus éxitos o fracasos a la habilidad, el esfuerzo, el estado de ánimo, el conocimiento, la suerte, la ayuda, el interés, la claridad de las instrucciones, la interferencia de los demás, las políticas injustas, etc. Los teóricos de la atribución explican la forma en que las explicaciones, justificaciones y excusas influyen en la motivación (Woolfolk, 1999),

4.3.1 Modelo atribucional de Weiner

Berndar Weiner es uno de los principales psicólogos educativos que contribuyeron a la vinculación de la teoría de la atribución con el aprendizaje escolar (Weiner 1976, 1986, 1992, 1994a, 1994b; Weiner y Graham, 1989. citado en Woolfolk, 1999).

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

La construcción de una teoría sobre la motivación exige, según Weiner: a) incluir el rango completo de los procesos cognitivos (búsqueda de información, atención, memoria), b) el campo completo de las emociones, y c) Explicar no solo las acciones racionales, sino también la irracionales. (Beltrán, 1987).

Weiner habla que, cuando un estudiante fracasa en un examen (o tiene éxito) tiende a buscar una causa a su fracaso (o éxito), y la causa a la que él atribuya su conducta influirá fuertemente en su motivación y en su rendimiento para próximos exámenes. En concreto, estas causas pueden ser: la habilidad (o falta de habilidad), el esfuerzo (o falta de esfuerzo), el azar y la dificultad (o facilidad de la tarea).

La primera etapa de la teoría obliga a pasar de la descripción a la clasificación de las causas, esto es, identificar las causas y señalar sus semejanzas y diferencias.

La primera diferenciación es entre causas localizadas dentro de la persona (inteligencia, atractivo físico, etc.) y causas fuera de la persona (factores ambientales, dificultad de la tarea, popularidad, etc.). Es la distinción interno-externo señalada ya por Rotter en 1966 con el *Locus de control*. (Betrán, 1987)

La segunda distinción surge cuando causas con idéntico locus de control provocan reacciones distintas: el fracaso percibido como consecuencia de una falta de capacidad provoca más bajas expectativas que el fracaso debido por la falta de esfuerzo, aunque ambos son internos, la capacidad es más estable que el esfuerzo. Existe, pues, una segunda dimensión de causalidad que es la *Estabilidad*. (Beltrán, 1987)

La tercera distinción se da en el caso de que causas con el mismo locus de control y estabilidad provocan todavía reacciones diferentes: por ejemplo el fracaso atribuido a la falta de esfuerzo merece mayor castigo que el adscrito a la falta de salud, aún cuando ambos son internos y estables. De ahí la tercera dimensión, la *controlabilidad*. (Beltrán, 1987)

4.3.1.1 Dimensiones atribucionales

Las dimensiones atribucionales se pueden expresar de la siguiente manera:

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

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

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

Son estas dimensiones y no las causas en si, las que determinan las expectativas de los individuos y, por lo tanto, su motivación.

La combinación de las tres dimensiones descritas determina la existencia de ocho causas o posibilidades atribucionales, que son:

“Causas de éxito y fracaso, según las tres dimensiones en un contexto escolar”

		<i>Locus de control</i>			
		<i>Interno</i>		<i>Externo</i>	
		<i>Estable</i>	<i>Inestable</i>	<i>Estable</i>	<i>Inestable</i>
<i>Estabilidad</i>	<i>Controlable</i>	Esfuerzo típico “Siempre estudio mucho...”	Esfuerzo inmediato “Es que no me preparé...”	Actitud del profesor “Siempre le caí bien...”	Ayuda infrecuente “Nunca hubiera aprobado sin...”
<i>Estabilidad</i>	<i>Incontrolable</i>	Capacidad “Esto me va...”	Talante “No estaba ese día para...”	Dificultad de la tarea “Cualquiera habría aprobado eso...”	Suerte “Justo leí esa página al entrar...”
C O N T R O L A B I L I D A D					

Fuente: Jesús Beltrán y Otros, Psicología de la Educación.

Las causas a las que se puede atribuir un resultado de una acción son muchas, variando estas de un individuo a otro; sin embargo, existen hallazgos que dicen que grupos con practicas de socialización semejantes, mostrarían patrones atribucionales similares (Faria, 1997). Ello sugiere que el análisis de las causas de los resultados, así como de su interpretación en términos de dimensiones causales, varia en función

de experiencias individuales y de socialización, las que determinarían consecuencias afectivas, cognitivas y conductuales diversas de acuerdo al contexto. Graham (1991) explica que las diferencias interindividuales se explican por el grado de influencia que los alumnos piensan que tienen las causas atribuidas en su resultado académico, Sin embargo, se observa cierta tendencia predominante a considerar la capacidad como causa estable pero controlable y en el caso del esfuerzo la tendencia es percibirle como una causa intermedia entre lo estable y lo inestable, además de modo interno y controlable (González Cabanach et al, 1996).

4.3.1.2 Dinámica del proceso de atribución

El proceso de establecer atribuciones causales no es un evento que ocurre aisladamente, sino que depende de una serie de variables que influyen en su resultado. A estas variables Weiner las denomina "Antecedentes causales" y corresponden a todas aquellas experiencias significativas para la persona y que guardan relación más o menos directa con el resultado obtenido; como son las experiencias pasadas, el autoconcepto, etc.

Del hecho de realizar atribuciones causales se derivan consecuencias para el individuo, tanto cognitivas como afectivas. Weiner (1992,1994a,1994b) cree que las tres dimensiones tienen implicaciones para la persona. Por ejemplo el locus interno/externo parece guardar una estrecha relación con los sentimientos de autoestima (Weiner, 1980). Si el éxito o el fracaso se atribuyen a factores internos, entonces el éxito conducirá al orgullo y el aumento de la motivación, mientras que el fracaso disminuirá la autoestima.

La dimensión de la estabilidad parece relacionada con las expectativas sobre el futuro. Por ejemplo, si los educandos atribuyen su éxito (o fracaso) a factores

estables como la dificultad de la materia, para el futuro esperarán más éxitos (o fracasos). Pero si atribuyen el resultado a factores inestables como el estado de ánimo o la suerte, cuando vuelvan a enfrentar tareas similares esperarán (o desearán) que ocurran cambios.

La dimensión de controlabilidad se relaciona con emociones como el enojo, la lástima, la gratitud o la vergüenza. En una tarea controlable fracasar produce sentimiento de culpa y tener éxito lleva al orgullo. En una tarea incontrolable fracasar puede dar lugar a la vergüenza o a la rabia en contra de la persona o institución que tiene el control mientras que tener éxito conduce a sentirse afortunado o agradecido. (Schunk, 1996; Weiner, 1994^{a,b}).

El siguiente esquema es una expresión simplificada del modelo tradicional de la motivación y resume la forma en que se relacionan los conceptos que en ella se implican. Frente a un evento dado, el individuo se pregunta “el por que” de tal hecho e infiere sus causas. En la primera columna de la tabla se observan los antecedentes causales, los que se relacionan fundamentalmente con la historia personal del aprendizaje, que pueden determinar distintos tipos de atribuciones. Una vez que la causa de un evento es identificada, lo cual se observa en la segunda columna, aparecen las propiedades subyacentes a las causas en términos de las tres dimensiones básicas: lugar de control, estabilidad y controlabilidad. Las propiedades dimensionales determinan las consecuencias psicológicas representadas en la cuarta columna: reacciones afectivas y cognitivas, expectativas de futuro, reacciones hacia otros y, consecuentemente, la acción (Betancourt, 1984).

“Teoría atribucional de Weiner”

Antecedentes	Causas percibidas	Dimensiones Causales	Consecuencias psicológicas	Consecuencias conductuales
Información específica	Esfuerzo	Locus de control Interno Externo	Afectos relacionados con autoestima	Elección
Esquemas causales	Habilidad o aptitud	Estabilidad Estable Inestable	Expectativas de cambio	Intensidad del comportamiento
Diferencias individuales	Suerte Dificultad de la tarea	Controlabilidad Controlable Incontrolable	Juicios interpersonales y Sentimientos (esperanza, culpa, orgullo, relajación).	Persistencia
Patrones de refuerzo	Otros (familiares, profesores, etc.)			Calidad

Fuente: Jesús Beltrán y otros, Psicología de la Educación (1984).

4.3.2 Atribuciones causales en profesores

Los profesores atribuyen frecuentemente el éxito de los estudiantes a las condiciones familiares de los estudiantes, al esfuerzo de los alumnos, al interés y a la excelente enseñanza. Pero cuando los estudiantes fallan, ellos ven como causa del fracaso la falta de preparación del alumno, baja habilidad de o capacidad del estudiante, pobres condiciones familiares del estudiante y la dificultad d la tarea (Bar-Tal, 1979 citado en Beltrán1985).Un estudio desarrollado por UNESCO en 1994 (Arancibia,1994) corrobora esto indicando que los profesores creen que el éxito de los alumnos depende de su formación, motivación y métodos pedagógicos. Sin embargo, en la atribución al fracaso de los alumnos el 47% de los profesores creen que se debe a la familia y/o nivel socioeconómico y en la atribución del éxito de los alumnos, solo el 23,6% cree que se debe a causas ambientales (Arancibia,1999). En

síntesis, los profesores tienden a compartir el crédito con los estudiantes en el éxito, pero ponen las causas del fracaso fuera de ellos mismos.

Sin embargo, Amnes notó que los profesores iban de bajo a alto en su compromiso con la excelencia de la enseñanza. Los grupos que valoraban la excelencia altamente tomaban responsabilidad personal en los procesos de los estudiantes. Los profesores que valoraban menos la excelencia en la enseñanza atribuían el fracaso del estudiante más frecuentemente a características del estudiante. El primer grupo de profesores aumenta su esfuerzo por ayudar a los estudiantes a tener éxito. El último grupo de profesores no. (Beltrán, 1985)

Por otra parte, Czerniac y Chiarelott (1990) señalan como rasgo importante de todo profesor eficaz, la tendencia a tomar como una responsabilidad personal el aprendizaje de sus alumnos. Los profesores con esta cualidad, al comprobar deficiencias en los aprendizajes de sus alumnos no les atribuyen la falta a ellos, sino que a sus métodos inapropiados de enseñanza. Gracias a esta característica, estos profesores son capaces de modificar sus métodos para llegar mejor a sus alumnos y persisten en ayudar a los alumnos que aprenden con mayor dificultad. (Arancibia, 1997).

4.4 Autoconcepto

4.4.1 Conceptualizaciones acerca del Autoconcepto

Sobre el autoconcepto se han dado muchas definiciones, que varían de unos autores a otros según sean sus concepciones teóricas y los objetivos de sus investigaciones. Esta falta de acuerdo sobre la definición y naturaleza del autoconcepto ha sido una seria dificultad para el progreso de la investigación y la elaboración teórica sobre el tema. La confusión conceptual se ha reflejado en una proliferación de los términos usados por los autores. Así por ejemplo, es frecuente el uso de términos “conciencia de sí mismo”, “autoimagen”, “ autopercepción”, “representación del sí”, “autoconcepto”, “autoestima”.. Siendo esos dos últimos los mas comunes.

El autoconcepto se define textualmente como el concepto que cada persona tiene de sí misma. Quant y Selznick (1984, en Milicic 1995) sostienen que el concepto de si mismo se refiere a todas las percepciones que un individuo tiene de sí, con especial énfasis en su propio valer y capacidad. Para Pucrkey, Cage y Fehey (1984, citado en Arancibia, 1990) el autoconcepto se define como “Un sistema complejo y continuamente activo de creencias subjetivas respecto de la existencia personal, que sirve para guiar la conducta de los individuos, y les posibilita asumir nuevos roles.” Piers, Harris (1984), (en Gorostegui y Milicic, 1993) lo define como “ Un set relativamente estable de actitudes hacia el si mismo, no solo descriptivas, sino también evaluativas. Las que dan origen a autovaloraciones (cogniciones) y sentimientos (afectos), que tienen efectos motivacionales sobre la conducta. En este sentido, el autoconcepto realiza una función clave como organizador y motivador de

la experiencia: mantiene una imagen consistente de quienes somos y como reaccionamos en diferentes circunstancias.”

Autores como Shavelson, Hubner y Stanton (1876) definen el autoconcepto como: "las percepciones que una persona mantiene sobre si misma y que han sido formadas a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente, siendo influenciadas, de manera especial, por los refuerzos y feedback de los otros significativos así como por los propios mecanismos cognitivos tales como las atribuciones". Estos autores describen el autoconcepto mediante unas características ya expuestas por otros investigadores, pero las organizan y estructuran en un modelo .

Autor	Definición
González Pineda, et al., (1997)	"La imagen que uno tiene de si mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información tanto interna como externa, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas estilos (o forma específica que tiene el individuo de razonar sobre la información) y los valores)o la selección de los aspectos significativos de dicha información con una gran dosis de afectividad), la información elaborada proviene de la coordinación entre lo que el sujeto ya dispone y lo nuevo que debe integrar.
Shavelson, Hubner, Stanton (1976)	"Las percepciones que una persona mantiene sobre si misma y que han sido formadas a través de la interpretación de la propia experiencia y el ambiente, siendo influenciadas, de manera especial, por los esfuerzos y el feedback de los otros significativos, así como los propios mecanismos cognitivos tales como las atribuciones".
Markus, Smith y Moreland (1985).	"Un conjunto de estructuras cognitivas (self-schemas) que permiten a un individuo actuar con pericia y habilidad en un determinado campo o habilidad social" ... Un self-schemas es "una generalización cognitiva acerca del yo, derivada de la experiencia pasada, que organiza y guía el procesamiento de la información referida al sí mismo, contenida en la experiencia social del individuo".

Haeussler, Milicic, (1995)	"Conjunto de percepciones subjetivas que un individuo tiene de si mismo en relación a sus capacidades y potencialidades"
Quant y Seleznic (1984), en Milicic 1995	"Todas las percepciones que un individuo tiene de si, con especial énfasis en su propio vales y capacidad."
Purkey, Cage , Fahey (1984), en Arancibia 1990.	"Un sistema complejo y continuamente activo de creencias subjetivas respecto de la existencia personal, que sirve para guiar la conducta de los individuos, y les posibilita asumir nuevos roles."
Gurney (1988), en Collarte y Cornejo, 1992)	"es aprendido y se constituye a partir de las percepciones que derivan de la experiencia."
Piers, Harris (1984), en Gorostegui y Milicic, 1993)	" Set relativamente estable de actitudes hacia el si mismo, no solo descriptivas, sino también evaluativas. Las que dan origen a autovaloraciones (cogniciones) y sentimientos (afectos), que tienen efectos motivacionales sobre la conducta. En este sentido, el autoconcepto realiza una función clave como organizador y motivador de la experiencia: mantiene una imagen consistente de quienes somos y como reaccionamos en diferentes circunstancias."
Marchango (1996)	"Hace referencia a los aspectos cognitivos, a la percepción e imagen que cada uno tiene de si mismo, en tanto que la autoestima se refiere a los aspectos afectivos y evaluativos. Sin embargo no se trataría de conceptos excluyentes sino que complementarios: ambos conceptos incluyen aspectos cognitivos, afectivos y evaluativos."
Hamachek, (1981), en Machango (1991)	"El conjunto de percepciones o referencias que un sujeto tiene de sí mismo. No es un conglomerado o suma de conceptos aislados, sino que todas esas percepciones o referencias se presentan formando un todo. Es el conjunto de características, atributos, cualidades y deficiencias, capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto reconoce como descriptivos de si y que percibe como datos de su identidad. El autoconcepto representa los aspectos mas vitales e importantes y tiene un alto grado de estabilidad y consistencia, que permiten hacer predicciones sobre el comportamiento futuro del individuo."
Epstein(1974), en Machango, 1991.	Características con que el autoconcepto es definido más frecuentemente: a)Un conjunto de conceptos internamente conscientes y jerárquicamente organizados. B) Es una realidad compleja, integrada por diversos autoconceptos más concretos, como el físico, social, emocional y académico. C) Es una realidad dinámica que se modifica con la experiencia, integrando nuevos datos e informaciones. D) Se desarrolla a partir de las experiencias sociales, especialmente con las personas significativas. E) El mantenimiento de la organización del concepto de sí mismo es esencial para el funcionamiento del

	individuo, al proporcionarle un sentimiento de seguridad e integridad (Fierro, 1981)
Purkey (1971), en Machango, 1991.	"Un reflejo y dinámico sistema de creencias de un individuo sobre si mismo, que considera como verdaderas y con un valor positivo o negativo".

4.4.2 Modelo multidimensional del autoconcepto.

Este modelo de autoconcepto representa una visión ordenada y jerárquica, en la cual se ubica en la parte superior del esquema, la percepción global que tiene la persona de su autoconcepto. Este autoconcepto global incluye autoconceptos más concretos y específicos, según diversas dimensiones del psiquismo y de la conducta humana, específicamente se divide en dos áreas :

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

Estas a su vez, se dividen en diferentes sub áreas, hasta llegar a la conducta actual y su evaluación en situaciones concretas, según se representa en el esquema más adelante.

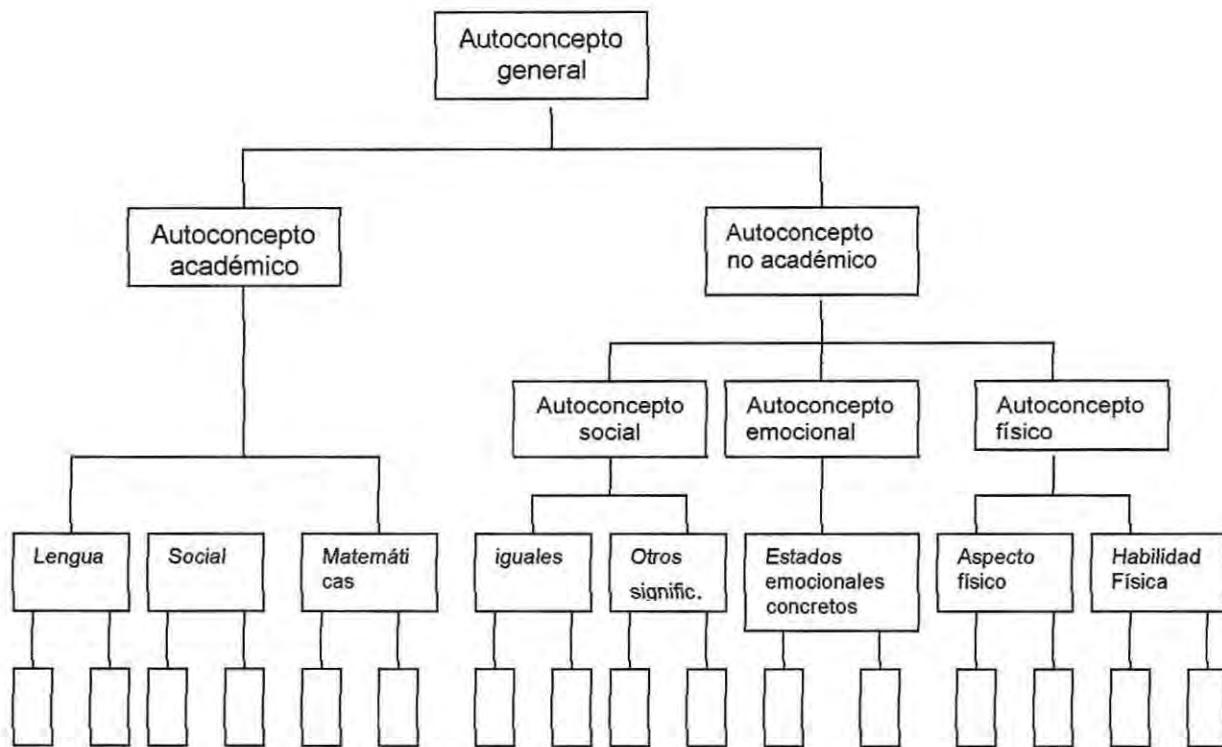
Cabe destacar que, con relación a la jerarquía de los componentes, mientras más alto su nivel jerárquico mayor será la estabilidad del autoconcepto (Núñez y González-Pienda, 1994)

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

- a) Se ha encontrado que las autopercepciones de los niños más pequeños son menos diferenciadas.
- b) Mientras las percepciones de los niños se van diferenciando en forma creciente durante los años de enseñanza básica, se describe también que estas

autopercepciones sufren una caída durante la enseñanza secundaria y no alcanzan a diferenciarse luego de la preadolescencia.

4.4.2.1 “Modelo multidimensional del autoconcepto”



Fuentes: Shavelson y Otros (1976).

4.4.3 Dimensiones del autoconcepto

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

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

Dentro del autoconcepto académico el papel de la edad es determinante, por cuanto, a medida que el sujeto avanza en edad, los aspectos académicos pasan a un segundo lugar en importancia, es decir, el autoconcepto académico que para el niño es difícil de diferenciar del autoconcepto global, se circunscribe con mayor precisión exclusivamente a los aspectos relativos a la vida académica a medida que el sujeto avanza en edad.

Dentro del **autoconcepto académico** se encuentran otras dimensiones más específicas, como son el autoconcepto académico verbal, autoconcepto académico matemático, autoconcepto social (conocimientos relativos a la sociedad) y por último, un autoconcepto académico relacionado con las ciencias.

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

4.4.4 Influencias del Autoconcepto

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

Esta información constituye una importante base de conocimiento acerca de nuestras habilidades, logros, preferencias, valores, metas, etc. La base de

conocimiento, y su organización, no es elaborada de forma aleatoria, sino que el proceso de constitución del autoconcepto es selectivo, inventivo y creativo (Segal, 1988, citado en Núñez-Pérez y González-Pumariega, 1996).

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

En lo que se refiere a las influencias del autoconcepto, se señala que una de las tareas más importantes del autoconcepto es regular la conducta mediante un proceso de autoevaluación y autoconciencia, de manera que el comportamiento de un sujeto dependerá en gran medida del autoconcepto que el sujeto tenga en ese momento (Machargo, 1991 citado en Núñez-Pérez y González-Pumariega, 199~).

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

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

competencia y de control sobre la propia conducta (Núñez y González-Pumariega, 1996).

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

4.4.5 Funciones del Autoconcepto

Según Machango (1991) el concepto de sí mismo cumple varias funciones en el psiquismo y comportamiento humanos:

- *Mantiene la consistencia interna*, constituyendo, con los cientos de actitudes que contiene, un sistema integrado y significativo. Es un sistema unificado y consistente que permite al individuo relacionarse congruentemente con el medio. Cada nueva experiencia se interpreta según ese sistema y se incorpora al mismo; cuando la experiencia es discrepante, el individuo elabora estrategias para eliminar las discrepancias.
- *Proporciona pautas para interpretar la experiencia*, como un filtro interior. Una misma experiencia recibirá distintas interpretaciones según el concepto de sí misma que tenga la persona, interpretando la realidad de modo consistente con sus propias percepciones.
- *Facilita los intentos por satisfacer algunas necesidades básicas*, como el mantenimiento de la autoestima, que se sitúa por encima de casi todas las demás necesidades.

- El autoconcepto cumple una *función mediatizadora* en relación con las informaciones o feedbacks que el sujeto recibe de las personas de su entorno, atribuyéndoles distintos valores según la opinión previa que tiene de sí mismo.
- *Determina las expectativas*, condicionando la conducta. Cuando una persona se ve a sí misma negativamente espera resultados negativos y un trato favorable por parte de los demás.

4.4.6 Relación entre profesores y autoconcepto.

Hay común acuerdo, a nivel teórico, en reconocer el papel relevante del profesor sobre el autoconcepto de sus alumnos, sin embargo demostrar experimentalmente esa relevancia ha resultado ser una tarea compleja. (Machengo 1991)

Kash y Col. (1976) consideran las relaciones profesor-alumno como un "diálogo conductual", en el que el profesor juega el papel de "otro significativo", que interpreta los acontecimientos, relaciones y experiencias que tienen lugar. "El profesor define los roles del alumno, evalúa su cumplimiento y hace que perciba una imagen de sí mismo".

Según Machengo (1991), el autoconcepto de los alumnos guarda relación con el de sus profesores. Los profesores que se ven a si mismos de modo positivo proyectan esa imagen a sus alumnos y les proporcionan un modelo que imitar. Los profesores que tiene concepciones realistas de sí mismos, que se aceptan y aceptan a los demás y que resaltan sus aspectos positivos, ayudan a los alumnos a valorarse objetivamente y verse positivamente. Lo mismo ocurre en el caso de un

autoconcepto negativo del profesor, el que se transmite a través de su actuación en clase y influye distorsionando la percepción de si mismo de los alumnos.

En este aspecto el autoconcepto, como en otros, las propuestas teóricas no han tenido la comprobación empírica concluyente deseable. Así lo entiende Edeburn (1974), quien afirma que "aunque se ha repetido ampliamente que el nivel de autoconcepto del profesor guarda relación con el de sus alumnos, una revisión exhaustiva en la literatura no ha permitido localizar un solo estudio empírico que evidencie tal relación. Esto no obstante, los datos obtenidos por nosotros apoyan esa opinión y, aunque la conclusión no puede ser propuesta como definitiva, se puede decir que hasta cierto punto el autoconcepto del alumno está condicionado por el autoconcepto del profesor"(pag.11, en Machengo 1991).

4.5 Estrategias de Aprendizaje

El cambio de enfoque del profesor, del estudiante y del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, y el auge cada vez mas creciente del paradigma de la psicología cognitiva; vividos las últimas décadas son, sin duda una de las razones fundamentales para profundizar el estudio de las estrategias de aprendizaje. La concepción mecanicista (estímulo-respuesta) ha dado el paso a una concepción dinámica del estudiante, donde éste no es un mero ser reactivo respecto a los estímulos del ambiente, sino que selecciona, interpreta y transforma la información que le llega, siendo un verdadero protagonista y asumiendo la responsabilidad y ajustando el aprendizaje a sus necesidades y objetivos.

Pese a los numerosos estudios realizados sobre el tema de las estrategias de aprendizaje aun persisten dificultades en su conceptualización y su identidad como constructo. Algunos autores distinguen entre procesos y estrategias. Los procesos serían componentes de ejecución (codificación, transformación almacenaje de la información). Las estrategias serían componentes de control (responsables de planificar el uso de estos procesos). Esta distinción es equivalente a la de Atkinson y Sthiffirin de “rasgos estructurales de memoria” y “procesos de control”, o la de Perfetti y Lesgold “procedimientos” y “estrategias”, o la de Sternberg entre “componentes de ejecución” y “meta-componentes” (Beltrán 1993).

Es así que consideramos menester presentar algunos autores y sus definiciones de estrategias de aprendizaje que se derivan de las conceptualizaciones previas:

AUTOR	DEFINICIÓN
Danserau (1985), en Valle et al, 1995.	"Conjunto de procesos o pasos que pueden facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información"
Monereo Y Clarina (1993), en Núñez P et al, 1994	"Comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos, con el fin de enfrentarse a situaciones de aprendizaje".
Beltrán (1993)	"Actividades u operaciones mentales empleadas por el estudiante con el fin de mejorar la adquisición de conocimiento y que además de tener carácter intencional o propositivo, sean directa o indirectamente manipulables".
Derry (1986)	"Conjunto de procedimientos o procesos mentales empleados por un individuo en una situación particular de aprendizaje para facilitar la adquisición de conocimientos".
Weinstein, Mayer (1986)	Conductas y pensamientos que pone en marcha el estudiante durante el aprendizaje con la intención de que influyan efectivamente en su proceso de codificación".

La taxonomía o clasificación de las estrategias de aprendizaje es tan variada como las definiciones

AUTOR	TAXONOMÍA
Weinstein 1982	Distingue entre estrategias <i>Rutinarias</i> (habilidades básicas de estudio y memorización). <i>Físicas</i> (anotar diferencias entre palabras y partes de palabras) <i>Imaginativas</i> (crear alguna clase de imagen mental). <i>De elaboración</i> (relacionar el conocimiento previo con la nueva información). <i>De agrupación</i> (reagrupar el material según algún esquema clasificatorio).
Beltrán 1993	<i>Afectivas</i> (Reducción del stress para facilitar el aprendizaje) <i>Motóricas</i> (Práctica de una determinada destreza motora) <i>Cognitivas</i> (introducción de mediadores centrales, por ejemplo, imaginativos, para mejorar el recuerdo)
Danserau 1978	Las estrategias de aprendizaje pueden variar a lo largo de una serie de dimensiones: pueden ser <i>Primarias</i> (operan directamente sobre el material y abarcan comprensión-retención y recuperación-utilización) <i>De apoyo</i> (Tratan de mantener un clima cognitivo adecuado y hacen referencia a la elaboración y programación de metas, al control de la atención y al diagnóstico). <i>Algorítmicas o heurísticas.</i> <i>Específicas o generales.</i>

	<i>Utilizar mucho o poco material.</i>
Jones (1985)	<p>Identifica tres tipos de procesamiento de textos, es situación de estrategias en las escuelas:</p> <p><i>Codificación</i> (nombrar, repetir y elaborar ideas claves de un texto. Son tácticas específicas de memorización que requieren pocas exigencias de pensamiento crítico)</p> <p><i>Generativas</i> (incluyen habilidades específicas como para-frasear, visualizar, y elaborar el material a través de analogías, inferencias, y resúmenes. El estudiante usa el conocimiento anterior para determinar el significado de lo que se ofrece en todo el texto)</p> <p><i>Constructivas</i> (incluyen razonamiento, transformación y síntesis. Se utilizan cuando el estudiante tiene que construir el significado de múltiples fuentes o de un texto ambiguo. Implican habilidades de niveles mas elevados)</p>
Stanger (1982)	<p>Centrado en la solución de problemas y creatividad en el aprendizaje verbal:</p> <p><i>Memoria</i> (habilidades intelectuales de dominio específico que subyacen a la solución de problemas)</p> <p><i>Cognitivas</i> (derivadas de la estructura de la solución de problemas)</p> <p><i>Creatividad</i> (fluencia o flexibilidad)</p>
Derry y Murphy (1986)	<p><i>Memoria</i> para ítems, listas y vocabulario extranjero.</p> <p><i>Lectura-estudio</i> para textos escolares específicos.</p> <p>Habilidades de <i>solución de problemas aplicables al dominio aritmético.</i></p> <p><i>Solución de problemas</i></p> <p><i>Metacognitivas.</i></p>
Shipman y Segal (1985)	<p><i>Adquisición</i> de conocimiento.</p> <p><i>Solución de problemas.</i></p> <p><i>Metacognitivas.</i></p>
Pozo (1993)	<p><i>Repaso</i>: pretende lograr un aprendizaje por asociación (incluye el repaso simple, es decir repetir y el apoyo al repaso, es decir subrayar, destacar, copiar, etc.)</p> <p><i>Elaboración</i>: pretende lograr un aprendizaje por reestructuración, se divide en</p> <p>elaboración simple (o de significado externo) e incluye técnicas como extraer palabra clave, elaborar una imagen, rimas y abreviaturas, códigos)</p> <p>elaboración compleja (o de significado interno) incluyendo técnicas como el formar analogías o leer textos.</p> <p><i>Organización</i>: También pretende un aprendizaje por asociación, e incluye objetivos como clasificar, mediante la formación de categorías o jerarquizar mediante la formación de redes de</p>

	conceptos, identificación de estructuras, ejecutar mapas conceptuales.
--	--

Beltrán (1993)	<p><i>Estrategias atencionales</i> : como se dirige la atención en función de la tarea, puede usar la <i>fragmentación</i> (dividir el conjunto instruccional en unidades más pequeñas sobre las que se proyecta la atención hasta dominarlas) o el <i>enfoque exploratorio</i> (desplazamiento de la atención de unos aspectos a otros del problema).</p> <p><i>Estrategias de codificación</i>: codificación y procesamiento de la información al servicio de las metas del sujeto. Las mas importantes son la repetición, elaboración, organización y control de la comprensión</p> <p><i>Estrategias de Organización</i>: como organizar o clasificar la información en diferentes categorías dependiendo de lo requerido.</p> <p><i>Estrategias de control de la comprensión</i>: o metacognición, se refiere al conocimiento del estudiante sobre sus propios procesos cognitivos y la capacidad para controlarlos, organizando y modificando en función de los resultados de aprendizaje esperados.</p> <p><i>Estrategias de recuperación</i></p> <p><i>Estrategias afectivas</i>: como manejar los distintos estados de ansiedad para lograr un resultado óptimo.</p>
----------------	---

4.6 Apoyo Social

4.6.1 Conceptualizaciones acerca del Apoyo Social

Cuando llega el momento de definir operacionalmente Apoyo Social, así como en otros constructos, resulta difícil llegar a una única definición, ya que diversos investigadores apuntan a distintos fenómenos al momento de referirse al concepto, no lográndose un consenso entre ellos. "Así, el término apoyo social es utilizado para significar diversas dimensiones y distintos elementos y fenómenos, reflejando distintas perspectivas y niveles de análisis"(Gracia y otros, 1995; Gracia y Musitu, 1990).

AUTORES	DEFINICIONES APOYO SOCIAL
Gracia, 1995	<p>Propone la distinción entre una perspectiva funcional y una estructural:</p> <p><i>Apoyo Social Estructural</i> : da importancia a las características de las redes sociales y condiciones objetivas que rodean el proceso de apoyo social.</p> <p><i>Apoyo Social Funcional</i>: Análisis de la medida en que las relaciones sociales satisfacen diversas necesidades. Estudio de características y funciones que cumplen las representaciones psicológicas que los individuos mantienen sobre su sistema de apoyo, aquí distingue entre apoyo social Recibido y el Percibido.</p>
Gracia, 1995	<p><i>Apoyo social Recibido</i>(componente conductual)</p> <p><i>Apoyo social Percibido</i>(componente cognitivo):</p>
Martín (1993)	<p><i>Apoyo social</i> : "Existencia o cantidad de redes sociales en general o de un tipo particular(cónyuge), como según la estructura de esas relaciones(tamaño de la red)".</p>
Lin y Ensel(1989)	<p>"Proceso (percepción o recepción) por el cual los recursos en la estructura social (comunidad, redes sociales y relaciones íntimas), permiten satisfacer necesidades (instrumentales y expresivas) en situaciones cotidianas y de crisis".</p>
Wasserman y Danforth (1988)	<p>El <i>apoyo social</i> constituye un fenómeno "familiar" y un "lugar común" de la interacción humana que ocurre con frecuencia entre las personas.</p>

Lin (1986)	Define apoyo social a partir de sus componentes: <i>Apoyo</i> : (aspecto procesual) refleja las actividades instrumentales y expresivas esenciales <i>Social</i> : (aspecto estructural) reflejaría las conexiones del individuo con el entorno social los cuales pueden representarse en tres niveles distintos: a) comunidad, b) redes sociales, y c) las relaciones íntimas y de confianza. La definición de apoyo social quedaría entonces expresado así: "Provisiones instrumentales o expresivas, reales o percibidas, proporcionadas por la comunidad, redes sociales y relaciones íntimas"
Tolsdorf (1976)	Cualquier acción o conducta que sirve para ayudar a la persona(focal) en el logro de sus objetivos personales o afrontar las demandas de situaciones particulares.
Cobb (1976)	Información transmitida a través de la cual el sujeto cree que es apreciado y querido, estimado y valorado, y que le supone la presencia a una red social de comunicación y de obligación mutua.

Pero si debemos encontrar acuerdo, es precisamente en este carácter multidimensional en donde hallamos elementos convergentes entre los autores, quienes no obstante la diversidad de lo que se entienda por Apoyo Social, concuerdan en distinguir tres modelos.

4.6.2 Modelos de Apoyo Social

4.6.2.1 Estructural o cuantitativo

Da importancia a las características de las redes sociales y condiciones objetivas que rodean el proceso de apoyo social. Según Musitu (1994) el concepto de Apoyo Social está estrechamente vinculado al de red, es decir, el conjunto de nudos vinculados por uno o más tipos específicos de relaciones entre ellos.

Las redes se pueden definir según sus características:

- Calidad (ayuda emocional o compañía)

- Cantidad (cantidad de ayuda, frecuencia de la compañía)
- Multiplicidad (si sólo ofrece un tipo de Apoyo o más)
- Simetría o reciprocidad (si la ayuda es uni o bidireccional)

4.6.2.2 Funcional o Cualitativo

Análisis de la medida en que las relaciones sociales satisfacen distintas necesidades , es decir, se centra en la calidad de las relaciones interpersonales, considerando las siguientes funciones:

4.6.2.2.1 Funciones del Apoyo Social:

- a) Emocional:** Referido a la posibilidad que encuentra el individuo en la red de apoyo para compartir sus problemas con otros, sintiéndose aceptado y valorado en un clima de confianza e intimidad.
- b) Informacional o de Consejo o de Orientación:** Posibilidad de recibir información respecto de la dimensión o naturaleza del problema, a fin de poder mejorar la eficacia del afrontamiento y las posibles líneas de acción, es decir se refiere a la entrega de información o enseñar una habilidad para resolver un problema y al feedback para autoevaluarse en la ejecución personal.
- c) Instrumental o Material:** Se refiere a la prestación de colaboración material , es decir bienes y servicios que solucionan problemas prácticos.
- d) De estima:** Se considera el tener a alguien disponible con quien poder hablar sobre los propios problemas y comunicarse(Wills, 1985). También conocido en las relaciones de ayuda profesional como estima positiva no condicional (Wills, 1982).
- e) De estatus:** la mera participación de un individuo en un marco de relaciones determinado le brinda la sensación de competencia para desenvolverse en dicho

contexto.

- f) **Compañía social:** Se refiere a las consecuencias positivas que conlleva la actividad social, produciendo estados de ánimo positivos, dando la posibilidad de generar nuevos contactos, reforzando el sentimiento de pertenencia del sujeto.
- g) **De Evaluación:** Información que se orienta específicamente a fomentar el accionar autoevaluador del sujeto receptor de apoyo, posibilitando la comparación social.
- h) **Capacidad de proporcionar apoyo:** Posibilidad que tiene el sujeto de poder brindar soporte, generando la sensación de que los demás también lo necesitan.

Dentro de esta perspectiva funcional, cabe mencionar que Gracia(1995), realiza una distinción entre Apoyo Social Recibido y Percibido; el primero se refiere al componente conductual, es decir , las transacciones totales que ocurren entre los sujetos y su entorno social, ocupando un lugar secundario la experiencia subjetiva de los sujetos partícipes en dichas transacciones (Guarderas, Valdenegro, 2000), mientras que el segundo se refiere al componente cognitivo, apuntando hacia la evaluación y percepción que realiza el individuo de los recursos de su entorno social, Gracia lo define como el estudio de características y funciones que cumplen las representaciones psicológicas que los individuos mantienen sobre su sistema de apoyo (Gracia, 1995).

4.6.2.3 Interaccional o estructural-funcional

En la actualidad se recomienda una aproximación que integre las medidas estructurales y funcionales, que al mismo tiempo examine las propiedades de las redes y el contenido y funciones de las relaciones que se dan en ellas(Gracia y Musitu, 1990, 1993).

Las relaciones de ayuda entre las personas deben considerar la forma en que las mismas personas se integran, es decir la composición y articulación de una red, y los tipos de apoyo y demanda que se hacen entre sí, considerando que la provisión de apoyo es interaccional y genera relaciones recíprocas.

Desde un punto de vista estructural se hablaba de ciertas características de una red, tales como : calidad ,cantidad ,multiplicidad, simetría o reciprocidad , pero a su vez la red opera para los sujetos como recurso, cabe aquí mencionar las funciones de una red:

4.6.2.3.1 Funciones de una red

INTIMIDAD	Permite comunicar hechos y sentimientos privados
INTEGRIDAD	Permite comunicar preocupaciones e intereses compartidos
ACONSEJAR	Capacidad de dar la oportunidad de aconsejar y guiar a otros
VALORACIÓN	Reafirma la autoestima
CONFIANZA	Una alianza y vínculo confiable
ORIENTACIÓN	Entrega orientación

Lin define Apoyo Social desde una perspectiva procesual y estructural. Desde el punto de vista de la estructura distingue tres niveles de estratos de relaciones sociales:

- a) Estructura social más amplia (comunidad)
- b) Redes sociales (trabajo, amistad, parentesco)
- c) Relaciones íntimas y de confianza (implican compromiso)

Estos estratos indican vínculos entre los individuos y su entorno social con características y connotaciones diferentes. Es así como la comunidad reflejaría una integración en la estructura social más amplia e implicaría un estrato más extenso y general, indicando el sentido de pertenencia a ésta, a partir del grado y extensión : a) de las relaciones con las que el individuo se identifica y b) de su participación en el entorno social.

El siguiente estrato implica un número relativamente amplio de personas, pero con estas se establecen relaciones con un carácter más específico, siendo más cercano al individuo, en palabras de Gracia: "...proporcionan al individuo un sentimiento de vinculación, de significado o de impacto mayor que el proporcionado por las relaciones establecidas en el anterior nivel"(Gracia ,1997).

El último nivel es el más significativo de los estratos, en este se establecen relaciones íntimas y de confianza, en las que se producen intercambios mutuos y recíprocos en un marco de compromiso en donde se comparte un sentido de responsabilidad por el bienestar del otro.

5. HIPÓTESIS Y VARIABLES

5.1 Hipótesis

1. Existe diferencia significativa en el tipo de metas académicas según el sexo y la carrera de los estudiantes de la muestra.
2. Existe diferencia significativa en el tipo de atribución causal según el sexo y la carrera de los estudiantes de la muestra.
3. Existe diferencia significativa en el autoconcepto según el sexo y la carrera de los estudiantes de la muestra.
4. Existe diferencia significativa en las clases de estrategias de aprendizaje según el sexo y la carrera de los estudiantes de la muestra.
5. Existe diferencia significativa en el nivel de apoyo social percibido según el sexo y la carrera de los estudiantes de la muestra.
6. Existe correlación parcial en las metas académicas de los estudiantes de la muestra y cada una de las demás variables dependientes.
7. Existe correlación parcial entre atribución causal de los estudiantes de la muestra y cada una de las demás variables dependientes.
8. Existe correlación parcial entre el autoconcepto académico de los estudiantes de la muestra y cada una de el resto de las variables dependientes.
9. Existe correlación parcial entre estrategias de aprendizaje de los estudiantes de la muestra y cada una de las variables dependientes.
10. Existe correlación parcial entre el nivel de apoyo social percibido por los estudiantes de la muestra y cada una de las variables dependientes.

5.2 Variables

5.2.1 Variables Dependientes

METAS ACADÉMICAS			
Definición Nominal	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Modelo o patrón integrado de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirige las intenciones Conductuales, y que está formada por los distintos modos de aproximación, compromiso y Respuesta a las actividades de logro (González, Gonzalez-Pineda, Nuñez y Valle, 1996)	La sumatoria de los puntajes alcanzados por la muestra de estudiantes en: Metas de Aprendizaje Metas de Refuerzo Social Metas de logro	<i>Metas de Aprendizaje:</i> Es la búsqueda de incremento y mejora de la propia competencia por medio de la adquisición de nuevos aprendizajes	<i>Metas de Aprendizaje:</i> puntuaciones obtenidas por el sujeto en el Cuestionario de Metas Académicas, en los ítems del 110 al 117
		<i>Metas de Refuerzo Social:</i> es la búsqueda de la adquisición de nuevos aprendizajes para obtener la aprobación de sujetos significativos y evitar su rechazo.	<i>Metas de Refuerzo Social:</i> puntuaciones obtenidas por el sujeto en el Cuestionario de Metas Académicas, en los ítems del 118 al 123.
		<i>Metas de Logro</i> es la búsqueda de la adquisición de nuevos aprendizajes para obtener buenos resultados académicos y avanzar en los estudios.	<i>Metas de Logro:</i> puntuaciones obtenidas por el sujeto en el Cuestionario de Metas Académicas, en los ítems del 124 al 129.

ATRIBUCION CAUSAL			
Definición Nominal	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores
Explicaciones que el sujeto hace de sus éxitos y fracasos. Entre las causas más comunes encontradas están la Capacidad, la dificultad de la tarea, es. Esfuerzo y la suerte	La sumatoria de los puntajes alcanzados por la muestra de estudiantes en los ítems señalados en los indicadores de atribución causal	<i>Atribuciones internas:</i> Explicaciones de los éxitos o fracasos en función de las causas internas.	<i>Atribuciones internas de capacidad para el éxito en el área verbal:</i> Puntuación obtenida en el cuestionario de aprendizaje en los ítems 1, 29, 41, 45, 52, 63.
		<i>Atribuciones externas:</i> Explicaciones de los éxitos o fracasos en función de causas ajenas al individuo	<i>Atribuciones internas de capacidad para el fracaso en el área verbal:</i> Puntuación obtenida en el cuestionario de aprendizaje en los ítems 8, 16, 27, 39, 49, 64.
		<i>Atribuciones ante el éxito:</i> Explicación de los éxitos obtenidos en función de causas ajenas y internas al individuo	<i>Atribuciones internas de capacidad para el éxito en el área matemática:</i> Puntuación obtenida en el cuestionario de aprendizaje en los ítems 10, 15, 24, 31, 60, 70.
		<i>Atribuciones ante el fracaso:</i> Explicación de los fracasos obtenidos en función de causas ajenas y internas al individuo	<i>Atribuciones internas de capacidad para el fracaso en el área matemática:</i> Puntuación obtenida en el cuestionario de aprendizaje en los ítems 6, 19, 35, 48, 55, 67.
		<i>Atribución interna o externa a capacidad en el área matemática:</i> Explicación de los resultados académicos obtenidos en el área matemática, en función de causas internas o ajenas al individuo.	<i>Atribuciones internas del esfuerzo para el éxito en el área verbal:</i> Puntuación obtenida en el cuestionario de aprendizaje en los ítems 2, 28, 42, 43, 54, 62.
		<i>Atribución interna o externa a capacidad en el área verbal:</i> Explicación de los resultados académicos obtenidos en el área verbal, en función de causas internas o ajenas al individuo	<i>Atribuciones internas de capacidad para el fracaso en el área verbal:</i> Puntuación obtenida en el cuestionario de aprendizaje en los ítems 9, 18, 26, 37, 50, 66.
			<i>Atribuciones internas de capacidad para el éxito en el área matemática:</i> Puntuación obtenida en el cuestionario de aprendizaje en los ítems 12, 14, 22, 32, 59, 71.
			<i>Atribuciones internas de capacidad para el fracaso en el área matemática:</i> Puntuación obtenida por en el cuestionario de aprendizaje en los ítems 5, 21, 36, 46, 56, 68.
			<i>Atribuciones externas para el éxito en el área verbal:</i> Puntuación obtenida en el cuestionario de aprendizaje en los ítems 3, 30, 40, 44, 53, 61.
			<i>Atribuciones externas para el fracaso en el área verbal:</i> Puntuación obtenida en el cuestionario de aprendizaje en los ítems 7, 17, 25, 51, 65, 78.
	<i>Atribuciones externas para el éxito en el área matemática:</i> Puntuación obtenida en el cuestionario de aprendizaje en los ítems 11, 13, 23, 33, 58, 72.		
	<i>Atribuciones externas para el fracaso en el área matemática:</i> Puntuación obtenida en el cuestionario de aprendizaje en los ítems 4, 20, 34, 47, 57, 69.		

AUTOCONCEPTO			
Definición Nominal	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores
Imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información, tanto interna como externa, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas, estilos y los valores González-Pineda, et al. 1997)	La sumatoria de los puntajes alcanzados por la muestra de estudiantes en Autoconcepto General Autoconcepto Académico Autoconcepto Matemático Autoconcepto Verbal	<i>Autoconcepto General:</i> 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	<i>Autoconcepto General:</i> son las puntuaciones obtenidas por el sujeto en el Cuestionario de Aprendizaje, en los ítems 78, 82, 87, 93, 100, 103, 104, 105.
		<i>Autoconcepto Académico:</i> Conjunto de autodescripciones de un sujeto, referidas a su funcionamiento en el área académica general.	<i>Autoconcepto Académico:</i> son las puntuaciones obtenidas por el sujeto en el Cuestionario de Metas Académicas, en los ítems 76, 80, 84, 89, 92, 98, 101, 106, 107, 108
		<i>Autoconcepto Matemático:</i> Conjunto de autodescripciones, que la persona posee referidas a su funcionamiento en el área matemática específicamente.	<i>Autoconcepto Matemático:</i> son las puntuaciones obtenidas por el sujeto en el Cuestionario de Metas Académicas, en los ítems 74, 75, 79, 83, 86, 88, 91, 94, 95, 97.
		<i>Autoconcepto verbal:</i> Conjunto de autodescripciones, que la persona posee referidas a su funcionamiento en el área verbal específicamente	<i>Autoconcepto Verbal:</i> son las puntuaciones obtenidas por el sujeto en el Cuestionario de Metas Académicas, en los ítems 73, 77, 81, 85, 90, 96, 99, 102, 109.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE			
Definición Nominal	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores
<p>Conjunto de procesos que pueden facilitar la adquisición con almacenamiento y/o utilización de la información (Valle, Barca, González, Cavanach y Nuñez, 1995).</p>	<p>La sumatoria de los puntajes alcanzados por la muestra de estudiantes en: Estrategias Cognitivas Estrategias Metacognitivas</p>	Estrategias Cognitivas	
		<p><i>Estrategias de Selección:</i> es el uso de operaciones que permiten separar el material informativo relevante del que no lo es.</p>	<p><i>Estrategias de Selección:</i> son las puntuaciones obtenidas por el sujeto en el Cuestionario de Metas Académicas, en los ítems 142, 146, 148, 149, 152.</p>
		<p><i>Estrategia de Organización:</i> es el uso de operaciones que permiten organizar e integrar la información para la adquisición de utilización del conocimiento.</p>	<p><i>Estrategias de Organización:</i> son las puntuaciones obtenidas por el sujeto en el Cuestionario de Metas Académicas, en los ítems 144, 151, 155, 156, 159.</p>
		<p><i>Estrategias de Elaboración:</i> es el uso de operaciones que permiten relacionar los conocimientos previos con nueva información.</p>	<p><i>Estrategias de Elaboración:</i> son las puntuaciones obtenidas por el sujeto en el Cuestionario de Metas Académicas, en los ítems 143, 147, 150, 154, 158.</p>
		Estrategias Metacognitivas	
		<p><i>Estrategias de Metacomprensión:</i> es el uso de operaciones que permiten tomar conciencia de la forma en que el sujeto desarrolla su proceso de aprendizaje.</p>	<p><i>Estrategias de Metacomprensión:</i> son las puntuaciones obtenidas por el sujeto en el Cuestionario de Metas Académicas, en los ítems 130, 133, 137, 140, 153</p>
		<p><i>Estrategias de Monitoreo y Control:</i> es el uso de operaciones que permiten verificar el propio desempeño al afrontar una tarea de aprendizaje.</p>	<p><i>Estrategias de Monitoreo y Control:</i> son las puntuaciones obtenidas por el sujeto en el Cuestionario de Metas Académicas, en los ítems 131, 134, 138, 141, 157.</p>
		<p><i>Estrategias de Determinación de Objetivos:</i> es el uso de operaciones que permiten al sujeto tomar conciencia de lo que se pide en la tarea antes de comenzar a resolverla</p>	<p><i>Estrategias de determinación de Objetos:</i> son las puntuaciones obtenidas por el sujeto en el Cuestionario de Metas Académicas, en los ítems 132, 135, 136, 139, 145.</p>

APOYO SOCIAL PERCIBIDO			
Definición Nominal	Definición Operacional	Dimensión: Percibido	
		Escalas	Indicadores
Estudio de características y funciones que las representaciones psicológicas cumplen que los individuos mantienen sobre su sistema de apoyo. (Garcia, 1995).	La sumatoria de los puntajes brutos alcanzados por la muestra de estudiantes en : Apoyo funcional total Reciprocidad total	<i>Apoyo Emocional</i> : 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	<i>Apoyo Emocional</i> : se suman las respuestas de la primera y segunda columna y se divide por el número de relaciones
		<i>Apoyo de Consejo</i> : 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.	<i>Apoyo de Consejo</i> : se suman las respuestas de la tercera y cuarta columna y se divide por el número de relaciones
		<i>Apoyo de Ayuda</i> : 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.	<i>Apoyo de Ayuda</i> : se suman las respuestas a la quinta y sexta columna y se divide por el número de relaciones
			<i>Apoyo Funcional Total</i> : promedio obtenido de las tres escalas de apoyo
		<i>Reciprocidad Emocional</i> : evalúa la percepción de poder entregar afecto en situaciones en que los sujetos de la red de apoyo lo requieran.	<i>Reciprocidad Emocional</i> : se suma la séptima columna y se divide por el número de relaciones).
		<i>Reciprocidad de Consejo</i> : 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.	<i>Reciprocidad de Consejo</i> : se suma la octava columna y se divide por el número de relaciones
		<i>Reciprocidad de Ayuda</i> : 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	<i>Reciprocidad de Ayuda</i> : se suma la novena columna y se divide por el número de relaciones. <i>Reciprocidad Total</i> : promedio obtenido de las tres escalas de reciprocidad

5.2.2 Variables Independientes

VARIABLES INDEPENDIENTES				
Variables Personales	Definición Nominal	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores
Sexo	"Condición orgánica que distingue al varón de la mujer". (Dicc. de la Lengua Española, 1994)	Nombre de la persona impreso en la Cédula de Identidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Masculino • Femenino 	La respuesta motora escrita en el ítem "sexo" del Cuestionario de información personal.
Carrera	Tipo de estudio superior que cursa, conducente a un título profesional.	Estudio superior en pedagogía.	<ul style="list-style-type: none"> • P. General Básica • Educación Diferencial • P. en Educación Física. 	La respuesta motora escrita en el ítem "Carrera" del Cuestionario de información personal.

6. METODOLOGÍA

6.1 Diseño de Investigación

El presente estudio se enmarca en un diseño de investigación no experimental, transeccional, correlacional,

No Experimental: "La investigación no experimental es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, es investigación donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos" (Hernández Sampieri; 1991, p.189). Como plantea Kerlinger "En la investigación no experimental, uno no puede manipular variables o asignar sujetos o tratamientos al azar, porque la naturaleza de las variables es tal que excluye la manipulación. Los sujetos llegan con sus diferentes características intactas. (Kerlinger; 1988, p.333).

La presente investigación pretende caracterizar el comportamiento de las Variables Dependientes y establecer su comparación y vinculación con algunas Variables Independientes, sin mediar una intervención.

Transeccional: "Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan 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... pero siempre, la recolección de datos es un único momento" (Hernández Sampieri; 1997, p. 24).

Es así como este estudio se desarrolla durante el año académico 2001 y específicamente el trabajo de campo se concreta durante el primer semestre.

Correlacional: "Este tipo de estudios tiene como propósito medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables (en un contexto particular)... miden dos o más variables que se pretenden ver si están o no relacionadas en los mismos sujetos y después se analiza la correlación" (Hernández Sampieri, 1991, p.63), lo que en este caso se traduce en establecer la correlación entre las Variables Dependientes (Metas Académicas, Atribución Causal, Autoconcepto Académico, Estrategias de Aprendizaje y Apoyo Social Percibido) y las Variables Independientes (sexo y carrera).

"La utilidad y el propósito principal de los estudios correlacionales son saber cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otra u otras variables relacionadas" (Hernández Sampieri, 1991, p.64).

6.2 Tipo de Estudio

Esta investigación consiste en un estudio de tipo: Descriptivo, Correlacional.

Descriptivo: Según Dankhe (desde Henández Sampieri (1995)) ,1986, "Estudios descriptivos son aquellos que buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis". "Miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar. Desde el punto de vista científico, describir es medir. En este estudio descriptivo-correlacional se selecciona una serie de variables motivacionales y cognitivas, se mide cada una de ellas independientemente, se describen y correlacionan entre sí.

6.3 Población

Se entiende por población "cualquier tipo de grupo de individuos que posee una o más características en común para el investigador, es así que la población puede estar constituida por todos los individuos, de un particular tipo, o por una parte más restringida de ese grupo, por lo tanto las poblaciones deben situarse claramente en torno a sus características de contenido, lugar y tiempo" (Hernández Sampieri, 1991, p.210)

La población de esta investigación está constituida por todos los todos los alumnos iniciales matriculados en las carreras de Pedagogía en Educación Básica, Diferencial y Educación Física de la UPLACED.

6.4 Muestra

"La muestra es un subgrupo de la población, es decir, un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto llamado población. Como pocas veces se puede medir a toda la población, se selecciona una muestra y se pretende que ese subconjunto sea reflejo fiel del conjunto de la población" (Hernández Sampieri; 1991, p.212)

6.4.1 Tipo de Muestra

En esta investigación la muestra es *no probabilística*, ya que, "las muestras no probabilísticas llamadas también muestras dirigidas, suponen un procedimiento de selección informal y un poco arbitrario, se utiliza en investigaciones y a partir de ellas se hacen inferencias sobre la población. La ventaja de una muestra dirigida, es su utilidad para determinar modelos de estudios que no requieren de una representatividad de elementos de una población, sino de una cuidadosa y

controlada elección de individuos con características determinadas en el planteamiento del problema" (Hernández Sampieri, 1991, p. 231).

Así se constituye en una muestra intencionada de estudiantes voluntarios de primer año de las carreras de Pedagogía en Educación Básica, Diferencial, Educación Física. Los estudiantes reunieron dos condiciones:

- 1) Estar presente en el momento de aplicación de los instrumentos de medición
- 2) Contestar la totalidad de los cuestionarios.

6.4.2 Caracterización de la muestra

En este apartado se desarrolla una caracterización de la muestra total de individuos en cada una de las variables sociodemográficas.

6.4.2.1 Sexo

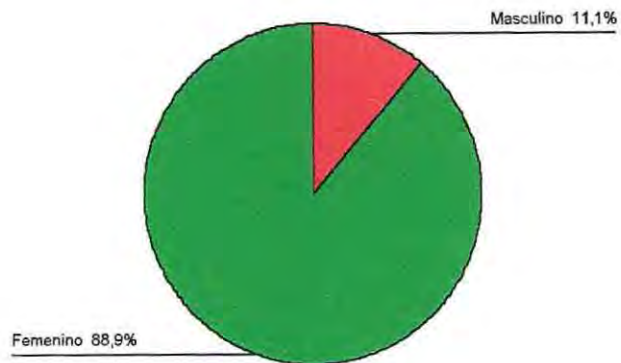
Tabla 1

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valid	Masculino	10	11,1	11,1	11,1
	Femenino	80	88,9	88,9	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

Gráfico 1

Sexo



De acuerdo al gráfico 1, la mayor frecuencia relativa se presenta en la categoría "Femenino" (88,9%).

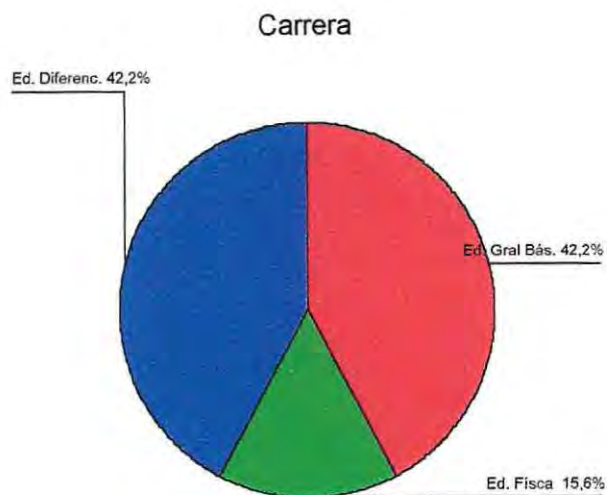
6.4.2.2 Carrera

Tabla 2

Carrera

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valid Ed. General Básica	38	42,2	42,2	42,2
Ed. Fisca	14	15,6	15,6	57,8
Ed. Diferencial	38	42,2	42,2	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Gráfico 2



Según el gráfico 2, existe una igualdad en las frecuencias relativas entre las categoría "Ed. General Básica" y "Ed. Diferencial" (42,2%). La categoría "Ed. Física" es la que presenta la menor frecuencia relativa (15,6%)

6.4.2.2.1 Cruce variables Sociodemográficas. Sexo- Carrera

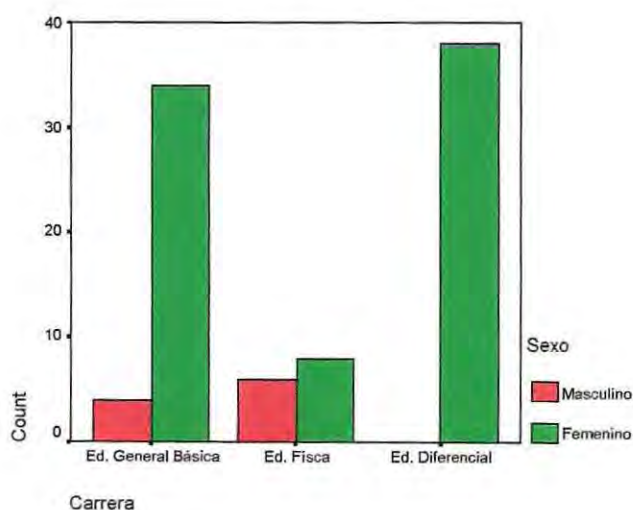
Tabla 3

Carrera * Sexo

Count		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
Carrera	Ed. General Básica	4 (10,5%)	34 (89,5%)	38
	Ed. Física	6 (42,9%)	8 (57,1%)	14
	Ed. Diferencial	0 (0%)	38 (100%)	38
Total		10	80	90

Gráfico 3

Sexo- Carrera



De acuerdo al gráfico 3, la carrera “Ed. Diferencial” es la que presenta un mayor porcentaje de mujeres en relación a hombres (100% v/s 0%), mientras que “Ed. Física” es la carrera que presenta un menor porcentaje de mujeres en relación a hombres (57,1% v/s 42,9%).

6.4.2.3 Edad

Tabla 4

Descriptores Edad

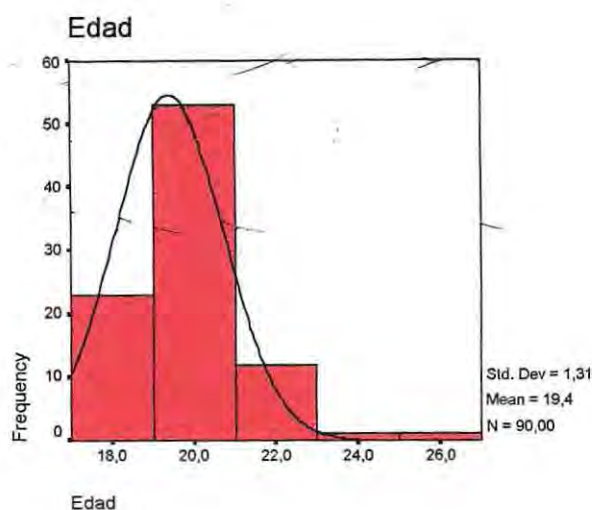
Edad		
N	Válidos	90
	Missing	0
Media		19,40
Mediana		19,00
Moda		19
Desviación Estándar		1,31
Asimetría		1,287
Curtosis		2,981
Rango		8
Mínimo		17
Máximo		25

Tabla 5

Tabla Frecuencias

Edad					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	17	1	1,1	1,1	1,1
	18	22	24,4	24,4	25,6
	19	31	34,4	34,4	60,0
	20	22	24,4	24,4	84,4
	21	8	8,9	8,9	93,3
	22	4	4,4	4,4	97,8
	23	1	1,1	1,1	98,9
	25	1	1,1	1,1	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

Gráfico 4



De acuerdo a lo observado en el gráfico 4, se aprecia que existe una fuerte concentración de los datos en torno a la media, coincidiendo casi exactamente la media, mediana y moda (media: 19,4; mediana: 19,0; moda: 19); lo anterior se refuerza con el valor de la desviación estándar (1,31) y la curtosis (2,981), que revela una curva más “picuda” en comparación con la curva normal. La distribución es asimétrica positiva (1,287), lo que indica que los datos se agrupan mayoritariamente hacia valores bajo la media. Se observan además la existencia de un reducido número de valores extremos situados más de 1 desviación estándar sobre la media, los cuales no constituyen una tendencia.

6.5 Procedimiento de Recolección de la Información

6.5.1 Fuentes Vivas

Estudiantes de primer año de las carreras de pedagogía general básica, pedagogía en educación física y educación diferencial. Pertenecientes a la Facultad de educación de la Universidad de Playa Ancha.

6.5.2 Fuentes Materiales

6.5.2.1 Cuestionario de Metas Académicas

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

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

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

La aplicación de la prueba es llevada a cabo por los autores del trabajo, indicándole a los participantes la importancia de responder sinceramente a las distintas cuestiones planteadas y, además, que sus respuestas tienen un carácter confidencial.

Los coeficientes de fiabilidad obtenidos por Hayamizu y Weiner en 1991 son los siguientes: para la escala total 0,88, para la sub-escala metas de aprendizaje 0,89, para la de metas de refuerzo social 0,78 y para la de metas de logro 0,71. Por otro lado Valle y colaboradores, (1996) informaron los siguientes coeficientes de confiabilidad: para la escala total , 0, 81, para la sub-escala de metas de aprendizaje 0,87, para la de metas de refuerzo social 0,87 y para la de metas de logro 0,87 (valle et al. 1996).

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

El análisis desarrollado en una muestra de 162 estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso en el año 2000, obtiene en la escala Metas Académicas los siguientes Coeficiente de Confiabilidad en las sub-escalas: a) Metas de Aprendizaje 0,9036 b) Metas de Refuerzo Social 0,9008 c) Metas de Logro 0,8053. (Escobar y Maturana, 2001).

En el ámbito de la consistencia interna, el índice obtenido (α 0,83) es concordante con los coeficientes de fiabilidad informados por Hayamizu y Weiner (1991) y Valle (1997); También como Valle, Gonzales, Cuevas, Rodriguez, Baspino y Nuñez (1997) quienes informan un coeficiente de fiabilidad de 0,82.

6.5.2.2 Cuestionario De Atribución Causal

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

Esta compuesta de 72 ítems referidos a 24 situaciones hipotéticas a las que el estudiante debe responder suponiendo tres factores o causas posibles: Habilidad (atribución interna estable), esfuerzo (atribución interna inestable), y causas externas a él (atribución externa estable e inestable). La sub-escala de atribución causal está originalmente diseñada para ser aplicada a estudiantes de enseñanza media y ha sido modificada su redacción en algunos puntos para poder ser aplicada en estudiantes universitarios.

A partir del análisis de la aplicación anterior, el cuestionario de aprendizaje en 560 estudiantes universitarios (Díaz, Pérez, González y Nuñez, 1999), la escala de atribución causal tiene un coeficiente de confiabilidad de 0,73.

El análisis desarrollado en una muestra de 162 estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso en el año 2000, obtiene en la escala de Atribución Causal los siguientes Coeficiente de confiabilidad en las sub-escalas:

a)Atribuciones Internas de capacidad para el éxito en el área verbal: 0,6737;

b)Atribuciones internas de capacidad para el fracaso en el área verbal: 0,8581;

- c)Atribuciones internas de capacidad para el éxito en el área matemática: 0,9474;
- d)Atribuciones Internas de capacidad para el fracaso en el área matemática: 0,8861;
- e)Atribuciones internas de esfuerzo para el éxito en el área verbal: 0,7329;
- f)Atribuciones internas de esfuerzo para el Fracaso en el área verbal: 0,7326;
- g)Atribuciones internas de esfuerzo para el éxito en el área Matemáticas: 0,7329;
- h)Atribuciones internas de esfuerzo para el fracaso en el área Matemáticas: 0,7252;
- i)Atribuciones externas de esfuerzo para el éxito en el área verbal: 0,6841;
- j)Atribuciones externas de esfuerzo para el fracaso en el área verbal: 0,5734;
- g)Atribuciones externas de esfuerzo para el éxito en el área Matemáticas: 0,7636;
- h)Atribuciones externas de esfuerzo para el fracaso en el área Matemáticas: 0,4033.

6.5.2.3 Cuestionario de Autoconcepto

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

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

El estudio realizado en la Universidad de Valparaíso (Escobar y Maturana, 2001), muestra los siguientes resultados para las sub-escalas:

a) Autoconcepto General: 0,8692; b) Autoconcepto Académico: 0,6569; c) Autoconcepto Matemático: 0,8973; d) Autoconcepto Verbal: 0,7952.

6.5.2.4 Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje

La escala utilizada para medir las estrategias cognitivas y metacognitivas se confeccionó partiendo de dos cuestionarios. El cuestionario de Aprendizaje y Motivación (C.E. A.M.), adaptado por Roses y sus colaboradores en 1997 (Roses et al, 1998) y al Cuestionario de evaluación de procesos Metacognitivos en alumnos de enseñanza secundaria (C.E. P. M. - ESO), creado por O'neal y Abedi (1996) y adaptado al castellano por Nuñez y colaboradores en 1997 (Nuñez et al, 1998). Se realizaron modificaciones de redacción de un importante número de 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.

Producto de lo anterior, quedó formada de treinta 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 del cuestionario de aprendizaje en 560 estudiantes universitarios (Díaz, et al, 1999) se afirma que la escala de estrategia de aprendizaje, tiene un coeficiente de confiabilidad de 0,94.

El estudio desarrollado con 162 alumnos en la Universidad de Valparaíso muestra los siguientes resultados para las sub-escalas: a) Estrategias cognitivas de selección: 0,6419; b) Estrategias cognitivas de Organización: 0,8145; c) Estrategias

cognitivas de Elaboración: 0,8632; d)Estrategias metacognitivas de Metacomprensión: 0,7844; e)Estrategias metacognitivas de Monitoreo y Control: 0,7921; f)Estrategias metacognitivas de Determinación de Objetivos: 0,8694.

6.5.2.5 Cuestionario de Apoyo Social

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

a) Eliminación de consultas respecto a indicadores sociodemográficos presentes en el Cuestionario de Apoyo Social, limitándose a solicitar el nombre del individuo.

b) Diagramación del cuestionario AC-90 con un formato en el cual aparecen contenidos en una tabla los ítems y la escala, a fin de facilitar las respuestas de los mismos.

En el análisis del cuestionario de Apoyo Social Comunitario obtuvo una confiabilidad total Alpha Cronbach de 0,8178. Y en el cuestionario de Apoyo Social Percibido una confiabilidad total Alpha Cronbach de 0,9028 (Guarderas, Valdenegro; 2000; Maltrato infantil y Apoyo Social).

A continuación se explicará el instrumento que se aplicará en la investigación, detallando las diferentes escalas.

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

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

Este cuestionario está indicado especialmente para conocer en forma detallada el tipo de relaciones de apoyo y la calidad de las mismas. Este instrumento consta de 9 preguntas que se contestan utilizando una escala con las siguientes cinco alternativas: nunca; pocas veces; algunas veces; bastantes veces; casi siempre. Para efectos exclusivos de este trabajo, se agrega un ítem que es denominado Apoyo Académico, se adhiere al final del cuestionario una columna que debe ser respondida de la misma forma que las anteriores y que contiene en el encabezado el enunciado " Si Ud. necesitara ayuda en lo académico ¿en qué medida esta persona le ayudaría?".

Las escalas son las siguientes:

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

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

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

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

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

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

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

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

En lo relativo a su fiabilidad, presenta un coeficiente Alpha de Cronbach de 0.991. Tiene validez en todos los grupos etáreos mayores de 18 años. El tiempo de aplicación promedio según los autores es de 10 a 15 minutos.

En el estudio realizado con 162 estudiantes de la Universidad de Valparaíso (Escobar y Maturana 2001) se obtuvo los siguientes coeficientes de confiabilidad: a) Análisis de confiabilidad Total: 0,83; b)Escala de Apoyo Emocional: 0,63; c)Escala de Apoyo de consejo: 0,84; d)Escala de Apoyo de Ayuda: 0,78.

6.6 Procesamiento de Datos

6.6.1 Plan de análisis

El plan de Análisis incluye los siguientes aspectos:

- 1.-Elaboración de base estadística y análisis de confiabilidad (Alpha de Cronbach) de los distintos cuestionarios.
- 2.-Estandarización de puntajes mediante el traspaso de puntajes brutos a puntajes Probit.

3.- Para el análisis descriptivo indicado en el primer objetivo, Analizar las variables en función a estadísticos de tendencia central y de dispersión (desviación estándar, rango, puntaje máximo y mínimo).

4.- Para analizar el segundo Objetivo: a) Utilizar prueba T de Student al analizar la diferencia de medias de las Variables Dependientes en función de la Variable Independiente Sexo y, b) análisis de varianza unidireccional para la diferencia de medias de las Variables Dependientes en función de la Variable Independiente Carrera.

5.- Evaluar el tercer objetivo mediante un análisis correlacional (Pearson) para determinar la relación existente entre las Variables Dependientes.

El procesamiento estadístico contenido en el plan e análisis se realiza a través del programa SPSS 10.0.

7. RESULTADOS.

7.1 Análisis de Confiabilidad de los Resultados

En este punto se exponen los resultados del análisis de confiabilidad (Alfa Cronbach) obtenidos de la aplicación de los cuestionarios de Apoyo Social Percibido y de Aprendizaje. El resultado es el siguiente:

7.1.1 Apoyo Social Percibido

Escala	α Cronbach
Escala de Apoyo Emocional	0,7272
Escala de Apoyo Consejo	0,7845
Escala de Apoyo Ayuda	0,7371
Conjunto ítems Apoyo	0,8233
Conjunto ítems Reciprocidad	0,7806
Cuestionario Apoyo Social percibido Total:	0,8599

7.1.2 Metas Académicas

Escala	α Cronbach
Metas de Aprendizaje	0,8320
Metas de Refuerzo Social:	0,8576
Metas de Logro:	0,7081

7.1.3 Atribución Causal

Escala	α Cronbach
Escala de Atribución Interna Capacidad Éxito	0,8658
Escala de Atribución Interna Capacidad Fracaso	0,7680
Escala de Atribución Interna Esfuerzo Éxito	0,8808
Escala de Atribución Interna Esfuerzo Fracaso	0,8017
Escala de Atribución Externa Éxito	0,8096
Escala de Atribución Externa Fracaso (*)	0,6569

(*) Para el cálculo de confiabilidad se eliminaron los ítems 4, 47, 65 y 78 (baja correlación ítem- test)

7.1.4 Autoconcepto

Escala	α Cronbach
Autoconcepto General (*)	0,8892
Autoconcepto Académico (**)	0,8681
Autoconcepto Matemático (***)	0,9432
Autoconcepto Verbal	0,9158

(*)Para el cálculo de confiabilidad se eliminó el ítem100 (baja correlación ítem- test).

(**)Para el cálculo de confiabilidad se eliminó el ítem76 (baja correlación ítem- test).

(***)Para el cálculo de confiabilidad se eliminó el ítem75 (baja correlación ítem- test).

7.1.5 Estrategias de Aprendizaje

Escala	α Cronbach
Estrategias de Selección	0,7818
Estrategias de Organización:	0,8062
Estrategias de Elaboración (*)	0,7578
Estrategias de Metacomprensión	0,7899
Estrategias de Monitoreo y Control:	0,7924
Estrategias de Determinación de Objetivos:	0,8320

(*)Para el cálculo de confiabilidad se eliminó el ítem150 (baja correlación ítem- test).

7.1.6 Variables Dependientes

En este punto se detallarán los descriptores de tendencia central y dispersión de variables de estudio (Metas Académicas, Atribución Causal, Autoconcepto Académico, Estrategias de Aprendizaje y Apoyo Social) a nivel general y según las variables "Sexo" y "Carrera"

7.1.6.1 Metas Académicas

7.1.6.1.1 Metas Académicas- Nivel General

Tabla 1

Estadísticos Descriptivos- Metas Académicas

		Probit Metas Aprendizaje	Probit Metas Refuerzo Social	Probit Metas Logro
N	Validos	80	88	86
	Missing	10	2	4
Media		5,0000	4,9997	4,9999
Mediana		5,1845	4,8785	5,3479
Moda		6,33	4,34	6,08
Desviación Estándar		,9996	1,0003	1,0004
Asimetría		-,569	,354	-,952
Curtosis		-,321	-,914	,908
Rango		4,22	3,91	4,62
Minimo		2,11	3,26	1,45
Maximo		6,33	7,17	6,08

A nivel general la variable Metas Académicas presenta resultados de estadísticos descriptivos similares para todas sus subescalas, siendo levemente menor la subescala Refuerzo Social, tanto para la Media como para la Mediana, lo que se confirma con la presencia de una asimetría positiva, que indica que la mayoría de los datos se encuentran, en esta subescala, bajo la Media . Las subescalas Metas de Aprendizaje y Metas de Logro presentan Medias similares y Medianas mayores a la Media, ambas presentan asimetrías positivas, lo que indica que los datos se agrupan mayoritariamente por sobre la Media. La subescala Metas de Logro presenta una Mediana y una asimetría levemente superior a la subescala de Metas de Aprendizaje. En el caso de Metas de Logro, la curtosis positiva demuestra mayor homogeneidad en las respuestas de los alumnos que en las de Metas de Aprendizaje que presenta una curtosis negativa, denotando una mayor heterogeneidad en las respuestas del grupo.

En síntesis, al presentarse un valor mayor para Metas de Logro, se puede inferir que el grupo se orienta a lograr aprendizajes que le permitan tener éxito académico y obtener buenos resultados en sus evaluaciones, a la vez que, al obtener puntajes similares para la escala Metas de Aprendizaje, buscan aprender por el interés de adquirir nuevos aprendizajes y profundizar sus conocimientos. Los alumnos muestran menos interés por estudiar en busca de refuerzos sociales o aprobación externa.

7.1.6.1.2 Metas Académicas Según Sexo

Tabla 2A

Estadísticos Descriptivos Metas Académicas- Sexo Masculino^b

		Probit Metas Aprendizaje	Probit Metas Refuerzo Social	Probit Metas Logro
N	Validos	7	10	9
	Missing	3	0	1
Media		4,4188	4,8246	5,1857
Mediana		4,0422	5,0810	5,5912
Moda		3,87	4,07	6,08
Desviación Estándar		,7622	,9715	1,0881
Asimetría		,225	-,253	-,1285
Curtosis		-2,432	-1,309	1,078
Rango		1,76	2,83	3,16
Mínimo		3,51	3,26	2,91
Máximo		5,27	6,09	6,08

b. Sexo = Masculino

Tabla 2B

Estadísticos Descriptivos Metas Académicas- Sexo Femenino

		Probit Metas Aprendizaje	Probit Metas Refuerzo Social	Probit Metas Logro
N	Validos	73	78	77
	Missing	7	2	3
	Media	5,0557	5,0221	4,9782
	Mediana	5,2724	4,8785	5,1046
	Moda	6,33	4,34	6,08
	Desviación Estándar	1,0060	1,0079	,9951
	Asimetría	-,686	,404	-,950
	Curtosis	-,108	-,942	1,068
	Rango	4,22	3,91	4,62
	Mínimo	2,11	3,26	1,45
	Máximo	6,33	7,17	6,08

a. Sexo = Femenino

7.1.6.1.3 Metas Académicas Según Carrera

Tabla 3A

Descriptores Metas Académicas- Educación General Básica

		Probit Metas Aprendizaje	Probit Metas Refuerzo Social	Probit Metas Logro
N	Validos	31	37	35
	Missing	7	1	3
	Media	5,0400	5,0755	4,8822
	Mediana	5,0967	4,8785	5,1046
	Moda	4,57	4,34	6,08
	Desviación Estándar	,9758	1,0485	1,0396
	Asimetría	-,781	,271	-,658
	Curtosis	1,079	-1,257	-,335
	Rango	4,22	3,64	3,65
	Mínimo	2,11	3,26	2,43
	Máximo	6,33	6,90	6,08

a. Carrera = Ed. General Básica

Tabla 3B

Descriptores Metas Académicas- Educación Física

		Probit Metas Aprendizaje	Probit Metas Refuerzo Social	Probit Metas Logro
N	Valid	13	14	14
	Missing	1	0	0
	Media	4,6776	5,0424	5,0525
	Mediana	4,5694	5,0810	5,5912
	Moda	4,39	5,01	6,08
	Desviación Estándar	,8977	1,1392	1,3670
	Asimetría	-,078	-,142	-1,814
	Curtosis	-,985	-1,148	2,953
	Rango	2,81	3,51	4,62
	Mínimo	3,16	3,26	1,45
	Máximo	5,98	6,77	6,08

b. Carrera = Ed. Fisca

Tabla 3C

Descriptores Metas Académicas- Educación Diferencial

		Probit Metas Aprendizaje	Probit Metas Refuerzo Social	Probit Metas Logro
N	Valid	36	37	37
	Missing	2	1	1
Media		5,0820	4,9077	5,0915
Mediana		5,3603	4,7436	5,1046
Moda		5,80	4,07	6,08
Desviación Estándar		1,0565	,9137	,8028
Asimetría		-,669	,731	-,058
Curtosis		-,672	-,054	-1,523
Rango		3,51	3,64	2,43
Mínimo		2,81	3,53	3,64
Máximo		6,33	7,17	6,08

b. Carrera = Ed. Diferencial

7.1.6.2 Atribución Causal

7.1.6.2.1 Atribución Causal - Nivel General

Tabla 4

Estadísticos Descriptivos- Nivel General

		Probit Atribución Interna Capacidad Éxito	Probit Atribución Interna Capacidad Fracaso	Probit Atribución Interna Esfuerzo Éxito	Probit Atribución Interna Esfuerzo Fracaso	Probit Atribución Externa Éxito	Probit Atribución Externa Fracaso
N	Validos	89	88	89	87	86	88
	Missing	1	2	1	3	4	2
Media		5,0004	5,0001	5,0004	5,4501	4,9998	4,9993
Mediana		4,8251	4,9896	4,9968	5,4349	4,8874	5,0051
Moda		4,26	4,87	5,43	4,99	4,89	5,01
Desviación Estándar		1,0000	,9998	1,0000	,7575	1,0000	1,0004
Asimetría		,195	-,220	-,530	-,037	-,065	-,116
Curtosis		-1,086	-,489	,536	,668	-,416	1,061
Rango		3,59	4,51	5,03	3,97	4,68	5,76
Mínimo		3,22	2,56	1,68	3,34	2,66	1,62
Máximo		6,81	7,07	6,71	7,31	7,33	7,38

A nivel general la variable atribución Causal presenta resultados de estadísticos descriptivos similares para todas sus subescalas, presentando valores de Media similar, en el que destaca por un valor levemente superior la escala de Atribución Interna de Esfuerzo para el Fracaso. En casi todas las escalas (se exceptúa la escala de Atribución Interna al Fracaso) las medianas tienen valores levemente menores a

las respectivas medias, y casi todas las escalas presentan (a excepción de la Atribución Interna de Capacidad para el Éxito) asimetrías negativas, denotando una tendencia de agrupación de los datos por sobre la Media. Todas las Medias de las escalas de Atribución Interna tienen resultados levemente superiores a los de Atribución externa, esto no es coincidente con el valor de las Medianas.

En síntesis, se puede inferir que hay un modelo de Atribución en que no hay una tendencia específica en este grupo, no pudiendo diferenciarse si atribuyen interna o externamente los hechos, si atribuyen de distinta forma el éxito del fracaso o si hay una diferencia entre lo que es capacidad o esfuerzo. Sólo destaca el hecho de que en el grupo se muestra una leve tendencia a atribuir internamente los fracasos a una falta de esfuerzo.

7.1.6.2.2 Atribución Causalidad Según Sexo

Tabla 5A

Estadísticos Descriptivos Atribución Causal- Sexo Masculino^b

		Probit Atribución Interna Capacidad Éxito	Probit Atribución Interna Capacidad Fracaso	Probit Atribución Interna Esfuerzo Éxito	Probit Atribución Interna Esfuerzo Fracaso	Probit Atribución Externa Éxito	Probit Atribución Externa Fracaso
N	Validos	10	10	10	10	10	10
	Missing	0	0	0	0	0	0
Media		4,9197	5,7766	4,9540	5,4016	4,9405	5,5683
Mediana		4,8251	6,0891	5,3180	5,2693	4,6217	5,0698
Moda		3,22	3,72	5,43	5,21	3,08	5,01
Desviación Estándar		1,1412	1,0563	,8126	,3374	1,2892	1,0547
Asimetría		,118	-1,017	-,678	,326	,505	-,773
Curtois		-1,206	,319	-1,401	-1,490	-,286	-,692
Rango		3,40	3,36	2,03	,88	4,25	3,05
Mínimo		3,22	3,72	3,71	4,99	3,08	4,33
Máximo		6,62	7,07	5,75	5,66	7,33	7,38

b. Sexo = Masculino

Tabla 5B

Estadísticos Descriptivos Atribución Causal- Sexo Femenino

		Probit Atribución Interna Capacidad Éxito	Probit Atribución Interna Capacidad Fracaso	Probit Atribución Interna Esfuerzo Éxito	Probit Atribución Interna Esfuerzo Fracaso	Probit Atribución Externa Éxito	Probit Atribución Externa Fracaso
N	Validos	79	78	79	77	76	78
	Missing	1	2	1	3	4	2
Media		5,0106	4,9006	5,0063	5,4564	5,0076	4,9225
Mediana		4,8251	4,9896	4,9968	5,4349	4,9405	5,0051
Moda		4,26	4,87	6,17	5,32	4,89	5,01
Desviación Estándar		,9885	,9542	1,0255	,7971	,9661	,9737
Asimetría		,218	-,262	-,532	-,058	-,185	-,284
Curtois		-1,076	-,385	,559	,389	-,406	1,114
Rango		3,59	4,51	5,03	3,97	4,46	5,59
Mínimo		3,22	2,56	1,68	3,34	2,66	1,62
Máximo		6,81	7,07	6,71	7,31	7,12	7,21

b. Sexo = Femenino

7.1.6.2.3 Atribución Causal según Carrera.

Tabla 6A

Estadísticos Descriptivos- Ed. General Básica

		Probit Atribución Interna Capacidad Éxito	Probit Atribución Interna Capacidad Fracaso	Probit Atribución Interna Esfuerzo Éxito	Probit Atribución Interna Esfuerzo Fracaso	Probit Atribución Externa Éxito	Probit Atribución Externa Fracaso
N	Validos	38	37	37	36	35	37
	Missing	0	1	1	2	3	1
Media		5,1037	4,7362	5,0807	5,4931	4,9116	5,1379
Mediana		4,7779	4,8738	4,8897	5,4901	5,0969	5,0051
Moda		4,54	3,37	6,17	4,99	5,84	5,01
Desviación Estándar		1,0479	,9733	,9358	,8091	,9784	,7991
Asimetría		,150	-,382	-,027	-,105	-,439	-,057
Curtois		-1,445	-1,189	-,778	1,242	-,742	,670
Rango		3,21	3,24	3,75	3,97	3,93	3,39
Mínimo		3,60	2,79	2,96	3,34	2,66	3,31
Máximo		6,81	6,03	6,71	7,31	6,59	6,70

b. Carrera = Ed. General Básica

Tabla 6B

Estadísticos Descriptivos- Ed. Física

		Probit Atribución Interna Capacidad Éxito	Probit Atribución Interna Capacidad Fracaso	Probit Atribución Interna Esfuerzo Éxito	Probit Atribución Interna Esfuerzo Fracaso	Probit Atribución Externa Éxito	Probit Atribución Externa Fracaso
N	Validos	14	14	14	14	14	14
	Missing	0	0	0	0	0	0
Media		5,0074	5,5931	4,9356	5,2930	4,9784	5,2109
Mediana		5,0614	5,9734	5,3180	5,3245	4,7811	5,0868
Moda		3,22	5,80	5,43	4,99	3,82	5,01
Desviación Estándar		1,1802	1,2623	1,1529	,6384	1,2559	1,4957
Asimetría		-,226	-1,156	-,769	-,783	,630	-,897
Curtois		-1,041	1,027	,504	1,247	-,270	1,567
Rango		3,40	4,51	4,28	2,54	4,25	5,76
Mínimo		3,22	2,56	2,32	3,78	3,08	1,62
Máximo		6,62	7,07	6,60	6,32	7,33	7,38

b. Carrera = Ed. Física

Tabla 6C

Estadísticos Descriptivos- Ed. Diferencial

		Probit Atribución Interna Capacidad Éxito	Probit Atribución Interna Capacidad Fracaso	Probit Atribución Interna Esfuerzo Éxito	Probit Atribución Interna Esfuerzo Fracaso	Probit Atribución Externa Éxito	Probit Atribución Externa Fracaso
N	Validos	37	37	38	37	37	37
	Missing	1	1	0	1	1	1
Media		4,8316	5,0396	4,9461	5,4677	5,0913	4,7806
Mediana		4,7306	4,9896	5,1039	5,4349	4,8874	4,6681
Moda		4,26	3,95	4,89	4,99	4,46	4,67
Desviación Estándar		,8886	,8263	1,0238	,7584	,9333	,9412
Asimetría		,475	,220	-,787	,086	-,174	,622
Curtosis		-,598	-,279	1,556	,045	-,261	,641
Rango		3,50	3,47	5,03	3,20	3,93	4,07
Mínimo		3,31	3,60	1,68	3,78	2,97	3,14
Máximo		6,81	7,07	6,71	6,98	6,91	7,21

b. Carrera = Ed. Diferencial

7.1.6.3 Autoconcepto

7.1.6.4 Autoconcepto- Nivel General

Tabla 7

Estadísticos Descriptivos-Autoconcepto

		Probit Autoconcepto General	Probit Autoconcepto Académico	Probit Autoconcepto Matemático	Probit Autoconcepto Verbal
N	Validos	89	78	85	86
	Missing	1	12	5	4
Media		4,9997	4,9996	5,0001	5,0005
Mediana		5,2685	5,0015	4,8559	5,2179
Moda		5,81	4,70	4,60	6,31
Desviación Estándar.		,9991	1,0000	1,0000	,9999
Asimetría		-1,513	-,476	,173	-,710
Curtosis		1,831	-,319	-,673	-,299
Rango		4,20	4,07	3,88	3,90
Mínimo		1,79	2,59	3,13	2,41
Máximo		5,99	6,66	7,01	6,31

A nivel general la variable Autoconcepto presenta resultados de estadísticos descriptivos similares para todas sus subescalas, las Medias de todas las escalas tienen valores similares, y en casi todos los casos (a excepción del Autoconcepto Matemático) la Mediana es mayor a la Media. Las asimetrías son negativas exceptuando la subescala de Autoconcepto Matemático, lo que indica que en

aquellas subescalas hay una tendencia a agrupar los valores sobre la Media. La curtosis muestra que el Autoconcepto General presenta una distribución homogénea de las respuestas (curtosis positiva) lo que difiere de las otras tres escalas que presentan distribuciones heterogéneas de las respuestas (curtosis negativas). Es interesante destacar la observación de que existe una alta diferencia entre las Modas de las subescalas, presentándose un valor bastante alto para el Autoconcepto verbal.

En síntesis el grupo presenta un Autoconcepto General positivo, esto es presentan autopercepciones o autodescripciones de si mismos positivas en comparación con las aspiraciones individuales. En el caso del Autoconcepto Académico, el grupo percibe positivamente su funcionamiento en el área académica general, lo que se repite en el caso del Autoconcepto Verbal, donde el grupo presenta descripciones positivas de su funcionamiento. En la escala de Autoconcepto Matemático se observa que el grupo se percibe bajo respecto al funcionamiento en esta área.

7.1.6.4.1 Autoconcepto Según Sexo

Tabla 8A

Estadísticos Descriptivos Autoconcepto- Sexo Masculino^b

		Probit Autoconcepto General	Probit Autoconcepto Académico	Probit Autoconcepto Matemático	Probit Autoconcepto Verbal
N	Validos	10	8	10	10
	Missing	0	2	0	0
Media		4,5892	4,5490	5,1320	4,3349
Mediana		4,7640	4,6244	5,0716	4,1284
Mode		4,76	2,59	3,22	3,44
Desviacion Estándar		1,1360	1,2619	1,3172	1,4136
Asimetría		-,850	-,240	-,083	,103
Curtosis		-,323	-,767	-1,139	-1,799
Rango		3,32	3,77	3,80	3,90
Mínimo		2,49	2,59	3,22	2,41
Máximo		5,81	6,36	7,01	6,31

b. Sexo = Masculino

Tabla 8B

Estadísticos Descriptivos Autoconcepto- Sexo Femenino^b

		Probit Autoconcepto General	Probit Autoconcepto Académico	Probit Autoconcepto Matemático	Probit Autoconcepto Verbal
N	Validos	79	70	75	76
	Missing	1	10	5	4
Media		5,0517	5,0511	4,8825	5,0881
Mediana		5,2885	5,0015	4,8559	5,2752
Moda		5,81	4,70	4,60	6,31
Desviación Estándar		,9762	,9635	,9599	,9091
Asimetría		-1,660	-,456	,203	-,702
Curtosis		2,523	-,288	-1,600	-,112
Rango		4,20	3,92	3,88	3,56
Mínimo		1,79	2,74	3,13	2,75
Máximo		5,99	6,66	7,01	6,31

b. Sexo = Femenino

7.1.6.4.2 Autoconcepto Según Carrera

Tabla 9A

Descriptores Autoconcepto- Educación General Básica^b

		Probit Autoconcepto General	Probit Autoconcepto Académico	Probit Autoconcepto Matemático	Probit Autoconcepto Verbal
N	Valid	37	35	36	34
	Missing	1	3	2	4
Media		5,2601	5,0661	5,1675	5,1201
Mediana		5,4633	5,0015	4,8559	5,2752
Moda		5,29	4,70	4,60	5,28
Desviación Estándar		,7559	1,0073	1,0073	,9359
Asimetría		-2,198	-,558	,443	-,699
Curtosis		5,860	,008	-,718	-,041
Rango		3,67	3,92	3,54	3,56
Mínimo		2,32	2,74	3,48	2,75
Máximo		5,99	6,66	7,01	6,31

b. Carrera = Ed. General Básica

Tabla 9B

Descriptores Autoconcepto- Educación Física

		Probit Autoconcepto General	Probit Autoconcepto Académico	Probit Autoconcepto Matemático	Probit Autoconcepto Verbal
N	Valid	14	11	14	14
	Missing	0	3	0	0
Media		4,5142	4,2611	5,1456	4,1039
Mediana		4,6766	4,2474	5,2010	3,7271
Moda		4,24	4,70	6,58	3,44
Desviación Estándar		,9244	1,0948	1,1751	1,1791
Asimetría		-,812	,123	-,267	,202
Curtosis		,827	-,804	-1,058	-1,486
Rango		3,32	3,32	3,45	3,44
Mínimo		2,49	2,59	3,22	2,41
Máximo		5,81	5,91	6,67	5,85

b. Carrera = Ed. Física

Tabla 9C

Descriptores Autoconcepto- Educación Diferencial

		Probit Autoconcepto General	Probit Autoconcepto Académico	Probit Autoconcepto Matemático	Probit Autoconcepto Verbal
N	Valid	38	32	35	38
	Missing	0	6	3	0
Media		4,9250	5,1806	4,7696	5,2239
Mediana		5,2885	5,1523	4,8559	5,3899
Moda		5,81	4,85	5,55	6,31
Desviación Estándar		1,1642	,8672	,8971	,8116
Asimetría		-1,410	-,398	-,110	-,709
Curtosis		1,161	-,347	-,960	-,025
Rango		4,20	3,32	3,36	2,98
Mínimo		1,79	3,34	3,13	3,33
Máximo		5,99	6,66	6,50	6,31

a. Carrera = Ed. Diferencial

7.1.6.5 Estrategias Aprendizaje

7.1.6.5.1 Estrategias Aprendizaje- Nivel General

Tabla 10

Estadísticos Descriptivos-Estrategias Aprendizaje

		Probit Estrategias Selección	Probit Estrategias Organización	Probit Estrategias Elaboración	Probit Estrategias Metacomp.	Probit Estrategias Monitoreo y Control	Probit Estrategias Determinac. Objetivos
N	Validos	89	90	90	90	89	88
	Missing	1	0	0	0	1	2
Media		4,9991	5,0009	4,9997	4,9994	4,9988	4,9989
Mediana		5,2254	5,1132	5,0055	5,2274	5,2317	5,1560
Moda		5,23	5,32	4,32	5,23	5,23	6,30
Desviación Estándar.		1,0005	1,0002	,9999	1,0010	,9989	,9992
Asimetría		-,871	-1,203	4,725	-,674	-,702	-,752
Curtosis		,725	2,324	36,703	,276	,281	,382
Rango		4,89	5,24	9,75	4,41	4,39	4,59
Mínimo		1,70	1,13	2,81	1,98	2,06	1,72
Máximo		6,40	6,37	12,56	6,39	6,45	6,30

A nivel general la variable Estrategias Aprendizaje presenta resultados de estadísticos descriptivos similares para todas sus subescalas, las Medias son similares en todos los tipos de estrategias y las medianas son superiores a las Medias en todos los casos. En casi todas las escalas (se exceptúa estrategias de elaboración), las asimetrías son negativas, observándose una tendencia de agrupación de los datos a valores por sobre la Media. Se observa además una coincidencia de distribución homogénea de los datos en todos los tipos de Estrategias (curtosis positiva).

En síntesis el grupo muestra utilización de diferentes tipos de Estrategias de Aprendizaje (Estrategias Cognitivas de Selección , Organización y Elaboración; Estrategias Metacognitivas de Metacomprensión, de Monitoreo y Control y de Determinación de Objetivos) siendo levemente menor el uso de Estrategias cognitivas de Elaboración en comparación con todas las otras. No se observa diferencia en el uso de Estrategias Cognitivas o Metacognitivas.

7.1.6.5.2 Estrategias Aprendizaje Según Sexo

Tabla 11A

Estadísticos Descriptivos Estrategias Aprendizaje- Sexo Masculino

		Probit Estrategias Selección	Probit Estrategias Organización	Probit Estrategias Elaboración	Probit Estrategias Metacompr ensión	Probit Estrategias Monitoreo y Control	Probit Estrategias Deter Objetos
N	Validos	10	10	10	10	9	10
	Missing	0	0	0	0	1	0
Media		4,5681	4,6730	5,1841	4,7169	4,7168	4,7202
Mediana		5,2254	5,0084	4,5934	4,9954	5,2317	5,3853
Moda		5,46	4,48	2,81	4,53	5,72	5,39
Desviación Estándar		1,4334	1,4937	2,6671	1,3955	1,4908	1,4362
Asimetría		-,945	-,1600	2,738	-,842	-,936	-,1312
Curtosis		,278	3,187	8,215	-,024	-,574	,805
Rango		4,69	5,24	9,75	4,41	4,15	4,38
Mínimo		1,70	1,13	2,81	1,98	2,06	1,72
Máximo		6,40	6,37	12,56	6,39	6,21	6,07

b. Sexo = Masculino

Tabla 11B

Estadísticos Descriptivos Estrategias Aprendizaje- Sexo Femenino

		Probit Estrategias Selección	Probit Estrategias Organización	Probit Estrategias Elaboración	Probit Estrategias Metacompr ensión	Probit Estrategias Monitoreo y Control	Probit Estrategias Deter Objetos
N	Validos	79	80	80	80	80	78
	Missing	1	0	0	0	0	2
Media		5,0536	5,0419	4,9766	5,0348	5,0306	5,0346
Mediana		5,2254	5,1957	5,0178	5,2274	5,2317	5,1560
Moda		5,23	5,32	5,69	5,23	5,23	6,30
Desviación Estándar		,9302	,9260	,5467	,9463	,9361	,9357
Asimetría		-,675	-,892	-,459	-,533	-,510	-,444
Curtosis		,180	1,064	-,759	,026	,027	-,456
Rango		3,99	4,61	2,20	4,18	4,15	3,90
Mínimo		2,41	1,76	3,49	2,21	2,30	2,40
Máximo		6,40	6,37	5,69	6,39	6,45	6,30

b. Sexo = Femenino

7.1.6.5.3 Estrategias Aprendizaje Según Carrera

Tabla 12A

Descriptores Estrategias Aprendizaje- Educación General Básica

		Probit Estrategias Selección	Probit Estrategias Organización	Probit Estrategias Elaboración	Probit Estrategias Metacompr ensión	Probit Estrategias Monitoreo y Control	Probit Estrategias Deter Objetos
N	Valid	38	38	38	38	38	37
	Missing	0	0	0	0	0	1
Media		5,1203	5,1629	5,1754	5,2579	5,0712	5,0692
Mediana		5,4601	5,3229	4,9368	5,4594	5,2317	4,9268
Moda		5,46	6,37	5,69	6,39	5,23	6,30
Desviación Estándar		,9955	,9754	1,3430	,9221	,9908	,9585
Asimetría		-,791	-,589	4,664	-,261	-,420	-,297
Curtosis		-,078	-,418	25,879	-,1429	-,488	-,976
Rango		3,76	3,56	8,38	2,78	3,90	3,21
Mínimo		2,64	2,81	4,18	3,60	2,55	3,09
Máximo		6,40	6,37	12,56	6,39	6,45	6,30

a. Carrera = Ed. General Básica

Tabla 12B

Descriptores Estrategias Aprendizaje- Educación Física

		Probit Estrategias Selección	Probit Estrategias Organización	Probit Estrategias Elaboración	Probit Estrategias Metacompr ensión	Probit Estrategias Monitoreo y Control	Probit Estrategias Deter Objetos
N	Valid	14	14	14	14	13	13
	Missing	0	0	0	0	1	1
Media		4,5044	4,4543	4,5051	4,5479	4,6126	4,8031
Mediana		4,9906	4,7987	4,7995	4,8794	4,9878	5,3853
Moda		5,23	3,86	4,87	5,23	4,99	5,39
Desviación Estándar		1,1517	1,1390	,6721	1,0938	1,0981	1,2653
Asimetría		-1,318	-2,119	-1,291	-1,162	-1,420	-1,533
Curtosis		1,319	5,352	1,793	,814	1,505	2,038
Rango		3,99	4,40	2,47	3,71	3,66	4,36
Mínimo		1,70	1,13	2,81	1,98	2,06	1,72
Máximo		5,69	5,53	5,28	5,69	5,72	6,07

b. Carrera = Ed. Física

Tabla 12C

Descriptores Estrategias Aprendizaje- Educación Diferencial

		Probit Estrategias Selección	Probit Estrategias Organización	Probit Estrategias Elaboración	Probit Estrategias Metacompr ensión	Probit Estrategias Monitoreo y Control	Probit Estrategias Deter Objetos
N	Valid	37	38	38	38	38	38
	Missing	1	0	0	0	0	0
Media		5,0617	5,0403	5,0061	4,9073	5,0586	4,9974
Mediana		5,2254	5,3005	5,1429	5,1114	5,2317	5,1560
Moda		4,76	5,95	5,42	5,23	5,23	5,16
Desviación Estándar		,9135	,9261	,5641	,9925	,9690	,9571
Asimetría		-,654	-1,500	-,920	-,797	-,734	-,612
Curtosis		,787	3,224	,011	,629	,377	-,048
Rango		3,99	4,61	2,20	4,18	4,15	3,90
Mínimo		2,41	1,76	3,49	2,21	2,30	2,40
Máximo		6,40	6,37	5,69	6,39	6,45	6,30

b. Carrera = Ed. Diferencial

7.1.6.6 Apoyo Social.

7.1.6.6.1 Apoyo Social Nivel General.

Tabla 13

Estadísticos Descriptivos Apoyo Social- Nivel General

		Pje. Probit Apoyo Emocional	Pje. Probit Apoyo Consejo	Pje. Probit Apoyo Ayuda	Pje. Probit Recip. Emocional	Pje. Probit Recip. Consejo	Pje. Probit Recip. Ayuda	Pje. Probit Apoyo Total	Pje. Probit Reciprocidad Total	Pje. Probit Apoyo Académico
N	Valid	90	90	90	90	90	90	90	90	90
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		4,9997	5,0026	5,0016	5,0017	5,0035	4,9965	4,9933	4,9942	5,0014
Mediana		5,1340	5,1102	5,2500	5,1358	4,9841	4,8489	5,1814	5,0656	5,0840
Moda		4,36 ^a	5,31 ^a	6,14	4,98	5,19	5,29	6,03	4,93 ^a	6,18
Desviación Estándar		1,0023	1,0041	1,0039	,9990	,9921	,9992	1,0053	1,0059	,9935
Asimetría		-,621	-,418	-,1036	-,780	-,076	-,115	-,1336	-,642	-,889
Curtosis		,213	-,332	,966	,841	-,658	-,666	1,896	,195	,538
Rango		4,67	4,31	4,82	4,89	4,06	4,00	4,81	4,46	4,36
Mínimo		2,02	2,29	1,32	1,94	2,58	2,63	1,22	2,24	1,83
Máximo		6,69	6,60	6,14	6,83	6,64	6,63	6,03	6,70	6,18

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown.

A nivel general la variable Apoyo Social presenta resultados de estadísticos descriptivos similares para todas sus subescalas. Las Medias tienen valores similares, y en general (a excepción de Reciprocidad de Consejo y de Reciprocidad de Ayuda) son menores que la Mediana y con asimetrías positivas (sin excepción), lo que muestra una tendencia general de agrupación de los datos sobre la Media. Las escalas de Apoyo Emocional, Apoyo de Ayuda, Reciprocidad Emocional, Apoyo Total, Reciprocidad Total y Apoyo Académico, presentan una distribución homogénea de los datos (curtosis positiva) lo que difiere en la escala de Apoyo de Consejo y reciprocidad de Consejo y Reciprocidad de Ayuda que presentan distribución heterogénea de los datos (curtosis negativa).

En síntesis el grupo manifiesta tener Apoyo Social a nivel general y en las diferentes escalas y sin haber distinciones principales entre estas, por lo que se puede inferir una nivelación entre el Apoyo y la Reciprocidad de Apoyo y entre las dimensiones Emocional, de Consejo y de Ayuda.

7.1.6.6.2 Apoyo Social según Sexo

Tabla 14A

Estadísticos Descriptivos Apoyo Social- Sexo Masculino

		Pje. Probit Apoyo Emocional	Pje. Probit Apoyo Consejo	Pje. Probit Apoyo Ayuda	Pje. Probit Recip. Emocional	Pje. Probit Recip. Consejo	Pje. Probit Recip. Ayuda	Pje. Probit Apoyo Total	Pje. Probit Reciprocidad Total	Pje. Probit Apoyo Académico
N	Valid	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		4,6638	4,6162	4,7059	4,5799	4,7383	4,3788	4,2792	4,4777	4,3082
Mediana		4,4553	4,2328	4,9970	4,5741	4,5644	4,1267	4,1266	4,7013	4,5759
Moda		5,52	4,23	5,25	5,83	3,74	3,96	3,49	2,84	5,00
Desviación Estándar		1,1445	1,2566	1,0366	1,1682	1,1671	,6259	1,2422	1,1071	1,0167
Asimetría		,188	,070	-,641	-,561	,276	,293	,211	-,338	-,641
Curtois		-1,545	-1,426	-,281	-,606	-1,213	-,840	-1,356	-,848	-,738
Rango		3,06	3,71	3,27	3,52	3,54	2,95	3,38	3,43	3,05
Mínimo		3,16	2,66	2,87	2,39	3,10	3,01	2,65	2,64	2,52
Máximo		6,22	6,39	6,14	5,91	6,64	5,96	6,03	6,07	5,57

b. Sexo = Masculino

Tabla 14B

Estadísticos Descriptivos Apoyo Social- Sexo Femenino

		Pje. Probit Apoyo Emocional	Pje. Probit Apoyo Consejo	Pje. Probit Apoyo Ayuda	Pje. Probit Recip. Emocional	Pje. Probit Recip. Consejo	Pje. Probit Recip. Ayuda	Pje. Probit Apoyo Total	Pje. Probit Reciprocidad Total	Pje. Probit Apoyo Académico
N	Valid	80	80	80	80	80	80	80	80	80
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		5,0417	5,0509	5,0385	5,0544	5,0367	5,0759	5,0826	5,0567	5,0881
Mediana		5,1340	5,1461	5,2500	5,1667	4,9641	4,9044	5,1814	5,0656	5,2209
Moda		4,82	5,31	6,14	4,98	5,19	5,29	6,03	4,93	6,18
Desviación Estándar		,9832	,9668	1,0002	,9714	,9714	,9662	,9435	,9809	,9622
Asimetría		-,736	-,452	-1,118	-,779	-,101	-,174	-,1647	-,686	-,982
Curtois		,675	-,073	1,294	,941	-,523	-,569	3,608	,462	1,075
Rango		4,67	4,31	4,62	4,89	4,06	4,00	4,81	4,46	4,36
Mínimo		2,02	2,29	1,32	1,94	2,56	2,63	1,22	2,24	1,83
Máximo		6,89	6,60	6,14	6,83	6,64	6,63	6,03	6,70	6,18

b. Sexo = Femenino

7.1.6.6.3 Apoyo Social según Carrera

Tabla 15A

Estadísticos Descriptivos- Ed. General Básica

		Pje. Probit Apoyo Emocional	Pje. Probit Apoyo Consejo	Pje. Probit Apoyo Ayuda	Pje. Probit Recip. Emocional	Pje. Probit Recip. Consejo	Pje. Probit Recip. Ayuda	Pje. Probit Apoyo Total	Pje. Probit Reciprocidad Total	Pje. Probit Apoyo Académico
N	Valid	38	38	38	38	38	38	38	38	38
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		5,1577	5,1417	5,0710	5,1528	5,1138	5,1068	5,1162	5,1585	4,9881
Mediana		5,2116	5,1102	5,3138	5,2885	4,9814	5,0711	5,5009	5,1436	5,2175
Moda		4,36	4,23*	5,25	4,24*	6,84	6,83	6,03	5,07	6,18
Desviación Estándar		,8286	,8547	,9316	,8229	,9813	1,0117	1,0173	,8952	1,1068
Asimetría		-,075	-,170	-,862	-,256	-,243	,059	-1,825	-,224	-,996
Curtois		-,486	-,839	-,462	-,642	-1,201	-1,003	4,637	-,788	,847
Rango		3,27	3,20	2,93	3,39	2,90	3,62	4,81	3,50	4,36
Mínimo		3,42	3,40	3,21	3,45	3,74	3,01	1,22	3,21	1,83
Máximo		6,89	6,60	6,14	6,83	6,64	6,63	6,03	6,70	6,18

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown.

b. Carrera = Ed. General Básica

Tabla 15B

Estadísticos Descriptivos- Ed. Física

		Pje. Probit Apoyo Emocional	Pje. Probit Apoyo Consejo	Pje. Probit Apoyo Ayuda	Pje. Probit Recip. Emocional	Pje. Probit Recip. Consejo	Pje. Probit Recip. Ayuda	Pje. Probit Apoyo Total	Pje. Probit Reciprocidad Total	Pje. Probit Apoyo Académico
N	Valid	14	14	14	14	14	14	14	14	14
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		4,7987	4,7861	5,0328	4,8419	4,9568	4,9878	4,8927	4,8242	4,9258
Mediana		4,7523	5,0302	5,2500	5,2500	4,9267	5,0528	4,8650	4,7923	5,1179
Moda		4,36	2,68	5,25	5,63	5,19	5,29	2,65	2,64	5,00
Desviación Estándar		1,1561	1,2307	1,0533	1,3009	,8869	,8838	1,1069	1,0847	,8473
Asimetría		-,227	-,230	-,113	-,796	-,239	-,219	-,736	-,530	-,635
Curtois		-,996	-,1048	,450	-,205	,375	-,917	-,396	-,109	-,108
Rango		3,71	3,93	3,27	4,26	3,34	2,73	3,38	3,83	3,25
Mínimo		2,80	2,68	2,67	2,39	3,10	3,52	2,65	2,64	2,93
Máximo		6,50	6,60	6,14	6,85	6,43	6,25	6,03	6,47	6,18

b. Carrera = Ed. Física

Tabla 15C

Estadísticos Descriptivos- Ed. Diferencial

		Pje. Probit Apoyo Emocional	Pje. Probit Apoyo Consejo	Pje. Probit Apoyo Ayuda	Pje. Probit Recip. Emocional	Pje. Probit Recip. Consejo	Pje. Probit Recip. Ayuda	Pje. Probit Apoyo Total	Pje. Probit Reciprocidad Total	Pje. Probit Apoyo Académico
N	Valid	38	38	38	38	38	38	38	38	38
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		4,9159	4,9433	4,9207	4,9094	4,9106	4,8951	4,9792	4,8925	5,0427
Mediana		5,1340	5,1954	4,8780	4,9815	4,9469	4,8489	5,1814	5,0200	5,0014
Moda		5,13	5,31	6,14	4,98	5,19	5,29	6,03	4,93	6,18
Desviación Estándar		1,1011	1,0590	1,0744	1,0426	1,0517	1,0456	,9567	1,0832	,9109
Asimetría		-,841	-,466	-,153	-,784	-,284	-,248	-,1234	-,838	-,823
Curtois		,429	-,095	2,087	,981	-,589	-,488	1,384	,434	1,023
Rango		4,67	4,31	4,82	4,89	4,06	4,00	3,60	4,46	3,86
Mínimo		2,02	2,29	1,32	1,84	2,58	2,83	2,23	2,24	2,32
Máximo		6,69	6,60	6,14	6,83	6,64	6,63	6,03	6,70	6,18

b. Carrera = Ed. Diferencial

7.1.7 Comparación de Medias entre grupos.

7.1.7.1 Metas Académicas

7.1.7.1.1 Metas Académicas Según Sexo.

Tabla 16

SEXO- METAS ACADÉMICAS

		Test Levene		Prueba T de Diferencia de Medias		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Medias
Probit Metas Aprendizaje	Equal variances assumed	,524	,471	-1,627	,108	Masc 4,42
	Equal variances not assumed			-2,047	,074	Fem 5,06
Probit Metas Refuerzo Social	Equal variances assumed	,048	,827	-,586	,560	Masc 4,82
	Equal variances not assumed			-,603	,558	Fem 5,02
Probit Metas Logro	Equal variances assumed	,059	,809	,586	,559	Masc 5,19
	Equal variances not assumed			,546	,597	Fem 4,98

De acuerdo a los resultados en tabla, no existen diferencias significativas para las variables analizadas según sexo.

7.1.7.1.2 Metas Académicas según Carrera

Tabla 17

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Probit Metas Aprendizaje	Between Groups	1,643	2	,822	,818	,445
	Within Groups	77,298	77	1,004		
	Total	78,941	79			
Probit Metas Refuerzo Social	Between Groups	,551	2	,276	,271	,763
	Within Groups	86,505	85	1,018		
	Total	87,056	87			
Probit Metas Logro	Between Groups	,834	2	,417	,411	,664
	Within Groups	84,240	83	1,015		
	Total	85,074	85			

Según el análisis de varianza, no existen diferencias significativas entre los grupos según carrera.

7.1.7.2 Atribución Causalidad.

7.1.7.2.1 Atribución Causalidad Según Sexo.

Tabla 18

Sexo- Atribución de Causalidad

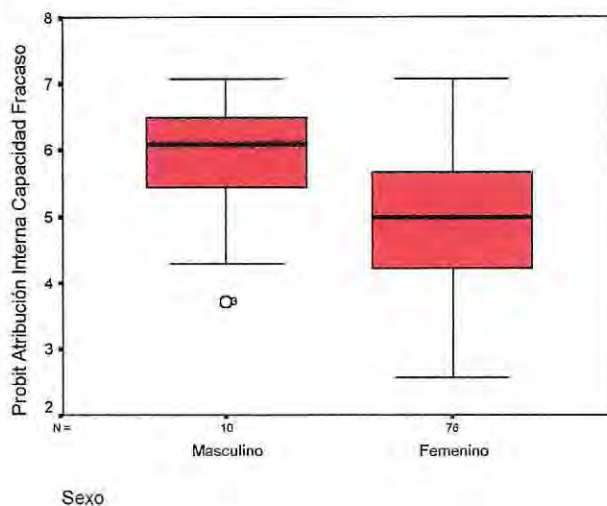
		Test Levene		Prueba T de Diferencia de Medias		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Medias de grupos
Probit Atribución Interna Capacidad Éxito	Equal variances assumed	,340	,561	-2,269	,788	Masc 4,92
	Equal variances not assumed			-2,241	,814	Fem 5,01
Probit Atribución Interna Capacidad Fracaso	Equal variances assumed	,061	,806	2,702	,008	Masc 5,78
	Equal variances not assumed			2,495	,030	Fem 4,90
Probit Atribución Interna Esfuerzo Éxito	Equal variances assumed	,459	,500	-1,155	,877	Masc 4,95
	Equal variances not assumed			-1,186	,856	Fem 5,01
Probit Atribución Interna Esfuerzo Fracaso	Equal variances assumed	3,643	,060	-2,213	,832	Masc 5,40
	Equal variances not assumed			-3,390	,700	Fem 5,46
Probit Atribución Externa Éxito	Equal variances assumed	1,714	,194	-1,198	,843	Masc 4,94
	Equal variances not assumed			-1,159	,877	Fem 5,01
Probit Atribución Externa Fracaso	Equal variances assumed	,574	,451	2,048	,044	Masc 5,60
	Equal variances not assumed			1,924	,080	Fem 4,92

Como se deduce de los valores en tabla, existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos según sexo para las variables Atribución Interna de Capacidad para Fracaso ($p \leq 0,01$) y Atribución Externa para Fracaso ($p \leq 0,05$), ambas favorables al grupo "Masculino".

7.1.7.2.1.1 Análisis comparativo de diferencias significativas.

Gráfico 5

Cajón At. Int. Capacidad Fracaso- Sexo

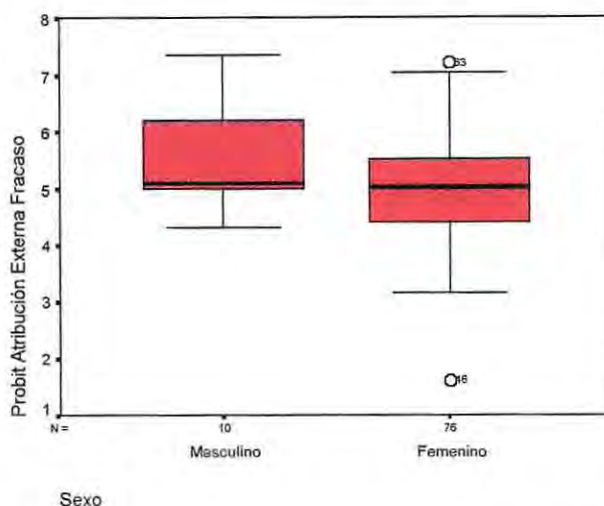


Como se aprecia en el Gráfico nº5 el grado de dispersión de los datos es levemente mayor en el grupo masculino (d.st.Masc.1,6; Fem.1,0) pese a la existencia de un caso extremo que se desvía 1,5 veces en el rango intercuartílico. Aún cuando el recorrido es superior en el grupo femenino (Rango Mas.3,4; Fem.4,51), la asimetría en ambos casos es negativa, indicando que en ambos grupos existe una tendencia de agrupación de los datos sobre la media. De acuerdo a la dirección de las medias, se aprecia que existe puntajes mayores en el grupo masculino (Media Masc.5,78; Fem.4,9), lo que coincide con la altura de las medianas (Mediana Masc.6,10; Fem.5,0). En síntesis, el grupo masculino presenta puntajes más altos en

la variable analizada, existiendo dispersiones diferentes de los datos entre los grupos.

Gráfico 6

Cajón At. Ext. Fracaso- Sexo



De acuerdo con lo observado en el gráfico nº6, ambos grupos presentan una dispersión de datos similar (d.st. Masc.1,05; Fem.1,0), aún cuando el rango es mayor en el grupo femenino (Rango Masc. 3,1; Fem.5,6) y presente dos casos extremos, uno que se desvía 1,5 veces hacia arriba y uno que se desvía 1,5 veces hacia abajo en el rango intercuartílico. Los grupos presentan diferencias de asimetría (Asim. Masc.0,8; Fem.-0,3) lo que indica una agrupación de datos hacia puntajes bajo la media en el grupo masculino y sobre la media en el grupo femenino. De acuerdo a la dirección de las medias se observa puntajes levemente mayores en el grupo masculino (Media Masc.5,6; Fem.4,9) esta diferencia no es coincidente con la diferencia de altura de las medianas (Mediana Masc.5,1; Fem.5,0). En síntesis, el

grupo masculino presenta puntajes levemente más altos en la variable analizada, existiendo a la vez una dispersión similar entre los datos de los grupos.

7.1.7.2.2 Atribución Causal Según Carrera.

Tabla 19

ANOVA ATRIBUCIÓN CAUSALIDAD- CARRERA

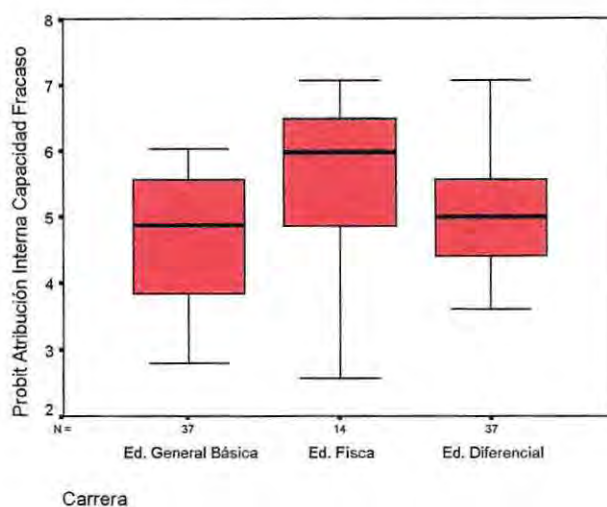
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Probit Atribución Interna Capacidad Éxito	Between Groups	,845	2	,422	,417	,661
	Within Groups	87,162	86	1,014		
	Total	88,006	88			
Probit Atribución Interna Capacidad Fracaso	Between Groups	7,557	2	3,779	4,045	,021
	Within Groups	79,399	85	,934		
	Total	86,957	87			
Probit Atribución Interna Esfuerzo Éxito	Between Groups	,410	2	,205	,201	,818
	Within Groups	87,592	86	1,019		
	Total	88,002	88			
Probit Atribución Interna Esfuerzo Fracaso	Between Groups	,424	2	,212	,364	,696
	Within Groups	48,920	84	,582		
	Total	49,344	86			
Probit Atribución Externa Éxito	Between Groups	,588	2	,294	,289	,750
	Within Groups	84,413	83	1,017		
	Total	85,001	85			
Probit Atribución Externa Fracaso	Between Groups	3,107	2	1,554	1,573	,213
	Within Groups	83,963	85	,988		
	Total	87,070	87			

De acuerdo a lo que se observa en tabla, existe una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos según "Carrera" en la variable Atribución Interna de Capacidad para Fracaso ($p \leq 0,05$).

7.1.7.2.2.1 Análisis comparativo de diferencias significativas.

Gráfico 7

Cajón At. Int. Capacidad Fracaso- Carrera



De acuerdo a lo observado en el gráfico nº7 existe una dispersión similar en los datos en los tres grupos (d.st. Bas.1,0; Fis.1,3; Dif.0,82), aunque el rango intercuartílico es mayor en el grupo Educación Física (Rango Bas.3,24; Fis.4,51;Dif.3,5). De acuerdo a la dirección de las medias (Media Bas. 4,73; Fis. 5,6; Dif. 5,04) el puntaje es mayor en el grupo de Educación Física lo que se ve reforzado por la altura de las medianas (Mediana Bas. 4,9; Fis. 6,0; Dif. 5,0) y por el valor de la moda (Moda Bas. 4,3; Fis. 6,0; Dif. 4,0). Desde otra perspectiva los valores de asimetría apuntan a que en los grupos de Educación General Básica y de Educación

Física existe una tendencia a la agrupación de los datos hacia puntajes sobre la media (asimetría negativa), mientras que en el grupo Educación Diferencial los datos se agrupan mayoritariamente bajo la media (Asimetría Bas. $-0,4$; Fis. $-1,2$; Dif. $0,2$). En síntesis, el grupo Educación Física evidencia un mayor puntaje para la variable atribución interna de capacidad al fracaso, a la vez que un rango intercuartílico mayor.

7.1.7.3 Autoconcepto Académico

7.1.7.3.1 Autoconcepto Académico según Sexo

Tabla 20

SEXO- AUTOCONCEPTO

		Test Levene		Prueba T de Diferencia de Medias		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Medias Grupales
Probit Autoconcepto General	Equal variances assumed	,481	,490	-1,386	,169	Masc 4,59
	Equal variances not assumed			-1,231	,244	Fem 5,05
Probit Autoconcepto Académico	Equal variances assumed	1,385	,243	-1,352	,180	Masc 4,55
	Equal variances not assumed			-1,090	,308	Fem 5,05
Probit Autoconcepto Matemático	Equal variances assumed	1,776	,186	,442	,660	Masc 5,13
	Equal variances not assumed			,347	,736	Fem 4,98
Probit Autoconcepto Verbal	Equal variances assumed	8,849	,004	-2,295	,024	Masc 4,33
	Equal variances not assumed			-1,641	,132	Fem 5,09

De acuerdo a la tabla, no existen diferencias significativas para las variables en estudio según "Sexo".

7.1.7.3.2 Autoconcepto Según Carrera

Tabla 21

ANOVA CARRERA- AUTOCONCEPTO

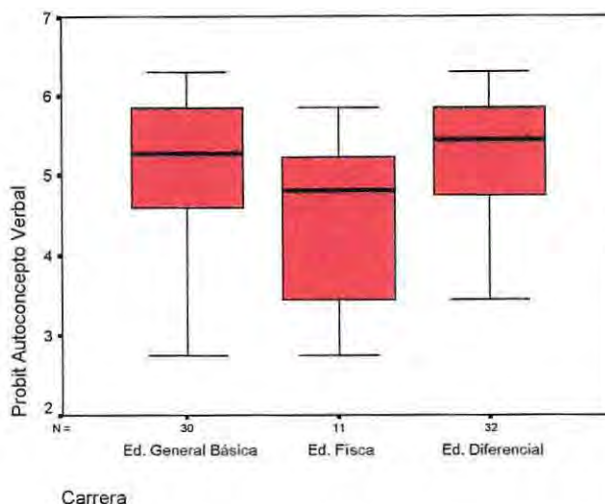
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Probit Autoconcepto General	Between Groups	6,021	2	3,010	3,164	,047
	Within Groups	81,826	86	,951		
	Total	87,847	88			
Probit Autoconcepto Académico	Between Groups	7,203	2	3,602	3,870	,025
	Within Groups	69,804	75	,931		
	Total	77,007	77			
Probit Autoconcepto Matemático	Between Groups	3,164	2	1,582	1,605	,207
	Within Groups	80,830	82	,986		
	Total	83,994	84			
Probit Autoconcepto Verbal	Between Groups	13,638	2	6,819	7,932	,001
	Within Groups	71,352	83	,860		
	Total	84,991	85			

Como se observa en la tabla, existen diferencias significativas entre los grupos según carrera para las variables "Autoconcepto General" ($p \leq 0,05$), "Autoconcepto Académico" ($p \leq 0,05$), y "Autoconcepto Verbal" ($p \leq 0,01$)

7.1.7.3.2.1 Análisis Comparativo de Diferencias Significativas

Gráfico 8

Cajón Autoconcepto General-Carrera

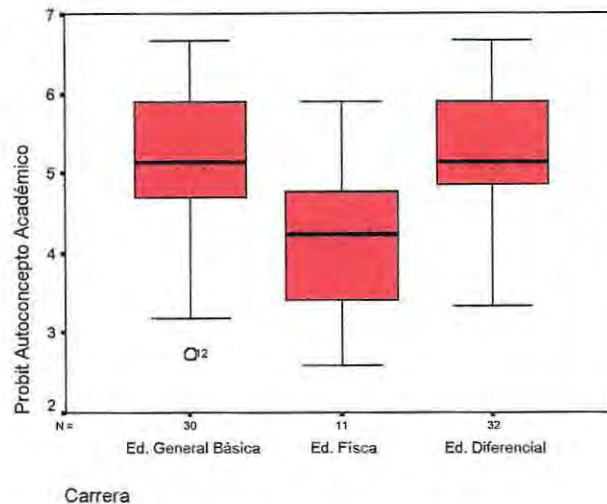


Como se aprecia en el gráfico n° 8 el grado de dispersión de los datos es levemente mayor para el grupo de educación física (d.st.Bas.0.93; Fis.1.2; Dif.0.81), aún cuando el rango es levemente mayor para el grupo de Educación Básica, (Rango Bas.3.6;Fis.3.44;Dif.3.00). De acuerdo a la dirección de las medias, se aprecia que existe un menor puntaje en el grupo Educación Física (Media Bas.5.12;Fis.4.1;Dif.5.22), lo que coincide con la altura de las medianas (Mediana Bas.5.3;Fis.3.72;Dif.5.4) y con la Moda (Moda Bas.5.3;Fis.3.44;Dif.6.31). Desde otra perspectiva, los valores de asimetría apuntan a que en los grupos Educación General Básica y Educación Diferencial existe una tendencia a la agrupación de los datos hacia puntajes sobre la media, mientras que en el grupo Educación Física los datos se agrupan mayoritariamente bajo la media (Asimetría Bas.-0.7;Fis.0.2;Dif.-0.71).

En síntesis, el grupo Educación Física presenta puntajes más bajos en la variable analizada, existiendo a la vez una dispersión levemente mayor para este grupo.

Gráfico 9

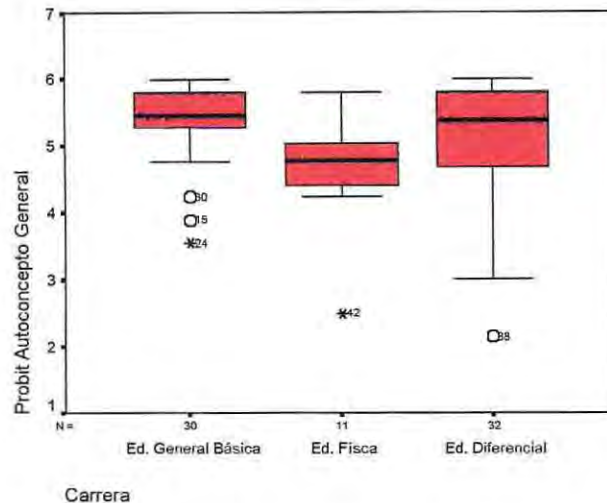
Cajón Autoconcepto Académico - Carrera



De acuerdo a lo observado en el gráfico n°9, el grado de dispersión de los datos es similar entre los grupos (D.st. Bas.1.01; Fis.1.1; Dif.1.0), al igual que el recorrido (Rango Bas.4.0; Fis.3.32; DIF.3.32). De acuerdo a la dirección de las Medias se observa que existe un puntaje menor en el grupo Educación Física (Media Bas.5.1; Fis.4.3; Dif.5.2), lo que coincide con la altura de las Medianas (Mediana Bas.5.0; Fis.4.25; Dif.5.2). Por otro lado los valores de asimetría apuntan a que en el grupo Educación Física existe una tendencia a la agrupación de los datos hacia puntajes bajo la Media, a diferencia de los otros dos que se agrupan sobre la Media (Asimetría Bas.-0,6; Fis.0.12; Dif.-0.4). En síntesis el grupo Educación Física presenta puntajes más bajos en la variable analizada, existiendo a la vez una dispersión similar de los datos de los grupos.

Gráfico 10

Cajón Autoconcepto Verbal - Carrera



Del gráfico n°10 se desprende que existe una dispersión de los datos mayor para el grupo Educación Diferencial, y similar para los otros dos grupos (d.st. Bas. 0,8; Fis. 0,92; Dif. 1,2), a pesar de la existencia de dos casos extremos que se desvían más de 1.5 veces bajo el rango intercuartílico y de un caso que se desvía más de 3 veces bajo el rango intercuartílico para el grupo de Educación General Básica, un caso extremo que se desvía más de 3 veces bajo el rango intercuartílico para el grupo Educación Física y 1 caso extremo que se desvía más de 1.5 veces bajo el rango intercuartílico en el grupo Educación Diferencial; Así mismo el rango intercuartílico es menor para el grupo Educación Física y mayor para el grupo de Educación Diferencial (Rango Bas. 3,7; Fis. 3,32; Dif. 4,2), lo que refuerza la menor dispersión del grupo Educación Física. De acuerdo a la dirección de las Medias (Media Bas. 5,3; Fis. 4,51; Dif. 4,92), el puntaje es menor en el grupo educación física,

lo que se ve reforzado por la altura de las medianas (Mediana Bas.5,5; Fis.4,7; Dif.5,3) y por el valor de la Moda (Moda Bas.5,3; Fis.4,24; Dif.5,81). En síntesis, el grupo Educación Física presenta un menor puntaje en la variable, a la vez que una menor dispersión de los datos.

7.1.7.4 Estrategias Aprendizaje

7.1.7.4.1 Estrategias Aprendizaje Según Sexo

Tabla 22

SEXO- ESTRATEGIAS APRENDIZAJE

		Test Levene		Prueba T de Diferencia de Medias		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Medias Grupales
Probit Estrategias Selección	Equal variances assumed	4,788	,031	-1,455	,149	Masc 4,57
	Equal variances not assumed			-1,044	,321	Fem 5,05
Probit Estrategias Organización	Equal variances assumed	2,017	,159	-1,101	,274	Masc 4,67
	Equal variances not assumed			-,763	,463	Fem 5,04
Probit Estrategias Elaboración	Equal variances assumed	16,951	,000	,616	,539	Masc 5,18
	Equal variances not assumed			,244	,813	Fem 4,98
Probit Estrategias Metacomprensión	Equal variances assumed	3,257	,075	-,946	,347	Masc 4,72
	Equal variances not assumed			-,700	,500	Fem 5,03
Probit Estrategias Monitoreo y Control	Equal variances assumed	5,670	,019	-,892	,375	Masc 4,72
	Equal variances not assumed			-,618	,552	Fem 5,03
Probit Estrategias Deter Objetos	Equal variances assumed	3,418	,068	-,936	,352	Masc 4,72
	Equal variances not assumed			-,674	,515	Fem 5,03

De acuerdo a lo observado en tabla, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos comparados según sexo.

7.1.7.4.2 Estrategias Aprendizaje Según Carrera

Tabla 23

ANOVA CARRERA- ESTRATEGIAS APRENDIZAJE

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Probit Estrategias Selección	Between Groups	4,130	2	2,065	2,116	,127
	Within Groups	83,953	86	,976		
	Total	88,084	88			
Probit Estrategias Organización	Between Groups	5,238	2	2,619	2,719	,072
	Within Groups	83,796	87	,963		
	Total	89,034	89			
Probit Estrategias Elaboración	Between Groups	4,599	2	2,300	2,371	,099
	Within Groups	84,382	87	,970		
	Total	88,981	89			
Probit Estrategias Metacomprensión	Between Groups	5,715	2	2,858	2,979	,056
	Within Groups	83,457	87	,959		
	Total	89,173	89			
Probit Estrategias Monitoreo y Control	Between Groups	2,274	2	1,137	1,143	,324
	Within Groups	85,533	86	,995		
	Total	87,807	88			
Probit Estrategias Deter Objetos	Between Groups	,681	2	,341	,336	,716
	Within Groups	86,179	85	1,014		
	Total	86,860	87			

Como se advierte en la tabla, no existen diferencias significativas entre los grupos según "Carrera".

7.1.7.5 Apoyo Social

7.1.7.5.1 Apoyo Social según Sexo.

Tabla 24

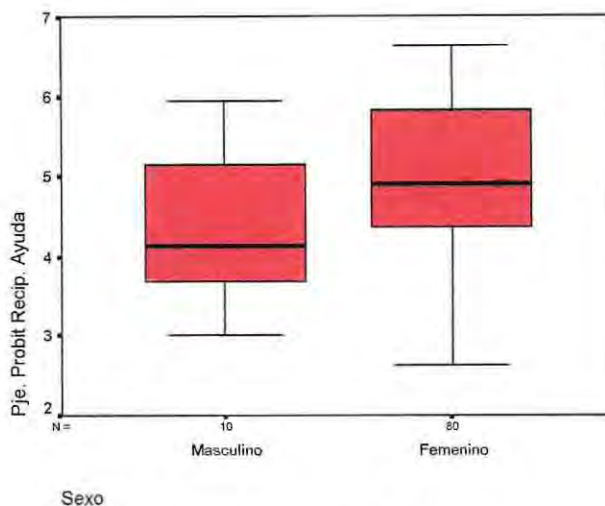
Sexo- Apoyo Social

		Test Levene		Prueba T de Diferencia de Medias		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Medias de grupos
Pje. Probit Apoyo Emocional	Equal variances assumed	1,110	,295	-1,126	,263	Masc 4,67
	Equal variances not assumed			-,999	,340	Fem 5,04
Pje. Probit Apoyo Consejo	Equal variances assumed	2,671	,106	-1,296	,199	Masc 4,62
	Equal variances not assumed			-1,056	,315	Fem 5,05
Pje. Probit Apoyo Ayuda	Equal variances assumed	,008	,927	-,988	,326	Masc 4,71
	Equal variances not assumed			-,961	,357	Fem 5,04
Pje. Probit Recip. Emocional	Equal variances assumed	1,387	,242	-1,424	,158	Masc 4,58
	Equal variances not assumed			-1,232	,244	Fem 5,05
Pje. Probit Recip. Consejo	Equal variances assumed	1,328	,252	-,896	,373	Masc 4,74
	Equal variances not assumed			-,775	,455	Fem 5,04
Pje. Probit Recip. Ayuda	Equal variances assumed	,119	,731	-2,120	,037	Masc 4,38
	Equal variances not assumed			-2,228	,046	Fem 5,08
Pje. Probit Apoyo Total	Equal variances assumed	2,202	,141	-2,449	,016	Masc 4,28
	Equal variances not assumed			-1,975	,076	Fem 5,08
Pje. Probit Reciprocidad Total	Equal variances assumed	,462	,498	-1,742	,085	Masc 4,48
	Equal variances not assumed			-1,584	,142	Fem 5,06
Pje. Probit Apoyo Académico	Equal variances assumed	,198	,658	-2,402	,018	Masc 4,31
	Equal variances not assumed			-2,300	,042	Fem 5,09

Como se desprende de los valores en tabla, existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos según sexo para las variables Reciprocidad Ayuda ($p \leq 0,05$), Apoyo Total ($p \leq 0,05$) y Apoyo Académico ($p \leq 0,05$), todas favorables al grupo "Femenino".

7.1.7.5.1.1 Análisis gráficos diferencias significativas.

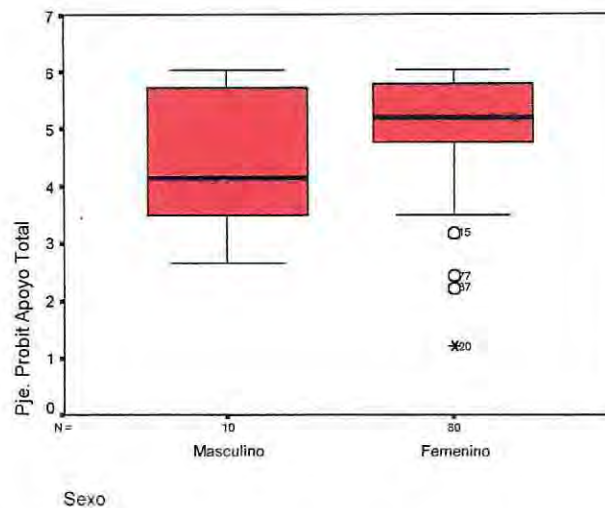
Gráfico 12
Cajón Reciprocidad Ayuda- Sexo



Como se aprecia en el gráfico 12, el grado de dispersión de los datos es similar entre los grupos (d.st. Masc: 0,93; Fem: 0,99), aún cuando el recorrido es superior en el grupo "Femenino" (Rango Masc: 2,95; Fem: 4,00). Desde otra perspectiva, los valores de asimetría apuntan a que en el grupo "Masculino" existe una tendencia a la agrupación de los datos hacia puntajes bajo la media, mientras que en el grupo "Femenino" los datos se agrupan mayoritariamente por sobre la media (Media Masc: 0,29; Fem: -0,174). De acuerdo a la dirección de las medias, se aprecia que existen mayores puntajes en el grupo "Femenino" (Media Masc: 4,38; Fem: 5,08), lo que coincide con la altura de las medianas (Mediana Masc: 4,13; Fem: 4,90). En síntesis, el grupo "Femenino" presenta puntajes más altos en la variable analizada, existiendo a la vez una dispersión similar de los datos entre los grupos.

Gráfico 13

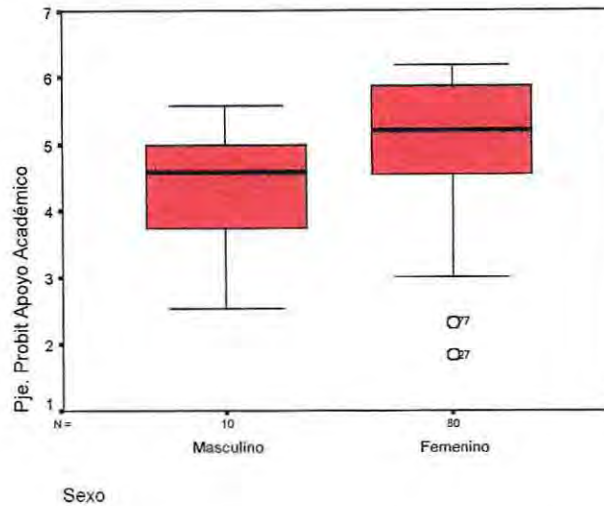
Cajón Apoyo Total - Sexo



Del gráfico 13 se desprende que existe una menor dispersión de los datos en el grupo "Femenino", (d.st. Masc: 1,24; Fem: 0,94), a pesar de la existencia de 3 casos extremos que se desvían más de 1,5 veces bajo el rango intercuartílico y de 1 caso que se desvía más de 3 veces bajo el rango intercuartílico; asimismo, el rango intercuartílico es mayor en el grupo "Femenino", lo que refuerza la menor dispersión de dicho grupo. De acuerdo a la dirección de las medias (Media Masc: 4,28; Fem: 5,08), el puntaje es mayor en el grupo "Femenino", lo que se ve reforzado por la altura de las medianas (Mediana Masc: 4,13; Fem: 5,18). En síntesis, el grupo "Femenino" presenta un mayor puntaje en la variable y a la vez una menor dispersión de datos.

Gráfico 14

Cajón Apoyo Académico- Sexo



De acuerdo a lo observado en el gráfico 14, el grupo “Femenino” presenta una menor dispersión de los datos (d.st. Masc: 1,02; Fem: 0,06); el rango es mayor en el grupo “Femenino”, lo que se explica por la existencia de 2 valores extremos más de 1,5 veces el rango intercuartílico desde C25. Según la dirección de las medias (Media Masc: 4,31; Fem: 5,09), los puntajes de la variable son mayores en el grupo “Femenino”, lo que se confirma con la altura de las medianas (Mediana Masc: 4,58 ; Fem: 5,22). En síntesis, el grupo “Femenino” evidencia un mayor puntaje para la variable “Apoyo Académico”, a la vez que una menor dispersión.

7.1.7.5.2 Apoyo Social según Carrera.

Tabla 25

ANOVA APOYO SOCIAL- CARRERA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Pje. Probit Apoyo Emocional	Between Groups	1,781	2	,890	,884	,417
	Within Groups	88,638	87	1,007		
	Total	89,419	89			
Pje. Probit Apoyo Consejo	Between Groups	1,525	2	,763	,752	,474
	Within Groups	88,212	87	1,014		
	Total	89,737	89			
Pje. Probit Apoyo Ayuda	Between Groups	,445	2	,223	,217	,805
	Within Groups	89,247	87	1,026		
	Total	89,693	89			
Pje. Probit Recip. Emocional	Between Groups	1,549	2	,774	,772	,465
	Within Groups	87,274	87	1,003		
	Total	88,823	89			
Pje. Probit Recip. Consejo	Between Groups	,819	2	,409	,411	,665
	Within Groups	86,781	87	,997		
	Total	87,600	89			
Pje. Probit Recip. Ayuda	Between Groups	,845	2	,423	,418	,660
	Within Groups	88,020	87	1,012		
	Total	88,866	89			
Pje. Probit Apoyo Total	Between Groups	1,866	2	,933	,922	,402
	Within Groups	88,083	87	1,012		
	Total	89,949	89			
Pje. Probit Reciprocidad Total	Between Groups	1,824	2	,912	,899	,411
	Within Groups	88,226	87	1,014		
	Total	90,050	89			
Pje. Probit Apoyo Académico	Between Groups	,151	2	7,575E-02	,075	,928
	Within Groups	87,694	87	1,008		
	Total	87,845	89			

De acuerdo al análisis de varianza, no existen diferencias significativas entre los grupos según "Carrera" para las dimensiones de apoyo social percibido.

8. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en la muestra de los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha de las Ciencias de la Educación, se puede concluir que:

1. a nivel de descripción general, las variables estudiadas se comportan de la siguiente manera:
 - ◆ Para la variable Metas Académicas se observa que el grupo se orienta a Metas de Logro, es decir, aprender para tener éxito académico y con ello obtener buenos resultados en sus evaluaciones, a la vez que Metas de Aprendizaje, esto es, buscan aprender por el interés de adquirir nuevos aprendizajes y profundizar sus conocimientos. Los alumnos muestran menos interés por Metas de Refuerzo Social es decir, no manifiestan estudiar en busca de refuerzos sociales o aprobación externa.
 - ◆ Para la variable Atribución Causal se puede inferir que hay un modelo de Atribución en que no hay una tendencia específica en este grupo, no pudiendo diferenciarse si atribuyen interna o externamente los hechos, si atribuyen de distinta forma el éxito del fracaso o si hay una diferencia entre lo que es capacidad o esfuerzo. Sólo destaca el hecho de que en el grupo se muestra una leve tendencia a atribuir internamente los fracasos a una falta de esfuerzo.
 - ◆ En la variable Autoconcepto Académico el grupo presenta un Autoconcepto General positivo, esto es presentan autopercepciones o autodescripciones de si mismos positivas en comparación con las aspiraciones individuales. En el caso del Autoconcepto Académico, el grupo percibe positivamente su funcionamiento

en el área académica general, lo que se repite en el caso del Autoconcepto Verbal, donde el grupo presenta descripciones positivas de su funcionamiento. En la escala de Autoconcepto Matemático se observa que el grupo se percibe bajo respecto al funcionamiento en esta área.

- ◆ En la variable de Estrategias de Aprendizaje el grupo muestra utilización de diferentes tipos de Estrategias de Aprendizaje (Estrategias Cognitivas de Selección , Organización y Elaboración; Estrategias Metacognitivas de Metacomprensión, de Monitoreo y Control y de Determinación de Objetivos) siendo levemente menor el uso de Estrategias cognitivas de Elaboración en comparación con todas las otras. No se observa diferencia en el uso de Estrategias Cognitivas o Metacognitivas.
 - ◆ En la variable Apoyo Social el grupo manifiesta tener Apoyo Social a nivel general y en las diferentes escalas y sin haber distinciones principales entre estas, por lo que se puede inferir una nivelación entre el Apoyo y la Reciprocidad de Apoyo y entre las dimensiones Emocional, de Consejo y de Ayuda.
2. A nivel de diferencia de medias entre las variables dependientes y las independientes se observa lo siguiente:
- ◆ Para la Variable Independiente Sexo no se encuentran diferencias significativas en relación a las Metas académicas, al Autoconcepto Académico ni a las Estrategias de Aprendizaje, pero si se encuentran diferencias significativas en relación a la Atribución Causal y al Apoyo Social. Observándose que en la Atribución Causal los hombres presentan un mayor nivel de Atribución Interna de Capacidad frente al Fracaso, y a la vez un mayor nivel de Atribución Externa al

Fracaso respecto de las mujeres. En el Apoyo Social se observa que las mujeres presentan un mayor nivel en reciprocidad de Ayuda, Apoyo total y Apoyo Académico respecto de los hombres.

- ◆ Para la Variable Independiente Carrera no se encuentran diferencias significativas en relación a Metas Académicas, Estrategias de Aprendizaje y Apoyo Social, pero sí se encuentran diferencias significativas en relación a la Atribución Causal y al Autoconcepto Académico. En cuanto a la Atribución Causal se observa que la carrera de Educación Física presenta un mayor nivel de Atribución Interna de Capacidad ante el Fracaso que las Carreras de Educación General Básica y Educación Diferencial. En cuanto al Autoconcepto Académico la Carrera de Educación Física muestra un menor nivel de Autoconcepto General, Académico, y Verbal que las otras dos Carreras.
3. A nivel de Análisis Correlacional entre las variables y sus subescalas se observa en la matriz de correlaciones lo siguiente:
- ◆ Las subescalas Metas de Aprendizaje y Metas de Logro de la variable Metas Académicas presentan una significativa correlación negativa (o inversamente proporcional) con la subescala Atribución Externa al Fracaso de la variable Atribución Causal.
 - ◆ La subescala Metas de Aprendizaje de la variable Metas Académicas presenta una significativa correlación positiva (proporcional) con las subescalas Autoconcepto General y Autoconcepto Académico de la variable Autoconcepto Académico.

- ◆ La subescala Metas de Aprendizaje de la variable Metas Académicas presenta una significativa correlación positiva (proporcional) con todas las subescalas de la variable Estrategias de Aprendizaje. A la vez que la subescala Metas de Logro se correlaciona positivamente con todas las subescalas de la variable Aprendizaje, salvo Estrategias de Elaboración.
- ◆ Las subescalas Atribución Interna al Fracaso y Atribución Externa al Fracaso de la variable Atribución causal presenta una significativa correlación negativa (o inversamente proporcional) con la variable Independiente Sexo.
- ◆ La subescala Atribución Interna al Fracaso de la variable Atribución Causal presenta una significativa correlación negativa (o inversamente proporcional) con las subescalas Autoconcepto Académico y Autoconcepto Matemático de la Variable Autoconcepto Académico. A la vez que la subescala Atribución Externa al Fracaso de la variable Atribución Causal presenta una significativa correlación negativa (o inversamente proporcional) con las subescalas Autoconcepto Académico.
- ◆ La subescala Atribución Externa al Fracaso de la variable Atribución Causal presenta una significativa correlación negativa (o inversamente proporcional) con las subescalas Estrategias de selección y Estrategias de Organización de la Variable Estrategias de Aprendizaje.
- ◆ La subescala Atribución Externa al Fracaso de la variable Atribución Causal presenta una significativa correlación negativa (o inversamente proporcional) con las subescalas Reciprocidad Emocional y Apoyo Emocional. A la vez que la subescala Atribución Interna de Esfuerzo al Fracaso de la Variable Atribución

Causal presenta una significativa correlación negativa (o inversamente proporcional) con la subescala Apoyo Emocional.

- ◆ La subescala Autoconcepto Verbal de la Variable Autoconcepto Académico presenta una significativa correlación negativa (o inversamente proporcional) con la Variable Independiente Sexo.
- ◆ Las subescalas Autoconcepto General, Autoconcepto Académico, Autoconcepto Verbal de la Variable Autoconcepto Académico presentan una significativa correlación positiva (proporcional) con todas las subescalas de la Variable Estrategias de Aprendizaje, exceptuándose la correlación entre la subescala Autoconcepto General y Estrategias de Organización.
- ◆ Las subescalas Estrategias de Organización y de Metacomprensión de la variable Estrategias de Aprendizaje presentan una significativa correlación positiva (proporcional) con la subescala Apoyo Emocional de la Variable Apoyo Social.
- ◆ Las subescalas Reciprocidad de Ayuda y Apoyo Total de la Variable Apoyo Social presenta una significativa correlación positiva (proporcional) con la Variable Independiente Sexo.

9. REFERENCIAS

- Barreiro, F. (1996). Atribución causal y rendimiento escolar. Actas del Congreso Nacional sobre motivación e instrucción, 107-109. La Coruña.
- Beltrán, J.; Moraleda, M.; García Alcañiz, E.; Calleja, F.; Santuista, V. (1987) Psicología de la Educación. Editorial EUDEMA S.A. Ediciones Universidad Complutense S.A., Madrid, España.
- Bilbao, M. et al (1988). Pontificia Universidad Católica de Chile: La motivación en el aula, factores intervinientes. Seminario para optar al título de profesor de enseñanza media. Santiago, Chile.
- Castro, M. (1996). Autoconcepto, funcionalidad y relación con el rendimiento académico. Actas del Congreso Nacional sobre motivación e instrucción, 110-114. La Coruña
- Díaz, A.; Pérez, V.; González-Pieneda, J.; Nuñez, J. Cuestionario para evaluar metas de estudio en estudiantes universitarios. VI Congreso Nacional de Psicología.
- Flores, M.; Pallavicini, P. (1995) Pontificia Universidad Católica de Chile: Autoconcepto académico, competencia social y motivación: su influencia en el rendimiento escolar de niños de Enseñanza Básica. Santiago, Chile.
- González, R.; González-Pieneda, J.; Nuñez, J.; Valle, A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. Revista Psicothema, 8, 45-61.
- González-Pieneda, J.; Nuñez, J. et al. (1997). La edad de los alumnos como variable moduladora del efecto de las variables cognitivas y motivacionales sobre el rendimiento académico. Actas del Congreso Luso-español de Psicología de la Educación, 230-244.
- González-Pieneda, J.; Nuñez, J. et al. (1997). Autoconcepto, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. Actas del Congreso Luso-español de Psicología de la Educación, 420-435.
- González-Pieneda, J.; Nuñez, J. et al. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. Revista Psicothema, 9, 271-289.
- González Cabanach, R.; Valle, A. et al. (1996). El aprendizaje como proceso cognitivo y motivacional Actas del Congreso Nacional sobre motivación e instrucción, 9-25. La Coruña.
- González Cabanach, R.; Valle, A.; González, R., Taboada, V. (1996). Variables cognitivo-motivacionales y aprendizaje. Actas del Congreso Nacional sobre motivación e instrucción, 27-51 . La Coruña.
- González, R.; Cuevas, L. et al. (1996). Actas del Congreso Nacional sobre motivación e instrucción, 167-168. La Coruña.

- Good, T.; Brophy, J. (1996). Psicología Educativa Contemporánea. México: Mc Graw-Hill.
- Gorostegui, M. (1992) Pontificia Universidad Católica de Chile: Adaptación y construcción de normas de la escala de autoconcepto para niños de Piers-Harris. Memoria para optar al título de Psicólogo. Santiago, Chile.
- Gracia, E.; Herrero, J.; Musitu, G. (1995). El apoyo social. Barcelona: PPU.
- Gracia, E. (1997) El apoyo social en la intervención comunitaria. Paidós Ibérica S.A. Barcelona, España.
- Henríquez, S.; Ortiz, M.; Rosales, L.; Vergara, L., (1999). Universidad de Concepción: Condicionantes cognitivo-Motivacionales del aprendizaje en estudiantes de ciencias exactas de la Universidad de Concepción Seminario para optar al grado de Licenciado en Psicología.
- Hernández. P.; García L.; Henríquez, I. (1996). Estrategias cognitivas y motivacionales en estudiantes universitarios. Actas del Congreso Nacional sobre motivación e instrucción, 73-94. La Coruña.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (1998). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw-Hill.
- Kerlinger, F. (1988). Investigación del comportamiento. México: Mc Graw-Hill.
- Machargo, S. (1991). El profesor y el autoconcepto de sus alumnos, teoría y práctica. Editorial Escuela Española S.A. Madrid, España.
- Martín, A., Chacón, F.; Martínez, M. (1993). Psicología comunitaria. Madrid: Visor.
- Matussek, P. (1977) La Creatividad: Desde una Perspectiva Psicodinámica. Editorial Herder; Barcelona, España
- Nuñez, S.; González, J. (1996). Motivación y aprendizaje escolar. Actas del Congreso Nacional sobre motivación e instrucción, 53-72. La Coruña
- Nuñez, S.; González, J. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. Revista Psicothema, 10, 97-109.
- Sierra, K. (1992). Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios. España: Paraninfo
- Valle, A., Nuñez, J., Baña, M. y Cuevas, L. (1996). Actas del Congreso Nacional sobre motivación e instrucción, 9-25. La Coruña.
- Valle, A.; González, R.; Cuevas, L.; Nuñez, J., (1996). Metas académicas de los estudiantes universitarios y su relación con otras variables cognitivo-motivacionales. Boletín de Psicología, 53, 49-58.

- Valle, A.; González, R.; Cuevas, L.; Nuñez, J.; González-Pineda, J.(1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. Psicothema, 10, 393-412.
- Valle A.; González-Cabanach R.; Cuevas, L.; Rodríguez, S.; Baspino, M.; Nuñez, C. (1997). El C.M.A. (Cuestionario de Metas Académicas): Un instrumento para la evaluación de las metas de estudio en los estudiantes universitarios. Actas del I Congreso Luso-Español de Psicología de la Educación. 362-371. Coimbra: APPORT, COP.
- Villarroel, V. (2001). Pontificia Universidad Católica de Chile: Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. Tesis para optar al grado de magister en Psicología educacional. Santiago, Chile.
- Whittaker (1984) Psicología, Editorial S.A. México, México.

TABLA DE CONTENIDOS

	TABLA DE CONTENIDOS	i
	RESUMEN	iii
1.	INTRODUCCIÓN	1
1.1	Contextualización	1
1.2	Profesionalización Docente	4
1.3	Formulación del Problema	7
2.	OBJETIVOS	8
2.1	Objetivos Generales	8
2.2	Objetivos Específicos.....	8
3.	JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	10
3.1	Valor Teórico.....	10
3.2	Valor Metodológico	10
3.3	Valor Empírico	10
3.4	Valor social	11
4.	MARCO TEÓRICO	12
4.1	Aproximación al concepto de Motivación.....	12
4.1.1	Motivación intrínseca y motivación extrínseca	12
4.1.2	Motivación de Logro	13
4.1.3	Conceptualizaciones acerca de la Motivación	14
4.2	Metas académicas	18
4.2.1	Qué es una meta	18
4.3	Atribuciones Causales	25
4.3.1	Modelo atribucional de Weiner	25
4.3.2	Atribuciones causales en profesores	30
4.4	Autoconcepto.....	32
4.4.1	Conceptualizaciones acerca del Autoconcepto.....	32
4.4.2	Modelo multidimensional del autoconcepto.	36
4.4.3	Dimensiones del autoconcepto.....	37
4.4.4	Influencias del Autoconcepto	38
4.4.5	Funciones del Autoconcepto	40
4.4.6	Relación entre profesores y autoconcepto.....	41
4.5	Estrategias de Aprendizaje	43
4.6	Apoyo Social.....	47
4.6.1	Conceptualizaciones acerca del Apoyo Social.....	47

4.6.2 Modelos de Apoyo Social	48
5. HIPÓTESIS Y VARIABLES	53
5.1 Hipótesis	53
5.2 Variables.....	54
5.2.1 Variables Dependientes	54
5.2.2 Variables Independientes	59
6. METODOLOGÍA.....	60
6.1 Diseño de Investigación.....	60
6.2 Tipo de Estudio.....	61
6.3 Población	62
6.4 Muestra.....	62
6.4.1 Tipo de Muestra	62
6.4.2 Caracterización de la muestra	63
6.5 Procedimiento de Recolección de la Información.....	68
6.5.1 Fuentes Vivas.....	68
6.5.2 Fuentes Materiales	69
6.6 Procesamiento de Datos	77
6.6.1 Plan de análisis	77
7. RESULTADOS	79
7.1 Análisis de Confiabilidad de los Resultados	79
7.1.1 Apoyo Social Percibido.....	79
7.1.2 Metas Académicas	79
7.1.3 Atribución Causal	79
7.1.4 Autoconcepto	80
7.1.5 Estrategias de Aprendizaje.....	80
7.1.6 Variables Dependientes	80
7.1.7 Comparación de Medias entre grupos	97
8. Conclusiones	1
9. REFERENCIAS	i

